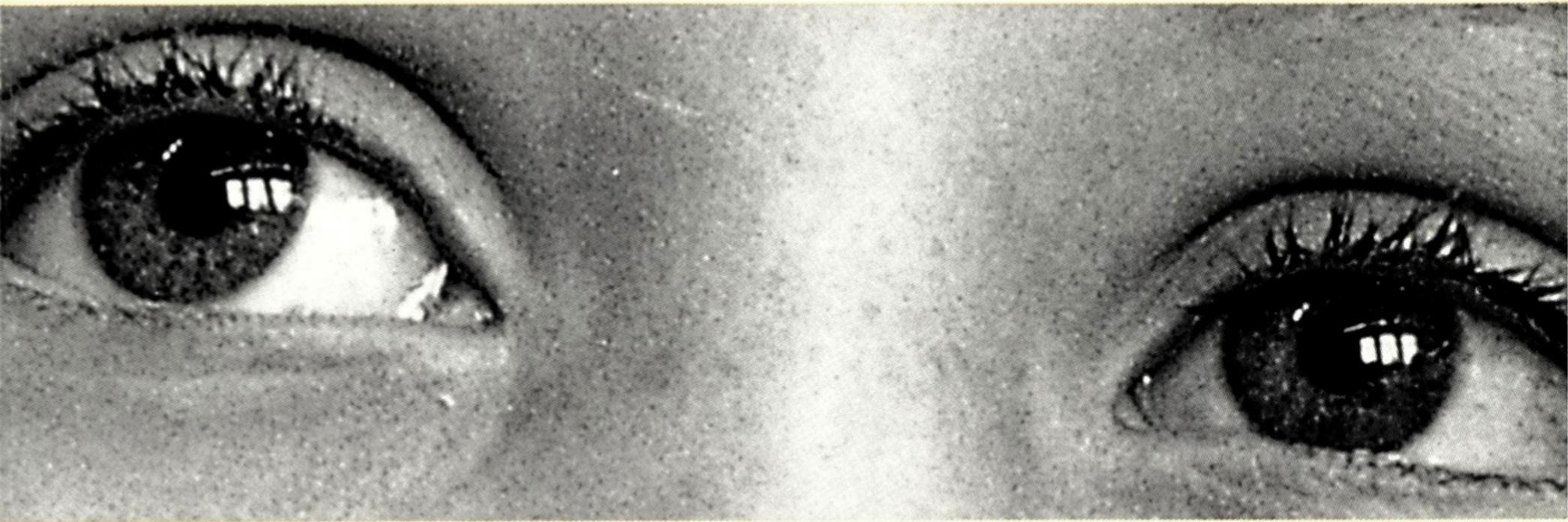


Renate Girmes



Sich zeigen
und die Welt
zeigen

Bildung und Erziehung
in posttraditionalen
Gesellschaften

Leske + Budrich

Renate Girmes

**Sich zeigen & die Welt zeigen –
Bildung und Erziehung
in posttraditionalen Gesellschaften**

Renate Girmes

Sich zeigen und die Welt zeigen –
Bildung und Erziehung in
posttraditionalen Gesellschaften

Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 1997

Gedruckt auf säurefreiem und altersbeständigem Papier.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Girmes, Renate:

Sich zeigen & die Welt zeigen – Bildung und Erziehung in posttraditionalen Gesellschaften / Renate Girmes.

ISBN 978-3-8100-1781-9 ISBN 978-3-663-11358-4 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-663-11358-4

© 1997 Springer Fachmedien Wiesbaden

Ursprünglich erschienen bei Leske + Budrich, Opladen 1997

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer tun kann, daß sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs konzentriert darbiete, sei es als Lehre, sei es als Warnung.

Johann Friedrich Herbart 1806

Dies Risiko, als ein Jemand im Miteinander in Erscheinung zu treten, kann nur auf sich nehmen, wer bereit ist, in diesem Miteinander unter Seinesgleichen sich zu bewegen, Aufschluß zu geben darüber, wer er ist.

Hannah Arendt 1958

Ein Dank an alle, die mir über sich und die Welt Aufschluß gegeben haben; vor allen an meine Eltern.

Inhalt

Einleitung 9

A Die Theorie der Bildungsaufgaben. Dargestellt als Landkarte der für die Menschen relevanten Aufgaben 15

- I. Überlegungen zu den dem Individuum sich stellenden Bildungsaufgaben 20
- II. Überlegungen zu den universalen Aufgaben, vor die sich alle Menschen gestellt sehen, dadurch, daß ihr Leben bestimmten Bedingungen unterworfen ist 33
- III. Überlegungen zu einer zentralen selbstgeschaffenen Bedingung und Aufgabe menschlichen Lebens - dem Bösen 56
- IV. Überlegungen zu den Aufgaben, die sich aus der Perspektive posttraditionaler, pluralistischer und demokratisch verfaßter Industriegesellschaften stellen 69
- V. Vier Kartierungen - eine Karte? Die Theorie der Bildungsaufgaben als kombinatorische Topik 91

B Aufgabenorientierte Didaktik als Strategie der curricularen Repräsentation der Bildungsaufgaben 119

- I. Eine Theorie der Entwicklungsaufgaben und ihr notwendiger Beitrag zu einer wissenschaftlichen Didaktik 120
- II. Aufgabenorientierung als die Erschließung des bildend Allgemeinen - Auf dem Weg zur Theorie eines pädagogisch verantworteten Curriculums 130
- III. Kategoriale Lehrpläne als Schritte auf dem Weg zu einer "Bildungsschule" 141

- C Die Theorie der Erziehungsaufgaben. Dargestellt als Landkarte der Aufgaben der Erziehenden 149
- I. Die Aufgaben der Erziehenden aus Sicht der menschlichen Bedingtheit 152
 - II. Aufgaben, die den Erziehenden aus der Tatsache ihrer Erzogenheit erwachsen: Selbstaufklärung und Selbstdistanz 187
- Zwischenbilanz: Das Generationenverhältnis in posttraditionalen Gesellschaften 190*
- III. Sozialisation, Halt und Unterricht: Die Tätigkeiten der Erziehenden und die sich mit ihnen ergebenden Aufgaben 193
 - IV. Drei Kartierungen - eine Karte. Die Theorie der Erziehungsaufgaben 209
- D Professionalisierung und Institutionalisierung als Strategien zur Lösung der Erziehungsaufgaben 219
- I. Dimensionen pädagogischer Professionalität - Beiträge zu einer Theorie der Bildung und Ausbildung von Erziehenden 222
 - II. Pädagogisch verantwortete Institutionen? - Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Schule 230
- Schluß: Pädagogische Theorie: Das Reden der Erwachsenen darüber, wie sie sich und die Welt der nachwachsenden Generation zeigen wollen 239*
- Literaturverzeichnis 248
- Ausführliches Inhaltsverzeichnis 258

Einleitung

Unsere Hoffnung hängt immer an dem Neuen, das jede Generation bringt; aber gerade weil wir nur hierauf unsere Hoffnung setzen können, verderben wir alles, wenn wir versuchen, das Neue so in die Hand zu bekommen, daß wir, die Alten, bestimmen können, wie es aussehen wird.

Hannah Arendt

Theoretische "Eltern" der Arbeit sind Johann Friedrich Herbart, der Theoretiker und Praktiker einer gesellschaftlich verantworteten und doch individuellen Erziehung, und Hannah Arendt, die politisch denkende und handelnde Theoretikerin der menschlichen Pluralität und Freiheit. Aus meiner Sicht ist es nicht Zufall, daß beider Arbeiten zum Ende des 20. Jahrhunderts ihre Renaissance erleben: Sie sind Theoretiker der letztlichen Unverfügbarkeit und Individualität des Individuums und wissen zugleich um dessen soziale Abhängigkeit bei der Freiheit. Sie können damit den Menschen der sog. Postmoderne, wenn auch auf verschiedene Weise, ein Angebot dafür machen, wie man auch ohne überbauende, sinnstiftende Figur - sei es einen entlastenden Gott, das Schicksal oder die (Fortschritts-) Geschichte - nicht in Orientierungs- und Sinnlosigkeit verfallen muß, wenn man sich nämlich auf die den Menschen gegebenen Möglichkeiten zum Umgang mit ihren Lebensbedingungen besinnt: die Dinge und die menschlichen Verhältnisse zu erkennen und an ihnen teilzunehmen; die Welt darzustellen, sie zu analysieren und zu ordnen und das individuelle Dulden, Haben und Treiben zu mit Bewußtsein gewählten Grundsätzen in Beziehung zu setzen - so J. F. Herbart. Das alles geschieht bezogen auf die Natur, die Dinge und die Menschen, um das menschliche Leben zu erhalten (arbeiten), eine bleibende Welt zu schaffen (herstellen) und im sprechenden und handelnden Miteinander der Menschen Sinn zu finden - in *der* Qualität, die das jeweilige Denken, Urteilen und Wollen gestatten - so Hannah Arendt.

Die Pluralität und Potentialität der Menschen - so zeigen Herbart und Arendt - ist Grundlage ihrer Freiheit, ihrer Verschiedenheit und ihrer Unbestimmtheit, die die Postmoderne-Diskussion neu zu sehen gelehrt hat. Diese aber schließen die Verwiesenheit der Menschen aufeinander ein, denn wir können Menschen werden nur in der Gemeinschaft der anderen Menschen. Und so wird aus der Unbestimmtheit nicht die vermeintliche und vielfach auch gefürchtete Beliebigkeit und Haltlosigkeit, sondern die letztliche Verantwortung für das eigene Selbst im Kontext der anderen. Die Einsicht, daß Freiheit nicht

Souveränität ist und Offenheit nicht Beliebigkeit und daß es Freiheit und Offenheit trotz machtvoller gesellschaftlicher Formation und auch Deformation (Foucault) gibt, ist in dieser Schrift Anlaß, die Inhaltlichkeit von Bildungsprozessen (A und B) und die Aufgaben der Erziehung und erziehenden Tätigkeiten (C und D) neu zu entfalten.

Dabei zeigt sich, daß Grundlage der inhaltlichen Bestimmung dessen, woran Menschen sich bilden (A), ein Perspektivenwechsel ist, demzufolge die bildungstheoretische Legitimität von sog. Bildungsinhalten daraus resultiert, daß diese im Horizont der Zu-Erziehenden (I), der Menschen allgemein (II und III) sowie der jeweils erziehenden Gesellschaft (IV) als lebens- und entwicklungsrelevante Aufgaben erscheinen und deshalb als solche von den pädagogisch Verantwortlichen verbindlich gemacht werden können. Die Verbindlichkeit bezieht sich dabei auf den Gehalt/die Anfrage der Aufgabe, nicht aber auf die zu den Aufgaben gesellschaftlich vorfindbaren Lösungen. Deren Gültigkeit muß sich vielmehr jeweils neu erweisen. Eine aufgabenorientierte Didaktik, der es um die verbindliche Repräsentation relevanter Aufgaben und nicht um das Vorführen aller möglicher Lösungen geht (B), verzichtet deshalb auf Bildungsziele oder ein sog. "Bildungsideal" und repräsentiert stattdessen aufgabenbezogen das Gewebe vielfältiger, durchaus kontingenter und auch individueller Lösungsversuche und auch Lösungen für die den Menschen gestellten und immer neu sich stellenden Aufgaben.

Die Pluralität auszuhalten ja zu akzeptieren, ohne an der damit einhergehenden Unsicherheit des eigenen und fremden Handelns und seiner Wirkungen (Arendt) zu verzagen, ist die Aufgabe, die den Menschen insgesamt aus der postmodernen Diskussion erwachsen könnte. Sich ihr zu stellen, bedeutet, Erziehung neu als offenes Generationenverhältnis zu verstehen, bei dem es *nicht* um das Anstreben von Zielen geht, sondern um die verantwortliche Repräsentation der gewordenen, aber kontingenten Welt in einer Weise, die die nachwachsende Generation ermutigt, die ihnen so vertraut werdende Welt und Weltdeutung in ihrer Weise fortzuschreiben und/oder zu verändern (C). Diese Aufgabe zu sehen, sie auch institutionell anzunehmen und eine ihr korrespondierende pädagogische Professionalität je für sich zu entwickeln, ist die pädagogische Herausforderung, die der gesellschaftliche Entwicklungsstand mit sich bringt, wenn er als *Chance* aufgefaßt wird (D).

Mein Votum also ist, die Herausforderung, die sich mit der Einsicht in die Kontingenz, die Unsicherheit und Ungewißheit verbindet, anzunehmen, weil es eine Befreiung ist, wenn Verlauf und Sinn des Lebens einzelner Menschen und Menschengruppen und -gesellschaften heute als prinzipiell offen aufgefaßt werden können. Weil damit die Verantwortung für ihr jeweiliges Leben auf den Menschen selbst lastet, ist aber die Befreiung eine Chance nur dann, wenn man die Last der Verantwortung zu tragen versteht und zwar jede und jeder für sich. Darin genau steckt die Herausforderung an die Erziehung

und ihre Wissenschaft: sich verantwortlich nur dafür zu fühlen, den nachwachsenden Generationen die Welt, die Aufgaben in ihr und die Lösungen dafür zur Auseinandersetzung vorzulegen - ich nenne das auf den Begriff zu bringen die Theorie der Bildungsaufgaben - und das so zu tun, daß der Prozeß der Aneignung von Welt und die Auseinandersetzung mit ihr und den in ihr zu bewältigenden Aufgaben in der Verantwortung der Heranwachsenden selbst liegt und liegen bleibt - auf den Begriff gebracht ist mir das die Theorie der Erziehungsaufgaben.

Die Theorie der Bildungsaufgaben dient mithin der Selbstaufklärung der erwachsenden Generation darüber, mit welchen Fragen und Aufgaben man sich als Mensch auseinandersetzen sollte - *welche Welt* man gezeigt bekommen haben und seinerseits zeigen müßte - , um für sich und sein Leben gerade stehen zu können. Die Theorie der Erziehungsaufgaben klärt, wie man *sich zeigen sollte*, oder, was es heißen kann, für sich als Person und für sein Erziehungshandeln so einzustehen, daß man als erziehende Generation die nachwachsende Generation eben darin, im Einstehen für sich selbst, zu ermutigen und zu unterstützen in der Lage wäre.

Eine Theorie der Bildungsaufgaben und der Erziehungsaufgaben zu entwickeln und zur Diskussion vorzuschlagen, heißt, sich selber eine Aufgabe gestellt zu haben. Und wie alle Menschen beziehe auch ich mich beim Lösen dieser Aufgabe - um es mit dem Herbart-Zitat vom Eingang dieses Buches zu sagen - "auf den Gewinn bisheriger Versuche". Allerdings nicht "auf den *ganzen* Gewinn *aller* bisherigen Versuche", denn dazu reicht mein Wissen bei weitem nicht aus. Mein vorrangiges Interesse an der Lösung der gestellten Aufgabe führt dazu, daß ich im wesentlichen darauf verzichte, mit darüber "Buch zu führen", welche Konzepte mir für meine Fragestellung nicht gewinnträchtig erscheinen; es führt auch dazu, daß ich vorliegendes pädagogisches Wissen, Denken, Urteilen und Handeln in überwiegend konstruktiverer Absicht diskutiere und rekonstruiere und mich seltener von Positionen abgrenze oder andere Standpunkte und Konzeptionen kritisiere.

Bei diesem aufgabenorientierten Vorgehen wird sich gelegentlich zeigen, daß es, bezogen auf meine Problemstellung, vergleichbare Lösungsvorschläge in - unter anderen Gesichtspunkten - selten verglichenen Theorie- und Praxis Konzepten gibt. Vergleichbare Lösungsvorschläge aus dem Kontext verschiedenartiger Lösungsansätze herauszupräparieren, erscheint mir bei einem aufgabenorientierten Vorgehen nicht nur legitim, sondern ich betrachte solche gelegentlich überraschende Parallelität als einen wichtigen Hinweis auf die Triftigkeit und Plausibilität entsprechender Lösungsversuche. Was das Folgende deshalb kennzeichnet, ist die Diskussion pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Wissens in Hinsicht auf die gestellten Aufgaben. Die Diskussion geschieht - wie bereits gesagt - in konstruktiver Absicht, was einen entsprechenden Gestus des Textes zur Folge hat; und sie geschieht in der Hoffnung, eine entsprechende Bearbeitung ande-

rer von mir nicht oder unzulänglich behandelte erziehungswissenschaftlicher Vorschläge anzuregen.

Weil alles, was man heute über Bildung und Erziehung sagen kann, vor dem Hintergrund bestehender Verständnisse gesagt wird, und weil es dabei wenig Sinn macht, die verschiedenen bestehenden Verständnisse in "richtige" und "falsche" einzuteilen - wo wäre dafür das Kriterium ? - erscheint es mir sinnvoll, vorab und notgedrungen manchem später ausführlich Gesagtem vorgehend, mitzuteilen, welche Konzepte ich hier mit erziehungswissenschaftlich gängigen Begriffen verbinde. Durch diese Klärung meines Gebrauchs der Sprache bzw. der Termini möchte ich möglichen Mißverständnissen vorbeugen, die daraus resultieren können, daß Leser und Leserinnen mit den hier gebrauchten Termini andere Konzepte verbinden, aber auch daraus, daß sie für die von mir gemeinten Konzepte andere Namen haben.

Bildung verstehe ich im folgenden als das Ergebnis des Sich-Bildens, einer Tätigkeit des sich selbst Formens, über die die Tätigen ein Bewußtsein haben oder erlangen, weshalb man sagen kann, daß sie sich dabei ihrer selbst inne werden. Das *Sich-Bilden* als tätige Auseinandersetzung mit der erfahrenen Welt ist folglich ein sich auf die Welt und ihre Erfahrbarkeit Einlassen und Verstehen, was einem dabei widerfährt. Das, was man die *Erziehung* eines Menschen nennt, ist mir die Summe der Wirkungen, die verschiedenste Erfahrungen bei einem Menschen hinterlassen; das bedeutet, daß mehr und anderes als Erziehung wirken kann, als nur das, was so gemeint ist. In diesem Begriffsverständnis ist Bildung eine mögliche Folge der Erziehung und geht auf die Erfahrungen zurück, die ein Sich-Bilden veranlassen konnten.

So gesehen ist *Erziehen* dann eine Tätigkeit, die auf die Inszenierung von Erfahrungen und deren Wirkung abzielt. Wenn man den Begriff so faßt, muß man nicht in Abrede stellen, daß auch nicht-inszenierte Erfahrungen z.B. mit Menschen, Sachen, Räumen, Landschaften erziehend wirken. Sie tun das, aber ihnen liegt keine Erziehungstätigkeit zugrunde. Erziehungstätigkeit liegt gemäß diesem Sprachgebrauch immer dann vor, wenn Erfahrungen um ihrer erhofften Wirkung willen aufgesucht oder herbeigeführt werden. Solche Wirkungen entstehen aus den Erfahrungen, die die Erziehungstätigkeit auslöst. Wenn man vor diesem Hintergrund davon spricht, daß jemand *sich erzieht*, dann bedeutet das, daß hier ein Mensch für sich selbst Erfahrungen um deren Wirkung willen aufsucht oder inszeniert. Weil die Wirkung mit Bedacht aus eigenem Antrieb aufgesucht wird, ist die Möglichkeit, daß sie zu Bewußtsein kommt, gegeben, warum Sich-Erziehen zur Bildung, eben Selbstbildung, führen kann.

Im Kontext des bisher Gesagten möchte ich *lernen* diejenige Tätigkeit nennen, die mit dem Verarbeiten einer Erfahrung zu deren Wirkung auf die Verarbeitenden selbst einhergeht. *Lehren* ist mir darauf bezogen die Tätigkeit, die diesen Verarbeitungsprozeß zu beeinflussen oder zu strukturieren versucht.

Sie wird wirksam, wenn die Lernenden sich ihrer Verarbeitungsangebote bedienen; dann folgt ihr Lernen der Lehre. Aber selbst dann kann von der Lehre ein Gebrauch bei der Verarbeitung von Erfahrung gemacht werden, der nicht ihrer Absicht entspricht. Das Gesagte soll übrigens nicht den Wert des Lehrens mindern. Es macht nur darauf aufmerksam, daß die Erziehungstätigkeiten, wie auch die erziehend gemeinte Inszenierung von Erfahrungen für die Zu-Erziehenden, nicht so wirken müssen, wie sie von den Erziehenden gemeint sind.

A Die Theorie der Bildungsaufgaben Dargestellt als Landkarte der für die Menschen relevanten Aufgaben

Woran dem Erzieher gelegen sein soll, das muß ihm wie eine Landkarte vorliegen oder womöglich wie der Grundriß einer wohl gebauten Stadt, wo die ähnlichen Richtungen einander gleichförmig durchschneiden und wo das Auge sich auch ohne Vorübungen von selbst orientiert.

Johann Friedrich Herbart

Was kann heute sinnvollerweise Gegenstand des Sich-Bildens einer nachwachsenden Generation sein? Diese Frage ist der zentrale Gegenstand der Theorie der Bildungsaufgaben. Das mit der Frage formulierte Problem der geeigneten Auswahl von Bildungsangeboten und -anlässen wird dabei so beantwortet, daß die Aufgaben (auf-)gesucht werden, die sich all jenen Menschen stellen, die der spätestens mit der Aufklärung formulierten Anforderung und Aufforderung nachkommen wollen und sollen, sich und ihr Leben selbst zu bestimmen.

Solche Aufgaben stellen sich gemäß dem im folgenden verfolgten Gedankengang aus verschiedenen Perspektiven, die im Text nacheinander zur Geltung kommen: Aufgaben aus der Perspektive des einzelnen Individuums (I), Aufgaben, die sich aus der universellen Perspektive aller Menschen ergeben (II), Aufgaben, die sich aus Bedingungen ergeben, die die Menschen selbst geschaffen haben (III), sowie schließlich Aufgaben, die sich für solche Gesellschaften stellen, die als demokratisch verfaßte und pluralistische sich ihrer Verfaßtheit immer wieder neu vergewissern müssen, weil sie sie nicht aus etwas unbefragt Geltendem sicher herleiten können (IV). Die Summe der aus den verschiedenen Perspektiven unterschiedlich bestehenden Aufgaben, die wir Menschen bearbeiten, bildet den Orientierungsrahmen, eben die Landkarte, auf der sich derjenige kundig machen kann, der Bildungsangebote und -anlässe sucht und sie als Lern- und Bildungsmöglichkeiten repräsentieren möchte (V). Soweit ein kurzer Überblick über den Gang der Darstellung. Bevor ich diesem vorgezeichneten Weg folge, möchte ich allerdings zunächst den von mir gewählten Ausgangspunkt für die Bestimmung der sich stellenden Aufgaben beschreiben.

Er besteht in der Unterstellung, daß die Menschen durch ihr Tätigsein in der Welt und durch ihr Agieren mit den anderen Menschen die Möglichkeit haben, ihrem Leben eine je eigene Gestalt zu geben. Damit aber werden Le-

ben und Lebensgestaltung als *menschliche Aufgabe* aufgefaßt, die sich den Menschen verbindlich stellt oder mindestens stellen sollte. Lebensgestaltung ist als Aufgabe für Wesen wahrnehmbar und annehmbar, die durch Erinnern und Alternativen-Denken die immer wiederkehrende Kreislaufförmigkeit der Natur oder des (bloßen) Lebens verlassen können, mit anderen Worten, sie ist nur sprachlichen Wesen gegeben. Aber auch für sie liegt diese Selbstwahrnehmung durchaus nicht auf der Hand. Vielmehr haben sich die Menschen - hier folge ich Hannah Arendt (1958) - die Möglichkeiten, ihr Leben zu gestalten und ihm Sinn zu geben, über viele Schritte und Rückschritte erworben und sie bleiben darauf angewiesen, das immer wieder auf's Neue zu tun.

Diese Tatsache verweist auf eine erste Antwort auf die Frage nach den sich stellenden und zu stellenden Bildungsaufgaben: Sie besteht darin, die Gestaltungsmöglichkeit menschlichen Lebens wahrzunehmen und zu übernehmen. Ein Schritt dahin ist die "Bekanntmachung" mit dieser Aufgabe, das Leben als zu gestaltendes zu begreifen. Mit anderen Worten heißt das: eine zentrale Aufgabe liegt darin, die Voraussetzungen für die Möglichkeit einer sinnvollen, individuellen und kollektiven Lebensgestaltung zu klären und die dafür als erforderlich erkannten Voraussetzungen zu schaffen und zu erhalten.

Wer in diesem Vorhaben Überforderung vermutet, mag einen Moment innehalten, um zu bemerken, daß das Wahrnehmen und Verstehen (Klären) der *Aufgaben*, die sich mit individueller Lebensgestaltung heute verknüpfen, sich unterscheidet von dem Vorhaben, für alle Aufgaben verbindliche *Lösungen* zu finden. Wäre das Vorhaben, die "richtigen" Lösungen zu finden, in der Tat überfordernd, so ist das durchdachte Stellen und Erörtern der als unumgänglich und deshalb als verbindlich sichtbar werdenden Aufgaben eher notwendig zu nennen. Welche Aufgaben in den Blick kommen und welche davon unhintergebar erscheinen, ist - wie bereits deutlich gemacht - eine Frage der Perspektive. Jede Perspektive für sich ist dabei potentiell partikular. Diese Partikularität tendenziell zu überwinden gelingt, wenn sich aus den zur Sache möglichen Perspektiven ein zusammengesetztes "Ganzes" entwickelt, das in diesem Fall die endliche Zahl der verbindlichen Aufgaben in ihrem Gefüge umfaßt, ohne diese für umfassend und abschließend halten zu wollen oder gar zu müssen. Damit ist "das Ganze" der sich stellenden Aufgaben dann immer noch ein jeweiliges Ganzes, nämlich das einer bestimmten Person in einer Zeit, einer Kultur und einer konkreten Gesellschaft. Diese Partikularität aber erscheint vertretbar und sie ist im übrigen auch kaum zu überwinden.

