

Klaus Giel

## Pädagogische Verantwortung\*

*„Wir glauben, das Leben bestünde aus Zwecken, die es nur zu erreichen gilt. Indem wir versuchten, dieser Zwecke auf kürzestem Wege habhaft zu werden, überspringen wir die Szenen des Lebensspiels und verfehlen den Sinn des Lebens.“*

*Thure von Uexküll*

1. Einleitung 1
2. Zur geschichtlichen Herleitung der Problematik 2
3. Öffentliche Erziehung; die „gesellschaftliche Entwicklung des Individuums“ 4
4. Pädagogische Verantwortung und das Problem des „guten erzieherischen Handelns“ (der eupraxia) 6
  - Die Problemstellung 6
  - Das Problem der szenischen Darstellung 7
5. Abschluß 10
  - Literatur 10

### 1. Einleitung

Kinder und Jugendliche sind, einer weitverbreiteten Meinung zufolge, noch nie zuvor in der Geschichte so umsorgt worden wie in unserer Gesellschaft. Aber ganz sicher hat es auch noch keine Gesellschaft der nachwachsenden Generation so schwer gemacht, sich in ihr zurechtzufinden. Es kann sein, daß das eine mit dem anderen zusammenhängt. Dies verhilft, von welcher Seite man es auch betrachten mag, der Pädagogik zur Konjunktur und droht gleichzeitig die Erzieher zu korrumpieren.

Mit der Intensität der Zuwendung, die die nachwachsende Generation erfährt, und der Höhe der Investitionen, die dafür aufgebracht werden, wächst die Gefahr der Auslieferung der Kinder und Jugendlichen an die gesellschaftlichen Mächte, die sich hinter wohlformulierten pädagogischen Absichten und Zielsetzungen verbergen.

Die wissenschaftlichen Arbeiten von Ilse Lichtenstein-Rother gewinnen ihr eigenes Profil aus der Leidenschaft, mit der sie um die Rückgewinnung einer genuin pädagogischen Praxis ringen; einer Praxis, deren Formierung sie, dem Verdikt der pädagogischen Zunft zum Trotz, mit dem Begriff der Bildung fordert. Es geht ihr darin immer um die pädagogische Legitimation all dessen, was man heute mit Kindern anstellen kann. Von pädagogischer Verantwortung ist nicht viel die Rede und doch geht es ihr um nichts anderes, selbst noch im Erstleseunterricht – oder gerade darin.

Das Problem der pädagogischen Verantwortung stellt sich heute in einer besonderen und insofern ausgezeichneten Weise, als es darin nicht nur um die Anwendung bereits formulierter ethischer Prinzipien geht. Hans Jonas hat die elterliche Verantwortung zu einem „eminenten Para- [97/98] digma“ erhoben, an dem er den Begriff der Verantwortung nicht so sehr als ethisches Postulat denn als metaphysisches Prinzip zur Fundierung der Ethik zu gewinnen hofft. Das ist kein Zufall. An der In-Pflicht-Nahme des Könnens der Mächtigen durch die

---

\* Erschienen in: Edeltraud Robe (Hrsg.), Schule in der Verantwortung für Kinder. Perspektiven pädagogischen Denkens und Handelns. Beiträge von Hans-Karl Beckmann, Rolf Bergmann, Klaus Giel, Friedemann Maurer, Edeltraud Robe, Heinrich J. Robe, Erich Weber. Armin Vaas Verlag Ulm 1988, S. 97-109. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

Unverbürgtheit der kindlichen Existenz wird eine wichtige Seite der Verantwortung sichtbar: Die vernünftige, sinnvolle Selbstbegrenzung von Möglichkeiten des Handelns. Angesichts der Machtfülle, die die technische Zivilisation noch ständig vergrößert, stellt sich das ethische Problem in der Frage, ob man alles darf, was man kann.

Die elterliche Verantwortung ist jedoch kein naturwüchsiges Paradigma. So weit man davon ausgehen darf, daß der pädagogische Gehalt der elterlichen Verantwortung in der In-Dienst-Nahme des Vermögens über Kinder durch die Kinder selber liegt, ist die pädagogische Verantwortung keine Selbstverständlichkeit. Es sind ja nicht nur die Schulen und die darin agierenden Lehrer, die Kinder führen, wohin sie nicht wollen. Die elterliche Liebe, soweit sie vorausgesetzt werden kann, ist noch kein Schutz gegen die Vergewaltigung von Kindern und den Tort, der ihnen im Namen der liebenden Vorsorge angetan wird. Eltern sind heute auch schon längst zu Opfern der pädagogischen Allmachts-Phantasien geworden, die die öffentliche Erziehung durch die Extrapolation lerntheoretischer Befunde angeheizt hat. Daß man aus allen Kindern „beinahe“ alles machen kann, wenn man es nur fachmännisch angeht, haben die Eltern als Versprechen einer Erziehungswissenschaft rezipiert, die den Ausdruck Erziehung mit dem wissenschaftlichen Begriff des Lernens glaubte ersetzen zu können. Wenn demnach pädagogische Verantwortung als ein eminentes ethisches Paradigma taugen soll, muß die darin postulierte Eingrenzung der Macht in einer genuinen pädagogischen Praxis begründet und motiviert sein. So geht es uns in der Frage nach der pädagogischen Verantwortung um das Problem der Rückgewinnung der Pädagogik als einer Vernunftpraxis, der ein eigener sittlicher Gehalt innewohnt.

