

Parerga und Paralipomena zu Händen der Teilnehmer des Seminars „Wissenschaftstheorie für Pädagogen“, am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Universität Bamberg, ausgeteilt im Winter 2013/14.

Programm/Inhalte:

I; 16. 10.: **Einordnung der (Mühe der Wisstheorie der) Pädagogik ins Weltgeschehen.** "Die Pädagogik als die aussichtsloseste Wissenschaft der Welt, widerlegt durch die ungeheure Entmenschung der Kriege wie durchs Nichtige der Subalternität, zur Ergebnislosigkeit und zur Lächerlichkeit verurteilt im vorhinein" (Kessel o.J., S. 294). Bestimmung der relativen Wirksamkeit. Wissenschaft in Zeiten des liberalen und akademischen Kapitalismus. „Wissenschaft“, „Forschung“, „Theorie“, „Wisstheorie“, „Pädagogischer Takt“, „Praxis“. Nutzen und Zweck der Wisstheorie. Was heißt Systematik?

Lit.: Gruschka (2011), Herbart in: Benner (1993), König (1975), Münch (2009), Münch (2009b), Münch (2011), Seiffert (1971a), Treml (2010).

II; 23. 10.: **Konstituierung des Gegenstandes der Pädagogik.** Pädagogische Praxis mit Zeigen-Erziehen-Lernen-Lernort dazu (Prange). Konstituenten: „Übergang“, „Mündigkeit“, „Aufhebung“, „Widerspruch“, „Bildung“, „Aufforderungsverhältnis“. Fragen nach der Vollständigkeit des päd. Wissen, nach der Abschließbarkeit. Wissenskugel.

Lit.: Blankertz (2013), Brecht (1992), Gruschka (2013), Horkheimer (1970), Kant (1983), Kron (1999, S. 97-156), Prange (2000).

III; 30. 10.: **Vokabulare der Pädagogik.** Universalienstreit, Nominalismus und Realismus. Naturalisierung (hier: Kybernetik) oder Psychologisierung (hier: Lernpsychologie) der Pädagogik. „Einheimische Begriffe“ (nach Gruschka: „Bildung“, „Erziehung“, „Didaktik“). Begriffsliteratur contra Exaktheit. Lebenspraxis und Prüfbarkeit.

Lit.: Gruschka (2004), Gruschka (2011), Herbart in: Prange (2009), Janich (2001), Koch in: Reichenbach/Oser (2002), König (1978), Kron (1999, S. 65-96), Seiffert (1971), Seiffert (1971a), König (1975), Treml (2010), von Cube (1982), Tenorth/Tippelt (2007).

IV; 6. 11.: **Methoden in der Pädagogik.** Logik, Sätze (repräsentative, kommissive, deklarative, direktive, expressive Sprechakte) und Geltungsansprüche. Erklären und Verstehen. Objektive Hermeneutik. Begründen.

Lit.: Gruschka (2011), Habermas (2001), Janich (2001), König (1978), Kron (1999, S. 38-64; S. 157-247), Poser (2001), Seiffert (1971a), Treml (2010), Wernet (2006).

V; 13. 11.: **Erkenntnis und Wahrheit - Wertfreiheit und Ideologiekritik – (Methode der) Dialektik.**

Lit.: Janich (2001), Klafki (1985), König (1975), König (1978), Poser (2001), Adorno (1972), Gruschka (2011), Gruschka (2009), Kron (1999, S. 11-37; S. 229-247), Treml (2010).

VI; 20. 11.: **„Bürgerliche Kälte und Pädagogik“ - Forschung konkret.**

[http—www.uni-frankfurt.de/fb-fb04-download-KaelteIFS.pdf.url](http://www.uni-frankfurt.de/fb-fb04-download-KaelteIFS.pdf)

VII; 27. 11.: **Neuropädagogik – ein Flop. Vom praktischen Nutzen der Wisstheorie in der Kritik.** „Gehirngerechtigkeit“ und anderes Ungetüm.

Lit.: Becker (2005), Herrmann (2006), Spitzer (2002), Stern u. a. (2005).

VIII; 4. 12.: **Poetische Pädagogik.** Apophantische und ästhetische Texte. Sinn und Nutzen der Literatur/Dichtung. Überbietung alltagspraktischen Artikulationsdefizits in Sachen kontrafaktischer Kommunikation. Thematisierung von Widersprüchen und Kontingenz aufhebendem Sinn menschlichen Denkens und Tuns, hier: Pädagogik. Ironie. Darstellung des Treibens von Wissenschaft bei Swift und Dürrenmatt.

Lit.: Charpa (1988), Koppe (2004), Priesemann (1992).

IX; 11. 12.: **Metapher, Gleichnis, Allegorie in der Pädagogik.** Uneigentliches Sprechen. Gebrauch und Missbrauch von Bildersprache. (Maschinen-)Modelle. Platons Höhlengleichnis. Abstraktion (=abstrakte Begriffe und Darstellungen). Von der Anschaulichkeit zur Didaktisierung. Indiana „Indy“ Jones und die Wissenschaft.

Lit.: Dörner (1999), Lakoff/Johnson (2003), Platon: Der Staat, Prange (2008).

X; 18. 12.: **Max Ernst 1926 oder Wissenschaftstheorie und Ethik.** Normative und eudämonistische Ethik. Universalismus, Kulturrelativismus, Partikularismus. Geburtlichkeit. Versöhnung. „Glück“ in der Pädagogik.

Lit.: Hartmann (2008), Kamlah (1973), Kant (1983), König (1978), Kron (1999, S. 121f. und Stichwortverzeichnis), Sloterdijk (1993), Tremel (2010).

XI; 8. 1.: **Was, wenn überhaupt irgendwas, ist ein Menschenbild?** Braucht die Pädagogik Anthropologie/ein Menschenbild? Entanthropologisierung der Päd.? Beiträge der Bio- bzw. Lebenswissenschaften. Ökonomie und Employability. Empowerment. Funktionale Mündigkeit. Orientierungswissen.

Lit.: Janich (2010), Janich/Oerter (2012), Kant (1983), Kron (1999, Stichwortverzeichnis „Mensch“), Rorty (2002), Tremel (2010), Welsch (2012).

XII; 15. 1.: **Pädagogik und okzidentaler Rationalismus.** Achsenzeit. Die Möglichkeit der Wissenschaft. Entdeckung der Erziehung. Sophisten. Rationalität. Aufklärung. Edukative Intentionalität. Menschenrechte. Eurozentrismus. Ubiquität der Schule (des Abendlandes). Educational Governance.

Lit.: Böhm (2004), Fend (2006), Habermas (2009), Jaspers (1965), Kron (1999, S.248-290), Mittelstraß (1974), Rorty (2005).

XIII; 22. 1.: **Musterkritik – Operative Pädagogik von K. Prange.**

Lit. : Berdelmann/Fuhr (2009), Prange (2005), Prange 2011).

XIV; 29. 1.: **Wissenschaft als Lebensform.** Haltung. Brechts Galilei. Rousseau. Korzcak. Utopie. Ideale. Vorbilder. Zynismus.

Lit.: Mittelstraß (1982), Sloterdijk (1983).

XV; 5. 2. **„Meine Pädagogik“.** Drei bis fünf freiwillige Beiträge von Studierenden mit (tentativ) Überzeugungen und Überlegungen zur Pädagogik als Wissenschaft und Beruf, angebunden an die vorangegangenen Sitzungen. Wiederholung.

Literaturliste

Adorno, Th. W. (1972): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt.

Becker, N. (2006): Die Neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik. Bad Heilbrunn.

Benner, D. (1993): Die Pädagogik Herbarts. Weinheim.

Berdelmann, K./Fuhr, Th. (Hrsg.) (2009): Operative Pädagogik. Paderborn.

Blankertz, H. (2013): Einführungsbemerkungen zum Rousseau-Seminar 1981/82. In: Pädagogische Korrespondenz . Heft 47. Frühjahr 2013.

Böhm, W. (2004): Pädagogik. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel. S.750ff.

Brecht, B. (1992): Der Dreigroschenprozess. Ein soziologisches Experiment. In: Bertolt Brecht Werke. Hrsg. von Hecht, W./Knopf, J./Mittenzwei, W./Müller, K.- D., Bd. 21. Berlin und Weimar. Frankfurt am Main.

Brecht, B. (1938/39; 1945; 1955): Leben des Galilei.

Charpa, U. (Hrsg.) (1988): Literatur und Erkenntnis. Stuttgart.

Carrier, M. (2006): Wissenschaftstheorie. Bielefeld

Cube, F. von (1982): Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens. Stuttgart.

Dürrenmatt, F. (1961): Die Physiker.

Gruschka, A. (2004): Negative Pädagogik. Wetzlar.

- Gruschka, A. (2009): Erkenntnis in und durch Unterricht. Wetzlar.
- * Gruschka, A. (2011): Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Opladen.
- Habermas, J. (2001): Kommunikatives Handeln und detranszendentalisierte Vernunft. Stuttgart.
- Hartmann, D. (2008): Posttraditionalität und Ethik. In: Janich, P. (Hrsg.): Naturalismus und Menschenbild. Hamburg.
- Herrmann, U. (Hrsg.) (2006): Neurodidaktik. Weinheim.
- Horkheimer, M. (1970): Traditionelle und kritische Theorie. Frankfurt am Main.
- * Hug, Th. (2001): Wie kommt die Wissenschaft zu Wissen? Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften, Band 3., Baltmannsweiler.
- * Janich, P. (2001): Logisch-pragmatische Propädeutik. Weilerswist.
- Janich, P. (2008) (Hrsg.): Naturalismus und Menschenbild. Hamburg.
- Janich, P. (2010): Der Mensch und andere Tiere. Frankfurt am Main.
- Janich, P./Oerter, R. (2012): Der Mensch zwischen Natur und Kultur. Göttingen.
- Jaspers, K. (1965): Einführung in die Philosophie. München.
- Kamlah, W. (1973): Philosophische Anthropologie. Mannheim.
- Kant, I. (1983): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In: Kant Werke. Hrsg. von W. Weischedel, Bd. 10. Darmstadt.
- Kant, I. (1983): Über Pädagogik. In: Kant Werke. Hrsg. von W. Weischedel, Bd. 10. Darmstadt.
- Kessel, M. (o.J.): Herrn Brechers Fiasko.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
- * König, E. (1975/1978): Theorie der Erziehungswissenschaft Bd 1, 2., 3. München.
- * König, E./Zedler, P. (2002): Theorien der Erziehungswissenschaft. Paderborn.
- Koppe, F. (2004): Grundbegriffe der Ästhetik. Paderborn.
- * Kron, F. W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München.
- Lakoff, G./Johnson, M. (2003): Leben in Metaphern. Heidelberg.
- Mittelstraß, J. (1974): Die Möglichkeit von Wissenschaft. Frankfurt am Main.
- Mittelstraß, J. (1982): Wissenschaft als Lebensform. Frankfurt am Main.
- Münch, R. (2009a): Das Regime des liberalen Kapitalismus. Frankfurt/New York.
- * Münch, R. (2009b): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main.
- Münch, R. (2011): Akademischer Kapitalismus. Frankfurt am Main.
- * Plöger, W. (2003): Grundkurs Wissenschaftstheorie für Pädagogen. Weinheim.
- Pongratz, L. A. (2010): Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken. Paderborn/München/Wien/Zurich.
- Poser, H. (2001): Wissenschaftstheorie. Stuttgart.
- Prange, K. (2000): Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler.

- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Paderborn.
- Prange, K. (2009): Schlüsselwerke der Pädagogik Bd. 2. Stuttgart.
- * Prange, K. (2011): Zeigen-Lernen-Erziehen. Hrsg. von Keulies, K. Jena.
- Priesemann, G. (1992): Der poetisch orientierte Ansatz der Pädagogik. In: Petersen, J./Reinert, G.- B. (Hrsg.): Pädagogische Konzeptionen. Donauwörth.
- Reichenbach, R./Oser, F. (Hrsg.) (2002): Die Psychologisierung der Pädagogik. Weinheim.
- Rorty, R. (2002): Eine Kultur ohne Zentrum. Stuttgart.
- Rorty, R. (2005): Solidarität oder Objektivität? Stuttgart.
- Seiffert, H. (1971): Erziehungswissenschaft im Umriss. Stuttgart.
- * Seiffert, H. (1971a): Einführung in die Wissenschaftstheorie 1 und 2. München.
- Sloterdijk, P. (1983): Die Kritik der zynischen Vernunft. Frankfurt am Main.
- Sloterdijk, P. (1993): Weltfremdheit. Frankfurt am Main.
- Spitzer, M. (2002): Lernen. Heidelberg.
- Stern, E./Grabner, R./Schumacher, R. u.a. (2005): Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften. Bonn/Berlin.
- Swift, J. (1726): Gullivers Reisen.
- * Tenorth/Tippelt (Hrsg.) (2007): Lexikon Pädagogik. Weinheim.
- * Tremml, A. K. (2010): Philosophische Pädagogik. Stuttgart.
- * Tschamler, H. (1996): Wissenschaftstheorie. Bad Heilbrunn.
- Welsch, W. (2012): Homo mundanus. Weilerswist.
- Wernet, A. (2006): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden.

Hinweis für Seminarteilnehmer/-innen zum Lernen und Selbststudium!

Janichs „Logisch-pragmatische Propädeutik“ (2001) ist eine Einführung in wissenschaftstheoretische Überlegungen und zugleich eine Aufforderung, das wissenschaftliche Denken und wissenschaftliche Sprechen zum Gegenstand der eigenen Reflexion zu machen. Ins gleiche Horn stoßen gegenstandsspezifisch für die Pädagogik auch Tremml (2010), der einen Überblick über Probleme mit der Wissenschaftstheorie und zudem – wegen seines evolutionstheoretischen Verständnisses von Erkenntnistheorie - genügend Anlass zur Diskussion bietet, und Gruschka (2011), der zur Bestimmung der Eigenstruktur der Pädagogik, zum empirischen Zugriff aufs Pädagogische und zum faktischen Wissenschaftsbetrieb Entscheidendes zu zeigen hat. Insbesondere für Proselyten hilfreich sind Kapitel aus den Bänden 1 und 2 von Seiffert (1971/1971) und die Bücher von König (1975/1978). Das Buch von Kron (1999) soll als Informationsschrift über die wissenschaftstheoretischen Debatten in der Pädagogik gebraucht werden. Gelesen/studiert werden sollten Brecht, Dürrenmatt und Swift, sie werden nicht bloß der Unterhaltung wegen ans Herz gelegt. Die mit einem Sternor * versehenen Autoren sind vorrangig als Ansprechpartner für Wissenschaftstheorie empfohlen und im laufenden Semester (in Gestalt von Büchern) im Semesterapparat verfügbar (=Lernlektüre). Alle andere Literatur (siehe Verzeichnis) bezieht sich speziell auf das ausgewählte Thema jeder Sitzung und soll Kenntnis vermitteln und dem Nachdenken über behandelte Sachverhalte und einer eigenen begründeten Positionierung innerhalb der Wissenschaft der Pädagogik nützlich sein; weitere Literaturangaben (siehe Verzeichnis), die im Semester nicht eigens herangezogen werden, können einem Selbststudium und dem Eintiefen in die Materie von Wert sein.

