

# **„Was kann man heutzutage von einem Menschen wissen?“ - Sartre, Rorty, Wohlgefallen, lesende Lehrkräfte und die Evolutionäre Pädagogik**

## Vorverständigung

Sartre stellt die Frage „Was kann man heute von einem Menschen wissen?“ und bringt die Existenz des Menschen, der sich sein Wesen schafft, nicht in Terms der Biowissenschaften zur Sprache, wie dies die Evolutionäre Pädagogik tut, sondern in Dramen, Romanen, Erzählungen und Drehbüchern. Rorty behauptet, poetische Literatur aktiviere Empfindsamkeit und Fantasie und damit auch Vokabular und Wissen um den einzelnen Menschen mit Blick auf Selbsterschaffung und Solidarität. Beide favorisieren eine Anthropologie, die sich mit Hilfe poetischer Texte generiert. Im Folgenden wird nun mit kritischem Blick auf die Evolutionäre Pädagogik das Lesen erzählender und individualisierender Literatur einmal als Einbildungskraft provozierende und Sensibilität anstachelnde und zur wohlgefälligen Gestaltung von Lehr-Lernsituationen fruchtbare Tätigkeit vorgeschlagen (Teil I). Zum Zweiten wird Lesen als eine Forschungsarbeit eingeschätzt, die es darauf anlegt, Bücher als Quellen lebenspraktischen Wissens anzubohren, und zwar so geschickt, dass es der Theorie pädagogischer Praxen und deren universitärer Lehre nützt (Teil II). Man könnte also vorzüglich lesende Lehrkräfte für befähigt ansehen, Erziehung und Lernen in der Schule über die Effektivität hinaus in Richtung Wohlgefallen zu befördern. Darüber hinaus Romane, Erzählungen lesende, Dramen und Filme genießende Evolutionäre Pädagogen als reumütige Ausbesserer, Grunderneuerer, Instandsetzer, Neu-Herrichter ihrer schadhafte eigenen Disziplin. Ein Beitrag zu nützlichem und schönem Unterricht in der Schule und zur „Entsozialisierung“ bzw. „Resozialisierung“ pädagogischen und didaktischen Wortschatzes. - Etwas lächerlich.

## **Teil I**

### Ästhetische Überbietung

Die Idee, Wohlgefallen in der Pädagogik zum Thema zu machen, hat zu tun mit dem Epitaph „Schön war's!“, den ich, wenn schon gestorben sein muss, auf manchen Gräbern gerne läse. Angesichts der Kinder, die, ohne die Wahl zwischen Sein und Nichtsein gehabt zu haben, nun einmal da sind (Kant 1968, S.394) und in die Schule müssen, sollten auch Pädagogen und die Institution die Pflicht mit übernehmen, jedes Individuum mit seiner Existenz auf gegebener Kulturhöhe ein Stück weit zu versöhnen. Qualifikationen und Kompetenzen mögen helfen, reichen aber wohl nicht hin. Es muss mehr geboten werden. Wohlgefallen effektiver Kooperation und Kommunikation in Schule und Unterricht scheint mir ganz wesentlich zu sein. Wie/Wodurch entsteht dieses?

### Wohlgefallen

Gesetzt, die didaktische Artikulation mehrerer Unterrichte wäre hinsichtlich relevanter Merkmale in ihrer didaktischen Artikulation gleich, es würden also von mehreren Lehrkräften gleiche Zwecke, mit gleichem Lehrstoff, bei Einsatz gleicher didaktischer Handlungsmuster und Medien unter gleichen Bedingungen (der Schülerschaft) und gleichen (sozio-ökologischen) Voraussetzungen verfolgt, so wäre doch die akute Durchführung des einen Unterrichts von der der anderen an der Form, wie gesagt werden soll, unterscheidbar. Das liegt nicht nur daran, dass stets ein Rest bleibt, weil pädagogische Praxen nicht bis ins Kleinste geplant werden können und Lehrkräfte und Schüler keine trivialen Maschinen, sondern (selbst wenn trivial, dann doch) Menschen sind. Im vorliegenden Text ist gemeint, dass die Formen des sozialen Systems „Unterricht“ ins-

besondere in Bezug auf das qualitative Kriterium des Wohlgefallens unterscheidbar sind, und zwar gibt es „schöne“ und „hässliche“ Unterrichte. Warum? Weil in der einen Klasse Raum für Lebensprobleme geschaffen worden ist, ein möglicher Sinn der schulischen Sozialisation angesprochen und hierauf bezüglich sinnrational agiert wird, insbesondere auch Platz vorhanden ist für den „Kampf um Anerkennung“, in der anderen nicht. Weil einmal die Aufmerksamkeit von Lehrkraft und Schülern auch den Menschen „hinter“ der sozialen Rolle gilt, das andre Mal nicht. Weil auch der „Kampf um Anerkennung“, in den alle einverleibt sind, in den Fokus gerät und Sorgfalt in sein Handling investiert wird, das andermal nicht. Behauptet wird, dass es der „Kampf um Anerkennung“ ist, der die Form eines Unterrichts hervorbringt/erschafft/erzeugt. „Kampf um Anerkennung“? Es geht um personale Identität. Honneth übernimmt die „Idee eines ‚Kampfes um Anerkennung‘“ von Hegel und stellt damit einen „kritischen Interpretationsrahmen für gesellschaftliche Entwicklungsprozesse“ vor (Honneth 1994, S.274). Rosenbusch (2005) übernimmt von Honneth diesen Interpretationsrahmen, weil er ihn gut geeignet findet, um auch faktisches Schul- und Unterrichtsgeschehen danach auszudeuten, ob in vorfindlichen Verhältnissen Anerkennung in Verbindung mit Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung oder die Typen ihrer Missachtung dominieren: „Vergewaltigung, Entrechtung, Entwürdigung“ (Honneth 1994, S.212ff.). Ob also Jedermann an der institutionalisierten, organisierten, von gesellschaftlichen und staatlichen Anforderungen mit Gepräge verliehenen, juristisch fixierten, wirtschaftlich abhängigen, von Wissenschaft und Öffentlichkeit kritisch begleiteten, von PISA, McKinsey & Co (Münch) vorgeführten und bezogen auf die Ressource „Zeit“ knapp bemessenen Stätte wie der Schule (in der Terminologie der Sozialphilosophie:) Liebe, Würdigung und Solidarität widerfährt, ob jedem die Chance des Erwerbs von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung gegeben wird und ihm unter diesen Bedingungen personale Identität gelingt oder eben leider nicht (ebd., S.148ff.).<sup>1</sup>

Anerkannt/nicht anerkannt werden Sachen, die eigene Person oder der Andere. „Kampf um Anerkennung“, dieser Ausdruck soll im vorliegenden Text das sammeln, was uns allen als verbales oder auch nonverbales/körpersprachliches Gutheißen, Billigen, Akzeptieren, Zustimmung, Würdigen, Loben, Respektieren, Achten, Bestätigen, für gültig Erklären, Legitimieren etc. bekannt ist, was uns allen immer schon mehr oder weniger leicht von der Hand geht/gelingt sowie auch das Gegenteilige des Gewährens von Anerkennung, die Verachtung, die Ablehnung, die Verweigerung, die Zurückweisung, das Schmähen, die kalte Schulter zeigen etc. Wir haben alle Anerkennung/Missachtung erlebt, uns allen widerfährt die Befriedigung, das Wohlbehagen, die Enttäuschung, der Schmerz bei der Erfüllung/Nichteinlösung/dem Versagen des Bedürfnisses/des Wunsches/des Verlangens anerkannt zu werden. Wir alle kennen die geistigen und seelischen (mentalen/emotionalen/affektiven) Zustände, wenn uns Anerkennung (nicht) erreicht, etwas uns Wichtiges (nicht) anerkannt wird. Wir wissen um Stolz, Glück und den Flow, wir kennen den Zorn, und wissen darum, was uns je nach Lage beseelt/durchrieselt/durchflutet/durchpulst. Es ist die Erfahrung von Jedermann: Unsere Identität wird ganz wesentlich von Anerkennung/Missachtung geprägt.

Wohlgefallen, so ist hier der Gedanke, verknüpft sich mit der erfolgreichen Arbeit an der eigenen Person im (gemeinsamen) Mit- und Gegeneinander, verbindet sich in der Schule und in der Klasse mit der Erarbeitung der (eigenen) Identität zusammen mit dem Erwerb von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung. Eine wohlgefällige Lehr-Lernsituation ist im Rahmen

---

<sup>1</sup> Deshalb wird für Rosenbusch das „Prinzip der Anerkennung in der doppelpoligen Bedeutung der Anerkennung des Anderen und Anerkennung der eigenen Person [eine] herausgehobene normative Prämisse“ seiner „Organisationspädagogik“ (Rosenbusch 2005, S.22). Dass diesbezüglich „eine Neuorientierung der Lehrerbildung [geboten wäre]“ (ebd. S.21), versteht sich.

der Leistungssozialisation der Schule über die Effektivität der didaktisch professionell gestalteten Lernumgebung hinaus ein für alle Teilnehmenden, Lehrkraft und Schüler gedeihlicher „Kampf um Anerkennung“. Unterricht erhält so seine Form, erregt in dieser Weise Wohlgefallen, da er als Ermöglichungsgrund einer mit sich selbst verträglich und gegenüber anderen (moralisch) vertretbaren personalen Identität erfahren und begriffen werden kann.

Das Gegenteil von wohlgefällig, hässlich, ist jede Lehr-Lernsituation im Zustand der Anästhesie. Womit die handgreifliche Unempfindlichkeit gegenüber der Tatsache des „Kampfes um Anerkennung“ im Unterricht und in der Schule gemeint ist, die Ignoranz, das Nicht-zur-Kennntnis-Nehmen dieses Phänomens. Also die Blindheit und Untätigkeit nicht allein gegenüber dem Normalfall, sondern auch gegenüber Auswüchsen, insbesondere der Pervertierung des „Anerkennungswahns“, dessen irres Reglement sowohl Schüler wie Lehrkraft beuteln kann. Weil die Nominierung/das Platziere des „Kampfes um Anerkennung“ auf der Agenda ein gegen solche Anästhesie gerichtetes und waches Unternehmen ist, soll es auch „ästhetisches Überbieten“ der didaktischen Artikulation einer Lehr-Lernsituation genannt werden dürfen.<sup>2</sup>

Zwar kommt Formkraft allen Teilnehmern am Unterricht zu, zweifellos auch jedem Lernenden, es hängt von den Beiträgen zum „Kampf“ ab. Doch hier wird gemeint, es liegt zuerst bei der

---

<sup>2</sup> Huisken schildert den „Anerkennungswahn“ drastisch: „Was ist denn die Schule wirklich? Sie ist zum einen ein Ort der Lernkonkurrenz, in der Lehrer über zukünftige Lebenschancen junger Menschen befinden, auf die Schüler zum anderen heute ganz selbsttätig eine Konkurrenz der Anerkennung drauf satteln, die manchen Schülern wichtiger ist als die gute Zensur. Die eine Konkurrenz, das ist die schulisch inszenierte Leistungskonkurrenz, in der der nationale Nachwuchs nach Elite und Masse durchsortiert wird, spricht: in seiner Mehrzahl von weiterführender Bildung ausgeschlossen wird. [...] In dieser Lernkonkurrenz eignen sich Schüler immer zugleich das Rüstzeug fürs ganz normale Durchwursteln auf dem Arbeitsmarkt und im Berufsleben an: Denn sie erfahren, dass sie nur dann nicht zu den Verlierern gehören, wenn sie dazu beitragen, andere zu Verlierern zu machen, was Anschwärzen ebenso einschließt wie Neid und Missgunst. Schüler selbst ergänzen heutzutage diese Leistungskonkurrenz um eine eigene, eben die Anerkennungskonkurrenz. Alle rohen Formen der Angeberei und des Mobbing - geschlechtsspezifisch sortiert - stehen dabei hoch im Kurs. Da wird geklaut und erpresst, geschlagen und ausgegrenzt, werden Schulen demoliert und Mutproben der brutalsten Art abverlangt. Gelernt haben die Kids, dass der Mensch ohne Selbstbewusstsein nichts ist, dass man also mit einer Portion Selbstbewusstsein die Zumutungen von Schule, Familie und Straße besser aushält - und nur deswegen ist das Selbstbewusstsein zum Erziehungsziel avanciert. Und das übersetzen immer mehr Jugendliche in den Selbstbefund, irgendwie ‚Superstar‘ zu sein, wenn nicht der ‚Deutschlands‘, dann doch wenigstens der der Schule oder der Klasse. [...] Der Anerkennungswahn, der sich hier austobt, erweist sich als ein Psycho-Produkt von Konkurrenzenerfahrungen, das inzwischen das Privatleben derart okkupiert hat, dass jede vernünftige Bilanzierung des materiellen Gehalts einer individuellen Lebenslage nur allzu oft überlagert wird von der Frage, wie viel Beifall man für neue Klammotten, geschwollenen Bizeps, Sexual- und Saufleistungen, nebst Frech- und Rohheiten aller Art von Mitmenschen erhält, die denselben anerzogenen und inzwischen durchgesetzten geistigen Deformationen anhängen. Wenn zudem heute Schüler mit 9 oder 10 Jahren ihre Schulhefte auf Lehrergeheiß mit dem Spruch ‚Ich bin wertvoll!‘ zieren - das fällt sachgemäß unter Ethik-Erziehung - , dann darf man sich endgültig nicht wundern, dass dabei der eine oder andere Robert S. oder Tim K. herauskommt. Denn wo in Schule, Familie und Umfeld vermehrt Erfahrungen gemacht werden, die diesen Spruch gerade nicht mit Material unterfüttern, wenn Niederlagen dieser oder jener Art sich vielmehr zu Frust verdichten, dann lässt er sich ebenso in die selbstzerstörerische Frage: ‚Bin ich wirklich wertvoll?‘, wie auch in den fremdzerstörerischen Beschluss: ‚Denen werde ich es zeigen, dass ich wertvoll bin!‘, umsetzen. Es schließt eben die radikalisierte Sorge um jenes Selbstbewusstsein, das sich nur in Idealkonstruktionen von sich selbst herumtreibt und damit Abstand von einer bewussten Bestandsaufnahme der tatsächlichen Lage des ‚Selbst‘ Abstand nimmt, beide brutalen Verlaufsformen ein: die Tötung und die Selbsttötung“ (In: „Der Freitag“ vom 23.03.2009). - Auch von Hentig hat unter dem Titel „Sozialpathologie der Schule“ auf Entgleisung im Schulbetriebs aufmerksam gemacht (Hentig 1987), ebenso Fraser/Honneth 2003.

Lehrkraft. Erst die gelernte Erledigung der Formaufgabe durch die Lehrkraft, die handwerklich gekonnte Installation des „Kampfes um Anerkennung“ überbietet die didaktische Artikulation des Unterrichts in Richtung Wohlgefallen. Nötig ist, dass die Lehrkraft das Bedürfnis nach Anerkennung bei sich selbst und bei den anderen wahrnimmt, berücksichtigt und den „Kampf“ zu koordinieren und zu kommunizieren vermag. Unstrittig, dass das Angebot der Lehrkraft von Seiten der Lernenden auch angenommen und genutzt werden (können) muss. Allerdings braucht es eine extra Aufforderung, was heißen soll, die Lehrkraft muss sich der Aufgabe der Form gestellt haben. Es sollen wohlgefällige Lehr-Lernsituationen fabriziert werden, was aber nur (!) Hand in Hand mit der Erledigung schulischer und unterrichtlicher Verpflichtungen gelingt, quasi nur durch sie hindurch. Kein Kitsch.<sup>3</sup> Und keineswegs ist das ästhetische Überbieten, wenn auch hier zunächst als in Verantwortung der Lehrkraft stehendes Unternehmen zur Sprache gebracht, ausschließlich für Schüler ein Progress. Da sich beide (Lehrkraft und Schüler) die schulische Sozialisation als ein Stück Lebensbewältigung teilen, profitiert auch die Lehrkraft vom Wohlgefallen. Wohlgefallen soll nicht als Effektor des Lernens betrachtet werden, sondern als Selbstzweck. Das Bauen/Bilden/Architekten der personalen Identität auf dem Feld des „Kampfes um Anerkennung“ ist nicht wiederum Mittel zur Herbeiführung eines weiteren/anderen Zweckes, sondern geschieht um seiner selbst willen. Deswegen unterscheide ich zwischen „lernförderlichem Klima“ im Dienst der Effektivität (Helmke 2008, S.229) und einer wohlgefälligen Lehr-Lernsituation.<sup>4</sup>

Es ist das ästhetische Überbieten didaktischer Artikulation, die Formgebung des Unterrichts, viel weniger förmlich/zeremoniell/konventionell zu erledigen, eine Formsache bloß, die sich z.B. mit Kommunikationstechnik allein beherrschen ließe. Und keineswegs wäre mit gutem Benehmen schon alles geleistet. Klar, Wohlgefallen oder der gedeihliche „Kampf um Anerkennung“ in Schule und Unterricht ist ohne Höflichkeit, Freundlichkeit, Humor oder kommunikatives, organisatorisches und kooperatives Geschick/ohne Geschicklichkeit recht schwer zu denken. Die ästhetische Überbietung ist aber viel eher getragen von einem philosophisch-anthropologischen Wissen um gelingendes/misslingendes menschliches Leben. Wohlgefallen-Herstellen ist abhängig von einer pointierten Attitude/Einstellung/Haltung zu Gott, zu den Menschen und zur Welt. Die Vernünftigkeit einer solchen Haltung ist der Lebensklugheit, Lebensweisheit, Lebenskönnerschaft gleichgesetzt.

Eine Garantie ist es nicht, ich aber finde eine lesende Lehrkraft mit der Haltung der „liberalen Ironikerin“ viel eher als eine mit der Haltung des „Metaphysikers“ (Rorty 1992, S.14f.) geeignet, nützlich und schön, effektiv *und* wohlgefällig zu unterrichten. Dieser vertritt rigoros, träge und banausisch nur und immer wieder die *eine* Wahrheit, die ihm objektive Gewissheit ist, auf diese legt er sich dogmatisch/autoritär/unverrückbar fest. Jene dagegen gewinnt mit ihrer pragmatischen Sicht auf menschliches Leben an Sympathie. Die „liberale Ironikerin“ arbeitet mit dem Wissen um die Kontingenz der Welt und durch poetische Literatur inspiriert an ihrer Autonomie.

---

<sup>3</sup>Dem „schlechten Schüler“ kann man nicht mit Tröstungen zum Wohlgefallen verhelfen. Wie geht man um mit miesen Noten? Erwirbt ein „Cancre“ (Pennac 2009) Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung? Die Chance darf in der schulischen Sozialisation/Scolarisation nicht ausgeschlossen sein. Möglicherweise bietet eine mit Gerechtigkeitssinn, Fürsorge und Wahrhaftigkeit geführte Beratung am „runden Tisch“ über schulische Gegenwart und Zukunft einen Rückhalt (Oser 1997).

<sup>4</sup>Es ergibt sich ein nicht eindeutiger Befund. Helmke u.a. betonen zwar die Wichtigkeit von „entspannter Atmosphäre“ z.B. wegen Angstreduktion (Helmke 2008, S.229), betonen Zuwendung als wichtig (ebd., S.230ff.), weil sie z.B. den positiven Effekt der geringeren Ablehnung von Fremden habe (ebd. S.231), fügen aber stets hinzu, dass auf die schulische (Fach-)Leistung allenfalls ein schwacher, manchmal null Einfluss empirisch nachgewiesen/gemessen werden kann (ebd., S.225 passim). Sodann: Es verbindet sich mit guten Beziehungen zwischen Lehrkraft und Schüler nicht automatisch eine höhere Leistungsbereitschaft (Fend 2006, S.68), sie ist aber auch nicht ausgeschlossen (ebd., S.111).

