

Denkwerkstatt

Allgemeine Pädagogik

Heft 12

Johanna Hopfner

Die Kunst, pädagogisch zu handeln.



Die fröhliche Familie. Jan Steen, um 1670

Die Kunst, pädagogisch zu handeln

*Ängstlich zu sinnen und zu denken, was man hätte tun können,
ist das Übelste, was man tun kann.* Lichtenberg

„Professionalität“ und „Handlungskompetenz“ sind mittlerweile zu Erfolgsgarantiefarmeln für Handeln überhaupt und zumal für pädagogisches Handeln geworden¹. Professionelles und kompetentes Handeln ist scheinbar relativ frei von Zufällen und Unsicherheiten, weitgehend und durchgängig planbar, dabei stets zielführend und vor allem angemessen an die Klientel, die Erfordernisse der Situationen, Institutionen oder Organisationen und nicht zuletzt auch an die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Schließlich lassen sich die Ergebnisse dieses Handelns genau und umfassend evaluieren und zukunftsorientiert umsetzen. Es sieht also ganz so aus als habe die Erziehungswissenschaft nun endgültig das einstmals diagnostizierte „Technologiedefizit“² erfolgreich überwunden, sich den wechselnden Herausforderungen der Moderne gestellt und ein zeitgemäßes Profil ausgeprägt, in dem überkommene, traditionelle und grundlegende Themen keine maßgebliche oder gar keine Rolle mehr spielen.

Weit entfernt auch von ängstlichen, gar lähmenden Grübeleien strahlt die Disziplin heute teilweise eher umgekehrt eine fast schon übertriebene Selbstsicherheit aus, die allerdings weniger auf einem gesicherten Fundus von theoretischem und didaktischem Wissen, klaren Begriffen und kritischen reflektierten empirischen Studien beruht als vielmehr auf umfänglichen, methodisch einwandfreien, jedoch bedingt aussagekräftigen, dafür bilderreichen und bunten Datensammlungen aus der empirischen Bildungsforschung sowie auf einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Grundhaltung und mehr oder weniger bewährten pragmatischen, unterrichtstechnologischen bzw. methodischen Ratschlägen³.

¹ Vgl. die Beiträge von Nieke; Combe/Helsper und König/Volmer in: Otto/Rauschenbach/ Vogel 2002.

² Vgl. Luhmann/Schorr 1988, S. 120. Kritisch dazu: Koch 2002, S. 144.

³ Vgl. hierzu die ausführliche Studie von Pongratz 2005.

Um an dieser Stelle gleich ein Resultat vorweg zu nehmen: Man kann auch mit Lutz Koch etwas polemisch von „Exekutionsautomaten“ sprechen, deren interessierter und eingeschränkter Umgang mit Theorie lediglich „durch die verbale Nebelwerfergranate ‚Professionalisierung‘ (kaschiert)“ wird⁴. Die Tendenzen einer marktförmigen und an Effizienz orientierten Umgestaltung des gesamten Erziehungs- und Bildungssektors bleiben letztlich pädagogisch unreflektiert oder werden widerspruchslos akzeptiert.

Weil die Professionalisierungsdebatte manches vage oder unklar lässt, lohnt sich die Erinnerung an ein paar traditionelle Einsichten in grundlegende Merkmale pädagogischen Handelns (1). Durch vorläufige Klärungsversuche des Verhältnisses von Intuition und Urteil lichten sich die Nebel vermutlich etwas (2), so dass sich schließlich vielleicht sogar neue Perspektiven für das Anliegen der Professionalisierung auftun (3).