Im folgenden soll somit der Begriff der pädagogischen Verantwortung als ein Grundbegriff behandelt werden, über den das Handeln erst den spezifischen Charakter des praktischen pädagogischen Handelns gewinnt. Damit wird zugleich die Frage nach der pädagogischen Identität der Berufserzieher gestellt.

## 2. Zur geschichtlichen Herleitung der Problematik

Die Frage der Selbstbegrenzung des Könnens ist neu. Das 19. Jahrhundert hatte noch in der Ergreifung von Möglichkeiten und Grenzen der menschlichen Natur, also in der Selbstermächtigung zum Handeln, die Neubegründung des Sittlichen nachdem Zerfall der überlieferten Sitte gesucht. Der Grundsatz: Du kannst, denn du sollst, war hier umkehrbar [98/99] in das: Du sollst, denn du kannst. Seine Begründung hatte diese Umkehrbarkeit in der Metaphysik der Subjektivität gefunden, in der Philosophie Fichtes zumal. Im Idealismus schien die ungehemmte Produktivitätssteigerung, die bereits im 18. Jahrhundert mit der Rationalisierung und Ökonomisierung der Arbeit und der darin begründeten Verfälschung des Handelns auf allen Gebieten des gesellschaftlichen Lebens eingesetzt hatte, ihre metaphysische Begründung gefunden zu haben. Nicht die Lebensweise einzelner, in Gemeinschaften integrierter Individuen bestimmt das Handeln, sondern die Rationalität des Produzierens, die ihr Kriterium in der meßbaren Effizienz hat. Nicht mehr unter der Idee der Praxis wird das Handeln in den Blick genommen, sondern unter der der Poiesis. Dies gilt nicht nur für die Güterproduktion, sondern genauso für das Erkennen, das sich aus dem Horizont der leiblich-sinnlich und sprachlich artikulierbaren Erfahrung löst und seine Vollendung in der professionellen Hervorbringung allgemein-gültigen Wissens sucht. Der Übergang von der Praxis in die Poiesis vollzieht sich in ähnlicher Weise auf dem Gebiet der Politik. Im Lehrangebot der Universitäten wird das „Corpus Aristotelicum“ (die *professiones ethices vel politices*) durch die „modernen“ Wissenschaften der Kameralistik und „Polizeiwissenschaft“ ersetzt. Auch die Frage der Kunst stellt sich vor diesem Hintergrund ganz neu. Kunstwerke können nicht mehr als Artikulationen der Lebenspraxis verstanden und angeeignet werden; so entsteht die Frage nach der Eigengesetzlichkeit ihrer Herstellung und nach dem „Wert“, über den sich das Vergnügen an

ihnen vermittelt.

Das neue, autonom gewordene Handeln löst die im Ethos verwurzelten Verhaltensweisen auf; Ethos, in dem ursprünglichen Sinne der praktischen Lebensweise von einzelnen oder von Gruppen verstanden, in der sowohl die Bedürfnisse als auch die Lebenserwartungen ihr Maß hatten. Von dieser Auflösung des Ethos ist die nachwachsende Generation besonders betroffen. Kindheit und Jugend treten jetzt in ganz neuer Weise in Erscheinung. Aus der Obhut des Haushaltes, der die Teilnahme der nachwachsenden Generation am gemeinschaftlichen Leben vermittelt hatte, entlassen, werden Kinder und Jugendliche jetzt zum ausdrücklichen pädagogischen Problem. Ihre Zukunft ist nicht in den Lebensbahnen, die in der Sitte ständig präsent gehalten werden, gegeben. Sie haben sozusagen keine eigene Zukunft mehr, auf die hin sie ihr gegenwärtiges Tun und Mittun verstehen könnten. Kinder werden durch die tatsächlichen Verhältnisse aus dem gesellschaftlichen Leben ausgegrenzt. Die Sozialformen, in die sie integriert sind, die Kleinfamilie voran, verlieren an gesellschaftlicher Reichweite, so wie die darin geübte Lebenspraxis ihre pädagogische Bedeutung verliert. Der naturwüchsig-naive Umgang mit Kindern ist nicht mehr ohne weiteres pädagogisch qualifiziert, das heißt geeignet, die „Kräfte“ im Kinde zu erschließen und zu formieren, die es zu einem erfüllten Leben in der modernen Gesellschaft befähigen. Kinder werden daher immer mehr zu Edukanden, wie das [99/100] Muttersein durch die Berufsrolle der Säuglings- und Kleinkindpädagogin bestimmt wird. Die Lebensbedingungen der Edukanden aber müssen! kunstvoll inszeniert werden: nichts darf angesichts der großen Verführbarkeit von Kindern dem Zufall überlassen bleiben. Die Interaktionen müssen vernünftig modelliert, die Dialoge und der Umgang mit Sachen nach vernünftigen Regeln arrangiert werden.

