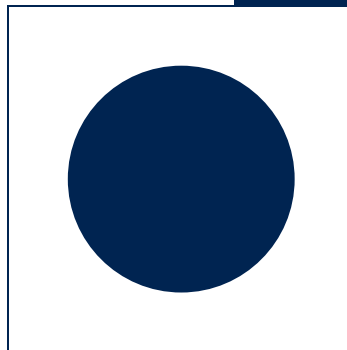


Elmar Wortmann
(Hrsg.)

Dialog und Geltung

PÄDAGOGICA NOVA



Band 34

**Erläuterungen und
Unterrichtsideen
zu zwei pädagogischen
Grundbegriffen für den
Pädagogikunterricht**





DIDACTICA NOVA

Band 34

Elmar Wortmann
(Hrsg.)

Dialog und Geltung

Erläuterungen und Unterrichtsideen
zu zwei pädagogischen Grundbegriffen
für den Pädagogikunterricht



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Didactica Nova
Arbeiten zur Didaktik und Methodik des Pädagogikunterrichts
begründet von Eckehardt Knöpfel
herausgegeben im Auftrag
des Verbandes der Pädagogiklehrer und Pädagogiklehrerinnen (VdP) von
Eckehardt Knöpfel, Carsten Püttmann und Elmar Wortmann

Der Verband der Pädagogiklehrer und Pädagogiklehrerinnen (VdP) vertritt als Fachverband die Interessen der Lehrerinnen und Lehrer der Fächer *Erziehungswissenschaft, Erziehungskunde, Pädagogik, Sozialpädagogik* und *Sozialwesen* an allgemeinbildenden (Gymnasien, Realschulen, Gesamtschulen und Hauptschulen) und beruflichen Schulen (Berufsfachschulen, Fachoberschulen, Berufskollegs, Höheren Berufsfachschulen, Beruflichen Gymnasien, Fachgymnasien). Interessenten wenden sich bitte an die **Geschäftsstelle des VdP, Hubertusstr. 32, 46485 Wesel**

Mail: geschaeftsstelle@vdp.org

Internet: www.vdp.org

FAX: VdP-Geschäftsstelle 0281 / 82452

Umschlaggestaltung: Verlag

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN (Print:) 978-3-8340-2256-1

ISBN (E-Book): 978-3-7639-7722-2

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

Inhaltsverzeichnis

Eckehardt Knöpfel, Carsten Püttmann, Elmar Wortmann

Vorwort der Reihenherausgeber V

I. Dialog und Geltung:

Erläuterungen zu pädagogischen Grundbegriffen

Geltung und Dialog in der Pädagogik.

Interview mit Volker Ladenthin 3

Volker Ladenthin

Der „Lehrer“ in bildungstheoretischer Hinsicht 11

Volker Ladenthin

Versprechen und Vertrauen: Person und Dialog im Unterricht ... 14

Volker Ladenthin, Anke Redecker

Bildung - Bildsamkeit - Dialog – Geltung 19

Volker Ladenthin

Warum kann Pädagogik einen Geltungsanspruch erheben? 21

Volker Ladenthin

Bildsamkeit, Geltung und Aufforderung 23

Volker Ladenthin

Vier Implikationen beim Gespräch 25

Thomas Mikhail

Pädagogische Führung 27

Volker Ladenthin

Das Problem der Würde: Voraussetzen, was Ziel ist? 30

Volker Ladenthin

Was heißt „Lernen“ aus bildungstheoretischer Perspektive? 37

Volker Ladenthin

Wissen wir etwas sicher? Was wissen wir sicher? Ein wenig
Bildungsphilosophie 39

Volker Ladenthin

Einheit und Mannigfaltigkeit der Pädagogik 44

II. Dialog und Geltung: Unterrichtsideen für den Pädagogikunterricht

Johannes Gutbrodt

Geltung und ChatGPT als pädagogische Aufgabe 49

Elmar Wortmann

Chatbots mit Geltungsanspruch? – Zwölf Vorschläge für den
Pädagogikunterricht 60

*Oliver Maria Uerlings, Veronika Huppertz, Julia Lubahn, Miriam
Reyans, Stella Vartanyan, Jana Wolff*

Die Führungsstile nach Kurt Lewin – eine gute Orientierung für
erzieherisches Handeln? 100

Elmar Wortmann

Die Würde des Kindes - ein bislang zu wenig beachteter Begriff im
Pädagogikunterricht. Unterrichtsideen im Anschluss an neuere
Fachdiskurse 124

III. Dialog und Geltung: Kritische Würdigung der Dialogischen Fachdidaktik

Volker Ladenthin

Der Begriff der *Bildung* in der *Dialogischen Fachdidaktik*
Pädagogik. Eine Textanalyse 181

Elmar Wortmann

Das Dialogische der Dialogischen Fachdidaktik. Erkundungen und
Anfragen 201

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 224

Vorwort der Reihenherausgeber

Die Reihe Didactica Nova wurde von Eckehardt Knöpfel ins Leben gerufen und wird in Zusammenarbeit des Verbandes der Pädagogiklehrerinnen und Pädagogiklehrer mit dem Schneider Verlag Hohengehren publiziert. Der erste Band erschien 1997. In seinem Herausgebervorwort formulierte Eckehardt Knöpfel damals die Ziele der Reihe so:

„Didactica Nova will innovativ sein: Die Konturen des Faches verändern sich ständig. (...)

Didactica Nova will Brücken bauen: Diese Reihe möchte nicht nur das Gespräch zwischen den Didaktikern befördern, der interessierten Fachöffentlichkeit neue Konzeptionen vorstellen, sondern auch der Schulbürokratie deutlich machen, welche Chancen man Schüler/inne/n nimmt, werden ihnen die Inhalte und Methoden des PUs vorenthalten.

Darüber hinaus sollen vor allem den unterrichtenden Kolleg/inn/en in der Sekundarstufe I und II neue Tendenzen der Fachdidaktik und Fachmethodik vorgestellt werden, um ihre Lehrerrolle zu entlasten und ihre Unterrichtsvorbereitung zu erleichtern. Sicher werden die Bände dieser Reihe auch Leser/innen unter den Lehramtsstudent/inn/en und Studienreferendar/inn/en finden.“

Auch der vorliegende Band 34 ist diesen Zielen verpflichtet: Innovative fachdidaktische Impulse setzen, das Gespräch zwischen den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker befördern und den Lehrerinnen und Lehrern, den Studierenden sowie den Referendarinnen und Referendaren der pädagogischen Fächergruppe theoretisch fundierte Anregungen für die tägliche Unterrichtspraxis bereitstellen.

„Im Dialog tauschen sich Menschen, die sich wechselseitig wertschätzen, über geltende Gründe aus, die sie vorschlagen, prüfen, revidieren oder bestätigen.“
(Volker Ladenthin)

Die Verbindung der beiden Begriffe „Dialog“ und „Geltung“ im Titel dieses Bandes mag auf den ersten Blick irritierend wirken. „Dialog“ ist in der Fachdidaktik des Pädagogikunterrichts seit langem etabliert. Im Dialog werden Heranwachsende dazu aufgefordert und dabei unterstützt, ihr Leben zunehmend selbstbestimmt, „mündig“ zu gestalten. Aber „Geltung“? Über diesen Fachbegriff soll ein bestimmter Anspruch an die Selbstbestimmung des Lebenslaufs gesetzt werden. Der Lebenslauf kann ja von den handelnden Personen selbst so gestaltet werden, dass sie sich Schaden zufügen: gesundheitlich, beruflich, finanziell, sozial. Ein Mensch kann sich auch in völlig abwegige Vorstellungen über sich und die Welt versteigen: Verschwörungserzählungen, esoterische Weltanschauungen, rassistische politische Ideologien. Vor allem können aber auch andere Menschen durch die Art und Weise, wie ein selbstbestimmt Mensch lebt, beeinträchtigt, beschädigt, unterdrückt, ausgebeutet werden. Diktatoren, milliarden schwere Oligarchen oder Kriminelle sind dabei nur die Spitze des Eisbergs. Jeder Mensch muss sich der Herausforderung stellen, so zu leben, dass die Rechte, die er für sich in Anspruch nimmt, auch allen anderen zustehen. Es kommt deshalb darauf an, sich nicht irgendwie, sondern mit „Geltungsanspruch“ selbst zu bestimmen.

VIII

Aus pädagogischer Perspektive stellt sich damit die Frage:

Wie gehe ich im Dialog so mit Heranwachsenden um, dass sie lernen, sich mit Geltungsanspruch selbst zu bestimmen?

Was genau bedeutet das für den Pädagogikunterricht?

In diesem Band wird dieser Frage in drei Abschnitten nachgegangen:

- Im ersten Teil werden gut nachvollziehbar mit kurzen Texten die Fachbegriffe „Dialog“ und „Geltung“ geklärt und der grundlegenden pädagogischen Systematik zugeordnet. Diese Texte können auch im Unterricht eingesetzt werden.
- Im zweiten Teil werden Unterrichtsideen für den Pädagogikunterricht vorgestellt. Sie greifen die Begriffe Dialog und Geltung angesichts aktueller Problemlagen auf (z.B. Umgang mit Chatbots, Achtung der Würde des Kindes in pädagogischen Handlungen angesichts von sozialen Benachteiligungen und diskriminierenden Einstellungen) und geben Anregungen für die Gestaltung von Unterrichtsvorhaben.
- Im dritten Teil geht es um die kritische Würdigung der von Edwin Stiller und anderen entwickelten Dialogischen Fachdidaktik (DFD). Ihr kommt das Verdienst zu, den Begriff „Dialog“ im fachdidaktischen Diskurs eingeführt und kontinuierlich weiterentwickelt zu haben. Die beiden Beiträge greifen das Angebot zum fachdidaktischen Dialog auf und gehen der Frage nach: Wie steht es in der DFD um das Verhältnis von Dialog und Geltung?