O. Termini zur Einleitung und Wiederholung (siehe Vorlesung im Sommer 2013):

Erkenntnistheorie. Ich schlage der Einfachheit wegen vor, „Erkenntnistheorie“ mit „Wissenschaftstheorie“ bis zur einschlägigen Sitzung gleichzusetzen, dann erst als kritische Analyse des Erkennens als Handlung (auch „außerhalb“ der Wissenschaften) festzusetzen. Beiden geht es um (wahres) Wissen und Erkenntnis und damit um die Abgrenzung gegen Falschwissen und scheinbares Erkennen.

Erziehungswissenschaft. Sammelbezeichnung für alle „in methodisch genuiner, von anderen Humanwissenschaften dadurch in relationierter und unterscheidbarer Weise geleisteten Aktivitäten der theoretischen und empirischen Analyse von Bildung und Erziehung“ (in: Tenorth/Tippelt 2007, S.213).

Pädagogik dient (nach der Entdeckung ihrer Möglichkeit) als Wissenschaft der pädagogischen Praxis, dient als Forschung und Theorie der Herbeiführung, dem Erhalt und der Verbesserung pädagogischer Praxis.

Pädagogische Praxis gehört zur Klasse gemeinschaftlichen Handelns (das ist ein Handeln, das nur mit Beteiligung und unter Mitwirkung anderer Handelnder zum Erfolg führen kann). Ist kooperatives und kommunikatives (intentionales) und oftmals institutionalisiertes Handeln zum Zweck der Förderung von Entwicklung und des Erwerbs von kognitiven, sozialen und technischen Fertigkeiten und Kompetenzen („Selbstorganisationsdispositionen“ n. Erpenbeck) im Interesse an „vernünftiger Selbstständigkeit“ (Mittelstraß); jedenfalls gilt dies im Abendland seit der Aufklärung im 17. und 18. Jhr., seit der Epoche emanzipatorischer Bewegungen in der Philosophie, Theologie, Rechtswissenschaft, Politik, den Naturwissenschaften, die u. a. mit dem Namen Immanuel Kant verbunden ist.

Pädagogischer Takt siehe Herbart im Benner-Text.

Praxis. Tätige Auseinandersetzung des Menschen mit der ihn (je nachdem:) umfassenden, umschließenden, umhagenden, umringenden, umzingelnden, einmauernden, einpferchenden, einzäunenden, umgebenden oder sich öffnenden Um- und Mitwelt.

Theorie. Sprachliches Gefüge von Begriffen und Sätzen, das die Phänomene eines Sachverhalts oder auch Sozialzusammenhangs beschreibt und analysiert (z. B. erklärt), Regelmäßigkeiten und Konstanten anführt, Gesetze herleitet, Technologie und Prognosen (z. B. über das Auftreten bzw. über die Auftretenswahrscheinlichkeit und Eintrittswahrscheinlichkeit bestimmter nach Erkenntnisinteresse ausgewählter Zustände und Geschehen) möglich macht bzw. einschlägiges Verfügungswissen (Wissen-dass und Wissen-wie) anbietet.

Urteilkraft. Trainierbares Vermögen, Einzelergebnisse oder Tatbestände einem allgemeinen Gesetz, einer Regel oder einem Prinzip unterzuordnen (subsumierende U.) bzw. für Einzelergebnisse oder Tatbestände ein Gesetz, eine Regel oder ein Prinzip zu finden (reflektierende U.).

Wissenschaft zerfällt in Forschung (dem fach- und berufskundigen Konstituieren eines Gegenstandsbereichs) und Theorie (siehe oben). Ist im Ganzen genommen eine Tätigkeit, die Wissen schafft, wobei sowohl das wissenschaftliche Wissen, das das Alltagswissen einholen und überholen soll, extraordinären Kriterien, als auch die wissenschaftliche Arbeit extraordinären Maßstäben genügen soll (etwa Exaktheit, Intersubjektivität, Kontrollierbarkeit, Objektivität, Transsubjektivität, Universalisierung, Widerspruchsfreiheit). Ein Erkenntnisinteresse soll angegeben werden, diesbezüglich eine stimmige Terminologie vorliegen; Methoden sollen den Zielen, Zwecken und dem zu erforschenden und in Theorie darzustellenden Sachverhalt oder auch Sozialzusammenhang angemessen sein; kein Satz soll in der Wissenschaft als Erkenntnis und als *wahr* gelten, der seinen Geltungsanspruch, eine *wahre* Erkenntnis zu sein, mit Hilfe einer Autorität, einer höherer Macht, eines Weltgeistes oder mit Harry-Potter-Geheimnissen durchzusetzen versucht. Sondern dann und nur dann ist ein Satz der Wissenschaft eine wahre Erkenntnis, wenn er mit Vernunft und Verstand begründet, also der science community gegenüber bewiesen und gerechtfertigt werden kann.

Wissenschaftstheorie. Systematische Reflexion der in Forschung und Theorie verwendeten und eingesetzten Methoden, der begrifflichen Mittel (der Wissenschaftssprache mit spezifischen Unterscheidungen, Abgrenzungen, Bedeutungen) und der (tatsächlichen und möglichen) Konsequenzen (Wirkungen, Folgen und Nebenfolgen) der Ergebnisse und Erkenntnisse. Systematische Überprüfung wissenschaftlicher Arbeit schließt auch die Kontrolle von Sinn und Zweck, von Konsistenz, Kosten und Nutzen, Verträglichkeit mit sozialem Kontext, Vollständigkeit, Verbundenheit, Ordnung, Gliederung, Einfachheit, Überschaubarkeit u.a. mit ein.

Die definitorischen Wortverwendungsvorschläge in der Veranstaltung folgen der Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, hrsg. von Jürgen Mittelstraß, 8 Bände, Stuttgart/Weimar: Metzler 2005ff. und Tenorth/Tippelt (Hrsg.) (2007): Lexikon Pädagogik. Weinheim.

I. Parerga und Paralipomena

- Es lässt der Romanschreiber M. Kessel in „Herrn Brechers Fiasko“ seinen Protagonisten sagen: "Die Pädagogik [ist] die aussichtsloseste Wissenschaft der Welt, widerlegt durch die ungeheure Entmenschung der Kriege wie durchs Nichtigke der Subalternität, zur Ergebnislosigkeit und zur Lächerlichkeit verurteilt im vorhinein" (Kessel o.J., S. 294). Dies steht krass z. B. gegen W. Jaeger (1933/1973), der in seinem Werk „Paidea“ Erziehung und Pädagogik, und zwar die der alten Griechen, dazu berufen sieht, die Welt mit „wahrem Menschentum, „Menschenformung“ und „Kultur“ im vollsten Wortsinne zu beglücken. Diese Unvereinbarkeit der Auffassungen erfordert nolens volens *Ihre* realistische/vernünftige Positionierung! Als praktische und/oder theoretische Pädagogen müssten Sie Auskunft geben können, wie es sich „wirklich“ verhält. *Versuchen Sie* die Wirksamkeit der Wissenschaft der Pädagogik in Zeiten der Globalisierung und Pluralisierung, Differenzierung und Individualisierung zu bestimmen!

- R. Münch (2009) stellt in seinem Buch „Das Regime des liberalen Kapitalismus“ „Kausalfaktoren, Bahnen und Stationen des gesellschaftlichen Wandels“ in einem (brauchbaren/unbrauchbaren?) Modell vor. Mit Hilfe dieses Modells des gesellschaftlichen Wandels ist eine Antwort auf die Fragen möglich, was es denn macht, welche Kraft es gibt, dass sich Dinge und Geschehen in der Gesellschaft (heutzutage und im Abendlande so) verändern und bewegen, wie sie sich verändern und bewegen, und welches, überlegt nicht nur Faust, das einigende Band ist, das alle Teile der Gesellschaft zusammenhält? Münch verweist auf das ubiquitäre Koordinations- und Steuerungsinstrument: das ist „die unsichtbare Hand“ des Marktes. Alles (Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, Kunst und auch Moral) regele und binde sich aneinander per Angebot und Nachfrage. Pädagogik ist allenfalls nur dann als Gestaltungsfaktor diskussionswürdig, wenn sie sich marktförmig gibt. Ja?!

- Angesichts des Münch-Modells des gesellschaftlichen Wandels könnte man fragen, wo wäre denn, wenn überhaupt, die Pädagogik einzuordnen, die im Schilde führt, kraft Bildung und Mündigmachung des Menschen ein positives Fortschreiten/eine Progression der Gesellschaft herbeizuführen?! Hat die Pädagogik gegen die Zwänge und Gewalten des durch globale Verringerung von Distanzen bewirkten Strukturwandels der Solidarität (von der Brüderlichkeit zur Fairness), des Paradigmenwechsels der Gerechtigkeit (von universalistischer zur individualistischen Ethik) irgendwie eine Chance, eigenständig eigene Ziele und Zwecke herbeizuführen, oder muss sie sich, ob sie will oder nicht, in den alle Veränderungen bedingenden und dominanten Strukturwandel der Wirtschaft einbetten (lassen), bei Strafe der Aufhebung von Emanzipation und Mündigkeit zugunsten der Fabrikation des unternehmerischen Subjekts? Kommt „der“ Pädagogik eine Macht zu?

- Für mich ist die Sache klar, ruft einer vorlaut im Seminar, Bildung und Mündigkeit halten die Demokratie bei uns zusammen, alles drei müssen wir hegen und pflegen, dafür brauchen wir die Pädagogik! Aber, Einspruch, haben heutzutage die Begriffe „Bildung“, „Mündigkeit“, „Demokratie“ überhaupt noch eine Referenz (falls denn jemals) und so etwas wie eine Bindungskraft/Klebereigenschaft?! Ist es nicht bloß Selbstillusionierung zu meinen, derartige „Kontingenzformeln.“ (Luhmann/Schorr) machten das Wesen der Gesellschaft aus?! Sloterdijk wird nicht müde zu betonen, dass moderne Gesellschaften mit Millionen von Mitgliedern reine Stressgemeinschaften seien, die nur deswegen nicht auseinanderfallen, weil u. a. Krieg, Skandale, Unterhaltung, Medien sie zusammenhalten (Reflexionen eines nicht mehr Unpolitischen. Ffm 2013). Von wegen Bildung! Wo und wann ist die Pädagogik tatsächlich im Sinne der Aufklärung wirksam gewesen?! Dem Modell des Wandels sensu Münch, das Pädagogik quasi aussortiert, steht ein Modell des „langen 19. Jahrhunderts“ (1789-1917) gegenüber, in dem der mündige Bürger und der national bewusste Citoyen sehr wohl ihre Forderungen z. B. nach Emanzipation und Partizipation durchzusetzen imstande waren! Aber dieses Zeitfenster ist längst geschlossen! Es war einmal. Oder? (Dazu auch XII. Parerga und Paralipomena!)

- Vielleicht könnte man Münch mit einer 4ten Rubrik ergänzen, nämlich mit „Strukturwandel der/des Bildung(swesens)“? Die Pädagogik müsste sich auffrischen (mit neuen Termini z. B. der Wirtschaftswissenschaften)!? Das würde eventuell der Pädagogik, die Münch gar nicht nennt, zumindest die Funktion eines Zahnradchens im kompletten Strukturwandel der Gesellschaft zuschanzen. Dann könnte für die Pädagogik/für das Bildungswesen extra die Aufgabe reserviert werden, Individuen die individuelle Inklusion evidenzbasiert zu ermöglichen, z. B. könnte man dann in der Schule eine der Instanzen sehen, die durch Vergleichsteste und Schulleistungsuntersuchungen kontrollierte/evaluierte Humankapitalbildung (=das ist etwas anderes als die traditionelle „Bildung“) schafft (Pongratz 2010). Sie könnte der Chancengleichheit und der Abwehr von Diskriminierung in dem Sinne dienen, dass sie sich – trendy – dem *Empowerment*, dem Freisetzen des individuellen Ego bzw. der Ermöglichung von Selbstorganisation ohne Einschränkungen verschreibt.

- Das unternehmerische Subjekt, das die mündige Person, falls es diese je gegeben hat, ersetzen soll, wird bei Münch beschrieben als Individuum mit Empowerment. Dies könnte auch der Zielpunkt „aufgefrischter“ Pädagogik sein. Das unternehmerische Selbst setzt sich auf allen globalen und lokalen Märkten (sei es der Arbeits- oder Bildungsmarkt oder sonst wo) und in allen Arenen (von der Talkshow übers Lehrerzimmer bis zum Elternabend) und im alltäglichen Lebenskampf durch, zumindest wird es nicht geschlagen (Stephen Kings „Die Arena“ lesen!).

- Manche Pädagogen und Sozialphilosophen sprechen davon, dass die Mündigkeit, wie sie Kant (1783) festlegte, inzwischen durch „funktionale Mündigkeit“ ersetzt worden sei, das meint die Employability an Stelle der emanzipierten Person (z. B. A.

Honneth: Befreiung aus der Mündigkeit, Ffm 2002). Wenn dem so ist, ob dann bei Sozialisation und Personalisation die herkömmliche, traditionelle, im Abendland gewohnte und erwartete Pädagogische Praxis und damit die Pädagogik noch eine Rolle spielen? Stattdessen profitorientierte Innovationen bei starker Nachfrage mit „Employability“ im Angebot. Für die Bachelor- und Master-Pädagogen dann keine Staatsprüfung mehr, sondern Casting. Keine quälenden Seminare und Vorlesungen zu blüheranten Themen, sondern New Public Management und punktgenaue Beratungskurse modo McKinsey & Co. Ein Pädagoge wäre so ein unternehmerisches Subjekt, das in unternehmerischen Schulen und an unternehmerischen Universitäten und in unternehmerischen Kindergärten und bei sonstigen Dienstleistungen unternehmerische Subjekte ausbildet?! Warum denn nicht?! Immer diese muffige Bedenkenträgerei! Im unbeschränkten „Entfesseln“ des Individuums (zum Begriff anschaulich Obelix in ASTERIX und die GÖTEN) sehen manche (z. B. J. Habermas [Der SPIEGEL 05.08.2013] und R. Münch a.a.O.) die Gefahr des Verlusts von Gemeinsinn und politischen Gemeinwesens, der „Staatsbürger“ ginge hops, stattdie die „Umstellung der gesellschaftlichen Ordnung von Vertrauen auf Misstrauen“ (Münch, ebd., S.312ff.).

- „Pädagogischer Takt“ nach Benner (1993): Wenn es sinnvoll ist, zwischen Theorie und Praxis zu unterscheiden, wenn es weiterhin stimmt, dass sich weder die handlungsrelevante pädagogische Theorie „einfach so“ an der Praxis verifizieren lässt, noch die erkenntnisrelevante pädagogische Praxis eine Theorie legitimiert, dann eignet sich der Begriff „pädagogischer Takt“ für die Bezeichnung der Handhabung dieser „Lücke“ zwischen beiden, genauer: der Urteils- und Handlungskompetenz des pädagogisch Handelnden, der eine performatorische Vermittlungsleistung von Theorie und Praxis im Handeln selbst erst erbringt. - Wer will, kann kommentieren: rbaetz@uni-bonn.de

II. Parerga und Paralipomena

- Mit Autoren wie Blankertz (2013), Gruschka (2011), Prange (2011), Kant (1793) findet man konstituierende Faktoren der pädagogischen Praxis: „Übergang“, „Zeigen“ (Lernen, Erziehen), „Aufforderungsverhältnis“ zwischen dem Lehrenden und den Etwas-Lernenden, „Aufhebung“ (Überflüssigmachung der päd. Praxis), „Mündigkeit“ (ein Selbstzweck als Hauptzweck), „Widerspruch“ (nicht wegzudenken oder gar zu eskamotieren), „Bildung“ (kategoriale, im Sinne Klafkis). Nimmt man weitere spezifische Kennzeichen hinzu, die sich etwa unter „Schule“ oder „Kindergarten“ oder „Universität“ sammeln lassen, erhält man Lernorte, also Unterricht, Spielgruppe, Seminar oder Vorlesung. Zum „Zeigen“ vielleicht mal im DUDEN Wörterbuch der Deutschen Sprache nachsehen, was dieses Wort alles bedeutet!

