

SEMINAR-JOKER

Diverse Angelegenheiten in pädagogischer Hinsicht

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

Im Seminar kein Wort über Pädagogik in Echtzeit, über Didaktik, über Strategien und Taktik bei Schwierigkeiten, Problemen und Konflikten im Praxisvollzug. Sondern?! Das Seminar will stolperintensive Themen ansprechen, die den PraktikerInnen zunächst vielleicht eventuell ausgefallen und absonderlich klingen, aber als Sinngehalte gleichwohl unsere pädagogische Arbeit formen.¹ Nützlich erscheint deshalb deren Explikation (=Auseinandersetzung, Entwirrung, Erläuterung, Entfaltung).

Persönliches Bemerken

Die Texte dieser Mail (ebenso die vergangener Semester), die zudem in jeder Sitzung diskutiert werden (sollen), möchte ich nicht als Lernstoff – wie in Lehrbüchern - gehandelt wissen. Kein böses Wort gegen Lehrbücher und Lernstoff! Ich aber bevorzuge hier, Pädagogisches auch mit Rückgriff auf Lektüre und Autoren (w, m, d) in abbreviierender, unvollständiger, pointierter, 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.

Programm und Sortiment

Nicht vollständig ausgearbeitet

- o Pragmatismus, Phänomenologie, Operative Pädagogik
- i zur Demokratie, R. Rorty: Pragmatik und Antiautoritarismus. Berlin 2023;
- ii zur Anthropologie, P. Lorenzen: Lehrbuch der konstruktiven Wissenschaftstheorie. Zürich 1987;
- iii zum Kosmopolitismus, M. Nussbaum: Kosmopolitismus. Darmstadt 2020.
- iv zu Universalismus oder Relativismus?! H. Wohlrapp: Für ein neues pragmatisches Denken. In: Zur Philosophie Paul Lorenzens / hrsg. von J. Mittelstraß, Paderborn: Mentis 2012, S. 27-39.
- v zu „Ethik ohne allgemeine Pflichten“ : R. Rorty: Pragmatik und Antiautoritarismus. Berlin 2023, 281-311;
- vi KI
- vii Tiere
- viii Medien, Schriftlichkeit
- ix Objektivität. Wie ist die Objektivität der Pädagogik möglich?
- x Freitod
- xi Grenzen der Erziehung/Pädagogische Illusionen/Scheitern

¹ >Sinngehalte< = Bezeichnung für Meinungen, Überzeugungen, Gewissheiten, Erfahrungen, Gedanken, die jedermann im Kopfe schwirren. Sinngehalte müssen nicht begründet oder gerechtfertigt sein, es können auch Verschwörungstheorien, Unsinn, krude Vorstellungen darunter sein.

xii Glück

xiii Vom Zaudern (Kleine Handlungstheorie).

xiv Operative Pädagogik, K. Prange

xv Grechtchen-Fragen: Gott, Religion, Glaube

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

Etwa so: Für den zulässigen Gebrauch dieser wertenden Vokabeln in meiner Hauspädagogik brauche ich normative Vorlagen, weswegen ich mir 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 nach erkenntnistheoretischen, wissenschaftstheoretischen und metaethischen Kriterien mit Ihnen (potentiell) im Palaver rechtfertigen und begründen können.² 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 mit Ihnen (potentiell) im Palaver argumentationszugänglich rechtfertigen und begründen können. Und diese Rechtfertigung und die Begründung sind abhängig von meinem Selbst- und Weltverständnis, das ich – Sie wissen schon – (potentiell) mit Ihnen im Palaver argumentationszugänglich rechtfertigen und begründen können sollte. Jetzt habe ich ausgehend von meinem hauspädagogisch gelenkten Vollzug meiner päd. Praxis (Ebene 0) mit Ihnen die 1. Ebene der Objekttheorien und Moralüberlegungen betreten, dann die 2. Ebene der Erkenntnis-, Wissenschaftstheorie und Metamoralüberlegungen (=Metaethik), und dann die 3. Ebene meines Selbst- und Weltverständnisses erklommen, was im Ganzen und letztlich – treppab, treppab, treppab – meiner Pädagogik in Echtzeit zusammen mit meiner Hauspädagogik die Form gibt, die, versteht sich, wieder - treppauf, treppauf, treppauf – zu überprüfen ist. >Urteilstkraft< ist der dazu gehörige (mit Metaphorik anschaulich vorgestellte) abstrakte Begriff.

² Unter >Palaver< verstehe ich positiv: ein Streitgespräch mit der Absicht, unter Rücksicht auf die Teilnehmer und Betroffenen einen für alle (jedenfalls kurzfristig) vertretbaren, handlungsleitenden Abschluss zu finden.

Urteilen Sie: Alles Luxus?! Wie dem auch sei. In jedem Fall ist der Schreibtisch, weil abseits von der unmittelbaren Auseinandersetzung mit Personen und Mit- und Umwelt, ein stillerer Ort.

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

Für meine Veranstaltung verfasse ich Emails, die ich Ihnen vor jeder Sitzung zuschicke. Diese sind und bleiben thematische Grundlage. Ich habe die Themen alle embryonalisiert, ich überspitze und übertreibe manchmal. Ich schreibe nichts, was auswendig zu lernen wäre. Was ich pro Mail biete, ist kein Fließtext, eher können die Absätze und Abschnitte für sich stehen. Es kann sein, dass sie die einen noch weniger verstehen als die anderen - überspringen Sie! Halten Sie sich an dem fest, von dem Sie meinen, es in eigenen Worten adäquat wiedergeben zu können. Selbstverständlich dürfen Sie mich per Mail oder face to face Sachen fragen. Dass Sie als Masterstudierende (m, w, d) Theoriekenntnisse mitbringen, setze ich. Mindestens(!) das, was bei in Gudjons/Straub (2016) über Geschichte und die Wissenschaft der Päd. steht.

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

Es gibt für Ihre pädagogische Praxis keine bessere Theorie und Ethik als die Ihre! Neben dem Training einer Kampfsportart braucht es zur Durchführung Ihrer Praxis Vernunft und Verstand, Erfahrung, Haltung, Fach- und Sachwissen, Begründungs- und Rechtfertigungskompetenz, Zweifel, Skepsis und (engagiertes) Interesse am Gelingen und Erfolg. Daher sollten Sie, ganz futurischer Profi, eine methodisch fundierte, nämlich Ihre **Hauspädagogik**, (zu) konstruieren (in der Lage sein). Ich fordere Sie auf, den Inhalt des Seminars für einen Steinbruch anzusehen, aus dem Sie, bewaffnet mit Hammer und Meißel, dasjenige her-

ausklopfen, von dem Sie der ungefähren Überzeugung sind, es könnte sich zu IHRER (Haus-)Konzeption nützlich und schön zusammenfügen lassen. Für eine Hauspädagogik ist der Abgleich mit der Wissenschaft und Ethik eine Pflicht. Dass sie Ihrer Praxis "näher" steht als aus Büchern geliehene Abstraktionen, das ist kein Freibrief für Beliebigkeit. Favorisiert wird die Wissenschaftsorientierung = Orientierung an dem, was allgemein gültig und allgemein verbindlich ist. Keine Küchenpädagogik.

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

Ist eine Hauspädagogik eine „Subjektive Theorie“?

In den 80er Jahren wurden „die subjektiven Berufstheorien von Lehrern“ durchforscht (Dann, Hofer, Schlee, Wahl, Groeben). Die Forschungsfrage und das Objekt theoretischer Spekulationen waren: Was geht Lehrkräften beim Unterrichten in Echtzeit durch den Kopf? Und welcher Qualität sind solche Überlegungen, welchen Standard erfüllt so eine subjektive Theorie?

Festzustellen ist, dass von der aktiven Pädagogin bestimmte auftretende Sachverhalte diagnostiziert werden, die aus ihrer Sicht, Nachdenken veranlassen (etwa Unruhe, Lachen, tödliche Stille, Abwesenheit). Sie probiert der Sache auf den Grund zu gehen, spricht: die Pädagogin will erklären können und verstehen, Antworten finden auf die Frage Warum? Aufgestellt werden überprüfbare Annahmen, Vermutungen, „Hypothesen“. Maßnahmen werden geplant, die Konsequenzen antizipiert, Prognosen aufgestellt (deren Wahrwerden erwünscht ist, deren Scheitern zur Korrektur zwingt). Bei Groeben wird unter „Subjektiver Theorie“ verstanden: „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt“ (zit. n. König/Zedler, ebd., 156). Sprich: Subjektive Theorie respektive Hauspädagogik = eine Parallelaktion zur Wissenschaft, mit weniger Personal-, Forschungs- und Theorieaufwand, ohne finanzielle Förderung, auf weniger strengem, exaktem, präzisiertem Niveau, aber gleichwohl Stück für Stück zu *rechtfertigen* und zu *begründen*. In der Wortwahl, in der Zielstellung, in der Mittelwahl nachvollziehbar, kein Widerspruch zu gängiger Wissenschaft, stets *argumentationszugänglich*.

Gebotene Begriffe

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

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

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

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

Und was will uns A. L. Kennedy (Schriftstellerin aus dem Vereinigten Königreich) sagen: „Wenn man den Populisten nachgibt, wenn man ihnen erlaubt, die Moral zu verzerren, die Realität zu untergraben und so zu tun, als gäbe es zu jedem Argument ein ebenso legitimes Gegenargument, dann bekommt man Scheiße“ (in: Süddeutsche Zeitung Nr. 176, 2. August 2023, 9)?

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

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

tationszugänglich etwas behauptet zu haben, nicht dem Nachbarn zuschieben, nicht einer Auctoritas zuschanzen oder sich in der Weise vor der Begründungsverantwortung drücken, dass eine – sage ich hier salopp - „überirdische“ Instanz herangezogen wird.

Was ist eine Norm? Im wissenschaftlichen und im Zusammenhang mit Ethik und Moral nennt man eine Vorschrift, einen Maßstab, eine Anweisung, eine Regel, eine Präskription dann eine Norm, wenn etwas (denkend oder handelnd) ausgeführt werden SOLL. Eine Norm kann sich auf eine Handlung beziehen, die um ihrer selbst willen aktualisiert wird, z. B. sich um eine Person (Tante) kümmern, weil man sich „selbstverständlich“ eben kümmert, ohne einen Lohn zu erwarten (Erbe). Aber auch auf eine Handlung, die als geeignetes Mittel gilt, um einen bestimmten Ziel oder ausgezeichneten Zustand zu erreichen bzw. herbeizuführen (ein ausgewähltes didaktisches Handlungsmuster).

Eine Norm kann sich als unbedingte Norm auf Ziele, Zwecke und Werte beziehen, die immer und überall erreicht bzw. verwirklicht werden sollen (Liebe deinen Nächsten!). Oder als eine bedingte Norm (eine Vorschrift, ein Gebot), die relativ zur gegebenen und vorfindlichen Situation aufgibt, Ziele, Zwecke und Werte zu erreichen bzw. herbeizuführen (wenn du in der Lage bist, dann sollst du dieses tun, aber nicht jenes!). Oder eine Norm kann auch als unbedingte etwas einfordern (immer und überall: du sollst nicht begehren deines Nächsten Weib!). Oder als bedingte Norm ein Verbot aussprechen, eine Unterlassung einfordern (wenn du in der Situation bist, dann tue nie ... !).

Das Definieren(=das Festsetzen von Fachausdrücken) ist ebenfalls eine Normierung (sprachlichen Handelns), es werden Vokabeln als Termini oder als Begriffe in ihrer Verwendung, in ihrem Gebrauch, zwecks klarer und deutlicher Verständigung bzw. zwecks Vermeidung des Aneinandervorbeiredens vorgeschrieben. Die Methoden der Forschung und Theorie (empirische, hermeneutische Methode, analytische, deduktive oder auch historische, dialektische, phänomenologische) sind normierte (handwerkliche) Verfahren, streng einzuhaltende Wege am Schreibtisch, im Feld, im Labor hin zu Wissen und Erkenntnis.

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

Literatur

Die hier angegebenen Bücher sind für meine Erörterungen baseline. Spezielle Quellen zu speziellen Themen nenne ich in den Mails und in den Sitzungen: 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. 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. Tremel, 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<, >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, (genaue) 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 (festsetzende) Definition in fachspezifischen Lexika .

Nachtrag

>Pädagogik< oder >Erziehungswissenschaft< oder >Bildungswissenschaft(en)<?!

Bildungswissenschaften - ein Sammelbegriff für verschiedene wissenschaftliche Disziplinen , die sich im weitesten Sinne mit Bildung beschäftigen (etwa Bildungsökonomie, Pädagogik, Fachdidaktiken, Päd. Psychologie, Soziologie). Der Terminus soll auf die Interdisziplinarität der Fragestellungen, Methoden, Untersuchungen und Studiengänge hinweisen. Kritik: Es herrsche empirisches Methodenmonopol, das zwar sog. evidenzbasierte Daten, Fakten und Tatsachen der Politik zur Verfügung stelle, jedoch das der Empirie (unzugängliche) Wesen der Bildung schlichtweg nicht erfasse. Der Begriff >Bildung< diene in diesem Zusammenhang als eine Attrappe (Herrmann, U., *Bildungswissenschaften: die Transformation einer akademischen Disziplin als Zerfall ihrer Selbstbegründung*, in: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 67 im Sommer 2023).

Für W. Böhm ist >Erziehungswissenschaft< mit >Pädagogik< unverträglich. Das, was seine (Böhms) Pädagogik behandelt, ist mit >Wissenschaft< nicht zu ergreifen (ders., John Dewey – oder die Vergottung von Wissenschaft und Technologie, Paderborn 1993).

Für W. Brezinka ist *wissenschaftlich* allein die *Erziehungswissenschaft nach Vorgaben des Kritischen Rationalismus* (ders., *Metatheorie der Erziehung*, München 1978).

H. v. Hentig meint, als Pädagoge „will und darf ich mir in der Pädagogik kein ‚Objekt‘ machen. Neben Wissenschaften – wie Chemie und der Physik -, die ihren Gegenstand notwendig verändern, um ihn ihren Verfahren zu unterwerfen; neben Wissenschaften – wie die Soziologie und der Psychologie -, die dies zwar nicht wollen, die aber nie sicher sein können, ob es ihnen gelungen ist, [...] neben diesen, sage ich, gibt es Pädagogen, die zwar auch erkennen wollen, was wirklich ist, aber lieber weniger erkennen, als durch diesen Akt die Freiheit und Würde der Person anzutasten: die Kinder zu Probanden zu mediatisieren und ihre gemeinsamen Beziehungen zu hintergehen. Der Modus der Wissenschaft von der Pädagogik ist darum:

Aufmerksamkeit im Handlungsvollzug, die nachträgliche Beschreibung, der Vergleich der Beschreibung, die Aufstellung erklärender Modelle [...], das Nachdenken und der Dialog, die Selbstbegründung und die Selbstkritik – Verfahren, die mit einem ihrer Gegenstände identisch sind: der Bildung. Die meisten anders gewonnenen Erkenntnisse der ‚Erziehungswissenschaft‘ dienen nicht der Pädagogik, sondern ihrer Verwaltung“ (in: Gudjons/ Teske/ Winkel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Theorien. Hbg.1991, 70).

K. Prange schlägt vor, nur von Fall zu Fall von Erziehungswissenschaft zu sprechen, dann, wenn es der deutlichen Abhebung von der Pädagogik in Echtzeit, also von der „praktizierten Erziehung“, dient (2010, 120).

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

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

Gruß

0

Aufgabe 0: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt etwas anfangen, aber mit einem anderen gar nichts. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Wer will darf sich auch alle zur Kritik vornehmen. Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Meine Güte, womit man sich beschäftigen kann: Lebensweltliches Apriori?!“, „Ob Phänomenologie, ob Pragmatismus oder sonst was – am Ende entscheidet die Praxis!“, „Jedem pädagogischen Naturtalent können wisstheo und erkenntnistheo Konzepte gestohlen bleiben!“, oder ähnlich. Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Schule und Universität) und Kommentar („little boxes“). 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.

Verehrte Studierende,

in jeder Wissenschaft geht es darum, die Sachverhalte der Welt in theoretischen Sätzen logisch korrekt und begrifflich kohärent darzustellen, und zwar derart, dass theoriefähige Zusammenhänge deutlich werden, die allgemeingültig mit extraordinären Begründungsverfahren gesichert werden können. Das ist ein anderes Interesse als wir im Alltag beim Schaffen von Wissen über Erziehung haben. Aber auch hier, im Alltag, zählen wir wie in den Wissenschaften, in der Ethik und wenn überhaupt um ein rationales Selbst- und Weltverständnis gerungen wird, trickreiche Überredung, Nötigung, Einflüsterungen, Gefühlswalungen **nicht** als gute Gründe für ein Pro oder ein Contra. Und dass nur einer immer recht hat, glauben wir auch im Alltag so wenig wie in der Wissenschaft. Dass es nur die eine richtige Forschung, nur die eine richtige Theorie und nur die eine Ethik (als Theorie der Moral) gebe, vertritt niemand im Ernst (hoffentlich). Im Alltag sind wir schneller zufrieden mit dem, was wir herausbekommen haben. Begründen und Rechtfertigen sind nicht unser Beruf, diese Handlungen sind für Forschung und Theorie und Ethik essentiell. Allerdings, insbesondere gehören zur Idee der Wissenschaft auch Skepsis und Zweifel (Mittelstraß, J.: Fröhliche Wissenschaft?, Weilerswist 2012).

Auch pädagogische Praxis wird in der Wissenschaft zum Teil theorieförmig. Das, womit sich die Wissenschaft beschäftigen will, wird konstituiert.⁴ Diese Konstituierungen sind mit den Phänomenen des Alltags nicht identisch. Sie unterscheiden sich im Design voneinander, je nachdem welchem (empirischen oder hermeneutischen oder systemtheoretischen oder handlungstheoretischem) Paradigma das Konstrukt unterfällt. Beispiele zu **Theorieparadigmen** finden Sie in König/Zedler (a.a.O.). Wir (Sie und ich) brauchen, um beim faktischen Theorie-schwarm den Über- und Durchblick zu behalten, erkenntnistheo, wissenschaftstheo und metaethische Kriterien zur Beurteilung. Unsere eigene Positionierung als Profis soll transparent sein.

In jedem Falle gilt (für mich aus Sicht der päd. Philosophie): **Theoretische und praktische Pädagogik sind ohne normatives Fundament nicht zu haben, weil ihr sonst der Gegenstand, das Erziehen, abhandenkommt. Päd. in Echtzeit ist ein immer schon ziel- und**

⁴ Konstituieren/-ung heißt hier, einen Gegenstand(sbereich) nach Erkenntnisinteresse und Forschungsabsichten und Theoriebedürfnis methodisch streng aufbauen, bilden, abgrenzen. Der Gegenstand >Unterricht< wird in der Kybernetischen Didaktik anderes konstituiert (als Regelkreis nämlich) als in der evolutionstheoretischen Pädagogik (als Evolution mit Variation, Selektion und Stabilisierung nämlich). Die Vokabel >Gegenstand< bezeichnet im vorliegenden Zusammenhang nicht etwas, das man anfassen kann, sondern das, worauf sich das Denken bezieht; das, was Anlass zu Debatten gibt; das, was zu Kritik reizt; das, womit sich Wissenschaft beschäftigt.

zweckbestimmtes, unneutrales und wertmäßig ausgerichtetes Handlungsgeschehen (ganz anders als Stalaktiten und Stalagmiten zu beschreiben und zu analysieren).

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

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

Merke!

Konstruieren Sie Ihre mit Wissenschaft und Ethik abzugleichende Haus-Pädagogik derart, dass die Ermöglichung Ihres pädagogischen Ideals nicht durch eine unüberlegte und schmerzliche Wahl Ihres Vokabulars, Ihrer Terminologie, Modelle, Methoden, Mittel und Rechtfertigungs- und Begründungsstrategien versandet! Vulgo, versauen Sie sich nicht Ihre Motivation fürs pädagogische Handwerk und Mundwerk durch verquere und verquaste Theorien!

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

Phänomenologische Orientierung

Phänomenologie, eine Bezeichnung für eine philosophische Lehre und für ein wissenschaftliches Programm. Statt sich mit den 1001 Theorien, Konzeptionen, Entwürfen in Betreff päd. Praxis herumzuschlagen, bleiben wir doch, sagt die Phänomenologin, beim Kern des Ganzen. **Dabei wird ausgegangen von der Lebenswelt, um die Sache selbst, um das Wesen eines Phänomens, also das, was den vielfältigen Erscheinungsformen als Proprium zugrunde liegt, adäquat und angemessen zur Sprache zu bringen.** Devise: **Eigenstruktur vor Fremdstruktur!** Das ist so gemeint:

Jede wissenschaftliche Exploration konstituiert⁵ ihre Gegenstände⁶ gemäß Erkenntnisinteresse mit kanonischem Vokabular, mit einer favorisierten Methodik etc.. Demnach ist die Be-

⁵ Jeder Forschung und jeder Theorie liegen zur Exploration nicht diejenigen Dinge, Zustände und Geschehen vor, wie wir sie im Alltag vorfinden, sondern als wissenschaftliche Untersuchungsobjekte sind sie konstituiert, sprich: für die Forschung und Theorie fit gemacht. T. Parsons „Schulklasse als System“ finden wir nicht im Sartre-Gymnasium gegenüber, auch nicht A. Scheunpflugs „Unterricht als Evolution“. Die Lehrerangst, die B. Weidenmann untersucht, ist nicht leibhaftig die meine vor dem Tag mit sechs Stunden Mathe, Deutsch und nachmit-

schreibung, die Analyse und die Kritik der päd. Praxis immer von speziellem Zuschnitt; bei der Evolutionären Päd. so, bei der Geisteswissenschaftlichen anders, in der empirischen Lehr- und Lernforschung wieder anders. Päd. Praxis wird in diesem Sinne auf Forschungs- und Theorieebene je als eine Fremdstruktur angeboten, wie wir sie im Alltag nicht auffinden.

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

Das kann man so verstehen, dass es darum geht, die verschüttete Eigenstruktur des zu untersuchenden Gegenstandes freizugraben, falls sie denn „durch ein Zuviel von Wissenschaft“ verschüttet ist, denn letztlich müssen wir uns im Leben am Leben orientieren, aber nicht an abstrakten Begriffen und Theorien, wie sie im Buche stehen. - Was denken Sie?!

Liest sich die Passage (Schmitz) wie ein Aufruf zur Wissenschaftsnegation?! Nein, da hätte man sich wohl verlesen. Es ist ein Aufruf, bei der Bildung des eigenen Selbst- und Weltverständnisses der Wissenschaft nicht in jedem Falle **das letzte Wort** einzuräumen (und mancher Theorie gar keins).⁷

Der Anfang erziehungswissenschaftlicher Überlegungen ist das praktische Erziehen, wie es uns allen phänomenal und alltagspraktisch zugänglich ist. **Objektiv gewiss ist, wir alle sind erzogen worden.** Dann kommt die Wissenschaft. Aber **Wissenschaft** fällt nicht vom Himmel, sondern ist eine von Kulturhöhe abhängige Leistung und eine Hochstilisierung von **immer schon** verfügbaren Kenntnissen und beherrschtem Können (P. Lorenzen). Wir alle sind **immer schon** erzogen, bevor wir uns mit Erziehungswissenschaft und mit deren harten Daten, Fakten und Tatsachen beschäftigen. Und im Alltag sind **immer schon** Schlichtungshandlungen geborgen und bei Konflikten in Verwendung, bevor sich Ethik als Theorie der Moral(en) mit Sein und Sollen befasst. Wir alle bringen Lebenswelt **immer schon** mit, ob wir einen Gedanken gefunden haben oder ein Wort aussprechen oder palavern, es aufschreiben, einen Satz

tags Musik. Sondern?! Sondern all dieses ist derart zurechtgemacht, also so definiert, operationalisiert, präzisiert, standardisiert u. ä., dass für jedermann die entsprechenden Sachverhalte logisch korrekt und begrifflich kohärent dargestellt werden können, und dass theoriefähige Zusammenhänge deutlich werden, die gegen mögliche Opposition verteidigt werden können.

⁶ Im Kontext einer philosophischen oder auch wissenschaftlichen Erörterung sind >Gegenstände< nicht das, was man streicheln, kitzeln oder wie eines der sanierungsbedürftigen Schulhäuser knipsen kann, sondern ein Gegenstand in diesem Fall ist das, worauf sich das Erkenntnisinteresse der Forschung bezieht, was Anlass zu standardisierter Beobachtung gibt, was zu einem Experiment herausfordert, worüber ein apophantischer (=ein etwas aussagender, behauptender, feststellender, festsetzender), peer-reviewter Text veröffentlicht wird, u. ä..

⁷ **Verwissenschaftlichung** sei kurz angesprochen: Tendenz in der europäischen Kultur, und bezieht sich auf Erkenntnisfortschritt, auf schnelle Entwicklung der mit Forschung und Theorie verbandelten Technik, bezieht sich auf die Abhängigkeit von Gesellschaft und Staat, meint auch, jetzt problematisch, die Verselbstständigung der Theorie gegenüber praktischen Bedürfnissen und die Transformation einer „zunächst von außerwissenschaftlichen, geistigen Orientierungen und Werten konstituierten Kultur in eine substantiell von technischer Verfügbarkeit [Cyberspace, KI, Silicon Valley + „Quantified Self“] abhängige Zivilisation“ (R. Wimmer, in Mittelstraß, a. a. O.). Bei Sloterdijk: „Explikationswahn“, bei Habermas „Kolonialisierung der Lebenswelt“.

bilden, gar einen theoretischen, oder eine Norm unseres Handelns im Diskurs für gerecht erklären. Und wie z. B. die Nonverbale Kommunikation (u. a. an Mimik, Gestik, Kinesik) zeigt, sind Leib und Seele und Körper und Geist auch von Lebenswelt (kulturvariant) geprägt. J. Mittelstraß spricht von einem "**lebensweltlichen Apriori**".⁸

In unsere Lebenswelt, die wir verlebendigen, ist quasi eingewoben, was P. Janich als **Prinzip der methodischen Ordnung** hervorhebt. Dieses ist ebenso für theoretische Pädagogik und Pädagogik in Echtzeit konstitutiv. Das PmO bezieht sich auf die Rationalität, die unserer immer schon vollzogenen Kooperation und Kommunikation und hier insbesondere dem poetischen Handeln=Herstellungshandeln eingeprägt ist: Unser Handeln hat Ziele und Zwecke, die wir rechtfertigen (können sollten), Ziele und Zwecke werden mit Mitteln verwirklicht, die zweckrational=klug sind (sein sollen), zum Handeln führt ein Entschluss einer Person bzw. zum Beschluss mehrerer Personen (die den Entschluss bzw. Beschluss zu verantworten haben) in Rücksicht auf die gegebene Lage und Situation am Platz und vor Ort.⁹

Nebenbemerkung zum Studium: Die Einführung in die Pädagogik als praktische Wissenschaft gelingt **nicht** über die aus der Distanz zum Alltagsgeschehen geschaffene Theorie und das akademische Erforschen allein. Sondern es bedarf der erzieherischen, handwerklichen Handlungsbezug im Aufforderungsverhältnis >päd. Praxis< zudem eine akute Lehr-Lernsituation, die übend unmittelbare Auseinandersetzung ermöglicht und deren allgemeines Ziel die Stabilisierung des (immer besser gelingenden) Könnens zusammen mit der Objektivierung des Mundwerks, sprich: der Sicherung des erfolgsverliebten Wissens (durch Begründung und Rechtfertigung) ist.

Pragmatische Orientierung

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

⁸ Wesentlich für uns Pädagoginnen ist unsere quasi ins lebensweltliche Apriori eingebettete (meist noch abendländische) Mentalität, die wir in das von uns personifizierte und von uns rekontextualisierte (reproduzierte, legitimierte, integrierte) Bildungswesen - der Einrichtung zur Akkulturation, Enkulturation, Sozialisation, Personalisation und Erziehung - hineinbringen. Welche Mentalität resp. welche Kultur geben wir diese rekontextualisierend weiter? Dieses „Apriori“, das wir inkorporiert haben, lenkt uns körperlich, leiblich, seelisch und geistig in Richtungen, die uns nicht alle bewusst sind. Kritisch ist zu fragen: Inwiefern sind wir nur skrupulöse, akribische und hoch bezahlte Transporter fremdgestellter Verpflichtungen? - Wo stehen Sie?

⁹ In unsere Lebenswelt, die wir verlebendigen, ist uns und den Dingen quasi eingewoben, was P. Janich als **Prinzip der methodischen Ordnung** hervorhebt. Dieses ist für die Forschung und Theorie der Pädagogik und für Pädagogik in Echtzeit konstitutiv. Das PmO bezieht sich auf die Rationalität, die unserer immer schon vollzogenen Kooperation und Kommunikation und hier insbesondere dem poetischen Handeln=Herstellungshandeln eingeprägt ist: Unser Handeln hat Ziele und Zwecke, die wir rechtfertigen (können sollten), Ziele und Zwecke werden mit Mitteln verwirklicht, die zweckrational=klug sind (sein sollen), zum Handeln führt ein Entschluss einer Person bzw. zum Beschluss mehrerer Personen (die den Entschluss bzw. Beschluss zu verantworten haben) in Rücksicht auf die gegebene Lage und Situation am Platz und vor Ort.

Ich werde im Folgenden **R. Rorty** zitieren, ohne viel kritisch zu kommentieren. Das überlasse ich Ihnen. Ein Provokateur, dessen schneidende Argumentationszüge auch für die Pädagogik wohltuend sind.

Menschenbild

Mit Darwin verbindet der Pragmatiker Vorteile. Rorty geht es nicht um die Gleichmacherei alles Da-Seienden, nicht um die Gleichmacherei alles So-Seienden, sondern lediglich um die Vereinfachung (im positiven Sinne) möglicher Beiträge zur Diskussion: Was ist der Mensch? Worauf darf er hoffen? Woran glauben. Was können er wissen?

Das Menschenbild, einverleibt in die Evolutionstheorie, verliert an Größe, Erhabenheit. Es bleibt nichts Heiliges. Zum Vorteil der Übersicht. Klarsicht, schafft Durchblick, kein Mythos, aber Profanität („Entzauberung“). Denn „[Ich, Rorty] habe den Vorschlag gemacht, den Pragmatismus als einen Versuch der Änderung unseres Selbstbildes [als Menschen] zu begreifen, durch den es in Einklang gebracht wird mit der darwinistischen These, der Unterschied zwischen uns und den übrigen Tieren liege lediglich in der Komplexität unseres Verhaltens“ (Rorty, R. op. cit., 281).¹⁰ Denn viele Eigenschaften und Merkmale, meint Rorty, mit denen manche (wie ich, Bätz) zwischen Mensch und Tier unterscheiden, könne man auslassen, aus der Diskussion herausnehmen. Die Penetranz, das Wesen >Mensch< von einem Wesen >Tier< unterscheiden zu wollen, stört, meint Rorty, führt auf abseitige Gleise, etwa dass nur der Mensch sein Leben sinnvoll führen könne, dass nur ihm Kultur- und Geschichtsfähigkeit zukomme, ebenso nur ihm allein ein freier Wille, ein Bewusstsein und Erlebnis- und Reflexionsfähigkeit u. a. m..

Werden zudem keine sog. letzten Fragen, etwa nach Sein und Nichtsein, nach Gott und der Welt, nach Erkenntnis und Wahrheit, nach existenztragendem Sinn mehr gestellt, so hofft Rorty, fallen reihenweise Gründe für durchaus interessante, aber fruchtlose Streitereien weg. Also kein Dualismus von Diesseits und Jenseits, von Körper und Geist, von Leib und Seele, von IST und SOLL, von „höheren“ und „niederen“ Motiven des Denkens und Handelns mehr, von niveauvoller geistiger Arbeit und dem ebenerdigen (minderen) Streichen eines Zaunes; allesamt „Erfindungen“ (nicht nur der Philosophie), die in der griechisch-europäischen Geistesgeschichte gefeiert worden sind und (leider, meint er) immer noch besungen werden. Nach Darwin teilen sich die Menschen mit den Tieren *eine* Geschichte der Entwicklung von Komplexität, behauptet der Pragmatiker. Also, keine Divergenz des Wesens zwischen Natur und Geist, zwischen Natur und Kultur. Es bestehen lediglich Komplexitätsgrade. Dies bedeute aber nicht, betont Rorty, alles sei *ein* Brei. Nein, denn „der Unterscheid zwischen den sprechenden und den stummen Tieren und den Amöben sowie der Unterscheid zwischen Kulturen, die bewusst und kollektiv über moralische Fragen beraten, und Kulturen, die nicht darüber beraten, sind ebenso wichtig wie eh und je, obwohl es sich um graduelle Unterscheide handelt“ (op. cit., 287).

„Die Geschichte der Entwicklung, die von den Grunzlauten und Stupsern der Neandertaler zu den Abhandlungen deutscher Philosophen führt, verläuft nicht weniger stetig als die Geschichte der Entwicklung, die von den Amöben zu den Menschenaffen führt“ (op. cit., 286). Heißt?! Dass die Evolution keine Pause gemacht und zu einem Zeitpunkt extra angehalten hat, um dem Menschen nach dem Bild deutscher Philosophie und Pädagogik den Eintritt und den Auftritt mit Pauken und Trompeten in die Geschichte zu ermöglichen. Nein, alle Abstammung in einem Zug. Das beutet für manche (ein Stück) Entzauberung der Pädagogik.

¹⁰ Ausgenommen die Sprache, so wie wir sie beherrschen, die gehört allein uns Menschen (ebd., 286).

Das Selbstbild,

dass sich jedes menschliche Individuum im Zuge der Akkulturation, Sozialisation, Erziehung und Personalisation den Status einer Person erwerben kann, ist ein stets unvollendetes und dynamisches Projekt. Ein Selbstbild, anschaulich gewordene Selbsterkenntnis(=Kritik der Selberbeobachtung), die der Selberbeobachtung folgen muss(!), gibt es nicht ohne Vokabeln, mit denen (deskriptive und normative und andere) Sätze strukturiert werden. Wortlose Reflexion gibt es nicht, und allein das Spieglein, Spieglein an der Wand tut es auch nicht.

Immer und ewig das gleiche, besser: dasselbe Vokabular der Selbstbeschreibung?! Dass diejenige, die zuhört, längst weiß, was folgt?! Es droht (vom Einschlafen zu schweigen) die Gefahr der Betonierung des eigenen Selbst. Man kann sich in sein Selbstbild verrennen (muss gar kein Narzisst sein). Mit nur *einem* Vokabular ist man in Zukunft nicht anders als der*die, der*die man schon immer war. Das muss nicht in jedem Falle bleich machen. Sich- verändern ist kein Selbstzweck =Nicht verändern um der Veränderung willen).

Jedenfalls sollte sich niemand von uns als Profi outen (wollen), der nicht einschlägig über Pädagogik und Erziehung zu sprechen und zu reden vermag. Es wird Alltagssprache sein, Bildungssprache, Sach- und Fachsprache plus wissenschaftliche und ethische Terminologie („elaborierter Code“, B. Bernstein. Solche Sätze sind Fragen, Aufforderungen oder Behauptungen über physische, psychische, kognitive, soziale Zusammenhänge oder Urteile über Handlungen. Nicht der Mode folgen! Dies ein Phänomen, das zwar Veralterung und Abschaffen in sich trägt, aber deswegen nicht Vernunft und Verstand. Jedenfalls rät R. Rorty jedermann, sein Selberbeschreibungsvokabular kritisch im Auge zu behalten: Wie rede ich eigentlich über mich als Person und meinen Beruf, meine konkrete Praxis, über meine pädagogischen Mitmacherinnen und Mitmacher?! Welchen Eindruck hinterlasse ich mit meinem Ausdruck?! Was prägt sich ein?! Also Umsicht bei der Selbstbekundung!¹¹

Für den Pragmatiker R. Rorty gilt

nur einwas: „Können wir eine Zukunft schaffen, die besser ist als unsere Gegenwart?“ Was könnte bremsen, hinderlich sein, verwirren?! Da stehen gleich ganz vorne die Bildungssprache und die Sprache der Wissenschaft und Philosophie. Die müssten dringend renoviert werden. Z. B. führen unvorsichtiges Denken und Schludrigkeit im Sprechen und beim Reden stracks zu unvorsichtigem und schludrigem Handeln. Das ist nicht nur kontraproduktiv für die Pädagogik, ob als praktische Wissenschaft, in Echtzeit. Der Zusammenhang Sprache, Sprechen, Reden, Denken und Kultur war aber schon Isokrates klar:

„Nur weil uns die Fähigkeit von Natur angeboren ist, uns gegenseitig zu überzeugen und einander kundzutun, was sich wollen läßt, haben wir uns nicht nur aus dem tierähnlichen Leben befreien können, sondern sind auch zusammengetreten, haben Städte gegründet, Gesetze gegeben, Künste erfunden, und die Sprache ist es, die nahezu alle unsere Erfindungen ermöglicht hat. [...] Kaum eine Errungenschaft ist ohne Mitwirkung der Sprache (des logos) zustande gekommen. Es ist das Wort [...], das Gesetze aufgerichtet hat über Recht und Unrecht, Gut und Böse [...]. Ohne diese Unterscheidungen wäre unser Zusammenleben unmöglich. Mit Hilfe der Sprache überführen wir Übeltäter und loben wackere Bürger. Mit der Sprache bilden wir die Unverständigen und beurteilen die Einsichtigen. Denn sprechen, wie man soll, ist in unseren Augen der deutlichste Beweis des richtigen Denkens, und eine wahre, gesetzliche und gerechte Sprache ist das Abbild einer guten und treuen Seele. Mit Hilfe der Sprache erörtern wir Umstrittenes und untersuchen Unbekanntes. Denn dieselben Gründe, mit denen

¹¹ Sätze im Kopf, also Sinngelalte, da geht nichts ohne Worte, schlagen durch auf Ihre (und meine) päd. Praxis. Sprache ist (sprachliches) Handeln. Jedes Handeln, ob spontan oder extra vorgenommenes, ist durchdrängt mit mehr oder weniger ausdrücklichen Überlegungen zu Gott und Welt und Kleinkram, was nicht ohne Worte geht, und(!) Sprechen und Reden zeigen Wirkung. Wir sind verantwortlich dafür, was wir mit Substantiven, Verben, Adjektiven und anderem Sprachmaterial - eingebunden in Logik und Grammatik - von uns geben.

wir unsere Gesprächspartner überzeugen, stehe uns auch bei eigenen Überlegungen zu Gebote: Redner nennen wir daher Männer, die die Fähigkeit besitzen, öffentlich zu sprechen, als wohlberaten aber schätzen wir die Männer, die am besten mit sich selbst über ihre Geschäfte zu Rate zu gehen verstehen [...] ja, es ist die Sprache, die alle Taten und alle Gedanken lenkt“ (Isokrates, Antidosis 253 – 257). Und: „Bemühe dich, von lobwürdigen Dingen zu sprechen, damit du dich gewöhnst, zu denken, wie du sprichst“ (Isokrates, Nicocles 38).¹²

So nimmt R. Rorty sich vor, in den Häusern des Wissens und Erkennens Ballast wegzuräumen. Was an Aufgabestellungen, Forschungen, Theorien, Konstruktionen und Konstrukten für die Hauptaufgabe „Demokratie!“ weder nützlich noch brauchbar ist, zunächst mal beiseite.

Versubstantivierung (Verdinglichung).

Rorty arbeitet *sprachkritisch*. Dazu ein Beispiel. Wer auf sein Sprechen und Reden achten will, vergegenwärtige sich etwa die Gewohnheit im Deutschen, aus Adjektiven (und Verben) Substantive zu machen, genannt Versubstantivierung (Verdinglichung).

Nun ist es mit dem Substantiv (deutsch: Dingwort) manchmal so eine Sache. Wenn Fritz hier auf das Haus an der Ecke und auf die Ente dort im Teich deutet und darüber etwas berichtet, dann ist klar und deutlich, worauf er sich bezieht. >Haus< und >Ente< als Dingwörter null Problem. Anders etwa mit >Vernunft<. Denn man hat in unserer abendländischen Geistesgeschichte >die Vernunft< zu einer Art Substanz, Stoff, Vermögen (Athena auch Göttin der Vernunft, Weisheit) gemacht, die nur uns Menschen zukommen soll. Was aber – genau betrachtet - soll >die Vernunft< sein?! Kann man darauf deuten?! Woraus „besteht“ sie?! Bibliotheken ächzten.

Noch eine Versubstantivierung (Verdinglichung): Für manche ist >die Kreativität< eine außerorganische Potenz, eine uns innewohnende Schaffenskraft, ein Impuls, Motor. „Wohnt“ sie „in“ uns?! Das Dingwort (mit bestimmten Artikel) >die Kreativität< verführt dazu, nach etwas Handfestem, das messbar ist, zu suchen.

Fazit: Der fahrlässige und unbedachte Umgang mit Vokabeln möbliert die Welt mit imaginären Dingen und Gegenständen, die sie nur vermeintlich bereichern, dafür jedoch Problem generierend ist.¹³

¹² Isokrates. Rhetorikschul-Gründer, riesiger Erfolg in der Politikerausbildung, Zeitgenosse und Konkurrent Platons, Konzeptor humanistischer Bildungsidee, „wahrer Humanist“; in: Ballauff/Schaller, a.a.O..

¹³ Die Liste ist lang: >die Intelligenz<, >die Bildung<, >das Heilige<, >die Dummheit<, >das Gute<, >das Böse<, >das Schöne<, >die Schulfamilie< usw. usf.. – Ausflug zum Ding-Charakter des Substantivs. Ich glaube, bei Piaget gelesenen zu haben, dass passieren kann, dass ein Kind z. B. das Substantiv >Mond< fest mit dem Mond (mit „unserem“ dort oben) verbindet. Das Ding (unser Mond) *mus* >Mond< heißen, sonst werde es (er) nicht richtig benannt und wäre nicht der Mond. Da ist die Unterscheidung zwischen Eigennamen (=nur genau *ein* Gegensand wird benannt) und Prädikator (=Allgemeinbegriff; es gibt viele andere Monde) noch offen, aber auf die Verführung hereingefallen, auf die Suggestion, dass es mit bestimmten Artikel verbundene Substantive als Dinge quasi außerhalb der Sprache gebe, die als Referenten mit Worten unaustauschbar verknüpft sind. Dieses Kind würde auch Shakespeare widersprechen. Bei ihm heißt es, wir würden selbst dann Vögel singen hören, wenn wir für das, was da singt, einen anderen Namen hätten (zit. nach Stephen King, in >Holly<). – Ausflug zum Universalienproblem, den Streit zwischen Nominalisten und Realisten. Gestritten wird da, ob Allgemeinbegriffe („Universalien“), also Wörter, die sich wie >Haus< und >Garten< und >König< und >Blödsinn< oft und immer wieder verwenden lassen, weil es viele Häuser, Gärten, Könige und Blödmänner gibt. **Der Nominalist sagt:** Zur richtigen Wortverwendung (der Universalien) bestehen (ausdrücklich oder unausdrücklich) Vereinbarungen, die im Bedarfsfall von der Kommunikationsgemeinschaft abgeändert oder auch widerrufen werden können. Oh, verreck', **sagt der Realist**, überhaupt nicht! Sondern die Universalien sind deswegen Universalien, also *Allgemein*-Begriffe, weil sie sich auf das jeweils Allgemeine der vielen Häuser, Gärten, Könige und Blödmänner beziehen, auf das Allgemeine nämlich, das eine eigene nicht durch empirische Verallgemeinerung gewonnene Existenzform hat, also wie eine von Kommunikation unberührte Idee in einer eigenen Dimension zuhause ist, und „von dort aus“ die Bedeutung und Geltung der Allgemeinbegriffe verbindlich vorgibt und die *kontextinvariante* Wesensbestimmung der Allgemeinbegriffe zur Pflicht macht, und eben nicht Lust und Laune unterliege. Dass Kinder keine Haustiere geheißen werden, liege daran, würde **der Realist sagen**, dass das Allgemeine aller Kinder schlichtweg verbiete, den Bedeutungs- und Geltungsbereich auf Tiere auszudehnen. Das Allgemeine der Universale >Kind< könnte lauten: Das Sein des Kind (das Kindsein) ist das Werdende innerhalb des Familienverbandes und gleichzeitig dessen Zukunft – das war, ist und bleibt immer so. **Der Nominalist** reagiert cool

Gegenvorschlag (der Pragmatikerin)?! Pragmatisch vorgehen! Sehen wir uns um. Denn wir Menschen, die wir seit einer Ewigkeit immer schon kooperieren und kommunizieren wissen seit langem, ohne uns durch die Tonnen von Büchern geschuftet zu haben, was ein *vernünftiges* Gespräch ist, *vernünftiges* Planen, eine *vernünftige* Überlegung, eine *vernünftige* Person. Und >kreativ< beziehen wir – gut beraten – auf *ein erfindungsreiches, konstruktives, entdeckendes, heuristisches Handeln*. Wir wissen seit langem, was der Fall ist, wenn wir Personen und Geschehen derart Prädikate verweigern.

Stopp! Damit ist nicht ausgesagt, dass Präzisierung und Feinschliff an dem, was wir alltagspraktisch *vernünftige* und *kreative* Operation und Prozeduren nennen, überflüssigen wären. Meint also nicht, sämtliche und ausgefeilte (Kunst-)Theorien und (psychologische, pädagogische) Forschungsergebnisse in den Eimer. Nein! Wissenschaftliches und methodisches Denken sollen den Alltag überbieten. Nur drauf verweist der Pragmatiker: *Immer schon* haben wir kooperierende und kommunizierende Menschen vor jeder Wissenschaft und außerhalb der Wissenschaften und Philosophien zwischen Gelingen und Misslingen, zwischen Erfolg und Misserfolg, zwischen Denken und Blödsinn, zwischen Tun und Nichtstun und Ereignis und Erleben u.a. m. unterschieden und uns an unserer und anderer Erfahrung orientiert und unsere Überlegungen und unser (Herstellungs-)Handeln diesbezüglich justiert. Es ist das „lebensweltliche Apriori“ das uns kompetent macht. (Und auch wissenschaftliche Forschung und Theorie.)

Zum Impetus fiktionaler Literatur

Fiktionale Literatur/Dichtung können dazu verhelfen, weniger grausam zu anderen zu sein, sich und andere nicht zu demütigen, dafür Solidarität zu üben, die Anderen wie auch die eigene Person als bedürftige(s) Subjekt(e) wahrzunehmen und sich ohne Anmaßung beim Bewältigen des je eigenen Lebens gegenseitig zu helfen. Wie das?!