1. Von der Kunst, pädagogisch zu handeln

Für das eigentümliche Verhältnis zwischen pädagogischer Theorie und pädagogischem Handeln wurde immer wieder der Vergleich zur Kunst gewählt. Kunst als Techné charakterisiert bereits im antiken Verständnis ein situationsgebundenes Handeln bzw. Herstellen. Durch entsprechende Tätigkeiten entwickeln sich bestimmte Eigenschaften, Dispositionen, Geschicklichkeiten und Tugenden, die zum individuellen Glück jedes einzelnen beitragen und ihm zugleich ein gedeihliches Zusammenleben mit anderen ermöglichen⁵. Dabei spielen praktische Erfahrungen zwar eine zentrale Rolle, zugleich aber beruht jede Kunst auf einem Wissen, das keineswegs zufällig ist, sondern von dem man „auf bestimmte Weise überzeugt ist“ und dessen „Ausgangspunkte bekannt sind“⁶, nicht etwa nur die Konsequenzen des Tuns. Ein fachlich kompetentes und kunstvolles Handeln beruht also neben der individuellen Angemessenheit immer auf einem umfassenden theoretischen Wissen um

⁴ Vgl. Koch 2002, S. 145.

⁵ Vgl. Aristoteles EN, 1103 a und b. Erziehungskunst und Staatskunst stehen für Aristoteles von Anfang an in enger Verbindung (vgl. Aristoteles EN, 1179 b), was in der Folge vor allem von Schleiermacher unterstrichen und in ein Verhältnis zu den ethischen Grundüberzeugungen einer Gesellschaft gesetzt wurde.

⁶ Vgl. Aristoteles EN 1139 b 25-35.

das Allgemeine. Zudem stehen hier neben einem eher technizistisch reduzierten Praxisverständnis die Momente einer kreativ formenden Gestaltung oder der Poiesis besonders im Vordergrund⁷. Die medizinische Heilkunst wird schließlich zur Metapher für ein gelungenes pädagogisches Handeln, der Arzt zum Vorbild. Am „Topos von der Erziehung als einer Kunst“ wird „wie selbstverständlich“ in der „christlichen Erziehungsphilosophie“⁸ und darüber hinaus auch weiterhin festgehalten.

Fragt man also, worin der besondere Reiz des Vergleichs mit der Kunst besteht, stößt man unweigerlich auf ein besonderes Spannungsverhältnis: Auf der einen Seite lebt das pädagogische, genauso wie jedes andere Handeln von der Überzeugung, dass „bestimmte Zwecke unter gegebenen oder zu gestaltenden Bedingungen mit kalkulierbarer Wahrscheinlichkeit zu erreichen“⁹ sind, wenn entsprechende Mittel zum Einsatz kommen, die auf der Basis des bisherigen Wissens dafür besonders geeignet scheinen. Auf der anderen Seite enthält gerade ein Handeln, das sich „weder auf das (bezieht), was mit Notwendigkeit ist oder entsteht, noch auf das, was von Natur aus entsteht, weil dies seinen Ursprung in sich selbst hat“¹⁰, sondern sich auf veränderliche und veränderbare Gegenstände oder Subjekte richtet, stets auch gewisse Momente des Zufalls und der Unsicherheit, die das ursprünglich geplante, theoretisch fundierte, begründete oder verantwortliche Vorgehen modifizieren, ganz oder teilweise in Frage stellen können. Immer wieder tut sich eine mehr oder weniger große „Kluft zwischen Wissen und Handeln“¹¹ auf, die möglicherweise trotz aller Bemühungen für einen unvorhergesehenen und offenen Ausgang sorgt.

Die Kunst liegt genau auf diesem Spannungsbogen: Um eine Kunst überhaupt sachgemäß und einigermaßen virtuos auszuüben, benötigt man vorab profunde Kenntnisse und eine Reihe von Fertigkeiten. Während der Ausübung dieser Tätigkeit oder im Handeln selbst sind jedoch weder Zeit noch Gelegenheit, um entweder noch einmal gründlich nachzudenken oder den Kreis der Fertigkeiten zu erweitern bzw. die vorhandenen durch Übung zu verbessern. Da ist Zusammenwirken gefordert, das zwar unterschiedliche Grade der Vollkommenheit aufweisen mag, im

⁷ Vgl. dazu ausführlich Böhm 1995.

⁸ Vgl. Langewand 2004, S. 1018.

⁹ Heid 2004, S. 146.