- Der Widerspruch der päd. Praxis liegt in der Sache selbst (siehe Kant; Horkheimer 1970). Ein Paradoxon ist es, zur Selbstständigkeit durch „Unselbstständigkeit“ anzuleiten oder zur Selbstbestimmung durch „Fremdbestimmung“ zu führen, das ist nicht zu beseitigen. Mit Widerstand ist an jedem Lernort zu rechnen. Unter dem Begriff „Schwarze Pädagogik“ hat Katharina Ruschky (1977) Fehlformen pädagogischer Praxis zusammengefasst. Sie zeigt (auch mit Bildern) auf Situationen, in denen das Aufforderungsverhältnis zwischen Lehrendem und Lernenden zu einem oft grausamen Herrschaftsverhältnis pervertiert ist. Zu oft ist in der Geschichte der Pädagogik dem „Zwange“ nachgegeben worden, sind Zöglinge und Schüler verknechtet worden, Opfer von Sadisten geworden, ist das Produkt der Erziehung, der Erzug, ein Untertan, und dies auch im Namen der emanzipatorischen Aufklärung, der Mündigkeit. Abstrakt gesprochen, es haben sich in diesen Fällen die Mittel der Erziehung zur Mündigkeit in Zwecke verwandelt, deren präferierte Herbeiführung mit der Mündigkeit nicht kompossibel ist.

- Es gibt einen spannenden Streit darüber, ob *Erziehung* im Tierreich vorliege oder nicht (M. Tomasello in www.faz.net>Feuilleton< 23.11.11; J. Habermas in www.zeit.de>DIE ZEIT Archiv< 22.12.2009). Wenn Zeigen die Grundhandlung der Erziehung ist (Prange 2011; Trembl, A. K., Evolutionäre Pädagogik, Stuttgart 2004), dann ist die Positionierung abhängig von der Antwort auf die Frage, ob Tiere, wie wir Menschen alle, *zeigen* können. Ich bin hier ein Nein-Sager und denke, bei Tieren lasse sich nur metaphorisch von „Erziehung“ reden, z. B. weil Tieren *Mündigkeit* fremd ist. Auch ist das komplexe Handeln „Jemandem-etwas-in-der-gemeinsamen-Welt-mit-Absicht-zeigen, damit Bestimmtes getan werde“, nur von uns Menschen sinnvoll auszuführen, nur wir haben *ein Verständnis* dieses Handlungszusammenhangs, nur wir *verstehen*, was das bedeutet, in pädagogischer Praxis, direkt (demonstrare) oder indirekt (ostendere), uneresgleichen auf etwas unserer gemeinsam geteilten Welt aufmerksam zu machen, weil wir etwas damit vorhaben. So machen wir auf ein gemaltes Bild aufmerksam, auf den Sonnenuntergang, auf ein technisches Problem/eine soziale Aufgabe oder auf eine Handlung, z. B. Rechnen, indem wir darauf zeigen, und hätten dabei gerne, dass das, was da Aufmerksamkeit auf sich ziehen soll, auch als ein Bild wahrgenommen wird, das kommentiert werden kann und soll, als ein Vorgang/Geschehen betrachtet wird, der analysiert werden, als ein Problem erkannt wird, das gelöst, als eine Aufgabe aufgefasst wird, die bearbeitet werden kann und soll, oder als ein Handeln identifiziert wird, das angeeignet (gelernt) werden kann und soll. Tiere kommen da nicht mit. Das liegt u. a. daran, dass nur wir (Sie und ich) uns als handlungs- und sprachfähige Wesen beschreiben (dürfen), die eine kooperative und kommunikative Praxis miteinander teilen, an deren Konstituierung Tiere *nicht* beteiligt sind und *nicht* beteiligt werden können. Übrigens, was wir über (Haus-)Tiere im Alltag sagen, das ist völlig ungefährlich und in Ordnung; da mag meine Mutter zu 100% sicher sein, dass sie mit ihrem Wellensittich ein Gespräch führen kann, ich behalte die Nerven. Aber und jedoch: Die „Wissen-schafft“ ist nicht nur bei der Frage IstderMenschseinTier? strengen Maßstäben unterworfen!

- Im FT („Fränkischer Tag“) vom 12./13. Oktober 2013, war ein Artikelchen mit Bild und dem Titel „Elefant versteht Menschen“ zu lesen. In der Tat sind die Bejaher der gelingenden und erfolgreichen Kommunikation mit Tieren (darunter Anthropologen, Philosophen, Biowissenschaftler und Pferdeflüsterer) der festen Überzeugung, Affen oder eben auch Rüsseltiere könnten mit Menschen *wirklich* kommunizieren, also nicht bloß metaphorisch, „als-ob“, sondern für diese Leute ist eine unumstößliche Tatsache, dass wir uns (der Gorilla und ich und Sie; speziell dazu Jane Goodall) wechselseitig *verstehen*. Jetzt will ich nicht bestreiten, dass der FT-Elefant dem Fingerzeig seiner Wärterin „gehört“ hat, die auf einen Eimer deutet, in dem sich Futter befindet, und tatsächlich diesen „wählt“, nicht aber den anderen, der ein paar Schritte weiter ohne Futter steht. Meine Interpretation ist indessen, dass dies ein Erfolg des operanten Konditionierens des Dickhäuters ist, also der Erfolg eines Lernprozesses, der auf Reiz und Reaktion setzt, was weder mit *Wählen* noch *Verstehen* etwas zu tun hat, geschweige denn, dass der Handlung „Jemandem-etwas-mit-Absicht-zeigen, damit Bestimmtes getan werde“ vom Exemplar der Gattung *Loxodonta* *Verständnis* entgegen gebracht worden ist. Was finden Sie?

- Was „ist“ Bildung, wo sei der richtige systematische Ort dieses Begriffes?, fragt eine Teilnehmerin. „Bildung“, ein weiterer konstitutiver Faktor pädagogischer Praxis, mit Klafki verstanden als (Schlüssel-)Problem orientiertes Erschließen der Welt (= Insgesamt der Dinge und Geschehen) mit dem Effekt des Aufgeschlossen-Seins der eigenen Person für die Welt. „Bildung“ ist ein nomen acti und nomen actionis. Bildung meint demnach einen Zustand *und* ein Geschehen. Dabei ist „Bildung“ viel mehr ein Vermögen, sich z. B. im rationalen Diskurs kraft Sach- und Urteilskompetenz mit Blick auf Mündigkeit durchzusetzen, als ein Wissensbestand, der auch in Ratespielen abgefragt werden kann. Bildung ist sozusagen nie etwas Fertiges, weil es immer andere und weitere kulturelle Kontexte gibt, in denen man sich stets aufs neue „gebildet“ zeigen will. Übrigens, Sie sollten sich Ihr eigenes Verständnis von „Bildung“ erwerben, es gibt in der polysemantischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft kaum eine Definition (nicht nur von „Bildung“ nicht), die jeder ohne Einschränkung oder Ergänzung oder Korrektur für die eigene Arbeit akzeptiert. Hilfe holen von Tenorth/Tippelt (2007). Sie brauchen Ihr eigenes Vokabular, für dessen Einsatz Sie Gründe vortragen können müssen. Ich setze gerne (die abendländische Entdeckung von) „Mündigkeit“ (siehe Kant 1783) mit „Autonomie“ und „vernünftiger Selbstständigkeit“ bedeutungsgleich bzw. synonym.

- Wir (alle) sind als pädagogische Praktiker metaphorische Handwerkerinnen oder Handwerker. Sie sollten sich stark machen, eine begründete Theorie zu haben, die mit ihrer Praxis kraft trainiertem pädagogischen Takt harmonisch verschränkt bleibt. Indem Sie sich tätig mit Ihrer Umwelt und Mitwelt auseinandersetzen, zudem in der Lage sind, auch Distanz zu wahren und Getätigtes und Gedachtes zu reflektieren, schaffen Sie ein Werkstück „pädagogische Praxis“, das, auch wenn es „bloß“ ein Gesellenstück sei, Ihnen und den Teilnehmern durchaus Nutzen einzubringen vermag und wohlgefällt.

- Das Henne-Ei-Problem, auf das ein paar von Ihnen bei der Sortierung der konstituierenden Faktoren der päd. Praxis zu treffen meinten, Aufhebung der päd. Praxis, dann Mündigkeit oder erst Mündigkeit, dann ..., wird schlagend gelöst im Ostergedicht von Eduard Mörike: Das Ei und der Osterhase. - Wer kommentieren will: rbaetz@uni-bonn.de

III. Parerga und Paralipomena

- Ein interessantes Stück der Philosophie ist (seit etwa 200 Jahren) die Sprachphilosophie, die sich beschreibend, analysierend und kritisierend mit eben dem Phänomen beschäftigt, ohne dies über Gott und die Welt und Kleinkram (und Sprache!) nichts ausgesagt werden könnte: mit der Sprache. Insbesondere nach dem „linguistic turn“ (Rorty 1967) erhält das alltagspraktische und wissenschaftliche Reden über Mensch, Dinge und Geschehen besondere Aufmerksamkeit u.a. deswegen, weil man den Ursprung einer Menge von Problemen im unbedachten Gebrauch der Sprache, in der schlampigen Verwendung mancher Worte und in der Kraft von Fiktionen vermutet. Darüber, ob Einhörner Paarhufer sind oder keine, macht man sich unnütz Gedanken. So erhält bei vielen Philosophen (z. B. R. Rorty und Sean Connery als Mönch-Detektiv William von Baskerville im Film „Der Name der Rose“) der Nominalismus den Vorrang vor dem Platonismus und Realismus, weil man als Nominalist die Behauptung der Existenz/der Realität von Begriffen (der Tisch als solcher), von Eigenschaften (das Rot/die Farbe „rot“) und anderen Universalien (wie Ideen [Platon!]) als unerlaubte Fiktionen, als Hirngespinnste, als Begriffslyrik ablehnt, statt dessen die Annahme ausschließlich von individuellen Gegenständen (dieser Tisch hier, diese rote Rose da) für akzeptabel befindet und Sprache diesbezüglich kontrolliert. Diesen Streit um Universalien nimmt Bertolt Brecht spöttisch in sein Schauspiel „Turandot oder der Kongress der Weißwäscher“ auf und lässt die Frage der Kongressteilnehmer, ob Dinge außer uns, für sich und ohne uns oder für uns, nicht ohne uns und in uns existierten, quasi durch den am Ort der Tagung vorbeiströmenden Gelben Fluss beantworten, der unberührt von der Philosophen Antwort, ob er wirklich oder bloß eingebildet bestehe, alle mit seinem Hochwasser hinwegschwemmt.

- Die bildungssprachlichen Sprecher der deutschen Sprache haben oft eine Vorliebe fürs Substantivieren, was nicht allein die Bildungssprache umständlich macht, sondern z. B. in der Philosophie und andernorts Probleme generiert, die ohne das entsprechende Substantiv eigentlich keine wären. Z. B. „die Zeit“, „die Bewegung“, „das Fundamentale“, „das Abstrakte“, „die Wahrheit“, „das Böse“ usf. Suggestiert wird eine Substanz, eine eigensinnige Wesenheit außer uns oder in unserem Bewusstsein, ein geheimnisvoller Gegenstand, den man Fragen über Fragen stellen zu können meint. Hat „die Zeit“ einen Anfang (etwa „Urknall“?) und woher kommt „das Böse“ (aus der Tiefe des unterdrückten Unbewussten)? In der Pädagogik macht

man sich schwere Gedanken um „das Wesen des Menschen“, „das Eigentliche der Erziehung“, „absolute Werte“ o.ä., wohin-gegen z. B. der Pragmatiker R. Rorty der Überzeugung ist, man müsste gar nicht wissen, was „das Wesen des Menschen“ etc. sei, um vor Ort vernünftig denken und handeln zu können. Vielleicht sollte man sich, Problem reduzierend, besser auf operationale Definitionen konzentrieren (= Bedeutungsfestsetzungen von Wörtern, die eine Tätigkeit [Operation] bezeichnen)?!

- Nach Rorty sollte ein Pädagoge die permanente Aufgabe auf sich nehmen, darauf zu sehen, ob das von ihm und anderen verwendete „abschließende Vokabular“, mit dem eine Person ihr Selbst- und Weltverständnis artikuliert (wie Sie es z. T. in Ihrem Ego-Dokument getan haben!) die Autonomie ebendieser Person gewährleistet und die der andern fördert. So verfährt die „liberale Ironikerin“, eine Kunstfigur, der Rorty eine vorbildliche Haltung zuschreibt, und zwar, weil sie sich einerseits müht, zu anderen nicht grausam zu sein, andere nicht zu demütigen und andererseits Literatur verschlingt, weil gegen die lauende Gefahr gewappnet sein möchte, durch den einmal per Sozialisation erworbenen Wortschatz ein für alle Mal festgelegt worden zu sein. Sie will ein lebendiges Vokabular, keinen Zement/Beton. Deswegen liest sie Nabokov, Platon, Karl May, Sartre, Heidegger, schaut sich Christopher Nolans „Batman“ an, ebenso „Monk“, „Dr. House“, „Mad Men“, blättert in Journalen und kauft sich Comics von Jacques Tardi u. a. m.

- Ein neues Vokabular vermag auch Frische in gewohnten Sprachgebrauch zu bringen. Manch heuristischer Effekt mag dadurch entstanden sein, dass man Bekanntes mit neuen anderen Worten darzustellen versuchte. Neologismen (=innovative Wortschöpfungen) dienen nicht bloß dem Euphemismus (=Schönreden; aktuell etwa anstelle von „Spionage“ jetzt „Datensammelwut“), sondern vermögen auf neue Erkenntniswege zu zeigen. So hat F. v. Cube in den 60iger Jahren mit seiner Kybernetischen Didaktik und informationstheoretischen Terminologie die Didaktiker genauso sachdienlich aufgemischt wie 1973 wie die Systemtheoretiker N. Luhmann und K.- E. Schorr die Pädagogik. Neuerdings – aber Vorsicht! - dominiert das „Neu-Sprech“ der Neuropädagogik.

- Sie erinnern sich an Münch?! Dort ist von Empowerment die Rede, von der Selbstoptimierung flamboyanter Subjekte, die auf Märkten und in Arenen überleben wollen. Unternehmerische Subjekte brauchen ein spezifisches Vokabular. Und dieses (zumeist englischsprachiger) Herkunft bezieht sich auf all dies, was zur „Stärkung der Individuen“ dient (Münch ebd.). „Empowerment“, „Selfmanagement“, „Employability“, „Monitoring“, „Leadership“, „Chairman“, „Multitasking“, „Gouvernance“, „Surplus“, „Evaluation“ etc. Diese Wörter werden als kompatibel mit alt-hergebrachten Vokabeln (wie „Bildung“ und „Emanzipation“) gehandelt. „Bildung“ und „Emanzipation“ bezeichnen demzufolge heutzutage viel eher ein Fitnessprogramm für Perfektionierung von Humankapital als das, was Kant anno dazumal und Klafki heute meint/e. Sloterdijk kritisiert in: „Du mußt Dein Leben ändern!“, dass „eine neuartige, bis in die letzten Elemente durchschlagende technologische Verfremdung geistiger und seelischer Traditionsbestände“ die Oberhand gewönne (Sloterdijk 2009, S.159). Gesprochen werde eine „Sprache des In-Form-Kommens“ (ebd., S.50). Tempora mutantur et verba/nomina/sententiae in illis. – Ihre Sicht der Dinge?

