

Sommer 2025

17.07. 25

Pädagogisches Potpourri. Gesamttext zum Sommersemester 25

Wissenschaftstheoretische Grundlagen und Theorien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft: Vertiefungsmodul: Pädagogisches Potpourri. Historische und systematische Studien zu Forschung und Theorie

S; Rein Präsenz; Mo, 12:00 - 14:00, MG2/00.10

28.4., 5.5., 12.5., 19.5., 26.6., 2.6., 16.6., 23.6., 30.6., 7.7., 14.7., 21.7.

Die Auftretenswahrscheinlichkeit des Erfolgs Ihrer Praxis sollte durch Wissenschaftsorientierung erhöht werden. Wenn man nur Passendes aus dem Rudeln von Pädagogiken auslesen könnte. Schon sind wir mitten in der Wissenschafts-, Erkenntnistheorie und Metaethik. Näheres www.roland-baetz.de - dort unter >Seminare/Materialien<.

Verehrte Studierende,

es stellt sich zu allererst die Frage, erreichen wir mit diesem Seminar Kriegstauglichkeit?! Die Zeit drängt. Boris Pistorius: „Wir müssen bis 2029 kriegstüchtig sein“ (Deutscher Bundestag, Dokumente 2024). Das schließt selbstverständlich den „geschlechtergerechten Wehrdienst“ mit ein. Überdies ein Weg zur „Emanzipation der Frau“ (Mirna Funk).¹

Dann, ob das, was theoretische Pädagogik bietet, im Ernst zur Bewältigung päd. Praxen taugt? Ob sie überhaupt einen angemessenen Inhalt hat?! Ob sich deren Studium überhaupt lohnt? Ob Objekttheorien und deren kritische Prüfung durch Wissenschaftstheorie und Erkenntnistheorie tatsächlich der Praxis Brauchbares bieten?! Ob Pädagogen für das Erziehen tatsächlich akademische Ethiken und deren metaethische Kritik benötigen, um in ihrer Praxis gedeihlich miteinander auszukommen?! Theoretische Pädagogik nur eine Überhöhung alltagspraktischer und immer schon ausgeübter Tätigkeiten und Meinungen in Sachen Erziehung?! Schafft sich die theoretische nicht (selbst) erst die Probleme, die sie ohne ihren forscherschen und theoretischen Aufwand gar nicht hätte?!

Vielleicht verhält es sich so, wie Ch. Türcke schreibt: „Gelungene *theoretische Pädagogik* wäre verschwundene *theoretische Pädagogik*: ihrer Gegenstandslosigkeit als eigener Disziplin innegeworden und in die Selbstreflexion von Wissenschaft [die forscht und lehrt] übergegangen. Was übrig bliebe, wäre ein wenig von jener Methodik, die von der Sitzordnung bis zum Tafelbild, von der gestischen Darstellung bis zur kontroversen Diskussion alle Mittel summiert, die sich bei der Darbietung bestimmter [Lehrstoffe] bewährt haben, und das Bewährte in exemplarische Lehrmodelle faßt. Ihr wissenschaftlicher Rang ist der von Kochbüchern. Sie sind der unabdingbare Erfahrungsschatz, der den einzelnen davon entlastet, alles, was längst ausprobiert wurde, noch einmal mit allen Fehlern durchzumachen. Für den Anfänger sind die Rezepte Vorschriften, für den Fortgeschrittenen gewinnen sie nach und nach den Charakter von Vorschlägen und Anregungen zur eigenständigen Verarbeitung und Improvisation. Ohne ein bißchen freie Wahl der Zutaten nach persönlicher Vorliebe, ohne ein artistisches und improvisatorisches Geschick läßt sich weder gut kochen noch lehren, ohne daß deswegen für Chefköche und Konditormeister Professuren ausgeschrieben werden“ (Ch. Türcke, Vermittlung als Gott, Lüneburg 1986, 133; ich habe >Didaktik< im Zitat durch >theoretische Pädagogik< ersetzt; eckige Klammern von mir).²

¹ Zeit-Kolumnist Klaus Martenstein (25.06.25): „Hilft die Wehrpflicht, die Bundeswehr zu retten?“

² D. Lenzen, für den Erziehung eine „Zumutung“ ist, meint, dass die Pädagogik im Zuge der Soziologisierung der Erzwissenschaft sensu Luhmann/Schorr (1982) durchaus absorbiert werden könne, und zwar von einer sogenannten nichtnormativen „Wissenschaft vom Lebenslauf oder von der Humanontogenese“ (Lenzen/Luhmann, Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem, Ffm 1997).

Wir könnten also die theoretische Pädagogik sausen lassen, würden Zeit sparen und Energien nicht vergeuden. Zumal bei Ballauff/Schaller (in der Einleitung ihrer >Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung< Bd. 1,2,3) nachzulesen ist, dass die an Bildung, Humanismus, Mündigkeit, Autonomie und solchen Sachen ausgerichtete akademische Pädagogik – bislang jedenfalls - mit der pädagogischen Realität wenig zu gehabt hat. Da mussten erst in der zweiten empirischen Wende pädagogische Praxen der Gegenwart nach Maßgabe der ökonomischen Rationalität „kolonialisiert“ (Habermas) werden, um in Form von Kennziffern messbare Qualifikations- und Kompetenzprodukte auf dem Markt anbieten zu können (etwa PISA).

?!.

Das Seminar läuft so ab: Für einige meiner Veranstaltung verfasse ich Texte, die ich Ihnen vor jeder Sitzung zuschicke. Die Emails werden in der betreffenden Sitzung besprochen. Sie sind je thematische Grundlage für Ihre Hausarbeit, die in der Erledigung von neun Einzelaufgaben besteht. Nichts dagegen, wenn Sie die Texte vorher lesen und Fragen und Einwände notieren! 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 manche Absätze und Abschnitte für sich stehen. Ihre Verschriftungen allerdings bitte als Fließtext anfertigen!!! Es kann sein, dass sie den einen Absatz noch weniger verstehen als den anderen - überspringen Sie! Halten Sie sich an dem fest, von dem Sie meinen, es in eigenen Worten adäquat wiedergeben zu können. Dass Sie als Masterstudierende (m, w, d) Theoriekenntnisse mitbringen, setze ich. Mindestens (!) das, was bei in Gudjons/Straub (2016) über Geschichte und die Wissenschaft der Päd. steht.

Von der ersten Sitzung 28.04. erstellen Sie bitte alle ein EGODOKUMENT. Das ist eine persönliche (ego=ich) Stellungnahme zum Seminarthema, zum Gehörten oder Gelesenen (die nicht zu den geforderten neun Aufgaben und nicht als Protokoll zählt). Sie können auch die vorliegende Mail in Ihren Kommentar einbauen. Umfang eine (1) Din A 4 Seite, an mich als elektronischer Brief. BITTE SENDEN SIE MIR IHR EGODOKU BIS SPÄTESTENS FREITAG, DEN 02.05.25.

Für diejenigen, die eine benotete schriftliche Leistung erbringen wollen, ist die Bearbeitung von neun Aufgaben auf der Grundlage der im Seminar besprochenen Texte Pflicht, die während des Semesters gestellt werden, je zwei maximal drei Seiten (Din A 4, Blocksatz, 1,5 Zeilenabstand, 12pt – entspricht mindestens 300 Worte pro Seite, ohne Vorwort, Inhaltsangabe Literaturverzeichnis usw.). Diese Blätter schicken Sie mir nach dem Eintreffen meiner Mail bei Ihnen spätestens nach Ablauf von 14 Tagen an meine Adresse unter dem Betreff: >Wissenschaftstheoretische Grundlagen Sommer 25<. 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. 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 fünf Sitzungen (als Studienleistung): Umfang eine halbe Seite, an meine Anschrift. Die gleiche Erwartung habe ich bei Nur-Teilnehmer (m, w, d).

Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung der einzelnen (neun) Aufgaben und der (fünf) Protokolle auf. Ich möchte keine gesammelten Werke (=nicht alle 9 Aufgaben, nicht alle 5 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 extraordinary kognitive Leistung verbuchen. Ohne

Schrift keine Wissenschaft, ergo ist Ihre gelungene Verschriftlichung eine mögliche Eintrittskarte in den Vorhof der Wissenschaftlerinnengemeinschaft, jedenfalls insoweit, als Sie sich mit dem Geschäft des Beschreibens, Analysierens und Kritisierens des je zu explorierenden Gegenstandsbereichs in wissenschaftlicher und praxisrelevanter Absicht bekannt gemacht und Fingerübungen absolviert haben. – Wir haben offiziell 12 Veranstaltungswochen. Sie können demnach neun Aufgaben auswählen. Es muss nicht jede meiner Mails Anlass zu einer Objektivation Ihres Geistes werden.

Persönliches Bemerken: Die Texte dieser Gesamtsemester-Mails (ebenso die vergangenen 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 abbreviierender, unvollständiger, pointierter, speziell komponierter und provokativer Art und Weise anzubieten, jedenfalls 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.

O

Programm und Sortiment: Sicher werde ich die Reihenfolge (wieder) umstellen (müssen) bzw. die eine oder die andere Thematik überspringen oder Bereiche anders zusammenfügen. Das wird einerseits daran liegen, dass ich vergessen habe, was ich sagen wollte, andererseits richte ich mich, falls es sich lohnt, nach Ihren Beiträgen und Kommentaren aus.

o Organisatorisches, Aufgaben, Absicht. Autopsie. Glossar, 6.

i Handlungstheoretisches versus systemtheoretisches Design, 9.

ii Erklären + Verstehen: Schemata und Modelle, 18.

iii Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Normative Erziehungswissenschaft, Kritische Erziehungswissenschaft, 21.

iv Erklären + Verstehen: Kritischer Rationalismus, Neuropädagogik, evolutionäre Pädagogik, 35.

v Erziehungsbegriff, Operative Pädagogik (K. Prange) und Didaktik, 40.

vi Zu pädagogischen. Ethik und Palaver. Das Lachen ist dem Fundamentalismus sein Tod, 47.

vii Geschichte?! 433 (n. Chr.) und 1789 (n. Chr.) habe ich mir gemerkt. Da war was. Aber was?!, 56.

viii Unter dem Titel „Pädagogik als Technik“ möchte ich auf *Platon (Mäeutik), *Aristoteles („mittige Tugenden“), *Comenius („Didaktik“) verweisen.³

ix Unter dem Titel „Menschenbild, Individuum, Person“ möchte ich *Sartre („Zur Freiheit verurteilt“), *Camus („Sisyphos“), *Pico de Mirandola („Die Würde des Menschen“), Herder („Der Mensch ist der erste Freigelassene der Schöpfung“), *Nietzsche („Der tolle Mensch“), *Sennett („Der flexible Mensch“) vorstellen.

x Politische Anthropologie (P. Lorenzen) oder homo politicus, 59.

xi Anschauung und Begriff. „Poetisch orientierte Pädagogik“ (Priesemann), 63.

xii Bildung (Joker), 73.

xiii Habermas – kommunikatives Handeln (Joker), 79.

³ * Optional

Merke!

Es gibt für Ihre pädagogische Praxis keine bessere Theorie und Ethik als die Ihre!

Es braucht zur Durchführung Ihrer Praxis Vernunft und Verstand, Erfahrung, Haltung, Ethos, Fach- und Sachwissen, Begründungs- und Rechtfertigungskompetenz, Zweifel, Skepsis und (engagiertes) Interesse am Gelingen und Erfolg intentionaler Education. Daher sollten Sie, ganz futuristischer 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. Keine Küchenpädagogik. Kein Freibrief für Beliebigkeit. Favorisiert wird die Wissenschaftsorientierung = Orientierung in Sachen Daten, Fakten, Tatsachen und die Orientierung an Ethik in Sachen Normen, Werte, Maximen.

Meine Hauspädagogik ist eine eklektische Konzeption. Ich bin mit Diderot in der Encyclopédie (1751) der Meinung, dass Eklektizismus (eklektisch, Eklektiker, Eklektikerin, nicht verwechseln mit Elektriker, elektrisch) kein Schimpfwort sein sollte, sondern denjenigen (m, w, d) auszeichnet, der "alles, was die meisten Köpfe unterjocht, mit Füßen tritt & daher wagt, selbständig zu denken, [...] kein Ding anzuerkennen ohne das Zeugnis seiner Erfahrung & seiner Vernunft" (ebd.), und der sich eine ihm "eigentümliche Hausphilosophie" für pädagogische Zwecke schafft. Zudem gewinnt der Enzyklopädist enorm an Sympathie, weil er uneitel nicht dauernd mit immer „neuen“ Theorien antantzt, sondern aus dem schöpft, was an alltagspraktischer/m und wissenschaftlicher/m Vernunft und Verstand zu seiner Angelegenheit schon im Angebot ist (dies meinen auch Paulus, Cicero, Brecht).

Es dreht sich das gesamte Seminar um normative Wissenschaftstheorie, Erkenntnistheorie und Metaethik. Ob es nichts Wichtigeres in der Päd. zu besprechen gibt?! Naja. Es verhält sich so: Welche Ziele möchte ich (als Lehrkraft) 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? Was mache ich mit Imponderabilien (= Nichtvorausgesehenes, Überraschung, Außerplanmäßiges)?!

Auf Nachfrage sollte ich (wie es die Umstände erlauben) Ziele, Inhalte, didaktisches und mediengerechtes Vorgehen sowie mein Konfliktbewältigungsmodell, meine Haltung zu Überraschungen (Imponderabilien) argumentationszugänglich rechtfertigen und begründen können. Ebenso wie ich soziokulturelle Voraussetzung und anthropogene Bedingungen (sensu Heimann/Otto, Schulz) in Rechnung stelle. 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.

Für den zulässigen Gebrauch dieser wertenden Vokabeln brauche ich normierte Vorlagen, weswegen ich mir dafür passende Forschung, Theorie und Moraltheorie 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 (von Theorien und Ethik) nach erkenntnistheoretischen, wissenschaftstheoretischen und metaethischen Kriterien rechtfertigen und begründen können.

Aber auch hier ist mir nicht jede Erkenntnistheorie, nicht jede Wissenschaftstheorie und nicht jedes ethische Konzept genehm. Also muss die Auswahl mir genehmer Erkenntnistheorie, Wissenschaftstheorie und Ethik, die mir zur Rechtfertigung und Begründung herangezogener Forschung, Theorie und Moraltheorie dienen, wiederum Kriterien gebunden argumentationszugänglich rechtfertigen und begründen können.

Und dieses Rechtfertigen und die Begründen sind abhängig von meinem Selbst- und Weltverständnis, das ich 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 erklimmt, was im Ganzen und letztlich meiner Pädagogik in Echtzeit zusammen mit meiner Hauspädagogik die Form gibt, die, versteht sich, wieder zu überprüfen ist. Von Ebene zu Ebene springe ich hinauf und hinunter: >Urteilkraft< ist der zur Sprung-Metapher gehörige abstrakte Begriff. - Luxus?!

Literatur

Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel 2004.
Brumlik, M., Ellinger, St., Hechler, O., Prange, K.: Theorie der praktischen Pädagogik. Stuttgart 2013.
Ellinger, St., Hechler, O.: Entwicklungspädagogik. Stuttgart 2021. Gabriel, G. (2015): Erkenntnis. Berlin/Boston. Gatzemeier, M.: Philosophie als Theorie der Rationalität. Bd.1 und Bd.2. Würzburg 2003, 2005. Gruschka, A. (2011): Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Opladen.
Harris, Th.: (1988): Das Schweigen der Lämmer. Studie zur studentischen Aktivität in Seminaren.
Hechler, O.: Pädagogische Beratung. Stuttgart 2010. König, E./Zedler, P. (2002): Theorien der Erziehungswissenschaft. Paderborn. Kron, F. W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München.
Kron, F. W./Jürgens, E./Standop, J.: Grundwissen Pädagogik. München Basel 2013. Kron, F. W.: Grundwissen Didaktik. München Basel 2008. Plöger, W. (2003): Grundkurs Wissenschaftstheorie für Pädagogen. Weinheim. Prange, K./Strobel-Eisele, G.: Die Formen des pädagogischen Handelns. Stuttgart 2006. Prange, K.: Erziehung als Handwerk. Paderborn 2012. Schierz, M.: Narrative Didaktik. Von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten. Weinheim 1997. Tremml, A. K.: Philosophische Pädagogik. Stuttgart 2010. Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel 2007.

Wenn es um Personen, Daten, Fakten und Tatsachen und um die Explikation von Begriffen geht, etwa >Anthropologie<, >Automaten<, >Autonomie<, >Begründung<, Epikur, >Erkenntnis<, >Glaube<, >Handlung<, Kant, >Lebenswelt<, >Memetik<, Platon, >Pragmatismus<, >Religion<, Rorty, >rechtfertigen<, >Stoa<, >Theoriendynamik<, >vernünftig<, >wahr<, >Wille<, >Zweck< verweise ich hiermit auf die von mir paraphrasierend dienstbar gemachte >Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie<, hrsg. v. J. Mittelstraß. Stuttgart Weimar 2005ff.. Ebenso: Regenbogen, A./Meyer, U. (Hg.): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hamburg 2005. Und: Seiffert, H./Radnitzky, G. (Hrsg.) (1989): Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. München.

In den Mails spare ich an Platz, ausgelassene Quellen kann ich auf Nachfrage liefern. Darüber hinaus bieten DUDEN >Das große Wörterbuch der deutschen Sprache<, WAHRIG >Deutsches Wörterbuch< und STÖRIG >Das große Wörterbuch der deutschen Sprache< zum Gebrauch und Verständnis pädagogischen Vokabulars oft ertragreichere Formulierungshilfen als manche definitorische Mühe in fachspezifischen Lexika .

Glossar

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 (mit einem vorgestellten Opponenten), denkt man methodisch (=folgerichtig, systematisch, klar, nachvollziehbar, rational).

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 zur Debatte steht, in eine schrittweise vorgebrachte und lückenlose Argumentationskette eingebunden werden kann. Das zielt darauf, dass Sie in Sachen Erziehung einen unkaputtbaren Grundsatz brauchen. Kommt hinzu, Sprechen und Reden statt Keulen und Prügel zu favorisieren. Prinzipiell muss Opposition gegenüber vorgetragenem Wissen aus Wissenschaft und Alltag möglich sein; prinzipiell muss die Verträglichkeit von Normen, Werten und Maximen diskutierbar sein.

Habermas reiht Argumentieren unter „kommunikative Rationalität“ (ders., Theorie des kommunikativen Handelns, Bd.1., Ffm 1982, 28f.). „Dieser Begriff [...] führt Konnotationen mit sich, die letztlich zurückgehen auf die zentrale Erfahrung der zwanglos einigenden, konsensstiftenden Kraft argumentativer Rede, in der verschiedene Teilnehmer ihre zunächst nur subjektiven Auffassungen überwinden und sich dank der Gemeinsamkeit vernünftig motivierter Überzeugungen gleichzeitig der Einheit der objektiven Welt und der Intersubjektivität ihres Lebenszusammenhangs vergewissern.“ Argumentation, eine „reflexiv gewendete Fortsetzung verständigungsorientierten Handelns mit anderen Mitteln“ (ebd., 48).

Mystik, Mythos, Wundergläubigkeit bieten kein Material für Argumente. Kniffe bitte verkneifen.⁴ Ebenso kein Widerspruch zu üblichen Regeln logischen Denkens und vernünftigen Handelns in Stadt und Land. Expressionen (=expressive Sprechakte) wie Empörung, Unwillen, Beleidigt-sein, Begeisterung, Frohlocken u. ä. stellen Sie bitte hinten, Emotionen (Empfindungen, Gefühle, Affekte, Stimmungen, Launen, Temperament, Neigungen, Leidenschaften) gehören zum Leben, zählen, zwar zu oft als „Entschuldigung“ jedoch nicht als Argumente. Zwar haben expressive Sprechakte auch Geltungsansprüche und werden an ihrer Wahrhaftigkeit, Glaubwürdigkeit, Echtheit, Unverstelltheit „gemessen“, aber trotzdem taugen sie nicht zur Begründung und Rechtfertigung deskriptiver (propositionaler) oder präskriptiver (wertender, urteilender) Sätze.

Begründen? „Eine theoretische Behauptung (Aussage) oder eine praktische (normative) Orientierung heißt begründet genau dann, wenn sie gegenüber vernünftig argumentierenden Gesprächspartnern (transsubjektiv, [intersubjektiv]) zur Zustimmung gebracht werden kann. Die Einsicht, dass ein begründeter (allgemeingültiger, universeller theoretischer oder allgemeinverbindlicher praktischer) Satz vorliegt, wird demnach durch Ausarbeitung eines Argumentationsverfahrens, einer Argumentationsstrategie, 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.).

⁴ Wie etwa das argumentum ad ignorantiam. Ein Scheinargument, ein logischer Fehlschluss, wofür Aussagen benutzt werden, deren Wahrheit vom Kontrahenten nicht überprüfbar ist (O. Schwemmer). Eine Beweislastumkehr, bei der eine These für falsch erklärt wird, allein deswegen, weil sie bisher nicht bewiesen werden konnte, oder umgekehrt, eine These für richtig erklärt wird, allein, weil sie bisher nicht widerlegt werden konnte. Ganz fies ist: Wer sich (mit guten Gründen) verteidigt, klagt sich an (bezieht sich selbst der Unwahrheit, mangelnder Begründetheit). - Sprachlogisches Grundvokabular der Argumentationslehre (Gatzemeier 2005, 221ff.)

Definition ist 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, des „wildes Denkens“, vorgeschrieben. In der Pädagogik sind Definitionen *Festsetzungen*, keine Feststellungen (von „objektiven“ Sachverhalten, von Tatsachen, wie etwa in der Physik. Festgesetzt wird die Bedeutung eines Begriffs, werden der rechte Gebrauch und die Verwendung einer Vokabel in Abhängigkeit vom jeweiligen (disziplinabhängigen) Erkenntnisinteresse, also nie wertfrei. – Tremml (2010) weist darauf hin, dass eine unbestimmte Bedeutung eines Begriffs, eine nur ungefähr anzugebende „korrekte“ Verwendung des Begriffs den Gebrauchswert (die Häufigkeit des Gebrauchs enorm) erhöhen kann, quasi unerschöpfliche Anschlussfähigkeit: Etwa >Bildung<.

Erziehung = ein uns allen phänomenal zugänglicher Gegenstand.⁵ Als Terminus setzen wir Erziehung< als ein Aufforderungsverhältnis fest, in dem bezogen auf den Lernvorgang die Positionen und Rollen des Erziehenden und des zugehörigen Adressaten (des Lernenden) verteilt sind. Als ein überlegtes Tun zur Mobilisierung des Lernens, als ein intentionales mit Absicht ausgeführtes Handeln zum Zweck des Erwerbs von Wissen, Können, Haltung, Einstellung, das eigens zu verantworten ist, aber auch unterlassen werden kann. **Überall wo erzogen wird, wird einer Person etwas mit der Aufforderung gezeigt, dieses Gezeigte zu (er)lernen**. Zum Zeigen zählen u. a. Erklären, Hinweisen, Demonstrieren, Verweisen, etwas Klarmachen, Bedeuten. Das Zeigen ist lehr- und lernbar. Erziehungsbedürftig ist ein menschliches Individuum nicht von Natur aus, nur dann, wenn dessen Lebensproblem von Pädagoginnen als ein Lernproblem identifiziert werden kann.⁶

Methoden der Forschung und Theorie sind normierte (wortsprachliche und nicht-sprachliche, als Handwerk operationalisierte) Verfahren, streng einzuhaltende Wege am Schreibtisch, im Feld, im Labor hin zu Wissen und Erkenntnis (empirische, hermeneutische Methode, analytische, deduktive oder auch historische, dialektische, phänomenologische).

Norm? Im wissenschaftlichen und im Zusammenhang mit Ethik und Moral nennt man eine Vorschrift, einen Maßstab, eine Anweisung, eine Regel, eine Maxime, 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).

⁵ Gegenstand meint hier nichts Materielles, das man berühren kann, etwa Apfelsine, sondern meint hier! alles das, worauf man sich denkend, überlegend, sinnierend in der Wissenschaft bezieht. Nur wenn Untersuchungsgegenstände quantifiziert werden (können), messbar auf einer Raum-Zeit-Skala abgebildet werden (können), sind Gesetze, Hypothesen, Prognosen aufstellbar.

Nebenbei will ich ansprechen, warum wir (Sie und ich und andere) überhaupt über Erziehung *reden*, also Sprache nutzen. Wozu brauchen wir Worte wie >Erziehung<?! Dieser Vokabel wohnt kein Zauber inne, sondern jeder eine Wortverwendungsabsicht. Legitimität und Transparenz des Gebrauchs (=ihrer Bedeutung) sind erforderlich. Deswegen Pflicht zur (öffentlichen, transparenten) Festsetzung des Wortverwendungsbereichs, der Worтеinführung und Worterläuterung. Welche Wortverwendungsabsicht in unserem Fall?! Um das Erziehen als etwas Außerordentliches herauszuheben und von anderen Handlungen zu unterscheiden! Z. B. vom Dressieren, Manipulieren, Abrichten, Drillen. Erziehen wollen wir, nichts anderes. Und für dieses „nichts anderes“ ein extra Wort. Auf's Ganze gesehen brauchen wir Sprache (die Versprachlichung von Erziehung), um uns über pädagogische Praxen gesichert orientieren zu können, was mit (nichtsprachlichem) Vormachen und Nachmachen ganz schwierig (falls überhaupt) geht (Gatzemeier, Bd. 1, 2003, 4ff.).

⁶ Brumlik u.a. 2013, 106-116; zum spezifischen Zeigen in der Familien-, Schul- und Selbsterziehung: Ellinger/Hechler 2021, 43-54). Prange .(Prange/Strobel-Eisele 2006, 38).

Eine Norm kann sich als unbedingte Norm auf Ziele, Zwecke und Werte beziehen, die immer und überall erreicht bzw. verwirklicht werden sollen (Liebe immer deinen Nächsten!, Du sollst nie und nirgendwo begehren deines Nächsten Weib!).

Eine bedingte Norm (eine Vorschrift, ein Gebot) gilt (nur) relativ zur gegebenen und vorfindlichen Situation. Sie gibt auf, Ziele, Zwecke und Werte unter bestimmten, sie bedingenden Kontexten zu erreichen bzw. herbeizuführen (wenn du in derunder Lage bist, dann sollst du dieses tun!). Oder als bedingte Norm ein Verbot aussprechen, eine Unterlassung einfordern (wenn du in derundder Lage bist, dann sag‘ niemals nie!).

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 (möglichst) transsubjektiven (=das subjektive Rechthabenwollen überschreitenden) und für alle nachvollziehbaren Wegen die Begründung von allgemeinverbindlichen Handlungsorientierungen sichern (die kritische Theoretikerin der Frankfurter Schule und die Vertreter des Philosophischen bzw. Methodischen Konstruktivismus a la Erlangen, Konstanz, Marburg sagen: Ja).

Vernunft?! Da gibt es die „faule Vernunft“. Darunter versteht Kant „jeden Grundsatz, welcher macht, daß man seine Naturuntersuchung, wo es auch sei, für schlechthin vollendet ansieht, und die Vernunft sich also zur Ruhe begibt, als ob sie ihr Geschäfte völlig ausgerichtet habe“ (zit. n. Mittelstraß, Bd. 8, Stuttgart 2018, 305).

Unterscheiden kann man die >praktische Vernunft< von der >theoretischen Vernunft<. Keine zwei substantiell verschiedene Vernunftarten, sondern nur aus systematischen Gründen getrennte (erfahrungsunabhängige) Vernunft. Praktische Vernunft ist die Bezeichnung der „verallgemeinerbaren Prinzipien des (zwischenmenschlichen) Handelns“ bzw. der Fähigkeit und Fertigkeit derart Grundsätze allgemeiner Wohlfahrt zu finden und in Geltung zu setzen. Theoretische Vernunft bezeichnet die „verallgemeinerbaren Prinzipien des Erkennens“ (Gethmann, ebd., 308f.).

Die Auffassung, dass der Mensch Vernunft als ein Vermögen hat, wie Sprungkraft in den Beinen, steht in Konkurrenz zur Auffassung, dass Vernunft als Operation, als ein Verfahren identifizierbar sei. Nämlich gemäß situations- und kontextinvarianter Regeln und Richtmaße für Aussagen, Behauptungen, Hypothesen, Vorschriften, Normen, Maximen, Imperative und für Aktionen, Bewerbstellungen, Handlungen ohne Bezug auf Autoritäten (wie Tradition oder Heiliges oder Märtyrerinnen) in Auseinandersetzung zwischen Proponent und Opponent Rechtfertigung und Begründung einvernehmlich einfahren zu können (Gethmann, Bd. 8, 302ff.).

Wenn wir unsere (Ihre und meine und die der anderen) Fehlbarkeit akzeptieren und in Rechnung stellen, wenn man zulässt, dass vorgetragene (schwache) Rechtfertigungen und Begründungen durch überzeugendere (stärkere) abgelöst, und diese wiederum durch noch treffsicherere und stichhaltigere ausgestochen werden (können), wenn man fordert, dass ein gutes Argument dem besseren und dieses dem besten am Platze weichen muss, dann liegt es auf der Hand: **Es braucht Personen - wie Brecht sagt -, die nicht beleidigt sind, wenn sie belehrt werden, also Lernen auf sich nehmen. Ohne Lernen (Erfassen, Einüben, Einstudieren, Aneignen, Aufnehmen, [sich] Beibringen) ist das Argumentieren um Definitionen, Wissen und Normen, sind Begründungen und Rechtfertigungen, sind Vernunft und Rationalität nicht zu haben.**

Habermas begreift Vernunft „intersubjektivistisch als Teilnahme am diskursgeregelten Austausch von Themen, Stellungnahmen und Argumenten zwischen kommunikativ vergesellschafteten Subjekten, die über ihre gemeinsame Sprache einen Raum der Gründe teilen“ (ders., „Es musste etwas besser werden ...“, Berlin 2024, 81).

Vernünftig = ist eine (zurechnungsfähige) Person dann, wenn sie gradlinig, scharfsinnig, mit klarem Kopf, sachlich, verständig, klug und helle, lebensstüchtig und aufgeweckt, befähigt und gescheit, ur-

teilsfähig, verantwortlich und einsichtsvoll und mit Anspruch auf Objektivität und Intersubjektivität denkt und handelt.

Wissen = in unsern Breitengraden ein Wort mit exquisitem Geltungsanspruch, also eine Vokabel, die sich nicht nur im wissenschaftlichen Zusammenhang nicht zum gedankenlosen Plappern eignet. Denn jeder, der behauptet, er wisse etwas, hat dafür gerade zu stehen, dass er dieses Etwas gegen Widerlegungsversuche und Einwände der Opposition als gewiss vertreten kann. 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, Frisur, Schläge, 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, etwas zu wissen, mit recht erhebt. Sie ist also für die Begründbarkeit, für die Begründung ihres Wissens selbst verantwortlich. Sie kann die Verantwortung nicht dem Nachbarn zuschieben, nicht einer Autorität zuschanzen oder sich in der Weise vor der Begründungsverantwortung drücken, etwa dass eine „übermenschliche“ Instanz als Bürgschaft herangezogen wird.

Wissen kumuliert. Niemand vermag das zu verhindern, auch Jorge von Burgos, der blinde Seher in Umberto Ecos >Der Name der Rose<, nicht, der „die Wahrheit“ in der „Heiligen Schrift“ festgelesen sieht und seinen „unseligen Brüdern“ der stolzen Benediktiner-Abtei an den Hängen des Apennin die „Hoffart“ der Neugier auf Neues vorhalten muss (ebd., 511): „[Dünkt euch nicht, dass] das, was jüngst in unseren Mauern geschehen ist [Morde u.a.m.] nichts anderes birgt als das Schicksal des Jahrhunderts, in welchem wir leben [14. Jh.]? Eines Jahrhunderts, das in jeder Hinsicht, in Worten und Taten, in Burgen und Städten, in hochfahrenden Universitäten und himmelstürmenden Domen darauf versessen ist, neue Zutaten zu den Worten der Wahrheit zu finden, wodurch es den Sinn eben jener Wahrheit entstellt, die bereits vollständig und offenkundig zutage liegt, zu der alles Notwendige schon gesagt worden ist und die keiner törichten Erweiterung mehr bedarf, sondern nur unermüdliche Verteidigung!“

Gruß

Handlungstheoretisches und systemtheoretisches Design

Aufgabe 2: 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 „Handlungstheorie, Systemtheorie – bloßer Streit um Worte“, „Ich brauche weder Handlungs- noch Systemtheorie, was zählt ist die Praxis!“ Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Rabenkrähe) und Ihrem Kommentar („Galgenvogel“). 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 IHRER Verschriftlichung, die Sie – im Unterschied zu mir – zu einem Fließtext formen.

Hallo,

unterscheiden wir zuerst zwei Termini >Handlung< und >System<.

Termini kommen zustande, indem man Regeln zum Gebrauch infrage stehender Prädikatore (wie >Haus<, >handeln<, >rot<, >Pädagogik<, >System<, >husten<, >fleißig<, >Erziehen<) festsetzt, also die Verwendung einer Vokabel normiert. Mit normierten Prädikatore=Termini erhält man Begriffe. Ein Begriff meint als >Denkinhalt< - im Gegensatz zur sinnlichen und empirischen Anschauung - das Ergebnis einer Abstraktion, insofern als etwa der Begriff >Erziehung< sich auf denjenigen Denkinhalt bezieht, der Kontextinvariant das festgesetzte Wesen(tliche) des Erziehens personeninvariant, gruppeninvariant, situationsinvariant (=kulturinvariant) bezeichnet. Wenn man also im wissenschaftlichen Zusammenhang vom Begriff >Erziehung< spricht, dann wird unterstellt, dass die Sprechenden und die Hörenden, die Lesenden und die Leser, sich über ein und denselben Gegenstand zu verständigen bemühen.

Handlungstheorie in Stichworten⁷

Jetzt frage ich, welchen Nutzen Handlungstheorie für die Konzeptualisierung unserer Hauspädagogik hat. Dabei muss ich hinzufügen, dass es d.i.e Handlungstheorie eigentlich gar nicht so als extra Theorie gibt (wie es etwa die Soziologie, Psychologie, Physik als unterscheidbare Disziplinen gibt), vielmehr ist gemeint, dass Theorien nach handlungstheoretischem Muster strukturiert sind (etwa die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, die Kritische Erziehungswissenschaft, die Operative Pädagogik von Prange u. a. m.). Andere Theorien jedoch nicht, dafür mit systemtheoretischem Design (etwa die Evolutionstheoretische Pädagogik).

Das handlungstheoretische Muster ist ein Paradigma, eine Groß-Vorlage für den Bau von Theorien. Es gibt eine Menge Theorie-Modifikationen und Theorie-Variationen dieses einen (Groß-)Paradigmas, das das Handeln in den Mittelpunkt stellt. Der Begriff >Handeln< bezeichnet (im Unterschied zu >blankem Verhalten<) eine Tätigkeit, für die wir (Personen) „schuld“ sind, ein Tun, das mit Absicht, Entschluss, Plan, Zweck, Ziel, Interesse, Autonomie, diskursiver Rationalität und Verantwortung verknüpft ist. In der Handlungstheorie wird dem Handeln eine Intention zugeschrieben, es (das Handeln) folgt einer Entscheidung, einem Beschluss, ist zweckgebunden, wie etwa das Erziehen. Im Unterschied zum Verhalten, das wie Transpirieren, Husten, Stolpern, Furcht, wozu sich (in der Regel) niemand entschließt. Normalerweise braucht Verhalten keine Willensbestimmung und keine Entschlossenheit braucht, um als Phänomen in Erscheinung zu treten, weil mit Verhalten kein Zweck verfolgt wird. Das heißt nicht, dass man etwa die Transpiration nicht in ein Handeln einbauen kann, das zwecks >Mitleiderregen< aktualisiert wird, sprich: Transpirationskünstler, wobei nur in solch konkretem Fall das Transpirieren „zwischen“ bloßem Verhalten und bewusstem Handeln einzuordnen ist.

⁷ P. Janich, Handwerk und Mundwerk, München 2015. - Unterschied zwischen >Stichwort< und >Schlagwort<?

- Unterscheide zwischen sprachlichem/r und nichtsprachlichem/r Handeln/Handlung und Verhalten/sich verhalten. Erziehen, Lehren, (scholastisches=schulisches, nicht das inzidentelle) Lernen sind (intentionale) Handlungen; zu Handlungen kann man auffordern, sie können unterlassen werden; jeder ist für sein Handeln verantwortlich. Handeln rechnen wir uns als Verdienst respektive als Schuld zu.
- Unterscheide zwischen Handlungstypen: individuelles Handeln (einer einzelnen Person) und Beteiligungshandeln (Wettkampf) und gemeinschaftliches Handeln (Erziehung, Demokratie).
- Zweck ist derjenige Zustand, der durch eine Handlung erreicht, beibehalten, aufrechterhalten, herbeigeführt, verfolgt wird. Damit wird oft ein darüberhinausgehendes Ziel ins Auge gefasst. Ziele und Zwecke dienen dem Handelnden als Grund für die Aktualisierung seines Handelns. (Teleologie ist die Lehre, der zufolge Handlungen und Dinge oder überhaupt Handlungsprozesse ihrer Entstehung und Entwicklung durchgängig zielorientiert ablaufen.)
- Es gibt nicht-bewusstes Handeln und nicht-bewusste oder nicht-gewusste Zwecke, aber nur im Falle der Psychoanalyse *unbewusstes Handeln* und *unbewusste Zwecke*.
- Zweckrationalität: Eine Handlung ist zweckrational dann, wenn sie geeignetes (kluges) Mittel für einen Zweck bzw. für das Ziel ist, den bzw. das sich der Handelnde gesetzt hat. Eine unabdingbare Argumentationsgrundlage für Entscheidungen, die begründet bzw. gerechtfertigt werden (sollen).
- Mittel: Handlungsweisen, Handlungsstrategien, Situationen, Werkzeuge, Materialien etc.. (Viel Zwecke und Ziele, aber keine Mittel, sie zu verwirklichen = Technologiedefizit“.)
- Unterscheide zwischen Handlungsergebnis und Handlungsfolge.
- Es gilt das *Prinzip der methodischen Ordnung* für zweckrationale Handlungsketten. (Erst die Eier kochen, dann schälen.)
- Nie ist der Zusammenhang zwischen Handlung und Zweck und Ziel (oder umgekehrt) ein kausaler Zusammenhang wie in der Physik (Billard). Es besteht ein semantischer Zusammenhang, weil das, was der Zweck einer Handlung ist, nicht durch Mittel erzwingbar ist. Und weil Mittel erst gesucht und gefunden werden, wenn es gilt, einen Zweck zu erreichen. Zwar mag eine ausgeführte Handlung etwa Bluthochdruck bewirken, was aber nicht der Zweck der Handlung gewesen ist. So ist etwa das Lernen, das eine Person nach Aufforderung der Erzieherin – der Aufforderung folgend - aktualisiert, durch die getroffene Entscheidung bedingt, durch den Entschluss derjenigen Person bestimmt, die etwas lernen will, aber die Aufforderung ist keine Ursache mit vorhersagbarer Wirkung.
- Erfolg ist die Realisierung/das Erreichen des Zwecks einer Handlung: Triumph, Sieg, Errungenschaft, Durchbruch, Fortschritt, Volltreffer, Gewinn, Trumpf usw.. Erfolg widerfährt einer Person, ist ein Widerfahrnis.
- Ein Widerfahrnis ist ein (glückliches oder schreckliches oder anderes) Ereignis, ein Erlebnis, ein Vorgang, ein Geschehen, Zustand, der/das herbeigeführt werden kann, aber – eine Person betreffend - auch ohne Zutun eintritt, abläuft, sich einstellt). (Was passieren kann, wenn einem nicht Gutes, sondern ein Hundebiss widerfährt, erzählt Th. Bernhards „Die Billigesser“.)
- Misserfolg ist Verfehlen des Zwecks bzw. des Ziels. Scheitern, Fehlschlagen, Schiffbruch-erleiden, Stranden, Straucheln, Sich-zerschlagen, Zerbrechen, Zugrunde-gehen, Missglücken usw.. Es gibt keinen Erfolg ohne Misserfolg, vice versa?!
- Festsetzung von Erfolg und Misserfolg durch Lob und Tadel (beim Kinde). Subjektive oder objektive Beurteilungskriterien für Erfolg und Misserfolg?!
- Mögliche Gründe und Ursachen für erfolgreiches = siegreiches, preisgekröntes, gesegnetes, glückliches Handeln? Was macht ein Handlungsvorhaben, einen Plan aussichtsreich, erfolg-

versprechend, chancenreich? Planen ist ein Handeln, mit dem Handlungsergebnis >Plan<. Unterscheide zwischen Planen, Plan und Plandurchführung.