¹⁰ Vgl. Aristoteles EN, 1139 b 4.

¹¹ Mandl/Gerstenmaier 2000.

Handlungsfluss selbst jedoch nur bedingt oder kaum korrigierbar ist. An diesem Punkt greift die Analogie zum medizinischen Handeln des Arztes genauso wie zum pädagogischen Handeln der Eltern und Erzieher. Beide Professionen treffen ihre praktischen Entscheidungen und handeln in konkreten Situationen. Dabei können sie auf einen mehr oder weniger reichen Fundus von allgemeinen Fachkenntnissen und ein mehr oder weniger stark ausgeprägtes Spektrum von Handlungsmustern zurückgreifen. Aber es wird ihnen nicht oder nur in den seltensten Fällen gelingen, alles vorher bis ins kleinste Detail abzuklären, getreu der wissenschaftlichen Lehren und vollkommen angemessen zu handeln. Zu „solcher Besonnenheit“ wäre nämlich, wie Herbart in seiner ersten Vorlesung über Pädagogik 1802 behauptet, nur ein „übermenschliches Wesen“ in der Lage¹². Daraus folgt nun aber kein fatalistischer Ausweg, der alles ohnehin gleich wechselnden Zufällen überlässt. Im Gegenteil: Virtuosität im Umgang mit Patientinnen oder Heranwachsenden erlangt man nur, indem man sich selbst sowohl theoretisch bildet als auch im praktischen Handeln übt. Für Herbart steht fest, „es gibt eine *Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft*“¹³. Allerdings besteht diese Vorbereitung nicht etwa darin, die „künftigen Handlungen in einzelnen Fällen“ tatsächlich vorweg nehmen zu können. „Durch Überlegung, durch Nachdenken, Nachforschung, durch Wissenschaft“ bereitet sich der Erzieher vielmehr selbst vor. Er bildet „sein Gemüt, seinen Kopf und sein Herz zum richtigen Aufnehmen, Auffassen, Empfinden und Beurteilen der Erscheinungen“¹⁴. Während hier durchaus ein umfassendes Verständnis von Erziehungskunst vorliegt, das neben rationalen Elementen auch kreative, emotionale Momente und sogar individuelle Besonderheiten der Erzieher akzeptiert und unterstreicht, setzt sich später – etwa bei Beneke oder Spencer – ein eher technologisches Verständnis durch, das die kunstgerechte Anwendung theoretischer Einsichten und Grundsätze besonders hervorhebt bzw. fordert und subjektive Gefühle, Stimmungen oder Intuitionen eher wieder zurücktreten lässt¹⁵. Beide Pole sind nach wie vor sowohl in der Kunst selbst als auch in den Professionalisierungsdiskursen derjenigen Berufsgruppen präsent, die – wie Ärzte, Anwälte, Seelsorger und Erzieher – stellvertretend le-

¹² Herbart 1802/1982, S. 126.

¹³ Herbart 1802/1982, S. 127, Hervorh. i. Orig.

¹⁴ ebd.

¹⁵ Vgl. Langewand 2004, S. 1026.

benspraktische Entscheidungen treffen oder die Subjekte dazu auffordern und ermutigen. Kreative und rationale Elemente lassen sich in solchen Prozessen freilich immer wieder gegeneinander ausspielen. Das geschieht gegenwärtig auch in der Literatur, die sich pädagogische Professionalisierung im weitesten Sinne zum Gegenstand nimmt. Während die einen sich beispielsweise im ‚Siegesszug‘ konstruktivistischer Konzepte recht deutlich vom „linearen“ Denken „mit kausalen Mustern“ distanzieren, „schöpferische Leistung“ unterstreichen und Intuition als ‚Königsweg‘ preisen¹⁶, klagen die anderen auf derselben Grundlage ein „offenkundig instruktional intendierte[es]“ Vorgehen ein, das in ein solides Angebot von anwendbarem Wissen und fallbasierten Unterrichtskonzepten mündet, die von der Schule bis hinauf zur Universität reichen¹⁷.