- Bitte über Bildungsstandards nicht lästern, wenigstens nicht gleich. Denn durchaus ist mit dem Wechsel der Konzentration vom Input auf den messbaren Out-Put der Putputs, mit dem Blick auf die überprüfbare Leistung der Schülerinnen und Schüler pädagogisches Anliegen gewährleistet. Dass damit die extensionale und intensionale Bedeutung des Begriffs „Bildung“ nicht aufgebraucht ist, gestehe ich zu (Gruschka 2004). Ich empfehle Ihnen „Codeswitching“. Lernen Sie (in diesem Fall: beide) Vokabulare, das geisteswissenschaftliche Bildungs-Vokabular und(!) das up-to-date-Vokabular des IQB oder ISB oder von McKinsey & Co (Münch 2009b). Das ist von Vorteil, wie eben die Beherrschung von Fremdsprache von Nutzen sein kann, wenn man weltweit schwatzen will, oder eben auch um William Faulkner oder Cormac McCarthy oder Philip Roth oder Stephen King im Original lesen zu können. - Wer kommentieren will: rbaetz@uni-bonn.de

IV. Wortverwendungsvorschläge. Erläuterungen

- **Wahrheit.** Ingeborg Bachmann zeigt (1961) in „Wildermuth“, dass die Wahrheit, „von der niemand träumt, die keiner will“, einen (Richter) verrückt machen kann. - Viele Fakultäten, viele Methoden, um Wissen zu schaffen, dementsprechend viele Wahrheitstypen; wir kennen (unvollständige Aufzählung:) den Wahrheitstyp der Mathematik, der Logik, der empirischen Psychologie, der (narrativ erklärenden) Geschichte, den der hermeneutischen Methode oder den der Systemtheorie. Hierbei geht es nicht um *existenztragende Wahrheit* oder *wahres Menschentum* oder *die eine Wahrheit der Historie* oder um *das Licht der Wahrheit*, sondern darum, ob ein im Modus des Behauptens u. der Mitteilung geäußertes Satz (Aussage, Urteil) gültig, richtig, wahrhaftig, wahr ist oder falsch, eine Lüge oder ein Irrtum. - Wahrheitsdefinition nach Tarski: „Die Aussage, *der Schnee ist weiß*, ist dann wahr, wenn der Schnee weiß ist“ (Janich, P.: Was ist Wahrheit? München 1996). - Nach pragmatischer/instrumenteller Auffassung ist Wahrheit ein hilfreiches/nützliches Mittel, gedeihlich Kommunikation und Kooperation zu ermöglichen, aber kein Selbstzweck (Janich 2002, S.172). - Ob in der Pädagogik eine Aussage wahr oder ein Urteil richtig ist, dies kann nur mit denjenigen Begründungshandlungen (z. B. Forschungsmethoden) festgestellt werden, die den jeweiligen Geltungsanspruch der Aussage bzw. Urteils tatsächlich auch überprüfen können. Nehmen wir an, wir hätten – hypothetisch/tentativ - verschiedene Aussagen und Urteile über subjektive (Unterrichtsgestaltungs-)Theorien der Lehrkräfte getroffen und gefällt, für die wir den Geltungsanspruch erheben, wahr und richtig zu sein. So einen Geltungsanspruch kann

man z. B. mit der Forschungsmethode des qualitativen Interviews mit Lehrkräften abfragen, aber nicht zufriedenstellend mit einer bloßen Abfrage absichern – gar noch zwischen Tür und Angel: Antworten Sie bitte mit Ja oder Nein oder Ichweissnicht auf folgende Fragen Dagegen gewährleistet der Einsatz eines qualitativen Interviews (Begründungshandlung) hier viel eher, dass diejenigen mentale Konzepte „zum Vorschein kommen“, die Unterricht seine Form geben. Die von uns geäußerten Aussagen sind wahr, die Urteile dann triftig, wenn sie nach methodischen Standards geprüft und für korrekt befunden worden sind; Hypothesen/Vermutungen über subjektive Theorien der Lehrkräfte sind bestätigt, wenn sie mit den per Interview erhobenen Aussagen und Urteilen über subjektive Theorien der Lehrkräfte den gleichen Sachverhalt darstellen. Mit Forschungsmethoden werden Tatsachen festgestellt, Wahrheiten behauptet, ein Stück Wirklichkeit dargestellt. - Eine *liberale Ironikerin* unter den Pädagogen pocht weder auf *die* Wahrheit noch auf *die* Erkenntnis, sondern urteilt in Anhängigkeit der Lage und mit geeignetem sprachlichen und nichtsprachlichem Instrumentarium, ob das, was aussagt wird, wahr und nützlich ist.

- **Wahrheitstheorien.** Zu unterscheiden sind nach spezifischen Wahrheitskriterien die Korrespondenztheorien (=objektive Wahrheit korrespondiert mit der/einer Wirklichkeit, die allerdings – im Gegensatz zu Abbildtheorie/Realismus/Platonismus - nicht nur als unabhängig von Erkenntnisleistungen verstanden werden muss); die Kohärenztheorien (=konsistente [=lückenlose u. widerspruchsfreie]Eingliederung in ein konsistentes System aller bisher bekannten Aussagen); Konsensstheorien (=eingelöst wird der Wahrheitsanspruch nur durch Argumentation/Zustimmung aller Sachkundigen und Gutwilligen). Eine strenge Dichotomie zwischen angeführten W. besteht nicht. - Finden Sie Beispiele für Aussagen, deren Wahrheitswert mit diesen Konzeptionen festgestellt wird.

- **Erkenntnis.** Wenn wir dieses Substantiv ins Verb „erkennen“ verwandeln, dann können wir nach der Spezifität der Handlung/Operation fragen, die damit bezeichnet wird. E. ist eine kognitive und sprachliche Leistung, eine komplexe Tätigkeit, deren Aufbau man – schematisch – wie folgt darstellen kann: Um etwa zu erkennen, um Erkenntnis zu gewinnen, muss man *handeln*; zudem eine *Könnerschaft* (im Handeln) erworben haben, Handeln aus dem Effeff zu können gelernt haben. Weiterhin verfügt die Erkenntnis interessierte Person über *Kenntnisse/Könnnisse*; sie kann Auskunft darüber geben, warum sie etwas tut oder unterlässt. Lassen sich Kenntnisse/Könnnisse darüber hinaus als ein begründetes *Wissen* vortragen, das einsichtig gegen jede Opposition verteidigt werden kann, dann kann dieses eine diskursive (keine intuitive) *Erkenntnis* heißen, wenn es zudem innovativ ist und vor allem als ein Problemlösungswissen verwendet werden kann (Janich, P.: Was ist Erkenntnis? München 2000).

- **Dialektik** (als Methode umstritten). Bei Karl Marx Bezeichnung für eine Entwicklungstheorie der Gesellschaft, die den (dialektischen [kein logischer, kein kontradiktorischer oder >antagonistischer<]) Widerspruch zwischen Bedürfnissen und der gesellschaftlich organisierten Befriedigung/den Widerspruch zwischen Produktivkräften und Produktionsverhältnissen als Dynamik zur Aufhebung von Missständen darstellt. (Marxens Kumpan F. Engels vertritt zudem eine „objektive Dialektik“ des Naturgeschehens [„Umschlagen der Quantität in Qualität“, „Entwicklung durch den Widerspruch oder Negation der Negation“]). Demnach könnte man - „dialektisch“ gesehen - den jeder pädagogischen Praxis immanenten Widerspruch zwischen Gewolltem und Gewordenem (Hegel) bzw. Selbst- und Fremdbestimmung (remember Kant!) als die Ursache dafür auffassen, dass neue Qualität entsteht bzw. notwendigerweise ein Qualitätssprung stattfinden wird (von der Unmündigkeit zur Mündigkeit etwa). - D. bezeichnet andererseits eine Argumentationskunst/-theorie nach dem Muster der Dialoge von Platon, was Gründe fürs Denken, Wollen und Handeln (praktisch-politische Probleme) überindividuell möglich machen soll (nicht: Eristik, Sophistik). Eine mögliche dialektische Gesprächsfigur: These (A = A)-Antithese (A≠ Nicht-A)-Synthese (B umfasst A und Nicht-A) (Poser 2001).

- **Ideologiekritik**, siehe Papier zu Klafki (1996).

- **Wert, Werturteil, Wertfreiheit, Werturteilsstreit**, siehe Papier aus König/Zedler (2002).

- **Begründung.** Wissenschaft ist eine professionelle Begründungspraxis. B. (gg. Widerlegen) ist Handeln nach Methode bzw. Handeln als Suche nach Konsensen in konkreten Situationen, welche fallibel sind. Rationaler Dialog. – Wahrhaftigkeit, Gewissheit, Evidenz, Axiom.

Die semantischen und festsetzenden Definitionen folgen Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Stuttgart 2005ff.

V. Parerga und Paralipomena

- Funktionen sind spezifische Wirkungen (etwa Qualifikation, Enkulturation, Allokation, Reproduktion) einer Größe (Schule) im Gesamtsystem (Gesellschaft). Eine funktionale Erklärung nimmt auf die Wirkungen eines Objektes (etwa Zündkerze) oder Prozesses (etwa Unterricht) eines Systems (Ottomotor bzw. Staat) Bezug, in das das Objekt oder der Prozess eingebettet ist. So existiert ein Objekt oder ein Prozess deswegen, weil es bzw. er eine bestimmte Leistung erbringt (Auto läuft und läuft und läuft), oder ein System (z. B. Bildungswesen) verrichtet bestimmte Aufträge (kompetente Abgänger), weil seine Teile (etwa Universitäten u. Kindergärten) bestimmte Fähigkeiten besitzen (etwa: Lehr-Lernorte zu sein). Der Evolutionäre Päd-

goge Treml (2010) schwärmt von der funktionalen Erklärung, weil man mit dieser Art des Erklärens einmal „Zugang zur Erforschung von Lebewesen [erhält], die nicht intentional (oder gar rational) verstanden werden und/oder deren Verhalten nichtkausal erklärt werden kann“, und zum anderen könne man die Intentionen/Absichten/Motive der handelnden Subjekte nach allen möglichen Funktionen abfragen und so herauskriegen, was die Leute - versteckt hinter den offiziellen Bekundungen – „in Wirklichkeit“ antreibe (ebd., S.138). Die Evolutionäre Pädagogik beobachtet und beschreibt, „was sich [in pädagogischer Praxis] evolutionär stabilisiert hat“, und folgert, dass dies „einen dauerhaften Selektionsvorteil besitzen [muss]“, weil es sonst negativ selektiert worden wäre und gar nicht beobachtet und beschrieben werden könnte (ebd., S.145). So könne z. B. die Institution „Schule“ oder „Erziehung“ funktional erklärt werden. Oder –siehe Beispiel von Petra – ein Schrei oder Schimpfen.

- Jedenfalls muss derjenige, der den Sinn von Sozialzusammenhängen zu erfassen bzw. intentional und/oder narrativ zu erklären sucht, selbst kooperative und kommunikative Praxis *vollzogen* haben, sonst klappt es nicht. Ein Astrophysiker muss kein Planet sein, um über den Makrokosmos glaubwürdige Auskunft geben zu können. Wir (alle) könnten Bildung und Erziehung nicht erklären bzw. verstehen, uns nicht um ein Explanans für ein Explanandum (Warum lernen wir etwas?) im wissenschaftlichen Diskurs mühen, wenn uns nicht im Voraus schon bekannt wäre, was gemeint ist. Wir, die wir in der im 18. Jahrhundert in Europa erfundenen Moderne (= mit dem okzidentalen Rationalismus) groß geworden sind und werden, fragen nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch im Alltag nach dem Warum und Wieso. Wir lassen dabei nicht jede Re- dehandlung als stichhaltige Erklärung zu, denn wir verlangen Plausibilität. So muss etwa eine verstehende Erzählung zum situativen Kontext passen, sich gegenüber Alternativen begründet als adäquat behaupten können, muss den Fragenden befriedigen. Gebraucht eigentlich jeder, wenn er Kulturen, Institutionen, Riten, Gebräuche, Verhalten oder auch technische Artefakte oder biologische Entitäten erklären bzw. verstehen will, die funktionale oder kausale oder intentionale oder narrative Erklärung oder die hermeneutische Methode (etwa eine rekonstruktive Interpretation), um Sinn zu erfassen? Welche anderen Typen von Erklären/Verstehen fallen Ihnen ein?! (Wie funktionieren eigentlich Verschwörungstheorien?)

- Wenn *Natur* derjenige Teil der Welt ist, dessen Zustandekommen, Erscheinungsform und Wirkungszusammenhang unabhängig vom Eingreifen des Menschen gedacht werden kann, dann wird klar, dass wir „reiner“ Natur hier und heute ganz selten begegnen. Sogar die Lebenswissenschaften wie etwa die Anatomie, Physiologie, Zellbiologie, Organismustheorien, die sich mit Individuen befassen, oder die Genetik, Genomforschung, Embryologie, Perinatalmedizin, die sich mit Fortpflanzung und Vererbung beschäftigen, oder auch die Evolutionsbiologie bzw. die Evolutionstheorien, die die Naturgeschichte rekonstruieren, beobachten, beschreiben und analysieren, haben die Natur nicht in Reinform vor Augen, sondern arbeiten an Modellen, das ist eine von Wissenschaftlern und Industrie und Technik in Laboren oder sonst wo hergestellte „Natur“ (= Kulturnatur). Auch Jane Goodall, die die Gorillas zum Vorbild eigentlichen Menschseins nimmt, begegnet, wenn sie einer Affenhorde begegnet, nicht „freier“ Natur, sondern, da sie sich für dieses Wahrnehmungserlebnis, „Da guck – ein Silberrücken!“ mit Beobachtungsaufträgen, Dokumentationsinstrumentarien, mit Vorkenntnis, Vorwissen und Erwartungen reichlich ausgestattet und präpariert hat, wird sie genau genommen mit ihrer Antizipation des Wahrnehmungserlebnisses konfrontiert, mit einer Konstruktion, nicht mit „reiner“ Natur (Janich 2010).

- Zu oft reden wir als Pädagogen bzw. in der Erziehungswissenschaft vom *natürlichen* Verhalten in Sozialzusammenhängen und meinen damit a) ein Verhalten, das selbstverständlich sei, das sich von selbst verstehe, z. B. Kleinkindern keinen Kugelschreiber zur Nahrung zu geben, b) ein Verhalten, das wir als Naturwesen mit reicher Abstammungsgeschichte mitbekommen hätten, z. B. den aufrechten Gang oder Altruismus. Wer mit „Selbstverständlichkeit“ (= „natürlich“) ein Handeln oder eine Unterlassung durchsetzen zu können meint, ist nur zu faul, ein diskursives Verfahren zur Rechtfertigung einzuberufen und durchzuführen, denn „von allein“ versteht sich dort, wo gedeihlich miteinander gelebt und gearbeitet werden soll, nichts. Die Schwierigkeit der Beweisführung bei b ist die, dass wir uns Menschen nicht „außerhalb“ bzw. „ohne“ Kultur beobachten können und die Behauptung, dieses und jenes Verhalten zeige sich unter den Tieren genauso, sei demnach *natürlich, von Natur aus* so, ist viel schneller aufgestellt als überzeugend belegt. Kurz, seien Sie geizig mit der adverbialen und adjektivischen Verwendung der Vokabel „natürlich“!