- Mögliche Gründe und Ursachen für erfolgloses = ergebnisloses, wirkungsloses, vergebliches, nutzloses, fruchtloses, missglücktes, verfehltes (umsonst) Handeln?
- Unterscheide zwischen Gelingen und Erfolg.
- >Lehren< ein Erfolgsbegriff oder ein Absichtsbegriff?!
- >Erziehen< ein Erfolgsbegriff oder ein Absichtsbegriff?!
- Man kann über Erfolg pädagogischer Praxis nicht reden, gäbe es den Misserfolg, das Scheitern, nicht. Ein Widerfahrnis. In jedes Handeln ist das Misslingen, sein Misserfolg quasi eingebaut. Ganz ohne eigene Schuld nie, man hätte potentiell anders handeln können, bedenke Anaximander, und jedes Handeln schließt (gleichzeitig) anderes Handeln aus; leichtfertig, achtlos, gedankenlos, unbesonnen, unüberlegt, unvorsichtig, nachlässig, sorglos, absichtlich, verantwortungslos, fahrlässig. .
- Wissenschaftliches (theoretisches) Handeln fabriziert Daten, Fakten, Tatsachen, denen Beurteilungsprädikatorens zukommen, wie >wahr<, >falsch<. Inhalt der Lehre. Herstellendes (praktisches) Handeln ist (nicht wahr oder falsch, sondern) tauglich, klug, brauchbar oder eben nicht. Päd. Handeln als (metaphorisches) Herstellungshandeln (von päd. Praxen) begriffen (=Pädagogik in Echtzeit) ist nicht wahr oder falsch, sondern nützlich, gelungen, erfolgreich etc.. Ethisches Handeln ist >gut<, >gerecht<, >ausgewogen<, >erlaubt<, >verboten< etc..
- Zaudern. Einen Zauderer, eine Person, die sich nicht entscheiden kann, hat man irgendwie nicht gerne in den eigenen Reihen. J. Conrads >Lord Jim< ist irgendwie auch einer; Conrad zaudert, ihn eineindeutig zu kennzeichnen. Allerdings ist das Zaudern nicht mit Abulie zu verwechseln, da leidet jemand (erkrankt) an Willenlosigkeit, Willensschwäche, Unentschlossenheit. Zauderei ist auch nicht so toll=dauerhaftes Zaudern. Und Hadern ist wieder anders. Aber, positiv gesehen, macht eine Person, die zaudert, zunächst nichts weiter als eine Pause. Wenn eine Person zaudert, einen Plan auszuführen oder zaudernd innehält oder zögert, etwas zu tun, dann verschafft sich diese einen Zwischenraum, „stemmt ein Loch“ im Handlungszusammenhang aus, sieht eine Lücke, die sie zu nutzen vermag, um (nochmal) nachzudenken, eine Alternative (nochmal) zu erwägen, Konsequenzen (nochmal) zu überprüfen. Ob Ihrem bisherigen Handeln das ins Visier genommene Handeln quasi automatisch, zwangsläufig (auf dem Fuß) folgen muss, das ist hier die Frage. Wir (Menschen) können das, wir können lernen, Handlungsbereitschaft und Handlungsausführung zu entkoppeln. Wider blinden Aktionismus!

Wissenschaft = sprachlich-theoretisches Handeln, das der Verantwortung unterliegt (M. Gatzemeier, Bd. 1. 54ff.),

- auch die Ergebnisse (Texte, Berechnungen, Instrumente, Maschinen usw.) wissenschaftlichen Handelns zählen als Wissenschaft,
- Oberster Zweck ist die Verständlichkeit der Kommunikation und der Sicherheit der Erkenntnis.
- Fragen nach Zielen, Zwecken, Absichten sind auch in der Wissenschaft angemessen und erforderlich. Zweckfreiheit wissenschaftlichen Arbeitens ist nicht gegeben.
- Nur in Bezug auf Zwecke kann entschieden werden, welche Methoden gewählt bzw. verworfen werden sollen.
- Methoden (deskriptiv-empirische, historisch-hermeneutische, hypothetisch-deduktive) sind weder wahr noch falsch, sondern zweckmäßig oder eben nicht.
- Unterscheide zwischen wissenschaftsexternen (Gelder für Forschung einsammeln) und – internen Zwecksetzungen (Exaktheit).

Urteilkraft

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

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

Beim „Anwenden“ einer Theorie (der Pädagogik) kommt trainierbare Urteilkraft ins Spiel: „Urteilkraft überhaupt ist das Vermögen, das Besondere als Enthaltene unter dem Allgemeinen zu denken“, schreibt I. Kant (1790, 87). Dabei gilt es, zwischen subsumierender und reflektierender Urteilkraft zu unterscheiden. Jene ordnet das Besondere einem bekannten Allgemeinen unter, etwa einem Gesetz. Bei dieser liegt zuerst nur der besondere Spezialfall vor, für diesen muss das Allgemeine herausgefunden werden.⁸ Kurz: Das „Anwenden“ besteht im Einsatz subsumierender und reflektierender Urteilkraft.

Systemtheorie in Stichworten

Das systemtheoretische Muster ist ein Paradigma, eine Vorlage für Theoriegebäude. Es gibt eine Menge Theorie-Modifikationen und Theorie-Variationen dieses einen (Groß-)Paradigmas, das das System in den Mittelpunkt stellt. (Die Systemtheorie N. Luhmanns ist so eine spezielle Art.) >System< bezeichnet allgemein meist ein sich gegen eine Umwelt abgrenzendes Ganzes, das aus verschiedenen Komponenten (Elementen und Relationen) besteht, die nach einem Code (Zuordnungsschlüssel) geordnet miteinander vernetzt sind. Es „gibt“ viele Systeme mit je eigenen Merkmalen. Etwa (einfach aufgezählt): Organsystem, Ökosystem, Planetensystem, Familie, Verein, Glaubensgemeinschaft, Kläranlage, Kulturlandschaft. Eine höchst verallgemeinerte definitorische Festsetzung von >Systemtheorie< lautet: Forschungsrichtung, die zunächst ihr Explanandum als System generiert, sich sodann mit der Struktur und Funktionen von Systemen sowie deren Beziehungen zwischen Elementen und Relationen zwischen Teil- und Gesamtsystem – die Funktion(en) erklärend - beschäftigt. Auch päd. Praxen, so die systemtheoretischen Pädagogen, beobachte, beschreibe und analysiere man vorteilhaft nach systemtheoretischer Vorlage (bitte unbedingt >Erziehungswissenschaft auf der Basis der Systemtheorie< in König/Zedler 2002, 171-208, weiterlesen).

Die Systemtheorie ist in den 1940er-Jahren entstanden als Modell zur Erklärung komplexer Situationen. Ein System, so die allgemeine Definition (König/Volmer 2018, S. 48 ff.), ist gekennzeichnet durch

- Elemente

⁸ Die subsumierende und die reflektierende Urteilkraft bitte nicht mit logischen Schlussfolgerungen verwechseln (Deduktion, Induktion oder so).

- Relationen zwischen den Elementen, wobei diese Relationen keine kausalen Ursache-Wirkungs-Beziehungen, sondern Regelkreise sind, bei denen verschiedene Elemente wechselseitig aufeinander einwirken
- die Abgrenzung zur Systemumwelt, wobei die Grenze mehr oder weniger durchlässig sein kann.

Im Laufe der Entwicklung der Systemtheorie haben sich drei unterschiedliche Ansätze herangebildet:

- Eine »allgemeine Systemtheorie«, die sich als Universaldisziplin gleichermaßen für Physik, Astronomie, Biologie und Sozialwissenschaften verstand.
- Die soziologische Systemtheorie in der Tradition von Niklas Luhmann, in der Systeme durch ihre Abgrenzung von der Umwelt definiert sind. Damit werden für Luhmann Kommunikationsereignisse Elemente des Sozialsystems, Personen sind nicht Teil des Systems, sondern werden der Systemumwelt zugerechnet.
- Eine personale Systemtheorie in der Tradition von Gregory Bateson, in der die denkenden und handelnden Personen als Elemente des sozialen Systems verstanden werden, das System darüber hinaus aber auch bestimmt ist durch soziale Regeln, Regelkreise und die Abgrenzung zur Umwelt. Leseprobe aus König und Volmer, Einführung in das systemische Denken und Handeln, ISBN 978-3-407-36716-7. © 2020 Beltz Verlag in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel.

Personale Systemtheorie (G. Bateson, 1904-1980)

1. Die Elemente eines sozialen Systems sind die in diesem System handelnden Personen.
2. Jede Person im sozialen System deutet/interpretiert Wirklichkeit.
3. Das Verhalten/Handeln (in) sozialer(n) Systeme(n) ist von sozialen Regeln bestimmt.
4. Aus subjektiven Deutungen und Regeln ergeben sich in sozialen Systemen zirkuläre Interaktionsstrukturen (Regelkreise).
5. Soziale Systeme sind durch eine Systemgrenze von der Umwelt abgegrenzt.
6. Soziale Systeme haben eine Geschichte, die durch Anfangspunkt, Entwicklung und Endpunkt charakterisiert ist (dazu König/Zedler 2002, S. 171-208).

Soziologische Systemtheorie

Luhmann, N.: Übt Kritik an der intentionalistischen, handlungstheoretischen, institutionstheoretischen und moralistischen Ansätzen in der Gesellschaftstheorie. Übertragung von biologischen Erklärungsformen der Evolution auf soziale Systeme unter Rückgriff auf die Konzeption einer Autopoiesis und Selbststeuerung, Selbstorganisation. Anerkennung eigenständiger institutioneller Sphären der Gesellschaft: Politik, Recht, Wirtschaft, Wissenschaft, Erziehung, Kunst und Religion = Soziale Systeme.

Hauptthesen (siehe König/Zedler 2002, 184ff.): Die Grundvoraussetzung Luhmannscher Soziologie ist, dass es Systeme gibt, so wie für Handlungstheoretikerinnen individuelle Menschen bzw. Personen existieren. Systeme vorzuziehen bedeutet aus der Sicht der Handlungstheorie Vernachlässigung der beteiligten und betroffenen Personen zugunsten der Herausstellung von Kommunikation (= soziale Systeme „bestehen“ nicht aus Personen, sondern „das jeweilige Elementarereignis von Kommunikation „macht“ Subjekte. (1) Soziale Systeme, die autopoetisch = selbsttätig, sich selbst organisierend und selbstreferenziell funktionieren, werden durch die Grenze zwischen System und Umwelt definiert. (Die Kommunikation der Universität [Studierende, Dozenten, Vorträge, Bibliothek etc.] grenzt sich ab etwa von Gemüsemarkt, wo eine eigene „fremde“ Kommunikation herrscht.) (2) Systemdifferenzierung ist die Fortsetzung der System-Umwelt-Differenz innerhalb eines Systems. (Abgrenzung unseres Seminars etwa von der Sitzung der Lehrerbildungskommission.) (3) Erst auf der Basis dieser mehrstufigen System-Umwelt-Unterscheidung lassen sich Elemente eines sozialen Systems definieren. (Studierende, Dozent, Dekan, Lehrstuhlinhaber, Käufer, Verkäufer.) (4) Soziale Systeme sind autopoie-

tisch beziehungsweise selbstreferentiell. (Unser Seminar, der Gemüsemarkt sind für sich selbst durch interne Regelungen bzw. Beziehungsstruktur für ihre Fortsetzung und ihr Überleben zuständig.) (5) Aus der Selbstreferenz sozialer Systeme ergibt sich ihre Komplexität. (Der „Umfang“ = Anzahl der Elemente und Relationen des Seminars vergrößert in zeitlicher, inhaltlicher und sozialer Hinsicht.) Erziehung ist ein gesellschaftliches Teilsystem, das von anderen Teilsystemen deutlich getrennt ist und sich eigenständig entwickelt und damit „zu eigener Autonomie“ ausdifferenziert (ebd., 190).

Erziehung im Verständnis der Handlungstheorie ist für Systemtheoretiker sensu Luhmann nicht theoriefähig. Sie stelle ein Geschehen dar, das wegen seiner teleologischen = zweckgebundenen, an Normen und Werten und Entwicklungsaufgaben orientierten Ausrichtung für die Systemtheorie kein bearbeitbarer Gegenstand sei wie etwa ein psychisches oder soziales System.

Teleologie (der Handlungstheorie) wird durch Teleonomie (der Systemtheorie) ersetzt. *Teleologie* ist die Lehre, der zufolge Handlungen und Dinge oder überhaupt die Prozesse ihrer Entstehung und Entwicklung durchgängig zielorientiert ablaufen. Als *teleonomisch* werden Prozesse bezeichnet, die allein aus ihren Komponenten und Strukturen erklärt werden. Sie bedürfen dadurch keiner Zusatzannahmen über mögliche externe teleologische oder intentionale Einflüsse. Mit der Konsequenz, päd. Praxis lässt sich nicht Normen- und Wertorientiert beschreiben und analysieren. Demnach keine Methodik pädagogischer Interventionen.

Die Erziehung hat kein gesichertes Kausalwissen („Technologiedefizit“). Kausale Bezüge gelten nicht wie in der Physik objektiv, sondern werden sind gruppen-, personen- und situationsvariant (=werden im jeweiligen sozialen System hergestellt). Interessant demnach, „welche Kausalpläne überhaupt in Gebrauch sind und wie sie in Abhängigkeit von welchen Faktoren variieren“ Luhmann/Schorr, zit. n. ebd.).

Die allgemeine Systemtheorie muß von den speziellen Systemtheorien unterschieden werden. Lebendige Systeme divergieren von nicht lebendigen durch Autopoiesis. Das bedeutet, daß Lebewesen sich immer wieder selbst organisieren und reproduzieren. Soziale und psychische Systeme werden von LUHMANN zusätzlich durch das *Operieren mit Sinn* von anderen lebendigen Systemen abgegrenzt. Nicht alle Systeme operieren also nach dem gleichen Modus; sie sind deshalb streng voneinander zu trennen. Die Kritiker der Systemtheorie, die von einer unkritischen Übertragung eines technischen Modells auf den sozialwissenschaftlichen Bereich sprechen, beachten diese Unterscheidung (der *heutigen* Systemtheorie) oft nicht.

Durch die gemeinsame Sinnverarbeitung kann auch die Co-Evolution von psychischen und sozialen Systemen beschrieben werden. Beide Systeme durchdringen (*interpenetrieren*) sich. Sie stellen sich gegenseitig ihre Komplexität zur Verfügung, sind in ihrem Sinnverarbeiten und Sinnproduzieren jedoch eigenständig.

Menschliche Beziehungen stellen nach dieser Theorie ein soziales System dar, das sich mit zwei psychischen Systemen (Bewußtsein von zwei Personen) interpenetriert. Im Sinne der hier verwendeten Terminologie gibt es also drei Sinnsysteme, die sich in aktiver Auseinandersetzung miteinander, aber in eigenständiger Selbstorganisation parallel entwickeln.

Kooperation und Kommunikation (handlungstheoretisch v. systemtheoretisch)

Im Folgenden anhand von Kommunikation und Interaktion die verschiedenen Sichtweisen einer handlungstheoretischen Konzeption und einer systemtheoretischen, die in Konkurrenz beanspruchen, das Beschreiben, Analysieren und Kritisieren pädagogischer Zustände und päd. Geschehens jeweils angemessener zu leisten (Brumlik 2013, 35-44; Tremml 2010, Kapitel 6).⁹

⁹ Wir Erzieher brauchen nützliche Kooperations- und Kommunikationsmodelle, aber nicht Shannon und Weaver. Warum nicht?! Der Begriff der Information ist tragend und prägend für das Sender-Empfänger-Modell, ein klassisches Kommunikationsmodell. Es wurde in den 40er Jahren von Claude E. Shannon und Warren Weaver entwickelt. Es ist ein binäres mathematisches Modell mit dem Ziel der Optimierung der **Kommunikation im nachrichtentechnischen Sinn** als Austausch von Informationen zwischen zwei Systemen. Wir (Sie und ich) jedoch sind Personen, aber nicht „Sender“ und „Empfänger“. Wir Pädagoginnen vermitteln unserem Adressatenkries keine

Für Handlungstheoretiker ist das Handeln in Theorie, Forschung und Praxis zentral. Sie behaupten, dass Handeln (im Unterschied zum bloßen Verhalten wie z.B. Frieren, Zittern, Niesen,) allein nur uns Menschen zukomme, u.a. deswegen, weil Tiere keine Verantwortung (für Handlungen) übernehmen könnten, und weil wir das Handeln unterlassen können, Verhalten jedoch nicht.

Die nach systemtheoretischen (Luhmann-)Design ausgerichtete "Allgemeine Evolutionstheorie" (Treml, A. K.: Evolutionäre Pädagogik. 2004, 63ff.) geht anders heran und warnt – zunächst völlig im Recht - Handlungstheoretiker davor, pädagogische Praxis nur als reines Handlungsgefüge anzusehen, warnt davor, päd. Praxis in toto nur als die Summe von rational begründeten (Kleinst-)Entscheidungen oder nur als Produkt sorgfältig vorbereiteter Planungen oder nur als Aktualisierungen von durchdachten Entschlüssen und Beschlüssen darzustellen. Handlungstheoretische Kategorien wie >Zweck<, >Mittel<, >klug<, >Erfolg<, >Scheitern<, >Dialog<, >Beschluss<, >entscheiden<, >gerecht< u.a. reichen nicht hin, um päd. Praxis begrifflich zu fassen, sagen Luhmann, Treml, Scheunpflug u.a.. Sie (die Handlungstheoretiker) hätten einen Narren daran gegessen, dass päd. Praxis nichts weiter als ein beherrschtes Mittel der Herbeiführung und Verfolgung von gesetzten Zielen und Zwecken sei. Doch sei die Wirklichkeit der päd. Praxen weitaus komplexer und komplizierter, als dass sie sich mit dem übersichtlichen handlungstheoretischen Vokabular, das Handlungssubjekte (wie Sie und ich) zu Helden und kreativen Schöpfern sozialen Geschehens aufbrezele, ausreichend dargetan werden könne. Mit den lediglich auf die Beschreibung, Analyse und Kritik von **intentionalen** und (zweck-) **rationalen Zweck- und Mittelzusammenhängen** eingespielten handlungstheoretischen Termini und Begriffen und Gedanken versuchen die Handlungstheoretiker der Pädagogik die Komplexität zwecks Planbarkeit und Praxisermöglichung zu reduzieren, das sei zwar menschlich verständlich, räumen Systemtheoretiker ein, sie möchten ja auch Ergebnisse vorzeigen, um ohne schlechtes Gewissen kassieren zu können, es sei aber doch eine arge und letztlich fahrlässige Verengung.

Aber, es könne, sagen Treml u.a., jede pädagogische Praxis mit allgemein-evolutionstheoretischem Vokabular (wie >System<, >Umwelt<, >Variation<, >Selektion<, >Stabilisierung<, >Anpassung<, >Reproduktionsfähigkeit<, >Kontingenz<, >Fitness<, >Auslese<) als Evolution(=als ein evolutionärer Vorgang) beschrieben und analysiert werden. Päd. Praxis ist demnach aus dieser Sicht nicht als ein teleologisches (=mit Absicht gesteuertes) Geschehen zu betrachten, sondern als ein teleonomischer (= nicht durch Intentionen oder Absichten geleiteter) Prozess.¹⁰ Nach Treml verspreche die Evolutionäre Pädagogik genauer beobachten und (funktional) erklären zu können, und zwar wie folgt: Studium (päd. Praxis) als Variation, Selektion und Stabilisierung.

Ein **Seminar=soziales System**, das sich als bestimmte Kommunikationsgestalt von seiner Umwelt „Universität“ unterscheidet, könne in seiner Dynamik (Entstehung, Beharrung, Auflösung) als ein **evolutionsgetriebener Vorgang** beobachtet werden, der mit dem Begriffstriplet von >**Variation**<, >**Selektion**< und >**Stabilisierung**< beschrieben und analysiert werden kann. Und gemäß eigener Systemrationalität zu funktionieren vermag.

Informationen, sondern es dreht sich bei uns um Wissen, Erkenntnis (und Können und Haltung). Was ist der Unterschied zwischen >Information< und >Wissen< und >Erkenntnis<? Der Begriff der Information hegt keinen Anspruch auf Richtigkeit, Wahrheit. Informationen sind (Sammlung von) Meinungen, Überzeugungen, Glauben, Behauptungen usw., aber ohne den Anspruch, jeweils auf den innewohnenden Geltungsanspruch überprüft worden zu sein. Eine Information ist nicht gleich Wissen bzw. nicht gleich eine Erkenntnis, sondern erst dann ist ein Wissen ein Wissen, eine Erkenntnis eine Erkenntnis, wenn es sich überprüfen lässt und gemäß einer solchen Überprüfung als wahr, korrekt, richtig, begründet beurteilt worden ist. Weil wir es also in päd. Praxis mit Wissen und Erkenntnis zu tun haben, also mit normativ ausgezeichneten Sachverhalten, nicht bloß mit Informationen, ist ein Kommunikationsmodell für uns nicht hilfreich/brauchbar, das den Transport von „neutralen“ Bedeutungseinheiten beschreibt und analysiert. Ein Kommunikationsmodell, das ohne Berücksichtigung von wahr und falsch, korrekt und gefäkt, auskommt, ist für uns nicht nützlich. Shannon und Weaver behaupten nichts Falsches. Aber weil es uns Pädagoginnen im Unterschied zu Nachrichtentechnikern darauf ankommt, wissenschaftsorientiert geprüfte (Wissens- und Erkenntnis-)Sachverhalte mit den Lernenden zu vermitteln, aber nicht Irgendetwas Ungeprüftes, brauchen wir ein (handlungstheoretisches) Kommunikationsmodell (in Stichpunkten in dieser Mail), das Interaktion und Kommunikation im Kontext der pädagogischen Praxis beschreibt, analysiert und kritisiert (P. Janich, Was ist Information?< 2006).

¹⁰ >Teleologie< und >teleologisch< sind Auffassungen, nach denen Ereignisse oder Entwicklungen durch ausgewählte Zwecke oder ideale Endzustände ausgerichtet werden. - Als Teleonomie bzw. teleonomisch werden Prozesse bezeichnet, die allein aus ihren Komponenten und Strukturen erklärt werden. Sie bedürfen keiner Zusatzannahmen über mögliche externe teleologische oder intentionale Steuerung.

Es passt sich das Seminar (aktiv und passiv) an die Umwelt >Uni< an (räumlich, inhaltlich, zeitlich, sozial) sowie sich auch die Teilnehmer im Seminar der engeren Umwelt >Seminar< (passiv und aktiv) anpassen (Tremml 2004, 85). Wichtig ist für das Funktionieren von Evolution die **Reproduktionsfähigkeit des sozialen System**, hier im Sinne der Fortsetzung des Seminars durch weitere Veranstaltungen (= Aufrechterhaltung der Studienmöglichkeit an der Uni) sowie auch als kalkulierbare Realität für die das Seminar vollziehenden Teilnehmer (immer montags eine Mail).¹¹

Des Dozenten **Lehre sei als ein freundliches Angebot an Variation konstatierbar**. Als etwas Neues oder etwas Anderes relativ zu dem, was Sie bereits über die in Rede stehenden Sachverhalte des Seminars im Kopf haben. Es könnte Sie provozieren oder es bewirkt Perturbation, Irritation=mögliche Erneuerung ihres kognitiven Equipments. Ihnen, den Lernenden, widerfähre die gesamte Veranstaltung als **Kontingenz(= als etwas, was möglich gewesen ist, daher momentan wirklich ist, aber nicht notwendig so sein bzw. so ablaufen muss)**. Nicht nur der Dozent könnte zufällig ein anderer sein), das Seminar könnte ganz anders konzipiert sein, ein anderer Lernort wäre möglich gewesen (Fernstudium), nicht die Universität zu Bamberg¹². Ihr Studium, sagt der Evolutionär, könne als **Selektion** angesehen werden, als Konzentration auf wenige unter tausenden von Themen, von denen wiederum einige mit Vorliebe studiert (positiv selektiert), andere vernachlässigt (negativ selektiert) werden. Meine Beurteilung Ihrer Arbeiten sei ebenso ein **Selektionsvorgang**, mit dem Sie und ich nach und nach umzugehen lernen oder auch nicht. Ihre (häusliche) Mühe, sich Inhalte und Stoff einzuprägen, auf zwei mal neun Seiten Respektables zu schreiben, sei als Akt gegen das Vergessen, demnach als **Einübung in Stabilisierung** zu begreifen (vgl. Scheunpflug 2004, 64f.).

Fitness haben Sie dann erworben, wenn Sie mich, die Prüfungen und die Uni „überleben“. Dann sind Sie auch positiv **ausgelesen** worden. Das von Ihnen als nützlich Selektierte und Stabilisierte können Sie in Ihrer futurischen päd. Praxis (durchaus wieder „mutiert“ = mit Variationen und Modifikationen) tradieren, fortsetzen, als Offerte anbieten, multiplizieren. Kurz, soziale Systeme wie päd. Praxen, **sagen die evolutionstheoretischen Pädagogen, sei als die Zeit treibende, den Raum gestaltende, die Inhalte auswählende und das Soziale figurierende Evolution verstehbar und erklärbar**, ohne die Vokabeln wie >Sinn<, >Ziel<, >Zweck< aus handlungstheoretischer Quelle heranzuziehen.¹³

Unser Seminar verbinde, sagen Tremml u.a., auf diese geschilderte Weise die gesellschaftliche Evolution mit der individuellen. **Über das Zusammenspiel von Variation, Selektion und Stabilisierung/Retention im Seminar werden Sie, die Studierenden, unter herabgesetztem Risiko des Scheiterns (päd. Praxis ist ja keine Gameshow >Running Man<) auf das Leben ganz allgemein, insbesondere auf Ihr Berufsfeld vorbereitet, auf dem ebenso die Evolution regiert. Schon der Unterricht in der Schule übe (in Zuge der Sozialisation, auch als heimlicher Lehrplan) in diese evolutionsbestimmten Gestalten der Interaktion und Kommunikation ein und bereite uns alle langfristig darauf vor, diese und weitere Lebensäußerungen selbst evolutionsgemäß zu aktualisieren** (vgl. Scheunpflug 2000, 135).

Mit dem **Begriff >doppelte Kontingenz<** wird aus systemtheoretischer Sicht das Problem beschrieben, wie mit Interaktion und Kommunikation soziale Systeme entstehen und gedeihen können. Vorzustellen ist eine Situation, in der mindestens zwei Personen sich gegenseitig zwar wahrnehmen, und

¹¹ **Das Anpassen** ist nicht nur als Passivum verstehen, sondern Tremml macht aus >Anpassung< einen „Überbegriff“, der drei Arten (der Anpassung) umfasst. Das System verändert sich in Abhängigkeit von der Umwelt=„Adaption“ (ich und Sie passen uns z. B. durch Rollenübernahme an den Seminarbetrieb an); das System-Seminar grenzt sich innerhalb der „größeren“ Umwelt als kleinere Umwelt zu seinem Fitnessvorteil=„Adaptation“ ab (damit das Seminar überhaupt erfolgreich ablaufen kann und der Uni-betrieb nicht zusammenbricht, wird zu Corona-Zeit on-line-Studienbetrieb ohne Präsenz verbindlich); das System-Seminar macht sich von der „größeren“ Umwelt los und bestimmt Inhalt, Ordnung und Regeln intern =„Adjustierung“ (vielleicht in anderen Seminaren nicht üblich, dass neun Aufgaben verlangt werden, sieben Protokolle, schriftlich, Rückmeldung etc.). Wichtig ist allerdings, dass das Anpassen (in seinen Versionen) nicht als intentionales Handeln interpretiert wird, sondern je als Effekt, dem ein kontingentes Problem zugrunde liegt, auf das das soziale System (Seminar) systemerhaltend (funktional adäquat) mit Variation, Selektion und Stabilisierung reagiert.

¹² Der Begriff der Kontingenz ist schillernd. Er gewinnt z. B. bei G. Anders (kein Systemtheoretiker) existenzielles Gewicht. Er spricht von einem „Kontingenzschock“, der demjenigen widerfährt, dem die Welt gottlos, sinnlos, zwecklos begegnet.

¹³ Unser Seminar, meint Tremml, „simuliert die überschaubare Interaktionsgemeinschaft urzeitlicher Horden“ (Tremml 2004, 298).

in der aber noch völlig unbestimmt ist, was als Nächstes geschieht. Die Situation ist dadurch gekennzeichnet, dass nichts notwendig (zu tun) ist und zugleich auch nichts unmöglich (zu tun) ist. Im Ausschließen von Notwendigkeit und Unmöglichkeit besteht hier die Kontingenz. Dadurch, dass diese Offenheit der Interaktion gleichzeitig für beide Personen gilt, wird von doppelter Kontingenz gesprochen.

Also, Egon und Werner haben sich zufällig irgendwo im Nowhereland getroffen und krümmen sich jetzt vor Verlegenheit, weil niemand weiß, was tun oder was zu lassen ist, bzw. weil alles getan oder alles gelassen werden kann. Das ist anders etwa bei der dritten Sitzung unseres Seminars. Da könnten Egon und Werner auf die Vergangenheit bereits erfolgter Kommunikation (in der ersten und zweiten) setzen, die die Zukunft ihrer Kommunikation wahrscheinlicher macht als anfangs (dabei andere Möglichkeiten [Schlägerei] ausschließt oder extrem unwahrscheinlich macht). Kaum eine Kommunikation beginnt gleichsam mit Null. Insofern ist die doppelte Kontingenz nicht wirklich, allerdings als Kontrastfolie brauchbar und problembezogen durchaus erhellend. Jedenfalls stellt die in Gang gekommene Kommunikation die Personen als Studierende her und zwischen Egon und Werner und Eva ein soziales System her und erhält es aufrecht, so lange wie die Kommunikation anschlussfähig bleibt und der weitere Kommunikationsfluss sich nicht staut, meint die Systemtheorie.¹⁴

Summa summarum, es liegt ein Evolutions-Verstehen der Bewegungen und Regungen des dynamischen sozialen Systems >Seminar< vor, sprich, eine **funktionale Erklärung von Interaktion und Kommunikation Ihres Studiums mit Bezug auf die Evolutionstheorie ohne handlungstheoretisches Vokabular und intentionales Brimborium.**

Welche Vorteile bieten Systemtheorie und Allgemeine Evolutionstheorie uns Pädagoginnen?

Ein Sympathisant könnte vorbringen: Nun, wir brauchen uns nicht mit intentionalen Begriffen wie >Intentionalität<, >Sinn< und >Zweck< und >Absicht< und >Wille< herumschlagen und nicht mit dem >Deuten<, dem >Verstehen<, dem >Begreifen< und dem >Interpretieren< herumquälen, wenn wir etwas erklären wollen. Wir reduzieren komplexes Geschehen zwecks Durchblick auf Funktionalität und erklären sich entwickelt habende Ereignisse post factum(=im Nachhinein) mit Termini aus dem Begriffskoffer der Evolutionstheorie. Statt also ein handlungstheoretisch verankertes Theorieparadigma heranzuziehen, dann doch lieber Evolutionstheorie und **funktionale Erklärung** (Parsons, Luhmann) ohne Teleologie und ohne Kausalität.

Erkenntnistheoretischer und wissenschaftstheoretischer Zusatz: Tremml führt zur Rechtfertigung seiner Allg. Evolutionstheorie ein "Extremalprinzip" an. Bedeutet: "Die rationale Ordnung des gesammelten Erfahrungswissens sollte mit möglichst wenig Voraussetzungen geordnet und erklärt werden können" (ebd., 10). Was man mit dem bescheidenen Begriffstripel >Variation<, >Selektion< und >Stabilisierung< bei Replikationsfähigkeit der Selektionseinheiten funktional erklären könne, sei überwältigend (=also alles, das, was mutiert, sich verändert, positiv oder negativ selektiert wird, sich erhält und stabilisiert). Man könne die rezente Gegenwart sich entwickelnder Gene, Gehirne, Ideen, Texte, Weisheiten, Witze.[=Meme] und Gesellschaften mit Evolutionstheorie erklären.¹⁵ Wenn man sich also auf das systemisch-evolutionäre Theorieparadigma einigen könnte, dann verringere man

¹⁴ Als exemplarische Einführung in die „doppelte Kontingenz“ mag ich das Stück „**Im Dickicht der Städte**“ von Bertolt Brecht heranziehen. Ein doppelt kontingenter Anfang einer Kommunikation und Kooperation: Der Kampf zweier Männer in der Riesenstadt Chicago, entstanden 1921-1924. Der malaiische Holzhändler Shlink verwickelt ohne ersichtlichen Grund, den in der Leihbücherei angestellten George Garga in einen Streit. Durch die heftigen Auseinandersetzungen wird der Laden in dem Garga arbeitet demoliert und Garga wird entlassen. Garga nimmt den Kampf auf und vernichtet Shlinks Holzgeschäft. Aber seinen Plan nach Tahiti zu gehen um frei zu sein, muß Garga aufgeben, da Shlink Gargas Familie in den Kampf miteinbezieht. Es gelingt Shlink, zusammen mit seinen Freunden aus der Unterwelt, Gargas Schwester Marie und dessen Freundin Jane zu Prostituierten zu machen. Als Garga Jane dennoch heiratet zeigt Shlink ihn als nächstes wegen Schiebung an. Garga muß ins Gefängnis und seine Familie bricht auseinander. Er rächt sich mit einer Anzeige wegen Vergewaltigung seiner Schwester und inszeniert eine Lynchaktion gegen Shlink. Dann aber entflieht er gemeinsam mit ihm. Shlink übergibt Garga seinen wiederaufgebauten Holzhandel und gesteht ihm seine Liebe, doch Garga stößt ihn zurück. Shlink nimmt Gift und Garga brennt am Ende das Holzgeschäft nieder und geht nach New York.

¹⁵ Zur Memetik, zur Memtheorie, also zur evolutionstheoretischen Erklärung der Entwicklung der Ideen(=Meme) der Pädagogik – später. Dazu Tremml, A. K.: Evolutionäre Pädagogik, Stuttgart 2004, S.176ff., ders., Pädagogische Ideengeschichte, Stuttgart 2005.

Seitenzahlen (schone somit Wälder), reduziere den Lese-Aufwand, fördere Übersicht – alles wiederum beste Chancen, evolutionspädagogische Nachkommenschaft zu vermehren, sprich: Massen von Lesern und Follower zu gewinnen, die für das Überleben der Allg. Evolutionstheorie, die im Überlebenskampf mit anderen Paradigmen steht, notwendig sind. Treml meint, Kriterien und Maßgaben für korrektes wissenschaftliches Arbeiten, gebe es zuhauf, im Überfluss (Intersubjektivität, logische Korrektheit, Objektivität etc.). Aber wer hält sich bitteschön im faktischen Wissenschaftsbetrieb daran, zumal dann, wenn er seine Ergebnisse und Erkenntnisse fälscht? Daher wenigstens darauf achten, sich schlankes und rankes Theoriedesign zu verschaffen, um mit Ökonomie und Eleganz und Grandezza zu theoretisieren.¹⁶

ii

Erklären und Verstehen

Modelle zum Erklären und Verstehen mit Bemerkungen zu >Deuten<, >Interpretieren< und >Begreifen<

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

In den **Naturwissenschaften** zielt die Erklärung(s-Frage) auf Gesetze, auf Gesetzessysteme, die mit dem in Frage stehenden, vorliegenden Einzelfall (= Explanandum) in einen (formallogisch korrekten, deduktiven bzw. induktiven) Zusammenhang gebracht werden sollen (= Explanans).). Zur Empirie in der Pädagogik, die in meinen Mails in den Hintergrund tritt: siehe Kron (1999), König/Zedler (2002), Plöger (2003), Gudijons/Traub (2016).

In den **Kulturwissenschaften** (Päd. zählt dazu) haben wir es stets mit menschlichem Handeln zu tun (=Explanandum), auch wenn es unmittelbar um Ergebnisse, Bedingungen oder Situationen dieses Handelns geht (z.B. um Institutionen oder Texte). Hier dient die **Hermeneutik** als Instrumentarium des Explanans. >Hermeneutik< ist ein Terminus für Praxis und Theorie der Auslegung (Interpretation). Gegenstand der Auslegung können alle Lebensäußerungen sein, insbesondere traditionelle,

¹⁶ Wer im Film "Im Namen der Rose" von Jean-Jacques Annaud, gedreht nach dem Roman von Umberto Eco, war, der kennt Wilhelm von Baskerville, ein Freund von William von Ockham (1288-1347). Nach diesem (nicht jenem - Sean Connery) ist ein heuristisches Forschungsprinzip benannt, **Ockhams Rasiernmesser**: „Pluralitas non est ponenda sine necessitate.“ Es gebietet beim Aufstellen von Theorien höchstmögliche Sparsamkeit. Dem stimme ich zu. Denn manchem springt die Klinge in der Tasche auf, angesichts der Rudel von Didaktiken (siehe Kron 2008). – Ganz anderes Treml. Er befürwortet (hier) die Vielzahl von Theorien. Denn jede Theorie habe einen blinden Fleck (recht hat er). Daher könnte theoretische Redundanz das Gesichtsfeld erweitern und den eigenen blinden Fleck überspielen. Liest sich nett, ist aber nicht so, meine ich. Es ist in der Didaktik fast so wie in Graham Greens >Our Man in Havanna<. Dieser (James Wormold) ist von Haus aus ein Staubsaugervertreter, der von der englischen Spionage nachrichtendienstlich verpflichtet ist, den Feind (Kuba) auszuspähen. Er erspäht aber nichts, weil es nichts zu erspähen gibt. Weil er aber muss, erfindet und konstruiert er sagenhafte Militärmaschinen, die er seinen Staubsaugern nachempfunden hat. So auch die Wormold-Didaktiken: Es ist seit über 3000 Jahren alles Didaktische zum Erziehen gesagt (meint Anton Semjonowitsch Makarenko), trotzdem stündlich Pseudo-Neues in Publikationen, Dissertationen und Habilitationen (eigene eingerechnet). - Widerspruch?!

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).

Weil Profis nicht den "Schlendrian" (Herbart) oder das "Durchwursteln" (Kant) privilegieren, stellen wir uns Erklärungsfragen: Warum? Wozu? Wie? Wir fixieren ein **Explanandum** (=ein Zustand, ein Vorgang, der erklärt und verstanden werden muss) und suchen ein **Explanans** (=eine Erklärung). Was heißt das, als Profi etwas erklären und etwas verstehen? Talent (nach Stephen Kind „sichtbar gewordene Gnade“) braucht jeder, der sich im Medium erzieherischen Handelns mit sich und anderen auseinandersetzt! Über das Talent hinaus ist das Handwerk des Erklärens und Verstehens unentbehrlich. Wie geht?

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

>**Deuten**<, häufig ein Oberbegriff für Erklärungen, Verstehensleistungen, Interpretationen. Meint die Einordnung eines konkreten Sachverhalts oder eines bestimmten Ausdrucks oder Textes in allgemeine Zusammenhänge. Etwa Ableiten eines Phänomens aus Naturgesetzen; Einordnen von Handlungen in ein Normensystem, in eine Werteliste; Angabe der Gebrauchsregeln oder Herstellungsregeln für ein Wort oder einen Text (O. Schwemmer). Eine Deutungswissenschaft ist z. B. die Psychoanalyse.

Interpretation. Jede Art des Verstehens, Erkennens und Deutens, sofern es sich darum dreht, etwas als etwas zu begreifen bzw. etwas gegebenen Verstehenshorizonten zu- oder unterzuordnen. Interpretieren lässt sich alles: Lebensvollzüge, Personen, Gesten, Ereignisse, Naturgegenstände, Artefakte, Handlungen, Maximen und Texte (M. Gatzemeier).

Begreifen. Zählt sinnverwandt zum Verstehen. Man könnte aber die Bedeutung dieser Vokabel noch upgraden, wenn man dem „bloßen“ Verstehen zugleich die Kritik des Verstandenen zufügt. Ich verstehe Ps Handeln, weil ich herausgebracht habe, welchen Zweck er mit seinem Handeln verfolgt. Ich verstehe, warum er diesen Zweck verfolgt, weil er entsprechendes Interesse zeigt. Handeln, Zweck, Interesse ergeben für P einen Sinn, soweit habe ich ihn verstanden. Ich habe Ps Handeln, Zweck, Interesse, Sinn begriffen, wenn ich ineins mit dem Verstehen ein Urteil darüber fälle, ob sein Handeln begründet ist, sein Zweck gerechtfertigt, sein Interesse berechtigt, dies alles einen akzeptablen Sinn ergibt. Ich verstehe Ps aggressives Verhalten, weil ihn die Zänkerei mit seiner Mutter erbost hat. Ich begreife dieses Verhalten, wenn ich zugleich dies Verhalten mir gegenüber zwar verstehe, er braucht ein Ventil, aber nicht billige.