Das Maß der methodischen Regulierung des Umgangs mit Kindern kann nur aus der Idee des vernünftigen Zusammenlebens gewonnen werden. So wird der erziehende Umgang mit Kindern als Modell der guten Gesellschaft beansprucht. Doch woran bemißt sich das „eu zēn“ unter den Auspizien der Vernunft? Die Lebenswirklichkeit dieser modernen Gesellschaft ist durch die Produkte verfachlichter Produktionsweisen bestimmt: durch Güter, deren Gutsein sich nicht in der Lebenspraxis erschließt, durch Wissen, das nicht mehr ohne weiteres als Organ der Erfahrung angeeignet werden kann und dessen Gültigkeit nicht identisch ist mit seiner lebenspraktischen Bedeutung, usw. Daher muß das Gutsein der Güter ausdrücklich, in Urteilen, die den Ort des Gutes in einem rational durchkonstruierten System bestimmen, zuerkannt werden. Die Prädikamente der systematisch geschätzten Güter aber sind Werte. Die „vernünftige Gesellschaft kann daher also nur im Modell des Systems gedacht werden, in dem die Produktionsprozesse auf ihre Funktion (ihren Wert) für die Erhaltung des Systems in den Blick genommen werden können. Nicht die <sup>^</sup>Befriedigung, die einzelne in ihrem Tun finden mögen, bestimmt den vernünftigen Gehalt des Tuns, sondern seine systematische Funktion. So ist streng genommen die Herauslösung aus der Sitte nur die eine Seite des Vorgangs, in dem die Gesellschaft rational als System durchkonstruiert wird. In der Erziehung, dem vernünftigen Umgang mit Kindern, geht es somit um den Modellentwurf des Gesellschaftssystems. Dies bedeutet in einem „ersten“ Konkretisierungsschritt, daß die Voraussetzungen der Produktivität, die menschlichen Kräfte, nur unter der Idee der Funktion postuliert und formiert werden können.

Vernünftig und produktiv wird das Verhalten in dem Maße, in dem es zur Erfüllung der Funktion des wissenschaftlichen Erkennens, des künstlerischen Gestaltens, des ökonomischen Denkens, usw. zu Leistungen koordiniert und disponiert werden kann. Im Hinblick auf die Funktionalisierung des „Vernünftigen“ werden konkrete Verhaltensweisen objektiv qualifizierbar. Diese Qualifizierbarkeit des Verhaltens erst macht die Erziehung als Profession möglich, das heißt die Menschenformung nach rationalen Kriterien. Daraus ergeben sich Probleme, die wir bis heute noch nicht richtig im Griff haben. Mit dem Systemgedanken nämlich wird postuliert, daß das Vernünftige unabhängig von seiner Realisierbarkeit systematisch bestimmbar ist. Die Vernunft ist so gesehen nicht in ihrem Ursprung und Wesen praktisch. Sie

kommt daher auch nicht mehr als der im Handeln selbst zu erfahrende Sinngehalt des Tuns in den rückt. Darin liegt auch begründet, daß der Raum, in dem sich die [100/101] vernünftige Gestaltung und Ordnung der Welt realisiert, im voraus, vor jeder Praxis, gesichert werden muß; in einem Akt sozusagen, der nicht selber argumentativ zu stützen ist, weil er allererst das vernünftige Argumentieren gewährleistet. Auf diese Weise wird die politische Durchsetzung des als vernünftig Erkannten zur eigentlichen Vernunftpraxis. Die vernünftige Verfassung und die hierarchisch organisierte Verwaltung des Staates werden zur primären Erscheinungsweise der Vernunft in der Wirklichkeit. Für den rationalistischen Zweig der Aufklärungsphilosophie (und auch für Hegel) ist das vernünftige System der Gesellschaft nur in der Form des gutverwalteten und organisierten Staates wirklich. Der verfassungsgebende Akt aber, mit dem der Bezirk der Verwirklichung der Vernunft ausgegrenzt wird, wird, da er nicht begründbar ist, mit einer religiösen Aura umgeben. Der Staat wird zur Kirche der Vernunftreligion und die Verwaltung zu einer Art Gottesdienst.

### 3. Öffentliche Erziehung; die „gesellschaftliche Entwicklung des Individuums“

Diese Zusammenhänge können hier nicht weiter ausgeführt und vertieft werden. Herauszustellen war lediglich, daß die Fragen der Begrenzung von rationalen Möglichkeiten der Wirklichkeitsbewältigung und des sich daraus ergebenden Machtzuwachses, der Inhibierung des Fortschritts und die Fragen des „Ausstiegs“ aus Technologien erst in jüngster Zeit zum Grundproblem der Verantwortungsethik avanciert sind. Bis in unsere Gegenwart hinein wurde und wird das ethische Prinzip in der Emanzipation des vernünftigen, autonomen Handelns gesehen. Mit der „Umkehr“, die hier gefordert wird, wird auch eine Neukonzeption von Verantwortung postuliert, zumal, wie wir am Beispiel der elterlichen Verantwortung angedeutet haben, der Jonas'sche Versuch einer Verantwortungsontologie mit Problemen behaftet ist, die hier nicht im einzelnen ausgefächert werden können. Eine solche Neubesinnung auf das Konzept der Verantwortung ist auch für die Pädagogik gefordert. Die Frage, ob man mit Kindern und Jugendlichen alles darf, was man mit ihnen kann, ist akuter denn je und sie stellt sich in besonderer Weise in bezug auf die Kinder und Jugendlichen, die sich nicht wehren, die „guten“ Schüler zum Beispiel, die auf vielfältige Weise „unterstützt“ werden, nicht zuletzt durch die Verheißung einer glänzenden Zukunft.