Liegt darin nicht bereits der Hinweis auf eine weniger trennscharfe Differenz, die grundsätzlich unabhängig von den jeweiligen erkenntnistheoretischen Prämissen besteht? – Offenbart sich nicht vielmehr im Zusammenspiel beider Seiten die eigentliche Kunst der Erziehung und zugleich das Geheimnis der Professionalisierung? Und schließlich: Gibt es zwischen beiden ein Bindeglied?

Sicher – das sind rhetorische Fragen. Aber als solche markieren sie den Übergang zur eigentlich interessanten Frage nach dem Verhältnis zwischen Intuition und Urteil überhaupt und besonders im pädagogischen Bereich.

2. Intuition oder Urteil – ein unhaltbarer Gegensatz

Die Behauptung ist: Es handelt sich deshalb um einen unhaltbaren und falschen Gegensatz, weil zwei völlig gleichberechtigte und vor allem gleich wichtige Wege der Erkenntnis beschritten werden. Intuition und Urteil sind keine konkurrierenden, sondern zwei aufeinander angewiesene, sich wechselseitig ergänzende und dialektisch verbundene Formen der Erkenntnis.

Im Alltagsverständnis steht Intuition immer schon hoch im Kurs. Mit Sätzen wie: „Damit lag ich intuitiv richtig“ oder „das war ´mal wieder typisch weibliche Intuition“ oder „das geschah ganz ‚aus dem Bauchgefühl‘ heraus“ – wird stets auf eine bestimmte, ungewöhnliche und scheinbar unsichere Form der Erkenntnis angespielt.

¹⁶ Vgl. Kösel 1997, S.37; 63; 367ff.

¹⁷ vgl. Mandl/Gerstenmaier 2000, S. 146, 149.

Die Sache selbst sei entweder einem mehr oder weniger glücklichen Moment, dem Geschlecht oder einem anderen Körperteil geschuldet. In jedem Fall sei sie jedoch genau so eingetreten, wie man es vorher zwar vielleicht vermutet hätte, aber eben gerade nicht sicher wusste oder gar hätte beweisen können.

Lebensberater und Therapeuten wie Tepperwein stilisieren Intuition sogar zu einer „geheimnisvolle[n] Kraft“, die „Grenzen des Verstandes“ zu überschreiten vermag und völlig neue Dimensionen der Selbsterfahrung und der individuellen Lebensgestaltung eröffnet¹⁸. Getrennt von diesem eher fragwürdigen therapeutischen Nutzen verweisen alleine schon die alltäglichen Verblüffungen auf einen Erklärungsbedarf.

Malcom Gladwell ging diesem Phänomen intuitiver und oft in Sekundenbruchteilen getroffener Entscheidungen oder Beurteilungen in einer ausführlichen Studie nach, die 2005 erschien und in der deutschen Fassung den Titel trägt: „Blink! Die Macht des Moments“. An einer ganzen Reihe von Beispielen¹⁹ kann Gladwell zeigen, wie Menschen ihre Aufmerksamkeit scheinbar auf beliebige Gegenstände oder Situationen richten, ungeheuer rasch eine Vielzahl von Informationen aufnehmen, die ihnen in sehr geringen Zeitabständen übermittelt werden bzw. zum Ausdruck kommen und anschließend präzise urteilen. Obwohl dieses überraschende Potential zweifellos vorhanden ist, kann man sich allerdings auf die intuitiven Urteile über Mitmenschen oder „Spontanentscheidungen“²⁰ nur verlassen, wenn man genügend Erfahrung und Übung im Umgang mit den relativ sicheren und meist schon systematisch herausgearbeiteten bzw. geordneten Indizien besitzt. Andernfalls führt dies zu unangemessenen und vorschnellen Urteilen und wie überall betätigen sich dann in vermeintlich korrekten, weil intuitiven Urteilen letztlich nur gängige Vorurteile²¹, oder es kommt zu Fehlinterpretationen der mitmenschlichen Äußerungen in Mimik und Gestik, unabhängig von der kulturellen Nähe oder Entfernung.