Die Methode der **Rekonstruktion** ist eine gegenüber der Interpretation und dem Verstehen ausgezeichnete Methode des Begreifens (Mittelstraß 2018). Rekonstruieren ist im wissenschaftstheoretischen Zusammenhang eine konstruktive Interpretation faktischer Wissenschaften, faktischer Philosophie und faktischer Pädagogik, die ausgeht von dem lebensweltlichen bzw. vorthoretischen, vorwissenschaftlichen Unterscheidungs-, Herstellungs-, Handlungs- und Orientierungsvermögens immer schon kooperierender und kommunizierender Personen. So wird die Wissenschaft als eine methodisch geführte Hochstilisierung dessen rekonstruiert, was wir alle in lebensweltlicher Praxis denkend und handelnd immer schon parat haben. Sie (die Rekonstruktion) sieht bei der beurteilenden Interpretation vorliegender Forschung und Theorie auf deren inhaltlich gerechtfertigten, methodisch geordneten und voraussetzungsfreien, sprachlich möglichst ausdrucksfähigen (differenzierten) Aufbau. Wobei „voraussetzungsfrei“ – in unserem Zusammenhang – das Erfassen des Gegenstandes >Erziehen< zunächst „außerhalb“ der Biologie meint, „ohne“ Systemtheorie oder auch „Psychologie-frei“. Nicht, dass die-

se Wissenschaften überflüssig oder gar unsinnig wären, nein, für die ersten Schritte der Pädagogik reicht das lebenspraktische Verstehen. Und vielleicht kommen wir auf viel längere Strecken ohne sie aus (meint etwa Prange). - Weiterführende Literatur: A. Gruschka: Pädagogische Forschung und Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung. Opladen, Berlin 2011.

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

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

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

Induktion. Wir Pädagoginnen bilden aus vielen Einzelfällen (öfter) eine Allaussage. Ich mache aus dem, was ich mit Fritz und Eva und Egon und Kaspar erlebt habe, die Behauptung: "Alle Kinder in diesem Alter sind so und so". Das ist nach Aristoteles eine populäre Erkenntnisweise. Sie wäre erst dann logisch zwingend, wenn nicht bloß einzelne Fälle aufgezählt würden, sondern sämtliche Fälle, was wir nicht können. (In der Arithmetik, was uns hier nicht kümmert, gibt es die >vollständige Induktion<.) Man könnte den Weg vom Einzelnen zum Allgemeinen für unseren Gebrauch einen **epagogischen** Weg nennen = Hinführung aus Einzelfällen folgend. Streng logisch nicht ganz einwandfrei, aber insofern verzeihlich, weil wir einen großräumig weiten, nicht nur auf Fritz oder Eva fixierten Blick brauchen. Weniger gut ist, den per Induktion (per Epagoge) gewonnen Allsatz zu zementieren, versteht sich.

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

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

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

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).

PS: Das mit dem Erklären und Verstehen ist hier oben alles sehr geschniegelt. Da haben wir Übersicht „erkünstelt“?! Kaum fragt man: Warum?, schon haben wir Modelle, eines wird ausgewählt, angewendet und siehe da: die erlösende Antwort: Darum!. 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.“

gruß

iii

(a) Normative Erziehungswissenschaft, (b) Erziehungswissenschaft als hermeneutische Disziplin (c) Geisteswissenschaftliche Pädagogik, (d) Kritische Erziehungswissenschaft

(a) Normative Erziehungswissenschaft

Da stößt Fritz auf einen Aufsatz mit der flamboyanten Überschrift: „**Ethik ohne allgemeine Pflichten**“ **R. Rorty: Pragmatik und Antiautoritarismus. Berlin 2023, 281-31**. Klingt entlastend. Arbeitserleichterung. Fallenumgehend. Wie aber?! Pädagogik in Echtzeit braucht Ethik. Ist ein Geschehen, das verpflichtet, eines mit Pflichten und Rechten. Wie geht dann päd. Praxis mit einer Ethik ohne Pflichten?! Wie könnte derart Pädagogik funktionieren?!

Um die Angelegenheit zwecks Klärung zu kontrastieren, kommt Fritz zunächst mal auf die Normative Erziehungswissenschaft zu sprechen (Eigenname, groß schreiben). **Ein total konträres Programm zu „Ethik ohne allgemeine Pflichten“**, weil gemeint wird, dass die pädagogische Praxis wissenschaftlich nur dann allgemeinverbindlich und mit ihren Pflichten und Rechten begründet ist, wenn sie sich aus *unumstößlich gesicherten Prinzipien* ableiten lassen. Was sind das für Prinzipien? Wo bekommt man die her?! Es gibt fünf Varianten.¹⁷

(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 als Basis von Erziehungszielen eine Autorität setzende, wertphilosophische Begründung unumstößlicher Prinzipien vor, eine axiomatische Setzung.

(2) **Privilegiert wird das Werden des Menschen (=das Mensch-werden) 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.** Aus jeweiliger Stufe der Entwicklung könne korrekt und zwingend abgeleitet werden, was den Menschen zum Menschen mache. Zudem sei das jeweils höhere Entwicklungsniveau verpflichtend zum Erziehungsziel zu erklären. Entwicklungsbedingte („gewachsene“) Tatbestände als nicht hintergehbare Autorität.

(3) Aktuell fungieren **>die Natur<** und **>die Natürlichkeit<** und **>das Natürlich-sein<** mit Selbstverständlichkeit als zementharter Boden, von dem aus verpflichtende Vorhaben pädagogischer Praxen gestartet werden könnten. Mit Biowissenschaften, Life Sciences, Ökologie wird die Natur zur unverrückbaren Autorität. Es gelte (wie bei den Stoikern) : secundum naturam! Das, was als Natur ausgegeben wird, gilt als Soll. Es sind die Wechselbeziehungen zwischen den Lebewesen und ihrer Umwelt, der Stoffwechsel mit der Natur **nachturngemäß** zu gestalten (wie auch immer ausgelegt).

(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. Sondern? Sondern, 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 transzendenter Begründung, dass schon mit dem **ersten Schritt** des Erziehens Mündigkeit als oberster Zweck verfolgt werde, dann ist damit gemeint, man müsse die Verpflichtung zur Mündigkeitserziehung nicht erst an das Erziehen "von außen" herantragen, sondern Mündigkeit sei allemal allem Erziehen 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 in Fragen des Tuns oder Lassens 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

¹⁷ Ich paraphasiere König/Zedler op. cit..

überzeitliche und kontextinvariante Richtschnüre in der Hand zu halten. Absolute Gewissheiten und Unumstößliches sind in diesem Weltverständnis gebündelt und machen sich zu maßgebender Autorität und diesbezüglich Erziehung zur Pflicht.

Gruß

(b) 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!

Zur Geisteswissenschaft

Wer **Hermeneutik** sofort den Geisteswissenschaften zuordnet, liegt nicht falsch. Denn in deren Denktradition ist auch der Pädagogik das Verstehen als Gattungsmerkmal zugesprochen worden: *hermēneúein*, deutsch ‚erklären‘, ‚verstehen‘, ‚auslegen‘, ‚übersetzen‘. Aufgabe der Pädagogik: Bei gerechtfertigten Zielen erklären, verstehen, auslegen, übersetzen, deuten, interpretieren. Welche Gegenstände, welchen Gegenstandsbereich?! Die Erziehungswirklichkeit; 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“ (gar als Forschungsmethode)?! Jedenfalls dient als Motto hermeneutischen Mühens: **„Menschliches Tun ist nicht kausal erklärbar, sondern besitzt eine Bedeutung“** (ebd., 107), was >Bedeutung< auch immer bedeuten mag (dazu später).

Für W. Dilthey (1833-1911), spiritus rector der Hermeneutik („Lehre des Verstehens“), ist die naturwissenschaftliche Methodik untauglich für angemessene 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 den 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, sollte man in den Realwissenschaften vorteilhaft nicht (mehr) zwischen Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften, sondern **zwischen Kulturwissenschaften und Naturwissenschaften** unterscheiden.¹⁸ Unter die Kulturwissenschaften reihen sich „die

¹⁸ 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.

Gesellschaftswissenschaften, die Geschichtswissenschaften, die Sprach- und Literaturwissenschaften, die Kunstwissenschaften und die Bildungswissenschaften“ (ebd. 29).

Die Verwendung von „*geisteswissenschaftlich*“ bedeutet dann *nicht* (mehr) Grenzziehung zwischen >empirisch< und >nicht-empirisch< oder zwischen technischem und praktischem und emanzipatorischem Erkenntnisinteresse, sondern bezeichnet dasjenige methodische Arbeiten, das *keine* erkenntnistheoretische Verpflichtung darin sieht, menschliches Erleben, menschliche Lebensäußerungen, menschliches Handeln *kausal zu erklären*, und demnach konsequent, kooperative und kommunikative Handlungszusammenhänge *nicht* auf die Relation von Ursache und Wirkung (auf Naturkausalität) reduziert, wie etwa den Zusammenhang von Druck, Volumen, Temperatur bei idealen Gasen nach dem Muster des nomologisch-deduktiven Erklärens.¹⁹

Die im vorgeschlagenen Sinne *geisteswissenschaftlich* arbeitenden Kulturwissenschaften leisten Unterstützung und Beförderung kulturschaffender, gesellschafts- und soziopolitischer, technischer, beruflicher u.a. Praxen. Deren Funktionieren und Gedeihen erfordert insgesamt und im allgemeinen und immer drängender heutzutage „ein hermeneutisches Verständniswissen eigener und fremder Kulturleistungen zum Zwecke der Selbstvergewisserung und des friedlichen Miteinanderlebens durch gewaltfreie Konfliktlösung und Konfliktvermeidung [...]. Ein solches Verständniswissen bezieht [sich auf] die von Einzelpersonen und Gruppen faktisch vertretenen Meinungen, verfolgten Interessen, ausgeübten weltlichen und religiösen Bräuche etc. [und schließt] auch deren historische Genese mit ein[.] [Und ein solches Verständniswissen] ist insbesondere ein für die Entscheidung gesetzgebender Gremien notwendiger Hintergrund, wenn die Bedürfnisse aller Betroffenen eine angemessene Berücksichtigung finden sollen“ (ebd., 25).

Ich übersetze mir das für die Pädagogik so: Pädagogik, eine Wissenschaft für Praktiker und päd. Praxen, könnte ihr methodisches Denken und Handeln in Sachen Erziehen innerhalb der Kulturwissenschaften *geisteswissenschaftlich* nennen. **Damit ist – schon erwähnt – ein normativer Anspruch verbunden, denn geisteswissenschaftlich genannte Pädagogik stellt in ihr Curriculum neben harten Daten-, Fakten- und Tatsachenwissen auch „Verständniswissen“.** Geisteswissenschaftliche Pädagogik ist im angegebenen Sinne politisches Handeln. Sie zielt auf Individuen und auf den langen Marsch durch Institutionen. Denn sie sollte mit dem Gelingen und dem Erfolg päd. Praxen dazu beitragen, dass „am Ende“ der Erziehung (bei Erziehenden und Lernenden) auch Vermögen akut abrufbar ist, das zu posttraditionalen Zeiten ihre Abnehmer und Abnehmerinnen in die Lage versetzt, als aktiv und passiv wahlberechtigte und argumentationsstarke Personen *potentiell (der Möglichkeit nach)* etwa im Parlament mit dem Einbringen von begründetem Wissen und klugen Vorschlägen und gerechtfertigten Zielen über passable Gesetzgebung für möglichst viele (von uns) ein bisschen Frieden, Ordnung, Gerechtigkeit bei gemäßigttem Wohlstand anschaulich zu machen.²⁰

Zum Verstehen

Das mit dem Verstehen ist so eine Sache. Denn Sie alle haben das Verstehen als Vermögen intus. Wenn Sie nicht bereits ein (Vor-)Verständnis davon hätten - ich zähle jetzt salopp einfach ohne Anspruch auf Vollständigkeit auf -, was ein Mensch ist, was Freundschaft ist, was Sprache und Sprechen und Reden für Angelegenheiten sind, was unter Erziehen, was unter Gesellschaft, was unter Interaktion, Kooperation und Kommunikation zu reihen ist, was unter einer Universität, was unter Recht und Gesetz, was Krieg und Frieden und Leben und Tod bedeuten, dann wäre sowieso alles für

¹⁹ Aber „Was den Wissenschaftsbetrieb heute vorrangig spaltet, ist [...] ein [...] immer unverblümter auftreten des Unterscheidungskriterium: >Geld erwirtschaftende< und >Geld vergeudende< Wissenschaften“ (Hartmann, ebd., 9).

²⁰ Aktives Wahlrecht bedeutet, dass man jemanden wählen darf, passives Wahlrecht heißt, dass man auch selbst in ein Amt gewählt werden darf. Aktiv wahlberechtigt sind Personen, die ein bestimmtes Alter erreicht haben, in den meisten Fällen zwischen 16 und 18 Jahren. Das aktive Wahlrecht kann auch als Wahlberechtigung bezeichnet werden, es ist das Recht, sich durch Stimmabgabe an einer Abstimmung zu beteiligen. Das passive Wahlrecht kann als Wählbarkeit bezeichnet werden, es ist das Recht, sich zur Wahl aufstellen zu lassen.

die Katz. Aber was genau man unter Verstehen (terminologisch genormt) verstehen soll, ist damit nicht gesagt.

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. Damit ist die Vokabel extensional(=Bedeutung, Gehalt) und intensional(=Umfang, Bereich, nicht mit >intentional< verwechseln!) einigermaßen vorgestellt und in ihrem alltagspraktischen Gebrauch und ihrer üblichen Verwendung, aber nicht als wissenschaftlicher Terminus, eingekesselt.

Das Verstehen ist für alle Kooperation und Kommunikation Voraussetzung. 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. Also, weil wir (Sie und ich) immer schon per Akkulturation, Sozialisation, Erziehung und Personalisation mit Leib und Seele, mit Geist und Gemüt, sprachlich und nicht-sprachlich an die Vergangenheit und Gegenwart angebunden (worden) sind, sind wir (Sie und ich) Lebewesen, die sich selbst und die Welt **verstehen**, zwar in unterschiedlicher „Tiefe“, aber auf jeden Fall, bevor wir uns den komplexen Sachverhalt zum Thema machen. Wir haben die Vokabel längst 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 (die wir allerdings verstehen müssten), dazu dient immer schon die alltagspraktische Kommunikation und Kooperation mit empraktischer Kontrolle (=Kontrolle im Vollzug).

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.

Bei Heidegger und Gadamer ist das (terminologisch verstandene) Verstehen nicht bloß ein extra, reproduzierendes (=vorfindliche kulturelle und gesellschaftliche und individuelle und kollektive, materielle und immaterielle Hervorbringungen auslegendes) Unternehmen, das wir mal hier mal da (in der Wissenschaft oder im Alltag) aktualisieren, das wir (in der Wissenschaft oder im Alltag) mal brauchen und dann wieder nicht, sondern beide meinen, **dass das Verstehen überhaupt das produktive Vermögen ist, das unser gesamtes menschliches Dasein durchsetzt. Dass wir (Menschen) unsere und die Existenz der Anderen sowie die Tradition und die Gegenwart ohne dies Grundvermögen als Sinn-, Interesse-, Ziel- und Zweck geleitetes Zusammenleben und –arbeiten überhaupt nicht begreifen könnten.**

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 (weiteren) Verstehen (nolens volens) zugrunde legen. Muss man sich der Zirkelhaf-

tigkeit wegen um das Führen unseres Lebens in Freizeit und Beruf sorgen?! Nein. 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 *verstehend* 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, Fritzens Leistungsverweigerung in Mathe zu verstehen, und meint zunächst, eine einleuchtende Erklärung gefunden zu haben. Allerdings ist – wie die kritische Reflexion zu Tage befördert – ein Vorverständnis (über Fritz, seine Familie, über Mathe, Leistung, die Schule, die Lehrkraft) ins Verständnis von Fritzens Matheleistungsverweigerung eingebaut, also etwas hineingelesen worden, das weniger den Fakten, eher dem Wunsch zu danken ist, auf Nachfrage (der Schulleitung) eine einleuchtende Erklärung parat zu haben. Die Lehrkraft bekommt ein schlechtes Gewissen und will sich korrigieren. Um mit dem korrigierten Verstehen von Fritzens Lage dem Problem gerechter zu werden. Gleichwohl kann das verstehende Erklären aufgrund gewisser Umstände in die nächste Runde gehen, sprich: hermeneutischer Zirkel. Allerdings muss irgendwann auch Schluss sein, es soll bei allem Verständnis ja auch gehandelt werden. Eine Unterbrechung (des hermeneutischen Zirkels) braucht gute Gründe.

Der hermeneutische Zirkel (Spirale?!) ist 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.

Zur hermeneutischen Methode

Nach Dilthey ist Verstehen ein „Wiederfinden des Ich im Du“, meint, dass physische, biotische, psychische, kognitive Grundausrüstung und die Gemeinsamkeiten der menschlichen Praxis 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 an unserem Person-sein Zweifel hätten, dass wir nicht wüssten, was wir tun, wenn wir im Seminar miteinander diskutieren (sollte es tatsächlich so weit kommen), wenn wir uns auf dem Flur grüßen (sollte es tatsächlich der Fall sein), wenn wir 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, weil (wenn) wir am eigenen Leibe erfahren haben, wie es sich anfühlt. 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.

Aber dies ist richtig und wichtig: „So muß unser Endurteil sein: diese allgemeingültige pädagogische Wissenschaft, 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.

„Nur aus dem Ziel des Lebens kann das Erziehen abgeleitet werden, aber dies Ziel des Lebens vermag die Ethik nicht allgemeingültig 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). - Passgenau zur profanen Moderne, 1:1 zur Posttraditionalität zu gegenwärtiger Zeit.

Zur hermeneutischen Forschungsmethode.

Nach Nohl folgende Schritte: (1) Teilnehmende, heißt auch interpretierende und deutende (keine systematische) 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 Diltseys „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 allgemeingültigen Bildungsziele. (5) Bildung ist gesellschaftlich *und* individuell bestimmt. (6) Festlegung der Bildungsziele mit hermeneutischen Verfahren. Also Normen mit dem angemessenen 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.)

„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 in der Emailkurze nicht sinnvoll besprechen, auch mündlich bräuchte man einige Sitzungen. Sie müssen/sollten Wernets Ausführungen im Original lesen. Aus König/Zedler op. cit. ein paar Andeutungen zum Erkenntnisinteresse und methodischen Vorgehen der O. H..

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 verborgender, 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 eruieren 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).²¹ - 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. Dabei bemühe ich mich, mich jedweden Urteils oder Kommentars zum Islam bzw. zur Darstellung der Pädagogik des Islam seitens Twardella zu enthalten. – Dazu im Seminar mündlich.

„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 Hermeneutiker] 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 eine 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).

„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

²¹ Dazu auch: König/Volmer, Einführung in das systemische Denken und Handeln, Weinheim 2016.

nicht nur *eine* Konstellation des Verhältnisses von Prophet und Lehrer in der pädagogischen Praxis und dem pädagogischen Denken im Islam gibt“ (ebd., 14).

Vor welchen Hintergrund kritisiert Twardella? Obacht! >Kritik< bedeutet nicht Niedermachen, Zerfetzen, Verunglimpfen, Lächerlichmachen, sondern zunächst einmal den (zu kritisierenden) Sachverhalt darstellen (worum geht es?), dann das Passable vom Unplausiblen nach transparenten Kriterien trennen (Aschenbutter), dann ein argumentationszugängliches Urteil fällen, einen Kommentar abgeben, oder – falls momentan die Angelegenheit nicht entscheidbar ist – Klappe halten und weiteres Wissen einfahren. Also, zum Hintergrund: „Unsere“ (griechisch-europäisch geprägte) Vorstellung von einer pädagogischen Praxis, resp. Unterricht, folgt den Anforderungen der Aufklärung und demnach ist (mit Kant) Erziehung mit Mündigkeit durchdrängt.²² Es ist die Vorstellung vom Erziehen, das – so der ungeschriebene Vertrag zwischen Erzieher und Educandus – über Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung führt und sich aufhebt. Twardella sagt dies mit seinen Worten 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 [=auf das zu Lernende zeigen], Didaktik [=das Wie des Zeigens] und Bildung [= Zustand und Vorgang des in seiner Kultur mit vernünftiger Selbständigkeit denkend en und handelnden, individuellen Subjekts]“ im päd. Handeln zu modellieren ist. „Professionalität pädagogischen Handelns im Unterricht [und den anderen pädagogischen Praxen, ist „unserem“ griechisch-europäischen Verständnis nach dann] gegeben, wenn die drei Dimensionen des Unterrichts [ebenso die drei Dimensionen anderer pädagogischer Praxen] dergestalt konstelliert 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 und damit konkurrieren das Ziel der „Islamkonformität“ (ebd. 272) und „die Struktur prophetischen Handelns im Koran“ mit „unserer“ pädagogischen Überzeugung. „Diese [die Struktur] 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] 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.). – Be-

²² Wissenschaft ist seit der Aufklärung im 17. und 18. Jh., i.e. seit der Epoche der Emanzipation in der Philosophie, Theologie, Rechtswissenschaft, Politik, den Naturwissenschaften, die u. a. mit dem Namen Immanuel Kant (1724-1804) verbunden ist, auch dazu angetreten, jemandes ideologisches, phantasmagorisches, irrtümliches Meinen und Glauben mit wissenschaftlichem Wissen zu kontern. – Erfolgreich auf europäischem Boden?! Dazu: Horkheimer/Adorno, Dialektik der Aufklärung, Neuausgabe 1969.

reichern Sie sich mit Studien zum Islam und denken Sie – auch Objektiv-Hermeneutisch geführt - nach! Gruß

(b) Kritische Erziehungswissenschaft

Der "**Positivismusstreit**" muss 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). – Es streiten zwei Parteien: Normen, Werte, Maximen sind wissenschaftlich (etwa im Sinne des Kritischen Rationalismus) nicht zu begründen; sie können nur (willkürlich, nicht-rational, rein subjektiv) gesetzt werden. Normen, Werte, Maximen sind durchaus rational und intersubjektiv (etwa im Sinne einer dialogischen Prozedur) zu begründen.

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

Ja, Normen, Werte, Maximen können begründet werden, Wertbegründungen sind keineswegs irrational oder beliebig, wobei man nicht auf **wissenschaftlicher** Begründung zu bestehen braucht (dieser Ausdruck mag allein für Daten, Fakten und Tatsachen reserviert bleiben), aber **rational** können und sollen die Begründungsbemühungen von Normen, Präskriptionen, Imperativen, Maximen, Bitten, Aufforderungen auf alle Fälle sein. **Rational ist all das, was** besonnen, nüchtern, objektiv, nicht persönlich, verstandesgemäß, sachlich, realistisch, überlegt, nachvollziehbar, lückenlos, methodisch gesichert, orientiert an gedeihlichem gemeinsamen Handeln, mit harten Daten, Fakten und Tatsachen abgeglichen und als Konsens belastbar ist. Gefordert ist Diskurs bzw. Palaver induzierte Allgemeinverbindlichkeit vor Ort, sprich Partikularismus und rational begründete Normen. Praxis- und situationsgerechte Entscheidungen und Beschlüsse auf die Frage WAS TUN?

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

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

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

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

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

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

Einschlägige Zitate

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

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

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

Richard Münch, zu lesen als Beitrag zur Wertfreiheit der Wissenschaft und als Ideologiekritik: ">PI-SA< und >McKinsey< stehen für einen grundlegenden Wandel der Herrschaft in der Gegenwart. Das >Programme for International Student Assessment< (kurz: PISA) verkörpert die Transformation von Bildung in Humankapital, >McKinsey< die Umgestaltung aller Lebensbereiche nach ökonomischen Denkmodellen. Es stoßen globale Eliten auf lokale Autoritäten. Aus ihrem Zusammenspiel entstehen institutionelle Hybride, gute Absichten ziehen oft unerwünschte Nebenfolgen nach sich. [Es] geht [im vorgelegten Buch] um den Wandel der Bildung unter dem Regime der Humankapital-Produktion, dann um den Wandel der Wissenschaft unter dem Regime des akademischen Kapitalismus [=Universitäten verwandeln sich unter dem Einfluss von Beratungsfirmen in Unternehmen und kurzfristige Nutzenerwartungen untergraben das Innovationspotential der Forschung]. Beabsichtigt ist ein Stück soziologische Aufklärung über die Realität, die sich hinter der funktionalen Rhetorik der globalen Eliten verbirgt" (Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main 2008; Vorwort). "In diesem internationalen Netzwerk konzentriert sich die Macht. Seine Akteure sind organisiert im sogenannten Pisa-Konsortium. Das sind die Agenturen und Unternehmen hinter dem internationalen Schulvergleichstest, der global umsatzstärkste Bildungskonzern Pearson gehört genauso dazu wie die größte Testfirma der Welt, der Educational Testing Service (ETS). Aber auch staatlich finanzierte Einrichtungen sind dabei, der australische Council for Educational Research zum Beispiel oder in Deutschland das Dipf – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Es geht um die Beantwortung der Frage nach dem Wesen von Bildung, das anhand eines angloamerikanischen Modells von Basiskompetenzen 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).

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 Schu-

le 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 Op-laden • Berlin • Toronto 2015).

Ein Begriff durchwirkt emanzipatorische Überlegungen: >Verdinglichung<. Bei Adorno hört sich das wie folgt an: „Die praktischen Ordnungen des Lebens, die sich [im Zuge der Entwicklung kapitalistischer Gesellschaften; r.b.] ergeben, als kämen sie den Menschen zugute, lassen in der Profitwirtschaft das Menschliche verkümmern, und je mehr sie sich ausbreiten, um so mehr schneiden sie alles Zarte ab. Denn Zartheit zwischen den Menschen ist nichts anderes als das Bewußtsein von der Möglichkeit zweckfreier Beziehungen, das noch die Zweckverhafteten tröstlich abstreift [...]. Wenn Zeit Geld ist, scheint es moralisch, Zeit zu sparen, vor allem die eigene, und man entschuldigt solche Spar-samkeit mit der Rücksicht auf den anderen. Man ist geradezu. Jede Hülle, die sich im Verkehr zwischen die Menschen schiebt, wird als Störung des Funktionierens der Apparatur empfunden, der sie objektiv nicht nur eingegliedert sind, sondern als die sie mit Stolz sich selber betrachten. Daß sie, anstatt den Hut zu ziehen, mit dem Hallo der vertrauten Gleichgültigkeit sich begrüßen, daß sie anstatt von Briefen sich anrede- und unterschiftlose Inter office communications schicken, sind beliebige Symptome einer Erkrankung des Kontakts [sprich: Symptome der Verdinglichung; r.b.]. Die Entfremdung erweist sich an den Menschen gerade daran, daß die Distanzen fortfallen. Denn nur solange sie sich nicht mit Geben und Nehmen, Diskussion und Vollzug, Verfügung und Funktion immerzu auf den Leib rücken, bleibt Raum genug zwischen ihnen für das feine Gefädel, das sie miteinander verbindet und in dessen Auswendigkeit das Inwendige erst sich kristallisiert“ (Minima Moralia, 20).²³

²³ Das Versachlichen von Kooperation und Kommunikation (per Vertrag, per Übersetzung ins Juristische, per Bürokratie etc.) zählt zur Verwandtschaft der Verdinglichung.

„Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik“, A. Gruschka (Kritische Theorie, Kritische Erziehungswissenschaft)

Buchdeckel: „Wie lässt sich – in Zeiten der ‚empirischen Bildungsforschung‘, deren Konzepte weitgehend psychologische sind – eine genuin pädagogische Ausrichtung der Forschung mit Bezug auf die ihr eigenen Begriffe der Erziehung, der Bildung und der Didaktik begründen? In diesen Jahren kann von einer erfolgreichen empirischen Wende in der Erziehungswissenschaft die Rede sein. Die ‚empirische Bildungsforschung‘ erlebt einen außerordentlichen Boom. Inspiziert man dies Forschung eingängiger, so fällt auf, dass mit ihr die Pädagogik als Praxis der Erziehung, der Bildung und der Didaktik gar nicht mehr in den Blick gerät. [Z. B. nicht bei Helmke (Unterrichtsqualitätsforschung); Weinert (Psychologie); Köller (Bildungsforschung); Spitzer (Neurophysiologie); r.b.] Ohne diese genuin pädagogischen Begriffe jedoch bleiben Modellierungen des Geschehens diesem letztlich äußerlich. [Im vorliegenden Buch] werden die grundlegenden Operationen und Konzepte einer empirischen Forschung entfaltet, die dem Spezifischen des pädagogischen Gegenstandes angemessen sind. Damit wird der Blick frei auf eine Alternative zur gegenwärtigen ‚empirischen Bildungsforschung‘. Es wird gezeigt, was es bedeutet, eine empirische Wende in der Pädagogik als *pädagogische Forschung* zu vollziehen.“

Pädagogische Praxen werden in Abhängigkeit vom Erkenntnisinteresse und Argumentationszweck, der favorisierten Methode, mit entsprechender Terminologie modelliert. H. Blankertz konstituiert pädagogische Praxis gegen den Trend zur Verdinglichung so (in >Kritische Erziehungswissenschaft< 1979) so: **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).**

„Für die Mündigkeit des Subjekts arbeiten“ – das ist für Blankertz *das* Konstituens, *dasjenige* Kriterium, das keine ökonomische, medizinische, therapeutische, religiöse, juristische, ingenieur-technische oder sonstige Praxis mit der pädagogischen teilt. **Dem Erziehen, jeder päd. Praxis, ist Mündigkeit intrinsisch, nicht nur konjunktivistisch, mitgegeben=Eigenstruktur pädagogischer Praxis.** Und die (Kritische) Erziehungswissenschaft weiß, worum sie sich zu kümmern hat, nämlich genau dieses eigenstrukturelle Geschehen zu beschreiben, zu analysieren, zu kritisieren, zu stabilisieren, zu befördern und zu propagieren.

Es ergibt sich mit Blankertz, wenn ich jetzt beispielhalber Ermahnen, Loben, Erklären, Hinweisen, Lehren, Unterrichten, Deutlichmachen, Vorführen, Anleiten, Unterstützen anführe, dass dem Ermahnen, Loben usw. ineins mit der (konkreten) Mahnung, dem (besonderen) Lob, dem (individuell adressierten) Hinweis, der Hilfe in einem (spezifischen) Fach etc. die Arbeit für die Mündigkeit des Subjekts (als das Allgemeine des Besonderen) eingeschrieben ist.

Also nicht: „Jetzt ermahne ich dich, jetzt führe ich euch ein Experiment vor, und dann arbeite ich anschließend und zusätzlich noch mit dir und mit euch extra an deiner/eurer Mündigkeit“, sondern, zugleich und ineins mit dem Ermahnen und dem Experimentieren ist das (potentielle) Mündig-Werden des Subjekts im Blick. Das Zu-Tage-Treten dieses Phänomens braucht erzieherische und didaktische Handwerkskunst - gerichtet auf das Ziel der (taktisch-strategisch-technischen unverfügbaren) Mündigkeit (paradox). Und gebraucht wird: Ein spezifisches pädagogisches Forschen und Theoretisieren, das insbesondere die Arbeit für die Mündigkeit des Subjekts in der päd. Praxis zur Darstellung in theoretischen Sätzen bringt.

Wenn Blankertz das Arbeiten für die Mündigkeit nicht als regulative Idee gemeint hat, wenn nicht gemeint ist, die Erziehenden sollten so handeln, *als ob* zugleich mit einem Unterricht an der Mündigkeit der Subjekte gearbeitet werde, es sei (eben nur) eine (hilfreiche) Vorstellung (im Kopf), sondern wenn von ihm gemeint ist, es werde wirklich, in echt, zusammen mit dem akuten Zeigen aufs Lernen an der Mündigkeit des Subjekts gearbeitet, dann die Frage nach der Substanz solcher Ansage, sprich: nach dem Beleg; nach dem Referenten und empirischer Absicherung?! „Wie müsste eine Empirie aussehen, die erschließt, was Erziehung empirisch ist, also angefangen bei ihrer Beschreibung und

endend bei der Erschließung ihrer Logiken“ (Gruschka, ebd., 206). „Wer psychologische oder soziologische Studien über Erziehung liest, der wird nicht selten arg enttäuscht darüber, dass sie nicht enthalten, was von ihnen erwartet wird: Sie erreichen nicht die Sache, die wir mit Erziehung meinen“ (ebd., 206). Die Sache der Erziehung soll in ihrer Spezifität von Gruschka et al. in Forschung und Theorie erkundet und vorgetragen werden.

Behauptet wird, „dass erst im Durchgang durch die theoretische Bestimmung des Objekts entschieden werden kann, welche der bekannten ggf. welche neuen oder selten genutzten Methoden man heranziehen müsste“ (ebd.). Er klar und deutlich machen, was das ist, die Eigenstruktur der Erziehung, dann mit welchen Mittel und Medien in Berücksichtigung situativer und personaler Umstände die Sache anpacken? Das Wissenschaftsverständnis (Gruschka et al.) ist das einer Erfahrungswissenschaft. Rekuriert wird auf das methodische Instrumentarium der Objektiven Hermeneutik. Ausgangspunkt sind empirische Daten, die mit Hilfe der Wissenschaft qualitativ erschlossen werden sollen. Die Wissenschaft ist im Verständnis der Objektiven Hermeneutiker letztlich immer auf Protokolle angewiesen, demnach auf dieses besondere 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. Dazu Beispiele, Erläuterungen, Vorgehen in: Gruschka, A., Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik, Opladen/Berlin 2011, 8, 22, 27, 29, 31f., 228, 230, 232f., 235f., 238, 243, 247, 252, 255, 258, 261, 263, 281, 293f., 297ff..

Theoretische Bestimmung des Objekts >pädagogische Praxis<?! Anhand einheimischer Begriffe: Erziehung, Bildung, Didaktik. Pädagogische Praxis als das Akteur- und Ereignisgebundene, intentional durchgeführte und systemisch vernetzte Ineinander von Erziehung a), Bildung b), Didaktik (c).

a) Arbeit für die Mündigkeit in Sachen Erziehen könnte etwa meinen, dass Fremdbestimmung überflüssig gemacht wird, also der Selbstbestimmung weicht. Meint: In den Vollzug des fremdbestimmten Aufforderns (der Erziehenden), etwas zu lernen, und in das Befolgen dieser Aufforderung ist die Chance selbstbestimmten Denkens und Tuns zugleich mit eingebaut („echte“ Fragen stellen, die produktive Antworten zulassen; Beiträge aufnehmen, nicht abwürgen, Kritik zulassen - solche Sachen).

b) Arbeit für die Mündigkeit des Subjekts in Sachen Bildung könnte etwa meinen, Bildung stehe für Fähigkeit und Fertigkeit eines explorativen Weltaufschlusses (Holzkamp). Meint: Bildung weniger als Katalog (gesammelten Wissens im Kopf), als vielmehr ein aufklärendes und aufgeklärtes Können (als Haltung und Einstellung). Dazu gehört etwa: Geschichtlichkeit als Existenziale (=als eine kontextvariante Wesensbestimmung) begreifen und Geschichte auf dem Weg zur personalen Identität (biografisch) reflektieren - solche Sachen.

c) Arbeit für die Mündigkeit des Subjekts in Sachen Didaktik könnte etwa meinen, weniger das Einverleiben von Lehrstoff und Kompetenzen mit Hilfe aktionsreicher, methodischer Handlungsmuster orientiert an Prüfungsabfrage und Tests, als vielmehr die (zu erlernenden) Sachverhalte einschließlich des Modus ihrer Aneignung verstehen (lernen). Also Sachverhalte nach Struktur, Inhalt, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung und exemplarischen Stellenwert befragen (Klafki); Schwierigkeiten, Probleme als solche zugänglich machen, nicht glätten, abschmiegeln, bespaßen (keine „Didaktisierung“; Gruschka) - solche Sachen.

„Arbeit für die Mündigkeit des Subjekts“ prägt Ethos und Haltung des Erziehers (m, w, d). **Somit wird die Arbeit für die Mündigkeit des Subjekts durch die Personen vor Ort mit Kopf, Herz und Hand verlebendigt. Challenge and Response. Die gelungene oder misslungene Arbeit an der Mündigkeit und ihr Erfolg oder Misserfolg wird präsentiert und zur qualitativen Auswertung vorgelegt in „natürlichen Protokollen“;** in: Gruschka, A., Erkenntnis in und durch Unterricht, Wetzlar 2009.

PAERDU | Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichtens; weitere pädagogische Arbeitsfelder:

<https://www.uni-frankfurt.de/51669803/PAERDU>

Gruß

iv

Erklären + Verstehen:

(e) Kritischer Rationalismus, (f) Neuropädagogik, (g) evolutionäre Pädagogik

(e) 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 Falsifizieren ist positiv gewendet zugleich eine Grenzziehung zwischen wissenschaftlich-rationalen und metaphysischen Sätzen, wobei sich wissenschaftlich-rationale Sätze wenigstens potentiell widerlegen lassen, 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 ...“) 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 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 Gesetzaussagen* 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 verdächtige Stagirit²⁴, 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.²⁵

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 Gesetzaussagen 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 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 Chancenungleichheit 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

²⁴ Jedenfalls hatte der römische Geschichtsschreiber Lucius Flavius Arrianus diesbezüglich Hinweise vorliegen.

²⁵ 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.).

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.²⁶

Bekannt ist **W. Brezinka** - ein eingefleischter Kritischer Rationalist und Fan wertfreier Erzwiss (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.

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 Pädagogen**, 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 Moralien.²⁷ Für eine Universalmoral 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-

Es 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 ersprißlichen 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 Schlaueheit des Alltags und geübtes Argumentieren für seine Deduktionen und empirisches Forschen voraussetzt. Dagegen sind für alle Überlegungen pädagogisch relevanter Art die alltägliche Lebenswelt eine nicht hintergehbare, quasi apriorische Basis.

²⁶ Gibt es überhaupt eine „Legitimation pädagogischer Eingriffe“? In seinem Aufsatz >Sind soziale Dienste legitimierbar? Zur Begründung pädagogischer Intervention< beschränkt sich M. Brumlik speziell auf die Frage, „ob ein hypothetisch legitimer Sozialstaat [...] das Recht hat, seine Untertanen und Bürger [die weder Kinder sind noch für unmündig erklärt worden sind] notfalls auch gegen ihren eigenen Willen daran zu hindern, sich selbst zu schädigen bzw. sie in Richtung auf einen allgemein als wünschenswert erachteten Persönlichkeitszustand zu entwickeln“ (Advokatorische Ethik, Hbg. 2017, 264).

²⁷ Dezisionismus, Bezeichnung für solche Entscheidungen und Entscheidungsverfahren, die nicht durch Bezug auf allgemeine (transparadigmatische) Rationalitätsstandards begründet werden oder begründbar sind.

(f) Neuropädagogik

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

Sollte man vielleicht die mit stupenden Ergebnissen aufwartende Neuropsychologie als Autorität zu Rate ziehen, die mit unverwackelter, funktioneller Bildgebung die Darstellung von Hirnaktivität aufzeigt. Und dabei nahelegt, das Verursachen von Denken, Handeln und Verhalten neuronaler Aktivität und physischer Kausalität, aber nicht „freiem Willen“ zu überlassen (Liket-Experiment). Also dem Gehirn als „Sozialorgan“ die Führung unseres Handelns übergeben, das hochkomplexe Sinneswahrnehmungen verarbeitet und demnach nahelegt, pädagogische Praxis „gehringerecht“ zu gestalten (U. Herrmann, Neuropädagogik, Beltz 2009)?!

(g) Evolutionäre Pädagogik

nachdrücklich weise ich darauf hin, dass zum Verständnis von Luhmanns **Systemtheorie** und von Tremels und Scheunpflugs **Evolutionärer Pädagogik** das Erlernen einschlägiger Vokabeln unerlässlich ist (N. Luhmann: Ökologische Kommunikation. Opladen 1988, 193-201; Tremel, A. K.: Evolutionäre Pädagogik. Stuttgart 2004; Scheunpflug, A.: Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin 2001). 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 (dazu mindestens: König/Zedler 2002, 183-191):

Systemtheoretische, keine handlungstheoretische Struktur der Päd.: 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 rational 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< zu beschreiben und zu analysieren sind.

