

Vorträge und Aufsätze

des Arbeitsbereichs Allgemeine Pädagogik
Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft
Karl – Franzens – Universität Graz

Jg. 2020

Denkwerkstatt

Allgemeine Pädagogik

Heft 15b

Johanna Hopfner

Pädagogische Handlungsformen

Stark überarbeitete Version



Die fröhliche Familie. Jan Steen, um 1670

Johanna Hopfner

Beitrag zur Ringvorlesung: Handlungsfelder der Erziehungswissenschaft – Einführung in pädagogische Arbeitsbereiche

Pädagogische Handlungsformen

Zusammenfassung:

Die Vorlesung präsentiert grundlegende Einsichten in die Formen, Strukturen und Probleme des pädagogischen Handelns. Historisch vorgegebenen Systematisierungen wie Regierung, Unterricht und Zucht (Herbart) oder Behüten, Unterstützen und Gegenwirken (Schleiermacher) werden neuere Konzepte gegenübergestellt, wie Zeigen, Arrangement, Spiel, Arbeit, Erlebnis, Strafe (Prange – Strobel-Eisel) Vermittlung und Aneignung (Sünkel), Sorge, Nichtstun - Innehalten, Unterbrechen, Ortshandeln, Inszenieren, Unterscheiden, Präsentieren - Repräsentieren (Winkler).

Es geht darum, charakteristische Strukturmerkmale herauszuarbeiten, durch die sich pädagogisches Handeln von anderen Formen zwischenmenschlicher Praxis oder therapeutischer Intervention unterscheidet.

Da pädagogisches Handeln jedoch als besondere Form in das weite Feld sozialen Handelns eingebettet ist, werden zugleich auch fließende Übergänge oder unterschiedliche Gewichtungen sichtbar. Einige ausgewählte Probleme und Paradoxien pädagogischen Handelns werden explizit und ausführlicher behandelt, etwa das Problem der Kausalität und der offene Ausgang, die Situationsgebundenheit, die Ambivalenz zwischen Intuition und Urteil etc.

So soll ein differenziertes Bild der Möglichkeiten und des Scheiterns pädagogischer Bemühungen entstehen, die als sinnhaftes und begründetes Handeln in konkreten Situationen und unter sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen verstanden werden.

Einstieg und Überblick

Im Rahmen der Ringvorlesung erhalten Sie Einblicke in verschiedene Praxisfelder der Erziehungswissenschaft. Der Allgemeinen Pädagogik entspricht im strengen Sinn zwar *kein* konkretes Praxisfeld, aber die folgenden Überlegungen lassen sich in der

einen oder anderen Weise auf viele pädagogische Arbeitsbereiche übertragen, gerade weil sie grundlegend und so abstrakt allgemein gehalten sind.

Die Vorlesung beginnt im ersten Teil mit einigen grundlegenden Einsichten in charakteristische Merkmale des Handelns und der Handlungswissenschaften (I, 1) und stellt anschließend das Dilemma und die Grundformen pädagogischen Handelns (I, 2) dar. Der zweite Teil widmet sich den sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen, in die pädagogisches Handeln eingebettet ist. Diese Bedingungen modifizieren oftmals die ursprünglichen Intentionen und bringen „ungewollte Nebenwirkungen“ (Spranger) hervor (II, 1). Das Problem der Kausalität (II, 2) oder der Wirksamkeit pädagogischen Handelns wird gesondert eingegangen, genauso wie auf das Verhältnis zwischen Intuition und Handlung. Das hatte Herbart bereits unter dem Terminus „Pädagogischer Takt“ relativ präzise erfasst (II, 3).

Teil I

1. Handeln und Handlungswissenschaft

Wie so häufig in den Geistes- und Sozialwissenschaften finden sich auch hier keine eindeutigen Definitionen des Handlungsbegriffs. Das Verständnis von den Phänomenen ist traditionell vielfältig. Und die Phänomene selbst unterliegen historischen Veränderungen, die den wesentlichen Gehalt nicht immer offen zu Tage treten lassen.