¹⁸ Vgl. Tepperwein/Aeschbacher 2006. Vieles überschreitet dabei freilich selbst die Grenze zur Esoterik, offenbar eines der Erfolgsrezepte von Tepperwein.

¹⁹ Sie reichen von Kunstfälschungen über Auseinandersetzungen zwischen Paaren, Tennisspielen, Improvisationstheater bis zu Einblicken in Studentenwohnheimzimmer.

²⁰ Gladwell 2005, S. 57.

²¹ Auch dafür liefert Gladwell überzeugende Beispiele: Angefangen von Warren Harding, der „kein sonderlich intelligenter Mann“ (Gladwell 2005, S. 79) war und seine steile politische Karriere bis zum amerikanischen Präsidentenamt im Jahr 1920 einer eher zufälligen Begegnung mit einem einflussreichen Lobbyisten und seinem eindrucksvollen äußeren Erscheinungsbild verdankte und damit sicher kein Einzelfall blieb. Nach dem gleichen Muster, nur mit umgekehrten Vorzeichen geschehen Diskriminierungen von Frauen oder Schwarzen – leider nicht nur im „Implicit Association Test (IAT)“ (vgl. Gladwell 2005, S. 83 ff.).

Doch nicht alleine die zweifelhaften intuitiven Urteile und Entscheidungen verweisen auf notwendige Ergänzung. Auch die treffenden spontanen Urteile und Entscheidungen sind nur unter bestimmten Bedingungen möglich: Entweder geschehen sie auf der sicheren Basis von erfahrungsgesättigten und routinierten Urteilen, die auf genauen Analysen der Problemstrukturen einer Situation beruhen oder im Rückgriff auf ein bereits angeeignetes, gesichertes theoretisches Wissen, das spontan und situationsadäquat abrufbar zu einem fundierten hermeneutischen bzw. sinnverstehendem Vorgehen veranlasst.

Intuition steht dem Handeln also nicht von vorneherein oder quasiautomatisch näher. Sie gilt nur oberflächlich betrachtet als rein pragmatisches Prinzip und ist doch auf solide und fundierte Urteile angewiesen. Selbst dann, wenn unser Bewusstsein angeblich völlig spontan verfährt, liegen dem doch zumindest Kenntnisse „von dem Zustand oder Ereignis“ zugrunde, „auf den oder auf das die Handlung eine Reaktion sein soll“²². Anders als rein subjektbezogene oder auch konstruktivistische Sichtweisen vermuten, beziehen sich Handelnde stets auf eine Sphäre außerhalb des Selbst, nicht nur im Sinne der Viabilität. Allgemein: „Gründe, aus denen Leute etwas tun, sind allesamt *externe* Gründe“²³ – so Rüdiger Bittner, der in seiner äußerst bemerkenswerten Auseinandersetzung mit vorgängigen Handlungstheorien in der Tat ein „weltliches Verständnis“²⁴ vom Handeln gewinnt. Gründe liegen außerhalb *in der Welt* und sie wollen erwogen werden, um bedeutsam und für unser Handeln in der Welt wirksam zu werden. „Erwägen ist sich selbst Rat geben“²⁵, und damit beruht das Handeln stets auf mehr oder weniger ausgereiften Urteilen *über die Welt* und im Idealfall sogar auf theoretisch besonders überzeugenden und wohl begründeten.

Betrachtet man von da aus, wie bedenkenlos mitunter gegenwärtig wieder das altbekannte Loblied auf Intuition²⁶ als dem Erfolgsrezept für professionelles pädagogisches Handeln angestimmt wird, so verrät es mehr über die Eigenart des Bedürfnisses als über die in Frage stehende Sache. Subjektives Erleben, Erfahrungen und Empfindungen rücken so in einen Gegensatz zum kühlen, sachlichen, prinzipiellen,

²² Bittner 2005, S. 89.

²³ Bittner 2005, S. 98, Hervorhebung, J. H.

²⁴ Bittner 2005, S. 1.