Für diese andere 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 ausgerichteten Plänen und deren Durchführung) vorzustellen, sprich: als vernünftig umgesetzte Entschlüsse, Beschlüsse und Diskurse (oder auch Palaver), haut nicht hin. Die Handlungswirklichkeit 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 Handlungsthe-

oretiker) 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 auf diese Weise in Wirklichkeit so gegeben, wie es handlungstheoretisch präsentiert werde.

Handlungstheoretiker hätten den Spleen, unzulässig und fahrlässig zu vereinfachen. Dabei laufen sie Gefahr, sich den Blick auf die komplexe Wirklichkeit zu verstellen, weil eben mit dem handlungstheoretischen Vokabular die Komplexität der Wirklichkeit nicht adäquat wiederzugeben sei. Handlungstheorie kürzt die Erziehungswirklichkeit und mogele sich (mit *Kontingenzformeln=imposante Redeweisen, mit denen suggeriert wird, man habe die Kontingenz im Griff*) um die Unwahrscheinlichkeit des Funktionierens pädagogischer Praxen herum.²⁸ Man halluziniert Schöpferkraft. Dass eine pädagogische Praxis funktioniert, ist angesichts der Komplexität ein Wunder. Klappt aber doch manchmal, ja, sicher, aber der Hang zum Selbstillusionieren sei unter Handlungstheoretikern steil (abschüssig).

Ja aber, wenn keine Handlungstheorie, staunt der naive 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? Mit der Begrifflichkeit der Evolution. Die **Evolutionstheorie** sei als Erklärung potent. Nach Trembl 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**]. Das ist eine Begrifflichkeit, die sich prinzipiell gegen [Schöpfungs-]Design, gegen Planung, gegen Modellbildung als Voraussetzung des Aufbaus einer komplexen Ordnung wendet und stattdessen Zufallskomponenten einbaut“ (Luhmann, N.: Einführung in die Theorie der Gesellschaft. Heidelberg 2005, 17; fett von mir). Was also leisten evolutionäre Pädagogen (m, w, d)? Sie bearbeiten die Funktions-bestimmte Eingliederung von pädagogischen und didaktischen Daten, Fakten und Tatsachen in die Evolutionstheorie. Weit weg von "Operativer Pädagogik" und deren handlungstheoretischer Struktur.

Warum? Es können die **Entwicklung und die Tätigkeit pädagogischer Praxen nichthandlungstheoretisch**(=ohne handlungstheoretische Kategorien wie Zweck, Mittel, klug, Dialog, gerecht etc. also mit system- und evolutionstheoretischen wie System, Kontingenz, Fitness etc.) als **Evolution bzw. als Einübung in die Evolution beschrieben werden**. Unterricht, z.B., könne als eine Praxis der systematischen Einübung in Evolution, also in Variation, Selektion, Stabilisierung verstanden werden. Lehren 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" (Scheunflug 2004, 64f.). "Unterricht verbindet die gesellschaftliche Evolution mit der individuellen. **Über das Zusammenspiel von Variation, Selektion und Stabilisierung im Unterricht werden die Schülerinnen und Schüler unter herabgesetztem Risiko des Scheiterns auf das Leben vorbereitet**. Denn dieses kann auch als durch diese Mechanismen organisiert verstanden werden, die Darwin beschrieben hat. Unterricht übt in diese Formen ein und bereitet darauf vor, diese selbst zu produzieren" (Scheunflug 2000, 135; fett von mir). Dies alles gilt für jede (andere) päd. Praxis ebenso.

Gruß

²⁸ >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.

Operative Pädagogik (Prange) und Didaktik. Technologie als (praktische) Rationalität der Pädagogik.

Aufgabe 5: 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“, oder „Für Prof. Hastenteufel (ehedem Allg. Päd. in Bbg.) und Prof. Ortner (ehemals Grundschulpäd. in Bbg.) waren >Technologie<, >Zweck<, >zweckrational< Unwörter!“. Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Die Grünen) und Kommentar („Lumpenintelligenzja“). 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!

Ohne Didaktik ist die Pädagogik aufs Wasser geschrieben (nach Prange). Gegliedert in Allg. Didaktik, Fach- und Bereichsdidaktiken, Didaktiken der Schulstufen und (Hoch-)Schularten.

Nach Klafki ist Didaktik im engeren Sinne verstanden als theoretische Bemühung um Bildung bzw. Bildungsinhalte bzw. Lehr- und Lerngegenstände. Im weiteren Sinne theoretisches Bemühen um Vermittlungs- und Aneignungsmethoden (z. B. Fragen, Aufgeben, Erarbeiten, Einführen, Üben). Wo bei nach W. Klafki der Primat der Didaktik im engeren Sinne gilt, sprich: Ohne Diskussion darüber, was das Ziel, die Zwecke päd. Praxis sind, lässt sich nicht klug und weise auswählen, wie die Methodik ausschauen soll. – Wollen Sie diese Separierung übernehmen?!

Allgemeine Didaktik stellt (forschend und theoretisierend) normative, evaluative und deskriptive Sätze systematisch zusammen, die *invariant* sind bezüglich Fach, Bereich, Schule. Als Fachdidaktik/Didaktik der Geschichte transportiert sie Wissen (historischen Daten, Fakten und Tatsachen) und zugleich Mittelwissen, wie und wieviel Geschichte in Lehr- und Lernsituationen mit Aussicht auf Lernerfolg verlagert werden soll und kann (auch als Lehrbuch und Arbeitsmaterial). Welche Ziele werden mit welchen Inhalten, mit welchen Handlungsmustern (GA, PA, EA etc.) und Medien, in Rücksicht auf welche anthropogenen Bedingungen und soziokulturellen Voraussetzungen aus der Sicht des Erziehers und der zu Erziehenden mit Aussicht aufs Gelingen installiert? Didaktik ist nicht selbst eine Praxis, sondern gibt der Echtzeit mit Kurs auf Erfolg konzeptionell und planerisch Struktur, „innerhalb“ derer wir als Pädagoginnen tätig sind.

Das gesamte Geschäft der Didaktik ist ohne rationales Denken und rationales Handeln nicht zu haben. Da gilt es, in diesem Rahmen den rechten Gebrauch der Vokabel >Rationalität< und >rational< definitionistisch festzulegen.

M. Weber interessiert sich, J. Habermas zufolge, in erster Linie für *praktische Rationalität*, das tun wir Pädagoginnen auch. Er fragt (wie wir) nach den Maßstäben, nach denen handelnde Subjekte ihre (päd.) Praxis (=unmittelbare Auseinandersetzung mit anderen und der Umwelt) kontrollieren (lernen). Eine *rationale Technik* (=kluge Didaktik) nennt Weber die Verwendung von Mitteln, „welche bewußt und planvoll orientiert [ist] an Erfahrungen und Nachdenken“ (Weber, ebd., 18). Wichtig ist dabei Berechenbarkeit, jetzt nicht als Kostenvermeidende Kalkulation im Sinne der Ökonomie gedacht, sondern im Sinne, dass man mit technisch rationalem Handeln aus guten Gründen Erwartungen verknüpfen kann, die (jedenfalls bis auf Weiteres) nicht enttäuscht werden. Es verbindet sich mit rationaler Technik (jedenfalls bis auf Weiteres) Verlässlichkeit, Dauerhaftigkeit, Zuverlässigkeit, Sicherheit, Gewissheit. Lässt sich für die Didaktik im weiteren Sinne übernehmen.

„Technik gibt es daher für alles und jedes Handeln: Gebetstechnik, [...] Technik der Askese, Denk- und Forschungstechnik, Mnemotechnik, *Erziehungstechnik*, Kriegstechnik, musikalische Technik

(Virtuose z. B.), Technik eines Bildhauers oder Malers [...], sie alle sind eines höchst verschiedenen Rationalitätsgrades fähig. Immer bedeutet das Vorliegen einer ‚technischen‘ Frage: daß über die rationalsten Mittel Zweifel bestehen“ (Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft*, Köln 1964, 14, fett von mir).

„Weber hat den Begriff praktischer Rationalität unter den drei Aspekten der *Mittelverwertung*, der *Zwecksetzung* und der *Orientierung an Werten* differenziert. Die instrumentelle Rationalität einer Handlung bemisst sich an der effektiven Planung der Mittelverwendung bei gegebenen Zwecken; sie bemisst sich an der objektiv nachprüfbaren Wirksamkeit“ (Habermas, ebd.). „**Zweckrational** handelt, wer sein Handeln nach Zwecken, Mitteln und Nebenfolgen orientiert und dabei sowohl die Mittel gegen die Zwecke, wie die Zwecke gegen die Nebenfolgen, wie endlich auch die verschiedenen möglichen Zwecke gegeneinander rational abwägt, also jedenfalls weder affektiv [...] noch traditional handelt“ (Weber zit. n. Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 1., Ffm 1982, 240). „Die **Wahrationalität** einer Handlung bemisst sich an der Richtigkeit der Kalkulation der Zwecke bei präzise erfassten Werten, gegebenen Mitteln und Randbedingungen; und die **normative Rationalität** einer Handlung bemisst sich an der einheitsstiftenden, systematischen Kraft und Penetranz der Wertmaßstäbe und Prinzipien, die den Handlungspräferenzen zugrunde liegen. **Handlung, die Bedingungen der Mittel- und Wahrationalität genügen, nennt Weber >zweckrational<, Handlungen, die Bedingungen normativer Rationalität genügen, >wertrational<**“ (Habermas, ebd., 245; fett von mir).

Didaktik ist - so gesagt - wertrational, indem sie Ziele und Zwecke rechtfertigt und verfolgt. Sie ist ein zweckrationales Unternehmen, fabriziert Vermittlungs- und Aneignungsmethoden, die den Bedingungen der Mittel- und Wahrationalität genügen. – Wenn Sie wollen, können Sie diesen Wortgebrauch verwenden.

Didaktik lebt als Technik innerhalb der Pädagogik davon, dass sie mit dem Einsatz ihrer Überlegungen zur Vermittlungs- und Aneignungsmethodik gelingt und zu Erfolg päd. Praxen beträgt.²⁹ Sie ist

²⁹ Das mit dem Vermitteln bzw. mit der Vermittlung ist so ein Ding. Ich schlage vor, beim Wortgebrauch von Lothar Klingberg zu bleiben (ders., *Einführung in die Allgemeine Didaktik*, Berlin 1972): Vermitteln bedeutet demgemäß (Beispiel Unterricht), die Lehrkraft vermittelt Schüler mit einer Sache, vermittelt eine Sache mit den Schülern, vermittelt Schülern den Peloponnesischen Krieg. Lehrkraft leistet quasi Maklerdienste. Das Vermitteln ist Handwerk, das bei uns gut bezahlt wird und gekonnt werden muss: Vermitteln als Erzählen, ein Experiment aufbauen, an die Tafel schreiben, Erklären, Korrigieren, Problematisieren etc.. Schülerinnen mit etwas vermitteln (darauf zeigen), deswegen, damit es angeeignet werde, Wissen, Können, eine Haltung, Einstellung, Arbeits- und Sozialverhalten.

Vermitteln bzw. Vermittlung wird zu oft (noch) im Rahmen von Erkenntnistheorie thematisiert, prototypisch etwa Radikaler Konstruktivismus, aber auch, dass Vermittlung Erleuchtung sei, als Trichter fungiere, dass das Vermitteln der Ordnung der Natur zu entsprechen habe, u. a. m.. Da geht die Erörterung des Wie des Empfindens, Fühlens, Wahrnehmens, Denkens, Urteilens, Handelns, Verhaltens und was der Mensch als solcher ist und sein soll in je spezieller Diktion dem nüchternen Anliegen gelingender und erfolgreicher päd. Praxis voraus. Eigentlich sollen ja lediglich Lehrende Lernende mit Lehrstoff bzw. Kompetenzen vermitteln, aber nicht der Mensch als Mensch durchleuchtet werden (dafür werden andere bezahlt).

Gegen die aufgeblasenheit mancher Didaktik. etwa zu einer „Vermittlungswissenschaft“ (siehe im Netz) und gegen die Einbildung, sie wäre die auserwählte Spezialoperation in Sachen Vermittlung polemisiert Türcke, dass der didaktische Vermittlungsbegriff als eine „Verfallsform des metaphysischen Vermittlungsbegriff“ anzusehen sei, der (als didaktischer) von Haus aus nicht zu einem extra Gegenstand einer gesonderten wissenschaftlichen Disziplin taue (Ch. Türcke, *Vermittlung als Gott*, Lüneburg 1986).

Didaktik, die sich in der Moderne nüchtern auf das bezieht, was sie tatsächlich auch vermag, versteigt sich nicht in Höhen, wo ihr nur schlecht wird, bleibt am Boden und kultiviert, was sie kann, nämlich Technologie innerhalb der Pädagogik (oder anderer Wissenschaften) zu sein. „Gelungene Didaktik wäre [in der Pädagogik und in den anderen Wissenschaften, sofern sie auch etwas lehren] verschwundene Didaktik: ihrer Gegenstandslosigkeit als eigener Disziplin innegeworden und in die Selbstreflexion von Wissenschaft übergegangen, Was übrig bliebe, wäre ein wenig von jener Methodik, die von der Sitzordnung bis zum Tafelbild, von der gesti-

eine zielgerichtete Intervention in die Welt, derart, dass sie den Stoff der Welt als Lehrstoff mit zugehörigen Kompetenzen präpariert, und dass sie – „künstlich“ – eine extraordinary Lehr-Lernsituation bzw. päd. Praxis, die es im hergelaufenen Alltag so nicht gibt, so zu arrangieren hilft, dass der Auftritt von Lernerfolg wahrscheinlich (nicht unwahrscheinlich) ist. Die der Didaktik von allen Pädagogen unterstellte und erwartete Wirksamkeit, der Bezug darauf, dass etwas statthaben soll, was prüfbar auch klappt, macht (mittel-, wahl- und wertrational) ihre Rationalität aus. Wollte sie als präsentiertes Verfügungswissen und als gelingendes handwerkliches Können keinen Erfolg, wäre sie Humbug, könnte für sich nicht in Anspruch nehmen, rationales Handeln zu sein.

Didaktisches Dreieck

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

Bitte beachten! Das didaktische Dreieck ist ein *Modell für uns* (Pädagoginnen), ohne Anspruch ein Abbild der Realität zu sein, es soll nicht die Wirklichkeit – wie gesagt wird – detailgetreu (maßstabsgerecht, widerspiegeln wie z. B. Märklin-Eisenbahn die Eisenbahn), sondern?! Sondern ein >Modell für uns< wie das Didaktische Dreieck dient der Übersicht, ist nützlich und brauchbar in vielerlei Hinsicht (etwa zur Planung). Wer zweifelt daran, dass Pädagogik in Echtzeit „mehr“ ist als ein Dreieck?! Ein >Modell für uns< ist nicht wahr oder falsch, denn ist es nicht (mehr) dienlich und lohnend, kreieren wir ein anderes.

„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 2000, 51).

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, fett von mir).

schen Darstellung bis zur kontroversen Diskussion alle Mittel summiert, die sich bei der Darbietung bestimmter Unterrichtsstoffe bewährt haben, und das Bewährte in exemplarische Lehrmodelle faßt. Ihr wissenschaftlicher Rang ist der von Kochbüchern. Sie sind der unabdingbare Erfahrungsschatz, der den einzelnen davon entlastet, alles, was längst ausprobiert wurde, noch einmal mit allen Fehlern durchzumachen. Für den Anfänger sind die Rezepte Vorschriften, für den Fortgeschrittenen gewinnen sie nach und nach den Charakter von Vorschlägen und Anregungen zur eigenständigen Verarbeitung und Improvisation. Ohne ein bißchen freie Wahl der Zutaten nach persönlicher Vorliebe, ohne ein artistisches und improvisatorisches Geschick läßt sich weder gut kochen noch lehren, ohne daß deswegen für Chefköche und Konditormeister Professuren ausgeschrieben werden“ (ebd., 133). – Einwände?!

"[...] Ohne Didaktik als Lehre von den Formen der Erziehung ist die Pädagogik auf Wasser geschrieben [...]" (Prange 2000, 16). Sache ist, "[...] dass die **Didaktik die Technologie des Erziehens** darstellt und das überhaupt die Pädagogik technologisch orientiert ist oder es sein sollte" (2012, 109; fett von mir). In die Vokabel >Technologie< ist nicht Ingenieurwissen hineinzulesen, dass auf physikalische Kausalität (Ursache - Wirkung) setzt. Das gilt auch so für die „instrumentelle Natur“ der Pädagogik bei Dewey (1995, 160). Gemeint ist, dass die Ziele und Zwecke pädagogischer Praxis erreicht werden wollen (=edukative Intentionalität), weswegen man sinnvollerweise einsam oder gemeinsam zweckrational nach klugen Mitteln sucht. Wortgebrauch von >Technologie< hier: Teilstück der Pädagogik, das sich forschend und theoretisierend um rationale Technik der pädagogischen Praxen kümmert.

Frage, hat man denn als Pädagogin überhaupt Fixpunkte und Haltegriffe, eventuell sogar Vorbilder, Muster, um die Interdependenz von Zielen, Inhalten, Mitteln, Medien, anthropogenen Bedingungen, soziokulturellen Voraussetzungen, Konflikten und Überraschungen (Heimann/Otto/Schulz) handwerklich zielführend und gewinnbringend zu formen? Die Geschichte der Schule hilft bei der Antwort.³⁰

Das den Profis übertragene scholastische Unterrichten der Schüler in Fächern, das schon längst ubiquitär an Brisanz gewonnen hat, 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 dem Maße [...], wie Erziehung intentionalisiert ist und in Schule lokalisiert wird, werden die besonderen Situationen ins Auge gefasst, in denen nun ausdrücklich der Heranwachsende belehrt und über die Lehre geformt wird. Damit hat die Pädagogik einen eigenen, unverwechselbaren Gegenstand gewonnen" (2000, 52). Die Kulturhöhe steigt und immer weniger läuft mehr nebenbei. **Das Vermitteln von Stoff und Kompetenzen durch Lehrende mit dem Lernenden wird im Zuge des reflektierten Herausdrehens der Erziehung aus dem Alltag zu einem extraordinären Sachverhalt (aber nicht: Abdrehen!).** Das Darbieten, Erarbeiten, Aufgeben und Einüben von Wissen, Können, Arbeits- und Sozialverhalten unter der (An-)Leitung professionellen Personals für eine Mehrzahl von Schüler/-innen bei eingeschränktem (Schul-)Raum und in abgesteckter (Schul-)Zeit absorbieren zunehmend Aufmerksamkeit der Wissenschaften, dann auch als Institution, als zweckrationale Organisation, als Objekt der Verrechtlichung, Augenmerk der Ökonomie und als Herzstück einer kritischen Öffentlichkeit, aber auch als Spielball der „vierten Gewalt“ (Precht/Welzer, Berlin 2022). „Indem die Didaktik der Schule die Probe auf die Pädagogik wird, gewinnt die pädagogische Erfahrung ihren Anteil am Unterricht" (ebd.).

Also (ich fasse Prange zusammen), *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 in Bezug auf das intendierte Aneignen argumentationszugänglich sein**, also im Bedarfsfall mit Gründen korrigierbar und verbesserbar sein. Somit ist das Erziehen als Handwerk nach Maßstäben selbst lehr- und lernbar. *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, (bis auf Weiteres) Allgemeingültiges aussagen und (dito) Allgemeinverbindliches vorgeben und begründen. Stattfindet der "Übergang im Aufbau der Erfahrung vom anschaulichen Umgehen und Gebrauchswissen zum

³⁰ Wer lesen will, wie man Schule förmlich in der Luft zerreißt: Th. Bernhard, >Korrektur<, Ffm 2005, 316.

theoretischen, propositionalen Wissen [verfasst in apophantischen=wissenschaftlichen Texten], das sich eigene Beobachtungs- und Referenzobjekte verschafft" (ebd., 54).

Artikulation

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

"Artikulation ist die Brücke zwischen Zeigen und Lernen, gleichsam das Scharnier, von dessen Eigenschaften es abhängt, wie Lernen und Erziehen zusammenkommen. Indem wir artikulieren, verbinden wir die Operationen des Zeigens mit der Operation des Lernens" (Prange 2005, 109; fett von mir). "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 ein Lernprozess. Die Reihung etwa von >Ausgangsstufe, Einstiege - Erweiterungsstufe - Ergebnisstufe - Anschlussstufe< (Prange 1989, 184) ist nicht dem akuten Lernen (etwa der Schüler) abgeschaut. Das als Artikulation gegliederte Zeigen, sprich, das komponierte und geordnete Erziehen, muss allerdings dem Lernenden und dem zu Lernenden entgegenkommen.

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 (Typen des Vermittelns von Stoff und Kompetenzen mit den Lernenden) 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" des Vermittelns; "das Erlebnismodell" des Vermittelns gehört zum "Unterricht als Appell" (Bad Heilbrunn/Obb. 1986).

Es droht u. U. 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. Action ist die fatale Devise. Statt den Tatbestand zu akzeptieren und sich für die Fakten zu wappnen, dass das **"Lernen [...] schmerzhaft" ist** (Oser/Spychiger 2005), **dass jedes Etwas-Lernen, zu dem sich eine Person entschließt, auch seinen Raum, seine Zeit und einen freien Kopf und Ruhe braucht, dass jeder stets alleine lernt (nie einer für den anderen), und jede Erzieherin ein Sisyphos**, verfällt man "didaktischer Verführung" und fabriziert Kitsch (F. Kambartel).

Moral des Zeigens

Vorab: Jedes Erziehen ist als ein Aufforderungsverhältnis konstituiert, auf das sich Erzieher und zu Erziehende (nicht auf ewig) einlassen. Sagen wir, zwischen beiden Seiten besteht, ob an organisierten oder nichtamtlichen Lernorten, auf Zeit ein „ungeschriebener“ Vertrag, der zwecks Gelingen und Erfolg der pädagogischen Praxis ein Minimum an Regeln für das Arbeits- und Sozialverhalten beider

Seiten verbindlich macht: betreffend die Leistung, Motivation, Disziplin. In solchem Aufforderungsverhältnis sind relativ zum Handlungskomplex >Erziehen< die Rollen und Aufgaben bis zur Aufhebung des Erziehens abgesprochen und 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 (=Explanandum)?

Prange führt in diesem Zusammenhang "**die Moral des Zeigens**" an (2005, 137ff.). Wozu? Die >Moral des Zeigens< ist ein Explanans, ein Vorschlag, um **das Gelingen und den Erfolg päd. Praxis annähernd verstehen bzw. erklären zu können. Die >Moral des Zeigens< soll das Explanans sein, das das Explanandum in etwa erklärt und verstehbar macht, warum Erziehende und Lehrende tatsächlich Aufmerksamkeit bei Lernenden hervorrufen und wirklich zum Lernen motivieren.**

Es klappt die päd. Praxis mit großer Wahrscheinlichkeit (gegen alle Unwahrscheinlichkeit) dann, das Aufforderungsverhältnis funktioniert, wenn - so Pranges Explanans - die pädagogische Praxis, sachlich und fachlich zusammen mit der Gestaltung durch die Person des Pädagogen (m, w, d) gediegener Qualität genügt, also pädagogische und didaktische Ansprüche an die Form päd. Praxis erfüllt worden sind! Es geht der >Moral des Zeigens< um Tugenden=um Tüchtigkeit pädagogischen und didaktischen Handelns: Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit (Prange). Tugenden also, die einen sachlichen/fachlichen/überfachlichen Bezug/Inhalt haben und die Person der Pädagogin nicht nur als Profi, sondern sie zugleich auch – sag' ich mal – als Mensch mit (oft) stressigem Beruf (heraus-)fordern.

Jetzt ist von >Form< die Rede. Gesetzt, Ihr Plan und mein Plan zur Durchführung Ihrer und meiner pädagogischen Praxis wären, was Ziele, Inhalt, Methodik (Handlungsmuster und Medieneinsatz), was die anthropogenen Bedingungen und soziokulturellen Voraussetzungen betrifft, – imaginieren wir – identisch. Nehmen wir noch hinzu, dass Sie und ich das gleiche Konfliktbewältigungsmodell nutzen (etwa kooperative Verhaltensmodifikation nach Redlich/Schley), und dass wir uns auch noch die Einstellung (Reaktionen in case of emergency) in Sachen Imponderabilien teilen. Gleichwohl würde sich die Aktualisierung Ihres und meines Plans in Echtzeit, also die akute Durchführung unserer „identischen“ Planung, voneinander unterscheiden. Und zwar nicht nur deswegen, weil sich die Realisierung pädagogischer Praxen nicht bis ins Kleinste planen und voraussehen lässt, immer bleibt mehr als ein Rest unverfügbar, sondern auch deshalb, weil wir alle keine Turingmaschinen, aber alle Menschen sind. Bedeutet?! Ihr Empfinden, Ihre Gefühle, Wahrnehmung, Ihr Denken, Urteilen, Handeln und Verhalten verlaufen in Ihrer pädagogischen Praxis nicht parallel zu meinem Empfinden, meinen Gefühlen, meiner Wahrnehmung, meinem Denken, Urteilen, Handeln und Verhalten in meiner pädagogischen Praxis. Wir sind keine Schablonen und unterscheiden uns als Personen. Sie und ich geben unseren Praxen je einen individuellen Charakter, eine individuelle Beschaffenheit. (Von den Adressaten unserer päd. und didaktischen Mühe zu schweigen, die hier hier nicht zum extra Thema machen möchte. Auch wenn wir uns nur auf uns Pädagogen konzentrieren:) Wir alle sind im hohen Grade daran beteiligt, unseren Praxen einen individuellen Ausdruck zu verpassen.

Das je Individuelle, Besondere, Konkrete „an“ Ihrer und meiner akuten päd. Praxis heiße *die Form* (päd. Praxis).

Die bestens qualifizierte "Form ist dasjenige, wodurch Themen zu Lernaufgaben, andere Menschen zu Lernenden und wir selber zu Erziehern werden" (Prange 2005, 55). 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** 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). – Nochmal lesen!

Zwar ist die Form päd. Praxen je eine andere, gleichwohl sind nicht Willkür und Beliebigkeit oder Wurstigkeit angesagt, denn die Form einer pädagogischen Praxis hat Ansprüche zu erfüllen, durch deren je personenvariante Verwirklichung sie allerdings nichts an Individualität einbüßt. Denn (auch

verpflichtende) Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit finden situations-, gruppen- und personenabhängig je ihren besonderen Ausdruck.

Prange sagt: **"Allein die gute Form ist erzieherisch."** Mit der besten Erfüllung der Vorschriften für das Handwerk des Erziehens wird der Pädagogik und ihrer Didaktik, statt sie mit einer Billard-Kausalität oder eines Reiz-Reaktions-Vorgangs oder zweckfreier Funktionalität zu unterminieren, eine **ästhetische Kausalität** mit eigenem Zuschnitt angeraten: **causa formalis** (ebd. 55).

Das, was macht, dass ein Aufforderungsverhältnis >pädagogische Praxis< mit Wahrscheinlichkeit (gegen alle Unwahrscheinlichkeit) zum Erfolg führt, das ist die didaktisch sach- und fachgerecht, mit Ethos erarbeitete, materialisiert in räumlicher, zeitlicher, inhaltlicher und sozialer Dimension in die pädagogische Welt gerufene „**Formkausalität**". (Prange 2005, 53). Oder: Verführung (etwa zu lernen).

Akute Moral des Zeigen mag das Gelingen und den Erfolg päd. Praxen wahrscheinlicher machen. Im Sinne der Moral des Zeigens sind für Planung und Vollzug mit Bezug auf Zumutbarkeit, Verständlichkeit und Anschlussfähigkeit 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?³¹ Werden anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen und Bedingungen berücksichtigt?³² Für Konflikte gewappnet? Was tun bei Nichtgeplantem, Überraschungen?! Dies alles zu beantworten von Ihnen als Person, die (kein Zweifel) mit vernünftigem Selbst- und Weltverständnis begabt ist, die mit der Weisheit des Alltags paktiert, die mit einer Hauspädagogik jongliert, die in Kenntnis wissenschaftstheoretischer und erkenntnistheoretischer Kriterien und Standards an Wissenschaft und Ethik abgeglichenen wird, und sich mit Pflichtgefühl stets – wie gesagt wird – voll einbringt.

Für die Connection der Handlungen des auffordernden Zeigens und dem Befolgen lässt sich kein Mechanismus, kein Gesetz, keine Ursache-Wirkung-Kausalität, keine Kraft (wie der Apfelfällnichtweitembaum-Gravitation) anführen. Gleichwohl ist der Einfluss der Erziehenden auf Lernende nicht nur ein alltagspraktisches vorführbares Faktum und darum legitim ein Explanandum.

Prange schlägt für das Explanans vor, ein **"pädagogisches Kausalverhältnis", die "ästhetische Formkausalität"** heranzuziehen (ebd., 155). Die „Moral des Zeigens“ macht, dass die Erziehung "wirkt", und zwar auf folgende Weise: "Was [...] ist es, was die ästhetische als Formkausalität [=das pädagogische Kausalverhältnis] von der mechanischen Kausalität [der Billard-Physik] unterscheidet und in ihrer Eigenart auszeichnet? **Sie besteht im zwanglosen Zwang der guten, gelungenen Form und äußert sich in Zustimmung der Lernenden zu dem, was sich ihnen darbietet, so dass sie nicht anders können, wenn sie sich nicht verleugnen wollen**" (ebd., 162). Die Form päd. Praxis sei nützlich und schön (=wohlgefällig)!³³

Gruß

³¹ 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).

³² Dazu Heimann/Otto/Schulz: Berliner Didaktik.

³³ Die >Moral des Zeigens<, ein Vorschlag zur Pragmatik der Sicherung möglichen Gelingens und Erfolgs päd. Praxen. Wenn Sie möchten, können Sie ab jetzt zwischen einer **didaktischen** Artikulation und einer **ästhetischen** Artikulation unterscheiden. Diese betrifft die Form päd. Praxen, jene zu verstehen als die (per Plan) in Struktur gegossene Interdependenz von Ziel, Inhalt, Methodik, anthrop. Voraussetzungen und soziokult. Bedingungen.

Pädagogische Ethik und Palaver.

Das Lachen ist dem Fundamentalismus sein Tod.

Mit Fundamentalisten (m, w, d) kann man *nicht diskutieren* (Schleichert, H.: Wie man mit Fundamentalisten diskutiert, ohne den Verstand zu verlieren. Eine Anleitung zum subversiven Denken, München 2019. Fundamentalisten (m, w, d) tragen für ihre Sinngehalte, für das, was sie an Meinungen, Überzeugungen, Ideen, Einstellungen handlungsleitend im Kopf haben, keine Argumente vor, weil diese Beweglichkeit (im Kopf) und Reflexion voraussetzen und – unter Umständen – widerlegt werden. Argumentationsunzugänglichkeit wird nicht als Defizit registriert. Gnadenlos festhaltend an dem, was ein Grundsatz genannt wird. Sprache (Sprechen und Reden) als die Möglichkeit – gemeinsam kontrolliert – verlässliche Orientierungen zu erarbeiten, Fehlanzeige. Schleichert schlägt vor, „subversiv zu lächeln“, wenn Worte nicht mehr zählen.³⁴

Und gegen certistisches (Sicherheits-)Denken ist anzuführen: Wissen kumuliert. Niemand vermag das zu verhindern, auch Jorge von Burgos, der blinde Seher in Umberto Ecos >Der Name der Rose<, nicht, der „die Wahrheit“ in der „Heiligen Schrift“ festgegossen sieht und seinen „unseligen Brüdern“ der stolzen Benediktiner-Abtei an den Hängen des Apennin die „Hoffart“ der Neugier auf Neues vorhalten muss (ebd., 511): „[Dünkt euch nicht, dass] das, was jüngst in unseren Mauern geschehen ist [Morde u.a.m.] nichts anderes birgt als das Schicksal des Jahrhunderts, in welchem wir leben [14. Jh.]? Eines Jahrhunderts, das in jeder Hinsicht, in Worten und Taten, in Burgen und Städten, in hochfahrenden Universitäten und himmelstürmenden Domen darauf versessen ist, neue Zutaten zu den Worten der Wahrheit zu finden, wodurch es den Sinn eben jener Wahrheit entstellt, die bereits vollständig und offenkundig zutage liegt, zu der alles Notwendige schon gesagt worden ist und die keiner törichteren Erweiterung mehr bedarf, sondern nur unermüdliche Verteidigung!“

Die humorige, undogmatische, non-fundamentalistische Person lebt bei aller Unverfügbarkeit, Nichterreichbarkeit, Nichtvermeidbarkeit im Beruf und immenschlichen Leben mit dem beschwingenden Glauben an die machbare Vernunft. (Ja, auch bierernste Personen können das.) Wie der situationselastische (= nicht apodiktische), englische Franziskanerpater William von Baskerville in Umberto Ecos Roman >Der Name der Rose<. Über den vermerkt sein Novize und Adlatus Adson von Melk mit Schreck, Ablehnung und Verehrung dies: „*Mit einem Male begriff ich die Denkweise meines Meisters [...]. Ich begriff, daß William, wenn er keine Antwort hatte, sich viele Antworten vorstellte. Und das verblüfte mich sehr. „Aber dann“, wagte ich zu bemerken, „seid Ihr noch weit von der Lösung [der Morde in der Benediktinerabtei] entfernt.“ „Wir sind ihr bereits ganz nahe“, entgegnete William heiter, „ich weiß nur noch nicht, welcher.“ „Demnach habt Ihr nicht eine einzige Antwort auf alle Fragen?“ „Lieber Adson, wenn ich eine hätte, würde ich in Paris Theologie lehren.“ „Und in Paris haben sie immer die richtige Antwort?“ „Nie“, sagte er fröhlich, „aber sie glauben sehr fest an ihre Irrtümer.“ „Und Ihr“, bohrte ich weiter mit kindischer Impertinenz, „Ihr begeht nie Irrtümer?“ „Oft“, strahlte er mich an, „aber statt immer nur ein und denselben zu konzipieren, stelle ich mir lieber viele vor und werde so der Sklave von keinem.“* (ebd., 391f.). Am Schluss der Geschichte, nach der Entlarvung des mordenden Vertreters **der einen, einzigen Wahrheit**, sagt der Franziskaner zu Adson: „*Vielleicht gibt es am Ende nur eins zu tun, wenn man die Menschen liebt: sie über die Wahrheit zum lachen bringen, die Wahrheit zum Lachen bringen, denn die einzige Wahrheit heißt: lernen, sich von der krankhaften Leidenschaft für die Wahrheit zu befreien*“ (ebd., 624).

³⁴ Ein junger Verbrecher sticht in dem Ort Chautauqua im Westen des Bundesstaates New York mehrmals auf den 75-Jährigen Salman Rushdie ein und verletzt ihn schwer. Salman Rushdie hätte gerne Nachvollziehbares von der Person erfahren, die ihn niedergestochen hat. Motiv?! Biografie?! (Soziale) Herkunft?! Überzeugung?! Allerdings erscheint ihm der echte Attentäter selbst zu dumm. Daher fingiert er in seinem Buch >Messer< den Versuch einer Aussprache mit A (Rushdie nennt den Messerstecher A, für „Arschloch“). Doch da ist nichts zu holen, auch nach eingeräumtem Schweigen, die Chance für A zur Revision, nichts. Rushdie lässt das „Gespräch“ scheitern.

Protoethik und Palaver³⁵

wofür werden Sie eigentlich bezahlt?! Jede pädagogische Praxis ist getränkt mit Vorschriften, Regeln, Normen, Werten, Geboten, Verboten, erlaubt-nicht erlaubt, Vereinbarungen und sonstigen Verbindlichkeiten. Welches sind mögliche, handwerklich auszufeilende Begründungs- und Rechtfertigungsverfahren für Maximen, Imperative, Präskriptionen, Evaluationen?! Wie trägt man deren Geltungslast bzw. Geltungsansprüche ab? Welche Bedingungen berechtigen Erziehende (m, w, d) zu Maßnahmen?! Was ist nach welchem Verfahren vernünftigerweise gültig? Welche Prozedur? – Wie machen Sie das eigentlich?!

Die Praxis erzwingt oftmals blitzartige Entscheidungen, die hier und jetzt zu treffen sind, wo fürs moralische Zerkrümeln keine Zeit bleibt: „Quick and dirty“.

Und Begründungen und Rechtfertigung mit Bezug auf Freundschaft/Feindschaft oder Verwandtschaft/Bekannntschaft oder Familie/Fremde oder Sympathie/Antipathie laufen auch in der päd. Praxis „under justification“, sprich, es gibt in diesen Fällen keine „neutrale“ übergeordnete Norm, allein favorisierte oder geliebte oder verhasste Personen und Sachverhalte gelten unter Betroffenen und Beteiligten als ausreichender Grund.

Zudem ist jede pädagogische Praxis hierzulande mit Rechten bewehrt (z.B. Jugendschutzgesetz, Behindertenrecht, Erzieher als Arbeitnehmerinnen). Aktualisiert werden im Vollzug der päd. Praxis Menschenrechte, das Grundgesetz, Verordnungen, Erlasse, Richtlinien, ohne dass jeweils der Artikel oder der Paragraph nachgeschlagen oder ein Anwalt konsultiert wird oder ein Richter ein Urteil fällt. Auch werden für die Richtigkeit von Handlungsvollzügen nicht großartig Theorien der Moral auf Angemessenheit durchforstet. Was rechtens ist, soll ausgeführt werden. In „grundlegenden Auseinandersetzungen über allgemeine soziale Wertsetzungen [, die] schließlich die Form rechtlicher Auseinandersetzungen annehmen, [hat] das letzte Wort [...] das Rechtssystem“ (ebd., 112). Unter „den heutigen Lebens- und Sozialverhältnissen [kommt] dem Recht der Primat bei Normkollisionen [zu]“ (Prange, ebd., 113)

Manchmal, man muss gar nicht zulange gefeiert haben, stellt sich die Frage, ob 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 Moral. Da gibt (neben anderen) ein formalistisches, universalistisches und kognitivistisches Ethikverständnis (etwa Diskursethik von Habermas), eine materiale Ethik (etwa die Tugendethik von Aristoteles), die teleologische Ethik (etwa Mills Utilitarismus). Hier kein böses Wort dagegen, aber muss man erst eine dieser Ethiken parat haben, um pädagogisches Denken und Handeln in Echtzeit rechtfertigen und begründen zu können?! Ohne Moral und Ethik geht aber auch nichts. Wie dann?!³⁶

Lebenswelt und Protoethik

Worauf können sie sich, wenn sie auf keine der ausgearbeiteten Ethiken zugreifen, verlassen, die Pädagogen? Womit ihr moralisches Denken und Handeln sichern? Ich halte fest, Ethik als Theorie der

³⁵ Unter >Palaver< verstehe ich positiv: ein problemspezifisches, brennpunktbezogenes Streitgespräch vor Ort mit der Absicht, unter Rücksicht auf die Teilnehmer und Betroffenen und die vorfindliche konkrete Situation und Lage einen für alle (jedenfalls kurzfristig) vertretbaren, handlungsleitenden Abschluss zu finden.

³⁶ „Der theoretische Grundbegriff der Kommunikationsethik ist der universelle Diskurs, das >formale Ideal sprachlicher Verständigung<. Weil diese Idee rationale motivierter Verständigung in der Struktur der Sprache schon angelegt ist, ist sie keine bloße Forderung praktischer Vernunft, sondern in die Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens eingebaut. Je mehr das kommunikative Handeln von der Religion die Bürde sozialer Integration übernimmt, um so stärker muß auch das Ideal einer unbegrenzten und unverzerrten Kommunikationsgemeinschaft empirische Wirksamkeit in der realen Kommunikation gewinnen [...]. In dem Maße wie normative Geltungsansprüche auf die Bestätigung durch einen kommunikativ erzielten Konsens angewiesen sind, setzen sich im modernen Staat Grundsätze demokratischer Willensbildung und universalistische Rechtsprinzipien durch“ (Habermas, J., Theorie des kommunikativen Handelns, Ffm 1982, Bd. 2, 147).

Moral=unentbehrlich. Aber es lässt sich zur Unterscheidung, Orientierung und Herstellung päd. Pra-
xen zudem (zuerst, zuvor) die Lebenswelt und deren Umgang mit Normen, Werten und Maximen
heranziehen.