Was bedeutet nun Handeln? (Folie 5) Eine erste Abgrenzung findet sich zum Verhalten, das oftmals als Anpassung an eine vorgegebene Situation verstanden wird, die auf Reflexen oder Reiz-Reaktions-Mustern beruht und Menschen mit vielen anderen Lebewesen verbindet. Handeln zeichnet sich demgegenüber durch soziale Sinnzusammenhänge aus, die vom einzelnen und gesellschaftlichen Gruppen geteilt, symbolisch vermittelt, ausgehandelt und in kommunikativen Prozessen auch aktiv verändert werden. Handeln ist in der Regel entweder direkt auf andere Gegenstände oder Personen – genauer auf „beliebige Zustände oder Ereignisse“ (Bittner 2005, S. 114) – bezogen oder steht indirekt und mittelbar im Zusammenhang mit gemeinsam geteilten Bedeutungshorizonten. 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“ – so Rüdiger Bittner (2005, S. 98), der in seiner äußerst bemerkenswerten Auseinandersetzung mit vorgängigen Handlungstheorien in der Tat ein „weltliches Verständnis“ (Bittner 2005, S. 1) vom Handeln gewinnt. Gründe liegen außerhalb in der Welt und sie wollen individuell erwogen werden, um bedeutsam und für unser Handeln *in* der Welt wirksam zu werden. „Erwägen ist sich selbst Rat geben“ (Bittner 2005, S. 157), 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. Daraus entwickeln sich Gründe und Maximen, die eine Perspektive für die Einschätzungen und Beurteilungen des Handelns abgeben sowie Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen oder auch einengen. Das bedeutet nicht gleichzeitig, dass die Gründe und Maximen für alle jederzeit nachvollziehbar, widerspruchsfrei, logisch, schlüssig, fundiert etc. sind. Sie können und sind es sogar häufiger nicht, das hat jedoch mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu tun, die im zweiten Teil behandelt (vgl. II, 1) werden.

Im Handeln sind wir stets auf konkrete Situationen bezogen, die wir gestaltend verändern können, wenn wir uns Klarheit über die zugrunde liegenden Notwendigkeiten, Gesetzmäßigkeiten, Problemstrukturen, Interessen, Gegensätze, Hindernisse, Verbündete, Mitstreiter etc. verschaffen. Die Resultate unseres pädagogischen Handelns sind anders als in naturwissenschaftlich experimentellen Bereichen nur sehr bedingt planbar oder vorhersehbar, noch weniger lässt sich ein Erfolgsweg garantieren. Den Handlungssituationen wohnt nicht nur – aber vor allem – in pädagogischen Bereichen eine unverwechselbare Einmaligkeit und eine besondere Form der Wirksamkeit (vgl. II, 2) inne, die Vorhersagen erschwert. Diese Situationen erfordern stets Spontaneität und bringen kreatives Handeln oder Lösungen oftmals auch erst hervor. So entsteht oftmals sogar der Eindruck, es werde weitgehend unüberlegt, planlos und willkürlich gehandelt, mitunter fühlen sie die Beteiligten auch der inneren Dynamik von bestimmten Situationen ausgeliefert. Aus solchen Besonderheiten resultierte nicht zuletzt die Diagnose eines „Technologiedefizits“ (Luhmann/Schorr) des pädagogischen Handelns.

Handlungswissenschaften (Folie 6) stehen alle grundsätzlich – und speziell auch die Erziehungswissenschaft – vor dem ungelösten methodologischen Grundproblem, „ob es nämlich identifizierbare Zusammenhänge zwischen den Strukturen des wirklichen