Die „liberale Ironikerin“ stelle ich mir freundlich, gelassen, empfindsam, intelligent und tolerant vor, sie hat Humor, zeigt vorher ihre Krallen und ist widerstandsfähig. Sie liest viel (auch apophantische Texte). Sie sucht „die vordringliche Pflicht [zu erfüllen], Grausamkeit zu verringern, die Belastung der Menschen durch Leiden möglichst gleich zu verteilen“ (ebd., S.151). Sie übt Solidarität, sie hat die „Fähigkeit, fremde Menschen als Leidensgenossen zu sehen“ (ebd., S.16). Sie ist aufgeschlossen für das Bedürfnis nach Anerkennung. Leider treffe ich in der Schule zu wenige „liberale Ironikerinnen“, zu oft hingegen auf Anästhesie. Gebraucht werden jedoch Lehrkräfte als Profis *und* Existenztalente, die sich Fragen von Menschenkindern stellen (können) und Schule nicht nur als effektiven, am Lernerfolg der Schüler ausgerichteten Arbeitsplatz, sondern auch als wohlgefälligen Lebens- und Erfahrungsraum zu fabrizieren in der Lage sind. – Ein Exemplar nützlichen und schönen Unterrichts ist mir bekannt: Melkendorf.<sup>5</sup>

### Systematischer Ort

Meine Ausführungen beanspruchen einen systematischen Ort im Diskurs um Schule und Unterricht. Sie finden einmal Platz in der Nähe von Fends „Neue Theorie der Schule“ (2006). Dort geht es um die „empirische Bildungsforschung und [...] das Verstehen des Bildungswesens“. Begriffen werden sollen „Bildungssysteme als institutionelle Akteure der Menschenbildung“ (Fend 2006, S.11) mit dem „Institutionsziel“, dass „Menschen etwas glauben, etwas wissen, etwas können, ein bestimmtes Selbst- und Weltverständnis entwickeln“ (ebd., S.30). Eine „leistungsabhängige, aber kalkulierbare Lebenslaufplanung“ soll ermöglicht werden (ebd., S.35). Fakt sei, und das sei hier hervorgehoben, das „Bildungswesen ‚produziert‘ seelische Strukturen von Kindern und Jugendlichen“ (ebd., S.30). Auch gerade deswegen wird von Fend die Gestaltung von Schule und Unterricht in den Mittelpunkt gerückt (ebd., S.15f.), womit die zwischen den „Akteuren auf Makro-, Meso- und Mikroebene ablaufenden Prozesse“ in den Fokus geraten (ebd., S.17). Für die „Humangenese“ seien neben den „Inhalten schulischen Lernens“ und den „institutionellen Strukturen“ die „sozialen Beziehungen, die in der Schule gelebt werden“, Ausschlag gebend (ebd., S.57), vielleicht ist sogar den „Face-to-face-Interaktionen“ der „höchste Stellenwert“ zuzuschreiben (ebd., S.63). Zwei Dimensionen des Führungshandelns der Lehrkräfte „Regulation und emotionale Beziehung“ müssen professionalisiert werden (ebd., S.67), denn geprägt und ausgebildet werden in der Schule neben der „Leistungsmotivation“ das „Selbstbild“ und das „Selbstwertgefühl“, neben der „Selbstwirksamkeit“ und der „Emotionsregulierung“ die „Sinnsysteme“ und die „Weltdeutungen“ (ebd., S.107ff.). Zu vermeiden sind „Demütigungserfahrungen“ (ebd., S.63). Die „Saiten der Seele, die durch die Schule tangiert werden“ (ebd., S.105), sollen harmonisch schwingen (können). Es sei das Kollektiv der Lehrkräfte an einer Schule, es sei die gemeinsame Verwirklichung eines Leitbildes, das Effekte, gemäß schulpädagogischer Meteorologie, auch empirisch nachweisbar mache. Die „Neue Theorie der Schule“ bezieht die Humangenese mit besonderem Blick auf soziale Beziehungen und Face-to-face-Interaktionen mit dem gesicherten Wissen aus der qualitativen Schulforschung, dass das „Wohlbefinden der heranwachsenden Kinder und Jugendlichen“ von der Schule als einer „pädagogischen Handlungseinheit“ (Fend 2008, S.148ff.) abhängig ist, vom Schulethos (ebd., S.197f.), der Schulkultur und den aktivierten Weltbildern (ebd., S.200ff.).

---

<sup>5</sup> „Kleine Hommage: Das Globalkonzept der Schulentwicklung in Folge PISA funktioniert als Mobilmachung. Schulen mutieren zu Stressgemeinschaften. Wem nützt das? Den Schülern kaum. Eine Alternative? Melkendorf! Eine Insel. Eigensinniges und professionelles Handhaben von Schulraum, Schulzeit, Stoff, Schulleben und immer zuerst die Schülerkinder. Das ist gewesen. Ade Melkendorf. Gute Arbeit Wolfgang Kratz!“ Im FRÄNKISCHEN TAG vom Samstag, den 8.09. 2007.

Eine weitere systematische Verortung kann mit dem Verweis auf Rogers vorgenommen werden, mit dessen „schülerbezogenem Unterrichten“ (Rogers 1999, S.335ff.) ich die Ambition der „Schaffung einer Atmosphäre des Akzeptierens“ teile (ebd., S.341). Ebenso kann ich Singer als verwandt anführen, der im Vorwort seines Buches über gewaltfreie Konfliktregelung schreibt, dass er Lehrkräfte nicht darüber belehren möchte, „was Lehrerinnen und Lehrer in Konfliktsituationen *besser machen sollen*; es [das Buch] fragt danach, wie sie mit den Schülern *besser leben können*: Bleibe ich im Unterricht ‚ich selbst‘ - oder muß ich meine Person der Lehrerrolle opfern? – Darf ich meine Ängste merken – oder muß ich sie verleugnen, um mein Bild von ‚Stärke‘ nicht zu trüben? [...] Nehme ich mit den Jugendlichen so Kontakt auf, wie ich das möchte – oder entspricht die Schulwirklichkeit gar nicht meinen Vorstellungen? – Entsprechend solcher Fragen wird nicht dazu angeleitet, etwas Bestimmtes zu tun oder zu lassen, sondern dazu angeregt, *die eigene Einstellung zu finden und zu lernen, ihr entsprechend zu handeln*“ (Singer 1988, S.7). Letztlich „geht es vor allem darum, aufmerksam wahrzunehmen, was *ist* und was aus dem *Ist-Zustand* werden kann. Die Frage ‚Was mache ich falsch?‘ weicht den existentiellen Fragen ‚*Wer bin ich? Wer möchte ich sein?*““ (ebd., S.8). Ohne mich auf Konflikte konzentrieren zu wollen, möchte ich die Absicht, Lehrkräfte für „existentielle Fragen“ aufzuschließen, mit Singer teilen.

Es findet die ästhetische Überbietung der didaktischen Artikulation des Unterrichts, das Einrichten des „Kampfes um Anerkennung“, stückweis Anschluss an die aktuelle schulpädagogische Debatte. Als Fundierung der im vorliegenden Text angeführten Überlegungen zur Kooperation und Kommunikation und zu Chancen einer Wohlgestalt wird (jedoch) nicht das Wissen der Klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie (Rogers) empfohlen/herangezogen, nicht das der Psychoanalyse/Tiefenpsychologie (Singer), auch nicht das wissenschaftliche/empirische Wissen der Pädagogischen Psychologie und der Biowissenschaften (bei Fend und Helmke). Insbesondere soll ziemlich viel Abstand von der biologischen Anthropologie der Evolutionären Pädagogik eingehalten werden (Bätz 2006). Ich meine, dass man zum konsolidierenden Wissen meines Vorhabens findet, wenn man auch nicht-wissenschaftliche Bücher zur Lektüre hat. Diese sollen und können zu einer Anthropologie anregen, ein anthropologisches Wissen losstreten, das mit literarischem/philosophischem Zuschnitt die hier gewünschte Haltung einer Person anzubahnen, zu entfalten und zu stabilisieren vermag, die sich um die Einrichtung des gedeihlichen „Kampfes um Anerkennung“, um das ästhetische Überbieten der didaktischen Artikulation sorgt. Das benötigte Wissen ist weniger eines, das auf harte Daten und Fakten verweist, es ist als *Einsicht* in die *conditio humana* zu beschreiben. Diese macht den Kern der herausgestellten/reklamierten Haltung gegen die Anästhesie aus. Komprimiert wird daraus eine „Praktische Grundnorm“: „Beachte, dass die Anderen bedürftige Menschen sind wie du selbst, und handle demgemäß!“ (Kamlah 1973, S.95ff.). Eine Norm, der auch die „liberale Ironikerin“ folgen kann. Entlang der Befolgung der Praktischen Grundnorm kann man eine Haltung aufbauen/hochziehen/üben, der neben Lebensklugheit, Lebensweisheit, Lebenskönnerschaft auch Tugenden wie Gerechtigkeitssinn, Wahrhaftigkeit und Fürsorge zuzusprechen sind.

Weil ein durch poetische Literatur mobilisiertes Wissen eine Prämisse ist, diejenige Haltung bei Lehrkräften anzubahnen, zu entfalten und zu befördern, die die ästhetische Überbietung, damit die (selbstzweckige) Arbeit an personaler Identität in der Schule und im Unterricht als Verpflichtung/Schuldigkeit begreift, im Folgenden zur Literatur und zu Literaten, zunächst eine Skizze von ...

## Sartre

Sartre legt keine empirische Theorie vor, vielmehr eine illusionslose Darstellung des menschlichen Lebens, die, sei es als Theaterstück, Roman, Erzählung oder Drehbuch, Le-

ser/Hörer/Zuschauer zu berühren/zu packen vermag. Der Ton seiner Ansprache ist verhalten (nicht: fröhlich) optimistisch<sup>6</sup>: Er will Jedermann zu einem entschlossenen und mutigen Management „der Angst“ verhelfen, „ein Mensch zu sein“ (Sartre 2000, S.151f). Ohne Gott, ohne Offenbarung oder ähnliche Krücken sei dem Leben ein Sinn zu geben und jeder habe für jedwedes Lenken, Manövrieren und Steuern des eigenen Lebens/seiner eigenen Lebensübung Verantwortung zu tragen (Sartre 1991, S.953ff.). Anzupeilen sei inmitten der Kontingenz der Welt ein Selbst, das die durch den Kapitalismus bedingte „Entfremdung“ sprengt, ein autonomes und solidarisches Selbst, das ohne „Kampf um Anerkennung“ nicht zu haben ist (Sartre 1988, S.151ff.).

Sartres Anthropologie möchte ohne das „Wissen dass“ und das „Wissen wie“ auskommen, mit dem die Wissenschaften Tatsachen beschreiben und analysieren.<sup>7</sup> Die Themenfelder seiner Anthropologie stellt er anschaulich klar in seinen literarischen und dramatischen Werken vor. Dass die Anderen (unter Umständen) die „Hölle“ sind (Sartre 1991b), ist ein Forschungsergebnis seiner individualisierenden Literatur. Man erfährt in Romanen, was „Serialität“ bedeutet, wie man sich dagegen wehrt, eine ohnmächtige und hilflose Nummer zu sein, man wird aufgerufen, sich des Phänomens der Gruppe bewusst zu werden, die politische Wirkkraft entfalten kann. Sartre will mit/in Geschichten und im Theater demonstrieren, dass mit der Existenz des Menschen allein nichts Essentielles gegeben sei, sondern dass das Wesen, die Substanz und die Persönlichkeit des einzelnen Menschen im vollen Bewusstsein (s)einer zufälligen Existenz, (s)eines nicht notwendigen Daseins erst mit Anstrengung erarbeitet werden muss. Sartres ästhetische Texte sind geschrieben, um zu motivieren, um sich einzufühlen und einzudenken in die „Einzelheit“ jedes Menschen, um den Lesern/Zuhörern/Zuschauern die „Erfindung des Menschen“ als eine Aufgabe von Jedermann zu vergegenwärtigen (Sartre 2000, S.155). Dreh- und Angelpunkt ist das Frei-Sein, wozu man, weil man ein Mensch ist, (zwar) verurteilt sei; Freiheit, die (gleichwohl) sich selbst und den zu verändernden Umständen (der kapitalistischen Gegenwart) abgerungen werden müsse (Sartre 2000, S.155). Es gelte, der Gefahr der „Unaufrichtigkeit“ gegenüber seinem eigenen Leben zu begegnen (Sartre 1991, S.955). Das macht man so, dass jeder sich als ein Mensch entwirft, der sich nicht mit Leidenschaft oder Determinismus für sein Tun oder Nichts-Tun und die Folgen zu rechtfertigen/entschuldigen sucht. Denn mit jeder die Freiheit der Menschen aktualisierenden Entscheidung, dieses zu tun, aber jenes zu unterlassen, werde auch Mitverantwortung für das Leben der Anderen übernommen (Sartre 2000, S.150). Daran trage man unter Umständen schwer. Aber stets und immer wieder: Freiheit werde in Aktion umgesetzt. Sie komme dem Menschen als „Faktizität“ zwar schon zu, dürfe jedoch nicht lediglich eine Option bleiben (Sartre 1991, S. 838). - Ein anthropologisches Wissen zu Gott, den Menschen und der Welt, dem nachzusinnen, man gewiss, jetzt mit von Hentig gesprochen, eine „Wachheit für letzte Fragen“ braucht (von Hentig 2004).

---

<sup>6</sup> „Der Existentialismus ist eine [...] optimistische Lehre“ (Sartre, J.-P., Das Spiel ist aus. Reinbek bei Hamburg. 1983. Rowohlt, S.122). Deswegen sei sein erster Film „Das Spiel ist aus“, weil er „schlecht“ endet, nicht existentialistisch (ebd.). Vom Tode her sei nichts sinnvoll zu bestimmen (Sartre 1991, S. 918ff.). „Und weil ich jetzt“, sagt Sartre, seine Selbstbeschreibung „Die Wörter“ kommentierend, „mit [...] Illusionen meiner Jugend gebrochen habe, glaube ich, daß ich ein Optimist geworden bin“ (Sartre 1988, S.158).“

<sup>7</sup> Das „Wissen dass“ und „Wissen wie“ ist das nach den Vorschriften der Transsubjektivität und der Universalität geschaffene Wissen der Wissenschaften (Janich/Weingarten 1999, S.21ff.). Übrigens wäre es falsch zu behaupten, die Wissenschaft beschäftige sich nicht mit Individuen, dies obliege allein der Literatur. Siehe in der Astronomie die Erde, in der Geografie die einzelnen Kontinente, in der Meteorologie die mit Eigennamen bezeichneten Hochs und Tiefs, in der Alten Geschichte der Peloponnesische Krieg. Aber auch die disziplinäre Beschäftigung mit (den angeführten) „Individuen“ folgt Rationalitätskriterien der wissenschaftlichen Forschung und Theorie, an denen Sartre seine „phänomenologische Ontologie“ (1991) nicht ausrichten will.

Ein Roman und kein Roman ist die Flaubert-Studie „Der Idiot der Familie“, in der Sartre die Frage stellt: „Was kann man heute von einem Menschen wissen?“ (Sartre 1986, S.7). Nicht nur in diesem Werk macht er deutlich, dass in seiner Anthropologie die individuelle Person, nicht der Mensch im Allgemeinen im Zentrum steht. „Der Idiot der Familie“ ist als „Fortsetzung“ seiner Schrift „Fragen der Methode“, eine Vorstudie zur Anthropologie und eine Polemik gegen das Menschenbild der kommunistischen Parteien, gedacht (Sartre 1999). Gegen jede schematische, insbesondere gegen die marxistisch-leninistische Erklärung einer Lebensführung (wie der Flauberts) als Abklatsch der ökonomischen Basis, bevorzugt er als Antwort auf seine Frage das restlose situations- und personenvariante Ausdeuten des Phänomens „Flaubert“. Sartre fragt nicht: Was können wir heutzutage von *dem* Menschen wissen? Sondern, was können wir heute von einem *einzelnen* Menschen wissen?<sup>8</sup> Sartre schildert Flauberts „Kampf um Anerkennung“. Deswegen zeigt er auf Flauberts (intimste) Wahrnehmungen, Empfindungen, Gefühle, Erlebnisse, Überzeugungen, Urteile, Überlegungen, auf dessen Handeln und Verhalten, demonstriert und erklärt nach Durchsicht der Werke, Korrespondenz, Notizen etc. (aufs Detail versessen) den Vollzug, die Reflexion und die Kommunikation dieses individuellen Lebens. Er zeigt, dass dieser Mensch „Flaubert“ die Wahl, die ihm für seine Lebensführung, in welchem Umfang (etwa vom Vater, von der Mutter, vom Bruder, im College) auch immer, eingeräumt (worden) ist, für seine Selbsterschaffung nützt oder aber nicht, wie es um Flauberts Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung steht. Sartre begründet, wie und warum einer, Flaubert, sein Leben so führt, wie er es führt. Er demonstriert es (methodisch geleitet von seiner „existenzialistischen Psychoanalyse“ (Sartre 1991, S.956ff.)) im Wechsel von „regressiver Analyse“ (eher die gesellschaftlichen Verhältnisse analysierend,

---

<sup>8</sup> Ausdrücklich hat die Persönlichkeitspsychologie das „besondere Spezifikum von *Persönlichkeit*“ im Blick (Laux 2008, S.28), zu deren Forschungsmethoden zum Zwecke der Persönlichkeitsbeschreibung, -erklärung, -vorhersage und -veränderung individuellen Erlebens und Verhaltens (ebd., S.69ff) auch die Einzelfallstudie zählt (ebd., S.42). Nur mal so gefragt: Könnte Sartre etwas gegen das persönlichkeitspsychologische „Wissen dass“ und „Wissen wie“ haben, welches die Einzigartigkeit des Menschen zum Gegenstand hat? Insbesondere gegen phänomenologische oder biografisch-narrative Ansätze (im Unterschied zu den eigenschaftsbezogenen und biologischen Ansätzen (ebd., S.92ff.), denen die Evolutionäre Pädagogik zugetan ist)? Es ist auch so, dass sich „idiographische Vorgehensweisen“ wie Psychographie und Komparationsforschung die einzelne Person zum Gegenstand machen (ebd., S.126). Das exemplarische Forschungsobjekt „Letters from Jenny“ (z.B.) ist eine Inhaltsanalyse von über 100 Briefen (ebd., S.135). So verfährt Sartre doch auch? Stellt er für Flaubert nicht ein „Individualgesetz“ auf: „Jeder Mensch ist in gewisser Hinsicht [...] wie kein anderer Mensch“ (ebd., S.137). Und durchforstet Sartre nicht auf gleiche Weise Flauberts Leben nach dessen „Daseinsthemen“ und „Daseinstechniken/Reaktionsformen“ und identifiziert er nicht auch „Leistung“, „Anpassung an die institutionellen Aspekte der Situation“, „Anpassung an die Eigenheiten und/oder Bedürfnisse anderer“, „positive Umdeutung“, „Akzeptieren der Situation“ und „Evasion“ in seinem „Idiot“, wie es die Persönlichkeitspsychologie bei ihren Fällen tut (ebd., S.168)? Müsste ihm nicht insbesondere der „lexikalische Ansatz“ gefallen, der versucht, „die Grundmerkmale der Persönlichkeit zu finden, indem er die in der Sprache enthaltenen Beschreibungsmöglichkeiten analysiert“ (ebd., S.175). Auf diesem Wege gelangt man zu Faktoren wie Extraversion, emotionale Labilität, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit (ebd.). Anwendbar auf Flaubert, keine Frage. Nun lehnt Sartre das „Wissen dass“ und „Wissen wie“ der Wissenschaften nicht als *falsch* ab. Sein „Idiot“ kommt ja ohne wissenschaftliches Wissen nicht aus (z.B. über Eltern-Kind-Beziehung, Sartre 1986). Er sagt auch: „Ich stelle die Konstitution einer Person keineswegs als nur für Flaubert spezifisch hin, es geht ja in Wahrheit um uns alle“ (Sartre 1986e, S.157). Das klingt nach Synthetisieren nomothetischen und idiographischen Vorgehens wie bei der „Psychologischen Biographik“ (Laux 2008, S.158ff.). Gleichwohl, Sartre will seine „phänomenologische Ontologie“ (1991) nicht (allein) an den Rationalitätskriterien der Forschung und Theorie messen. Schon deswegen, weil er die „wertneutrale Erfassung des Individuums und seiner Welt“ (Laux 2008, S.163) verneint und daher ausdrücklich eine parteiische Interpretation z.B. des Flaubert durchführt. Für „die Untersuchung des gesamten Menschen, die intraindividuelle Organisation von Komponenten der Persönlichkeit und ihre Einbettung in situative und lebensgeschichtliche Kontexte“ (Laux 2008, S.192), „Kern der Persönlichkeitspsychologie“ (ebd.), hält Sartre nur seine Anthropologie für zuständig, insbesondere deswegen, weil sie (anders als die Persönlichkeitspsychologie) auf den Roman, die Erzählung, das Theater, den Film, also das Medium des poetischen Textes als Modus der Darstellung von Wissen und Erkenntnis setzt.

denen sich eine Biografie anpasst oder von denen sie sich distanziert) und „progressiver Synthese“ (eher die Biografie analysierend, in der gesellschaftliche Verhältnisse angeeignet und vergegenständlicht werden) (Sartre 1999, S.94ff.). Es geht ihm nicht darum, Flaubert als einen typischen (Einzel-)Fall eines spezifischen Abschnitts der Geschichte anzuführen. Flaubert ist auch kein beispielhaftes/besonderes Vorkommen (token) des biologischen Typus Mensch. Flaubert ist weder Prototyp, Präzedenzfall noch Parabel. Flaubert ist unvergleichbar.<sup>9</sup> Sartre will Flaubert als ein „einzelnes Allgemeines“ vorführen, nicht als „Individuum“, weil ein „Mensch [...] nämlich niemals ein Individuum [ist]“ (Sartre 1986, S.7). Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass der einzelne konkrete Mensch von „seiner Epoche totalisiert [wird] und eben dadurch allgemein geworden [ist einerseits], [aber er] retotalisiert sie [die Epoche], indem er sich in ihr als Einzelheit wieder hervorbringt [andererseits]“ (ebd.). Sartre illustriert, dass sich der Einzelne in der Auseinandersetzung mit seiner (physischen, psychischen und sozialen) „Konstitution“ im Zuge von „Personalisation“ und „Sozialisation“ zu dem macht, was er ist, ein Flaubert, der genial seine „subjektive Neurose“ mit der „objektiven Neurose“ der Gesellschaft in seinem Werk abgleicht,<sup>10</sup> oder ein Arschloch oder beides auf einen Streich.<sup>11</sup> Als ein „wissenschaftliches Werk“ etwa über Geburt, Familie, Erziehung, Freundschaft, Sexualität, Schreiben, Ruhm, Leiden, Glück, Tod gilt ihm der „Idiot“ nicht (Sartre 1986e, S.157).<sup>12</sup> Sartre hätte gerne, dass man seine Studie über Flaubert „wie einen Roman [eines gescheiterten Lebens] liest [...]. Ich möchte aber auch, dass man es beim Lesen für die Wahrheit hält, für einen Roman, der *wahr* ist“ (ebd.).<sup>13</sup>

Sartre vertritt, dass es für das Selbst- und Weltverständnis von Jedermann förderlich sei, sich von dem Abstraktum *des* Menschen zu befreien, sich nicht als Fleischwerdung eines Konstrukts, aber in jeder Lage als ein Konkretum zu begreifen. Sartre meint, dass der einzelne Mensch sich selbst, die Gesellschaft und seine Welt, wenn überhaupt, dann insbesondere mit poetischer Literatur expansiv erschließen könne (Sartre 1988, S.158f.). Er will es nicht nur mit seinen Studien über Baudelaire, „Saint Genet“, Flaubert und andere zeigen, sondern (vor allem) an seiner eigenen Person demonstrieren. Seine „Existenzberechtigung“ erwirbt sich Sartre durch das Schreiben (und Lesen) (Sartre 1990b). Es ist die Wechselwirkung von Schreiben und Lesen und Lesen und Schreiben, was Sartres unumstößlicher Überzeugung nach in die Wege leiten kann, dass der Mensch, sei er auch eine „nutzlose Passion“ (Sartre 1991, S.1052), sein Wesen/sich als Person gewinnt. Es sind die Menschen auf heutiger Kul-

<sup>9</sup> Allenfalls nur bedingt vergleichbar: „Ich stelle die Konstitution einer Person keineswegs als nur für Flaubert spezifisch hin, es geht ja in Wahrheit um uns alle“ (Sartre 1986e, S.157).