Protoethische Überlegungen: Nicht eine „akademische“ Theorie der Moral=Ethik wird jetzt bespro-
chen, sondern nachgeschaut, inwiefern uns solche „außer-akademische“ Überlegungen nützen. **Proto-
ethisch, den Ausdruck verstehen Sie bitte so, dass damit die Grundgedanken und Grundlagen
bezeichnet werden, die jeder Ethik, also jeder „akademischen“ Theorie der Moral(en) vorausge-
hen und deswegen/gleichwohl von fundierendem und konsolidierendem Einfluss sind.**³⁷ Damit
sind nicht allein die Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint, die man haben muss und braucht, um mit
Vokabeln einen geraden Satz auszusprechen bzw. aufzuschreiben, sondern?! Sondern, es ist das all-
tagspraktische Geschehen zu reflektieren, das als moralisch veranschlagt wird, um nachzusehen, was
wir (Sie und ich) **vor** aller Wissenschaft und Ethik immer schon parat haben und tun, wenn es darum
geht, selbst in päd. Praxis akut moralisch tätig zu sein.

In Wissenschaft und Ethik wird **IST und SOLL** streng getrennt, zwischen Daten, Fakten und Tatsa-
chen einerseits und Normen, Geboten, Maximen, Werten, Zielen andererseits peinlich genau unter-
schieden. Warum eigentlich?!

Die Trennung von >Ist< und >Soll< ist keineswegs selbstverständlich, denn diese Unterscheidung ist
eine Konstruktion abendländischer Geistesgeschichte und dort relevant, wo wissenschaftliche Sätze
als objektive (wertfreie) Daten, Fakten, Tatsachen einerseits und andererseits (wertende) Normen,
Werte, Maximen als intersubjektiv gerechtfertigt behauptet werden. Es leuchtet ein, dass Schlamperei
nicht sein darf, etwa: Gegebenes für Sein-sollendes auszuweisen.

Da gibt es das sog. >Humesche Gesetz<, demgemäß aus deskriptiven Urteilen, dass etwas so, aber
nicht anderes *ist*, keine normativen Urteile, dass dieses sein *soll*, jenes aber nicht sein darf, logisch
abgeleitet werden können. Sonst deduktiver Fehlschluss (Kamp, in Mittelstraß 2008).

Für uns Pädagoginnen kommt als Frage hinzu, ob wir kulturelle (Brauch, Sitte, Gewohnheiten) und
vor allem institutionell begründete Verpflichtungen (öffentliches Bildungswesen) gleichstellen können
mit moralischen Verpflichtungen. Ob also *institutionellen* Daten, Fakten, Tatsachen ein separa-
ter/eigener Verpflichtungscharakter entspringt und dieser gerechtfertigt ist?! Nein, das Befolgen derart
Verpflichtungen (aus der Bürokratie, Administration, Behörde, Verwaltung) muss als gerechtfertigt
extra nachgewiesen werden (Wimmer, in Mittelstraß 2013).³⁸

Aber interessant! Wir finden im Alltagsgeschäft der Pädagogik Hybride. Etwa: „Kleine Kinder sind
schwach und hilflos.“ „Alte Menschen sind oft hilfsbedürftig.“ Sind das „nur“ blanke IST-Aussagen,
also nicht-bewertende, objektive Tatsachenbehauptungen?! Reine Deskriptionen?! Neutrale und wert-
freie IST-Betrachtungen?! Oder sind das (versteckte) SOLL-Forderungen, Aussagen, die als Konse-

³⁷ Protoethik, von C.F. Gethmann eingeführte Bezeichnung für die systematische Rekonstruktion lebensweltli-
cher Rechtfertigungsdiskurse bzw. Rekonstruktion lebensweltlich immer schon anerkannter Kommunika-
tionsregeln in Sachen moralischer Konfliktbewältigung, auch zum Zweck des nachvollziehbaren, überprüfbaren und
praxisgebundenen Aufbaus einer Theorie der Moral (in: Mittelstraß 2016). >Rekonstruktion< meint das reflek-
tierte, kritische, auf konstruktive, sachdienliche und weiterführende Vorschläge ausgerichtete Begreifen (des
entsprechenden Gegenstandes, Gegenstandsbereichs).

³⁸ Solcher Nachweis kann eventuell so erfolgen: Wahre (institutionelle) Daten, Fakten und Tatsachen allein
begründen kein Vorhaben. sondern es braucht zusätzlich eine gerechtfertigte Norm, die auf das Vorhaben
Bezug nimmt. Dieses kann dann begründet unternommen werden, wenn es sich einerseits auf die wahren
Daten, Fakten und Tatsachen stützt **und!!!** andererseits die entsprechende zugehörige Norm beachtet. Es fin-
det also kein (nicht begründbarer, unlogischer) Schluss bzw. Sprung vom (institutionellen) IST zu einem SOLL
(Vorhaben) statt, sondern „dazwischen geschoben“ ist eine gerechte Norm (Brückenprinzip), so dass das ge-
samte Unternehmen situationsbezogen (nicht deduziert, aber) mit Aussicht auf einen Beschluss für den beson-
deren Fall kleingearbeitet und durchargumentiert werden kann.

quenz nahelegen, dass bei solchem IST-Tatbestand (verpflichtend) etwas Bestimmtes, die Angelegenheit Korrigierendes, geplant und getan werden *soll*?!

Alltagspraktisch besteht diesbezüglich oft kein Interesse an dezidiertem Kontrolle eines möglichen, deduktiven, naturalistischen, ethischen Fehlschlusses, auch ist im Vollzug der päd. Praxis wenig, keine Zeit. Und in die Universität hinein verlängert, heißt das, wenn wir Pädagoginnen uns auf empirisch gesicherte Daten, Fakten und Tatsachen berufen oder solche aufstellen, formulieren wir (ja, nicht in jedem Fall) gleichsam unter der Hand Normen, Werte, Maximen mit. Prange spricht von „normativ-empirischen Mischsätzen“. Auch Kants Diktum fällt darunter: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.“ Ein anthropologischer Fakt oder eine Vorschrift?! Pädagogen lesen die PISA-Studie oder >Haushaltsbedingte Kürzungen des Sozialtats< als Hybride. In die Beschreibungen und Beobachtungen pädagogischer Praxen ist ein SOLL implantiert, das sich – sage ich mal vorsichtig – als eine extra von IST getrennte Entität nur mit „akademischer“ Ethik ans Licht der Welt befördern lässt. Kein böses Wort dagegen, aber alles an seinem Platz!³⁹

Pädagogische Praxis ist, weil sich es sich um Erziehung dreht, stets und immer und nur als die Aufgabe, jemanden zu erziehen bzw. als Erfüllung dieser Aufgabe zu beobachten, zu beschreiben, zu dokumentieren, zu analysieren und zu kritisieren. Pädagogische Praxis funktioniert, falls überhaupt, gar nicht anders als normativ, wertend, von Maximen bestimmt. Daher sind naturalistisch, szientistisch und reduktionistisch ausgerichtete Unternehmungen, etwa: radikalkonstruktivistische, neurowissenschaftliche, systemtheoretische, evolutionstheoretische Entwürfe **als Pädagogik als eine Wissenschaft für Praktikerinnen (durststreckenweise) unnützlich**, weil diese (Entwürfe) die in päd. Praxen involvierten Normen, Werte und Maximen um „reiner“ wertfreier Empirie bzw. „reiner“ intentionsfreier Theorie willen schlichtweg um ihren Sinn kapfen.⁴⁰

³⁹ Ein böses Wort allerdings gegen den Missbrauch von >Würde< bzw. >Menschenwürde< als „schönes Verführungswort“ (Nietzsche). Denn zu oft wird gemeint, dass das Zusprechen von Würde, quasi ein anthropologisches Datum, Faktum, zugleich das Befolgen bestimmter Normen gebiete (oder verbiete), also einen naturalistischen Fehlschluss ausschließe bzw. den Übergang vom IST zum SOLL erleichtere. Es ist zudem verflucht, was der rechte Gebrauch bzw. die sinnvolle Verwendung bzw. die Bedeutung dieses Begriffs ist. – Vorschlag: Nach Kant ist Menschenwürde das prinzipielle Vermögen des Menschen zu einem selbstbestimmten Leben in Freiheit (=Autonomie), das Lebensqualität (=gutes Leben) komplementiert. *Prinzipiell* bedeutet, Menschenwürde ist nicht absolut, sondern abstufbar, weil sie sich auf die Möglichkeit bezieht, selbstbestimmt leben zu können, was (unter besonderen Umständen) nicht jedermann gegeben ist. Die Realisierung der Würde als Selbstbestimmung soll (aber und daher) kraft der Menschenrechte (mindestens) eine Chance erhalten bzw. gesichert und geschützt werden. Menschenrechte sind ihrerseits nicht abstufbar, **sie** sind absolut, **sie** haben einen universalen Geltungsanspruch. Also: Die menschenrechtliche Deutung der Menschenwürde (im Sinne Kants, nicht etwa im Sinne Pranges) garantiert nicht den *Besitz* von Würde, der abstufbar ist, sondern den *Schutz* der Würde, der nicht abstufbar ist (A. Veraart, in Mittelstraß 2013). Jede Erziehung ist absolut=unumstößlich an den *Menschenrechten* auszurichten, aber nicht an der absolut gesetzten *Menschenwürde*. Dafür stehen Ausdrücke wie "Mündigkeit", "Selbstständigkeit", "Selbstbestimmung", "Selbsttätigkeit", "Selbstreflexion", "Autonomie des Willens", "Selbstführung", "personale Identität", "Selbstkompetenz". Dazu auch Brumliks „advokatorische Ethik“ siehe unten. - Was denken Sie?

⁴⁰ Der (pejorativ gemeinte) szientistische bzw. reduktionistische bzw. naturalistische Zugriff auf (nicht nur päd.) Phänomene ist gleichsam „Kolonialisierung der Lebenswelt“ (Habermas). Kontrovers ist dabei die Bedeutung der epistemischen Termini >erklären< und >verstehen<. Wer für die Erklärung (des Daseins und Soseins) eines Phänomens allein der Wissenschaft universelle Erklärungskompetenz zuschiebt, wer ausschließlich den methodischen Apparat der empirischen Naturwissenschaften heranzieht, wer nur die diesem methodischen Vorbild folgenden empirischen Kultur- und Sozialwissenschaften befragt, wer ausschließlich deren Wissen und Erkenntnisse für begründet und als objektiv gewiss gelten lässt, wer die rationale Begründung und Rechtfertigung von Normen, Werten Maximen verneint, wer den präskriptiven Charakter moralischer Begriffe und Urteile in Abrede stellt, derjenige arbeitet szientistisch/reduktionistisch/naturalistisch (Mittelstraß, Wolters in: Mittelstraß 2018; Wimmer in: Mittelstraß 2013). Der (mein) Vorwurf ist, dass so eingefangene Gegenstandsbereiche verkürzt dargestellt und demnach nicht zum Wohl der Praxis in Gänze verstanden werden können. Also, das Erziehen bzw. die Erziehung bzw. pädagogische Praxis bzw. die Pädagogik ohne Einbeziehung von Normen,

„Akademische“ Ethiken arbeiten die Differenz zwischen IST und SOLL eigens heraus und nehmen die Trennung von IST und SOLL genau, was o.k. ist, aber für den päd. Alltag etwas sperrig. M. Gatzemeier (..), ... Eribon (...), M. Brumlik (...) und K. Prange (...) machen zudem darauf aufmerksam, dass „akademische“ Ethiken, z. B. die Diskursethik, die Tugendethik, die konsequentialistische, teleologische Ethik oder überhaupt Allgemeine Ethiken in Reinform, einen ausgewählten Adressatenkreis ansprechen. Adressaten sind gestandene (erwachsene) Personen, die (bereits) autonom, zweckrational denken und handeln können, die sich dafür auch verantworten können, zurechnungsfähig sind, ein (Vor-)Verständnis von >verboten<, >erlaubt<, >freigestellt<, >geboten< haben etc.. Kinder, Unwillige, ökonomisch und sozial depravierte oder exkludierte Personen, Personen mit geistiger und/oder körperlicher Einschränkung, Frauen, Alte und Greise werden nicht bedacht. Da ist kein Rat, derart Ethiken beiseite zu stellen und es unbesorgt dem alltagspraktischen Menschenverstand zu überlassen, was sein soll oder nicht. Sondern, dass pädagogische Ethik, die für die Erziehenden auf vielen Arbeitsfeldern gilt bzw. gelten soll, die Verschiedenheit ihrer jeweiligen Ansprechpartner berücksichtigen muss. Insofern ist pädagogische Ethik nicht invariant bezüglich ihrer Adressaten. Sie ist als pädagogische Ethik selbstredend an allgemeine Grundsätze und Verbindlichkeiten gebunden (Menschenrechte, GG ...), wenn es denn überhaupt eine Ethik sein soll, aber zudem in Sachen Erziehen in ihrer Verbindlichkeit in Stücken kontext-variant bezüglich kultureller, geschichtlicher, gesellschaftlicher und biografischer Besonderheiten von Personen und konkreten Praxen.

Rechtfertigung von Erziehung

Gibt es überhaupt eine „Legitimation für moralisch motivierte, pädagogischer Eingriffe“? In seinem Aufsatz >Sind soziale Dienste legitimierbar? Zur Begründung pädagogischer Intervention< beschränkt sich M. Brumlik speziell auf die Frage, „ob ein hypothetisch legitimer Sozialstaat [...] das Recht hat, seine Untertanen und Bürger **notfalls auch gegen ihren eigenen Willen daran zu hindern, sich selbst zu schädigen bzw. sie in Richtung auf einen allgemein als wünschenswert erachteten Persönlichkeitszustand zu entwickeln**“ (Advokatorische Ethik, Hbg. 2017, 264; fett von mir).

„Eine advokatorische Ethik ist ein System von Behauptungen und Aufforderungen in bezug auf die Interessen von Menschen, die nicht dazu in der Lage sind, diesen selbst nachzugehen sowie jenen Handlungen, zu denen uns dies Unfähigkeit anderer verpflichtet“ (ebd., 192).

Die Antwort, die ich hier stark verkürzt anführe, ist: „Sofern [...] soziale Dienste nichts weiter sind als aggregierte Handlungssysteme zu einer [...] *Einführung in vernünftiges Leben (Bildung) und Bewahrung körperlicher und seelischer Integrität jenseits eines vernünftigen Lebens (Pflege)*, resultieren sie aus einem Interesse der Vernunft an sich selbst und sind damit legitimierbar“ (ebd., 279). Advokatorische Ethik geht also in Ordnung. – Ja?!

Jetzt **die Frage nach der Rechtfertigung des Erziehungshandelns überhaupt**. Nach der Legitimation, menschliche Individuen zu erziehen. Erziehen und das dem Erziehen korrespondierende (intentionale) Handeln sind nicht Instinkt-geführt, kein durch Nervenreize (kausal) bedingter Vorgang, kein Appetenzverhalten, kein bloßer Reiz-Reaktions-Prozess, nicht natürlich wie die Peristaltik, ebenso wenig „natürlich“ im Sinne von „selbstverständlich“. Wir brauchen fürs Erziehen, weil es als Handeln ein Vorhaben und ein eigenes Unternehmen ist, und wir es nicht der Willkür überantworten wollen, mindestens *einen* stichhaltigen und belastbaren Grund.

Ist die Erziehung (des Kindes) unabweisbar Pflicht? Ja! Warum? Weil, wer Kinder in die Welt setzt, wer ihnen Da-Sein verschafft, auch Fürsorge- und Erziehungspflicht auf sich nimmt. Das muss nicht lang und breit konferiert, geprüft, zerlegt, untersucht und disputiert werden. Das **ist** so (=Datum, Faktum, Tatsache). Und!!! Das **soll** so sein (Pflicht, Norm, Imperativ, Präskription)! Jedes (an seiner Ge-

Werten und Maximen erklären bzw. verstehen zu wollen, etwa moralisches Handeln lediglich als Materialisierung neurophysiologischer Vorgänge ansehen bzw. moralisches Handeln auf genetisch fixierte evolutionäre Verhaltensanpassungen zurückführen, reduziert um Wesentliches, nämlich um dessen edukative Intentionalität, die eben nicht quantitativ bzw. empirisch-methodisch und deduktiv eingeholt werden kann. Damit wäre Pädagogik und ihre Praxis, weil deren konstitutive Aufgabe das Erziehen und die klugen Mittel hierfür sind, ist grob unterbestimmt.

burt schuldlose) Kind, wenn es schon da ist, freiwillig ist es ja nicht in dieser Welt angekommen, hat mit Recht den Anspruch, mit der ihm vorgesetzten Welt versöhnt zu werden, nach bestem Wissen und Gewissen all das angeboten zu bekommen, was ihm nach bestem Wissen und Verständnis ein "gutes Leben" zu führen ermöglicht (Kant, Metaphysik der Sitten, Rechtslehre §28; K. Prange: Die Ethik der Pädagogik. Paderborn 2010).⁴¹

Zur „Ethik der Pädagogik“ (Prange op. cit.)

Es muss der durch Kapitalismus und Neoliberalismus vorangetriebenen, profanen Moderne der Pädagogik zum Problem werden, ob Begriffe wie >Autonomie<, >vernünftige Selbstständigkeit<, >Mündigkeit< als Primärziele von Bildung gedacht, überhaupt noch sinnvoll einzusetzen und zu gebrauchen sind?! Ob sie nicht einem Selbst- und Weltverständnis der (einstigen) sog. Aufklärung mit Kant und Kumpfen zugehören, das zwar als irgendwie interessant zu goutieren ist, aber durch das heutige (längst) überholt und obsolet ist. Dagegen sind operationalisierte Kompetenzen zwecks Employability anzubahnen und zu entfalten, die einem >unternehmerischen< bzw. einem >neoliberalen Subjekt< gut anstehen und bekommen. Dazu etwa Philip Mirowski: Identitätsmanagement: Das neoliberale Selbst. FAZ-NET, 16. September 2013 (Lesezeit 3 Minuten). Oder: Telepolis, >Der Neoliberalismus und seine neoliberalen Subjekte<. WEB 1. Mai 2018. – Sagen Sie was dazu!

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

Für diesen Gesamtbereich des Erziehungswesens findet sich nicht **eine einzig „richtige“** Ethik, ob sie nun auf Diskurs setzt oder auf Beachtung der Konsequenzen oder auf das größte Glück der anderen, da muss - ohne derart Grundsätze „widerlegen“ zu wollen - spezifische Adressatenorientierung her.

K. Prange kennt unter dem Titel „Die Ethik der Pädagogik“ (differenziert und adressatenorientiert) die Ethik der Fürsorge: Eltern- und Familienerziehung; die Ethik der Führung: öffentliche Erziehung; die Ethik der Eigenverantwortung: Selbsterziehung und Selbstfindung; die Ethik der pädagogischen Berufe und die Ethik der Erziehungswissenschaft (op. cit.).

Zur Ethik der päd. Berufe: „Wie eine formulierte Berufsethik aussehen kann, kann am Beispiel des Code of Ethics oft the Education Profession der amerikanischen National Education Association (NEA) verdeutlicht werden“ (ebd., 107). Es geht dabei „um den Ausdruck des kollektiv vereinbarten Pflichtenkanons, sozusagen der Zunftethik, die ihre Verbindlichkeit der Selbstfindung der Angehörigen dieser Zunft verdankt. Darin drückt sich das entscheidende Kriterium einer Profession aus, ihrer Ortsbestimmung im gesellschaftlichen Gefüge und ihrer Autonomie“ (ebd., 108). „Überblickt man diese Bestimmungen im ganzen [bitte auf Seite 108 – 111 nachlesen!], so lässt sich der Gesamttenor wie folgt kennzeichnen: Die öffentliche, professionell organisierte Erziehung ist anders als die Familienerziehung strikt regelgebunden. Sie beruht auf definierten Rechtsverhältnissen [...]. Die Lernenden haben [...] einen Anspruch auf wohlwollende Förderung; er wird eingelöst durch das auf die Vorgänge des Lernens und Lehrens eingeschränkte Verhalten. Dadurch entsteht für beide Seiten ein Raum der Unabhängigkeit gegenüber anderen Interessen, die auf den Lehr-Lern-Prozess einzuwirken suchen. Dem Innenverhältnis wird damit eine relative Autonomie gegenüber Außenbeziehungen zugesprochen“ (ebd., 109). „Der professionelle Pädagoge kann sich in seinem Handeln nicht auf seine indivi-

⁴¹ Insofern mag man Erziehung als eine Ermöglichungsbedingung für die Feier des Lebens ansehen. Th. Bernhard meint in >Korrektur<, dass der Mensch ob seiner Schuldlosigkeit wegen, ins Leben getreten zu sein, mit Österreich als Heimat bestraft werde.

duellen Eingebungen, womöglich auf sein besonderes Charisma berufen, sondern er hat sich als verantwortliches Mitglied einer Erziehungszunft zu verstehen, der er Rechenschaft schuldig ist“ (ebd.).

Kleine Palaver-Kunde.

Ich würde das kommunikative Geschehen mit dem Versuch gedeihlicher und ersprießlicher Kooperation in Sachen öffentliche Erziehung vor Ort, dieses wechselweise konkrete und zeitgebundene Gespräch zwischen päd. Machern und Macherinnen und Teilnehmerinnen und Teilnehmern und Betroffenen und Beteiligten im Sinne des Partikularismus (H. Wohlrapp) gern **Palaver** nennen.

Bei aller Wertschätzung ausgearbeiteter Ethiken und anderer universalistisch ausgelegten ethischen Konzeptionen zur Moral, es muss am Platz, an Ort und Stelle des Problems, der Schwierigkeit, des Konflikts etwas (=eine auszuführende Handlung) unaufschiebbar entschieden werden. Eine Entscheidung, ein Beschluss eilt und drängt, ist jetzt fällig. Unrealistisch wäre es zu glauben, am Ende stünde stets ein Konsens. Entscheidungen, Beschlüsse, Entschlüsse im Sinne des Partikularismus werden auf Kompromiss und Vorläufigkeit hinauslaufen, weil konkrete Praxis, weil Pädagogik in Echtzeit mit allen ihren Beteiligten, Betroffenen, und Mitwirkenden den intellektuellen, inhaltlichen, zeitlichen, sozialen Raum für Universalität nicht hergibt.⁴² Ich erwärme mich für die Vokabel >Palaver< und hätte **gerne in >Palaverkompetenz< (aus-)gebildete Pädagogen (m, w, d).**

Grundsätzlich gilt: Jeder ins Palaver eingebrachte Vorschlag, jedes Datum, Faktum, jeder Einwurf, jede Idee hat argumentationszugänglich zu sein. Ins Palavern ist das eingebettet, was der Alltag immer schon an kooperativen und kommunikativen Verhalten und Handlungen und Kniffs und Tricks in petto hat: Ein Grundverständnis vom Erziehen. Dann etwa auch: Wie geht man freundlich miteinander um?! Wie klärt man ein Missverständnis? Drück‘ dich klar und deutlich aus! Komm‘ auf den Punkt! Sei unvoreingenommen! Beharre nicht stur auf Deine Eingebungen, überwinde Dich, stelle zunächst mal Dein Interesse zurück! 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! Man muss verabreden, welche Absprache lassen wir bis auf weiteres gelten, welchen Streitpunkt 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?

Diese Fertigkeit ist ohne Urteilskraft (ohne Mutterwitz, ohne Takt, ohne Eingebung, ohne Kunstfertigkeit) nicht praktikierbar. **Palaver zwecks aktiver und friedlicher Koexistenz auf Zeit und vor Ort in Sachen professioneller Erziehung braucht Training.**

Palavern sei gegenüber einem strengen rationalen, herrschaftsmäßig unverzerrtem Diskurs als lockere(re), gleichwohl regelgeführte und argumentationsbewusste Auseinandersetzung um IST und SOLL eingestuft. Normative Sätze (Maximen, Vorschriften, Anweisungen, usf.) und deskriptive Sätze, die Daten, Fakten und Tatsachen feststellen, sind die Handelsware eines Palavers.

Der Gültigkeitsnachweis im Palaver in Sachen deskriptiver Behauptungs- und normativer Sollens-Sätze sei (gleichwohl) mit Ernsthaftigkeit, Kontrolle, Überprüfbarkeit geführt (M. Gatzemeier 2005, 19), ein bisschen weniger streng beim je zu fordernden Nachweis. Allerdings muss das Vorgetragene den (illokutionären) Charakter einer Feststellung (so ist es!) oder einer Festsetzung (so soll es sein!) haben, mit der Konsequenz, dass es (das Vorgetragene) Geltung beansprucht, und zwar will es begründbar und zu rechtfertigen sein, es verweist auf prinzipielle Argumentationszugänglichkeit. Das Feststellen und Festsetzen muss inhaltlich (sachlich und fachlich nach bestem Wissen und Verständnis

⁴² 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.

stimmen) und methodisch korrekt sein, d.h. semantisch und syntaktisch regelrecht sein, Ausdrücke, (Fach-)Begriffe müssen – auf Nachfrage – expliziert werden (können). Und die Logik (bei Satzverbindungen) muss auch passen.

Argumentationszugänglichkeit solchen Verfahrens zieht Verpflichtungen nach sich: Artikulationshilfe, wenn erforderlich, Erläuterungs- und Begründungspflicht, das Zulassen aller Argumente (wenn es denn welche sind), die Unvoreingenommenheitspflicht (Sympathien bleiben außen vor), Pflicht der Vermeidung von rhetorischer Verschleierung, das Bemühen um Sanktionsfreiheit (rechtlich zur Verantwortung gezogen wird niemand, der im Palaver etwas „Falsches“ sagt, behauptet) und Transsubjektivität (Zurückstellen subjektiven Beliebens, Begehrens) (ebd.).

Das pragmatisch motivierte Palaver favorisiert „einfache“ Begründungen, „einfache“ Rechtfertigungen, etwas leger unterscheidende Feststellungen und definitorische Festsetzungen im Unterschied zu den hinreichend begründeten, gerechtfertigten und exakten Ist- und Soll-Sätzen des >rationalen Dialogs<, wofür eine explizit ausgebaute „Metastrategie“ für Begründungen und Rechtfertigungen (Gatzemeier ebd., 22f.) ausgearbeitet sein muss. Begründen und Rechtfertigen und was an strategischer Logik und strengen Termini noch dazu gehört, seien beim Palavern wegen der je besonderen und konkreten (personalen, situativen, sachlichen, zeitlichen) Umstände vor Ort etwas lässig gehandhabt. Wichtig: Es handelt sich auch beim Palaver nicht um bloße Entscheidungstechnik, sondern um ein Argumentationsverfahren!

(Allerdings muss zugeben werden, solch ein Palaver, das an Ort und Stelle, lage- und tagbezogene Schwierigkeiten, Probleme und Konflikte in Sachen Erziehung regeln will, hat eine begrenzte Leistungsfähigkeit. Die im Palaver herbeigeführte Verständigung über Akzeptanz von Bewältigungsstrategien ist zunächst um der Pragmatik willen situations-, gruppen- und personenvariant. Palaver ist partikularistisch. Partikularismus ist aber gerade des Umstandes wegen störanfällig, was ihn in der besonderen und speziellen Lage „beweglich“ und praktikabel macht, weil es auf Grund seiner Personen-, Gruppen- und Situationsbezogenheit bereichsbezogen und eingeschränkt ist. Könnte sein, dass Lösungen, Vereinbarungen, Verabredungen, Zugeständnisse, Kompromisse hier und jetzt nicht verträglich sind mit Lösungen, Vereinbarungen, Verabredungen, Zugeständnisse, Kompromissen andernorts und übermorgen. Nicht transportabel. Sie hängen von Prämissen ab, die die Beteiligten in neuen Situationen nicht teilen. Also, das Palaver, das aus lebensweltlichen Routinen schöpft und sich nicht ganz so weit davon entfernt, 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.).

Wie führt man eine lehr- und lernbare, rationale Argumentation über Zwecke?

Beim Palaver gehe es jetzt im Folgenden *nur um normative Sätze*. Zweck einer Argumentation über Etwas, das getan werden soll, ist eine konstruktive Entscheidung für zukünftiges Handeln, aber auch darüber, Entscheidungen der Vergangenheit kritisch zu prüfen (M. Gatzemeier, Rationale Argumentation über Zwecke, in: Philosophie als Theorie der Rationalität. Bd. 2. Würzburg 2007, 4-20, 5).

Die am Palaver um Ziele und Zwecke, Normen und Werte und Maximen Beteiligten und Betroffenen sind Eltern, denen die Fürsorge obliegt, zusammen mit „Zöglingen“ (wenn es denn klappt); es sind die Personen, denen die Führung in der öffentlichen Erziehung obliegt, zusammen mit den zu erziehenden (wenn es denn geht); es, sind die Personen in Personalunion, denen Eigenverantwortung: Selbsterziehung und Selbstfindung obliegt; es sind die Ausführenden in pädagogische Berufen und in der Erziehungswissenschaft.

Wenn Entscheidungen vor Ort getroffen werden müssen, was erforderlich macht, dass man im Kreise der Betroffenen und Beteiligten einhellig der Meinung ist, es sei in der Tat geboten und erforderlich, etwas zu verbessern, benötigt man Verfahren zur Beschlussfassung, und zwar – selbstverständlich auch beim Palavern - rationale. Dabei sei >Rationalität< als eine Prozedur angesehen, mit deren Hilfe Handlungsregelungen besprochen werden, deren Ergebnis und Folgen alle Betroffenen und Beteiligten (sozial) tangieren, nicht (nur) eine individuelle Person allein.

Es ist auf die Formulierung der normativen Soll-Sätze (Normen, Werte, Vorschriften, Maximen etc.) zu achten: Soll-Sätze sind Handlungsaufforderungen mit >wenn< und >dann<. *Wenn* etwas Bestimmtes gegeben ist, *dann* soll dies oder jenes ausgeführt werden (aber nicht mit der Wenn-dann-Kausalität der Naturwissenschaften verwechseln). Ausgehend von einer gegebenen und unbefriedigenden Situation (in der Familie, der öffentlichen Erziehung) und entsprechender Bedürfnislage (der je Betroffenen und Beteiligten) wird ein Zustand eingefordert, der erfüllt, was als erstrebenswert gewollt wird. Auf das Erstrebenswerte richtet sich die Handlungsaufforderung (der Soll-Satz).

Also: „Wenn dies hier bei uns jetzt als eine Tatsache vorliegt, die unerträglich ist, und wir uns für folgenden künftigen Zustand entscheiden, der in unserem Interesse liegt und unsere Ziele und Zwecke berücksichtigt, dann sollten wir einen Beschluss fassen, der festlegt, dass folgende nachprüfbare Handlungen ausgeführt, dass Folgendes kontrollierbar unternommen wird, und zwar (spätestens bis ...) von dieser Person oder jener Person oder von allen zusammen!“

Nun muss beurteilt werden, ob die Maxime (die Norm, die Präskription, die Anweisung, das Folgende zu tun) zutreffend ist, ob die in der Maxime vorkommende Behauptung über die Un(v)erträglichkeit der faktischen Gegebenheiten tatsächlich auch wahr ist.

Zudem muss beurteilt werden, ob die Handlung, zu der in der Maxime (etc.) aufgefordert wird, möglich, also realisierbar und prüfbar ist.

Und: Von wem bis wann der Auftrag befolgt werden soll.

Überhaupt: Es muss beurteilt werden, ob die Maxime bzw. der Beschluss bzw. die Entscheidung, dieses zu tun, jenes zu lassen, gerechtfertigt werden kann. Das ist – allgemein gesagt – dann der Fall, wenn durch sie Erstrebenswertes herbeigeführt wird, wenn das alltägliche Leben in Gemeinschaft (in pädagogischer Praxis) verbessert wird (ebd. 15).

Herzustellen ist eine lückenlose Argumentationskette zwischen konkreten, direkt auf den Einzelfall bezogenen Normen, Werte, Maximen über verallgemeinerte Normen, Werte, Maximen bis hin zu Normen, Werten, Maximen, die nicht mehr mit weiteren Normen, Werten, Maximen überstiegen und übertrumpft werden können, und sich die konkreten als deren Spezialfall erweisen. Etwa so: Diese Norm, dieser Wert, diese Maxime hier ist eine argumentationszugängliche Folgerung aus Artikel 1, 2 und 3, siehe Menschenrechte.

Dieses „folgernde Ableiten“ von besonderen Normen, Werten, Maximen aus oberen und obersten bitte nicht als solch eine Deduktion missverstehen, die in der Naturwissenschaft und der (formalen) Logik im Handel ist. Dort wird (Hempel-Oppenheim-Erklärungsschema) aus allgemein gültigen (Natur-)Gesetzen bei entsprechenden Voraussetzungen und Bedingungen (Antezedenzaussagen) eine Konklusion vorgenommen, die einen (empirischen) Einzelfall erklärt (siehe König/Zedler, a.a.O.). Vielmehr handelt es sich im Palaver beim „folgernden Ableiten“ von Maximen (etc.) aus Selbst- und Weltverständnis, aus Theorie und Ethik, aus gesichertem Erfahrungsschatz um „praktische Implikationen“ (Gatzemeier), die (palavernd) erwogen werden müssen.

Bei der Frage, welche Mittel sind passgenau, welche Wege (dorthin zum Erstrebenswerten) beschreiten? Eine Ziel-Mittel-Relation ist angesagt. Aufpassen! Eine Zweck-Mittel-Relation rechtfertigt keine obersten Ziele, Werte, Normen, Maximen! Autonomie etwa (wie etwa auch Bildung, Glück, Freundschaft) ist ein Primärziel, das nicht wiederum ein (geeignetes) Mittel ist, einen (noch „höheren“) Zweck zu erreichen. „Gutes Leben“ (im Sinne von Aristoteles) ist sich selbst genug. Ein Selbstzweck. „Gutes Leben“ muss vor-gelebt werden, dann zeigt sich der Vorteil, das Erstrebenswerte; eine Begründung und Rechtfertigung von Primärzielen kann (den Fundamentalisten) nur vorgelebt werden.

Gehen wir nun von gerechtfertigten Zwecke, Zielen, Normen, Werten aus, dann ist zu schauen, welche Wege es zur Verwirklichung gibt, sprich: man steigt ein in eine Diskussion um Zweckrationalität.

Jetzt wird gestritten darum: Welche Mittel sind möglich, welche Wege realistisch, welche sind mit bereits gefassten Beschlüssen bzw. mit anderen angestrebten Zielen, verfolgten Werten und Normen verträglich oder unverträglich,

welche sind hinreichend (langen allein aus),

welche sind notwendig (müssen sein), wird möglicherweise etwas Unerwünschtes mit eingeschlossen, mit welchen Nebeneffekten

welche Art von Kontrolle der praktischen Umsetzung kann durchgezogen werden.

Keine Deduktionen, sondern Ableiten, Nachweisen, Belegen als „praktische Implikationen“.

Ableitung konkreter Maximen

Es lassen sich für „konkrete“ und „besondere“ orts- und zeit- und personen- und inhaltsgebundene Palaver folgende (anti-fundamentalistische) Handlungsregeln (Maximen, Werte, Aufforderungssätze, Imperative) anführen (Gatzemeier 2005, 202ff.; von mir gekürzt):

„1. Berücksichtige stets die Interessen und Bedürfnisse aller Betroffenen!

2. Versuche stets, Konflikte argumentativ zu lösen!

3. Bemühe dich darum, deine Einstellungen und Einsichten kritisch zu überprüfen und ändere sie nach besserem Wissen!

4. Beachte stets den korrekten Gebrauch der Sprache!

5. Handle alle Menschen prinzipiell als mündige und autonome Wesen!

6. Berücksichtige die Bedürftigkeit, die Leidens- und Genussfähigkeit anderer Lebewesen!

7. Handle alle Menschen prinzipiell als gleich!

8. Beachte den gleichen Anspruch auf Leben, Glück, Menschenwürde, Freiheit, Chancengleichheit und Gerechtigkeit, insbesondere auf soziale Gerechtigkeit!“

Guß

vii

„Geschichtslosigkeit“?! 433 (n. Chr.) und 1789 (n. Chr.) habe mir gemerkt, da war was, aber was? Vergessen.

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

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

das Leben-Wollen gegen die bloß „enzyklopädische“, am Historismus⁴³ ausgerichtete Bildung. (Und heute?!)

Geschichte(n)?!

W. Schapp meint, dass wir alle immer schon in Geschichte(n) *verstrickt* sind, ob in fremde oder eigene, ob als Mensch (ob als „auswegloses Tier“; Sloterdijk), ob als Bürgerin, ob als Pädagoge, selbst Reichsbürger. Geschichte, die „Vergegenwärtigung der eigenen und fremden Identität“ (H. Lübke). Jede Biografie erzählt eine Geschichte. „Außerhalb“ der Geschichte(n) nur Vakuum. Und J. Rüsen weist daraufhin, dass wir (alle) aus dem, was um uns herum und mit uns geschieht und passiert, Geschichte(n) erst machen. R. Winkel beginnt seine Geschichte der Pädagogik mit „Am Anfang war die Hure – Theorie und Praxis der Bildung“, Baltmannsweiler 2005.⁴⁴

Die die Geschichte (der Wissenschaft) der Pädagogik ist abhängig vom Erkenntnisinteresse und von der entsprechend ausgewählten Vergangenheit, von (unseren) Ideen, die als leitende und selektierende Sinnkriterien fungieren, abhängig von den Methoden (Empirie, Hermeneutik, Dialektik), den Darstellungsformen (etwa narrativ vorgetragene Geschichte als Tragödie, Komödie, Fortschrittsprozess), abhängig davon, wie wir Geschichte als Faktor der Orientierung in unser Leben in unseren Beruf integrieren. Wir (Sie und ich) sind, nolens volens, in kleine und große Geschichte(n) eingeklinkt (resp. nicht eingeklinkt, ausgeklinkt). Als Pädagogin könnte man den Ehrgeiz haben, kraft erarbeiteten Geschichtsbewusstseins (etwa: kritische Nachdenklichkeit in Sachen Geworden-Sein und Werden und Vergehen) jedenfalls das berufsrelevante Ein- und Ausklinken verantworten zu können. So ist z. B. zu Maria Montessori eine kritische Stellungnahme erforderlich. G. Hörmann hat schon vor langem darauf aufmerksam gemacht (ders.: „Menschenerziehung oder Menschenzüchtung: Der Traum vom perfekten Menschen als Alptraum“, In: ders.: Pädagogische Anthropologie. Hohengehren 2003, 103-132).

Im Folgenden ein paar Gründe, in *die* Geschichte (=Kollektivsingular) hineinzuschauen.

Erster Grund liegt in unserer „Geschichtlichkeit“ – ein Existential (a). Die Geschichte bietet, zweiter Grund, päd. relevante verbale Vorlagen, päd. relevante sprachliche und nichtsprachliche Handlungsmuster, manchmal auch schöne Vorbilder, nicht bloß hellen Wahnsinn (b). Dritter Grund, sie liefert für manches, was man als Pädagoge (m/w/d) verstehen möchte, Erklärungen (c). Vierter Grund, man kann möglicherweise aus der Geschichte etwas lernen (d).

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

Ich übersetze mir das so: Warum beschäftigt sich ein Pädagoge mit Geschichte? Weil: Geschichte gehört zur Pädagogik wie Strom zum elektrischen Stuhl, nichts glückt ohne. Das liegt daran, dass alle, die erziehen (als Elternteil, Lehrkraft, Street Worker, am Lehrstuhl) immer schon in die Geschichte des Erziehens eingeklinkt sind, ebenso die wissenschaftlichen Pädagogen in die Geschichte ihrer Disziplin, ob sie es wollen oder nicht, ob sie es wissen oder nicht wissen: Wir alle sind in Geschichte(n) verstrickt. In der Pädagogik unseres Kulturkreises mühte und müht man sich (nicht nur) in den Institutionen der Schule und der Universität üblicherweise um kritisches Fortschreiben der Gedanken zur Erziehung (nicht nur) von Platon, Sokrates, Aristoteles, Kant, Humboldt. Jetzt hätte ich als Pädagoge gerne aufgeweckte, erziehende Personen zu Nachbarn im Lehrerzimmer, nicht nur solche, für die – wie Nietzsche klagt – die Liebesgeschichten von einzig wirklichem Interesse sind, sondern

⁴³ Eine im 19. Und 20. Jahrhundert einflussreiche geschichtswissenschaftliche Strömung: hier ist damit die Einseitigkeit historischer Bildung gemeint, Geschichte als Wert an sich.

⁴⁴ „Die schöne Tempelhure Tehiptilla“, im Gilgamesch-Epos (ebd., 47ff.).