Handelns (den objektiven Strukturen) einerseits und den Strukturen der Erkenntnis dieses Handelns andererseits gibt und wie diese Zusammenhänge ... handlich ausgedrückt (generalisiert und operationalisiert) werden können" (Sünkel 1996, S. 25). Da das handelnde Subjekt und das, dieses Handeln erkennende Subjekt „ein und dieselbe Person sein“ können, stellt sich der Zusammenhang entsprechend kompliziert dar. Das gilt selbst noch dann, wenn es zwei verschiedene Personen sind. Die reflektierende und beobachtende Person muss sich nämlich in die Lage – in die Handlungssituation – der anderen handelnden Personen hinein versetzen, um das beobachtete Handeln angemessen zu verstehen und erklären zu können. Die Gesichtspunkte, nach denen gehandelt wird können mit denjenigen übereinstimmen, die der Beobachtende anlegt. Sie können aber auch differieren, weil die Beobachter_innen ihre analogen Erfahrungen als „strukturierende Gesichtspunkte“ (Sünkel 2011, S. 30) miteinbringen. Diese grundlegenden Probleme sind mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik oftmals zu vage und unpräzise bezeichnet. Da wir die „Wahrnehmung eines erzieherischen Handelns“ an den Problemen orientieren, „die durch dieses Handeln gelöst werden sollen“ (Sünkel 2011, S. 30) erfassen wir das Handeln „spontan und unbewusst ... als definiert durch die ... zu lösenden Probleme“ (ebd.) oder als Handlungsprobleme. Während *Erkenntnisprobleme* aufhören zu existieren, „sobald sie gelöst sind“, „Ein gelöstes Rätsel ist“ wie Sünkel es formuliert „kein Rätsel mehr; der freie Fall war ein Problem bis auf Galilei, seither ... existieren die Fallgesetze“ (vgl. Sünkel 1996, S. 27). Dagegen zeichnen sich Handlungsprobleme dadurch aus, dass sie zwar durch „Handeln gelöst werden“, aber als Problem damit nicht aus der Welt sind, sondern vielleicht in etwas anderer Form, aber sicher weiterhin existieren. Die nächste Fahrschüler_in wartet schon, auch wenn die Fahrlehrer_in der ersten das Autofahren beigebracht hat. „Oder: Zwei Fahrlehrer bringen ihren Schülern das Autofahren auf verschiedene Weise bei, beide erfolgreich.“ Dann mag sich das unterrichtliche Handeln zwar unterscheiden, „das Problem selbst aber, welches gelöst wird, ist seiner Struktur nach in beiden Fällen das gleiche“ (vgl. ebd.). Die Lösungen für Handlungsprobleme mögen variieren oder geschichtlich überholt bzw. überlebt werden, die Problemstrukturen bleiben dagegen bestehen und die immergleichen. Eine grundlegende Problemstruktur pädagogischen Handelns wird u. a. in Karikaturen anschaulich (Folien 8-12).

2. Grundformen pädagogischen Handelns

Die Beispiele von Schulmeistern (Folie 8), die sich durch die Ernsthaftigkeit ihrer Belehrungen der Lächerlichkeit preisgeben oder glauben, durch entsprechende Handgreiflichkeiten für die nötige Aufmerksamkeit im Unterricht zu sorgen, sind leider Legion. Auch Eltern (Folie 9), die sich an vermeintlich sinnvollen pädagogischen Ratschlägen oder Handlungsanweisungen orientieren, verbinden damit zum einen Erwartungen an einen künftigen Erziehungserfolg und gutgemeinte Absichten, zum anderen verlieren sie vollkommen die unmittelbaren Wirkungen im Hier und Jetzt aus dem Blick, genauso wie die Tatsache, dass sie mit ihren strengen Handlungen selbst zu den Problemen beitragen, die sie künftig mit den Heranwachsenden vermutlich haben werden. Endgültig finden im institutionellen Rahmen der Schule durchaus widersprüchliche und doppeldeutige Handlungen statt, die vorgeblich auf die (bessere) Zukunft der Kinder gerichtet sind, ihre Gegenwart jedoch mit Leistungsdruck und Versagensängsten anfüllen (Folie 10/11/12). Sämtliche Beispiele geben zugleich Hinweise auf das grundlegende Dilemma pädagogischen Handelns (Folie 7): Es ist von guten Absichten getragen und durchsetzt. Nur allzu oft praktiziert und erreicht dieses Handeln jedoch das glatte Gegenteil von dem, was in der ursprünglichen Absicht lag. Wer durch unvernünftige, den Willen und die Person und ihre Leiblichkeit missachtende Maßnahmen, die Vernunft und das Selbstbewusstsein von Heranwachsenden befördern will, versucht sich an der berühmten Quadratur des Kreises und wird zwangsläufig mit seinen noch so guten Absichten scheitern. Denn die konkreten Handlungen und Taten widersprechen dem vorgeblichen Zielen entschieden. „Erziehung ... als gewolltes, gerichtetes Tun, kann sich von der Gewalttätigkeit nicht so ganz entfernen ... Erziehung will zu viel des Guten“ schreibt Winkler (2006, S. 162). Er verweist damit erneut auf die dunklen Seiten der Erziehung und die Tatsache, dass uns in pädagogischen Zusammenhängen stets auch das ganze Spektrum von Gewalt, Unterdrückung, Abriechung, Verachtung, Gemeinheit, Härte, Zorn, Zynismus, Sadismus etc. begegnen kann. In Abständen werden Missbrauch, an Folter grenzende Strafhandlungen im institutionellen Rahmen von Internaten, Heimen aber eben auch im engeren und weiteren sozialen Umfeld von Familie und Verwandtschaft aufgedeckt. „Erziehung durch Abschreckung und Einflößen von Angst, also genuine Formen von Gewalt,