<sup>10</sup> Den ersten Teil seiner Flaubert-Studie überschreibt Sartre mit „Die Konstitution“, den zweiten mit „Die Personalisation“ (Sartre 1986b). Für seinen Begriff der Sozialisation ist insbesondere der vierte Teil auskunftsträchtig, der überschrieben ist mit „Objektive und subjektive Neurose“ (Sartre 1986d).

<sup>11</sup> Mit Flaubert wäre Sartre nicht essen gegangen (Sartre 1986e, S.158).

<sup>12</sup> Die von Sartre im „Idiot“ geschilderte Anästhesie im Lehr-Lernbetrieb „College“ des 19. Jahrhunderts in Frankreich zeichnet Rumpf nach (1986).

<sup>13</sup> Zur Wahrheit des Romans eine Fußnote: Ein ästhetischer Text (ein Buch z.B.) ist illokutionär gesehen eine Art des Behauptens, er trägt Bedeutung, er sagt etwas aus, ohne den Geltungsanspruch auf Wahrheit, den er hat, mit methodischen Mitteln (z.B. einer logischen oder empirischen Beweishandlung) abbauen zu wollen/zu können. Seine Wahrheit ist fiktional. Probleme deduktiver oder induktiver (adjunktiver) Ableitung zwecks allgemeiner Wahrheit stellen sich nicht. Poetische Literatur ist nicht der Originaltreue und der Tatsachenbeschreibung verpflichtet. Aufgehoben sind die Regeln von Referenz und Denotation, poetische Literatur ist vom Nachweis der Realität entbunden und gibt kontextuelle Konnotationen frei (Gabriel 2005). Erich Kästner z.B. sagt zur Wahrheit in „Pünktchen und Anton“: „Wahr ist eine Geschichte dann, wenn sie genau so, wie sie berichtet wird, wirklich hätte passieren können. Habt ihr das verstanden? Wenn ihr das verstanden habt, habt ihr ein wichtiges Gesetz der Kunst begriffen.“

turhöhe, (potentiell) ein Volk von Lesern und Schreibern, der Gegenstand von Sartres „historischer und struktureller Anthropologie“ (Sartre 1999, S.188f.), nicht aber, wie in der evolutionären Pädagogik, ein Typus aus der Vorvergangenheit. Es ist der Literaturbetrieb, es sind ausgesucht die Schriftsteller, Stückeschreiber, Dichter, Drehbuchautoren und gleichwertig mit diesen das reale und das virtuelle Publikum, die Leser, die Zuhörer, die Zuseher im Theater und die Kinogeher, die Sartres Interesse beanspruchen, nicht die Biologie, kein evolutionärer Mechanismus, auch nicht ethologisch bestimmte stenöke oder euryöke Eigenschaften von Lebewesen (Tremml 2004, S.128f.). Dass Jedermann politisch denkend und handelnd sein kontingentes Vorhandensein überrundet, überholt und übersteigt, darum ist ihm zu tun.

Sartre ist sich dessen gewiss, dass man mit dem Schreiben und Lesen von Büchern nicht nur Wissen über Konstitution, Sozialisation und Personalisation erwirbt, sondern dass Literatur die Existenz des Einzelnen essentiell transformieren und ein geführtes/übendes Leben bewirken (kann). Ohne sie, die Bücher, regierte allein der „Ekel“ des Roquentin (Sartre 1990). Er denkt nicht an eine ‚Moral von der Geschichte‘, nicht an Erbauung(sliteratur), nicht an Hagiografien und dergleichen. Sondern er versteht Literatur als eine Arbeit, die auf ihre Art Freiheit in Realität umsetzt. Dies geschehe beim Schreiben und Lesen so, dass der Lesende Freiheit im (Aus-)Denken von Lebenspraxis, beim Entwerfen von Selbst- und Weltverständnis(sen) in Anspruch nehme, die der Schreiber mit seinem Werk (im (Aus-)Denken von Lebenspraxis, beim Entwerfen von Selbst- und Weltverständnis(sen)) schon beansprucht hat. Dieser braucht die Freiheit zu schreiben, was ist, was nicht ist, was sein soll und was nicht sein soll; jener benötigt sie, um rezipierend die Arbeit des Schreibers zu vervollständigen/zu vollenden. Ein Buch ist ein gemeinsames Werk, dem Schreiber und Leser die Prägung/den Charakter geben/verleihen. „Engagierte Literatur“ versteht Sartre als Kommunikation über das Leben-Führen, das Leben-Üben, als Vokabular-Reservoir, als Wahrnehmungs- und Deutungsangebot, Artikulationshilfe, als Denkanstoß, Urteile evozierend, Tätig-Sein gebietend, stückweis sinnstiftend (Sartre 1986e, S.82f.). Im Ganzen „geht [es] darum, die menschliche Realität als ein Sein zu konstituieren, das das ist, was es nicht ist, und das nicht das ist, was es ist“ (Sartre 1991, S.138). Ein menschliches Leben in Körper- und Geistesfreiheit, dazu sei „engagierte Literatur“ da (Sartre 1986f.). Deswegen sei Literatur Jedermann in der Auseinandersetzung mit der eigenen Konstitution im Zuge der Sozialisation und Totalisierung und Retotalisierung seiner Person verfügbar/zur Hand. Denn es sei der dynamische Prozess des Schreibens und des Lesens, eines für das andere kompetitiv, der dem Einzelnen die Chance zu realitätsgeechtem und von Dogmen und Obskurantismus befreitem Selbst- und Weltverständnis inmitten der faktischen Geschichte und Gesellschaft biete. Dass durch die Literatur Offerten der Existenzbewältigung, eines weisen Managements der Angst, ein Mensch zu sein, für alle im Angebot stehen, davon geht Sartre aus. Schreiben und Lesen ermöglichen nicht allein anthropologisches Wissen um die einzelnen Menschen, sondern in der Literatur, aber nicht in der „Natur des Menschen“, liegt ein Aufruf an jedermann geborgen, dem kontingenten Leben eine Spur zu ziehen. - In der evolutionären Pädagogik nichts von alledem.

Daraus eine Konsequenz für Lehrkräfte? Sich selbst und anderen Freiheit/Autonomie zugehen. Entwürfe zulassen. Sich als Mensch, als eigene Erfindung ausprobieren (dürfen). Etwas leisten wollen. Etwas auf die eigene Kappe nehmen. Dies einbinden in ein gedeihliches Leben mit Anderen. Eine Person sein. Stichpunkte für ein Leitbild?! Ein Beispiel: Das Sartre-Gymnasium in Berlin (Region Marzahn-Hellersdorf) hat zum Motto: „Der Mensch ist, was er aus sich macht.“ Sollen Lehrkräfte Dichter werden und Schauspiele und Romane über Schule, Schüler und sich selbst schreiben? Um Himmels willen! Was dann? Lesen!<sup>14</sup> Reicht/genügt.

---

<sup>14</sup> Es muss vielleicht nicht ausgerechnet Sartres „Idiot der Familie“ sein. Allerdings, meint Max Frisch, manche Bücher liest man eben um des Autors willen.

Was ist mit Sartre? Macht nur Sartre Wohlgefallen möglich? Nein. Mir selbst scheint seine engagierte Anthropologie, sein anthropologisches Wissen und seine Einstellung zum Leben-Können/Leben-Üben (von den „Faseleien“, wie Brecht urteilt, abgesehen) ein Stück weit existenztragend zu sein und cum grano salis mit der Praktischen Grundnorm und der liberalen Ironikerin kompatibel; damit nützlich. – Noch ein paar Takte zum ...

## Lesen

Gelerntes Lesen, das in einen ästhetischen Text investiert werden muss, kann man auch als Begleiten des Dichters auf einer Forschungsreise begreifen. Wie das? Zur Darstellungsweise von sozialen Phänomenen zählt neben der wissenschaftlichen die poetische Literatur. Wie die Wissenschaft (Forschung und Theorie) auf diskursive Erkenntnis und begriffliche Wahrheit pocht, so die poetische Literatur auf sinnliche Erkenntnis und anschauliche Klarheit. Dramen, Romane und Erzählungen (auch Drehbücher und Filme) wollen ihren Gegenstand (in Differenz zur Wissenschaft) nicht theoriefähig darstellen, ihr Rationalitätsmodus ist ein anderer. So wollen ästhetische Texte oft auch zwischen den Zeilen etwas zu lesen aufgeben, um Sachverhalte vorzuführen, zu enttarnen, zu entschlüsseln. Sie strengen sich an, Nichtsagbares auszudrücken, was sicher nicht die engste Aufgabe eines wissenschaftlichen Aufsatzes ist.<sup>15</sup> Dichtung gibt der Singularität der Wahrnehmungen, Empfindungen, Gefühle, Erlebnisse, Überzeugungen, Urteile, Überlegungen, Handlungen und des Verhaltens der Schriftsteller und Stückeschreiber, gibt subjektiven Erfahrungen, Widerfahrnissen und Erlebnissen einen lyrischen, epischen und dramatischen Zuschnitt. Damit spricht sie (die Dichtung) Leser, Zuhörer und Zuschauer anders als die Wissenschaft an und setzt (mit ihrer die Wirklichkeit spezifisch aneignenden Darstellung) auf Sinnlichkeit, die sich zum einen als durch Sinne affizierbare und reizbare Fähigkeit oder Disposition verstehen und sich zum anderen gegenbegrifflich zum Verstand als ein Erkenntnisvermögen begreifen lässt, welches nicht allein den Sinn sozialer Zusammenhänge aufzuspüren/bloßzulegen/aufzuschließen vermag, sondern auch produktive Einbildungskraft evoziert (Gethmann-Siefert 2005). Das eben macht die Literatur für das Vorhaben der ästhetischen Artikulation attraktiv: Denn die gescholtene Anästhesie ist bar jeglicher Sensitivität und Fantasie, ein mentaler/geistiger/seelischer Zustand, der tatenlos macht. Den soll poetische Literatur mit sinnlicher Erkenntnis stören. Ist sie gegen Empfindungslosigkeit und taube Seelen siegreich, stimuliert sie die Lust zu lesen, öffnet sie einfallreich den Horizont für kreatives Engagement. Gelerntes Lesen und die Folgen, insgesamt ein Ermöglichungsgrund, Wohlgefallen kraft ästhetischer Artikulation des „Kampfes um Anerkennung“ herbeizuführen.

„Lesen ist schrecklich!“ (Arno Schmidt). Für Kamlah ist Lesen eine „besonders raffinierte Leistung des aktiven Sehens“ (1973, S.79). Es schult die Fertigkeit des Aufmerkens (ebd., S.73ff.), es schließt für Fragen nach dem Leben-Können auf. Die Kompetenz „pädagogisches Verstehen“, das Herausarbeiten der Spezifika individueller Konstitution, Sozialisation und Personalisation, so etwas lässt sich mit Lektüre schulen/trainieren. Einbildungskraft macht beweglich. Lesend fragt man sich, wie weit eine Identifikation mit der Fiktion und ihren Figuren reicht. Literatur weckt Erinnerungen an eigene „Kämpfe um Anerkennung“. Vielleicht phantasiert man sich auch einen spezifischen „Kampf um Anerkennung“ herbei, stellt ihn vor sein geistiges Auge, antizipiert mit poetischer Literatur mögliche Ausgänge, Abschlüsse und Folgen. Rorty sagt: Dass Bücher beim Leser einen „neologistische[n] Jargon“ produzieren, der anregt, sich kritisch als Mensch zu entwerfen (Rorty 1992, S.135). „Wir Ironiker hoffen, dass wir uns mit dieser ständigen Neubeschreibung [vorgelegt in der Literatur] das beste Selbst, das uns möglich ist, erschaffen“ (ebd., S.137). Die Mühe des Lesens ist ertragreich. Literatur schafft Vokabular, wandelt Bekanntes in Erkenntnis.

---

<sup>15</sup> Zur Verwendung von Filmen im Rahmen Poetischer Schulpädagogik: Bätz 2002.

Und es wird kein Feldzug des Empfindens und Gefühls gegen den Verstand unter dem Vorwand geführt, die ans Herz tupfende Literatur bewerkstellige Besseres zur Erhellung des Daseins als die kühle Rationalität der Wissenschaft. Ästhetische Texte leisten anderes. Sie sind nicht im Besitz „höherer“ Wahrheit. Literatur wird hier, in Opposition zu biologischer Erziehungswissenschaft, als artistischer Zugriff auf pädagogische Phänomene propagiert. Literatur als „künstlerischer Weltzugang“ bedeutet, sich ein anthropologisches Wissen anzueignen, in dem, im Unterschied zum biologischen, der Imperativ steckt, „sich zu gestalten und die Dinge zu inszenieren, statt sie bloß naturwüchsig passieren zu lassen“, wie Dath einen seiner Akteure sagen lässt (Dietmar Dath: Dirac, Ffm 2009, S.237). Betont wurde schon, dass das Forschungsvorhaben „künstlerischer Weltzugang“ der Dichter zum Erfolg auch das Lesen/die Leser benötigt. Durch Literatur nicht nur extraordinär über das Phänomen der Anerkennung und diesbezüglich über die Bedürftigkeit der einzelnen Menschen informiert, macht es die Inspiration, sich an der ästhetischen Überbietung des Unterrichts zu versuchen. Der Appell an die futurischen und rezenten Lehrkräfte lautet, sich ins gelernte Lesevolk zu integrieren, die beiden Erkenntnisvermögen, den Verstand und die Sinnlichkeit, mit ihrer produktiven Einbildungskraft zu mobilisieren, in Sachen „Kampf um Anerkennung“ tätig zu werden und dieses und die Folgen zu genießen. – Es ist jetzt das anthropologische Wissen, das mit Hilfe der Literatur generiert werden kann, genauer in Augenschein zu nehmen. Bedeutsam wird das ...

#### „Wissen um“

Wenn jetzt ein „Wissen um“ vorgestellt wird, dann soll der Katalog von Wissenstypen für die Pädagogik und Didaktik nicht erweitert werden,<sup>16</sup> angesprochen, unter die Lupe genommen wird eigentlich kein Wissen, sondern eine „Lebenskategorie“ (Koenig 1994; zit.n. Weingarten 2003, S.45ff.). Denn das „Wissen um“ gehört zu dem Einzelnen oder zu den vielen (einzelnen) Menschen, aber es behandelt nicht *den* Menschen. Es ist ein von Jedermann im Vollzuge des eigenen Lebens angeeignetes, durch die singulären Umstände der je eigenen Totalisierung und Retotalisierung gestempeltes, durch die konkrete Konstitution, Personalisation und Sozialisation gezeichnetes/imprägniertes Wissen. Jedermann hat es parat, es ist griffbereit/greifbar. Das „Wissen um“ ist von der Lebensführung nur wie die Rinde vom Baum zu trennen, ein Leben ohne die sprachliche Vergegenständlichung des eigenen Lebens mit dem „Wissen um“ wäre kein solches Leben, wie wir es selbst erleben und üben und uns und anderen hier und heute auf gegebener Kulturhöhe zusprechen und mitteilen. Das „Wissen um“ zählt als sprachliche Äußerungsform unmittelbar zum Leben. Ohne „Wissen um“ würde niemand seines Lebens gewahr werden (sich dessen bewusst sein, dass er lebt und sein Leben übt). Es ist kein „schwarzes“ Wissen etwa nur um Langweile, Krankheit, Grausamkeit, Leid, Sterben und Tod, sondern gleichfalls ein Wissen um Erfolg, Freundschaft, Liebe, Stille und Glück, darum, was man begehrt und will, oder, wenn einen nichts verdross und nichts freute, um ein „schmerzenloses Heute“.<sup>17</sup> Es beinhaltet Fragen alltäglichen Lebens, auf die man Antworten oder keine findet, jedenfalls nicht ausschließlich hohe Fragen. Auch für alles dies, was hier unter dem Titel „Kampf um Anerkennung“ ein Thema ist, Siege, Niederlagen, Verletzungen, Verluste, Triumphe, zu Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung finden sich Worte. Das „Wissen um“ stylt die Narration des eigenen Lebens. Das „Wissen

<sup>16</sup> In der Pädagogik und Didaktik hat die Diskussion über die Funktionalität und Wertigkeit von („pädagogischem“) Wissen an Wichtigkeit gewonnen (Oelkers/Tenorth 1991). Welche Art von Wissen konstituiert die Pädagogik und Didaktik als Wissenschaft, welches besitzen und gebrauchen die Lehrkräfte als Praktiker? Welche von diversen Wissenstypen ermöglichen, die Lehrerbildung zu effektivieren? Die Rede ist z.B. von propositionalem, fallbezogenem, strategischem, lokalem, implizitem, persönlichem, orientiertem, situiertem Wissen (Dick 2003, S.40). Oder auch vom prozeduralen, deklarativen, impliziten, expliziten, konzeptuellen, analogen, logischen, sensumotorischen, metakognitiven und distribuierten Wissen, von Wissen in Aktion – solche Sachen.

<sup>17</sup> „Eingelegte Ruder“, Gedicht von Conrad Ferdinand Meyer.

um“ macht eine Person nicht wie der Blick der Wissenschaften zum terminologisch normierten oder modellierten Objekt von Deskription und Analyse (am rechten Platz, bei gerechtfertigten Zwecken kein böses Wort dagegen), sondern man gibt dem Ereignis des eigenen individuellen Lebens, dessen übenden Vollzug (seine von ihm untrennbare) sprachliche besondere Gestalt.

Von der poetischen Literatur wird nun erwartet, dass sie dieses „Wissen um“ via Lesen aktiviert und bereichert und zu einem anthropologischen Wissen macht, das nicht als ein propositionales „Wissen dass“ und instrumentelles „Wissen wie“, sondern als *Einsicht* ins Leben der Menschen seine Wirkung entfaltet. Anthropologisches Wissen ist ja schon bei Sartre eher als der Aufschluss der *condition humaine* und nicht als Präsentation (gar) von (biowissenschaftlichen) Daten und Fakten zu verstehen. Es wird erhofft, dass beim Lesenden/bei der lesenden Lehrkraft eine Klarsicht erlangt/errungen/angeeignet und ein sicheres Gespür für Lebensprobleme angestoßen/geweckt und gesteigert werden kann, und zwar durch Teilnahme am künstlerischen Weltzugriff. Und dem Durchblick/der Einsicht wohnt der Appell (formuliert als Praktische Grundnorm) inne, seine eigene und die Bedürftigkeit der anderen beim Denken und Handeln in Rechnung zu stellen (Kamlah 1973, S.95f.). Erwartet wird, dass das Handhaben/Anpacken/Hinkriegen des eigenen Lebens im Verein mit Anderen, dann auch in der Schule, nützlichen Unterricht mit Wohlgefallen artistisch überbietend, angebahnt und entfaltet werden kann. – Soll man ein nichtreflektiertes von einem reflektierten anthropologischen Wissen unterscheiden? Scho!

#### Rorty

Ich will das mit Rorty deutlich machen.<sup>18</sup> Rorty sagt, es gebe ein „abschließendes Vokabular“. Das „abschließende Vokabular“ umfasst „die Wörter [zur Rechtfertigung unseres Handelns, unserer Überzeugungen, unseres Lebens], in denen wir das Lob unserer Freunde, die Verachtung für unsere Feinde, unsere Zukunftspläne, unseren innersten Selbstzweifel und unsere kühnsten Hoffnungen formulieren“ (Rorty 1992, S.127). Man könnte nun alle „abschließenden Vokabulare“ für funktional äquivalent halten, egal, ob das der „liberalen Ironikerin“ oder das des „Metaphysikers“, Hauptsache, wie die Evolutionäre Pädagogik sagen könnte, es taugt zum Überleben. Allerdings ist nicht jedes Vokabular mit einem von Autonomie geprägten Selbstbild und mit einem von Solidarität bestimmten Weltverständnis und einem mit Blick auf Gedeihen ausgerichteten „Kampf um Anerkennung“ verträglich. Es macht eben einen Unterschied, in/mit welchem Vokabular Lebensfragen gestellt und angegangen/beantwortet werden. Sprache nimmt einen auch in Besitz, schafft Charakter, porträtiert die Person. Insofern sollten wir, die wir alle über das „Wissen um“ verfügen, auf das dieses Wissen darstellende „abschließende Vokabular“ achten.