Wenn also die sich stellenden Aufgaben darauf hinauslaufen, daß die Menschen die Anforderungen und Möglichkeiten individueller und kollektiver Lebensgestaltung aktiv ergreifen, dann scheinen sie dafür zunächst weniger auf Erziehung als Veranlassung entsprechender Erfahrungen als vielmehr auf das Leben selbst angewiesen zu sein. Denn - so die Überlegung - ist es nicht

das Leben, das eine Vielzahl relevanter Aufgaben *und* darüberhinaus auch Lösungen anbietet, so daß man mit Herbart formulieren möchte: "In der Tat, wer möchte Erfahrung und Umgang bei der Erziehung entbehren! Es ist, als ob man des *Tages* entbehren und sich mit *Kerzenlicht* begnügen sollte. Fülle, Stärke, individuelle Bestimmtheit für alle unsere Vorstellungen, Übung im *Anwenden* des Allgemeinen, Anschließen ans Wirkliche, an das Land, an die Zeit, Geduld mit den Menschen, wie sie sind: - dies alles muß aus jenen Urquellen des geistigen Lebens geschöpft werden." Und: "Überall ist freies und volles Leben, überall *Genuß der dargebotenen Fülle!* Diese Fülle und dies Darbieten ohne Anspruch und Zwang, wie will es der Unterricht erreichen!" (Herbart (1806), S. 60/61, Hervorhebung hier und in den folgenden Zitaten, wenn nicht anders erwähnt, im Original).

Erziehung sowie das Stellen von Bildungsaufgaben ist, folge ich Herbart, Erweiterung und Ergänzung von - in Herbarts Sprache - Erfahrung (mit den Dingen und der Natur) und Umgang (mit den Menschen). Dies ist einerseits programmatische Bescheidenheit und andererseits problematisch; läuft Erziehung so doch - ähnlich mag jedenfalls mancher und manche denken - Gefahr, zum affirmativen und allenfalls kompensatorischen Begleiter des ohnehin stattfindenden erziehenden Lebens zu degradieren. Den mehr oder weniger professionell Erziehenden jedenfalls war die miterziehende Menschenwelt oft eher suspekt, so daß sie nicht aufhören "zu klagen, wieviel ihnen die Umstände verderben, die Bedienten, Verwandten, Gespielen, der Geschlechtstrieb und die Universität" (Herbart a.a.O. S. 17) oder wie die weltlichen Übel heute alle heißen mögen. Entgegen dieser Skepsis möchte ich fragen, ob denn ein bescheidener, oder eher doch realitätsgerechter Begriff von Erziehung als einer Tätigkeit in der bestehenden, gravierend durch das Stellen von Lebensaufgaben und Zeigen von Aufgabenlösungen miterziehenden Welt, wirklich zwingend Einordnung in das Bestehende und Bestätigung bedeutet. Ist das "Ausgehen von der Erziehungswirklichkeit", wie das in geisteswissenschaftlicher Tradition hieß, auch anders als affirmativ möglich?

Eine uns historisch naheliegende und z.B. lehrplanteoretisch immer noch relevante Antwort auf das Problem ist die sog. existenzielle Konzentration (Weniger (1930/ 1952), S. 200) der Bildungsmächte, die zur Formulierung der sich in einer bestimmten historischen Situation stellenden Bildungsaufgabe(n) führt, für deren Bewältigung ein "Bildungsideal" konzipiert wird, das *den* Menschen mit seinen Haltungen und Möglichkeiten charakterisiert, von dem erwartet wird, daß er die sich stellenden Aufgaben wird lösen können (vgl. Weniger (1930/ 1952), S. 239 ff).

Die Antwort in geisteswissenschaftlicher Tradition reagiert auf die Frage nach den sich stellenden Aufgaben aus der Perspektive der erziehenden Erwachsenengeneration und zwar in der jeweils erziehenden Gesellschaft bzw. deren Staat. Diese Perspektive ist insoweit berechtigt als sie die Partikularität der individuellen Lebenswelt und deren Befangtheit in die verschiedenen gesellschaftlichen Schichten und Interessengruppen überwindet. Bei der Ausar-

beitung dieser Überlegung wird die Perspektive der Erzogenen sehr wohl gesehen, wenn ausgeführt wird, daß die von den Erziehungsmächten formulierte Bildungsaufgabe und ihre Bearbeitungsmöglichkeit im Bildungsideal sich in der "bildenden Begegnung" zwischen den Erziehenden, die die Aufgabe und das Ideal gegenüber den Erzogenen repräsentieren, und eben diesen Erzogenen selbst "bewähren" muß (Weniger (1930/1952), S. 215, 289 ff.). Eine junge Generation kann sich somit den an sie herangetragenen Aufgaben und Lösungen entgegenstellen; daß aber - so ist kritisch einzuwenden - nur die Aufgaben mit den "zugehörigen" Lösungen in den Blick kommen, die die "Bildungsmächte" der jeweils erwachsenen Generation für die Zukunft der Heranwachsenden sehen, dagegen kann die jeweils erzogene Generation auch in der bildenden Begegnung nichts mehr ausrichten.

Die Grenze der geisteswissenschaftlich orientierten Bearbeitung der Frage nach den sich stellenden Aufgaben liegt in der Beschränkung der Wahrnehmung auf das jeweils Gegebene und von den Erwachsenen Gewünschte. Diese Position einzubringen in die Frage nach dem möglichen Ganzen der Bildungsaufgaben ist zwar eine Erweiterung dessen, was einzelne Menschen und Menschengruppen als Aufgaben wahrnehmen können; es als Ganzes zu verabsolutieren ist partikularistisch und im Verhältnis zwischen den Generationen problematisch. Dies gilt einmal mehr, wenn der aus diesem Konzept resultierende Lehrplan und die Richtlinie dem formulierten Bildungsideal verpflichtet sind, also die *Antworten* und *Lösungen* vortragen und nicht etwa die *Fragen* und *Aufgaben*: "Jeder Lehrplan gibt also an, wie die Jugend von dem in ihm vertretenen Bildungsideal aus werden soll. Er enthält die Vorstellung und das Ideal, das die Erwachsenen von der Jugend haben, und es wird in der lebendigen Auseinandersetzung der Schüler mit diesem Lehrplan sich zeigen, ob das Bild der Jugend, das die Erwachsenen sich machen und von dem aus sie die Inhalte der Bildung anordnen, richtig ist" (Weniger a.a.O., S. 268).

Man ist versucht, ironisch anzumerken, daß nicht allzu häufig berichtet wurde, daß die Jugend dem Bild entsprach, was die erwachsene Generation sich von ihr gemacht hatte. "Du sollst Dir kein Bildnis machen" heißt es bei Max Frisch im ersten Tagebuch, weil das Bild die Entwicklung des anderen behindert. Das gilt vermutlich auch dann, wenn das "Bild" in kluger "Selbstbegrenzung des Lehrplans" "Raum läßt für die eigene Entwicklung der Jugend, ihre schöpferischen Antriebe und ihre eigentümlichen Lebensformen, ihre Jugendbewegungen innerhalb und außerhalb der Schule" (Weniger a.a.O., S. 268).

Raum zu geben für eigene jugendliche Entwicklung neben der programmatisch repräsentierten, von den Erwachsenen gewünschten Entwicklung, ist etwas anderes als die aus Erwachsenenperspektive relevanten Aufgaben verbindlich einer nachwachsenden Generation zur Bearbeitung vorzulegen. Der Unterschied liegt zwischen der Übernahme verbindlicher

Aufgaben und einer Übernahme vorbildlicher Lösungen. Mit anderen Worten: Ein gewichtiger Teil der insgesamt für den menschlichen Entwicklungsprozeß sich stellenden Aufgaben läßt sich in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik durchaus aus der Sicht der jeweils erziehenden Erwachsenengeneration formulieren, allerdings abweichend von Weniger et al. so, daß eine erwachsene Generation die Fragen und Probleme, die sie als ihre Existenz bestimmend betrachtet, offenlegt, die Art ihrer derzeitigen Bearbeitung erläutert und entweder von der nachwachsenden Generation im Verlauf von deren Auseinandersetzung mit den Aufgaben Zustimmung zu den bereits gefundenen Lösungen erfährt oder ggf. sich an der Erarbeitung neuer Lösungen beteiligt. Auch das ist ein Ausgehen von der Erziehungswirklichkeit, allerdings im Sinne ihrer aufgeklärten Rekonstruktion.

Um dieser Rekonstruktion willen aber gilt es Distanz zu gewinnen, denn - so Herbart: "Auch das vorteilhafteste Lokal (d.h. eine den Erziehungsbemühungen nicht entgegenstehende, sondern sie eher stützende Umgebung, R.G.) hat so enge Grenzen, wie man sie der Bildung eines jungen Menschen, den nicht die *Not* einengt, zu stecken nimmermehr verantworten könnte" (Herbart (1806), S. 61). Stimmt man zu, dann stellt sich die Frage, wie die Erziehung der Partikularität des jeweils gegebenen gesellschaftlichen Erziehungskontextes entrinnen will, ohne damit zugleich auf dessen Lebensfülle zu verzichten. Letzlich ist das die Frage nach der Möglichkeit einer nicht affirmativen und auch nicht normativ antizipatorischen Erziehung, anders gesagt: die Frage nach der Möglichkeit eines dritten Weges zwischen funktionaler Fortschreibung des Bestehenden und dem Versuch seiner den Erwachsenenintentionen entsprechenden Überwindung. Die nachfolgenden Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsaufgaben verstehen sich auch als Schritte auf diesem dritten Weg. Die Richtung dieses Weges sehe ich mit Herbart markiert.

I. Überlegungen zu den dem Individuum sich stellenden Bildungsaufgaben

Johann Friedrich Herbart: Erkennen und Teilnehmen um der Vielseitigkeit des Interesses willen - ein bisher uneingelöstes Programm

Herbarts pädagogisches Interesse gilt in besonderer Weise der Entwicklung und Bildung des einzelnen Menschen. Insofern ist ein Rückgriff auf seine Pädagogik bei der Bestimmung der dem Individuum sich stellenden Bildungsaufgaben nicht überraschend. Motiviert ist dieser Rückgriff allerdings zusätzlich durch das gerade in die Diskussion gebrachte Problem, einen dritten Weg finden zu wollen zwischen einer Erziehung der Affirmation einerseits und der erwachsenenbestimmten "idealen" Prägung andererseits. Beide nämlich werden der den Zu-Erziehenden selbst aufgegebenen Selbstbestimmung und Eigenverantwortung für die individuelle und kollektive Lebensgestaltung nicht gerecht: Ich komme auf der Suche nach dem anderen, dritten Weg also auf Herbart zurück, weil er dieses Problem deutlich gesehen hat (vgl. Herbart (1806), S. 17-19) und nach meiner Einschätzung eine immer noch richtungsweisende Idee raus aus der Enge des Gegebenen einerseits ohne Verzicht auf den Genuß der dort dargebotenen Fülle andererseits weist. Die Antwort besteht darin, sich einen Erziehenden vorzustellen und aufgrund pädagogischer Wissenschaft zukünftig auch vorstellen zu können und dürfen, der die *"Wirklichkeit als Fragment des großen Ganzen nach menschlicher Weise anzuschauen und darzustellen Denkkraft und Wissenschaft besitzt*. Er wird sich das dann von selbst sagen, daß nicht er, sondern die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten, der wahre und rechte Erzieher ist, der seinem Knaben *gebührt* und welchem er zur verständigen Deutung und zur anständigen Begleitung bloß beigegeben wurde. Das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer tun kann, daß sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs konzentriert darbiete, sei es als Lehre, sei es als Warnung" (Herbart a.a.O. S. 19). Dieser Satz ist *gedacht* aus der Perspektive des Menschengeschlechts, aber *gemeint* für das einzelne Individuum: Dessen Erziehung vollzieht sich im positiven Fall durch die "Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten". Erziehen heißt demnach, dazu beitragen, daß aus den bisherigen *Versuchen* der Menschen, das Leben zu leben und lebend zu gestalten, gelernt werde.

Dies ist das Programm der dem Individuum sich stellenden Aufgaben, nämlich aus der Summe der bisherigen Lebensgestaltungsversuche der Menschen zu lernen. Diese Aufgabe kann jeder einzelne Mensch nur partikularistisch lösen - es sei denn, er oder sie erhält eine Erziehung, deren Zweck - so kann und sollte man Herbarts Titel "Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet" lesen - die individuelle Überwindung der Partikularität ist. Ausdruck dieser Überwindung ist das "vielseitige Interesse" und der "geordnete Gedankenkreis". Wie die Fülle der "bisherigen Versuche" erziehend dem Einzelnen zur Wahrnehmung der relevanten Aufgaben und der verfügbaren Lösungen repräsentiert werden kann, das ist Gegenstand der Allgemeinen Pädagogik, mit der - wie sich im folgenden zeigen wird - Herbart eine überschaubare Anzahl von Aufgaben formuliert, deren Bearbeitung die Menschen instand setzen kann, die Aufgabe selbstbestimmter Lebensgestaltung mit Aussicht auf Erfolg zu übernehmen.

Herbart teilt zunächst in Hinsicht auf die Aufgabe, sich die ganze Welt zu erschließen, die Bezugsbereiche menschlicher Tätigkeit innerhalb des Bildungsprozesses nach nur zwei Kategorien ein, die die Sachverhalte in der Welt danach unterscheiden, daß sie im Menschen verschiedene "Gemütszustände" hervorrufen: Danach gibt es Gegenstände der Erkenntnis; sie "pflegen zu ruhen, und das Gemüt geht von einem zum anderen". (...) "Der Umkreis der Gegenstände für die *Erkenntnis* umfaßt Natur und Menschheit. Nur einige Äußerungen der Menschheit gehören der Teilnahme" (Herbart a.a.O. S. 57). Während für diese *Teilnahme* gilt: Sie "versetzt sich in anderer Empfindung" und "vervielfältigt *dieselbe* Empfindung", gilt für die Erkenntnis: Sie "ahmt, was vorliegt, nach im Bilde"; bei ihr "findet ein Gegensatz statt zwischen der Sache und dem Bilde" (a.a.O. S. 57). In moderner Sprache könnte man vielleicht sagen, Gegenstände der Erkenntnis sind solche, die sich symbolisch repräsentieren und auf den Begriff bringen lassen; Gegenstände der Teilnahme sind nur solche, die Mit- und Nachempfinden herausfordern, oder auch solche, denen man sich verstehend annähern kann.

In bezug auf beide Gegenstandsbereiche gibt es als erstes den Zugang zum Phänomen, der Sache oder dem einzelnen Menschen, die in ihren Besonderheiten und Merkmalen betrachtet und ggf. mit anderen Phänomenen verglichen werden. Ein zweiter Zugang besteht im aufeinander Beziehen und Verallgemeinern oder Zuordnen von wahrgenommenen Merkmalen; das einzelne bzw. der einzelne Mensch wird hier in einen größeren Zusammenhang eines Begriffs, einer gesellschaftlichen Perspektive o.ä. gestellt.

Der dritte Zugang bezieht sich nach Herbart (Herbart (1806), S. 57/58) auf eine Reflexion und Beurteilung der Verhältnisse zwischen dem im einzelnen Betrachteten und den es verallgemeinernden Überlegungen. Im Ergebnis sieht die getroffene Ausdifferenzierung der "Glieder der Erkenntnis und der Teilnahme" wie folgt aus:

Erkenntnis

- * des Mannigfaltigen
- * seiner Gesetzmäßigkeit
- * seiner ästhetischen Verhältnisse

Teilnahme

- * an Menschheit
- * an Gesellschaft
- * an dem Verhältnis
beider zum höchsten
Wesen

Diese Aufteilung der beiden unterschiedenen, verschiedene Gemütszustände hervorrufenden Gegenstandsbereiche resultiert aus deren jeweiliger Verknüpfung mit drei Tätigkeitsformen. Die dabei gewählte Gliederung möglicher Tätigkeiten unterscheidet

- wahrnehmen/beobachten, beschreiben
- ordnen, verknüpfen, verallgemeinern und
- in seinen Verhältnissen betrachten, abwägen, beurteilen.

In Herbarts Konzept resultieren aus der Verknüpfung von zwei kategorial unterscheidbaren Gegenstandsbereichen und drei Formen des Umgangs mit diesen insgesamt sechs *Interessen*, die zu entwickeln Aufgabe eines Menschen ist, soweit ihm oder ihr daran gelegen ist, Erfahrung und Umgang planvoll zu erweitern.

So gestaltet sich Herbarts unterrichtsbezogene Antwort auf die Frage nach dem "Ganzen" der individuellen Aufgaben: Es geht darum, daß die Menschen je für sich ein "vielseitiges Interesse" ausbilden, ohne sich dabei in der Welt zu verlieren: "Die Sphäre des Interessanten haben wir nun zu durchwandern. Aber werden wir es unternehmen die Summe der interessanten Dinge aufzuzählen? Werden wir uns in die Objekte verlieren, um in dem Katalog der nützlichen Lektionen keinen wissenschaftlichen Gegenstand zu vergessen? Hier dunstet uns die schwüle Atmosphäre der Verlegenheit entgegen, in welcher der Eifer der Lehrer und Schüler so oft erstickt, die da nicht glauben, vielseitige Bildung zu erreichen, wenn sie nicht vielen Apparat aufhäufen und so viele Arbeiten übernehmen, als der Tag Stunden hat. - Die Unmäßigen! Der Himmel schenkte jeder Art des Interesses tausendfache Gelegenheiten; sie

"Will man sich hüten vor Übertreibung und peinlicher Durchführung, so ist uns hier eine erläuternde Parallele gestattet. Beide Erkenntnis und Teilnahme nehmen ursprünglich das, was sie finden, so wie es liegt; die eine scheint in Empirie, die andre im Sympathie versunken. Aber beide arbeiten sich empor, angetrieben durch die Natur der Dinge. Die Rätsel der Welt treiben aus der Empirie Spekulation, die kreuzenden Forderungen der Menschen aus der Sympathie den geselligen Ordnungsgeist hervor. Der letztere *gibt* Gesetze, die Spekulation *erkennt* Gesetze. Unterdessen hat das Gemüt sich befreit vom Druck der Masse und, nicht mehr versinkend ins Einzelne, wird es jetzt von den *Verhältnissen* angezogen: die ruhige Betrachtung von den ästhetischen Verhältnissen, das Mitgefühl vom Verhältnis der Wünsche und Kräfte der Menschen zu ihrer Unterwürfigkeit unter den Gang der Dinge. So erhebt sich jene zum Geschmack, diese zur Religion" (Herbart (1806), S. 59).

laufen allen Gelegenheiten nach und erreichen nichts als Ermüdung. Ein kleiner Fehler der Ansicht ist zu verbessern. Man vergesse nicht über dem Interessanten das Interesse, man klassifiziere nicht Gegenstände, sondern *Gemütszustände*" (a.a.O. S. 57). Das angestrebte Ergebnis ist "Vielseitigkeit des Interesses", das zu erreichen sich als Aufgabe stellt, wenn man der Partikularität individueller Lebenszusammenhänge und der Prägung nur durch diese etwas entgegensetzen will, um in Verantwortung für das Individuum zu verhindern, daß dieses schlechter werde, als es von sich aus hätte sein wollen.

Aber auch mit Rücksicht auf die Gesellschaft bzw. das gesamte Menschengeschlecht betrachtet Herbart das "vielseitige Interesse" als sich stellende Aufgabe: "Die menschliche Gesellschaft hat längst Teilung der Arbeit nötig gefunden, damit jeder das, was er *fertigt*, rechtmachen könne. Aber je eingeschränkter, je verteilter das Fertigen, desto vielfältiger das *Empfangen* eines jeden Einzelnen von allen übrigen. *Da nun die geistige Empfänglichkeit auf Geistesverwandtschaft und diese auf ähnlichen Geistesübungen beruht*, so versteht sich, daß im höhern Reiche der eigentlichen Menschheit die Arbeiten nicht bis zur gegenseitigen Unkunde vereinzelt werden dürfen. Alle müssen Liebhaber für alles, jeder muß Virtuose in *einem* Fache sein. Aber die einzelne Virtuosität ist Sache der Willkür, hingegen die mannigfaltige Empfänglichkeit, welche nur aus mannigfaltigen *Anfängen* des eignen Strebens entstehen kann, ist Sache der Erziehung. Daher nennen wir als ersten Teil des pädagogischen Zwecks »*Vielseitigkeit des Interesses*«" (Herbart (1806), S. 42).

Willensbildung und "Charakterstärke" als Voraussetzungen individueller Lebensgestaltung

Der zweite Teil der sich stellenden Aufgaben resultiert aus der Tatsache, daß Menschen ihrem Leben in der Welt eine individuelle Gestalt geben wollen und werden. Damit stehen sie jeder für sich vor einer Vielzahl von Aufgaben, die zu antizipieren Herbart als unmöglich zurückweist. Als verallgemeinerbar erscheint ihm an der individuellen Aufgabe der Lebensgestaltung allein die Ausbildung des "Wollens", das dem individuellen Leben eine bestimmte Gestalt erst zu geben vermag. Die jeweilige Ausprägung dieses Wollens nennt Herbart "Charakter". Wollen oder Charakter zu entwickeln, ist demnach die einem jeden Menschen sich stellende Aufgabe, weshalb die Form der Willensentwicklung theoretisiert wird, und nicht etwa die von Dimensionen des Wollens, wie Kognition, Psyche, Körper u.ä.

Seinen Willen zu entwickeln, bedeutet nach Herbart, vier Aufgaben zu bearbeiten, nämlich erstens zu lernen, das zu behalten, was man im einzelnen

will ("Gedächtnis des Willens"), zweitens, das so Behaltene zueinander in Beziehung zu setzen, so daß sich eine Hierarchie bildet, oder mit anderen Worten, daß man weiß, was einem mehr oder weniger wert ist und also Vorrang hat oder zurücktreten muß ("Wahl"). Was man will und wie stark man es will, ist das, was einen zunächst ausmacht ("objektiver Charakter"); dieses, was man in sich schließlich findet, zu ordnen und auf seinen Begriff zu bringen, also modern gesprochen, ein Selbstbild oder gar -konzept zu entwickeln, ist die dritte, sich stellende Aufgabe ("Grundsatz"). Dabei kann es passieren und passiert auch häufig, daß man anderes und mehr von sich erwartet, als man in sich findet. Ist das der Fall, resultiert daraus eine vierte Aufgabe, nämlich sein Selbstbild gegen das, was man in sich findet, durchzusetzen ("Kampf"). Selbstbild und seine Durchsetzungsversuche sind Ausdruck des "subjektiven Charakters" (zum Vorstehenden vgl. insgesamt Herbart (1806), S. 103 - 106).

Das "Ganze" der sich aus Sicht des Individuums stellenden Bildungsaufgaben, die im Erziehungsprozeß zu repräsentieren wären, ist demnach gemäß Herbart die Entwicklung von sechs kategorial bestimmten Interessen an der Natur und den Menschen und die individuelle Bearbeitung der vier Aufgaben, die sich mit der Entwicklung eines vom Individuum selbst bestimmten Willens verbinden. Dabei läßt sich die Willensentwicklung einerseits als die Anwendung der Tätigkeitsformen, in diesem Fall nicht auf Natur und andere Menschen, sondern auf das Selbst interpretieren:

- Sich selbst im Tun wahrnehmen, beobachten, beschreiben führt zum "Gedächtnis des Willens"
- für sich das an sich selbst Wahrgenommene zu ordnen und zu verknüpfen führt zur "Wahl"
- sich in seinen so entwickelten Willensausprägungen betrachten, das Geschehene abwägen und beurteilen führt zu "Grundsätzen" und löst ggf. den "Kampf" aus.

Andererseits hängt die Willensentwicklung material von der Ausbildung der Interessen ab; denn der sich bildende Wille ist einer, der nur in

Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Erkenntnis und der Teilnahme entstehen kann: Was man nicht kennt oder empfunden hat, kann man nicht wollen. Deswegen hat die Ausbildung der Interessen mit der Entwicklung des Willens Schritt zu halten, jedenfalls dann, wenn die Willensausbildung sich nicht (nur) aus den Zufällen von Erfahrung und Umgang ergeben soll. Aufgrund dieses Zusammenhangs von entwickelten Interessen und deshalb möglichem oder unmöglichem Wollen ist für Herbart Erziehung immer auch Un-

Die mit der Willensbildungsstufe "Kampf" gemeinte Aufgabe ist im übrigen, nach Herbarts Meinung, weniger eine, die sich im Erziehungsprozeß stellt, als vielmehr eine Lebensaufgabe der erwachsenen Menschen; die Vorbereitung ihrer Lösbarkeit dagegen obliegt der Erziehung (vgl. Herbart (1806), S. 106).

terrichtet, d.h. pädagogisch planvoll erzeugte Gelegenheit zur Bearbeitung der sich stellenden und deshalb verantwortlich gestellten Aufgaben.

Diese Aufgaben - so der konstruktive Ertrag der bisher angestellten Überlegungen - bestehen darin, sechs grundlegende Interessen in bezug auf die umgebende Welt zu entwickeln und in bezug auf sich selbst und d.h. den Prozeß der eigenen Willensbildung, also den Prozeß der Selbstbestimmung, drei Anforderungen zu bewältigen und die Bereitschaft aufzubauen, der vierten Anforderung, nämlich sich immer wieder mit dem möglichen Widerspruch zwischen Einsicht und Neigung in sich auseinanderzusetzen (Kampf), nicht auszuweichen.

Interessens- und Willensbildung versus Entwicklungstheorie?