Eckehardt Knöpfel

Carsten Püttmann

Elmar Wortmann

I.

Dialog und Geltung:

Erläuterungen zu pädagogischen Grundbegriffen

Geltung und Dialog in der Pädagogik. Interview mit Volker Ladenthin

In diesem Buch zum Pädagogikunterricht geht es um „Dialog und Geltung“. Beginnen wir mit „Geltung“. Was ist mit diesem Wort gemeint?

Geltung hat das, was gilt. Auf Kundenparkplätzen beim Supermarkt informieren Schilder: „Hier gilt die Straßenverkehrsordnung.“ Hier kann nicht jeder fahren, wie er es möchte, sondern etwas Bestimmtes hat hier Geltung – nämlich die Regeln der Straßenverkehrsordnung. Ja, hier soll etwas gelten – nämlich diese Ordnung.



Hier erhebt eine Rechtsvorschrift Geltung. Sie erhebt einen Geltungsanspruch.

Aber auch die Behauptung von Tatsachen kann einen Geltungsanspruch erheben: Wenn eine Radarkontrolle misst, dass die zulässige Geschwindigkeit überschritten wird, dann erhebt diese Aussage: „Sie sind 60 km/h gefahren und nicht die vorgeschriebenen 10 km/h“ einen Geltungsanspruch. Die Behauptung will richtig sein, sie will gelten.

Aussagen, so kann man allgemein formulieren, erheben einen Anspruch auf Geltung. Das gilt für sachliche Aussagen und in unserem Beispiel auch für rechtliche Normen. Etwas soll richtig sein. Es soll gelten, was man sagt.

Aber das Schild gilt dann doch nur auf dem Kundenparkplatz?

Ja, es hat dort seinen Geltungsbereich. Es gilt nicht auf einem anderen Betriebsgelände. Verlassen wir vielleicht das Beispiel. Die Geschichte zeigt uns, dass vieles einen Geltungsanspruch erhoben hat ...

... und seine Geltung verlieren kann!

... ja. Nur wird es dadurch nicht beliebig. Es hatte einmal einen Geltungsanspruch gestellt, es war begründet – aber Gründe können sich ändern. Nehmen wir ein Beispiel aus der Pädagogik Die Entscheidung Michel de Montaignes (1533-1592), seinen Sohn nicht auf eine Regelschule zu schicken, sondern zu Hause zu unterrichten, hatte seinen Grund in dem damals schlechten Zustand vieler öffentlichen Schulen. Die Entscheidung war also damals im Hinblick auf das Kindeswohl richtig. Sie beanspruchte, richtig zu sein. Sie stellte einen Geltungsanspruch. Wer sich heute entscheidet, ob er die Kinder zu Hause unterrichtet oder in die Schule schickt, muss sich, genauso wie Montaigne damals, wieder richtig entscheiden, muss seine Entscheidung unter Geltungsanspruch stellen. Damals wie heute muss die die Frage, wer wo Kinder unterrichtet, unter Geltungsanspruch beantwortet werden. Montaigne erhob mit seiner Entscheidung den Anspruch, dass sie richtig war.

Die Rede ist von „Geltung“ und „Geltungsanspruch“. Gibt es da einen Unterschied?

Man erhebt den Anspruch auf Geltung. Etwas soll gelten. Es hat dann so lange Geltung, bis man den Geltungsanspruch widerlegen kann.

So könnte man den Unterschied von Geltung und Geltungsanspruch beschreiben: Handlungen und Aussagen haben keine absolute Geltung, sie stellen aber immer einen Geltungsanspruch. Man muss wollen, dass sie gelten. Einen Anspruch nennt man eine Forderung, die man erhebt: Ich habe Anspruch auf etwas – auf die Schule, auf einen KiTa-Platz. Geltungsanspruch meint also ich gehe davon aus, dass das, was ich sage oder tue richtig ist. Ich erhebe den Anspruch, dass es richtig ist.

Kannst Du das mal an einem Beispiel erläutern?

Wenn der Zahnarzt einen Zahn zieht, muss er wollen, dass er den richtigen Zahn zieht. Seine Handlung, die Extraktion, *soll* richtig sein – er stellt mit seinem Handeln einen Geltungsanspruch. Wer Klimaschutz fordert, stellt den Geltungsanspruch, dass seine Forderung richtig ist. Er sagt ja nicht gleichzeitig: Man muss das Klima nicht schützen. Er sagt nicht einmal, dass es gleichgültig sei, ob wir das Klima schützen oder nicht. Noch direkter: Wenn wir drei Brötchen für 1€ kaufen wollen, weil sie so ausgepreist sind, dann sind wir nicht „Einverstanden!“, wenn die Bäckereifachkraft sagt: „Ich verlange aber jetzt 1,50 €!“. Nein – die Festlegung des Preises erhebt einen Geltungsanspruch.

Gilt das auch gleichermaßen für pädagogische Handlungen?

Ja, für die Handlungen und für die Theorie, die zu Handlungen führt. Wenn eine Erzieherin in der KiTa einem Kind sagen, dass es das Kind neben sich nicht schlagen darf, dann meint sie diese Ermahnung ernst – und nicht nur als mögliche Ansichtssache, die genauso richtig ist wie die Aufforderung: „Du musst kräftiger zuschlagen, wenn du willst, dass dein Tischnachbar weint!“

Das alles klingt sehr schlicht, und es ist erstaunlich, dass diese einfachen Sachverhalte bezweifelt werden.

Genau. Das sind einfache Alltagsbeispiele. Trifft das auch für wissenschaftliche Aussagen zu, für folgenreiche politische oder ökonomische Entscheidungen?

Einfache Beispiele haben den Vorteil, klare Verhältnisse zu schaffen. Bei den großen Problemen ist es prinzipiell genau so, nur ist der Prozess der sachlichen Urteilsbildung komplexer. Aber gleichgültig, ob ich überlege, ein Atomkraftwerk an- oder abzuschalten oder meinen Tischnachbarn zu schlagen oder nicht zu schlagen: Am Ende erhebt mein Urteil einen Geltungsanspruch. Es soll richtig sein. Und damit auch die dem Urteil folgende Tat.

Und was bedeutet das für „Geltung“ und „Geltungsanspruch“ in der Pädagogik? Fängt das nicht schon damit an, dass man bestimmen muss, worum es gehen soll. Also: Muss es einen „Begriff“ der Pädagogik geben, wenn man über Pädagogik spricht?

Ja, Ja, es muss *einen* Begriff der Pädagogik geben. Nur einen einzigen. Ein gültiger Begriff muss vorausgesetzt werden. Wenn man über Fußball spricht, setzt man ja auch voraus, dass jeder weiß, worüber nun gesprochen wird. Über Fußball, nicht über Handball. Und wenn man über Pädagogik spricht, spricht man nicht über Soziologie. Also muss der Begriff der Pädagogik auch klar, d.h. unter Geltungsanspruch bestimmt sein.

„Begriff“ ist also nicht identisch mit „Wort“ oder „Fachbegriff“?

Die Frage ist nicht in ein zwei Sätzen zu beantworten. In der Sprachphilosophie unterscheidet man Wort, Begriff und Fachbegriff – also terminus technicus. Das Wort ist das, was wir hören und sehen, das, was die Linguisten untersuchen. Das Wort *Kind* zum Beispiel. Vor 700 Jahren wurde es zuweilen *kint* geschrieben oder im Süddeutschen *chind* oder *chint*: Aus dem Kontext ist erkennbar, dass mit Kint/chind/chint oft das gemeint ist, was wir heute unter Kind verstehen: einen Menschen, der nicht mehr Säugling und noch nicht Jugendlicher ist. Das Wort hat sich verändert. Aber der Begriff ist gleich geblieben.

Aber wir verstehen doch heute unter einem Kind etwas anderes als die Menschen früher, Philippe Ariès hat das ja in seinem Standardwerk über *Die Geschichte der Kindheit* (1960) aufgezeigt!

Ja, auch die *Geschichte der Kindheit* zeigt auf, dass sich unsere Vorstellungen verändern – setzt aber voraus, dass wir wissen, wovon wir sprechen. Ein Auto sieht anders aus als vor 100 Jahren – wir nennen aber beide Fahrzeuge Auto.



Auch Ariès braucht einen starren, überzeitlichen Begriff von Kind, damit er wusste, was er überhaupt untersuchen wollte und, was in den Texten unterschiedlich *kint*, *chint*, *puer*, *infantus*, *enfant*, *child* genannt wurde: Die Worte unterscheiden sich, bezeichnen aber Menschen in einer definierten Lebensphase. Wie man mit Kindern umging, das hat sich verändert, nicht aber der Begriff Vorstellung davon, dass eine Lebensphase gibt, in der ein Mensch nicht mehr Säugling und noch nicht Jugendlicher bzw. Erwachsener ist. *Eine Begriffsgeschichte setzt die Konstanz dessen voraus, was ich überhaupt in seinen geschichtlichen Erscheinungsformen untersuchen will.*

Kannst Du das nochmal erläutern? Am besten mit einem Beispiel.

Ich beginne mit einem Alltagsbeispiel: Wenn ich von einem Buch spreche, haben wir alle eine bestimmte Vorstellung – einen Begriff vom Buch. Wenn ich diesen Begriff aber geschichtlich untersuche ...

Also NICHT wortgeschichtlich: buoch, liber, Book, livre usw.

Genau: Die Etymologie ist Fachgebiet der Linguisten. Wenn ich von einem Buch spreche, haben wir alle eine bestimmte Vorstellung – einen Begriff vom Buch. Wenn ich diesen Begriff aber geschichtlich untersuche, dann stelle ich fest, dass es heute Bücher gibt, die man nicht in den Bücherschrank stellen kann: e-Books. Es sind aber unzweifelhaft Bücher, sie heißen so und werden auch so benutzt. Heute werden Bücher gedruckt, früher wurden sie aufwändig mit der Hand geschrieben. Aber auch mittelalterliche Handschriften verstehen wir als Bücher. Die Antike kannte keine gebundenen Bücher, sondern schrieb alles auf Papierrollen – aber diese Schriftrollen hatten die Funktion von Büchern, und wie selbstverständlich sind die Kapitel unterteilt mit dem lateinischen Wort „liber“ – also Buch.