Solange man davon ausgehen konnte, daß das gute, vernünftige Leben allein durch die Entfaltung aller Möglichkeiten zu erreichen ist, mit denen die aus sich selber unverständliche Natur in rational durchschaubaren Prozessen in eine menschliche Welt aufgehoben wird; solange man infolgedessen glauben konnte, daß alle Probleme rational (wissenschaftlich gelöst werden könnten. Wurde man in diesem Glauben blind für [101/102] die selbsterzeugten Probleme, die durch die wissenschaftlich-technischen Lösungen entstanden sind, konnte von Verantwortung noch in der Weise der Schuldzuweisung die Rede sein. Schuldig wird man durch das Zurückbleiben hinter eigenen Möglichkeiten und im Nichtergreifen dessen“, was man hätte können sollen. In diesem Sinne wurde Verantwortung dann auch als Existential verstanden, als Grundkategorie des menschlichen Daseins, in der sich der Mensch als Subjekt seiner Wirklichkeit beansprucht findet.

Mit der faktischen – nicht nur philosophisch-theoretischen – Auflösung der Subjektivität in objektive gesellschaftliche Prozesse (der Forschung und der Produktion) kann, streng genommen, Verantwortung / nicht mehr als apologia, als Vorgang der Übernahme oder Abweisung von Schuld verstanden werden. Zwar wird auch heute noch nach „den Schuldigen“ gefragt: wo es aber um das Inhibieren von Möglichkeiten, in der Forschung zum Beispiel, geht, kann sie schon längst nicht mehr Einzelnen zugewiesen werden, die als die „Dummen“ dastünden, wenn andere tun, was sie unterlassen haben. Das Problem der Verantwortung verschärft sich somit deshalb, weil die Einzelindividuen sich nicht mehr als Subjekte verstehen

und übernehmen können: die Schuld hat kein Gesicht und keinen Namen mehr.

Der ungebrochene Fortschrittsglaube hat auch den Gedanken einer umfassenden Ermächtigung der Erziehung über die nur noch im Begriff des Edukanden vorgestellten Kinder und Jugendlichen hervorgebracht. Die Erziehung mußte in diesem Zusammenhang, wie wir bereits angedeutet haben, als die „gesellschaftliche Entwicklung des Individuums“ gedacht werden: Als Aufbau einer vernünftigen gesellschaftlichen Identität. Die zur gesellschaftlichen Funktion rationalisierte öffentliche Erziehung aber wurde zu einer der wichtigsten Angelegenheiten der Verwaltung erhoben, die sich in der Einrichtung der Lehrpläne das wichtigste Instrument geschaffen hat, mit dem die vernünftige gesellschaftliche Identität definiert wird. Im Lehrplan wird die Ordnung des Wissens und der Fertigkeiten festgelegt, auf die hin die Zuteilung von Lehrern und die Erstellung von Studentafeln auf rationale Weise erfolgen kann. Das theoretische Problem des Lehrplans liegt in der Auswahl der „Güter“, die die vernünftigen Funktionen am besten repräsentieren und daher zur Erschließung der vernünftigen Kräfte des Individuums am besten geeignet erscheinen. Diese Idee des zentralistischen Lehrplans, die vernünftigen Kräfte der Gesellschaft zu versammeln und in konzentrierter Form der praktischen Erziehung verfügbar zu machen, wurde in den Curriculum-Theorien der siebziger Jahre radikal zu Ende gedacht, so sehr sich das Curriculum in anderer Hinsicht vom Lehrplan auch unterscheiden mag. Im Curriculum jedenfalls sollte das gesellschaftlichakkumulierte Wissen in seiner Gesamtheit, die Fachwissenschaften sowohl als die anthropologischen Disziplinen, die praktischen Kenntnisse und die aus praktischer Erfahrung zu gewinnenden Anforderungen ge-[102/103] bündelt und in den Erziehungsprozeß eingespeist werden. Die pädagogische Praxis wird unter diesen Voraussetzungen zur umfassenden Vernunft-Technik, zur rationalgesteuerten Hervorbringung der gesellschaftlichen Vernunft, die in der Organisation von Lernprozessen verwirklicht wird. Die Folge last, die daraus entstanden ist, haben wir heute noch nicht bewältigt. Sie liegt im Aufbau einer eigenen Lernwelt, die, wie die wissenschaftlichen Denkformen und Verfahren, die darin vermittelt werden, von der Lebenswelt in paradoxer Weise abgetrennt wird. Aus dem Auseinanderdriften von Lern- und Lebenswelt folgt die Legitimationsbedürftigkeit der Zwecke der Lernwelt, die sich daraus ergibt, daß diese Zwecke nicht mehr in den Erfahrungen und Erlebnissen der Lebenswelt motiviert sind. Der Anstaltszweck der Schulen zum Beispiel muß in Schulordnungen und -verfassungen ausdrücklich sichergestellt werden, auch wenn dafür nicht mehr die Formel des „besonderen Gewaltverhältnisses“ gebraucht wird.<sup>1</sup>

Die Problematik der Durchsetzung der Anstaltszwecke verschärft sich dadurch, daß, aus Gründen, die noch ausgeführt werden müssen, die Schüler die geforderten Lernleistungen nicht ohne weiteres als sinnvoll einzusehen und zu akzeptieren vermögen. Die Sinnlosigkeit der Schulleistungen wird nicht zuletzt von denen artikuliert, denen es leicht fällt, sie zu erbringen.<sup>2</sup> Objektive Leistung und subjektives Sinnerleben treten auseinander: Der subjektive Sinn wird immer häufiger in den Sub- und Gegenkulturen gesucht, in denen viel mehr „reiner“ Widerstand als kritisches Potential kultiviert wird. So wird die Allergie verständlich, mit denen Jugendliche auf die Versuche reagieren, ihre „Interessen“ auf die Mühlen der Schulen zu lenken.