Und wie weckt man dieses Gefühl der Solidarität, wie hält man es am Leben?! Rorty meint, mit fiktionaler Literatur (Drama, Epos, Lyrik, Film) wird möglicher(m) Anästhesie, Empfindungslosigkeit, Indolenz, Indifferenz, Desinteresse, Gleichgültigkeit vorgebeugt. Fiktionale Literatur sensibilisiert für die *conditio humana*. Sie macht im Unterschied zur Wissenschaft empfindlich für den Einzelfall. Nach Rorty darf man meinen, dass neben dem wissenschaftlichen Wissen-Schaffen und dem wissenschaftlichen Erkenntnis-gewinnen auch die fiktionale Literatur uns Pädagoginnen für nützliche und brauchbare Zugriffe auf das Pädagogische professionalisiert.

Rorty vertritt (in >Kontingenz. Ironie. Solidarität< Ffm 1989), dass der moralische Fortschritt der Gesellschaften in der beständigen Ausbreitung von **Solidaritätsgefühl** bestehe. Dieses sei Basis moralischen Handelns mit anders gearteten Menschen. Es geht ihm um die Einsicht, „dass traditionelle Unterschiede (zwischen Stämmen, Religionen, Rassen, Gebräuchen ...) vernachlässigbar sind im Vergleich zu Ähnlichkeiten im Hinblick auf Schmerz und Demütigung. Es ist die Fähigkeit, auch Menschen, die himmelweit verschieden von uns sind, doch zu ‚uns‘ zu zählen“ (ebd., 310).

und sagt: Unsere Kommunikationsgemeinschaft hat heutzutage dem Kind (Säugling, Kleinkind, Schulkind) einen Zeitraum von der Geburt bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres zugewiesen, das war nicht immer so. Es ist die historisch gewachsene Vorstellung und definitivische Festsetzung der Bedeutung und Geltung der Vokabel >Kind< abhängig von Erziehung, Position, Funktion des Kindes in der sich wandelnden Gesellschaft (manche sprechen von „sozialer Konstruktion“). Bedingt sind die Vorstellung(en) und die Festsetzung(en) eines jeden Allgemeinbegriffs durch das der Gesellschaft innewohnende Interesse an jeweilig *kontextvariant* zu bestimmender Gedeihlichkeit undersprießlichkeit sozialer Kooperation und Kommunikation (Kinder Haustiere zu nennen, wäre demgemäß kontraproduktiv). – Empfehlung: Christine Lavant, Das Kind. Erzählung.

Wenn also neben *propositionalem* (wissenschaftlichem) Wissen und *propositionalen* (wissenschaftlichen) Erkenntnissen aus Forschung und Theorie auch die fiktionale Literatur als Quelle (*non-propositionalen*=*nichtwissenschaftlichem*) Wissens und (*non-propositionaler* = nicht wissenschaftlicher) Erkenntnisse angesehen werden kann, dann könnte man mit poetischer Orientierung erzieherisch auch beim solidarischen Denken und Handeln (der Humanisierung) helfen (G. Priesemann spricht von „Poetisch orientierter Pädagogik“).¹⁴

Methodisch konstruktivistische Orientierung

Wisstheo und erkenntnistheo möchte ich auch gern dem >Methodischen Konstruktivismus< folgen (D. Hartmann, P. Janich: Die Kulturalistische Wende<, Ffm1998). Der Haupt-Unterschied zu anderen Konstruktivismen liegt darin, dass sich die Bau-Metapher >konstruieren< nicht auf das kognitive „Auf-Bauen“ der Welt, der Realität, der Wirklichkeit (im Kopf, im Alltag oder sonst wo) bezieht, wofür eine Menge von (objekt-)wissenschaftlichen Disziplinen (aus den Biowissenschaften, aus den Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften, aus der empirischen Psychologie) ihren unentbehrlichen Beitrag leisten.¹⁵ **Sondern >Konstruieren< bezieht sich im >Methodischen Konstruktivismus< auf das systematische (Aus-)Bauen von Terminologien, Satzsystemen, von Methodik, von Beweis-, Rechtfertigungs-, Begründungsverfahren, kurz, der Methodische Konstruktivismus legt sein Augenmerk auf die Möglichkeit des (Auf-)Bauens der Wissenschaft, der Begründung der Wissenschaft, des Wissens, der Erkenntnis und auf die Möglichkeit der Rechtfertigung individuellen und sozialen Handelns mit rationaler Ethik** (W. Kamlah, D. Hartmann). Und dieser konstruktiven Philosophie und Wissenschaftstheorie (sensu Erlangen, Konstanz, Marburg) gehört der „Unzufriedenheitssatz“ zu. Denn es ist auch die Unzufriedenheit, die Kritik, Skepsis, Zweifel gebiert, und so die Philosophie und die Wissenschaft als eine Form des größten Vergnügens der menschliche Rasse, des Denkens, sagt Brecht, ewig am Leben hält (Gethmann in: Mittelstraß, a. a. O., VIII).

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

und zwar deswegen, weil aus meiner Sicht Prange phänomenologisch und pragmatisch verarbeitet und seine Pädagogik methodisch-konstruktiv im Apriori der Lebenswelt ihren Anhalt findet. Gediegenes Mundwerk zum gelingenden und erfolgreichen Handwerk des (zeigenden) Erziehens finde ich u.a. in: K. Prange: Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler 2000. K. Prange: Warum operativ? Zur Begründung der Operativen Pädagogik. In: Berdelmann, K./Fuhr, Th. (Hrsg.): Operative Pädagogik. Paderborn 2009, 15-25). K. Prange: Die Ethik der Pädagogik. Paderborn 2010. K. Prange: Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung. Paderborn 2012. Das, was dort inhaltlich auf Objektebene und theoretisch auf Metaebene vorgewiesen und vertreten wird, habe ich zum großen Teil für meine Hauspädagogik feinstückig übernommen.

gruß

¹⁴ Mit dem non-propositionalen Wissen aus ästhetischen Texten ist kein irrationales oder Null-acht-fünfzehn-Wissen gemeint, sondern ein >Wissen um< die *conditio humana*. Ein Wissen um Sinn und Unsinn des Lebens und des Berufs im vollen Bewusstsein der Kontingenz; eine Haltung, die ironische Distanz zur Welt und zu sich und anderen einnimmt, solidarisch verbunden mit anderen, die auf ein gedeihliches Zusammenleben und arbeiten immer noch hoffen. (Kontingenz meint hier etwa die prinzipielle Offenheit und Ungewissheit menschlicher Lebenserfahrungen).

¹⁵ Der soziale Konstruktivismus a la Berger u. Luckmann; der Radikale Konstruktivismus a la von Glasersfeld, Maturana und Varela; der Gemäßigte a la Reusser.

Pragmatismus + Antiautoritarismus + x = anti-repräsentationalistische Pädagogik?

Aufgabe 1: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt mehr anfangen als mit einem anderen. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Wer will, darf sich auch alle zur Kritik vornehmen. Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Ich, eine Repräsentationalistin?!“, „Gegen Autorität war ich schon als Baby!“, „Der Pragmatismus ist mir zu technisch.“, oder ähnlich. Bitte streng Ihre Darstellung von Beurteilung trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (der Pragmatiker R. Rorty) und Ihrem Kommentar („der Polemiker R. Rorty“). Und immer Urteile, Wertungen, Annahmen begründen! Es kommt viel weniger darauf an, Autoritäten heranzuziehen, Autoren zu zitieren, Literaturangaben zu machen (das ist nicht verboten), sondern vielmehr bin ich interessiert an der Verschriftlichung IHRER Gedanken, Überlegungen, Einfälle, die Sie zu einem Fließtext(!) bündeln.

Hallo,

um das Fazit gleich zu sagen: Diese Begriffe „Antirelationalismus“ und „Antiautoritarismus“, die der Pragmatiker R. Rorty (in: Pragmatismus als Antiautoritarismus, Berlin 2023) abhandelt, bezielen eine Pädagogik, die sich die Aufgabe stellt, ihre Abnehmer und Abnehmerinnen für die Demokratie demokratietauglich zu machen. Es geht um die Emanzipation der Pädagogik als praktische Wissenschaft. Attraktiv soll den Pädagogiknutzern und Pädagogiknutzerinnen solches pädagogisches Denken und Handeln erscheinen, das beim Begründen und Rechtfertigen Eigensinn, Eigenständigkeit, Selbstständigkeit, Unabhängigkeit, Selbstbestimmung privilegiert. Unattraktiv anderes.

Es kann heutzutage in unseren Breiten nicht (mehr) an unabänderlichen Normen, Werten und Maximen für alle und jeden festgehalten werden („Gerechtigkeit ändert sich mit den Zeiten“, Lorenzen), somit auch kein festgeschnürtes Modell des gelingenden und vorbildlichen Lebens für alle Zeiten (mehr) ausgezeichnet werden, das sich Pädagogik definitiv zur Leitschnur der Erziehung machen könnte.¹⁶ Vielmehr hat sie (die Päd.) in der funktional differenzierten Gesellschaft auf die einzelne zu Zeiten des Pluralismus und der Globalisierung unter Individualisierungsdruck stehende Person einzugehen. Und dies in einer Welt, die automobil, aber nicht autostabil ist, und die, weil sie eben kein Betonblock ist, aber dynamisch, uns nicht für alle Zeiten dieselben Daten, Fakten und Tatsachen aufzwingt („Wissen ist ein kumulativer Begriff“, ders.).

Von vorne: Worauf können (und später wird wichtig: worauf sollen) wir uns Pädagoginnen beziehen, wenn wir unser pädagogisches Denken und Handeln einerseits konkret, partikular, vor Ort ausrichten, und es andererseits theoretisch, abstrakt, filosofierend in einen allgemeinen Kanon einordnen wollen? Wie die Wahrheit von Daten, Fakten und Tatsachen **begründen**, an die wir uns halten? Wie Normen, Werte und Maximen **rechtfertigen**, die unser pädagogisches Denken und Handeln bestimmen? Da gibt es Möglichkeiten:¹⁷

Manche von uns Pädagogen beziehen sich beim Begründen und Rechtfertigen auf großformatige Subjekte, auf transempirische Größen, auf eine quasi außerhalb unseres Bewusstseins

¹⁶ Das ist so nicht ganz richtig. Denn ohne den Willen bzw. ohne den Entschluss, grundsätzlich gewaltfrei zu handeln und grundsätzlich für gedeihliche und ersprießliche Kooperation und Kommunikation einzutreten, läuft gar nichts – außer Krieg. Aber welche Gestalt die Umsetzung solcher Vorschrift vor Ort annimmt, das lässt sich kontextinvariant nicht (mehr) für alle und jeden festlegen.

¹⁷ Hier ist das *Aufzählen* von Möglichem weder Denunziation, Disqualifikation, Qualifikation noch Hochachtung, Hochpreisen.

(und eventuell unserer irdischen Welt) befindliche Instanz, ob Fleisch geworden oder nicht, von der behauptet wird, dass sie die Autorität in pädagogischen Angelegenheiten besitze (a).

Manche beziehen sich auf *die eine (einzige) Wahrheit*, auf *die eine (einzige) Gerechtigkeit*, quasi auf prägende Urbilder, die zusammen mit anderen erhabenen Ideen in einem nur per Offenbarung oder Erleuchtung oder esoterischer Eingebung zugänglichem Reich zu Hause seien. Abkömmlich ist dann unsere erzieherische Tätigkeit, die wir – wenn wir denn Begründungen und Rechtfertigungen für sie suchen - demgemäß an stofflosem, aber autoritärem Imaginären auszurichten haben (b).

Manche beziehen sich beim Begründen und Rechtfertigen auf Herkommen, Überlieferung, Erbe und Tradition („Was du ererbt von deinen Vätern, erwirb es, um es zu besitzen“). Insgesamt kulturelle Qualitäten, die als (sittliche, moralische, ethische) Kataloge von Normen, Werten, Maximen gelesen werden und insofern Autorität ausstrahlen (c).

Dann haben wir eine Autorität, die wir Abendländer (seit Thales u.a.) selbst erfunden haben, nämlich die Wissenschaft als die Begründungspraxis schlechthin. Also Forschung und Theorie, die erkunden und darstellen, was der Fall ist. Wissenschaft, die mit dem Anspruch, diejenige Institution zu sein, angetreten ist, die, wie gesagt wird, Realität *objektiv*, also die Welt als Inbegriff dessen darzustellen vermag, was wahr und wirklich ist. Zu oft ist die Warnung vor Wissenschaftsaffirmation vergebens, vor der blinden Gläubigkeit an (scheinbar) unverrückbare Erkenntnisse aus dem Feld, aus Laboren und vom Schreibtisch (d).

Übergehen wir nicht beim Begründen und Rechtfertigen unseren „gesunden Menschenverstand“, hier jetzt in der (positiven) Bedeutung, dass in Sachen Erziehung eine Menge Erfahrungen gesammelt worden sind und nach wie vor gemacht werden, die - als subjektive Gewissheiten unserer Lebenswelt gebündelt - päd. Tun oft genug steuern und lenken (e).

Und (f), denn nicht erst seit Kant – „sapere aude“ - prämiieren wir in Sachen Pädagogik unseren eigenen Kopf, wenn er denn without authority rational arbeitet und methodisch denkt.

Da drückt zum Schluss der Aufzählung die Frage, **welche Art und Weise des Begründens und Rechtfertigens ist (auf Objektebene) zu favorisieren? Und wie ist (auf Metaebene) das Bevorzugen einer bestimmten Begründungs- und Rechtfertigungsweise zu begründen und zu rechtfertigen?!** Die Antwort, die Rorty trifft, braucht zwei Absätze:

R. Rorty, der Pragmatiker,

favorisiert (f). Fritz, ein Fleißiger, schließt sich ihm an. Wenn der Pragmatiker R. Rorty also „Antiautoritarismus“ fordert und mit seiner Philosophie fördern will, dann opponiert er – wie Fritz ihn übersetzt - gegen in welcher Gestalt auch immer auftretende Autorität dann, wenn diese sich absolut setzt, unverletzlich, dogmatisch, mit Erhabenheit daherkommt und sich gegen Einwände, Widerspruch, Korrektur, Verbesserung oder auch ihre kritische Aufhebung (im Doppelsinne) immunisiert. Also nimmt Rorty auch diejenigen (Philosophen, Wissenschaftler, Theologen und andere) aufs Korn, die Normen, Werte, Maximen und Daten, Fakten und Tatsachen nicht mit Blick auf Brauchbarkeit und Nützlichkeit für die Demokratie im gesellschaftlichen, sich wandelndem Kontext verankern, sondern in dünner Luft Ankerplätze suchen.

Und was haben eine autoritäre oder eine antiautoritäre Einstellung mit Pädagogik zu tun?! Das ist einfach, meint Fritz: Da wird im ersten (autoritären) Fall Fremdbestimmung für unbegrenzte Zeit nicht aufgegeben, zu oft nur mit waghalsigen Argumenten scheinlegitimiert. Da stimmt nach der Aufklärung (I. Kant u. a.) hierzulande kein Pädagoge (mehr) zu. Im anderen (nicht-autoritären) Fall löst Selbstbestimmung kongenial Fremdbestimmung ab, was nicht reibungslos geschieht. Gleichwohl, Erziehung durch Erzieher macht sich als Selbsterziehung

weitgehend (tendenziell) entbehrlich. Mit welchen Zielen? Als Primärziele sind vernünftige Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, Mündigkeit, Autonomie anzugeben, das sind Selbstzwecke, d.h. keine Zwecke, die wiederum Mittel sind, um einen weiteren („höheren“) Zweck zu erreichen. Selbstzwecke (Primärziele) sind „um ihrer selbst willen“ erstrebenswert.

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

R. Rorty, der Pragmatiker,

favorisiert (f). Fritz schließt sich an. Rortys „Antirepräsentationalismus“ wehrt sich gegen den „Repräsentationalismus“. Als Definition ist in der Philoclopedia zu lesen (<https://www.philoclopedia.de>): Der Antirepräsentationalismus ist das Gegenteil von Repräsentationalismus. Innerhalb des Repräsentationalismus wird unterstellt, dass die Erkenntnis materieller Dinge der Welt nur über die sie vertretenden mentalen Objekte möglich ist: Also keine Erkenntnis ohne Repräsentation, sagt der Repräsentationalist. Eine Antirepräsentationalistin hingegen vertritt die These, dass Erkenntnis über die Welt ganz sicher ohne interne Repräsentation von Dingen in der Welt möglich ist. - Fritz stöhnt: Hat es niemand kleiner?

Fritz übersetzt er sich das so: Der Repräsentationalist meint, Erkenntnisse und Wissen von der Welt erlangen wir nur deswegen, weil wir uns mit Sprache, Begriffen und Logik (mit „mentalenen Objekten“) auf eine uns vorfindliche, uns faktisch gegebene (materielle) Welt beziehen. Mit Sprache, Begriffen und Logik wird diese Welt beschrieben, analysiert und vorgestellt, also repräsentiert. In diesem (repräsentationistischen) Verständnis sind Daten, Fakten und Tatsachen nur dann Wahrheiten bzw. wahr, wenn sie sich auf die uns präsente und – wie gesagt wird – objektive Realität beziehen, sprich: wenn sie die Welt auch punktgenau repräsentieren. Wahrheit im repräsentationalistischen Sinne erfordert, dass alles das, was wir an Erkenntnissen und Wissen über die Welt zusammentragen, mit ebendieser Welt übereinstimmen muss. Das was wahr ist, korrespondiert mit der Welt „außerhalb unseres Bewusstsein“, oder es ist eben keine Wahrheit. So finden sich an der Uni, im Feld, im Labor und am Schreibtisch Vertreter des Repräsentationalismus, die die Wahrheit wissenschaftlicher Aussagen und Behauptungen, seien es Natur- oder Kulturwissenschaftler, von einer, wie sie sagen, objektiven Realität abhängig machen. Gedacht wird: Wahrheit gebe es allein in Korrespondenz von Daten, Fakten und Tatsachen mit der Welt, die uns als „nacktes Dass“ quasi außerhalb unserer Sprache und Bewusstsein gegeben ist.

Dies alles ist überhaupt nicht Rortys Überzeugung (auch nicht Fritzens). Auch Fritz geriert sich als ein (spöttischer) Anti-Repräsentationalist. Von der Wahrheit als Übereinstimmung mit der Wirklichkeit halten beide gar nichts. Vielmehr sollten wir uns energisch von dem Bild befreien, es gebe außer uns, für sich, ohne uns eine (wie auch immer beschaffene) objektive Realität, auf die alle Menschen beim Begründen und Rechtfertigen verpflichtet werden könnten, mögen auch die Religion, die Naturwissenschaft, die Sozialwissenschaft, die Kunst oder die (Welt-)Geschichte oder sonst wer eine solche (Autorität) anbieten. Sich auf eine bewusstseinstranszendente, sprachtranszendente, nichträumliche oder auch ewige Wirklichkeit beziehen, mit der man korrespondieren könnte, und sich demgemäß feststehende, fertige und nicht zur Disposition stehende Maßstäbe der menschlichen Lebensführung auferlegen? - Nie!¹⁸

¹⁸ Allerdings fällt Fritz dabei ein, dass er Repräsentationalisten und Repräsentationalistinnen auf Partys und auf der Straße schon oft getroffen hat. Vielleicht „sind die größten Kritiker der Elche im Alltag selber welche“? Denn wir (Sie und ich und Fritz und warum nicht Rorty?) bezie-

Und was könnte eine repräsentationalistische Einstellung mit Pädagogik zu tun haben?!

Fritz sieht das so: Hätte eine Pädagogik einen repräsentationalistischen Drive, so forderte sie autoritär von ihren Klienten, sich im Denken und Handeln an die (vorgeblich) objektiv gegenständliche Realität, sei es die natürliche Umwelt oder die soziale Mitwelt, anzupassen, sich in den (vorgeblich) sachlich vorgegebenen Klotz der (natürlichen und sozialen) Wirklichkeit fehlerfrei einzugliedern. Denn Daten, Fakten und Tatsachen und Normen, Werte und Maximen repräsentierten in diesem Verständnis ein An-sich-Sein, quasi hinter unserer Welt eine weitere und zwar maßgebende Welt, die es in unveränderlicher Form und kontextinvariant(=geschichtsfrei) gebe. Sie, diese eine Welt (außer uns, für sich und ohne uns) würde sodann den Gang der Erziehung bestimmen und ausrichten, weil all den Sachverhalten, die mit Sprache, Begriffen und Logik vorgestellt bzw. repräsentiert werden, ein quasi ewiger und hinsichtlich unserer Lebensführung und Orientierung in der Welt vorschreibender, präskriptiver, imperativer Charakter attestiert wird.

Und eine Pädagogik mit anti-repräsentationalistischem Drive?! Diese habe, Fritz „verlängert“ auf eigene Faust Rortys Überzeugung, erst einmal als konkretes Ziel die Demokratie vor Augen. Und als Autorität in Sachen Wissen und Erkenntnis, in Sachen Normen und Werte, in Sachen Denken und Handeln, in Sachen Erziehung gilt der eigene Kopf. Nein, nicht ganz richtig, es gilt der eigene Kopf, der sich mit anderen auseinandergesetzt hat, der um PRO und CONTRA gestritten hat, der Argumente angeführt hat, der widersprochen hat, der etwas bewiesen hat, rhetorisch auseinandergelegt hat, begründet und gerechtfertigt hat, dessen Verteidigung seiner Überzeugung gegen Opposition im Diskurs, im rationalen Dialog, im Palaver vor Ort gelungen ist und erfolgreich gewesen ist. Pädagogik, pädagogisches Denken und Handeln, Erziehung sind in diesem Sinne durch und durch demokratisch (was schon Dewey vermerkte). Damit ist nicht allein das Hauptziel aller pädagogischen Arbeit – Demokratie – bestimmt, sondern auch der Charakter der pädagogischen Arbeit selbst.

Damit kann er, meint Fritz, als Pädagoge gut leben. Es ist pädagogischem Denken und Handeln Luft verschafft, sich und ihre Klientel ohne Ablenkung und unhastig auf das IST und SOLL der je eigenen Lebensführung im Verein mit Lebensgenossinnen und –genossen und Haustieren in der Demokratie konzentrieren zu können. Und darauf, was Pädagogik nützlich und brauchbar macht. Man könnte, meint Fritz, auch von einer Dezentrierung des im „Abendland“ durch die Geistesgeschichte verhärteten Selbst- und Weltverständnisses sprechen, also davon, dass der Pragmatiker Rorty nicht einen Begriff, ein Großsubjekt, nicht Alphafiguren und auch nicht heilige und dogmatische Texte und auch keine gigantischen Ideen ins Zentrum der Diskussion rückt, sondern die im Alltag handelnden und leidenden Menschen. Also sich selbst, Fritz, Sie und mich als Bedürfnisse befriedigende (befriedigen wollende) Individuen. Rorty versteht mit Bezug auf S. Freud „Pragmatismus als Befreiung vom Urvater“ (ebd., 75), Emanzipation vom Über-Ich, was (auch für Pädagogen und die Pädagogik) nur von Vorteil sein könne (ebd., 83). – Ja?!

Nochmal das Gleiche mit weitem Worten.

Also, worauf konzentrieren? Was ist Rortys Plädoyer? Demokratie! Denn für Rorty ist die Demokratie der Inbegriff „freier Zusammenarbeit mit unseren Mitmenschen zum Zweck der

hen uns beim Begründen und Rechtfertigen und dann, wenn es im **Alltagsleben** um Wahrheit und Gerechtigkeit geht, oft genug darauf, dass doch jeder sehen könne, wie es unabhängig von uns in der Welt wirklich bestellt sei, dass man sich tatsächlichen Sachzwängen beugen müsse, dass man nicht unrealistisch denken und handeln dürfe. Quasi ohne Realitätsprinzip. Fritz hat recht, auch Habermas betont ausdrücklich die für das Funktionieren unserer Lebenswelt und unserer Alltäglichkeit benötigte Wahrheit als Korrespondenz mit dem, was wir alle alles über die Welt wissen und erfahren haben. **Aber! In aus der Praxis hochstilisierten wissenschaftlichen Zusammenhängen allerdings**, ob Natur- und Biowissenschaften oder auch Kultur- und Sozialwissenschaften oder auch im Rechtswesen und bei Ingenieurwissenschaften, ist um Wahrheit diskursiv bzw. im rationalen Dialog zu streiten; nirgendwo ist in diesem Falle eine Realität von der etwas abgelesen werden könnte (ders.: Wahrheit und Rechtfertigung, in: ders.: Wahrheit und Rechtfertigung. Ffm 2004, S. 230-270).

Verbesserung unserer Lage“ (a.a.O., 59). „Demnach wird von uns verlangt, *jede* Autorität links liegen zu lassen außer der Autorität des mitmenschlichen Konsenses“ (ebd.) Rortys Anti-Autoritarismus versteht sich als Hochleben des freien Konsens. Und noch „ein Grund dafür, dass man Demokratien bevorzugen sollte, [besteht] darin, dass sie uns dazu befähigen, immer umfassendere und bessere Diskussionskontexte [mit dem Ziel der Verbesserung unserer Lage] aufzubauen“ (172). Und diese Diskussionskontexte, die man sich als sach- und fachkundiges, argumentationsfähiges Publikum vorstellen kann, „ersetzen“ dem Anti-Repräsentationisten das An-sich-Sein, die objektive Realität oder eine imaginierte Größe, die Rorty alle nicht zur Legitimation taugen.¹⁹

Und weiter: „Nur in einer demokratischen Gesellschaft, die sich selbst in pragmatischer Terminologie beschreibt [also weder mit dem Vokabular des Idealismus und Materialismus noch einer Theologie], gelangt die Weigerung, irgendwelche Autorität außer der durch Konsens erreichten zu billigen, zur Vollendung. Nur in diesem Fall kann [...] Brüderlichkeit [...] wirklich zum Zuge kommen (ebd., 84). „In einer demokratischen Gesellschaft darf jeder sein eigenes Symbol des obersten Anliegens verehren [jedermann steht frei, in der Öffentlichkeit zu artikulieren, was er erkannt zu haben und zu wissen glaubt und nach welchen Kriterien er etwas richtig zu beurteilen meint], es sei denn, die Verehrung dieses Symbols [also sein Denken und Handeln und Verhalten] stört das Glücksstreben der Mitbürger. Die Bejahung dieser [...] Einschränkung ist die einzige Pflicht, die dem Bürger durch seine Zugehörigkeit zur Demokratie auferlegt wird; sie ist die einzige Ausnahme von der Aufgabe der Demokratie, die Rechte der Individuen zu respektieren“ (ebd., 126).

Allerdings! „Es gibt Referenzen, deren Erwerb wir Liberalen nach und nach immer schwieriger gemacht haben, indem wir nach Möglichkeit dafür gesorgt haben, Rassisten, Sexisten, Homophobe und dergleichen [aus der Mühe um Konsens] auszuschließen. **Man muss erzogen werden, um Bürger unserer Gesellschaft zu werden: jemand, der an unserem Gespräch teilnehmen kann; jemand, bei dem wir uns ausmalen können, dass es zu einer Verschmelzung der Horizonte kommt.** Daher werden wir fortfahren, dich [Rorty spricht einen fiktiven Rassisten, Homophoben, Sexisten, Fundamentalisten an] in den Augen deiner Kinder in Misskredit zu bringen, indem wir uns bemühen, deiner fundamentalistischen Religionsgemeinschaft jegliche Würde zu nehmen, und versuchen, dafür zu sorgen, dass deine Ansichten nicht diskutabel, sondern schlicht dumm wirken. Wir sind nicht so inklusivistisch gesinnt, dass wir eine Form von Intoleranz wie deine tolerieren“ (ebd., 199; fett von mir).

Rorty hofft, „dass die Studierenden, die ihr Studium als bornierte religiöse Fundamentalisten beginnen, beim Verlassen der Hochschule Ansichten vertreten, die eher unseren eigenen ähneln [also denjenigen seiner Kolleginnen und Kollegen, die in geistes- oder sozialwissenschaftlichen Fächern an Colleges und Universitäten unterrichten]“ (ebd. 196).

¹⁹ Rortys setzt auf *Kohärenz* bei den sich um gerechtfertigtes und begründetes Denken und Handeln im „Diskussionskontext“ streitenden Personen. Kohärenz-Wahrheit konkurriert mit der (angeführten und von Rorty abgelehnten) Korrespondenz-Wahrheit. Kohärenz bedeutet (sehr) vereinfacht das Abgleichen und Prüfen von („neuen“ bzw. anderen) vorgetragenen Ideen, Überlegungen, Tatbeständen, Unterscheidungen, Mitteln, Handlungsanweisungen etc. mit dem vorhandenen Bestand an Ideen, Überlegungen, Tatbeständen, Unterscheidungen, Mitteln, Handlungsanweisungen etc., und zwar daraufhin, ob mit der Akzeptanz (des „Neuen“ bzw. Anderen) die „freie Zusammenarbeit mit unseren Mitmenschen zum Zweck der Verbesserung unserer Lage“ (ebd., 59) in der je besonderer geschichtlichen, gesellschaftlichen und sozialen Lage (also kontextbezogen) favorisiert und befördert wird oder eben nicht.

Und wie ist (auf Metaebene) das Bevorzugen der dialogischen/diskursiven, hier als *demokratisch* betitelten Begründungs- und Rechtfertigungsweise von Daten, Fakten und Tatsachen und Normen, Werten und Maximen zu begründen und zu rechtfertigen?! Mit einem Retorsionsargument, sprich: Der Spieß wird umgedreht. Denn diejenige Person, die in einen Dialog/Diskurs eintritt, um gegen dialogische/diskursive Rechtfertigung und Begründung zu argumentieren, nimmt in Anspruch, wogegen sie opponiert. Niemand kann – gutwillig und im Vollbesitz seiner Kräfte - die Abolition (Abschaffung) der Demokratie mit Demokratie bewerkstelligen (wollen).

Und was folgt daraus für die Pädagogik?!

Fritz meint, manches an Postulaten, die Rorty für die Philosophie setzt, könnte für die Pädagogik brauchbar sein. Praktische und theoretische Pädagogik müssen in einem „immer umfassenderen und besseren Diskussionskontext“, also vor einem immer kompetenteren, kritischen und gelernten (=unterscheidungs- und urteilsfähigen) Publikum bestehen können. Da könnten Curricula der Pädagogik durchgesehen werden, ob die Antworten auf die Frage nach Daten, Fakten und Tatsachen, nach dem, was IST, und ob die Antworten auf die Frage nach Normen, Werten und Maximen, nach dem, was sein SOLL, immer mit „demokratischer Politik“ abgeglichen worden sind. Zu prüfen ist, ob Pädagogik etwas Entscheidendes zur Demokratie beizutragen hat (ebd., 175), und – falls ja – wie dieser Beitrag in operationalisierte Zielstellungen der Lehre transformiert werden kann. (Das klingt jetzt so, als wäre solches Forderung brandneu, als drehte es sich um einen sogenannten Innovationskurs. Aber nein, es ist ein alter Hut, in einem neuen Schlauch. Denn seit Deweys „Demokratie und Erziehung“ und bereits seit - von diesem gar nicht gelittenen – Platon ist die Connection von Politik und Pädagogik gängig. Vor allem wäre dann klar, Fritz schwärmt ein bisschen, worum sich Pädagogik, wo sie auch auftritt, zu sorgen und zu kümmern hätte: Ihre Nutzer und Nutzerinnen sollen sich – jedenfalls potentiell – in Sachen Wissen, Können und Haltung, Einstellung, Überzeugung im Parlament als Parlamentarier (m, w, d) als vernunftbestimmte Akteure erweisen, vielleicht reicht schon, eine aufgeklärte Bürgerinnen und ein aufgeklärter Bürger zu sein.

Zur Erinnerung: „Nach Artikel 20 des Grundgesetzes („Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus. Sie wird vom Volke in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt“) ist die Bundesrepublik eine Demokratie. In dieser Staatsform übt das Volk die Herrschaftsgewalt aus. Demokratien zeichnen sich unter anderem durch Achtung der Menschenrechte, Gewaltenteilung, Verantwortlichkeit der Regierung, Unabhängigkeit der Gerichte, Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, ein Mehrparteiensystem sowie freie, gleiche und geheime Wahlen aus. Die Bundesrepublik ist eine repräsentative Demokratie, in der das Volk durch gewählte Volksvertreter ‚herrscht‘. Diese Volksvertreter bilden den Bundestag, der das einzige unmittelbar demokratisch gewählte Verfassungsorgan ist.“ – Dies gegen „die Freunde des Mittelalters“ (Nussbaum) zu bewahren helfen, dies ist das „rote Hauptgeschäft“ (E. Bloch) der Pädagogik.

Die Unbekannte wird nicht vergessen. Ein X

ist die pädagogische Praxis selbst. Sie ist weder kausal oder funktional noch intentional vollständig beschreibbar und vollständig analysierbar. Begriffe und (empirische und andere) Theorien und Forschung und Ethik (als Theorie der Moral) erfassen das Konkrete abstrakt. Und auch die theoretische Pädagogik. Päd. Praxis ist nicht standardisierbar. Das liegt u. a. daran, dass die das Aufforderungsverhältnis der Erziehung konstituierenden Subjekte Rollenträger sowie „ganze Personen“ sind. „Ganze Personen“ sind nicht deckungsgleich mit den Rollen (Schüler, Lehrkraft, Erzieherin), die sie über- und auf sich genommen haben, deren Gedanken, Handeln und Verhalten beziehen sich auf „mehr“ als auf den Vollzug päd. Praxis, die deswegen aber nicht ihre Struktur verliert. Unter dem „mehr“ verstehen Sie bitte, dass die (erziehenden und zu Erziehenden) Beteiligten und (zu Erziehenden und Erziehenden) Betroffenen päd. Praxen auch als Bedürfnissubjekte auftreten. Das meint, dass wir (auf jeden Fall) Anerkennung und (eventuell) Zuspruch brauchen; dass mit Humor vieles leichter geht; dass die päd. Leiterin, der päd. Leiter authentisch ist, was (hier) bedeutet: dass sie*er vertrauenswürdig, glaubwürdig, verlässlich, echt ist, dass Individualität und zivilisiertes Miteinander Rücksicht finden. „Alles“ zusammengenommen ergibt das Konkrete; dies führt ein Eigenleben. Zwar mag die pädagogische Praxis klug geplant sein, und auch die Form dieser spezifischen Kooperation und Kommunikation sowohl aus der Sicht der Pädagogin und des Didaktikers als auch der zu Erziehenden und Lernenden nützlich und wohlgefällig erscheinen, aber

Pädagogik in Echtzeit, den Vollzug pädagogischer Praxis, das aktuelle Geschehen gibt es nicht ohne wunderlichen Rest.

Gruß

ii

Kleine politische Anthropologie

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

Hallo,

„Politische Anthropologie“?! Nützlich und brauchbar für die Pädagogik?! Worum dreht es sich? Es geht um die Zielstellung pädagogischen Denkens und Handelns, nämlich, ob „der Mensch als solcher“ der Adressat sein soll, also eine abstrakte Figur, oder ob nicht vielmehr und besser diejenige Person, die in einer Demokratie und im Rechtsstaat (als Parlamentarier m, w, d) politisch relevante Beschlüsse fasst bzw. per Gesetzgebung politisch relevante Entscheidungen trifft, die Favoritin pädagogischer Mühe sein soll. Sprich: eine konkrete Figur.

P. Lorenzen (op. cit.) fängt 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 nicht simuliert wird, genauer: die Personen im Parlament. Also, nicht die Menschen im allgemeinen bzw. die Menschheit (wie so oft in pädagogischer Anthropologie) und nicht die Personalität des Menschen als die dynamische Seinsverfassung des Subjekts (wie etwa im Personalismus) 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<, bei dem man sich sowieso leicht verfranzt, sondern der konkrete homo politicus, „eine Spätform des Kulturmenschen“ (ebd., 242). Lorenzens Vorschlag, Ethik derart zu konzipieren, bemüht nicht einen vorpolitischen geschichtlichen oder gesellschaftlichen Zustand („Der Mensch im Pleistozän“), sondern wendet sich (eingeschränkt) an die vorfindliche, gegenwärtige Politik (als Bestreben der Regelung des Zusammenlebens im Staat als einer wohldefinierten Ordnung), daher: Politische Anthropologie. - Fritz tastet diese jetzt nach Zweckdienlichkeit für uns Pädagoginnen ab.

Gefragt wird in ethischer und moralischer Hinsicht: Darf man das, was Individuen tun sollen, für alle (Individuen) per Norm allgemeinverbindlich machen? P. Lorenzen meint, nein. Z. B. könne aus dem Kategorischen Imperativ I. Kants für (individuelle) Einzelne argumentationszugänglich kein (individuelles und besonderes) Handeln als ein Sollen abgeleitet werden. Für P. Lorenzen ist die (logische) Lücke, die zwischen dem Handeln von einzelnen Individuen

und der Allgemeinverbindlichkeit von Normen für alle (handelnden) Menschen besteht, mit Beweisführung bzw. Rechtfertigung nicht korrekt zu schließen. Um ohne logische Sprünge und Zirkel und Fehlschlüsse und Scheinbegründungen gleichwohl verbindliche Normen für ethisches Denken und Handeln aufstellen und Werte formulieren zu können, fängt P. Lorenzen in seinem >Lehrbuch der konstruktiven Wissenschaftstheorie<, Zürich 1987, nicht bei dem Menschen als solchen an, sondern er wählt für seine Erörterung der Ethik und Moral die Demokratie, genauer: die Personen im Parlament.

Die 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 (also nicht Politik a la Machiavelli als raffinierte Technik des Machterhalts), heutzutage, 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 nur mehrheitlich ausgehandelten Gesetze **von allen gemeinsam anerkannt** werden. Oberste Ziele und Werte sind 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 leibhaftig 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 zu einer verträglichen Pluralität per Verfahren umzuarbeiten, ob das Besorgen und Etablieren einer Vielfalt, also einer Pluralität verträglicher Lebensformen, überhaupt eine Angelegenheit des Erziehens sei und somit „herstellbar“? Das ist hier die Frage!

Die Antwort Lorenzens ist positiv: Ja. Das geeignete Instrumentarium sei die lehr- und lernbare Argumentationspraxis, das Procedere sei politische Argumentationskultur (ebd., 237). Allerdings müsse der homo politicus 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.²⁰ Parlamentarier (m, w, d) müssen das ethisch 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? Das ist: Politische Argumentation, in Beratungen vernünftiges (=norm-, regel-, Kriterien gebundenes, sach- und fachkundiges) Argumentieren, und diesbezüglich die gebotenen Redegriffe und die angemessenen Begründungs- und Rechtfertigungskompetenzen. – Die Pädagogik meldet sich.

Lorenzen fordert für alle Demokratien, die es (noch) gibt, Argumentationskultur. Insofern besteht Allgemeinverbindlichkeit, zwar nicht für den abstrakten individuellen Menschen, sondern für konkrete Parlamentarier (m, w, d). Allgemeinverbindlich ist dort im Parlament die

²⁰ 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.

„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. 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).²¹ - Hört sich passabel an, meint Fritz.

Und die Relevanz für die Pädagogik?!

Etwas Komplikation könnte es geben mit den selbstzweckigen Zielen wie Autonomie gleich Mündigkeit gleich vernünftige Selbstständigkeit. Wir sind gewohnt, mit diesen Vokabeln den „ganzen“ Menschen und alle anzusprechen, wenn nicht gar – wie gesagt wird – die Menschheit; hier (im Text) nur eine besondere und spezifische „Spätform“. Wie dem auch sei, stellen wir uns (Sie und ich) unsere Pädagogikabnehmer und Pädagogikabnehmerinnen als potentielle Parlamentarierinnen und Parlamentarier vor, blitzschnell ist die Pädagogik – wie Dewey längst bemerkt – 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 Unvernunft zu distanzieren und sich Vernünftigem in der Bildungspolitik, Wirtschaftspolitik, Verkehrspolitik, Gesundheitspolitik etc. anzuschließen.

Und leicht lässt sich aus der politischen Anthropologie eine personale Entwicklungsaufgabe bzw. eine Erziehungsaufgabe destillieren, bei deren Bearbeitung und Erledigung kein Teilnehmer (m, w, d) unserer (Ihrer und meiner) Pädagogik in Echtzeit ignoriert werden darf. Die Curricula, die Lehrenden und die Lernenden hätten sich darauf einzustellen, dass bei jedem Fach und Thema und jeder Kompetenz gefragt werden darf: Wieviel davon, falls überhaupt etwas, ist für eine ethische Politik nutzbar?! Auf Demokratie muss mit erzieherischer Absicht gezeigt werden! 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.

Stellen Sie sich vor, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Ihrer päd. Praxis würden Parlamentarier werden wollen. Würden Sie die Verantwortung für deren politische Tätigkeiten übernehmen?! Oder meinen Sie, dass mit dem Abgang Ihrer Kunden (m, w, d) die von Habermas so hoch goutierte „kritische Öffentlichkeit“ einer Zivilgesellschaft – bestehend aus aufgeklärten Bürgerinnen und Bürgern - durch „deliberative Politik“ zu erhalten und zu befördern ist?!²²

Und! Dass Pädagogik politisch in dem Sinne sei, dass sie als fast höchste Zielstellung die Kompetenzen und Fertigkeiten zum Parlamentarier plus erforderliches Standing fixiert, hätte das Dämmen der Uferlosigkeit päd. Forschungen und päd. Theorien und päd. Konzeptionen

²¹ H. Welzer hält bei der „Rekrutierung des politischen Personals“ anderes für bedeutend: Es seien die Medienpräsenz und öffentliche Präsentabilität Ausschlag gebend, die Professionalität beim Profilieren, beim Schwächen beobachten, beim „Wegbeißen“; „wer 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, 194). „Die Dominanz der überzeugungsflexiblen und geschmeidigen Typen heute im Parlament schafft probate Gelegenheitsstrukturen [Lobbytätigkeit, Parteispenden] für das Einbringen von Partikularinteressen (ebd.).“

²² Habermas, J., Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik, Berlin 2022.

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 Neugier des Menschen als Menschen zu befriedigen, was man – jedenfalls in unserem Falle - inhaltlich durchaus als Ziellosigkeit und reichweitetechnisch als Zielüberfülle interpretieren kann, sondern die Pädagogik hätte „nur“ die konkrete, normativ gepolte Aufgabe, zu erziehen und die Chancen zu eruieren, die das Bildungswesen denen bieten kann, die sich (optional) fürs Parlament zur Wahl stellen (wollen und können). Und mit Verbündeten für die Verwirklichung dieser Chancen zu mobilisieren. Vernünftige Selbständigkeit bewerkstelligt Frieden, Ordnung und Gerechtigkeit bei maßvollem Wohlstand und in Rücksicht auf die Vielfalt der Lebensformen. Dies gegen die im anachronistischen Zug paradierenden Freunde der „Freiheit und Democracy“ (Brecht). – Fritz nickt.

gruß

iii

„Kosmopolitismus“ (M. Nussbaum) und der Begriff der Würde

Aufgabe 3: Aus erkenntnistheoretischer und wissenschaftstheoretischer Sicht ist das normative Fundament der Pädagogik hervorzukehren. Damit ist schlicht ausgesagt und behauptet, dass die in den diversen Theorieparadigmen verwendeten Vokabeln, Termini, Begriffe, Methoden, dass das Wissen, Können und die Erkenntnis und die Personen in Sachen Erziehung stets angebunden sind (sein sollen) an richtungsweisende Vorgaben und Vorlagen. Diese sind immer schon in Kommunikation und Kooperation zusammenarbeitender und zusammenlebender Menschen, sprich, in soziale (Groß-)Gebilde, eingelagert. Insofern agieren wir Pädagogen (m, w, d), die wir – metaphorische Handwerker, die wir sind - selbst „kleinere“ soziale Gebilde herstellen, nämlich pädagogische Praxen, im Sinne „großer“ sozialer Gebilde (Gesellschaft) richtungskonform („brav“) und/oder richtungsverweigernd („rebellisch“) und/oder malsomalso („normal“). Eine Richtungsignoranz ist nicht gegeben, weil sie selbst, wie jede Verneinung, das Beziehen einer Position mit Ausrichtung ist (Negation ist zielgerichtet, sie erfordert die Kenntnis des Negierten.) Profis sind sich all dessen bewusst, weil solcher Sachverhalt, eingebettet in Akkulturation, Sozialisation, Erziehung und Personalisation, bei ihnen zur Sprache gekommen (kommt) und reflektiert worden ist (wird). Wenn es also unter Profis nichts gibt, was nicht auf Erziehungsziele und Lehrbarkeit und Lernbarkeit hin getestet wird, dann ist die Behandlung von Thematiken nicht fehl am Platze, die zwar Pädagogik als praktische Wissenschaft nicht konstituieren, aber als Sinngehalt (in den Köpfen der Praktikerinnen) auf die Pädagogik in Echtzeit durchschlagen und pädagogische Praxen normieren, sprich, den Kurs bestimmen. Nolens volens.

Also, diese hiermit vorgelegte Aufgabe verlangt von Ihnen eine argumentationszugängliche Bearbeitung des komplexen Themas „Kosmopolitismus“. Bitte ordnen Sie die Thematik in ihr pädagogisches Denken ein. Das muss sein, wappnen Sie sich für die mögliche Frage eines Ihrer Klienten (m, w, d), ob Sie denn Auskunft geben könnten, wum es sich in Sachen „Kosmopolitismus“ dreht, ob Sie vielleicht selbst eine Kosmopolitin wären, warum?, und auf welche Weise dies Ihre Hauspädagogik und Ihre pädagogische Praxis ausrichtet oder eben nicht. Unverlegenheit ist angesagt. Beschreiben Sie den Sachverhalt, analysieren Sie die Problematik und formulieren Sie eine persönliche, kritische und, sagen wir, vorläufig abschließende Stellungnahme.

Hallo,

Kosmopoliten?!

Da tönt es mit Friedrich Schiller: "Ich schreibe als Weltbürger, der keinem Fürsten dient." Weltbürger?! Derjenige, der sich als Erster „Kosmopolit“ nannte, war der Kyniker Diogenes von Sinope. Er, ein Zeitgenosse Platons, von diesem ein „rasend gewordener Sokrates“ genannt, soll schamlos in einer Tonne gewohnt und öffentlich Burger verzehrt haben, soll radikal gegen Staatsordnung (ausgenommen die wahre Ordnung des Kosmos), gegen Gesellschaft, Obrigkeit, Hierarchien jeder Art, Heteronomie, Konventionen, Religion, Artigkeit, Höflichkeit, Sitte opponiert haben. Alexander der Große wurde von ihm gebeten, aus der Sonne zu treten, nein danke, genüge ihm, sonst wünsche er nichts. Seine Formel „gemäß der Natur leben“ (vita simplex=das einfache Leben) meint umfassende Freiheit, Freundschaft aller (!!!) Menschen (nicht nur unter Griechen, sondern auch mit „Barbaren“) miteinander und eine Harmonie zwischen Menschen, Tieren und Göttern (Diogenes Laertius; M. Gatzemeier).