Wir haben einen Begriff von Buch, der einen Geltungsanspruch erhebt: CDs sind keine Bücher, auch wenn sie Inhalte von Büchern enthalten können.

Das ist jetzt ein Beispiel dafür, was im Alltag intuitiv gilt. Gilt das aber auch in der Wissenschaft?

Bevor man eine Geschichte der Pädagogik schreiben kann, muss man bestimmt haben, was Pädagogik ist. Man kann sicher beschreiben, was diejenigen unter Pädagogik verstanden haben, die erklärt haben, sie würden von Pädagogik sprechen. Aber damit ist nicht geklärt, ob sie zu Recht über Pädagogik gesprochen haben. Es ist also keine Lösung, eine Geschichte der Pädagogik zu schreiben, als Geschichte von Texten, die sich selbst als pädagogisch verstanden haben. Umgekehrt gibt es viele Texte, die sich gar nicht als pädagogisch bezeichnen, sehr wohl aber pädagogisch intendiert sind. Rousseau hat dies einmal über Platons Schrift DER STAAT gesagt: „Lest Platons ‚Staat‘. Das ist keineswegs eine politische Arbeit, so wie jene denken, die die Bücher nach ihren Titeln beurteilen. Es ist die schönste Abhandlung über die Erziehung, die je geschrieben wurde.“¹ Wenn Fernsehmacher sagen, sie wollten die Bevölkerung aufklären, dann stellen sie einen genuin pädagogischen Geltungsanspruch, obwohl sie sich selbst eher als Medienschaffende verstehen. Man kann also ihr Verständnis von Pädagogik als Aufklärung analysieren.

¹ Rousseau, Jean-Jacques: Emile oder über die Erziehung. Hg., eingel. u. m. Anm. versehen v. Martin Rang. Unter Mitarbeit des Herausgebers aus dem Französischen übertragen von Eleonore Skommodau. Stuttgart 1963, S. 114.

Jetzt wird es kompliziert. Es gibt also Menschen, die pädagogisch handeln, ohne es zu wissen, und es gibt Menschen, die nicht pädagogisch handeln, aber meinen, dass sie es tun?

Eine wunderbare Unterscheidung und eine schwierige Frage. Du unterscheidest einmal die Bestimmung dessen, was Pädagogik ist (den Begriff), und dann, ob es die Sache auch geben soll. Ich mache den Unterscheid an einem Beispiel deutlich: Soll es Autos geben? Um diese Frage zu beantworten, müssen wir erst einmal bestimmen und einen Konsens darüber herstellen, was ein Auto ist. Davon zu unterscheiden ist die Frage, ob Autos produziert werden, ob es sie geben soll.

Aber damit ist die Frage in Bezug auf „Pädagogik“ noch nicht beantwortet.

Die Frage lautet also für uns: Soll Pädagogik sein? Man kann die Frage beantworten, indem man herauszufinden sucht, auf welche Herausforderung die Wissensform der Pädagogik antwortet und ob diese Herausforderung bereits anders als durch Pädagogik gelöst werden kann. Wenn man Pädagogik z. B. als Ingeltungsetzung bezeichnet (ein ungewohntes Wort, ich weiß, aber passend), dann ist die Aufgabe der Ingeltungsetzung nicht anders als durch jene Wissensform zu bewältigen, die sich speziell mit *Ingeltungsetzung* beschäftigt.

Kannst Du das nochmal mit anderen Worten erklären?

Wenn man alles, was man tun will, zuvor lernen muss, dann muss es eine Wissensform geben, die sich damit beschäftigt, wie man etwas, was man tun will, am besten lernen kann. Nur die Wissensform (die Wissenschaft), die sich mit dem Vorgang des Lernens beschäftigt, kann - logischerweise - die Herausforderungen des Lernens reflektieren. Sie ist unverzichtbar, wenn das Lernen unverzichtbar ist. Mit der Frage, *ob* Pädagogik sein soll, ist aber noch nicht entschieden, *wie* sie denn sein soll.

Genau. Um diese Frage zu beantworten, müsste man pädagogische Ideen benennen können, die zumindest minimal gültig sind. Gibt es solche Ideen?

Ich bin versucht zu antworten: Nein. Diese Antwort könnte aber falsch verstanden werden. Was ich meine: Nicht der Umfang einer Idee bestimmt ihre Geltung, sondern ihr Gehalt. Nicht ob es einen Minimalkonsens oder einen Maximalkonsens gibt ist entscheidend. Man spricht ja auch nicht vom Minimalkonsens bei der Frage, was Ethik ist. Auch dort gibt es keinen Minimal- **oder** Maximalkonsens, sondern nur **eine** richtige oder falsche Auffassung. Ich sage mal so: Um biologisch zu bestimmen, was ein Apfel ist, gibt es keinen Minimal- oder Maximalkonsens, sondern nur eine zutreffende Definition. Oder habe ich die Frage falsch verstanden?

Keineswegs. Aber bislang war von Ethik und Biologie die Rede. Was genau heißt das jetzt für die Pädagogik?

Wenn „Pädagogik“ etwas (1) Eigenes und (2) etwas Unverzichtbares bezeichnen soll, dann würde ich sie in einem Wort als Wissenschaft der *Ingeltungsetzung* bezeichnen. Wie schaffe ich, dass jemand anderes einen sachlichen oder sittlichen

Anspruch für sich anerkennt? Das Bemühen um diese Frage würde ich als pädagogisch bezeichnen. Und alles andere nicht.

Pädagogik als Wissenschaft der *Ingeltungsetzung*. Bedeutet das nicht: Das in pädagogischen Prozessen thematisierte und gelehrte Wissen und Können steht unter Geltungsanspruch? Kann man das vielleicht so formulieren: „Das mittels Pädagogik in Geltung-zu-Setzende muss auch gelten“?

Ja, und zwar deshalb, weil Pädagogik nur dann überhaupt eine Berechtigung hat, wenn es etwas gibt, das gelten soll. Wenn es gleichgültig ist, ob $2+2 = 3$, 4 oder 5 ist; wenn es gleichgültig ist, ob man Kranke pflegt oder einfach sterben lässt; wenn es gleichgültig ist, ob man jemanden schützt oder foltert – dann braucht es keine Pädagogik geben, weil dann alles, was man tut, immer schon richtig ist. Wenn man aber sagt, es macht in allen drei Beispielen schon einen Unterschied, was man tut, weil nur eine der beiden jeweils angebotenen Lösungen gilt, dann muss es eine Wissenschaft geben, die erklärt, wie man denn jemanden dazu anleiten kann, zu verstehen, dass nur die Rechnung $2+2 = 4$ Geltung beanspruchen kann. Wie ich jemanden davon überzeugen kann, dass es der Würde eines Menschen entspricht, ihn zu schützen, nicht aber ihn zu foltern. Die Führung aus der Unentschiedenheit zur Einsicht unter Geltungsanspruch – das ist Pädagogik. Das setzt aber voraus, dass es diese sachliche und sittliche Geltung gibt. Man kann nur Wahrheitsansprüche lehren. Verzichtet man auf den Wahrheitsbegriff, dann ist Pädagogik überflüssig. Dann gilt alles. Dann ist jeder Mord berechtigt.

Gerät man da nicht in eine in sich widersprüchliche, eine paradoxe Situation? Ich führe einen anderen so, dass er es selbst einsieht? Wie soll das funktionieren?

Wir handeln doch im Alltag intuitiv so. Ein Kind will schwimmen lernen. Ich werde jetzt mal sehr direkt: Überließe man es im See sich selbst, würde es ertrinken. Würde man es immer festhalten, würde es nicht schwimmen lernen. Was macht man? Man lehrt es die nötigen Bewegungen, damit es das selbst tun kann, was andere vorgemacht oder erklärt haben. Ohne Lehre wüsste das Kind nicht, wie es sich zu bewegen hätte. Ohne es selbst zu machen, könnte es nicht schwimmen. Wie hattest du formuliert: Ich führe einen anderen so, dass er es selbst einsieht?

Ja, aber beim Schwimmen kann ich die Bewegungen auch anschaulich zeigen. Gilt das auch dann, wenn es um abstraktere Herausforderungen geht?

Auch beim Denken. Ein Erstklässler bekommt 10 10-Centstücke von der Oma, um sich Eis zu kaufen. Eine Kugel kostet 60 Cent. Kann er sich zwei Kugeln kaufen? Das auszurechnen, ist einem Menschen nicht angeboren. Man muss lernen, wie viel 2×60 sind – und ob die Summe mehr ist als 1 €. Gar nicht so einfach. Wenn die Oma das Eis oder die fehlenden 20 Cent aber einfach bezahlt, wird es das Kind nicht lernen. Also fragt sie: Was kostet eine Kugel? Die sechs 10-Centstücke werden zusammengelegt. Sie fragt weiter: Wieviel bleibt übrig? Ihr Enkel zählt. Usw. Wer das mal mit Kindern durchgespielt hat, wird hohe Achtung vor Grundschullehrern bekommen, die kleine Menschen so führen, dass diese es selbst einsehen.

Aber anders geht es nicht! Weder hilft es dem Kind, wenn man einfach sagt: Nein es geht nicht. Noch, wenn man es in den Eisladen schickt und es erfährt, dass es nur eine Kugel bekommt – aber nicht weiß, warum. Weder kann das Kind das Problem allein lösen, noch kann man es für das Kind lösen. Und doch erhebt die Lösung einen Geltungsanspruch: Zwei Kugeln Eis kosten 1,20 €. Also bekommt man für 100 Cent nur eine Kugel.