- Pädagogische Praxis erklären und verstehen, das ist Tagesgeschäft beispielweise der Lehrkräfte. Dabei geschieht schon allein aus Zeitmangel vieles ohne extra Erklärung/ohne Verstehen. Das ist im Prinzip ok. Denn etwas zu erklären oder zu verstehen, das ist weder ein unbedingtes Gebot noch etwas, das wir nicht ausschalten könnten. Erklären und Verstehen sind Bezeichnungen für sprachliche Handlungen, die man – wie jedes Handeln - auch unterlassen kann. Allerdings wäre eine Lehrkraft hoffnungslos naiv, würde sie im Ernst behaupten, sie könne sich in die eine oder andere Schülerin 1:1 hineinversetzen, total einfühlen – das geht so nicht. Zwar können wir uns, wie weiland der Kommissar Maigret von George Simenon, wie ein Schwamm mit Eindrücken, Wahrnehmungen und Stimmungen (eines Milieus) vollsaugen und mit unserem Verständnis von Handlungsweisen unserer Mitmenschen richtig liegen. Deswegen machen wir insbesondere mit Freunden vieles gemeinsam, ohne dauernd über Motive sprechen zu müssen. Jedoch ist zu bedenken, dass wir in einem besonderen historischen sozialen Kontext zusammen mit einem ganz bestimmten Vokabular groß geworden sind, und uns (allen) deswegen vorab stets ein (Vor-)Verständnis dessen mitgegeben ist, was wir erst eigentlich verstehen wollen. Wir verstehen immer nur in Abhängigkeit, relativ, bezogen auf unseren individuell verlebendigten sprachlichen und nichtsprachlichen, nie mit der Verle-

bindung anderer identischem Kontext – nie unmittelbar/ohne. Durch die Geschichte/Sprache/Situation ist intentionales und narratives Erklären konfiguriert bzw. strukturiert und Geschichte/Sprache/Situation wird wiederum konfiguriert bzw. strukturiert durch intentionales und narratives Verstehen (=hermeneutischer Zirkel).

- Spannend ist und bleibt die Frage, wann wir mit Recht sagen können, wir haben jemandes Handeln richtig intentional erklärt (=die wahren Beweggründe eines Handelnden etwa mit dem praktischen Syllogismus echt verstanden); wir haben etwas adäquat narrativ/genetisch erklärt (= eine empirisch triftige und logische Geschichte zu jemandes Verhalten gefunden). Das Erklären und Verstehen ist eine kognitive Leistung, deren Misslingen oder Misserfolg ja nicht weh tut (jedenfalls nicht sofort). Auch setzt das Gehirn nicht aus und weigert sich zu denken und sich Dinge vorzustellen, wenn wir dabei sind etwas misszuverstehen oder wenn wir mit absurden Erklärungen antanzen. Wir können die Person fragen, stimmt das, was ich als Zweck und als Motiv und als Beweggrund deines Handelns herausgestellt habe? Manchmal aber weiß die betreffende Person es selbst nicht, was sie bewegte, dann muss sie vielleicht auf die Couch! Oder sie lügt. Gibt es objektive Gewissheit des intentionalen und narrativen Erklärens und Verstehens? Die H-O-Schema-Erklärer tun sich, scheint es, leichter, denn sie arbeiten mit empirisch (kraft Experiment) bewährten Gesetzen, mit verifizierten oder falsifizierten (=überprüften) Annahmen nomologisch-deduktiv oder auch induktiv-statistischen, also zudem auch noch streng nach den Regeln der Logik. - Ja und die Pädagogen ? - wer kommentieren will: rbaetz@uni-bonn.de

VI. Parerga und Paralipomena

- Der Neuropädagogik/-didaktik kann die kritische/präskriptive Wissenschaftstheorie den Vorwurf machen, nach „the decade of the brain“ Pädagogik und Didaktik *naturalisieren* zu wollen. Dies heißt, dass alle pädagogischen und didaktischen Tatbestände, Sachverhalte und Sozialzusammenhängen in natürliche Objekte und Vorgänge umgewandelt und damit dem Kompetenzbereich der empirischen Bio- bzw. Lebenswissenschaften übergeben werden (sollen). Warum? Weil dann, wenn alles Erziehen und Lernen auf Gehirnaktivitäten „zurückgeführt“ wird, was den Neuropäds möglich erscheint, endlich ultimat (nicht bloß proximat) begründet werden könne. Der zweite Vorwurf betrifft die mit der Naturalisierung einhergehende „Entsozialisierung“ (Habermas), womit die Befürchtung ausgesprochen wird, dass der Mensch, wie Sie und ich, dass unsere gemeinsame, kooperative und kommunikative Praxis aus dem Blickfeld einer naturalistisch transformierten Pädagogik verschwindet, weil dies nicht in die Terminologie der emp. Bio- u. Lebenswissenschaften übersetzt werden kann. Pädagogische Praxis mit ihren konstitutiven Faktoren (remember!) ist mit dem Vokabular der Neurowissenschaften nicht zu haben, weil „Mündigkeit“, „Aufhebung“ und „Bildung“ intentionale Begriffe sind, die nicht empirisch operationalisiert bzw. als ein Geschehen im Zuständigkeitsbereich der Neurophysiologie adäquat erfasst und gemessen werden können; einer funktionalen und H-O-Erklärung sind sie nicht zugänglich. Mit der Privilegierung der Empirie und funktionaler und deduktiv-nomothetischer bzw. induktiv-statistischer Erklärung, wird die Neuropäd edukativer Intentionalität nicht gerecht. – Prüfen Sie nach! - Bei aller Kritik der *Neuropädagogik*, angemacht werden nicht die *Objektwissenschaften* mit ihren stupenden Ergebnissen und Erkenntnissen wie z. B. Neuroanatomie, Neurophysiologie, Biochemie oder Biophysik. Ausdrücklich wird der Nutzen der Hirnforschung für die Pädagogik anerkannt, z. B. bei Dyslexie, Asperger Syndrom, Trisomie 21. Und völlig unbestritten bleibt, dass es ohne Gehirn keine derjenigen kognitiven Leistungen gäbe, die wir an uns so bewundern: Empfindungen und Gefühle ausdrücken, sich etwas vorstellen, etwas lernen, über etwas urteilen, schimpfen, jmd. lächerlich machen, eine Falle stellen, uns am Unglück anderer weiden etc.

- Forderungen nach selbstorganisiertem eigenverantwortlichem Lernen und nach Abschaffung gegenwärtiger Paukschule (dazu etwa Precht-Hüther-Gespräch im Netz) können aus den Daten, Fakten und Tatsachen der Neurowissenschaften nicht (logisch und methodisch) korrekt erschlossen werden. Denn ein naturalistischer Fehlschluss ist dann gegeben, wenn man von Ist auf Soll schließt. Wenn einer Person P während der Tatausführung T in einer Situation S nachweislich eine „Dopamin-Dusche“ widerfährt, dann bleibt doch die Frage offen, wie aus dieser blanken Tatsache die Forderung an verschiedene Personen abgeleitet werden könnte, in anderen oder ähnlichen Situationen eine Tat wie T auszuführen?! Dass man etwas *soll*, wird nicht allein durch das *Gegeben sein* eines Sachverhalts begründet. Normen, Imperative, Maximen und Postulate erhalten ihre Richtigkeit, Berechtigung nicht deswegen, weil sie im Körper/Gehirn Nervenzellvorgänge auslösen. Zudem mag zwar einem bestimmten Verhalten ein neuronales Korrelat/ein erregtes Gehirnareal notwendig zuzuordnen sein (etwa durch bildgebende Verfahren wie fMRT oder PET), dies gilt jedoch nicht umgekehrt.

- Es gibt noch andere Probleme, die die Neuropäd nicht wahrnimmt oder als gelöst unterstellt oder überspielt oder gering schätzt, die sich jedoch im Zuge der Naturalisierung der Päd, also mit der Verwandlung von pädagogischer Praxis in neurophysiologisch fassbare Naturvorgänge auftun. Zum Beispiel werden von den Neuropäds ohne viel Worte in der Leib-Seele-Debatte die Meinungen der Monisten, Identisten, eliminativen Materialisten und neurokybernetischen Naturalisten für wahr genommen. Neuropäds ist gemeinsam, dass der Geist letztlich nur „in Abhängigkeit vom“ Körper funktioniere, dass ausschließlich der Leib dafür „verantwortlich sei“, was die Regelung seelischen Geschehens betreffe, dass allein die Materie „Vorrang“ vor dem immateriellen Ideellen habe, dass es nichts anderes als die „feuernden Neuronen“ seien, die uns durch den Alltag und Beruf steuern und unser Leben lenken und leiten. Und, Folgendes kommt hinzu, das gesamte Vokabular, mit dem wir der Psyche/Seele/dem Geist/Mentalen Einfluss auf uns zuschreiben, sei überflüssig, könne und müsse aus dem

Verkehr gezogen werden. So denken die Neuropäds, ohne es ausdrücklich zur Diskussion zu stellen. Dagegen erhält der Standort der (Aspekte-)Dualisten und Interaktionisten wenig Wertschätzung, dass nämlich *beide* Vokabulare, das der Physiker, Chemiker und Biologen und das der nicht-empirischen Psychologen, Pädagogen, Philosophen durchaus nebeneinander mit gleichem Recht bestehen bleiben können, weil sie jeweils nützliche, aber verschiedene Funktionen erfüllen. Bei einem Gemälde ist es ja auch so, dass die aufgrund von Thermographie, Durchleuchtung o. ä. Maßnahmen ermöglichte vollständige physikalische und chemische Beschreibung keineswegs den Wortschatz der Bildbetrachter ersetzt, die darüber diskutieren, was das Kunstwerk darstellt und bedeutet. Beide Vokabulare schließen sich nicht gegenseitig aus, sind kompatibel (Janich, P: Kein neues Menschenbild. Ffm 2009).

- Den medienwirksamen Neuropäds, die für erzwissenschaftliche Expertisen (mit Ausnahmen) gar nicht zuständig sind, sondern Experten ganz anderer Disziplinen sind, aber für die Pädagogik scheint jeder ohne Umstand Experte zu sein, fehlt Sprachkritik (nach dem linguistic turn). Unterscheiden wir die Objektsprache (der einzelnen Wissenschaften) von der Metasprache (der Wissenschafts- und Erkenntnistheoretiker und der Philosophen) und beide von der Parasprache, die dann benutzt wird, wenn z. B. Forschungsvorhaben Politikern oder einem breiten Publikum erläutert und verständlich gemacht werden sollen. Auch das Popularisieren (in Wissenschaftsjournalen oder Feuilletons) ist eine Parasprache – das alles kann sehr seriös gemacht sein. Nicht-seriöse Parasprache der Neuropäds, die wissenschaftlich „klingt“, wird zum Kauderwelsch deswegen, weil ohne Rücksicht auf die Funktionen der verschiedenen Sprache(bene)n ein Sprachbrei angerührt wird. Da werden Daten, Fakten, Tatsachen (der Objektsprache) mit leeren Behauptungen vermischt, mit bloßen Bekundungen, mit Hoffnungen, Erwartungen, Fiktionen, Appellen und Programmen vermischt. Man tut auch so, als könne man Wissenschaft (= Forschung und Theorie) 1:1 in Alltagssprache übersetzen, man vermöge es, jedermann „auf der Straße“ oder „vor der Glotze“ ohne eigene Anstrengung neurologische Sachverhalte vorzubereiten, worin sich selbst Fachleute schwer tun. Es wird nicht auf Begründungen gesehen, was zählt ist das Ankommen beim Publikum/die Nachfrage der Menge.

- Inzwischen ist der Begriff der „Gehirngerechtigkeit“ auch manchem Fan der Neuropäd verdächtig. Mit Recht! Denn darin steckt die Suggestion, dass das Gehirn ein Beobachter unserer selbst sei, uns quasi von außerhalb Berichte und Anweisungen übermittelt, denen wir aktiv „gerecht“ werden sollen. Zudem ist aus erkenntnistheoretischer Sicht die *Passungsthese* zu kritisieren, die in dem Ausdruck „Gehirngerechtigkeit“ verborgen ist. „Gehirngerechtigkeit“ – ein pseudo-erkenntnistheoretischer, neuropädagogischer Begriff - erfasst das Gehirn als das naturgeschichtlich gewordene Organ der Erkenntnis und des Lernens, das im Zuge der Evolution struktur- und prozeßmäßig an die Welt angepasst und ausgebildet worden ist und die kognitiven und emotionalen und sozialen Leistungen hervorbringt, die uns allen das Überleben ermöglichen. Dieser Tatsache habe sich jede theoretische Konzeptualisierung eines Erkenntnis- und Lernprozesses zu beugen. Anders gesagt: Mit der Hirnforschung erkenne sich das Gehirn selbst. Dies jedoch ist eine zirkuläre (=nicht korrekte) Argumentation, mit der die Neurowissenschaften als Erkenntnistheorien bejubelt werden, was nicht geht, weil keine Objekttheorie ihre eigene Metatheorie sein kann (Janich 2009). - Wer kommentieren will: r-baetz@uni-bonn.de

VII. Parerga und Paralipomena

- Deskriptive Wisstheo stellt faktische Forschung und Theorie vor. Aus dieser Perspektive eine Betrachtung des Projekts „Bürgerliche Kälte und Pädagogik“ von Gruschka u.a. (siehe Internetadresse zu Veranstaltung VI). Wissenschaft im Dienst der Ideologiekritik: Der entschleiende Blick auf pädagogische Praxis der Schule (z. B.) zeigt den immanenten Widerspruch „der Freiheit bei dem Zwange“ zugunsten der Fremdbestimmung auf Kosten der Selbstbestimmung aufgehoben. Und dies trotz aller Bekundung des Gegenteils „Mündigkeit“ in Sonntagsreden und Präambeln mit Beihilfe aller an schulischer Sozialisation Beteiligten. Ausgehobelt ist Dialektik als Dynamik des progressiven Entwicklungsprozesses der Schule und der Gesellschaft. Kann dies empirisch verifiziert werden? Dazu angegebene Quellen lesen und studieren! Und Gruschka (2011).

- Speziell für Pädagoginnen und insbesondere für Lehrkräfte relevant: Auf welche Weise prägt diese (hier aus Gründen der Diskussion für wahr gehaltene) Erkenntnis „bürgerlicher Kälte“ das Verhalten/Handeln in konkreter Situation?! Welche Disposition verschafft man sich als Pädagogin angesichts eklatanter Ungerechtigkeit, Inkonsequenz und Perfidie des Bildungswesens? Da gibt es die „naive Überwindung der Kälte“, die „fraglose Übernahme objektiv Kälte verursachender Strukturen, das fallweise „Aussteigen aus der objektiv Kälte verursachenden Strukturen“ oder auch die „virtuelle Auflösung“ von faktischer Ungerechtigkeit bzw. die „Idealisierung falscher Praxis“ u. a. m. (dazu Gruschka u. a. a.a.O.). Da niemand, der in welcher spezifischer pädagogischer Praxis auch immer tätig ist, einer Reaktion auf faktische Ungerechtigkeit (= Unvereinbarkeit von Ist und Soll) entkommt, stelle sich jeder die Frage nach seiner Haltung. Vielleicht bietet er „Kompensation für falsche Praxis“ an oder „Identifikation mit der Kälte“ (Gruschka u. a., ebd.)?!