Die Bürgerschaft eines Kosmopoliten beschränkt sich nicht auf ein separiertes Staatswesen, nicht auf ein Stück berandetes Territorium, nicht lokal auf eine Alm und regional Übliches und Geltendes (wie Anstand, Brauch, Gesetze). Vielmehr erstreckt sie sich (global) über die gesamte Welt als den *einen* politischen Raum. Konsequenterweise verweigert die Vokabel >Kosmopolitismus<, dem der sie in den Mund nimmt, jedweden Anspruch auf Überlegenheit der eigenen Kultur, Moral, Ethnie.

Die Weltbürgerin steht einer aufgeklärten Pädagogik nicht fern. Sagt sich leicht, aber der unappetitliche Diogenes von Sinope als Vorbild, Leitfigur (gleichwohl von Sloterdijk in der >Kritik der zynischen Vernunft< geschätzt als derjenige, "der die ursprüngliche Verbindung zwischen Glück, Bedürfnislosigkeit und Intelligenz in die westliche Philosophie bringt")?! Vor allem, was sollen für Normen, Werte und Maximen des Handelns gelten, die man per Pädagogik weitergeben könnte, worauf beziehen sich Verbindlichkeiten gedeihlichen und erspriesslichen Zusammenlebens und -arbeitens, die lehr- und lernbar wären, wenn doch die ganze Welt (in ihrer Unübersichtlichkeit) das Zuhause möglicher Adressaten ist?!

M. Nussbaum

(op. cit.) liest, interpretiert, versteht Kosmopolitismus auf eigenwillige Art und fragt, wenn der von Diogenes, Cicero, Mark Aurel u.a. propagierte, klassische Kosmopolit (der Stoa) auf „Äußerlichkeiten“ (materieller Luxus, politische Macht, gute Gesundheit) verzichte, um authentisch Mensch zu sein, wenn er Bedürfnisse und Begehungen abwehre, die seine Selbstgenügsamkeit irritieren, worauf bezieht er sich dann („innerlich“), was macht ihn als Person in seinem Dasein und Sosein unaustauschbar und stabil?! Cicero und die Stoa antworten: Es sei das Mensch-sein selbst, das ist der Fahrschein für die erste Klasse, das ist es, was Existenzberechtigung, Unaustauschbarkeit und Stabilität schaffe. Der Kosmopolit verweise darauf, dass jeder Mensch den gleichen und unbedingten Wert habe, der auf der „Fähigkeit zur moralischen Entscheidung beruht (möglicherweise ist sogar dies restriktiv), und nicht auf Eigenschaften, die von zufälligen, natürlichen oder sozialen Bedingungen abhängen“ (ebd., 8). Es sei die Würde, die allen Angehörigen der Menschheit, also jedem einzelnen Menschen zugehört und unantastbar ist; darauf insistierten, so Nussbaum, die Philosophen der Stoa.²³ Und soweit stimmt Nussbaum der Stoa auch zu, das mit der Würde des Menschen als

²³ Mittelpunkt der in Logik, Ethik und Physik gegliederten Philosophie der Stoa (etwa – 300 bis + 300) ist die (dem Epikureismus und dem Aristoteles gegensätzliche) Ethik. Chefsache ist die Übereinstimmung mit sich selbst. Es gilt der Natur folgend zu leben (secundum naturam), d.h. gemäß dem Gesetz der (göttlichen) Vernunft zu handeln. Neigungen und Affekte sind kontraproduktiv. Sie behindern Einsicht, müssen rigoros bekämpft werden. Des Weisen Ideal ist ein leidenschaftsloses, pflichtgemäßes, tugendsames (=tüchtiges, tatkräftiges) Leben. Favorisiert wird Apathie (nicht verwechseln mit apathisch=inert, Indifferenz, Indolenz, Wurstigkeit, Coolness). Die teleologische Auffassung der Welt (=Makrokosmos), die aus vergehenden und wieder neu entstehenden Körpern in (ewiger) zyklische

Proprium sei o.k.. Allerdings! Allerdings wendet sie ein, **es stünde beim Kosmopolitismus der stoischen Tradition zweierlei zwingend und dringend zur Revision an.** Und zwar:

Da sei einmal die (hauptsächlich mit Ciceros Werk >De officiis<) in zu vielen Politiker-gehirnen festgenagelte Überzeugung, Geld, Macht, Status, Rang, Bildung, Erziehung und weitere „Äußerlichkeiten“ wären weitgehend ohne Einfluss auf das eigentliche Mensch-Sein, und auch Wechselfälle des Leben, und Krankheit oder willkürliche Inhaftierung und Folter könnten der Würde des Menschen im Grunde nichts anhaben. Das sei irre. „Der Zufall, in dem einen statt in dem anderen Land geboren worden zu sein, wirkt sich auf die Lebenschancen jedes Kindes aus. Weiblich zu sein, der Unterschicht anzugehören, in einem ländlichen Gebiet zu leben, Mitglied einer ethnischen oder religiösen Minderheit zu sein: Auch dies hat in jedem Land Auswirkungen auf die Lebenschancen“ (ebd., 12). „Menschen, die unterernährt sind, die keinen Zugang zu sauberem Wasser sowie zu Ressourcen auf den Gebieten von Gesundheit, Bildung und anderen ‚materiellen‘ Gütern haben, sind nicht im selben Maße in der Lage, ihre Entscheidungsfähigkeiten zu entwickeln oder ihre grundlegende Menschenwürde zum Ausdruck zu bringen“ (ebd.). **Wer dies als empirisches Datum, Faktum und evidenzbasierte Tatsache nicht zur Kenntnis nehme, so Nussbaum, der trenne unzulässig die „Pflichten der Gerechtigkeit“ von den „Pflichten der materiellen Hilfe“.**

Zu oft werde gemeint und (in der Politik) danach gehandelt, der Würde des Menschen wäre in Absehung von „Äußerlichkeiten“ schon *allein mit dem Proklamieren und Bekunden und Einfordern* von bürgerlichen und politischen Freiheits- und Beteiligungsrechten, unter anderem mit dem Recht auf Leben, mit dem lautstarken Verbot der Folter, mit dem medienaufschauenden Eintreten von Religions-, Versammlungs- und Meinungsfreiheit und mit der unaufhörlich gepredigten Gleichheit vor dem Gesetz genüge getan. Sicher, Menschenrechte, zitierbar und nachlesbar, seit 1948 ein Welterfolg. Jedoch, damit ist nicht schon alles Nötige getan. Denn, meinen Brecht/Weill in der Dreigroschenoper: „Erst kommt das Fressen, dann kommt die Moral.“ Es reicht das Singen nicht hin, auch nicht im Chor: „Seit umschlungen Millionen! Diesen Kuss der ganzen Welt!“ Naiv.

Zum zweiten (was Nussbaum zufolge revidiert werden müsse), dass allein denjenigen Würde zugesprochen werde, die als Person über ihr Tun und Lassen autonom entscheiden können, dass denjenigen die Würde gekürzt oder abgesprochen werde, die aus welchen Gründen auch immer nicht frei erlassen können, nicht in der Lage sind, ihr Leben so, aber nicht anders zu führen, - das geht nicht. *Allem Leben*, meint Nussbaum, jeder Person und auch dem Tier, komme in vollem Umfang Würde zu (ebd., ...).

Kontrovers ist also, ob Menschenwürde, wie die einen behaupten, ein *absoluter Wert* sei, der *ohne jede Einschränkung allem* menschlichen Leben gezieme. Oder ob Menschenwürde, wie die anderen (mit Kant) behaupten, das *prinzipielle Vermögen des Menschen zu einem selbstbestimmten, „guten Leben“ (Aristoteles) sei.* *Prinzipiell* bedeutet, Menschenwürde ist nicht absolut, sondern *abstufbar*, weil sie sich auf die Möglichkeit bezieht, selbstbestimmt und gut leben zu können, was (unter besonderen Umständen) nicht allen (von uns Menschen) möglich und gegeben ist. Weil jedoch die Realisierung der Würde des Menschen als Selbstbestimmung mit der Kraft der Menschenrechte (mindestens) eine Chance erhalten bzw. gesichert und geschützt werden soll, gelten *die Menschenrechte uneingeschränkt, total, kulturinvariant.* Dieser Argumentation zufolge sind *Menschenrechte ihrerseits nicht abstufbar, Menschenrechte sind absolut, sie haben einen universalen Geltungsanspruch.*

Folge besteht, ist deterministisch und fatalistisch (Schicksal). Daneben steht auch eine theologisch-religiöse Vorstellung vom Kosmos mit Natur, Menschen- und Götterwelt. Äußere Güter (+ das eigene Leben) werden als gleichgültig angesehen (=Adiaphora=neutrale Werte) und Unerschütterlichkeit (=Ataraxie) wird propagiert; Leitbild Sokrates. Kosmopolitische Staats- und Rechtslehre, mit Völker-, Staats- und Naturrecht. Gleichheit aller Menschen (kein Herr, kein Sklave), quasi „Brüderlichkeit“ (M. Gatzemeier, in: Mittelstraß 2018).

Also, die menschenrechtliche Deutung der Menschenwürde (im Sinne Kants) garantiert nicht den *Besitz* von Würde, der abstufbar ist, sondern den *Schutz* der Würde, der *nicht* abstufbar ist (A. Veraart, in: Mittelstraß 2013). Kommt die Diffizilität hinzu: Welche Person(en) legt (legen) mit welcher Autorität nach welchen Kriterien unter welchen Umständen fest und urteilt (beurteilen), ob und wie im Einzelfall der Besitz der Menschenwürde zu staffeln, zu schichten und abzustufen sei?! Kant ist nicht Nussbaums Spezi.

Ganz anders Nussbaum. Für sie ist die festsetzende Bestimmung der Menschenwürde allein in Abhängigkeit vom Grad der intellektuellen Leistungsfähigkeit einer Person nicht akzeptabel. Denn nicht nur Vernunft und Verstand seien dem Wesen des Menschen elementar, sondern ebenso seien „Wahrnehmung, emotionale Fähigkeiten und die Fähigkeit, sich zu bewegen, [...] allesamt menschliche Fähigkeiten, und eine Auswahl von ihnen ist ausreichend für den gleichen Respekt“ (ebd., 314). „Wenn der Mensch Würde hat, dann hat er sie meines Erachtens, weil er über komplizierte Fähigkeiten für ein empfindungsfähiges Leben verfügt, das danach strebt sich zu entwickeln“ (ebd., 315).

Nussbaum-Befähigungskatalog statt Kosmopolitismus

Nussbaum rückt ihren „Fähigkeitsansatz“, der ethischer Politik lenke oder je nach Lage ethische Politik ertrotze, an die Stelle des Kosmopolitismus sensu Stoa (ebd., 198ff.). Nussbaum tauscht ihren Befähigungskatalog mit dem Kosmopolitismus aus. Es geht Nussbaum nicht darum, ein „inneres Wesen“ des (abstrakten) Menschen losgelöst von der Erde als kosmopolitisch zu benamsen, indem sie aufzählt, was dieser alles negiert, was diesen mit starrem Blick auf das Wohl der eigenen Seele *nicht* kümmert und *nicht* sorgt, sondern sie will positiv festgesetzt wissen, **was identifizierbare Menschen vor Ort in der Realität an Freiheiten und materiellen und kulturellen Ressourcen brauchen, um autonom ein Leben „in Würde“ führen zu können, und zwar in Wirklichkeit, in praktischer Umsetzung arrangiert durch Politik.** Nussbaums Menschen sind keine abstrakten Individuen, sondern konkrete, in Abhängigkeit von geografischen, geschichtlichen, gesellschaftlichen und sozialen Kontexten je spezifisch empfindend, fühlend, wahrnehmend, denkend, urteilend, handelnd und sich auf diese oder jene Weise verhaltend. Nussbaum bestimmt mit ihrem Fähigkeitskatalog Kriterien für ein „Leben in Würde“. Dabei geht sie von einem korrigierbaren und erweiterbaren „Ansatz der Fähigkeiten“ aus, eine Liste von (zehn) (Grund-)Fähigkeiten, die jedem Menschen zukommen und deren Aktualisierung würdiges Mensch-sein ausmacht.²⁴ Erst die Chance der Entfaltung dieser anthropologischen (Fähigkeits-)Konstanten schaffe gerechte Verhältnisse.²⁵

Der Fähigkeitsansatz ist situationselastisch=kontextvariant zu konkretisieren und ist ohne Bevorzugung des einen Menschen vor anderen etwa – dort wo geht - per Politik und Gesetzgebung im Parlament zu realisieren. Niemand wird privilegiert, jede Person „im Kosmos“ ist Adressat. Die Konkretisierung des Fähigkeitsansatzes steht, weil libertäres Denken in Zeiten des Pluralismus gelte (ebd., 271ff.), jedem Dogma fern. Der politische Raum der Gültigkeit des Fähigkeitsansatzes ist die „ganze Welt“ und unterläuft lokal und regional angemäße Autorität, Obrigkeit, Hierarchien und Bevorrechtigungen, denkt Nussbaum meint Fritz.

Aber Politik braucht greifbare, kollektive Akteure und so sollten/müssten belangbare, haftbare Institute und rechtfertigungspflichtige Institutionen die Chancen der Umsetzung garantieren.

²⁴ Den Fähigkeitsansatz können Sie auf der Website der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung unter dem Stichwort „Verwirklichungschancen/Capabilities“ einsehen.

²⁵ Gesetz, eine Person, z. B., die zur Meinungsäußerung kraft Erziehung und Bildung befähigt (worden) ist, kann diese aber, die Verhältnisse sind nicht so, nicht ausüben. Für ein menschliches Leben in Würde sind jedoch nicht nur die Voraussetzungen für die Entfaltung dieser Fähigkeit wichtig, sondern auch die Praxis ihrer Materialisierung (Kiste im Hyde Park). Gleiches für: Sich-ausreichend-ernähren-können; Über- Bekleidung- und-Behausung-verfügen; Am-gesellschaftlichen-Leben-teilnehmen-können; Sich-ohne-Scham-in-der-Öffentlichkeit-zeigen-können.

Insofern steht, so sieht es Nussbaum, der Nationalstaat in der Verantwortung und ist seinen Bürgen (m, w, d) ein „Leben in Würde“ schuldig. „[D]ie Nation ist nach wie vor der wichtigste Ort der menschlichen Selbstverwirklichung und Autonomie“ (ebd.). „Nationalstaaten sind im Großen und Ganzen gute Beschützer der Grundrechte ihrer Bürger, durch Verfassungsgebung oder deren Analogie und eine Kombination aus legislativer und gerichtlicher Aufsicht“ (ebd.).

Capabilities und die Pädagogik

Keine Kleinigkeit. Und was haben wir Pädagogen (m, w, d) davon?! Nun, findet Fritz, wenn um ein Menschenbild debattiert wird, darum, was Verpflichtungen gegenüber der eigenen Person und anderen gegenüber sein könnten, dann tut man sicher gut daran, den Nussbaumschen Fähigkeitskatalog parat zu haben. Und was könnten wir sonst noch Annehmbares, Taugliches und Lohnendes für unseren Beruf aus der von Nussbaum vorgetragene Sache herausfiltern?! Was tun mit dem als Fähigkeitskatalog in Form und zur Sprache kommenden Kosmopolitismus?!

Fritz bilanziert: Also, der Kosmopolit ist in menschenunwürdigen Zuständen, sprich: ohne maßvollen Wohlstand, ohne Gerechtigkeit, ohne (staatliche) Ordnung und ohne Frieden und ohne Bildung nirgendwo zu haben. Diesem Leben in Würde gilt es, wo auch immer zu entsprechen. Nussbaum nimmt (nach kritischer Würdigung Ciceros) den Begriff des Kosmopolitismus und des Kosmopoliten aus ihrem Wortschatz und rückt ihren „Fähigkeitsansatz“ an die Stelle. **Damit bezieht Nussbaum den lebendigen, immer in sich wandelnde Kontexte eingebundenen individuellen Menschen, dem kraft Mensch-sein zustehe, mindestens die Chance zu erhalten, die (zehn) Fähigkeiten aus dem Capability-Approach an Ort und Stelle zu materialisieren, um ein „Leben in Würde“ führen zu können.**

Der Weg der Etablierung des Fähigkeitskatalogs ist vor allem Aufgabe des Staates und der Politik, erfolgt per Gesetzgebung und führt in Demokratien durch das Parlament. Das Bundesgesetzblatt (DBT/Bohn) besagt: „Die Gesetzgebung ist die Aufgabe des Parlaments; der Deutsche Bundestag ist somit das wichtigste Organ der Legislative. Er beschließt - unter Beteiligung des Bundesrates - alle Gesetze, die in den Kompetenzbereich des Bundes fallen. Die Abgeordneten und Fraktionen des Bundestages können - genau wie der Bundesrat und die Bundesregierung - neue oder überarbeitete Gesetze als Entwürfe in den Bundestag einbringen. Hier finden nach einem festgelegten Ablauf die Debatte, Beratung und Abstimmung über den Gesetzentwurf statt.“ Dies bei idealistischer Unterstellung, dass im Parlament nicht bei allen sämtlichen Schrauben locker sind, nicht alle nicht unbestechlich sind, nicht alle lobbygetrieben Interessen in Redeschlachten durchzusetzen eifern. Und dies in gegenwärtigen posttraditionalen Zeiten (des Pluralismus).

Es ist also die Obliegenheit libertärer Politik heutzutage eine hochkomplexe, betont Fritz. Denn es ist bei einer pluralistischen Bürgerschaft und somit bei faktisch vorfindlicher Unverträglichkeit der Ziele, Zwecke, Absichten, Vorhaben, Neigungen, Pläne, Verlangen, die Verträglichkeit der Vielfalt (der Pluralität) von Lebensformen anzusteuern, und zugleich das Wirklich-Werden des Fähigkeitskatalogs durch Gesetzgebung zu fördern. Die nur mehrheitlich ausgehandelten, diesbezüglichen Gesetze, die allgemein anerkannt werden müssen, sollten demnach als Ermöglichung der Kompossibilität (=harmonische Pluralität mindestens ohne Bürger-Krieg) und ineins als Ermöglichungsbedingungen der von Nussbaum angegebenen Fähigkeiten der Staatsbürger (m, w, d) gelesen werden können. Der (immer noch) diesseitige (nicht illusionäre) Zielpunkt politischer Mühen, ein gutes Leben in Würde, mag auf der Basis des verwirklichten Fähigkeitskatalogs ein soziales Groß-Gebilde ergeben, in dem in Frieden, mit Ordnung und Gerechtigkeit bei maßvollem Wohlstand (P.

Lorenzen) verantwortungsbewusste Bürger (m, w, d) sich in Freiheit selbst (ihre) Gesetze geben.

Wenn jetzt aber, resümiert Fritz, die praktischen Politiker (m, w, d) die zentralen Ansprechpartner für das Einrichten der Chancen zur Verwirklichung des Fähigkeitsansatzes und (somit) eines gedeihlichen und ersprießlichen Sozialgebildes sind, weil sie im Parlament in der Gesetzgebung zu Entscheidungen befugt sind, und aufgeklärte Bürgerinnen und Bürger die kritische Öffentlichkeit bilden (sollen), dann folgt daraus für die Pädagogik – was denn?! Genau: Es gilt, Personen als (künftige) Parlamentarier (m, w, d) zu erziehen und diejenigen Personen, die nicht ins Parlament einziehen wollen, (potentiell) für eine außerparlamentarische Opposition auszubilden.²⁶

Unter die Maximen päd. Denkens und Handelns wäre dann auch interkulturelle Kompetenz zu reihen. Die Curricula der Pädagogik wären demnach auf Nützlichkeit und Brauchbarkeit für tüchtige und qualifizierte (künftige) Parlamentarierinnen durchzusehen. Und, weil nach einem festgelegten Ablauf die Debatte, Beratung und Abstimmung über den Gesetzentwurf stattfindet, weil also die Vernunft der (ethischen) Politik sich in einer dialogischen Prozedur Form und Figur gibt, ist unabdingbar: Die lehr- und lernbare Kunst des Argumentierens (das Gegenteil der Eristik; vgl. Schopenhauer). Operationalisiert und machbar werden auf diese Weise ziemlich umfänglich Ober- und Hauptziele der Pädagogik bzw. der Erziehung. Denn >Autonomie<, >Mündigkeit<, >vernünftige Selbstständigkeit< der Parlament-Personen, die, weil sie sich selbst die Diäten erhöhen können, nicht in Fässern wohnen (müssen), zeigen sich im Vortrag argumentationszugänglicher Vorschläge, im argumentationszugänglichen Erwägen und Überlegen, in argumentationszugänglichen Entschlüssen und Beschlüssen. Sprich, derjenige, der mit Vernunft gegen Opposition gewinnt oder einen sich (wenigstens) von Unvernunft distanzierenden Kompromiss formuliert bzw. zustimmt, diese Person ist auch als Bürgerin und Bürger - Fritz will die anspruchsvoll klingende Vokabel nicht einfach so streichen - ein Kosmopolit, ein Weltbürger, weil sie mit Mut, sich des eigenen Verstandes zu bedienen, Autonomie, Mündigkeit, vernünftige Selbstständigkeit (in Nachrichtensendungen sichtbar) verlebendigt.

Gruß

EXKURS

Würde, Menschenwürde, Menschenrechte, Lebensqualität

M. Nussbaum

Ich habe gelesen, erst Cicero mache den ersten Schritt von der Bestimmung der Würde als einer **kontingenten** Eigenschaft (= man kann Würde besitzen, aber auch verlieren, dann auch wieder erwerben) **zu einem der menschlichen Gattung zugeschriebenen, unveräußerlichen Merkmal**, das zwar potentiell jedermann zugehöre, gleichwohl nicht umsonst, sprich: nicht ohne besondere Anstrengungen zu haben ist: Sparsamkeit, Enthaltbarkeit, Strenge gegen sich selbst, Nüchternheit (Cicero off.1,106; N. Roughley in: Mittelstraß 2018).

Nussbaum meint, Empfindungsfähigkeit plus Streben, sich zu entwickeln, was „Staunen, Respekt und Ehrfurcht“ erzeuge (Nussbaum ebd., 314), mache auch aus Tieren Würdeträger. Würde habe viele verschiedene „Erscheinungsformen“, meint Nussbaum (ebd.). „[So]

²⁶ Mit der Verwirklichung des Fähigkeitsansatzes vor Augen könnte **die Aufgabe der Pädagogik**, meint Fritz, näherhin darin bestehen, in allen päd. Praxen zum Behufe vernünftiger Politik (im Parlament) dasjenige Wissen, Können und zusammen mit kultivierter Sprache diejenige Haltung, Einstellung, Überzeugung, Streben der Pädagogikabnehmer und Pädagogikabnehmerinnen anzubahnen, zu entfalten und zu gestalten, damit – zumindest potentiell – deren aktive und dem Allgemeinwohl verpflichtete Teilnahme und Beteiligung im Getriebe des Parlaments und bei Gesetzgebungsverfahren und als kritische Öffentlichkeit im Grundsatz gewährleistet ist.

Viele Wesen, [so] viele Arten von Würde“ (ebd., 313). „Obwohl Würde, wie ich [Nussbaum] glaube, **ein sehr vager Begriff** ist, ist sie eng mit diesen moralischen Reaktionen [wie Stauen, Respekt, Ehrfurcht] verbunden, und sie hat den recht allgemeinen Inhalt, ein Zweck an sich zu sein [...]. Es scheint falsch, Würde in unserer eigenen speziellen Art von tierischer Lebensform zu sehen, in der anderer Tiere dagegen nicht“ (ebd., fett von mir).²⁷

Fritz ist skeptisch. Er meint, „Missachtung des Person-seins“ und „menschenunwürdiger Zustände“ gelten als moralisch verwerflich; richtig. Und er habe auch keine Verständnisschwierigkeit mit der Forderung „eines Lebens in Würde“ und mit dem Verdikt „würdelos“, und zwar deswegen nicht, weil alle diese Ausdrücke harmlos sind und nichts weiter besagen, als dass man selbst so, wie faktisch vorgefunden, nicht leben möchte.

Aber viel weniger selbstverständlich erscheine ihm der Umgang mit dem „rechtebegründenden Würdebegriff“. Denn woher nimmt der Begriff seine normative Kraft, Rechte zu verteilen, wenn sein Inhalt – die Würde – diffus und eine verbindliche Gebrauchsanleitung für diese Vokabel nicht vorliege?! >Würde< ist vage in seiner (schillernden) Bedeutung (Nussbaum gibt dies zu). Fritz fragt sich, ob man nicht besser beraten wäre, diesen Problem generierenden Begriffs in den Fällen aus der Argumentation herauszunehmen, in denen ohne ihn (den Begriff) keine Begründungs- und Rechtfertigungslücken zu befürchten sind. Das scheint ihm, Fritz, des Öfteren der Fall zu sein. So muss ich, meint Fritz, nicht entschieden haben, ob der Mensch bloß ein etwas anderes Rind oder ein etwas komplizierteres Huhn sei, ob Schweine eine mir vergleichbare Würde hätten, um Zustände im Schlachtbetrieb/der Massentierhaltung als Missstände zu identifizieren und dagegen zu protestieren. Dabei, sagt Fritz, beziehe ich mich nicht irgendwie auf Würde, die den Tieren wie uns Menschen gleichermaßen zukäme, sondern ich finde schlicht keinen Grund, empfindungsfähige und fühlende Lebewesen zu quälen. Und wenn ich, wie die Altvorderen, den Menschen wegen seiner Personalität und (potentiellen) Vernunft von den Tieren unterscheide, so „diffamiere“ ich die Tiere nicht, beteuert Fritz, sondern?! Sondern ich zeige (quasi neutral und wertfrei) auf eine in alltäglicher Kooperation und Kommunikation geläufige und akzeptierte Differenz. Denn wir sprechen Tieren immer schon keine Verantwortung zu: Wer gestochen wird, stellt nicht die Wespe vor Gericht. Tieren deswegen – wie gesagt wird – „keinen Eigen-Wert zuzusprechen“, käme mir, sagt Fritz, ohne mich mit dem Begriff der Würde zu belasten, nicht in den Sinn. Für mich ist die Fliegenklatsche ultima ratio. Was also?!

Fritz meint, wenn schon von Würde zu reden ist, wenn schon der Begriff der Würde argumentationstauglich gebraucht werden soll, dann möchte er >Würde< gerne als den Besitz rationaler Handlungsfähigkeit oder als den Besitz von Rechten inhaltlich festsetzen, deren Ausübung die Menschenrechte sichern. Ansonsten scheint mir, sagt Fritz, die Verwendung des Begriffs der Würde modo Nussbaum nicht legitim, da er eine Egalität dessen, was lebt, suggeriere, aus der nichts Normatives und Gebietendes korrekt abzuleiten sei (N. Roughley, in: Mittelstraß 2018). So empfiehlt sich, Fritz zieht ein Fazit, für uns Pädagoginnen in der Würde-Debatte (in Abweichung von Nussbaum) die Konzentration auf die universal geltenden Menschenrechte, sprich: **auf die menschenrechtliche Deutung der Menschenwürde.** Derart Gebrauch von >Würde< sei handhabbar, meint er. Ist das so?!

²⁷ Übrigens meint der Zoodirektor in Nürnberg Dag Encke: „Der Begriff der Würde spielt für Gorillas keine Rolle“ (in: Süddeutsche Zeitung vom 8. März 2023, 26). Mit der Kastration zweier junger Menschenaffen vor der Geschlechtsreife werde erfahrungsgesichert Mord und Totschlag in der Gruppe verhindert. Seine Argumente nehmen keinen Bezug auf „Würde“, ein Begriff, der in der Biologie/Evolutionstheorie/Zoologie zum Beschreiben und zur Analyse des Verhaltens von Tieren nicht vorkommt und nicht gebraucht wird.

Es sei noch auf **M. Quante** eingegangen: **Menschenwürde und personale Autonomie. Demokratische Werte im Kontext der Lebenswissenschaften**, Hamburg 2014. Quante nimmt den seiner Überzeugung nach rückläufigen „Rationalitätsprozess unserer Diskussionskultur“ im Kontext biomedizinischer Ethik (um Forschung an menschlichen embryonalen Stammzellen, um Zulässigkeit aktiver Sterbehilfe, um Früheuthanasie, Präimplantationsdiagnostik, um Pränataldiagnostik, Schwangerschaftsabbruch) zum Anlass, die Begriffe „**Lebensqualitätsbewertung**“ und „**Menschenwürde**“ und (vor allem) deren Vereinbarkeit bzw. Unvereinbarkeit zu erörtern, und zwar – sein dringliches Anliegen – *problemreduzierend*. Denn die faktische zu oft vertretene „Unverträglichkeitsannahme“, sprich: die Behauptung (Prämisse) „genereller Unvereinbarkeit von Lebensqualitätsbewertung und Menschenwürde“, verunmögliche jede Verständigung und blockiere Forschung, Gesellschaft, Politik.

Jetzt möchte man als Pädagoge (m, w, d) schon wissen, was dies Thema mit Erziehen zu tun hat?! Es ist die Sache mit den *Sinngehalten* (Lorenzen) = eine Bezeichnung für Meinungen, Überzeugungen, Gewissheiten, Erfahrungen, Gedanken über Gott und die Welt und Erziehung und Kleinkram, die uns im Kopfe schwirren. Sinngehalte müssen nicht begründet oder gerechtfertigt oder bewiesen sein, es können auch Verschwörungstheorien, Unsinn, krude Vorstellungen, Sinnlosigkeiten darunter sein. Wie dem auch sei, wir alle haben sie und sie formen – wohl oder übel – unsere – Ihre und meine - Praxen. Zudem wäre es lobenswert, wenn Sie bei einer möglichen Anfrage aus Ihrem Praxiskreis nicht wegguckten, doch als kritischer Dilettant Kunde geben können auf die Frage: Tangiert die Angelegenheit mit Menschenwürde und Lebensqualitätsbewertung Ihre Praxis peripher?

Fritz hat (es geht in einer „Informations- bzw. Mediengesellschaft“ nicht anders) die gegenwärtige bioethische und biopolitische Diskussion in Deutschland zum Teil mitbekommen. Was er meint, kapiert zu haben, ist dies: Problem bereitet die Anwendbarkeit naturwissenschaftlichen und medizinischen Wissens in Form von Technologie und Therapie. Zur Debatte steht der „Eingriff“ der Lebenswissenschaften „in“ das menschliche Leben.²⁸ Ob dieser Eingriff *grundsätzlich* gerechtfertigt werden kann, ob es Umstände gibt, die ihn rechtfertigen. Oder ob der Eingriff *niemals* eine Rechtfertigung hat, weil da der Mensch, das menschliche Leben, zum Objekt, zum Ding, zum Artikel, zum Forschungsgegenstand wird, und damit seiner Würde beraubt werde. Also, Eingriff ins menschliche Leben unter Umständen - ja, oder Eingriff in das menschliche Leben unter keinen Umständen - nein.

Nein, darauf besteht die eine Seite aus Sorge vor der Entwertung menschlichen Lebens, aus Furcht vor dem Verlust der Natürlichkeit. Sie betonen den Wert der Unverfügbarkeit. Die „Menschenwürde“ sei eine unüberschreitbare Grenze. Jeder Träger von Menschenwürde ist gegen Eingriffe, welcher Art auch, gefeit. Da wird bestritten, dass Lebensqualität abgewogen werden kann, womit die Überlegung, man könne mit dem Nachweis „minderer Lebensqualität“ oder reduzierter Lebensgenussfähigkeit die Würde des Menschen übertölpeln und den Eingriff (etwa am Anfang des menschlichen Lebens oder am Ende) rechtfertigen, als abstrus verworfen wird.

Ja, meinen die anderen. Einer Person etwa, die unheilbar krank ist und sich durchs Sterben quält, von Lebensqualität keine Spur, dürfe aktive, ärztliche Sterbehilfe nicht verweigert werden.²⁹ Bezweifelt wird auf dieser Seite etwa auch, dass eine menschliche, embryonale

²⁸ Neben der Biologie gehören u. a. dazu: Medizin, Biomedizin, Pharmazie, Biochemie, Chemie, Molekularbiologie, Biophysik, Bioinformatik, Humanbiologie.

²⁹ In H. Kestens Buch „Die Kinder von Gernika“ verbindet „Onkel Paolo“ das Sterben untrennbar mit dem Leben, an Sterbehilfe würde er im Traum nicht denken, das Sterben möchte er auskosten und bis zum Tod *als Leben* genießen, nur der ängstigt ihn.

Stammzelle Träger von Menschenwürde ist. „Menschenwürde“, so der Vorwurf an die Gegner, würde willkürlich, dogmatisch gebraucht, eine Nebelkerze. „Lebensqualität“ (dagegen) lasse sich operationalisieren. So dürfe etwa das Recht auf die eigene Fortpflanzung (künstliche Befruchtung) nicht verweigert werden. Auch Forschung (Erbkrankheiten, genetische Defekte) könne man nicht einfach delegitimieren und hindern. Humangenetische Beratung benötigt harte Daten, Fakten und Tatsachen. Wie sonst über angeborene Fehlbildung, Entwicklungsstörung oder genetisch bedingte Erkrankung mit Blick auf die eigene Nachkommenschaft sachdienlich reden?! Ohne Möglichkeiten genetischer Diagnostik die Konsequenzen für die eigene Lebens- und Familienplanung auf gesicherter Grundlage besprechen?!

Zu konstatieren sei, meint Fritz, Quante auslegend, erstarrte Front zwischen den (einseitigen und unbedingten) Gegnerinnen der Vereinbarkeit von Lebensqualität und Menschenwürde und den (einseitigen und unbedingten) Befürwortern der Vereinbarkeit von Lebensqualität und Menschenwürde. Ein Grabenkrieg.

Und was will M. Quante?! Er plädiert für Bewegung der erstarrten Front, er plädiert für Vereinbarkeit von Lebensqualitätsbewertung und Menschenwürde. Er spricht für „ein angemessenes Konzept von Lebensqualitätsbewertung im Zusammenspiel mit einem für säkulare Gesellschaften geeigneten Prinzip der Menschenwürde, das [...] dem Faktum der Pluralität ethischer Vorstellungen angemessen Rechnung trägt“ (ebd., 207).

Quante schlägt eine (definitorische) Festsetzung des Begriffs der Menschenwürde vor. „Der aussichtsreichste Versuch, dem Prinzip der Menschenwürde in einer demokratischen Gesellschaft tragfähige Begründungsbasis zu geben, besteht darin, auf ausgezeichnete Eigenschaften und Fähigkeiten zu verweisen, aufgrund derer Menschen Träger von Menschenwürde sind. M. E. ist die zentrale Eigenschaft (oder Fähigkeit), aufgrund derer Menschen Träger von Menschenwürde sind, darin zu sehen, daß sie ein personales Leben zu führen in der Lage sind. Menschen *haben* nicht einfach nur ein Leben, sie *führen* es im Lichte von Wert- und Zielvorstellungen. Als Personen verhalten sich die Menschen zu ihrer eigenen Existenz, entwickeln Lebenspläne und bilden ein evaluatives Selbstverständnis aus. Es ist diese Fähigkeit zu einem autonomen, in eigener Orientierung geführten Leben als menschliche Personen, die wir durch den Begriff der Menschenwürde anzeigen und aus der sich das Verbot einer vollständigen Instrumentalisierung und die Unveräußerlichkeit der Menschenwürde ergibt. Eine Gesellschaft, die sich selbst als pluralistisch versteht, tut gut daran, diese Fähigkeit zur Entwicklung der eigenen Wert- und Sinnperspektive zu schützen, indem sie das Prinzip der Menschenwürde zu einem unabwägbaren Element der ethischen Praxis macht“ (ebd., 208).

Akzeptiert man diesen (M. Quantes) Vorschlag der Bedeutung des Begriffs der Menschenwürde, dann sei es „nicht schwer zu sehen, weshalb die Unverträglichkeitsannahme in ihrer generellen Form nicht richtig sein kann“. Quante meint also, die These von der Unvereinbarkeit von Lebensqualitätsbewertung und Menschenwürde könne keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben. Warum nicht? Weil sie dem Menschen als Person die selbstbestimmte Lebensqualitätsbewertung seines eigenen Lebens verwehrt. „Es gehört zu den konstitutiven Merkmalen der personalen Lebensform, eine wertende Perspektive auf die eigene Existenz auszubilden. Wenn die Menschenwürde in diesem Faktum verankert wird, dann kann es keine generelle Unvereinbarkeit von Menschenwürde und Lebensqualitätsbewertung mehr geben“ (ebd., 208f.).

Fritz versteht das so, dass mit der Behauptung der Wahrheit der Unvereinbarkeitsthese dem Menschen gerade das abgesprochen werde, was ihm (aus M. Quantes Sicht) Würde verleiht, nämlich: sein Leben selbstbestimmt zu führen und das schließt das Urteil über Lebensqualität ein. Selbstbestimmung der eigenen Lebensführung schließt ein, dass sich der Mensch als Person über die Qualität seines eigenen Lebens äußert (äußern darf), sein eigenes Leben selbst

beurteilt und bewertet (beurteilen und bewerten darf) , ihm Qualität im selbstbestimmten Ausmaß zu- oder aberkennt (zuerkennen oder aberkennen darf).

„Als Fazit bleibt daher festzuhalten, daß ein auf der Fähigkeit zu einer personalen Lebensführung fußendes Prinzip der Menschenwürde in einer säkularen und pluralen Gesellschaft gut begründet werden kann und mit jeder Form von Lebensqualitätsbewertung im Prinzip vereinbar ist, in der das evaluative Selbstverständnis des jeweiligen menschlichen Individuums zum Standard der Bewertung hinzugehört“ (ebd., 209). Meint: „Unsere“ heutige profane Gesellschaft setzt auf die Pluralität von Lebensformen und auf die Urteilskraft der Menschen als Personen, denen zugemutet wird und als Entwicklungsaufgabe gestellt ist, ihr eigenes Leben norm-, wertgebunden, verantwortungsvoll und selbstbestimmt zu führen.

„Der zentrale Stellenwert der personalen Autonomie ist im Prinzip der Menschenwürde nicht nur das Moment, wodurch Lebensqualitätsbewertung und Menschenwürde miteinander verträglich werden. Er ist zugleich auch dafür verantwortlich, daß das Prinzip der Menschenwürde selbst für eine pluralistische Gesellschaft tauglich wird“ (ebd., 209f.). Heißt: Indem und dadurch dass Menschen Autonomie praktizieren, verwirklichen sie Menschenwürde. Menschenwürde kann nicht quasi außerhalb der Autonomie des Menschen von welcher Instanz oder Autorität auch immer verordnet werden. Und diese Überzeugung gilt es in den Institutionen der Gesellschaft und des Staates und in der Öffentlichkeit zu vermehren, wenn denn Pluralität und Autonomie nicht Geschwätz sein sollen.

Natürlich stellt sich jetzt die Frage, ob denn das Recht auf Lebensqualitätsbewertung des eigenen Lebens und der eigenen Lebensführung dazu legitimiert, eine Bewertung der Lebensqualität anderer Personen vorzunehmen?! Deine Lebensführung ist genauso o.k. wie meine! Du bist zu bedauern! Nach welchen Kriterien?! Maßstab?! Dazu sagt Quante: „Auf der Seite der Lebensqualitätsbewertung ist dafür Sorge zu tragen, daß von einer Konzeption ausgegangen wird, die Lebensqualität an einem Standard mißt, der dreierlei ermöglicht: mit der Menschenwürde verträglich sein, dem Faktum der Pluralität Rechnung zu tragen und zugleich eine akzeptable Basis ethischer Argumentation liefert“ (ebd., 210). Bedeutet: Lebensqualitätsbewertung des eigenen Lebens, die dem individuellen Menschen als Person zugestanden wird, erfolgt der Gesellschaft gegenüber nicht verantwortungslos, heute hier, morgen dort, sondern hat sich Kriterien zu beugen: Die Lebensqualitätsbewertung darf selbst nicht Autonomie und Selbstbestimmung der eigenen Person und anderer annihilieren; die Person darf sich mit ihrem Urteil nicht selbst der Menschenwürde berauben und muss den anderen Personen zugestehen, in eigener Regie eine Lebensqualitätsbewertung auszusprechen, damit diese nicht ihrer Menschwürde beraubt werden. Sie darf nicht selbst zum Bewertungs-Monopol werden, muss also anderen Personen zugestehen, Lebensqualitätsurteile zu (begründet) zurückzuweisen. Ihre Bewertung muss demnach argumentationszugänglich sein, letztlich korrigierbar und verbesserbar, wenn geboten.

M. Quante meint abschließend, „ daß ein angemessenes Konzept von Lebensqualitätsbewertung im Zusammenspiel mit einem für säkulare Gesellschaften geeigneten Prinzip der Menschenwürde nicht nur dem Faktum der Pluralität ethischer Vorstellungen angemessen Rechnung trägt, sondern selbst eine Grundlage liefert für einen akzeptablen ethischen Pluralismus“ (ebd., 207). Dieser geforderte ethische Pluralismus braucht eine Institution, die ihn materialisiert. Es bedarf demokratischer Regelung. Dafür haben wir – wie Fritz weiß – ein Parlament.

Zur Erinnerung: „Nach Artikel 20 des Grundgesetzes (,Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus. Sie wird vom Volke in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt‘) ist die Bundesrepublik eine Demokratie. In dieser Staatsform übt das Volk die Herrschaftsgewalt aus. Demokratien zeichnen sich unter anderem durch Achtung der Menschenrechte, Gewaltenteilung, Verant-

wortlichkeit der Regierung, Unabhängigkeit der Gerichte, Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, ein Mehrparteiensystem sowie freie, gleiche und geheime Wahlen aus. Die Bundesrepublik ist eine repräsentative Demokratie, in der das Volk durch gewählte Volksvertreter ‚herrscht‘. Diese Volksvertreter bilden den Bundestag, der das einzige unmittelbar demokratisch gewählte Verfassungsorgan ist.“

Bei entsprechender Argumentationskultur könnte aus dem Streit um Lebensqualitätsbewertung und Menschenwürde etwas Positives werden, so versteht Fritz letzten Endes M. Quante. – Und Sie?!

gruß

iv

Hat die okzidentale Rationalität (M. Weber) zu multikulturellen und interkulturellen und transkulturellen Zeiten Anspruch auf Universalität? Oder ist alles relativ?! Gibt es „überirdische“ Werte für Pädagogik und Erziehung?!

Wir kamen verschiedentlich schon darauf zu sprechen: Ist „unsere“ okzidentale Rationalität, die die Geschichte und damit auch die Gegenwart der Pädagogik und die Bildungsinstitutionen wesentlich bestimmt, ein Musterbild **für alle** Kulturen (Fend, H.: Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden 2006)?! Ist der griechisch-europäische „Sonderweg“ als Muster für **die ganze Menschheit** obligatorisch?! Bitte nehmen Sie nach der Lektüre dazu kritisch Stellung (=Aufgabe 6).

Xenologische Differenz

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

Darum geht es: Gibt es (universale) Normen und (universale) Werte, die jederzeit und an allen Orten für alle Menschen, Bürgerinnen und Bürger und andere allgemeinverbindlich gelten?! Der Universalist sagt: Ja, auf jeden Fall, die gibt es! Oder ist es nicht vielmehr anmaßend, allgemeinverbindliche und absolut gültige sittliche Werte und Normen für alle Menschen, Bürgerinnen und Bürger zu propagieren?! Zeige doch die faktische Differenz der Weltgemeinschaft und die geschichtliche Entwicklung, die Verschiedenheit und Wandelbarkeit der einzelnen Völker und Kulturen! Also liegt es doch auf der Hand, dass die Reichweite von Werten und Normen begrenzt sind, an Spezifität gebundenen und zeitlich von beschränkter Geltung sind?! Der Relativist sagt: Ja, stimmt, genauso isse!

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

Bevor wir uns nun gleich einmischen und Stellung beziehen, so als hätten wir bereits verstanden, worum es sich dreht, da stelle ma uns mal ganz dumm: Überlegen wir. Für Pädagoginnen geht es darum, professionell pädagogische Praxis zu gestalten und in Form zu bringen, weil gewollt wird, dass Pädagogik in Echtzeit (=Erziehen) gelingt und erfolgreich ist. Jede Pädagogin braucht eine fundierte und konsolidierte Hauspädagogik und muss vor Ort tätig sein, Denken und Handlungen durchführen, in summa eben: Erziehen. Ist hierbei, beim professionellen Zeigen von jemandem auf etwas, das von jemandem gelernt werden soll, der Ausgang des Streits um Universalismus oder Realismus ein Nutzen? Müssen Praktiker überhaupt wissen, welche Seite im Recht ist?! Na ja, irgendwie schon. Fritz, z. B., hat Bammel vor der möglichen Anfrage einer Klientin: Hallo, Herr Fritz, sind sie Universalist oder Relativist?!

Aber erst einmal ein **Vorschlag**,

der die Alternative >Universalismus oder Relativismus< (zunächst) unterläuft.³⁰ Also, worum müssen wir uns unausweichlich kümmern, wenn wir, und zwar nicht nur als Pädagoginnen, aber sage ich doch: *gerade* als Pädagoginnen, denken und handeln?! Diese Reihenfolge einhalten, jawoll! Und damit wir von vernünftigem Denken und von vernünftigem Handeln reden dürfen, müssen wir für unser Denken und unser Handeln oppositionsresistent Gründe anführen, Argumente vorbringen, einen Nachweis liefern, erklären, sinnvoll darlegen, Meinungen verteidigen, Einwürfe entkräften, eine Sache sichern, Rechenschaft ablegen, Rede und Antwort stehen, sich verantworten, etwas beweisen, etwas geraderücken, Ziele vorlegen, Interesse angeben, auf Erfolg verweisen usw. usf.. Will sagen: das Besorgnis, dem niemand in der Pädagogik entkommt, heißt: Begründen und Rechtfertigen. Erinnern Sie sich an den Erziehungsbegriff! Das gesamte Unternehmen >Erziehen<, falls es denn „echtes“ Erziehen ist, ist bis in den letzten Winkel präskriptiv auf Normen, Werte und Maximen gerichtet und fußt auf wahren Daten, Fakten und Tatsachen. Geltungsansprüche (gerecht, wahr, falsch, unmöglich, geboten, unsittlich, folgsam, verwerflich, klug, Unsinn u. a.) quellen jeder päd. Praxis aus allen Poren!

Und jetzt der Rat, die Anregung, Empfehlung (bevor wir uns wegen >Universalismus< und >Relativismus< schlagen)! **Begründen und Rechtfertigen soll(t)en alle diejenigen Personen unverhohlen als Pflicht übernehmen und gewissenhaft aktualisieren (können), wenn sie denn überhaupt Pädagogik denkend und handelnd treiben.** Alle! Schwimmer und Nichtschwimmer! Zur Begründung und Rechtfertigung vor Ort braucht es zunächst weder ausführliche Diskussionen über Weltanschauungen, noch Ideologie, keine Detailkenntnis über die (tausende ?) Kulturen der Welt und den Turmbau zu Babel, über alle Zusammenhänge und Abhängigkeiten in Sachen der kulturellen Herkunft und sonstiger sozialer Verwurzelung. Ich sage, werfen wir, die wir Pädagogik konkret treiben, zwecks Begründung und Rechtfertigung unserer Arbeit zuerst mal unseren „gesunden Menschenverstand“ an (und hoffen, dass er weiter reicht als Winnetou seinen Tomahawk schleudern kann).