gehören offenbar zum Werkzeug nicht nur einer veralteten Pädagogik, sondern ungebrochen auch zum modernen Erziehungsalltag“ (Seichter 2020, S. 142). Die Methoden der Anpassung und Unterwerfung mögen noch so ausgefeilt und subtil geworden sein. Die Reaktionen der Kinder, seien es Hass, Resignation, Rückzug, Verachtung oder Protest erfolgen bis heute aus ein und demselben Grund: Weil sich Erziehungsberechtigte in welcher Form auch immer anmaßen, „den Jungen die Lebensauffassungen und Moralvorstellungen der älteren Generation aufzudrängen ..., den Charakter des Kindes zu ›formen‹, ... die eigene Persönlichkeit auf das Kind auszudehnen“ (Neill 1973, S. 20). Sie tun das in der festen Überzeugung, nur das Beste für ihre/die Kinder zu wollen. Im konkreten Fall führt dies zu einer überheblichen Ignoranz, mit der Erwachsene „Gott-Vater spielen und anderen vorschreiben, wie sie leben sollten“ (ebd., S. 22). Sie ignorieren die Lebensbedürfnisse und auch die Lebensaufgaben, die sich jede_r Einzelne nur selbst wählen kann und negieren damit grundsätzlich die wichtigste Voraussetzung von pädagogischem Handeln überhaupt.

Alle diese Übergriffe sind zwar durch nichts zu rechtfertigen, aber es liegt ihnen ein systematisches Problem bzw. Differenz zwischen den handelnden Personen zu Grunde, das in der Regel als Legitimationsgrund oder „guter“ Grund von den – übergriffig, angeblich pädagogisch – Handelnden angeführt wird. Das Problem ist seit Rousseau als das Problem der stellvertretenden Entscheidung bekannt. Erzieherinnen und Erzieher haben Entscheidungen zu treffen und Handlungen durchzuführen, deren Sinn Heranwachsende erst *nachträglich* verstehen und billigen können. Denn diese sind selbst (noch) nicht in der Lage, Gefahren und Risiken in konkreten Situationen einzuschätzen. Legitim sind solche Entscheidungen und Handlungen bzw. Eingriffe in die persönlichen Lebensregungen jedoch nur, wenn sie dem Kriterium verpflichtet sind, Schaden für die Kinder und Jugendlichen selbst oder für Andere abzuwenden.

Wenn Erziehung stets in Gefahr ist, aus guten Absichten das Gegenteil zu praktizieren und immer wieder sehr deutliche Warnungen vor diesem Handeln ausgesprochen werden, dann ist es wichtig und angebracht, klare Grenzen und Bestimmungen für die Grundformen des pädagogischen Handelns zu formulieren. Das ist in der Tradition unseres Faches immer wieder geschehen. In der pädagogischen

Grundlagenforschung findet sich eine ganze Reihe von Vorschlägen, wie mit dem Dilemma umgegangen werden kann, so dass sich das Handeln tatsächlich als pädagogisches ausweist und charakterisiert: Rousseaus Prinzip der negativen Erziehung (Folie 14), steht neben den Versuchen, eine Trias des pädagogischen Handelns zu konzipieren: Allseitige Besorgung, Unterricht und Belehrung bei Pestalozzi (Folien 15/16) stehen bei Herbart Regierung, Unterricht und Zucht (Folie 17) und bei Schleiermacher Behüten, Unterstützen und Gegenwirken (Folie 18) als Handlungskonzepte gegenüber. Alle Klassiker argumentieren für einen maßvollen Umgang, der seine Kriterien aus den Entwicklungserfordernissen des Subjekts bezieht, das letztlich in der Lage sein soll, nicht nur in den bestehenden kulturellen und sozialen Verhältnissen zu leben, sondern auch selbst gestaltend und verändernd tätig zu werden.