---

<sup>1</sup> Vgl. Dietze, L.: Von der Schulanstalt zur Lehrerschule. Gutachten (Demokratisierung und Mitwirkung im Bildungswesen Schwedens und der Bundesrepublik Deutschland, Band 3). Braunschweig 1976, S.122 ff.

<sup>2</sup> Vgl. Hurrelmann, K.: Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter. In: Schweitzer, F, Thiersch, H. (Hg.): Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. Weinheim/Basel 1983.

#### 4. Pädagogische Verantwortung und das Problem des „guten erzieherischen Handelns“ (der eupraxia)

##### *Die Problemstellung*

Die pädagogische Verantwortung, so scheint es, kann hier gänzlich institutionell geregelt werden. Alles kommt auf die rationale Durchdringung und Strukturierung des Handelns an, auf die Bereitstellung von Ressourcen und Mitteln, auf die Eindeutigkeit der Zielvorgaben usw. Aufgrund der so bestimmbareren Verantwortlichkeiten und Kompetenzen kann das Problem der Zurechenbarkeit von Nebenfolgen geregelt werden.

Dabei ist uns freilich entgangen, daß in der so institutionalisierten Praxis den Praktikern selbst, noch vor den Mitteln, über die sie nicht mehr als Organe verfügen, die Ziele entglitten sind. In der Einstellung auf die Zwecke nach außen und den meßbaren Erfolg haben wir die Lerner mit der lebenspraktischen Interpretation und der lebensgeschichtlichen Integration dessen, was sie bei uns lernen, allein gelassen. Das theo- [103/104] retische Problem, das sich dahinter verbirgt, ist das einer prinzipiellen Differenz der Zeitstrukturen. Die effizienten, zielbestimmten Leistungen sind in einer linearen, irreversiblen Zeitfolge verortet. Die Zeit der Lebensgeschichte dagegen, in der Leistungen und Ereignisse zu ihrer geschichtlichen Bedeutung kommen, hat den Charakter der Textur, die durch Erinnerungen und Antizipationen gewoben wird. Die Zeit der Lebensgeschichte ist keine Abfolge, in der sonstwie bestimmte Ereignisse oder Begebenheiten ohne jede inhaltliche Modifikation nachträglich geordnet werden; sondern die geschichtlichen Fakten sind durch ihre Zeitlichkeit, das heißt durch ihre Vernetzung im zeitlichen Gewebe, wie es durch aktualisierte Erinnerungen und Antizipationen gewoben wird, bestimmt. Die Zeit hat hier konstitutive, sinnstiftende Funktion.

Die Praxis, die sich allein am Effekt bemißt und deshalb aufgrund ihrer zeitlichen Schematisierung in der Zeitfolge die Lebensgeschichte außer acht lassen muß, ist nur die eine Hälfte der Pädagogik. Die andere Hälfte muß, auch wenn sie nicht in den gebräuchlichen Formen der technischen Rationalität auszulegen ist, nicht dunkel und irrational sein. Im Bezug auf diese andere Seite der Pädagogik, in der die Praxis ihr Gütekriterium nicht im äußeren Effekt hat, ist die Frage nach den Möglichkeiten einer pädagogischen eupraxia neu zu stellen, nach dem „guten“ Handeln, das sozusagen in sich selber gut ist und seine Erfüllung nicht in äußeren Zwecken, sondern in sich selber findet. In extremer Formalisierung wird hier die pädagogische Praxis als Vernunftpraxis in dem Sinne postuliert, daß in ihr und durch sie die Vernunft allererst zur Welt gebracht wird, daß in der Praxis ans Licht gebracht wird, was die Vernunft unter den „Bedingungen des Erdenlebens“, wie es Schleiermacher formuliert hat, vermag. Verantwortlich in diesem Sinne wäre man dann für die Möglichkeiten des Handelns, die nicht im vorhinein vernünftig normiert sind und insofern ihr Maß in sich selber haben. „Vernünftig“ meint hier die Möglichkeiten der verständigen und sinnhaften Kommunikation, in denen sich eine gemeinsame Wirklichkeit konstituiert. Pädagogische Praxis wäre sodann die Ermöglichung von gemeinsamem Handeln, das sich nicht auf bereits formulierte Voraussetzungen und etablierte Formen berufen kann. Wie man mit Kindern vernünftig kommunizieren kann, ohne festgelegte Methoden der Disputation und des Diskurses, das ist hier das Problem. Dabei geht es immer auch um die Dialogfähigkeit im ganzen und überhaupt; um es salopp auszudrücken, um die Entdeckung von noch nicht bewährten neuen Formen. Die Dialogfähigkeit der Kinder ist nichts, was noch ausstünde, was nur eben angestrebt werden müßte im Umgang mit ihnen; sondern etwas, was in seinen Möglichkeiten und Grenzen ergründet, werden müßte. Die Dialogfähigkeit ist hier und jetzt zu inszenieren, darin liegt die Kunst und das Können des Erziehers, für dieser die Verantwortung trägt. Das Handlungsziel der so verstandenen Praxis liegt in der Organisation und ihr Sinn in der „Bildung“ von Organen des gemeinsamen sinnvollen Handelns. In der so verstande- [104/105] nen Organisation des gemeinsamen Han-

delns hatte Schleiermacher das ethische Problem der Neuzeit gesehen. Nur im Vorübergehen sei hier darauf hingewiesen, daß auch in der modernen Arbeitswelt das ethische Problem in der Organisation des Umgangs mit neuen Technologien, einer Organisation, die nicht mehr einsinnig in Funktion zur vorhandenen Technik gesehen wird.