Transzendente Überlegungen

rühren (hier, in diesem Text) Kompetenzen auf, die wir nicht erst *mit und nach* dem Studium von Forschung und Theorie und Ethik und den Praktika erworben haben (kein böses Wort dagegen), sondern zielen auf Kompetenzen, die wir alle aus unserer alltagspraktischen Lebenswelt *schon mitbringen*. So sind uns **das Begründen und das Rechtfertigen, also methodisches Handeln, mit denen die Wissenschaft steht und fällt, nicht neu.** Wir (Sie und ich) müssen es weder erst erfinden noch uns von der Wissenschaft sagen lassen, was so im Groben zu tun ist, wenn wir es auf uns nehmen. (Dass die Wissenschaft viel strengere Ansprüche stellt, jetzt außen vor.) Wir brauchen unsere Kompetenzen des Begründens und

³⁰ Der Vorschlag erhält im Palaver seine kognitive und soziale Gestalt und ist als ein am Universalismus interessierter Partikularismus zu bezeichnen.

Rechtfertigen auch nicht erst aus Überirdischem, aus Sphären und Himmeln, aus Theorien, raffinierten Weltbildern abzuleiten. Wir fragen im Alltag immer schon (das meint nicht: dauernd) danach, ob es stimmt, was Baldur sagt und behauptet; ob es richtig ist, wovon Henriette überzeugt ist. Ob es anständig ist, Peter gegenüber manches zu verschweigen; ob man es nicht besser lassen sollte, Cecilie ins Gewissen zu reden. Warum wir Max ermahnen, Moritz strafen, Stefan loben. Wir akzeptieren auch nicht alles Mögliche als einen stichhaltigen Grund, zweifeln an der (vorgeblichen) Ursache, akzeptieren nicht jeden Geistesblitz als Erkenntnis und nicht jeden Einfall für ein belastbares Argument.

Ich behaupte, dass das, was ich hier zum Begründen und Rechtfertigen anführe, der pädagogischen Kommunikation und Kooperation, wo und wann und von wem auch immer aktualisiert, immanent ist, sprich: ihrer „Natur“ zugehört. Ich unterstelle also allen, die Pädagogik treiben das Folgende, andernfalls eben keine Pädagogik. **Wir (mit Haustheorie bewaffnete) päd. Praktiker (Sie und ich) können uns mit jedermann, wenn wir über Pädagogik in Echtzeit sprechen und reden, die Überzeugung teilen, dass Pädagogik ein normatives Unternehmen ist, und dass das Begründen und Rechtfertigen deshalb unverzichtbare Verfahren zum Abtragen von Geltungsansprüchen sind.**

Behauptet also jemand, seine Aussage sei wahr, kennen wir (alle Praktiker bereits aus lebenspraktischer Erfahrung), Mittel und Wege nachzuforschen. Behauptet jemand, dieses Gebot sei gerecht, jenes Verbot ungerecht, und das, was Hanns und Wanda da tun, sei weder verboten noch geboten, also erlaubt bzw. freigestellt, prüfen wir (alltagspraktisch versiert) nach. Wir können hierbei und zudem bestimmte Formen der Kommunikation und Kooperation aktualisieren, die wir (inzidentell) lernend bereits mitbekommen haben und auch extra im Vollzug von Akkulturation, Sozialisation, Erziehung und Personalisation intentional gelernt haben. Wir sind vertraut mit dem Diskutieren von Geltungsansprüchen (wenn auch nicht allen Ansprüchen des wissenschaftlichen Diskurses bzw. des rationalen Dialogs genügend), sind bekannt mit immer schon verfügbarem Potential der Lebenswelt für die Lösung von Schwierigkeiten, für das Management von Problemen und für das Handling von Konflikten. Und wenn der FBI-Agent Fox Mulder bekennt, die Wahrheit sei irgendwo dort draußen, dann lassen wir ihn. Wir können also davon ausgehen, dass wir und alle anderen praktisch tätigen Pädagogiker für das Abgelten von Geltungsansprüchen dessen, was wir und andere als Gedanken, Vorstellungen, Eingebung, Ideenkette, Vorhaben, Handlungen, Verhalten in die Kommunikation und Kooperation päd. Praxen einbringen, über **eine favorisierte Form der Abgeltung** immer schon verfügen, nämlich über das **um Begründung und Rechtfertigung konzentrierte Gespräch**.

Für uns, Sie und mich, würde ich diese wechselseitige Kommunikation in Gestalt des konzentrierten Begründungs- und Rechtfertigungsgesprächs, in dem es um das Abtragen von Begründungslast und Rechtfertigungslast geht, gern **Palaver** nennen. Palaver als das argumentbezogene Miteinanderstreiten. Die Voraussetzungen und Bedingungen und Kompetenzen und Vermögen scheinen mir potentiell qua Lebenswelt gegeben. Der „Ausgang“ eines Palavers soll „palaver-definit“ heißen.³¹

³¹ **Palaver-Regeln**

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

1. Einschränkung der Teilnehmer auf tatsächlich Betroffene; Eingrenzen des Personenkreises auf das tatsächlich vorliegende Bedürfnis an Klärung etc.. Nicht uferlos reden, nicht ohne antizipierten Endpunkt streiten, nicht ohne ausdrücklich festgemachten Zielpunkt innerhalb eines abgesprochenen Zeitrahmens palavern.
2. Wer Schwierigkeiten beim Formulieren seines Begehrens, Bedürfnisses oder seines Vorschlags hat, wer nicht herausbringt, was ihn eigentlich wie und warum bedrückt, der hat Anspruch auf Artikulationshilfe.
3. Zwar ist ein Konsens der Antworten möglich, heißt: dass es keinen Konsens gibt, ist nicht notwendigerweise wahr, aber in der Prärie reicht ein „Savannengespräch“ (Karl May). Sprich, im Rahmen des Unverrückbaren (Recht, Gesetz, Erziehungsziel) provisorische Abspra-

Allerdings muss zugeben werden, solch ein Palaver, das an Ort und Stelle, lage- und tagbezogene Konflikte um wahr oder falsch und gerecht oder ungerecht regeln will, hat eine begrenzte Leistungsfähigkeit (was überhaupt nicht abschrecken soll). Die im Palaver herbeigeführte Verständigung über Akzeptanz von Geltungsansprüchen ist zunächst um der Pragmatik willen situations-, gruppen- und personenvariant. Palaver ist partikularistisch. Partikularismus ist aber gerade des Umstandes wegen störanfällig, was ihn in der besonderen und speziellen Lage beweglich und situationselastisch macht, weil es auf Grund seiner Personen-, Gruppen- und Situationsbezogenheit eng bereichsbezogen und eingeschränkt ist. Könnte jedoch sein, dass Lösungen, Vereinbarungen, Verabredungen, Zugeständnisse, Kompromisse hier und jetzt nicht verträglich sind mit Lösungen, Vereinbarungen, Verabredungen, Zugeständnissen, Kompromissen dort und morgen. Nicht transportabel. Sie hängen von Prämissen ab, die die Beteiligten in neuen Situationen (möglicherweise) nicht teilen. Also, das Palaver, das aus lebensweltlichen Routinen schöpft, ist, unbeschadet seiner Leistungsfähigkeit, nur bedingt ein verlässliches Instrument zur Verständigung (C. F. Gethmann, >Rationalität<, in Mittelstraß a.a.O.). Gleichwohl in päd. Praxis von wirklichem Nutzen – ja?!³².

Universalismus oder Relativismus?!

Ich erhebe somit abseits der köchelnden Universalismus-Relativismus-Kontroverse *das Begründen und das Rechtfertigen des pädagogischen Denkens und Handelns im konzentrierten Gespräch/Palaver* (das vielleicht „hinter dem Rücken“ der palavernden Beteiligten die Tendenz zum Diskurs, zum rationalen Dialog hat, aber aus akuten Gründen faktisch keiner ist, siehe Fußnote 26) zu der verbindlichen Norm, die alle diejenigen befolgen müssen, die sich eine Haus-Theorie mit Zunft-Ethik bauen und den Vollzug ihrer päd. Praxis aufs Gelingen und auf Erfolg gepolt haben. Ob nun Universalistin oder Relativist, ob

chen treffen, etwas Akutes schlichten, Akzeptierbares vorläufig festlegen, Zugeständnis machen, kurzfristig planen, einen Pakt schließen, Offenlassen, Kompromisse herausholen, Abstimmen, eventuell (gegen Opposition) durchsetzen.

4. Kein argumentum ad baculum: Wenn du nicht in meinem Sinne argumentierst, mein Freund, dann schau lieber nicht in deinen Briefkasten! Kein argumentum ad ignoratiam: Das, was du da behauptest kannst du selber nicht beweisen, nicht begründen, nicht rechtfertigen und meine These kannst du nicht widerlegen, also und logo habe ich recht! Du nicht!

5. Es zählen Gutwilligkeit, alle Sinne beisammen haben, Sach- und Fachverstand, Erfahrung

6. Keine Gaudi und kein Pseudo-Palaver. Problemorientierung an Brennpunkten!

7. Man sollte klären: Streiten wir uns über Zwecke oder Mittel? Streitet man sich nun über einen Zweck, dann ist es vielleicht ein guter Tipp, diesen strittigen Zweck in ein Mittel umzudeuten, und zwar in ein Mittel, das einen "höheren" (Ober- oder Haupt-)Zweck zu verwirklichen hilft, über den cum grano salis bereits so etwas wie Einigkeit besteht.

8. Wenn die Opposition kein Argument Contra mehr hat und ein Wille formuliert worden ist, eine Entscheidung getroffen worden ist, dann ist diese/r für alle betroffenen Teilnehmer verbindlich.

9. Von zwei vernünftigen Entscheidungen mag im konkreten Fall die Ausführung der einen wichtiger und dringender sein als die der anderen. Dies ist bezogen auf den besonderen Kontext möglichst einvernehmlich zu klären.

10. Wenn nicht alle Betroffenen, wie sie möchten, zum Zuge kommen, dann ein fairer Kompromiss. Fair verstanden als sportlich, schicklich, lauter, ritterlich, untadelig, ehrlich, anständig, regelkonform, solidarisch. Falls nicht möglich, nach Recht und Gesetz entscheiden. Notfall, Mehrheit gewinnt.

11. Ein Palaver endet palaver-definit.

³² Jetzt kann man jedoch, ich meine, die Erfahrung gibt das her, palavernden Personen unterstellen, sie hätten schon gerne, dass das, was sie in dem Palaver hier und jetzt ausmachten, ebenso in dem andern Palaver dort und morgen (bei vergleichbar Konstellation) Zugkraft und Orientierungsfunktion hat. Die Suche nach ausgedehntem Geltungsbereich, also nach wahren Sätzen und gerechten Normen, die über die konkrete Situation hinausreichen, lässt sich als eine Tendenz des aus lebensweltlichem Potential schöpfenden Palaver festhalten, als eine darin liegende Dynamik (C. F. Gethmann, >Rationalität<, in Mittelstraß a.a.O.).

Das kann ich in anderen Worten auch wie folgt sagen: Das Palavern ist an Rationalität gebunden. Rationalität sei prozedural verstanden, als eine Prozedur, die, wenn es um Geltungsansprüche geht (wahr, falsch, gerecht, klug, angemessen ...), letztlich und möglichst langfristig allgemeingültig und allgemeinverbindlich sein sollen. Im rationalen Dialog, im Diskurs, in einer idealen Sprechsituation, die mir vor Ort zu aktualisieren wegen der Ungeduld und den sonstigen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmer und Betroffenen päd. Praxen zu anspruchsvoll erscheint, käme diese Prozedur voll zur Entfaltung und Gestalt. Rationalität sei hier festgesetzt als ein Verfahren, das sich zugleich als kognitives und als soziales Tun materialisiert. Es kommt denjenigen Personen Rationalität zu, die imstande sind, für das, was sie sprechen, reden, denken und tun, fürs Urteilen und Handeln und Verhalten, eine Begründung oder eine Rechtfertigung zu liefern, die gegen die stärkste (auszudenkende) Opposition jedenfalls eine Zeitlang erfolgreich verteidigen werden kann (C. F. Gethmann, >Rationalität<, in Mittelstraß a.a.O.).

in der nördlichen Hemisphäre oder der südlichen wohnhaft, ob hier zuhause oder dort, ob älter oder jünger, ob blond, ob braun.

Gruß

V

„Ethik ohne allgemeine Pflichten“?!

Aufgabe 5 ...

Hallo,

die Pädagogik ist bis zum Kragen voll mit Normen, Werten, Imperativen. Welche auswählen?! Woran orientieren?! Mit welcher Rechtfertigung und Begründung?! Was tun?! Sich nach „überirdischen“ oder „übernatürlichen“ Maßgaben richten? Nach Unbedingtem, Absolutem, Kontextinvariantem? Nach apriorischer (transempirischer) Gewissheit, also daran, was vor aller Erfahrung gültig und immer in Kraft ist?! Ein „ewiges“ Prinzip?! Oder ist das Großsubjekt Gaja (=die Erde) eine maßgebende Instanz?! Mother nature?! Sind „Ganzheitlichkeit“ und „Nachhaltigkeit“ normative Kräfte?! Oder ist „das Gesetz der Geschichte“ am Werk, eine Gesetzmäßigkeit, die unsere Einmischung in den historischen Betrieb nicht braucht?! ³³

Oder sollte man die mit stupenden Ergebnissen aufwartende Neurophysiologie 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 übergeben, das hochkomplexe Sinneswahrnehmungen verarbeitet und Verhaltensweisen „gehirngerecht“ zu koordinieren imstande sei.

Und manchmal, es muss gar nicht regnen, überfällt einen der Gedanke, dass man erst dann als Pädagoge (m, w, d) moralisch handeln könne, wenn ausgearbeitete Ethiken tief eingeatmet worden sind. Ethik ist die Theorie der Moral, im Plural: Ethiken sind Theorien der Moralen. 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 Utilitarismus). Da wird eine Verantwortungsethik von einer Gesinnungsethik und eine konsequentialistische Positionen („Zweck heiligt die Mittel“) von deontologischen Ethiken („Pflichtethiken“) unterschieden. Muss man erst eine dieser ausgefeilten Ethiken im Herzen haben, um pädagogisches Denken und Handeln in Echtzeit rechtfertigen und begründen zu können?!

Und wenn Pädagogen nach Gusto (Lust und Laune) montags so, dienstags anders, sonntags nie oder nach Losentscheid erziehen?! Muddling trough und Schlendrian?!

Oder halten Sie besser dafür, dass es ohne Fragerei nach „letzter Autorität“ ausreiche, dass Pädagoginnen zwar wissenschaftsorientiert (= weder Wissenschaftsaffirmation [blinde Gläubigkeit] noch Wissenschaftsnegation [Ignoranz gegenüber wissenschaftlichem Wissen und

³³ Obacht! Könnte sein, dass man sich mit unbedachter Fragerei selbst eine Falle spannt! Denn man ruft – Zaublerlehrling! - Gestalten und Wesen und Führungskräfte auf, die man u. U. schwer wieder los wird. Denn gesetzt, Heinrich würde vehement verneinen, dass er einem transmundanen Gesetz seine Lebensführung übergebe, dann müsste er zumindest eine Ahnung davon haben, was er damit (mit einem „transmundanen Gesetz“) ablehnt. Er kann sinnvoll nur verneinen, worüber er Bescheid weiß. Damit verhilft er dieser Größe zur Existenz. Mit apriorischer Geltung von (nichtempirischen) Instanzen ist es das gleiche. Sprich: unbedachte Fragerei provoziert leicht einen Streit um Existenzbeweise für eine (transempirische) Welt der Ideen, für immerwährende Wahrheit, für bedingungslose Tugenden, für unumstößliche Werte, die bei Ausrichtung der Pädagogik eventuell als Referenz herangezogen werden könnten, faktisch auch werden. Konsequenz. Nicht jede mögliche Frage stellen.

Erkenntnis), flexibel und intelligent denken, handeln und sich verhalten sollten, dass sie Verantwortung übernehmen dafür, was der konkrete und besondere und sich ändernde Kontext verlangt, zielbewusst und auffordernd und auf systemische Eigensinnigkeit gefasst, ohne Dogma, aber nicht ohne Grundsatz?! Und was könnte als Grundsatz zählen? Päd. Praxis möge als gemeinsames Handeln der Betroffenen und Beteiligten gelingen und Erfolg haben!

R. Rorty: Pragmatik und Antiautoritarismus. Berlin 2023, 281-31

Da stößt Fritz auf einen Aufsatz mit der flamboyanten Überschrift: „**Ethik ohne allgemeine Pflichten**“.³⁴ Klingt entlastend. Arbeitserleichterung. Fallenumgehend. Wie aber?! Pädagogik in Echtzeit braucht ihre Zunftethik. Ist ein Geschehen, das verpflichtet, eines mit Pflichten und Rechten. Wie geht dann päd. Praxis mit einer Ethik ohne Pflichten?! Wie könnte Pädagogik funktionieren?!

Um die Angelegenheit zwecks Klärung zu kontrastieren, kommt Fritz zunächst mal auf die Normative Erziehungswissenschaft zu sprechen (Eigennamen, 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 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.³⁵

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

(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. Vulgo: Entwicklungsbedingte 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 Autorität. Es gelte, die Wechselbeziehungen zwischen den Lebewesen und ihrer Umwelt, den Stoffwechsel mit der Natur nachturgemäß zu gestalten.

(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

³⁴ In: R. Rorty: Pragmatik und Antiautoritarismus. Berlin 2023, 281-31. R. Rorty ist ein Vertreter des Pragmatismus mit den Ahnherren Dewey, James, Peirce. (Rorty, R.: Hoffnung statt Erkenntnis. Eine Einführung in die pragmatische Philosophie. Wien 1994).

³⁵ Ich paraphasiere König/Zedler op. cit..

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 behauptete im Sinne transzendentaler 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 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 (à la Habermas) erzielte Übereinstimmung gemeint ist, sondern schlicht und einfach solche (Binsen-)Wahrheiten, Fehlerlosigkeiten, Tatsächlichkeiten, die fraglos wie "vor 4000 Jahren" schon für richtig gelten. "[W]as wäre im Laufe der Zeiten von den moralischen Forderungen des Dekalogs hinfällig geworden? Kann jemand heute behaupten, daß Lüge, Betrug, Mord, Diebstahl, Ehebruch etwas Wohlgefälliges sei?" (Rein zit. n. König/Zedler 2002). Gemeint wird, für die Erziehung überzeitliche und kontextinvariante Richtschnüre in der Hand zu halten. Absolute Gewissheiten und (anscheinend oder scheinbar?!) 100%-Konsens bündeln in diesem Selbstverständnis Daten, Fakten und Tatsachen zu maßgebender Autorität und machen diesbezüglich Erziehung zur Pflicht.

Zur Normativen Erziehungswissenschaft (1, 2, 3, 4 und 5) könnte der Pragmatiker,

der eine Ethik ohne Pflichten vertritt, vielleicht folgendes bemerken: „Nach pragmatischer Anschauung sollte die Vorstellung von etwas Nichtmenschlichem, [von einer wie auch immer vorgestellten Autorität, die bzw.] das uns Menschen vorwärts lockt [und verpflichten will] durch die [alternative] Vorstellung ersetzt werden, immer mehr Menschen in die eigene Gemeinschaft einzubeziehen und die Bedürfnisse, die Interessen und Ansichten einer immer größeren Anzahl und Vielfalt von Menschen in Betracht zu ziehen. Der Lohn der Rechtfertigungsfähigkeit liegt, wie die Pragmatisten meinen, in dieser Fähigkeit selbst. Wir brauchen uns keine Sorgen darum zu machen, ob wir zur Belohnung so etwas wie einen immateriellen Orden [von einer nichtmenschlichen oder sonstigen unserer Kooperation und Kommunikation aufgesetzten Autorität] mit der Aufschrift >Wahrheit< oder >moralisch gut< erhalten“ (ebd., 299).

Fritz glaubt nicht, dass der Pragmatiker Rorty gegen die verpflichtenden Erziehungsziele wie Toleranz, aggressionsfreie Selbstentfaltung etc. Einwände hat. Er habe vielmehr eine Aversion gegen die Anmaßung, man müsste uns gestandenen Frauen und Männern und anderen „von außen“ erst einmal verklickern, was beim Erziehen Sache sei. Also: Es ist höchste Zeit, sich nicht (mehr) auf sich Autorität anmaßende „Experten“, „Würdenträger“, „Oberhäupter“, „Hauptkerle“, „Respektspersonen“, „Grandseigneurs“, „hohe Tiere“, „Kapazitäten“ als Begründungs- und Rechtfertigungsinstanzen zu beziehen, sondern Begründen und Rechtfertigen können wir selber. Wir (Menschen) sollten größtes Augenmerk darauf richten, dass unsere Kooperation und Kommunikation nach dem Urteil **der Betroffenen** gedeihlich und ersprießlich verläuft, so gut wie es eben **alle daran Beteiligten** mit ihren (kognitiven, intellektuellen, affektiven, personalen, sozialen) Stärken und Schwächen zulassen. Wir (Menschen) brauchen uns dabei nicht unbedingten, zeitlosen, überindividuellen, ideellen Normen und Werten und „Gesetzen“ unterzuordnen, nicht „die Natur“ oder „nichtorganische Größen“ ehrerbietig zur Autorität vorsetzen. Wir brauchen nicht an extrinsisch Vorgegebenes glauben, brauchen kei-

nen Katalog von „ewigen“ Vorschriften und sollten beim Sich-unterwerfen, Sich-fügen, Willfahren, Beherzigen, Gehorchen, Sich-Beugen nicht auf eine Prämie einer ohne uns eingesetzten Jury zu hoffen. Deswegen nicht, weil solches, sprich: der Verzicht auf eigene Kompetenz, nicht hilfreich dazu beiträgt, die Bedürfnisse, die Interessen und Ansichten **einer immer größeren Anzahl und Vielfalt** von Menschen in Betracht zu ziehen. – Ja?!

Rorty sieht in der Aufrechterhaltung einer und in der Reklame für eine Moral, die „unbedingte und kategorische Pflichten“ austreut, nicht bloß eine unnötige Anstrengung, sondern eine vermeidbare Irritation. Er will kein Kraffei „moralischer Vollkommenheit“, sondern es genügen besonnene Personen und absolute, „bedingte und hypothetische Pflichten“ - Kompost (ebd., 183). Für ihn ist „[d]ie Gleichsetzung der moralischen Pflicht mit der Notwendigkeit der Anpassung des eigenen Verhaltens an die Bedürfnisse anderer Menschen [das Nonplusultra gedeihlicher und ersprießlicher Kooperation und Kommunikation]“ (ebd., 285).³⁶

Er (Rorty) anerkennt zwischen >nützlich< und >richtig< keine Gattungsunterscheidung (ebd., 284). Er sieht keinen Grund, Nützlich als bloß egoistisch, vorteilsbezogen, selbstsüchtig, rücksichtslos, engherzig zu verurteilen. Keinen Anlass, Nützlich nicht mit Fehlerfreiem, Einwandfreiem, Korrektem, Gutem, Mustergültigem, Wahrem, Tadellosem, Passendem, Überzeugendem, Gerechtem, Stichhaltigem, Ungelogenem, Richtigem gleichzusetzen. Die „Hypermoral“ ist lästig, unheilstiftend, überflüssig. Es geht ja „nur“ um die weitest mögliche Befriedigung der Bedürfnisse; nicht um Anbetung, Ehrfurcht, Hochachtung, Vergötterung, Verbeugung, Ehrerweisung, Ergebenheit, Verzückung, Inbrunst und Verehrung. Die „zeitbedingten Umstände des menschlichen Lebens sind schon schwierig genug, ohne dass man aus lauter Sadomasochismus unveränderliche unbedingte Pflichten hinzu fügt“ (ebd., 288). Es geht um Anbahnung, Entfaltung und Gestaltung „routinemäßiger und nichtrountinemäßiger sozialer Beziehungen“ (ebd., 283). **Es geht um „[m]oralische[n] Fortschritt im Sinne der Fähigkeit, auf die Bedürfnisse immer umfassenderer Personengruppen einzugehen“ (ebd., 198). Demokratie sei alternativlos dafür geeignet. Die Pädagogik reagiere demgemäß.**

Also, darum geht es dem Pragmatiker mit seiner Ethik ohne Prinzipien in Sachen Kooperation und Kommunikation primär: Einen Kreis mit wachsendem Radius von aufgeklärten Personen in die Diskussion um Gedeihlichkeit und Ersprießlichkeit einzubeziehen, ein immer größeres (lokales, regionales, nationales, internationales, globales, universales) und sachverständiges, aufgeschlossenes, engagiertes Publikum zu zeugen. **Demokratie sei alternativlos dafür geeignet. Die Pädagogik reagiere demgemäß. – Ach ja?!**

gruß

³⁶ R. Rorty vertritt, dass der moralische Fortschritt der Gesellschaften in der beständigen Ausbreitung von **Solidaritätsgefühl** bestehe. Dieses sei Basis moralischen Handelns mit andersartigen Menschen. Es geht ihm um die Einsicht, „dass traditionelle Unterschiede (zwischen Stämmen, Religionen, Rassen, Gebräuchen ...) vernachlässigbar sind im Vergleich zu Ähnlichkeiten im Hinblick auf Schmerz und Demütigung. Es ist die Fähigkeit, auch Menschen, die himmelweit verschieden von uns sind, doch zu ‚uns‘ zu zählen“ (>Kontingenz. Ironie. Solidarität< Ffm 1989, 310). Zu bemerken ist aus metaethischer Sicht an dieser Stelle, dass bei Rorty *ein Gefühl* der ausschlaggebende Grund moralischen Handelns ist. Nicht ein allgewaltiger Wert, es findet sich keine transempirische „Behörde“, es gibt keinen „Dienstweg“, nicht eine allgemeinverbindliche Norm, wie etwa der „kategorische Imperativ“ (Kant). „Der moralische Fortschritt [...] ist davon abhängig, dass die Reichweite des Mitgefühls immer umfassender wird“ (ebd., 300). Das meint auch die Beförderung von Sensibilität durch Lesen, Lesen, Lesen: Romane, Dramen, Gedichte, Comics, Jerry Cotton, Perry Rhodan u. a. m..

Gegrüßet seien Sie!

Vorab

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

Frage mich, ob hier nicht Vorgänge als möglich (=nicht notwendig unmögliche) dargeboten werden, die es schlicht und einfach weder physikalisch/chemisch noch sonst wie technisch geben kann. Im Szenario von P. Kempin und W. Neuhaus folgen die künftigen Automaten ihren ohne Mathematiker, Logiker, Wissenschaft selbst ausgedachten, entworfenen Normen, Gesetzen, Kalkül, die wir (Menschen) nicht ausgedacht, nicht kennen und nicht entwickeln haben. Quasi vom Menschenhirn völlig abgelöste Automaten-regeln und Automaten-Strukturen, von denen wir (Menschen) nicht die Bohne verstehen. Wie soll dann Kooperation und Kommunikation gehen, falls überhaupt noch an Menschen einerseits *und* (im Unterschied zu uns) an Automaten andererseits gedacht wird (und nicht an Androide oder ähnlich). Nach welchen Regeln?! Wir bräuchten (analog dem Dritten Menschen) neben unserer (Menschen-)Welt und (Automaten-)Welt eine dritte, die vermitteln könnte. Drei Welten?

Zudem wird unkritisch vorausgesetzt, dass Dualismen wie die von Körper und Geist und Leib und Seele und Bewusstsein und Materie, die solchen futurischen Spekulationen den Inhalt liefern, als reale Phänomene der Wirklichkeit gegeben sind. Es könnte aber doch sein, es ist so, wenn man Mittelstraß/Carrier (...) und Dewey (...) und Rorty (...) folgt, dass solche Dualismen (auch wie der von „Bewusstsein und Materie“) nicht Tatsachen darstellen oder gar Realität widerspiegeln, sondern vielmehr verwirrende und problemgenerierende (Geistes-)Produkte der (europäischen) Geistesgeschichte sind. Ohne Berücksichtigung erkenntnistheoretischer und wissenschaftstheoretischer Kritik sind Annahmen wie „*Die Distanz zwischen Bewusstsein und Materie werden abgeschafft*“ fahrlässig. Jetzt nicht deswegen, weil – wie gesagt wird – die (?) Materie das (?) Bewusstsein okkupiere, wie denn?!, sondern deswegen, weil überhaupt – ohne kritische Reflexion – davon ausgegangen wird, dass es so etwas wie >das Bewusstsein< und >die Materie< und die „Distanz zwischen Bewusstsein und Materie“ als einen empirisch prüfbareren Sachverhalt überhaupt gebe. Methodisches Denken kommt ohne sie aus.

Ich tue nun mal so, als wäre mir deutlich, was Vokabeln (Verben/Tätigkeitswörter) wie „überwinden“, „transzendieren“, „ablösen“, „eindringen“ im Verein mit (Substantiven/Dingwörtern) wie „Distanz“, „Bewusstsein“ und „Materie“ und (Adjektiven) wie

„selbststrukturierend“ und „biologisch“³⁷ anzeigen und bedeuten. Ich tue so, als wäre mir klar, wie das „Abschaffen“ der „Distanz“ zwischen „Bewusstsein“ und „Materie“ als (machbare/r) Operation/Prozess/Vorgang funktioniert, eingeschlossen das Ausmessen von „Distanz“ (mit welchem Messinstrument?!).

Nach Kempin und Neuhaus kann belastbar behauptet werden, dass das, was wir (Sie und ich) als Geist, Seele, Bewusstsein und (Selbst-)Reflexion auffassen, was alles auch auf unseren Körper und Leib angewiesen ist, uns demnächst maschinenbasiert (ohne unseren Körper und Leib) als intelligenter Automat begegnet und grüßt. Unser Geist, unsere Seele, unser Bewusstsein und unser reflektierendes Denken und denkbestimmtes Handeln werden zu einem intelligenten Amalgam (=verschmolzene Einheit) informationstechnisch weiterentwickelt, das uns, obwohl wir es selbst geschaffen haben, nicht (mehr) zugänglich ist. Unsere heute uns (Ihnen und mir) verfügbaren mentalen und Tätigkeits-Merkmale und Eigenschaften finden demnächst als Maschinen-Geist, Maschinen-Seele, Maschinen-Bewusstsein und Maschinen-Handeln in der KI-Technik ihren materiellen Träger. Maschinen wandeln sich (neben uns, mit uns, ohne uns, gegen uns?) zu Erkenntnis- und Handlungssubjekten mit eigener Sprache, die nicht unsere ist, mit eigener Logik und Mathematik, die nicht die unsere ist, und dringen in Welten vor, die nie zuvor ein Mensch betreten hat?!

Die an solcher Stelle übliche Behauptung, dass Solches demnächst bzw. zukünftig durchaus **herstellbar**, **machbar** oder **produzierbar** sei, dass Bewusstsein durch Materie **übernehmbar** sei (oder ähnlich), ist aber dennoch nichts weiter als eine Prognose, auf deren Wahrheit man warten muss, sprich: deren Wahrheit eben nur möglicherweise eintritt, aber keine Tatsache für hier und jetzt darstellt. Sicher, Prognosen sind, auch wenn sie weder wahr noch falsch sind, erlaubt (nicht alle). Sie beziehen sich auf Mögliches. Man muss warten, ob sie wahr werden. Logisch erschlossen (abgeleitet) werden Prognosen aus gesichertem Wissen der Wissenschaften. Ist das gegenwärtig verfügbare Wissen der Wissenschaften derart, dass das Kempin-Neuhaus-Szenario nicht mit Fug und Recht als Phantasmagorie gewertet werden muss, sondern tatsächlich als zulässige Spekulation?!

Ich weiß an dieser Stelle mangels Kompetenz nicht weiter. Deshalb dampfe ich diese gewaltige Frage nach dem Überhaupt eines Menschen-Maschinen-Automaten-Dasein-und-Sosein ein, und frage bescheiden(?):

Ist eine Person, die jmd. erzieht, mit einem Automat austauschbar? Ist ein Pädagoge automatisch ersetzbar?

Ja, wenn wir es wollen, dann jederzeit.

Denn, falls wir das, was ein Automat simuliert, für Erziehung *akzeptieren*, falls wir die Automaten-Simulation als gleichwertige und gleichgültige Aktualisierung des Erziehens anerkennen, dann ersetzen wir uns und tauschen uns gegen Automaten aus. Wo ist das Problem?!

Maschinen gibt es nicht nur als virtuelle Assistenten (in der Rechtsberatung, Medizin, Pflege usf.), sondern als dynamische Produktionseinheiten (Fabrikanlagen), als sich selbst organisierende Systeme, die (ausprobierend) lernen, sich innerhalb eines Programms als selbstreprodu-

³⁷ Weil die Autoren mit >biologisch< nicht die Wissenschaft der Biologie meinen, sondern die Zustände und Vorgänge, die zum Leben gehören, müsste es >biotisch< heißen.

zierende Aggregate per nachgebildeter Evolution optimieren. Automaten können, heißt es, erfolgreich kommunizieren, kooperieren, organisieren, unterrichten, diagnostizieren, beraten, beurteilen. Auch Emotion bedingtes Verhalten und Handeln (Sorgenfalten, lachen, trösten, ff.) werde menschenecht, zum Verwechseln ähnlich, vorgeführt. Habe ich gelesen. (Klaus Mainzer 2019; Beat Döbeli Honegger 2017; Catrin Misselhorn 2018; Thomas Range 2019; Manuela Lenzen 2018). Da „lassen sich leicht großartige Erfolgsstorys [den Misserfolgen der KI] gegenüberstellen“ (Buijsman, St., ADA und die Algorithmen, Berlin 2022, 133).

Wir Pädagoginnen sollten, wenn wir über Pädagogik und Automaten sprechen, auf keinen Fall den Substantialismus favorisieren, also nicht „substantialistisch“ diskutieren. Besser im Sinne des Funktionalismus, funktionalistisch.

Jener (-ismus) problematisiert den Austausch des Menschen als eine Substanz, als substantielles Wesen, fragt, ob das Wesen >Mensch<, als Dasein(endes) tatsächlich ein Wunder, realistisch und materialiter, quasi 1:1, in eine Maschine transformiert werden kann? Nie! Mensch bleibt Mensch.

Dieser (-ismus) beschäftigt sich mit Funktionalität und fragt nach funktionaler Äquivalenz, also danach, ob die Leistungsfähigkeit des Menschen etwa in Sachen Problemlösung hinsichtlich Erfolg, Effektivität und Intelligenz neben den Maschinen bestehen kann (und vice versa). Also nicht (substantialistisch), ob die automatenbasierte Simulationen ausgewählten menschlichen Tuns und Lassens dem Menschen wesensgleich seien, sondern ob Automaten unter Umständen in bestimmten Situationen bei bestimmter Problemstellung, das, was wir Menschen leisten, besser erledigen, und sich somit die Frage nach Austauschbarkeit stellt. Es macht im Funktionalismus (anders als im Substantialismus) keinen Sinn zu fragen: Können Menschen Automaten sein? Können Automaten gleich wie Menschen sein? Haben Automaten mentale Zustände wie wir, einen Geist, eine Seele, ein Bewusstsein, Empfindungen, Gefühle wie Sie und ich? Darum geht es gar nicht. Viele Automaten stechen uns – funktionalistisch gesehen – aus. Es geht um Beurteilung, ob operationalisierte Ziele mit KI erfolgreich(er) zu verwirklichen sind oder eben nicht. Wenn wir ersetzbar sein sollten, dann nicht als Wesen, sondern mit Blick auf Leistungsfähigkeit. Keine Transsubstantiation.

„Neurowissenschaftliche Studien lehren uns eine ganze Menge über unser Gehirn, aber ob sie letztendlich zu einer vollständigen Computersimulation des Gehirns führen werden, das ist noch eine offene Frage. ... wir könnten im Prinzip zwar alle diese Neuronen nachahmen (auch wenn uns das heute noch nicht einmal bei dem Gehirn einer Biene gelingt), doch selbst dann bleibt das eine Simulation, die in formalen mathematischen regeln formuliert ist. Und es ist nun einmal eine Tatsache, dass unser Gehirn nicht nach mathematischen Instruktionen arbeitet“ (ebd., 143).

Aber gucken wir noch genauer hin (P. Janich 2015): Denn Automaten denken nicht, wie man so liest, sie können eigentlich auch nicht rechnen oder schreiben oder sprechen oder spielen oder Texte schreiben, wie man so hört. Denn es sieht nur so aus, als würden Automaten eigenständig wie Menschen sich verhalten und handeln. Besser, man sagt, *ohne uns bzw. nur mit uns können* Automaten denken, rechnen, schreiben, spielen. Warum nur mit uns, aber nicht alleine? Weil alles das, was wir Menschen denkend, rechnend, schreibend, spielend erledigen, und alles das, was Automaten als Denken, Rechnen, Schreiben, Spiel simulieren, nur *nach unseren Maßstäben*, die wir dem Denken, Rechnen, Schreiben und Spielen anlegen, als denken, rechnen, schreiben, spielen qualifiziert wird/werden kann. Wir Menschen bestimmen mit Vernunft und Verstand, gemäß Wissenschaft, Technik, Logik, ob, das, was da von Automaten demonstriert wird, in der Tat mit unserem norm-, wert- und regelbestimmten Handeln und Verhalten zusammenpasst. Und demnach folgen Maschinen denkend, rechnend,

schreibend, spielend all dem, was wir uns für unser Denken, Rechnen, Schreiben, Spiel an Normen, Werten und Regeln ausgedacht haben. Und ob sie das tun, dies Urteil liegt nicht in der Kompetenz der Automaten, sondern in unserem Ermessen.

Es sind menschengemachte Richtlinien, Maßgaben, Regeln, die beim Denken, Rechnen, Schreiben, Spielen von uns und den Automaten zu befolgen sind. Es sind unsere Vorschriften und Anweisungen, die korrekt von Automaten umzusetzen und anzuwenden sind, weil ohne kontrollierte Normerfüllung und geprüfte Regelrichtigkeit überhaupt gar nicht die Rede davon sein kann, hier werde von Maschinen gedacht, gerechnet, geschrieben, gespielt.

Alle Vorgaben und Präskriptionen für das Sprechen, Spielen, Rechnen, Schreiben stammen von uns und die Kontrolle der Einhaltung und Befolgung von Präskriptionen und Vorgaben leisten wir. Über das Ordnungsgemäße, über die Fehlerlosigkeit, Makellosigkeit, Lupenreinheit der Grammatik, Semantik, Operationen, über die Einhaltung von Formaten urteilen auf Metaebene nicht die Automaten selbst, sondern ob das, was Maschinen leisten, in unsere Kooperation und Kommunikation richtungsrichtig hineinpasst, bewerten in letzter Instanz wir.

Wenn Sie gegen einen Schachcomputer spielen, entscheidet die Maschine zwar objektstufig am Brett über Spielzüge, aber nicht metastufig über Partiemöglichkeit. Ob Sie lege artis gewonnen oder verloren haben, das entscheiden letztlich Sie! Kein Computer ernennt sich in eigener Regie zum Experten, vielmehr entbieten Sie ihm das Kompliment, dass er eine (leistungsfähige) Schachmaschine ist und kein Fahrrad. Ob Aktionen von Automaten als akzeptable Vorspiegelung, als mustergültige Simulationen von menschlichen Operationen, Kognitionen und Emotionen gelten können, das zu akzeptieren oder zu verwerfen, ist unsere Sache (D. Dörner: Bauplan für eine Seele. 1999).

Es muss uns stets deutlich sein, dass Simulation ein Vorgang ist, der nach Gesetzen der Physik, der Chemie, Informatik, technisch vollständig beschreibbar und erklärbar ist, dass für das Funktionieren der Automaten allein die „wertfreien“ Natur-, Technik- und Ingenieurwissenschaften (eingeschlossen deren Logik und Mathe) zuständig sind.

Wenn die A. sich über Regelkreise rückkoppeln und korrigieren oder Maschinen sich untereinander über Ziele und Mittel verständigen und miteinander oder allein lernen, sind letztlich wir es, die das imperativ steuern. Für das positive Feedback auf Metaebene sind wir zuständig und sagen positiv: „Die Automaten arbeiten, wie sie sollen“. Repariert sie sich selbst, dann ist dieser Vorgang nur dann eine Reparatur, wenn wir die ausgeführte Prozedur für eine Reparatur gelten lassen: „Ja, es geht wieder!“, „Nein, immer noch kaputt!“

Interessant noch, dass jeder Automat, den die Technik ermöglichenden Wissenschaften entwerfen, mit "unserer" Logik und Mathe arbeitet, die "wir" seit den Griechen parat und entwickelt haben. Automaten haben (noch) keine selbsterfundene eigene Logik und Mathematik. Denn auch bei Produktion von Blödsinn (falschrechnen, Spielregeln brechen, Krächzen statt artikulieren, irreführende Navi-Instruktionen) fallen ja vor Scham nicht die Naturgesetze einfach weg, denen die Automaten gehorchen, die Kausalität fällt nicht in Ohnmacht und auch die eingesetzte Chemie ist nervlich nicht am Ende, kein A. gibt sich selbst die Kugel, wenn er chaotisiert (außer wir ihn haben ihn so programmiert). Jeder Maschinenunsinn folgt den gleichen Gesetzen wie ein funktionierender Motor. Dem Strom ist es Wurscht, was auf dem Display auftaucht, er strömt, ob $1+1=2$ angezeigt wird oder $1+1=5$. Wir schimpfen letztlich: "Das stimmt nicht!", nicht die Maschine.

Und es ist auch nicht so, dass uns mit ChatGPT eine Intelligenz geboren wäre, die ohne uns ganz alleine darüber entscheidet, ob ein Text taugt oder nicht. Ob ein Text zu einem wissenschaftlichen Thema (etwa Didaktik) von einem Automaten oder von einem Studierenden geschrieben worden ist, kann ich nicht immer treffsicher unterscheiden; ich beurteile ihn für gut.

Da hilft (bei Klausuren oder Hausarbeiten) nur mündliches Nachfragen. Das heißt aber nicht, dass Automaten etwas anderes tun, als ein Thesenpapier, eine Erörterung, eine Abhandlung zu simulieren. Der Maschinen-Text ist nicht automatisch ein Thesenpapier, eine Erörterung, eine Abhandlung; ich oder Sie bestimmen das im Falle des Falles, und zwar Kriterien bezogen (etwa objektiv, valide, reliabel, widerspruchsfrei), die der Automat nicht in Eigenregie und Verantwortung zusammengestellt hat, sondern die wir ihm vorsetzen.

Tina Kretschmer schreibt in Die Zeit, Nr. 51, 30. 11. 2023: „KI kann wissenschaftliches Schreiben nicht ersetzen“ (ebd., 46). „ChatGPT wird künftig Routinearbeiten übernehmen – auf neue Ideen müssen wir aber noch selbst kommen“ (ebd.). Weder beim Ersetzen von wissenschaftlichem Schreiben noch bei den Ideen bin ich mir nach der Lektüre von Buijman sicher, ob es sich tatsächlich so verhält. Denn einerseits muss es kein Schmarren sein, was das automatisch verfasst worden ist, besser vielleicht als von Fritz, andererseits können Automaten wegen unglaublicher Menge gespeicherter Daten auf Sachen kommen, auf die auch kreative Personen nicht ohne sie gekommen wären (ebd., ...). Allerdings unterliegen nicht nur wissenschaftliche Texte und (andere) Kreationen (ästhetische Texte etwa) von Automaten unserem Urteil (warum ist Fritzens Auslassung schlechter?!). Denn, dass es in der Tat akzeptierbare u. diskutierbare Hervorbringungen sind, aber keine Irrläufe verrückt gewordener Physik und Chemie und apparativer Technik, begutachten und bewerten wir. Und auch die Routine unterliegt der Norm, sonst könnte ein automatisches Produkt nicht als solche identifiziert werden.

38

Also. Wenn wir virtuellen Assistenten attestieren, sie könnten wie wir Pädagogen kommunizieren, kooperieren, organisieren, unterrichten, diagnostizieren, beraten und beurteilen, dann nicht, weil sie "wirklich" dazu in der Lage wären, sondern weil ihre Simulationen unseren Vorgaben und Erwartungen entsprechen. Wenn die Simulation als funktional äquivalent von Nicht-Automaten, also von uns, anerkannt wird, bedeutet das keine Mensch-Automat-Identität. Allerdings! Wie weit wir uns von den Maschinen Sachen und Angelegenheiten abnehmen lassen bzw. sie ihnen übergeben bzw. ihnen erlauben, uns funktional zu ersetzen, das

³⁸ Im dieser Fußnote Zitate aus ..., die meiner Meinung nach belegen, dass (ohne uns) Automaten limitiert sind (der TERMINATOR zählt nicht). „Wir wissen einfach nicht, wann ein neuronales Netz zuverlässig arbeitet und wann nicht, bevor wir es ausgiebig getestet haben“ (ebd., 187). „Wir müssen ständig daran erinnert werden, dass ein Algorithmus nur verständnislos mit formalen Regeln arbeitet und kaum jemals etwas absichtlich tut. [Er] mag zwar intelligent erscheinen, aber er verfügt deshalb noch lange nicht über menschliche Emotionen und Denkmuster“ (ebd., 188).

„Auch neurologische Netze [wie etwa CHatGPT] imitieren die Bedeutung eines Wortes anhand der Wahrscheinlichkeit, mit der andere Wörter in der Nachbarschaft auftauchen“ (ebd., 106). Automaten wissen nicht, was sie tun, wenn sie einen Text verfassen. „Ohne jegliches Sinnverständnis kann ein solches Netz damit der Bedeutung der Wörter überraschend nahekommen“ (ebd., 110). Verstehen einer Vokabel wird verwandelt in (abzählbare) Treffsicherheit, eines der Wörter „zu versenken“, die diese umkreisen. Ein Computer lernt „auch Wörter zu verstehen, indem er vorhersagt, ob ein Wort in einen bestimmten Satz passt oder nicht“ (ebd., 108). Aber der Bedeutungszusammenhang von Vokabeln und Sätzen ist nicht gleich dem Wahrscheinlichkeitszusammenhang (ebd., 137). „Netze, die mit Sprache arbeiten, verwenden Wörter niemals, um die Welt aktiv zu beschreiben. Ein Algorithmus bringt ein Wort wie >Koala< nicht mit dem echten Tier in Verbindung, er gebraucht das Wort nicht *wirklich*. Und er *lernt* das Wort auch nicht, indem er seine Erfahrungen mit dem Tier mit dem Ausdruck >Koala< verbindet. Es geht bei ihm nur um Statistik“ (ebd., 139). Und: „Computer verlieren den roten Faden, weil sie selbst kein Thema im Sinn haben, über das sie sprechen wollen. ...Irgendwann erinnert sich der Computer nicht mehr daran, was zuvor schon alles gesagt worden ist. ...[Es] ist für ein neuronales Netz erstaunlich schwierig, sich zu merken, worum es bei Ihrem letzten Satz ging“ (ebd., 116). Zudem: „Diskriminierungen [stellen] ein zusätzliches Risiko von künstlicher Intelligenz dar“ (ebd., 128). Neuronale „Netze müssen lernen, welcher Sprachgebrauch unserer Ansicht nach zulässig ist und welcher nicht. Das bedeutet, dass wir Personen instruieren müssen, bei sehr vielen Sätzen anzugeben, ob es sich darin um einen normalen Sprachgebrauch oder um eine Hassbotschaft handelt“ (ebd., 129).