Daß und wie tauglich diese Aufgabenbestimmungen, getroffen aus der Perspektive der Individuen, heute immer noch sind, möchte ich im folgenden kurz erläutern. Dabei geht es mir zum einen um eine Diskussion der Bedeutung und möglichen Leistung von Theorien der menschlichen Entwicklung und der mit ihnen vorliegenden und ausbaubaren Entwicklungsforschung. Zum anderen möchte ich vor dem Hintergrund auch der Kritik an entwicklungstheoretischen Vorstellungen zeigen, warum im Kontext auch nur ansatzweise aufgeklärter Gesellschaften die Aufgaben "Interessensbildung" und "Willensbildung" den Individuen unhintergebar gestellt sind und welches Problem daraus der Erziehung aber auch der Politik erwächst, nämlich in einer immer auch in Teilen traditionellen und bloß konventionellen Gesellschaft der weiteren Entwicklung der nachwachsenden Generation einen Raum zu schaffen, der in der Gesellschaft liegt und es dennoch erlaubt, mit sich und der Welt potentiell in Distanz zur Gesellschaft selbstaufgeklärt umzugehen, ohne der jeweils miterziehenden Gesellschaft entkommen oder entzogen werden zu müssen.

Die Bildungsaufgaben, die sich den Individuen als Individuen stellen, resultieren aus deren tätiger Auseinandersetzung mit der Natur, den Dingen, den anderen Menschen und sich selbst. Nun hat die Art dieser Auseinandersetzung nicht nur Herbart beschrieben, sondern es gibt Ende des 20. Jahrhunderts eine Fülle von Theorien, die die Entwicklung von Menschen in Hinsicht auf die genannten Entwicklungsdimensionen zu rekonstruieren versucht haben. Zu nennen sind dabei in pädagogischer Absicht konzipierte Entwicklungstheorien von Comenius über Rousseau, Pestalozzi, Schleiermacher bis Dilthey und an diesen mehr oder weniger anschließend Nohl, Spranger und Derbolav. In Hinsicht auf die Entfaltung eines wissenschaftlich abgesicherten Verständnisses der Entwicklung menschlicher Möglichkeiten

und Fähigkeiten müssen beispielhaft erwähnt werden Freud, Erikson, Piaget, G.H. Mead, Kohlberg und Gilligan als Repräsentanten für die verschiedenen Entwicklungsdimensionen (vgl. dazu auch Girmes 1980, Fischer et al. 1984) Psyche, Kognition, Sozialität, Moral.

Was diese an sich doch sehr verschiedenen Konzeptionierungen von Entwicklung gleichermaßen charakterisiert, ist, wie Frieda Heyting (1994) sagt, ihre "Endzustandsorientierung" oder mit einem alten Begriff: ihre Teleologie. Diese bezieht sich nicht nur auf die Beschreibung des Abschlusses der jeweiligen Entwicklung, sondern auch auf die Beschreibung der jeweiligen Schritte dahin. Das führt dazu, daß sich Entwicklung als das schrittweise Finden von inhaltlich bestimmten Lösungen darstellt, wobei die Stufen hin zur letzten Lösung immer suboptimal erscheinen, also Durchgangsstadien markieren. Vor diesem Theoriehintergrund können sich Menschen - bezogen auf die Entwicklungsskalen - mehr oder weniger weit entwickeln, aber nicht anders, und die jeweils gefundenen Lösungen der einzelnen Entwicklungsschritte werden zu Mitteln, um den Endzweck zu erlangen und das heißt auch, sie werden vom angestrebten Endzweck her interpretiert und verstanden. Das aber führt auch dazu, daß das, was nicht in irgendeiner Weise als Lösungsschritt zum Ziel interpretierbar ist, der Wahrnehmung zu entgehen droht. Daß das leicht der Fall ist, belegt die Tatsache, daß zumindest moderne Entwicklungstheorien dazu tendieren, die von ihnen rekonstruierte Entwicklungsdimension für Entwicklung schlechthin gelten zu lassen. So sieht der eine Entwicklung triebgeschichtlich bedingt, der andere denkt sie kognitionstheoretisch, der dritte beschreibt sie interaktionistisch, der vierte orientiert sie an material bestimmten Lebensalteraufgaben.

Daß in allen genannten Dimensionen und womöglich in noch weiteren, nicht diskutierten, Aufgaben stecken, die Menschen lösen und auch lösen müssen, leuchtet wohl ein, und daß das, was die Entwicklung eines Menschen ausmacht, das "Patchwork" der sich stellenden Aufgaben *und* der dazu jeweils individuell gefundenen Lösungen ist, ist ebenfalls plausibel. Daß die Lösungen der einen Entwicklungsdimension zu Rahmenbedingungen der Lösungen, ja sogar der Aufgabenstellung in anderen Bereichen werden, läßt sich leicht vorstellen.

Es wäre unzulässig zu unterschlagen, daß in pädagogisch motivierten Entwicklungskonzepten sehr wohl gerade dieses Zusammenspiel der verschiedenen Entwicklungsdimensionen gesehen wurde, so z.B. bei Dilthey (vgl. Blaß 1978, S. 109 ff.), dem, wie ich finde, darin recht zu geben ist, daß "jeder Vorgang im Seelenleben von anderen erwirkt ist und seine Wirkungen hat, aber das, was in dem Produkt enthalten ist, nicht in den Faktoren aufgezeigt werden kann" (Dilthey ca 1884, S. 53). Daraus folgt zustimmungsfähig, daß man menschliche Entwicklung nicht als Kausalmechanismus begreifen kann, der mit mathematisch-naturwissenschaftlichen Methoden *erklärt* werden könnte. Daraus folgt aber durchaus nicht, daß die sich vollziehende

Verknüpfung der Faktoren ein "Mehr" hervorbringen muß, so daß als Prinzipien des Wirkungszusammenhangs (bei Dilthey des Seelenlebens) *Teleologie* und *Steigerung* neben Vollkommenheit und Entwicklung unterstellt werden müssen.

Die individuelle Kombinatorik der verschiedenen Aufgaben und ihrer Lösungen ergibt - so möchte ich dagegenhalten - ein je *anderes* und ist damit möglicher Erklärungsgrund der menschlichen Pluralität (vgl. nachfolgendes Kapitel). Die Rekonstruktion des Pluralen, jeweils Anderen, und das heißt, das Erzählen bzw. Nacherzählen der Verknüpfungsgeschichten, ist sicherlich belehrend, aber es zeigt - hier ist Dilthey in der Interpretation von Blaß zu widersprechen - nie, weder beim Individuum noch bei Menschengruppen, "wie die Gegenwart mit der Vergangenheit in einem geschichtlichen Kontinuum zusammenhängt" und "warum und auf welche Weise sich (...) geschichtliche Gestalten zu den gegenwärtigen Formen umbilden *mußten*" (Blaß 1978, S. 139, Hervorhebung R.G.). Es *muß* sich nie etwas in bestimmter Weise umbilden oder entwickeln, vielmehr gibt es allenfalls verstehbare Gründe oder besser noch Wahrscheinlichkeiten dafür, daß dieses oder jenes entstand bzw. entsteht.

Was hier - wie in tendenziell allen Entwicklungstheorien - , wie ich finde, versäumt wird zu sehen, ist, daß Rekonstruktion von Entwicklung und von darauf basierendem menschlichen Handeln eine *Methode* zu lernen ist: sie deckt Handlungselemente/Entwicklungselemente auf und macht sie dadurch gedanklich und potentiell auch faktisch/praktisch neu kombinierbar. So gehandhabt legt sie nicht fest, sondern erschließt neue Möglichkeiten. "Man erfährt nur, was man versucht", sagt Herbart; hätte man neu oder anders kombiniert und gehandelt, hätte sich anderes ereignet; und auch das wäre in seiner Alternativität als Erfahrung rekonstruierbar.

Was folglich die pädagogisch wie entwicklungstheoretisch motivierten Rekonstruktionen von Entwicklung sehr wohl leisten, ist - jedenfalls dann, wenn ihre Teleologie die Wahrnehmungsmöglichkeiten nicht allzusehr einschränkt - die Aufklärung über schon stattgefundene Entwicklungen von Menschen in bezug auf die jeweils für dominant gehaltene Entwicklungsdimensionen und Entwicklungsdimensionenverknüpfungen (vgl. eine entsprechende Diskussion der Dimensionen von Moralentwicklung bei Girmes 1990). Entwicklungen in dieser Weise aufzuklären, heißt, Lösungen und u.U. Teillösungen oder vorbereitende Lösungen für die Aufgaben kennenzulernen, denen sich Menschen gestellt haben. Das bedeutet, was mit den Rekonstruktionen erschließbar wird, ist die Fülle der von Menschen bearbeiteten Aufgaben. Entsprechende Neuinterpretationen vorliegender Entwicklungstheorien vorzunehmen, halte ich für ein aussichtsreiches Forschungsvorhaben, innerhalb dessen auch transparent werden könnte, aufgrund welcher historischen, kulturellen, institutionellen und auch biographischen Hintergründe bestimm-

te Bildungsaufgaben als dominant wahrgenommen und bestimmte Lösungen präferiert wurden.

Denkt man an ein solches Vorhaben, so stellt sich die Frage: Wie wird die Fülle der möglichen Aufgaben und ihre unterschiedlich eingeschätzte Wertigkeit und Lösungsrichtung denn auszuwerten sein, um einen Begriff von den sich kategorial dem Individuum aus seiner Perspektive stellenden Aufgaben zu gewinnen? Die Frage führt auf die oben dazu gegebene Antwort zurück, also auf die im Anschluß an Herbart explizierten, kategorial zu denkenden neun plus eins sich dem Individuum stellenden Aufgaben: sich auseinanderzusetzen mit a) der erkennbaren Welt (Erkenntnis) von Natur, Dingen, Aspekten der Menschen, b) der verstehbaren, mitzuempfindenden Welt (Teilnahme) von Menschen und menschlichen Verhältnissen sowie c) mit sich selbst und der Möglichkeit, sich selbst zu bestimmen (Willens-/Charakterbildung). Die Formen der Auseinandersetzung beziehen sich auf die drei genannten Bereiche und sind a) sich einzulassen auf das, was ist und es zu Bewußtsein zu bringen, b) es zu ordnen und zu strukturieren, es auf seinen Begriff zu bringen c) es in seinen Verhältnissen als Einzelnes und als Geordnetes zu betrachten. Die zehnte Aufgabe ist die, tätig zu werden (Kampf"). Als solche kann man sie auch als eine Art Rahmenaufgabe für das verstehen, was sich an Aufgaben aus der universellen Perspektive (vgl. A II) und damit, wie sich zeigen wird, aus der Bedingtheit menschlichen Lebens ergibt.

Was nun ist an der Antwort Herbarts anders als an den gerade kritisierten Entwicklungstheorien und wie soll diese Antwort helfen können, die Fülle der in bezug auf die anderen Theorien rekonstruierbaren Aufgaben zu ordnen? Anders ist - zumindest gegenüber modernen Entwicklungstheorien - die gleichrangige Stellung der Dimensionen von Entwicklung: Die Auseinandersetzung mit den Dingen präjudiziert nicht die mit den Menschen oder umgekehrt und was den Willen ausmacht, entscheidet sich nach den Gelegenheiten des Lebens (Herbart (1806), S. 112/113) und nicht nach einem gegebenen psychisch bestimmten Entwicklungsplan (dazu als Beispiel: Erikson (1970)). Anders ist auch der Status der einzelnen Aufgaben: So bleibt z.B. das Sich-einlassen auf die Welt der Dinge und der Menschen eine Aufgabe, auch wenn das Betrachten der Verhältnisse hinzutritt; ersteres ist in letzterem nicht aufgehoben wie demgegenüber z.B. das präoperationale Denken im formalen Operieren bei Piaget (zur Kritik daran vgl. auch Girmes 1980). Wegen der nichts präjudizierenden und um Weite bemühten Erschließung von Aufgaben im individuellen Bildungsprozeß nenne ich die Aufgaben, die der individuellen Entwicklung nach Herbart gestellt sind, *kategorial*, denn sie bezeichnen Entwicklungsanforderungen und ordnen von den Menschen bisher ausgemachte, ohne die individuellen Antworten auf diese vorwegzunehmen: Aufgabe ist es z.B. *ein* Interesse an der Gesellschaft zu entwickeln, welches und wie bleibt offen. Aufgabe ist es, das entwickelte Wollen in eine Ordnung

zu bringen, welches Wollen in welche Ordnung bleibt, wo es bei Herbart um die Beschreibung der Charakterentwicklung als solcher geht, offen.

*Individuelle Selbstbestimmung erfordert
eine pädagogisch konstituierte "Zwischenwelt"*

Nun könnte man gegen das Vorstehende einwenden, daß ja auch eine kategorial gefaßte Aufgabenbestimmung, die beinhaltet, daß Interessen entwickelt werden sollen, und daß ein sich selbst bestimmender Wille entstehen soll, ebenfalls eine zielhaltige Festlegung der menschlichen Entwicklung darstellt. Dem ist zuzustimmen. Aber es ist daran zu erinnern, worin diese zielhaltige Aufgabenbestimmung gründet: nämlich a) im Verlust einer übergeschichtlichen teleologischen Gesamtordnung zugunsten einer vielgestaltigen, arbeitsteiligen Welt pluraler Ordnungen und b) im Zusammenbruch der Legitimität der Ständegesellschaft, der dazu führte, das Individuum nicht länger in vorgängiger Weise bestimmt denken zu können und zu wollen (vgl. dazu Brüggner 1990, S. 55 - 62). Daraus resultieren (zu a) die Interessenlehre, als die Benennung der Aufgabe, die vielen Seiten der Welt zu erfahren, ohne sie als Ganze noch erfassen zu können, und (zu b) die Theorie über die realen Bedingungen der Möglichkeit zu individueller Bestimmtheit zu gelangen, ohne sich einer Vorbestimmung zu unterwerfen.

Aus der "Festlegung" auf diese beiden Grundaufgaben einen Zugang zur vielgestaltigen Welt zu gewinnen, ohne sie (noch) als Ganzes begreifen zu können, und sich selbst eine bestimmte Gestalt zu geben, die mit der Vielgestaltigkeit und der Gestaltbarkeit der Welt und des Selbst umzugehen weiß, übrigens ohne sich dafür als mit sich identisch erfahren zu müssen (vgl. dazu A III), also aus der Festlegung auf diese beiden Grundaufgaben sehe ich keinen gangbaren Ausweg. Das umsoweniger, als die versuchten Auswege, wenn schon nicht das Gegebene dann den Gang der Dinge als sinnvolles Ganzes aufzufassen, sich als nicht tragfähig erwiesen haben: Das Ganze hat keinen anderen Sinn, auch nicht hinter unserem Rücken, als den, den wir ihm durch unser jeweiliges Erschließen der Welt und ihr Gestalten, einschließlich des Gestaltens unserer selbst, immer neu geben. Wenn es Fortschritt gibt, dann allenfalls den, daß Menschen zunehmend dieser Aufgabe, sich zu bestimmen und das Leben zu gestalten, nicht ausweichen und das heißt, daß sie sie unter Nutzung der menschlich entwickelten Lösungsmöglichkeiten aufgeklärt bearbeiten.

Zu den im Vorstehenden, im Anschluß an Herbart explizierten, aus der Perspektive des Individuums sich stellenden Aufgaben muß man sagen, daß

sie sich so nur Menschen einer tendenziell aufgeklärten Gesellschaft stellen können, daß sie also anderen, die in einem stimmig gefügten Ganzen welcher Provinienz auch immer ihren Platz haben, unverständlich bleiben müssen. Damit aber ist ein Problem benannt, das zwar schon früh als Problem aufgeklärter Gesellschaften und ihrer Erziehung erkannt wurde, aber uns fortgesetzt beschäftigt und beschäftigen muß: Auch eine tendenziell aufgeklärte Gesellschaft ist bis heute nicht eine, deren Mitglieder oder gar deren Institutionen insgesamt je für sich als aufgeklärt d.h. der sich ihnen stellenden Aufgaben bewußt und für ihre Lösungen einsehend, gedacht werden können.

Die Folge ist, daß die jeweils nachwachsenden Generationen immer noch und immer wieder einer Behandlung ausgesetzt sind, die sie fremdem Willen und vorgefaßten Ansichten der Welt unterzuordnen trachtet, so daß eben dadurch die eigenständige Entwicklung ihrer Interessen und ihres Willens infrage steht. Denn Umgang und Erfahrung der Kinder und Jugendlichen vollziehen sich in der Gesellschaft so wie sie ist. Weil diese Diskrepanz latent erfahrbar ist, kann eine dem Bewußtseinsstand nach auch nur tendenziell als aufgeklärt zu bezeichnende Gesellschaft auf eine die gesellschaftliche Realität relativierende Erziehung nicht verzichten.

Bei der Verwirklichung dieses Vorhabens einer das Bestehende relativierenden Erziehung liegt es dann aber scheinbar nahe, die Erwartungen der Erwach-

"Wenn der Künstler an einem Uhrwerk zu verbessern hat, so läßt er die Räder ablaufen; aber das lebendige Uhrwerk des Staates muß gebessert werden, indem es schlägt, und hier gilt es, das rollende Rad während seines Umschwungs umzutauschen" (Schiller (1795), S.449).

senen von einer aufgeklärten Gesellschaft inhaltlich zum Ziel des Erziehungsprozesses zu machen, womit diese Erziehung dann Gefahr läuft, die "Indoktrination" der konventionellen Erziehung oder Lebensführung durch die der progressiv gemeinten zu ersetzen. Herbarts Leistung ist es, dieses Problem sehr früh gesehen zu haben, und sich systematisch um dessen Lösung zu bemühen. Weil Herbart nicht gegen die bestehende Gesellschaft zu erziehen versucht, etabliert er die Erziehung durch den professionellen Erzieher als eine "Zwischenwelt" (zum Begriff vgl. Tenorth 1992, S. 210 ff.), die die realen Bedingungen der Möglichkeit selbstbestimmter Entwicklung schaffen soll; daß die selbstbestimmte Entwicklung der Zu-Erziehenden auch unter den jeweils gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen möglich ist, ist die begründete Hypothese seines Konzepts, in dem Erziehung die Welt, so wie sie ist, zeigt, sie durch das Darstellen anderer möglicher Welten erweitert und sie so zugleich relativiert. Dieses Konzept ergeht sich nicht in der Ausarbeitung von guten Absichten (vgl. Luhmann 1992, S. 124) und auch nicht in der Interpretation des Geschehens gemäß der Absichten, sondern es konzipiert die "Zwischenwelt" der Erziehung als Bestandteil der gegebenen Welt, indem es deren Partikularität und Kontingenz zeigt. Damit ermöglicht eine Erziehung

gemäß Herbart der nachwachsenden Generation, eine eigene Welt auf der Basis der bestehenden zu bauen.

Solchermaßen professionelle Erziehung setzt sich mit der Tatsache auseinander, daß das Mitleben der nachwachsenden Generation in einer bestehenden Gesellschaft sich fast unvermeidlich - in Herbarts Sprache - im objektiven Charakter der Kinder und Jugendlichen niederschlägt, so daß ein durch Erziehung seiner Lebensgestaltungsaufgaben bewußt gewordener Mensch sich mit Wirkungen der umgebenden Gesellschaft auf ihn - soweit sie ihm (d.h. seinem subjektiven Charakter) nicht zusagen - wird auseinandersetzen müssen. Insofern kann man schon sagen, daß die gesellschaftliche Formation durch eine in Teilen noch traditionelle, Unterordnung erwartende und auch erzwingende Gesellschaft im jeweiligen Individuum in einen Konflikt geraten kann zu dessen selbstbestimmten Anteilen. Aus heutiger Sicht möchte ich sagen: Herbart hat in seiner Pädagogik diese Möglichkeit als wahrscheinlich eintretende antizipiert. Diese Schwierigkeit des Selbstverhältnisses kommt im möglichen Gegensatz zwischen objektivem und subjektivem Charakter oder zwischen Wollen und Einsicht zum Ausdruck. Dieser Gegensatz kann und soll nicht abgeschafft, aber er kann durch die Erziehungstätigkeiten "Unterricht" und "Zucht" relativiert werden (vgl. dazu ausführlich C III).

In Auseinandersetzung mit möglichen anderen Erziehungskonzepten zeigt Herbart, daß es weder nötig ist, Kinder und Jugendliche der Gesellschaft zu entziehen - worauf Rousseaus und andere Konzepte zur Vermeidung der problematischen Wirkungen gesellschaftlicher Miterziehung hinauslaufen -, noch daß, wenn die Kinder in der Gesellschaft leben, notwendig die Gefahr besteht, daß sie sich in ihr verlieren. Wenn nämlich nicht der "Zufall" sondern "menschliche (Erziehungs-)Kunst die geistige Diät bestimmen" (Herbart (1806), S. 17), dann mag sehr wohl eine "robuste Gesundheit" hervorblühen, "die allenfalls dem schlimmen Wetter trotzen könnte" (a.a.O.).

Über die interessenorientierte Auseinandersetzung mit der Fülle der Welt zur Kenntnis des eigenen Wollens und zum selbstbestimmten Umgang zu verhelfen, das sind die aus der individuellen Perspektive sichtbar gewordenen Bildungsaufgaben, deren nicht nur zufällige Bearbeitung die Existenz

"Mit der intentionalen Beschreibungsform wird ein Zusammenhang hergestellt zwischen Handlung und Ziel, basierend auf Überzeugungen, nicht auf tatsächlichem Erreichen des Ziels. Wo Luhmann und Schorr von einem 'Technologiedefizit' sprechen, haben sie die Schwierigkeiten des effektiven Handelns vor Augen, d.h. die Unmöglichkeit der 'Kausalpläne' (die dann wieder durch 'falsche' Kausalpläne zu kompensieren wäre). Auf diese Weise werden jedoch intentionale und kausale Beschreibungsformen ineinandergeschoben und wird intentionales Handeln interpretiert als defizitäres kausales Handeln. Dies scheint mir eine irreführende Darstellung der Sache zu sein, desto mehr, da sie als spezifisch für die Erziehung gelten soll. Streng genommen müßte man dann jedes als interntional beschriebene Handeln im gleichen Atemzug als kausaldefizitär beschreiben" (Heyting, 1992, S. 147).

der "Zwischenwelt" der Erziehung erforderlich macht. Das aber heißt, es gilt, den Individuen mit Hilfe der Erziehung einen Weg zu ebnet zwischen dem, was schon ist und dem - nicht was sein soll, wie Luhmann (1992, S. 102 ff.) den Erziehenden gerne und in nicht wenigen Fällen vielleicht auch zu Recht in den Mund legen möchte - sondern dem, was in einer sich selbst bestimmenden neuen Generation durch deren Art der Bearbeitung der sich stellenden und ihnen gestellten Aufgaben anders sein kann.

II. Überlegungen zu den universalen Aufgaben, vor die sich alle Menschen gestellt sehen, dadurch, daß ihr Leben bestimmten Bedingungen unterworfen ist

Die Bestimmung der Menschen zur Selbstbestimmung

Einführen möchte ich diese Perspektive, aus der sich neben der individuellen und gesellschaftlichen Perspektive Aufgaben der Menschen für ihren Entwicklungsprozeß denken lassen, mit Kant: Folgt man der Rekonstruktion der Theoriegeschichte pädagogischen Denkens von Leonard Blaß (1978), so ist Kant der Begründer und Explikator der Grundmöglichkeiten pädagogischer Theoriebildung. Kant zufolge ist es die zentrale und universal gedachte Aufgabe der Erziehung "die Naturanlagen proportionierlich zu entwickeln, und die Menschheit aus ihren Keimen zu entfalten, und zu machen, daß der Mensch seine Bestimmung erreiche" (Kant (1803), S.12). Diese Formulierung der den Menschen als Gattung sich stellenden Aufgabe fußt auf Kants Anthropologie, nach der der Mensch ein irdisches Vernunftwesen ist und keine charakteristischen Bestimmtheiten und fixierbaren Eigentümlichkeiten besitzt, außer eben der, daß er als irdisches Vernunftwesen sich selbst bestimmen muß, d.h. einen Charakter hat, den er sich selbst schafft:

"Es bleibt uns also, um dem Menschen im System der lebenden Natur eine Klasse anzuweisen und so ihn zu charakterisieren, nichts übrig als: daß er einen Charakter hat, den er sich selbst schafft, indem er vermögend ist, sich nach seinen von ihm selbst gewonnenen Zwecken zu perfektionieren ..." (Kant (1789), S.75).

Bei der Lösung der Aufgabe, sich selbst zu bestimmen, sind die Menschen auf Erziehung und auf Politik angewiesen; einer Erziehung und Politik allerdings, die sich nicht an der bloßen Fortschreibung der bestehenden Verhältnisse orientieren, sondern auf einen möglichen besseren Zustand Bezug nehmen sollte: "Ein Prinzip der Erziehungskunst, das besonders solche Männer, die Pläne zur Erziehung machen, vor Augen haben sollten, ist: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden" (Kant (1803), S.14). Auf diese Perspektive ist - nach Kant - eine Theorie der Erziehung zu gründen, wobei er darauf aufmerksam macht, daß dieses Programm einzulösen eine Aufgabe für Generationen ist: "Vielleicht, daß die Erziehung immer besser werden, und daß jede folgende Generation einen Schritt näher tun wird zur Vervollkommnung der Menschheit; denn hinter der Edukation steckt das

große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur. Von jetzt an kann dieses geschehen. Denn nun erst fängt man an, richtig zu urteilen und deutlich einzusehen, was eigentlich zu einer guten Erziehung gehöre" (Kant (1803), S. 11/12).