### *Das Problem der szenischen Darstellung*

Wo aber hat eine so postulierte pädagogische Praxis in unserer Gesellschaft ihren Ort, wie könnte sie verwirklicht werden?

„Normalerweise“ begegnen wir Kindern in alltäglichen Situationen, in denen die Bedeutung der Dinge durch ihre Handhabung, die auch die Interaktionen vorstrukturieren, festgestellt ist. „Neues“ gibt es darin nicht viel zu entdecken; das Definitionsmonopol liegt eindeutig bei den Erwachsenen. So läßt der Alltag – auch der der Schule – wenig Raum für kindliche Welterfahrungen, in denen Kinder zu sich selber kommen und ihre eigenen Möglichkeiten erkunden könnten. Die Einrichtung einer eigenen kindlichen Welt aber käme der Einrichtung eines Gettos gleich: Es gibt viel zu viele „pädagogische Provinzen“ in unserer Gesellschaft, schon das Kinderzimmer ist eine, wenn auch milde Form der Gettoisierung. Gleichwohl ist die kindliche Weltdeutung und die damit verbundene Freisetzung der „Kindheit von Sachen und Weltgehalten“ nichts, was nur und bestenfalls für Kinder gut ist. Die kindlichen Erfahrungen sind genau die Seiten unseres Lebens, die wir verdrängt und als etwas Primitives (im pejorativen Sinne) deklariert haben. Die kindlichen Erfahrungen sind, strenggenommen, die Lektionen, die wir Erwachsene nicht gelernt haben.

Nun sind kindliche Erfahrungen und Erlebnisse alles andere als etwas naturwüchsig Ursprüngliches, Elemente einer heilen Welt. Aus den „physikalischen Kindergeschichten“, die Wagenschein und seine Mitarbeiter gesammelt haben, wissen wir, wie sehr Kinder noch von den Widersprüchen der sinnlichen Erfahrung und der Rätselhaftigkeit des Unmittelbaren beunruhigt sein können: von den Erscheinungen der Parallaxe, der Wasserverdrängung, der Lichtbrechung, der Resonanz usw.

Auf sich allein gestellt, können Kinder (in übertragener Weise gilt dies auch für Jugendliche) den Gehalt ihrer Erfahrungen, der sich in den rätselhaften Erscheinungen verbirgt, nicht entfalten; den Erfahrungsgehalt, mit dem die Widersprüchlichkeit des Unmittelbaren erhellt und die sinnliche Erfahrung „belehrt“ wird. Das Wissen, das wir später im normalen Fachunterricht erwerben, baut bereits auf den durch die wissenschaftlichen Methoden vermittelten Erfahrungen auf und läßt sich ohne weiteres gar nicht mehr auf die Rätsel unserer sinnlichen Erfahrung beziehen. Mit dem Wissen verdrängen wir vielmehr die Sinnlichkeit der Erfahrung, ohne sie zur Sprache gebracht zu haben. Was unsere sinnlich-leibhafte [105/106] Erfahrung angeht, bleiben wir daher ungeheuer primitiv. Nur im Umgang mit Kindern wird uns die Chance geboten, unsere eigene Primitivität aufzuarbeiten, uns mit dem unaufgeklärten und abgespaltenen Teil unseres Wesens zu versöhnen. Fröbel hat diese Zusammenhänge in genialer Weise gesehen und zum Ausgangspunkt seiner Erziehungslehre gemacht.

Nun können kindliche Welterfahrungen aber nicht in eigens geschaffenen „Kinderwelten“ entfaltet werden. So fragt es sich, wie inmitten des pragmatisch ausgelegten Alltags die Kindheit der Kinder ins Spiel gebracht „werden kann. Diese Frage zielt ab auf eine kunstvolle Ordnung von Interventionen, mit denen Erzieher in die „normalen“ Situationen eingreifen und sie pädagogisch durchformen. Die pädagogische Praxis bewegt sich sozusagen auf dem Rücken der „normalen“ Formen des Zusammenlebens und -arbeitens in Institutionen. Die pädagogische Praxis, ist so gesehen eine Kunstform, die sich zum normalen Zusammenleben verhält wie die kunstvolle, nach Regeln der Rhetorik durchformte Rede zum normalen Sprechen.

Wir können die hier angeschnittenen Probleme nicht in ihrer ganzen Vielschichtigkeit entwik-

keln und beschränken uns im folgenden auf eine einzige Perspektive. Die Vollzüge des alltäglichen Zusammenlebens stellen und definieren immer auch sachliche Aufgaben, die die Anwendung von Gelerntem erfordern, und Probleme, für die Lösungen gefunden werden müssen. Dabei gibt es manches zu lernen und die Fähigkeit, Gelerntes auf Fälle anzuwenden zu üben. Das Pädagogische indes erschöpft sich nicht darin. Sachliche Aufgaben sind, im ganzen gesehen, Bedingungen, denen wir, um sie zu erfüllen, durch einen bestimmten Einsatz unserer Kräfte entsprechen müssen. Man versteht die Aufgabe, wenn man die darin gestellten Bedingungen erfaßt. Das eigentliche pädagogische Problem liegt somit in der Faßlichkeit und Darstellbarkeit dieser Bedingungen. Diese Darstellung der Bedingungen ist nur unter der Voraussetzung problemlos, daß eine prästabilisierte Übereinstimmung von kognitiver und sachlicher Struktur besteht. Nach dieser, noch vom frühen Wittgenstein vertretenen Auffassung wird diese Übereinstimmung in der Form von Aussagen realisiert, die insofern den Charakter von Abbildungen haben.