Computer lernen, aber „Wir entscheiden, welche Beispiele der Computer in seiner Lernphase zu sehen bekommt. Wenn diese Beispiele nicht gut zu den Aufgaben passen, die wir dem Algorithmus anschließend stellen, scheitert er grandios“ (ebd., 126). Möglich ist ein Kochrezept ungenießbarer Speise statt wiss. Abhandlung, wenn falscher Lernstoff vorgegeben ist. Keine Eigeninitiative des Automaten; weder weigert er sich, noch korrigiert er sich selbst.

„Weltherrschaft?! „Das kann mit den neuronalen Netzen, die wir heutzutage verwenden, absolut nicht passieren, schon deshalb nicht, weil die Ziele und Mittel neuronaler Netze sehr eng definiert sind, mag auch oft viel salopper darüber gesprochen werden“ (ebd., 167).

ist am Ende nicht nur eine Kapital-, Silikon Valley-, Lobby-, Ökonomie-, Militär-- und Politikangelegenheit, sondern auch eine Sache des Sozialcharakters und der Mentalität. Welches Feeling den Automaten gegenüber, Sentiment, haben wir In The Year 2525?! (One-Hit-Wonder vom Duo Zager & Evans aus 1969).

Also. Wenn wir das, was ein Automat simuliert, für Erziehung für diskutierbar halten und *akzeptieren*, wenn wir die Automaten-Simulation als gleichwertige und gleichgültige Aktualisierung des Erziehens anerkennen, dann ersetzen wir uns und tauschen uns gegen Automaten aus. Und was alles müssten Automaten simulieren können?! Folgendes.

Eine Person, die erzieht, ist

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

Was meinen Sie?!

gruß

vii Tiere

Aufgabe

Hallo,

Ob Pferde die einzigen Tiere sind, die wie wir Menschen Schmerz mitfühlen und weinen können, überlassen wir Homer, jedenfalls vergießen Achills Rosse beim Tod ihres Wagenlenkers Patroklos Tränen (Ilias 17, 426ff.). Was aber entgegnet Fritz seinem Onkel, der behauptet, er habe gelesen, die neue Chefredakteurin der Zeitschrift >Natur< Andrea Stegemann halte den Unterschied zwischen Mensch und Tier für gegessen, der Graben wäre blanke Einbildung, wir Menschen wären auch nichts anderes (als ein Tier)?! Dass er ihm glaube, dies gelesen zu haben. Dann, manche Tiere sind unsere Freunde, manche dienen uns als Nahrung?! - Fritz konzentriert sich auf drei Fragen a, b, c.

a) Können Tiere denken?

Zwischen Frauchen und Herrchen, die sich in entgegengesetzter Richtung verabschiedet haben, sehe ich, sagt Fritz, einen Hund hin und her rennen, er kann sich – wie es aussieht - nicht „entscheiden“, wem er folgen soll. Beide bleiben stehen, er setzt sich mittig und „überlegt“ und „entschließt“ sich dann, der Frau nachzutrappsen. Darf ich behaupten, der Hund habe sich entschieden, überlegt, sich entschlossen, ergo: gedacht?! Warum denn nicht?! Aber Obacht, *dies, dass er denke, sieht nur so aus*. Dass Hunde, empfindungs- und gefühlfähige Tiere, zudem *denken können wie wir*, das ist (bloß) eine Theorie des Augenscheins, eine Pseudothorie. – **Begründung?!** Eine argumentationszugängliche Antwort darauf, ob Tiere denken können, hört sich, mit Einbezug sprachkritischer Reflexion und der Evolutionstheorie, so an:

Denken?! Diese Vokabel ist anspruchsvoll, wird gleichwohl zu oft sehr entspannt verwendet. Wir sollten bei der Festsetzung der Bedeutung dieser (und anderer) Vokabel, beim Vorschreiben des Gebrauchs und der Verwendung dieses Wortes, **streng trennen zwischen Wissenschaft und Alltag**. Wenn jemand meint, dass Hunde denken (und Elefanten ebenso, zwar nicht ganz so wie in A. Reynolds Sci-Fi-Trilogie *Okular, Duplikat, Enigma*, aber immerhin), dann machen wir uns damit **im Alltag** keinen Stress. Dient der Unterhaltung und tut niemandem weh. Aber! Aber bevor wir **in einem wissenschaftlichen Zusammenhang** eine Antwort auf die Frage geben, ob Tiere denken können, also die Belastbarkeit dieser These prüfen, sollten wir zuerst und dringlich sprachkritisch klären, wie und wann wir das Wort >denken< eigentlich (sinnvoll) gebrauchen (können). Und dann, ob diese Begriffs-Exploration tatsächlich echt zu den Tieren passt.

Mit >Denken< wird ein „inneres“ Handeln bezeichnet (Hartmann, ebd., ...), gleichbedeutend mit >erwägen<, >einen Gedanken fassen<, >überlegen<, >planen<, >entscheiden<, >entschließen<, >rätseln< etc.. Zu solchem Denken können wir eine Person auffordern, den Hund auch, aber umsonst. Jede Person kann sich zum Denken selbst auffordern. Sie muss nicht, sie kann es auch fahren lassen. Wir können uns im Denken schulen, es ist (nicht nur in päd. Praxen) lehr- und lernbar, nicht nur als methodisches und strenges und logisches Denken der Wissenschaft, sondern auch als Strategie beim Halma oder als zwecks „Management von Komplexität“ nicht wie Rumpelstilzchen (D. Dörner, Die Logik des Misslingens, ...). Zwei-was ist hierbei herauszuheben:

Erstens ist zu vermerken, dass das, was – so wie oben - inhaltlich als >Denken< festgesetzt wird, zweckbestimmt ist. >Denken< ist, so wird oben definiert, ein kognitives Handeln, das wie jedes (intentionale) Handeln von einem Zweck geleitet wird, eben von demjenigen Zweck, den ich meinem Denken anziele, den Zweck, den ich mit Nachdenken über geeignete (=zweckrationale) Mittel verwirklichen möchte. Denken ist – in dem hier vorgeschlagenen Sinne – zweckgebunden. Wenn jemand die Vokabel in ganz anderer Weise verwendet und gebraucht, also >denken< nicht als ein zweckbestimmtes „inneres“ Handeln definiert (= festsetzt), sondern >denken< gleichsetzt mit einer nicht-zweckbestimmten Verhaltensweise, vielleicht mit einer Reaktion auf (Umwelt-)Reize, wie z. B. das Aufsuchen von Schatten, wenn die Sonne brennt, der mag und „darf“ denn Tiere als Denker beschreiben.

Zum zweiten ist wichtig, dass man so, wie oben, festgesetztes (zweckbestimmtes) Denken als ein *vorgestelltes* Sprechen zu identifizieren vermag (Hartmann, a.a.O., ...). Denken gleichsetzen mit der Vorstellung, dass ich mit einer anderen Person oder mit anderen Personen oder mit mir selbst (in meiner Vorstellung) einen Dialog über Zwecke und Nutzen und Brauchbarkeit führe. Denken als Imagination zweckgebundenen (Miteinander-)Sprechens über IST und SOLL, über Tun und Lassen.³⁹

Ich denke also (nach), ich stelle mir vor, mit mir selbst zu sprechen, um zu einem Ergebnis zu gelangen, das mag ein weiterführender Gedanke sein, die Analyse eines Problems, eine abschließende Überlegung, ein Begriffsgerüst, eine Lösung, ein Urteil, eine Schlussfolgerung, eine Strategie etc.. Denken lässt sich als die Vorstellung (Imagination) eines Gesprächs mit sich selbst denken; durchaus dürfen andere Personen am gedachten Gespräch teilnehmen. Eine Auseinandersetzung „im Kopf“ ist vorstellbar. Gedacht (in der Vorstellung gesprochen) wird, um eine Begründung für eine Hypothese zu finden, um einen Vertrag zu formulieren, um einen Sachverhalt zu verstehen, um einen Ordnungsrahmen zu schaffen, um eine Beziehung zu klären, um eine Gleichung zweiten Grades zu lösen, um den Gegner matt zu setzen, um ein Vorhaben gemeinsam auszuführen u. ä. m..

Denken erweist sich – in dem hier vorgeschlagenen Sinne - als ein erfolgsbezogenes, zweckrationales Handeln, das als Fertigkeit gelehrt und erlernt werden muss, soll es gelingen. Wer diesem Wortgebrauch von >denken< zustimmt, muss dann auch die Konsequenzen tragen, die solche Bedeutungsvorschrift dieser Vokabel mit sich bringt. Denn, dürfen wir nun „unser“ Denken, das ein *zweckgebundenes Handeln* ist, auch den Tieren mit recht zuschreiben?! Nein, laut Evolutionstheorie sollte man das nicht. Denn das intentionale, zweckrationale Um-zu-Handeln, was das Denken gemäß der hier getroffenen Festsetzung ist, geht den Tieren - laut Evolutionstheorie – ab.⁴⁰

Denken zeigt sich im oben festgesetzten Sprachgebrauch als ein geeignetes und kluges, zweckrationales Mittel, etwas zu erreichen. Das passt für uns (Sie und mich).⁴¹ Aber Tieren

³⁹ Hartmann unterscheidet zwischen >sprechen< und >reden<. Dieses ist an Wortsprache gebunden, jenes nutzt ein Symbolsystem anderer Art zum kommunikativen Austausch (Gesten etwa). Ein möglicher Vorwurf, dass Personen, die nicht über Wortsprache verfügen, das Denken abgesprochen werde, ist unbegründet.

⁴⁰ Da streiten sich M. Wild, Tierphilosophie, Hamburg 2008 und P. Janich, Der Mensch und andere Tiere, Berlin 2020. Ffm quasi von selbst Voltaire und Montaigne

⁴¹ Ausflug: Für Piaget ist der Spracherwerb nur ein Teil der allgemeinen geistigen Entwicklung. Er geht davon aus, dass generelle kognitive Mechanismen den Spracherwerb vorbereiten und tragen. Der Verlauf der sprachlichen Entwicklung werde durch die kognitive Entwicklung bestimmt. Die kognitive Entwicklung erfordert, dass das Kind sich aktiv mit der Umwelt auseinandersetzt, was es auf dem ihm zugeschriebenen Niveau ohne Sprache tut. Vulgo: Denken geht der Sprache voraus. Damit verbindet sich aber, sagt Fritz, die Suggestion, dass ein Gedanke da sei, der sich später erst unter Umständen mit (deutscher, englischer, japanischer ...) Sprache einkleidet und dann als kritisierbare Idee, als widersprüchliche Behauptung, als langweiliger Vortrag, als partiierechte Strategie (im Schach) Karriere macht. Ja?

Ein Psychologie sagt: „Können Säuglinge sprachfrei denken? Ja und nein: Ja, wenn damit gemeint ist, dass den Wahrnehmungsobjekten abstrakte Eigenschaften zugeschrieben und damit Inferenzen über zukünftige Ereignisse gezogen werden – Klassifizieren von Objekten und Ziehen von Schlussfolgerungen sind Aktivitäten, die mit Symbolsystemen vorgenommen werden können. Nein, wenn damit gemeint ist,

Zwecke und Zweckrationalität und Mittelüberlegungen zuzubilligen und zu attestieren, das widerspricht dem Erkenntnisinteresse der Evolutionstheorie. Ein >Handeln um zu< und die Zweckrationalität gehören nicht in die Evolutionstheorie. Warum nicht? Weil die Evolutionstheorie das Dasein und Sosein der (nicht gezüchteten) Tierwelt nicht als Ergebnis eines teleologischen (=nach [optimalen] Zielen ausgerichteten, zweckrationalen Handlungs-) Prozesses erklärt, also nicht als Ergebnis eines (Handlungs-)Vorgangs versteht, bei dem von Lebewesen nach ausführlichem Erwägen mit Absicht ausgewählte Zwecke mit klugen Mitteln (zweckrational) herbeiführt werden. Sondern?!

Sondern erklärt und verstanden wird evolutionstheoretisch das Entstehen, Werden, Bleiben und Vergehen all‘ dessen, was lebt und gelebt hat, Teleologie-frei, also im Ganzen als nicht-zweckorientiertes und nicht-zweckrationales Verhalten. Teleonomie (Pittendrigh, C., Behavior and Evolution, 1958) bezeichnet eine Erklärungsweise für einen zielgerichtet scheinenden(!) Vorgang. Als teleonomisch werden diejenigen Vorgänge bezeichnet, die aus ihren Komponenten und Strukturen selbst (intern) erklärt werden können. Sprich: Sie (diese Vorgänge, Prozesse) brauchen zur Erklärung nicht die Vorstellung von Personen, die etwas besprechen, erwägen, entscheiden, beschließen, sondern. Sondern evolutionstheoretisch korrekte Erklärung von (tierlichen) Verhaltensweisen benötigen keine zusätzlichen Annahmen von externen intentionalen, geplanten, absichtlichen Einflüssen. Dies unterscheidet das Konzept der Teleonomie von dem der Teleologie (die hier oben für die Explikation des Begriffs >denken< aktiviert worden ist).

Ein Rabe, der einen Ast packt und Futter aus einem Gefäß fischt, hat dies Verhalten gelernt. Er tut das aber nicht >um zu<, denn da müsste er vorher ohne Hilfe und Einfluss ihn trainierender Menschen zweckrationale-teleologische Überlegungen angestellt haben und aus verschiedenen Dingen den Ast, aber nicht einen Grashalm für ein zweckrationales Mittel ansehen. Das Verhalten der Tiere wird evolutionstheoretisch(=im wissenschaftlichen Zusammenhang) nicht damit erklärt und verstanden, dass die Tiere ihren Intentionen mit ausgewählten und extra klug hergestellten Instrumenten nachgehen würden. Selbst wenn man „sieht“, wie der Rabe „nachdenkt“, ordnet er den Gegenstand, den er benutzt, nicht, wie Sie und ich es können, als Mittel in einen von ihm teleologisch interpretierten, zweckbestimmten und zweckrationalen Handlungszusammenhang ein. Keine Romantik! Sie (die Tiere) überleben, wenn sie es tun, nicht weil sie mit Vernunft und Verstand nachdenken, sondern, weil es die Evolution so fügt, wenn sie es fügt.

dass diese Symbolsysteme sprachlich sein müssen“ (Funke, J.: Sprache und Denken, in: Schütz/Selg/Lauterbach (Hrsg.): Psychologie, Stuttgart 2005, 143). Da ist die Klärung der Wortverwendung von >sprachfrei< nötig. Bei Funke ist >frei von Wortsprache< gemeint. Da gibt es bei ihm „Aktivitäten“, die wortsprache-frei funktionieren, etwa das „Zuschreiben“ von „abstrakten“ Eigenschaften, das „Schlussfolgern“ aus einem Regelsystem, die Vorausschau auf „zukünftige“ Ereignisse und das „Klassifizieren“ kraft Verfügung über „Symbolsysteme“.

Fritz hält es aber nicht für einen Erläuterungsfortschritt, wenn physische, psychische, kognitive Zustände und Geschehen zwar als wortsprache-frei dargestellt werden, aber doch mit Begriffen für (sprachliche) Handlungen beschrieben werden, die ohne eingeübte und (grammatisch, logisch) normierte Wortsprache weder verständlich gemacht werden können noch ohne Worte funktionieren: zuschreiben, schlussfolgern, Kenntnis von zukünftigen Ereignissen haben, klassifizieren. Funke meint wohl, meint Fritz, dass man sich bei den von ihm angeführten Tätigkeiten die sprachlichen Anteile streichen könne. Was jedoch soll dann etwa das Zuschreiben, Schlussfolgern ohne Sprache sein?! Was bleibt übrig?! Aber vielleicht spielt es gar keine Rolle, ob der Säugling sprachfrei denkt?! Dass „im“ Säugling und „mit“ ihm etwas Entwicklungsrelevantes passiert und geschieht, leugnet niemand. Man quält sich, um eine Antwort auf eine Frage zu finden, die man am besten gar nicht gestellt hätte. Was wäre der Verlust?!

Wie steht es mit Hoffmann von Fallersleben: „Die Gedanken sind frei, wer kann sie erraten, sie fliehen vorbei wie nächtliche Schatten. Kein Mensch kann sie wissen, kein Jäger erschließen, es bleibt dabei, die Gedanken sind frei.“ Uns (Ihnen und mir) sind Gedankenflug, Geistesblitze, Aha-Erlebnisse bekannt. Schlage vor, wir machen uns hier nicht zum Problem, „woraus“ sie „bestehen“, damit man sie nicht erschließen kann. Jedenfalls, sollte jemand seinen Gedanken auf Brauchbarkeit prüfen oder vortragen, muss er ihn wortsprachlich fassen.

Beim Erklären und Verstehen von Verhaltensweisen der Tiere wird auf das Zusammenwirken des intentionlosen „Mechanismus“ von Mutation, Variation, Selektion und Stabilisierung, von Zufall und Notwendigkeit gesetzt. Alle diejenigen Merkmale und Eigenschaften und Verhaltensweisen der Tiere, die wir heute vorfinden und bestaunen, werden im wissenschaftlichen Zusammenhang der biologischen Evolutionstheorie mit nicht-intentionalen Darwin-Erklärungen, eben als absichtsfreie natürliche Auslese, verstanden und funktional erläutert.

Es ist im wissenschaftlichen Zusammenhang scharf zwischen >Beschreiben< und >Zuschreiben< zu trennen. Dass wir (im Alltag relativ sorglos) Tiere zwar so *beschreiben* können, als ob sie dächten, meint nicht, dass wir ihnen (im wissenschaftlichen Zusammenhang) „unser“ Denken auch *zuschreiben* sollten. Also bitte genau unterscheiden! >Beschreiben< heißt: etwas ausführlich, detailliert, plastisch mit Worten darstellen; angeben wie jmd. oder etwas aussieht, etwas (ausführlich) schildern; ein anschauliches, lebendiges Bild von etwas, von jemandem vermitteln, u. ä. m.. >Zuschreiben< heißt: jmdn. etwas anhängen, aufbürden; glauben bzw. der Meinung sein, dass einer Person, einer Sache etwas Bestimmtes zukommt, ihr eigentümlich ist, ihr Wesen ausmacht, charakteristisch ist. Wenn ich *beschreibe*, dann kann und darf ich mir im Alltag Bilder von denkenden Tieren ausmalen. Wenn ich etwas einem Lebewesen im wissenschaftlichen Zusammenhang *zuschreibe*, dann muss ich aufpassen, dass ich nicht fahrlässig Wörter gebrauche (also ohne über deren Verwendung kritisch nachgedacht zu haben); dass ich Lebewesen nicht Merkmale und Eigenschaften zukommen lasse, die ihnen gemäß (hier) der Evolutionstheorie gar nicht zukommen. Und vor allem, eine Person hat für ihr Handeln, ob nichtsprachliches oder sprachliches, Verantwortung zu übernehmen. Ich kann jemanden für sein Denken verantwortlich machen. Tiere sind aus jeglicher Verantwortung ausgeschlossen.

Fritz zieht ein Fazit: Wenn behauptet wird, Tieren ist das Denken nur auf Kosten evolutions-theoretischer Erkenntnisse zuzuschreiben, Tiere dächten nicht, dann ist die Begründung, dass jedes Handeln (auch „innerliches“) als ein zweckrationales Tun, als an Sinn, Interesse und Zwecke geleitete Tätigkeit, nun mal nicht den Tieren zugeordnet wird (außer man hält die Evolution fälschlich für ein teleologisches Geschehen).

Dass damit der Entwicklung eines einzelnen Tieres nicht die Richtung ihres Verhaltens abgesprochen worden ist, versteht sich. Aus dem Ei schlüpft ein Küken, das ein Wanderfalke werden wird. Der Jungvogel lernt (von den Alten), was seinem Überleben guttut: Tauben schlagen. Der Turmfalke konzentriert sich im Rüttelflug auf die Maus. Hier erfüllt das Verhalten zweifellos (s)eine Funktion: Überleben. Verhalten der Tiere kann (funktional) erklärt werden. Aber nicht mit Intentionen, zweckrational. Bloßes Verhalten unterfällt der Teleonomie. Es liegt außerhalb der Zweckrationalität, die unser teleologisches Handeln, hier: das Denken, stratifiziert.

b) Werkzeuggebrauch und Tier?

Eine Antwort auf die Behauptung, dass Tiere Werkzeug gebrauchen könnten, hört sich, mit Einbezug sprachkritischer Reflexion und der Evolutionstheorie, wie folgt an:

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

gen, wie im wissenschaftlichen Zusammenhang der Sachverhalt >Tiere und Werkzeuge< korrekt dargestellt werden kann, denn Tiere gebrauchen keine Werkzeuge.

Gesetzt, wir gehen in einen Handwerksmarkt. Da finden wir in der Warenauslage Schraubenzieher, Zange, Pinsel, Hammer. Wir sagen Werkzeuge dazu. Werkzeuge sind aber nicht einfach da. Fast nicht zu glauben, aber wir sehen keine Werkzeuge, sondern? Sondern zunächst „nur“ Dinge, die ausliegen. Denn um ein Ding als ein Werkzeug zu identifizieren (um es als Werkzeug von einer Kokosnuss zu unterscheiden), muss ich, bei funktionierenden/r Sinnen und Physis, alltagspraktische Kenntnisse und (technisches) Wissen aktiviert haben. (Selbstverständlich haben wir als Erwachsene die Identifikation eines Dings als Werkzeug längst hinter uns. Es funktioniert „automatisch“. Hier ist mir daran gelegen, Janich paraphrasierend, den Hintergrund zu rekonstruieren.)

Wenn wir also vor uns liegende Dinge (Zange, Schraubenzieher ...) als Werkzeuge bezeichnen, dann investieren wir in diesen Wortgebrauch,

dass sie extra hergestellt worden sind,

wofür sie hergestellt worden sind,

wo sie sachgerecht eingesetzt,

wie sie gebraucht werden können

was verbessert werden könnte.

Ohne diese Kenntnisse ist dieses Ding da, was ausliegt, nichts weiter als ein Ding unter Dingen. Damit ich dieses Ding in das Werkzeug *Zange* quasi verwandeln kann, muss ich Könnnis (=Wissen und Kenntnis und Können) davon haben, dass und wie dieses Ding in einer Situation als ein geeignetes Mittel gebraucht werden kann, um einen beabsichtigten Zweck zu verwirklichen (Nagel aus der Wand ziehen oder Draht abzwicken). Das heißt, ich muss eine Menge Kenntnisse über alltägliches und alltagspraktisches Tun investieren und bereits über eine gewisse Geschicklichkeit in der Handhabung von diversem Material besitzen, damit ich das, was da vor mir liegt, als Werkzeug *Zange* zu kennzeichnen vermag.

Das heißt, weil ich den Gebrauch des Dings antizipieren kann, was in der Auslage vor mir liegt, indem und dadurch, dass ich um seinen Gebrauchswert weiß, „kreiere“ ich aus einem (bloßen) Ding ein Werkzeug. Nur weil ich imstande bin, das Ding vor mir in einen Handlungsvollzug „hineinzudenken“, also ein zweckrationales Mittel aus dem Ding da vor mir mache, das, wird es gelungen eingesetzt, einer bestimmten Zwecksetzung Erfolg verspricht, deswegen darf ich das Ding mit Recht das Werkzeug *Zange* heißen.

Also. Damit ein Gegenstand (ein Ding) ein Werkzeug ist bzw. ein Werkzeug genannt werden darf, muss dieser Gegenstand (dieses Ding) in einen zweckbestimmten und zweckrationalen Handlungszusammenhang eingespannt sein bzw. eingesetzt werden können, ob im Kopf oder echt, macht keinen Unterschied. Ein Werkzeug ist immer ein Ding „um zu“.

Wenn nun jemand (im Ernst) behauptet, Tiere sind in der Lage, einen Draht, Halm, Stein, wie man auf YouTube sehen könne, als *Werkzeug* zu gebrauchen, dann nimmt er auf sich, den Tieren das Haben und Auswählen von (Handlungs-)Zwecken und das Bilden zweckrationaler Mittelüberzeugungen in entsprechenden Situationen zubilligen und zu attestieren. Dabei sieht es nur so aus. Als ob. Beschrieben wird der Augenschein. Denn es ist im wissenschaftlichen Zusammenhang unzulässig, Tieren Zwecke und Zweckrationalität zuzuschreiben; es widerspricht den Erkenntnissen der Evolutionstheorie. Dieses zweckrationale >mit Werkzeug handeln um zu< passt nicht in die Evolutionstheorie. Warum nicht? Weil die Evolutionstheorie

das Dasein und Sosein der (nicht gezüchteten) Tierwelt nicht als Ergebnis eines teleologischen (=nach optimalen Zielen ausgerichteten Handlungs-) Prozesses erklärt, und nicht als einen (Handlungs-)Vorgang versteht, bei dem von Lebewesen mit Absicht ausgewählte Zwecke mit klugen Mitteln (zweckrational) herbeiführt werden. Sondern?!

Sondern erklärt und verstanden wird evolutionstheoretisch das Entstehen, Werden, Bleiben und Vergehen all‘ dessen, was lebt, Teleologie-frei, also im Ganzen als nicht-zweckorientiertes und nicht-zweckrationales Verhalten. Gesetzt wird auf das Ergebnis des Zusammenwirkens „des intentionlosen Mechanismus“ von Mutation, Variation, Selektion und Stabilisierung. Alle diejenigen Merkmale und Eigenschaften und Verhaltensweisen der Tiere, die wir heute vorfinden und bestaunen, werden **im wissenschaftlichen Zusammenhang der biologischen Evolutionstheorie** mit nicht-intentionalen Darwin-Erklärungen, als absichtsfreie natürliche Auslese, verstanden und funktional erläutert.

Dass damit der Entwicklung eines einzelnen Tieres nicht die Richtung ihres Verhaltens abgesprochen worden ist, versteht sich. Aus dem Ei schlüpft ein Küken, das ein Wanderfalke werden wird. Der Jungvogel lernt (von den Alten), was seinem Überleben guttut: Tauben schlagen. Der Turmfalke konzentriert sich im Rüttelflug auf die Maus. Hier erfüllt das Verhalten zweifellos (s)eine Funktion: Überleben. Verhalten der Tiere kann (funktional) erklärt werden. Aber nicht mit Intentionen, zweckrational. Bloßes Verhalten unterfällt der Teleonomie. Es liegt außerhalb der Zweckrationalität, die unser teleologisches Handeln, hier: das Denken, stratifiziert.⁴²

c) Können Tiere erziehen?

Der Einwand gegen die Überzeugung, Tiere könnten erziehen, mit Einbezug sprachkritischer Reflexion und der Evolutionstheorie, wie folgt:

Frage also, ob *Erziehung* wie bei uns (Menschen) im Tierreich vorliege oder nicht. Das ist auch abhängig von der definitorischen Festsetzung des Erziehungsbegriffs. Wenn das Zeigen die Grundhandlung der Erziehung ist, wenn also das Erziehen als eine Handlung zu verstehen ist, zu der man sich mit Gründen entschieden hat, um jemanden etwas zu zeigen, damit dieses gelernt werde, dann ist hiermit ein Modell des Erziehens für uns gewählt, das für Tiere und ihre Kumpel nicht passt.⁴³

Erziehen als Zeigen ist als ein intentionales und zweckrationales Handeln festgesetzt worden, für das Erzieher Verantwortung tragen. Wenn wir das Erziehen in seiner Bedeutung als >Handlung um zu< festnageln, das die Aufforderung „enthält“, das Gezeigte zu lernen, dann passiert erziehliches Zeigen nicht einfach so, ist keine Reaktion auf einen Reiz, ist kein Instinkt, denn gezeigt wird mit Absicht. Zum Erziehen kann man auffordern, es ist als Zeigen selbst eine Aufforderung, das Gezeigte zu lernen. Diese Intention muss auch vom Anderen verstanden werden, damit er sich entschließt: Ja, ich werde lernen!⁴⁴

Handeln kann per Entschluss=mit Absicht unterlassen werden, Erziehen und Zeigen ebenso. Lernen dito. Sollen wir den Tieren **im wissenschaftlichen Zusammenhang** zuschreiben, dass sie die Aufzucht des Nachwuchses absichtlich auf sich nehmen und sie demnach auch unter-

⁴² Bei W. Bätzing, Homo destructor, München 2023, steht: „Genau wie die Menschenaffen dürften die Vormenschen von Anfang an [vor 8 – 7 Millionen Jahren] spontan Werkzeuge gebraucht und Werkzeuge hergestellt haben“ (ebd., 60). Ich lese das so, dass vertretbar ist, dass Menschenaffen und Vormenschen bereits zweckrationale Überlegungen anstellen konnten. Allerdings lässt sich dies (zweckrationales Handeln) nicht am Verlauf der Geschichte „ablesen“, sondern nur „rekonstruieren“ (ebd., 64).

⁴³ Prange 2011; Trembl, A. K., Evolutionäre Pädagogik, Stuttgart 2004.

⁴⁴ Solchem Modell von Erziehung ist nach Tomasello „geteilte Intentionalität“ zuzuordnen, die die gelingende Kooperieren und erfolgreiche Kommunizieren unter uns Menschen möglich macht; eine Fähigkeit, die wir nicht mit Tieren teilen.

lassen könnten?! Ich meine, nicht. Tier-Eltern tragen keine Verantwortung. Wir erziehen und zeigen mit Absicht, um etwas zu erreichen. Da steckt Teleologie in der Erziehung und im Zeigen. Im Lernen dito. Das Teleologie-freie Verhalten der Tiere, erklärt uns die Evolutionstheorie, bleibt dann stabil, wenn es einen Fitnessvorteil mit sich bringt. Fitness als Ergebnis des Zusammenwirkens von allen die Evolution konstituierenden Faktoren und „Mechanismen“, aber nicht als Verwirklichung einer Absicht (der Natur). Das Handeln >Erziehen< ist ein zweckgebundenes und zweckrationales Zeigen, dies können wir, meine ich, demnach den Tieren im wissenschaftlichen Zusammenhang nicht zusprechen.

Es ist mit Janich (a.a.O.) im wissenschaftlichen Zusammenhang scharf zwischen dem >Beschreiben< (des Augenscheins) und dem >Zuschreiben< (wesentlicher Merkmale und Eigenschaften) zu trennen. >Beschreiben< heißt: etwas ausführlich, detailliert, plastisch mit Worten darstellen; angeben wie jmd. oder etwas aussieht, etwas (ausführlich) schildern; ein anschauliches, lebendiges Bild von etwas, von jemandem vermitteln, u. ä. m.. >Zuschreiben< heißt: anhängen, aufbürden; glauben bzw. , der Meinung sein, dass einer Person, Sache etwas Bestimmtes zukommt, ihr eigentümlich ist, ihr Wesen ausmacht; charakteristisch ist. Vor allem, ich kann einer Person Verantwortung für ihr Handeln zuschreiben, Ich kann sie verantwortlich machen, dafür, was sie als Person, die erzieht, leistet. Dass wir Tiere zwar so **beschreiben** können, als ob sie ihren Nachwuchs erzögen, erziehen täten, dass wir ihnen jedoch das Erziehen als unserem Vermögen wesensgleich nicht **zuschreiben** sollten. Es ist Vieles (nicht allein in der Tierwelt) nicht das, wonach es aussieht.

C. I. Morgan (Kognitive Psychologie) hat folgende Maxime. „In keinem Fall sollten wir ein Verhalten als das Resultat der Ausübung eines höheren psychischen Vermögens interpretieren, wenn sie auch als Resultat eines Vermögens interpretiert werden kann, das in der psychischen Skala weiter unten steht“ (zit. nach Wild, M.: Tierphilosophie. Hamburg 2008, 74). Intentionale Erklärungen fallen im evolutionstheoretischen Kontext weg. So kann das Verhalten eines Tieres oft nach dem Lernmodell des operanten Konditionierens beschrieben und analysiert werden, als ein Lernprozess, der (etwa) mit positiver Verstärkung auf die Erhöhung der Auftretenswahrscheinlichkeit erwünschten Verhaltens setzt, was weder mit Nachdenken, Wählen, Entscheiden, Beschließen noch Verstehen etwas zu tun haben muss. ⁴⁵

gruß

viii

Medien, Schriftlichkeit

...

⁴⁵ Es könnte aber vielleicht sein, dass das, was bei („in“) Tieren vorgeht, überhaupt außerhalb unserer menschlichen Vorstellung liegt. Wofür wir dann auch keine Worte haben, weder in der Wissenschaft noch im Alltag. Es wäre dann das Anthropomorphisieren genauso hilflos wie die Verwendung eines intentionalen oder eines funktionalen Erklärungsmodells für das Verhalten von Tieren. Und z. B. der Honigbiene eine (Bienen-)Sprache zu attestieren, nur damit wir und die Wissenschaft etwas (Schlaues) über die Bienen zum Erzählen haben?! Hilflos deswegen, weil die Tierwelt vielleicht ganz anders ist; wir wissen nur: ganz anders als unsere Welt, aber nicht inwiefern anders, nicht wie auf welche Weise anders?! Uns fehlt ohne Idee das Vokabular. Wir können es nicht ausdrücken. Wir hätten nur gerne, dass Mitlebewesen irgendwie auch uns ähneln. Dabei zwingen wir die Tiere bloß, so zu sein wie wir Menschen, wir dichten ihnen Merkmale und Eigenschaften und Fähigkeiten und Fertigkeiten an, aus Angst, „neben uns“ ein Reich zu haben, das wir nicht in Begriffe fassen und nicht begreifen können. Die armen Viecher. Das wäre Gewalt, weil wir Menschen den Tieren unsere Lebensvorstellung aufdrängen täten, unser menschliches Schicksal mit allem Drum und Dran. Vielleicht wäre ein Stückchen interesseloses Wohlgefallen an der Fauna bei Zurücknahme der (forschenden und theoretisierenden) Explorationswut besser am Platze. – Ich habe hier etwas verallgemeinert, was Hugh Raffles in seiner >Insektopädie<, Berlin 2013, 183-188, zu Bedenken gibt. Was meinen Sie?!

Wie ist die Objektivität der Pädagogik möglich? Die besondere Rationalitätsform der Pädagogik.

Aufgabe 9: Ich fordere Sie zu einer eigenständigen Bearbeitung auf. Vielleicht können Sie mit dem einen Absatz oder dem einen Abschnitt etwas anfangen, aber mit einem anderen gar nichts. Wählen Sie denjenigen aus, an dem Sie sich ausprobieren wollen. Wer will darf sich auch alle zur Kritik vornehmen. Wählen Sie eine Überschrift, etwa „Meine Güte, Objektivität, Subjektivität, Intersubjektivität, subjektive Gewissheit, objektive Gewissheit, Rationalitätsform - was soll das?“, „Objektivität gibt es nicht – am Ende entscheidet die Partei!“, oder ähnlich. Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Russen) und Kommentar („Unrat“). Und immer Urteile, Wertungen, Annahmen begründen! Es kommt viel weniger darauf an, Autoritäten heranzuziehen, Autoren zu zitieren, Literaturangaben zu machen (das ist nicht verboten), sondern vielmehr bin ich interessiert an der Verschriftlichung IHRER Gedanken, Überlegungen, Einfälle, die Sie zu einem Fließtext(!) bündeln.

Hallo,

Wie ist die Objektivität der Pädagogik möglich? Diese Frage habe ich P. Lorenzen nachgebaut, bei ihm heißt es: Wie ist die Objektivität der Physik möglich? (ders., Methodisches Denken, Ffm 1969, 142-151).

Was man unter Objektivität *nicht* verstehen sollte: Da steht eine Person, die Erkenntnis und Wissen über die Welt einfahren will, als Erkenntnisobjekt der Welt als potentielles Erkenntnisobjekt so gegenüber wie Fritz der Eva oder der Pyramide von Giseh, wobei die Welt als erkenntnisobjektunabhängiges Erkenntnisobjekt für ein an sich, für sich, ohne uns und außerhalb unseres Denkraumes existierendes und verdinglichtes Seiendes vorgestellt wird. So gesehen bezieht sich Objektivität auf den Zusammenfall, auf die Konkordanz, den Einklang, auf die Gleichform, auf die Angemessenheit dessen, was das Erkenntnisobjekt (auf der einen Seite) über die Welt gegenüber denkt und aussagt. **So aber sollte Objektivität nicht vorgestellt werden.** Warum nicht?! Weil das Konstatieren, es gäbe eine Welt an sich, für sich, ohne uns und außerhalb unseres Denkraumes, gar nicht erkenntnisobjektunabhängig funktioniert. Sprich: Das Bild oben ist falsch. Eigenständigkeit kommt so einer imaginierten und erkenntnisobjektunabhängig vorgestellten Welt nicht zu, weil sie ohne unsere (wortsprachliche und erfahrungsgefüllte) Beschreibung, Analyse und Kritik gar nicht als Gegenstand erfasst und begriffen werden könnte. Zudem ist ja unterstellt, dass die Beschreibung einer Erkenntnissituation, hier Subjekt, dort Objekt, bereits eine Erkenntnis wäre, wo doch erst darüber zu sprechen ist, nach welchen Kriterien sich eine (echte) Erkenntnis von einer nur scheinbaren Erkenntnis unterscheidet.

Aber dann: **>Objektivität< ist im naturwissenschaftlich und kulturwissenschaftlichen Kontext dann gegeben, wenn wir (Sie und ich und die Wissenschaft und andere Proponenten) für unsere geäußerten Aussagen, Behauptungen, Hypothesen, Vermutungen, Urteile, Einschätzungen, Charakterisierungen, Würdigungen, Einordnungen etc. gegen Einwände der Opposition gute, stichhaltige, bündige, ausschlaggebende, belastbare Gründe anbieten und unsere Geltungsansprüche mit klugen Argumenten verteidigen können.** Vulgo: Wir machen – streng geführt im rationalen Dialog - unter uns aus, was wir für *objektiv* halten, und brauchen dafür nicht – wie gesagt wird – eine „objektive“ Realität oder eine „wirkliche“ Wirklichkeit oder eine Welt der Dinge „an sich“, von der wir uns für

unser Wissen und unsere Erkenntnis und für unser Recht und unsere Ordnung das Okay per reiner Anschauung oder per Offenbarung abholen müssten.

Lorenzen fragt, welche Sätze der Physik gelten mit unbezweifelbarer Objektivität, quasi mit neutronendichter Gewissheit? Es sind die Naturgesetze. Naturgesetze sind (in der klassischen Physik=Lehre von der Bewegung von Körpern) mathematische Formeln, die wir nicht einfach in der Natur – wie gedankenlos gesagt wird - vorfinden, sondern erst als Ergebnis und Resultat von Experimenten zusammenstellen und dann (technisch) nutzen (können). Etwa das Gravitationsgesetz von Newton $g \sim M : r^2$ (g Gravitationsbeschleunigung, M Masse, r Entfernung). Es werden Größen bestimmt und gemessen, Labore (teuer) eingerichtet, Experimente durchgeführt. Warum Objektivität?! Möglich deswegen, weil sich die Physik alle die Mittel der Forschung und Theorie, die sie braucht, um mit objektiver Gewissheit Richtiges über „die Natur“ unbelebter Körper aussagen zu können, selber erfindet/konstruiert und herstellt und den Einsatz (des Erfundenen und Konstruierten und Hergestellten) in eigener Regie (wissenschaftlich streng, präzise, exakt) überprüft und, falls geboten, korrigiert. Also etwa die Konstruktion der Arithmetik (mit Addition und Multiplikation)=eine aus dem alltagspraktischen Zählen methodisch hochstilisierte Leistung; die Messinstrumente für Länge, Flächeninhalt, Volumen, Zeit, Beschleunigung etc.=Technik und Ingenieurskunst=methodisches Hochstilisieren alltagspraktischen Handwerks; die Absprachen von Maßgaben mustergültigen Gebrauchs (der Instrumente) und die Feststellung und Festsetzung der Termini und Begriffe=methodische Hochstilisierung alltagspraktischen Kennens und Könnens in Sachen Kooperieren und Kommunizieren. So nimmt sich der alltagspraktische und wissenschaftliche Sach- und Fachverstand einschließlich Handwerk selbst bei der Hand und führt mit dem Interesse an der Überwindung subjektiver Beliebigkeit, willkürlichem Denken und an Universalisierung zu übersubjektiver Gewissheit. Objektivität der Physik abstrahiert von individuellen und sonstigen Besonderheiten und wird somit in Betreff ihrer Aussagen, Behauptungen, Hypothesen und deren allgemeiner Nachprüfbarkeit eine enge Verwandte der Intersubjektivität.

Ja, und?! Wie ist die Objektivität **der Pädagogik** möglich? Welche Sätze der Pädagogik gelten mit unbezweifelbarer Objektivität, quasi mit neutronendichter Gewissheit? Naturgesetze haben wir keine. Aber deskriptive und präskriptive Sätze, und diese müssen der päd. Praxis gelegen kommen und mindestens mittelfristig kanonisch gelten. Das heißt, wir beziehen unsere päd. Tätigkeit sowohl auf (bis auf weiteres) allgemeingültige Daten, Fakten und Tatsachen als auch auf (bis auf weiteres) allgemeinverbindliche Normen, Werte, Maximen, Verträge. Objektivität meint, dass all diese deskriptiven und präskriptiven Sätze, auf die wir bauen, sachlich, vorurteilsfrei, vorurteilslos, unvoreingenommen, unbefangen, nüchtern, unparteiisch, frei von Emotionen, unverblendet zustande gekommen sind (und zustande kommen) und bei sachlicher, vorurteilsfreier, vorurteilsloser, unvoreingenommener, unbefangener, nüchterner, unparteiischer, emotionsfreier, unverblendeter Überprüfung weiterhin gültig bleiben. Auch hier (wie in der Physik) schaffen wir uns die Objektivität in einer vernünftigen und transparenten (Überprüfungs-, Begründungs- und Rechtfertigungs-)Prozedur selber.

Objektivität ist in der Pädagogik möglich, und zwar deswegen, weil die Pädagogik per Forschung und Theorie unsere lebensweltliche Erfahrung mit dem Handwerk des Erziehens methodisch hochstilisiert und im praktischen Diskurs, im rationalen Dialog, im problemorientierten Palaver - an Überwindung subjektiver Beliebigkeit und blöder Sprüche interessiert - zu allgemeingültigen Daten, Fakten und Tatsachen formt. Und weil wir in Sachen Normen, Werte, Maximen, Verträge im praktischen Diskurs, im rationalen Dialog, im problemorientierten Palaver - an Überwindung subjektiver Beliebigkeit und blöder Sprüche orientiert - auf diese extraordinary Weise zu Allgemeinverbindlichkeiten finden. Nirgendwo wird Pädagogisches einer „objektiven“ sozialen Realität, einer „wirklichen“ sozialen Wirklichkeit, einer „an sich seienden“ sozialen Welt abgesehen; nirgendwo ein Urbild, kein Firmament der Ideen, nichts

wird abgebildet oder widergespiegelt, keine Kulissenpädagogik, sondern das, was päd. Praxis ausmacht, wird von uns Pädagoginnen (und dann auch von den Teilnehmern) selbst verantwortet, und die (systemischen) Eigenwilligkeiten des Systems, die auch „hinter unserem Rücken“ unsere Arbeit konstituieren, werden erforscht und ertragen, wo geht, gehandelt und gemanagt, nichts einem Geheimnis zugeschrieben.

Objektive Pädagogik reihen wir ein in das (ewig?) „unvollendete Projekt“ der Aufklärung und ins „nachmetaphysische Denken“ (Habermas); denn Wissenschaft ist seit der Aufklärung im 17. und 18. Jh., i.e. seit der Epoche der Emanzipation in der Philosophie (und Pädagogik), Theologie, Rechtswissenschaft, Politik, den Naturwissenschaften, die u. a. mit dem Namen Immanuel Kant (1724-1804) verbunden ist, auch dazu angetreten, ideologisches, phantasmagorisches, irrträumliches Meinen und Glauben, etwa an eine Welt der Dinge „an sich“ oder eine „wirkliche“ Wirklichkeit wie in Sachen (falsch verstandener) Objektivität, zu kontern. So nimmt sich der alltagspraktische und wissenschaftliche Sach- und Fachverstand in Betreff des Handwerks der Erziehung selbst bei der Hand und führt mit dem Interesse an Kaltstellung subjektiver Beliebigkeit und an Universalisierung zu objektiver Gewissheit. Objektivität der Pädagogik, die keiner (idealistischen, ideellen, transempirischen oder auch empirischen) Welt als Autorität verpflichtet ist, sondern ihre (bis auf weiteres) allgemeingültigen Daten, Fakten und Tatsachen und ihre (bis auf weiteres) allgemeinverbindlichen Normen, Werte, Maximen, Verträge verständlich, zumutbar und anschlussfähig vorträgt und argumentationszugänglich und nachprüfbar vorstellt, ist eine enge Verwandte der Intersubjektivität.

Nun, das hatten wir schon mal: Objektive Tatsachen lassen sich weder in den Naturwissenschaften noch in den Kulturwissenschaften per Beobachtung registrieren, noch lassen sie sich irgendwo anschauen, sondern sie werden hergestellt, in dem Sinne, dass entsprechende Angaben, Erklärungen, Schilderungen, Auffassungen, Aussagen, Behauptungen gegen jeden Opponenten im Dialog/Diskurs erfolgreich verteidigt=begründet werden können. Da vorwissenschaftliches (intentionales) Denken und (intentionales) Handeln das Interesse an Forschung und Theorie bindet, also Subjektivität im Spiele ist, ist Transsubjektivität (=Überwindung des Beharrens auf Richtigkeit eigener Meinung, auf der Klugheit eigener vorgetragener Überlegungen, auf Genialität der eigenen Person) eine Tugend.⁴⁶

Aber einmal gefragt: Interessieren uns Pädagoginnen überhaupt „neutrale Tatsachen“, was sollen wir denn mit quasi 100%iger Objektivität anfangen, wir, die wir keine Forscherinnen und Theoretikerinnen sind, werden wollen, sondern uns im Besonderen, im Konkreten, vor Ort und zu bestimmten Zeiten, also in unmittelbarer Auseinandersetzung mit Menschen und Umwelt mit praktischer Rationalität zu bewähren haben?! Zwei Antworten a, b.