Worauf aber soll die Beurteilung der bestehenden Erziehungspraxen sich als Kriterium beziehen? Zum einen auf die geschichtlich herausgebildeten Vorschläge, die interpretiert und gegeneinander abgewogen werden können, von denen Kant aber zum anderen unterstellt, daß sie sich in einem Prozeß kontinuierlicher von Generation zu Generation fortschreitender, geschichtlicher Selbstverwirklichung in Richtung der Vollkommenheit entwickeln werden, die die menschliche Natur erreichen kann (Blaß 1978, S. 42). Damit ist die sich aus Kants Sicht stellende Aufgabe auf zweifache Weise benannt; den Menschen als Menschheit stellt sich die Aufgabe, ihre Natur zu vervollkommen, oder mit den Worten des ersten Zitats, ihre "Naturanlagen proportionierlich zu entwickeln". Und aus dieser Aufgabenstellung resultiert die weitere Aufgabe, sich im Verlauf der Geschichte als Menschheit sukzessive zu vervollkommen, wobei der Erziehung wie daneben der Politik eine vorrangige Bedeutung zukommt: "Die Erziehung ist eine Kunst, deren Ausübung durch viele Generationen vervollkommnet werden muß. Jede Generation, versehen mit den Kenntnissen der vorgehenden, kann immer mehr eine Erziehung zustande bringen, die alle Naturanlagen des Menschen proportionierlich und zweckmäßig entwickelt, und so die ganze Menschengattung zu ihrer Bestimmung führt" (Kant (1803), S. 13).

Hier wird, wie bei Herbart, das Universale in engem Zusammenhang mit dem Individuellen gedacht, allerdings - wie ich betonen möchte - mit einem anderen Akzent: Bei Herbart werden die Versuche aller Menschen dem einzelnen für dessen Entwicklung dienstbar gemacht. Bei Kant ist es tendenziell umgekehrt: Die einzelnen Versuche der vielen Generationen dienen der geschichtlichen Selbstverwirklichung der Menschheit als ganzer: "Soviel ist aber gewiß, daß nicht einzelne Menschen bei aller Bildung ihrer Zöglinge, es dahin bringen können, daß dieselben ihre Bestimmung erreichen. Nicht einzelne Menschen, sondern die Menschengattung soll dahin gelangen" (Kant (1803), S. 13) Daß die Menschen als Gattung eine gemeinsame Bestimmung haben könnten, die Grundlage ihrer Erziehung sein sollte, wurde oben bereits im Kontext teleologisch orientierter Entwicklungstheorien als problematisch diskutiert. Eine gemeinsame Bestimmung abzulehnen heißt aber nicht - und so könnte man Kant möglicherweise auch interpretieren - ,gemeinsame Aufgaben der Menschen zu bestreiten, von denen man wahrscheinlich für heutige Ohren viel plausibler sagen kann, daß diese von den Menschen nur gemeinsam (nämlich arbeitsteilig) gelöst werden können.

Arbeiten, Herstellen, Handeln und Sprechen: Die gemeinsamen Aufgaben der Menschen

An diesem Gedanken der den Menschen gemeinsamen Aufgaben möchte ich im folgenden festhalten; diese in Distanz zum einzelnen Menschen *und* zu konkreten Gesellschaften näher zu bestimmen, erscheint mir als eine aussichtsreiche Form, eine "universale" Perspektive einzunehmen. Gegenstand der nachfolgenden Überlegungen sind diese gemeinsamen Aufgaben der Menschen, die bewußt wahrzunehmen und in aufgeklärter, d.h. in einer für die Mitglieder der jeweiligen Gesellschaft transparenten Weise, arbeitsteilig, aber aufeinander bezogen, zu lösen, sich als Anforderung in traditionellen Gesellschaften nicht gestellt hat. Insofern ist die hier als "universal" benannte Perspektive eine, die die "Aufklärung" als Schritt eines kollektiv relevanten Nachdenkens der Menschen über sich selbst zur Voraussetzung hat.

Ich bearbeite nachfolgend die Frage der den Menschen gemeinsam gestellten Aufgaben wesentlich im Anschluß an Hannah Arendt, weil sie - soweit ich sehe - diejenige ist, die in Kenntnis und in Auseinandersetzung mit der Tradition eine gemeinsame "Bestimmung" der "Gattung Mensch" begründet zurückweist und dabei verdeutlicht, wie problematisch, ja unangemessen, die Einordnung der menschlichen Vielfalt in oder unter ein einigendes Prinzip ist. Der Verzicht auf ein solches Prinzip, das einigend verschiedene Aufgaben oder Tätigkeiten der Menschen überbaut, bedeutet in keiner Weise den Verzicht auf einen Begriff von allen Menschen gemeinsamen Anliegen. Diese Anliegen - und den wenn auch oft nicht bewußten Bezug darauf - in den verschiedenen Lebensformen der Menschen aufzuweisen, dient im weiteren Gedankengang dem Zweck, die Entwicklung von Lebensformen als Aufgabe zu verdeutlichen.

"Das Streben nach wissenschaftlicher Einheit verführt oftmals die Denker, das künstlich *ineinander* drängen und *auseinander* deduzieren zu wollen, was seiner Natur nach als Vieles *nebeneinander* steht" (Herbart (1806), S. 39).

Wie dieser, auch als Lebensgestaltung bezeichneten Aufgabe, Menschen als erkennende, denkende, urteilende und wollende - mit einem Wort als erzogene - Menschen nachkommen können, beendet die Überlegungen. Dabei zeigt sich, daß für alle Menschen nicht-traditionaler Gesellschaften wohl gilt, daß sie ihr aktives Leben (*vita activa*) nur dann werden gestalten können, wenn sie es mit ihrem geistigen Leben (*vita contemplativa*) verarbeiten, vorbereiten und steuern. Damit wird die Entwicklung des geistigen Lebens der Menschen mit dem Ziel der Ermöglichung einer lebbareren Gestaltung ihres aktiven Lebens zur gemeinsamen, d.h. zur universalen Aufgabe der Menschen aufgeklärter Zeitalter, die diese zu ihrer Lösung auf Erziehung und Politik verweist.

In ihren Büchern "Vom tätigen Leben" und "Vom Leben des Geistes" beschreibt Hannah Arendt die Menschen als solche, die sich aktiv und kontemplativ mit sich und der Welt auseinandersetzen. Bei ihrer erschließenden Bearbeitung der menschlichen Tätigkeiten stellt Hannah Arendt ausdrücklich die Überzeugung infrage, daß dem menschlichen Leben, und damit eben auch seinem tätigen, wie seinem kontemplativen Ausdruck, ein zentrales einigendes Anliegen zugrunde liegen müsse. So formuliert sie kritisch: "Die modernen Umkehrungen (Nietzsche und Marx, Anm. R.G.) der überkommenen Ordnung teilen mit dieser die Überzeugung, daß allen menschlichen Tätigkeiten ein einziges zentrales Anliegen zugrunde liegen müsse, weil ohne ein solches einigendes Prinzip Ordnung überhaupt nicht etabliert werden könne. Diese Überzeugung ist aber nicht selbstverständlich, und wenn ich von der *Vita activa* rede, so setze ich voraus, daß die in ihr beschlossenen Tätigkeiten sich nicht auf ein immer gleichbleibendes Grundanliegen 'des Menschen überhaupt' zurückführen lassen, und daß sie ferner den Grundanliegen einer *Vita contemplativa* weder überlegen noch unterlegen sind" (Arendt (1958), S. 22/23). Diese Überlegung, daß die Aufgaben - in Arendts Worten die "Anliegen" - der Menschen vielfach sind und nicht auf "ein immer gleichbleibendes Grundanliegen" zurückgeführt werden können, scheint mir bedeutsam für eine Theorie der Bildungsaufgaben und zwar in mehrfacher Hinsicht: Die Rekonstruktion der verschiedenen Anliegen, die aber allen Menschen prinzipiell zugänglich/erfahrbar sind, erschließt deren gemeinsamen Horizont - mit Herbart und über ihn hinaus würde ich sagen: den gemeinsamen Gedankenkreis *und* Aktionskreis der Menschen. Sie lehnt es aber ab, damit zu sagen, was den Menschen anthropologisch ausmacht, wer er oder sie ist, was die "Bestimmung" der Menschen ist (vgl. dazu auch Arendt (1958), S. 17). Was die Rekonstruktion und Beschreibung der in der Geschichte der Menschen beobachtbaren aktiven und kontemplativen Tätigkeiten zeigt, ist, daß ein eben zusammengesetztes Ganzes der Anliegen oder Aufgaben aller Menschen gedacht werden kann, ohne daß irgendeine Notwendigkeit besteht, daraus ein Einheitliches zu machen.

Dennoch hat es die Tendenz dazu gegeben, die Tätigkeiten in eine hierarchische Ordnung zu bringen, eine Ordnung, bei der - wie Hannah Arendt zu zeigen sucht - durch die gesamte Tradition den kontemplativen Tätigkeiten der Vorrang eingeräumt wurde, mit der problematischen Folge, daß "die Gliederungen und Unterschiede innerhalb der *Vita activa* verwischt oder nicht beachtet worden sind", (a.a.O. S. 22). Das führt für die Selbstwahrnehmung der Menschen dazu, daß sie der Ausbildung und dem Gebrauch der kontemplativen Tätigkeiten - also mit Kant wesentlich des Verstandes - höchste Priorität einräumen und dabei die Bedeutung der aktiven Tätigkeiten unterschätzen, ja geringschätzen. Aber genau das hat bewirkt, daß das, was mit Hannah Arendt gedacht, die universale Perspektive auf menschliche Aufgaben sein müßte, überhaupt nicht zum Zuge kommt: das notwendige aktive Umgehen mit der

alle Menschen betreffenden Bedingtheit ihrer Existenz. Dieses Umgehen mit Bedingtheit manifestiert sich, folgt man Hannah Arendt, in "drei menschlichen Grundtätigkeiten", nämlich Arbeiten, Herstellen sowie Sprechen und Handeln, in bezug auf die sie ausdrücklich feststellt, daß "jede von ihnen einer der Grundbedingungen entspricht, unter denen dem Geschlecht der Menschen das Leben auf der Erde gegeben ist" (Arendt (1958), S. 14).

Mit dieser Art der Thematisierung menschlicher Existenz und Entwicklung verbindet sich gegenüber Kants Fragestellung nach der proportionierlichen Entwicklung der menschlichen Naturanlagen hinsichtlich des allen Menschen Gemeinsamen ein grundlegender Perspektivenwechsel: Hannah Arendt versteht Menschlichkeit nicht als Entwicklung menschlicher Natur, sondern als das Umgehen und Umgehenkönnen der Menschen mit ihrer Bedingtheit. In der Auseinandersetzung mit den Grundbedingungen a) der Notwendigkeit, das eigene Leben und das Leben der Gattung aktiv zu erhalten, b) trotz individueller Vergänglichkeit eine Menschenwelt zu schaffen, die mit Hilfe der hergestellten Dinge als menschliche überdauert sowie c) Formen der Begegnung der Menschen untereinander zu entwickeln, die der Tatsache gerecht werden, daß Menschen zwar alle dasselbe sind und dennoch keiner von ihnen je einem anderen genau gleicht, - in der Auseinandersetzung mit diesen Bedingungen der Sterblichkeit, der Weltlosigkeit bzw. Angewiesenheit auf eine Objektwelt und der Pluralität entwickeln die Menschen Fähigkeiten zu deren Berücksichtigung. Diese Fähigkeiten bestehen darin, zu arbeiten, um Leben zu erhalten, herzustellen, um eine Menschenwelt zu schaffen sowie zu sprechen und (politisch) zu handeln, um ihrem pluralen Miteinander eine Gestalt und damit einen Sinn zu geben (Arendt a.a.O. S. 16 - 18). Arbeiten, Herstellen, Sprechen und Handeln sind in dem hier gebrauchten Sinne Kategorien für konkrete Tätigkeiten unterschiedlicher Erscheinungsformen, die diese nach ihrem jeweiligen "Anliegen" unterscheidbar machen. Vielleicht könnte man sagen, das Menschliche am Leben der Menschen besteht nach Hannah Arendt darin, daß sie die Aufgabenhaltigkeit ihrer Lebensbedingungen erfaßt haben und versuchen, dem menschlichen Leben eine Gestalt zu geben, die geeignet ist, die Aufgaben, die aus der Bedingtheit resultieren, zu lösen.

Nun gilt aber gemäß Hannah Arendts Überlegungen, daß "die Menschen nicht nur unter den Bedingungen" leben, "die gleichsam die Mitgift ihrer irdischen Existenz überhaupt darstellen, sondern darüber hinaus unter selbstgeschaffenen Bedingungen, die ungeachtet ihres menschlichen Ursprungs die gleiche bedingende Kraft besitzen wie die bedingenden Dinge der Natur. Was immer menschliches Leben berührt, was immer in es eingeht, verwandelt sich sofort in eine Bedingung menschlicher Existenz. Darum sind Menschen, was auch immer sie tun oder lassen, stets bedingte Wesen. Was in ihrer Welt erscheint, wird sofort ein Bestandteil der menschlichen Bedingtheit" (Arendt a.a.O. S. 16). Daraus aber folgt, daß sich die konkrete Ausprägung der sich stellenden Aufgaben für die einzelnen Menschen, für ihre Gesellschaften und

ihre Zeitalter unentwegt ändert, warum es unmöglich ist, dem menschlichen Leben eine endgültige Gestalt zu geben, die die sich stellenden Aufgaben ideal löst. Die ideale Lösung wäre eine neue Bedingung, die ihrerseits eine andere Lösung hervorrufen müßte.

Die "menschliche Bestimmung" ist so gesehen, die aufgrund gemeinsamer Bedingtheit gestellte(n) Aufgabe(n) immer neu zu lösen, und zwar als Individuum *und* als Gesellschaft (der Individuen). Dazu *müssen* die Menschen tätig werden und zwar gemeinsam, denn allein können sie sich weder reproduzieren, noch eine Menschen-Welt herstellen, noch Sinn erfahren. Gemeinsam tätig werden die Menschen als verschieden große Menschengruppen, die ihren Verbund als überlebensnotwendig wahrnehmen und zu diesem Zweck die Ausübung der zum Leben erforderlichen Tätigkeiten mittels einer Gruppensprache, ihrer Muttersprache, untereinander regeln (vgl. dazu Elias 1987, S. 228 ff). Das Regeln der für das Leben erforderlichen Tätigkeiten haben die Menschen auf sehr verschiedene Weise gelöst - verschieden einmal dadurch, daß sie die Aufgaben sehr unterschiedlich aufgefaßt haben: z.B. sich zu reproduzieren über Sammeln und Jagen ist eine andere Aufgabenlösung als die industrieller Warenproduktion; - aber verschieden auch dadurch, daß sie die Lösung der Aufgaben verschieden und verschieden strikt auf die Gruppenmitglieder verteilt haben: ein sich durch fast alle Gesellschaften hindurchziehendes Muster ist das der Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern, wenn deren Linien auch sehr unterschiedlich verlaufen können.

Was hier deutlich wird ist, daß die universellen Aufgaben aller Menschen auch und wesentlich Aufgaben von Menschengesellschaften sind und in ihnen mehr oder weniger gut und vermutlich auch mehr oder weniger gerecht - was die Lastenverteilung angeht - gelöst werden. Insofern erscheinen die universellen Aufgaben einmal als individuelle Aufgaben, sie erscheinen aber möglicherweise gewichtiger als gesellschaftliche. Als solche sind sie allerdings immer schon irgendwie gelöst und zwar quasi naturwüchsig intuitiv. Das aber heißt auch, die gesellschaftlich gefundenen Lösungen der universellen Aufgaben, menschliches Leben zu erhalten, eine Menschenwelt zu schaffen und Sinn zu stiften, sind als "Lösungen" dieser Aufgaben vermutlich wenig bewußt und damit unaufgeklärt. Statt als Lösung einer Aufgabe stehen sie den einzelnen Menschen als Lebensform und -ordnung gegenüber, in die sie sich einfinden oder in der sie sich verhalten können.

Wenn und solange das der Fall ist, fällt es schwer, die gesellschaftliche Lebensgestaltungsaufgabe überhaupt wahrzunehmen und sich als Individuum oder als Gemeinschaft oder Gruppe in der Gesellschaft für die Gestalt des Ganzen mitverantwortlich zu fühlen. Seitdem aber zumindest für Teile der Gesellschaft deren Gestaltbarkeit in den Blick gerückt ist, haben die entsprechenden Menschen verschiedene Wege beschritten, um dieser Gestaltungsanforderung zu entsprechen.

Gesellschaftliche Selbstbestimmung erfordert das Aushaltenkönnen von Ungewißheit

In Abstraktion von verschiedenen gesellschaftstheoretischen Konzepten lassen sich zunächst zwei Strategien zur Lösung der Aufgabe Gesellschaftsgestaltung als Element der Lebensgestaltungsaufgabe kennzeichnen: zum einen können die Menschen versuchen, die individuellen Lebensmuster und die überindividuelle Ordnung zu tradieren und dabei - kritisch gesagt - wissentlich oder unwissentlich in Kauf nehmen, daß die darin zum Tragen kommenden Lösungen sich mindestens in Teilen aufgrund der durch sie mit veränderten Bedingungen eigentlich überholt haben. Das ist politisch die konservative Lebensstrategie und erzieherisch entspricht ihr das, was Herbart "konventionelle Erziehung" nennt, die nach seiner Einschätzung "sucht, die jetzigen Übel zu verlängern" (Herbart (1806), S. 19).

Eine andere Möglichkeit, die Lebensgestaltungsaufgabe anzugehen, besteht darin, die Kritik an den bestehenden Lösungen in ein Programm für neue Lösungen zu überführen. Darin steckt die Vorstellung, daß es möglich ist, für die nachwachsenden Generationen Zukunftsentwürfe zu machen und ggf. solche Entwürfe auch gegen das Wollen der Betroffenen durchzusetzen. Derartigen Programmen, die sich dem menschlichen Fortschritt verpflichtet sehen, kommt leicht alles, was sich ihnen in den Weg stellt, konservativ oder gar reaktionär vor, das gilt in der Erziehung wie in der Politik.

Daß die Tradierung der jeweils geltenden Lebensgestaltungskonzepte denen näher liegt, die in ihrem Rahmen angenehm leben und umgekehrt, daß die Entwicklung von neuen Konzepten eher von denen ausgeht, die im Bestehenden sich nicht oder weniger entfalten können, liegt nahe.

Angesichts der beiden genannten Möglichkeiten, die immer neu erforderliche Lösung der Lebensgestaltungsaufgabe(n) anzugehen, stellt sich die

"Sich in die Gesellschaft schicken, das wird Lockes Zögling am besten verstehen. Hier ist das Konventionelle die Hauptsache. Für Väter, die ihre Söhne der Welt bestimmen, braucht man nach Locke kein Erziehungsbuch mehr zu schreiben; was man hinzusetzen könnte, möchte nur in Künstelei ausarten. Kauft für jeden Preis einen *gesetzten Mann* »von feinen Sitten, der die Regeln der Höflichkeit und des Wohlstandes mit allen den Abänderungen, welche aus der Verschiedenheit der Personen, Zeiten und Orte entstehen, selbst kenne und dann seinen Zögling in dem Maße, als sein Alter es erlaubt, auf die Bemerkung dieser Dinge unablässig hinleite«. Hier muß man verstummen. Es wäre ganz vergeblich, eigentlichen Weltleuten den Willen ausreden zu wollen, daß ihre Söhne auch Weltleute werden sollen. Denn dieser Wille ist durch die ganze Kraft aller Eindrücke der Wirklichkeit gebildet; er wird bestätigt und gestärkt durch die neuen Eindrücke jedes neuen Moments. Prediger, Dichter und Philosophen mögen alle Salbung, allen Leichtsinn und allen Ernst in Prosa und Versen ausgießen: *Ein Blick* ringsumher zerstört allen Effekt, und jene erscheinen als Schauspieler oder als Schwärmer. - Gelingen kann übrigens die Welterziehung; denn mit den Weltleuten ist die Welt im Bunde" (Herbart (1806), S. 18).

Frage nach anderen als den beschriebenen, nämlich möglicherweise "aufgeklärt" zu nennenden Möglichkeiten, mit der Gestaltungsaufgabe "Leben" im Sinne der Sache und aller Menschen umzugehen.

Hannah Arendt scheint mir eine Möglichkeit zur reflektierten Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Gestaltungsaufgabe herausgearbeitet zu haben, die für Erziehung *und* Politik gleichermaßen fruchtbar sein kann: In der Tradition der Aufklärung geht es ihr um ein Transparent-Machen der menschlichen Lebensweisen in nicht bestätigender sondern in eben erhellender, im Kontext der Erziehung, möglicherweise belehrender Absicht. Aus der Betrachtung der menschlichen Tätigkeiten die Bedingtheit menschlichen Lebens zu erschließen, und damit die Gerichtetheit der Aktivitäten der Menschen zu beschreiben, heißt, die Kategorien zu zeigen, innerhalb derer menschliches Leben sich bisher bewegt und wenn sich die Grundbedingungen nicht revolutionär verändern, weiterhin bewegen wird. Damit verbinden sich keine Aussagen über die "Naturanlagen" (Kant) der Menschen, sondern dieser Weg klärt stattdessen die bisher gültigen Bedingungen menschlicher Existenz auf, um die Aufgaben zu benennen, die die Tätigkeiten der Menschen bis heute bestimmen und herausfordern konnten, jedenfalls insoweit die Aufgaben jeweils von den Menschen verstanden wurden.

"Die radikalste Veränderung in der menschlichen Bedingtheit, die wir uns vorstellen können, wäre eine Abwanderung auf einen anderen Planeten, und diese Vorstellung ist ja heute keineswegs mehr eine müßige Phantasie. Dies würde heißen, daß die Menschen ihr Leben den irdisch-gegebenen Bedingungen ganz und gar entziehen und es gänzlich unter Bedingungen stellen, die sie selbst geschaffen haben. Der Erfahrungshorizont eines solchen Lebens wäre vermutlich so radikal geändert, daß das, was wir unter Arbeiten, Herstellen, Handeln, Denken verstehen, in ihm kaum noch einen Sinn ergäbe. Und doch kann man kaum leugnen, daß selbst diese hypothetischen, planetaren Auswanderer noch Menschen blieben; aber die einzige Aussage, die wir über ihre Menschennatur machen könnten, wäre, daß sie immer noch bedingte Wesen sind, wiewohl unter solchen Verhältnissen die menschliche Bedingtheit nahezu ausschließlich das Produkt von Menschen selbst wäre" (Arendt (1958), S. 17).

Hannah Arendt hat die nicht reduzierbare Pluralität der sich stellenden Aufgaben u.a. in der Absicht rekonstruiert, die Bedeutung des Politischen und seines drohenden Verlustes für die Menschen zu erhellen. Dabei aber hat sie - mit erziehungswissenschaftlichem Interesse wahrgenommen - zugleich eine möglicherweise zentrale Aufgabe der Erziehung erschlossen, nämlich die Menschen mit den sich ihnen allen stellenden Aufgaben vertraut zu machen und deren Lösung und Lösungsmöglichkeiten zu thematisieren.

Sehr knapp zusammengefaßt sieht H. Arendt eine schrittweise Entfremdung der Menschen von der Welt und vom (politischen) Handeln in ihr. Ein wesentlicher Grund dafür liegt ihrer Analyse zufolge in den vielfachen Nachwirkungen des Schocks darüber, daß die von Menschen geschaffenen Instrumente (als erstes das Teleskop) und die Theoretisierung/Mathematisierung der mittels ihrer gewonnenen Beobachtungen und Messungen ein Bild von der

Welt schaffen, das man in ihr mit den den Menschen gegebenen Sinnen nicht mehr in Übereinstimmung bringen kann, so daß sich die Frage stellt, was wirklich ist. Die Verunsicherung der menschlichen Welterfahrung führt zum Rückzug aus der Welt in das Selbst und sein Denken (Descartes) (Arendt (1958), S. 265 ff.) und in das Vorpreschen sozusagen über sie hinaus in das experimentierende Forschen zum Erlangen von Gewißheit im Sinne der exakten mathematisierten Wissenschaften (a.a.O. S. 281 ff.). Dieses Forschen, das dem Herstellen von Gewißheiten dient, verschiebt sich nach Arendt zunehmend auf die Erforschung von Prozessen, also von der Klärung eines "Was" auf die Klärung des "Wie", wobei der Prozeß, der ursprünglich im hergestellten Produkt "erlosch", nun seinerseits vorrangige Bedeutung gewinnt, eine Bedeutung die das Herstellen des Produkts gleichzeitig verliert (a.a.O. S. 288 ff.). Indem die Erforschung von Prozessen auf geschichtliche und politische Sachverhalte übergreift (a.a.O. S. 291 ff.), verlieren die Menschen nicht nur beim Herstellen, sondern auch beim Handeln ihre bestehenden Maßstäbe (a.a.O. S. 299). Im Ergebnis dominiert das Veranlassen von Prozessen, das Produzieren. Orientierende Kriterien sind Minimierung der Anstrengung und Maximierung der Produktivität. Damit steht nicht länger das Schaffen einer Welt der bleibenden Dinge auf der Tagesordnung, sondern das Produzieren nützlicher Produkte für das Wohlbefinden der lebenden Menschen und zur Sicherung des Lebensprozesses des Menschengeschlechts (a.a.O. S. 304/305). Naturalismus und Lebensphilosophie sind nach Arendt das philosophische Gesicht dieser Entwicklung, an deren vorläufigem Ende die Erhaltung des Gattungslbens als höchstem Gut steht. Das erfordert nunmehr den arbeitenden Menschen bzw. aufgrund gesteigerter Produktivität den "Jobholder" (a.a.O. 314/315). Eine Gesellschaft funktionierender, im Strom des Lebens untergetauchter, wenig individuierter Menschen erscheint denkbar, Menschen die zwar potentiell noch herstellen, handeln und denken könnten, aber keinen Gebrauch mehr davon zu machen verstehen (a.a.O. 315 ff.).