Die erkenntnistheoretische Problematik dieser Voraussetzung kann hier nicht weiter verfolgt werden. Für die Pädagogik ergeben sich daraus zwei wichtige Konsequenzen. Zum einen wird das Geschäft der Erziehung auf die Begleitung der kognitiven Entwicklung beschränkt, die ihrerseits letztlich nur als Prozeß der Selbstorganisation von kognitiven Strukturen verstanden werden kann. Und zum anderen muß in der Herausbildung der kognitiven Strukturen, die sich in den Wissenschaften vollendet, der einzige Sinn der Lebensvollzüge gesehen werden. Leiblichkeit, Sinnlichkeit und Geschichte sind in dieser Entwicklung „aufgehoben“. [106/107]

In der Diskussion dieses Ansatzes, die hier nicht zu führen ist, könnten eine Fülle von Argumenten und Fakten dagegen aufgebracht werden. Wir müssen uns mit dem Hinweis begnügen, daß selbst in der Piaget-Nachfolge das „Problem der „medialen Vermittlung““ aufgeworfen wurde. Und auch dies merken wir nur an, um zu zeigen, daß unsere Frage nach der Faßlichkeit und Darstellbarkeit von Bedingungen berechtigt und theoretisch motiviert ist.

Aber was ist mit der Darstellbarkeit von sachlichen Bedingungen gemeint? Zunächst dies, daß Aufgaben aus den pragmatischen Zusammenhängen, in denen sie sich alltäglich stellen, herausgelöst, daß sie sozusagen von ihrer zufälligen Fundstelle abgelöst und in einem eigenen, neuen, künstlich erzeugten Handlungsfeld rekonstruiert werden müssen. Die Sachstruktur und das darin geforderte Tun sowohl als das Handeln selber müßten darin jeweils doppelt vorkommen: als sie selber und als das Bild, in dem sie rekonstruiert sind. Handlungsfelder, in denen das, worum es geht, immer auch dargestellt wird, sind Szenen.

Pädagogische Interventionen, wo sie als solche wahrgenommen werden, pflegen im allgemeinen den Charakter des „Szenemachens“ zu haben, auch in der darin mitschwingenden pejorativen Bedeutung. Es werden Situationen herausgegriffen, um eine Entwicklung daran zu demonstrieren, die „so nicht mehr weitergehen kann“. In solchen Szenen wird über Tendenzen befunden und gerichtet, von denen Erzieher befürchten, daß sie das Leben im ganzen bestimmen könnten. So nimmt es nicht wunder, daß die Szenen, die man ihnen macht, von den Betroffenen als übertrieben, an den Haaren herbeigezogen und als ungerecht empfunden werden. In Szenen, die zum Tribunal geraten, wird man den Betroffenen aus prinzipiellen Gründen nicht gerecht. Sie kommen darin nämlich nicht als sie selber vor, sondern nur in den Bildern, die der Erzieher sich von ihnen macht. Und just mit diesen Bildern macht der Erzieher sich unglaubwürdig. Wie schmal oder breit die Erfahrungsbasis dieser Bildentwürfe auch immer sein mag, sind sie doch der Ausdruck einer pädagogischen Hybris. Die Geschichte der Erziehung, wie sie über Biographien zu gewinnen ist, steckt voll von solchen Fehlurteilen, mit denen das primitivste Gebot des mitmenschlichen Umgangs, daß man sich nämlich kein Bild vom anderen machen soll, verletzt wird. Die pädagogische Fehlleistung des „Szenemachens“ liegt darin begründet, daß über die Köpfe der Edukanden hinweg agiert und der Edukand nicht als Mitspieler am Aufbau der Szenen beteiligt wird.

Im „Szenemachen“, wie wir es einführen wollen, geht es zunächst einmal nur um eine solche

Rekonstitution von sachlichen Aufgaben, wie sie überall dort vorkommt, wo etwas gezeigt oder vorgemacht wird. Das Miteinander-Arbeiten wird dann an einer Stelle unterbrochen: der Lehrende hebt hervor, was besonders zu beachten ist, wie man sich im wörtlichen Sinne anstellen muß. In solchen Szenen werden Situationen nicht einfach nur reproduziert, die Szene bezieht sich nicht als Abbild auf [107/108] etwas außer ihr. Sie hebt vielmehr dasjenige heraus, was man die Lehre nennen könnte, die in einer Reihe von typischen Situationen enthalten ist. „Lehren“ die auf diesem Wege gewonnen werden, sind Elemente, Teilstücke von „Disziplinen“, in denen die Sinne für relevante Ereignisse, Vorgänge oder Merkmale sensibilisiert und Bewegungsformen modelliert werden. Die Lehre ist so gesehen die „innere Form“, mit der Wahrnehmungen oder Bewegungsabläufe, Körper Einstellungen hervorgebracht werden. Sie ist nicht in systematisch-definierten Begriffen faßbar, sondern allenfalls als die Sensibilität, die bei der Subsumtion von Einzelfällen unter definierte Begriffe vorausgesetzt wird, und sie ist „allgemein“ in dem Sinne, daß sie den Belehrteten auf typisch Wiederkehrendes einstellt.