Personen, die (ab und zu) kritisches Geschichtsbewusstsein mobilisieren, indem sie ihren Einstieg, ihr Verbleiben oder gar den Ausstieg in ihre bzw. in ihrer bzw. aus ihrer seitherigen Erziehungsgeschichte offen zum Gegenstand des Überlegens und Erwägens machen. Wenn nun als (fachübergreifendes) Ziel der Erziehung die >vernünftige Selbstständigkeit< ausgezeichnet wird, inwiefern könnte diese oder jene historische Person (Isokrates, Fröbel, A. O'Neill, U. Meinhof etc.) mir (k)ein Drehbuch geschrieben haben?!

(b) Die historische „Entdeckung“ der eigenen Person als Individuum und des Nachbarn und der Nachbarin als „gleichwertig“ (vielleicht schon im Pleistozän), also als erlebnisfähige, reflexionsfähige und handlungsfähige Ich-Subjekte, die sich vermehren, sprich: unerzogenen und zu erziehende Kinder bekommen können, die unerzogenen und zu erziehende Kinder bekommen können, die unerzogenen und zu erziehende Kinder bekommen können, die ..., zusammen mit der Mühe und den Versuchen, ein gedeihliches Zusammenleben und ersprießliches Zusammenarbeiten (mit Genossen und Genossinnen, Schwiegereltern und Enkeln und Mammuts und – falls noch nicht ausgerottet - mit anderen Menschenarten) qua Erziehung und Lehren und Lernen zur zweiten Natur=Kultur des Menschen zu machen, da braucht's, jedenfalls immer dort, wo es brennt, Wörter, mit denen man anständige und markige Gedanken aussprechen kann und zum Handeln motivierende Ideen präsentieren kann. Woher nehmen? Den eigenen Kopf anstrengen, ja, reicht aber zu oft nicht.

Die Geschichte der Pädagogik liefert u.a. Material (Beispiele, Muster, Vorlagen) darüber, wie das Thema >Erziehung< wissenschaftlich und nichtwissenschaftlich oder auch un-wissenschaftlich zur Sprache gebracht worden ist. Für einen argumentationszugänglichen Streit über das Erziehen sind heute wie gestern Angebote an Vokabeln und an Gesprächsführungsvorlagen ungeheuer hilfreich. Die Geschichte der Pädagogik erweist sich so auch als eine Folie fürs Nach-Denken, Nach-Sprechen, fürs Nach-Spielen von Argumentationsführung, für heiße (Übungs-)Diskussionen (Lesen Sie sich rollenverteilt etwa Platon >Menon< vor).

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

(d) Für das rationale Erklären und das rationale Verstehen von Vorgängen und Ereignissen gibt es im wissenschaftlichen Kontext verschiedene Schemata, etwa die >funktionale Erklärung< der Evolutionstheoretischen Pädagogik; die >deduktiv-nomologische< in der Physik; die >induktiv-statistische<, die von Wahrscheinlichkeit ausgeht; die >intentionale Erklärung<, die die Interessen, Ziele und Zwecke von Personen beim Handeln favorisiert. Jetzt nehmen wir Geschichte, sprich: das >Narratives Erklären< (A. C. Danto).

Zunächst wählen wir ein Explanandum=ein Sachverhalt, den wir uns mit Gründen zum Problem machen, den wir erklären wollen, den wir verstehen wollen. Wer sich nichts zum Problem macht, braucht auch kein Explanandum, kein Explanans. Haben wir ein Explanandum, dann suchen wir ein Explanans=die Antwort auf die Warum-Wieso-ist-das-so-Frage, die uns die Angelegenheit erklärt bzw. zu verstehen erlaubt. In der alltäglichen Erziehungspraxis sind narrative Verstehens- und Klärungsversuche pädagogischen Handelns gang und gäbe: Man erzählt sich zwecks Erklärung eines (unvorhergesehenen) Vorfalls (um Verstehen bemühte) Geschichten, aber bitte keine zusammenfantasieren, kein bloßes Zusammenschustern, sondern solche mit harten (überprüfbaren) Daten, Fakten und Tatsachen. Narrationen sind als Erklärungen und Angaben von Gründen nicht nur aus dem pädagogi-

schen Alltag nicht wegzudenken und bilden eine fast unerschöpfliche Quelle von Einsichten, Reflexionen und Hilfe, sporadisch leider auch eine vergiftete - also aufpassen!

Gruß

X

Politische Anthropologie. Die Spätform des homo sapiens: Homo politicus.

Einstimmung: „Die weltweite Enthemmung barbarischer Gewalt [...] die Erosion der gesellschaftlichen Integration in unseren Gesellschaften, der Zerfall liberaler politischer Kulturen, die Auflösung demokratischer Parteiensysteme und rechtsstaatlicher Institutionen, die Zerstörung von politischer Öffentlichkeit und deren zivilgesellschaftlicher Basis lösen – anscheinend nicht nur bei mir – ein Gefühl der Furcht vor einer auf längere Sicht weltweiten *politischen Regression* aus“ (Habermas, J., Es musste etwas besser werden ..., Berlin 2014, 151).

Aufgabe 10: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt mehr anfangen als mit einem anderen. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Wer will darf sich auch alle zur Kritik vornehmen. Wählen Sie eine Überschrift: „Ich sehe keine Verbindung zwischen Politik und Erziehungswissenschaft.“, „Demokratietauglichkeit als Endziel der Pädagogik – traurig!“, „Wo bleibt der Mensch?“, oder ähnlich. Bitte streng Ihre Darstellung von Ihrer Beurteilung trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Kriegstauglichkeit) und Ihrem Kommentar („Wie bitte?!“). 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 – im Unterschied zu mir - zu einem Fließtext(!) bündeln. Schriftinduzierte Systematik, Semantik und Logik bei Ihrem Fließtext beachten.

Hallo,

für die Pädagogik per Anthropologie ein Menschenbild zeichnen, heißt, dieses muss mit Erziehung, Lernen und zugehörigen Institutionen in produktive Verbindung zu bringen sein. Letztlich rechtfertigt sich in der pädagogischen Anthropologie der Aufwand zur theoretischen Darstellung, Analyse und Kritik des Menschen in Raum und Zeit, sprich von Körper und Geist, Leib und Seele, von Kognition und Emotion, von Leben und Lebensführung, Individuum und Gesellschaft, von Geburt und Tod nur als Voraussetzung und Bedingung im Hinblick auf Gestaltung von Praxen, die (letztlich und überfachlich) vernünftige Selbstständigkeit zum Hauptzweck hat.⁴⁵

⁴⁵Zur „Objektivität“ gerade im Falle der Anthropologie folgendes: „**Alle unsere schriftlichen Traditionen** entstammen patriarchalischen Gesellschaftsstrukturen und Machtverhältnissen; vor dem Patriarchat aber hat es über Jahrtausende matriarchalische Verhältnisse gegeben, in denen die Frau gleich bzw. sogar höher bewertet wurde als der Mann“ (Gatzemeier 2005, 597; fett, kursiv von mir). – Konsequenz?!

Männerzentrierte Denkgewohnheiten fanden und finden keinen Niederschlag in der Pädagogik?! Die „Funktionalisierung der Frau“ (Gatzemeier op. cit) zu Zeiten Aristoteles' (und ff.) wird durch die Interessen und Bedürfnisse des Mannes bestimmt. Haushalt und Kinder, Ausschluss von geistiger, höherer Bildung, Dominanzanspruch des Mannes, Sorge der Frau um Haus verschaffen dem Mann die Möglichkeit, (politisch) tätig zu sein, sich in der Freizeit zu erholen und sich zudem der Muße (nicht identisch mit Freizeit) hinzugeben. Das berühmte Konstrukt des Menschen als soziales und politisches Lebewesen (Zoon politikon; Aristoteles) hat zum Hintergrund hierarchisches Herrschaftsdenken, Sklaven- und Hausfrauenarbeit, Privateigentum.

„Das Weib läßt eher als der Mann Mut und Hoffnung sinken, ist schamloser und falscher, weiß sich besser zu verstellen und trägt länger nach; es schläft weniger, kann sich nicht entschließen und ist überhaupt unbeweglicher als der Mann, dazu weniger nahrungsbedürftig“ (Aristoteles, Tierkunde, 608b 1-18; zit. n. Gatzemeier ebd., 591). Für diese Behauptung liefert er im Rahmen seiner Biologie, Naturtheorie, (teleologischen) Natur-

„Politische Anthropologie“?!

Nützlich und brauchbar für die Pädagogik?! Worum dreht es sich? Es geht um die Einführung der Zwecksetzung pädagogischen Denkens und Handelns, nämlich darum, ob „der Mensch als solcher“ der Adressat sein soll, also eine abgehobene, abstrakte Figur, oder ob nicht vielmehr und besser diejenige Person, die als Bürgerin und Bürger in einer Demokratie und im Rechtsstaat und hier genauer als Parlamentarier (m, w, d) politisch relevante Beschlüsse fasst bzw. per Gesetzgebung politisch relevante Entscheidungen trifft, die Favoritin pädagogischer Mühe sein soll. Sprich: Nicht der Mensch als Universalie macht den Stich, sondern der dort an der Ecke.

Um ohne Zirkel und Fehlschlüsse und Scheinbegründungen gleichwohl Allgemeinverbindliches für soziales Denken und Handeln aufstellen und Werte fordern zu können, fängt P. Lorenzen in seinem >Lehrbuch der konstruktiven Wissenschaftstheorie<, Zürich 1987, nicht bei dem Menschen als solchen an, sondern er wählt als Ort und Basis für seine Erörterung der Ethik und Moral die Demokratie – jedenfalls dort, wo sie noch nicht simuliert wird, - genauer: er nimmt die Personen im Parlament als Zielgruppe. Also, nicht die Menschen im allgemeinen oder die Menschheit im Ganzen sind die Adressaten ethischer und moralischer Überlegungen, **sondern es sind diejenigen Personen die zentralen Ansprechpartner für Ethik, die (potentiell) im Parlament zu posttraditionalen Zeiten (des Pluralismus) in der Gesetzgebung zu Entscheidungen befugt sind.**

Fokussiert wird nicht das Abstraktum >Mensch<, sondern der konkrete homo politicus, „eine Spätform des Kulturmenschen“ (ebd., 242). Lorenzens Vorschlag, Ethik derart zu fokussieren, bemüht nicht einen vorpolitischen geschichtlichen oder gesellschaftlichen Zustand (etwa der Mensch im Pleistozän), sondern wendet sich (einengend) an die vorfindliche, gegenwärtige, auch durch Parlamentarier (m, w, d) Wort und Fleisch gewordene Politik (als Bestreben der Regelung des Zusammenlebens im Staat als einer wohldefinierten Ordnung), daher: *Politische Anthropologie*.⁴⁶

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

Jetzt aber die Frage der Pädagogik an die Wissenschaftstheorie und Ethik (ebd., 235), **ob so ein allgemeiner freier Konsens in Prinzipienfragen methodisch überhaupt möglich ist?!** Ist er praktisch und wirklich *machbar*, quasi echt im Parlament, oder bloß wieder blanke Theorie (im pejorativen Sinne)?! Ist „freier Konsens“ lehr- und lernbar?! Ob es aus der Sicht ethisch-politischer Wissenschaft, Mittel und Wege gibt, den Pluralismus unverträglicher Lebensformen per Verfahren zu einer verträglichen Pluralität umzuarbeiten, ob das Besorgen und Etablieren einer Vielfalt, sprich: einer Pluralität verträglicher Lebensformen, weiträumig überhaupt eine Angelegenheit des Erziehens (Lehrens und Lernens) sei und – vor allem - „herstellbar“?! Das ist hier die Frage!

Ja, möglich ist es. Das geeignete Instrumentarium sei die lehr- und lernbare Argumentationspraxis, das *Procedere* zeige sich als politische Argumentationskultur (ebd., 237). Allerdings müsse der homo poli-

philosophie, Tugendlehre und politisch-gesellschaftlichen Ausführungen Gründe und Erklärungen, die sich in kirchlicher Theologie halten und sich über I. Kant hinaus bis heute „bewähren“.

⁴⁶ Wollte man Th. Bernhards Verständnis von Wissenschaft und Wissenschaftler in seinem Roman >Korrektur< folgen, wäre es überflüssig zu betonen, dass Wissenschaft *immer auch* Politik bzw. politisch sei. Dewey dito.

ticus im Parlament, konsensorientiert und für die nicht mitberatenden Bürger und Bürgerinnen mitdenkend und über deren Bedürfnisse, Begehren und Sinngehalte sowie über soziale Vorgänge und soziale Zustände Bescheid wissend, zur Höchstform auflaufen.⁴⁷ Parlamentarier (m, w, d) müssen das fundierte Argumentieren als eine ausgefeilte Qualifikation beherrschen (lernen). Die „politische Argumentationskultur hat als ihr Ende, als ihr Ziel, den Frieden sicherer zu machen durch freien Konsens aller, die an der Gesetzgebung teilnehmen“ (ebd., 249). Frieden als *conditio sine qua non* für Ordnung, Gerechtigkeit, maßvollen Wohlstand. Und was muss zwecks Erledigung dieses Auftrags gelehrt und gelernt werden? Einfach und simpel: Für Beratungen muss vernünftiges (=norm-, regel-, Kriterien gebundenes, sach- und fachkundiges) Argumentieren gelehrt und gelernt werden, und diesbezüglich zu entsprechendem Wissen die gebotenen Redegriffe und die angemessenen Begründungs- und Rechtfertigungskompetenzen. – Für bzw. mit Pädagogik machbar?! In Schulen, Universität, an diversen Orten päd. Praxen (öffentliche Erziehung, etc.) realistisch?!

Lorenzen fordert für alle Demokratien, die es (noch) gibt, Argumentationskultur. Insofern besteht Allgemeinverbindlichkeit: Wenn eine Situation derart einzuschätzen ist, dass Gewalt vermeidbar und Verträglichkeit der Pluralität auf dem Parlamentsweg möglich ist, dann argumentiere! Adresse ist nicht der abstrakte Mensch, sondern der konkrete Parlamentarier (m, w, d). Es gelte im Parlament die Norm der „Transsubjektivität“. Damit ist das zu vollziehende Vermögen des *homo politicus* gemeint, bei Beratungen, Willensbildung, Entscheidungen, Beschlüssen die vernünftige Gemeinsamkeit des Handelns im Auge zu haben, nicht Eigennutz, und in diesem Sinne die (bloß eigene) Subjektivität zu überwinden (zu transzendieren). Dass Fach- und Sachverstand die Angelegenheit zu komplettieren haben, versteht sich. Nicht jeder kann und weiß alles (suggeriert wird es).

Zur Haltung parlamentarischer Personen gehören noch (der antiken Lehre von den vier Kardinaltugenden folgend) vier Tüchtigkeiten (Fähigkeiten, Kompetenzen): „Mut als **Besonnenheit und Tatkraft**, Vernunft als **Gerechtigkeitssinn und Klugheit**. Nur alle vier Tugenden, nur Mut und Vernunft zusammen, machen einen tüchtigen Friedenspolitiker“ (ebd., 254). Quasi das politische Ethos der Staatsdienerinnen und Staatsdiener.⁴⁸ Und! eine allgemeine operationalisierbare pädagogische Zielstellung.

Die Relevanz für die Pädagogik?! Etwas Komplikation könnte es geben mit den selbstzweckigen Zielen wie Autonomie gleich Mündigkeit gleich vernünftige Selbstständigkeit. Als Lebensform ist auch Demokratie ein Selbstzweck. Wir sind gewohnt, mit hehren päd. Vokabeln den „ganzen“ Menschen und „alle“ anzusprechen, wenn nicht gar – wie gesagt wird – die Menschheit. Hier (im Text) ist nur eine besondere und spezifische und kulturvariante „Spätform“ der Adressat. Wie dem auch sei, stellen wir uns (Sie und ich) unsere Pädagogikabnehmer und Pädagogikabnehmerinnen als potentielle Parlamentarierinnen und Parlamentarier vor, blitzschnell ist die Pädagogik im Wesen politisch. Und auf einmal haben wir auch >vernünftige Selbstständigkeit< ein Stückchen operationalisiert, wenn wir denn konstatieren, dass gelernte Parlamentarier diese in Argumentationen brauchen, um sich von Un-

⁴⁷ Sinngehalte=alles das, was durch Denken das Handeln eines Menschen bestimmt (ebd., 273). Also Überlegungen zu Gott und der Welt und ich und du und Kleinkram. Die Bedingung eines Sinngehalts ist nicht, dass rational und vernünftig gedacht wird. Auch Illusionen und Verschwörungstheorie und solche Sachen zählen dazu. Eine (Sinngehalt-)Fundgrube sind Tuvia Tenenboms Reiseberichte, etwa >Allein unter Juden<, >Allein unter Amerikanern<.

⁴⁸ H. Welzer hält bei der „Rekrutierung des politischen Personals“ anderes für bedeutend: Es seien die Medienpräsenz und öffentliche Präsentabilität Ausschlag gebend. Profilieren, keine Schwächen zeigen, „Wegbeißen“, „wer [tatsächlich, echt] politische Inhalte verfolgt, gilt als naiv, antiquiert“. „Dass unter solchen Bedingungen die Viskosität der Überzeugungen und die Austauschbarkeit der Argumente wichtig werden, sieht man am Personal, das dabei herauskommt“ (in: Zeitenende, Ffm, 2023, 194). – „Die Dominanz der überzeugungsflexiblen und geschmeidigen Typen heute im Parlament schafft probate Gelegenheitsstrukturen [Lobbytätigkeit, Parteispenden] für das Einbringen von Partikularinteressen (ebd.).“ „Demokratiemißbraucher“ (Th. Bernhard >Alte Meister<).

vernunft zu distanzieren und sich Vernünftigen in der Bildungspolitik, Wirtschaftspolitik, Verkehrspolitik, Gesundheitspolitik etc. anzuschließen.⁴⁹

Und leicht lässt sich aus der politischen Anthropologie eine personale Entwicklungsaufgabe bzw. eine Erziehungsaufgabe destillieren: Transzendiere in gelernter Argumentation Deine (bloße) Subjektivität (also nicht nur: Ich, Ich, Ich, Wir, Wir, Wir!). Auf Demokratie muss mit erzieherischer Absicht gezeigt werden! Die Curricula, die Lehrenden und die Lernenden hätten sich darauf einzustellen, dass bei jedem Fach und Thema und jeder Kompetenz gefragt werden darf: Inwiefern ist dieses (Gelernte) für eine ethische Politik nutzbar?! Prüfungsmäßig aussortiert würde danach, ob die erzogene Person als futurischer Parlamentarier (m, w, d) gemäß ihrer Maximen zur Sache ambitionierte Vorschläge einbringen könnte, die über Debatte, Beratung, Entscheidung und Beschluss im Parlament zu einem allgemeinen Gesetz taugen.

Zur *Haltung* ist noch zu bemerken: Habermas sagt, dass „der demokratische Staat [...] von einer rechtlich nicht erzwingbaren Solidarität von Staatsbürgern“, die sich gegenseitig als freie und gleiche Mitglieder ihres politischen Gemeinwesens achten [zehrt]“ (Habermas, J., Zwischen Naturalismus und Religion, Ffm2005, 8f.). Dies – Solidarität (= Gemeinsinn) und Anerkennung des Anderen als frei und gleich – ist für das Funktionieren einer Demokratie *conditio sine qua non*. Woher eine solche Einstellung nehmen?! Kann man derart aus der Erde stampfen?! Wächst sie auf der flachen Hand?! Ob Solidarität und Anerkennung der Anderen als frei und gleich etwas ist, das als Lernproblem einem pädagogischen Management zugänglich ist?! Die Mühe darum gibt es. Jedenfalls ist die Demokratie im Ganzen ein Lebensproblem, das als handgreifliches Lernproblem in Stücken Programm pädagogischer Praxen sein kann.

Beobachten Sie Ihre Pädagogikabnehmer (m, w, d), wenn sie zur Türe hinausgehen! Stellen Sie sich vor, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Ihrer päd. Praxis würden Parlamentarier werden wollen. Würden Sie ein bisschen Verantwortung für deren mögliche politische Tätigkeit übernehmen?! Und meinen Sie, dass mit dem Abgang Ihrer Kunden (m, w, d) die von Habermas hoch goutierte „kritische Öffentlichkeit“ einer Zivilgesellschaft, die aus aufgeklärten Bürgerinnen und Bürgern besteht, erhalten und befördert wird?! Die „deliberative Politik“?! Wie steht es also mit der Rechtfertigung und Begründung Ihrer Tätigkeit bzw. der Pädagogik?!

Und! Dass Pädagogik politisch in dem Sinne ist, dass sie mit ihrer Zielstellung „Parlamentarier sollen wir sein können!“ die Kompetenzen und Fertigkeiten ethischer Politik fixiert, hätte das Dämmen der Uferlosigkeit päd. Forschungen und päd. Theorien und päd. Konzeptionen und päd. Terminologien und päd. Begriffsbildungen zur Folge. Denn es gälte dann für die Pädagogik, nicht – wie gesagt wird – Erkenntnis um der Erkenntnis willen gewinnen zu wollen und die berühmte (odysseische) Neugier des Menschen als Menschen zu befriedigen, was man – jedenfalls in unserem Falle – inhaltlich durchaus als Ziellosigkeit und reichweitetechnisch als Mästen mit Zielen interpretieren kann, sondern die Pädagogik hätte „nur“ eine konkrete, normativ gepolte Aufgabe anzugehen und die Chancen zu eruieren, die das Bildungswesen den Personen bieten kann, die sich (optional) fürs Parlament zur Wahl stellen (wollen und können). Und mit Verbündeten (Gewerkschaften?) für die Verwirklichung dieser Chancen zu mobilisieren. Vernünftige Selbständigkeit (im Parlament) bewerkstelligt Frieden, Ordnung und Gerechtigkeit bei maßvollem Wohlstand und in Rücksicht auf die Vielfalt der Lebensformen. Dies gegen die im anachronistischen Zug paradierenden Freunde von „Freiheit und Democracy“ (Brecht).

Gruß

⁴⁹ Ich erwähne im Vorbeiflug, dass es mit der Vereinbarkeit von Kapitalismus und Demokratie seine Schwierigkeiten hat. Gegen den Willen der Marktellen und anderer läuft nichts. Bei arkan einflussnehmenden und einwirkenden Zentralbanken, beim Diktat von finanzdiplomatischen Gipfelkonferenzen u. Ä. sprechen manche von Postdemokratie (Colin Crouch). Oder „marktkonformer“ Demokratie. Wer zudem Johannes Agnoli „Transformation der Demokratie“ (Freiburg 1990) kennt, ...

Anschauung und Begriff

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 „Ästhetische Texte als Quellen der Erkenntnis. Zweifelhafte“, „Rousseaus *Émil* 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 (USA) und Kommentar („Moloch“; Karlheinz Deschner). 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 – anders als ich - zu einem Fließtext(!) bündeln.

Hallo,

dass hier und im Folgenden das Darstellen der Wirklichkeit mit den Mitteln der Forschung und Theorie und das sinnlich anschauliche Erfassen der Wirklichkeit als zwei voneinander unterscheidbare Gegenstands-Bereiche angesprochen werden, die auch die Wissenschaftstheorie und die Erkenntnistheorie beschäftigen, ist „mehr“ als der Alltag sich zum Thema macht. Da ist es zwar auch gut, „alle Sinne beisammen“ und den „gesunden Menschenverstand“ parat zu haben, aber Sinnlichkeit und Verstand unterliegen je als Erkenntnisvermögen dort keiner Expertise. Diesbezügliche begriffliche Unterscheidung und theoretische Systematisierung sind Produkte der Geistesgeschichte (der Philosophie ...) bzw. der Wissenschaftsgeschichte (der Anthropologie, Psychologie ...).

Bemerkenswert ist, dass sich die pädagogische Praxis als **sinnlich präsent, spürbares, (seelisch, leiblich) fühlbares Erlebnis** der Wissenschaft entzieht. Alle Praxen sind insofern einzigartig in ihrer Form und nicht ohne Abstrich am akuten So-sein in theoretischen Sätzen darzustellen. Ihr unmittelbares phänomenales, sinnlich anschauliches Gegeben-Sein kann nicht in einer wissenschaftlichen Bestandsaufnahme (= nicht in abstrakten Begriffen erfasst und nicht in verallgemeinernden Theorien) aufgewiesen werden. (Wie denn dann, falls überhaupt?! Erzählen?! Bilder?!) **Erleben, also sinnlich anschauliche Pädagogik in action kann nicht in abstrakte Begriffe und systematische Theorien übersetzt und übertragen werden. Das Konkrete, Spezielle, Unvermittelte tritt aus dem Blick.** ⁵⁰

Sinnlichkeit, hier verstanden als Bezeichnung für die Fähigkeit oder Disposition von Lebewesen, durch die Sinne affiziert oder gereizt zu werden (Gabriel, G., in Mittelstraß 2018), kommt jedem individuellen Subjekt zu. Affizierte, gereizte Sinne mobilisieren Empfindungen und Gefühle, die ihrerseits Wahrnehmungen, Urteilen, Denken, Handeln und Verhalten tönen, stimmen, modulieren, motivieren, was wiederum Empfindungen und Gefühle hervorruft, die ihrerseits ... (Heraklit, Fragment 36B). Wichtig, hier zu erwähnen: Ein Geschehen, einen Vorgang, einen Zustand erlebende Person wird nicht bloß mit ihren Emotionen in Anspruch genommen, sondern, weil Emotionen ohne Kognitionen

⁵⁰ Wissenschaft hat Methode und die methodische Vorbereitung (etwa eine Befragung und Interviews planen) und das Erzeugen von Gegenständen und Sachverhalten zwecks Beobachtung (beispielshalber ein Experiment) sind ein interessebestimmtes und gezieltes "Zurechtstutzen" alltäglicher Erfahrungsmöglichkeiten. Das sinnlich Erfahrene bleibt auf der Strecke. Die z. B. durch methodische Reglementierung künstlich erzeugte Welt des Experiments (im Labor, im Feld) und die Überschaubarkeit des kontrolliert Beobachtbaren sind nicht mehr die Welt des sozialen und psychischen Geschehens, in der wir mit allen Sinnen mit Gesprächen, Begegnungen, Erlebnissen und Tätigkeiten des Alltags Erfahrungen machen. Empirie in den Wissenschaften ist (auch apparativ) aufwandintensiv, eine teure Technik der Datensammlung und Informationsverarbeitung. Mithin, der Mangel an sinnlicher Anschaulichkeit, das Abblenden von sinnlich erfahrbaren Besonderheiten der Dinge und Geschehen, eine soziale Entfernung vom Alltag bekannter Phänomene, sind der Forschung und Theorie nicht als miese Tour anzurechnen (Schwemmer 1987, S.135-152).

nicht funktionieren und keine Kognition ohne Emotion, was sich wiederum körperlich und leiblich zum Ausdruck zu bringen vermag, sondern, wie gesagt wird, als ganzer Mensch.

Sensibilität, Sensibilisierung

Wenn nun affizierte, gereizte Sinne Empfindungen und Gefühle mobilisieren, die ihrerseits Wahrnehmungen, Urteilen, Denken, Handeln und Verhalten tönen, stimmen, modulieren, motivieren, was wiederum Empfindungen und (leibferne oder leibnahe) Gefühle hervorruft, die ..., dann könnte man sich einfallen lassen, Derartiges (auch) im Studium der Pädagogik zum extra Thema hochzuloben. Weil das Wecken vom Empfindung und Gefühl angesichts räumlicher, zeitlicher, inhaltlicher, sozialer Missstände im Bildungswesen Misshmut und Unbehagen erzeugen könn(t)en und dazu verlocken könn(t)en, der Sache Kontra zu bieten. Also, wider die Unempfindlichkeit und Gefühlsstarre („Bürgerliche Kälte“; Gruschka 1987). Es geht auch - ganz klar - um Empfänglichkeit für Förderliches und demnach für Bevorteilung von Wünschenswertem. Man müsste im Ganzen gesehen auf Sensibilität setzen (können), dies in der Absicht, in der Hoffnung, dass daraus kritische Potenz entsteht, die ins päd. Handeln umschlägt.⁵¹ – Woher aber Sensibilität nehmen?! Eventuell (fiktionale) Literatur?!

Es ist päd. Praxis einmal so zu beschreiben, zu analysieren und zu kritisieren, dass sie forschend und theoretisch abgefasst werden kann, das ist Aufgabe der Wissenschaft. Und es sind Studierende ebenso auf das je einzigartige Ereignis des Erziehens, sagen wir im Rahmen der öffentlichen Erziehung, in all seiner speziellen Rasanzen aufmerksam zu machen und vorzubereiten. Nicht, dass ihnen noch keine Erlebnisse (im Kindergarten, in der Schule, im Studium, berufstätig) widerfahren wären, dass sie bislang seelenblind und herzlos, empfindungslos und gefühllos gewesen wären. Nein. Es kommt aber darauf an, Studierende als (künftige) Profis nicht allein für die Lebensprobleme ihrer Adressaten aufzuschließen, die sie (ihrem Erziehungsauftrag gemäß) mit Geduld und Spucke, wenn geht, als Lernprobleme zu deuten in der Lage sein sollten, sondern es sind beide Seiten, die erziehenden und die lernenden Personen, extra auch als *Bedürfnissubjekte* im akuten Vollzug päd. Praxen wahrzunehmen und zu interpretieren. Etwa bedürftig nach Anerkennung als Individuum.

Welche Konsequenz mag derart Wissen um Befindlichkeit fürs päd. Handeln haben?! Derart Disposition (= Bedürfnissubjekt sein) in der Pädagogik aufzurufen und für Pädagogik-Studierende extra anschaulich und klar zu vergegenwärtigen, könnte mit Hilfe ästhetischer Texte die Aufgabe einer Seminarfolge sein, und zwar unter dem Titel „poetisch orientierte Pädagogik“ (Priesemann).⁵²

⁵¹ Die Psychologie meint: Sensibilität beschreibt den aktiv oder passiv durch einen Impuls oder einen Prozess erworbenen emotionalen, kognitiven und motivationalen Zustand des Menschen für ein bestimmtes Themenfeld. Für Heckhausen/Heckhausen ist Sensibilität mit Emotionen, Interesse und Neugier verbunden.

⁵² Ausflug: Was ist eigentlich ein Gefühl?! Unterscheiden wir zunächst Empfindungen und Gefühle (a), dann „woraus“ Gefühle bestehen, was ihre Konstitution ist? (b), dann klären wir, wie und auf welche Weise wir (Sie und ich und andere) uns über Empfindungen und Gefühle verständigen können (c), dann zur Frage, welchen Geltungsanspruch expressive Sprechakte „ich bin geschockt!“ beanspruchen (d), dann zum Pflichtgefühl (e). - D. Hartmann, Philosophische Grundlagen der Psychologie, Darmstadt 1998; P. Lorenzen, Lehrbuch der konstruktiven Wissenschaftstheorie, Mannheim 1987; C. F. Gethmann, >Gefühl<, in Mittelstraß 2008.

(a) Wir kennen Lust- und Unlustempfindungen, ebenso verschiedene Formen von Lust und Unlust, die wir als Gefühle bezeichnen, die wir wiederum in zwei Gruppen einteilen können. Einerseits die aufs Sehen, Hören, Riechen und Schmecken bezogenen „Leibempfindungen“ (=Wahrnehmen eigener angenehmer oder unangenehmer Körperzustände). Zum Lustvollen streben wir, Sonnenbaden, Unlust, zu viel Tabasco, meiden wir. Beispiele (für Körperempfindungen = Gefühle im engeren Sinne) kitzeln, jucken, kribbeln, prickeln, frieren, Übelkeit, müde, Schmerzen wie Stechen, Bohren, Drücken, Reißen, Klopfen, Beißen Brennen.

Andererseits Gefühle im weiteren Sinne, z. B. Freude, Entsetzen, Eifersucht, Hass, Rührung, Schuldgefühl, Erleichterung, Es-satt-haben, sich-schäbig-fühlen, Angst („der zweitbeste Gleichmacher“, J. McClure), Ärger, Hoffnung (als Grundempfinden), Scham. Übersteigerte Gefühle (der Zorn des Achilles) sind Affekte (die mögliche Besonnenheit verhindern, einschränken). Temporäre Gefühlsdispositionen wie Misshmut, Melancholie,

Heiterkeit, Traurigkeit werden als Stimmungen bezeichnet. Als chronische Stimmungen gehören sie zum Temperament. Stimmungen beeinflussen, solange sie dauern, das gesamte Denken und Handeln (etwa Misstrauen; dazu in F. Coopers >Lederstrumpf. Der Pfadfinder<, Zürich 1989, 284ff.). Leidenschaften sind immer nur auf spezifische Situationstypen bezogen. – Alles dieses umfasst der Überbegriff >Emotionen<.

(b) Jetzt zur Konsistenz (Beschaffenheit) von Emotionen?! (Einschlägige Theorien bitte nachschlagen: Ulich, D.: Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie. München 1995; Dörner, D., Selg, H.: Psychologie. Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder. Stuttgart 2005). In der Neuen Phänomenologie von H. Schmitz haben Gefühle „eine atmosphärische Natur“, sind „ausgedehnte Atmosphären [...] im flächenlosen Raum des Leibes“ (>Der Leib<, Berlin 2011, 89ff.).

Empfehle, wir Pädagoginnen überspringen den Streit, wie Gefühle beschaffen sind, aus welchen und wie vielen Komponenten Gefühle „zusammengesetzt“ sind, darüber, was deren „seelische Gesamtstruktur“ (Konstitution) ist, etwa abhängig oder nicht abhängig von geografischen, geschichtlichen, gesellschaftlichen, individuell-besonderen Kontexten, oder „gemischt“ aus Wahrnehmungen, Bewusstsein, Kognitionen und/oder vegetativer, physischer, chemischer, nervlicher, psychischer Bauweise, oder überhaupt nicht „gemischt“. Nicht, weil es nicht wichtig wäre, über die Menge und Vielfalt an definitorischen Vorschlägen der Emotionspsychologie zu staunen, sondern merken wir, die wir Pädagogik in Echtzeit installieren müssen, zunächst darauf, wie wir (Sie und ich) jeder Wissenschaft voraus (=vor-wissenschaftlich, aber nicht mit un-wissenschaftlich verwechseln) mit dem Begriff >Emotionen< ohne Hektik umgehen und zurecht kommen können.

(c) Man kann sich Folgendes zum Rätsel machen: Wie und auf welche Weise gelingt es uns (Ihnen und mir und anderen) uns über unsere Empfindungen und Gefühle einvernehmlich zu verständigen, wenn doch Empfindungen und Gefühle unserem intimen und privaten Bereich angehören, den niemand „von außen“ mir nichts dir nichts, auch kein Psychiater und unter Umständen auch wir selbst nicht, auszuspähen vermag?! Wie geht es, dass wir wissen, was Schmerzen und Trauer und Enttäuschung und Freude „sind“, wie sich das beim Nachbarn anfühlt? Wie kommt es zustande, dass wir nachempfinden können, wenn er klagt, wenn er betrübt, ermuntert ist, Auftrieb hat, etwas genießt?! Wobei doch davon auszugehen ist, dass (wenn überhaupt) nur er privilegierten Zugang zu seinem „Inneren“ hat, dass des Nachbarn Schmerz, Trauer, Enttäuschung, Freude je einen eigenen Ausdruck, seine individuelle Prägung hat?! Anstatt nun in die Anthropologie, Biologie, Neurophysiologie, Psychologie abzuwandern, konzentriere ich mich zunächst darauf, dass mein Nachbar und ich auch in Sachen Expressionen öfters (einverständlich) miteinander sprechen und reden.

Sprechen und Reden über Empfindungen und Gefühle funktionieren nicht ohne Einbau in die alltagspraktische Koordination und Kommunikation. So verweisen etwa die oben angeführten Vokabeln für leibnahes (Unlust- oder Lust-)Empfinden auf das, was zusammen mit dem Erlernen des entsprechenden Wortes geschieht, was kein extraordinärer Vorgang sein muss, sondern oft genug empraktisch funktioniert (>empraktisch< =die dem Vollzug aktuellen Sprechens und Redens innewohnende Kontrolle): Beim „es kitzelt“ wird Fritz von Eva gekitzelt, aber nicht „gestreichelt“, beim „es sticht“ wird er gestochen, aber er friert nicht. Auch lernen wir, Emotionswörter bestimmtem (mimischen, gestischen, verbalen) Ausdruck, Zustand, Verhalten zuzuschreiben; Zahnschmerz und dicke Backe, Freude und Luftsprung, Trauer und Weinen, Wut und Glühbirne, usf.. Sicher, ein heißes Gesicht macht auch die Scham/ Verlegenheit/Peinlichkeit, und wer Tränen vergießt, muss nicht zweifeln sein, das lernen wir aber auch zu differenzieren.

Da überlegen Sie jetzt mal: Als Explanans (Erklärung) des Explanandums, dass wir uns untereinander über Empfindungen und Gefühle austauschen können, obwohl jeder dem anderen letztlich immer ein Fremder ist, wird nicht eine allgemeine und in jedem Menschen als Mensch eingelagerte und mit Hilfe der Anthropologie, Psychologie, Physiologie zu Tage getretene Disposition für Empfinden und Gefühle verantwortlich gemacht, die im akuten Fall auf chemischen, physischen, nervlichem, psychischem Wege aktiviert wird, sondern „nur“ die Tatsache, dass wir über Empfindungen und Gefühle im Rahmen inkorporierter Lebenswelt regelrecht zu sprechen und zu reden gelernt haben?!

(d) „Ich bin geschockt!“ Wahr oder falsch oder welcher Geltungsanspruch?! Zweifel, ob die Person tatsächlich geschockt ist, darf sein. Kann man das Schockiert-sein beweisen?! Das Kriterium ist die Wahrhaftigkeit, man nimmt der Person den Schock als wahrhaftigen Ausdruck der Gemütslage ab oder eben nicht. Durch den Alltag trainiert, „merkt“ man eigentlich, ob Schauspiel oder keines. Man kann sich auch täuschen. Ist die Person im

Was ist es, das uns (Sie und ich) auf dem Lehr- und Lernwege verschärft vermittelt werden kann, das macht, dass die aus dem Alltag mitgebrachte Sensibilität zu übersteigen möglich macht, derart, dass vergrößerte Willigkeit, Bereitwilligkeit, Neigung, Einsatz da ist, sich beruflich emotional zu echauffieren (zu erhitzen, aufzuregen, engagieren)?! Es müsste *neben* den Wissenschaften, die päd. Praxis mit Wissen und Erkenntnis sachlich und fachlich Orientierung und Fundament zu schaffen vermögen (Psychologie; Soziologie etwa), auf etwas gesetzt werden können, das in extraordinärer Weise befähigt, den Gefühlshaushalt päd. Praxen über die mitgebrachte Alltags-Sensibilität hinaus wahrzunehmen, auszuspähen, zu registrieren und im Vollzug verantwortungsbewusst zu bewirtschaften. – Wie also? Nun, von der Poetik (Epos, Lyrik, Drama) z. B. wird ausgesagt, sie könne als ästhetische Erfahrung u.a. auch sensibilisieren. Sie könne u. a. eine Bereitschaft aufrufen, nicht nur kopfbestimmt, sondern quasi bauchbestimmt, je nachdem förderlich bzw. hemmend einzugreifen.

G. Anders hält den Erwerb von Sensibilität (durch Literatur) für möglich und nötig, weil sie womöglich, widerständig gegen Indifferenz, Wurstigkeit, Grausamkeit, Demütigung macht. R. Rorty meint, dass allein die Literatur/Dichtung dazu verhelfen könne, weniger grausam zu anderen zu sein, dafür Solidarität zu üben, und die Anderen wie auch die eigene Person als bedürftige(s) Subjekt(e) wahrzunehmen und sich ohne Anmaßung beim Bewältigen des je eigenen Lebens gegenseitig zu helfen. Er meint, mit artistischen Zugriffen wird möglicher(m) Anästhesie, Empfindungslosigkeit, Indolenz, Indifferenz, Desinteresse, Gleichgültigkeit durch ästhetische Texte aufgeschäumte Gefühle und Empfindungen Kontra gegeben.

Übrigen bekannt als redlich, vertrauenswürdig, glaubwürdig, echt, aufrichtig, selbstkritisch (ist sie, wie man weiß, im Grunde authentisch=unverstellt), dann ist man sicherer im Urteil.