Rorty zitiert Sartre, der sage, „dass der Mensch immer die Freiheit hat, neue Beschreibungen zu wählen (unter anderem seiner selbst)“ (Rorty 1987, S.392). Jedoch sei die Wahl des Vokabulars nicht der Beliebigkeit unterstellt. Sartre zeigt in der Erzählung „Die Kindheit eines Chefs“ wie die Faschisten allein schon mit ihrem Vokabular (die *Lingua Tertii Imperii*, LTI, nennt sie Victor Klemperer, 1947) sich als Personen entmündigen und möglicher Solidaritätsfähigkeit berauben. Und in seiner Schrift „Überlegungen zur Judenfrage“ lässt er den Antisemitismus mit seiner Sprache aus der „Furcht vor dem Menschsein“ entstehen (Sartre 1994,

---

<sup>18</sup> Dem Kontingenz-Philosophen Rorty folge ich nur streckenweise, insbesondere aber seinen Ausführungen zur Literatur. Alle seine rigorosen Kontingenz-Überlegungen oder den pointiert vertretenen Monismus/den eliminativen Materialismus in der Leib-Seele-Debatte teile ich nicht.

S.36), die der Antisemit zu bändigen versuche, indem er „ein unerbittlicher Felsen, ein rasender Sturzbach, ein zerstörerischer Blitz sein will: alles andere, nur nicht ein Mensch“ (ebd.).<sup>19</sup> Das „abschließende Vokabular“ jedoch, das in das „Wissen um“ zu integrieren ist, jedenfalls bei Lehrkräften, muss Menschlichkeit zur Sprache bringen können, darf demnach Menschenrechte nicht zur Disposition stellen. Rorty sagt weiter, derjenige habe die ungute Absicht, die Welt zu zementieren, der der Kontingenz des Seins mit nur *einem* Wortschatz begegne, der das Privileg beansprucht, er allein habe den Kontakt zur *wirklichen* Wirklichkeit, er nur komme der *einen* Wahrheit nahe (Rorty 1987, S.392).

Es liegt also viel/Entscheidendes/Grundlegendes am Vokabular, mit dem man den Text (s)eines Lebens strickt/webt/zusammenstellt. Wie erwirbt man zureichendes, wie kontrolliert man seine Verwendung? Dazu verhilft, das ist Rortys felsenfeste Überzeugung, Literatur ausgesuchter Dichter. Er unterscheidet zwischen Büchern, die „unsere Autonomie [Selbsterschaffung; Rorty 1992, S.162ff.] fördern“, und denen, die „uns helfen, weniger grausam [vielmehr solidarisch] zu sein“ (Rorty 1992, S.229). Bücher, die zur Autonomie verhelfen, verhindern nach Rorty „Affiliation an eine Macht außerhalb ihrer [der Leser] selbst“ (ebd., S.164). Woran sich Autonomie messen könne, „ist die Vergangenheit – aber nicht indem sie [die Leser] ihr Leben nach der Vergangenheit richten, sondern indem sie die Vergangenheit neu in ihren eigenen Worten beschreiben und dadurch sagen können: ‚So wollte ich es‘“ (ebd.). Insbesondere Rorty deutet auf die Sinnlichkeit als Erkenntnisvermögen und ist überzeugt, „[...] Solidarität [...] ist nicht durch Untersuchung, sondern durch Einbildungskraft erreichbar, durch die Fähigkeit, fremde Menschen als Leidensgenossen zu sehen. Solidarität wird nicht entdeckt, sondern geschaffen. Sie wird dadurch geschaffen, dass wir unsere Sensibilität für die besonderen Einzelheiten des Schmerzes und der Demütigung anderer, uns nicht vertrauter Arten von Menschen steigern. [...] Der Prozess, in dessen Verlauf wir allmählich andere Menschen als ‚einen von uns‘ sehen statt als ‚jene‘, hängt ab von der Genauigkeit, mit der beschrieben wird, wie wir sind. Das ist eine Aufgabe nicht für die Theorie, sondern [...] vor allem [für] Romane“ (Rorty 1992, S.16).<sup>20</sup> Selbsterschaffung durch Lesen, quasi eine zweite, in Freiheit selbst zu verantwortende Geburt. Eine Option.

Noch mal gefragt: Ist Jedermanns anthropologisches Wissen für diesen selbst und das Leben mit Anderen gedeihlich? Schafft alles Einsicht? Nein. Das anthropologische Wissen, das die Literatur aus dem „Wissen um“ macht, braucht das „abschließende Vokabular“, das sich mit dem der liberalen Ironikerin verträgt. Mit dem man die Praktische Grundnorm abfassen kann. Nur ein aufgeklärtes Vokabular, mit dem man sich an Vernünftiges anpassen und sich von Unvernünftigem distanzieren kann, nützt einem und allen. Es ist antiautoritär, niemandem, schon gar nicht Übernatürlichem, Übersinnlichem und Übermenschlichem verpflichtet, keinem Gott, keinem Weltgeist, keiner Vorsehung, keiner Natur, keinem Vaterland, keiner Partei, keiner Person. Es passt zu keiner privaten Erleuchtung und zu keinem Kult, es dient keinem Wahn, es macht keinen Terror; abgekürzt, es ist weder dogmatisch noch obskurant.

Dass dasjenige anthropologische Wissen, das die Gestalt einer Erzählung hat (womit keine Meisterleistung nach Normen der Epik gemeint ist), mehr Standfestigkeit zu vermitteln vermag als ein diesbezüglich weniger geordnetes, liegt zu behaupten nahe. Musils Mann ohne Eigenschaften meint, es gebe die erzählerische Ordnung als das Gesetz des Lebens: „Es ist die einfache Reihenfolge, [die uns beruhigt], die Aufreihung alles dessen, was in Raum und Zeit

---

<sup>19</sup> „Der vernünftige Mensch sucht unter Qualen, er weiß, dass seine Schlüsse nur wahrscheinlich sind, dass sie durch andere Betrachtungen zu Zweifeln werden; er weiß nie genau, wohin er geht; er ist ‚offen‘, er kann als Zauderer gelten“ (Sartre 1994, S.15).

<sup>20</sup> Rorty nennt auch „Ethnographie, Zeitungsberichte, Comic-Hefte, Dokumentarstücke“ (ebd.).

geschehen ist, auf einen Faden, eben jenen berühmten 'Faden der Erzählung', aus dem nun also auch der Lebensfaden besteht. [...] Die meisten Menschen [...] lieben das ordentliche Nacheinander von Tatsachen, weil es einer Notwendigkeit gleichsieht, und fühlen sich durch den Eindruck, daß ihr Leben einen ‚Lauf‘ habe, irgendwie im Chaos geborgen" (Musil, R.: Der Mann ohne Eigenschaften I. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt Taschenbuch) 1987, S.650). Keine zu verachtende Wirkung.<sup>21</sup> Vielleicht macht derjenige, der sein kontingentes Leben als eine „Erzählung“ zu kommunizieren versucht, auf diese Weise einen entscheidenden Schritt zur Bewältigung der eigenen Existenz. Sicher, nicht jede Erzählung beschreibt Sternstunden, nicht jede hat schlicht eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss (und dazu noch in dieser Reihenfolge). Aber eine Komposition des eigenen Lebens, dem eigenen Leben quasi einen Werkcharakter geben, wozu die Literatur nützlich ist, mag man durchaus als Indikator für reflektierte Selbstbesinnung deuten und als einen Versuch, leben zu können, wenn man schon leben muss.

Angenommen, eine Lehrkraft würde über ein „aufgefädelt“ anthropologisches Wissen mit liberalem, pragmatischem Vokabular verfügen, schiene es mir für sie ein relativ kleiner Schritt zu einer Haltung, die Apathie, Insensibilität, Gleichgültigkeit, Kälte, Indifferenz durch Konzentration auf die Bedürftigkeit des Einzelnen abwehren, ein Übungsfeld der Anerkennung für die Vielen einrichten will und der „Verdinglichung“ in Unterricht und Schule durch ästhetische Überbietung der didaktischen Artikulation aktiv entgegenzutreten sucht (Honneth 2005). Die Wirklichkeiten und Möglichkeiten anführende, unterschiedliche Entwürfe darstellende, die Sinne spitzende, die Fantasie freisetzende, das Bedürfnis nach Wohlgefälligkeit von Kooperation und Kommunikation anbahnende, entfaltende und gestaltende, also Freiheit fordernde und aktivierende Literatur ist diesbezüglich eine notwendige Gelingensbedingung.

## Muster

Die Urfrage der Lehrkraft, sagt Heimann, ist die Frage nach dem Wie? Im vorliegenden Falle also Fragen nach dem Zu-Tage-Treten, der Vergegenständlichung, der Materialisierung, der Vergegenwärtigung, dem Arrangement, der Choreografie der Form ästhetischer Überbietung. Wie sieht das aus? Wie genau handelt eine liberal ironisch gestimmte Lehrkraft, die ihre Angst, ein Mensch zu sein, optimistisch auf ihre Weise (weise) zu managen sucht, eine Lehr-Lernsituation, die wohlgefällt? Was leiert sie an? Wie sind beseelte Erfahrungsräume im Detail zu beschreiben, in denen man effektiv und gedeihlich arbeiten und leben kann? Woran lässt sich das Gelingen ablesen? Wie lässt sich weit weg vom Kitsch die Formaufgabe positiv erledigen, die didaktische Artikulation ästhetisch durch „Kampf um Anerkennung“ zu überbieten? – Anzugeben ist, dass die Form des Unterrichts gemäß der Praktischen Grundnorm die Bedürftigkeit der individuellen Subjekte zu berücksichtigen hat. Allerdings lässt sich die Gestaltung konkret/material nicht vorschreiben, jedenfalls nicht so, wie man die didaktische Artikulation (z.B. einer Lektion) vorschreiben kann. Passable Antworten fürs Wohlgefallen müssen beide zusammen finden lernen, die Lehrkraft und die Schüler sollen sich, wenn es sein muss, um die richtige streiten: Was ist für wen gedeihlich?! Es sind die einzelnen Menschen, die lustvolle Empfindungen, angenehme Gefühle haben, die sich mit Bekundungen (expressiv) zur „Stimmung“, „Farbe“, „Klang“, „Klima“, „Spannung“, „Atmosphäre“ äußern (Klingberg 1989, S.158ff.), ihnen widerfährt Wohlgefallen, sie erleben Schönes. Was tun sie dabei? Sie arbeiten mit den und gegen die anderen an sich selbst. Selbst-Entwürfe werden ausgedacht, ausprobiert, korrigiert, durchgesetzt und verteidigt. Sie „kämpfen“ um den Gewinn

---

<sup>21</sup> Dagegen bezweifelt Bernhard in Virginia Woolfs „Wellen“ stark, ob ein Leben in eine Erzählung zu packen ist und diese jenes verlässlich orientiert.

von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung. Jedem geht es um personale Identität. So zeigt sich, die Antwort auf die Frage nach der konkreten gelingenden Form der Überbietung didaktischer durch ästhetische Artikulation kann nur die Antwort der Beteiligten selbst sein. Wobei jedoch nicht jede Antwort Akzeptanz beanspruchen darf. Jede Verletzung ist hässlich. Lust zu schädigen widerspricht dem vorliegenden Konzept. Typen der Missachtung von Anerkennung wie "Vergewaltigung, Entrechtung, Entwürdigung" sind undiskutabel (Honneth 1994, S.212ff.). Doch ist es nicht so, dass im Erfahrungsschatz der Pädagogik und Didaktik sowie in der Literatur keine Beschreibungen nützlicher und schöner Unterrichte zu finden wären. Man kann sich an großartigen Mustern orientieren. Und wer weiß, packt es der Kollege nebenan?

Zum Ende des ersten Teils möchte ich McCourts Bericht „Tag und Nacht und auch im Sommer“ als ein Muster empfehlen. Anpreisen als eine literarische Einführung in den Sachverhalt der ästhetischen Überbietung der didaktischen Artikulation des Unterrichtens. Es ist ein minuziös dargestellter „Kampf um Anerkennung“. McCourt, der Literatur als Liebhaber und beruflich verpflichtet, schreibt ein Buch, in dem darum geht, einer Haltung als Lehrkraft in der Realität der Schule (30 Jahre in High Schools in New York) Kontur zu geben, und zwar ziemlich genau derjenigen, die hier als die der liberalen Ironikerin mit ihrem kongenialen Vokabular und ihrer Gesinnung und Überzeugung prominent gemacht werden will. Was tut er? McCourt beschreibt und liefert eine facettenreiche Darstellung des „Kampfes um Anerkennung“, den die einzelnen Schülerinnen und Schüler auf ihre Weise führen. Überall und pausenlos werden Selbst-Entwürfe ausgedacht, ausprobiert, korrigiert, verteidigt. Manche Schüler/-innen fallen aus der schulischen Leistungssozialisation heraus. Autonomie und Solidarität kommen zur Sprache. Greift der Gedanke an die Versöhnung mit der eigenen Existenz? Versteht sich die Lehrkraft/McCourt als Geburtshelfer? Welche Mittel setzt er ein? McCourt führt auch Toleranz exemplarisch/sinnfällig/einprägsam/plastisch vor. Er duldet die Weltanschauungen/Selbstbilder/Ideen/Einschätzungen/Unternehmungen/Verhaltensweisen in Sachen Lebensführung seiner Schüler/-innen, die von seinen eigenen Vorstellungen/Überzeugungen/Handlungen völlig abweichen. Er versucht aber auch dem Dulden des Anderen den Anwurf von väterlicher Großzügigkeit/von Bevormundung zu nehmen, indem er das gegenseitige Ertragen/Vertragen als dynamischen Prozess einer Grenzziehung zwischen nicht privilegierten Parteien demonstrieren und trainieren will. So lässt sich mit Gegensätzen, mit Gegnerschaft, mit Widerstreit und Widerstand (trotzdem) gedeihlich leben und effektiv arbeiten, weil die je markierte Differenz als gemeinsamer Beschluss/als vernünftiger Konsens Non interpretiert werden kann. Ein Buch mit vielen Fragen und bescheidenen Antworten. Hilfreich, auch um sich die eigene Lerngeschichte in Erinnerung zu rufen, sich z.B. eigener Heimlichkeiten und Geheimnisse als Schüler wieder bewusst zu werden. Welchen Dingen und Geschehen räumte ich Vorrang ein, was nahm ich mir damals für Aufgaben vor und was definierte ich als Herausforderung? Was habe ich wie gelernt, was war lästige Pflicht oder erfreulich? Wann und durch wen und wodurch sind in Kindheit, Jugend und im frühen Erwachsenenalter Lerninteressen geweckt oder zugeschüttet worden? Habe ich mich gewehrt? Barrieren und Hemmnisse? Welche Schriftsteller, Lehrer, Idole und Stars sind bewundert worden? Warum? Meine Konstitution, meine Personalisation, meine Sozialisation? Selbstvertrauen, Selbstachtung, Selbstschätzung? Wo stehe ich in meinem „Kampf um Anerkennung“? Wie führe/übe ich mein (Berufs)Leben? Das Buch McCourts steht für den durch Literatur geführten Erwerb anthropologischen Wissens, steht für die Reflexion „abschließenden Vokabulars“, für die Kritik des mitgebrachten „Wissens um“. Es taugt zum Strickmuster/Vorbild für eigene Geschichten.

Der folgende zweite Teil nimmt auf sich, das philosophisch anthropologische Wissen, das sich in einer Haltung (der „liberalen Ironikerin“) korporiert, die die Praktische Grundnorm

kennt und beachtet, inhaltlich um ein paar Titel zu erweitern. Ansteht die Explikation von weiteren Begriffen. Bislang hatten wir „Wohlgefallen“ und „Anerkennung“. Es kamen auch „Existenz“ und „personale Identität“ zur Sprache. Abgesichert wurde der Wortgebrauch zunächst so, dass auf Widerfahrnisse in der alltäglichen Lebenswelt hingewiesen worden ist, auf Dinge und Geschehen, die wir alle (immer schon kooperierend und kommunizierend) erleben, um die wir alle wissen und für die wir ein Vokabular haben. Dann ist eine einschlägige und geeichte Erzählung oder ein Roman als Vorlage zur (Weiterführung der gelernten) Wortverwendung angezeigt worden, z.B. von Sartre oder McCourt. Dies methodische Verfahren zum Kennenlernen und zur Verwendung pädagogisch relevanter Wörter soll beibehalten und ausgebaut werden. So im Folgenden Überlegungen zum Begriff des Menschen, zum „Leben“, zur „Geburt“, „Erziehung“, zum „Tod“, zur „Individualität“ und „personalen Identität“ zugleich mit dem Anliegen einer Resozialisierung naturalistischer Gebräuche.

## Teil II

### Evolutionäre Pädagogik

Die Diskussion über das durch poetische Literatur gestiftete anthropologische Wissen, das auch das Bedürfnis nach Anerkennung einsichtig macht, ist nicht nur für die ästhetische Überbietung, sondern auch dem Zweck klarer und deutlicher Begrifflichkeit nützlich, weil kritisch über Vokabulare und deswegen über spezifische und diverse Zugriffe auf pädagogische Sachverhalte diskutiert werden kann. Insbesondere über den artistischen (hier: literarischen) Zugriff im Vergleich zu dem der Naturalisten wie bei den Evolutionären Pädagogen. So herrscht nämlich bei diesen die Überzeugung vor, sie hätten, sage ich mit Rorty, „eine besondere [privilegierte] Zugangsweise zum Wesen der Dinge“ (Rorty 1987, S.392), denn sie meinen, sie könnten mit Bezug auf systemtheoretische, evolutionstheoretische, neurophysiologische und andere biowissenschaftliche Referenzen „proximate“ (etwa geisteswissenschaftliche) Erklärungen pädagogischer und didaktischer Phänomene mit „ultimaten“ Erklärungen deprivieren und mit Bezug auf die Natur letzte Begründungen für die Haecceitas, das Dies-Da und das Sosein von Phänomenen liefern (Tremml 2004, S.15). Da ist Beton, der Versuch, die pädagogische und didaktische Welt mit nur *einem* Vokabular darzustellen.<sup>22</sup> Rorty warnt, sollte das „Wissen dass“ und das „Wissen wie“ der Biowissenschaften die Beschreibung und Analyse des Erziehens, Lernens und der Schule überwältigen, wäre das „vom erzieherischen Standpunkt [aus] eine Katastrophe“ (Rorty 1987, S. 394). Und Habermas fürchtet, dass „ein wissenschaftliches Bild vom Menschen in der extensionalen Begrifflichkeit von Physik, Neurophysiologie oder Evolutionstheorie [auch] unser Selbstverständnis vollständig entsozialisiert“ (Habermas 2001, S.17). Ich verstehe beide so, dass durch den Austausch des Vokabulars unserer Selberbeschreibung, mit dem uns im Alltag eine Verständigung gelingt und das in unserer traditionellen Geistesgeschichte wurzelt, mit dem Vokabular, das die empirischen Natur- und Biowissenschaften zum Erfolg führt, die Gefahr droht, uns selbst fremd zu werden. Der „Kampf um Anerkennung“ wäre in Terms der Evolutionstheorie kein Existenzial menschlichen Lebens, sondern nichts weiter als ein Stück Natur: „survival of the fittest“. Damit auch kein ästhetisches Überbieten, das kommt in der Natur nicht vor. „Entsozialisiert“ hat in folgenden Abschnitten die Bedeutung von „naturalisiert“. Und unter Naturalisierung der Pädagogik soll hier das Ansinnen der Natur- und der Biowissenschaften verstanden werden, beim Beschreiben und Analysieren des Gegenstandsbereichs von Erziehung, Lernen und

---

<sup>22</sup> Das Selbstverständnis der Evolutionären Pädagogik/Didaktik ist krass gegenteilig. Sie stellt ihr systemtheoretisches und evolutionstheoretisches Vokabular gut gelaunt und ausdrücklich als neologisches/spracherneuerndes Angebot vor (Scheunpflug 1999, S.59-71). Kein gnadenloser Anspruch. Ausprobieren. Es sei schließlich und endlich die Evolution (der Ideen), die privilegiert oder aussortiert (Tremml 2005). Eben!

Schule restlos zuständig zu sein (Janich 2000). Dagegen diskutiere ich den literarischen (artistischen) Zugriff als eine sprachliche Alternative, pädagogische Phänomene anzupacken. Und zwar solche, die wie „Leben“ oder „Geburt“ die Haltung auch von Lehrkräften zum Leben profilieren. Die Evolutionäre Pädagogik ist demgegenüber kalt. Deswegen werden im vorliegenden Text noch „resozialisierende“ Explikationen von Begriffen erfolgen, die zu dem hier propagierten anthropologischen Wissen gehören (und en passant schon mitgeführt worden sind, z.B. „Person“, „personale Identität“).

Betrachten wir das anthropologische Wissen der Evolutionären Pädagogik. Sie ist ein Teilbereich der „Allgemeinen Evolutionstheorie“ (Trembl 2004, S.175), deswegen dominieren Deskriptionen und Erklärungsmodi der Biologie. Ob Geburt, Leben, Erziehung, Tod, Individualität, eingewiesen wird man in solche Phänomene durch Funktionalitätsspekulationen. Sie (die genannten Phänomene und andere) erhalten ihren Platz in der Ontogenese und Phylogenese als Beiträge zur Gesamtfitness des lebenden Systems „Mensch“ oder der Natur als dem System des Lebendigen schlechthin. Sie werden anabolisch interpretiert, Überleben ermöglichend, oder katabolisch, wenn man sein Leben vergeigt. Die Betrachtung der objektiven Funktionalität der Dinge und Geschehen in der Forschung und Theorie rückt die phänomenale Gegebenheit (der Dinge und Geschehen) in den Hintergrund. Das ist keineswegs gleich ein Nachteil/ein Vorwurf, denn ob funktionale Deutungen den Erkenntnisinteressen der Biowissenschaftler dienen, entscheiden im akuten Forschungsprozess diese nach gesetzten Kriterien und Standards. Für die Erziehungswissenschaft, die Praktiker auch im Hinblick auf das ästhetische Überbieten didaktischer Artikulation auszubilden hat, ist der Zuschnitt von Erziehung, Lernen und Schule nach dem funktionalen Objektivismus einer „Allgemeinen Evolutionstheorie“ allerdings kontraproduktiv. Denn wird die pädagogische Praxis als „Erfindung“ der Natur (siehe „Brutpflege“) dargestellt, derart als könne man erst durch biologische Wissenschaft Pädagogik erfahren, werden wir mit unserer Lebenswelt auf ein Nebengleis gestellt, mitsamt der Rationalität, von der wir Lehrkräfte schon vor aller Wissenschaft profitieren. Man muss es aussprechen, die Evolutionäre Pädagogik verrät die Lebenswelt/Alltagspraxis.