²⁵ Bittner 2005, S. 157.

²⁶ Hier leben die reformpädagogischen Ideen vom „geborenen Erzieher“ (Spranger) oder der authentischen Gestaltungskraft des Lehrers wieder auf, der nach Ellen Key „je subjektiver er ist, desto besser; desto voller und reicher ... den Kindern Saft und Kraft seiner Erfahrungen, seiner Lebensanschauung, seiner Eigenart“ mitteilt (Key 1900/2000, S. 192).

stringenten, unbestechlichen, Gültigkeit beanspruchenden, den Horizont des bloß zufälligen, subjektiven und einmaligen überschreitenden Urteilen. Die Reihe ließe sich freilich beliebig erweitern und mit eindeutig negativen Konnotationen ergänzen, die allesamt aus der Dialektik aufgeklärter Vernunft stammen.

Wie zweifelhaft solche Zerrbilder vom Urteil sind, unterstreicht Kant gleich zu Beginn seiner unübertroffenen Auseinandersetzung mit dem „Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“²⁷. Der Akt des Urteilens selbst bewegt sich zwangsläufig in einem Zwischenbereich von Theorie und Praxis. Die „Theorie mag auch noch so vollständig sein wie sie wolle“, es ist augenfällig immer „noch ein Mittelglied der Verknüpfung und des Überganges ... erfordert“, in dem „der Praktiker unterscheidet, ob etwas der Fall der Regel sei oder nicht“²⁸. Im Urteil werden also sowohl die Spezifik der Situation als auch die Bedürfnisse der Beteiligten erfasst, und dabei findet gerade keine schlichte Subsumption unter die abstrakten Regeln der Theorie statt. Es geht vielmehr um eine gelungene – um nicht zu sagen: kunstvolle – Verbindung, die ein möglichst situationsadäquates und wohl begründetes Handeln initiiert oder aber gegebenenfalls Schwachstellen und Unvollkommenheiten der Theorie aufdeckt. Die Zwischenstellung erlaubt jedenfalls beides und zeigt eines sehr deutlich: Urteile enthalten immer schon intuitive Elemente. Oder – wie Kant den „logischen Takt“ in seiner Anthropologie erläutert: man kann zu einem richtigen Ergebnis kommen, „ohne sich der Akte, die hierbei im Inneren des Gemüts vorgehen, bewusst zu werden“²⁹. Und weil ihm „auch hier“ offenkundig „der Vorgänger ... die Augen öffnete“³⁰, bezeichnet Herbart dieses notwendige Mittelglied später auf seinem Gebiet als pädagogischen Takt, der als „schnelle Beurteilung und Entscheidung“ weder „wie der Schlendrian ewig gleichförmig verfährt“ noch als absolut präzise, praktische Umsetzung der theoretischen Einsichten gelten kann, sehr wohl aber als Gradmesser der – wenn man so will – Professionalität pädagogischen Handelns. Daran nämlich, „wie sich jener Takt bei ihm ausbilde, ob getreu oder ungetreu den Gesetzen, welche die Wissenschaft in ihrer weiten Allgemeinheit ausspricht“ entscheidet sich „ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein“ wird³¹.

²⁷ Vgl. Kant, Werke XI, S. 127.

²⁸ Ebd.

²⁹ Vgl. Kant, Werke XII, S. 424.

³⁰ Koch 2003, S. 33 so auch Sünkel 1998, Sp. 884. Grundsätzlich dazu auch Koch 1998.

³¹ Vgl. Herbart 1802/1982, S. 126, Hervorh. i. Orig.

Pädagogisch professionell handelt also, wem mit gewisser Regelmäßigkeit eine Verbindung der beiden vermeintlich gegensätzlichen, sich wechselseitig ausschließenden Polen gelingt.