Hier hat, ganz einfach und doch so schwer, ein Dialog stattgefunden.

Ja klar, ein Gespräch.

Nein, ein Dialog. Ein Gespräch ist unverbindlich – es sei denn, der Schulleiter bittet einen Schüler zu einem „Gespräch“ über seine unentschulten Fehlstunden ins Dienstzimmer. Aber das ist hier nicht gemeint. Das ist ein kommunikativer Euphemismus. Natürlich wird es kein Gespräch geben, sondern eine Ermahnung. Ein Dialog meint etwas anderes. Ein Dialog ist der Versuch, in Rede und Gegenrede einen Sachverhalt einer Klärung zuzuführen.

Ihn also zu klären!

Lieber: Einer Klärung zuzuführen. Manche Dinge sind nur sehr vorläufig geklärt – aber man ist auf dem richtigen Weg, sie zu klären. Man weiß ja nie alles, aber man weiß immer mehr. In einem Dialog geht es darum, zu klären, wie etwas zu verstehen ist. Ausgangspunkt ist eine Differenz zwischen den Dialogpartnern. Wären beide der gleichen Auffassung, bräuchten sie nicht miteinander zu reden. Ein Dialog setzt eine Differenz voraus, bei der zwei Aussagen nicht gleich gültig sein können.

- Du bekommst für 100 Cent keine zwei Eiskugeln, wenn jede Kugel 60 Cent kostet!

- Doch bekomme ich!

Was gilt? Was stimmt nun? So beginnt der Dialog. Und dann wird man Gründe anführen:

- 1 Kugel kostet 60 Cent, was kosten 2 Kugeln?

- 120!

- Und du hast wieviel Cent?

- 100!

- Ja, wieviel fehlt dir dann?

- 20 Cent.

- Bekommst du also zwei Kugeln?

Und noch etwas Anderes ist hier erkennbar. In einem Dialog *führt* immer jemand. Der, der im Dialog geführt wird, hat etwas noch nicht bedacht, das er nun bedenken soll. Das, was er nicht bedacht hat, erhebt aber einen Geltungsanspruch. Das weiß derjenige, der den Dialog führt. Der andere stößt ihn auf etwas, was er nicht bedacht hatte. Nun bedenkt er es und kommt genau zu dem Ergebnis, von dem der andere behauptete, es würde gelten. Aber er kommt von selbst drauf. Er muss selbst denken. Der andere stellt nur Fragen:

- Was kosten 2 Kugeln?

- Und du hast wieviel Cent?
- Ja, wieviel fehlt dir dann?
- Bekommst du also zwei Kugeln?

Der Gefragte versteht die Fragen und kann sie selbstständig beantworten. Die Fragen führen ihn dazu, selbst etwas einzusehen. Hätte er sich selbst die Fragen gestellt, wäre er zu dem gleichen Ergebnis gekommen, von dem der Fragende schon wusste. Die Fragen allerdings sind keine Willkür. Sie ergeben sich aus dem Willen, das Problem methodisch mit Hilfe der Mathematik zu lösen. Der Fragende kennt die Regeln der Mathematik. Er nutzt die Regeln, um Fragen zu stellen. Die Regeln gelten allgemein, nicht nur für ihn.

Aber er hätte ja auch antworten können: Ist mir gleichgültig, wieviel Cent mir fehlt. Ich geh' zum Eisladen und versuche, den Eisverkäufer zu bequatschen. Vielleicht erbarmt er sich und erlässt mir den Rest.

Ja, das mag sogar an einem heißen Sommertag funktionieren. Nur ist es keine mathematische Lösung. Und das verweist nun wiederum darauf, dass wir bei einem Dialog nicht nur eine klare Fragestellung haben müssen, die wir einer Lösung zuführen. Sondern man benötigt eine Methode, der man sich verpflichtet weiß. Ich hatte die Mathematik vorausgesetzt: „Du fragst, ob du mit dem Geld, was du hast, zwei Kugeln Eis bekommst. Wollen wir mal *berechnen*, ob das möglich wäre?“ Verweise ich auf einen anderen Referenzrahmen, wird der Dialog anders geführt. Zum Beispiel mit dem Referenzrahmen *Lebenserfahrung*: „Versuch es mal! Der Eisverkäufer hat immer ein großes Herz für kleine Kinder!“

Also geht es in diesem Fall nicht mehr um Geltung?

Doch. Als Geltungsgrund für den Dialog wird jetzt die *Alltagserfahrung* angegeben: „Weil es bisher bei dem Eisverkäufer so war, wird es auch künftig so sein.“ Dieser Satz ersetzt die mathematische Regel durch eine Alltagserfahrung. Auch in diesem Fall benötigt der Dialog eine Regel, der man sich verpflichtet weiß. Diese Regel erhebt Geltungsanspruch: Die Regel ist diesmal nicht der Dreisatz, wie in der Mathematik, sondern ein Erfahrungssatz: „Weil es bisher so war, wird es auch künftig so sein.“

Ich fasse zusammen:

Der Dialog beginnt mit einer Frage, einem Problem, einem Dissens. Er will gemeinsam einen Sachverhalt klären. Der eine Dialogpartner will den anderen von seiner Sicht der Dinge überzeugen. Er setzt voraus, dass seine Sicht richtig ist. Zur Überzeugung stellt er Fragen, deren Beantwortung den anderen den richtigen Gedanken selbst finden lassen. Voraussetzung ist, dass er so argumentiert, dass der andere jedem Gedankenschritt folgen kann. Und dass es ein gemeinsames Referenzsystem gibt, auf das man sich normativ bezieht.

Volker Ladenthin: Der „Lehrer“ in bildungstheoretischer Hinsicht

Da weder Natur noch Geschichte den Menschen in seiner Entwicklung determinieren, kommt jedem Einzelnen die Aufgabe zu, sich angesichts der Herausforderungen und Umstände der Wirklichkeit durch den Erwerb von Wissen und Haltung zu dem zu machen, der er künftig sein will. Die Unbestimmtheit des einzelnen Menschen ebenso wie die der Gattung Mensch *ermöglicht* dem Menschen diese Selbstbestimmung sowohl individuell als auch gesellschaftlich. Aber sie nötigt ihnen zugleich die Frage auf, *nach welchen gültigen Regeln* die individuelle und die gesellschaftliche Selbstbestimmung erfolgen soll. Der Erwerb der Fähigkeiten und die Entschlossenheit zur individuellen und sozialen Selbstbestimmung wird gemeinhin Bildung genannt.

Selbstbestimmung und die Frage nach Geltung sind untrennbar verbunden. Eine Selbstbestimmung ohne die Verpflichtung, *gültige* Selbstverpflichtung zu sein, brauchte erst gar nicht zu erfolgen. Wenn alles gleich gültig ist, ist jeder Bildungsprozess unnötig. Man kann so bleiben, wie man ist. Geltungsbindung ohne *Selbstbestimmung* dagegen wäre „zivilisatorische Integration“, kurz: Indoktrination. Die Fähigkeit zur Selbstbestimmung kann nicht fremdbestimmt erworben werden. Zugleich entwickelt sie sich nicht naturwüchsig, sondern erst in einem kulturellen Milieu. Es entsteht ein Schüler-Lehrer-Verhältnis.

Der Lehrer ist nicht bedingende Ursache von Bildungsprozessen: „Aus diesen tatsächlichen Verhältnissen geht zunächst hervor, dass für die Natur des Pädagogischen die Bindung an bestimmte Lehrende nicht als wesentlich in Frage kommen kann.“¹ Gleichwohl ist aber der Lehrer Anlass von Bildungsprozessen: „Der unaufhebbare Unterschied zwischen den Menschen, ihre Ungleichheit, bedeuten grundsätzlich die Möglichkeit des Lehrer-Schüler-Verhältnisses.“² Die Legitimation des Lehrer-Schüler-Verhältnisses findet sich darin, dass Schüler und Lehrer wechselseitig Geltungsansprüche stellen, die in Bildungsprozessen durch Unterricht und Erziehung geklärt werden. Der Lehrer bewirkt aber nichts bei seinen Schülern nach der Vorstellung mechanischer Apparate, sondern er kann den Schüler nur zur Selbsttätigkeit auffordern. Für sein Handeln ist der Schüler selbst verantwortlich: „Nur der Schüler hat über das ihm auferlegte Verhältnis zwischen Wissen und Haltung zu entscheiden, er allein aktiviert diese Entscheidung, er soll geradezu lernen, an der Mannigfaltigkeit von Aufgaben, die ihm vorliegen, zu entscheiden.“³ Lehrer und Schüler stehen nicht in einem Verhältnis von Ursache und Wirkung, sondern von Angebot und Frage, von Aufforderung und Selbsttätigkeit. Die Geltungsansprüche rechtfertigen sich aus der sprachlichen Vernunft, die Lehrern wie Schülern gemeinsam ist. Der Lehrer hat nicht recht, weil er Lehrer ist,

¹ Petzelt, Alfred: Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg i.Br. 1964 (3. Aufl.), S. 37.

² Petzelt, Alfred: Über das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 43 (1967), S. 81ff, hier S. 82.

³ Petzelt, Grundzüge, S. 31.

sondern er ist Lehrer, wenn er recht hat. Ebenso ist der Lehrer nicht Agent der Zivilisation; seine Aufgabe ist es gerade nicht, die Kinder der Gesellschaft anzupassen. Vielmehr geht es darum, Kompetenzen (Wissen und Können) auszubilden, um Geltungsansprüche in Ansehung der Zivilisation zu begründen. Auch aus diesen Gründen helfen soziologische Bestimmungen des Lehrerberufs nicht weiter: Denn nicht die soziale Rolle entscheidet darüber, ob jemand in einem Dialog Lehrer ist, sondern ausschließlich die Vernunftgemäßheit seiner Argumente.