Statt empirischer Theorien und Modelle aus den Biowissenschaften wird im Teil II die poetische Literatur als Basislager gewählt. Anders gesagt, es hat das durch nicht-wissenschaftliche Literatur geweckte philosophisch anthropologische Wissen im Bereich von Erziehung, Lernen und Schule Priorität. Zur Demonstration jetzt der Kontrast zwischen Vokabeln, zwischen dem wissenschaftlichen „Wissen dass“ und „Wissen wie“ der mit ultimativen Erklärungen protzenden Evolutionären Pädagogik und dem durch Literatur vorbereiteten anthropologischen Wissen. Dabei bleiben die Wahrheiten der Biowissenschaften unberührt (wie anders?). Aber es gibt den Vorschlag zu einer „resozialisierten“ Terminologie der Pädagogik. Und für die universitäre Lehrerbildung die Empfehlung, wenn Evolutionstheorie und erzählende Literatur zur Wahl stehen, das Studium der Pädagogik und Didaktik mit dieser, aber nicht jener, zu beginnen, also der Sprache der Evolutionären Pädagogik den Wortschatz der Dichter, Schriftsteller und Stückschreiber vorzuziehen. Und zwar nicht nur, wenn man bezweckt, sein verfügbares anthropologisches Wissen einbildungskräftig und fantasiereich aufzumöbeln, weil es das Vorhaben ästhetischer Überbietung von Schule und Unterricht tragen soll (Teil I), sondern auch zur Vergrößerung der Nützlichkeit der Pädagogik als einer Wissenschaft, die ihre Begriffe unter Berücksichtigung unserer Lebenswelt gewinnt (Bätz 2009). – Die folgenden Begriffe „Mensch“, „Geburt“, „Leben“, „Erziehung“, „Tod“ und „Individualität“ sind ausgewählt worden, weil sie in der Evolutionären Pädagogik leicht greifbar sind und weil deren spezifische/originelle Verwendung die Haltung graviert, die hier als das Gegenteil von Anästhesie in Rede steht. Nur konsequent ist, dass die „resozialisierten“ Vokabeln, nicht dogmatisch und nicht obskurant, auch von der liberalen Ironikerin gebraucht werden (können).

## „Mensch“

Es heißt in der Evolutionären Pädagogik und Didaktik, der Mensch stehe im „Mittelpunkt pädagogischen Handelns und pädagogischer Reflexion“ (Scheunpflug 2001, S.14). Welcher Mensch? Nicht der konkrete. Nicht Flaubert oder Sie oder ich, sondern, Fotos haben wir nicht, der ausgedachte evolutionärpädagogische Mensch. Dieser ist ein Produkt von Extrapolationen. Sehr verwunderlich, wieso behauptet wird, man könne ihn von „ethnozentrischen und anthropozentrischen Verzerrungen“ gereinigt darbieten (Scheunpflug 2004, S.229). Also, im Spotlight der Behauptungen der Evolutionären Pädagogik reckt sich der der Evolution entsprossene, seit dem Pleistozän in seiner Körpergestalt, in seinen Motivationsstrukturen, Vorlieben für Nahrung, in seinen Formen des Erkennens und Strukturen des Denkens sowie in seinem Gefühlsrepertoire, in seiner genetischen Ausstattung bis heute unveränderte, in seinen Lernleistungen nicht deterministisch festgelegte und zwecks Überleben der Negentropie bedürftige, der anpassungsfähige, der Erziehung und dem Lernen in der Schule zugängliche Mensch (Scheunpflug 2001, S.27ff.; Bätz 2006). So weit, so gut?

Was wäre anders, begegneten futurische Lehrkräfte nicht dem „Mammutjäger in der Metro“ (Allman 1996), sondern einem einzelnen Menschen heute, wie der individualisierende Roman ihn erfasst, z.B. als „Eine gute Ehefrau“ von Steward O’Nan? Dargestellt wird ein besonderes Leben, das sich als eine Antwort auf die Frage deuten lässt: Wie repariert und stabilisiert Frau mit Kind bei knappen Bordmitteln nach einer Katastrophe (Ehemann wandert wegen Einbruch und Totschlag in den Knast) im kalten Raum „Amerika“ die Wohnkugel „Familie“? Gewissermaßen Eiszeit, aber kein paläontologisches „Wissen das“ und „Wissen wie“. Die paar Seiten lassen sich als eine Erklärung eines konkreten menschlichen Daseins studieren. Kennen gelernt werden Personen, Menschen in ihrer Einzelheit, im Bestreben, Würde zu bewahren, auf Solidarität angewiesen.

Oder Richard Ford, „Die Lage des Landes“: Mitmachen kann der Leser bei der reflektierten Selbstbesinnung eines fast vollzogenen Lebens (Prostatakrebs) eines Individuums als Mann, Immobilienmakler, geschiedenes Ehepaar, Vater, Freund, Nachbar, Hausbesitzer, Autofahrer, Konsument und als Amerikaner (der Bush-Zeit). Dickes Buch, aber das Bauen an einer „Permanenzphase“, die der Held herbeizuführen sucht, die Darstellung seiner Mühe, sich quasi eine Auszeit im Dasein schaffen, also zu *sein* und nur zu *sein*, was man *ist*, und nicht dauernd etwas (ein neuer Mensch) *werden* zu müssen, Ruhe zu finden, Stille, Gelassenheit, abseits der Erpressung zu immer neuer Innovation, so etwas dauert. Forschend begleiten können Leser den Autor, der das Denken und Handeln seines Protagonisten mit dem Wunsch/dem Streben/dem Kreuz wirklicher Menschen verbindet, außerhalb der amerikanischen Moderne, gleichwohl mittendrin, autonom ihr eigenes Leben zu leben/zu üben und ihren eigenen Tod zu sterben.

Welchen Nutzen also kann man in Sachen „Mensch“ als Pädagoge aus diesen Büchern ziehen? Ein Vorteil, man versteht leicht. Jedermann weiß, bei aller Komplexität und Kompliziertheit der Personen, des Plots usw., worum es bei O’Nan geht und worum es sich bei Ford dreht. Beide beschreiben, analysieren und kritisieren einzelne Menschen, keiner von denen ist uns fremd/ein Alien. Und nicht nur der „Kampf um Anerkennung“ ist anschaulich/einfühlsam/nachvollziehbar präsent. Man kann quasi mitmachen/teilnehmen: Schläge austeilen, Schläge einstecken, Erfolg verbuchen oder in die Knie gehen. Der Leser gewinnt anthropologisches Wissen zum Thema „der Mensch ist nichts anderes als das, wozu er sich macht“ (Sartre 2000, S.149). Deutlich wird, das ist die Botschaft, es „gibt [...] keine menschliche Natur“ (ebd.), die als Richtschnur oder als Entschuldigung eines gelebten Lebens verstanden werden könnte.

Die Evolutionäre Pädagogik dagegen bevorzugt eine Ontologisierung, eine Substanzialisierung des Begriffs „Mensch“. Er soll in dem empirischen Gegenstand aus dem Pleistozän eine objektive Referenz haben. Der Mensch aus der Steinzeit wird dargestellt als das natürliche Substrat des Menschseins, als der Wesenskern/das Standardmodell aller Menschen, dem im Laufe seiner Entwicklung hier und dort auf dem Globus kognitive, emotive, soziale und andere Spezifika/Eigenarten/Qualitäten angeheftet werden bzw. eine Seltsamkeit/Sonderbarkeit zugewiesen wird. Kurz, der Adressat der Evolutionären Pädagogik ist und bleibt ein Naturgegenstand aus der Naturgeschichte. Erinnern wir uns aber an Sartres Skepsis und seine Ablehnung *des Menschen als solchen*, bei ihm und uns macht *der* Mensch als Erfindung der Natur- und Biowissenschaften schon gar keinen Stich. Als Pädagogen, Didaktiker und Lehrkräfte haben wir nichts mit abstrakten Figuren zu tun, sondern mit Patty Dickerson, Tommy und Garry (bei O’Nan) und Frank Bascombe (bei Ford). Es begegnen uns (nur) die konkreten Menschen. Davon lenkt die Evolutionäre Pädagogik ab.

Überhaupt, man sollte sich in der Pädagogik damit anfreunden, „das Explanandum Mensch als lebensweltliche[n] Reflexionsbegriff“ zu gebrauchen (Janich 2008, S.42). Ein Reflexionsterminus hat nicht eigentlich eine Referenz/einen Referenten, sondern gibt an, welcher Gegenstandsbereich reflektiert zur Sprache kommt. Das Wort „Mensch“ als Reflexionsterminus ist dann eher ein Signal (aber nichts Substantielles), mit dem derjenige, der es verwendet, angibt, dass über Menschliches und Allzumenschliches geredet wird. Der Reflexionsterminus „Mensch“ im Zusammenhang von Erziehung, Lernen und Schule benennt/zielt auf keine (allen einzelnen Menschen gemeinsame) Grundgestalt. Sondern er grenzt den Gegenstandsbereich reflektierend ein, es geht um uns, um Sartre, Flaubert, Sie und mich. Solche Dinge und Geschehen kommen reflektierend zur Sprache, um die wir als Menschen, die wir uns kulturhistorisch entwickeln, wissen und worüber wir noch mehr, das Wissen des Alltags übersteigend, wissen wollen. Eine (zusätzliche) Seins-Behauptung, dass *der* Mensch existiere, ist überflüssig. Jeder Mensch ist ein singuläres „Ereignis“ (Sartre 1988, S.73). Niemand braucht in der Pädagogik eine biowissenschaftliche Definition *des* Menschen (Weingarten 2001). Weil wir Pädagogen und Didaktiker uns die Verständigung mit deren Verzicht leichter machen, weil wir wissenschafts- und erkenntnistheoretische Verstrickungen so umgehen können, lassen wir sie fahren dahin. Das Fundament pädagogischer Praxis sollten sich die Pädagogen, Didaktiker und Lehrkräfte nicht von den Biowissenschaften gießen lassen. Stilisieren wir zunächst den Alltag/die Lebenspraxis in Betreff Erziehen, Lernen und Schule, machen wir uns diesen Bereich, in dem wir (auf unserer Kulturhöhe) quasi zu Hause sind, mit poetischer Literatur und gemäß Berufsinteresse systematisch und methodisch zu eigen. Immer mit dem Gedanken, dass es für die nützlich und schön ist, die da vor uns sitzt, mit uns arbeiten (muss), für die Helene. Für den Fritz.

### „Geburt“

Geburt sei eine Voraussetzung dafür, „dass überhaupt eine nachfolgende Generation auf die Welt kommen kann“ (Tremml 2004, S.134). „Das Vermehrungsbestreben von Individuen ist eine Systemeigenschaft alles Lebendigen. Es kann sich in eigenen Nachkommen zeigen (direkte Fitness), aber auch durch die Unterstützung von verwandten Nachkommen (indirekte Fitness) [...]. [Man spricht von] Genegoismus“ (Scheunpflug 2001, S.31). So mag man es sehen.

Man kann jedoch mit einem anderen Vokabular auch fragen: „Aber [...], warum bist du geboren? Bist du es, der es gewollt hat? Hat man dich darüber zu Rate gezogen? Du bist doch zwangsläufig geboren, weil dein Vater eines Tages von einer Orgie heimgekehrt sein wird, erhitzt vom Wein und von den ausschweifenden Reden, und deine Mutter davon profitiert, alle Listen einer Frau ins Spiel gebracht haben wird, getrieben von ihren fleischlichen und tierischen

Instinkten, die ihr die Natur gegeben hat, als sie eine Seele schuf, und es ihr gelungen sein wird, diesen Mann zu animieren, den die öffentlichen Feste seit seiner Jugend ermüdet haben“ (Flaubert, G.: Memoiren eines Irren, Diogenes Verlag, S.125f.). Deutlich, auf die mit dem biologischen Vokabular der Evolutionären Pädagogik vorgestellte Geburt fällt kein Schatten, keine Spur vom „Nachteil, geboren zu sein“ (Emile M. Cioran 1979). Selbstverständlich ist das, dafür ist das Vokabular der gleichgültigen Wissenschaften auch nicht gemacht: sine ira et studio. Aber nachzuvollziehen ist die Befürchtung der „Entsozialisierung“ des Vokabulars durch Vorrücken evolutionstheoretischer Betrachtungen in der Pädagogik. Die Möglichkeit der Provokation/Einmischung/Herausforderung/Klage geht verloren. Ich denke, im Erziehungsgeschäft sind emotional und rational „geladene“ Personen nötig/erforderlich/gefragt, solche, die Erziehung, Lernen und Schule aus ihrer/der Anästhesie katapultieren können. Kein „gefrorenes/kaltes/kühles“ wahres Wissen vermag Betroffenheit auf diese Art und Weise hervorzubringen, wie es die Lektüre nicht-wissenschaftlicher Literatur, weil sie es will, zu erzeugen.

So kommt (nicht nur) dem Josef aus Bethlehem in Jose Saramagos „Das Evangelium nach Jesus Christus“ „der traurige Gedanke, daß den Tod der Kinder stets die Eltern verschulden, die sie zeugten, und die Mutter, die sie in die Welt gesetzt, und leid tat ihm da sein Sohn [Jesus], daß er, eigener Schuld bar, zum Tode verurteilt war. Zimmermann Josef, bekümmert und verwirrt [...] zweifelte [...] an der Vernünftigkeit der Welt“ (S.102). Auch Simenons Kommissar Maigret weiß (im „Weinhändler“): „Wir sind alle mehr oder minder zu bedauern“. Darüber diskutiert man in der Pädagogik, die Erziehung, das Lernen und die Schule im Blick mit Ertrag. Sicher, ein didaktisches Handlungsmuster deduziert man daraus nicht. Auch keine Pausenhofgestaltung. Solche Ansprache könnte vielmehr Stimmung machen/Klima schaffen/Atmosphäre aufbauen, ästhetische Artikulation logisch erscheinen lassen. Jedenfalls, ein Terminus „Geburt“, der der Pädagogik nicht mehr sagt als die Biologie weiß, was soll das? Er ist entbehrlich.

Vielleicht stimuliert das Phänomen der „Gebürtlichkeit“ des Menschen (Arendt, zit.n. Lütkehaus 2006, S.27), reizt die „Natalität“ (Lütkehaus 2006) als Charakteristik des Lebens, nämlich das Leben nicht bestellt zu haben, vielleicht wird daraus eine starke Motivation für die effektive und wohlgefällige Arbeit einer Lehrkraft. Der „Kampf um Anerkennung“ erhält seinen Drive, er misst sich an Gedeihlichkeit. Die Evolutionäre Pädagogik weiß davon nichts. Sie kennt nur Fitness, Nachkommen, Selektion, Überleben – solche Sachen. Wer von edukativer Intentionalität getragen an die Wahrheit der unfreiwilligen Geburt die Idee von der nicht-zufälligen zweiten, selbst zu verantwortenden Geburt anhängt, um sich „mit der blinden Prägung [durch die Natur] zu versöhnen“ (Rorty 1991, S.83) und in Folge Erziehung, Lernen und Schule als einen Prozess der Selbsterschaffung des Individuums interpretieren will, also im Bildungswesen nicht nur die Chance sieht, Qualifikationen und standardisierte Kompetenzen zu erwerben, sondern die Schule auch als Ermöglichungsgrund/als Versuch des Ausgleichs/der Versöhnung mit der Gewalt der (biotischen) Geburt anschaut/interpretiert, der könnte durch sinnliche Erkenntnis inspiriert worden sein. Der nimmt den „Kampf um Anerkennung“ auf.

Darüber hinaus ist zu bemerken, dass nur ein „Metaphysiker“ davon ausgehen kann, es sei jedermann eine Freude zu leben. Die abgeklärte, scharfe, schonungslose, unnachsichtige, strenge und gnadenlose Sicht, die die erzählende Literatur auf das menschliche Leben/das menschliche Geschöpf bewirken kann, wird zu oft getrübt, verwischt, verschleiert und übertüncht durch die in der (nicht nur Evolutionären) Pädagogik mitgeführte schamlose „Elternmetaphysik“ (Lütkehaus 1999, S.44; passim) oder „Ontophilie“ (ebd., S.57; passim).

Da wird aufgedrängt, verpflichtet und sanktioniert, das Leben/das Sein als Gnade/Gabe/Geschenk/Gewinn/Sieg/Gunst zu preisen, auf Teufel komm' raus.<sup>23</sup>

### „Leben“

„Leben ist Lernen“ (Scheunpflug 2001, S.44). Ja, da ist was dran. „Leben ist eine Systemform (auf Eiweißbasis), die sich dadurch erhält, dass sie ihre Elemente sterben lässt: [...] Leben ist das, was sterben kann. [...] Leben ist eine Systemleistung, bei der das System seine Elemente austauscht und die Systemleistung erhält“ (Tremml 2004, S.83). „Obwohl jedes Kind weiß, was Leben ist, fällt es schwer, den Begriff wissenschaftlich zu definieren“ (Tremml 2004, S.83). Stimmt.

Warum dann das Beharren auf einer „wissenschaftlichen“ Definition? Unergiebig. Die Biologie kann „Leben“ nur mit Winkelzügen definieren (Janich/Weingarten 1999, S.105ff.). Dagegen die Alternative, „Leben“ nicht als eine biologisch bestimmbare Eigenschaft einer Entität und als eine „natürlich zu vollbringende Leistung“ von anderen biotischen Eigenschaften und Leitungen abgrenzen zu wollen (Weingarten 2003, S.13), sondern „Leben“ als „Sein-Leben-leben“ zu begreifen, womit das Wort „Leben“ semantisch identisch wäre mit einem Geschehen wie es z.B. in einem der Romane von Flaubert dargestellt wird. Emphatisch Emil Zola: „Ich begreife jetzt sehr wohl, was in mir vorgeht, wenn meine Hand [...] *Die Erziehung des Herzens* herauszieht. Es hängt damit zusammen, dass ich darin das Leben [...] wiedergegeben finde. Das Leben! [...] Auf jeder Seite entdecke ich eine Wahrheit [...] Jedes Wort findet Widerhall bei mir in Körper und Geist, ich bin mit meinem ganzen Menschsein erfasst. [...] Ich erkenne mich wieder: das bin ich selbst. Ich habe an einem Tag das gewollt, und am nächsten habe ich es nicht mehr gewollt. Hier ist wiedergegeben, was ich empfunden habe, hier ist die Wunde beschrieben, aus der ich noch blute, hier bin ich in meiner Erbärmlichkeit erfasst, die einzugestehen ich bisher nicht den Mut gefunden hatte“ (Emil Zola in: Flaubert: *Die Erziehung des Herzens*. Zürich (Diogenes) 1979, S.597).

Ein Roman als „Definition“ des Lebens erschließt einen Begriff des Lebens (z.B. „Der Idiot der Familie“), der „jenseits vorgängiger Unterscheidung von Natur und Kultur liegt“ (Weingarten 2003, S.22). Mit diesem Begriff des Lebens hat Jedermann schon Bekanntschaft gemacht. Leben, was das ist, die Spatzen pfeifen es von den Dächern, ein offenes Geheimnis. Und gewiss ist ebenso, dass nur Personen, keine Tiere, keine Farnkräuter ihr Leben führen und üben (Sloterdijk 2009). Zumal Verlangen/Ehrgeiz mit dem menschlichen Leben verbunden ist. „Leben-Können“, erläutert Kamlah, ist „gelingendes Leben“, „erfülltes Leben“, „lebenswertes Leben“ (1973, S.147). Das Verständnis/das Verstehen des Lebens steckt im „Wissen um“ und im „abschließenden Vokabular“, wirkt als Ferment (Gärstoff) unendlicher, unabschließbarer und unerschöpflicher Geschichten. Dieses Phänomen „Leben“ ist uns allen ohne biowissenschaftliches „Wissen dass“ und „Wissen wie“ zugänglich, es erhält Klang und Kontur weit außerhalb der Evolutionären Pädagogik und ohne den Umweg über die Biologie, Chemie, Physik, Zoologie. Leben. „Welcher Wahnsinnige hat sich das ausgedacht?“ fragt

---

<sup>23</sup> Und ein Aufruf zur „Dankbarkeit in der Erziehung“ (Rumpf 2004) ist starker Tobak, insbesondere, wenn man hört, dass die „Vorstellung der Weltverbesserung“, die jedes Erziehungsgeschäft konturiert, geschichtlich dann auf den Plan trat, „als die barocke Schule den Auftrag annahm, die Humankatastrophe abzuwehren, die der frühmoderne Staat durch seine Politik der zügellosen Menschenproduktion auslöste. Weltverbesserung [bedeutet in dieser Situation]: Menschenverbesserungen *en masse*“ (Sloterdijk 2009, S.546). Wenn Weltverbesserung und Menschenverbesserung tatsächlich Weltverbesserung und Menschenverbesserung und nicht getarnte Schikane sind, was soll man dann weniger verlangen?

Philipp Roth in „Der menschliche Makel“. Ein cooler Auftakt definitiver Beschreibung im pädagogischen Seminar.