Habermas meint: „Indem wir z. B. einen Gegenstand oder eine Situation als großartig, reich, erhebend, glücklich, gefährlich, abschreckend, entsetzlich usw. charakterisieren, versuchen wir eine Parteinahme auszudrücken und zugleich in dem Sinne zu rechtfertigen, daß sie durch Appell an allgemeine, jedenfalls in der Kultur verbreitete Standards der Bewertung plausibel wird“ (ebd., 137f.). Solche Parteinahme soll wahrhaftig (eine „wirkliche“) sein. Vorspiegelung zählt zum „dramaturgischen Handeln“ (ebd.).

Fritz findet gar nicht schockierend, was da als schockierend empfunden wird, er verweigert sich gleicher Parteinahme. So ist es: Abhängig und bedingt sind Empfinden und Gefühl von der (leiblichen und seelischen) Verfasstheit der Person, von ihren Bedürfnissen und Wünschen, von der durch Umstände und Personen bereiteten Situation und atmosphärischen Lage. Wir (Sie und ich und andere) empfinden und fühlen je auf unsere Weise gleiches oder nicht. Und die Verständigung darüber klappt nicht ohne beherrschten Emotionswortschatz.

(e) Es taugen alle Normen, Werte und ein Katalog von Maximen einen Pfifferling, werden sie zwar verstanden und für rechtens, richtig, gerecht, legitim, geboten angesehen, aber nicht befolgt, umgesetzt, ausgeführt. Jeder Entschluss ist weniger als die Hälfte wert, wird er nicht handelnd verwirklicht, materialisiert, vergegenständlicht. Es mangelt oft an Bereitschaftspotential, das umschlägt in Tätigkeit. Empfindungen und Gefühle motivieren (Empörung, Zorn), sie sind nie argumentationszugänglicher Grund, aber dass Wohlgefühl bei der Sache öfter als Unwohlsein zum Handeln aktiviert, wissen wir. Sensibilität dafür, was sein soll, was nicht sein darf, wäre gut. Und: das Pflichtgefühl!

„Weder die reine Vernunftgeltung noch die Begründung von Normen aus Prozeduren ihrer Ermittlung allein, geschweige denn das bloße Fiat [„Es zu tun! Es zu machen!“] eines Gesetzgebers vermögen den Aufgaben und Pflichten Realität zu verschaffen. Vorschriften bleiben Schall und Rauch, wenn ihnen nichts von der Seite derer entgegenkommt, die sie beachten sollen, wenn sie nicht als Aufgabe ergriffen und gesteigert noch als Pflicht **erlebt** werden. Im Pflichtgefühl ist die Normbindung des Verhaltens gewissermaßen auf Dauer gestellt und affektiv gestützt“ (Prange, Die Ethik der Pädagogik, Paderborn 2010, 49; fett/kursiv v. mir).

„Ohne affektive Betroffenheit ist das Normgefüge von Inhalt, Normgebung und Normverwirklichung auf Sand gebaut. Dabei ist sie nicht als ein Fixum zu nehmen, sondern sie bildet sich mit dem fortgehenden Lernen. So gesehen lässt sich Erziehung auch als Modellierung der Affekte verstehen“ (ebd.). Etwa sensibel dafür zu machen, was (seelisch) schmerzt und demütigt, demnach Schmerz nicht zuzufügen und Demütigung zu vermeiden (G. Anders, R. Rorty).

Also: Wenn es nun tatsächlich so ist, dass Romane, Gedichte, Tragödien, Komödien Empfindungen und Gefühle durch Einfühlen und Hineindenken mobilisieren, die ihrerseits Wahrnehmungen, Urteilen, Denken, Handeln und Verhalten tönen, stimmen, modulieren, motivieren, was wiederum Empfindungen und Gefühle hervorruft, dann könnte man sich in der Tat einfallen lassen, derart Vorgang im Studium zu einem „anwendungsbezogenen“ Thema machen. Wir besprechen, dass bei Studierenden vielleicht Empfindungen und Gefühle aufgerüttelt werden könnten, und zwar solche, die Unlust erzeugen und deshalb ein Kontra provozieren. Ebenso könnte man besprechen, dass das Erleben purpurner Stunden vielleicht Lust erzeugt, derart Umstände zu stabilisieren und fortzusetzen. Ohne geneigte Empfindungen und Gefühle tut sich auch in Sachen vernünftiger Erziehung nichts, das halten wir uns bitteschön vor Augen. Empfinden und Gefühl muss als ein Auslöser sinnhaften Handelns in päd. Praxis ausdrücklich benannt sein. „Denn Tatkraft wecken muss der Poet!“ (reklamiert Aischylos in den >Fröschen< des Aristophanes).

Non-propositionale Erkenntnis

Im Folgenden wird besprochen, ob Fiktionalität (vom Roman, Gedicht, Drama, Film) zum Einfahren von Erkenntnis taugt?!

Unterscheiden wir zwischen *apophantischen* und *ästhetischen* Texten. Die Wissenschaft arbeitet problemorientiert und Kriterien gebunden. Sie gewinnt diskursive, begriffliche, deutliche Erkenntnis und stellt Wissen-dass (harte Daten, Fakten, Tatsachen) und Wissen-wie (Verfügungswissen) und poetisches, technisches (Herstellungs-)Wissen bereit; dies alles dargestellt in **apophantischen (= wissenschaftlichen, das wahr-sein von Sätzen behauptenden) Texten/Publikationen**.

Ob **ästhetische Texte** – wie Epik, Lyrik, Drama, Hörspiel, Film - über ihren Unterhaltungswert und eine Sensibilisierungsfunktion hinaus für den Gewinn von Wissen und Erkenntnis nützlich sind, das ist für die Erkenntnistheorie eine entscheidende Frage. Es ist die Frage nach möglicher **non-propositionaler Erkenntnis der ästhetischen** Texte im Unterschied zu **propositionaler Erkenntnis der Wissenschaft**. Was könnte (und sollte) mit nicht-propositionaler Erkenntnis erkannt werden können?! Ist sie für Pädagoginnen nötig?! Die Behauptung ist: Ästhetische Texte können über das Vergnügen und Sensibilisierung hinaus - problemorientiert und Kriterien gebunden - nichtpropositionale Erkenntnisse liefern. Brauchbar wofür?!

Wählen wir die *fiktionale Literatur*: „Wie kann literarische fiktionale Rede Erkenntnisse vermitteln?“ (G. Gabriel, in Mittelstraß 2005).

Die Erkenntnisleistung fiktionaler Literatur/Dichtung ist von den Ansprüchen und Verpflichtungen der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung frei. Weder muss der Autor selbst glauben, was er schreibt noch geht um Wahrheit (von Sätzen). Sondern darum, **Phänomene in ihrer Spezifität und Besonderheit anschaulich und klar zu vergrößern, zu verkleinern, zu vergegenwärtigen, womit auch des Lesers Intellekt (Kognition) und sein Empfindung und Gefühl (Emotion) angesprochen werden sollen**. Vielleicht wird bei mancher lesenden, schauenden, hörenden, rezipierenden Person zum Intellekt hinzu auch Sinnlichkeit, Herz, Seele, Gemüt, Gefühl vorteilhaft in anderer Weise berührt als ein apophantischer Text es vermag.⁵³

⁵³ Es ist jeder ästhetische Text (als ein Stück Kunst) sowohl als Produkt als auch in Sachen Rezeption unterbestimmt, schreibt man ihm nur zu, dass er Emotionen der Autoren (m, w, d) widerspiegeln, in die man sich als Konsument nur einzufühlen und nachzuempfinden hätte. Es ist aber so, dass sich mit Empfindungs- und Gefühlserlebnissen allein kein Begriff der Kunst festsetzen lässt, weil so ziemlich alles, was es gibt und nicht gibt, Empfinden und Gefühl (mehr oder weniger stark) evoziert. Einen extra Begriff >Kunst< bräuchte man dann nicht. Bestritten wird nicht, dass ein Text zu Tränen rühren kann, zum schallenden Lachen reizt. Unterbestimmt als Produkt deswegen, weil die kognitive, intellektuelle Arbeit vernachlässigt wird, die von Autoren aufgebracht worden ist. Denn man muss erst einmal gelernt zurechtkommen mit Wörtern, Sätzen, Logik, Grammatik, Gliederung etc., um den ausgewählten Sachverhalt, der auch „geistig“ zu durchdringen ist, klar und anschaulich vergegenwärtigen und auf die antizipierten Bedürfnisse der Leserinnen abstimmen zu können. Die Rezeption nur als Eindruck von Empfindungen und Gefühlen (beim Leser) aufzufassen, ist mangelhaft, denn die Be-

Auch bei fiktionaler Literatur/Dichtung (auch bei laufenden Bildern) werden von Schriftstellerinnen, Autoren, Dichterinnen (Regisseuren) Sachverhalte problemorientiert beschrieben, analysiert und kritisiert und Kriterien der Kunst (der redenden Kunst oder bildenden oder der Filmkunst) sollen verbindlich eingehalten werden. Bei Italo Calvino (ital. Autor) sind die Maßgaben: „Leichtigkeit, Schnelligkeit, Genauigkeit, Anschaulichkeit, Vielschichtigkeit und Kontingenz“.

Was als non-propositionale Erkenntnis zum Nutzen der Pädagogik angeführt werden könnte:

- Ästhetische leisten Texte eine **überbietende, ausdrucksstarke, einprägsame, klare und anschauliche Vergegenwärtigung des Menschlichen und Allzu Menschlichen.**

D. Eribo gibt in seinem Buch >Eine Arbeiterin. Leben, Alter und Sterben< zur Veranschaulichung der Situation und Lage alter Menschen und als exemplarisches Wissen über das Alter (neben soziologischer Ausführung) viele Szenen aus fiktionaler Literatur an (Bertolt Brecht, *Die unwürdige Greisin*; Christa Wolf, *Leibhaftig*; Hrabal, *Harlekins Millionen*; passim). Das Allgemeine ist u. a. die Lage der Alten.

- Vielleicht werden **nichtbewusste, verborgene, vergessene Bedürfnisse artikuliert und diffuse gewinnen Kontur. Vielleicht werden Erinnerung, Phantasie und Einbildungskraft zur „Erweiterung und Transformation des Daseins“** losgetreten (Dewey 1995, 90)?! Lebenshorizonte eröffnet?! Konnotationen (Begleitvorstellungen) freigesetzt?!

- **Es werden z. B. fremde (nie vermutete, außergewöhnliche) Praxisentwürfe vorgestellt**, in die sich die Rezipienten, Studierende und Pädagoginnen, je nach Möglichkeit und intellektuellem und emotionalem Potential einfühlen und eindenken können, die sie aufnehmen, annehmen, ausbauen oder auch verwerfen mögen.

- Gesammelt wird **exemplarisches Wissen**, Beispiele dafür, was im Sonderfall geschehen kann.

- In jeder so gezeigten **Besonderheit (etwa eines Romans) steckt das Allgemeine (das dem Roman in freier Konnotation=per Einbildungskraft zukommt), das der Einbildungskraft, Fantasie und Lebenserfahrung bedarf, um (als Allgemeines) zur Erscheinung zu kommen.**⁵⁴

- Vergessen sei nicht, die Möglichkeit der **Identifikation; das Durchspielen von Mustern als Probe möglicher personaler Identität.**

- 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 Kontin-

ziehungen zwischen literarischen Texten und ihren Lesern ist keineswegs nur „passiv“, sondern erst gemäß der ungeschriebenen Vereinbarung zwischen Autorin und Leserin, quasi in Zusammenarbeit von Autoren und Lesern, kreieren diese (Rezipienten) mit geweckter Einbildungskraft und Phantasie und Lebenserfahrung „aktiv“ entlang der literarischen Vorgaben das dichterische Werk (muss nicht unbedingt im Sinne der Schreiber sein).

⁵⁴ Im Besonderen des siebenteiligen Romanzyklus von J. J. Voskuils >Das Büro< steckt in der besonderen Darstellung als das Allgemeine: das Büro als Institut überhaupt; in Leon de Winter >Die Stadt der Hunde< steckt in der wider Erwartung gelungenen Operation des Neurochirurgen Jaab der mögliche unmögliche Frieden; in Ph. Roths >Nemesis< widerfährt Eugene „Buck“ Cantor, vorsorgender Jugendbetreuer, die Brutalität des Unverfügbaren. - Wobei das Allgemeine und das Besondere nicht logisch (induktiv, deduktiv) zusammenhängen und erschlossen werden könnten. Das Allgemeine, das der Leser als ein solches bestimmt, ist als Produkt freigesetzter Konnotationen (Einbildungskraft, Fantasie) und Lebenserfahrung nicht von jedermann so eindeutig erfassbar, wie ein wissenschaftlicher Sachverhalt. Eher etwas ins Unreine gesagt, ungefähr gesagt, unbestätigt, nicht präzise, in Sätzen nicht 1:1 darzustellen, aber eben doch als „Schöpfung“ (Produkt von Autor und Leser) erlebbar. „Das Verhältnis des Allgemeinen zum Besonderen ist [...] unbestimmt in dem Sinne aufzufassen, dass es nicht abschließend auf den Begriff gebracht werden kann“ (G. Gabriel, in Mittelstraß 2005).

genz, Sinn und Blödsinn des Lebens oder auch des Berufs, sprich die *conditio humana*, von uns unbefriedigend kommuniziert werden.

- Ebenso vermag Literatur/Dichtung und Film unser **Wissen-um** extensional (=die Spannweite betreffend) auszudehnen. Das Wissen-um ist nicht so ein propositionales Wissen, das man abfragen kann, sondern vielmehr Lebensklugheit, Lebens- und Sterbensweisheit, Erfahrungen mit Lebensglück.⁵⁵

Unter dem Titel "**Poetisch orientierte Pädagogik**" (Priesemann 1989) könnte man Poetik (=Epik, Drama und Lyrik), Spielfilm, Hörspiel als eine Quelle non-propositionaler Erkenntnis nutzen.⁵⁶

⁵⁵ Ein Kommentar nach H. Schlaffer >Poesie und Wissen<, Ffm 1990: Bei den alten Griechen galt die Dichtung (etwa Homer) auch als Vermittlung des von Musen beglaubigten >poetischen Wissens< über Personen, Zustände, Geschehen und Ereignisse. Diese Rolle, verbürgtes Wissen zu sein, verlor die Dichtung wegen der Produktion von „entgöttertem“ theoretischem Wissen auf vielen (neuen) Gebieten, dargeboten nicht mit poetischen Mitteln von Vers, Erzählform und Mythos, sondern (prosaisch) als Philosophie (etwa Platon). Epistemologisch getrennt werden die entzaubernden Erkenntnisse (der Philosophen) und das enthusiastisch inspirierte Wissen der Dichtung. Aber! Es bleibt Berechtigung der Dichtung (bis heute), denn es wurde (von den Griechen) der Dichtung ein eigens ihr zugehöriges Drittes gefunden, nämlich *die Fiktion* zwischen Wahrheit und Lüge (ebd., 239). „Das einst im Enthusiasmus gewonnene Wissen hat dem vom Logos kontrollierten Wissen weichen müssen, ohne von ihm vollständig ersetzt zu werden. Die schärfer umrissene Erkenntnis wissenschaftlichen Denkens leisten im einzelnen mehr und im ganzen weniger als jene verschollene Weisheit, die den ganzen, d.h. jenseits aller Empirie erhofften Sinn des Lebens zu offenbaren schien“ (ebd., 44).

⁵⁶ Hallo (zum Seminar am 20.01.25), unser erzieherisches Handeln ist insofern paradox (oder akratisches Handeln, Akrasie, keine Akasie), als wir gegen unser besseres Wissen Ziele setzen und verfolgen, die für uns (Pädagoginnen) strategisch-taktisch-technisch unverfügbar (nicht erreichbar) sind. Ebenso dies, dass von Lernenden Haarsträubendes verwirklicht wird, was jenseits unserer Absicht lag (nicht vermeidbar ist). Sprich: Erziehen ist eben nicht wie der Bau einer Pyramide von der quadratischen Grundfläche bis zur Spitze als Kontinuum beschreibbar (dazu: I. Kadare >Die Pyramide<, Roman). Warum nicht?! Weil Pädagoginnen es mit menschlichen Individuen zu tun haben, die letztlich – mit eigenem Kopf, nach eigenen Bedürfnissen, konform, nicht konform, zeigender Aufforderung, etwas zu lernen, folgend, nicht folgend, erzogen oder unerzogen - frei das aus sich machen, was sie aus sich machen, wenn es denn Umstände erlauben. Wir können ein Stück unseres des Erziehungsweges planen, aber fortsetzen und zuendebringen, das tut der Adressat, falls er es tut. So bleibt bei aller didaktischen Technik (= Handlungsmuster für EA, PA und GA) Unverfügbarkeit („Technologiedefizit“?).

Diese Unverfügbarkeit, eine Tatsache, ist auch Gehalt mancher Metaphern. Metaphern (= uneigentliches Reden, vergleichsvermittelnde Bedeutungsübertragung) können mit einem Bild quasi überspielen, was in echt so nicht funktioniert, ja sogar vorgeben, die Unverfügbarkeit wäre zu eskamotieren, insofern als die Erziehung einer Person von Anfang bis Ende als Erfolg beschrieben wird (ein Erziehungsroman eventuell).

Sokrates, z.B., redet im Theätet plastisch, greifbar, anschaulich und klar eigentlich übers Lehren und Lernen, uneigentlich über die Hebamme und deren Handwerk. Daraus die Mäeutik als Handlungsmuster eines Handwerks, das nahelegt, der Erziehende habe kraft (assistierender) Erziehung den zu Erziehenden ähnlich unter Kontrolle, wie die beistehende Hebamme das Geburtsgeschehen und das Geborene.

Es gibt auch noch die Analogie, die zu verstehen ist als eine Verhältnisgleichheit, wobei die verglichenen Verhältnisse material verschieden sein können, formal (strukturell) jedoch Gleichheit in einer jeweils angebbaren Hinsicht vorliegt. So bezieht sich etwa Comenius mit seinen Grundsätzen per Analogien auf die Natur, um vor Augen zu stellen, dass sein Motto: >Allen alles angenehm, rasch und gründlich zu vermitteln<, bereits ein gelingendes und erfolgreiches Vorbild in der Natur habe. Er suggeriert mit diesem Bezug die (gottbefehlende) Naturläufigkeit des Erziehens, die zwar nicht gegeben ist, aber Motivationsnährend wirkt?!

Überhaupt, vielleicht sind es die Dichter, Schriftstellerinnen, Stückeschreiber mit ihren Fiktionen, die mit manchem ihrer sprachlichen Zugriffe uns Pädagogen helfen, uns über das Erleben der Erziehung befriedigend und (manche) Lücken schließend so zu verständigen, dass wir im Bewusstsein der Unverfügbarkeit (auch des Scheiterns, dennoch) erziehen: Etwa Grimms Märchen; Äsops Fabeln; >Die Selbstmordschwestern<, Jeffery Eugene

nides, Roman; >Späte Familie<, Zeruya Shalevs; Roman; T. C. Boyle >Das wilde Kind<, Erzählung; Philip Roth >Nemesis<, Erzählung; Jonathan Franzen >Freiheit<, Roman; Christa Wolf >Kindheitsmuster<, Roman?!

Zur >Narrativität<, zum Erzählen, dass dem Besonderen, Konkreten, individuellen Erlebnis Gestalt gibt und zur Sprache bringen kann: „Die pädagogische Theoriebildung zielt auf Einsicht in die Erziehungswirklichkeit. Das, was als Erziehungswirklichkeit überhaupt erkannt wird und vor allem welche Konturen der Erziehungswirklichkeit weiterer theoretischer Betrachtung zugeführt werden, hängt entscheidend davon ab, in welcher Weise wir über diese Wirklichkeit reden und sie uns als solche immer wieder neu erschließen.“

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

Wenn ich im folgenden über pädagogische Theoriebildung und Narrativität spreche, dann steht die erkenntnistheoretische Fragestellung im Vordergrund, also die Frage, ob die Narrativität geeignet sein könnte, das herrschende, weitgehend szientistische Paradigma der pädagogischen Theoriebildung durch ein erfahrungsoffenes und potentiell selbstreflexives Paradigma zu ergänzen, in dem die eigenen Lebens- und Erziehungsgeschichten und das alltägliche pädagogische Umgangswissen und Können zum Ausgangspunkt pädagogischen Denkens gemacht werden können.“ HANSJÖRG NEUBERT an: web.fu-berlin.de/postmoderne-psych/colloquium/neubert.htm

Ästhetischen Texten wird unterstellt, dass , u.a. weil sie ausführlich und detailbesessen und hautnah Menschliches darbieten, sie Empfindungen und Gefühle auf andere Art in Wallung bringen als wissenschaftliche (apophantische) Texte. Mit Recht?! Romanen, Gleichnissen, Gedichten, (Spiel-)Filmen etc. wird untergeschoben, dass sie Personen rühren könnten, empfänglich machen, z. B. für realistische und förderliche oder missliche Umstände beim Erziehen. Dass sie Sensibilität bewerkstelligen können, die wiederum ein kritisches Potential darstellen könnte, situationsflexibel in Wirklichkeit pro und contra („die bürgerliche Kälte“, A. Gruschka) einzugreifen. Sensibel zu sein, einen Antrieb zu haben (Spaß im Umgang mit Trotzköpfen, Freude am Erklären, das Auf und Ab trotz Durststrecken spannend zu finden etc.), das ist doch für Erziehung nur von Vorteil?! (Fritz meint, das klinge doch irgendwie befremdlich, sich die Motivation für den Beruf mit Romanen, Gedichten, Dramen und Spielfilmen freizuschaueln.)

Ob neben der Wissenschaft als eine weitere Erkenntnisquelle ästhetische Texte angeführt werden können (Roman, Film, Hörspiel, ...), das ist eine erkenntnistheoretische Frage. Was könnte das für eine Art von Erkenntnis sein?! Unterscheiden Sie zwischen propositionaler Erkenntnis (aus apophantischen = wissenschaftlichen) Texten) und non-propositionaler Erkenntnis (aus ästhetischen Texten) (Gabriel a.a.O.). Obacht! Non-propositional=nicht-wissenschaftlich, bitte nicht mit unwissenschaftlich verwechseln. Was auf non-propositionalem Erkenntniswege vermittelt werden könnte: In Romanen, als Drama, als Hörspiel ein exemplarisches Wissen (von speziellen, besonderen, konkreten) Personen, Geschehnissen, Situationen; ästhetische Texte können dazu dienen, einer Person, der bei manchen Dingen die Worte fehlen, Vokabeln zu liefern, quasi Artikulationshilfe (durch Erzählungen, Tragödien); sie (Lyrik, Spielfilme: >Systemsprenger<) könnten eventuell Einbildungskraft anregen, also dazu reizen, sich Vorstellungen von (sag' ich jetzt mal) einer anderen Pädagogik zu machen; auch sonstige empfindungs- und gefühlsvolle Expressionen mögen Fantasie, freie Konnotationen lostreten, den Horizont per kreativen Einfalls erweitern; sie (Theater, Epos) machen vielleicht bekannt mit fremden Problemen, fremden Vorgängen, fremder Kultur und Gegenden, die nie zuvor ein Leser betreten hat; sie (ästhetische Texte) vergegenwärtigen (manch komplizierte) Sachverhalte klar und anschaulich; sie (ästhetische Texte) bereichern unser Wissen-um, unsere Kenntnis davon, was es heißt, ein Leben mit anderen zu führen; und in ästhetischen Texten steckt (oft) ein Allgemeines, einen zu erschließenden Grundsatz, eine angedeutete Idee, was per Urteilskraft aus dem Besonderen zu Tage befördert werden kann.: Bei Rousseau ist die Person Émile das Besondere, die „Negative Erziehung“ das Allgemeine.

Bitte, vermeiden Sie den Komparativ und behaupten sie nie, dass Wissenschaft eine Angelegenheit b.e.s.s.e.r beschreibe, analysiere und kritisiere als Lyrik, Epen, Dramen, Filme. Auch nicht, dass (zusammengefasst) Kunst

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

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

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 Satzwahrheiten 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 Vorsicht vor **irreführenden Metaphern!** -Welche?)

Gruß

xii

Bildung

Das ist so eine Sache – mit der Wortbedeutung und dem Wortverwendungszweck von >Bildung<. >Bildung< bezeichnet (als Verbalsubstantiv) sowohl die Aktion >sich bilden< als auch das Ergebnis >gebildet sein<. Im wissenschaftlichen Zusammenhang gehört es sich, ob Vorgang oder Zustand, den Gebrauch bzw. die Verwendung (=Bedeutung) des Begriffs zu normieren, den systematischen Ort anzugeben und den Verwendungszweck zu rechtfertigen, also warum denn überhaupt von „Bildung“ sprechen und reden?! Samuel Taylor Coleridge (engl. Dichter) fragt, ob Sie eine Person als eine ge-

eine Angelegenheit b.e.s.s.e.r beschreibe, analysiere und kritisiere als die Wissenschaft. Nein! Es handelt sich nur um jeweils unterschiedliche, nur um a.n.d.e.r.e Zugriffe auf Sachverhalte. Sie als Pädagoginnen entscheiden, was im faktischen Falle nützlich ist. Es gilt das Prinzip der Komplementarität!!!

Bitte, vermeiden Sie die Behauptung, dass apophantische Texte allein der „kalten“ Verstandes-Rationalität zu Diensten seien. Auch nicht, dass es allein die Kunst (Lyrik, Roman, Bilder, Theater ...) sei, die Empfindungen, das Gemüt anspreche und Sensibilität schaffe. Nein. Beide Textsorten tun „beides“ auf ihre Weise. (Auch wissenschaftliche Texte können einen in Panik versetzen, muss nicht H. P. Lovecraft sein.) Schon deswegen nicht trennen, weil es Emotion ohne Kognition und Kognition ohne Emotion nicht „gibt“. Und weil im V.o.l.l.z.u.g künstlerischen und forschenden und theoretischen Handelns Emotion und Kognition nicht derart getrennt werden können, wie wir es in der Theorie beim Reden ü.b.e.r artistisches und wissenschaftliches Handeln zwecks Klärung und Verdeutlichung tun. - Gruß

bildete erkennen könnten, die sich – es regnet - mit Ihnen in einem Torbogen unterstellt?! – Ihre Aufgabe xii besteht in der Antwort.

Tenorth hat sich >Reden über Bildung< zum Untersuchungsgegenstand genommen und präsentiert überblicksmäßig unterschiedliche Diskussionen, in denen über Bildung vernünftelt wird. Drei: Bildung kann sowohl ein Platzhalter für gesellschaftliche Probleme sein (mangelnde Bildung „schuld“ am Werteverlust oder was auch immer); Bildung im Fokus von Forschung und Theorie (PISA); Bildung als Phänomen des alltäglichen bzw. schulischen Lebens (Abitur). Das führe dazu, dass das „Problem mit Bildung“ nicht nur in polysemantischer Bedeutung, in einem heterogenen Sprachgebrauch liege, sondern in „einer Vielfalt von Themen und begleitenden Theorien, die in der Rede von Bildung simultan präsent sind“ (ders., Bildung, ..., 16).⁵⁷

Bildung bei H. v. Hentig lauten Kriterien für Bildung: Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit, die Wahrnehmung von Glück, die Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen, ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz, Wachheit für letzte Fragen, Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica (Gemeinwesen). Weil derart Bildungsbegriff schwerpunktmäßig „geisteswissenschaftlich“ ausgerichtet sei, liefert E. P. Fischer eine „andere Bildung“ mit Mathematik und Naturwissenschaften (...).

Systemtheoretisch orientiert, schlägt D. Lenzen vor, statt des „Containerwortes >Bildung<“ von „Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz“ zu sprechen. Merkmale und Eigenschaften, die dann für die Humangenese ausschlaggebend sind, wenn man den Begriff des Menschen, wie ihn die teleologisch ausgerichtete, auf Normen, Werte und Zwecke bezogene handlungstheoretische Pädagogik begreift, durch „psychisches System“ ersetzt, das in seinem Entstehen, Verhalten und Vergehen (evolutionstheoretisch) funktional (teleonomisch, also nicht teleologisch) zu interpretieren sei.

J. Mittelstraß, kein Feigling: „[Ich] werde nicht versuchen, Bildung zu definieren. Schließlich hat Bildung seit langem nicht nur unter erhebliche Auszehrung, sondern auch unter ihren eigenen Definitivversuchen zu leiden. Die sind in der Regel zwar selbst wieder außerordentlich gebildet, aber doch zu schwach, um ein Begreifen dessen, was Bildung ist, wirklich zu leisten. Da geht es dem Klugen wie Augustinus, der nach eigener Auskunft zu wissen meinte, was die Zeit sei, der aber, wenn man ihn danach fragte, es nicht mehr wußte. Zeit, aber auch z. B. Welt, Seele, Raum – das sind seit langem philosophische Wirklichkeiten, die sich der begrifflichen Ordnungsliebe weitgehend entziehen. Und wie es scheint, gehört auch Bildung zu diesen Wirklichkeiten. Daß Bildung wirklich wirklich ist und nicht nur ein Schleier, den ein Bildungssystem auf die Dinge legt, dafür spricht immerhin das lange Werden unserer Kultur“ (Der Flug der Eule, Ffm1989, 43).

Bildung- da wird etwas über etwas gewusst, was sich nicht präzise aussagen lässt, es wird etwas gekonnt, was sich nicht so lehren und lernen lässt, wie das Einmaleins, es wird eine Einstellung propagiert, die man von Natur aus nicht so hat, wie man Arme und Beine hat. Gleichwohl, machen wir Bildung zu keinem geheimnisvollen Phänomen, kein Geheimnis daraus, das wir dem Gegenstand >Bildung< anlasten, sondern es lässt sich im Rahmen unseres Vorverständnisses, sprich: in unserer Kultur, Gesellschaft und als Person groß geworden, wenn auch nicht in Form einer Differenzialgleichung modelliert, so doch durchaus Verständliches, Zumutbares und Anschlussfähiges zu Vorgang und Zustand >Bildung< sagen.

A. Gruschka in: Der Bildungsrat der Gesellschaft für Bildung und Wissen, Opladen, Berlin, Toronto 2015, 39f.: „Bildung, Wissen und Befähigungen sind aufeinander verwiesen. Sie erlauben jeweils unterschiedliche Fokussierungen des von der Schule zu Fordernden. Aber sie brauchen einander. Kompetenzen sind [...] als Wissen und Könnenspotenzial ausgeschriebene generative Fähigkeiten, die aus Gegenständen des schulischen Curriculums erwachsen. Wir können sie bestimmen über die Gegenstandsbereiche, mit denen das Ich lernend vertraut wird, wodurch es wird, was es mit seiner Bildung und seinem Wissen ist. Das Wissen ist der reflektierende urteilerzeugende Aspekt der Sache,

⁵⁷ Daraus folgt für Ihre mündliche oder schriftliche Prüfung, dass Sie nie von **der** Bildung sprechen und reden, als gäbe es nur die *eine*, vor allem aber die Defintion, die die Prüfer ihren Interessen gemäß für bestimmend halten!

die subjektiv erschlossen und womöglich als Bildung ‚zugeeignet‘ (Adorno) werden soll. Das Wissen ist zugleich die materiale Beschreibung der Erkenntnis von etwas Bestimmten im Weltzusammenhang. Die vom Schüler erworbenen Kompetenzen und Wissensbestände lassen sich synthetisierend ausdrücken in den Gestalten seiner je besonderen Aneignung und Verinnerlichung, seiner Bildung.“

J. Mittelstraß in: Die unzeitgemäße Universität, Ffm 1994, 19f. konstatiert die „Entkopplung von Wissenschaft und Bildung. Tatsächlich gehört schon heute [schreibt er 1994] die Vermittlung einer wissenschaftlichen Arbeitsform mit dem nicht-wissenschaftlichen Lebensformen der Gesellschaft, wie sie in die Humboldt'sche Formel >Bildung durch Wissenschaft< zum Ausdruck bringt, nicht mehr zu den wahrgenommenen Aufgaben der Universität. Ausbildung ist an ihre Stelle getreten und Spezialisierung um jeden Preis. In einer Welt, die ihre Bildungs- und Ausbildungsgewohnheiten vornehmlich an Märkten orientiert und in der im Wissenschaftler der Gelehrte zum Spezialisten abgemagert ist, hat eben die Vorstellung, daß Bildung sich an den Idealen einer durch Wissenschaft aufgeklärten Gesellschaft orientiert, kaum eine Chance mehr.“

Jedenfalls ergibt sich aus Obgesagtem, dass es sich bei *Bildung* (im Sinne von Hentig, Gruschka und Mittelstraß) um das Vermitteln und reflektierte Aneignen von Wissen, Können, Einstellung und Haltung als Gesamtformung und die Lebensform einer aufgeklärten Person dreht. Es umfasst das vergesellschaftete Individuum, das durch seine kritische Teilnahme an wechselseitiger Kooperation und Kommunikation motiviert ist, alltägliches und berufliches Leben in Rücksicht auf sich selbst und andere gedeihlich und ersprießlich zu führen.

H.-Ch. Koller bestimmt „Bildung als Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses [...], der durch Krisenerfahrungen ausgelöst wird, die die bisherigen Welt- und Selbstbezüge eines Menschen nachhaltig in Frage stellen“ (in: Pädagogische Korrespondenz, 70_2024, 86). Wobei er diskutiert, ob mit Bildung als (rein empirisch, deskriptiv notierter) Transformation, die Genese des Selbst- und Weltverständnisses einer Person adäquat zu verstehen sei. Oder ob Bildungstransformation – statt „neutral“ als bloße Veränderung, die ja Verschlechterung mit einbezieht – nicht besser als eine an Normen und Werte geheftete und somit an Ethik und Moral zu messende, also als Verbesserung aufzufassen ist.

Koller hält in Betreff Bildung „normative Aussagen [für] unvermeidlich“ und fügt weiterführend hinzu, „dass es aber trotzdem oder gerade deshalb sinnvoll ist, zwischen deskriptiv-analytischen und normativen Aussagen zu unterscheiden“ (ebd., 100). Was in den letzten Zeilen (von siebzehn Seiten) als Erkenntnis durchschlägt, ist, dass es, weil es ohne Normativität keine bildungsmäßige Transformationen gibt, entscheidend sei, „wie normative Aussagen begründet werden können“ (ebd.). Das scheint seit dem zweiten Werturteilsstreit bzw. dem Positivismusstreit zwischen Kritischer Theorie (Habermas u.a.) und Kritischem Rationalismus (Popper u.a.) in den 60iger Jahren immer noch *das* akute Problem.

58

Wie also können und sollen wir Ziele, Zwecke und normative Sätze begründen?!

Gelingt dies nicht, dann lässt sich Bildung, falls man überhaupt im Forschungs- und Theoriezusammenhang davon sprechen und reden möchte, ohne das Zuschreiben von Wertigkeit in der Tat nur als „neutrale“ Transformation beschreiben. Warum dann überhaupt den Begriff >Bildung< verwenden?!

Im Folgenden besprechen wir in Sachen Rechtfertigen von normativen Maßnahmen keinen Einzelfall (siehe Oser-Beispiele im Anhang), sondern überlegen, ob für alle besonderen päd. Praxen, in denen

⁵⁸ An dieser Stelle ein bisschen Verwunderung darüber, dass die „Diskussion über Normativität in der Erziehungswissenschaft“ (ebd., 87) aktuell tatsächlich noch zu einem Streitfall onduziert werden kann, als wäre nicht verbindlich entschieden, dass Pädagogik mitsamt ihrem Begriffskoffer ohne normatives Fundament, das ja die Möglichkeit empirischer Forschung einschließt, ohne Angebot, wie Erziehung „richtig geht“, keine ist. Erinnert werde ich an Graham Greens Roman „Unser Mann in Havanna“, in dem ein Spion namens Wormold, weil er nichts zum Ausspionieren mehr findet, aber in der Pflicht steht, knallige Ergebnisse zu liefern, Staubsauger in Gegenstände von höchster Brisanz transformiert. Wormold-Pädagogik.

konkret entschieden werden muss, was zu tun, was zu lassen oder freigestellt (erlaubt) ist, ein allgemeinverbindliches Regelwerk (auf Objektebene) vorgelegt werden kann, und wie dessen Allgemeinverbindlichkeit (auf der Metaebene) gerechtfertigt werden kann.⁵⁹

Gibt es Verfahren für das Begründen von Zielen, Zwecken und Werten (=besonders bevorzugte Zwecke) ohne Dogmatik und Willkür, also Vorschriften, die für den gutwilligen und zurechnungsfähigen pädagogischen Jedermann das Begründen von Soll-Vorgaben nachvollziehbar, intersubjektiv, logisch, begrifflich verständlich, sachdienlich und fachgerecht legitimieren? Gibt es, fragen etwa Koller und auch die Normative Erziehungswissenschaft, für Normativität und Wertigkeit Beweise, Begründungen, Rechtfertigungen, die *wissenschaftlicher* Expertise der Anthropologie, Biologie, Physik, Physiologie, Psychologie, Soziologie u. a. standhalten?!

Da schauen wir zuerst mal genau auf die Fragestellung, die lautet nämlich: Gibt es für Ziele, Zwecke, Präskriptionen eine w.i.s.s.e.n.s.c.h.a.f.t.l.i.c.h.e Begründung, Rechtfertigung, Beweisführung?

Jetzt ein kleiner Trick: Wir lösen erst einmal die Frage nach Begründungs- und Rechtfertigungshandlungen in **normativen(!!!)** Angelegenheiten von der Fußfessel **>wissenschaftlich<**, wobei gegen **>wissenschaftlich<** als Kennzeichen methodischen Denkens und Handelns im Bereich der Daten, Fakten und Tatsachen selbstverständlich kein böses Wort zu sagen ist. Aber immer dann, wenn es um **die Rechtfertigung von Interessen, Zielen, Zwecken, Werten und Normen (!!!)** geht, ersetzen wir **>wissenschaftlich<** durch **>rational<** und fordern dementsprechend keine *wissenschaftliche*, sondern eine *rationale* Begründung für das Verfolgen von Interessen, das Aufstellen von Zielen, das Herbeiführen von Zwecken, das Vertreten von Werten und das Auferlegen von Normen. Denn es stimmt ja wirklich, mit *wissenschaftlichen* Methoden etwa der Empirie und der Hermeneutik kann niemand Interessen, Ziele, Zwecke, Werte und Normen präferieren und (experimentell) begründen; etwa: das machen nachweislich alle so!. **Rational** schon. Und es ist auch so, dass den empirischen Wissenschaften das Monopol in Sachen Begründen und Rechtfertigen gar nicht zusteht (Mittelstraß, ebd., 257ff.).

>Rational< öffnet den Raum für Begründungen (über die Methodik der Empirie hinaus) 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<** die Möglichkeit zu fragen: **Gibt es besonnene, klar blickende, nüchterne, objektive, vernünftige, überlegte und sinnvolle Rechtfertigungsverfahren für präskriptive Unternehmungen und Vorhaben, nach denen ein Proponent gegen seinen Opponenten Normen, Werte und Maximen mit Aussicht auf Gewinn vereidigen kann und darf?!**

Ja, gibt es. Jetzt zwei Verfahren zu rationalen Begründungshandlungen und Rechtfertigungshandlungen für Interessen, Ziele, Zwecke, Werte, Normen. Und die Angelegenheit mit den Selbstzwecken.

(1) Die Ziel-Zweck-Mittel-Argumentation (nach E. König: Theorie der Erziehungswissenschaft, Bd. 2 und Bd. 3. München 1975 und 1978).

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

Die jeweilige Mittel-Wahl, um einen Zweck zu erreichen, mag aufgrund subjektiver Gewissheit erfolgen oder aufgrund reicher Erfahrung. Wir Profis fordern darüber hinaus, dass sich die Mittelwahl auch auf empirische Forschung stützen können sollte. In der Diskussion um **die Klugheit der Mittel sind**

⁵⁹ Bemerkenswert, dass das Rechtfertigen von Soll-Aussagen selbst eine Rechtfertigung verlangt. Da fürchtet man sich vor einem Zirkel, denn ein Rechtfertigungsverfahren für ein Rechtfertigungsverfahren, sagen wir für den favorisierten **>rationalen Dialog<** bzw. den **>Diskurs<**, scheint ja nur auf diese Weise möglich, dass dialogmäßig bzw. diskursmäßig das Rechtfertigen rational gerechtfertigt wird (werden kann). – Wie sehen Sie das?!

harte empirische Ergebnisse, z. B. aus der Lehr-Lernforschung, wichtig und hilfreich (König 1978, 98ff.).⁶⁰

Um mit allen Betroffenen ein geeichtes Mittel zu finden, damit ein gerechtfertigtes Ziel verfolgt werden kann, sollte mit den Betroffenen problemorientiert diskutiert werden, in vorgegebener Zeit solange, bis mit einer Handlungsmaßgabe abgeschlossen werden kann. **Wir könnten derart strategisch-instrumentelles Diskutieren, Palavern ein rationales Begründungshandeln um kluge Mittel nennen.**⁶¹

(2) Rechtfertigung von Primärzielen (nach E. König: Theorie der Erziehungswissenschaft, Bd. 2 und Bd. 3. München 1975 und 1978).