- Von pädagogischen Profis werden Wissen und Erkenntnis gefordert (mit recht). Pädagogisches „Wissen-dass“ bezieht sich auf Daten, Fakten und Tatsachen, päd. „Wissen-wie“ umfasst nicht bloß Könnnisse (=Einsatz kluger Mittel beim zweckgebundenen Handeln), sondern auch Verfügungswissen über Operationen bzw. Prozeduren zwecks Rechtfertigung von Normen, Zielen und Zwecken. Gut wäre zudem ein „Wissen-um“, darunter mag man Lebensweisheit, Lebenskunst, Existenztalent verstehen, was in der Pädagogik prima ankommen kann. Und! es sollte jeder Pädagogin die Erkenntnis zugänglich sein,

dass pädagogische Praxis, statt den ihr immanenten Widerspruch „der Freiheit bei dem Zwange“ progressiv zur Attraktivität und Effektivität des Lehrens und Lernens zu nutzen, zu oft diesen ihren konstitutiven Faktor außer Funktion zu setzen versucht. – Stimmen Sie zu?!

- Nicht vergessen: Es gibt für Ihre künftigen Klienten und Ihre futurische pädagogische Praxis keine bessere Pädagogik/Didaktik als die Ihre! Nehmen Sie die Haltung eines Eklektikers ein! In Diderots und d'Alemberts Encyclopédie (erster Band 1751 in Frankreich erschienen) wird der Eklektiker positiv als ein Typ dargestellt, der zu bescheiden ist, die Welt angesichts des bereits erarbeiteten Wissen und der gewonnenen Erkenntnisse mit einer eigenen kümmerlichen Theorie zu beglücken und zu langweilen. Ein Eklektiker nennt „eine besondere Hausphilosophie“ sein eigen, die im Wesen darin besteht, weniger „Wahrheit zu lehren, als sie zu erkennen“. Für Sie als Pädagogin bedeutet das, dass Sie gut daran tun, aus vorliegenden Theorieparadigmen und Diskursen Gerechtfertigtes und Kluges zu entnehmen, um sich zum eigenen und zum Vorteil und Vergnügen Ihrer selbst und Ihrer Adressaten eine (eigene) besondere und *begründete* Haus-Pädagogik/-didaktik zu bauen. - Wer kommentieren will: rbaetz@uni-bonn.de

VIII. Parerga und Paralipomena

- Ob die Literatur/Dichtung (mit den Gattungen Epik, Lyrik, Drama = ästhetische Texte) über ihren Unterhaltungswert hinaus für den Gewinn von Wissen und Erkenntnis nützlich sei, also z. B. für die Pädagogik und für die Pädagogische Praxis – das ist hier in der Nachfolge G. Priesemanns (a.a.O.) von erkenntnistheoretischer Warte aus die Frage. Für die Wissenschaft (=Forschung und Theorie) ist klar, sie arbeitet nach jeweiligem Erkenntnisinteresse problemorientiert und Kriterien gebunden mit spezifischen Methoden an Lösungen oder Management oder an Erklärungen. Wissenschaft gewinnt Erkenntnisse und stellt *Wissen-dass* (Daten, Fakten, Tatsachen) und *Wissen-wie* (z. B. operatives Störungsvermeidungswissen) bereit; dargestellt in apophantischen (= wissenschaftlichen) Texten (vulgo: Bücher). Und die Literatur/Dichtung?

- Schon die alten Griechen waren überzeugt, dass die Homerische Ilias und die Odyssee, Hesiods „Werke und Tage“, die Lehrgedichte der äolischen Dichter, z. B. Archilochus, Semonides, Mimnermos, Erziehung leiten und lenken könne. Platon allerdings war zwischendurch der Meinung, dass von der Literatur/Dichtung nichts Rechtes gelernt werden könne, da ästhetische Texte die Welt lediglich abbildeten, die selbst nicht anderes sei, als ein Abbild der Ideen. Aktuell bricht der ehemalige UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung Vernor Muñoz eine Lanze u.a. für Schriftsteller: „Nicht die Wissenschaft, sondern Künstler wie Jules Verne, Eunice Odio, George Orwell, Hildegard von Bingen und Leonardo da Vinci haben unsere Zeit am präzisesten vorhergesagt“ (ders.: Das Meer im Nebel. Opladen u. a. 2012, S.9). Von R. Rorty und dem von ihm ausgemachten „Inspirationswert“ der Literatur gar nicht zu reden (siehe Abl.).

- Betrachten wir einen möglichen Hauptzweck des Schreibens von Romanen, Gedichten, Dramen: Die Überwindung des Artikulationsdefizits (der Sprache des Alltags) bei der Kommunikation über die Kontingenz bzw. Sinn und Unsinn des Lebens (= *conditio humana*). Akzeptieren wir dies, dann lassen sich passende Ansprüche ans Schriftstellern erheben, ans Vokabular, an den Inhalt, an die (Erzähl-)Technik, an die anschauliche Klarheit, an die Triftigkeit u.a.m. Dichtung ist, so verstanden, eine kognitive Leistung in Sachen Kommunikationskompetenz, die zudem bei manchem Leser Sinnlichkeit/Herz/Seele/Gemüt/Gefühl mehr berührt als ein apophantischer Text. Eine literarische Fiktion (sei es eine von Thomas Mann oder Bertolt Brecht) enthält Wahrheit, und zwar eine *dichterische* Wahrheit. In Erich Kästners Roman „Pünktchen und Anton“ wird gesagt, dass eine Literatur/Dichtung dann wahr sei, wenn es tatsächlich so oder ähnlich hätte geschehen können oder geschehen kann, wie fingiert. (Science Fiktion, z. B. von Phil Dick oder Alastair Reynolds, fallen jetzt weg.) Jedenfalls darf man behaupten, dass von Literatur/Dichtung bei handlungssteuernder Sensibilität angeklöpft und an Schöpferkraft erinnert wird; ob man darauf eingeht - ?! Das ist der Pädagogik doch nicht schädlich?! Oder?

- Die Literatur/Dichtung diskutiert auf ihrer Art und Weise diverse Praxisentwürfe, in die sich der Rezipient einfühlen und eindenken kann, die er annehmen, ausbauen oder auch verwerfen mag. Dieses Wissen, das die Literatur/Dichtung schafft, falls sie es kann, ist viel weniger ein Verfügungswissen, sondern ein Orientierungswissen oder besser: Es ist ein *Wissen-um*, das jetzt nicht so ein Wissen ist, das man abfragen kann, sondern vielmehr so etwas wie Lebensklugheit, Lebensweisheit, Wissen um Lebensglück. R. Rorty meint, dass allein die Literatur/Dichtung dazu verhelfen kann, weniger grausam zu anderen zu sein, dafür Solidarität zu üben, was wiederum nichts weiter heißt, als mit Literatur/Dichtung zu lernen, die Anderen wie auch die eigene Person als bedürftige(s) Subjekt(e) wahrzunehmen und sich den Umständen entsprechend und ohne Anmaßung von Autorität beim Bewältigen des je eigenen Lebens gegenseitig zu helfen; wenn man schon geboren worden ist, gewünscht hat sich die Geburt ja keiner. Aus dieser Perspektive lässt sich (mit stichhaltigen Gründen?!) von der Pädagogik fordern, über die Qualifikation, Sozialisation und Enkulturation hinaus mit Literatur/Dichtung einen Beitrag zu leisten, damit jeder sich mit seinem Leben versöhnen mag, damit jedem sein Leben gelinge und nicht missrate, damit jeder quasi mit einer zweiten Geburt, nämlich mit Erziehung und Bildung, die Chance erhalte, sein Leben auszufalten und wie die „liberale Ironikerin“ zu gestalten. Und diese Dame braucht, Sie erinnern sich?!, Vokabulare, Vokabulare, Vokabulare! – Was sagen Sie dazu?

- Wissenschaft und Kunst stellen (neben anderem) einen Zugriff auf die „Welt“ dar, in der wir unser Leben, falls wir uns nicht die Kugel geben, im Alltag und Beruf und sonst wo führen (müssen). Da gibt es Existenztalente und andere. Und ein (heimlich gehegter?) Wunsch der Literatur/Dichtung ist vielleicht, dass man mit ihrer Hilfe anbahnen kann, etwa unter Pädagoginnen und Pädagogen, Existenztalente zu fabrizieren, wozu die Wissenschaft, da muss man gar nicht erst Rorty lesen, nicht so geeicht ist. Mit Profis, die zugleich Existenztalente sind, steigt die Wahrscheinlichkeit einer pädagogischen Praxis, die über die Effektivität hinaus deswegen wohlgefällt, als „schön“ empfunden und beurteilt wird, weil alle Teilnehmer neben ihrer Rolle als Klienten/Lernende ebenso als Sinn bedürftige Subjekte berücksichtigt werden. Letzteres (>jemanden als Sinn bedürftiges Subjekt berücksichtigen/ansprechen<) kann man nicht operationalisieren (= in beobachtbares und trainierbares Verhalten ohne Rest übersetzen), wie man eben einer Person Lebensklugheit/Lebensweisheit/Existenztalent/Wissen-um stets nur im Vollzug des eigenen Lebens, nur aufgrund eigener Lebenserfahrung und nur „im Ganzen“ zu konstatieren weiß. Jedenfalls arbeitet/oder ist man gern mit dieser Person zusammen oder man wüsste sich gern mit ihr bekannt oder befreundet – solche Sachen. Wackelige Angelegenheit?!

- Man könnte sich also ein Seminar der *Poetischen Pädagogik* vorstellen, die den üblichen Wissenschaftsbetrieb der Pädagogik (Obacht: kein böses Wort dagegen!!!) mit dem Problem der Wahrheit und Erkenntnis der Literatur/Dichtung und mit der Möglichkeit, ästhetische Erfahrung zu machen, komplettiert. Besprechen könnte man z. B. „Der Hals der Giraffe“ von Judith Schalanek oder einen anderen Roman (das muss nicht unbedingt ein *Bildungsroman* sein oder Goethe, durchaus ein Comic etwa von J. Tardi). Vielleicht wird dadurch pfliffiges Vokabular bereitgestellt und mit Aussicht auf eine vernünftige Haltung zum Leben mit Anderen ein Anlass zu einer offenen Kommunikation gegeben, die mit existenzialistischem Touch Dinge und Geschehen berührt, die der Alltag und Beruf und die Wissenschaft nicht so zum Thema machen. – Klar, man kann auch zu Hause und alleine etwas lesen. Aber, warum denn nicht ab und zu an extra zum Lehren und Lernen eingerichteten Orten, wo im Kreis von nüchternen, angezogenen und stillen Menschen kein Fluchtreflex ausgelöst wird und Lektüre verpflichtend ist. Eine gemeinsame und abgestimmte Ausbeutung des ästhetischen Textes ist in solchem Falle möglicherweise ertragreich. Was meinen Sie?! - Die Bemerkungen zu Literatur/Dichtung/Kunst folgen Koppe, F., a.a.O. - Werkkommentierenwill:rbaetz@uni-bonn.de

IX Parerga und Paralipomena

- Warum sollte man sich im Rahmen von Wissenschafts- und Erkenntnistheorie mit Sprache/Redefiguren/Vokabularen beschäftigen? Weil aus der Philosophie der intelligente Vorschlag kommt, dass man Erkenntniskritik als Sprachkritik vorantreiben könne und methodisches Denken der Wissenschaften nicht ohne begriffliche Klarheit und Deutlichkeit zu haben ist. Das trifft auch die Pädagogik. Deswegen stehen dann im Seminar wissenschaftliche (apophantische) Texte im Blickpunkt und – weniger selbstverständlich - auch ästhetische Texte und Redefiguren (=Tropen). Dass Literatur/Dichtung sich mit Pädagogischem befasst und Wirkung zeigt, beweist sich leicht (z. B. Rousseau mit „Emil“). Wiederum ein guter Grund, den möglichen (Erkenntnis-)Wert und Funktion näher anzugucken. Leider wird da viel Quark getreten. Hier der Vorschlag (nach F. Koppe, a.a.O.), zwecks Verstehen dessen, was Literatur/Dichtung leistet, erst einmal ein Artikulationsdefizit alltäglicher Rede zu behaupten, ein ungestilltes Bedürfnis bei uns allen anzunehmen, solche Sachen wie die *conditio humana*, gelungenes oder vermasseltes Leben, den Kontingenzschock (G. Anders) anzusprechen, eine befriedigende Kommunikation diesbezüglich bewerkstelligen zu können. Dann wird die Literatur/Dichtung als eine Möglichkeit der Überbietung dieses Mankos gepriesen. >Artikulationsdefizit< bedeutet Mangel an solchem Vokabular, mit dem über Gott und die Welt und Kleinkram und Sinn und Unsinn des menschlichen Lebens klärend und befriedigend und fern vom Kitsch kommuniziert zu werden vermag. >Klärend< meint hier aufklärend im dem Sinne, dass jeder Mensch die Führung seines Lebens selbst zu verantworten hat, >befriedigend< meint hier, dass sich so etwas wie Solidarität bei der Existenzbewältigung einstellt, >fern vom Kitsch< meint hier, dass die Erfüllung aller Wünsche und Begehungen weder versprochen noch als gegeben hingestellt wird. Um zur Übernahme solchen Vokabulars zu motivieren oder um bereits gebrauchtes *Wissen-um* zu überbieten, versucht die Literatur/Dichtung kunstfertig den empfänglichen Leser nicht nur intellektuell (=Kopfmäßig), sondern auch als Empfindungs- und Gefühlswesen zu packen (=sinnliche Erkenntnis mit möglicher Pointe, durch Worte zu einem Zustand geführt zu werden, für den es selbst keine Worte gibt) und Einbildungskraft zu evozieren (etwa für kreative Praxisentwürfe). Poetische Pädagogik hätte sodann die Aufgabe, mit geeigneter Lektüre inspirierend an einer Haltung mitzubauen, die vielleicht mit >Existenztalent< umschrieben werden mag.

- Es ist ein Missverständnis, zwischen wissenschaftlichen Texten und ästhetischen derart zu unterscheiden, dass dieser allein spürbar für das Gefühl sei, jener kalt nur den Geist beschäftige. Das ist falsch, und zwar nicht bloß der empirischen Tatsache wegen, dass jede kognitive Leistung durch Empfindung und (körpernahes oder körperfernes) Gefühl moduliert, gefärbt, getönt, gestimmt wird; auch deshalb, weil die Ratio(nalität) nicht das Gegenteil von Emotio(nen) ist, sondern Obskurantismus. Das Gegenteil eines wissenschaftlichen und eines ästhetischen Textes ist Quark (aber nicht ein >gefühlreicher< bzw. ein >abstrakter< Text). Merken!!! – Steht der Satz Brechts „Der Sommer ist die schönste Jahreszeit (außer Frühling, Winter und Herbst)“ in einem ästhetischen oder apophantischen Text?