Zum Wortgebrauch hier der Vorschlag, Abstand von der Vorstellung des Lebens als Substanz(-Begriff) zu nehmen, was heißen soll, Leben nicht als Substrat, als eine Eigenschaft bestimmen zu wollen, die man einigen Objekten (Pflanzen, Tieren, Menschen) ansteckt, anderen (Steinen) nicht. Denn, was „ist“ Leben an und für sich genommen, wie könnte es als ein extra Phänomen erfasst/begriffen werden, das vom Empfinden, Gefühl, Wahrnehmen, Denken, Handeln und Verhalten unterscheidbar/unterschieden, ein Objekt „lebendig“ macht und einem anderen fehlt? „Leben“ wie einen Prädikator verwenden zu wollen, der einigen Gegenständen zukommt, anderen aber nicht, ist Metaphysik. Und als wissenschaftlicher Begriff wird „Leben“ nicht benötigt (Janich/Weingarten 1999, S.118ff.).

Gebrauchen wir also das Wort „Leben“ als Reflexionsterminus, dann dient es uns als „effiziente Abkürzungsmöglichkeit [Themenfelder voneinander zu unterscheiden, Inhalte zu klassifizieren, Reflexionsbereiche zu sortieren] durch die [...] keine inhaltlich neuen Aussagen, Wissensbestände oder Geltungskriterien entstehen“ (Janich 1995, S.528). Diese Wortverwendung von „Leben“ dürfte auch der Evolutionären Pädagogik nicht völlig missfallen, denn statt der Verschwierigung mit (vergeblicher) wissenschaftlicher Definition der Hinweis auf das, was jedem Kind bekannt ist: menschliches Leben eben. Und dann bringen wir es mit edukativer Absicht in der Pädagogik unter Zuhilfenahme von Dramen, Romanen, Erzählungen, Filmen und mit Unterstützung von Dichtern, Literaten, Stückeschreibern und Drehbuchautoren auf den Begriff.

### „Erziehung“

„Wie ist Erziehung [...] in der Evolution entstanden?“ (Treml 2004, S.15). „Die Wurzeln der Erziehung [finden sich] in der Brutpflege“ (Treml 2004, S.132). Brutpflege „[verstanden als] das Verhalten von Lebewesen [...], das der intergenerativen Weitergabe ihrer biologischen Systemleistungen dient“ (Treml 2004, S.133). So die naturalistischen Pädagogen.

Doch weder überzeugt die naturhistorische Ableitung (der Erziehung aus der Brutpflege) noch die evolutorische Wesensgleichheit (Erziehung und Brutpflege als Modifikationen desselben Grundmusters „Weitergabe von Systemleistungen“). Vielmehr wächst etwas zusammen, was nicht zusammen gehört, denn die Begriffe „Erziehung“ und „Brutverhalten“ sind kategorial nicht vereinbar. Daher keine gemeinsame Naturgeschichte, daher keine hinsichtlich relevanter Merkmale wesensgleiche Vergegenständlichung natürlicher Standards. Dies deswegen, weil das Zeigen die elementare Operation der Erziehung in der Familie, in der Schule und dort, wo Menschen (inter-)agieren, ist (Prange 2005). Und Zeigehandlungen selbst unseren engsten äffischen Verwandten, den Bonobos, die zwar wie wir die Missionarsstellung einnehmen können, gleichwohl nicht zur Verfügung stehen (Treml 1996). Kein Tier handelt und wie alle Tiere können sie (die Hominidae) nicht wie wir jemanden auf etwas mit der Intention aufmerksam machen, dass dieser sich das Bedeutete/Gezeigte aneignet (lernt). Sie können nicht (wie eine Lehrkraft) vermitteln/lehren. Dafür fehlt ihnen die Grundvoraussetzung, denn ihnen ist nicht der Sinn und Verstand für diese Kooperation und Kommunikation gegeben, die wir als Menschen immer schon praktizieren (Tomasello 2006, S.132ff.).<sup>24</sup> Man kann auch so argumentieren: Ein Merkmal einer Handlung ist ihre Unterlassbarkeit (Janich 2001, S.58). Erziehung ist Handeln, genauer Zeigehandeln, kann demnach unterlassen werden. Brutverhalten wird nicht unterlassen/kann

---

<sup>24</sup> Der Beleg ist etwas problematisch, weil Tomasello Grundvoraussetzungen meint, die wir „von Natur aus haben“ (2010, S.19ff.). Das ist verdächtig naturalistisch gedacht.

nicht unterlassen werden, ergo, Brutpflege ist kein Zeigehandeln, daher keine Identifikation mit Erziehen, weil sich Tiere proprio motu keinen Erziehungsurlaub genehmigen können. Das Wort/der Begriff „Erziehung“ klassifiziert Handlungen verschiedenster Art (vom Schlagen bis zum Gespräch), worunter Brutpflege jedoch nicht zählt. Es führt kein biotischer Weg von der Brutpflege zum Erziehen, Handeln ist kein von der Evolution (nach und nach) selektiertes Ereignis, eine evolutionstheoretische Ableitung (etwa mit der Annahme eines Tier-Mensch-Übergangsfeldes) ist der Sache des menschlichen intentionalen Handelns nicht angemessen.

Wenn wir also mit der Einführung in die Erziehung bei uns, aber nicht in der Fauna beginnen, dann können wir, die wir immer schon wissen, worüber wir reden, wenn wir über Erziehung reden, zur Schärfung unserer Sinne und unseres Verstandes auf poetische Literatur zeigen, die, wie wir wissen, auf ihre Art weiß, was man von konkreten Menschen heute, in Bezug auf seine Konstitution, Sozialisation und Personalisation wissen sollte. Ich empfehle sie als Propädeutik und zur Konstitution des Gegenstandes „Erziehung“. Jeder Entwicklungs- und Bildungsroman (etwa „Der Abentheuerliche Simplicissimus Teutsch“ von Grimmelshausen oder „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ von Goethe) bringt Erziehung auf den Punkt. Verallgemeinernd und die Wortverwendung von „Erziehung“ normierend könnte man festlegen: Erziehen, verstanden als der kraft Zeigehandlungen konstituierte Versuch, die Entwicklung, Dispositionen und Fertigkeiten anderer Menschen in Richtung Autonomie und Solidarität auszubauen, zu stabilisieren oder auch zu verbessern und die Entwicklung, das Entstehen von Dispositionen und Fertigkeiten, die edukativer Intentionalität widersprechen, zu verhüten. Ob der Erzug erfolgreich ist oder nicht, ob Erzogen-sein oder Unerzogen-sein bei den Adressaten zu konstatieren ist, egal, Erziehung ist kein Brutverhalten, ist Kultur.

Wenn wir Siegfried Lenz „Die Deutschstunde“ hinzunehmen und das Kapitel „Lebenskunde“, erhalten wir sogar ein Exemplar „erziehenden Unterrichts“. Felder schulischer Sozialisation wie Lehrer-Schüler, Schüler-Schüler, Lehrstoff-Gesellschaft-Ideologie werden dort auf den Lernort „Klassenzimmer“ und auf den Biologie-Unterricht zusammengezogen, während draußen vor der Tür der Mantel der Geschichte weht: Die Amis erledigen die Nazis. Für eine kritische Selbstbesinnung eine sehr ausbeutbare Schulszene, die auf die Hässlichkeit der Form eines Unterrichts weist. Inspirierend als Gegenbeispiel ästhetischer Überbietung in Richtung Wohlgefallen, aber auch, was hier im Teil II wichtig ist, als ein Beispiel, das zur Einführung in schulpädagogische Begriffe, hier „erziehender Unterricht“, geeignet ist. Will man also zu einem Allgemeinbegriff „erziehender Unterricht“ kommen, hier in aller Kürze und ohne Tiere folgender methodischer Vorschlag: Sich an der Lenz-Beschreibung erst einmal zu ergötzen und sie dann zu entindividualisieren, was meint, die Eigennamen und konkreten, dieser und nur dieser Szene zugehörigen Einzelheiten zu streichen, um zu einer Verallgemeinerung des im Kapitel „Lebenskunde“ dargestellten Geschehens zu gelangen. Anschließend wird finalisiert und funktionalisiert, das heißt, dem berandeten Gegenstandsfeld aus dem Komplex von Erziehung, Lernen und Schule werden spezifische Zwecke und Funktionen zugesprochen. Worauf Fragen nach Verfehlung/Herbeiführung (dieser Zwecke) und Dysfunktionalität/Funktionalität, die Biostunde als Exemplum anführend, angeknüpft werden können (Bätz 2002). Dabei kann sich in Auseinandersetzung zur literarischen Vorlage im Lenz eine normierte Beschreibung erziehenden Unterrichts wie folgt – biologiefrei - ergeben: Er (erziehender Unterricht) ist eine spezifische pädagogische Praxis, das heißt, ein nach edukativer Intentionalität geordnetes und eigensinniges System von Zeigehandlungen in der Schule, in dem Lernende durch Lehrende nicht nur zur Aneignung von Wissen und Können aufgefordert, unterstützt und gefördert werden, sondern in dem auch erstrebenswertes Arbeits- und Sozialverhalten eines jeden Beteiligten nach Maßgaben der Disziplin im Verein mit Motivation und Leistung vermittelt wird, wobei er durch ästhetische Überbietung eine wohlgefällige Form gewinnen kann. - So weit, direkt in den „Kampf um Anerkennung“ in

Schule und Unterricht, kann uns Siegfried Lenz, aber nicht die Thematisierung der Brutpflege bringen.

### Zwischendurch

Sticht ein Roman eine Definition aus der Forschung und Theorie aus? Welches Vokabular regt mehr zur reflektierten Selbstbesinnung (der Lehrkräfte) an? Wer weiß mehr über das Leben Bessie, der Evolutionäre Pädagoge oder Flaubert? Was entflammt, die Wissenschaft oder die poetische Literatur? Es ist ungeschickt, derartige Fragen zu stellen. Denn es soll nicht die Wissenschaft gegen die Schriftstellerei ausgespielt werden, töricht. An Erkenntnis interessiert beide, aber die eine an diskursiver und begrifflicher Wahrheit, die andere an sinnlicher und anschaulicher Klarheit, ausdrücklich auf verschiedenen Wegen der Forschung. Weder steht das Gefühl über dem Verstand noch dieser über jenem (Brecht: „Die Maßnahme“). Gleichrangigkeit besteht bei Differenz. Von einem Postulat, die Wissenschaften über Bord zu werfen, nur das Herz/die Seele sprechen zu lassen, die Rationalität zugunsten der Emotionalität auszuschalten – nicht die Spur. Außerdem kann man ästhetischen Texten (die ihnen eigene) Rationalität nicht absprechen. Ein ästhetischer Text ist einem apophantischen, was den Wert der Erkenntnis betrifft, nicht überzuordnen. Es geht überhaupt nicht darum, dem wissenschaftlichen Zugriff auf pädagogische Sachverhalte Effekte zu verweigern und der Wissenschaft vorzuwerfen, sie wecke keine Energien und liefere kein Wissen für pädagogisches Verständnis, liefere kaum Nützliches für ein gedeihliches Zusammenarbeiten und Zusammenleben in Schule und Unterricht, sie könne zu einer Haltung nichts beitragen, die eine liberale Ironikerin auszeichnet. Nein. Gleichwohl wird in der vorliegenden Erörterung von Anästhesie, Haltung und ästhetischer Überbietung didaktischer Artikulation, von Wohlgefallen, vom gedeihlichen „Kampf um Anerkennung“ die sinnliche Erkenntnis bezielende Literatur favorisiert, die durch die Elektrisierung des „Wissens um“ und des „abschließenden Vokabulars“ und als Muster einer narrativen Komposition zum Vorteil der Lebensführung Dinge und Geschehen derart zur Sprache bringt und erschließt, auf eine Art und Weise zu einer Einsicht führt, wie es die geschätzte Forschung und Theorie nicht vermag.

Die philosophisch anthropologische Semantik macht den Charakter der apostrophierten Haltung der ästhetischen Überbietung der didaktischen Artikulation aus. Und poetische Literatur ist nicht nur für das Vorhaben des Wohlgefallens attraktiv, die weitere These ist, Literatur kann im Zuge der Beantwortung der Sartre-Frage einen biologiefreien anthropologischen Beitrag zur Wissenschaft der Pädagogik leisten. Dies sollte anhand der Begriffe „Kampf um Anerkennung“, „Mensch“, „Leben“, „Geburt“ und „Erziehung“ gezeigt werden. Ob es nicht überhaupt angebracht sei, ausgehend von dem durch ästhetische Texte (wieder-)erweckten „Wissens um“ und „abschließendem Vokabular“ eine Renovierung (jedenfalls einiger bestimmter) Begriffe der Pädagogik und Didaktik (die heute auf der roten Liste stehen) gegen den Drall der biowissenschaftlichen Meinungsmehrheit in Angriff zu nehmen, das ist hier zu überlegen (Bätz 2002b). Nicht gedacht ist daran, erziehungswissenschaftliche Terminologie mit poetischer Literatur auszuwechseln. Selbstverständlich nicht. Vielmehr ist der Vorschlag, sich zunächst einmal problemorientiert des „Wissens um“ reflektierend zu versichern, das wegen seiner Praktikabilität im Alltag der Klugheit nicht entbehrt, wozu poetische Texte aufgegriffen werden. Dann kann man, diverse Gebräuche abgleichend, die Redeweisen über pädagogische und didaktische Dinge und Geschehen für den wissenschaftlichen Diskurs normieren. Allerdings ist bei solchem Vorgehen das Verständnis zu teilen, Wissenschaft als methodisch geführte und an Standards orientierte Hochstilisierung dessen zu begreifen, was wir kooperierend, organisierend und kommunizierend in der Praxis, was wir alle in der alltäglichen Auseinandersetzung mit der uns umgebenden Um- und Mitwelt als Um- und Mitmenschen immer schon tun (Mittelstraß 1991).

## „Tod“

Das Pärchen „Leben und Sterben“ (Tremml 2004, S.162) findet in der Evolutionären Pädagogik derart Beachtung: „Alle Erziehung gründet letztlich in der Furcht vor dem Tode. Aber diese negative Formulierung kann man auch in eine positive überführen und sagen: Alle Erziehung gründet im Streben zu überleben - und dieses Überleben wertvoll zu machen“ (Tremml 2000, S.17). Dazu eine Sentenz Goethes über die Natur: „[...] der Tod ist ihr Kunstgriff viel Leben zu haben“ (Tremml 2004, S.83). Und im Zusammenhang mit „Lernverweigerungen“ weiß die Evolutionäre Pädagogik von einer etwas anderen Art des Sterbens, nämlich dass diese (Lernverweigerungen) heute nicht mehr zum Tode, aber schnell zu Nullkarrieren [führen]“ (ebd., S.162). „Überleben“ bietet den Fluchtpunkt der funktionalen Erklärung des Todes. Ja, wie soll man kontern, was einwenden? Vielleicht ...

Tolstoi schildert in seiner Erzählung „Der Tod des Ivan Iljitsch“, dass ein Mensch namens Ivan Iljitsch die Wahrheit des allgemeingültigen Wissens, dass alle Menschen sterben, im akuten Fall seines eigenen Sterbens leugnet. Zwar hält er den Syllogismus für korrekt, der aus der Tatsache, festgehalten in der All-Aussage „Alle Menschen sind sterblich“, und der Partikular-Aussage „Ivan Iljitsch ist ein Mensch“, konkludiert: „Ivan Iljitsch ist sterblich“. Jedoch, meint er, stimme diese Schlussfolgerung nur „theoretisch“. „Praktisch“ könne/dürfe sie nicht gelten. Es sei unmöglich, dass sie für ihn persönlich wirklich wahr sei, für ihn, den konkreten Ivan Iljitsch, für ihn, der, wie jeder sehen könne, mitten im Leben stehe. Die Logik sei allgemeingültig, logische Wahrheit sei unbestreitbar, gelte hundertprozentig – ganz klar, aber in seinem besonderen Fall, weil es um sein Leben geht, nicht lediglich um einen Satz, liege die Ausnahme doch auf der Hand. Ivan Iljitsch, der weiß, dass er in Bälde tot sein wird, sträubt sich und wehrt sich und sucht gegen die Gewissheit seines eigenen Todes verzweifelt und wider besseres Wissen Wege und Möglichkeiten zu finden, die es nicht gibt.

Tolstois Darstellung verweist auf die Differenz zwischen Wissenstypen, zwischen dem wissenschaftlichen Wissen vom Tod und Sterben aller Menschen und dem Wissen um den persönlichen Tod und das eigene Sterben. Sie zeigt auf den Unterschied zwischen dem logischen „Wissen dass“ und „Wissen wie“ und dem praktischen „Wissen um“ den privaten Abtritt. Diese Geschichte verdeutlicht die „Inhomogenität des modus ponens“ (König, zit. n. Weingarten 2004, S.15), weist auf die Funktionsgrenze/Tragfähigkeit wissenschaftlichen Fakten- und Tatsachenwissens. Anschaulich klar gemacht hat Tolstoi: „Das am modus ponens exemplifizierte theoretische Wissen gibt gerade keinen Aufschluss über die praktische Dimension des je individuell gelebten Lebens und dessen möglichen oder wirklichen Endes“ (Weingarten 2004, S.12). Einen Aufschluss über die praktische Dimension seines individuell gelebten und geübten Lebens bewirkt die Kommunikation des Ivan Iljitsch mit seinem Knecht, einem unverstehenden Menschen. Ivan Iljitsch renkt sich ein, er wird vernünftig, der Tod wird akzeptiert/angenommen/gebilligt. Ivan Iljitsch kann schließlich, was er muss, sterben.

Aus der Geschichte nehmen wir mit: Auch das biologische „Wissen dass“ und „Wissen wie“ der Evolutionären Pädagogik hätte dem Ivan Iljitsch keinen Trost gespendet. Kurz, das wissenschaftliche „Wissen dass“ und „Wissen wie“ ist im Einzelfall/in Grenzsituationen unzulänglich. Das ist nicht neu. Jetzt kann es aber nicht darum gehen, ausschließlich biografischen Widerfahrnissen, dem Erleben allein Autorität bei der Auskunft/Unterrichtung/Nachricht/beim Bescheid über menschliches Leben, über Totalisierung und Retotalisierung, über Konstitution, Personalisation und Sozialisation zu akkreditieren. Denn es macht die poetische Literatur, es bewirkt das gelernte Lesen sinnliche Erkenntnis und schafft, dass Dinge und Geschehen, die zwar durch den ästhetischen Text vermittelt, aber gleichwohl in eine Nähe des Lesenden/Zuhörenden gerückt werden, die quasi eine unmittelbare Erfahrung ermöglicht. So also die Frage, ob man der

poetischen Literatur im universitären Lehramtsstudium nicht mehr Gewicht verschaffen sollte, ob man nicht das Generieren anthropologischen Wissens auf artistischem Wege goutieren sollte, nicht nur den Lehramtsstudierenden im Hinblick auf eine Kompetenz wie „pädagogisches Verstehen“ zum Vorteil. Dass also nicht nur ein wissenschaftliches „Wissen dass“ und ein „Wissen wie“ legitimiert ist, das auf der einen Seite so wahr wie auf der anderen Seite unzulänglich ist, sondern weil ein praktischer Aufschluss über den Vollzug pädagogischer Praxis/über das Erleben pädagogischer Praxis in Schule und Unterricht erforderlich und dringlich ist. Die poetische Literatur ist, klar, kein Ersatz des gelebten Lebens, vermag aber als ein Öffnen/Aufschließen/Aufsperrern der Lebenspraxis zu funktionieren, vielleicht dadurch, dass man kraft Lektüre die Entwürfe mehrerer Leben stellvertretend (er-)lebt.

Die (hier angerührte) Propaganda für eine Poetische Schulpädagogik (Bätz 2002) geht nicht gegen die Evolutionäre Pädagogik allein. Grundsätzlich gelte, nicht (erst) als Schlussergebnis des Syllogismus komme der Einzelne in den Blick (im Falle der Biologie: nicht als funktional äquivalentes Evolutionsprodukt), sondern als Individuum, das er immer schon ist. Als „einzelnes Allgemeines“, das mit seiner Konstitution, Sozialisation und Personalisation zurechtkommen muss, das sich um seine zweite Geburt plagt, das anstreben soll, ohne Krücken im Kampf um Anerkennung personale Identität zu erringen, dabei autonom und solidarisch aufzutreten, und dann doch bloß stirbt. Diesbezüglich/dafür sollte man sich (als Lehrkraft) gut präpariert haben, bestmöglich durch poetische Texte.

Noch mal zurück zum Tod, welches Wissen um ihn könnte man diskutieren? Mit welchem Buch kommunizieren? Wie könnte man einen die praktische Dimension erschließenden Gebrauch dieser Vokabel gewinnen? „In dieser Gesellschaft ist der Tod allgegenwärtig“, sagt der Protagonist in Uwe Timms „Rot“, „wo immer du hinblickst. Leute, die sich schminken lassen, liften, falsche Zähne einsetzen, kaufen, edelkaufen, eine unbeschreibliche Lebensgier, eine sich in Verdopplung ausbreitende Sucht der Selbstverwirklichung, die nach einer Zweitwohnung, nach dem Zweitauto, Zweitfernseher, der Zweitfrau verlangt, denn man weiß, auch der Papst ahnt es, nichts, nichts kommt danach. Wir leben in der transzendentalen Obdachlosigkeit. Dies bisschen Erde. Das ist alles. Hier, hier, hier. Jetzt, jetzt, jetzt. Sonst nichts“ (S.145). „Alles Verklärungen, verbale Krücken, um das zuzudecken, was sich auftut, was tatsächlich ist: nichts. Ein schwarzes Loch, in das alles zusammenstürzt, eine Implosion des Sinns, nichts, nichts, nichts. Schweigen. Verzweiflung, meinetwegen. [...] Kein Trost. Keine Worte. Jedenfalls nicht so oft missbrauchte, so dass sie gar nicht mehr den Schrecken, das Entsetzen beschreiben können, und nirgendwo eine Sprache, die das neu fassen könnte. Nichts“ (ebd., S.167). „Ein endgültiger Abschied. Endgültig insofern, als wir von nun an nichts mehr von dem anderen erfahren, nichts mehr fragen, nichts mehr korrigieren können. Nichts ist mehr einholbar“ (ebd., S.363). „Erst durch den Tod. Erst, daß wir sterben müssen und sterben werden, macht etwas Unwiederbringliches aus unserem Leben“ (ebd., S.364).