3. Ein kurzer Seitenblick auf die Professionalisierungsdebatte

Diese Verbindung oder der Takt ist ohne Zweifel ein gemeinsames Strukturmerkmal professionellen pädagogischen Handelns in sämtlichen Praxisfeldern. Doch stehen solche Klärungen wie überhaupt die Reflektion grundlegender Fragen und allgemeinpädagogischer Themen gegenwärtig offenbar nicht besonders hoch im Kurs. Weil sie trotzdem nicht unterbleiben³², lässt dies zumindest hoffen, dass Studierende des Faches nicht nur von den ideengeschichtlichen und theoretischen Grundlagen erfahren, sondern in ihren – vermutlich aber eher am Rande ihrer – modularisierten Studiengänge etwas Zeit und Gelegenheit finden, sich im Nachdenken, Urteilen und im Diskurs zu üben und sich so auf die Kunst vorzubereiten. Das nimmt sich eher bescheiden und antiquiert aus, angesichts der vielfältigen und innovativen Anforderungen, die in den Debatten über die Professionalisierung an die „Selbstkonstituierung des professionellen Subjekts“³³ gestellt werden und schließlich in mehr oder weniger langen Auflistungen von diversen, fachnahen und fachfremden, mitunter fast schon beliebigen Handlungskompetenzen münden, ohne innerer Ordnung oder gar pädagogischer Begründung³⁴. Wenn Kompetenz dann vielleicht noch näher als die „Fähigkeit“ beschrieben wird, „effektiv mit der Umwelt zu interagieren“³⁵, mag dies trivial und wegen der Nähe zum Einzeller doch etwas oberflächlich scheinen. Wenn man dann aber glaubt, „sich mit einem Schnipser des Zeigefingers des traditionellen Ideen- und Theorienballastes“ entledigen zu können³⁶, weil diese Fragen angeblich „für die Bewältigung pädagogischer Aufgaben in Organisationen so gut wie keine Rolle spielen“³⁷, muss die Gegenfrage erlaubt sein, welchen Beitrag

³² Stellvertretend für eine – sieht man genauer hin – doch erfreuliche Anzahl, nenne ich hier nur drei aus jüngster Zeit, die thematisch einschlägig sind: Prange 2005, Prange/Strobel-Eisele 2006; Winkler 2006.

³³ Bauer 2002, S. 55.

³⁴ Vgl. Bauer 2002, S. 52 oder König/Volmer 2002, S. 94.

³⁵ König/Volmer 2002, S. 95.

³⁶ Vgl. Koch 2004, S. 45.

³⁷ König/Volmer 2002, S. 97.

Kompetenzlisten zur Ausbildung von pädagogischen Fachleuten leisten?³⁸ Meine Vermutung ist: Sie sorgen (reichlich zirkulär) letztlich für die praktischen Verunsicherungen, die sie anschließend wieder mit dieser Art Professionalisierung „bekämpfen“.

Dabei steht allgemein schon etwas länger fest, niemand kann sich ungestraft „für praktisch bewandert in einer Wissenschaft ausgeben“ und zugleich „die Theorie verachten“, ohne sich „in seinem Fache“ als „Ignorant“ zu erweisen, der „ glaubt, durch Herumtappen in Versuchen und Erfahrungen, ohne sich gewisse Prinzipien (die eigentlich das ausmachen, was man Theorie nennt) zu sammeln, und ohne sich ein Ganzes (welches, wenn dabei methodisch verfahren wird, System heißt) über sein Geschäft gedacht zu haben, weiter kommen zu können, als ihn die Theorie zu bringen vermag.“³⁹ Das bedeutet nun aber nicht umgekehrt, dass Theorie permanent korrigierend, vorschreibend eingreift oder ihrerseits Verachtung und Ignoranz gegenüber der Praxis zeigt. Im Gegenteil: die „Dignität der Praxis“ steht speziell für die Pädagogik und seit Schleiermacher fest – „die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere“⁴⁰. Das schließt neben dem Bewusstsein vom möglichen Scheitern immer auch das erleichternde Wissen darum ein, dass menschliches Handeln niemals perfekt sein muss, aber im glücklichen Augenblick der Situation gelingen mag⁴¹.

³⁸ Was dafür nötig wäre, kann man bei Koch 2002, S. 144 – 147 nachlesen.