Das vorläufige Ergebnis von Hannah Arendts Rekonstruktion der veränderten Rolle und Bedeutung der aktiven, weltbezogenen Tätigkeiten der Menschen in der Neuzeit ist ein Erklärungsversuch für die These, daß den Menschen ihre weltbezogenen Tätigkeiten fragwürdig wurden (Arendt (1958), S. 244 ff.) und sich in ihrer Bedeutung veränderten. Konkret: nach Arendts Meinung spielen zum Zeitpunkt der Veröffentlichung von "Vita activa", also 1958, das Handeln und Herstellen und auch das kontemplative Denken nur bei relativ wenigen Menschen eine nennenswerte Rolle, was auf "einen Sieg" der arbeitenden Menschen hinauszulaufen scheint; aber auch mit dieser Tätigkeit werden die Menschen nicht recht froh, weil ihr in Form der heutigen Berufsarbeit das Moment der Anstrengung zunehmend abhanden kommt und auch die "Wartungsarbeit" der Arbeitsgesellschaft schrittweise auszugehen droht (Arendt (1958) S. 298 ff.). Das so 1958 zu antizipieren war hellsichtig und doch scheint es z.B. mit der Politisierung größerer Bevölkerungsgruppen in

bezug auf sog. Sachfragen wie Energiewirtschaft, Städteplanung, etc. anders kommen zu können, ja anders zu kommen. Daß fast 40 Jahre später - mit Gründen (vgl. A IV) - Neues und Anderes sich andeutet, ist, aufgrund der prinzipiellen Offenheit unserer Geschichten und Geschichte, die Hannah Arendt mit Bezug auf ihren Handlungsbegriff vertritt, demzufolge ja jeder Mensch jederzeit etwas Neues, Unerwartetes tun kann, nicht irritierend, im Gegenteil.

Wenn wir als Menschen die Bedingtheit unseres Lebens in ihren verschiedenen Dimensionen nicht immer gleich wahrnehmen, und wenn wir unsererseits bedingt durch historische Umstände alle Elemente der Bedingtheit vielleicht nie unmittelbar wahrnehmen können, dann kann man das als historische Befangenheit hinnehmen, man kann aber auch die damit gegebene Partikularität relativieren wollen, indem man durch Rekonstruktion zu verstehen sucht, was einem im Hier und Jetzt möglicherweise entgeht. So lese ich Hannah Arendts Rekonstruktion - z.T. gegen ihren streckenweise leicht resignierten Ton - und lerne daraus auch, daß es mittlerweile eine vierte von den Menschen durch ihren Erkenntnisdrang selbst geschaffene Bedingung menschlichen Lebens gibt, nämlich ein Bewußtsein von der Unsicherheit der (sinnlichen) Gewißheiten und der Maßstäbe. Daß die Menschen diese Bedingung, als sie ihnen bewußt wurde, sogar als vordringliche Aufgabe aufgefaßt haben, davon gibt die oben skizzierte Rekonstruktion deutlich Auskunft und auch davon, wie versucht wurde, die Aufgabe des Umgehens mit Ungewißheit zu lösen: *durch Schaffen von Gewißheit* - und das hieß und heißt, durch Rückzug auf Menschengedachtes und Menschengemachtes. Dessen Folge war auch der Rückzug aus der gegebenen, aber unsicher gewordenen Welt.

Die Aufgabe des Umgehens mit der Ungewißheit ist - wie sich im folgenden zeigen wird - gar nicht wirklich neu und möglicherweise muß man sie ganz anders als mit einer Suche nach Gewißheit angehen: Warum soll es schlimm sein, daß verschiedene Sichtweisen der Welt und ihrer Erscheinungen verschiedene "Wahrheiten" hervorbringen? Wenn man lernen könnte, in Konstellationen oder Beziehungen zu denken, dann gehört der Standpunkt, das Interesse, das Wahrnehmungsinstrument, ja sogar der eigene historische Kontext eben immer zu dem, auf diese Weise ermittelten Ergebnis hinzu.

Solch kontextbezogene Gewißheit als einzig mögliche *zulassen* zu können wäre auch eine Tätigkeit im Umgang mit Ungewißheit, eine Tätigkeit allerdings, die auf Verfügen über die Welt und ihre Erscheinungen prinzipiell verzichtet. Daß vor allem den männlichen Menschen der Verzicht auf Verfügenkönnen oder auf Herrschaft immer schwer gefallen ist (vgl. auch: Cavarero 1992), zeigt Hannah Arendt nachdrücklich für die Tätigkeit des Handelns, die ja die von den Menschen erarbeitete Möglichkeit des Umgehens mit Pluralität als Folge der individuellen Freiheit des Neuanfangs ist. Unter der Überschrift "Der Versuch der Tradition, Handeln durch Herstellen zu ersetzen und überflüssig zu machen" beschreibt sie die Geschichten der Versuche, der

mit dem Handeln gegebenen Unsicherheit zu entkommen. Deren "Muster" charakterisiert sie so:

"Nicht nur den Denkern und Philosophen, sondern auch den Handelnden selbst hat die Versuchung immer sehr nahegelegen, sich nach einem Ersatz für das Handeln umzusehen in der Hoffnung, daß der Bereich der menschlichen Angelegenheiten vielleicht doch noch von dem Ungefähr und der moralischen Verantwortungslosigkeit gerettet werden könne, die sich aus der einfachen Tatsache der in jedes Handeln verstrickten Pluralität von Handelnden ergibt.

Daß die zur Lösung dieser Aporien vorgeschlagenen Versuche im Grunde immer auf das gleiche hinauslaufen, zeigt wie einfach elementarer Natur die Aporien selbst sind. Allgemein gesprochen, handelt es sich nämlich immer darum, das Handeln der Vielen im Miteinander durch eine Tätigkeit zu ersetzen, für die es nur eines Mannes bedarf, der, abgesondert von den Störungen durch die anderen, von Anfang bis Ende Herr seines Tuns bleibt. Dieser Versuch, ein Tun im Modus des Herstellens an die Stelle des Handelns zu setzen, zieht sich wie ein roter Faden durch die uralte Geschichte der Polemik gegen die Demokratie, deren

Argumente sich desto leichter in Einwände gegen das Politische überhaupt verwandeln lassen, je stichhaltiger und beweiskräftiger sie vorgetragen sind. Die Aporien des Handelns lassen sich alle auf die Bedingtheit menschlicher Existenz durch Pluralität zurückführen, ohne die es weder einen Erscheinungsraum noch einen öffentlichen Bereich gäbe. Daher ist der Versuch der Pluralität Herr zu werden, immer gleichbedeutend mit dem Versuch, die Öffentlichkeit überhaupt abzuschaffen" (Arendt (1958), S. 214/215).

"Der Knabe steht in der Mitte zwischen den Platonischen Ideen und den Dingen an sich. Sowenig für ihn das Abstrakte reell werden darf, ebensowenig hat er hinter den Sinnendingen die unerreichbaren Substanzen und hinter seinem Bewußtsein das reine Ich oder gar hinter dem Vielen das Eine, welches nicht Vieles und doch alles ist, zu suchen. (...) Sachen also sind dem Knaben nichts anderes als die gegebenen Komplexionen derjenigen Merkmale, die wir in der Abstraktion herausheben und abgesondert betrachten. Daher gibt es einen Weg von den einzelnen Merkmalen (Formen) zu den Sachen, worin sie beieinander sind; es gibt auch einen Rückweg von den Sachen zu den Merkmalen, in welche sie sich zerlegen lassen" (Herbart (1806), S. 71)

"In Rücksicht auf die Formen oder das Abstrakte ist es zunächst nötig, allgemein zu erinnern, worauf in speziellen Fällen so oft gedrungen ist, nämlich daß das Abstrakte nie scheinen darf, selbst zur Sache zu werden, sondern daß man seine Bedeutung immer durch wirkliche Anwendung auf Sachen sichern muß. Von Beispielen, vom Anschaulichen, vom Gegebenen erhebe sich die Abstraktion, und wiewohl es eigner Vertiefungen in die bloßen Formen bedarf, muß doch immer die Besinnung an das Wirkliche nahe erhalten werden!" (S. 70/71)

"Aber unglücklicherweise ist es niemandem geläufig, Sachen als Komplexionen von Merkmalen zu begreifen. Uns allen ist jede Sache eine *trübe Summe* ihrer Merkmale, deren Einheit wir blind voraussetzen, an deren *vielfach mögliche Unterordnung* unter *jedes* ihrer Merkmale wir kaum denken; keiner sogar von unseren *Philosophen* scheint an das eine und das andre sich vollständig besonnen zu haben. Daher die Unfreiheit und Ungelenkigkeit der Köpfe, welche das Wirkliche nicht in der Mitte des Möglichen zu fassen wissen" (Herbart, S. 71).

Für Hannah Arendt verweist die Tatsache der Pluralität und Freiheit auf die Notwendigkeit von Politik als dem Medium, in dem die Menschen sich mit den Unwägbarkeiten ihres Handelns konfrontieren *und* zur Aushandlung gemeinsamer Handlungen und zu Vereinbarungen über deren Regeln kommen. Letztlich, so könnte man sagen, ist auch mit der Ungewißheit über die uns umgebende Welt nicht anders umzugehen: Wir lassen verschiedenes Wissen zu und verknüpfen es zu dem Netz, das wir miteinander aushandeln, ohne zu behaupten, daß es das wahre Netz ist und daß es dauerhaft halten wird, was es heute verspricht.

Für ein Nachdenken über Bildungsaufgaben aus der universalen Perspektive aller Menschen ergibt sich aus der H. Arendt folgenden Beschreibung der Aufgaben, die aus der menschlichen Bedingtheit resultieren, weder die Einübung in die bestehende Welt der Lösungen (konservative Strategie) noch die Antizipation einer Welt neuer Lösungen (fortschrittliche Strategie), sondern ein Drittes: nämlich auf-

geklärtes Zur-Kennntnis-Nehmen aller bisher erkennbar gewordenen Aufgaben und denkmöglicher Lösungsmöglichkeiten als Voraussetzung für das Denken und Leben eines eigenen Weges in der Welt zwischen dem, was war, und dem was sein könnte:

"In dieser Lücke zwischen Vergangenheit und Zukunft finden wir unseren Platz, wenn wir denken, das heißt, wenn wir der Vergangenheit und Zukunft so weit entrückt sind, daß wir dazu gut sind, ihren Sinn zu finden, die Stellung des 'Schiedsrichters' einzunehmen, des Richters und Beurteilers der vielfältigen, nie endenden Geschäfte der menschlichen Existenz in der Welt, eine Stellung, die nie zu einer endgültigen Lösung dieser Rätsel verhilft, die aber immer neue Antworten auf die Frage bereit hat, um was es bei alledem wohl gehe" (Arendt (1977a), S. 205).

"Vom Erzieher habe ich Wissenschaft und Denkkraft gefordert. Mag Wissenschaft andern eine Brille sein, mir ist sie ein Auge, und zwar das beste Auge, was Menschen haben, um ihre Angelegenheiten zu betrachten. Sind nicht alle Wissenschaften fehlerfrei in ihren Lehren, so sind sie ebendarum auch nicht mit sich einig; das Unrichtige verrät sich, oder man lernt wenigstens Vorsicht in den streitigen Punkten. Hingegen wer sich ohne Wissenschaft für gescheut hält, hegt gleich große und größere Fehler in seinen Ansichten, ohne es zu fühlen und vielleicht ohne es fühlen zu lassen; denn die Berührungsstellen mit der Welt sind abgeschliffen. Ja die Fehler der Wissenschaften sind ursprünglich Fehler der Menschen, nur der vorzüglicheren Köpfe" (Herbart (1806), S. 21/22).

*Denken und Urteilen: der Platz in der Lücke zwischen
Vergangenheit und Zukunft*

Im Kontext pädagogischen Denkens wird man sagen können, daß die "Lücke", die Hannah Arendt als Antwort auf die Frage nach dem Ort des Denkens angedeutet hat, im zunehmend aufgeklärten Leben der Menschen einen systematischen Ort hat: die Erziehung, genauer gesagt: die Erziehung zum Denken, zum Urteilen und zum Wollen. Das nämlich sind die Tätigkeiten, die Arendt für die *vita contemplativa* zu unterscheiden vorschlägt. Es sind den Menschen verfügbare Formen, Welterfahrungen und Kenntnisse über die Welt versuchsweise hin und her zu bewegen, zueinander in Beziehung zu setzen (Denken), ggf. zu einer individuellen Abwägung zu kommen (Urteil) und - in Herbarts Sprache - Begehungen zu entwickeln (Wollen), deren Realisierbarkeit zwar nach H. Arendt keine Voraussetzung ihrer Denkmöglichkeit wohl aber ihres Praktisch-Werdens in der Tat ist. Auch wenn diese kontemplativen Tätigkeiten einen Zusammenhang haben, sind sie doch nicht - so wenig wie die Tätigkeiten des tätigen Lebens - ineinander überführbar, sondern stehen gleichbedeutend und eigenständig nebeneinander (Arendt (1977a), S. 76) und beziehen sich in dreifacherweise auf die Erfahrungen der Bedingtheit einschließlich deren wissenschaftlicher, d.h. erkennender Durchdringung. In Hannah Arendts eigenen Worten stellen sich die Möglichkeiten - ich würde hinzufügen: die Aufgaben - der *vita contemplativa* wie folgt dar:

"Die Menschen sind zwar existentiell völlig bedingt - sie sind auf die Zeitspanne zwischen Geburt und Tod beschränkt, sie müssen sich um ihren Lebensunterhalt mühen, sie werden dadurch, daß sie sich in der Welt einrichten möchten, zur Arbeit veranlaßt, und zum Handeln, weil sie in der Gesellschaft ihrer Mitmenschen ihren Platz finden möchten -, aber geistig können sie alle diese Bedingungen transzendieren, freilich nur geistig, nie in der Wirklichkeit oder in Erkenntnis und Wissen, kraft derer sie die Wirklichkeit der Welt und ihrer selbst erforschen können. Sie können positiv oder negativ über die Wirklichkeit urteilen, in die sie hineingeboren sind und durch die sie auch bedingt sind; sie können das Unmögliche wollen, z.B. das ewige Leben; und sie können denken, d.h. sinnvoll über das Unbekannte und das Unerkennbare spekulieren. Dadurch können sie zwar nie die Wirklichkeit unmittelbar verändern - in unserer Welt gibt es ja keinen klareren oder radikaleren Gegensatz als den zwischen dem Denken und Tun -, doch die Grundsätze, nach denen wir handeln und die Kriterien, nach denen wir urteilen und unser Leben führen, hängen letzten Endes vom Leben des Geistes ab. Kurz, sie hängen ab von der Ausführung jener scheinbar nutzlosen geistigen Unternehmungen, die zu keinen Ergebnissen führen und uns »nicht unmittelbar die Möglichkeit zum Handeln« (Heidegger) geben" (Arendt (1977a), S. 76/77).

Was Hannah Arendt geltend macht, ist die Bedeutung des geistigen Lebens für das Leben überhaupt. Ihre These lautet: das Denken kann nicht die Welt verändern, aber ohne das Denken wird sich die Welt auch nicht verändern. Wenn sich die Welt verändern können soll, so möchte ich interpretierend hinzufügen, dann kommt es darauf an, daß das Denken sich mit der Welt und der Welterfahrung beschäftigt, was mit anderen Worten heißt: Ein zentraler Gegenstand des Denkens ist die *vita activa* und ihre Tätigkeiten. Deswegen ist es so wichtig, diese alle als aufgegeben geltend und bewußt zu machen.

Genau auf die Notwendigkeit eines *Zusammenhangs* zwischen Welt bzw. Welterfahrung und geistiger Beschäftigung hat Herbart - wie ich finde äußerst hellsichtig und klar hingewiesen: "Aber ich weiß Männer, die die Welt kennen, ohne sie zu lieben, die ihre Söhne zwar nicht der Welt entzogen, aber sie noch weniger darin verloren wissen wollen; und die voraussetzen, ein guter Kopf habe an seinem Selbstgespräch, seiner Teilnahme und seinem Geschmack die besten Lehrer, sich zur rechten Zeit in die Konventionen der Gesellschaft soweit zu fügen, als er *will*. Diese lassen ihre Söhne Menschenkenntnis lernen unter den Kameraden, mit denen sie, wie es kommt, spielen oder sich balgen. Sie wissen, daß man die Natur am besten in der Natur studiert, wenn nur zu Hause die Aufmerksamkeit geschärft, geübt, gerichtet war; und sie wollen, daß die Ihrigen *in der Mitte* der Generation heranwachsen, mit der sie künftig leben werden. Wie sich das mit der guten Erziehung vertrage? Vortrefflich, sobald die Lehrstunden - das sind mir ein für allemal *die* Stunden, da der Lehrer mit den Zöglingen ernst und planmäßig beschäftigt ist - solche Geistesarbeit herbeiführen, die das Interesse *füllt* und neben welcher alle Knabenspiele selbst dem Knaben kleinlich werden und verschwinden. Aber diese Geistesarbeit findet man nicht, man mag sich *zwischen* dem Sinnlich-Nahen und *zwischen* den Büchern hin und her werfen, wie man will. Hingegen wird man sie finden, wenn man beides verbindet" (Herbart, (1806), S. 18/19).

Erziehung ist "Geistesarbeit herbeiführen" und das heißt bei Herbart, Erziehung ist Unterricht, aber die Möglichkeit zu erziehen, besteht nur dann, wenn Umgang und Erfahrung und das heißt jetzt präziser: Arbeiten, Herstellen, Sprechen und Handeln sowie möglicherweise Ungewißheit-zulassen-Können in einem Umfang vorausgesetzt werden können, daß das Denken, Urteilen und Wollen darauf gehaltvoll zu beziehen ist, aber eben auch bezogen wird, denn nur unter dieser Bedingung werden Umgang und Erfahrung belehrend.

Wie aber kann man sich gehaltvoll auf Umgang und Erfahrung beziehen, mit anderen Worten, unter welchen Voraussetzungen können beide das Denken, Urteilen und Wollen überhaupt beschäftigen? Ich möchte wiederum Herbart, wie ich finde, sehr anschaulich antworten lassen:

"Die Erfahrung scheint darauf zu rechnen, der Unterricht werde ihr nachkommen, um die Massen, welche sie gehäuft hinwarf, zu zerlegen und das Zerstreute ihrer formlosen Fragmente zusammenzufügen und zu ordnen. Denn

wie sieht es aus in dem Kopfe eines ununterrichteten Menschen! Da ist kein bestimmtes Oben noch Unten, nicht einmal eine *Reihe*; alles schwimmt durcheinander. Die Gedanken haben nicht warten gelernt. Bei gegebenem Anlaß kommen alle herbei, so viele ihrer durch den Faden der Assoziation angeregt werden und so viele auf einmal Platz haben im Bewußtsein. Die, welche durch häufig wiederholten Eindruck am meisten Kraft erlangten, machen sich gelten; sie ziehen an, was ihnen paßt und stoßen ab, was ihnen nicht bequem ist. Das Neue wird angestaunt oder nicht betrachtet oder durch eine Reminiscenz abgeurteilt. Kein Absondern dessen, was nicht dahin gehört, kein Hervorheben des Hauptpunktes! Oder täte ja die gute Natur einen glücklichen Blick, so fehlt es doch an Mitteln, die gefundene Spur zu verfolgen. Das wird man sehen, wenn man einen rohen Knaben von 10 bis 15 Jahren anfängt zu unterrichten. Anfangs wird die Aufmerksamkeit durchaus nicht in einen gleichförmigen Fluß zu bringen sein. Weil kein herrschender Hauptgedanke Ordnung hält, weil es an Subordination der Begriffe fehlt, so wirft sich immer das Gemüt unruhig umher, auf Neugier folgt Zerstreung und lose Spielerei. Damit vergleiche man den gebildeten Jüngling, dem es nicht schwer wird, mehrere Reihen wissenschaftlicher Vorträge ohne Verwirrung in derselben Zeitperiode zu fassen und zu verarbeiten.

Ebensowenig wird man mit den Resultaten des bloßen Umgangs zufrieden sein können. Es fehlt zu viel, daß Teilnahme immer der Geist des Umgangs wäre. Menschen beschauen, beobachten, versuchen einander. Kinder schon brauchen und hindern einander in ihren Spielen. Selbst Wohlwollen und Liebe von einer Seite ist gar nicht sicher, auf der andern Seite ähnliche Empfindungen zu erregen. Man kann mit dem Dienst die Liebe nicht überliefern; Gefälligkeiten, ohne andre Sorgfalt ausgespendet, erzeugen Genuß, und der Genuß erzeugt Begierde nach mehr, aber keinen Dank. Dies gilt vom Umgange der Kinder untereinander und der Kinder mit Erwachsenen. Der Erzieher, der sich Liebe zu erwerben sucht, wird es selbst erfahren. Es muß zu den Gefälligkeiten etwas hinzukommen, was die *Ansicht* derselben bestimmt; das Gefühl muß sich *darstellen*, so daß es das eigne Gefühl des Kindes einstimmend aufregt. Dies Darstellen fällt in die Sphäre des Unterrichts; ja sogar die bestimmten Lehrstunden, in welche freilich niemand die Darstellung des eignen Gefühls regelmäßig einzwängen wird, sind dennoch als *Vorarbeit*, zur *Prädisposition* unbeschreiblich wichtig und haben für die Teilnahme gar nicht minder als für die Erkenntnis zu sorgen" (Herbart (1806), S. 61/62).

Was Herbart hier vor Augen führt, ist, daß es für das weltbezogene Denken, Urteilen und Wollen eine sozusagen propädeutische Voraussetzung gibt: salopp gesagt: einigermaßen Ordnung im Kopf. Hier hat der Verstand oder das Erkennen seinen Platz und seine Aufgabe: die Fülle der Welterfahrungen geistig zu repräsentieren und zwar so, daß sie sich im Denken zueinander in Beziehung setzen lassen. Das aber - folgt man Herbarts oben zitierten Beobachtungen - geschieht nicht von allein, sondern bedarf der Unterstützung

durch erziehenden Unterricht, mit dessen Hilfe die komplexen Sachverhalte des Umgangs und der Erfahrung auf ihre einzelnen Merkmale hin untersucht werden, damit diese als das Allgemeine am Besonderen klar werden ("Klarheit") und zueinander in Beziehung gesetzt werden können ("Assoziation"): "Mitten unter der Menge der Assoziationen schwebt die Phantasie: Sie kostet jede Mischung und verschmäht nichts als das Geschmacklose. Aber die ganze Masse ist geschmacklos, sobald alles ineinanderfließen kann; und es kann es, wenn nicht die klaren Gegensätze des Einzelnen es verhüten. Ruhende Besinnung sieht das Verhältnis der Mehrern; sie sieht jedes Einzelne als Glied des Verhältnisses an seinem rechten Ort. Die reiche Ordnung einer reichen Besinnung heißt System. Aber kein System, keine Ordnung, kein Verhältnis ohne Klarheit des Einzelnen. Denn Verhältnis ist nicht in der Mischung; es besteht nur unter getrennten und wieder verbundenen Gliedern. Der Fortschritt der Besinnung ist *Methode*. Sie durchläuft das System, produziert neue Glieder desselben und wacht über die Konsequenz in seiner Anwendung. Viele brauchen das *Wort* die von der Sache nichts wissen. Das schwere Geschäft *zur Methode* zu bilden, erließe man im großen wohl dem Erzieher, wie unerlässlich es sei, das *eigne pädagogische* Denken methodisch zu beherrschen" (Herbart (1806), S. 53).

Das Zitat stammt aus Herbarts Textpassage zu den berühmt/berüchtigten Formalstufen. Diese sind - entgegen aller Mißverständnisse - eine durch moderne Theoretisierungen von Erkenntnis- und Lernprozessen bestätigte Beschreibung der "Bewegung des Gemüts" und der in ihm "gegenwärtigen Vorstellungen" (Herbart (1806), S. 53), ein Modell für die Arbeitsweise unseres Denkapparats auch in seiner Funktion als Lernapparat (vgl. Benner (1986), S. 110/ Henningsen 1974, S. 102). Herbarts - heute würde man sagen - lerntheoretische und erkenntnistheoretische Hypothese ist, daß die mit den Formalstufen beschriebene Geistesarbeit gelernt und vielfach angewandt werden muß, wenn man die Vorurteile der Menschen und damit ihre potentielle Gedankenlosigkeit in Richtung einer größeren Offenheit und Nachdenklichkeit entwickeln helfen will.

In Hannah Arendts Worten stellt sich der gleiche Zusammenhang wie folgt dar: "Nicht die Sinneswahrnehmung, in der wir die Gegenstände unmittelbar und als zuhanden erfahren, sondern die ihr folgende Vorstellungstätigkeit bereitet die Gegenstände für das Denken zu. Ehe man Fragen stellt wie: was ist Glück, was ist Gerechtigkeit, was ist Erkenntnis usw., muß man glückliche und unglückliche Menschen gesehen haben, gerechte und ungerechte Taten, Erkenntnisdrang und seine Erfüllung oder sein Scheitern. Außerdem muß man die unmittelbare Erfahrung im Geiste wiederholen, *nachdem* man ihren Schauplatz verlassen hat. Um es noch einmal zu sagen: alles Denken ist ein Nach-Denken. Durch die Wiederholung in der Vorstellung wird das *entsinnlicht*, was den Sinnen gegeben war. Und nur in dieser immateriellen Form kann sich mit diesen Daten nun unser Denkvermögen beschäftigen.