⁴⁶ Jetzt könnte einer kommen und die Ausführung zur Objektivität lächerlich finden, weil ja irgendwie behauptet werde, die Wissenschaftlerinnen (der Physik) und die Wissenschaftler (der Pädagogik) nähmen auf sich, sowohl die natürliche als auch die soziale Welt mit ihrer Tätigkeit und per Dialog, Diskurs, Palaver erst zu erschaffen, quasi *creatio ex amore et nihilo*. Aber die Welt ist doch zweifellos vor aller (einschlägigen) Forschung und Theorie schon da! - Welch' ein Missverständnis! Niemand hat behauptet, Planeten, Quallen, Affen, Gesellschaften, Familien und Schulen hätten erst als Konstruktionen der Forscher und Theoretiker das Licht der Welt erblickt (und vorher wäre alles kahl und leer). Nein, und richtig, die Welt der Natur sowie die Welt der Kultur sind uns immer schon gegeben, wir sind hineingeboren worden und haben uns eingerichtet. Aber, dass wir eine natürliche Welt von einer kulturellen unterscheiden, das ist Menschenwerk, diese Unterscheidung gibt es nicht ohne uns. Denn Welt legt sich die Unterscheidung zwischen Natur und Kultur nicht selbst vor. (Übrigens auch nicht zwischen „Naturvölkern“ und „Kulturvölkern“.) Und richtig, Planeten sind keine Kunstwerke der Wissenschaft, aber, dass wir Wandelsterne von Fixsternen unterscheiden, dass wir diese von Lebewesen trennen und hinsichtlich relevanter Merkmale zwischen Quallen, Affen unterscheiden, ist unsere Sache. Und korrekt, Gesellschaften, Familien und Schulen sind nicht von Forschern und Theoretikern erfunden und fabriziert worden, aber dass wir zwischen Amerika und Frankreich, zwischen Groß- und Klein- und Patchworkfamilien, zwischen der Institution >Schule< und anderen päd. Praxen, wegen Erkenntnisinteressen unterscheiden und diese Sachen zu außerordentlichen Gegenständen, also zu hochstilisierten Objekten der Wissenschaften machen, das ist unsere Angelegenheit; solche Differenz ergibt sich (ohne Forschung und Theorie) nicht von alleine. Sicher, immer schon treffen wir in alltäglicher Kooperation und (wortsprachlichen) Kommunikation zwecks Orientierung Unterscheidungen. Unsere alltägliche Lebenswelt animiert dazu. Aber, dass z.B. auch die alltägliche Lebenswelt (mit Kennzeichnung von Milieus) sowie andere Dingen und Geschehen je zu methodisch hochstilisierten Objekten der Wissenschaft machen, die wir im Alltag so nicht vorfinden, ist kein Schöpfungsakt aus dem Nichts, sondern folgt Gründen, die wir im Alltag nicht haben: *objektive* Beschreibung, *objektive* Analyse und *objektive* Kritik. Also, keine Genesis, aber im Sinne des Konstituierens werden alltagsbekannte Dinge und Geschehen zu Gegenständen, die, wie jetzt gesagt werden kann, *vorher noch nicht da waren*.

a) Nehmen wir beispielhalber und vereinfacht als neutrale Tatsache, die empirisch gesicherte Feststellung, Schulkarrieren in der BRD sind (nach wie vor) abgänglich von und bedingt durch soziale Herkunft. Jetzt kommt „der pädagogische Blick“, „das pädagogische Sehen und Denken und Handeln“ ins Spiel. Denn ich unterstelle jetzt, dass jede Pädagogikverwerterin und jeder Pädagogikvertwerter bei der Präsentation so einer „neutralen Tatsache“ zugleich mitdenkt: Da müssen wir Pädagogen (per Gewerkschaft?!) eingreifen! Das darf und soll nicht so bleiben!“ Sprich: Wir Pädagogen (m, w, d) lesen unter Umständen eine sog. neutrale Tatsache als Vorschrift, als Aufforderung, als Imperativ, also nicht als „nacktes Dass“ und nicht als bloßes IST, sondern (normativ) als SOLL bzw. SOLLNICHTSOSEIN. Oder: „Der Mensch ist des Menschen Wolf.“ (Von wem?). Ein Sachverhalt, der nicht sein soll, als Tatsache. Prange verweist auf solche „Mischsätze“, auf hybride Sätze in: P

b) Können wir neutrale Tatsachen „anwenden“? Da wird (zu) oft gemeint, die Wissenschaft könnte und sollte der praktischen Pädagogik erforschten Wissen und theorieförmige Erkenntnis als Rezept anbieten, also derart, dass es sofort im Vollzug „verwendet“ werden könne. Aber die Wissenschaft selbst schreibt nichts vor, siehe Wertfreiheit. Harte Daten, Fakten und Tatsachen darüber, was mit guten Gründen zu erforschen und in Theorien darzustellen ist, ja, aber ihr Pädagogen all‘ seht selber, dass ihr Gescheites damit macht, baut keinen Mist!

Aber selbst mit dem Rezept zum Zitronenkuchen ist es so, dass es nicht unmittelbar „angewendet“ werden kann. Nicht nur, dass der auf dem Küchentisch vorliegende Text erst einmal als ein Rezept zu identifizieren ist, man muss es lesen (können) und das Gelesene verstehen („Theorie“) und ins richtige Handeln („Praxis“) *übersetzen*. Auch wenn man es per Video vorgespielt und vorgesprochen bekommt, die *Übersetzung* ins eigene Handeln bleibt nicht aus. Ohne Urteilskraft - Pustekuchen.

Das *Über-setzen* (vom Ufer der Theorie ans Ufer der Praxis) ist lehr- und lernbar, trainierbar. Gleichwohl bleibt beim *Übersetzen*, quasi zwischen Theorie und Praxis, ein Plätzchen frei, auf dem die „praktische Urteilskraft“ (Kant) oder der „pädagogische Takt“ (Herbart) oder der Mutterwitz sitzt, ein Vermögen, für das es keine Regeln gibt, die man lernen könnte wie Hochsprung. Man muss es letztlich eben *können*. Aber wie beim Hochsprung sind trainierte Personen möglicher Perfektion näher als Coach-Potatoes.

Eine Theorie „anwenden“ meint das Aktualisieren Ihrer Urteilskraft, also Einsatz ihres trainierbaren Vermögens, in akuter Situation und Lage ein an allgemeingültigem Wissen und an allgemeinverbindlichen Normen und Werten abgeglichenes, situationsgerechtes Urteil über weiteres, und zwar konkretes und besonderes Tun oder Lassen zu fällen.

Die besondere Rationalitätsform der Pädagogik.

Was wir Pädagoginnen in jedem Fall brauchen: Talent, den grünen Gürtel, wichtig zudem ist Wissen, kraft Erfahrung (im Alltag), kraft Studium der Pädagogik und anderer Wissenschaften + Training in Praktika, gebraucht werden Orientierung, kraft Mühe um Ethik und Moral, ebenso Ethos=Haltung, dann noch Aufmerksamkeit, Wahrnehmen erziehungsrelevanter Sachverhalte, diesbezüglich Denken und Handeln, was ohne geübte Urteilskraft nicht funktioniert. Und wohin gehört >Rationalität<?! Die Antwort ist ohne ein Stückchen Philosophie, Wissenschaft- und Erkenntnistheorie nicht zu haben.

Vorschlag (Gethmann, C. F., Rationalität, in: Mittelstraß 2016), wir sprechen besser nicht über *die* Rationalität, also nicht so, als wäre sie irgendwie eine Substanz, etwas Sphärisches, ein neuronales Gebiet, die/das in unserem Gehirn lokalisiert werden könnte, nicht so, als wäre sie ein psychisches Vermögen, dessen Wert und Leistungsfähigkeit man spezifisch messen bzw. austesten könnte, sondern?! Sondern, sprechen wir von Rationalität als einer logischen (kognitiven) und kommunikativen (sozialen) und normierten (standardisierten, festgesetzten)

Prozedur (etwa Diskurs, Dialog, Palaver), die dann von Personen aktualisiert wird, wenn Denken und Handeln als vernünftig ausgezeichnet werden sollen, sprich: wenn die Fundierung von Geltung und das Abtragen von Geltungsansprüchen dessen, was man tut oder lässt, auf der Tagesordnung steht.⁴⁷ Und >Geltung< (Thiel, C., Geltung, in Mittelstraß 2008) bedeutet auch >intersubjektive Verbindlichkeit<, bezeichnet die „objektive Grundlage des Anerkanntseins“ von Sätzen, Gesetzen, Normen, Werten, Urteilen, Würdigungen, Stellungnahmen etc.. Im Streit zwischen Proponent und Opponent wird begründet, widerlegt, argumentiert, bewiesen, widersprochen, bestätigt, gerechtfertigt, eingelenkt, zugegeben; was ist warum legitim, wahr, gerecht, bewährt, logisch, schlüssig, folgerichtig, einleuchtend, stichhaltig, konsequent, zwingend, konsensfähig, vertretbar ein Kompromiss.

Nun nimmt die Pädagogik=die Erziehungswissenschaft für Praktikerinnen, wissenschaftliches Wissen und alltagspraktisches Wissen und Können in Anspruch, wobei man wie folgt sortieren *kann* (weder absolut noch vollständig): Propositionales (=wissenschaftliches) Wissen (vorgelegt in apophantischen Texten), Orientierungswissen zum Beantworten der Frage: Was tun? (vorgelegt etwa in Ethiken), Unterscheidungswissen (etwa von den Wissenschaften vorgelegte Gliederung der Welt als Insgesamt dessen, was Tatsache ist), Herstellungswissen (vorgelegt etwa von der Didaktik zwecks Einrichten päd. Praxen).

Setzen wir, dass dieses Wissen (Kollektivsingular) vorliege, ob im Buche oder als Vortrag oder online oder im Kopf, als Wissen, das nicht Ihren brisanten Einzelfall vor Ort thematisiert, mit dem *Sie* im Moment zu tun haben, nicht das besondere, akute Problem, mit dem *Sie* sich jetzt beschäftigen müssen, kein Wort, kein Satz zu dem Besonderen, zum Konkreten, zu Konflikten in situ, die *Sie* just (anschaulich) vor Augen haben, die Ihnen unmittelbar und sinnlich gegeben sind, keine Ausführung zu den Schwierigkeiten, die sie im Augenblick wahrnehmen, ja, was ist dann?! Wie weiter?! Hier ist der systematische Ort für den Begriff >Anwenden<, anders gesagt. für den Einsatz der *Urteilstkraft* im Vollzug pädagogischer Praxis, wofür zudem lebenspraktisches und (lebens-)erfahrungsfundiertes Wissen unverzichtbar sind.

Anwenden?!

Ist die Pädagogik in Echtzeit, die päd. Praxis im Vollzug, nichts weiter als Verwertung der Wissenschaften und Ethiken? Ist pädagogisches Können, das Erziehen, nichts anders als Wissenschaft(en) und Ethik(en) zu benützen, zu verwerten, auszuschlachten? Wer dies so sieht, täuscht sich. Das pädagogische Wissen und Können beruht zwar in vielen Teilen auf Forschung und Theorie (auf wissenschaftlichem Wissen und wissenschaftlicher Erkenntnis) und allgemeinverbindlichen Normen (etwa aus Ethiken), unterscheidet sich aber durch Tätigkeit im Vollzug, durch ihre in akuter pädagogischer Praxis in Angriff genommenen Ziele und Zwecke und durch die Aktualität, mit der diese – sprachlich oder nichtsprachlich handelnd – erreicht werden wollen. Vulgo: Wissen ist nicht gleich Können. Es ist eben etwas anderes, ob am Schreibtisch, im Labor, im Feld geforscht wird und dazu passende Theorien entworfen werden, oder ob vor Ort erzogen wird. (Obacht! Eine Unterscheidung ist nicht gleich ein Verdikt!) Pädagoginnen als Praktikerinnen hörten nicht dort auf, wo ihre eigentliche Aufgabe erst beginnt, nämlich mit ihrem, auf den individuellen Menschen bezogenen, und das heißt auch: von kontingenten Bedingungen abhängigen, erzieherischen Handelns. Sicher, es setzt das Erziehen auf dem Niveau der Professionalität forschungs- und theoriebasiertes Wissen und auch

⁴⁷ E. Koggon schreibt in seinem Buch „Der SS-Staat“, München 1974: „Auch die Schreckensherrschaft unterscheidet sich heute von der früherer Zeiten durch *Rationalität*. [...] Im Gegensatz zu den Despoten von einst ist in unseren Tagen der Terror als Herrschaftssystem [...] bis zu einem gewissen Grade auch auf eine theoretischen Begründung angewiesen, die ihn sozusagen plausibel oder sogar notwendig erscheinen läßt.[...] Mit Vernunft wird die Unvernunft, mit Wissenschaft die Unmenschlichkeit zum System ausgebaut“ (ebd., 23f.). – Wie passt das zusammen?!

theoretische Ethik voraus, aber die päd. Praxis ist demgegenüber ein eigenes Geschäft, ein extra Unternehmen, kein „reines“ wissenschaftliches Forschen und Theoretisieren.

Mit anderen Worten, die Pädagogik ist in eben diesem Sinne eine *praktische* Wissenschaft, ihr Wesen liegt im erziehenden Umgang mit Menschen, nicht darin, Bibliotheken zu füllen (kein böses Wort gegen Bibliotheken). Es werden von den Praktikerinnen Lebensprobleme als Lernprobleme identifiziert und folgerichtig mit Erziehung angegangen, nicht nur als solche veraktet und erklärt.

Vielleicht bedingt das (irrige) Verständnis von Pädagogik als „reiner“ Wissenschaft Erwartungen, die sie nicht erfüllen kann, weil sie es mit denkenden und handelnden Personen und gedankenlosem und affekt-bestimmtem Verhalten, somit (auch) mit Unberechenbarkeit zu tun kriegt, nicht – wie etwa die theoretische Wissenschaft der Physik - mit messbaren Bewegungen und Körpern und Kräften. Sie (die Pädagogik) wird zu oft überschätzt, überfordert, was sie zur Realisierung unserer kulturellen Lebensform beizutragen vermag.

Die päd. Praxis erfordert Urteilskraft. Urteilskraft – das ist der Schritt vom Wissen zum Können, für den es keine Instruktionen gibt, vom Konkreten zum Allgemeinen, für den die Regeln erst zu finden sind, vom gelösten Problem zum ungelösten, von einer Einsicht zur anderen. Urteilskraft – das ist der sichere Instinkt der Vernunft, die greift, nicht nur berührt, verändert, nicht nur beschreibt, das Wesentliche, ohne dass es den Dingen auf der Stirn stünde, erfasst, sich aneignet, Wege ins Unwegsame legt.

Urteilskraft lässt sich nicht lehren und lernen, nicht als wissenschaftliche Methode, weil sie keine ist, aber sie lässt sich herauslocken, sich selbst gewahr werden, üben. Urteilskraft stellt sich ein, indem man sie gebraucht, nicht als Inspiration oder Gnade, sondern als ein erworbenes und produktives Können.

Zur Geschichte der Pädagogik

Der Archäologe G. Zuchtriegel schreibt in seinem Buch >Vom Zauber des Untergangs<, Berlin 2023: „[...] Objektivität ist [...] niemals das Privileg eines Einzelnen: Sie entsteht vielmehr aus dem abwägenden Gespräch, aus dem Hin und Her der Argumente, aus wissenschaftlichen Duellen [...], bei denen sich niemand ernstlich wehtut, aber alle eine Menge dazulernen“ (ebd., 131). Diese Überzeugung, wie Objektivität zustande kommt, sollten wir (Sie und ich) auch in betreff der Geschichte der Pädagogik teilen. Wir alle sind – nolens volens – in Geschichten (Plural) und in die Geschichte (Kollektivsingular) verstrickt und eingeklinkt (Schapp). In große und kleine (Europa, Deutschland, Bayern, Oberfranken, Bamberg, Friedrichstraße, Hausnummer 10, Wohnung im zweiten Stock ...) und in die unseres Berufs. Wir alle verlebendigen (soziologisch: rekontextualisieren) bewusst oder nicht bewusst in der Gegenwart die Vergangenheit der Pädagogik. Der Geschichte der Pädagogik können wir nicht entfliehen (sollten wir das wollen). Wir alle haben uns, bewusst oder nicht bewusst, auf eine ausgewählte Linie von Ideen (bestimmter historischer Gestalten) und/oder Konzeptionen eingelassen. So unterstelle ich, dass wir (Sie und ich und andere) mit unserer päd. Praxis nicht einem Autoritarismus, Dogmatismus, Fundamentalismus das Wort reden, sondern – sage ich jetzt salopp – ehrer auf Emanzipation, Partizipation, Autonomie gepolt sind.

Jetzt die Frage nach der Objektivität oder anders, wer oder was macht (garantiert?), dass wir Pädagoginnen uns nicht in eine bloß fiktive, gar erlogene Geschichte, sprich: in eine Ideologie eingeklinkt haben, auf die wir hereingefallen sind?! Denn wer meint, es gäbe nur *eine* wahre Geschichte der Pädagogik und an sie glaubt, ist naiv, unbelehrt etwa durch eigene Erfahrung oder Blankertz oder Tenorth oder Diese Person erzählt sich privat eine Geschichte geglaubter Pädagogik.

Es gibt keine Objektivität (=Subjektinvarianz, Neutralität) der Geschichte der Pädagogik, die kraft Aufspüren von Gesetzen (ähnlich denen der Naturwissenschaften) oder von einem ihr innewohnenden „Gesetz der Geschichte“, die deren Verlauf determinierten, gesichert wäre.⁴⁸ Auch ist die Geschichte der Pädagogik nicht nur parteiisch (=subjektvariant, voreingenommen, befangen, ideologisch verzerrt), weil die Geschichte (von Erzählern) narrativ dargestellt wird, also als Erzählung, die der Erzählende nach Gusto ausmalen dürfe (kritischer Überblick: Goertz, H. – J., *Unsichere Geschichte*, Stuttgart 2001). Aber es sichert, so gut es eben geht, das kooperative und kommunikative Geschehen, das auch Zuchtriegel für verbindlich erklärt: Diskurs, Dialog, Objektivität (=Personeninvarianz=fastneutrale Betrachtung).

Wer sich von uns für die Geschichte der Pädagogik interessiert, der hat erkannt, dass er verstrickt und eingeklinkt ist, und will nun wissen, in welche Geschichte, in eine erfundene oder begründbare, und dies will er deswegen wissen, weil er seine päd. Praxis nicht „bewusstlos“ durchziehen möchte, weil er sie und sich selbst nicht als geschichtslos betrachtet. Seine Mühe geht dahin, sich mit anderen und/oder gegen andere ein Geschichtsbewusstsein aufzubauen, das ist ein kritisches Nachdenken darüber, wem er eigentlich anhängt, welcher Tradition, ob das o.k. ist oder nicht, ob er dabei bleiben will oder sich besser ausklinken sollte. Mit der Beschäftigung mit Geschichte als Vergegenwärtigung der Vergangenheit folgt solche Person demnach einem vorwissenschaftlichen Interesse, das sie – eine Pointe! – ohne Geschichte und Tradition gar nicht hätte. Also, Erkenntnis ist zweifellos an das Erkenntnissubjekt gebunden, wie dann subjektüberwindende Objektivität?!

gruß

x

Freitod

...

xi

Grenzen der Erziehung. Pädagogische Illusionen. Vom Scheitern

...

⁴⁸ Das hat Gründe. 1. Es wäre Metaphysik, jetzt hier in dem Sinne, dass man argumentationsunzugänglich der Geschichte einen – wie auch immer gestalteten – „Antrieb“ unterstellen würde. 2. Ein Gesetz (wie in den Naturwissenschaften) für soziale Zusammenhänge müsste auf Kausalität setzen, auf die jedoch im Kooperations- und Kommunikationsgeschehen von uns Menschen nicht wie auf die zwischen sich bewegendenden Himmelskörpern gesetzt werden kann. Zudem verspricht ein Gesetz der Geschichte der Pädagogik keinen Erkenntnisgewinn. (Jetzt ein arg einfaches Beispiel.) Denn angenommen, man versuchte die positive Veränderung der Einstellung zu Mitmenschen im Gedankengut der Person Paul nach Eintritt in die von der Person Paula gegründeten Schule mit einem (vielleicht induktiv gewonnenen) „Gesetz“ derart zu erklären, dass bei allen Menschen das Menschenbild sich dann zum Besseren wandelt, wenn ihnen durch Schule Bildung zukommt, lässt sich daraus nicht Pauls Veränderung/Verbesserung, dieser Einzelfall nicht erklären. Darum nicht, weil wir Pädagoginnen, die wir weiterführendes, verwendbares Wissen erwarten, im Einzelnen erklärt haben wollen, warum genau diese Veränderung resp. Verbesserung bei Paul eingetreten ist (aber keine andere), welchen Einfluss die Schule Paulas hatte, warum überhaupt von wem und auf welchem Wege Einfluss genommen wurde: Weil also für die Erklärung des Einzelfalls gerade die Besonderheiten, also die Spezifität des geografischen, historischen und gesellschaftlichen Kontextes und der konkreten Personen die wesentliche und entscheidende Rolle spielen. Deswegen wäre ein solches „Gesetz“ zwar nicht falsch, wir richten uns oft genug nach Pauschalurteilen aus, aber im Konkreten nicht Fuß fassen kann. Und ein Gesetz für den Einzelfall wäre Unsinn: Eine Person P, die der Person Paul in allen relevanten Merkmalen und Eigenschaften gleicht, ändert dann ihr Menschenbild zum Besseren, wenn sie unter gegebenen Umständen und Voraussetzungen, die hinsichtlich relevanter Merkmale und Eigenschaften denen von Paul gleich sind, in eine Schule eintritt, die hinsichtlich relevanter Merkmale und Eigenschaften der Schule von Paula gleich ist und ihr wie im Falle Pauls Bildung zukommt, die der von Paul hinsichtlich relevanter Merkmale und Eigenschaften gleich ist. Da bleibt man doch gleich bei Paul und Paula.

Bei Weber, M., *Die >>Objektivität<< sozialwissenschaftlicher Erkenntnis*, in: ders.; *Soziologie, Universalgeschichtliche Analysen, Politik*, hrsg. von Winckelmann, J., Stuttgart 1973, 186-262, liest sich das so: Ist Objektivität wertfrei?! Oder ist Objektivität gleich „Gesinnungslosigkeit“ (ebd., 197)?! „Züchtung jenes ‚Charakter‘“ (ebd., 200). ...

xii

Glück

Hallo,

Glück wird in der Pädagogik gehandelt als ein (fachübergreifendes) Ziel der Erziehung. Was ist gemeint?!

Glücksvorstellungen

Fritz will wissen, wie er den Begriff >Glück< recht zu verwenden hat. Bedeutung und Geltung des Begriffs sind schillernd. Fritz stellt sich vor, jemand aus seiner päd. Praxis fragte ihn: Was ist Glück? Wie, falls überhaupt, bauen Sie das Glück in Ihre Pädagogik ein? Praktische Relevanz? Da möchte Fritz schon gerne eine Auskunft geben können. Glück als Abwesenheit des Gegenteils: Pech, besagt nicht viel. „Glück/Schwein/Dusel/Massel (gehabt) haben“, ist auch nicht gemeint. Sondern es dreht sich um das Glück als ein den „ganzen“ Menschen erfassendes und dauerhaftes Befinden der Seele (hier verstanden als Bezeichnung für das die Einheit von körperlichen und nicht-körperlichen Komponenten eines Lebewesens darstellende Lebensprinzip; Mittelstraß). Wichtig ist zweifellos, dass jeder von uns (Menschen) des Öfteren Glück/Schwein/Dusel/Massel hat, ein Zustand zum Ertragen von Kontingenz, aber ein „glückliches Leben insgesamt“ ergibt dies nicht.

Glück (überfachliches) Ziel boomt (auch) in der Pädagogik, insbesondere in der Schulpädagogik. Sie finden (theoretische) Ausführungen, (praktische) Programme, Kurse, Aktionen zum >Glück< zuhauf. Fritz kommentiert knappst folgenden Beitrag: www.gluecksarchiv.de „Alles zum Thema ‚Glücklich sein‘“. Dort heißt es:

Zum Verständnis von >Glück<

„Das Empfinden von Glück ist sowohl ein **Gefühl**, als auch ein **Zustand**, in dem sich eine Person befindet und der sich durch ein allgemeines, oft unbewusstes Wohlbefinden auszeichnet. Entscheidend sind dabei nicht die objektiven Tatsachen, sondern das subjektive Erleben der betreffenden Person. Glücksforscher verwenden deshalb statt des Begriffes ‚Glück‘ eher den Begriff ‚Subjektives Wohlbefinden‘.“ Beispiele: Sex haben; etwas Gutes essen; mit Freunden zusammen sein; eine wichtige Sache erfolgreich abschließen“ (ebd.) „Glück empfinden‘ kann [auch] ein **dauerhaftes Gefühl** sein: Mit dem Leben zufrieden sein; viele Glücksmomente erleben“ (ebd.).

Fritz ist mit dem Wortgebrauch von >empfinden< und >Gefühl< nicht einverstanden.⁴⁹ Wir (Sie und ich und andere) empfinden wie die Tiere Lust und Schmerz (Unlust). Wir fühlen z. B. Freude bzw. Leid. Wir sprechen aber z. B. bei Freude bzw. Leid nicht von Empfindungen, sondern (vom bloßen Empfinden unterscheidend) von Gefühlen. >Gefühl< ist somit eine Bezeichnung für eine besondere mentale Verfassung (wie Schmerz, Zorn, Hass, Neid, Liebe, high).⁵⁰ Auch bei höheren sozial lebenden Tieren kann man zusätzlich zu Empfindungen von Gefühlen sprechen (P. Lorenzen, op. cit., 264). Für Fritz sind demnach >Empfinden< und >Gefühl< nicht synonym (wie oft in der Umgangssprache). Dass im wissenschaftlichen Zusammenhang zugelassen werden soll, dass man ein *Gefühl empfindet*, hält er für doppelt gemoppelt. Er meint, die Formulierung „Glück, ein Gefühl, das man empfindet“, lassen wir bes-

⁴⁹ Er findet auch die Formulierung merkwürdig, die da Detektiv Harry Bosch in M. Connollys >Der letzte Coyote< vorbringt, dass ihm nämlich (beim Ermitteln) das Glück einen Zufall beschert habe, der ihn weiterbringe?!

⁵⁰ >mental<, hier: den Verstand, die Psyche oder das Denkvermögen betreffend (DUDEN).

ser weg. Mit >unbewusst< ist Fritz auch nicht zufrieden, er hätte die Vokabel (falls sie überhaupt nötig ist) gerne gegen >nicht-bewusst< ausgetauscht (er meint >unbewusst< gehöre in die Psychoanalyse). Ein Glücksgefühl wird als bestimmte Erlebnisqualität bewusst wahrgenommen, niemand könnte sonst behaupten, dass er glücklich sei. Und wen er es wäre und täte es nicht merken – das geht auch nicht. Das mit der Dauerhaftigkeit hätte ich gern expliziert.

Zur empirischen Forschung

Mit dem Ersetzen durch einen neuen Terminus wie „Subjektives Wohlempfinden“ ist man - scheint es - von der Mühe entbunden, das Wesen, die Substanz des Begriffs >Glück< zu erkunden. Es wird stattdessen derart operationalisiert, dass Handeln bzw. Verhalten mit den Mitteln der Empirie beobachtbar und beschreibbar ist. Charakterisierbar sind dann die Umstände und messbar die Häufigkeit des Auftretens. Die Empirie interessiert also nicht, was >Glück< eigentlich „ist“, aber sie verfügt über eine Menge Daten, Fakten und Tatsachen darüber, wie Menschen (Individuen bzw. Gruppen) in jeweiliger Kultur ihr „subjektives Wohlbefinden“ definieren, wann und wie oft dies eintritt. Fritz kann die Umbenennung von >Glück< in >subjektives Wohlbefinden< durchaus nachvollziehen. Er schätzt ebenso harte Daten, Fakten und Tatsachen. Er meint aber, es gehe dabei dem Thema >Glück< Wesentliches verloren. Umfasst dieses doch auch Lebensführung, gutes Leben und Moral, was sowohl intensional (Inhalt des Begriffs) als auch extensional (Umfang des Begriffs) das Konstrukt >subjektives Wohlbefindens< übersteigt. Und dies noch: „Glücksforscher haben Anhaltspunkte dafür gefunden, dass Glück und Unglück voneinander **unabhängig** auftreten“ (ebd.). Falls diese Aussage eine Erkenntnis sein soll, dann vielleicht die Bestätigung unserer Alltagsweisheit, dass der Gegensatz von >Glück< und >Unglück< kein polarkonträrer Gegensatz ist (wie bei >warm< und >kalt<). Man ist entweder glücklich oder unglücklich, aber nichts „dazwischen“ (wie lau bei warm und kalt).

Zu allgemeinen Glücksverwirklichungsanweisungen

Was macht „Glück erfahrbar“? „Genieße den Augenblick; Beziehungen zu anderen Menschen haben oberste Priorität; Konzentriere Dich auf das Wesentliche; Fordere Dich in Arbeit und Freizeit; Tue so, als ob Du glücklich wärst, und Du wirst es sein; Übe Dich in Gelassenheit“ (ebd.).

Das mit dem so tun >als ob<, glaubt Fritz nicht; bei ihm jedenfalls klappt das nicht. Schon deshalb nicht, weil man einen glücklichen Zustand nicht in einem Spiegel, nicht ohne Bezug auf das eigene und lebendige Leben der anderen (Mitmenschen) erreicht. Ohne den bösen Nachbarn tut man sich leichter. Aus der Emotiven Psychologie hört man, dass das Vorspielen von Gefühlen (gewöhnlich) nicht zum Entstehen eines entsprechenden Gefühls führt (Hartmann, D., Philosophische Grundlagen der Psychologie, Darmstadt 1998, 232). Und wäre beim Gelingen der Simulation der ganze Aufwand von www.gluecksarchiv.de nicht überflüssig?! Wir alle tun so >als ob< und schon strahlt jedermann in echt wie ein Honigkuchenpferd. Nahe beim Thema steht der Begriff der Gelassenheit. Dazu kommt Fritz noch. Die anderen Anweisungen („Konzentriere dich auf das Wesentliche“, ...), ja, o. k., meint Fritz, sind vielerorts tauglich, tragen jedoch zur Klärung des Begriffs nichts bei; es muss aber im Voraus (=vor der Aktualisierung der Maßnahmen) gewusst werden, wie das Glück beschaffen ist, wenn etwa „konzentriere dich auf das Wesentliche“ ein geeichtes Mittel zu seiner Herbeiführung sein soll. Wer sein Ziel nicht benennen kann, erreicht es auf allen Wegen.

Aber vielleicht hilft die Psychologie?! Denn es ist die Frage, ob sich Glück nicht wie andere Emotionen mit (psychologischen) Mitteln (Tricks) herbeiführen lassen. Der „kleine Albert“ wird seine Rattenphobie in sein Erwachsenenleben mitgenommen haben, weil John B. Watson 1920 wissen wollte, ob auch emotionale Reaktionen - wie Angst - konditioniert wer-

den können. Es funktioniert (die De-Konditionierung blieb aus). Oder: Die Eltern wollen Cornelia glücklich machen. Cornelia will ein Pferd. Weihnachten steht eines unter Baum. Cornelia freut sich, ist happy, strahlt, ist glücklich. Oder: Peter bekommt „Durch die Wüste“ von Karl May. Ein stilles Glück. Und! Cornelia und Peter sind – wenigstens kurzfristig – „auf einmal“ zugänglich, freundlich, weder patzig noch Nervensägen. Glück bekommt allen. Allerdings ist das nicht notwendig so; eine Ursache-Wirkung-Kausalität (Pferd: Glück; Lesen: Glück) wie die Billard-Kausalität (Stoß: Einlochen) darf nicht angenommen werden. Nicht jeder findet sein Glück auf dem Rücken der Pferde oder „In den Schluchten des Balkans“. Zudem ist das Kleiner-Albert-Experiment nicht nur ethisch, sondern als Erkenntnis umstritten. Also, ein Glücksgefühl, das widerfährt einer Person in Verhältnissen, die allen günstig sind, aber es „muss“ nicht sein. >Fühlen< ist kein zielgebundenes und zweckorientiertes und in Kausalität eingebundenes Handeln. Ein Gefühl stellt sich u. U. ein oder eben nicht. Ein Gesetz gibt es nicht. Es braucht dafür ein Talent zum Glücklich-sein (glaubt nicht jeder).⁵¹

Spätestens an dieser Stelle, ruft **Fritz W. Fischer** und dessen „**transzendental-kritische Pädagogik**“ zu Hilfe. Warum?

W. Fischers Interesse ist, auf mittransportierte Vor-Verständnisse und Voraus-Urteile aufmerksam zu machen, die wir Pädagoginnen im Zuge unserer abendländisch durchwirkten Enkulturation, Sozialisation und Erziehung inkorporiert haben. Es geht ihm um Aufdeckung von nicht-bewussten Subtexten des pädagogischen Denkens und Handelns. Das heißt, Aufhellung von nicht-thematisierten, alltagspraktischen und weltanschaulichen und durchaus auch ideologischen Unterstellungen, Voraus-Annahmen und Voraus-Bewertungen, die wir alle, die wir Pädagogik studieren und päd. Praxen verlebendigen, nicht nur ins Forschen und Theoretisieren investieren und in Ethik(en) einbauen und auf unserem Berufsfeld aussäen, sondern überhaupt als unser Selbst- und Weltverständnis huckeback tragen (in: Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Theorien, Hamburg 1991). Solche Aufklärung macht es nach W. Fischer möglich, den Spruch „Erkenne dich selbst“ zu materialisieren, indem man „Entschleiertes“ abschafft, wenn es päd. Zielsetzung (edukative Intentionalität) verhindert, indem man dort, wo es sich lohnt, korrigiert, oder indem man beibehält und ausbaut, wenn es argumentationszugänglich gegen Opposition verteidigt=begründet werden kann.

Und welchen Subtext findet Fritz in www.gluecksarchiv.de?! Fritz stellt transzendental-kritisch als Vorgabe und Unterstellung heraus, dass >Glück< in www.gluecksarchiv.de zu einem Ziel erkoren worden ist, das man mit strategischer und taktischer Raffinesse, mit passender kognitiver und sozialer Intelligenz (mit Sicherheit) erreicht. Wenn man sich nur anstrengt und alles gemäß www.gluecksarchiv.de richtig macht, dann werde Glück erlebt. Dass in der Wirthgenschen Definition das Glück als ein Handlungsziel festsetzt, das man mit strategischer und taktischer Klugheit, mit passender kognitiver und sozialer Intelligenz (ohne Zweifel) erreicht, dass das (heutige) sich selbst managende Individuum und unternehmerische Subjekt mit genügend Anstrengung auch in Sachen Glück ein Erfolgsmensch wird, dass Machbarkeit großgeschrieben wird, das ist der Subtext, vermerkt Fritz. Die Macher dominieren. Dass das Glück eventuell *nicht* am Ende einer Handlungsfolge steht und nicht technisch erreichbar ist, ist nicht auf dem Schirm.

⁵¹ Dass das Glück eventuell *nicht* am Ende einer Handlungsfolge steht wie ein Topf beim Töpfer und eben nicht technisch erreichbar ist, gleichwohl als ein Handlungsziel vorgestellt wird – paradox. Gesagt wird, ein glückliches Leben ein Widerfahrnis, es „überfällt“ einen oder eben nicht. Zugleich kommt man von einer Zielstellung und einer Zweckbindung nicht los.

Zu Glückverwirklichungsanweisungen für Schulen

Ein Fahrplan (Curriculum): Da heißt es: „Ansätze [zum „Glücksgefühle erfahrbar machen“, zum Glücklich-werden kraft Schule und Unterricht] sollen bei der Entwicklung des Lernstoffes einerseits Wissen zum Thema Glück vermitteln, also auf der kognitiv-rationalen Ebene bleiben, andererseits aber auch die affektive Ebene einbeziehen und Glücksgefühle ‚erfahrbar‘ machen. Typische Lerneinheiten beider Kurse sind: Identitätsfindung, Selbstakzeptanz, Persönlichkeit, Sinnfindung; Wertehierarchien, Zieldefinitionen, Haltungsziele, Stärken, Strategien und Wege zur Zielerreichung; Körper- und Bewegungserfahrungen; Ernährung und körperliches Wohlbefinden; Konzentrations- und Achtsamkeitsübungen. Kommunikationsübungen, Meditationsübungen, Wahrnehmungsübungen; Alltagsorganisation, Zeitmanagement, Umgang mit Stress, Umgang mit Geld; Umgangsformen miteinander, Bereicherung durch Kultur; Soziale Verantwortung, Hilfsbereitschaft, Selbstvergessenheit“ (A. K. Voss, ebd.).

Fritz tut so, als ob er wüsste, was zu tun sei, wenn man „die affektive Ebene *einbezieht*“. Und auch diese Anweisungen, sind vielerorts tauglich und tragen jedoch zur Explikation des Begriffs selbst nichts bei. Leicht aber könnte mancher, warnt Fritz, die Durchführung dieser Aktionen mit der Verwirklichung des Ziels selbst identifizieren (=gleichsetzen), also die Aktualisierung der Anweisungen mit dem (erst zu erreichenden) Ziel verwechseln, quasi den Weg für das Ziel halten. Aber ähnlich wie die Bearbeitung des Materials zur (künftigen) Entfaltung von Kreativität selbst kein kreatives Handeln ist, so ist die Aktualisierung der „Glück-ist-erfahrbar-Liste“ nicht selbst der (gewünschte) Glückszustand.

Zum Glück

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

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

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

Fritz lenkt transzendental-kritisch den Blick darauf, was mit dem Wirthgensen Glückbegriff alles mittransportiert wird. Vieles nämlich, was aber nicht extra zur Sprache kommt, scheinbar kein Problem ist. Man gehe mit einer Zustimmung zum Wirthgensen Glück zu schnell

zur Tagesordnung über. Und Fritz irritiert, dass all diese Namen, Kennzeichnungen und Ausdrücke („Wesen des Menschen als Maßstab“ etc.) wie selbstverständlich für verstehbar, für zumutbar und für anschlussfähig aufgezählt werden. Wer mit Wirthgens Festsetzung von >Glück< sympathisiert, rekontextualisiert kritischen Subtext und statt klarer und deutlicher Explikation des Begriffs >Glück< weitere Probleme generierende Inhalte.

Fritz fragt: Gehört das nicht alles zur Metaphysik?! Wobei er im DUDEN nachschlägt: „Metaphysik= philosophische Disziplin oder Lehre, die das hinter der sinnlich erfahrbaren, natürlichen Welt Liegende, die letzten Gründe und Zusammenhänge des Seins behandelt.“ Für Wirthgen scheint selbstverständlich, dass die Definition von >Glück< ohne *das hinter der erfahrbaren, natürlichen Welt Liegende und ohne Kenntnis der letzten Gründe und Zusammenhänge des Seins* nicht läuft. Somit hat jeder, der zustimmt, eine enorme „metaphysische“ Last zu stemmen, die schwer argumentationszugänglich ist. Freilich, der Witz ist, meint Fritz, dass uns, die wir (Sie und ich und andere) in die Geistesgeschichte des Abendlandes eingeklinkt sind, dass uns, die wir deutsch und Bildungssprache sprechen, die Vokabeln und auch der Subtext gar nicht so sehr neu und fremd sind, denn wir haben „Metaphysisches“ (vielleicht im Religionsunterricht oder in Deutsch oder einem Wahlfach oder VHS oder >Wort zum Sonntag<) schon gehört und gelesen, ohne selbst darüber referieren zu können. Wirthgen setzt wohl darauf, dass die bloße Bekanntheit eine extraordinary Explikation und Rechtfertigung der Begriffswahl überflüssig macht.

Ja, meint Fritz, die Suche nach dem Glück auf dem Weg übers „höchste Gut“ mit dem Blick nach „innen“ und geleitet von „dem, der über dem Menschen steht“ sei bestimmt spannend. Die Geistesgeschichte des Westens ist ja auch voll mit den Streiten um Bedeutung und Geltung diesbezüglich. Aber, das Ergründeln hält auf und steckt Irrlichter. Ermöglicht keine passable Auskunft, die für jedermann, der gutmütig ist und seine Sinne beisammen hat, akzeptabel ist. Nun könnte es doch sein, überlegt Fritz, dass eine Bestimmung von Glück solche Suppositionen, also derart Voraus-Annahmen und Voraus-Urteile Wirthgenscher Art gar nicht nötig hat. Angenommen, ich lasse all diese Namen, Kennzeichnungen und Ausdrücke ganz weg! Lässt sich ohne diesen „vokalen Krempel“ (sagt er frech) Glück bzw. Glückseligkeit brauchbar und nützlich, demnach ohne viel Komplikationen auch für Pädagoginnen verwendbar, auszeichnen?! Ohne „Sein“, ohne „wer über dem Menschen steht“, ohne „Beziehung zum höchsten Gut, das unser Dasein begründet“?! Was bleibt ihm zu tun?! Nun, die Aufgabe, den Begriff des Glücks mit anderen, weniger belasteten bzw. mit unbelastetem Wortschatz, ohne metaphysische Abfassungen tauglich festzusetzen.

Fritz konstatiert: Bislang wurde meist das Substantiv >Glück< verwendet. Wir haben schon gehört, dass ein Dingwort (Substantiv) einlädt, nach einem Referenten („außerhalb“ des Wortes) zu suchen, auf den es sich bezieht. Gefragt wird: Was „ist“ das Glück? Oder: Was „ist“ das *wahre/wirkliche* Glück? Beim Substantiv (mit bestimmtem Artikel) könnte man auf den Gedanken kommen, >das Glück< existiere wie ehemals Tyche und Fortuna, zwar nicht in Göttergestalt, aber als ein Ding, das u. U. zweimal klingelt. Und zur Wesensbestimmung dieses Phänomens werden Begriffe aufgebracht wie „günstige Fügung“ oder „Schicksalswende“, die vor Gebrauch erst transzendental-kritisch durchleuchtet werden müssten. Vor einer Definition à la Wirthgen mögen wir uns hüten. Vielleicht also sollten wir Pädagoginnen von Aussagen und Behauptungen über die Konstitution >des Glücks< die Finger lassen, besser, wir sagen nichts über sein Wesen aus, behaupten nicht, wir durchschauten, was >das Glück< (außerorganisch oder organisch) eigentlich und im besonderen „ist“, wie es „aufgebaut“ ist, woraus es „besteht“; beim Bier ist es einfach.⁵² Halten wir uns raus. Fritzens Idee ist: Ohne

⁵² Bier entstehen durch Gärung von Zucker. Für Weine werden Zucker aus pflanzlichen oder tierischen Quellen (zum Beispiel Honig) vergoren, während der Ausgangsstoff für die Gewinnung von Zucker bei Bier immer Stärke ist. Der Zucker wird aus der Stärke von Getreide

Ärger mit Psychologinnen, Neurowissenschaftlern, empirischen Glücksforschern zu provozieren, nutzen wir kritisch, was der Alltag und die „Erfahrung von jedermann“ (Kamlah) uns zur Sache bieten.⁵³ – Allerdings, damit ist Fritz noch nicht sehr weit gekommen, daher

Nochmal von vorne

Zur Begriffsgeschichte von >Glück< bzw. >Glückseligkeit<: Bei Platon bezieht sich Glück auf die Idee des Guten und die Idee der Gerechtigkeit sowie auf ein ewiges Glück (als Seligkeit), und zwar unabhängig von Neigungen, von äußeren Glücksgütern (Reichtum, Ehre, Macht, Gesundheit) und von der Polis. Dieser Autarkie (Sich-selbst-genügen) sind nur Philosophen fähig, während die übrigen Menschen ihr Glück im Staat als funktionserfüllender Schuster, Zimmermann usw. finden. Aristoteles setzt Glück in der Polis als ein prinzipiell für jeden freien Bürger erreichbares Lebensziel einer durchgängigen tugendhaften (=seiner Nikomachischen Ethik folgenden) Praxis fest. Im Unterschied zur eher elitären und weniger elitären Bedeutung des Glücksbegriffs, die beide die Verwirklichung eines vorgegebenen Telos vor Augen haben, findet sich in der Stoa (bei Seneca) eine subjektive und individualistische Glücksvorstellung; Glück als ein nur für den Weisen realisierbares individuelles Gut, das durch Einsicht und durch Apathie (=Freiheit von Affekten wie Lust, Trauer, Begierde, Furcht) zu erlangen ist. Ähnlich wie bei Epikur, dessen Hedonismus die Lust, aber nicht bloß die des Leibes, als höchstes Gut bestimmt, erreichbar durch Ataraxie (=Freiheit von Schmerz und Furcht besonders vor den Göttern und vor dem Tod). Glück, ein vollkommener, vernunftbestimmter Zustand, der nichts zu wünschen übrig lässt (bei Plotin). Im Mittelalter auch „ewige Glückseligkeit“ nach dem Tode. Ein Gnadengeschenk Gottes (Th. Von Aquin). Bei Kant ist Glück(-seligkeit) kein eindeutig und dauerhaft bestimmtes Ziel; erreichbar aber die Würdigkeit zur Glückseligkeit. Bei Hegel ist Glückseligkeit allein Gott vorbehalten. H. Marcuse sieht in einer Wohlstandsgesellschaft die Möglichkeit bei Abbau von Repressionen, Glückseligkeit zu realisieren (Gatzemeier, in: Mittelstraß 2008). - In welche Tradition der Begriffsverwendung einklinken?! Da ist Verschiedenes möglich.

Fritz wählt aus der Begriffsgeschichte zwei Ansätze. Einmal Verständnis von Glück/Glückseligkeit als erfolgte, erwartete, erhoffte (Total-)Erfüllung alles dessen, was man sich vorgenommen hat; das ist eine teleologische Ausrichtung des Begriffs. Glück wird abgestellt auf Befriedigung gehabter Wünsche, Bedürfnisse und Begehungen **(a)**. Und dann ohne teleologische (nicht: theologische) Ausrichtung. Da wird Glück/Glückseligkeit als Widerfahrnis (nicht als Handlung) verstanden. Als etwas, worauf man warten muss, was sich fast ohne Zutun ereignet. Es geschieht einer Person. Vorausgesetzt, man ist gelassen und weise. Vorausgesetzt, man hat losgelassen **(b)**.