Oder Jose Saramago „Eine Zeit ohne Tod“: Der erste Satz ist der letzte Satz: „Am darauffolgenden Tag starb niemand.“ Ein halbes Jahr lang stirbt keiner, niemand, in welchem Zerfallsstadium er auch ist. Macht das die Bürger dieses ausgewählten Landes glücklich? Jedenfalls alarmieren die Bestattungsinstitute, die Lebensversicherungen, die Krankenhäuser und Pflegeheime. Was verlautbaren die Politiker? Was tun, man stelle sich vor, mit immer Lebenden? Was mit dem/der Ururgroßvater/Ururgroßmutter, dem/der Urgroßvater/Urgroßmutter, dem/der Großvater/Großmutter, dem/der Vater/Mutter?! Und all den Lieben, die einem nicht mehr ein endliches Leben verleiden, sondern ein ewiges?! Alles staut sich. Wie reagiert die „rkaKi“, die römisch katholische Kirche? Die fürchtet um Grund und Boden. Die „Maphia“ spielt mit, denn jenseits der Landesgrenze wird man zur Leiche, wie es sich ziemt. Da lässt sich etwas organisieren, monopolisieren und Geld verdienen. Was steckt am Ende dahinter,

ist die Ursache? Wer hebt Kausalitäten und Funktionen aus? Eine Dame namens „tod“, nein, nicht „Tod“, sie verwahrt sich vehement in einem Brief gegen die Majuskel, sie zieht die Strippen. Ihr Motiv? Sie will das in die Ecke der Gesellschaft gedrängte Ende des menschlichen Lebens (wieder) zu einer Schlagzeile machen, sie will als „tod/Tod“ Staunen hervorrufen, Entsetzen schüren, ein vieldiskutiertes Rätsel bleiben. Denn irgendwie meint sie sich heutzutage nicht recht gewürdigt. Doch sie verzettelt sich (ein bisschen). Es ist die Liebe zwischen tod, die für alle Zeiten tot sein soll, aber eine Zeit lang lebt und liebt, und einem Cellisten, der, als wieder ordentlich gestorben werden soll, nicht stirbt, die ...

Oder: „Der Tod muß so schön sein. In der weichen braunen Erde zu liegen, während das lange Gras über einem hin und her schwankt, und der Stille zu lauschen. Kein Gestern, kein Morgen haben. Die Zeit und das Leben vergessen, im Frieden sein“, schwärmt das Gespenst von Canterville (Oscar Wilde). Die Strudlbrucks, die Unsterblichen in Jonathan Swifts „Gullivers Reisen“, hören es und weinen.

### „Individuum“

Die Evolutionäre Pädagogik spricht von der „Erfindung des Individuums“ (Trembl 2004, S.143). Womit das Vermögen mancher Lebewesen angesprochen werden soll, dass Junge (von Vögeln und Säugern) ihre Mutter erkennen und dass das Elterntier das eigene Tierkind als einzigartig ansieht, privilegiert behandelt und, wenn es stirbt, betrauert (ebd.). Das „unverwechselbare Individuelle“ wahrzunehmen, darin seien z.B. Pinguine und Lachmöwen dem Menschen weit überlegen (ebd.); anderen Lebewesen fehle diese Fähigkeit gänzlich. „Jedes Individuum ist das Produkt einer evolutionären stammesgeschichtlichen Lerngeschichte“ (Scheunpflug 2001, S.44). Und wer wissen will, warum es so etwas wie „Individualität“ überhaupt gebe, dem wird funktional erklärt, dass es für das Überleben gut sei. - Doch das „darwinsche Sprachspiel von Mutation und Anpassung, Selektion und Überleben [ist] zu arm“ (Habermas 2001, S.18). Ich gehe davon aus, dass die Vokabeln „Individuum“ und „Individualität“ nicht lediglich eine artdifferente Eigenschaft des zoologischen homo sapiens sapiens bezeichnen, deren Zusprechen oder Absprechen den Naturalisten überstellt werden soll.

Die Evolutionäre Pädagogik behauptet, dass Individuen und „unverwechselbares Individuelles“ in der Natur aufzufinden seien, als Naturphänomene eben, genetisch gesehen vor (dem Auftritt) des sprachbegabten Menschen und auch neben ihm, im Tierreich. Wobei man sich aber doch fragt, ob es zum Auffinden von Individuen nicht in erster Linie unterscheidender und orientierender Rede (menschlicher Sprache) bedarf, um uns in unseren Aktionen gegenseitig und untereinander Einzigartigkeit zuerkennen zu können. Denn einen Anderen hinsichtlich relevanter Merkmale als meinesgleichen und als ein Individuum wahrzunehmen, ist beileibe kein Akt, der allein mit sinnesphysiologischen Daten und funktionaler Interpretation und mit dem, was die Tiere so drauf haben, realitätsgeeicht zu beschreiben und zu analysieren ist. Die Tatsache der Individualität wird durch die „Wesen, die Logos haben“ geschaffen. Die Tatsache, dass wir (alle) Individuen sind, schaffen nur wir, die wir über Personalpronomina verfügen, von „Ich“ und „Du“ und „Wir“ sprechen können, die um ihr Leben wissen und es vollziehen und mitteilen (können), nur wir, die wir die reflektieren, urteilen und immer schon kooperativ, organisiert und kommunikativ handeln (Tomasello 2006, S.253ff.). Überhaupt, inwieweit die Beschreibung der Tierwelt mit dem Vokabular („Individuum“, „Mutter“, „trauern“, ...) berechtigt/zutreffend/angemessen ist, das wir Menschen für unsere Praxis kreiert haben, die wir eben nicht mit Tieren wie mit unsersgleichen teilen, müsste von den Naturalisten eigens/extra begründet werden. Kurz, Individualität-Schaffen, damit sie wahrgenommen werden kann, ist nicht wie ein biotischer, evolutorischer Naturvorgang zu erklären. In der sprachlosen Naturgeschichte (der Tiere) suchen wir vergebens ein (Vorläufer-)Modell/einen

Prototypus für das Phänomen, das wir unter uns Menschen als „Individualität“ kennen und bezeichnen.

Indem und dadurch, dass wir Menschen unser Leben leben/üben und darum wissen, nehmen wir uns als Einzigartige wahr und schreiben uns diesen Zustand der Einzigartigkeit/des „einzelnen Allgemeinen“ zu. Individuierung ist in unserer kooperativen und kommunikativen Praxis ein dynamischer Prozess des „Sich-selbst-voneinander-Unterscheidens“ (Weingarten 2003, S.36). Dieses Sich-selbst-voneinander-Unterscheiden darf nicht mit dem Beschreiben der Andersartigkeit/des Fremden eines Objekts/eines Vorgangs missverstanden werden, wie wir es im Alltag oder in der Wissenschaft (mehr oder weniger distanziert/sine ira et studio) vornehmen, sondern dieses Sich-selbst-voneinander-Unterscheiden ist als ein (von Kindesbeinen an laufendes) eingeübtes/trainiertes/beherrschtes Beimessen/Erachten von Gewicht/von Relevanz insofern und dadurch, dass man Menschen in Bezug auf ein Verhalten/ein Tun oder ein Merkmal/eine Eigenschaft auseinander hält/gegeneinander abgrenzt/voneinander abhebt, also trennt und unterscheidet. Die „Selbstunterscheidung der Menschen voneinander [ist] als [ein] Tun [zu begreifen], das im Vollzug des je individuellen Lebens realisiert wird“ (ebd., S.36). Indem und dadurch, dass wir dies tun, aktualisieren wir ein „Wissen um“ uns und die Anderen. Dieses Selbstunterscheiden gehört zur Gattungsgemeinheit und trennt den Menschen vom Tier. Und wie der einzelne Mensch dazu gelangt, auf diese Art und Weise ein „Individuum“ zu sein/zu werden, warum wir das letztlich machen, das ist nicht empirisch zu lösen, nicht in der Naturgeschichte/in einem Tier-Mensch-Übergangsfeld zu verorten, sondern es ist ein „kategoriales Problem“ (ebd., S.46).

Aber es geht in diesem Text nicht um methodische Probleme der Evolutionären Pädagogik<sup>25</sup>,

---

<sup>25</sup>Eine Fußnote muss sein. (Ich fürchte sie wird lang.) Der zweite Teil fragt nicht nur danach, ob Vokabular aus literarisch gewürztem „Wissen um“ für die ästhetische Überbietung zuträglicher sei als naturalisiertes, biowissenschaftlicher Provenienz, sondern, ob es nicht überhaupt angeraten sei, normiertes Vokabular, eine Terminologie der Pädagogik aus lebenspraktischer Kenntnis (= elementarem Wissen) und lebenspraktischem Können (= elementaren Operationen), eben aus dem kooperativen, organisierten und kommunikativen Kontext heraus, in dem wir immer schon leben, mit der Literatur als Beistand zu entwickeln. Gegen den Widerspruch der Naturalisten, versteht sich. Es verhält sich so: Damit eine „ultimate“ (kausale oder funktionale oder andere empirisch gestützte) Erklärung der Evolutionären Pädagogik machbar ist, müssen pädagogische und didaktische Sachverhalte in biowissenschaftliche umgewandelt werden. Z.B. erhält das Gehirn Subjektstatus, also das Cerebrum (vielleicht 1,8 Prozent meines Körpergewichts) wird angesprochen, als hätte man es mit *mir* zu tun, es (das Hirn) wird behandelt wie ein individuelles Subjekt, das sich verhält und handelt wie du und ich; oder das Etwas-Lernen wird als neuronale Vernetzung demonstriert (Scheunpflug 2008); oder die Erziehung als Verhalten gegenüber der eigenen Brut. Dies zeigt, Sachverhalte werden entsozialisiert/naturalisiert in der Überzeugung, die Natur gehe der Kultur voraus, die Kultur der Menschen sei eine Modifikation der Natur bzw. die Kulturgeschichte sei letzten Endes (die Fortsetzung der) Naturgeschichte. Es wird auf Plausibilität gesetzt, denn es leuchte doch ein, dass die Natur primär/das Primäre sei. Wir stoßen auf erste Menschenaffen etwa, erste Säugetiere, erste Insekten, erste Bakterien (Mayr 2005, S.39). Es könne auch niemand bestreiten, dass wir uns alle erst einmal zu dem lebenden Organismus haben entwickeln müssen, der wir sind, um uns erforschen zu können, dass wir alle zuerst ein Gehirn brauchen, um überhaupt denken und lernen zu können, dass, hätte die Evolution nicht schon bei unseren Vorfahren kognitive, emotive, soziale, musische und technische Kompetenzen positiv selektiert, wir nicht, wie wir es heute tun, in Schule und Unterricht oder sonst wo interagieren könnten. Daran stimmt, dass, wären wir Steine, dies selbst nicht wüssten, weil es ohne Hirn kein Empfinden, kein Gefühl, keine Wahrnehmung, kein Denken, Sprechen, Entscheiden gibt, und dass wir heute nicht kooperieren und kommunizieren könnten, wenn wir gestern nicht kooperiert und kommuniziert, sondern uns alle die Köpfe eingeschlagen hätten. Daran stimmt nicht, dass für die Erklärung menschlicher/kultureller Phänomene, für die Entstehungsgeschichte derjenigen intellektuellen, künstlerischen Errungenschaften, all der technischen Maßnahmen, Einrichtungen und Verfahren, mit denen wir uns als Menschen identifizieren, die Natur als Ursprung/Ursache/Grund/Basis heranzuziehen sei. Um dies zu klären, muss man eine wissenschaftstheoretische/erkenntnistheoretische Überlegung einschieben. Es ist nämlich nicht so, dass physische, biotische, chemische, neuronale Geschehen, die Gegenstände von Aussagen/Behauptungen sind, die Begründungen/Beweise für die Wahrheit der Aussagen/Behauptungen über sie quasi kraft Natur liefern. Vielmehr erledigen das Begründen/Rechtfertigen/Beweisen von Aussagen/Behauptungen Sachkundige und Fachleute, die je nach Erkenntnisinteressen, Zielen, Zwecken ihre eigene Terminologie, ihre Methoden und Kodizes zur Verfügung haben und einhalten. Behauptungen sind wahr, nicht weil sie Physisches oder Biotisches thematisieren, sondern weil ihr Geltungsanspruch mit einer Begründung/Beweisführung nach Kriterien und Standards aus Logik und Labor eingelöst werden kann. Und wenn sie wahr sind, dann stellen sie wirkliche Sachverhalte vor bzw. Tatsachen, die in summa das „Wissen dass“ und das „Wissen wie“ ausmachen, auf das wir alle scharf sind. Man sieht, nicht die Natur ist primär, sondern ohne die Kulturleistung der die Dinge und Geschehen in spezifischen Terminologien zur Sprache bringenden und z.B. gemäß evolutionstheoretischer Überlegungen nach Wesentlichem und Unwesentlichem unterscheidenden und ordnenden Wissenschaften wäre es gar nicht möglich, sich auf natürliche Sachverhalte/Naturtatsachen/Fakten zu beziehen, denn diese werden von den zuständigen natur- bzw. biowissenschaftlichen Disziplinen allererst geschaffen. Ohne Kultur keine Natur. Die naturalistische Behauptung der Priorität der Natur vernebelt, was tatsächlich der Fall ist. Der Beitrag der Mutter „Natur“ oder des schwarzen und schweigenden Waldes zur Fundierung und Konsolidierung der Natur- und Biowissenschaften ist gleich null.

Das erschüttert sämtliche Argumentationsfiguren der Evolutionären Pädagogik. Denn es wird dort behauptet, dass man mit den Biowissenschaften „besser“ als herkömmlich, nämlich „ultimat“, begründen könne, was es z.B. mit dem Lernen auf sich habe (Scheunpflug 2008, S.16), dass man letztlich nur dann objektiv Gewisses über unser Denken, Erkennen und Lernen weiß und über unser soziales Mit- und Gegeneinander und unsere kognitiven, emotiven, sozialen, musischen und technischen Aktionen in der Schule und im Unterricht erfahre, wenn man wegen ihrer „Nähe“ zur Natur Natur- und Biowissenschaftler ranlasse (Bätz 2006). Deswegen versucht sie, die brisant gemachte Unwahrscheinlichkeit der Wirklichkeit des Bildungswesens, der Institutionalisierung, der Sozialisation, der Methodisierung des Lehrens und Lernens aus den Anfängen des biotischen Lebens (Tremml 2004, S.82ff.; Scheunpflug 2006) zu erklären, auf nichts weiter gestützt als auf die Naivität von der Mutter „Natur“. So beginnen Evolutionäre Pädagogen ihre theoretischen Ausführungen nach dem Baukastenprinzip mit „kleinen Teilen“, wie sie in der Natur scheinbar vorliegen, und schreiten zu „größeren“ fort, also vom Gen über das Gehirn zur Gesellschaft. Das „Kleinere“ wird als das natürliche Explanans für das „Größere“ gehandelt, bei Ableitungsnotstand kommt die Emergenz ins Spiel. So promoviert bei der Evolutionären Pädagogik die Natur

sondern darum, wie man einen für die Pädagogik tauglichen Begriff von Individualität erwirbt, der nicht naturalisiert/entsozialisiert ist. An einen entsozialisierten/naturalisierten Begriff von Individualität lässt sich „personale Identität“ nicht anschließen. Eigentlich macht ja die funktional-strukturelle Überzeugung der Evolutionären Pädagogik, dass die sozialen Systeme „Schule“ und „Unterricht“ als Problemlösungen des Überlebens unabhängig von den mit Eigennamen benennbaren Lehrpersonen und Schülern ihren Dienst tun, ihre Funktionen erfüllen, macht ihre Überzeugung, dass Systeme überleben, wenn nur deren Elemente äquivalent funktional ausgewechselt werden, also der Lehrer Kratz durch Lehrer X, die Schülerin Hanne durch die Schülerin Y, die Individualität irrelevant.

Zu Evolutionären Pädagogen und Didaktikern dagegen hätte Sartre bemerkt: *Entsozialisiert, wie ihr arbeitet, womit ich meine, dass ihr die Natur- und Biowissenschaften zum Sprecher wählt, aber nicht lebenspraktische Zusammenhänge benutzt, um Phänomene problemorientiert zu erschließen, kommt ihr an ein einzelnes Allgemeines nicht heran. Auf hoch abstrakter Ebene sprecht ihr Systemen Existenz zu, bestimmt ihr nach Luhmann jede Systemeinheit als ein Individuum, insofern sich dieses System selbst als einen sich von der*

---

zum Explanans der Kultur. Methodologisch gesehen stehen die Kolleginnen und Kollegen aber auf dem Kopf (Janich 2006, S.106f.). In Wirklichkeit geht die Kultur jeder Natur- und Biowissenschaft voran. Doch der Kopfstand gefällt. Dabei erinnern sich die Evolutionären Pädagogen schon, weil sie auch Schleiermacher zitieren (Scheunpflug 2006, S.230), dass wir alle immer schon kulturelle Praxis hinter uns haben, dass wir uns alle über uns und unsere pädagogische Praxen längst verständigen (können), bevor manche von uns Erziehungswissenschaftler werden. Aber sie verwertet diese Tatsache, dass alltagspraktische Kooperation und Kommunikation genetisch älter ist als die Wissenschaft, demnach die Kultur älter als die Natur, nicht systematisch (für ein methodisch geordnetes Theoriendesign).

Im Gegensatz zur Evolutionären Pädagogik interessieren mich hier nicht die Bewegungen, Regungen und Verhaltensweisen von Genen, Gehirnen und Pinguinen und Lachmöwen als biowissenschaftliche Grundtatsachen, aus denen wir für uns eh nichts für das Verständnis unserer Kommunikation und Kooperation ableiten können, sondern Vorrang erhält die Frage, wie wir vernünftigerweise über Erziehung, Lernen und Schule sprechen sollten, wenn wir denn problemorientiert aus gegebenem Anlass darüber reden müssen. Zuerst also nicht der Blick in die Natur, sondern darauf, wie Wissenschaft (der Erziehung, des Lernens, der Schule) eigentlich möglich ist (Mittelstraß 1974). Wissenschaft als besonderes Handeln (Holzkamp 1968), das ist der Grundkurs. Keine Zwergschimpansen. Also keine faktisch schon bestehende (Objekt-)Wissenschaft wie die Biologie für die Evolutionäre Pädagogik als Leitbild, sondern zuerst eine Reflexion über das methodische Handeln, das Wissenschaft der Pädagogik genannt werden will, und Rechtfertigung der Interessen, Ziele, Zwecke, der Terminologie, der Methoden und Begründungsverfahren, womit Gegenstände in Forschung und Theorie konstituiert werden. Verfährt man so, ergibt sich, dass die Wissenschaften keinen Inhalt hätten, ginge eine alltagspraktische Lebenswelt nicht vorweg bzw. schlosse diese jene nicht ein. Darwin kannte die Züchterpraxis, Mendel Erbsen und Hühner, jeder Sinnesphysiologe weiß, was „Sehen“ und „Hören“ und „Schmecken“ ist, bevor er Modelle zur Erklärung kreiert, dem Hirnphysiologen ist nicht erst aus der Forschung bekannt, dass das Gehirn/Hirn eine Steuerzentrale ist usf. (Janich 2000). Und der Pädagoge und der Psychologe wissen, weil sie auf heutiger Kulturebene groß geworden sind, über Erziehung, Lernen und Schule nicht bloß als Wissenschaftler Bescheid, sondern jeder hat (als Schüler, Student usf.) Sozialisation lange vorher vollzogen und erlebt. Nicht erst die pädagogische und psychologische Forschung und Theorie haben Erziehen, Lernen und Schule auf die Welt gebracht (wie es manchmal scheint), auch nicht die Natur- und Biowissenschaften. Nun hat die Tatsache, dass der Wissenschaft lebenspraktisches Knowhow vorausgeht, vor allem auch eine begründungstechnische Relevanz, insbesondere für die Festlegung von Explanans und Explanandum. Im Gegensatz zu den Evolutionären heißt es hier: Kultur erklärt Natur. Denn das, was als „Natur“ vorliegt, das sind im Medium einer Fachsprache formulierte Aussagen/Behauptungen/Sachverhalte/Tatsachen, z.B. aus den technisch hochgerüsteten Laboren der Wissenschaft. Wissenschaft ist eine Kulturleistung, die aus der Alltagspraxis herausgedreht wird. Demnach ist die Natur der Natur- und Biowissenschaften, ob im Labor oder im Feld, Präparation, Konstruktion und Modellierung, ein Kulturprodukt der Wissenschaft(ler). Die Natur der Natur- und Biowissenschaften ist als System empirischer Wahrheiten eine kulturelle Hervorbringung und keineswegs etwas außer uns wie mein Kaktus (sogar für den gilt: wändsdnanedgiisdädördädä). Die Natur draußen vor der Institutstüre trägt zur Wahrheit von Sach- bzw. Sozialzusammenhängen nichts bei. Gewarnt wird vor Mystik (Rorty 1987).