- Warum Metaphern (= statt des eigentlichen Wortsinns eine übertragene Bedeutung zum Ausdruck bringen) in der Wisstheorie und Erkenntnistheorie? Weil die Pädagogik nahezu platzt – so viele uneigentliche Redefiguren, keine Pädagogin entkommt ihnen. Das fängt mit >ABC-Schützen< an, über >Bildung< (>Bill=Dung< wie Arno Schmidt schreibt) zu >Verdorben<. Die Lehrkraft als Gärtner, Bergführer, da gibt es welche, die eine lange Leine nutzen, straff die Zügel halten, einen Trichter verwenden, Schülerinnen als Architektinnen des eigenen Wissens coachen, und! da ist die Hebamme „Sokrates“. Dieser gibt mit seiner Mäeutik ein Muster für „genetisches Lehren“ (dazu Platons Dialog „Theätet“). Was einleuchtet, es transportiert jede Metapher ein Skript, nach dem die Gestaltung pädagogischer Praxis erfolgen kann. Ein guter Grund sich über verfehlte Metaphern, auch über Katachrese (Bildbruch, konventionalisierte Metapher) Gedanken zu machen. Im Text von Reichenbach (siehe Arbeitsblatt) wird auf schwülstige und schmalzige Metaphern aufmerksam gemacht, gegen den sich mancher Pädagoge nicht (mehr) wehren kann – etwa Janusz Korczak: Beurteilen Sie „Die Steine weinten ...“ auf YouTube).

- Neben dem Gleichnis (= oft eine bildhafte Erzählung in belehrender Absicht) findet sich auch die Allegorie als eine Trope (=Redefigur im Bereich analogen Denkens), die über das Wörtliche hinaus etwas versinnbildlicht oder veranschaulicht. Allegorisch ist oft eine als Gestalt/Person wiedergegebene Sache, z. B. wird die Grammatik (aus den septem artes liberales) als Frauenfigur mit Rute, die Rhetorik mit Tafel und Griffel, die Dialektik mit Schlange und Hundekopf (warum eigentlich?!) dargestellt. Allegorie nicht mit der Metapher bzw. mit Synekdoche (pars pro toto) oder Metonymie (Austausch von über- oder untergeordneten verwandten Begriffen) verwechseln!

- Erkenntnistheoretisch betrachtet besteht zwischen wissenschaftlichen Begriffen und Metaphern die Ungereimtheit, dass metaphorische Wortgebräuche etwas Abstraktes zur Anschauung bringen, was sich ja gerade als Abstraktum der (sinnlichen) Anschauung entzieht. Nicht nur parasprachlich finden Metaphern Verwendung, sondern wissenschaftlich erforschte Dinge und Geschehen werden mit ihnen beschrieben. In der Physik z. B. das Licht als Wellen und Teilchen; solche Metaphern heißen „exakte Metaphern“. Eine besondere Art der Metapher ist das Modell, in der kognitiven Psychologie das Gedächtnis als Speicher oder das Gehirn als Computer-Hardware. Solche Modell-Metaphern bilden nicht die Sache selbst ab, sondern dienen gemäß eines Erkenntnisinteresses der Erklärung von Geschehen; vgl. dazu die verschiedenen Modelle des Lernprozesses! Eine von Metaphern freie Erkenntnis ist nicht zu haben, weil Erkennen, weil Behaupten von Satz Wahrheiten nicht sprachfrei abläuft. Insofern braucht sich die Pädagogik nicht genieren: Metaphern haben durchaus Erkenntniswert: z. B. geben uns die zahlreichen Metaphern fürs Lehren und Lernen geradezu vor, was in den Erziehungswissenschaften alles an Geschehen, Verhalten und Handlungen als „Lehre“ bzw. als „Lernprozess“ erforscht werden kann: „Früh krümmt sich, was ein Häkchen werden will“, „Den Seinen gibt's der Herr im Schlaf“ usw. – werkomentierenwill:rbtaetz@uni-bonn.de

X. Parerga und Paralipomena

- Da jede pädagogische Praxis *Gebote* und *Verbote* kennt, manches Handeln nicht verbietet (= *erlaubt*) oder ausdrücklich nicht verbietet *und* nicht gebietet, also *freistellt*, liegt auf der Hand, sich (kurz) mit deontologischer Logik zu beschäftigen, die den Gebrauch dieser Vokabeln/Modalitäten festlegt. Und weil Regel- und Normensysteme nicht einfach übernommen werden sollen(!), ist auf Ethik zurückzugreifen (die wir hier nicht mit Sitte, Recht und Moral [=System moralischer Normen] verwechseln). Aufgabe von Ethik/Moraltheorie/Lehre von der Moral ist es, für Beurteilungstermini wie >schlimm<, >gut<, >verwerflich< Kriterien zu finden und für moralische Urteile, fürs Aussprechen von Geboten und Verboten, für die Geltung von Regeln und sittlichen, rechtlichen und moralischen Normen Legitimation zu liefern. Evident ergeben sich je nach Wahl von Rechtfertigungs-/Begründungsinstanzen (vielleicht Mutter „Natur“, göttliche oder andere Autorität) verschiedene Ethiken bzw. Ethikverständnisse (etwa ein naturalistisches, ein kognitivistisches, emotivistisches, intuitionistisches). Metaethik (auf gleicher Meta-Ebene angesiedelt wie die Wissenschaftstheorie und Erkenntnistheorie) stellt diese dar und kritisiert sie.

- Ein formalistisches und universalistisches (auch kognitivistisches) Ethikverständnis führt auf I. Kant zurück, dem angekreidet werden könnte, sein Moralprinzip (=kategorischer Imperativ) sei monologisch notiert, vernachlässige/übersehe also den Dialog/Diskurs bei der Bestimmung dessen, welche „Maxime“ als „allgemeines Gesetz“ (=universell und generell) gelten könne. Von mir favorisiert wird eine Moraltheorie mit diskursethischer Begründungsfigur, deswegen, weil mit dem dialogischen und formalen Verfahren die Überzeugung verbunden ist, überall dort trefflich eingesetzt werden zu können, wo Geltungsansprüche von Normen, Imperativen, Maximen, Vorschriften erhoben werden (=Affinität zur Position des Kulturuniversalismus). Vorgestellt wurden Gruppen von Diskursnormen, die „das Soziale Ideal“ (=Interesse an gewaltfreier Konfliktlösung und an gedeihlichem Zusammenleben und –arbeiten) verwirklichen helfen: „Rahmen-, Haltungs- und Argumentationsnormen“ (Hartmann 2008, S.81ff.). Arthur Schopenhauers „Eristische Dialektik“ trägt unseriöses Argumentieren vor, Argumentationsformen, die unstatthaft, aber lustig, sind: argumentum ad hominem, a. ad baculum, a. ad verecundiam, a. ad populum, a. ad misericordiam u.a.m. Wer eine materiale Ethik präferiert, eine Lehre, die jedermann einer Gruppe die Moral konkret vorschreibt, eine Moraltheorie, die Lebensweise mit Geboten und Verboten Männern, Frauen, Kindern ins Detail genau vorgibt, wird, weil so eine Ethik nur lokale und regionale und nationale Besonderheiten als (Binnen-)Rechtfertigung zulässt, aber sich fürs Transnationale und Globale nicht zuständig erklärt, eher mit dem Kulturrelativismus liebäugeln. (Zum

Obgesagten ausführlicher in Mittelstraß. J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Stuttgart. Weimar 2005, Bd.2; beginnend mit >Ethik<, ebd., S. 404ff.)

- Von der normativen Ethik (wie die diskursfigürliche) kann man die eudämonistische Ethik unterscheiden (Kamlah, W.: Philosophische Anthropologie. Mannheim 1972, S.145ff.; Hartmann, a.a.O., S.105ff.). Diese eudämonistische Ethik (=Philosophie der Lebenskunst) stellt nicht das Sollen in den Vordergrund, sondern sucht Antwort zu geben auf die Frage, wie man, wenn man schon leben muss, glücklich sein Leben führen kann. Das Thema „Glück in der Pädagogik“ ist aktuell (immerhin 132 [ähnliche] Buchtitel bei Amazon und 1.170.000 Angaben bei Google). Von allen dämlichen Antworten bei Befragungen zu „Was ist (für Sie) Glück?“ abgesehen, lässt sich „Glück“ festsetzend definieren einmal als Empfinden/Gefühl, als ein Zustand, der mit der in Aussicht stehenden Erfüllung oder der erfolgten Befriedigung von Bedürfnissen, Begehren und Wünschen verbunden ist. (Schauen Sie sich dazu auf YouTube die Sentenz des Kabarettisten Volker Pispers an: „Wachstum, Produktivität, Fleiß ...“!) Oder zum anderen als ein Gemütszustand der Gelassenheit/Überlegenheit, der sich dann einzustellen vermag, wenn die Last der Ungewissheit/die Sorge überwunden wird, ob denn tatsächlich auch alle Bedürfnisse, Begehren und Wünsche befriedigt werden, die zu befriedigen, man sich für ein erfülltes Leben vorgenommen hat. In der Dreigroschenoper von Brecht/Weil heißt es dazu mahndend und erhellend: „Ja, renn nur nach dem Glück. Doch renne nicht zu sehr! Denn alle rennen nach dem Glück, das Glück rennt hinterher.“ Demzufolge ist Glück, das einem widerfährt, Erfolg/Produkt einer extra ausgewählten und anezogenen Haltung zum Leben, gegenüber der Welt und dem eigenen „naturwüchsigen“ Selbst! - Apropos Vokabulare: Die beklagenswerte Psychologisierung der Pädagogik (Reichenbach/Oser 2002), der Imperialismus empirisch messbarer Vokabeln, zeigt sich nicht allein bei dem Thema „Glück“ (dazu: http://www.gluecksarchiv.de/inhalt/psychologie_glueckskonzepte.htm). Behalten Sie bitte ebenso im Blick, dass die Literatur/Dichtung ihren Beitrag zum Verständnis, zur Artikulationshilfe in Sachen „erfülltes oder vergeigtes Leben“ leistet, z. B. indem sie Geschichten zum Weitererzählen erzählt (von Märchen jetzt mal abgesehen, z. B. John Green „Das Schicksal ist ein mieser Verräter“).

- Was „ist“ ein/der Mensch? Dazu Text aus Markl, H.: Schöner neuer Mensch? München 2002, S.19f. Braucht's ein Menschenbild in der Pädagogik? Es gibt den Vorschlag, der Vokabel „Menschenbild“ keine Referenz (= keinen Referenten in der außersprachlichen Wirklichkeit) zuzuweisen, sondern sie als „Reflexionsterminus“ zu gebrauchen (Janich 2010). „Menschenbild“ als Reflexionsterminus zu gebrauchen heißt, diese Vokabel nicht als Bezeichnung eines Gegenstandes zu verwenden, sondern gleichsam und nur als Signal wahrzunehmen, das darauf aufmerksam macht, das in Erinnerung ruft, auf keinen Fall zu vergessen, dass wir, wenn wir über den Menschen Aussagen machen und Behauptungen über ihn aufstellen, dies stets als (sprechende) Menschen tun, weil wir (in der Sprache der Systemtheorie ausgedrückt:) selbstreferentielle Systeme sind. Wir können uns vom Menschen (= von uns) nicht so ein unverwechselbares Bild machen (wörtlich und im übertragenen Sinne!) wie z. B. von einer Batterie oder von der Eiche oder der Schule nebenan oder von den Bonobos, weil wir uns nicht in gleicher Weise zum Objekt der Forschung und Theorie machen können wie eben die Batterie etc. Kommt hinzu, dass unsere Darstellungen von und Urteile über den Menschen von sozialen und geschichtlichen und anderen Kontexten abhängig und geprägt sind, denen wir immer schon angehören. Was zur Folge/zur Konsequenz hat? Muss man Relativistin werden?! Überlegen Sie!

- Jedenfalls formt der Gebrauch des Vokabulars, mit dem wir uns Menschen beschreiben und uns Fähigkeiten und Fertigkeiten zuschreiben, je die Gestalt pädagogischer Praxis, stellt die sie konstituierenden Faktoren (please remember) heraus oder aber in Frage. Warum verwenden Sie „Erziehung“, aber nicht „Dressur“, „Manipulation“, „Einimpfen“, „Züchtung“ o. ä.?! Der Begriff „Anthropotechnik“ in P. Sloterdijks „Regeln für den Menschenpark“(1999) und „Du musst Dein Leben ändern!“ (2009) ist manchem Anlass zu Gezeter. Das sich mit diesem Wort verratende Menschenbild widerspreche dem christlich-abendländischen Menschenbild. Was meinen Sie? Und gesetzt, der „freie Wille“ (wir tun mal so, als wüssten wir, was das ist) wäre - wie das die Neurowissenschaftler Roth, Singer u. a. vertreten - eine Illusion, ein Einhorn quasi. Hätte das was für Auswirkungen auf die Tätigkeiten von Erzieherinnen? Hat eigentlich die „liberale Ironikerin“ ein Menschenbild? - Werkommentieren will: rbatz@uni-bonn.de

XI. Parerga und Paralipomena

- Weltanschauung und Menschenbild „schlagen durch“ auf die pädagogische Praxis, durchaus auch umgekehrt. Ein trauriges Kapitel aus der Geschichte ist die „Schwarze Pädagogik“ (K. Rutschky 1977). In „Der Hals der Giraffe“ von I. Schalansky beginnt das Gebälk der naturalistischen/biologistischen Weltansicht der Lehrerin Lohmark zu knistern, als ihr ein Ereignis widerfährt, als etwas passiert, das (wenn auch nur kurz?) peinlich folternde Fragen aufwirft. (Poetische Pädagogik – Sie erinnern sich?!). – Meine folgenden Anmerkungen dienen dazu, Sie zu einer Stellungnahme anzuregen, denn es geht nicht an, dass Sie als Master-Studierende der Pädagogik, deren Hauptbeschäftigung (wenn ich das so verkürzt betonen darf) *der Mensch* ist, keine begründete Antwort auf die Frage wüssten: Was ist denn eigentlich ein Mensch? Zwecks eigener und vernünftiger Positionierung sind unbedingt und mindestens auch die Bücher von A. T. Treml „Evolutionäre Pädagogik“, Stuttgart 2004 und von A. Scheunpflug „Biologische Grundlagen des Lernens“, Berlin 2001 zu studieren, die ich gerne kritisiere.

- Ob der Mensch ein Tier ist? Ein besonderes, ein exquisites, ein Musik-Tier, ein Kriegs-Tier, ein Tier, dem Sprache zukomme oder auch Rationalität oder ist dieses Wesen eher ein „Animal irrationale“ (Wuketits, F. M., Ffm 2013)? Den Menschen als eine höchst entwickelte Primatenform namens „homo sapiens sapiens“ anzuschauen, gilt für legitim – und ist es auch. Denn die Evolutionsbiologie präsentiert uns die Stammesgeschichte des Menschen, da ist nicht daran zu rütteln (Mayr, E.: Das ist Evolution. München 2005, S.296). Allerdings(!) sollte man zweifeln, ob es richtig ist, dass wir uns, die wir uns z. B. im Seminar und in der Sprechstunde koordinieren und die wir in bescheidenem Maße miteinander über Wissenschafts- und Erkenntnistheorie und über uns selbst kommunizieren (können), die Frage *Was ist der Mensch?* ausschließlich von der Biologie beantworten lassen. Denn, ob Menschen wie Sie und ich auf jetziger Kulturhöhe durch und durch *Naturo*bjekte sind, deren vollständige Beschreibung und Analyse aus diesem Grunde allein den *Naturwissenschaften* (den empirischen Lebenswissenschaften) zu überstellen sei, das ist noch lange nicht ausgemacht, meine ich (dazu und zum Folgenden: Janich 2010).