Erst aus dieser Relation ist Unterricht zu gestalten. Diese Lehrer-Schüler-Relation ist ebensowenig zu umgehen wie zu überbieten. Konzepte eines schülerorientierten Unterrichts reichen deshalb zur normativen Fassung von Unterricht ebensowenig wie Konzepte eines lehrerzentrierten Unterrichts oder eines kommunikationsorientierten Unterrichts, in dem versucht wird, die Ansprüche von Lehrern und Schülern symmetrisch festzulegen oder auszuhandeln. Maßstab für das Gelingen von Unterricht ist weder der Lehrer noch der Schüler - ist auch nicht die auf Übereinstimmung zielende Kommunikation. Maßstab ist die Vernunft, auf die sich Lehrer wie Schüler beziehen müssen, wenn sie miteinander reden wollen und von der aus überhaupt erst legitime Geltungsansprüche erhoben werden können. Der Lehrer muss den Unterricht so organisieren, dass er dem Anspruch, Vernünftiges in Geltung zu setzen, genügt. Seine Aufgabe ist es, die Lernbarkeit der Welt und des Lebens so offenzulegen, dass sie begriffen wird. Alle anderen möglichen Ziele sind diesem Ziel nachgeordnet und nur insoweit sinnvoll, wie sie dieses Ziel nicht gefährden. Ich glaube, man hat hier ein recht klares Kriterium, um gesellschaftliche Ansprüche an den Lehrer zu bewerten.

Wenn Lehrer und Schüler also in keinem kausalen Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen, so manifestiert sich in dieser Besonderheit die Grenze und damit die Verantwortung des Lehrers für seine Schüler. Der Lehrer kann nur für das verantwortlich sein, was er lehrt, nicht aber, wie das Gelehrte sich im Handeln der Lernenden zeigt. Lernen und Handeln der Schüler sind nicht durch den Lehrer kausal verursacht, sondern nur durch den Lehrer in Gang gesetzt worden. Der Lehrer kann wohl die Verantwortung für sein Lehren, nicht aber die Verantwortung für die Handlungen seiner Schüler übernehmen - das würde der Freiheit der Schüler widersprechen.

Politische Fehlentwicklungen und sozialpathologische Situationen sind folglich nicht durch Lehrer zu korrigieren. Der Staat kann durch Gesetze und Polizei Handlungen erzwingen und Fehlhandlungen durch Zwangsmaßnahmen verhindern. Der Therapeut kann vorbeugen und heilen, er kann Folgen einer therapeutischen Maßnahme durch Inanspruchnahme naturwissenschaftlich ermittelter Gesetzmäßigkeiten evozieren und nachweisen. Beides kann der Lehrer nicht, denn er „führt keine Polizeiaufsicht“⁴, sondern er greift bei seinen Maßnahmen auf das zurück, was er gerade nicht festlegen, sondern freisetzen will: die eigenverantwortliche Vernunft des Zöglings. Um diese eigenverantwortliche Vernunft in Gang zu setzen, lehrt der Lehrer.

⁴ Petzelt, Über das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, S. 83.

Wenn im pädagogischen Prozess Freiheit zwar an Geltung, Geltung aber immer zugleich an Freiheit gebunden ist, sind all jene Vorstellungen und Ansprüche zurückzuweisen, die ihre Erfolge auf Zwang oder Verweis auf naturwissenschaftlich ermittelte Gesetzmäßigkeiten gesichert sehen und nachweisbar gemacht haben wollen.

Damit verzichtet der Lehrer nicht auf den ihn überhaupt erst notwendig machenden Geltungsanspruch; damit ist nicht einem schlechten Unterricht, der sich um sachliche Richtigkeit, nicht aber um Anerkennung dieser Richtigkeit durch die Schüler bemüht, die Legitimation gegeben. Im Gegenteil. Der Anspruch auf sittliche und sachliche Geltung ist ja gerade die Legitimation pädagogischen Handelns. Nur wird Geltung weder durch körperliche Zwangsmaßnahmen noch naturwissenschaftlich zu beschreibende Wirkung erzeugt, sondern ausschließlich durch sprachlich sich artikulierende Vernunft. Wahrheit und Sittlichkeit können gar nicht anders als durch sprachliche Vernunft artikuliert werden. Andernfalls würden diese Begriffe ihre spezifische Bedeutung verlieren. Wahrheit ist eben nicht Übernahme von Tradition, weil sie nun einmal da ist, „zivilisatorische Integration“ also, sondern der immer wieder neu und subjektiv zu vollziehende Erkenntnisakt; Sittlichkeit ist eben nicht normgerechtes Verhalten, sondern die eigenverantwortliche Bestimmung von vernünftigen Normen in konkreten Handlungssituationen. Folglich ist Unterricht eben nicht das Auswendiglernen von „Wissen“ (Traditionen), sondern die vernunftmäßige Erkenntnis unterschiedlicher Zugangsweisen zur Welt. Folglich ist Erziehung eben nicht Disziplinierung, sondern die Befähigung zu Sittlichkeit, so dass der Schüler ggf. sich selbst disziplinieren und sich selbst Normen geben kann. Die Kriterien für gelungenen Unterricht, die Maßstäbe für einen guten Lehrer, werden dann aber nicht daher zu gewinnen sein, in welchem statistisch zu erhebenden Umfang der Lehrer durch Zwang oder Therapie wünschenswerte Handlungen herbeiführen kann. Sondern die Kriterien für gelungenen Unterricht, die Maßstäbe für einen guten Lehrer werden daraus gewonnen, inwiefern seine Lehre Artikulation von Vernunft ist.

Wiederabdruck von Auszügen aus: Volker Ladenthin (2002): Der Lehrer. Vom Grund der Bildung her betrachtet. In: Angelika Wenger-Hadwig (Hg.): Der Lehrer – Hoffnungsträger oder Prügelknabe. Wien: Tyrolia, S. 24-53, hier S. 28-31, 52.

Volker Ladenthin: Versprechen und Vertrauen: Person und Dialog im Unterricht

Die allgemeinbildende Schule hat das Lern-Lernverhältnis aus dem tätigen Leben ausgrenzt und institutionalisiert. Sie kann aber als Institution erst erfolgreich tätig sein, wenn sie zwei bedeutsame Verhältnisse von Person zu Person möglich macht und realisiert: Das *Versprechen* von einer Person, nur Richtiges und Wichtiges zu lehren, und das *Vertrauen* des Schüler zu einer Person, das jeder Lehrer eben dies tut. Jeder Lehrer ist also zugleich Funktionsträger und Person.

1. Was ist eine Person?

Was aber ist eine Person? Eine pädagogisch relevante Beantwortung der Frage kann gelingen, wenn der Begriff der Person so gefasst wird, dass er sich nicht in zeit- oder kulturspezifischen Konzepten auflöst. Ein Weg der Begriffsbestimmung könnte sein, zu fragen, was die Voraussetzung dafür ist, dass ein Mensch kulturell und selbstbestimmt handeln kann. Die folgenden Vorschläge versuchen also eine Theorie der Person, indem ihre Dispositionen vor jeder kulturellen Einfärbung beschrieben werden.

- Da das gesamte Handeln des Menschen nicht instinktbestimmt ist, ist er immer genötigt, sich Aufgaben der Weltbewältigung zu stellen, sie (z.B. zeitlich) zu hierarchisieren und zu lösen. Jeder Mensch war und ist immer aufgabenbestimmt.
- Diese Aufgaben können nur dann selbstwirksam und erfolgversprechend angegangen werden, wenn zwischen richtigen und falschen Herangehensweisen unterschieden werden kann. Das Handeln des Menschen und das dazu notwendige Wissen steht also immer unter einem sachlichen Geltungsanspruch.
- Bei der Hierarchisierung der möglichen Handlungen wird jeder Mensch jene Handlungen bevorzugen, von denen er *sich etwas verspricht* – ein Vorteil, ein Gut, eine Befriedigung. Niemand wählt intentional etwas Schlechtes aus. Jedes Handeln eines Menschen versucht immer bessere Zustände oder Handlungsbedingungen zu schaffen als jene, die vor dem Handeln herrschten.
- Jeder Mensch ist im Verfolgen seiner Zwecke auf andere Menschen angewiesen. Er muss also diesen Umgang mit anderen Menschen immer regeln. Das Handeln jedes Menschen betrifft auch das Handeln gegenüber anderen Menschen, das geregelt werden muss.
- Dieser Umgang mit anderen Menschen muss in einem besonderen Maße geregelt werden, wenn Menschen erkennen, dass auch anderen oder allen Menschen die gleiche Würde zukommt wie ihnen. Diese letzte Achtsamkeit setzt eine Sinnvorgabe voraus, die den Einzelnen motiviert, die Achtung der menschlichen Würde nicht nur im Hinblick auf die eigene Person zu wahren, sondern auf alle Menschen zu beziehen. Auf diese Sinnvorgabe ist nur zu hoffen; sie ist weder abzuleiten, zu begründen noch zwangs-

weise durchzusetzen: Sie ist der letzte, unverfügbare personale Kern eines Menschen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine Person bestimmt ist durch seine unumgängliche Aufgabenhaftigkeit, durch den Geltungsanspruch des Sachangemessenen, durch die Absicht gut (human) zu leben und der Beachtung der Würde der eigenen und womöglich anderen Person sowie der Motivation zur Achtung des anderen als ihm gleichwürdigen Wesen durch eine Sinnvorgabe.

Das *Vertrauen* des Schülers richtet sich also mindestens auf diese Eigenheiten der ihn lehrenden Person, also auf deren Geltungsansprüche, humane Interessen, Rechtsbewusstsein und Sittlichkeit sowie deren Sinnimplikation. Es ist das *Versprechen* des Lehrers, gemäß dieser Vorgaben zu lehren.