Leicht ersichtlich ist, dass ein Mittel durch die Angabe eines Zweckes gerechtfertigt wird, der selbst ein geeignetes Mittel ist, einen weiteren Zweck zu erreichen und dieser Zweck wiederum ist geeignetes Mittel für einen „höheren“ Zweck usf. - wo steht das Stoppschild? Schluss ist bei **obersten Zwecken, Primärzielen!**

Oberste Zwecke, Primärziele an erster Stelle. Fritz hütet sich davor, oberste Zwecke und Primärziel ohne Diskussion als verbindlich zu deklarieren. Diesbezüglich (und auch sonst nicht) gibt es keine quasi natürliche Reihenfolge, keine Skala (der Natur). Sicher, es gibt Ziele und Zwecke, die ohne große Debatte höchsten Rang einnehmen. Aber eben nur solange wie sie einvernehmlich gelten, alle Betroffenen konsentieren, diesbezüglich ein Kompromiss gefasst worden ist. Die dialogische Prozedur >Diskurs< und >Palaver< ist unverträglich mit dem Dekretieren von Unumstößlichkeiten (Axiomen), von autoritären „Ur-Normen“ „absoluten Werten“ und dergl.. **Wir könnten derart teleologisch-kommunikatives Diskutieren, Palavern ein rationales Rechtfertigungshandeln um Primärziele nennen.**

(3) Selbstzwecke. Z. B. ist Schwimmen um des Schwimmens willen ein Selbstzweck. Fritz schwimmt nicht, um zu gewinnen oder um in Form zu bleiben oder aus Angeberei, sondern er schwimmt einfach nur. Sich schwimmend zu bewegen und zu regen gefällt ihm. Dass damit gleichzeitig etwas für die Gesundheit getan wird, ist eine von möglichen Funktionen, aber nicht Fritzens Zweck. Ein Gespräch („Klatschen“) mag durchaus um seiner selbst willen geführt werden. Es geht

⁶⁰ Das setzt voraus, dass nicht nur Platteheiten angeboten werden, wie sie K.-H. Dammer unter dem Titel „Elektrisierende Empirie“ in der >Pädagogischen Korrespondenz< anführt, Heft 70 (2/2024), 103f. anführt, etwa aus der Studie des >Hector-Instituts für Empirische Bildungsforschung an der Universität Tübingen<: da heißt es, dass es „wichtig“ sei, „positive Emotionen zu fördern und negative Emotionen zu vermeiden“, ebenso „das Interesse der Kinder und Jugendlichen an Lerninhalten zu fördern, um ihr emotionales Wohlbefinden und ihrer Leistungen zu unterstützen“.

⁶¹ Zweckrationale Argumentation ist nicht die einzige Form des Begründens. Ebenso wenig ist die Zweck-Mittel-Relation die einzige Verbindung, die einzige Beziehung, das einzige Verhältnis zwischen Personen oder zwischen Personen und Dingen und Geschehen. "Liebe". "Freundschaft", "Sympathie", "Leidenschaft", "Hobby" - das ist je ein anderer Kontakt.

Begründungen und Rechtfertigung mit Bezug auf Liebe oder Freundschaft oder Familie verlaufen „**under justification**“, allein Liebe und Freundschaft und Clan gelten unter Betroffenen als ausreichender Grund. „Tue es bitte meinetwegen!“

Wenig akzeptabel ist die „**hedonistische Begründung**“, weil diese nur scheinbar eine Rechtfertigung ist. Wer angibt, etwas tun zu wollen oder etwas lassen zu wollen, weil er dazu Lust hat bzw. keinen Bock darauf hat, rechtfertigt nichts. Er bekräftigt nur, dass er das, was er tun oder lassen will, tun oder lassen will. Ein Grund fürs Tun oder Lassen fehlt.

nicht um Mitteilen, Informieren, Auskunft geben, Probleme lösen, sondern: „Schön, dass wir mal wieder miteinander geredet haben!“

Selbstzwecke lassen sich eigentlich nicht mehr überbieten. Ein Zweck, der viel weniger ein Mittel für etwas weiteres ist, als vielmehr ein Ziel, das sich quasi selbst zum Ziel setzt, und nicht auf etwas außerhalb Bestehendes abzielt, ist ein Selbstzweck. Insofern lässt sich für einen Selbstzweck zweckrational nicht argumentieren. Man kann aber die Sache vorleben.

Bei Aristoteles gehören zu Inhalten „guten Lebens“ (auf der Basis förderlicher leiblicher, ökonomischer und kommunikativen Güter) Selbstzwecke wie: Muße (=die Zeit, die eine Person für sich selber nutzen kann, nicht verwechseln mit Freizeit als Mittel zur Erholung), Genießen, Reflexion (=Denken als größtes Vergnügen des Menschen), Autonomie (=Distanz vom Unvernünftigen und Anpassen ans Vernünftige), Kommunikation (=Verständigung, Verstehen als Vergegenwärtigung vergesellschafteten Daseins), künstlerisches Tun (sich als kreatives Fähigkeitswesen begreifend), Freundschaft. Bei Kant, notiert mit dem Kategorischen Imperativ, ist jede Person ein Selbstzweck mit der Konsequenz, dass sie nicht bloß als ein Mittel eingesetzt werden darf, Zwecke zu erreichen (Kambartel, in Mittelstraß 2018).

Und derjenige Mensch, der sein Leben bloß fristet, nicht führt, nicht als Selbstzweck leben darf und kann, dessen Lebenshandlungen allesamt nichts weiter sind als Mittel, (weitere) Zwecke zu erreichen, lebt entfremdet, in Entfremdung.

Bildung als Selbstzweck. Kritisches Selbst- und Weltverständnis (als Zustand und Prozess), nicht um auf Partys zu reüssieren, sondern als Inhalt einer aufgeklärten Lebensform, die zur Nachahmung aufruft.

Daraus folgt, dass pädagogische Praxen vor Ort als Ermöglichungsbedingungen von Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung, für ein autonomes Leben als Selbstzweck fungieren können sollten. (Quasi eine Verneinung derartiger Auffassung, siehe im Folgenden unter „Verdinglichung“, „Kolonialisierung“).

(Palaver-)Regeln (nach Hartmann 2008) fürs rationale Begründen und Rechtfertigen.

1. Einschränkung der Teilnehmer auf tatsächlich Betroffene; Eingrenzen des Personenkreises auf das tatsächlich vorliegende Bedürfnis. Nicht uferlos reden, nicht ohne klare und deutliche Festsetzung des Sachverhalts, um es sich dreht. Nicht ohne Antizipation des Endpunktes streiten, nicht ohne ausdrücklich festgemachten Zielpunkt innerhalb eines abgesprochenen Zeitrahmens diskutieren/palavern.
2. Wer Schwierigkeiten beim Formulieren seines Begehrens, Bedürfnisses oder seines Vorschlags hat, wer nicht herausbringt, was ihn eigentlich wie und warum bedrückt, der hat Anspruch auf Artikulationshilfe.
3. Es gibt einen Konsens SIC=alle bejahen den Beschluss, dieses zu tun; Konsens NON=alle bejahen den Beschluss, dieses nicht zu tun. (Nicht verwechseln mit Dissens!) Konsens NON LIQUET= alle bejahen den Beschluss, vorerst weder SIC noch NON zu beschließen, weil im Moment noch Informationen fehlen, ein Betroffener krank ist, das Erdreich spaltet sich gerade.
5. Kein argumentum ad baculum: Wenn du nicht in meinem Sinne argumentierst, mein Lieber, dann mach dich auf was gefasst! Oder sonstige fiese Tricks, etwa argumentum ad ignorantiam (=weil du mich nicht widerlegen kannst, weil dir selbst eine gute Begründung fehlt, habe ich recht).
6. Brillenträger als solche machen keine intelligenteren Vorschläge als ohne. Ein „Dr.“ macht an sich keinen Einwand stärker, usf. Es zählen Gutwilligkeit, alle Sinne beisammen haben, Sach- und Fachverstand, Erfahrung, ...

6. Keine Gaudi. Problemorientierung an brennenden Tatsachen!
7. Man sollte klären: Streiten wir uns über Zwecke oder Mittel? Streitet man sich nun über einen Zweck, dann ist es vielleicht ein guter Tipp, diesen strittigen Zweck in ein Mittel umzudeuten, und zwar in ein Mittel, das einen "höheren" Zweck zu verwirklichen hilft, über den cum grano salis bereits Einigkeit besteht.
8. Wenn die Opposition kein Argument Contra mehr hat und ein Beschluss Pro gefasst ist, dann ist dieser (für alle betroffenen Teilnehmer, Proponenten und Opponenten) verbindlich.
9. Von zwei vernünftigen Beschlüssen mag im konkreten Fall die Ausführung des einen wichtiger und dringender sein als die des anderen. Dies ist bezogen auf den besonderen Kontext einvernehmlich zu klären.
10. Wenn nicht alle Betroffenen, wie sie möchten, mit ihrem Wollen zum Zuge kommen, dann ein fairer Kompromiss. Fair verstanden als sportlich, schicklich, lauter, ritterlich, untadelig, ehrlich, anständig, regelkonform, solidarisch.

Gruß

xiii

J. Habermas, mögliche Anleihen

Aufgabe 13: Aktivieren Sie in Ihrer Praxis das Rationalitätspotential des kommunikativen Handelns sensu Habermas?! Ratio(nalität)=Vernunft ist ihm Alpha und Omega. Bitte streng unterscheiden zwischen Darstellung des Sachverhaltes (Koalition der Willigen) und Ihrem Kommentar („Dreckiges Dutzend“) dazu! Und immer in ihrem Fließtext Urteile, Wertungen, Verdikte begründen! Aber zunächst ...

Vernunft=Rationalität

Nehmen wir den Fall an, Sie fühlten sich berufen, die profane Moderne (vulgo: die Gegenwart) mit Vernunft in Verbindung zu bringen, sich zu fragen, ob oder inwiefern der faktischen demokratischen Gesellschaft und dem faktischen Rechts- und Sozialstaat samt Bildungswesen Rationalität unterstellt werden können, weil die Annahme, man könnte dies, uns Pädagoginnen nur gut täte, warum? Es wäre doch nett, wenn wir (Sie und ich), die wir pädagogische Praxen professionell einzurichten uns bemühen und deswegen Rationalität fürs erziehlche Handwerk brauchen, Rationalität=Vernunft auch im sozialen Raum, gar ein bisschen von uns „verschuldet“, auffinden täten. - Beim Versuch des genaueren Festsetzens (Definieren des Begriffs), wie Vernunft=Ratio zu gebrauchen sei, stellt sich vielleicht folgende Alternative:

- Vernunft=Rationalität ist ein Mauerblümchen, also eine einzeln an der Mauer sprießende Blume, die fernab von anderen Artgenossen blüht (Zimbelkraut). Wer vergebens darauf wartet, zum Tanz geführt zu werden, als Partner gepflückt zu werden, den könnte man ebenso ein Mauerblümchen heißen. Oder

- Vernunft=Rationalität ist stets und immer anwesend und nicht hintergebar. Eigentlich ist sie das Band, das das gesamte Getriebe als Institution, Organisation, Interaktion, Kooperation, Kommunikation (mikroskopisch klein, mal mit List) zusammen und am Laufen hält: Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Religion, Alltag, Bildungs- Rechtswesen, Kunst.

Wählen Sie! Fritz meint, Habermas und dessen Philosophie, Soziologie und Gesellschaftstheorie, vorgelegt als „Theorie kommunikativen Handelns“ (...), eher dem letzten Spiegelstrich zurechnen zu dürfen.

Kommunikatives Handeln

Fritz war um 1968 herum von dem Gedanken beseelt, dass Vernunft=Ratio dasjenige sei, das in großen Stücken (aber nicht allein) zur Erklärung und zum Verstehen gesellschaftlicher Verhältnisse und

zur Orientierung unseres Alltags- und Berufslebens in Stadt und Land herangezogen werden könnte. Damit setzte er darauf, dass uns Bürgern (m, w, d) mit dem Wagnis der Demokratie und zusammen mit Pädagogik und Bildung(swesen) beim Verfolgen der Zwecke und Werte Ordnung, Gerechtigkeit, Frieden bei maßvollem Wohlstand durchaus (noch) die Chance zum Aufschub von Bürgerkrieg und Barbarei gegeben wäre. Zu oft ist Pädagogik Spielwiese gewesen, meint Gegenstandsfeld, häufig ergebnisloser, aber immerhin heftiger politischer, ideologischer, rhetorischer Auseinandersetzungen.

Vernunft=Rationalität?! Wie schaut sie aus?! Eigentlich weiß man das erst, wenn sie gefunden worden ist. Vorab wissen wir alle, vernünftige=rationale Lebensführung lehnt, da, wo geht, Gewalt ab, hat auf alle Fälle etwas mit Toleranz und Verträglichkeit verschiedener Lebensformen zu tun, mit Gleichheit vor dem Gesetz, Meinungs-, Presse-, Religionsfreiheit, mit Freiheit von Forschung und Lehre, mit Bibliotheken und öffentlichen Schwimmbädern, mit Schule und Unterricht.

Was aber „ist“ die Vernunft=Rationalität selbst?! Eine Substanz, etwas Wolkiges, ein Vermögen, eine Prozedur, ein Verfahren, ein System, neuronales Feuern, als ein Hirnareal lokalisierbar?!

Vernunft=Rationalität meint Habermas, meint Fritz, werde Subjekten nicht von außen implantiert, nicht erst gesteckt, eingespeist, kein extra Input, sondern sie ist in deren kommunikativem (Zusammen- und Miteinander-)Handeln immer schon drinnen. Und ohne kommunikatives Handeln wären wir Menschen nicht wir, sondern wie Apfelsinen jeglicher Vernunft bar.

Es verhält sich nämlich nicht so, als wäre das menschliche Individuum solo ins Sein hineingeworfen worden und müsste sich die Vernunft=Rationalität am Tresen erst bestellen und dann draußen die Welt als soziales Gefüge im Verein mit anderen zusammenbasteln. Nein, als sprach- und handlungsfähiges Subjekt (und einer inneren, nur ihm privilegiert zugänglichen Welt) erleben und erfahren wir menschliche Individuen uns immer schon in einer mit andern gemeinsam geteilten (objektiven) Welt (der Daten, Fakten, Tatsachen), erfahren und erleben wir uns als zurechnungsfähige Personen immer schon in Kultur und Gesellschaft (in einer sozialen Welt), immer schon (längst) eingebunden in Kooperation und Kommunikation, immer schon intersubjektiv.⁶²

Habermas stellt vier Geltungsansprüche heraus, die, meint Habermas, meint Fritz, im Handlungsvollzug von *allen* kooperativ und kommunikativ verschränkten Personen – ob ausdrücklich oder unausdrücklich – erhoben werden. Sie (die Geltungsansprüche) können mit Erfolg verteidigt (= gesichert vertreten, nachgewiesen, belegt, bewiesen, begründet, gerechtfertigt) werden; oder ohne Erfolg beim Verteidigen aufgegeben (= widerlegt, zurückgenommen, entkräftet, dementiert, rückgängig gemacht, für ungültig erklärt) werden; oder es kann das Ja oder Nein aufgeschoben werden, wenn nötiges Wissen im Moment (noch) nicht verfügbar ist.

Wahrhaftigkeit (beim Äußern von Empfindungen, Gefühlen, Bedürfnissen und Interessen, im Sinne von Aufrichtigkeit, Ehrlichkeit, Redlichkeit); *Richtigkeit* (von regulativen Redehandlungen, Übereinstimmung mit sozialen Regeln, Normen, Werten beim Auffordern, Befehlen, Veranlassen, Vorschreiben usw.); *Wahrheit* (von konstativen Redehandlungen wie Aussagen, Behauptungen, Feststellen, Voraussagen, Berichten usw.); und übergreifend der allem kommunikativen Handeln innewohnende Impetus der *Verständlichkeit* (ohne deren intendierter Herbeiführung kommunikatives Handeln keines wäre). Solange das Miteinandersprechen und Zuhören klappt, solange also die kommunikativ Handelnden sich diese Ambitionen und Ansprüche einerseits wechselseitig unterstellen und andererseits je zu Recht erheben, ist die Verständigung untereinander störungsfrei. Anderenfalls versalzen. Dann empfiehlt sich der Diskurs (= die extraordinäre Mühe um Einlösbarkeit der problematisch gewordenen Geltungsansprüche).

Und Intersubjektivität steht für die Möglichkeit, dass verschiedene Subjekte/Personen Sprache auf gleiche Weise gebrauchen und so untereinander verstehbar über ihre „innere Welt“ (Empfinden, Ge-

⁶² Ich paraphasiere die einschlägigen Lexikonartikel von S. Blasche, C. F. Gethmann, F. Kambartel, R. Wimmer, O. Schwemmer, J. Mittelstraß, K. Lorenz, H. Schnur in: Mittelstraß, J. (Hrsg.), Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, 8 Bd., Stuttgart/Weimar 2005² ff..

fühl, Wahrnehmung, Überzeugungen, Gedanken, Wollen ...) austauschen können, dass sie über Daten Fakten, Tatsachen sprechen und reden können bzw. deren Tatsächlichkeit und Bestehen bestätigen oder bezweifeln können, dass sie sich in der sozialen Welt, die sie vorfinden, untereinander – als Personen - verstehbar kritisch beurteilen können, weil alle (auch in der Opposition) gemeinsam anerkannter Grammatik und Logik und kooperativen und kommunikativen Normen, Werten, Regeln folgen. Vernunft=Rationalität tritt im kommunikativen Handeln vergesellschafteter Subjekte als Prozedur zu Tage.

Fazit: Vernunft=Ratio materialisiere sich, so gibt Fritz Habermas grob wieder, als Prozedur des Vertretens und Einlösens von Geltungsansprüchen, die dem Miteinandersprechen und Miteinanderreden und Miteinanderhandeln immanent sind. Vernunft=Rationalität vergegenständliche sich prozedural als kommunikatives Handeln und gebe dem kontexteingebundenen Selbst- und Weltverständnis vergesellschafteter Subjektiv je spezifischen Drive.⁶³

Habermas' „Universalpragmatik“ rekonstruiert die universalen Bedingungen menschlicher Verständigung. Er entwirft eine Theorie sprachlicher Kommunikation, die die normativen Ideen der Wahrheit, Freiheit und Gerechtigkeit als wechselseitig miteinander verknüpfte und transzendente Grundformen auffasst. Jedermann, der kommunikativ handelt, erhebt, ob er will oder nicht, fundamentale Geltungsansprüche. Übergeordnet ist der Anspruch auf Verständlichkeit, dann der Anspruch auf Wahrhaftigkeit, auf Richtigkeit, auf Wahrheit. Bei Störungen ein (kontrafaktischer) Diskurs.

Zu fragen ist, ob das kommunikative Handeln allein sprachliches Handeln sei, denn wir alle sprechen und reden ja nicht nur, sondern handeln ebenso nicht-sprachlich. Darauf antwortet Habermas, dass Sprache „die Motivationen und das Verhaltensrepertoire [auch nichtsprachlicher Kooperation und Kommunikation] durchdringt“. Das übersetzt sich Fritz so, dass eine Person, die zum Beispiel ihrer Nachbarin auf der Treppe eine Frage stellt, eine andere Motivation hat, als ein Unteroffizier gegenüber dem Rekruten beim Befehlen. Ebenso, dass die Beziehung zwischen den Personen im Falle des Fragens jeweils eine andere ist, ein anderes soziales Format hat, als Befehlen. Insofern ruft das sprachliche Handeln >fragen< oder >befehlen< entsprechende Figurationen auf den Plan und bewirkt je spezifische nicht-sprachliche Konstellationen, verschiedene soziale Situationen und Rollen, derart, dass eine fragt und die andere Person antwortet, dass eine befiehlt und die andere gehorcht.

Sprache „schafft gleichzeitig subjektive Orientierungen und übersubjektive Orientierungssysteme, vergesellschaftete Individuen und gesellschaftliche Institutionen.“ Das sollte man sich als einen „komplementären Aufbau“ z. B. der sozialen Welt vorstellen. Sprache fungiert nicht nur „der Verständigung und der Überlieferung kulturellen Wissens, sondern [fungiert als Mittel] der Sozialisation [die sich über sprachlich vermittelte Interaktionen vollzieht, ebd. 100ff.] und Integration. Diese vollziehen sich zwar durch Akte der Verständigung hindurch, aber sie sedimentieren sich nicht, wie Verständigungsvorgänge, in kulturellem Wissen [also nicht nur sprachlich], sondern in den symbolischen Strukturen des Selbst [wie in der Persönlichkeit] und [wie in einer bestimmten Formation] der Gesellschaft, in [sozialen] Kompetenzen und [Status- und Rollenbestimmten] Beziehungsmustern“ (ders., Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2, Ffm 1982, 42f.).

Stattd findet ein „komplementärer Aufbau“ von Strukturen und Relationen der sprachlichen kommunikativen Handlungen einerseits und der nicht-sprachlichen kommunikativen Handlungen andererseits. Vielleicht so: Taktische, strategische auf Matt des Gegners abzielende Schachspielzüge im Kopf von Weiß, und zwar als wortsprachlich vorgestelltes Gespräch mit sich selber, ebenso bei Schwarz, manifestieren sich „materiell“ als wechselnde Stellungen von Figuren auf dem Brett, die ihrerseits ...

Oder so: Die Wissenschaft (Soziologie) stellt Behauptungen über das Bestehen bestimmter Sachverhalte auf, die gegenüber der Opposition gut begründet werden (können). Es besteht diesbezüglich (bestreitbarer) Konsens etwa, dass „im Unterschied zu den Bildungsreformen der 1960er Jahre die

⁶³ Das im „kommunikativen Handeln angelegte Rationalitätspotential [...] macht für die Rationalisierung von Weltbildern, für die Universalisierung von Recht und Moral sowie für beschleunigte Individuierungsprozesse Platz“ (Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2, Ffm 1982², 74f., 127ff.).

postdemokratischen Bildungsreformen seit etwa 30 Jahren durch eine ökonomische Logik von Wettbewerb, Vermächtigungs und Individualisierung gekennzeichnet sind.“ Es dreht sich dabei um den ausdrücklichen Geltungsanspruch >Wahrheit<, der bestätigt werden kann oder auch nicht. Wissenschaft, als wortsprachlich geführte Auseinandersetzung um Geltung etabliert sich auf diese Weise auch institutionell als offizielle Begründungspraxis (in Diskursen, mit Laboren, Lehrstühlen, Publikationen, Kongressen); sie macht sich zu einer gegenständlichen Institution der Vernunft=Rationalität, wie gesagt wird.⁶⁴

„Wir können [...] die Bedingungen der Rationalität auf Bedingungen für einen kommunikativ erzielten, begründeten Konsens zurückführen. Sprachliche Kommunikation, die auf Verständigung angelegt ist und nicht lediglich wechselseitiger Beeinflussung dient, erfüllt die Voraussetzungen für rationale Äußerungen bzw. für die Rationalität sprach- und handlungsfähiger Subjekte. Wir haben ferner gesehen [bei der Erörterung des normativen Hintergrunds kommunikativen Handelns, ebd., 69ff.], warum die der Sprache innewohnende Rationalität empirisch in dem Maße wirksam werden kann, wie die kommunikativen Akte die Steuerung sozialer Interaktionen übernehmen und Funktionen der gesellschaftlichen Reproduktion, der Erhaltung sozialer Lebenswelten erfüllen. Das Rationalitätspotential verständigungsorientierten Handelns kann in dem Maße entbunden und in die Rationalisierung der Lebenswelten sozialer Gruppen umgesetzt werden, wie die Sprache Funktionen der Verständigung, der Handlungskoordination und der Vergesellschaftung von Individuen erfüllt“ (ebd., 132).

So ist auch der gelernte (Sprach-)Gebrauch von Personalpronomina (ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie) gleich dem (nicht-sprachlichen) Einnehmen(-können) von Perspektiven innerhalb eines sozialen Gefüges. Im Rahmen kommunikativen Handelns rücken sich sprachlich und nichtsprachlich handelnde Personen „kraft“ Personalpronomina auf Posten in Aufforderungs-, Abhängigkeits-, Anforderungsverhältnissen bzw. werden dorthin gerückt.

„Kolonialisierung der Lebenswelt“

Moderne Gesellschaften sind im Zuge von Rationalisierung und von Differenzierungsprozessen zustande gekommen. Differenzierung bezieht sich auf die Verselbstständigung gesellschaftlicher und kultureller Aufgabenkreise und Bereiche zu funktional geschlossenen Subsystemen (wie Bürokratie, Wissenschaft, Recht, Wirtschaft, Kunst, Religion). Rationalisierung ist (jedoch) ambivalent. Einerseits vermag sie im Sinne der Vernunft soziale Bewegungen auszulösen, die gegen Herrschaft und Gewalt Wege zur Erhaltung und Erweiterung rechtlich gesicherter Freiräume für die Pluralität und Variabilität individueller und kollektiver Formen vergesellschafteten Lebens sichern. Andererseits bedroht Rationalisierung (etwa als Bürokratisierung des Sozialen) die Lebenswelt, in der wir (Sie und ich und andere) uns kommunikativ handelnd regen und bewegen, mit Kolonialisierung.

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

⁶⁴ R. Münch, Der bildungsindustrielle Komplex, Weinheim/Basel 2018, Vorwort.

Rationalisierung der Lebenswelt meint einmal zunehmende Differenzierung zwischen Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit; meint dann Technisierung der Lebenswelt (durch den zweckrationalen, strategischen Teil der instrumentellen Um-zu-Vernunft) und deren Bürokratisierung (als Versachlichung zwischenmenschlicher Interaktionen, z. B. Verträge), meint aber auch noch die Ablösung kommunikativer Rationalität durch Systemrationalität, bedeutet als Kolonialisierung die Verdinglichung der Lebenswelt, meint die (Selbst-)Entfremdung des Menschen, die bei Dominanz der ökonomischen Rationalität die Folge sein **kann**.⁶⁵

Ökonomische Rationalität meint (ich habe das Wortmaterial im Netz zusammengesucht), das Verhalten von Wirtschaftssubjekten (Produzenten und Konsumenten) in Entscheidungssituationen (es wird etwas *entschieden*, nicht Pro oder Contra *argumentiert*). Der ökonomischen Rationalität liegt allg. das Streben nach größtmöglichem Nutzen bei beschränkten Handlungsalternativen zugrunde. Ökonomische Rationalität bezieht sich auf das Kernprinzip der wirtschaftlichen Entscheidungsfindung, bei dem rationale Akteure ihre Handlungen so ausrichten, dass sie ihre individuellen Ziele optimal verfolgen. Diese Art des Denkens und Handelns basiert auf der Annahme, dass Menschen knappe Ressourcen effizient nutzen möchten, um ihre materiellen und immateriellen Bedürfnisse zu befriedigen. In den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften wird ökonomische Rationalität mit dem Konzept des am (egoistischen) Selbstinteresse orientierten, nutzenmaximierenden Handelns gleichgesetzt.

Im Anschluss die (meine) Empfehlung, die ökonomische Rationalität nicht mit Zweckrationalität gleichzusetzen, vielmehr ist jene eine Verschärfung von dieser. Der Zweckrationalität kann kein Mensch nirgendwo entkommen. Dass wir (Sie und ich) überlegen, wie wir Erstrebenswertes (was es auch sei) erreichen und entsprechend handeln, das gehört zu unserer Kultur. Für die ökonomische Rationalität ist aber ein spezielles Menschenbild angesetzt, der >homo oeconomicus<. Ein Nutzenmaximierer, der Knappheit der Güter unterstellt und gemäß rationaler Präferenzrelationen denkt und handelt. Ein eingeschränkter Mensch. Warum? Weil er, der ökonomische Rationalist, lediglich ökonomische *Entscheidungen* diesbezüglich trifft, wie Kosten zu sparen sind, was (Kienbaumsche) Effizienz im vorliegenden Fall ist, und so sein eine Menge Leben aus den Augen verliert. Einsparen, Kosten-Nutzen-Denken, Wettbewerb, Verwertung. „Abnehmer-orientiert“, d.h. Industrie und Wirtschaft vor Augen, muss sich die Angelegenheit rechnen. Dies alles ist nicht von vornherein „schlecht“, aber Tunnelblick. Das alternative Bild des Menschen als „ganzer Mensch“ lässt verständigungsorientierte *Argumentationen* darüber zu, wie Leben und Werk und Beruf für sich und andere ersprießlich und gedeihlich gestaltet werden könnte.⁶⁶ Etwas plastisch: Der homo oeconomicus hat seine Minimax-, Maximax-, Hurwicz-, Laplace-Regeln im Kopf, sein Gegenfüßler die verständigungsorientierte Argumentation, die zweckrationales Argumentieren und auch ökonomisches Entscheiden einschließt.

Keine Verurteilung, Nutzenmaximierer sind deswegen keine bösen Menschen. (Dass sich Soziopathen und Psychopathen darunter finden, ist kein Charakterzug der Ökonomie.) Nur lässt die ökonomische

⁶⁵ Adorno zum Thema Verdinglichung: „Die praktischen Ordnungen des Lebens, die sich [im Zuge der Entwicklung kapitalistischer Gesellschaften; r.b.] ergeben, als kämen sie den Menschen zugute, lassen in der Profitwirtschaft das Menschliche verkümmern, und je mehr sie sich ausbreiten, um so mehr schneiden sie alles Zarte ab. Denn Zartheit zwischen den Menschen ist nichts anderes als das Bewußtsein von der Möglichkeit zweckfreier Beziehungen, das noch die Zweckverhafteten tröstlich abstreift [...]. Wenn Zeit Geld ist, scheint es moralisch, Zeit zu sparen, vor allem die eigene, und man entschuldigt solche Sparsamkeit mit der Rücksicht auf den anderen. Man ist geradezu. Jede Hülle, die sich im Verkehr zwischen die Menschen schiebt, wird als Störung des Funktionierens der Apparatur empfunden, der sie objektiv nicht nur eingegliedert sind, sondern als die sie mit Stolz sich selber betrachten. Daß sie, anstatt den Hut zu ziehen, mit dem Hallo der vertrauten Gleichgültigkeit sich begrüßen, daß sie anstatt von Briefen sich anrede- und unterschriftslose Inter office communications schicken, sind beliebige Symptome einer Erkrankung de Kontakts. Die Entfremdung erweist sich an den Menschen gerade daran, daß die Distanzen fortfallen. Denn nur solange sie sich nicht mit Geben und Nehmen, Diskussion und Vollzug, Verfügung und Funktion immerzu auf den Leib rücken, bleibt Raum genug zwischen ihnen für das feien Gefädel, das sie miteinander verbindet und in dessen Auswendigkeit das Inwendige erst sich kristallisiert“ (Minima Moralia, 20).

⁶⁶ H. von Hentig zum „ganzen Menschen“ (in: >Schule neu denken<, 1993, 216).

Rationalität uns Pädagoginnen zu wenig Zeit und Raum für das Argumentieren über Sinn und Unsinn der Erziehung, über Ziele, Zwecke, Inhalte, didaktische Mittel, Medien, soziale, kulturelle, biographischen Bedingungen und Voraussetzungen und Probleme, Konflikte und Schwierigkeiten. Statt dessen droht ...

Kolonialisierung der Pädagogik

Pädagogische Praxis und kommunikatives Handeln, folgen wir Habermas stückweis, passen vortrefflich, wie es scheint, zusammen. Bildung, verstanden als kritisches, autonomes, rationales Selbst- und Weltverständnis, das „Verfassungspatriotismus“ einschließen soll, ist ungeheuer oben.⁶⁷ Pädagogische Praxen: Geltungsansprüche in Sachen Wahrhaftigkeit, Wahrheit, Richtigkeit und Verständigung zuhauf, ob ausformuliert, Routine oder „heimlich“. Legal und legitim. Etwa als Schulrecht (öffentliches [Verwaltungs-]Recht), das Rechte und Pflichten von Schülern, Lehrern, Eltern, Schulaufsicht, Schulträgern regelt). Das gesamte funktional ausdifferenzierte Bildungswesen braucht neben dem Verweis auf Faktizität Begründung und Rechtfertigung, sprich: zweckrationale, kommunikative, diskursive Rationalität.⁶⁸ Pädagogische Praxis ein Diskurs?!

„Die Schule soll alle aus sozialer, kultureller, religiöser und migrationsbedingter Heterogenität folgenden Verwerfungen, Ungleichheiten und Konflikte einer Gesellschaft auflösen, die sich von den Extremen eines gefesselten Kapitalismus, eines egalitären Kosmopolitismus und eines rückwärtsgewandten Nationalismus zerrissen sieht“ (Münch, ebd., 11).

R. Münch legt eine Untersuchung „zur Transformation von Schule und Unterricht im liberalen Wettbewerbsstaat durch einen bildungsindustriellen Komplex von internationalen Organisationen, Think Tanks, Beratungsunternehmen, philanthrokapitalistischen Stiftungen, Bildungsreformen, Bildungsforschern, Test- und Bildungsunternehmen“ vor (ebd., 7).⁶⁹

„Statt die neuen Verwerfungen, Ungleichheiten und Konflikte aufzulösen, wird sie [Schule] selbst zu ihrem Opfer. Sie ist zum Schauplatz der erbittertsten Kämpfe um die gesellschaftliche Zukunftsgestaltung geworden. Auf diesem Kampfplatz ringen alte und neue Akteure um die Deutungshoheit und durchschlagenden Einfluss, um Macht und Profite. Das alte pädagogische Establishment in den Schaltzentralen der Kultusbürokratie sieht sich zunehmend von einem bildungsindustriellen Komplex entmachtet, in dem die OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), Beratungsunternehmen, Think Tanks, philanthrokapitalistische Stiftungen, Bildungsreformer, Bildungsforscher, Bildungs- und Testindustrie den Bildungsprozess in Schule und Unterricht in den Griff nehmen und einem tiefgreifenden Wandel unterziehen“ (ebd.).⁷⁰

⁶⁷ Verfassungspatriotismus = eine Alternative zu einem ethnischen, abstammungs-, sprachgemeinschaftsprivilegierendem Staatsverständnis. Die Staatszugehörigkeit (der Bürger [m, w, d] Sein) beruht dagegen auf gemeinsamen, verfassungsmäßig notierten Rechten, Freiheiten, Pflichten, Werten einer Demokratie (D. Sternberger, J. Habermas).

⁶⁸ Dass nicht jedes Verhalten und jeder Handlungsvollzug (im Unterricht und Seminar) Grund auf diskursiv gewonnenen Beschlüssen und Entscheidungen ruht, dass Vieles ganz anders abläuft, wissen wir Pädagoginnen, sagen uns aber auch Systemtheorie und Evolutionstheorie. Massenhaft geschieht, was aus der Sicht der evolutionären Pädagogik (A. Scheunpflug) vorzugweise mit dem Begriffstripel aus der Biologie >Variation<, >Selektion<, >Stabilisierung< zu beschreiben und zu analysieren ist. Seminare und Unterrichte sind in dieser Diktion selbst von der Rationalität der Evolution durchwirkte Gebilde (...).

⁶⁹ Bezeichnung für das (intendierte) Verschränken von Philanthropie und Kapitalismus. Steigerung der Effektivität und Effizienz von Philanthropie qua Kapitalismus, Wohltätigkeit + Profitmaximierung. „Philosophie“ etwa der Bill-und-Melinda-Gates-Stiftung.

⁷⁰ Münch nennt Namen von Personen, die für derart Wandel verantwortlich sind: Friedrich A. von Hayek, Milton Friedman, Gary S. Becker, Sir Michael Barber, M. Thatcher, R. Reagan (ebd., 17 und passim). Dies gegen die

Getragen von einem Steuerungsoptimismus werden die Bereiche Gesundheit, Bildung, Wissenschaft durch Instrumente der New Public Management (NPM, weiterentwickelt zu New Public Governance, NPG)) Reformen unterzogen. An die Stelle der Nachfragesteuerung (Keynesianismus) tritt die Angebotspolitik im Sinne von Anreizen für die Anbieter von Gütern und Diensten durch die Liberalisierung von Märkten und die Privatisierung von zuvor öffentlichen Dienstleistungen.

„Die alte Schule wurde von drei Instanzen in abgestimmter Arbeitsteilung regiert: von demokratischer Gesetzgebung zur Bestimmung von allgemeinen Zielen und der Regularien von Schule und Unterricht, von bürokratischer Kontrolle der Einhaltung der Regularien und von professioneller Treuhänderschaft in der Gestaltung des Schulbetriebs und des Unterrichts. Die neue Schule muss sich im Wettbewerb um Leistungspunkte behaupten. Dieser Umstellung liegt die schöne ökonomische Idee zugrunde, dass der Wettbewerb auf einem Markt das beste Instrument zur Leistungssteigerung ist. [...] Nach außen müssen sie sich gegen Konkurrenten behaupten, nach innen ein betriebswirtschaftliches Management praktizieren“ (ebd., 16f.).

Von Inputsteuerung zur Outputsteuerung mit Interesse an Effizienzsteigerung, entscheiden die Messung des Outputs von Funktionssystemen (Gesundheit, Wissenschaft) und erst recht von Organisationen wie Schulen und Hochschule als verantwortliche Akteure. „Zu diesem Zweck mussten entsprechende Messinstrumente [u. a. PISA] eingeführt werden, die komplexe Dienstleistungen in leicht zu erfassende und auszuwertende Kennziffern gliedern“ (ebd. 19).

„Die Schulen stehen unter einem in den entsprechenden Kennziffern gemessenen Rechtfertigungszwang. Die Leitlinien dafür sind >Transparenz< und >Accountability< [Eigenverantwortung]. [...] Der Bildungsprozess ist nicht länger eine von außen uneinsehbare >black box<, sondern ein mittels Kennziffern hell erleuchteter Prozess von Akteuren unter Dauerbeobachtung. Eltern, Schüler/innen, Lehrkräfte, Schulleitung, Administration und Politik können alle gleichermaßen für ihr Tun verantwortlich gemacht und durch Belohnung oder Bestrafung ihres Verhalten auf den richtigen Weg gebraucht werden. [...] durchgehende Kontrolle. Die maßgeblichen Akteure – Bildungsforscher/innen, Administrator/innen, Politiker/innen, Berater/innen, Bildungskonzerne und Testanbieter machen die >Kennziffern< zu einer Kontrollinstanz, der sich niemand – auch sei selbst nicht – im Feld der Bildung entziehen kann“ (ebd., 20).

„Die Selektion, Definition, Produktion, Rezeption und Interpretation von Kennziffern wird zu ihrem Hauptgeschäft, das die genuine Tätigkeit, also z. B. die Pflege, die Krankenversorgung oder den Unterricht, in den Hintergrund drängt und überformt. Ein technisches Hilfsmittel [Testverfahren] wird zu einem eigenständigen Produkt, das eine nicht mehr zu beseitigende Macht über die Pflege, die Krankenversorgung oder den Bildungsprozess ausübt. **Im Bildungsprozess [...] sind Schüler/innen, Lehrer/innen, Schulleitungen, Eltern und Schuladministratoren/innen [im Sinne ökonomischer Rationalität] hauptsächlich damit beschäftigt, Bildungsdaten [aber nicht Bildung als öffentliches Gut] herzustellen**“ (ebd., 21; fett von mir).

Kommt die Forschungsfrage hinzu: „... wie weit die Umsetzung des theoretischen Modells der Selbstregierung der Schule durch den Marktwettbewerb in die Praxis [in Wirklichkeit] zu einer ganz anderen Realität führt, in der die Schule nicht [nur nicht sich] selbst regiert, sondern [vielmehr] zum Spielball eines Geflechts von Akteuren wird, die jeweils eigene Interessen verfolgen und zusammen einen bildungsindustriellen Komplex bilden, in dem Reformeifer, Forschung, Beratung, Wohltätigkeit und Profitmaximierung eine höchst wirksame Allianz eingehen. >Ökonomisches< Regieren bekommt dabei eine ganz andere Bedeutung, nämlich die Bedeutung, dass jede Menge an Akteuren damit ein gutes Geld machen“ (ebd., 26).

Sprich: Verdinglichung, Kolonialisierung.

gruß

Meinung, in der Unübersichtlichkeit der Moderne finde man niemanden mehr, der haftbar gemacht werden könnte.