Dieser Vorgang geht allen Denkvorgängen, erkenntnis- wie sinnbezogenen, voraus und nur das rein logische Denken - bei dem der Geist in strenger Einhaltung seiner eigenen Gesetze eine Ableitungskette aus einer gegebenen Voraussetzung herstellt - hat alle Verbindungen mit der lebendigen Erfahrung eindeutig abgebrochen; und das ist nur möglich, weil die Voraussetzung, sei es eine Tatsache oder eine Hypothese, als evident genommen wird, so daß sie nicht vom Denken untersucht zu werden braucht. Selbst der einfachen *Erzählung* von Geschehnissen, ob sie nun mit der Wirklichkeit übereinstimmt oder nicht, geht die Entsinnlichung voraus. Im Griechischen ist dieses Zeitverhältnis schon im Wortschatz enthalten: das Wort für »wissen« (eidenai) ist, wie ich schon erwähnte, von »sehen« (idein) abgeleitet, es bedeutet »gesehen haben«. Erst sieht man, dann weiß man. Wir wollen das für unsere Zwecke abwandeln: Alles Denken entsteht aus der Erfahrung, aber keine Erfahrung liefert irgendeinen Sinn oder auch nur Zusammenhang, wenn sie nicht der Vorstellung und dem Denken unterworfen wird" (Arendt (1977a), S. 92/93).

Hannah Arendt macht hier deutlich, daß die Erfahrung der Welt und das Denken, Urteilen und Wollen in ihr aufeinander verwiesen sind. Man könnte sagen: Ohne das Denken ist die Erfahrung blind, aber wohl auch, Hannah Arendt radikalisierend: Ohne die Erfahrungen, also die Tätigkeiten des *vita activa*, ist das Denken leer oder richtiger: weltlos.

Daß das Denken und Urteilen sowie das ihm vorgelagerte Erkennen bzw. Mitvollziehen eines Bezugs auf die Welt und ihre Gegenstände benötigt, hatten wir im übrigen bei der Behandlung der Aufgaben aus individueller Perspektive bereits gesehen. Dort wurden die möglichen Gegenstände der tätigen Auseinandersetzung in Anschluß an Herbart nach ihrer individuellen Verarbeitungsform in solche, die man symbolisch/sprachlich repräsentieren kann, und solche, an denen man teilnehmen muß, unterteilt. Diese Aufteilung hat eine gewisse Nähe zu der arendtschen Unterscheidung von einer Welt schaffenden Tätigkeit des Herstellens und einer Sinn stiftenden Tätigkeit des Sprechens und Handelns. In der arendtschen Fassung von "Herstellen" und "Handeln" könnte man die aktive Seite der eher rezeptiven Begriffe von Herbarts "Erkenntnis" und "Teilnahme" sehen. Was dagegen, wenigstens auf den ersten Blick, bei Herbart als allgemein den Menschen in der Welt gestellte Aufgabe nicht vertreten zu sein scheint, ist die das Leben erhaltende Tätigkeit des Arbeitens. Tatsächlich lehnt Herbart es mehrfach ab, dem Erwachsenenleben einschließlich dem Erwerbsleben vorzuarbeiten, weil ein erzogener Mensch sich darin ohnehin zurechtfinden werde (Herbart (1806), S. 148). Für die häusliche Reproduktionsarbeit mag er ähnliches unterstellt haben, obwohl sie unerwähnt bleibt.

Auf den zweiten Blick läßt sich zeigen, daß Herbart sehr wohl auch das tätige Leben theoretisiert und zum geistigen Leben in Beziehung setzt. Das tätige Leben ist das Resultat der Realisierung von Begehungen der Menschen, die teils "animalischen Ursprungs" sind, teils "aus geistigen Interessen" entstehen (Herbart (1806), S. 112). Sobald diese sich mit Fähigkeit verbinden und Gelegenheit finden, sich geltend zu machen, werden sie zur Tat. Das aber, was erfolgreich getan wird, wird Element des menschlichen Wollens. Dabei muß man allerdings zusätzlich "in Betracht ziehen, daß der größte Teil der Tätigkeit des gebildeten Menschen bloß innerlich vorgeht und daß es meist innere Erfahrungen sind, welche von unserem Können uns belehren" (a.a.O. S. 112/113).

Die These ist: Menschen wollen, was sie können und worin sie sich als könnend vorstellen können. Das aber ist potentiell unendlich viel und vieles Verschiedenes. Und das soll es gemäß Herbart auch sein, um der Einseitigkeit, der Partikularität, der Beschränktheit und Sturheit des Wollens und damit des Charakters vorzubeugen. Die Konzeption der Interessenbildung (vgl. A I) ist die *eine* Form, der Vielfalt des Wollens eine Ordnung zu geben; ein zweiter bisher nicht diskutierter Gedanke schafft eine andere Ordnung, die offensichtlich auch bei Herbart aus der Betrachtung des tätigen Lebens selbst gewonnen ist: Er unterscheidet nämlich kategorial als "Gegenstände der Willkür" das, "was man dulden, haben, treiben wolle" (Herbart (1806), S. 111). Die Ausprägung dieses Wollens beruht auf Empfindungen der Lust und Unlust: "Der charaktervolle Mensch erträgt die Unlust zum Teil; den andern Teil wehrt er ab: Er weiß, was er dulden und nicht dulden wolle; er hat die Unruhe der Ungeduld ausgestoßen. Auch seine Lust hat er gezügelt, sowohl die Lust, welche an Sachen haftet und, um derselben sicher zu sein, sie besitzen möchte, als auch die, welche im eignen Wirken und Hervorbringen in den Beschäftigungen liegt" (Herbart (1806), S. 111).

Auch bei Herbart wirft das Wollen als Ausdruck des tätigen Lebens Aufgaben auf. Diese aus dem herbartischen Wollen erwachsenden Aufgaben sind ähnlich wie die des Leben-Erhaltens, Welt-Schaffens und Sinn-Stiftens kategoriale Bestimmungen. Allerdings verbinden sie sich bei Herbart mit

"Wohin wir unsre *Gedanken* zu wenden *Trieb* und *Leichtigkeit* besitzen oder nicht besitzen, das ist das erste Wesentliche, woher der Charakter die Richtung empfängt. Dann kommt es darauf an, welche Art von äußerer Geschäftigkeit in ihrer ganzen Komplikation der Phantasie mit vorzüglicher Klarheit vorzubilden gelingt. Der große Mann hat längst vorher in Gedanken gehandelt; er *fühlte* sich handelnd, er *sah* sich auftreten, ehe die äußere Tat, das Nachbild der innern, in die Erscheinung eintritt. Wenige flüchtige, im Grunde nichts beweisende Versuche der Ausübung möchten ihm leicht den schmeichelhaften Glauben in Zuversicht verwandeln, er werde, was er innerlich klar sieht, auch äußerlich vermögen. Dieser Mut vertritt die Tat, um das entschlossene Wollen zu begründen. Unglücklich sind die, welchen die Kraft versagt, wo sie etwas Großes wollten. Wie der Gang der Bildung, so rückwärts der Weg der Zerstörung. Unmut, der habituell wird, ist die Schwindsucht des Charakters" (Herbart (1806), S.113).

Vorstellungen über die Art ihrer angemessenen Bearbeitung. Die anzustrebenden Lösungen der Aufgaben sind: ein Ehrgefühl oder Selbstachtung zu entwickeln (Herbart (1806), S. 131), aufgrund dessen sich das Dulden-Wollen oder die Geduld mitbestimmen (a.a.O. S. 145). Es gilt den "Besitzgeist" so zu entwickeln, daß er nicht Habsucht wird (a.a.O. 145/146) und schließlich jegliche körperliche und geistige Tätigkeit als "Betriebsamkeit" zu erleben, die mit Interesse, Ernsthaftigkeit und Anstrengung, aber ohne Erschöpfung der Kraft gestaltet werden soll. Die genannten Aufgaben und die für sie vorgeschlagenen Lösungen resultieren aus der Antizipation der Schwierigkeit, das tätige Leben zufriedenstellend zu gestalten, in Herbarts Worten: "Wenn die Betriebsamkeit nicht paßt zu den Wünschen nach Besitz, wenn die Geduld nicht gerade da ausharrt, wo es gilt, die rechten Momente zu nutzen, so werden Inkonsequenzen im äußeren Leben und Zwietracht im Inneren unvermeidlich sein" (Herbart, a.a.O. S. 144).

Mir erscheint diese auf das Individuum abstellende Problembeschreibung die individuelle Kehrseite des gesellschaftlichen Problems zu sein, das - soweit ich sehe - Hannah Arendt so nicht formuliert, aber was doch da ist: nämlich eine gesellschaftliche Ordnung miteinander lebend zu realisieren, in der Arbeiten, Herstellen, Sprechen, Handeln und Ungewißheit-Zulassen-Können, also vielleicht das gleiche wie "Dulden", in einem Verhältnis zueinander stehen, das für die Gesellschaftsmitglieder lebbar ist. Ein solches, möglichst ausgewogenes Verhältnis immer wieder neu herbeizuführen und im Vollzug des Lebens zum Ausdruck zu bringen, das ist die Methode der Wahl bei der Bearbeitung der individuell und kollektiv gestellten Lebensgestaltungsaufgabe. Die dadurch herausgeforderten Tätigkeiten des Erkennens, Denkens und Urteilens sind die "Werkzeuge", mit denen die Menschen die jeweils gegebene Gestalt ihres Arbeitens, Herstellens, Sprechens und Handelns sich verständlich machen und verändern können.

Man erkennt, daß und wie die Aufgaben, die sich als die aus der universalen Perspektive mit Hilfe der Rekonstruktion von Hannah Arendt haben entwickeln lassen, auf diejenigen Aufgaben verweisen, die anhand der Beschreibung individueller Entwicklung im Anschluß an Herbart bestimmt werden konnten: Bezogen auf die erkennbaren sowie die mitzuempfindenden Bereiche der menschlichen Erfahrungswelt galt es drei verschiedene Tätigkeiten durch Erziehung anzuregen und zu vollziehen: (a) die Welt zu erfahren, zu beobachten und zu beschreiben, d.h. sie zu erschließen und auf den Begriff zu bringen, (b) das so Erfahrene und Begriffene aufeinander zu beziehen bzw. zueinander in Beziehung zu setzen und schließlich (c) Verhältnisse im Begriffenen und gedanklich Verbundenen wahrzunehmen, sie einzuschätzen und zu beurteilen. Dabei entstanden einerseits sechs Interessen und andererseits das Wollen in drei bzw. vier Entwicklungsschritten.

So kann man sagen, daß Hannah Arendts geistige Grundtätigkeiten, also das Denken, Urteilen und Wollen dem entsprechen, was mit Herbart als indi-

viduumbezogene Aufgaben der Erziehung identifiziert wurde, wobei auch Herbart das zur Kenntnisnehmen der Welt zur Voraussetzung dessen geistiger Verarbeitung macht.

Beides, das Kennenlernen und Erschließen der Welt, wie auch die darauf bezogene Nachdenklichkeit und Entschiedenheit, dienen, folgt man Hannah Arendt *und* Herbart, zwei Zwecken, in meiner Sprache: sie lösen zwei grundlegende Aufgaben: Sie bereiten auf die Gestaltung der für die Menschen existentiellen Aufgaben vor, nämlich mit Arendt zu arbeiten, herzustellen, zu sprechen und zu handeln; das sind bei Herbart die möglichen Zwecke des Zöglings als Erwachsenem (a.a.O. S. 41) oder auch die "Zwecke der Willkür des künftigen Mannes", die dieser selbst zu setzen hat und auf die bezogen Menschen als Erwachsene lebenspraktisch zu klären haben, was sie dulden, haben und treiben wollen.

Wegen der gewollten Selbstbestimmung aber muß Erziehung ermöglichen, daß diese Selbstbestimmung im tätigen Leben durchdacht und verantwortlich wahrgenommen werden kann. Herbarts Begriff für die reflektierte Verantwortlichkeit der Menschen heißt "Sittlichkeit". Sie zu entwickeln, ist dem selbstbestimmten Menschen ebenso aufgegeben, wie die Gestaltung des Lebens; ja für den aufgeklärten, d. h. hier aus der Tradition entlassenen Menschen, ist sie ein "notwendiger Zweck" (Herbart (1806), S. 42) Daraus aber folgt für die Bildungsaufgaben aus universaler Perspektive: Erziehung muß nicht nur das tätige Leben repräsentieren, sondern auch darauf abstellen, daß Menschen *nachdenken* und *urteilen* können und *wollen* und, weil sie das können und wollen, daß sie über ihre Taten nachdenken und für sie Verantwortung übernehmen. Gemeinsam mit den Aufgaben, das Leben zu erhalten (arbeiten), eine Welt zu schaffen (herstellen) und Sinn zu stiften (sprechen und handeln) sind damit die Aufgaben, die sich aus der universalen Perspektive ergeben, benannt.

Warum das Sich-Bilden in aufgeklärten Gesellschaften allgemein werden muß

Sich des Verstandes (erkennen), der Vernunft (denken) und der Urteilskraft (urteilen) als "Werkzeugen" zur Gestaltung von Reproduktion, Produktion und Praxis, also zur Gestaltung des Lebens, zu bedienen, das ist der *so* wohl vollständiger formulierte Auftrag der "Aufklärung", die zwar die bestehende Gestalt des Lebens zu prüfen auffordert, nicht aber dazu, diese *gedankenlos* zu verändern.

Dabei gilt es allerdings zu bedenken, daß jedes Heraustreten aus der Unmündigkeit auch ein Heraustreten aus den verbürgten Traditionen des Lebens

und der für es bereits verfügbaren Formen ist und damit ein Verlassen sicheren Bodens bedeutet. Mit dem kritischen Befragen der Traditionen und der u.U. neuen, selbstbestimmten Gestaltung der Lebensvollzüge entstehen deshalb neue Aufgaben, weil man in ein komplexes Wirkungsgefüge eingreift und Folgen in Gang setzen kann, u.U. ohne das Ganze wirklich zu übersehen und die Konsequenzen der Eingriffe letztlich absehen zu können. Die damit heute entstehenden Aufgaben sind neu, obwohl die Handlungen der Menschen - auch wenn sie darüber nicht aufgeklärt waren - immer schon unvorhersehbare Folgen nach sich zogen. Das aber hat das Gefüge des Ganzen lange Zeiten nur begrenzt verändern können und zwar weil die sich zum Handeln (im arendtschen Sinne) befähigt Fühlenden zahlenmäßig begrenzt und ihre Handlungsmittel im Prinzip ebenfalls eingeschränkt waren.

Heute, wo die Aufforderung zur Mündigkeit, zum selbstbestimmten Tun, an prinzipiell alle ergeht, und die Möglichkeiten, wirksam zu sein, aufgrund der technologischen Entwicklung und der weltweiten Vernetzung der Lebenszusammenhänge unermeßlich gestiegen sind, ergibt sich - auch gegenüber den Anfängen aufgeklärter Gesellschaften - eine wirklich neue Problemlage: In einer solchen Situation wird nämlich der punktuelle Gebrauch einiger Werkzeuge der Aufklärung - vor allem des Werkzeugs Erkennen/Verstand - ohne Nachdenklichkeit über den Gesamtzusammenhang der den Menschen gestellten Lebensaufgaben und ihrer herausgebildeten Lösungen in Lebensformen riskant. Wir nennen das die "Dialektik der Aufklärung"; vielleicht sollte es besser die "Partikularität der Aufklärung" heißen. In jedem Fall kann man folgern: Der aufklärerische Aufruf zum Gebrauch der "Werkzeuge" funktioniert sinnvoll nur in Verbindung mit nachdenklicher Behutsamkeit in bezug auf die in Gang gesetzten oder beabsichtigten Wirkungen im Gefüge des Ganzen. Denn wenn man die äußeren Grenzziehungen für menschliche Tätigkeit tendenziell abschafft, indem man das Gegebene befragt und zur Disposition stellt, muß man vermutlich etwas an ihre Stelle setzen: Genau das hieß bei Herbart und auch bei Kant "Sittlichkeit".

Ich habe oben die Begriffe Nachdenklichkeit, Verantwortlichkeit und auch Behutsamkeit gebraucht. Wie sich weiter unten (A III) noch deutlicher zeigen wird, sind diese oder ähnliche Konzepte als heute verständliche Füllung von "Sittlichkeit", "notwendiger Zweck" (Herbart) von Erziehung und vermutlich auch von Politik. Sie sind notwendig nicht, wie zu Zeiten der Aufklärung unterstellt, zur "Höherbildung oder Vervollkommnung der Menschheit", sondern um die Verwirklichung von freier Selbstbestimmung vieler oder gar aller Menschen lebbar zu machen: Die überkommenen Lebensformen disziplinierten und (de-)formierten; ihre Ersetzung oder besser Transformation durch individuelle und kollektive Lebensgestaltung machen Selbstaufklärung und Selbstdisziplin der sich selbst bestimmenden Menschen als der je einzelnen und als ihrer Gesellschaften erforderlich.

Und so erscheinen die in universeller Perspektive sich stellenden Aufgaben, nach eigenem Plan das Leben zu erhalten, Welt zu schaffen und Sinn zu stiften, konkret als individuelle und gesellschafts*politische* Aufgaben: sie sind nur denkbar für aufgeklärte und d.h. interessens- und willensgebildete, also *erzogene* Menschen, die aufgrund dieser Erziehung erkennen, denken, urteilen und wollen können.

Was aus den universell gestellten Aufgaben erwächst, ist die Anforderung zur Gestaltung des eigenen Lebens und die zur Mitwirkung an der Gestalt des gemeinsamen gesellschaftlichen Lebens, als einer individuell pragmatischen Konstruktion dessen, was man dulden, haben und treiben will (Herbart), und als einer Gesellschaftsform, die Leben erhalten, Welt schaffen und Sinn stiften kann (Arendt), ohne sich auf die Dauer eines Teils ihrer Möglichkeiten selbst zu entledigen oder sich gar gänzlich zu zerstören - es sei denn, eben das wäre der gemeinsame und aufgeklärte Willen ihrer Mitglieder.

Daß diese individuelle und gesellschaftlich politische Konkretion der den Menschen universal sich stellenden Aufgabe(n) nicht nur im Anschluß an Herbart und Hannah Arendt in den Blick kommen kann, soll abschließend das folgende längere Zitat zeigen, in dem W. Schmid (Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst. Die Frage nach dem Grund und die Neubegründung der Ethik bei Foucault, 1991) die Position Foucaults umreißt. Schmid referiert, was "Aufklärung" für Foucault anknüpfend an Kant bedeutet und welche Anforderungen sich für die Menschen aus der Tatsache der Aufklärung in Foucaults Perspektive ergeben müßten:

"Was Kant unter Aufklärung versteht, ist der Mut zum Wissen und die *kritische* Haltung, kritisch gegen herrschende Institutionen. Seine Maxime des Selbstdenkens ist zugleich die Aufforderung dazu, sich selbst führen zu lernen und sich nicht zu dispensieren von dieser Aufgabe, indem die Sorge für sich anderen überlassen wird: »Habe ich ein Buch, das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt, der für mich die Diät beurtheilt u.s.w. so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen.« Als wesentlich erweist sich Kants Unterscheidung, nicht in einem aufgeklärten Zeitalter zu leben, sondern »in einem Zeitalter der *Aufklärung*«. Das Verbalsubstantiv, ein *nomen actionis*, verweist auf das Modell eines *work in progress*. Aufklärung ist demnach vor allem als Aktivität zu verstehen. In dieser Aktivität nur ist der Mensch »*mehr als Maschine*«. Aufklärung ist zugleich der allgemein geschichtliche Prozeß und der persönliche mutige Akt, der ihn befördert und der darin besteht, sich von Bevormundung zu befreien. Kants Revolutionierung der Denkungsart: Das ist vor allem die Veränderung seiner selbst. Die Neubegründung der Ethik, die Foucault unternimmt, steht in dieser Tradition. Die Selbstkonstituierung des Subjekts in einer Philosophie der Lebenskunst hat hier ihren Ort. Foucault nimmt das vom Denken der Aufklärung postulierte Ende der Bevormundung des Subjekts ernst: »Es ist immer etwas Lächerliches im philosophischen Diskurs, wenn er von außen den an-

dem vorschreiben und vorsagen will, wo ihre Wahrheit liegt und wie sie zu finden ist, oder wenn er ihnen in naiver Positivität vorschreiben will, wie sie zu verfahren haben. « Die als Lebenskunst verstandene Ethik rückt die Selbstkonstituierung des Subjekts ins Zentrum. Unabdingbar ist jedoch die Analyse der Strukturen, mit denen das Subjekt zu rechnen hat" (Schmid 1991, S. 76/77).

Aus der Analyse dieser Strukturen ergeben sich die Aufgaben, die es zu bearbeiten gilt, wenn man sich als Mensch "einen Charakter ... selbst schafft" (Kant). Allerdings ergibt sich mit der Analyse der Strukturen auch noch ein zweites, nämlich der Lösungsgehalt der bereits herausgebildeten Lebensformen. Ihn zu verstehen, ist die Voraussetzung für eine *aufgeklärte* Selbst- und Lebensgestaltung, die eben mehr ist als die Antithese zur bestehenden Ordnung und Lebensweise und auch etwas anderes beinhaltet als nur deren Kritik. Die allen Menschen sich stellende Aufgabe ist Konstruktion, nicht einer neuen Welt oder eines gänzlich anderen Lebens, sondern eines verantwortlich gestalteten eigenen Weges unter Berücksichtigung der von den Menschen schon zurückgelegten Wegstrecke. Dieser Aufgabe können sie und müssen sie auf zwei Weisen gerecht werden, nämlich zum einen dadurch, daß sie sich als Individuen in der Welt und in Beziehung zu ihr eine Gestalt geben, zum anderen aber durch die Gestaltung ihres gemeinsamen Lebens als eines gesellschaftlichen. Moderne, aufgeklärte, d.h. auch aus der selbstverständlichen Übernahme der Traditionen "ausgestiegene" Gesellschaften sind - das zeigt sich heute vielleicht deutlicher als früher (vgl. dazu auch Hentig 1996) - auf die allgemeine Bearbeitung dieser Aufgaben, und damit auf Bildung als Sich-Bilden, angewiesen.

III. Überlegungen zu einer zentralen selbstgeschaffenen Bedingung und Aufgabe menschlichen Lebens - dem Bösen

Die "Banalität des Bösen"

Eine Folge des unaufgeklärten Umgangs der Menschen mit sich selbst als Individuen und als Gesellschaften in gleichzeitig tendenziell aufgeklärten Zeitaltern sind Vorurteile und Gedankenlosigkeit. Daß diese Folge vor möglichen anderen in den Blick kommt, hat auch den Grund, daß diese zu einer von den Menschen selbst geschaffenen Bedingung ihres Lebens auf der Erde werden kann, nämlich zur Entstehung des Bösen, genauer: böser Menschen. Das Böse als selbstgeschaffene Bedingung menschlicher Existenz auf der Erde zu interpretieren, nimmt die These vorweg, die ich in diesem Abschnitt im Anschluß an Hannah Arendt explizieren will, um sodann Herbarts Pädagogik als den immer noch und immer wieder aktuellen, aufgeklärten und aufklärerischen Versuch deutlich zu machen, mit der Aufgabe, die die selbstgeschaffene Bedingung der Existenz des Bösen den Menschen stellt, zu Rande zu kommen.

Hannah Arendt hat bekanntlich angesichts des Eichmann-Prozesses in Jerusalem von der an diesem Menschen beobachtbaren "Banalität des Bösen" gesprochen. In der Einleitung zu ihrem Buch "Vom Leben des Geistes. Das Denken" rekapituliert sie die Erfahrung des Eichmannprozesses: "Klischees, gängige Redensarten, konventionelle, standardisierte Ausdrucks- und Verhaltensweisen haben die gesellschaftlich anerkannte Funktion, gegen die Wirklichkeit abzuschirmen, gegen den Anspruch, den alle Ereignisse und Tatsachen kraft ihres Bestehens an unsere denkende Zuwendung stellen. Wollte man diesen Anspruch ständig erfüllen, so wäre man bald erschöpft; Eichmann unterschied sich von uns anderen lediglich darin, daß er überhaupt keinen solchen Anspruch kannte. Dieses Fehlen des Denkens - eine durchaus normale Erfahrung im Alltagsleben, wo wir kaum die Zeit, geschweige denn die Neigung haben, *innezuhalten* und nachzudenken - rief mein Interesse wach. Ist böses Handeln (Unterlassungs- wie auch Begehungssünden) möglich, wenn nicht nur »niedrige Motive« (wie es im Rechtswesen heißt) fehlen, sondern überhaupt jedes Motiv, jede spezielle Aktivität des Interesses oder Wollens? Ist Bosheit, wie immer man sie definieren möge, dieser »Wille zum Bösen« vielleicht *keine* notwendige Bedingung des bösen Handelns? Hängt vielleicht das Problem von Gut und Böse, unsere Fähigkeit, Recht und Unrecht zu unterscheiden, mit unserem Denkvermögen zusammen? Gewiß nicht in dem Sinne, daß das Denken jemals die gute Tat hervorbringen könnte, als ob

»Tugend lehrbar« und lernbar wäre - nur Gewohnheiten und Sitten lassen sich lehren, und wir wissen nur zu gut, wie erschreckend rasch sie verlernt und vergessen werden, wenn neue Verhältnisse eine Veränderung unserer Sitten und Verhaltensweisen erfordern. (...) Die Gedankenlosigkeit, vor der ich stand, ergab sich weder aus einem Vergessen vorher vorhandener - guter - Sitten und Gewohnheiten noch aus Dummheit im Sinne der Verstehensunfähigkeit, ja nicht einmal im Sinne des »moralischen Defekts«, denn sie machte sich ebenso in Situationen bemerkbar, die nichts mit sogenannten ethischen Entscheidungen oder Gewissensfragen zu tun hatten.