Sünkel (Folie 19) charakterisiert pädagogisches Handeln in seiner Theorie der Erziehung als Zusammenspiel von zwei Teiltätigkeiten – Vermittlung und Aneignung – die sich prinzipiell alle kulturell, technisch und geistig erzeugten Produkte zum Gegenstand machen. „Nichtgenetische Tätigkeitsdispositionen“ oder „Kenntnisse, Fertigkeiten und Motive“ bilden den 3. Faktor der Erziehung und verweisen auf die menschliche Gattungsexistenz. Erziehung und Unterricht tragen zum Erhalt und zur Entwicklung des kulturellen Erbes bei. An diesem Prozess sind stets notwendig zwei handelnde Subjekte beteiligt. Erziehung ist also nach Sünkel *keine* einseitige Aktivität. Beide handelnden Subjekte sind den sachlichen Notwendigkeiten oder den Gesetzmäßigkeiten der Tätigkeiten selbst unterworfen, nur so lässt sich erfolgreich und sachgemäß – Lesen, Schreiben, Rechnen, Musizieren, Fahrradfahren, Kochen und was noch alles zur kulturellen Lebensqualität im Zusammenleben der Generationen gehört. „Die meisten Erziehungsfehler werden“ nämlich „aus gutem Willen begangen. Der ‚Erfolg‘ eines Erziehers beruht nicht auf dem, was er will, sondern auf dem, was er kann und tut“ (Sünkel 2011, S. 75).

Prange und Strobel-Eisele (Folien 20-24) gehen von der Behauptung aus: „Überall wo erzogen wird, wird etwas gezeigt“ (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 38, Hervorh. i. O.). Das Zeigen ist als elementare Grundform unabdingbar vorausgesetzt, wenn von pädagogischem Handeln die Rede sein soll. Pädagogisch ist dieses Zeigen, wenn und

sofern es in der Absicht und in einer Weise geschieht, dass es „den Lernenden in die Lage versetzt, diese Operation zu wiederholen, anzuwenden und schließlich auch zu variieren“ (Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 45). Zeigen als pädagogisches Handeln ist kommunikatives Handeln unter einem thematischen und einem zeitlichen Aspekt. Von dieser Grundform leiten sich unterschiedliche Weisen des Zeigens ab, die für die Lernenden unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Als komplexe Formen nennen Prange/Strobel-Eisele „Lebenssachverhalte“, die als unbestimmt allgemeine pädagogische Wirkungen erzielen können, auch und obwohl sie nebenbei und ohne konkrete Absicht etwas zeigen (Folie 24). Beispiele sind besondere Arrangements, Spiel, Arbeit, Erlebnis und Strafe (vgl. Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 103 ff.). Die Anstalts-, Schul- und Nacherziehung sind methodisierte und institutionalisierte Formen pädagogischen Handelns (vgl. Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 151 ff.). Als „Großformen“ bezeichnen sie die Volks- und Massenerziehung, Umerziehung und die Erziehung durch die Medien (vgl. Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 197 ff.).

Winkler (Folie 25) beschreibt eine Reihe von pädagogischen Handlungsweisen, die einerseits elementare Einsichten in das pädagogische Geschehen in Erinnerung bringen, andererseits aufgrund ihrer paradoxen Inhalte auch irritieren. Es mag noch einleuchten, wie unverzichtbar Impulse sind, wenn Lern-, Denk- und Entwicklungsprozesse angestoßen und in Gang gehalten werden sollen. Genauso bedeutsam ist die umfassende Sorge und das Ortshandeln, um im Hintergrund den Rahmen oder die Atmosphäre für diese Prozesse sicherzustellen. Erfahrungsräume und Gegenräume zur Welt bieten Kindern und Jugendlichen Schutz für eigenständiges Handeln und müssen dafür auch gezielt geschaffen werden. Umgekehrt kann ihr Wegfall auch hemmend oder zerstörend auf deren Entwicklung wirken. Weshalb und vor allem wie durch Unterbrechen, Unterscheiden, Innehalten oder Nichtstun pädagogisch gehandelt wird, ist dagegen weniger offensichtlich und doch genauso unverzichtbar wie Winkler überzeugend ausführt. Durch Unterbrechungen werden Zusammenhänge zerstört, die Handlungsmuster erzeugen, es findet eine Umlenkung der Kinder und Jugendlichen statt. Innehalten und Nichtstun fällt den Pädagog_innen in der Regel besonders schwer, erlaubt ihnen aber auch eine nochmalige Besinnung auf ihr eigenes Tun. Insgesamt sieht Winkler das pädagogische Handeln ebenfalls eingebettet in sozio-kulturelle und institutionelle

Rahmenbedingungen, die selbst zu diesen paradoxen Strukturen beitragen (vgl. Winkler 2006, S. 162 – 180).