(a) >Glück< also kann man festsetzend definieren als Gefühl, und zwar in Abhängigkeit von der in Aussicht stehenden Erfüllung oder der faktisch erfolgten Befriedigung gesteckter Ziele und Wünsche. Problematisch! Denn es könnte permanent die Sorge quälen, ob einem je volle Befriedigung widerfährt?! In Brechts Dreigroschenoper heißt es im >Lied von der Unzulänglichkeit< : „Ja; renn nur nach dem Glück, doch renne nicht zu sehr! Denn alle rennen nach dem Glück. Das Glück rennt hinterher. Denn für dieses Leben ist der Mensch nicht anspruchslos genug, drum ist all sein Streben nur ein Selbstbetrug.“ Bedeutet, dass das Glück (in einer teleologischen Ausrichtung) nicht einholbar ist. Und die Befriedigung des einen

(Gerste, Weizen, Roggen, Hafer, Hirse, Reis, Mais) durch Mälzen oder andere enzymatische Verfahren gewonnen (aus WIKIPEDIA). Bestimmbar ohne Rest.

⁵³ (Übrigens sind auch die Wissenschaftler auf den vor-wissenschaftlichen Alltag angewiesen, denn dort lernten sie die Gegenstände („empirisch“; Bühler) kennen, die sie dann im Beruf erst als spezifische Forschungsgegenstände konstituieren: Angst, Sehen, Wahrnehmung, Denken, Erziehen, etc.).

Wunsches, für die man sich abgestrampelt hat, setzt Raum und Zeit und Energie frei, sich um die Erfüllung „neuer“ Wünsche zu sorgen. Usw. usf..

(b) Eine andere (nicht-teleologische) Vorstellung von Glück favorisiert das **Loslassen** und die **Gelassenheit**. Das muss etwas ausgeführt werden. Rufen wir uns zunächst ins Gedächtnis, dass wir „schon immer“ Handeln vom „Widerfahrnis“ (Kamlah) trennen. Zum (intentionalen) Handeln können wir uns entscheiden, wir können es auch unterlassen (ein Handeln ganz spezieller Art), wir sind verantwortlich. Widerfahrnisse sind das, was uns als Ereignisse widerfährt. Und zwar, ohne dass wir diese Ereignisse durch eigens geplantes Handeln hervorgebracht haben. Dem Widerfahrnis gegenüber gibt es keine Wahl. Nicht allein Unfall, Krankheit, Alter, Leiden, Tod zählen zum Widerfahrnis, sondern überhaupt das gar nicht direkt Machbare, eben das ungewollte, unberechenbare, eintretende Ereignis. Nicht nur Großes widerfährt uns, sondern auch die Bagatelle. Ein Widerfahrnis ist keineswegs nur „negativ“, sondern Gesundheit, Wohlbefinden, Zufriedenheit, Ansehen, Einfluss sind ebenfalls Widerfahrnisse, und eben auch Glück. Jetzt ein Paradoxon: Gesundheit, Wohlbefinden, Zufriedenheit, Anerkennung, Einfluss und Glück sind selbst weder Handlungen und Aktivitäten noch unmittelbare Wirkungen und Handlungsergebnisse von wohlkalkulierten Handlungsfolgen. Gleichwohl sind es immer Handlungsziele (H. Kößler, Selbstbefangenheit – Identität - Bildung, Weinheim 1997, 14). Na und?! So ist es halt.

Zum Loslassen: Kann man sich vorbereiten, etwas tun, das dem Glücklich-sein die Tür einen Spalt öffnet?! Loslassen! Die Verbform >loslassen< suggeriert, loslassen ist eben loslassen, wie man eine heiße Kartoffel loslässt (es gibt nichts Heißeres); der Schmerz klingt ab, man schnauft auf, ist befreit von dem Brand. Aber es klingt nur so als wäre das Loslassen in unserem Zusammenhang, also das Gelassenheit und die Ruhe der Seele anvisierende Loslassen ein strategisch-taktisch-kluges Handeln. Denn mit dem Loslassen ist nicht gemeint, im Einzelfalle etwas nicht (mehr) zu tun. Gemeint ist nicht, dass ich mir überhaupt keine Ziele mehr stelle, dass ich auf jegliche Zwecksetzung, jeden Wunsch, auf die Befriedigung jeder Begehrung verzichte, gemeint ist nicht, Erfolgsorientierung schlechtweg zu verdammen, nein, denn dies wäre ein „asketischer Fehlschluss“ (Hartmann, ebd., 113). Loslassen – in unserem Zusammenhang - ist verbündet mit Einsicht. Diejenige Person hat etwas eingesehen und zeigt Einsicht, die sich aufgrund ihres Einsehens, ihrer Denkungsart, Sehweise, Sinnesart, Sichtweise, Grundhaltung, ihrer Gesinnung nach aufgefordert sieht, entsprechend zu handeln. Die Denkungsart, Sehweise, Sinnesart, Sichtweise, Grundhaltung und Gesinnung des Loslassens zeigt sich in der Distanz von der Unvernunft verbissener Geschäftigkeit, Hast, Unrast, Unruhe, Treiberei, Hatz bei der Befriedigung von Bedürfnissen und Begehrungen und Wünsche. Im Abstandnehmen von der fatalen Überzeugung, man verschaffe sich Freiheit von Sorgen durch Aktionismus. Z. B. des Nachbarn wegen umzuziehen und ein Einsiedel zu werden, oder der Gehässigkeit der Verwandtschaft wegen, das Abseits als einen sicheren Ort zu wählen. Vielmehr ist die Unabänderlichkeit der Sorgen einzusehen, und so folgt der Einsicht, dass Sorgenfreiheit illusionär ist, das „ruhige Entbehren“ (Kamlah, ebd., 168). Loslassen (vielleicht ähnlich: entsagen entrücken) manifestiert sich als „Einsicht der Sinnlosigkeit des (selbst-)befangenen Strebens und Festhaltens“ (ebd.). Glück könnte sich einstellen.

Zum Loslassen passt die **Gelassenheit**; bitte nicht verwechseln mit wurstig, Indolenz, Apathie, Desinteresse, Gleichgültigkeit, Indifferenz, Coolness. Glücklich sein verträgt sich nicht mit Sorgen. Sorgen machen einem zu oft die Anderen, Krankheit, der Stadtrat, Radfahrer, Freibäder in Berlin, Ameisen in der Küche. Nicht alles ist verfügbar, nicht alles erreichbar, auch manches eigentlich Erreichbare nicht. Ein Erfolg trotz bester Aussichten nicht erreichbar. Misserfolg mancher Unternehmung war nicht vermeidbar – „Schicksal“. „Negative“ Widerfahrnisse schlagen zu, „negative“ Ereignisse verhindern Vorhaben. Ausgleich mit dem

sturen Nachbarn, Lösung im Streit um Klausurnote, kein Kompromiss - unüberbrückbare Differenzen. Dann noch die NATO. Sorgen, nichts als Sorgen. Da sollte sich (bei allem Scheitern) die Gelassenheit einstellen, die Unerschütterlichkeit (Ataraxie). Fritzens Augenarzt: „Machen Sie sich keine Sorgen, dagegen kann man nichts tun!“ Gelassenheit ist nicht gleich Glück. Gelassenheit streicht nicht die Sorgen aus dem Leben, die gelassene Person lässt sich jedoch von ihnen nicht plattwalzen. Vielleicht so: Niemand tobt, niemand rast und ist außer Fassung, keiner gebärdet sich wie wahnsinnig, niemand zerfleischt sich, niemand schäumt und wettet, niemand explodiert. Mag man mit so gezeichneter Person zusammenleben und –arbeiten?! Die gelassene Person atmet (ohne Tranquilizer gleichwohl, trotzdem, obwohl, obgleich, dennoch, wenngleich, obschon) gelöst und entspannt. (eine Wohngemeinschaftsfavoritin). Sie hat sich eine unerschütterliche Haltung erarbeitet und feilt weiterhin daran. Dies nicht nur für einen Nu, sondern Gelassenheit möchte das ganze Leben imprägnieren; freilich, das kann dauern. Gediegene Anspruchslosigkeit, kein Selbstbetrug. Obacht! Gelassen meint nicht, alles hinzunehmen, sich total zu ergeben, sondern gelassen versucht die Person, ihr Leben mit anderen vernünftig zu führen, sie geht auch heiter in den Widerstand, wenn es sein muss. Glück könnte sich einstellen.⁵⁴

Glück gibt es, falls überhaupt, nicht ohne **Weisheit**. Es darf nicht an daseinsorientierender Weisheit fehlen, die sich zumindest als Unterscheidungsvermögen zeigt, ob das, was man berechtigt will, im Ernst erreichbar oder nicht erreichbar ist, und das, was man nicht will, tatsächlich vermeidbar oder nicht vermeidbar ist. Dann das Nichtverfügbare (=nicht Erreichbare und nicht Vermeidbare) klugerweise aufgibt und nicht festhält, Scheitern einkalkuliert, sondern loslässt und dem sorgenschwangeren Nichtverfügbaren unerschütterlich, mit Gelassenheit begegnet. Und der Weise weiß, begeistert, beschwingt und froh sein währt leider zu oft nicht lang. Vergeblich wird zum Augenblick gesagt: Verweile doch! Du bist so schön! Und Glücksmomente addieren? Die Summe macht kein „ganzes“ glückliches Leben. Aber dieses ist nicht ohne jene vorzustellen.

Kamlah unterscheidet die normative Ethik von der eudämonistischen Ethik (op. cit.). >Eudämonie< hier Bezeichnung für Glück/Glückseligkeit.⁵⁵ Die normative Ethik sagt uns, *was wir tun sollen*. Die eudämonistische sagt uns, *wie wir leben können, wenn wir schon leben (müssen)*. *Gefragt hat uns ja keiner*. Eine sollensfreie Ethik. „Eine Philosophie der Lebenskunst“ (Kamlah, ebd., 145). Es kann auch – gegen die Suggestion der Plakatwände - kein Gebot geben, glücklich zu sein. Die eudämonistische Ethik plädiert. Sie rät an, sie appelliert: Jeder-mann möge seine Selbstbefangenheit ablegen. Selbstbefangenheit?! Lässt sich nicht – zwecks empirischer Prüfung – operationalisieren. Ein intentionaler Begriff. Bedeutet in seiner eher harmlosen Version: Sich um sein eigenes Leben kümmern und sorgen (ein anthropologischer Fakt). Nicht harmlos ist die „eigenmächtige Selbstbefangenheit“ (Kamlah, ebd., 157), weil das Ich-Subjekt nur sich selbst im Zentrum stehen sieht. Das Selbst, einstig als öffentliches Thema eine Errungenschaft mit der Konzentration auf das Individuum eine wertvolle Komponente gemeinsamer Kooperation und Kommunikation im Staat (etwa zu Zeiten Platons, Xenophons). Heute eher so: *Ich kenne keine Anderen mehr, ich kenne nur noch mich!* Dagegen mit A. Einstein und R. Rorty: Im Universum gibt es kein Zentrum. Nirgendwo. Und ebenso wenig unter uns kooperierenden und kommunizierenden Menschen. Jeder kreist um die anderen.⁵⁶ Dann bei gedeihlichem und ersprießlichem (gemeinsamen) Zusammenleben

⁵⁴ Einlassen ...

⁵⁵ Hedonistisch, aretologisch, ontologisch ...

⁵⁶ R. Rorty, Eine Kultur ohne Zentrum, Stuttgart 1993.

und –arbeiten gelingt vielleicht die eigene Lebensführung. Glück, falls überhaupt, gibt es nur unter uns dann, wenn wir uns an einem „sozialen Ideal“ (Hartmann) orientieren.

Vorschlag in pädagogischer Hinsicht.

Setzen wir also fest, meint Fritz, dass Glück nicht in Kausalität eingebunden ist, das es kein „Glücksgesetz“ gibt, dass Glück (als Widerfahrnis) eine Person überkommt. Fritzens Idee ist: Ohne Ärger mit Psychologinnen, Neurowissenschaftlern, empirischen Glücksforschern zu provozieren, sollten wir Pädagogen kritisch nutzen, was der Alltag und die „Erfahrung von jedermann“ (Kamlah) uns zur Sache bieten. Ohne Konstitutionsbemühungen oder Innenschau o. ä. und ohne problematische Wortwahl, gleichwohl kompetent übers Glücklich-sein reden. Vermeiden wir das Dingwort >Glück< und konzentrieren wir uns auf Adjektive, deren Gebrauch den Vorteil hat, dass ihre Bedeutung und Geltung direkt mit dem Verhalten und dem Handlungsvollzug konkreter Menschen verbunden ist bzw. werden kann. Diese Person ist glücklich, weilBedeutung und Geltung der Adjektive lassen sich gleichsam (am Beispiel) vorführen. So haben wir gelernt, Emotionsvokabeln richtig einzusetzen: etwa >schrecklich<, >schmuddelig<, >beleidigt<, >köstlich<, >lustig<. Das Zusprechen (auch das Absprechen) dieser Prädikate ist „empraktisches“ Handeln (Bühler). Meint, dass der Vollzug des Zusprechens bzw. Absprechens eines (der angeführten) Wiewörter innerhalb unseres gemeinsamen (Sprach-)Handelns beständiger, meist unausdrücklicher Kontrolle der Verwendung unterliegt, aber uns nicht eine abgehobene, abstrakte Welt (der Metaphysik) entführt.⁵⁷

So haben wir alle den Gebrauch und die angemessene Verwendung des Adjektivs >glücklich< im Vollzug des Sprechen-Lernens und alltäglicher Kommunikation und dessen Bedeutung und Geltung relativ zum geografischen, geschichtlichen und gesellschaftlichen Kontext eingeübt. Das mit dem >glücklich<, meint Fritz, ist aber heutzutage so eine Sache. Ihm scheint es nämlich so zu sein, dass fast an jeder Ecke eine Person steht, die glücklich ist, wenn nicht übergücklich oder superglücklich. Quasi Inflation. U. a. deswegen, weil suggeriert wird, mit dem Fortschritt der Wissenschaft (Pharmakologie) und (medizinischer, chirurgischer) Technik könnte man Missgefühle per Klinik und Arztpraxis und Rezept und Apotheke verbannen und Glücksgefühle direkt *bewirken*. Die Werbung und Reklame spielt uns vor: Urlaub „an der Küste des Glücks“, der Kauf und Konsum, welcher Waren auch immer, *verursachten* gradlinig und mit Garantie ungetrübtes Glück. Naiv oder fatal, jedenfalls wird der Widerfahrnischarakter des Glücklichseins ignoriert. Fritz meint, es bestehe (auch in der Arbeit) unausgesprochen die Pflicht, sich als eine Person zu spiegeln, die lucky und happy und glückstrahlend, glückselig, beglückt, überglücklich, glücklich ist. Verbittert, traurig, niedergeschlagen, verzweifelt, wehmütig, das geht gar nicht..⁵⁸ Der Normalbetrieb der Lebensführung fällt durchs Raster: weder glücklich noch unglücklich.

Fritz ist unsicher. Er empfiehlt uns, bescheiden(er) zu sein. Superlative bitte zurückhalten. Es gibt ja auch noch >selig<, >erfüllt<, >freudestrahlend<, freudig<, >beflügelt<, >beschwingt<, >begeistert<, >froh<, >frohgemut<, >fröhlich<, >gesegnet<, >ungetrübt<. >Glücklich< bewusst nur so zu verwenden, dass der Widerfahrnischarakter des Glücklichseins nicht überspielt wird. Es sollte sich jede Person überlegen, ob dem Wiewort >glücklich< nicht ein Mehrwert in dem Sinne zukommt, dass einer dann erst mit recht „wirklich glücklich“ geheißen werden darf, wenn er eine Haltung verlebendigt, der Loslassen und Gelassenheit und weise sein zukommen. Tatsächlich?! Rigoros?! Aber von „glücklicher Hoch-

⁵⁷ Übrigens, es spricht nichts dagegen, bei erreichter Durchsichtigkeit eines Adjektivs, dieses dann wieder als Substantiv zu gebrauchen. Es (das Hauptwort) mag dann als Abkürzung benutzt werden oder als Indikator, der angibt, welcher Sachverhalt debattiert wird..

⁵⁸ Das Weltbild der Navajo basiert vor allem auf Hózhó („Schönheit“ oder „Harmonie“), einem spirituellen Idealzustand, um dessen Erhaltung sich alles dreht. Dazu in T. Hillermans Krimis : Joe Leaphorn Jim Chee von der Navajo Tribal Police.

zeit“ zu schwärmen, warum auch immer, darf doch wohl erlaubt sein?! Und häusliches Glück, glückliche Erben, Hans im Glück?! Und darf man sich selbst glücklich heißen?! Dann erst, wenn es die Selbstbeobachtung und die Selbsterkenntnis (=kritische Selbstbeurteilung) hergibt?! Fritz gibt zu, solches orthosprachliche Korrigieren wirkt, wenn es nicht überhaupt umsonst ist, übertrieben. Albern?! Aber, ...

Sicher sollten wir Pädagoginnen, meint Fritz, uns mühen, im unserem Beruf Loslassen, Gelassenheit und Weisheit vorbildlich zu zeigen. Auch leicht gesagt. Sei insbesondere deswegen wichtig, weil wir beruflich neben dem Verfügbaren auch viel mit Unverfügbarem hantieren (müssen). Oft genug müssen wir abgeben, aufgeben, bleibenlassen, verzichten, entsagen, weil es anders nicht geht. Hilflos?!. Von Institutionen, Bürokratie, von Richtlinien durchzogenem Bildungswesen zu schweigen. Vor allem: Bildung ist weder strategisch-taktisch-technisch als direktes Produkt der Erziehung erreichbar noch ist Dummheit strategisch-taktisch-technisch vermeidbar. Wir haben Bildung als Handlungsziel, gleichwohl ist es kein bewirktes Ergebnis didaktischer Handlungsmuster (quasi Nürnberger Trichter). Bilden muss sich schon jeder selber. Die erziehliche Aufforderung, sich zu bilden, möchte mit freiem Willen befolgt werden. Wer nicht will, will nicht. Erziehung ohne Eigenverantwortung der Lernenden geht nicht. Niemand nimmt einem das ab. (Lern-)Erfolg und Misserfolg beim Erziehen ist für uns Pädagoginnen ein erfreuliches oder bitteres Widerfahrnis. Kommt hinzu: Pädagogische Praxis als System. Damit soll mit Blick auf Nicht-Erreichbarkeit und Nicht-Vermeidbarkeit ausgesagt sein, dass Vieles auf uns zukommt, von dem wir zu spät Kenntnis erlangen, falls überhaupt, das wir nicht im Griff haben (können), was uns kalt erwischt, was hinter unserem Rücken geschieht und passiert. Unübersichtlichkeit, wenig Linearität, Komplexität sind Stichworte. Dies mit Würde hinzunehmen, einzustecken, zu dulden, braucht Stil, eine Haltung, die „ruhige Entbehrung“, Gelassenheit und Weisheit integriert.

Dass wir unserer päd. Praxis eine „gute Form“ geben, die K. Prange mit seiner „Moral des Zeigens“ fordert, versteht sich für Fritz quasi von selbst. Denn die „ästhetische Kausalität“, erhöht die Auftretenswahrscheinlichkeit des Lernerfolgs, sprich: der zwanglose Zwang, Gezeigtes zu lernen als Kernstück der Didaktik.⁵⁹ Zwar versprechen wir Pädagoginnen nicht das Glücklichwerden, aber Glücksmomente auf beiden Seiten mag Fritz nicht ausschließen.

BERTOLT BRECHT

Drittes Lied des Glücksgotts

Als die Braut ihr Bier getrunken
Gingen wir hinaus. Der Hof lag nächtlich.
Hinterm Abtritt hat's gestunken
Doch die Wollust war beträchtlich.

Als wir wieder drinnen saßen
In der Menge, alt und jung
Sang ich: Unterm grünen Rasen
Ist zu wenig Abwechslung.

1943

aus: Bertolt Brecht: *Die Gedichte*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 2000

Das Glück im Kreuzverhör: Ist das Glücklich-sein nicht etwas Feineres? Edles?! Etwas Moralischeres?! Ob Glück an Moral gebunden ist, ob Moral und Glück sich gegenseitig ausschließen?! (Hartmann 121...). Brecht behauptet, der Besitz einer Bank sei verbrecherischer als ein

⁵⁹

Bankraub, darf sodann der Bankräuber glücklich sein? Er wird es wohl sein, aber *darf* er das? Ist das „echtes“ Glück?! Gilt ein objektiver Maßstab?! Aber auch der diskutiert das subjektive Glücksgefühl nicht weg.

Jetzt überlegen Sie: Kann und darf man für das Glücklich-sein Normen aufstellen?! Gibt es einen Konflikt zwischen normativen Ethiken (=den Theorien der Moral), die vorschreiben, was man tun soll bzw. Prozeduren anbieten, die zu einem gerechtfertigten Entschluss führen und der eudämonistischen Ethik, die „sollenfrei“ das bloß animalische Leben mit Lebenskunst zu überbieten sucht?! Schließen sie einander aus?!

Bei Aristoteles ist Glück zwar in jeder Lebenssituation, auch im Elend, möglich, jedoch an Tugenden geheftet. Notwendige leibliche, ökonomische und soziale Bedingungen müssen (selbstredend) erfüllt sein. Dabei gilt ihm das >gute Leben< als Voraussetzung zum Glück/Glücklichsein. Wobei das >gute Leben< (mit Entsagungen und Mühen) ein Selbstzweck ist. Sprich, das gute Leben ist im ganzen kein Mittel >um zu<. Man lebt kein gutes Leben, um ein noch besseres Leben führen zu können. Es genügt sich selbst und es erfreut sich - tätig eingebunden in eine politisch praktische Gemeinsamkeit menschlichen Handelns - an sich selbst. Glück könnte sich sodann einstellen. >Gutes Leben< ist verträglich mit wachsende Lebensqualität, die dann wächst, wenn die sittliche Orientierung des guten Lebens stets besser aktualisiert wird ((F. Kambartel).

Auch bei Hartmann ist das „Soziales Ideal“ (=Interesse plus Arbeit an gewaltfreier Konfliktlösung) der Fokus normativer wie auch eudämonistischer Ethik (ebd., 76, 122). Und >gutes Leben< ist dann zu verstehen als eine dem Sozialen Ideal gemäße und mit Lebensfreude verbundene Lebensführung (nicht ein Erleiden des Lebens) bei wechselseitiger Förderung. Moralisches Handeln als Glücksbedingung.

Frank Bascombe, die Hauptfigur, sagt in Richard Fords Roman „Valentinstag“ dies: „[Ich] bin mit einer version von Glücksvorstellung komfortabel durchs Leben gekommen, [...] auf dem schmalen Gratzwischen den verschwisterten Leitsätzen: >Was uns nicht umbringt, macht uns stärker< und >Alles, was nicht niederknüppelndes Unglück ist, zählt als Glück<.. [...] Dieser Mittelweg hat in den meisten Situationen, die mir das Leben so hingeschmissen hat, ziemlich gut funktioniert. Ein allmähliches, manchmal unmerkliches Voranschreiten in der Zeit, ohne dass etwas Großartiges passierte, nicht Unüberlebbares dabei und das meiste ganz in Ordnung. [...] Viel ziemlich gute zeitgenössische Literatur, die ich abends im Bett lese, handelt – wenn ich das richtig durchschaue – von diesem Thema, das Glück entzieht sich immer, bleibt aber das Ziel.“

Lebensverlängerung als Optimierung glücklichen, menschlichen Lebens?

Im Buch von Knell, S. und Weber, M., Menschliches Leben, New York 2009, aus dem ich kurz referieren werde, heißt es: Die molekularbiologischen (z. B. Wechselwirkung zwischen DNA und Proteinen in der Zelle) und biogerontologische (z. B. Ursachen des biologischen Alterns) Forschung mache für die Zukunft einen technologischen Durchbruch im Bereich der Biomedizin *denkbar*, das menschliche Leben auch über die gegenwärtige Maximallebensdauer von ca. 120 Jahren hinaus zu verlängern (ebd. 109). Ob mit Ursachenbekämpfung des Alterns (etwa Abbau von oxidativem Stress) oder per Reparatur oder Austausch von Organen und Gewebe.⁶⁰ Gesetzt, es gelänge übermorgen, dann heute schon die Antwort auf die schicke Frage, ob Lebensverlängerung überhaupt wünschenswert wäre. In solcher Anti-Ageing-

⁶⁰ Dass mit Lebensverlängerung wie in A. Reynolds >Haus der Sonnen< alles sprengendes, unaufhörliches Wachstum verbunden ist, lassen wir weg.

Debatte müssten die Interessen individueller Personen, gesamtgesellschaftliches Interesse bzw. das Wohl der menschlichen Gattung als Ganzer, und interessenunabhängige Werte und Normen, moralische als auch außermoralische Wertorientierungen (etwa der Mensch als Geschöpf Gottes) zu Wort kommen und Beachtung und so geht Rücksicht finden (ebd. 117).

Liegt die Lebensverlängerung im „objektiven Interesse“ einer Person P? Ein „objektives Interesse“ liege dann vor, wenn die gewünschten Vorhaben und Maßnahmen weder für andere noch für die Person selbst schädlich noch für die menschliche Gattung schädlich sind noch dem Wohl der Gesamtgesellschaft widersprechen. Also, wäre Lebensverlängerung einer Person für diese selbst wünschenswert? Würde diese Person mit Lebensverlängerung (sagen wir bis 150) gegenüber einer Person ohne in Sachen Glück bevorteilt?

Kurzer Ausflug: In >Gullivers Reisen< von Jonathan Swift: besucht Gulliver die Insel Luggnagg. Die Luggnaggier berichten Gulliver von Unsterblichen, den Struldbrugs. Die meisten Struldbrugs werden traurig, wenn sie das Alter von dreißig Jahren überschritten haben; mit achtzig beneiden sie diejenigen, die sterben können; mit zweihundert Jahren können sie, da sich die Sprache ständig verändert, mit den Sterblichen kein Gespräch mehr führen und werden *foreigners in their own country*. Gullivers Wunsch nach Unsterblichkeit hat sich durch dieses Erlebnis verkleinert.

Knell und Weber fragen, ob bei Lebensverlängerung die Chance besteht, aus einem „glücklichen Leben“ ein glücklicheres zu machen (ebd., 156ff.). Ist (moderate) Lebensverlängerung (nicht sehr weit über 150) für diejenige Person, die (bereits) ein glückliches Leben führt, bezogen auf das Glückliche ein Vorteil? Es versteht sich, Garantien gibt es keine.⁶¹

⁶¹ Knell und Weber unterscheiden zwischen dem „erfüllten Leben“, dem „eunarrativen Leben, dem „gelungenen Leben“ und dem „glücklichen Leben“ (ebd., 156ff.). Da kann man dann fragen: Ist Lebensverlängerung für ein erfülltes Leben ein Vorteil? Oder für das eunarrative, gelungene und glückliche Leben? Gefragt und gesucht wird nach Chance der Verbesserung faktischen Leben bei moderater Lebensverlängerung (nicht weit über 150). Keine Garantien.

Erfüllt ist ein Leben eine Person P dann, wenn es „eine größere Bandbreite qualitativ verschiedenartiger Aktivitäten und Erfahrungen aus dem Gesamtspektrum genuin menschlicher Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeit beinhaltet“ (ebd., 156). Eine Steigerung könne sich bei Lebensverlängerung nicht nur durch „die Hinzufügung qualitativ neuartiger Aktivitätsformen ergeben“, sondern auch in der „Vertiefung“ von Erfahrungen, indem sie intensiviert werden und damit eine tiefergehende Form annehmen (ebd., 157).

Die Kalkulation ist, dass eine Lebensverlängerung eines (bislang) erfüllten Lebens dann einer Person P zupass käme, von Vorteil wäre, wenn tatsächlich die Möglichkeit bestünde, sein gegenwärtiges und erfülltes Leben durch Anreicherung qualitativ neuartiger Aktivitäten und durch Vertiefung und Intensivierung von Erfahrungen zu steigern. Vorausgesetzt, dass sich an seiner gegenwärtigen und zukünftigen Lage weder gesundheitlich noch ökonomisch und sozial etwas verschlechtert. Allerdings bleibt die Frage, ob ein Leben *insgesamt, als ein Ganzes*, als erfüllt bezeichnet werden kann, für das nichts weiter als die Vermehrung von *einzelnen* Erlebnissen und von intensiviertem Genuss *einzelner Erfahrungen* vorgebracht werden kann. Ob ein *gesamtes Leben* ein erfülltes ist, wenn nur in Teilabschnitten Erfüllung stattfindet? Und dann noch: Gibt es nicht eine Grenze der Erfüllung, also ist die die Chance einer Steigerung über den Komparativ hinaus, fortdauernd gegeben?! Vielleicht ist P einfach mal satt.

Ein gelungenes Leben führt die Person P, die langfristig selbst gesteckte Ziele klug erreicht; die sich die Verwirklichung nur solcher Wünsche vornimmt und nur solche Prioritäten setzt, die nicht verfehlt, für sie nicht schädlich und nicht unrealistisch sind. Alle Aktionen werden mit „vollem Herzen“ ausgeführt, weil man sich mit den anvisierten Zielen und [...] Prioritäten als Person identifiziert und den Vollzug der Vorhaben als authentische Selbstverwirklichung begreift (ebd., 159). Längeres Leben, mehr Chancen. Das Verfehlen dieser Grundannahmen wäre ein misslungenes Leben.

Die Kalkulation ist, dass eine Lebensverlängerung ihres (bislang) gelungenen Lebens einer Person P dann zupass käme, von Vorteil wäre, wenn die Möglichkeit bestünde, sich weiterhin solche Ziele zu stecken und sich solche Prioritäten zu setzen, die mit der realistischen Aussicht, dass sie kluge Mittel findet (Zeit hätte sie ja), mit vollem Herzen zu erreichen sein werden. Je länger, desto mehr Chancen. Vorausgesetzt, dass sich an seiner gegenwärtigen und zukünftigen Lage weder gesundheitlich noch ökonomisch und sozial etwas verschlechtert, Sie könnte sich zudem eine Festigung und Ausbau ihrer Selbstverwirklichung versprechen. Aber auch hier ist zu bedenken, ob überhaupt bei Ausnutzung aller Chancen, die sich zur Befriedigung der Wünsche und Ziele bieten, das *gesamte Leben* der Person P, *ihr Leben im Ganzen*, als ein *gelungenes* zu bezeichnen ist. Ob denn ein *gesamtes Leben* ein gelungenes Leben ist, wenn nur in Teilabschnitten die Befriedigung gelingt? Ist ein Leben, das als gelungen zu beurteilen ist, die Summe (der Addition) von einzelnen Erfolgen?! Und dann noch: Gibt es nicht eine Grenze des Gelingens in dem Sinne, dass man die Nase voll hat, bei dem bleibt, was erreicht worden ist, egal, ob noch Zeit zur Verfügung ist?! In J. Updike Rabbit-Romanen ist das letzte Wort (des Romans) und des Protagonisten: „Genug“.

Das eunarrative Leben. Das menschliche Leben besitzt eine narrative Struktur und diese Struktur verleiht dem Lebensvollzug eine „spezifische Form der Einheit“. (ebd., 161). Es geht beim eunarrativen Leben um die erzählbare Geschichte des jeweiligen ganzen Lebens. Diese

Da muss noch mal über **das glückliche Leben** nachgedacht werden (ebd., 166ff.). Gemeint ist eben nicht, „sich glücklich fühlen“. Nichts dagegen, jedoch dies bezieht sich auf subjektives Empfinden. Aber **ein glückliches Leben führen, das ist ein Urteil**, ein intentionales, sprachliches Handeln, kein Empfinden, kein Fühlen, denn weder empfinden noch fühlen sind Handlungen, die man extra – wie das Urteilen - unternehmen oder auch unterlassen könnte. Da braucht die strenge Unterscheidung zwischen subjektivem Glücksempfinden und dem tatsächlich glücklich geführtem Leben. Denn es wird nicht die individuelle Einzelperson nach ihrem Empfinden und nach ihrem Gefühl gefragt, sondern das gesamte Leben, als Ganzes, wird kritisch bedacht (aber nicht empfunden, nicht gefühlt). Eine Person, die glücklich ist oder ein glückliches Leben hat, fällt ein Urteil, sie beurteilt ihr Leben insgesamt. Für so ein Urteilen reicht die subjektive Perspektive nicht aus. Beim Urteilen sollte „die als gut *beurteilte* Lebenssituation objektiven Qualitätskriterien genügen“ (ebd., 128). Denn die subjektive Einschätzung könnte dem objektiven Interesse der Person P widersprechen. Ein „objektives Interesse“ liege erst dann vor, wenn die gewünschten Vorhaben und Maßnahmen weder für andere Personen noch für die Person P selbst schädlich sind, und weder das Wohl der Gesamtgesellschaft noch das der Menschengattung gefährden. Zu bevorzugen ist der Gebrauch das Prädikat >glückliches Lebens< (erst) dann, wenn es ein Leben als Ganzes betrifft und als „eine Form der *reflexiven Einstellung* einer Person P zum eigenen, realiter guten Leben“ gewertet werden kann (ebd., 167). Nicht dem Fühlen einer Person gilt in Sachen Lebensverlängerung das Interesse, sondern ob sich die positive Beurteilung eines Lebens als Ganzes steigern lässt. Also noch mal die Frage: Vorausgesetzt, dass sich an der gegenwärtigen und zukünftigen Lage eines bisher relativ „gut“ geführten Lebens einer Person weder gesundheitlich noch ökonomisch und sozial etwas verschlechtert, birgt die Lebensverlängerung die Chance ein glückliches Leben glücklicher zu machen?

Vielleicht könnten sich (einzelne) Glücksmomente anhäufen. Zu vermuten ist, dass sich eine Mehrzahl von Glücksmomenten in einem verlängerten Leben einstellen, aber – wie gesagt - dies trägt kein Urteil in Betreff des glücklichen Lebens als Ganzes. Fraglich, ob denn ein *gesamtes Leben* ein glückliches Leben ist, wenn nur in Teilabschnitte als Glück gelten. Ohne Glücksmomente wird es wahrscheinlich kein Gesamtglück geben, aber ist ein Leben, das insgesamt als glücklich beurteilt wird, die Summe (der Addition) von einzelnen Glücksmomenten?! Und dann noch: Gibt es nicht eine Grenze des Glücks in dem Sinne, dass glücklich eben glücklich ist, und keiner Ausstülpung (keines Komparativs, keines Superlativs) weiter bedarf. Es reicht, dass man bei dem bleibt, was erreicht worden ist, egal, ob noch Zeit zur Verfügung ist?! Kann es sein, weder der Jungbrunnen noch die Lebenslänge des Methusalem (969 Jahre) bringen fortwährend ein glückliches Leben?!

Gruß

erzählbare Geschichte soll als gute Lebensgeschichte charakterisierbar sein, als eine Gestalt, die im „weitesten Sinne dem Wohl der betreffenden Person zugänglich ist“ (ebd., 162). Kriterien solcher Lebensgeschichte sind: die „Vollständigkeit“, ein Leben mit einem sinnvollen Abschluss; eine teleologische Story (ebd., 163). Und: Die Geschichte sollte eine diachronische positive Verlaufskurve des Wohlergehens einer Person wiedergeben. Und: Narrative Kohärenz, eine bis zum seligen Ende (der Geschichte) aktive und kreative Lebensgestaltung ohne Abbruch. G. G. Márquez: „Leben, um davon zu erzählen“?!

Für ein Leben als eunarrative Erzählung wird eine Verlängerung nichts bringen. Denn wie oft könnte bei Lebensverlängerung, die Geschichte eines ganzen Lebens Kriterien gebunden immer wieder neu erzählt und als bessere Erzählung vorgestellt werden? Selbst wenn vorausgesetzt wird, dass sich an ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Lage weder gesundheitlich noch ökonomisch und sozial etwas verschlechtert. Eigentlich nur einmal. Jede vorausgegangene Geschichte riecht nach Irrtum. Kann man stets auf's Neue eine immer bessere Erzählung seines Lebens starten? Entweder ist eine Erzählung einer Person vollständig und die Darstellung einer positiven Verlaufskurve tatsächlich eine und ihre Geschichte ist durch und durch kohärent oder eben nicht. Und vollständig ist vollständig (kein Komparativ). Und eine positive Verlaufskurve ist eine positive Verlaufskurve. Und kohärent ist kohärent (kein Komparativ).

xiii

Vom Zaudern (Kleine Handlungstheorie)

...

xiv

„Operative Pädagogik“ (K. Prange).

Motto

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).

K. Prange vertritt mit seiner "**Operativen Pädagogik**" eine Pädagogik, die mit "einheimischen Operationen", aber nicht mit dem Menschen als „Zigeuner am Rande des Universums“ (J. Monod), nicht mit außerpädagogischen Dingen (Kosmos) und ausländischem Geschehen (Brutverhalten der Stichlinge, Sozialverhalten der Silberrücken), ihren Anfang findet, sondern „mitten unter uns“. "[Operative Pädagogik] bezieht sich auf das Fundament der Beschreibung und Erklärung der Erziehung, und zwar in der Weise, dass diese selbst vorzeichnet, wie sie begrifflich zu erfassen, sozial zu organisieren und in ihren gelungenen und missratenen Formen zu beurteilen ist. Die theoretische Pädagogik hat ihr *fundamentum in re* [...] in eben den Operationen, die das Erziehen selber kennzeichnen. Die 'Logik der Erziehungswissenschaft' [...] ergibt sich aus der Logik der Sachverhalte, die wir als Erziehung erfahren, erkennen und inszenieren" (Prange 2012, S.75). *Fundamentum in re* = das Fundament konstruktiven Bauens der theoretischen Pädagogik ist die Sache selbst. Das Geschehen des Erziehens diktiert Forschung und Theorie, was Sache ist.

Der Anfang erziehungswissenschaftlicher Überlegungen ist die Tätigkeit des Erziehens, wie sie uns allen lebensweltlich immer schon zugänglich ist. Und dieses Erziehen begreift man nur in seiner Aufgabengebunden Wesensart(=Eigenstruktur). Wenn wir die alltägliche Praxis der Erziehung zu einer Erziehungswissenschaft hochstilisieren, dann geschieht dies nicht richtungslos (=nicht ins Blaue hinein). Das will sagen, Pädagogik, und zwar in ihrer Eigenstruktur, hat ein normatives Fundament. **Die Pädagogik folgt einem Richtpfeil, was ein anderer Ausdruck dafür ist, dass Erziehung immer schon eine Aufgabe hat (ohne das Mitformulieren dieser Aufgabe, jemanden zu erziehen, bestimmt man vielleicht eine Gurke, aber nicht das Erziehen).**

"Die Erziehung hat gerade das zu tun, was die moderne Welt **von sich aus nicht tut**: Sie hat den Übergang von der kindlichen Welt in die Moderne zu ermöglichen, den bei realistischer Betrachtung niemand aus eigener Kraft vollbringen kann. Das kann sie jedoch nur, wenn sie beides im Auge hat, unsere kindliche und geschichtliche Herkunft und unsere nach wie vor offene Gegenwart, das einfache Lernen im Fortgang der Lebensgeschichte und ihre Verstri-

ckung in die große, inzwischen global gewordene Geschichte, in die Verzweigungen des sozial relevanten Wissens und in die zugehörigen Orientierungen" (Prange 2000, S.24; fett von mir).

Damit ist nicht der Einengung der Pädagogik auf den „Übergang der kindlichen Welt in die Moderne“ das Wort geredet. Quasi: Pädagogik=Kindpädagogik. Das Kind ist ein Adressat, ja, aber nicht der einzige. Vielmehr steht eine Menge weiterer und anderer „Übergänge“ an: Vom Jugendlichen zum Erwachsenen, von einem Beruf zu einem anderen, von einer Generation zur nächsten, vom dummen August zum autonomen Bürger (m, w, d). Also, wenn der Erziehung die Aufgabe des Übergangs innewohnt, dann ist ihr Sinn⁶² und Zweck die Bewältigung dieser – eben genannten - Aufgabe. Weil das Handwerk des Erziehens inhärent präskriptiv ausgerichtet ist, ist die Pädagogik als zugehöriges Mundwerk, sprich als Forschung und Theorie auf erfolgreiche, gelingende Praxis gepolt.

Pädagogik steht, weil die Arbeit mit ihren einheimischen Operationen immer schon wertgebunden ist, auf normativem Fundament. Insofern ist auch die Empirie zusammen mit ihrem Selbstverständnis der Wertfreiheit normativ gebunden, weil?! Weil der Gebrauchswert gewonnener Erkenntnis und erforschten Wissens für die päd. Praxis zu rechtfertigen ist. Nie: Erkenntnis ohne Interesse!

Es finden sich Alternativen zur – sage ich mal – Wesensbestimmung der Pädagogik und der Erziehung als Handwerk. Erziehung umfasse „jene Maßnahmen und Prozesse, die den Menschen zu Autonomie und Mündigkeit hinleiten und ihm helfen, alle seine Kräfte zu aktivieren und in seine Menschlichkeit hineinzufinden“ (W. Böhm >Wöbuch der Pädagogik<). Böhm's Selbstverständnis will eine „Technik-freie“ Definition von Erziehung. Allein eine solche sei vertretbar und angemessen. Böhm will „seine“ Erziehung nicht als technisches Handwerk, sondern als *Praxis* (=kommunikatives Handeln) festgesetzt wissen, wohingegen z. B. Brezinka die Festsetzung der Geltung und Bedeutung als *Poesis* (=Herstellungshandeln) bevorzuge, behauptet Böhm. Und von „Erziehungswissenschaft“ sei nicht nur in diesem Fall besser gar nicht die Rede. Auch der Operationalismus und Instrumentalismus, insbesondere gemäß der völlig verfehlten Vorstellung von Pädagogik der amerikanischen Pragmatiker (Dewey und Konsorten), werde dem Phänomen der Erziehung nicht gerecht. Erziehen, das in der Technologie und Prognose affinen Wissenschaft als machbar und beherrschbar beschrieben und analysiert werde, sei nicht der Gegenstand der Pädagogik.⁶³

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

Wir (Sie und ich und andere) kommen mit der Umgangssprache und ihren beweglichen Ausdrücken in Sachen Erziehung viel weiter und besser zurecht als etwa der Physiker und Neurobiologe. Gleichwohl kann die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft der normierten Termini

⁶² >Sinn<?!?!?! Ich empfehle Ihnen, >sinnvoll< dann für ein Handeln in der Pädagogik zu benutzen, wenn dieses Handeln in einen Kontext eingebunden ist und die Funktion oder die Obliegenheit oder die Arbeit oder die Bestimmung dieses Kontextes mit dem Erfolg dieses Handelns steht und fällt. Fritz das Rechnen beibringen, erfüllt einen Zweck und macht u.a. deswegen Sinn, weil Rechnen gesellschaftlich nachgefragt wird. Erziehen ist ein sinnvolles Handeln, es macht Sinn, weil es kognitive, technische, soziale ... Fertigkeiten schafft, die die vergesellschaftete Kooperation und Kommunikation am Laufen halten.

⁶³ „Erziehung als Poesis“ und „Dewey und das Programm der ‚Erziehungswissenschaft‘“. In: W. Böhm: Theorie und Praxis. Würzburg 2011, 78-117.

ni nicht entraten.⁶⁴ Wir finden massenhaft Definitionen. Für uns praktische und theoretische Pädagogen ist wichtig, dass Definitionen nicht etwas feststellen, wie z.B. die Definition einer Lokomotive einen Sachverhalt (monosemantisch) feststellt. "Unsere" Definitionen sind (polysemantisch) *festsetzend*, was auf verschiedene Bedeutungen des Definiendum je nach Erkenntnisinteresse und Theorieparadigma verweist. Daher wichtig: Achten Sie (insbesondere bei Prüfungen) darauf, den jeweiligen Autor (m, w. d) zu nennen, von dem Sie das haben, was Sie als Begriffsexplikation vortragen. Dass Definitionen nie 100% übereinstimmen, bedauern nur Greenhorns.

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

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

"Was [also] ist die Grundfigur oder Grundgebärde des Erziehens, egal welche je besonderen Absichten und Themen damit verwirklicht oder dabei benutzt werden?" (Prange 2005, 59). Aufgepasst! "Überall wo erzogen wird, wird etwas gezeigt" (Prange/Strobel-Eisele 2006, 38).

"Wir handeln ausdrücklich pädagogisch, indem wir einem anderen etwas so zeigen, dass er oder sie es wieder zeigen kann" (ebd., 45). Dieses ist das Eigene des Erziehens, die Sache selbst: Das dreistellige Ich-zeige-jemandem-etwas mit der Intention, dass dieses Etwas gelernt werde! "Das Erziehen ist insgesamt und in seinen einzelnen Ausprägungen auf das Lernen bezogen und von daher zu inszenieren, so wie umgekehrt das Lernen in pädagogischer Sicht [...] von den Erziehungsakten und der Hauptoperation her, dem Zeigen, zu verstehen ist" (Prange 2005, 63).

Also nicht die Ziele, Zwecke von Erziehung sind die Essenz des Erziehens, nicht Erziehungsstile und Methoden, nicht die Profis und ihre diversen Adressaten und nicht die organisierten und nichtamtlichen Lernzeiten und die Lernorte fallen bei der Begriffsbestimmung von Erziehung als ein Tun ins Gewicht, – nein, es wird festgesetzt, einzig und allein das Zeigen macht das Erziehen zum Erziehen! (Bitte in einem Wörterbuch der deutschen Sprache, DUDEN oder WAHRIG, die Intension [=Bedeutung] und Extension [=Bedeutungsumfang] der Vokabel >zeigen< angucken.)

Seien Sie begrüßt!

⁶⁴ Prange schlägt vor, nur von Fall zu Fall von „Erziehungswissenschaft“ zu sprechen, dann, wenn es der deutlichen Abhebung von der Pädagogik in Echtzeit, also der „praktizierten Erziehung“, dient (2010, 120).

Grechtchen-Fragen Gott, Religion, Glaube

Aufgabe 15: 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 „Gott, Religion, Glaube – mein Gott, was für ein Thema“, „Meine Position in Sachen Religionsfreiheit“, „Bemerkungen zu A. Beckermann“, oder ähnlich. Bitte streng Ihre Darstellung von Ihrer Beurteilung trennen! Deutlich unterscheiden zwischen Daten, Fakten und Tatsachen (Tarzan) und Ihrem Kommentar („Schund“). 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. – Fußnoten dürfen sie, falls es sein muss, überlesen.