- Für den Bereich der *Kinesis* (= für Bewegungshandlungen) kann man auf John Dewey verweisen, der sagt, dass „das Beherrschen des Körpers ein geistiges Problem“ sei, dass es kaum etwas gebe, „was der Säugling nicht erst lernen müßte: Sehen, hören, erlangen, handhaben, den Körper im Gleichgewicht halten, kriechen, gehen usw.“ (in: Martens, E.: Texte der Philosophie des Pragmatismus. Stuttgart 1975, S.215f.). D. h. doch, dass Bewegungsabläufe, die wir zustande bringen, sind kulturbedingt, Enkulturationsleistungen, nichts Natürliches. Wenn dies schon für den Handlungsbereich der *Kinesis* gilt, dann a fortiori für den der *Poiesis* (= Herstellungshandlungen: Werkzeuge werden zweckrational verbessert) und *Praxis* (gemeinsames Miteinander: etwa praktischer Diskurs zur Annäherung an das „Soziale Ideal“)!? Wer nun allerdings die *Kultur* des Menschen als die *Natur* des Menschen bestimmt, der könnte, wie es Dewey (leider) mit seinem naturalistischen Menschenbild tut, Bewegungshandlungen sowie *Poiesis* und *Praxis* als naturbestimmt ansehen und der Biologie und den Evolutionstheorien am Ende wieder das letzte Wort zugestehen (= nur deren ultimate Erklärungen für kulturelle Phänomene als „wirklich wissenschaftliche“ Erklärungen zulassen).

- Wer zur Darstellung und zur Erklärung des Anfangs und zur Entwicklung der Kultur die biologische Anthropologie für allein zuständig hält, wer die Evolutionsbiologie und die Naturgeschichtsschreibung bemüht, um unsere Kulturgeschichte zu verstehen, wer also den starken Naturalismus mit der Überzeugung vertritt, dass alles Kultürlische/alle Kulturleistung aus Natürlichem erwachse, menschliches Tun und Lassen als komplexe Verfeinerungen und raffinierte Spezialisierungen tierischen Verhaltens hinreichend funktional und kausal bzw. als >emergent< erklärt werden können, wer glaubt, sogar die Wissenschaften und deren Erkenntnisse seien dem/den Naturgesetz/en der Evolution unterstellt, derart, dass die Mutter „Natur“ sich in den Biowissenschaften und in deren Wissen und Erkenntnissen wie Frau Königin in „Schneewittchen“ im Spiegel bewundern könne/widerspiegele, der ... ja, was ist mit dem? Er ist zumindest vom okzidentalen Rationalismus geprägt, aber hat er Recht? Übrigens vertritt J. Habermas einen *schwachen* Naturalismus (in: Janich 2008, S.15ff) und zur Evolutionären Erkenntnistheorie lesen Sie: Vollmer, G. „Biophilosophie“. Stuttgart 1995.

- Niemand bestreitet (die Kreationisten ausgenommen) unsere Abstammungsgeschichte. Aber die Frage ist doch, warum wir unsere Geistesgeschichte als ein Naturgeschehen beschreiben sollen. Kraft welcher triftigen und stichhaltigen Argumente sollen wir uns als Primaten anerkennen, die im Unterschied zu anderen, quasi eine Luxusausstattung mitbekommen (haben), die darin bestehe, autonom Ziele und Zwecke unseres Handelns wählen zu können, zweckrational/klug denken und handeln zu können und Verantwortung für Tun und Lassen zu übernehmen, einen rationalen Dialog führen zu können, um einen vernünftigen Beschluss fassen zu können? Das hat nichts damit zu tun, wegen Affenstatus „beleidigt“ zu sein (S. Freud). Sondern ich meine, aus wissenschafts- und erkenntnistheoretischer Sicht gelingt weder eine Rückführung (top down) noch eine Ableitung (bottom up) unserer Kultur auf/aus Natur methodisch sauber, d. h. ohne Sprünge, Zirkel und Fehlschlüsse.

- Warum aber überhaupt die Aufregung? Es dreht sich um das Vokabular. Habermas fürchtet, dass „ein wissenschaftliches Bild vom Menschen in der extensionalen Begrifflichkeit von Physik, Neurophysiologie oder Evolutionstheorie [auch] unser Selbstverständnis vollständig entsozialisiert“ (Habermas, J. „Die Zukunft der menschlichen Natur“ Ffm 2001, S.17). Mögliche Konsequenz, die Beschreibung des Menschen kommt in der „entsozialisierten“ Pädagogik ohne intentionale Begriffe wie „Mündigkeit“, „Verantwortung“, „Autonomie“, „Solidarität“ etc. aus. Geht das?

- Ob die Kritiker bei all ihrem Gemecker gegen den Naturalismus gefälligst selbst etwas Konstruktives beizutragen hätten? Antwort: Man könnte sich darüber verständigen, vom Menschen einmal als Naturwesen zu reden, für das die Abstammungsgeschichte einschlägig ist, zum andern von uns als Kulturwesen, wofür andere Wissenschaften und Philosophie zuständig sind. Ergebnis wäre: dass wir vom Menschen in mindestens zweierlei Hinsicht sprechen können. Man kann also einen *Aspekte-Dualismus* oder *methodischen Kompatibilismus* für überzeugend(er) halten (Janich 2010). Vorgeschlagen wird, Sätze über „natürlich“ und „kultürlisch“ als kategorial verschiedene gelten zu lassen, ohne zusätzlich zu behaupten, dass sich Kultürlisches auf Natürliches, Geist auf Materie, Psychologie auf Neurophysiologie etc. reduzieren lasse, weil etwa die Natur/das Tier der Kultur/dem Menschen genetisch und die Naturwissenschaften den Kulturwissenschaften systematisch vorausgingen. Wenn man sich bei einer Bildbetrachtung ohne Bedeutungsverlust und Imageschaden damit zufrieden geben kann, die Rede vom Sinn des Bildes und von seiner physikalischen und chemischen Beschaffenheit scharf zu trennen, ohne die Sprache der Kunst auf die Sprache der Physik/Chemie reduzieren zu wollen, so auch beim Menschen.

- Wie man Natur von Kultur treffsicher unterscheidet? Z. B. M. Tomasello liefert einen empirischen Beweis, dass die von Kommunikationspartnern (hier: Mutter und Kleinkind) aktualisierten nichtsprachlichen Zeigehandlungen zur gemeinsamen Verständigung über etwas in der Welt dienen, was so bei Tieren (hier: Schimpansen) nicht demonstrierbar ist (ders., „Warum wir kooperieren“. Ffm 2010). Wir leisten Unterscheidungen auch mit unserer Alltagspsychologie: z. B. gibt es unter Tieren keinen Sport, keine Wetten und einen >Club< schon gar nicht. - werkommentierenwill: rbaetz@uni-bonn.de

XII. Parerga und Paralipomena

- Im Nachhinein betrachtet sind Wissenschafts- und Erkenntnistheorie irgendwie seltsame Gewächse? Wenn man bedenkt, welch ein Weg durch die Historie zu unserem Seminar zurückgelegt worden ist, in dem metatheoretische Betrachtungen von Erkenntnisinteressen und Gegenstandsbereichen, Zwecken, Termini und Methoden pädagogischer Theorienparadigmen zur Debatte standen. Er beginnt mit der Entdeckung der „Möglichkeit von Wissenschaft“ (Mittelstraß 1974), dazu beispielhalber die Geometrie des griechischen Ölhändlers Thales, verläuft über die Reflexion, ob Tugend lehrbar sei (Sokrates in Platons Dialog „Menon“) und was ein „gutes Leben“ ausmache (bei Aristoteles), trifft auf die Aufklärung mit Kants Aufruf zu „vernünftiger Selbstständigkeit“, lädt ein zur Taufe der Pädagogik im Namen der Wissenschaft (wann, von wem?) und ist mit PISA noch nicht zu Ende. Von wem ist dieser „Sonderweg des okzidentalen Bildungswesens“ (Fend 2006) alles begangen worden, wie steht es mit der Partizipation an diesem Bildungsprozess? Überlegen, dann Fend 2006.

- Das befristete Abstandnehmen von pädagogischer Praxis und die Chance, ohne Handlungsdruck über deren Stabilität und Verbesserung nachzudenken, wird durch die Universität institutionalisiert; allgemeiner (und Fend 2006 zitierend), dass sich die Universität als ein Erfahrungskontext zur Verfügung stellt, der mit Interesse an der Transsubjektivität und Universalität Theoriedarstellungen und exploratives Forschen ermöglicht, ist auch Ergebnis der Gründung des institutionellen Akteurs >Bildungswesen< mit anthropozentrischem Weltbild und einem Menschenbild, das u. a. zulässt, das menschliche Individuum als eine Person anzusehen, die es in Abhängigkeit von anderen Individuen und gestaltbaren und gegebenen kulturellen und natürlichen Mit- und Umwelten werden kann. Wir, Sie und ich, unterziehen uns, falls wir es tun, mit der Postulierung der Gleichheit aller Menschen, mit der Akzeptanz der Rationalität der Welterklärung und unseres Selbstverständnisses, mit der Anerkennung von selbstverantworteter Lebensführung möglichst in demokratischen Verhältnissen, mit der Pflege und Gestaltung vernünftiger Selbstständigkeit der Einübung in die „moderne „Seelengestalt“, die uns – sagt die Wissens(chäfts)soziologie – als säkulare Bildungsidee wie ein zu rekontextualisierender Kontext qua Geschichte und Kultur vorgegeben ist (siehe einschlägige Abl zu Fend 2006; dazu auch I. Parerga und Paralipomena). „Was Du ererbt von Deinen Vätern, erwirb es, um es zu besitzen!“ ... ist von wem?

- Es gibt inzwischen eine >Pädagogik der Vielfalt< (wie es scheint für alles umstandslos eine Pädagogik gibt, etwa >Pferdepädagogik<), jedenfalls ist aus wissenschafts- und erkenntnistheoretischer und metaethischer Sicht zunächst mal interessant, wie eine im wissenschaftlichen Diskurs eingenommene Position gegenüber vielfältigen anderen als eine *vernünftige/rationale* und aus diesem Grund als eine präferierte zu begründen versucht wird. Dabei kommt es vor, dass unter >Vernunft< und >Rationalität< von Streit-Partnern Verschiedenes geordnet wird. „Wir“ (Abendländer) verstehen unter „Vernunft“ und „Rationalität“ zumeist (aber eben auch nicht alle) ein Verfahren, das sich in Fragen der Theorie (wahres Wissen und Erkenntnisse?) und Praxis (gerechte Normen?) auf je spezifische Dialoge stützt, für die (beispielhalber) Teilnahme-, Rahmen- und Argumentationsnormen gelten (Hartmann 2008). Für prozedurale Vernunft/Rationalität werben, mag für manche jedoch auch als ein unsittliches Angebot rüberkommen, mancher aus anderem Kulturkreis erinnert an Kolonialismus/Imperialismus der Wertegemeinschaft „Europa“ – und lehnt dankend ab. Obacht, diejenigen, die „unsere“ Vorstellung vernünftigen Denkens und Handelns nicht teilen, sind deswegen noch lange nicht Obskurantisten/Irrationalisten/Fundamentalisten!!! Allerdings bleibt nicht aus – denken Sie an Münch und die Globalisierung –, dass man eine Einigung braucht, etwa was die Ubiquität „unseres“ Bildungswesens betrifft. Soll weltweit der „Lehrplan des Abendlandes“ gelten (Dolch, J., Ratingen 1959), eingeschlossen das, was „wir“ unter vernünftiger Selbstständigkeit“ verstehen und worauf hierzulande die Pädagogik setzt?! Da ist ganz spannend, wie man um die Geltung von Wahrheiten und Normen und die Legitimation von Sonstigem *vernünftig* streiten kann, wenn z. B. manche Personen (das müssen keineswegs böse Buben sein, sondern friedliebend, gutwillig intelligent, wie wir der Bildungssprache mächtig) einen Dialog als Begründungsinstanz nicht anerkennen. Wie da unter Pädagoginnen der unterschiedlichsten Herkunft/Kultur eine Auseinandersetzung um „richtige“ Pädagogik führen? Gewalt gilt nicht. Wie also verteidigt die Pädagogik den Anspruch, mit dem institutionellen Akteur >Bildungswesen< Weltbild und Menschenbild „unserer“ Aufklärung durchsetzen zu wollen?

- Gedankenexperimente/Fiktionen sind hilfreich, Praxisentwürfe, Moralvorstellungen usw. zu testen (z. B. das Trolley-Problem); sind ebenso Trainingsfelder pädagogischen Takt oder praktischer Urteilskraft. Insofern jetzt die Aufforderung, sich erinnerungsgetränkt und fantasiereich in möglichen Stress um Ist und Soll beim Durchführen pädagogischer Praxis einzufühlen und einzudenken und Bewältigungs- und Diskussionsstrategien durchzuspielen. Apropos >spielen<. Für unverzichtbar halte ich Simulationsspiele, in denen nach Mustern Streite um Gebote und Verbote, um Lebensformen etc. im Medium schauspielerisch tätiger Personen ausprobiert werden können. Dies mit Blick auf eine Haltung, die Pädagoginnen brauchen, und die Brecht in einer seiner KeunerGeschichten darstellt: „Weise am Weisen ist die Haltung.“

- R. Rorty wird vorgeworfen, ein Ethnozentriker/ein Eurozentriker zu sein. Rorty will nämlich keine Diskussion führen über „Was ist eigentlich Vernunft?“, „Warum wollen wir Menschen überhaupt Frieden?“, „Ist es besser ein Kulturuniversalist oder ein Kulturrelativist zu sein?“, sondern er ist der Überzeugung, dass alle diejenigen, die in Demokratien mit Menschenrechten und Grundrechten großgeworden sind, keine Lust/kein Interesse daran haben, ihr Gesellschaftssystem zu ändern, das ihnen die Freiheit der Lebensweisen zugesteht und Solidarität und andere, diese Freiheit bewahrenden und erhaltenden Pflichten fordert. Warum sollte der Europäer/Amerikaner eine großartige Diskussion über die Akzeptanz der Demokratie anzetteln, warum sollte er eine Verschlechterung seiner Verhältnisse in Kauf nehmen wollen, die durch Umstellung auf Bedürfnisse anderer Kultur/Sitte/Moral/Ethik vielleicht droht? Also verteidigt Rorty ausdrücklich die westlichen Demokratien und will durch praktische Teilnahme und Teilhabe an dieser Kultur die Auseinandersetzung mit anderen um die „richtige“ Art und Weise des Zusammenlebens und –arbeitens gewinnen (Rorty 2002). Gesetzt, man stimmte zu, würde dann daraus für die Pädagogik ein Primat des Praktischen folgen, derart, dass Geltungsansprüche wie >klug<, >wahr< , >gerecht< und >schön< nicht mehr ausdiskutiert werden müssten, sondern jeweils nur vor Ort eingelöst zu werden brauchen, dass praktische Orientierungen und theoretische Unterscheidungen also dem je besonderen und konkreten Vollzug pädagogischer Praxen überlassen bleiben, soweit nur in westliche Demokratien investiert wird?! Keine theorielastigen Dialoge um Allgemeingültigkeit, Allgemeinverbindlichkeit, um Prinzipien, Universalität und Relativität, keine Grundsatz-Diskussionen mehr um Weltanschauung, Weltbild und Menschenbild, um Werte und Wissen, um Erkenntnis und Theorieparadigmen - das gesamte Seminar „Wissenschaftstheorie“ für die Katz?! - werkommentierenwill: rbaetz@uni-bonn.de

Roland Dr. Bätz

durchgesehen im Februar 2014