2. Bedeutung für den Unterricht

Versprechen und Vertrauen können sich nun in der Institution Schule mit ihrer Eigenheit des standardisierten Vorratslernens formalisiert zeigen, wenn die Artikulation des Unterrichts mindestens folgenden fünf Bedingungen genügt, die aus der Bestimmung der Person abgeleitet sind.¹

Aufgabenhaftigkeit

Unterricht muss als Lösung einer Aufgabe, eines Problems oder Ansprechen eines Erkenntnisinteresses erscheinen: Dies ist eine erste Bedeutsamkeitsprüfung: Das zu Lernende kann sich als sachlogische Konsequenz aus dem bereits Gelernten ergeben; es kann sich als lebensbedeutsames Problem darstellen; es erweckt Staunen, Neugierde oder langanhaltende Aufmerksamkeit; es wird als sinnvoll begründet – kurz: Der anstehende Lernprozess muss dem potentiellen Lerner *vor* dem Lernen bedeutsam erscheinen. Er muss verstehen, warum das Lernen bedeutsam sein wird. Das Lernen selbst muss als Wert erkennbar werden.

Sachliche Geltung: Methode

Unterricht muss als methodisch kontrollierbarer Weg zu Wissen oder Können gestaltet sein: Sachliche Geltung erweist sich, wenn nicht, wie im Alltag, durch anschauliche Evidenz, immer nur durch methodische Generierung. Damit ist gemeint, dass der je *fachmethodische* Zugang zum Wissen und Können benannt,

¹ Ich greife hier auf Modelle zurück, die - mit Variationen - von verschiedenen Autoren bestätigt wurden: Vgl. z. B. Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Weinheim und München: Juventa 1987. S. 248ff. Vgl. erweiternd: Ladenthin, Volker: Ethik und Bildung in der modernen Gesellschaft. Würzburg: Ergon 2002. Vgl. dazu auch die Prinzipien des Unterrichts (Anschaulichkeit, Selbsttätigkeit, Konzentration, Synthese) von Jürgen Rekus (Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht. Weinheim und München: Juventa 1993). Die Modelle gehen auf Humboldts Entwurf einer künftigen Bildungstheorie zurück: „Es wäre ein großes und treffliches Werk zu liefern, wenn jemand die eigentümlichen Fähigkeiten zu schildern unternähme, welche die verschiedenen Fächer der menschlichen Erkenntnis zu ihrer glücklichen Erweiterung voraussetzen; den echten Geist, in dem sie einzeln bearbeitet, und die Verbindung, in die sie alle mit einander gesetzt werden müssen, um die Ausbildung der Menschheit, als ein Ganzes zu vollenden.“ (Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück, zit. nach: Ladenthin, Volker (Hg.): Philosophie der Bildung. Bonn: DenkMal Verlag 2007. S. 154-159, hier S. 154.)

gewählt und explizit werden muss. Bildungsrelevante Sachverhalte sind also stets im Modus ihrer Begründung zu lehren. Hierzu sind die spezifisch fachwissenschaftlichen Methoden und Denkopoperationen zu zählen. Inhalte und Methoden stehen in einem sich bedingenden Zusammenhang. (Reine Methodenschulung ist ebenso defizitär wie die Belehrung über Inhalte.) Dazu gehört, dass alles gelehrte Wissen und Können immer so gelehrt wird, dass es vom Lernenden selbstständig erweitert und ergänzt werden kann.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Das, was man gemeinhin Unterrichtsmethode nennt, sind lediglich Techniken, die der Aufforderung zur wissenschaftsmethodischen Aneignung dienen. Sie ersetzen keineswegs die Fachmethoden. Ob ein Text richtig verstanden wird, entscheiden weder Murrephase noch Partnerarbeit oder Unterstreichen von Schlüsselwörtern. Verantwortlich für ein angemesseneres Textverständnis sind z. B. die hermeneutischen Regeln² (Vorverständnis, Textaufnahme, Hypothesenbildung, Verifikation, Leseergebnis³). Wie man sie im Unterricht einführt, ist eine unterrichtstechnische Frage.

Bewertung im Hinblick auf funktionale Zwecke

Betrifft die erste Wertung seitens der Schüler ihr Interesse an der Aufgabenstellung, so betrifft nun die zweite Bewertung das Ergebnis der gelösten Aufgabe.

Die Darstellung eines Sachverhalts oder der Erwerb einer Fertigkeit haben in sich keinen Wert. Sie bekommen einen Wert zugeschrieben (und damit ihre Stellung in einem Lehrplan), weil sie einen außerscientifischen Wert haben: Erst wenn man ein Handy auf Kredit kaufen will, benötigt man die Techniken der Zinsrechnung. Erst wenn man einen Rap verstehen will, bedarf man der englischen Sprache. Erst wenn man gesund leben möchte, benötigt man Wissen über passenden Sport usw. Kein Wissen trägt seinen Wert in sich. (Die zweckfreie Kunst hat den Sinn, einen Bereich der Freiheit außerhalb des Zweckhaften zu schaffen.) Wissen und Können müssen immer bewertet werden, denn sie haben auf Grund einer Wertung einen Platz im Lehrplan gefunden.

Wer wertet, braucht jedoch ein Kriterium der Bewertung. Aus der Konstitution des Personenbegriffs ist abzuleiten, dass eine Bewertung im Hinblick auf mögliche Funktionen und Zwecke erfolgen kann. Gefragt ist, wozu das Gelernte gut ist. Wissen und Können müssen im Hinblick auf ihre *mögliche* Anwendung hin reflektiert werden.

Bewertung im Hinblick auf die *conditio humana*

Auch jenes Wissen und Können, das keine lebensweltliche Funktion hat, kann einen Wert haben: So die bereits erwähnte Kunst (Ästhetik), aber auch Aspekte wie Geselligkeit, soziale Beziehungen, Liebe, Religion, Sport, Spiel, Reisen, Vergnügen, Lebensfreude, Glück. Obwohl der Begriff der Funktion wenig geeignet ist,

² Zur Beurteilung der Hermeneutik in den neueren Literaturwissenschaften: Neuhaus, Stefan: Grundriss des Interpretierens. Tübingen: Narr Francke Attempo 2022. S. 54-56.

³ Dies die Kurzversion. Ausführlicher in: Ladenthin, Volker: Hermeneutische Verfahren. In: Püttmann, Carsten; Wortmann, Elmar (Hg.) Handbuch Pädagogikunterricht. Münster-New York: Waxmann 2022. S. 311-319. Bes. S. 317.

um die Bedeutung dieser Inhalte zu beschreiben, haben die genannten Themen Bedeutung im menschlichen Leben: Auch das Zweckfreie gehört zum Menschen - es macht ihn, folgt man Friedrich Schiller, sogar erst aus.

Funktionalistische und sich der Funktionalisierung nicht völlig erschließende Inhalte können danach bewertet werden, ob sie zu dem gehören, was Menschen seit eh und je als *Conditio Humana* beschrieben und geschaffen haben, also zu dem, was die *dem Menschen angemessenen Lebensbedingungen* genannt werden kann.

Philosophiegeschichtlich betrachtet gibt es einen Diskurs, politisch betrachtet sogar einen erbitterten Streit darüber, *was* man zu den angemessenen Lebensbedingungen zählt (Marx: falsche und wahre Bedürfnisse), welches Wissen und Können hierzu *notwendig*, *nützlich* oder *sinnvoll* sind (Rousseau) – aber man wird sich sowohl über eine Basis der Notwendigkeiten verständigen können (Nahrung, Wohnraum, Kleidung, Gesundheit, Kommunikation, Bildung) wie andererseits Diskurs und Streit selbst Ausdruck dieser *Conditio Humana* sind: Die Menschen finden ihre angemessenen Lebensbedingungen nicht vor, sie sollten auch nicht (wie in totalitären Systemen) sozial verordnet werden, sondern die einzelnen Menschen und Menschengruppen bestimmen und gestalten sie im Lauf der Geschichte. Einigkeit aber besteht übergeschichtlich darin, dass die Frage gestellt wird, wie denn angemessen zu leben sei, und dass niemand in Umständen leben *kann*, die dem Menschen nicht dienlich sind. Ohne menschliche Lebensbedingungen gibt es kein menschliches Leben.

Ethischer Wertbezug

Der mit der Geburt sichtbare Umstand, dass kein Mensch ohne Interaktion mit anderen lebensfähig bleibt, stellt die Frage danach, wie denn diese Interaktionen gestaltet werden können oder sollen. Auch hier gilt der Grundsatz, dass sich zwar die Formen der Interaktion historisch und in ihren Begründungen unterscheiden, nicht aber, dass die Frage nach dem angemessenen Umgang der Menschen untereinander immerzu gestellt ist. Die Fragen werden in der Politik, der Rechtsfindung und, alles umfassend, in der Ethik gestellt.

Das Besondere ist nun, dass zwar Politik und Recht Handlungen erzwingen können, ethische Entscheidungen hingegen nicht. Sie können nur unter den Bedingungen von *Entscheidungsfreiheit* gefällt werden – und setzen zuvor beim Subjekt die sinnbezogene Entscheidung voraus, sittlich handeln zu *wollen*. Auch dieses Wollen entzieht sich dem Zugriff anderer, wenn man die Willensfreiheit als Merkmal der Person und Unterscheidungsmerkmal von Mensch und Tier voraussetzt.

Für den Lehrprozess bedeutet dies, dass das Gelernte im Hinblick auf seinen Beitrag zu einer persönlich verantworteten Ethik hin reflektiert werden muss. Zu fragen ist: Wie kann der Lernende künftig mit seinem Wissen und Können so umgehen, dass die Würde seiner und der beteiligten Personen gewahrt bleibt?