Teil II

1. Sozialer und institutioneller Rahmen

Nun gibt es eine Reihe von Tätigkeiten, die nicht in der Absicht des Zeigens oder im Sinne der Vermittlung und Aneignung vollzogen werden und dennoch pädagogisch bedeutsam sind, weil sich Vermittlungs- und Aneignungsprozesse „auf dem Rücken anderer Tätigkeiten mitvollzieh[en]“ (Sünkel) (Folie II, 5). Als Beispiel dienen hier die Bilder der Schlägerei zwischen Erwachsenen im Gasthaus, die im Beisein der Kinder stattfindet und die der jungen Burschen (Folien II, 6/7). Auch wenn pädagogisches Handeln nicht gesondert erscheint vollzieht es sich gleichwohl mit. Sünkel spricht in diesem Zusammenhang von „protopädischen Strukturen“ – ein Begriff der präziser ist als „funktionale Erziehung“, weil er erlaubt die Übergänge in Formen des pädagogischen Handelns zu beschreiben, die als eigene unterscheidbare gesonderte Tätigkeiten des Vermittelns und Aneignens auftreten – die „pädeutischen Strukturen“. Obwohl die protopädischen Strukturen sehr viel größere Verbreitung fanden und finden, sind sie in der erziehungswissenschaftlichen Disziplin sehr viel weniger häufig zum Gegenstande der Untersuchung gemacht worden, auch weil sie „schwerer – zu identifizieren, zu beschreiben und zu analysieren sind“ (vgl. Sünkel 2011, S. 81).

Nach Mollenhauer (Folie II, 8) besteht die kulturelle Hauptaufgabe der Erziehung im Präsentieren und Repräsentieren. Ohne dass Erziehung den Heranwachsenden bestimmte Inhalte präsentiert und vorstellig macht, werden diese nicht in der Lage sein, sich eine Vorstellung zu machen, für die sie bewusst und begründet eintreten können. Der nachwachsenden Generation sind die „Symbole, Bedeutungen, Normen, Regeln vor-[zu]stellen“ und diskursiv zu begründen, damit die kulturelle Substanz in Geltung bleibt (vgl. Winkler 2006, S. 176). Doch pädagogisches Handeln ist nicht nur erhaltend, sondern auch destrukturierend und muss es sogar sein, um Veränderungen zu bewirken. „Alle Erziehung verletzt, beschädigt – sie greift eine Gesellschaft wie auch ihre Kultur, vor allem auch den Einzelnen an“ (Winkler 2006, S. 177). – Das mag unbequem sein, lässt sich aber kaum vermeiden.

2. Das Problem der Kausalität (Folie II, 9)

Pädagogisches Handeln weist keine einfachen Ursache-Wirkungsverhältnisse auf, die in „wenn ..., dann ...“ Sätzen zu beschreiben wären. Der Gedanke der Bildsamkeit des Subjekts drückt die Möglichkeit der pädagogischen Wirksamkeit so aus, dass es eben offen bleibt, ob sie Wirklichkeit wird. Vermitteln, zeigen, sorgen, initiieren – sämtliche Handlungen sind auf das Gegenüber als ihre Adressat_innen, auf die Subjekte angewiesen, die dem aneignend, lernend, vertrauensvoll, aufgeschlossen ... begegnen und die Impulse, die Absichten oder Anliegen erst wirksam machen. Die Mitwirkung des Adressaten ist ein wesentliches Element pädagogischer Wirksamkeit und der letzte Grund für den offenen Ausgang der Erziehung.