Es drängte sich folgende Aufgabe auf: Könnte vielleicht das Denken als solches - die Gewohnheit, alles zu untersuchen, was sich begibt oder die Aufmerksamkeit erregt, ohne Rücksicht auf die Ergebnisse und den speziellen Inhalt - zu den Bedingungen gehören, die die Menschen davon abhalten oder geradezu dagegen prädisponieren, Böses zu tun? (Das Wort »Gewissen« selbst [engl. »conscience«] deutet jedenfalls darauf hin, denn es bedeutet ja »bei sich wissen«, was bei jedem Denkvorgang der Fall ist.) Und wird nicht diese Hypothese durch alles gestützt, was man über das Gewissen weiß, nämlich daß ein »gutes Gewissen« in der Regel nur wirklich schlechten Menschen zuteil wird, Kriminellen und ähnlichen Elementen, während nur »gute Menschen« eines schlechten Gewissens fähig sind?" (Arendt (1977a), S. 14/15).

*Der geordnete Gedankenkreis als Barriere gegen die individuelle
und kollektive Gedankenlosigkeit -
ein auch gesellschaftspolitisches Programm*

Herbarts Pädagogik beantwortet die von Hannah Arendt gestellten Fragen 170 Jahre früher mit "ja": Das Problem von Gut und Böse hängt mit unserem Denkvermögen - dem geordneten Gedankenkreis - zusammen. Das Denken als solches - die Betrachtung der Verhältnisse zwischen Menschen und zwischen Dingen und ihr Rückbezug auf Grundsätze - kann davon abhalten, Böses zu tun. Und schließlich: Zum Gewissen ist nur fähig, wer einen "subjektiven Charakter" mit Grundsätzen entwickelt hat, so daß ihm deren mögliche Distanz zu den Wünschen und potentiellen Taten des "objektiven Charakters" überhaupt auffallen kann und darüber eine mögliche innere Zerrissenheit (Gewissen) allererst fühlbar wird. Herbarts Erziehungskonzept ist die Konsequenz dieser Einsichten.

Bemerkenswert ist der Unterschied der Wege zum selben Ergebnis: Hannah Arendt expliziert das Denken als Schranke gegen die Bosheit im Sinne der Einsicht in den Zusammenhang von Leben und Denken und hat diese Überlegung aus der gedanklichen Durchdringung einer realen Erfahrung ge-

wonnen. Daß das möglich war, liegt vermutlich auch an der Drastik der Erfahrung. Herbarts Verständnis der möglichen Struktur des Bösen ist dagegen eher der Ertrag "spekulativen" Denkens über die "notwendigen Voraussetzungen" von "Sittlichkeit", also Ergebnis des Nachdenkens über die Bestimmung der "Bedingungen der realen Möglichkeit" (Herbart (1804), S. 105) des Guten im sich selbst bestimmenden Charakter.

Der Ertrag beider Wege oder Methoden stimmt auf eine einerseits erwartbare und andererseits doch auch verblüffende Weise überein:

"Daß der Mensch *wesentlich* in der Mehrzahl existiert, das zeigt sich vielleicht am allerdeutlichsten daran, daß sein Alleinsein das bloße Bewußtsein von sich selbst, das er wohl mit den höheren Tieren gemeinsam hat, in eine Dualität während des Denkens überführt.

Diese *Dualität* zwischen mir und mir macht das Denken zu einer wirklichen Tätigkeit, in der man gleichzeitig der Fragende und der Antwortende ist. Das Denken kann dialektisch und kritisch werden, weil es durch dieses Fragen und Antworten hindurchgeht, durch den Dialog, das *dialogesthai*, das eigentlich ein »Hindurchgehen durch Worte« ist, ein *poruesthai dia ton logon*, das ständig die Sokratische Grundfrage aufwirft: *Was meinst du, wenn du sagst ...?*, nur daß dieses *legein*, dieses *Sagen*, stumm vor sich geht und deshalb so schnell, daß sein Dialogcharakter nicht so leicht zu erkennen ist" (Arendt (1977a), S. 184).

"Es ist eine alte Klage, daß der Mensch oft gleichsam zwei Seelen habe.

Er beobachtet sich, er möchte sich begreifen, sich gefallen, sich leiten. Aber schon vor dieser Beobachtung, versunken in Sachen und Äußerlichkeiten, *hat* er einen Willen und zuweilen sehr bestimmte Charakterzüge. Diese sind das Objektive, welchem das beschauende Subjekt durch einen *neuen*, in ganz anderer Gemütslage erzeugten Willen entweder zustimmt oder widerstreitet" (Herbart (1806), S. 103).

"Tritt nun der Geist als Intelligenz hinzu und betrachtet sich und die Gegenstände seines Wollens, so kommt es darauf an, wie rein sich das Subjektive der Persönlichkeit vom Objektiven zu halten weiß. Ein lauterer Geschmack würde das Selbsturteil so unbestochen fällen wie über einen Fremden; der subjektive Teil des Charakters wenigstens würde rein sittlich sein und bleiben, trotz aller Mißhelligkeit mit dem objektiven. Aber gewöhnlich sucht der Mensch, der sich selbst betrachtet, nur sich *auszusprechen*" (Herbart (1806), S. 105/106).

"Nun aber kann das Objektive der Persönlichkeit nimmermehr ganz und völlig in die Grundsätze eingefaßt werden. Jede Individualität ist und bleibt ein Chamäleon, und die Folge davon ist, daß jeder Charakter manchmal in innerlichem *Kampfe* begriffen sein wird" (a.a.O. S. 106).

Jeder Mensch ist potentiell - so die übereinstimmende Feststellung von Arendt und Herbart - "zwei in einem", jedenfalls dann, wenn er seine Erfahrung der anderen Menschen, der anderen Standpunkte, Bedürfnisse, Lebensweisen, eben der Pluralität, in sich zuläßt und zur Kenntnis nimmt. Sich zu sich in Beziehung zu setzen heißt, sich zu den anderen in Beziehung setzen. Das ist unbequem, weil sich damit Irritation und Selbstkritik verbinden kann. Deswegen unterliegt jeder Mensch der Versuchung, die andere Stimme in sich zu überhören oder sie und sich (dem objektiven Charakter) anzupassen. Die Differenz der Zwei-in-einem aufrecht zu erhalten und aushalten zu können, ist die sich stellende Aufgabe.

"Für Sokrates bedeutete die Dualität des Zwei-in-einem lediglich dies, daß, wer denken möchte, darauf achten muß, daß die beiden gesprächsführenden Instanzen gut in Form sind, daß die Partner *Freunde* sind. Der Partner, der lebendig wird, wenn man hellwach und allein ist, der ist der einzige, dem man nie entrinnen kann - es sei denn, man hörte auf zu denken. Es ist besser, Unrecht zu leiden als Unrecht zu tun, weil man der Freund des Leidenden bleiben kann doch wer möchte Freund eines Mörders sein und mit ihm zusammen leben müssen? Nicht einmal ein anderer Mörder. Auf diese recht einfache Betrachtung über die Bedeutung der Einhelligkeit mit sich selbst beruft sich letzten Endes der Kantische kategorische Imperativ.

"Man gesteht also ein, daß der Sittlichkeit gewisse Ansprüche zum Grunde liegen, *gegen* den etwa vorhandenen Charakter, Ansprüche, welche nicht durch die Widersetzlichkeit, die ihnen in *der Tat* bevorsteht, zum Resignieren bewogen werden können, da ihnen überhaupt keine *Kraft*, etwas *durchzusetzen*, wesentlich ist und sie mit dem Wirklichen, dem Natürlichen, ja in jedem Sinn mit dem, was *ist*, gar nichts gemein haben, sondern als etwas ganz Fremdes zu demselben hinzukommen und auf dasselbe treffen, um es zu zensieren. Und eine Zensur wird nicht handgemein mit dem, worüber sie spricht.

Dem »Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde« liegt das Gebot zugrunde: »Widersprich dir nicht selbst.« Ein Mörder oder ein Dieb kann nicht wollen, daß »Du sollst töten« oder »Du sollst stehlen« allgemeines Gesetz sei, weil er natürlicherweise für sein eigenes Leben und Eigentum fürchtet. Macht man für sich eine Ausnahme, so hat man sich selbst widersprochen" (Arendt a.a.O. S. 186/187).

Aber der Charakter, der sich der ersten Zensur nicht fügte, könnte wohl dadurch eine *neue* Zensur auf sich laden. Der Mißlaut in dieser Zensur könnte wohl endlich dem Menschen nicht mehr behagen, und so möchte vielleicht zuletzt der Entschluß hervorgehen, jenen Ansprüchen als *Be-fehlen zu gehorchen*. Jedermann weiß, daß alle Menschen sich in diese Richtung hinaus getrieben fühlen und daß sie auch wirklich mehr oder weniger Schritte dahinaus zu machen pflegen" (Herbart a.a.O. S. 107).

Wenn es gelungen ist, die andere Stimme im Individuum lebendig werden zu lassen und lebendig zu erhalten, dann ist die Selbstkritik und das heißt auch die Selbstregulierung im Einzelnen institutionalisiert. Das ist nicht zu verwechseln mit einer Garantie dafür, daß immer das bessere Selbst im Handeln den Ausschlag geben wird. Es bleibt die "Freiheit", sich gegen sich selbst, richtiger: gegen das eigene Gewissen zu entscheiden. Aber das Unbehagen, was diese Entscheidung schon voraussichtlich begleitet, macht sie unwahrscheinlicher. So wird man mit fehlbaren Menschen, nicht aber mit boshaften zu rechnen haben.

"Kurz, die spezifisch menschliche Verwirklichung des Bewußtseins im denkenden Zwiegespräch mit sich selbst verweist darauf, daß Unterschied und Anderssein, die in so hohem Maße kennzeichnend für die Welt der Erscheinungen sind, wie sie dem Menschen als Aufenthaltsort zwischen vielen verschiedenen Dingen gegeben ist, auch die eigentlichen Bedingungen für die Existenz des geistigen Ichs des Menschen sind, denn dieses Ich existiert ja nur in der Dualität.

"In solchem Kampfe glänzt die *Stärke* des Mannes und vielleicht die Tugend, aber die geistige Gesundheit ist in Gefahr, ja am Ende auch die körperliche. Daher wäre wohl Grund vorhanden, den Kampf wegzuwünschen. Einer *Aftermoral* aber, welche *lehrt*, daß man nicht kämpfen *solle*, ist es nicht gegeben, den Kampf auszurotten;

Und dieses Ich - das Ich-bin-ich - erfährt den Unterschied in der Identität genau dann, wenn es nicht mit erscheinenden Dingen zu tun hat, sondern nur mit sich selbst. (Diese ursprüngliche Dualität erklärt übrigens, warum die so beliebte Identitätssuche vergeblich ist. Unsere moderne Identitätskrise ließe sich nur dadurch lösen, daß man nie allein wäre und nie zu denken versuchte.) Ohne diese ursprüngliche Spaltung wäre Sokrates' Aussage über die Harmonie in einem Wesen, das allem Anschein nach Eines ist, sinnlos (Arendt a.a.O., S. 186).

Für »schlechte Menschen« ist kennzeichnend, daß sie »mit sich selbst entzweit sind« (diapherontai heautois) und sich selbst fliehen; ihre Seele ist in Aufruhr gegen sich selbst (stasiazei)" (a.a.O. S. 187/188).

Die Unterschiedenheit von der Mitwelt findet ihren Ausdruck in der Dualität des einzelnen; auch wenn diese belastend ist, ja sogar die geistige und körperliche Gesundheit in Gefahr bringen kann, so ist sie doch keinesfalls wegzuwünschen. Die mit sich identischen Menschen sind entweder Heilige oder potentiell radikal Böse.

"Das Denken im nichtkognitiven, nichtspezialisierten Sinne, als ein natürliches Bedürfnis des menschlichen Lebens, als die Aktualisierung des im Bewußtsein gegebenen Unterschieds, ist kein Vorrecht der wenigen, sondern eine stets bereitliegende Fähigkeit jedes Menschen; entsprechend ist die Denkfähigkeit nicht ein Mangel an Hirn bei den vielen,

Milderung desselben läßt sich von den vorbauenden Maßregeln der Erziehung erwarten" (Herbart a.a.O. S. 106).

"Nur daß man dem jungen Menschen nicht zuviel von der Einheit mit sich selbst rede, welche er nach seiner Neigung einrichten würde!" (a.a.O. S. 152).

"Schon die *Absicht* zu bilden, verdirbt die Kinderschriften; man vergißt dabei, daß jeder und auch das Kind sich aus dem, was er liest, das Seine nimmt und nach seiner Art das Geschriebene samt dem Schreiber beurteilt. Stellt Kindern das Schlechte dar, deutlich, nur nicht als Gegenstand der Begierde: *sie* werden finden, daß es schlecht ist!

sondern eine stets bereitliegende Möglichkeit bei jedem - auch bei Wissenschaftlern, Gelehrten und anderen geistigen Spezialisten. Bei jedem kann es dazu kommen, daß er jenem Verkehr mit sich selbst ausweicht, dessen Möglichkeit und Wichtigkeit Sokrates als erster entdeckt hat" (Arendt a.a.O. S. 190).

Unterbrecht eine Erzählung durch moralisches Rasonnement: *sie* werden finden, daß Ihr langweilig erzählt! Stellt lauter Gutes dar: *sie* werden fühlen, daß es einförmig ist, und der bloße Reiz der Abwechslung wird ihnen das Schlechte willkommen machen! Gedenkt der eignen Empfindung bei den moralischen Schauspielen! Aber gebt ihnen eine interessante Erzählung, reich an Begebenheiten, Verhältnissen, Charakteren! Es sei darin *strenge psychologische Wahrheit* und *nicht* jenseits der Gefühle und Einsichten der Kinder! Es sei darin kein Streben, das Schlimmste oder das Beste zu zeichnen; nur habe ein leiser, selbst noch halb schlummernder sittlicher Takt dafür gesorgt, daß das Interesse der Handlung sich von dem Schlechtem ab und zum Guten, zum Billigen, zum Rechten hinüberneige: Ihr werdet sehen, wie die kindliche Aufmerksamkeit darin wurzelt, wie sie noch tiefer hinter die Wahrheit zu kommen und alle Seiten der Sache hervorzuwendensucht, wie der mannigfaltige Stoff ein mannigfaltiges Urteil anregt, wie der Reiz der Abwechslung in das Vorziehen des Bessern endigt" (a.a.O. S. 25/26).

Alle Menschen können die Beziehung zwischen verschiedenen Menschen und deren Niederschlag im Bewußtsein als zwei in einem wahrnehmen; es ist weder eine Frage des Alters noch der Intelligenz. Den Kindern, das zeigt Herbart in dem zitierten Textausschnitt sehr deutlich, ist die Beurteilung der Menschen und ihrer Verhältnisse möglich und leicht, wenn man sie nicht wohlmeinend mit der Darstellung des "Guten" oder dem Raisonieren darüber langweilt. Das Beurteilen von solchen, dem Selbst äußerlichen Verhältnissen geht aber vermutlich dem inneren Abwägen und Urteilen voraus. Und wahrscheinlich ist die Annahme berechtigt, daß es das kindliche Urteilen über die Angemessenheit der Handlungen anderer ist, mit dessen Hilfe man der den

Menschen immer gegebenen Möglichkeit entgegenwirken kann, dem eigenen Urteil über sich selbst auszuweichen.

"Das Denken begleitet das Leben und ist selbst die entmaterialisierte Quintessenz des Lebendigseins; und da das Leben ein Vorgang ist, kann seine Quintessenz nur im aktuellen Denkvorgang bestehen und nicht in irgendwelchen festen Ergebnissen oder speziellen Gedanken. Ein Leben ohne Denken ist durchaus möglich; es entwickelt dann sein eigenes Wesen nicht - es ist nicht nur sinnlos, es ist gar nicht recht lebendig. Menschen, die nicht denken, sind wie Schlafwandler" (Arendt a.a.O. S. 190).

"Diejenigen, welche bloß passiv als gehorsame Kinder heranwachsen, haben noch gar keinen Charakter, wenn sie aus der Aufsicht entlassen werden" (Herbart a.a.O., S. 117/118).

Wenn man potentiell ein Leben lang dem Denken, das heißt also der Konfrontation mit dem anderen in sich, ausweichen kann, dann folgt man als tätiger Mensch bestenfalls dem gesellschaftlich zugemuteten Habitus. Was man dabei konkret tut, bestimmt der Kontext. Potentiell tut man das Schlimmste, ohne es eigentlich wollen zu können: Man weigert sich abzuwägen, vielleicht - so Herbarts These - weil man nie dazu ermutigt oder auch nur aufgefordert wurde. Bloßer Gehorsam gegenüber einer äußeren Instanz ist keine Selbstbestimmung, ja er verhindert auf die Dauer die Möglichkeit zur Selbstbestimmung. Damit aber verfehlt das gehorsame menschliche Leben das Leben als Mensch, dem Selbstbestimmung ja gerade als Aufgabe gestellt war.

"Immer, wenn man die Grenzen seiner eigenen Lebensdauer überschreitet und nachzudenken beginnt, urteilend über diese Vergangenheit und mit Plänen des Willens über diese Zukunft, dann ist das Denken nichts politisch Unerhebliches mehr. Und zu solchen Überlegungen kommt es unvermeidlich in politischen Notlagen.

"So macht es sich hier von neuem gelten, daß geistige Ausbildung der Mittelpunkt aller Erziehung ist. Nur Menschen, die man als trübe oder gar verschrobene Köpfe aufwachsen läßt, oder solche, welche man an den feinen Fäden einer jugendlichen Empfindlichkeit selbst unverantwortlich hin und her zerrt, diese und jene wissen mit sich und der Welt nicht zurechtzu-

Wenn jeder gedankenlos mit-schwimmt in dem, was alle andern tun und glauben, dann stehen die Denkenden nicht mehr im Hintergrund, denn ihre Weigerung ist nicht zu übersehen und wird damit zu einer Art Handeln. In solchen Notlagen erweist sich, daß die ausräumende Seite des Denkens (die Sokratische Hebammenkunst, die die Konsequenzen ungeprüfter Meinungen herausarbeitet und diese dadurch zerstört - Werte, Doktrinen, Theorien und sogar Überzeugungen) mittelbar politisch ist. Denn diese Zerstörung wirkt befreiend auf ein anderes Vermögen, das Vermögen der Urteils-kraft, das man mit einiger Berechtigung das politischste der geistigen Vermögen des Menschen nennen kann" (Arendt a.a.O. S. 191).

kommen, reiben und zerreiben sich an den Widersprüchen ihrer eignen Bestrebungen, fallen endlich desto sicherer unter der rohen Notwendigkeit der Sorge für das Auskommen und für die übrige bürgerliche Schicklichkeit. Solche Phänomene können dann die Erzieher verführen, durch einen Haufen ängstlicher Künste der Jugend eine Summe von Fertigkeiten für das *gemeine* Leben einzupropfen, ja mit dem Geschwätz über diese Dinge die Aufmerksamkeit erwachsener Menschen und die Buch-läden anzufüllen. Wo für Temperatur des geistigen Interesses und für Gesundheit gesorgt war, da findet sich am Ende von selbst so viel Verstand und Fügsamkeit zusammen, als man braucht, um durchs Leben zu kommen" (Herbart a.a.O. S. 147/148).

Die Menschen zum Denken zu befähigen heißt auch, der gesellschaftlichen und politischen Seite der Erziehung Rechnung zu tragen: Wer denken kann und das heißt, wer gelernt hat, die verschiedenen Perspektiven auf die Angelegenheiten der Menschen wahrzunehmen und sie für sich zueinander in Beziehung zu setzen, ohne sie dabei einzuebnen, der wird "durchs Leben kommen" ohne "der rohen Notwendigkeit der Sorge für das Auskommen" anheim zu fallen. Das aber muß man können, wenn man etwas zu bedenken geben will, da wo der gesellschaftliche Lauf der Dinge auf Bedenkliches hinauszulaufen droht. Das Denken ist die Voraussetzung des Widerstehens gegen den Strom des gedankenlosen Mittuns und die Grundlage des politischen Urteils darüber.

Mit Hilfe des Denkens die persönlichen und deshalb potentiell auch die kollektiven Katastrophen verhindern zu wollen, ist auch eine möglich Formulierung dafür, daß es darauf ankommt, "die Menschheit aus ihren Keimen zu entfalten, und zu machen, daß der Mensch seine Bestimmung erreiche" (Kant (1803),S.12). Was klingt wie der Einstieg in eine Fortschritts-geschichte, in deren Fortgang das Leben besser und schöner wird, kann man auch hören als Auftrag an die Menschen, ihre Möglichkeiten sich zu sich und zur umgebenden sozialen und dinglichen Welt denkend, urteilend und handelnd in Beziehung zu setzen, zu entwickeln. Wenn sie das tun, werden sie womöglich die aus Gedankenlosigkeit resultierenden Katastrophen relativ zuverlässig verhindern. Die "menschliche Bestimmung" wäre aufgeklärte Selbstbestim-

mung. Gegenstand der Aufklärung wäre dann, mit Hannah Arendt Kant präzisierend, die Bedingtheit menschlichen Lebens und die daraus resultierenden Aufgaben sehen zu lernen: Nur mit Blick darauf, also auf die Notwendigkeiten der Reproduktion, auf das Bedürfnis, eine das individuelle Leben überdauernde Welt herzustellen, sowie auf die allein sinnstiftenden Möglichkeiten des Sprechens und Handelns mit deren Unumkehrbarkeit und mit dem Zulassen können von Ungewißheit und Unsicherheit, sind die menschlichen Katastrophen womöglich vermeidbar.

Womöglich vermeidbar ist die Katastrophe dann, wenn das Miteinander und potentielle Gegeneinander der Lebensaufgaben und ihrer möglichen Lösungen immer wieder neu bedacht wird. Dieses "Immerwieder" ist das, was Herbart "Atmen des menschlichen Geistes" nennt, und das das Sich-Einlassen auf die Welt (Vertiefung) und das Verknüpfen des so Erfahrenen untereinander und mit dem eigenen Ich (Besinnung) nötig macht. Beides ist den Menschen zwar wesensmäßig möglich, aber es bedarf dafür eines Ortes, an dem man nicht "viel zu beschäftigt" ist, "um denken zu können".

"Das Vermögen der Beurteilung von Einzelfnem (wie es Kant herausgearbeitet hat) - daß man sagen kann: »Das ist unrecht«, »Das ist schön« usw. - ist nicht dasselbe wie das Denkvermögen. Das Denken beschäftigt sich mit Unsichtbarem, mit Vorstellungen von Abwesendem; die Urteilskraft hat stets mit Einzeldingen und mit Zuhandenem zu tun. Doch beide hängen miteinander zusammen, wie auch Bewußtsein und Gewissen. Das Denken - das Zwei-in-einem des stummen Zwiegesprächs - aktualisiert den Unterschied in unserer Identität, wie er im Bewußtsein gegeben ist, und so entsteht als Nebenprodukt das Gewissen; die Urteilskraft, das Nebenprodukt der befreienden Wirkung des Denkens, realisiert das Denken,

Für Herbart ist dieser Ort, dessen Notwendigkeit für die Möglichkeit des Denkens H.Arendt beschreibt, die Schule (für das Leben) bzw. der Unterricht:

"Schule heißt Muße, und die Muße ist das Gemeingut für Spekulation, Geschmack und Religion. Leben ist die Hingebung des teilnehmenden Beobachters an den Wechsel des äußern Tuns und Leidens. Der harte Spruch, welcher den Wechsel zum Zweck der Muße, die Besinnung zum Mittel für die Vertiefungen zu machen scheint, wird sich erbitten lassen und uns gestatten, uns von einem zum andern hin und her zu bewegen und den Übergang vom Tun und Leiden zur Muße und wieder von der Muße zur Tat und zum Leiden für das Atmen des menschlichen Geistes zu halten,

bringt es in der Erscheinungswelt zur Geltung, wo ich nie allein bin und immer viel zu beschäftigt, um denken zu können. Der Wind des Denkens äußert sich nicht in Erkenntnis; er ist die Fähigkeit, recht und unrecht, schön und häßlich zu unterscheiden. Und diese kann - in den seltenen Augenblicken, da die Einsätze gemacht sind - in der Tat Katastrophen verhindern, mindestens für das Selbst" (Arendt a.a.O. S. 191/192).

für das Bedürfnis und das Kennzeichen der Gesundheit.

Soviel über die Art der Gemütslage, welche der vielseitige Unterricht, sofern das Wissen der Zeit es möglich macht, zu bereiten trachtet. In ihr ist *Lebenslust* vereint mit der Hoheit der *Seele, welche weiß vom Leben zu scheiden*" (Herbart a.a.O. S. 101).

Man muß sich auf das Leben einlassen (Vertiefung), um es bedenken zu können (Besinnung). Die Erziehung ist der Ort, der dem Bedenken Raum gibt, weil hier die Bedrängung durch das Leben zugleich vorausgesetzt als auch ausgesetzt ist. So lernt man am Atmen des menschlichen Geistes teilzuhaben, der das Leben liebt und in ihm Lust und Engagement empfindet und zugleich sich von seiner Involviertheit in den Lebensprozeß zu distanzieren weiß.

Als Ergebnis der vorstehenden Synopse scheint mir folgendes festhaltenswert: Das (Be-)Denken der möglichen Lösungen vor dem Hintergrund der Kenntnis und der Einschätzung der bisherigen Lösungsversuche erscheint als eine der Erziehung einer aufgeklärten Gesellschaft notwendig zugeordnete Funktion: das Abwägen zu ermöglichen und zu veranlassen zwischen richtig und falsch, gut und böse. Das Resultat dieses durchdachten Abwägens sind erwartbarerweise nicht ausschließlich richtige und gute Entscheidungen. Menschliches Tun bleibt auch als aufgeklärtes und nachdenkliches fehlbar, aber als solches - das war die These - kann es nicht mehr "böse" sein. Die "Katastrophen", als individuelle und kollektive, wären gebannt und damit eine von den Menschen selbst erzeugte Bedingung sinnvoll bearbeitbar: durch Erziehung.