Hallo,

ganz sicher ist Ihre Frage berechtigt, ob sich der folgende Inhalt mit den Mühen pädagogischer Praxis, mit Pädagogik in Echtzeit, sinnvoll in Verbindung bringen lässt. Ich sehe es so: Die Wahl einer der Objekttheorien der Pädagogik, mit der Sie Ihre Hauspädagogik abgleichen, sagen wir K. Pranges >Operative Pädagogik<, sollte von erkenntnistheoretischen und wissenschaftstheoretischen und metaethischen Überlegungen geleitet sein. Diese Überlegungen sind wiederum geprägt von Ihrem Selbst- und Weltverständnis, das Sie per Akkulturation, Enkulturation, Sozialisation und Erziehung mitbekommen und ebenso eigenaktiv erworben haben. Dass also (unsere) Kultur auf die pädagogische Praxis durchschlägt, dagegen kann niemand etwas machen. Das ist so. Aber! Es gilt für Profis der Pädagogik, dass sie reflektieren und nach Vernunftkriterien aussuchen, was an abendländischem (=griechisch europäischem) Kulturgut, mit dem der eigene Kopf möbliert ist und das unsere Mentalität färbt und stimmt, zum Zwecke gelingender und erfolgreicher Praxis behalten und befördert werden kann und darf, was momentan vielleicht besser auf Eis gelegt werden kann und darf, oder was auf keinen Fall so bleiben kann und darf, also korrigiert, eventuell selektiert werden muss. Um den Pumpenschwengel Ihrer Professionalität auf Touren zu halten, jetzt das Folgende.

Fritz, ein Pädagoge, und die Gretchenfrage. Oder Explikation der Begriffe >Gott<, >Religion<, Glaube< in pädagogischer Hinsicht

Gretchenfrage bezeichnet als Gattungsbegriff eine Frage, die die Absichten und die Gesinnung der Gefragten aufdecken soll. Sie rechnet mit einem Bekenntnis als Antwort. In Goethes Tragödie Faust I fragt Margarete=Gretchen, Heinrich Faust: „Nun sag’, wie hast du’s mit der Religion? Du bist ein herzlich guter Mann, Allein ich glaub’, du hältst nicht viel davon.“

Wer ist Fritz? Fritz ist ein Pädagoge. An eigener Mündigkeit und an der der Insassen seiner päd. Praxis interessiert. Er setzt bis übermorgen noch auf Vernunft.

Er verfügt über didaktisches Handwerk (=Technik des Zeigens). Er hat eine Hauspädagogik=an der Invarianz wissenschaftlichen Wissens abgegliche Variante (situationselastische) Konzeption, die Plan und Handlungsvollzüge päd. Praxis lenkt und leiten will. Er möchte Profi sein.

Sein Welt- und Selbstverständnis heißt er aufgeklärt. Er hält es für argumentationszugänglich, er begründet und rechtfertigt von ihm vertretene Daten, Fakten und Tatsachen sowie Normen, Werte und Imperative: etwa vernünftige Selbstständigkeit und Selbstbestimmung; stets im

Auge Frieden, Ordnung, Gerechtigkeit bei maßvollem Wohlstand in der Form von Demokratie und Rechtsstaat. Daneben weiß er um Ungewissheit und kann auch mit Welträtseln leben.

Er versteht Aufklärung als Favorisierung prozeduraler (diskursiver) Rationalität zwecks Fundierung und Konsolidierung menschlichen Denkens und Handelns in allen Bereichen der Kultur (Wissenschaft, Technik, Politik, Wirtschaft, Kunst, Religion ... eingeschlossen alltagspraktische Kooperation und Kommunikation). Derart lehr- und lernbare Rationalität wäre für Bürger (m, w, d) und Beruf vorteilhaft, und nicht nur für Parlamentarierinnen und Parlamentarier, meint er.

Fritz ist talentiert.

Er probiert, (mit H. Tetens) „Gott zu denken“ (a).

Er guckt sich unter den zirkulierenden Verständnissen von Religion (mit J. Schneider) sein eigenes aus (b).

Er montiert (mit A. Beckermann) am Phänomen des Glaubens (c).

Warum gerade zu den letzten drei Punkten Bücher lesen?, frage ich (Bätz) Fritz. Es erfordert mein pädagogisches Ethos, sagt er, auch Auskunft über Dinge und Geschehen geben zu können, für die ich kein Experte bin. Selbstverständlich verbietet sich leeres Gerede und Geschwätz, nur nach bestem Wissen und Verständnis darf ich rapportieren und muss redlich sein, sprich: ich glaube selbst an das, was ich da sage. Nun mag es so erscheinen, dass für das Ausstellen einer Expertise zu den Themen Gott, Religion und Glaube mir (Fritz) die Legitimation quasi schon in der Wiege ausgestellt worden ist. Darüber habe ich schon Opa, Oma, Vater, Mutter, Freunde, Lehrer usf. reden und streiten hören und mir manches einverleibt. Folgt daraus nicht, Experte zu sein? Nein! Bekanntschaft mit den Themen kann ich zwar berechtigt in Anspruch nehmen. Aber, was bekannt ist, meint Hegel, ist noch lange nicht erkannt, und so muss ich demnach, möchte ich nicht bloß im kurzen Hemde dastehen, wünsche einer meiner Pädagogikverwerter und eine meiner Pädagogikverwerterinnen mich zu hören, mehr als bloß mir Bekanntes zu >Gott<, zu >Religion< und >Glaube< äußern.

Wichtig ist mir hinzuzufügen, im Folgenden stehen keine Bekenntnisse, sondern laufende Überlegungen auf der Basis von Erkenntnis-, Wissenschaftstheorie und kritischer Metaethik. Ich referiere und paraphasiere im Folgenden aus angegebenen Quellen.⁶⁵

Die Diskussion über >Gott<, >Religion< und >Glaube< ist ehrwürdig und alt, in heutiger Zeit, dort, wo Pluralismus und Liberalismus anzutreffen sind, Alltag. Toleranz braucht es. Aber bitte keine Inflation mit diesem Begriff! Denn wer großspurig verkündet, er sei "tolerant" gegenüber Frauen, Juden, Muslimen, Katholiken, Buddhisten, Hindus, Konfuzius, Atheisten, Fuzzis und anderen, der ist es nicht, aber ein Depp, der nichts von Menschenrechten weiß und den Art. 2 nicht kennt. Sprich, er ist (menschen-) rechtlich mit seinem Tun und Lassen gebunden, verpflichtet, „Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand.“ Toleranz ist (erst) dort geboten, **wo ein Dissens mit dem Nachbarn besteht, der bei aller Vernunft nicht aufzuheben ist.** Was macht man dann mit seinem „irren“ Nachbarn? Dulden?! Respektieren?! Ausziehen?!

Ihre Stellungnahme zu den folgenden Positionen und Überlegungen (deckungsgleich oder im Gegenteil) gehört zum nicht ablegbaren Huckepack, insistiert Fritz. Damit auf

⁶⁵ T. Holm: Gott denken. Ein Versuch über rationale Theologie. Stuttgart 2020. Schneider, H. J.: Religion. Berlin/New York 2008. Beckermann, A.: Glaube. Berlin/Boston 2013. Th. Rentsch: Gott. Berlin 2005.

dem Buckel vertreten wir (nolens volens) Pädagogik als theorie- und forschungsbezogene Konzeption in Gestalt einer Hauspädagogik und pädagogische Praxis in Echtzeit. Sprich: Wir Pädagogen (m, w, d), voll mit griechisch-europäischer Kultur und entkommen >Gott<, >Religion< und >Glaube< nicht.

(a)

Margarete fragt Fritz: „Nun sag’, wie hast du’s mit Gott? Du bist ein herzlich guter Mann, Allein ich glaub’, du hältst nicht viel davon.“

Fritz erwägt kritisch H. Tetens. Dieser denkt über Gott im Rahmen einer rationalen Theologie nach, die sich (wie jede Wissenschaft mindestens) **drei methodenlogische Maximen zum Credo machen muss: Sie darf mit ihren Thesen und Argumenten keinen anerkannten Ergebnissen der Wissenschaften widersprechen. Abgesagt wird auch jedweden Wunderglauben. Gültig sind zudem alle fundamentalen Prinzipien vernünftigen Denkens** (Tetens, ebd., 8). Dass es „vernünftig ist, auf Gott zu hoffen“ sei kein Verstoß gegen dieses Reglement, meint Tetens. Wohl gemerkt, es geht Tetens nicht um einen Gottesbeweis, sondern, ob sich die *Hoffnung auf Gott rational begründen lässt*.

Es gilt für uns alle, das eigene Leben zu üben und zu führen, oder im „Schulmeisterlein Wutz“ (Jean Paul) „ein so unbedeutendes Leben zu verachten, zu verdienen und zu genießen“, das braucht ein adäquates Welt- und Selbstverständnis, das mit Hilfe von Vorgaben, Mustern und Vorschlägen und mit eigenem Denken und mit anderen handelnd zu erarbeiten ist. Dafür (zur Erarbeitung eines Selbst- und Weltverständnisses), meint Tetens, finden sich heutzutage mindestens zwei Konzeptionen, der *Naturalismus einerseits* und seine Alternative, *die Hoffnung auf Gott andererseits*.

Der **Naturalismus** in der Philosophie, Wissenschafts- und Erkenntnistheorie, der hier nicht mit dem in der Kunst zu verwechseln ist, ist die Überzeugung, dass die Welt als Inbegriff alles dessen, was ist, mit den Mitteln und Methoden der Natur- bzw. Biowissenschaften hinreichend darzustellen und zu analysieren sei. Vollständig! Die Naturalistin behauptet, „die eigentliche und einzige Wirklichkeit ist die Welt der materiellen Dinge und Ereignisse wie sie im Wesentlichen zutreffend durch die Erfahrungswissenschaften, besonders die Naturwissenschaften beschrieben und erklärt werden; wir Menschen sind auch und gerade als geistige Subjekte nichts anderes als ein Stück kompliziert organisierter Materie.“

In solche Überlegung passt die *Hoffnung auf Gott* nicht hinein, sagt Tetens. Zudem sei der methodenmonistische Naturalismus, für den die Welt ohne Rest allein aus Materie, sprich: aus empirisch gesicherten Daten, Fakten und Tatsachen „besteht“, gespickt mit fehlerhaften logischen Schlüssen (bitte nachlesen!) und in der Sache löchrig wie Emmentaler.

Die Haltung des Naturalisten sei dünkelfhaft, meint Tetens, weil er, der Naturalist, ernsthaft davon ausgehe, „wir Menschen könnten aus den Opfern der Vergangenheit für die Zukunft lernen und mit Wissenschaft, Technik und Industrie immer mehr Übel aus der Welt verbannen.“ Welche Anmaßung! „Der Kampf gegen die Übel der Welt nimmt bei vielen Menschen in der wissenschaftlich-technischen Zivilisation allerdings gleich den illusionären Glauben an eine Selbsterlösung des Menschen an“ (ebd. 76). Fatal! Denn Erlösung bedeute, sagt Tetens, dass die Übel und Leiden in der Welt endgültig überwunden werden. Wir Menschen können uns, Sehnsucht hin oder her, anders als der Dünkel des Naturalisten es besagt, jedoch nicht (selbst) erlösen (ebd. 59).

Und die Konsequenz aus dem Verwurf des Naturalismus?! Tetens fordert auf, dass man die Alternative (zum Naturalismus) wählt, und zwar die theistisch bestimmte Haltung. Die Alter-

native zum Naturalismus und zu dem von ihm vertretenen hochfahrenden (unangemessenen) Selbst- und Weltverständnis ist **die nach Maßgabe der Vernunft berechnete Hoffnung auf Gott**, so Tetens. Die Hoffnung auf Gott stehe gegen Selbstüberschätzung und sei ein Selbst- und Weltverständnis erfreulich bunter Farben. Also haben wir, sagt Fritz, in Sachen Selbst- und Weltverständnis zum Naturalismus eine Alternative, nämlich die theistisch bestimmte oder die naturalistisch bestimmte Haltung. Die richtige Wahl könnte für manche Pädagogikmacherinnen und Pädagogikmacher existenz- und berufssichernd sein. Fritz favorisiert zunächst Tetens.

Fritz rekapituliert. Was wird da mitgeführt, was ist mit Tetens ausgesagt?! Es stellt sich uns (den Menschen, der Menschheit) eine Aufgabe, die wir alleine nicht erfolgreich bearbeiten können, die uns alleine hoffnungslos überfordert: Die Erlösung der Welt. Es gibt aber eine Adresse, an die man sich wenden könne, denn es gibt eine „logisch-begriffliche widerspruchsfreie Möglichkeit“ von Gott als Schöpfer, Versöhner, Heilsbringer der Welt zu reden und auf ihn Hoffnung zu setzen. Solche *logisch-begrifflich widerspruchsfreie* Rede über Gott ist „erfahrungs-transzendent“, sprich: >Gott< ist nicht als ein empirisches Objekt festzustellen und zu explorieren, wie der Naturalist es (hämisches) verlange (ebd., 81). Diese logisch-begrifflich widerspruchsfreie Rede über Gott bezieht sich nicht auf eine Substanz, auf ein Sein, auf etwas Stoffliches in einem „Jenseits“, das man beschreiben und analysieren könne (wie man etwa in der Chemie den Benzolring als planaren Ring von sechs Kohlenstoffatomen beschreibt und analysiert). Sondern, weil die Rede über Gott nicht irrational ist (weil sie den oben angeführten drei methodologischen Maximen nicht querliegt), warum sollten wir uns nicht auf das einlassen, was ihr Gehalt ist: Gott wartet auf die Mitwirkung des Menschen am Gelingen der Erlösung der Welt (ebd. 51). „Anders als in naturalistischer Sicht, ist die Zukunft der Welt in einer theistischen Erlösungsperspektive radikal offen: [...] Nur der Theist vermag in der Hoffnung zu leben, dass die Welt gut wird, ohne dass er die Übel und Leiden in der Welt mit Resignation, tragischer Auflehnung, zynischen egoistischem Hedonismus oder illusionärem Selbsterlösungswahn quittieren muss. Und keinem Menschen ist in theistischer Perspektive das Lebensschicksal zugeordnet, als kontingentes Opfer des Weltenlaufs am Ende bestenfalls ein Mittel auf dem Weg einer sich selbst bessernden Welt zu sein. Selbst mit dem Tode verliert kein Mensch eine letzte Chance daran teilzunehmen, dass Gottes Schöpfung am Ende gut wird [und ein Leben nach dem Tode möglich macht]. Das ist der größte Trost der Erlösungshoffnung“ (ebd. 77).

Tetens frage sich zum Schluss, notiert Fritz: „Wie weit kommt eine rationale Theologie [...]? Sagen wir es in den Worten eines antiken Textes: ‚Ich glaube an Gott, den Vater, den Allmächtigen, den Schöpfer des Himmels und der Erde. [...] Ich glaube an den Heiligen Geist. [...] Vergebung der Sünden, Auferstehung der Toten und das ewige Leben.‘ Den Gottesglauben, der sich in diesen Sätzen artikuliert, vermag eine rationale Theologie als vernünftige Hoffnung zu rechtfertigen, wohlgeachtet: als **vernünftige Hoffnung**“ (ebd., 10; fett von mir). Fritz staunt.

Und die Angelegenheit hat noch eine Pointe: Es könnte sein, sagt Tetens, sagt Fritz, der Naturalismus ist (doch) wahr und der Theismus (doch) falsch, „dann ist es ebenso. **Allein, niemand wird das jemals wissen**“ (ebd. 86; fett von mir). Und weiter: „Zwischen Naturalismus und Theismus können wir von der Sache her in dieser Erfahrungswelt nicht endgültig unterscheiden. Aber sollte der Theismus wahr sein, entscheidet ein zukünftiges, ein eschatologisches, ein ‚experimentum crucis‘ zwischen Naturalismus und Theismus über die Wahrheit. So

und nur so ist es erkenntnistheoretisch wirklich zwischen Naturalisten und Theisten bestellt“ (ebd., 87).⁶⁶

Raffiniert, findet Fritz, und vielleicht habe ich es gerade als Pädagoge bitter nötig. Ein Upgrade. Menschliches Leben aus der Perspektive der Hoffnung auf Gott erschien licht und heiter. Andererseits, sagt Fritz, war da schon immer der Brechreiz, wenn ich vernahm: „Ich glaube an Gott, den Vater, den Allmächtigen, den Schöpfer des Himmels und der Erde. [...] Ich glaube an den Heiligen Geist. [...] Vergebung der Sünden, Auferstehung der Toten und das ewige Leben“. – Was ist mit Ihnen?!⁶⁷

(b)

Margarete fragt Fritz: „Nun sag’, wie hast du’s mit der Religion? Du bist ein herzlich guter Mann, Allein ich glaub’, du hältst nicht viel davon.“

Fritz versichert sich zuerst einer **Begriffsbestimmung von >Religion<**, damit auch gewusst wird, was in Rede steht, und führt dazu die Definition von H. J. Schneider in: Religion. Berlin 2008, 137ff., an, dem er weiterhin referierend und paraphrasierend folgt. Bei Schneider steht, dass „Religionen [uns] etwas über ‚das Ganze‘ der menschlichen Situation [sagen] und [...] **zugleich eine Hilfe [sind], mit diesem Ganzen praktisch zurechtzukommen.**“ „Religionen sind historisch gewachsene **Artikulations- und Praxisformen**, die in ihrem Selbstverständnis und Anspruch nach **eine wahrhaftige Einstellung zum Leben im ganzen zugleich artikulieren und ihren Angehörigen praktisch ermöglichen** [...]. Es geht also um Artikulation und Praxis, d.h. es geht darum, Worte zu finden und sich eine Einstellung zu eigen zu machen. [Und] es geht dabei um das Ganze des Lebens und unsere Fähigkeit, mit ihm zurecht zu kommen“ (Schneider ebd., 13; fett von mir).⁶⁸

Dabei sind **religiöse Texte eine Textsorte eigenen Typs**, sprich: keine Religion wäre adäquat begriffen, meint Schneider sagt Fritz, wenn sie etwa als Fortsetzung und (raumzeitliche) Erweiterung der Welt der Wissenschaften oder als Ergänzung wissenschaftlichen Wissens angeführt werden würde. Religiöse Texte, die die Vergegenwärtigung und Bewältigung der Ge-

⁶⁶ Als **experimentum crucis** bezeichnet man in der Wissenschaftstheorie ein Experiment, dessen Misslingen die dem Experiment zugrunde liegende gesamte Theorie (nicht nur eine Hypothese) falsifiziert.

⁶⁷ Gucken wir uns den Umgang mit dem Begriff >Gott< einmal als **ein referenzsemantisches Problem** an, sprich, als ein Problem der Beziehung zwischen sprachlichem Zeichen und dem zugehörigen Referenten (in der außersprachlichen Wirklichkeit). Gemeint ist das so: Ich kann in unserem Seminarraum mit Worten und Gesten z.B. auf Tische und Stühle (leider nicht mehr auf Tafel und Kreide) deuten. Die bezeugten Dinge bilden für >Tisch< und >Stuhl< die Referenten.

So, wie man auf Dinge zeigt, so wird zum einen wird der Begriff >Gott< von Personen gebraucht, die überzeugt sind, eine Instanz anzusprechen, deren tatsächliche Existenz als eine transempirische Realität verifiziert ist. Der Begriff >Gott< hat für sie einen wirklichen Referenten.

Aber es wird auch der Begriff >Gott< von anderen Personen ohne die Frage nach Existenz oder Nichtexistenz gebraucht. Für diese Personen sind Begriffe für die akute Kommunikation bindend, auch dann, wenn sie keinen Referenten (in der außersprachlichen Wirklichkeit) haben. So mag man Aussprüche wie etwa „Der Mensch denkt, Gott lenkt“ als einen performativer Sprechakt verstehen, der mit ausdrücklicher Betonung auf die Tatsache der Unverfügbarkeit im menschlichen Leben verweist, ohne zusätzlich eine Behauptung in Geltung setzen zu wollen, dass in das Tun und Lassen der Menschen tatsächlich gemäß göttlichem Ratschluss eingegriffen werde. Auch mag in diesem Sinne der Ausruf „Gott sei Dank!“ nicht als Anruf einer alles zum Guten führenden nichtirdischen (Vater-)Figur gehört werden, sondern als Verstärkung bekundeter Erleichterung o.ä.. Oder „Grüß Gott!“

Man kann aber auch >Gott< entsorgen, indem man diesen Begriff aus Vorträgen streicht und durch „jenes höhere Wesen, das wir verehren“ ersetzt, wie Heinrich Böll in seiner Satire >Dr. Murkes gesammeltes Schweigen< schildert.

⁶⁸ Hervorzuheben ist, dass der Begriff der Religion die Praxis der Vergegenwärtigung und Bewältigung der Gesamtheit der unverfügbaren menschlichen Existenz und unverfügbaren Welt einschließt, also nicht nur Text(-Religion) ist (Th. Rentsch, in Mittelstraß a.a.O.). Religion hat eine Form: **Religionen schließen in Gestalt institutionalisierter kirchlicher, gemeindlicher, mönchischer und individueller Gestalt die Praxis der Vergegenwärtigung und Bewältigung der Gesamtheit der unverfügbaren menschlichen Existenz und unverfügbaren Welt ein** (Rentsch, a.a.O.).

samtheit der unverfügbaren menschlichen Existenz und unverfügbaren Welt betreffen, behaupten keine wirklichen Sachverhalte als Tatsachen wie Wissenschaften, daher sind sie weder wahr noch falsch. Sie haben ihren eigenen (Geltungs-)Charakter. **Auch deswegen verbiete es sich, Aussagen und Behauptungen der Religionen wie wissenschaftliche Hypothesen mit entsprechendem methodischem und instrumentellem Repertoire prüfen zu wollen** (z. B. R. Dawkins). Also bitte, meint Schneider sagt Fritz, beide Textsorten (die der Religion und die der Wissenschaft) nicht vermengen (wäre ein Kategorienfehler)!

Was ist das also für eine Textsorte, mit der wir uns (Sie und ich und Fritz) über „unsere Lage“, sprich: die *Conditio humana*, verständigen (können)? Wissenschaftliche Texte liefern uns stabile und harte und auf systematischem Wege überprüfbare Daten, Fakten und Tatsachen. **Aber auch Texte, die sich auf keine mit wissenschaftlichen Methoden und Instrumenten objektivierbare Gegenstände beziehen, also z.B. fiktionale Literatur, ermöglichen kommunikative und kooperative Verständigung.** Etwa Volks- und Kunst-Märchen. Sie erzählen als Prosatexte von wundersamen Begebenheiten. Sind frei erfunden und ihre Handlung spielen nicht zu wirklichen Zeiten und in wirklichen Räumen. Bettelheim weist in „Kinder brauchen Märchen“ (2006) eine Entsprechung zwischen Märchenwelt und kindlichem Erleben und Denken nach. Volksmärchen sind für Bettelheim »Erkenntnis des Lebens von innen her« (ebd., 2006, S. 31), weil sie Vorgänge „im Innern“ zum Ausdruck bringen und verständlich machen. Kinder erfassen intuitiv, dass diese Geschichten (von besonderen Einzelfällen) wesentliche Entwicklungsschritte zu einem unabhängigen Leben schildern.

Wenn Schneider hier (mit Bezug auf Bettelheim) Märchen anführt, dann heißt das überhaupt nicht, dass Religionen Märchen wären, streicht Fritz heraus. Er (Schneider) möchte nur auf ein Beispiel nichtwissenschaftlicher (nicht mit un-wissenschaftlich verwechseln) Texte verweisen, die quasi ohne Referenz (ohne Beziehung zu Gegenständen in der außersprachlichen Wirklichkeit) unsere Lage, die *Conditio humana* treffend zur Sprache bringen - sagen wir durch vorlesende Mütter und fragende Kinder, durch erzählende Opas und neugierige Enkel. Unter anderem mit dem Nutzen, dass sie einen Wortschatz und Ausdrücke und Sätze über Gott und die Welt und Kleinkram liefern, damit ein bisheriges mögliches Artikulationsdefizit diesbezüglich überwindend.⁶⁹

Religiöse sind Texte eigener Qualität, die uns etwas über „das Ganze“ der menschlichen Situation sagen, um mit diesem Ganzen auch praktisch zurechtzukommen. Was ist die begriffliche Bestimmung der „Gesamtheit der menschlichen Existenz“? Es geht um „das Gan-

⁶⁹ Oder auch die fiktionale Geschichte von Max Frisch: Fritz sagt, er habe „Der Mensch erscheint im Holozän“ gelesen, eine Erzählung von Max Frisch, die ein spezielles Welt- und Selbstverständnis seiner Hauptfigur „Geiser“ artikuliert. Er, Fritz, muss sich große Mühe geben, sich in die Gedankenwelt des 73jährigen Herrn Geiser einzudenken und einzufühlen, aber dass Fragen der menschlichen Existenz angesprochen und in Metaphern die Problematik veranschaulicht werde, das kapiere er schon. Herr Geiser lebt abgeschottet in einem Schweizer Bergdorf, das zudem durch tagelanges Unwetter von der Außenwelt abgeschnitten worden ist. Panisch gegen geistige Hinfälligkeit, gegen wahrgenommenen Gedächtnisverlust kämpfend, hängt und klebt er Lexikonartikel, Zeichnungen, Zettel überall im Haus auf, um so die Gliederung, Sortierung, Übersicht und das erlernte Ordnungsgefüge der Welt im Auge zu behalten. „Schlimm wäre der Verlust des Gedächtnisses“, „Ohne Gedächtnis kein Wissen“, „Wissen beruhigt“. Doch all die Unterscheidungen und Differenzierung der Wissenschaften (fokussiert auf die Tessiner Umgebung, Naturkatastrophen, biblische Sintflut, Erdgeschichte, Dinosaurier und Abstammungsgeschichte des Menschen) ergeben keinen lebenstragenden Sinn, vermitteln keine existenztragende Wahrheit. Von Gott kein Gramm. Die Erkenntnisse der Wissenschaften transportieren nichts, was anstecken könnte, das Menschenleben zu bejahen; nichts, was das Führen menschlichen Lebens in ein erfreuliches Gefüge einordnet. Sein Wissen über die Welt macht ihm die Welt nicht heimisch, ihm ist klar, dass die Welt ihn und sein Gedächtnis nicht braucht. „Was heißt Holozän! Die Natur braucht keine Namen. Das weiß Herr Geiser. Die Gesteine brauchen sein Gedächtnis nicht.“ Den Versuch eines Ausbruchs nach Basel, stellt er ein. Was will er dort in Basel?! Herr Geiser meint: „Der Mensch bleibt ein Laie.“ Er gehört als Außenstehender, als ein Mensch mit Leib, Seele und Geist zur Welt dazu, es bringt jedoch nichts. Dem Kosmos, dem Universum, der Natur sind sein Dasein und Sosein Wurscht. Herr Geiser widerfährt die Indifferenz des Kosmos, das Grauen angesichts eines völlig gleichgültigen, sich für die Belange des Menschen nicht im geringsten interessierenden und engagierenden Universums. Er macht seine Erfahrung mit der geisttoten, seelenblinden, eisigen Natur, was zusammen „den Anspruch der Menschen auf Ordnung, Lebenssinn und Perspektive als lächerlich und hoffnungslos erscheinen läßt“ (K. Hü., in Kindlers Neues Literaturlexikon, hrsg. von W. Jens. München 1988/1998). - Bitte, als Pädagoge (m, w, d) eine Antwort, eine Stellungnahme, die eigene Position argumentationszugänglich fixieren!

ze“. Welches ist der Bedeutungs- und Geltungsbereich dieser Kennzeichnungen „das Ganze“, worauf bezieht sich „das Ganze“?

Schneider (2008, 153ff.) meint, dass mit „der Gesamtheit“ und „dem Ganzen“ nicht gemeint werde, Religionen hätten die Aufgabe, über die Grenzen wissenschaftlichen Wissens hinaus den Bereich des Nichtwissens aufzuhellen und auszudehnen, also in Erzählungen eingebundenes Material zu liefern, etwa vom Anfang der Welt (vor dem Urknall), vom Entstehen der ersten Menschen, von den letzten Tagen der Menschheit und danach. Bei Schneiders Begriff der Religion steht kein „Ausdehnungsmodell“ Pate. Damit ist nicht gesagt, derart Erzählungen über einen Schöpfer-Gott, über Sündenfall, der die Welt verdorben hat, von einem göttlichen Auftrag, von einem Gericht am Ende der Tage, sollten einfach beiseitegelegt werden. Nein. Sie sollten jedoch nicht als Berichte und Protokolle gelesen werden, die, wie gesagt wird, der menschlichen Vernunft Nichtzugängliches offenbaren, die etwas Unsagbares präsentieren, die beanspruchen, tatsächlich darüber Auskunft geben zu können, was die Wissenschaft nicht weiß. Auf diese Art wären die religiösen Texte falsch gelesen. Es geht nicht darum, dass der Welt der Wissenschaft und der Welt des Alltags eine Welt der Religion – salopp gesagt – voll mit Göttern oder nur mit dem einen Gott angefügt und so quasi vervollständigt wird.

Vielmehr meint „das Ganze“ das je eigene gesamte menschliche Leben (Ihres, meines, Fritzens), wobei das „Ganze“ sich mit den Stichworten Geburt, Liebe, Sexualität, Schuld, Krankheit und Tod andeuten lässt. Geschichten und Erzählungen der Religionen ermöglichen vielleicht eine Änderung der bisherigen problembeladenen Sicht auf das eigene ganze (vielleicht verkorkste, vielleicht als Last empfundene) Leben, ermöglichen vielleicht einen Gestaltwandel, der das gesamte eigene Leben betrifft, eine Modifikation, eine Färbung, eine Tönung, eine erleichternde und beseligte Wende zur Akzeptanz, was man (eine solche Änderung) *religiöse Erfahrung* nennen könnte (H. J. Schneider).⁷⁰

Schneider veranschaulicht den angesprochenen Gestaltwandel, sprich: religiöse Erfahrung, die einer Person widerfährt, mit einem Kippbild (das Sie sicher kennen). „Man schaut auf eine Zeichnung, auf der z. B. eine alte Frau mit eingefallenem Mund und großem Kinn erkennt, und ohne dass sich ein Strich verändert hätte, sieht man in derselben Zeichnung bei einem späteren Blick eine elegante junge Dame. ‚Objektiv‘, d.h. gegenständlich gedacht, bleibt alles gleich, die Verteilung der Tusche auf dem Papier ist genau wie vorher. Und doch ist das Bild ‚gekippt‘, man *sieht* ‚es‘ ganz anders und sieht demzufolge auch *etwas anderes*; man sieht etwas, das man vorher nicht gesehen hatte. Daher kann man durchaus sagen, man habe etwas Neues erfahren. Und in beiden Fällen, dem der religiösen Erfahrung und dem des optischen Gestaltwandels, kann dieser Blick einen nachhaltigen Charakter haben“ (ebd., 162). **Das eigene Leben als Ganzes bekommt kraft religiöser Erfahrung vielleicht eine nette Physiognomie.**

Religiöse Erfahrung, eigentlich ein Widerfahrnis, das man nicht strategisch und taktisch und technisch klug herbeiführen und erreichen und so herstellen kann, wie man aus einem Weidenzweig eine Flöte schnitzt. Man wartet, hofft, allerdings kann man sich vorbereiten. Dafür ist die Praxis der Religionen zuständig. Glaube, insistiert Schneider sagt Fritz, heißt in diesem Zusammenhang nicht, dass an etwas „außerhalb“ unserer Welt, an etwas Gegenständliches oder an einen Gott (Götter) als Person(en) geglaubt wird, sondern **Glauben bedeutet**

⁷⁰ Dazu obligatorisch: William James, Die Vielfalt religiöser Erfahrung. Eine Studie über die menschliche Natur. Berlin ²2014.

hier das Vertrauen auf die Möglichkeit eines Gestaltwandels und auf die Angemessenheit der sich aus diesem Wandel ergebenden Sicht (ebd., 174f.).⁷¹

(c)

Margarete fragt Fritz: „Nun sag’, wie hast du’s mit dem Glauben? Du bist ein herzlich guter Mann, Allein ich glaub’, du hältst nicht viel davon.“

Fritz referiert und paraphrasiert aus dem Buch von A. Beckermann: Glaube. Berlin/Boston 2013. Beckermann wird von Tetens (siehe oben) zu den Naturalisten gezählt, wobei Beckermann allerdings nicht dünkelfhaft auf die Selbsterlösung der Menschen baut, wie Tetens allen Naturalisten unterstellt, sondern als Haltegriff in seinem Leben dienen ihm (Beckermann) Demokrit, Epikur und besonders Lukrez.⁷²

Beckermann fragt: „Was spricht für die Existenz Gottes oder anderer übernatürlicher Kräfte?“ Seine apodiktische Antwort: „Nüchtern gesehen nichts.“ Konsequenz: „Ohne Glauben leben“ (ebd., 151f.).⁷³

⁷¹ Ganz anders nimmt sich Ansgar Beckermann des Themas >religiöse Erfahrung< an. Für ihn werden die Begriffe >Religion<, >Glaube<, >religiöse Erfahrung< stets als Begriffe mit Referenz (mit einem Referenten) verstanden, derart, dass sich Religion auf etwas Außernatürliches, gleichwohl Gegebenes, beziehe, das im Glauben substantiell be-greifbar ist, den wiederum ein (Wahrnehmungs-)Erlebnis von etwas Übernatürlichem stabilisiere. Dass es aber und jedoch dazu nirgendwo einen Referenten bzw. eine Referenz gibt, will Beckermann wissenschaftlich empirisch belegen. Im Unterschied zu Schneider stellt Beckermann religiöse Erfahrung vergleichend neben die sinnlichen Wahrnehmungserlebnisse (Hören, Tasten, Sehen, Riechen, Schmecken). Religiöse Erfahrungen gelten ihm als behauptete Wahrnehmung „übernatürlicher Wirklichkeit“, als behauptete Wahrnehmung „der Existenz nicht-natürlicher Wesen und Kräfte“ (a.a.O., 136ff.). Aber derart Erfahrungen könne es laut Neurowissenschaften, Wahrnehmungspsychologie, Sinnesphysiologie nicht geben. Es gebe keinen empirisch prüfbar (beweisbaren) kausalen Ursache-Wirkungszusammenhang derart, dass etwas „Über- oder Nicht-Natürliches“ die mit über 100 Millionen lichtempfindlichen Zellen ausgestattete Retina (wie im Normalfall) dazu bringe, elektrochemische Impulse zur rekonstruktiven Erarbeitung von Repräsentationen der Umwelt ans Gehirn weiterzuleiten, mit dem Effekt, dass dieses Über- und Nicht-Natürliche dann auch – wie eine Tasse auf dem Tisch - wahrnehmbar wäre. Was die Wissenschaft zulasse, das sei, dass unter Umständen (ohne „krank“ zu sein) bestimmte Hirnareale Wahrnehmungserlebnisse selbst erzeugen=ohne dass diesen „Eindrücke tatsächlich der Außenwelt“ zuzuordnen wären. Religiöse Erfahrungen im Sinne des Erfahrens von Etwas „außerhalb“ unseres Bewusstseins seien Hirngespinnste.

⁷² Die Absicht, kraft Logik, Erkenntnistheorie, Physik und durchgängige Erklärbarkeit der Natur den Menschen die Furcht vor den Göttern, den Priestern und dem Tode zu nehmen, und so Ataraxie (Seelenruhe) zu gewinnen, steht bei Epikur und Lukrez voran (M. Gatzemeier, in Mittelstraß a.a.O.).

Hilfen für eine Verbesserung der Lebensführung bereitzustellen, damit der Mensch sein Ziel, das Glück (die Eudämonie), erreichen kann, hat Priorität (womit überhaupt nicht die ungehemmte Ausschweifung=der zügelloser Hedonismus als Lebensideal gemeint ist, wie dem Epikureismus von christlichen Theologen und Philosophen unterstellt wurde). Der gesamte (ewige) Kosmos besteht (Teleologie-frei) aus per Zufall zustande gekommenen Atomkonstellationen. Aus dem ungeordneten Strom von Atomen (unendlich viele im unendlich großen und leeren Raum) konstituierten sich die Welt als Ganze, die vier Elemente, der Himmel, das Meer und die Erde, die Gestirne, die vier Jahreszeiten, die Pflanzen, Tiere und die Menschen. Ein (evolutionäres) Kommen und Verweilen und Gehen.

Götter (wir können sie im Traum sehen) sind unvergängliche Atomgebilde, die sich nicht um die Welt und die Menschen kümmern, weshalb man sich weder zu ängstigen noch sie zu verehren braucht. Die Seele des Menschen, ebenso aus Atomen(=unteilbare Bausteine) zusammengesetzt, die mit dem Tod vergeht, zerfällt, ist nicht unsterblich, hat keine Präexistenz. Also keine Verdammnis o.ä.. Keine Seelenwanderung. (Dazu aus einem anderen Kulturkreis ein unterhaltsamer Roman: Mo Yan, Der Überdruss. Berlin 2012.) Garantie der Nicht-Determiniertheit im Bereich der Lebewesen. Wir verfügen über freien Willen, zu verstehen als Fähigkeit, sich gegen mögliche (äußere und innere) Hindernisse („Oberhäupter“, „Schweinehund“) überlegt (rational) für dieses, aber nicht jenes zu entscheiden; dieses, aber nicht jenes zu beschließen. Mit Politik hat Epikur nichts am Hut, die Natur in ihrem Dasein und Sosein schätzend, eine Aussteigermentalität (Lorenzen) - Bitte, als Pädagoge (m, w, d) eine Antwort, eine Stellungnahme, die eigene Position argumentationszugänglich fixieren.

⁷³ Glaube?! Zur Sache mit dem Glauben sagt H. Schnädelbach: Er sei ein »frommer Atheist«. "Die meisten Atheisten sind [...] Menschen, die einfach ohne Gott leben wollen. Diese nachdenklichen Atheisten sagen: Ich will gar nicht lauthals vertreten, dass es Gott nicht gibt, sondern ich glaube einfach nicht an seine Existenz. Und der fromme Atheist ist dann derjenige, der nicht anders kann als die Glaubensinhalte, die er nicht vertritt, doch ernst zu nehmen. In diesem Sinne bin ich ein frommer Atheist. [...] Was mich betrifft, so ist mein Atheismus zum großen Teil das Ergebnis einer Befreiung. Ich habe eher das Gefühl, vom Glaubenmüssen erlöst zu sein. Aber natürlich ist da auch ein Bedauern: Menschen mit einem festen Glauben haben es offenbar im Leben leichter. Sie können viel mehr Nöte »wegschieben«, alle Sorgen auf Gott werfen, wie es in der religiösen Sprache heißt. Ich bin mehr auf mich selbst gestellt. Es gibt schon Augenblicke, wo ich es schade finde, dass ich nicht religiös leben kann. Auf der anderen Seite will ich als frommer Atheist diesen Glauben auch nicht. Ich weiß, dass ich nicht glauben kann. Der authentische religiöse Glaube rechnet ja mit Gott, verlässt sich auf ihn. Für mich gilt: Ich kann das nicht. Oder besser: Ich kann das nicht mehr. Es ist eine falsche Vorstellung, dass man sich zum Glauben einfach entschließen kann." - Was meinen Sie?! Bitte, als Pädagoge (m, w, d) eine Antwort, eine Stellungnahme, die eigene Position argumentationszugänglich fixieren.

Beckermann sucht nach Gründen dafür, dass jemand glaubt.⁷⁴ Wobei er ausdrücklich nur „epistemische Gründe“ für diskussionswürdig gelten lässt. Dass der einen Person der Glaube beim Bewältigen des eigenen Leben hilft, dass die andere Person ohne Glaube die Hand vermisst, die ihn unendlich sanft auffängt, will er nicht bestreiten. Darum geht es nicht. Denn es handelt sich dabei nicht um einen aus erkenntnistheoretischen und wissenschaftstheoretischen und logischen Überlegungen gewonnenen Grund für den jeweiligen Glauben, auch nicht um einen aus der Wissenschaft abgeleiteten, sondern es ist ein persönliches Bekenntnis, ein Bekenntnis. Kein böses Wort dagegen, aber ein Bekenntnis eben kein epistemischer Grund (für den Glauben).

Was würde Beckermann als dingfeste, einleuchtende und unwiderlegliche *epistemische* Gründe für die Existenz von etwas Außernatürlichem, Göttlichem, von Gott akzeptieren? Mit wissenschaftlicher empirischer Methodik und Logik präsentierbare Daten Fakten, Tatsachen – aber und jedoch:

Wenn es „empirische Belege für die Existenz des Übernatürlichen“ gäbe, dann wäre die Sache klar und erledigt. Aber kann das „Eingreifen übernatürlicher Kräfte empirisch (mittels Beobachtungen, Tests, Experimenten) nachgewiesen werden?“ Nein. „Hilft Beten?“ Nein. Diesbezügliche Experimente und Beweishandlungen scheitern (also keine positive Auswirkung z. B. auf die Genesung von Herzpatienten). Sonstige „Belege für das Eingreifen?“ Nein. Die „Wunderheilungen“ in Lourdes entsprechen der Quote der Spontanheilungen bei Krebspatienten. Für die medizinische Wissenschaft **kein** Wunder (Beckermann, ebd.,39ff.).

Sind „ontologische Argumente für die Existenz Gottes“ logisch korrekt, klar ersichtlich und unzweideutig? Nein. Kein empirisch abgedeckter Nachweis, keine empirische Beweishandlung für eine greifbare und irgendwie persönliche Beziehung gestaltende und mit göttlichen Eigenschaften (etwa vollkommen, allwissend, allgütig) besetzte Substanz, Wesenheit, Instanz. Da hilft auch nicht Anselms Gottesbeweis (ebd., 51ff.).

Sind „kosmologische Argumente für die Existenz Gottes“ einwandfrei, handfest und unbestreitbar? Nein. Und das „Prinzip vom zureichenden Grund“?! Letzteres Prinzip (bei Leibniz etwa) als Tatsache gelesen, heißt, dass es immer eine Ursache dafür gibt, dass ein Etwas ist (=existiert), und dafür, dass es nicht ist. Aber dies Prinzip verpflichte niemand zur Annahme, meint Beckermann, dass es eine „letzte“ Ursache gebe (für alles, was existiert, also die Ursache aller Ursachen), etwa Gott. Weil sich etwa in spezieller (Quanten-)Physik dies Prinzip sogar als falsch erweise. Warum soll das, fragt Beckermann, was ist (=existiert), immer eine Ursache haben?! Urknall ist Urknall. Was ist, ist, was nicht ist, ist nicht, that's all (ebd., 67ff.).⁷⁵

Sind „teleologische Argumente für die Existenz Gottes“ logisch erschöpfend, reißfest und bombensicher? Nein. Wie steht es mit „Intelligent Design“ und „Fine Tuning“?! Gibt es einen

⁷⁴ >Glaube< meint im vorliegenden Zusammenhang nicht das schlichte „Fürwahrhalten ohne methodische Begründung“ (im Gegensatz zum Wissen). Sondern zielt auf den Glauben, der teils Unabhängigkeit vom Wissen in Anspruch nimmt, teils sich >übernatürliche< Einsichten zuschreibt (Mittelstraß).

⁷⁵ Es gibt neben Beckermanns Lesart des Kausalprinzips eine andere. Eine nicht-ontologische, sondern methodologische Lesart, die gar nicht erst ein solches Problem wie die „letzte Ursache“ oder „Ursache der Ursachen“ generiert. Der Vorschlag ist: **Das Prinzip des zureichenden Grundes(=das Kausalprinzip)**, werde nämlich „nur“ als Aufforderung verstanden, im Bedarfsfall bei eingetretenen Ereignissen nach vorausgehenden Ereignissen als den entsprechenden Ursachen zu „suchen“, also ein Phänomen als Wirkung einer Ursache zu identifizieren versuchen, ohne dass man sich verpflichtet sieht, dass tatsächlich *immer* eine „gefunden“ werden muss. „Als Gregor Samsa eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem ungeheuren Ungeziefer verwandelt.“ Kein Grund, keine Ursache, nirgendwo. Und J. Vogl hebt in seiner Besprechung von R. Musils >Der Mann ohne Eigenschaften< hervor, dass Ulrich (=der Mann ohne Eigenschaften) im Gegensatz zu Leibniz (=die Welt als beste aller Möglichkeiten) glaubt, nicht „gute Gründe“, sondern „fehlende Gründe“ haben die Welt in die Welt gebracht (ders.: Über das Zaudern. Zürich 2014, 81).

Nicht verwechseln mit einem Kausalgesetz, das zwischen Ereignissen regelmäßige Zusammenhänge in einem generellen Kausalurteil (etwa ein Naturgesetz) ausformuliert (Gabriel/Mainzer/Schroeder-Heister in Mittelstraß a.a.O.).

intelligenten, ziel- und zweckbewussten und „handwerklich“ begnadeten Schöpfer, der Lebewesen so kreiert, wie sie uns heute gegenwärtig sind? Gibt es Lebewesen, für die die evolutionstheoretische Abstammungsgeschichte nicht greift und deren Existenz mit Darwin und seinen Mutations-, Variations-, Selektions- Retentions-, Stabilisierungs-Erklärungen *nicht* hinreichend dargestellt werden kann? Ja, gibt Beckermann zu, manchmal ist Darwin in Erklärungsnot, aber daraus darf man nicht folgern, dass „außerirdische“ Erklärungen zutreffend wären. Nein, weit und breit kein Baumeister, kein Weltenlenker.

Ist die Feinabstimmung der kosmischen Größen und Konstanten mit der uns unser menschliches Leben ermöglichenden Erde (Temperatur, Umlaufbahnen, Licht, Gravitation) nicht eines an uns Menschen interessierten Gestalters, Erzeugers, Erbauers Werk?! Nein. Warum nein?! Beckermann stellt die Schöpfung als ein Erklärungsmodell dem Evolutionstheorie-Modell in Konkurrenz gegenüber. Letzteres erklärt infrage stehende Sachverhalte, ohne im Voraus subjektive (Glaubens-)Bekanntnisse abzufordern, unvoreingenommen, für jedermann nachvollziehbar, systematisch und methodisch versiert, intersubjektiv überprüfbar, längerfristig belastbar, lehr- und lernbar. Er (Beckermann) entscheidet sich für dieses (evolutionäre), weil – bei allen zuzugestehenden Problemen der Erklärung mancher Phänomene gemäß Darwin – dort, wo das Modell Warum-Fragen beantworten kann, es dies auf rationale und verantwortbare Weise tut (ebd., 85ff.).

Für Beckermann kommt noch etwas hinzu, nicht nur kein Beweis für die Existenz Gottes, sondern es „spricht [...] das unermessliche Leid, das es in der Welt gibt, und das geradezu dröhnende Schweigen Gottes angesichts dieses Leids in meinen Augen eindeutig *gegen* seine Existenz. [...] Wir sind [...] nicht in der [...] Situation, dass die Frage, ob es einen christlich verstandenen Gott gibt, ihrer Natur gemäß nicht aus intellektuellen Gründen entschieden werden kann“ (James 1896, 138). Es gibt kein Patt zwischen den Gründen, die für, und denen, die gegen die Existenz eines solchen Gottes sprechen. Das Problem des Übels wiegt so schwer, dass es die wenigen Gründe *pro* mehr als aufwiegt“ (Beckermann, a.a.O., 151).

Gruß