³⁹ Kant Werke X, S. 128.

⁴⁰ Schleiermacher 1826/2000, S. 11; vgl. dazu ausführlich Fuchs 1998.

⁴¹ Aristoteles EN 1110a

Literatur:

- Aristoteles: Nikomachische Ethik. Übersetzt und herausgegeben von Ursula Wolf. Reinbek bei Hamburg 2006. (Zitiert als EN).
- Bauer, Karl-Oswald: Kompetenzprofil: LehrerIn. In: Otto/Rauschenbach/Vogel 2002, S. 49 – 63.
- Bittner, Rüdiger: Aus Gründen handeln. Berlin, New York 2005.
- Böhm, Winfried: Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem. Würzburg 1995.
- Fuchs, Birgitta: Schleiermachers dialektische Grundlegung der Pädagogik. Klärende Theorie und besonnene Praxis. Bad Heilbrunn 1998.
- Gladwell, Malcom: Blink! Die Macht des Moments. Frankfurt/M. 2005.
- Heid, Helmut: Kann man zur Verantwortlichkeit erziehen? Über Bedingungen der Möglichkeit verantwortlichen Handelns. In: Hopfner, Johanna; Winkler, Michael (Hrsg.): Die aufgegebenene Aufklärung. Experimente pädagogischer Vernunft. Weinheim, München 2004, S. 145 – 154.
- Herbart, Johann Friedrich: Kleinere pädagogische Schriften hrsg. v. Walter Asmus. Stuttgart 1982.
- Kant, Immanuel: Werkausgabe in 12 Bänden hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt/M. 1974 – 2004.
- Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. Hrsg. v. Ulrich Herrmann. Weinheim 2000.
- Koch, Lutz: Kants ethische Didaktik. Würzburg 2003.
- Koch, Lutz: Kants Postulat einer wissenschaftlichen Pädagogik. In: Böhm, Winfried; Wenger-Hadwig, Angelika (Hrsg.): Erziehungswissenschaft oder Pädagogik? Würzburg 1998, S. 115 – 130.
- Koch, Lutz: Normative Empirie. In: Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Mit Beiträgen von M. Heitger, A. Hügli, L. Koch, J. Ruhloff, A. Schirlbauer und einem Vorwort von W. Böhm. Würzburg 2004, S. 39 – 55.
- Koch, Lutz: Pädagogik als angewandte Philosophie. In: Böhm, Winfried (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart 2002, S. 138 – 156.
- Koch, Lutz: Wer denkt progressiv? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 81. Jg. (4) 2005, S. 460 – 465.

- König, Eckard; Volmer, Gerda: Pädagogische Arbeit in Organisationen. In: Otto/Rauschenbach/Vogel 2002, S. 91 – 99.
- Kösel, Edmund: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau 1997.
- Langewand, Alfred: Theorie und Praxis. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel 2004, S. 1016 – 1030.
- Lichtenberg, Georg Christoph: Aphorismen in einer Auswahl hrsg. und mit einem Nachwort versehen von Kurt Batt. Frankfurt/M. 1976.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1988.
- Mandl, Heinz; Gerstenmaier, Jochen (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle 2000.
- Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas; Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen 2002.
- Pongratz, Ludwig A.: Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Wetzlar 2005.
- Prange, Klaus: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn 2005.
- Prange, Klaus; Strobel-Eisele, Gabriele: Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart 2006.
- Schleiermacher, Friedrich: Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826). In: Winkler, Michael; Brachmann, Jens (Hrsg.): Friedrich Schleiermacher Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. 2. Bd. Frankfurt/M. 2000.
- Sünkel, Wolfgang: Takt. In: Ritter, Joachim; Eisler, Rudolf; Gründer, Karlfried u. a. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie in 12 Bänden. Basel 1971 – 2004. Sp. 884.
- Tepperwein, Kurt; Aeschbacher, Felix: Intuition – die geheimnisvolle Kraft. Ulm 2001.
- Winkler, Michael: Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart 2006.