*Umwelt differenzierenden und mit dieser Beobachtung identifizierenden Beobachter zu beschreiben vermag. Das ist mir von der Lebenspraxis zu weit weg und zu schematisch. Ich halte es für sachfremd zu sagen, dass es eine Menge Systeme gebe, die sich und andere Systeme beobachten und mit der Eigenschaft „Mensch“ beschreiben und diesbezüglich einschreiben, und dass es unter diesen wiederum ein System gebe, das auf exkludierendem und inkludierendem Wege der Beobachtung und Selbstbeobachtung als das Individuum „Flaubert“ sich zu identifizieren in der Lage ist bzw. als ein solches identifiziert zu werden vermag. Wobei diese Eigenschaft „Flaubert“ als funktional äquivalent mit der Eigenschaft „Sartre“, „Rorty“, „Tremml“, „Scheunpflug“, „Kratz“ oder „Bätz“ betrachtet werden könne, denn die Bätz-Eigenschaft (z.B.) ist nichts weiter als eine Überlebensstrategie wie die anderen auch. Flaubert, Sartre, Rorty, Tremml, Scheunpflug, Kratz und Bätz sind aus der systemtheoretischen/evolutionstheoretischen Perspektive für sich gesehen nichts Besonderes. Diese Personen sind für euch viel weniger in ihrer Einzigartigkeit/Individualität/Differenz interessant, sondern viel mehr als austauschbare Systeme, da sie in der Hauptsache nur an dem negentropischen Beitrag gemessen werden, den sie zur Aufrechterhaltung des (Gesamt)Systems des Lebens leisten, dem sie als (Teil-)Systeme angehören. Mich interessiert nicht, was am System „Flaubert“ unter dem Blickpunkt des Überlebens in der Gesellschaft seiner Zeit auswechselbar wäre. Ich stelle in meinen Werken die „Erfindung des Menschen“ als einzelnes Allgemeines dar, dessen singuläre und autonome Selbsterschaffung, ein Ereignis, für mich kein Objekt/keine Objektivation eines kausal zu erklärenden naturgeschichtlichen Wirkungszusammenhangs ist. Ebenso wenig eine Verlebendigung biowissenschaftlicher Daten und Fakten vom Werden und Sterben, eine Inkarnation von Funktionalität. Kein zweiter Hauptsatz der Thermodynamik wird wichtig in meiner Argumentation (aber Tremml 2004, S.82). Nein. Ich empfehle, an Stelle des Pinguins und der Lachmöwe zum Studium dessen, was „Individualität“ ist, Bücher, auch mein Stück „Der Teufel und der liebe Gott“, das zum Thema „die Geschichte eines Individuums“ hat (Sartre 1991b, S.171). Übrigens, „Person“ oder „personale Identität“ kann ich in eurem Stichwortverzeichnis nicht finden?! „Solidarität“ auch nicht. Ich wundere mich nicht, die können nicht als biologische Tatsachen dargestellt werden. Es macht nichts, denn dazu ist in meinen Erzählungen, Romanen eine Menge nachzulesen. Auch Rorty hat eine Liste diesbezüglich belehrende Literatur. - Sartre ab.*

### Autonomie und Solidarität

Sartre hat recht. Es fehlen noch ein paar Begriffe, denn zum Prozess der Individuierung (einzigartig werden) im Alltag der Schule kommt hinzu, das ist Pädagogik, dass er mit edukativer Intentionalität zusammen gedacht werden soll. Weil „Einzigartigkeit“ nicht eine moralische Kategorie, eine kniebeugende Qualität ist, als wäre ein einzigartiger Mensch schon ein angezogener, nüchterner, stiller, weit weg lebender, also erfreulicher Mensch, ist die Individuation als Personalisation zu initiieren. Personalisation benennt etwas, wofür die Biologie (warum auch?) und Evolutionäre Pädagogik (ihr zum Nachteil) kein taugliches/talentierte Vokabular haben, nämlich die Bildung personaler Identität. In die Beschreibung eines Individuums als Person soll einfließen, dass diese Person für ihr Handeln „Schuld“ trägt, diesbezüglich unauswechselbar ist, dass ihr Handeln an Geltungsansprüchen wie „gerecht“ gemessen und begründet werden kann und soll (Habermas 2001, S.19). Dass ein Individuum/ein einzelnes Allgemeines eben dafür verantwortlich ist, was/welche Person sie aus sich macht. Mit/aus welchen Gründen sie im sozialen Raum den Platz einnimmt, den sie einnimmt. Das verweist über das „Sich-selbst-voneinander-Unterscheiden“, über das Herzen von Individualität allein, auf Moral und Ethik, auf gesellschaftliche Bedingungen und Voraussetzungen, auf bestehendes Regime.

Zunächst sei „Identität“ hier, ausgehend vom Basislager zitierter poetischer Texte, als das trainierte Vermögen eines Individuums begriffen, sich als dieselbe „selbstgemachte“ Person in verschiedenen Situationen zu erkennen; aus „Splitter-Ichs“, wie Peter Handke sagt, ein „Ich“ zu bilden. Der in Kooperation und Kommunikation stimmige Gebrauch der Personalpronomina ist ein Indikator für den Erfolg. Allerdings ist anzumahnen, dem „Ich“ nicht freien Lauf zu lassen, den eigenen Lebensentwurf/die eigene Lebensübung/die Identität nicht einfach gegen den Anderen durchzusetzen, sondern sich Anerkennung in einem gedeihlichen „Kampf um Anerkennung“ zu erwerben. Demnach steht eine moralische Lösung des personalen Identitätsproblems zur Diskussion. Wenn wir noch Sartres Formel von der Totalisierung und Retotalisierung bzw. seine Bestimmung des einzelnen Menschen als besonderes Allgemeines ins Spiel bringen, dass also der einzelne konkrete Mensch zwar von „seiner Epoche totalisiert [wird] und eben dadurch allgemein geworden [ist], [dass er sie (die Epoche) aber] retotalisiert [...], indem er sich in ihr als Einzelheit wieder hervorbringt“ (Sartre 1986, S.7), dann wird deutlich, dass die Person-Werdung zudem stets eine Positionierung innerhalb der Geschichte und in der faktisch bestehenden Gesellschaft ist, ob das nun ausdrücklich oder unausdrücklich geschieht.<sup>26</sup> Und es muss konstatiert werden, dass die Totalisierung durchaus die Retotalisierung zu überwältigen vermag. Deswegen ist die Arbeit an der personalen Identität auch als Stärkung der Retotalisierung zu verstehen. Autonomie komme nun derjenigen sich retotalisierenden (starken) Person zu, die sich Vernünftigem anzupassen und von Unvernünftigem zu distanzieren weiß. Aber weiter noch, weil die eigenen Interessen, Ziele, Zwecke ohne die Anderen oft überhaupt nicht sinnvoll zu verfolgen oder umzusetzen oder zu erreichen sind, kommt Solidarität ins Spiel. Solidarisch denken und handeln meint, gemeinsam, verbunden, verbündet, vereint, zusammenhaltend, übereinstimmend, einträchtig, gleich gesinnt, geschlossen, vertrauensvoll, zuverlässig, einhellig, einig, einmütig tätig sein. Das wäre gut, leuchtet jedoch zu oft nicht ein, ist nicht leicht zu tun, und eigentlich nur im Verein mit Autonomie zu haben. Ergibt sich aber, dass dieser Prozess der Individuation hin zur personalen Identität in der Schule und im Unterricht nicht verdeckt hinter/verschüttet unter der schulischen Leistungssozialisation statthat, nicht als privat abgewiesen, sondern „offiziell“, innerhalb der qualifizierenden Arbeit in der Schule als gedeihlicher „Kampf um Anerkennung“ vollzogen werden kann, dann wird die Chance des Erfolgs der Individualisierung in Richtung Autonomie und Solidarität vergrößert.

Der gedeihliche „Kampf um Anerkennung“, der als das ästhetische Überbieten der didaktischen Artikulation im Klassenzimmer Wohlgefallen, das Antidot der Anästhesie, erregt, kann vorgestellt werden als ein von edukativer Intentionalität durchdrungenes, günstiges Übungsfeld des reflektierten Sich-von-Anderen-unterscheiden, ein Sprungbrett für Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung, eine Okkasion für die Ausbildung von Individualität, ein Glücksfall für das Entwerfen, Ausprobieren, Stabilisieren und die Stärkung personaler Identität zugleich/ineins im Anbahnen, Entfalten und Gestalten von Autonomie und Solidarität, und zwar vor dem Hintergrund/vor der Tiefe des menschlichen Lebens mit der Geburt und dem Tod. Auf diese Weise ein selbstzweckiges Geschehen/Ereignis/Erlebnis, könnte das Phänomen der Erziehung, könnte der „Unterrichtsprozeß [...] eine eigene Schönheit“ gewinnen (Klingberg 1986, S.158).

## Resümee

Die in den Teilen I und II angeführten Argumente zur Nutzung von Dramen, Romanen, Erzählungen und Drehbüchern als Vokabelreservoir und als kluge Mittel des sinnlichen Erkenntniserwerbs, die Befürwortung der Beschaffung eines durch Literatur generierten philo-

---

<sup>26</sup> In der Schule ist eine bewusste Verankerung in historisches und gesellschaftliches Geschehen gefordert (Bätz 2002c).

sophisch anthropologischen Wissens um „Mensch“, „Kampf um Anerkennung“, „Geburt“, „Leben“, „Erziehung“, „Tod“, „Individualität“, „personale Identität“, „Autonomie“ und „Solidarität“ und mein Plädoyer, didaktische Artikulation ästhetisch zu überbieten, bündeln sich im Zielbereich der personalen Identität, der Autonomie und Solidarität. Gegen den Trend der Naturalisierung der Pädagogik wird auf ein rezosialisiertes Vokabular verwiesen, mit dem die Einsicht der Praktischen Grundnorm zur Sprache gebracht werden kann, wie Andere ein Mensch zu sein, der auch leben können will, wenn er schon leben muss. Möglich ist, dass das Unternehmen der ästhetischen Überbietung die Angst, ein Mensch zu sein, verkleinern/dämmen/überwinden hilft; dass wohlgefälliges Arrangement ein Stück weit dem Versuch entgegenkommt/genügt, diejenigen, die aus welchen Gründen auch immer, da sind, mit ihrer Existenz ein Stück weit zu versöhnen. Der Erfolg der gesamten Übung vergegenwärtigt sich in dem primären Medium „Mensch“ und findet seinen Ausdruck in den leibhaftigen Lehrkräften und Schülern. Und der Erfolg, sagt Brecht, gibt ihnen ein Gesicht.

Ende

Die erste Lächerlichkeit: Literatur hilft, einen „existentialistischen Bund“ zu schließen/einen Regenbogen zu schlagen, der Lehrkräfte und Schüler als Menschen zusammenhält, als wären Schule und Unterricht durch Besinnung besinnlich durchdringbar statt Stressgemeinschaften, die jeder überstehen will. Eine Wärme-Studie (Gruschka 1994, S.117ff.). Kein (eigenes) Wort über äußere und innere Voraussetzungen und Bedingungen in Zeiten der „Hyperscholastik“ (Sloterdijk 2009, S.567).

Die zweite Lächerlichkeit: Der Ernst. Vielleicht, wenn man einkocht, bleibt, auch weil „Autonomie“ und „Solidarität“ Hohlbegriffe geworden sind, Brechts Formel eines Existenztalents eher akzeptabel: "Spaß haben, die Welt verändern und dabei Geld verdienen."

Die dritte: "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" (M. Kessel, „Herrn Brechers Fiasko“, S.294).

## Literatur

Allman, W. F.(1996). Mammutjäger in der Metro. Berlin: Spektrum Verlag.

Bätz, R. (2003). Metatheoretische Überlegungen zur Didaktik. Frankfurt a. Main: Lang.

Bätz, R. (1994). Gedanken aus der Schulpädagogik zu Leib und Seele. Gegen eine Radikalkonstruktive Didaktik. In: Hörmann, G.(Hrsg.): Zur Kritik systemischer Konzepte in den Sozialwissenschaften. Münster, S.208-225.

Bätz, R. (2002): Vom Nutzen der Poetik in der Schulpädagogik, oder: Skizze zur Wirkung der Kunst in der Lehrerbildung [download \(PDF\)](#).

[www.uni-bamberg.de/schulpaed/personen/pd\\_dr\\_roland\\_baetz](http://www.uni-bamberg.de/schulpaed/personen/pd_dr_roland_baetz)

Bätz, R. (2002b): Die Frage nach der Demonstrabilität des Humors in heutiger Zeit aus der Sicht von Kritikern der Lehrkräfte [download \(PDF\)](#).

[www.uni-bamberg.de/schulpaed/personen/pd\\_dr\\_roland\\_baetz](http://www.uni-bamberg.de/schulpaed/personen/pd_dr_roland_baetz)

Bätz, R. (2002c): Personale Identität und Geschichte - Zur Dummheit der Didaktik aus der Sicht einer pensionierten Lehrkraft [download \(PDF\)](#).

[www.uni-bamberg.de/schulpaed/personen/pd\\_dr\\_roland\\_baetz](http://www.uni-bamberg.de/schulpaed/personen/pd_dr_roland_baetz)

Bätz, R. (2006). „Von der Naturalisierung. Oder: Warum die Neurowissenschaften die Didaktik und Pädagogik nicht begründen können.“ In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, S. 366-387.

Bätz, R. (2006). Text und Zitate zum Hintergrund der STREITVORLESUNG “EIGENINITIATIVES LERNEN ODER WAS NÜTZT DIE NATURWISSENSCHAFTLICHE ANTHROPOLOGIE DEM LERNEN IN DER SCHULE?” gehalten im FEBRUAR von R. Bätz (am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität zu Bamberg) und A. Scheunpflug (Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik I der Universität Erlangen-Nürnberg) [download \(PDF\)](#).

[www.uni-bamberg.de/schulpaed/personen/pd\\_dr\\_roland\\_baetz](http://www.uni-bamberg.de/schulpaed/personen/pd_dr_roland_baetz)

Bätz, R. (2009): Gibt es drei Welten? Zur Ontologie der Evolutionären Pädagogik. [download \(PDF\)](#).

[www.uni-bamberg.de/schulpaed/personen/pd\\_dr\\_roland\\_baetz](http://www.uni-bamberg.de/schulpaed/personen/pd_dr_roland_baetz)

Beauvoir, Simone de (1970). Der Lauf der Dinge, Reinbek bei Hamburg.

Dick, A. (2003): Praxisforschung als Bindeglied zwischen Wissen und Können. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Bad Heilbrunn. Klinkhardt, S.37-54.

Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden. VS Verlag.

Fend, H. (2008): Schule gestalten. Wiesbaden. VS Verlag.

Gabriel, G. (2005). Fiktion, literarische. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd. 2, Stuttgart Weimar: Metzler, S.501-502.

Gethmann-Siefert, A. (2005). Einbildungskraft. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd. 2, Stuttgart Weimar: Metzler, S.288-290.

Gruschka, A. (1994): Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Wetzlar. Büchse der Pandora.

Habermas, J. (2001). Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik? Frankfurt/a.M.: Suhrkamp.

Helmke, A. (2008). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Stuttgart: Klett.

Hentig, H.v. (1987). Was ist eine humane Schule? München: Hanser.

Hentig, H. von (2004). Bildung. Weinheim: Beltz.

Holzcamp, K. (1968). Wissenschaft als Handlung. Versuch einer neuen Grundlegung der Wissenschaftslehre. Berlin: de Gruyter.

Honneth, A.(1994). Kampf um Anerkennung. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Honneth, A. (2007). Pathologien der Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Honneth, A. (2005). Verdinglichung. Frankfurt am Main. Suhrkamp.

Huisken, Freerk (1996). Jugendgewalt. Hamburg: VSA-Verlag.

Janich, P. (1995). Reflexionsterminus. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd. 3, Stuttgart Weimar: Metzler, S.528-529.

Janich, P. (2001). Logisch-pragmatische Propädeutik. Weilerswist: Velbrück.

- Janich, P. (2006). Was ist Information? Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Janich, P. (2008): Naturwissenschaft vom Menschen versus Philosophie. In: Janich, P. (Hrsg.): Naturalismus und Menschenbild. Hamburg. Meiner, S.15-51.
- Janich, P./Weingarten, M. (1999): Wissenschaftstheorie der Biologie. Stuttgart. Wilhelm Fink.
- Janich, Peter (2000). Was ist Erkenntnis. Eine philosophische Einführung. München: C. H. Beck Verlag.
- Kamlah, W.(1973). Philosophische Anthropologie. Mannheim/Wien/Zürich.
- Kant, I. (1968): Metaphysik der Sitten. Werke in zehn Bänden. Hrsg. W. Weischedel. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klingberg, L.(1989). Einführung in die Allgemeine Didaktik. Berlin (Ost).
- Laux, L. (2008): Persönlichkeitspsychologie. Stuttgart. Kohlhammer.
- Lütkehaus, L. (1999): Nichts. Zürich. Haffmanns.
- Lütkehaus, L. (2006). Natalität. Philosophie der Geburt. Kusterdingen: Graue Edition.
- Mayr, E. (2005). Das ist Evolution. München: Goldmann.
- Mittelstraß, J. (1974): Die Möglichkeit von Wissenschaft. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Mittelstraß, J. (1991): Das lebensweltliche Apriori. In: Gethmann, C.F. (Hrsg.): Lebenswelt und Wissenschaft. Bonn, Bouvier, S.114-142.
- Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1991). Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel: Beltz (27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).
- Oser, F. (1997): Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos? Salzburg.
- Pennac, Daniel (2009): Schulkummer. Berlin
- Prange, K. (2005). Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn.
- Rogers, C.R. (1999): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Rorty, R. (1987): Der Spiegel der Natur. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Rorty, R. (1992): Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Rosenbusch, Heinz, S. (2005): Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. München, Neuwied: Luchterhand.
- Rumpf, H. (1986): Das schulische, das gesellschaftliche und das individuelle Allgemeine. In: Tenorth, H.E.: Allgemeine Bildung. Weinheim.
- Rumpf, H. (2004): Ein Plädoyer für die Dankbarkeit in der Erziehung. In: ders.: Diesseits der Belehrungswut. Weinheim und München. Juventa, S.221ff.
- Sartre, J.-P. (1986): Der Idiot der Familie I. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt.
- Sartre, J.-P. (1986b): Der Idiot der Familie II. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt.
- Sartre, J.-P. (1986d): Der Idiot der Familie IV. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt.

- Sartre, J.-P. (1986e): Was kann Literatur? In: Gesammelte Werke. Schriften zur Literatur. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt.
- Sartre, J.-P. (1986f): Was ist Literatur? Reinbek bei Hamburg. Rowohlt.
- Sartre, J.-P. (1988): Sartre über Sartre. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt.
- Sartre, J.-P. (1990): Der Ekel. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt.
- Sartre, J.-P. (1990b): Die Wörter. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt.
- Sartre, J.-P. (1991b): Geschlossene Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt.
- Sartre, J.-P. (1991): Das Sein und das Nichts. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt.
- Sartre, J.-P. (1994): Überlegungen zur Judenfrage. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt.
- Sartre, J.-P. (1999): Fragen der Methode. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt.
- Sartre, J.-P. (2000): Der Existentialismus ist ein Humanismus. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt.
- Sartre, J.-P., Das Spiel ist aus. Reinbek bei Hamburg. 1983. Rowohlt.
- Scheunpflug, A. (1999): Evolutionäres Denken als Angebot für die Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/1999.
- Scheunpflug, A. (2004): Lernen als biologische Notwendigkeit. In: Duncker, L./Scheunpflug, A./Schultheis, K.: Schulkindheit. Stuttgart. Kohlhammer, S.172-230.
- Scheunpflug, A. (2006): Biologische und soziale Evolution. Erziehung und die Entwicklung biologischer, psychischer und sozialer Systeme. In: Ehrenspeck/Lenzen (Hrsg.): Beobachtungen des Erziehungssystems. Wiesbaden: VS Verlag, S.230-249.
- Scheunpflug, A. (2008): Lernen als Vernetzung. In: Das Personalvermögen. Magazin für Managementstudien und Personalentwicklung 1/2008, S.16-18.
- Scheunpflug, Annette (2001). Biologische Grundlagen des Lernens. Cornelsen: Scriptor.
- Singer, K. (1988): Lehr-Schüler-Konflikte gewaltfrei regeln. Weinheim und Basel: Beltz.
- Sloterdijk, P. (2009): Du mußt dein Leben ändern. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2006): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2010): Warum wir kooperieren. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Treml, A.(2000). Allgemeine Pädagogik, Stuttgart: Kohlhammer.
- Treml, A.K. (1996): Das Zeigen – Funktion und Folgen der Zeigetechnik in der Kulturgeschichte aus pädagogischer Sicht. In: matreier Gespräche: Kulturethologische Aspekte der Technikentwicklung, S.241-263.
- Treml, A.K. (2004): Evolution. In: Irritationen des Erziehungssystems. Hrsg. V. Lenzen, D., Frankfurt am Main. Suhrkamp, S.172-198.
- Treml, A.K. (2004): Evolutionäre Pädagogik. Stuttgart. Kohlhammer.
- Treml, A.K. (2005): Pädagogische Ideengeschichte. Stuttgart. Kohlhammer.

Weingarten, M. (2001): Versuch über das Missverständnis, der Mensch sei von Natur aus ein Kulturwesen. In: Jahrbuch für Geschichte und Theorie der Biologie VIII/2001, S.137-172.

Weingarten, M. (2003): Leben (bio-ethisch). Bielefeld: Transkript.

Weingarten, M. (2004): Sterben. Bielefeld. Transkript.

Dr. Roland Bätz  
Markusplatz 3  
D-96047 Bamberg, im Dezember 2010