Deutlich greifbar wird die Besonderheit der pädagogischen Kausalität stets dort, wo die pädagogischen Absichten fehlgehen oder im Scheitern der pädagogischen Bemühungen. Da mag man vielleicht noch einsehen und zugeben, dass pädagogische Kausalität offenbar nicht „mit den eindeutigen und berechenbaren Zuordnungen mechanischer Naturkausalität oder technischer Produktionsverfahren“ zu verwechseln, sondern wesentlich kontingent und diffus ist (vgl. Sünkel 2011, S. 94). Doch das gilt aus demselben Grund dann eben auch für das Gelingen der pädagogischen Bemühungen. Der Erfolg hängt maßgeblich und nahezu ausschließlich von der Aneignungsarbeit des Subjekts ab, dem die Kenntnisse, Fertigkeiten und Motive eben „nur“ vermittelt und nicht eingetrichtert werden können. Deswegen ist Gelassenheit als Grundkompetenz gefordert, als Vertrauen darauf, dass die heranwachsenden Subjekte die Impulse aufgreifen werden.

Veränderungen treten in pädagogischen Kontexten nicht streng notwendig und unvermittelt, sondern auch zufällig ein und sie lassen sich vor allem auch nicht auf eine einzige Ursache zurückführen. Diese Einsicht trägt nicht zuletzt auch zur Gelassenheit bei. Die zufälligen und verstreuten Ursachen verweisen Allmachtsphantasien in die Schranken, ohne die potentielle und grundsätzliche Korrigierbarkeit pädagogischen Handelns aufzugeben (vgl. Hopfner 2008, S. 111).

3. Handlung und Intuition (Folie II, 10)

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 ermöglichen. Dabei spielen praktische Erfahrungen zwar eine zentrale Rolle, zugleich aber beruht jede Kunst auf einem Wissen, das keineswegs zufällig ist. Ein fachlich kompetentes und kunstvolles Handeln resultiert aus dem allgemeinen theoretischen und systematischen Wissen, das sich auf den individuellen Einzelfall in angemessener Weise übertragen lässt.

Der Zusammenhang zwischen allgemeiner Theorie und konkreter praktischer Situation stellt sich nach Herbart über den pädagogischen Takt her. Dieser Takt bildet sich nur in der Praxis, aber damit dies geschehen kann und die spontanen intuitiven Urteile der praktischen Situation und den beteiligten Subjekten auch angemessen sind, bedarf es einer gründlichen Vorbildung durch die Theorie (vgl. Hopfner 2008, 125 f.). Im Alltagsverständnis steht Intuition immer schon hoch im Kurs. Mit Sentenzen 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. Die Sache selbst sei entweder einem mehr oder weniger glücklichen Moment, dem Geschlecht oder einem andern 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 eröffnet. 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 Beispielen 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“ 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. Wie überall betätigen sich dann in vermeintlich korrekten, weil intuitiven Urteilen letztlich nur gängige Vorurteile oder es kommt zu Fehlinterpretationen der mitmenschlichen Äußerungen in Mimik und Gestik, unabhängig von der kulturellen Nähe oder Entfernung.

Intuition ist demnach nichts Rätselhaftes oder gar Magisches, sondern sie resultiert in den meisten Fällen aus solider Beobachtung, hermeneutischem Verstehen und einem Schatz von Erfahrungen, der sich auf der Basis von Theorie in der Praxis anhäufen lässt. Glückliche Momente lassen sich von pädagogisch Handelnden auf diese Weise mit etwas größerer Wahrscheinlichkeit der Sache und den Personen angemessen nutzen (vgl. Fuchs/Schönherr 2007).

Literatur:

Bittner, R.: Aus Gründen handeln. Berlin, New York 2001.

Fuchs, B.; Schönherr, Ch. (Hrsg.): Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Würzburg 2007.

Gladwell, M.: Blink! Die Macht des Moments. Frankfurt/M. 2005.

Hopfner, J.: Gelegentliche Gedanken über Erziehung. Frankfurt/M. 2008.

Neill, A. S.: Die Befreiung des Kindes. In: Neill, Alexander/Berg, Leila/Adams, Paul/Ollendorff, Robert/Duane, Michael: Die Befreiung des Kindes. Zürich, Köln 1973, S. 9-39.

Prange, K.; Strobel-Eisele, G.: Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart 2006.

Seichter, S.: Das „normale“ Kind. Einblicke in die Geschichte der schwarzen Pädagogik. Weinheim, Basel 2020.

Sünkel, W.: Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung Band I. Weinheim/München 2011.

Sünkel, W.: Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik. Weinheim, München 1996.

Tepperwein, K.; Aeschbacher, F.: Intuition – die geheimnisvolle Kraft. Ulm 2001

Winkler, M.: Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart 2006.