Durch ihren Lehrgehalt räumt die Szene die Gelegenheit ein, sich selbst ins Spiel zu bringen. Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten werden dabei als Möglichkeiten der Wirklichkeitsbewältigung hervorgebracht und in der Form des Könnens disponibel gehalten. In diesem Sinne hat Ilse Lichtenstein-Rother immer wieder herausgestellt<sup>3</sup>, daß es nicht darauf ankommt, daß Kinder in der Schule dies und jenes lernen, sondern daß der pädagogische Ertrag in der Transformation des Gelernten in die Form des Könnens liegt. In der Schule sollte der Lehrgehalt des Gelernten und Lernbaren gewonnen werden, die formierende, die Sinne erschließende Kraft, in der Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügbar werden.

Um auf unsere Behauptung, daß das Erzieherische in der szenischen Darstellung der Wirklichkeit liegt, zurückzukommen, müssen wir jetzt noch einmal bei der Verdoppelung des Handelns und Verhaltens in der Szene ansetzen. Das Verhalten wird in der Szene aus den meist pragmatisch gefügten Kontexten des Alltags herausgelöst und in einem künstlichen Handlungsfeld rekonstituiert, in dem es gleichzeitig vollzogen und dargestellt wird. Ein solches Handeln, das sich in seinem Vollzug zugleich darstellt, hat den Charakter der dramatischen Handlung. Die pädagogische Bedeutung des inszenierten dramatischen Handelns liegt nun aber darin, daß es in einem gewissen Sinne Ort der Personagenese ist. Gerade die dramatische Handlung kann nicht als Ausdruck von festgestellten Charakteren verstanden und vollzogen werden; sie entsteht und entwickelt sich vielmehr im Zusammenspiel verschiedener Akteure. Als Akteur und Mitspieler jedoch macht man sich einen Namen. Die dramatische Handlung ist so der Ort, an dem man sich sehen läßt und von anderen ansprechbar wird. Weil die Szene nun aber das Verhalten aus den alltäglichen Kontexten löst, kann man sich im dramatischen Handeln auf eine unvordenkliche Weise sehen und ansprechen lassen. Dabei können belanglose Ereignisse des Alltags im dramatischen Spiel eine nicht vorhergesehene Bedeutung erlangen.

In diesem Sinne haben Ilse Lichtenstein-Rother und ihre Mitarbeiter den Leselernprozeß als dramatische Handlung inszeniert. Das Lesen wird darin als gemeinsames Tun objektiviert und in dieser Form zu einem [108/109] Akt, der jeden einzelnen fordert, jedoch so, daß er ihn mitgestaltet. Als Akteure in dramatischen Handlungen durchbrechen Kinder ihre Milieus und gewinnen Welt, in der sie gleichzeitig ihren Eigenwert und ihre Wichtigkeit erfahren, sich einen Namen machen. Eine Erstkläßlerin hat die Lehrerin, die das Unterrichtsgespräch mitsteuergrafizierte, gefragt: Hast du auch meine Antwort „sterilisiert“. Durch das Einbringen von Erfahrungen in dramatische Handlungen wird es Kindern möglich, das, was sie geworden sind und was ihnen widerfahren ist, sich neu anzueignen und zu deuten und so, im Bezug auf andere, eine vernünftige, personale Identität aufzubauen, in der ihr eigenes Leben Faßlichkeit erhält und aus dem Strom der reißenden Zeit herausgestellt wird. In diesem Sinne geht es in der

---

<sup>3</sup> Lichtenstein-Rother, I. u. a.: Lesen lernen – Schreiben lernen. Grundlegender Unterricht im ersten Schuljahr. München 1983.

Erziehung immer um die Lebensganzheit der Kinder.

## 5. Abschluß

Mit unseren Bemerkungen zur Szene konnte hier nur angedeutet werden, was genauer auszuführen wäre. Nur darauf sollte aufmerksam gemacht werden, daß das Können des Erziehers in der szenischen Gestaltung liegt. Er agiert als *magister ludi*. Die Mittel, mit denen er das dramatische Spiel inszeniert, sind nicht definiert und in technischen Verfahren verfügbar. In ihrer Erschließung und in ihrem produktiven Einsatz liegt das spezifische Können des Erziehers, der nichts produziert, sondern lediglich für die Spielräume sorgt, in denen Kinder und Jugendliche sich selbst ergreifen und in sachangemessener, uneitler Form zur Geltung bringen können. Verantwortlich ist er für die reichhaltige und vielgestaltige Auslegung dieser Spielräume und ihre evokative Kraft.

## Literatur

Dietze, L.: Von der Schulanstalt zur Lehrerschule. Gutachten (Demokratisierung und Mitwirkung im Bildungswesen Schwedens und der Bundesrepublik Deutschland, Band 3). Braunschweig 1976.

Hurrelmann, K.: Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter. In: Schweitzer, F, Thiersch, H. (Hg.): Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. Weinheim/Basel 1983.

Lichtenstein-Rother, I. u. a.: Lesen lernen – Schreiben lernen. Grundlegender Unterricht im ersten Schuljahr. München 1983.