Zur Beantwortung der Frage im Unterricht gehört, dass mögliche ethische relevante Folgen überhaupt erst einmal angesprochen und vorhandene oder mögliche Lösungen im Hinblick auf Verallgemeinerbarkeit reflektiert werden. Da aber sittliche Handlungen immer *nur* persönlich verantwortet werden müssen, können weder

Normen noch „richtige“ Lösungen *abprüfbar* gelehrt werden. Die möglichen sittlichen Optionen können im Unterricht wohl unterschieden, sie können aber nicht handlungsleitend entschieden werden. Daher darf ein solcher Unterricht die Schüler auch nicht zur Preisgabe ihrer (hypothetisch erwogenen) Entscheidung nötigen. Nur wer frei ist, kann sittlich urteilen. Diese Freiheit aber ist in einer mit Institutions- und Beurteilungsrecht ausgestatteten Einrichtung wie der Schule *nicht* gegeben. Das sittliche Urteil darf in der Schule nur hypothetisch (fiktional) geübt werden; gleichwohl kann es als Durchdenken von Optionen thematisiert werden.

3. Das Dialogische

Die bisher vorgestellten Differenzierungen von Geltung und Geltungsanspruch, Bedeutung und Bedeutsamkeit, Unterscheiden und Entscheiden erfordern ein besonderes Lehrverhältnis, das die Freiheit der Person ebenso gewährt wie die Beachtung der Geltungsansprüche wahrt. Dies ist möglich, wenn nicht eine Person, sondern ein intersubjektives Verhältnis der Personen, das für alle gleich und gleich verbindlich ist, genutzt wird. Dies ist die Form des Dialogs.⁴

Dialog meint, dass sich Interaktionspartner auf eine gemeinsame Sprache zu Klärung eines definierten Problems verständigen und lediglich Argumente gelten lassen, nicht aber soziale Machtverhältnisse in Anspruch nehmen.⁵ Es lassen sich so bestimmte Voraussetzungen benennen, die den Dialog in seiner Funktionsweise kennzeichnen:

- Ein Dialog ist nur nötig, wenn es um die Klärung eines Geltungsanspruchs geht.
- Ein Dialog ist nur möglich, wenn es ein definiertes Thema, vereinbarte Methoden, gleiche und/oder ineinander übersetzbare Sprachen (also einen gemeinsamen Referenzrahmen) gibt.
- Ein Dialog ist nur möglich, wenn die Dialogpartner sich wechselseitig als gleichwertig achten.
- Ein Dialog ist nur möglich, wenn die Dialogpartner so sprechen, dass sie sich wechselseitig verstehen können.

Ein Dialog bedarf also, um überhaupt stattfinden zu können, des Bezugs auf Vernunft/Sprache, Geltung, Verständlichkeit und Würde, die nicht der Verfügungsmacht nur einer Dialogseite zugänglich sind. Fehlt eine dieser Unterstellungen, dann ist ein Dialog nicht möglich oder er ist sinnlos.

⁴ Womit nicht nur das Unterrichtsgespräch gemeint ist. Dialoge können in Briefen geführt werden, in Projektarbeit – und natürlich auch im erarbeitenden Unterricht/Unterrichtsgespräche. Dialog meint ein Verhältnis von Personen zueinander, nicht den tatsächlichen Vollzug einer Interaktion.

⁵ Vgl. die Beiträge in: Mikhail, Thomas: (Hg.): Ich und Du. Der vergessene Dialog. Frankfurt/M.: Lang 2008.

Volker Ladenthin, Anke Redecker: Bildung - Bildsamkeit - Dialog - Geltung.

Der pädagogische Diskurs

Bildung entsteht aus Wechselseitigkeit - ohne in ihr aufzugehen: Ein sich selbst überlassener Mensch würde sich selbst ebenso verfehlen wie einer, der von einem Anderen zum Werkzeug eines vorgesetzten Zweckes moduliert wird. Erst im Dialog wird jenes pädagogische Paradox gelöst, das darin besteht, einem Anderen zur Selbstbestimmungsfähigkeit (Autonomie) zu verhelfen. In der Regel findet dieser Dialog im Medium gesprochener und geschriebener Sprache statt, einem Medium, das zugleich Gemeinsamkeit wie Differenz voraussetzt. Durch die vorausgesetzte Gemeinsamkeit wird wechselseitige Verständigung möglich, die jedoch nie zu einem Identisch-werden der Dialogpartner führt. Ein Ergebnis kann also nicht vorhergesagt, sondern nur intendiert werden. (...)

Bildung als Selbsttätigkeit fordert Anregung und Hilfestellung, Ermutigung und Begleitung. Im pädagogischen Dialog leitet der Lehrende seinen Schüler, ohne ihn indoktrinierend zu führen. Vom (überlieferten) Beginn des pädagogischen Denkens an sind die Paradoxie und die dialogische Lösung beschrieben worden. In der Metapher der „Hebammenkunst“ formulierte Sokrates diese für die Pädagogik einzige und grundlegende Methode: Er betont, dass er seinen Gesprächspartner „immer nur frage und niemals lehre“ (Platon, 1988, 84c), so dass dieser schließlich „die Erkenntnis nur aus sich selbst hervorgeholt haben“ (Platon, 1988, 85d) wird. (...)

Die in der Geschichte entfaltete Theorie des Dialogs ist daher nicht einfach eine mögliche Form pädagogischer Interaktion, sondern die fundamentale regulative Idee für *alle* Formen pädagogischer Interaktion (...). Lernen bedeutet, ausgehend von Fragen (...) eigenständig auf vernünftig begründeter Geltung beruhende Antworten zu finden. Die Aufgabe des Lehrenden besteht in einer Aufforderung zur Selbsttätigkeit unter dem Anspruch von Geltung (...).

Konstitutive Prinzipien der Pädagogik (...)

Pädagogik ist wesentlich bestimmt durch

- das Prinzip der Geltung und
- das Prinzip der Bildsamkeit.

Beide Prinzipien bilden notwendige Grundlagen des Pädagogischen. Sie sind die Bedingungen der Möglichkeit einer gelingenden pädagogischen Interaktion. Ohne diese beiden Voraussetzungen wäre Bildung nicht möglich. Was aber ist gemeint, wenn von Geltung und Bildsamkeit die Rede ist?

1 Das Prinzip der Geltung

Bildung ist In-Geltung-Setzung. Das, was gelernt wird, soll als „wahr“ anerkannt werden. Dies kann es nur, wenn es methodisch erworben wird. Dass das Gedachte gelten soll, ist eine Anforderung, die hirnpfysiologisch nicht zu fundieren ist (...), denn methodisches Denken lässt sich nicht biologisch begründen. Pädagogik basiert auf philosophischen Grundlagen, doch sie ist nicht Philosophie. Denn in ihr geht es nicht um die Frage der Geltungsbegründung, sondern um die der In-

Geltung-Setzung.

Das Gedachte soll logisch konsistent und folgerichtig sein. Geltung betrifft auch die praktische Vernunft, also dasjenige, was jeder einzelne in moralischen Fragen urteilt, entscheidet und tut. Nicht nur das Wissen soll gelten, sondern auch das Werten.

Freilich stellen pädagogische Situationen nur den Ort dar, an dem Wissen und Werten gelernt werden - sie sind *nicht* der Ort der Bewährung von Wissen und Werten, weil beides nur unter restloser Eigenverantwortung stattfinden kann (...): Kinder bedürfen daher der Institutionen, um moralische Situationen praxisentlastet reflektieren zu können, zum Beispiel anhand fiktiver Beispiele in Erzählungen oder Theaterstücken. Im Ausgang von solchen Beispielen können sie eigene Entscheidungssituationen analog meistern. Hierbei ist die Schule der Ort des Erprobens im Umgang mit der eigenen reflektierenden Urteilskraft. Schule ist nicht der Ort der Entscheidungsbeurteilung durch die Lehrperson, denn die Persönlichkeit des Lernenden bleibt unverfügbar.

2 Das Prinzip der Bildsamkeit

Gerade weil ein „Wissensgefälle“ zwischen Lehrendem und Lernendem besteht und der Lehrer bei seinem Schüler nicht den Erfahrungsreichtum voraussetzen kann, den er selbst besitzt, achtet er den Schüler in seiner Bildsamkeit als denjenigen, der seinen individuellen und vielleicht ganz neuartigen, eventuell sogar besseren Bildungsweg geht. Bildsamkeit bedeutet, dass der Lernende sich selbst bestimmen muss, indem er seine eigenen Erfahrungen sammelt und sie auf Geltung hin befragt. Bildsamkeit als die Aufgabe, sich selbst bestimmen zu müssen, ist eine existenzielle Aufgabe des Menschen, der sich seine Bestimmung auf der Grundlage von Vernunft selbst gibt.

Er hat die Freiheit, sich in das Verhältnis zu seinen Mitmenschen, der Welt und sich selbst zu setzen, sich nicht nur erkennend, sondern auch wertend damit auseinanderzusetzen. Und er tut dies auf seine ganz eigene Art.

Platon, Menon. In: E. Grassi u.a. (Hrsg.), (1988). Sämtliche Werke, Bd. 2 (nach der Übersetzung von F. Schleiermacher), 7-42, Hamburg: Rowohlt.

Wiederabdruck von Auszügen aus: Volker Ladenthin unter Mitarbeit von Anke Redecker: Theoretische Erwartungen an die Pädagogik. In: Albert Ziegler / Elisabeth Zwick (Hrsg.) (2014): Theoretische Perspektiven der modernen Pädagogik. Berlin u.a.: LitVerlag, S. 115-133, hier S. 115f., 120f.

Volker Ladenthin: Warum kann Pädagogik einen Geltungsanspruch erheben?

Gäbe es ohne Pädagogik Menschen? Könnte es ohne pädagogisches Wissen und Können eine Geschichte der Menschheit geben? Oder nur die Geschichte irgendeines instinktgesteuerten Naturwesens unter allen anderen, von dem man kaum mehr als Überreste hätte, weil der Schriftgebrauch, mit dem etwas haltbar gemacht und für die Überlieferung vorbereitet werden kann, kein Instinkt ist.

Muss die Antwort nicht lauten: So, wie eine Geburt für Mutter und Kind tödlich enden würde, wenn es *vor der Geburt* kein gültiges *medizinisches* Wissen und Können über das Gelingen einer Geburt und die Versorgung von Mutter und Kind gäbe (da es beim Menschen keine Instinkte für den Geburtsprozess gibt, wie beim Tier), so hätte es ohne *pädagogisches* Wissen und Können keine Geschichte der Menschheit gegeben: *Wie* gibt man *welches* Wissen (z.B. über Geburt und Pflege) an die nächste Generation so weiter, dass sie selbständig wird?

Ohne die *Absicht* zu haben, Erfahrungen und Erkenntnisse weiterzugeben; ohne diese *Absicht* der Weitergabe zweitweise anderen Absichten vorzuziehen; ohne die Überlegung, *wie* die Weitergabe erfolgreich zu gestalten sei; ohne die *Auswahl* des Richtigen und des Wichtigen aus dem Faktischen oder Möglichen; ohne Kenntnis, *wie* gelernt wird; *wie richtig zu denken*, *wie angemessen* zu handeln sei: ohne all dies wäre die erste Generation des Menschen bereits die letzte Generation gewesen. Oder jede (biologische) Generation müsste immer wieder die gleichen Erfahrungen machen und bliebe im Zustand ihrer unveränderlichen Natur. Fortschritt wäre nicht möglich.

Das pädagogische Verhältnis ist ein Verhältnis, ohne das es kein Nachdenken über die Sinnhaftigkeit des pädagogischen Verhältnisses gäbe. Ohne dass es kein Nachdenken über den *richtigen* Umgang unter den Menschen, sein Wirken und seine Werke, seine Objektivationen gäbe – denn nur wenn der jeweils *richtige* Umgang an die nächste Generation weitergegeben wird, hat diese nächste Generation überhaupt eine Lebens- und Überlebenschance. Nur durch die *intendierte Weitergabe des Gültigen* wissen spätere Generationen vom wertvollen Wissen der früheren.

Pädagogik kann man nicht erfinden, weil der, der Pädagogik erfinden will, ja schon pädagogisch bedacht und gefördert worden sein muss, um die Fähigkeiten und das Wissen zu haben, Pädagogik erfinden zu können. Er muss an seiner Person im Prozess seiner Personwerdung schon pädagogische Führung erfahren haben und durch sie zu jemandem geworden sein, der Pädagogik erfinden *will*, der *weiß*, wozu sie gut sein *soll*, wie sie gut sein *soll* und der Pädagogik erfinden *könnte* (wenn es sie nicht schon gäbe). Nun kann aber ein Mensch nur erkennen, wenn ihn das Erkennen gelehrt wurde. Damit es gelehrt werden kann, muss er aber schon lernen, d.h. erkennen können. Im *jedesmaligen* Ursprung wäre dann auch der *Anfang* der Geschichte des Menschen zu finden.

Nur wer richtig denken kann, kann ergebnisorientiert handeln; aber das Denken eines Säuglings unterscheidet sich im Hinblick auf Erfolg und Verantwortung vom Denken eines Erwachsenen. Also muss der Handlungswillige zum Denken befähigt worden sein – durch jemanden, *der schon denken konnte*. Wo aber sollte dieser das

Denken gelernt haben – und vom wem? Doch nur von einem anderen Menschen; denn andere Wesen, die denken können und uns das Denken lehren, kennen wir nicht.

Wer aber hatte den ersten Lehrer aller folgenden Lehrer bereits richtig belehrt und erzogen, so dass dieser richtig lehren konnte? Lag vielleicht die Antwort auf die Frage nach der richtigen Pädagogik nicht in der Suche nach dem ersten Lehrer, sondern vielmehr in der Suche nach dem ersten Schüler? *Musste nicht im Lernenden vorhanden sein, wonach der Lehrende suchen müsste, um Lehrer werden zu können?* Müsste demnach nicht das Studium des Lernenden das Geheimnis über die richtige Lehre verraten? Die Frage lautet also: *Warum kann man Schüler werden?* Was bedeutet Bildsamkeit?

Wenn man diese Fragen beantwortete, ließe sich herausfinden, was man als Lehrer tun müsste. Im *jedesmaligen* Ursprung wäre der *Anfang* der Geschichte des Menschen zu finden, mithin auch der Geltungsgrund der Pädagogik.

Volker Ladenthin: Bildsamkeit, Geltung und Aufforderung

Wie auch immer pädagogische Ideen, die Kritik an ihnen oder ihre Ablehnung formuliert werden, *immer* wird vorausgesetzt, dass derjenige, dem pädagogische Bemühungen widerfahren (oder eben nicht widerfahren) sollen, bildsam ist: Die Adressaten jeder Kritik und überhaupt Anrede sind nicht so von Natur aus festgelegt, dass sie nur dasjenige tun, was ihnen zu tun angeboren ist (Instinkte) oder was ihnen zu tun suggeriert oder abgezwungen wird (Sozialisation). Sie haben vielmehr eine Auswahl an dem, was sie tun werden oder tun wollen, und sie können begründet oder faktisch auswählen, was sie sich aneignen oder nicht aneignen. Jede bisher nachgewiesene kulturelle Form der Menschheit, ja, jeder Begriff des Menschen setzt die *Bildsamkeit* des Menschen voraus, im Unterschied zu den durch Instinkte bestimmten Tieren. Während die Instinkte Tiere zu dem anleiten, was sie tun müssen, *müssen* Menschen, weil sie nicht durch Instinkte determiniert sind, demnach herausfinden, was sie tun *können* und was sie tun *sollen*.

Die Natur, auf deren *Bearbeitung* die Menschen (im Unterschied zum Tier) angewiesen sind, beugt sich zudem nicht ihrem Wollen oder ihren Wünschen, sondern erfordert eine dem begründeten Handlungsziel *angemessene* Handlung. Die *Arbeit*, Bedingung und daher Aufgabe des Menschen, hängt demnach maßgeblich ab von der Eigenart desjenigen, das *bearbeitet* werden soll, um den Lebensunterhalt zu sichern oder die Kultur zu gestalten. Man kann Steine nicht säen und dadurch vermehren und Wolken nicht zum Bau von Hochhäusern nutzen. Zudem: Geburt und Pflege (und damit Leben wie Überleben) gelingen für den Einzelnen *nur* in Kooperation mit anderen, einer Organisation also, die nach Regeln oder Regulativa verlangt. Ohne den Gedanken der sachlichen und sittlichen Geltung gäbe es kein bewusst-geplantes und gerechtes Leben für den Menschen. Er *muss* tun, was sachlich angemessen und er *soll* tun, was sozial verträglich ist. *Anlässlich von Bildsamkeit unter Geltungsbedingungen handeln zu können*, lernt kein Mensch aus sich selbst, sondern nur durch die Aufforderung eines anderen, durch Anleitung, Vorbild oder Lehre.

Bildsamkeit, Geltung und Aufforderung sind also die notwendig zu denkenden Voraussetzungen *jeder* Art von menschlichem (d. h. selbst-bewusstem) Leben; man nennt den vernünftigen Umgang mit diesen Voraussetzungen seit Beginn der schriftlichen Überlieferung *Pädagogik*. Zu fragen ist also, ob und wie diese Voraussetzungen in sich selbst als pädagogisch zu verstehenden Konzepten berücksichtigt, ausgelegt und ausgestaltet sind.

Bei dem Gedanken der Geltung muss man sachliche und sittliche Ansprüche unterscheiden. Das, was gelernt werden kann, muss sachangemessen (also: richtig) sein. Wer Falsches oder Indifferentes lehrte, widerspräche in der Lehre seiner Intention. Denn das Falsche und Indifferente sind schon in der Welt und müssen nicht durch Lehre vermehrt werden. Jede Lehre setzt die Idee der Verbesserung gegenüber dem vorher Gewussten voraus. Das, was gelehrt wird, soll zugleich die Würde des Menschen achten. Und es soll schließlich so gelehrt werden, dass das, was den Menschen ausmacht, seine Würde, begründet gut leben zu können, dabei nicht

gefährdet oder zerstört wird. Der Lehr-Lernprozess muss sittlich begründet und gestaltet sein. Was als richtig und sittlich angesehen wird, mag in der Geschichte unterschiedlich begründet worden sein; immer aber wurde vorausgesetzt, dass es die Differenz von richtig und falsch, von sittlich und unsittlich gibt, die in all den Prozessen zu berücksichtigen ist, die vernünftig auf die Bildsamkeit des Menschen reagieren.

Diesen systematischen Überlegungen muss sich *jedes* pädagogische Bemühen stellen, wenn es denn den Anspruch erhebt, gelungenes pädagogisches Bemühen zu sein. Diese Prinzipien sind nicht dogmatisch, aber unhintergebar. Denn selbst der, der sie kritisiert, bedient sich ihrer. Er geht nämlich davon aus, dass der Kritisierte irrt und noch nicht von der Kritik weiß oder ein dritter diese Kritik, die er noch nicht kennt, zur Kenntnis nehmen sollte. Zudem hat seine Kritik die Funktion, die vorgefundene Welt zu verbessern, sodass ein Kriterium angegeben werden muss, woran zu beurteilen ist, ob die künftige Welt besser sei als die gegenwärtige. Dieser Zukunftszustand begründet die Kritik aus einem Gesollten. Bildsamkeit, sachliche und sittliche Geltung sowie Aufforderung zu Selbsttätigkeit sind also auch in jenen Theorien nachweisbar, die Bildsamkeit, sachliche und sittliche Geltung sowie die Aufforderung zu Selbsttätigkeit als pädagogisch Gesolltes leugnen. Damit sind diese Prinzipien nicht nur ubiquitär, sondern denknotwendig.