Auch so kann man den Titel der "Allgemeinen Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet" auch lesen und mitvollziehen, nämlich daß Erziehung, zumindest den über die Bedingungen ihrer Existenz aufgeklärten Menschen, eine verbindlich sich stellende Aufgabe ist. Ihr Gegenstand ist das Erfahren, Erkennen und Bedenken von gesellschaftlicher Produktion und Praxis und von individuellem Dulden, Haben und Treiben bei Akzeptanz von Ungewißheit und Berücksichtigung des Bedachten auch in der individuellen und kollektiven Reproduktion.

Das Urteilen und aktive Tätigseinwollen wird sich darauf stützen können und müssen; aber es ist seinerseits zu entwickeln und zu kultivieren und auch

das fällt in den Bereich der Erziehung, auch wenn es ihr dafür immer schon an geeigneten Formen mangelt: "Man spricht viel von dem Nutzen einer *abhärtenden* Lebensart für die Jugend. Ich lasse die körperlichen Abhärtungen in ihren Würden. Ich bin aber überzeugt, daß man das eigentlich *härtende* Prinzip für den *Menschen*, der nicht bloß Körper ist, nicht eher finden wird, als bis man eine Lebensart für die Jugend einrichten lernt, wobei sie nach eignem und zwar nach eignem richtigen Sinn eine in ihren Augen *ernste Wirksamkeit* betreiben kann. Sehr viel würde dazu eine gewisse *Öffentlichkeit* des Lebens beitragen. Aber diejenigen öffentlichen Akte, welche bisher gewöhnlich sind, dürften die Kritik schlecht bestehen. Denn es fehlt ihnen meistens das erste Erfordernis eines charakterbildenden Handelns, sie geschehen nicht aus eignem Sinn; sie sind *nicht DIE Tat*, durch welche *das innere Begehren sich als Wille entscheidet*. Man bedenke unsere Examina durch alle Schulklassen, von unten an bis hinauf zur Doktordisputation! Man nehme, wenn man will, die Reden, die theatralischen Übungen hinzu, wodurch zuweilen junge Leute dreist und gewandt gemacht werden. Künste des Scheins können gewinnen durch das alles; die Kraft, sich selbst darzustellen und festzuhalten, worauf der Charakter beruht, wird der künftige Mann, den Ihr durch jene Übungen führt, vielleicht einmal ebenso schmerzlich als vergeblich in sich suchen" (Herbart (1806), S. 118).

Erziehung hat den gleichen Bezugspunkt wie Politik, nämlich die Aufgaben, die den Menschen individuell und kollektiv gestellt sind, wahrzunehmen und zu bearbeiten. Der Erziehungsaufgabe einer Vorbereitung der nachwachsenden Generation für die individuell zu lösende Lebensgestaltungsaufgabe einer lebenspraktischen Verbindung und Gewichtung von Arbeiten, Herstellen, Sprechen und Handeln im individuellen Dulden, Haben und Treiben steht die Aufgabe die Organisation der Aushandlungsprozesse über die Gestaltung von kollektiver Reproduktion, Produktion und Praxis als Anforderung an die erzogenen Erwachsenen gegenüber.

Daß beides aber nur zwei Seiten derselben Medaille sind, wird schnell deutlich, wenn man sich klar macht, daß die von den Erwachsenen entschiedenen und kollektiv gelebten und im Prinzip auch politisch zu verantwortenden Strukturen für Reproduktion, Produktion und Praxis den Rahmen abstecken für die Möglichkeiten der individuellen Lebensgestaltung auch einer nachwachsenden Generation. Das aber heißt, die reale Möglichkeit einer aufklärenden und selbstaufgeklärten Erziehung liegt nicht unwesentlich in der politischen Fähigkeit der Erwachsenengeneration begründet, einer Erziehung in einer bestehenden Gesellschaft Geltung zu verschaffen, die sich mit den der Gesellschaft und ihren Individuen stellenden Aufgaben und den für sie vorliegenden Lösungen erschließend, denkend und auch handelnd auseinandersetzt. Mit anderen Worten: Die Möglichkeit der Erziehung zur aufgeklärten Selbstbestimmung hängt auch ab vom Grad der Selbstaufgeklärtheit einer Gesellschaft und ihrer Institutionen und damit einhergehend ihrer Bereitschaft, die

Erziehung als einen Ort der Selbstbestimmung in "Muße" zu gestalten, an dem Nachdenklichkeit, Verantwortlichkeit und Behutsamkeit einen Platz haben, und dessen Beziehung zum Leben es erlaubt, den abgewogenen Urteilen, die dort entstehen, auch praktische Geltung zu verschaffen.

Die Lebensfähigkeit nicht-traditionaler Gesellschaften aber hängt umgekehrt ab von einer solchen Erziehung als Lösung der Aufgabe, den potentiellen Katastrophen der individuellen und kollektiven Gedankenlosigkeit dauerhaft und wirksam entgegenzutreten. Die (bösen) Geister, die aufgeklärte Menschen rufen konnten, können sie auch bannen, aber nur wenn sie individuell wissen, was sie taten, tun und wollen und als Gesellschaften (der Individuen) Formen dafür entwickeln und erhalten, sich über ihr Wissen, Tun und Wollen gedanklich zu vergewissern und miteinander auszutauschen.

IV. Überlegungen zu den Aufgaben, die sich aus der Perspektive posttraditionaler, pluralistischer und demokratisch verfaßter Industriegesellschaften stellen

Ungewißheit als gesellschaftliche Aufgabe und Liberalismus, Kommunitarismus und Zivilgesellschaft als deren Bearbeitung

Die gesellschaftlich sich an die nachwachsende Generation stellenden Aufgaben aus der Perspektive demokratisch verfaßter Industriegesellschaften zu formulieren, kommt deren Affirmation gleich. Denn natürlich ist diese Gesellschaftsform nur eine mögliche Lösung der den Menschen als sozialen Wesen gestellten Aufgabe, ihrem Zusammenleben eine Form zu geben. Da die Menschen im Laufe ihrer Geschichte zahlreiche Formen entwickelt und durchlebt haben, müßte man für die Affirmation *einer* Form gute Gründe angeben können über den hinaus, daß die - wie immer im einzelnen ausgestalteten - westlichen Demokratien in der ideologischen Auseinandersetzung mit den autoritären Systemen der real-sozialistischen Staaten offensichtlich den Sieg davon getragen haben (vgl. Dubiel 1994a/b) und nun das Feld konkurrenzlos bestimmen. Und in der Tat wird die Frage nach den Qualitäten und Vorzügen dieser Gesellschaftsform just in dem Moment virulent, wo "sie nicht mehr am negativen Gegenmodell totalitärer Herrschaft gemessen wird, sondern an dem ihr normativen immanenten Kritikmaßstab" (Dubiel 1994a). Für diesen immanenten Maßstab gibt es zur Zeit wenigstens drei Kandidaten: den Liberalismus (z.B. Rawls), den Kommunitarismus (z.B. Sandel/Walzer) und das Konzept der Zivilgesellschaft (z.B. Dubiel). Alle drei sehen sich vor die Aufgabe gestellt, "den Begriff einer posttraditionalen, demokratischen Gemeinschaft zu formulieren" (Honneth 1993, S. 16).

Für mich erstaunlicherweise verläuft die Auseinandersetzung, zumindest zwischen den Kandidaten "Liberalismus" und "Kommunitarismus," als Austausch darüber, wieviele und welche Werte erforderlicherweise von den Mitgliedern der Gesellschaft anerkannt und vertreten werden müssen, damit die Gesellschaft nach außen und innen Bestand hat (vgl. Honneth 1993). Erstaunlich finde ich das, weil ich mir schwer vorstellen kann, wie man die Frage nach zu akzeptierenden Werten entscheiden will, ohne zuvor und unabhängig davon einen Begriff davon entwickelt zu haben, welchen gesellschaftlichen Aufgaben man insgesamt durch die Vermittlung der Werte beikommen will. Weil die Frage nach den sich stellenden Aufgaben so wenig im Blick ist, wird nämlich auch nicht deutlich, was gesellschaftliche Werte denn zumindest auch sind: nämlich Ausdrücke für gesellschaftlich oder philosophisch ge-

schätzte Handlungsmuster, die geeignet sind oder erscheinen, dem Entstehen von Problemen entgegenzuwirken (etwa durch Achtung der Würde des anderen) oder entstandene Probleme zu lösen (etwa durch Hilfsbereitschaft). Welche Werte also notwendig für den Bestand einer Gesellschaft sind, und welche möglicherweise nur nützlich, läßt sich eigentlich erst angesichts der gesellschaftlich zu lösenden Aufgaben und Problemlagen entscheiden.

Nun haben wir in den vorstehenden Kapiteln gesehen, daß den Menschen und ihren Gemeinschaften drei Aufgaben unabweislich gestellt waren, nämlich das Leben zu erhalten, wozu sie arbeiten (im Arendtschen Sinne), eine Menschenwelt zu schaffen, die über die individuellen Tode hinaus bleibt, wozu sie Dinge aber auch Wissen herstellen und schließlich, zwischen sich, als voneinander verschiedenen, Beziehungen herzustellen, wozu sie sprechen und handeln, wodurch sie sich den anderen jeweils in ihrer Verschiedenheit zeigen - dies als Voraussetzung dafür, daß eine Beziehung zwischen an sich Verschiedenen überhaupt entstehen kann.

Bei der Entwicklung von Gesellschaftsformen haben diese notwendig zu erledigenden Aufgaben, das kann man bei Hannah Arendt (1958) sehr materialreich und nachvollziehbar lesen, gesellschaftliche Formen geprägt, die allerdings - wie man sich denken kann - sehr verschiedene Akzente setzen. Es sind Gesellschaftsformen denkbar, in denen alle drei Daseinsformen gesellschaftlich vorgehalten werden, aber z.B. arbeitsteilig und ungleich von Geburt und nach Geschlecht verteilt sind - so z.B. die antike Polis: Frauen und Sklaven arbeiten, Handwerker und Künstler stellen her und von beidem freigestellte "Freie" (Männer) sprechen und handeln öffentlich, als Gleiche aufeinanderbezogen. Das ist im antiken Sinn Politik. Die gesamte Organisation der Polis dient diesem letztgenannten politischen Tätigsein, das dort als das Höchste im menschlichen Tun aufgefaßt wird.

Auch ohne das Hinzuziehen historischer Kenntnisse lassen sich vor dem kategorialen Hintergrund der gesellschaftlich zu bearbeitenden Aufgaben die unterschiedlichsten Gesellschaftsformen konzipieren, z.B. indem man die Bedeutung der aufgabenbezogenen Tätigkeiten variiert, also das öffentliche Sprechen und Handeln als Austausch unter Gleichen und Freien hoch oder gering schätzt, das "Herstellen" zeitüberdauernder Werke und Dinge fördert und achtet oder "Herstellen" zum effizienten Konsumgüter-in-Umlauf-bringen-und-halten umorganisiert, reproduzierendes "Arbeiten" allen oder nur einigen auferlegt, bezahlt oder nicht bezahlt etc., indem man die verschiedenen Rollen so oder so nach Geschlecht, Alter, Stand oder anderem besetzt oder alle alle Rollen wahrnehmen läßt. Welche all der möglichen Formen und Formenkombinationen kann man wollen? Welche Formen sind mit dem liberalen, kommunitaristischen und zivilgesellschaftlichen Konzept jeweils gemeint? Und welche Form repräsentieren unter diesen Gesichtspunkten westliche Demokratien?

Hannah Arendt diagnostizierte 1958 die "Arbeitsgesellschaft" mit starker Betonung der im Prinzip nur lebenserhaltenden Reproduktion, allerdings auf hohem Konsumniveau, bei gleichzeitigem "Verarmen" der Gesellschaft in Hinsicht auf das Herstellen und gänzlich in Hinsicht auf das öffentliche Sprechen und Handeln unter Gleichen bezogen auf die gemeinsamen politischen Belange. Helmut Dubiel stellt 1994 in einem Aufsatz fest, daß das kennzeichnende Merkmal der "nachtotalitären" Epoche nach dem Zusammenbruch des Sozialismus die breit wahrgenommene "Ungewißheit" sei. Sie resultiert aus dem Zusammenbruch alter Deutungsmuster in allen Lebensbereichen, ohne daß - jedenfalls nach Dubiels Einschätzung - mit neuen Gewißheiten noch zu rechnen wäre. Und so beschreibt er den gegenwärtigen Zustand westlicher Demokratien: "Im nachtotalitären Zeitalter ist die Ungewißheit über den Lauf der Geschichte selbst zum Orientierungszentrum der Politik geworden. Demokratie ist die institutionelle Form, mit dieser öffentlich anerkannten Ungewißheit umzugehen. Während frühere Gesellschaften sich im Horizont von Fragen rechtfertigten, auf die Antworten immer schon feststanden, begründen sich demokratische Gesellschaften in einer institutionalisierten Infragestellung ihrer selbst. Ihre historische Einzigartigkeit besteht mithin in einer Organisationsform, die sie dazu bestimmt, auf einen unabschließbaren Kreis von Fragen immer gegensätzlichere Antworten zu geben" (Dubiel 1994b).

Damit wäre ca. 40 Jahre nach H. Arendts Gesellschaftsanalyse das Zeitalter der Politik im arendtschen Begriffssinn eingeläutet, "Politik" als ein Bereich im "Zwischen" der Menschen, sich etablierend als Bezug aufeinander und d.h. auf die Welt und die mit ihr gegebenen Aufgaben (Arendt (1950-1959), S. 11). Und damit wäre darüberhinaus die oben entfaltete, allen Menschen neu sich stellende Aufgabe, mit Ungewißheit und Unsicherheit umzugehen, als Aufgabe in der Breite der Gesellschaft bewußt geworden. Tatsächlich kann man - stellt man die beiden eben fast 40 Jahre auseinanderliegenden Beschreibungsversuche westlicher Demokratien einander gegenüber - den Eindruck haben, daß das Maß an Selbstaufgeklärtheit der Gesellschaft über das, was in ihr passiert und was eine Gesellschaftsform zu leisten hat, zwischenzeitlich doch auch gewachsen ist.

Wenn sich für viele Menschen deutlich herausstellt, daß die sich gesellschaftlich stellenden Fragen, nach Verteilung der Arbeit, der Begrenzung der Technik, nach Gewährleistung der sozialen Infrastruktur (Kindererziehung /Altenpflege etc.), nach dauerhaftem Umgang mit Fremden im Land, nach demokratischer Meinungs- und Willensbildung (Politikverdrossenheit) nicht mit Rückgriff auf alte, bewährte Handlungsmuster beantwortet werden können, dann kann das einen Demokratisierungsschub mit sich bringen, was bedeutete, daß alle Lebensbereiche potentiell Gegenstand von öffentlicher Diskussion und Meinungsbildung sind und mithin politisiert würden. Als eine Tendenz in dieser Richtung lassen sich - wie ich finde - die zahlreichen Bür-

gerinitiativen der letzten zweieinhalb Jahrzehnte zu allen nur denkbaren Sachfragen interpretieren; auch die "Runden Tische" nach der Wende in Osteuropa gehören möglicherweise in dieses Bild einer Demokratisierung der Gesellschaft.

Das Fragwürdigwerden der bisherigen, vielfach für fast "natürlich" gehaltenen, etablierten Lösungen als da sind: die Auslastung vor allem der Männer durch Berufsarbeit, die Zuversicht in die technische Entwicklung und in die technische Beherrschbarkeit von Risiken, die klag- und geräuschlose Bewältigung sozialer Aufgaben durch Frauen in den Familien, die Verknüpfung der kollektiven Selbst-Wahrnehmung mit ethnischer Homogenität, das Vertrauen in und die Loyalität zu Parteien und ihrer Problemlösefähigkeit, - also das Fragwürdigwerden all dessen kann auch zu einem hilflosen Festklammern an die alten Lösungen führen, weil man sich von neuen Lösungen individuell bedroht fühlt, auch durch Verlust von Privilegien und Bequemlichkeiten, oder weil man sich durch die Zumutung, neue Lösungen mit zu finden, überfordert sieht. Daß sich egoistische Selbstbezogenheit, Angst- und Überforderungsgefühle zu rechtskonservativen Tendenzen und Konzepten entwickeln können und bündeln lassen, ist gesellschaftlich bereits manifest in der Zunahme rechter Gruppierungen, in deren öffentlichem z.T. gewalttätigen Auftreten und in dem Zuspruch, den entsprechendes Tun auf sich ziehen kann.

Es ist keine Entschuldigung, sondern eine zu berücksichtigende Realität, wenn man feststellt, Leute mit solchen Verarbeitungsformen von Ungewißheit wissen nicht, was sie tun; sie handeln nach ihrem besten Wissen und Gewissen - soweit vorhanden (s.o.) - so wie sie zu denken vermögen, denn ihr Horizont reicht für das Denken von Alternativen zu diesem Handeln nicht aus. Das Entstehen von Ungewißheit über die angemessenen Lösungen der die Menschen betreffenden Fragen kann gesellschaftlich beides auslösen: die Bereitschaft zum neu und selbst Nachdenken im Kreise derer, die dazu in der Lage und bereit sind, und die Bereitschaft, sich alten Mustern, was im arendtschen Sinne Vorurteile sind, anzuschließen, nämlich ehemals begründeten Urteilen, deren Entscheidungsgründe sich aber verändert haben, ohne daß die Urteile mit verändert wurden (Arendt (1950-1959), S.19, S.79), in solch veränderten und neuen Situationen weiterhin Lösungskraft zuzutrauen und zwar umso mehr, je weniger eine Tauglichkeitsprüfung der Lösungsmuster stattfindet. Das gilt besonders dann, wenn aus einer Summe von Vorurteilen Weltanschauungen werden: „Wenn es die Funktion des Vorurteils ist, den urteilenden Menschen davor zu bewahren, jedem Wirklichen, das ihm begegnet, offen sich zu exponieren und denkend gegenüberzutreten zu müssen, so erfüllen die Weltanschauungen und Ideologien gerade diese Aufgabe so gut, daß sie vor aller Erfahrung schützen, da in ihnen ja angeblich alles Wirkliche irgendwie vorgesehen ist. Gerade diese Universalität, die sie so deutlich von den Vorurteilen trennt, die

immer nur partieller Natur sind, zeigt deutlich an, daß nicht nur auf die Vorurteile, sondern auf die Maßstäbe des Urteilens und auf das in ihnen Vor-Geurteilte kein Verlaß mehr ist, daß sie buchstäblich unangemessen sind. Dies Versagen der Maßstäbe in der modernen Welt - die Unmöglichkeit, das, was geschehen ist und täglich neu geschieht, nach festen, von allen anerkannten Maßstäben zu beurteilen, es zu subsumieren als Fälle eines wohlbekannten Allgemeinen, sowie die mit dieser eng verbundene Schwierigkeit, für das, was geschehen soll, Prinzipien des Handelns anzugeben - ist oft als ein der Zeit inhärenter Nihilismus beschrieben worden, als eine Entwertung aller Werte, eine Art Götterdämmerung und Katastrophe der moralischen Weltordnung. All solche Interpretationen setzen stillschweigend voraus, daß Menschen das Urteilen überhaupt nur da zugemutet werden könne, wo sie Maßstäbe besitzen“ (Arendt (1950-1959), S. 21/22).

Daß das nicht der Fall ist, sondern daß Menschen in der Lage sind, durch das denkende Herstellen von Beziehungen zwischen vorgestellten Sachverhalten und auch Lösungsideen eigenständig für ihre Handlungssituation Maßstäbe zu entwickeln, hatten wir oben (individuelle Perspektive und universelle Perspektive) gesehen. Allerdings hatten wir auch gesehen, daß Menschen dieser Anforderung, selbst zu denken, vielfach ausweichen (vgl. Arendt (1977a)/ A III) und mit Herbart läßt sich vielleicht verstehen, warum: Weil das Zueinander-in-Beziehung-Setzen von Vorstellungen deren Klarheit und Differenziertheit voraussetzt, die dem zufälligen und partikularen Entstehen derselben nicht naturwüchsig zur Seite steht, sondern "Unterricht", also Ordnung der potentiell "trüben Gedankenmassen" voraussetzt.

Daraus folgt, daß nur *die* Gesellschaft mit der Zumutung von Ungewißheit und Unsicherheit dauerhaft zurecht kommen kann, die durch erziehenden Unterricht ihre Mitglieder instand setzt, sich der Zumutung eigener Urteilsbildung zu stellen, mit anderen Worten: die die Politikfähigkeit ihrer Mitglieder, sich über die menschlichen Belange in der Welt unter Gleichen und mit offenem Ende auszutauschen, sich selbst zur Aufgabe macht. Das heißt aber auch, daß solchermaßen gewollte und geförderte Politikfähigkeit der Gesellschaftsmitglieder der Räume für politisches Handeln bedarf, denn eine "Fähigkeit" ohne Gelegenheit zum Wirksamwerden verkommt, wenn sie nicht gar in Apathie oder Wut umschlägt. Damit zeigt sich auf neue Weise der enge Zusammenhang von Erziehung und Politik: durch Abschied von falscher Gewißheit dem Politischen verstärkte Bedeutung - und in der Konsequenz institutionellen Raum - zu geben, ist dann weitgehend kontraproduktiv, wenn es an den dafür erforderlichen Voraussetzungen, also der Bildung der menschlichen Urteilskraft, mangelt. Die Erziehung andererseits als Herausbildung individueller Urteilskraft und -fähigkeit zu betreiben, reicht alleine auch nicht; gesellschaftlich wirksam - aber auch individuell zur Haltung - wird die Fähigkeit nur, wenn man - d.h. die Gesellschaft - ihr Raum gibt, übrigens im wörtlichen und im übertragenen Sinne.

Genau dies: der individuellen und kollektiven Meinungsbildung aller Gesellschaftsmitglieder einen gesicherten Raum anzubieten, ist das Versprechen pluralistischer, demokratisch verfaßter Gesellschaften. Deshalb entspricht ihre Organisationsform, darin ist Dubiel zuzustimmen, am ehesten dem gesellschaftlich, durch Verunsicherung bestehender Lebensmuster entstandenen Diskussions- und Meinungsbildungsbedarf. Das ist der gute Grund für die mit diesem Text schon in der Überschrift vorliegende Affirmation der demokratischen Gesellschaftsform gegenüber möglichen anderen.

*Die notwendigen Prinzipien des politischen Raums
in einer pluralistischen Demokratie:
Gewaltverzicht, Redefreiheit, Öffentlichkeit*

Hinsichtlich der Gestalt der Gesellschaftsform pluralistischer Demokratien bleibt die Frage nach deren Ausprägung oder nach ihrem "normativen, immanenten Kritikmaßstab" (Dubiel 1994a) gestellt, allerdings haben die vorstehenden Überlegungen diese Frage präzisiert: Es geht um eine Organisationsform, die die gesellschaftlich anstehenden Fragen (Ungewißheiten) so öffentlich macht und behandelt, daß die Gesellschaftsmitglieder folgenreiche Gelegenheiten zum eigenen Urteil haben. Diese Anforderung an die Gestalt demokratischer Gesellschaften macht eine Vielzahl von sie konkretisierenden Überlegungen notwendig, bei deren Explikation und Darstellung ich mich im folgenden an den politiktheoretischen Überlegungen von Hannah Arendt (1950-1959) orientiere.

Ihr zufolge ist es für den politischen Diskurs sinnvoll, zwischen Sinn, Zielen, Prinzipien, Zwecken und Mitteln sowie deren Regulativen, wie ich hinzufügen möchte, der Politik kategorial zu unterscheiden (Arendt (1950-1959), S. 128-133), denn: "Unser Mangel an Bereitwilligkeit, Unterscheidungen zu machen, hindert natürlich nicht, daß die faktisch bestehenden Unterschiede sich in der Wirklichkeit durchsetzen; er hindert nur uns, das, was wirklich geschieht, adäquat zu begreifen" (Arendt (1950-1959), S.131). Aber um eben dies "adäquate Begreifen" geht es, wenn sich Politik als aufgeklärte zwischenmenschliche Praxis gestalten können soll, die erfahrbarerweise ihren "Sinn" darin hat, daß sie die Ungewißheiten und die zur Lösung anstehenden Aufgaben und Fragen öffentlich macht und zu behandeln erlaubt.

In anderen Worten: der Sinn von Politik liegt - folgt man Hannah Arendt - immer schon darin, das "Dazwischen" der Menschen, die alle verschieden (Pluralität) und frei sind, zu erhalten als einen Ort ihres Sich-einander-Zeigens und Mit-einander-Austauschens. Diesem Sinn entspricht das *Ziel*

politischen Handelns, nämlich einen Raum zu schaffen und genauso wesentlich: auch zu erhalten, innerhalb dessen sich Menschen als verschiedene frei begegnen können.

Diesem Ziel entsprechend - so kann man formulieren - konstituiert die Organisationsform einer demokratischen Gesellschaft einen politischen Raum, in dem sich freie, gleiche, potentiell urteilsfähige Menschen zur Gestaltung des sie miteinander beschäftigenden Weltgeschehens begegnen und sich austauschen. Daraus folgt zwingend, daß es einer Setzung und einer Garantie dieses politischen Raums bedarf, die ihm seinerseits vorgelagert ist und in ihm nicht zur Disposition stehen kann, sondern zu erhalten selbst Aufgabe des so gesetzten Rahmens bzw. der in ihm agierenden Menschen ist. Mit dem Rahmen, etabliert durch das Gesetz, ist geklärt, wer zum "politischen Raum" zugelassen ist und welchem Maßstab bzw. welchen *Prinzipien* man sich bei "Betreten" des Raumes unterwirft. Zugelassen sind z.B. alle Freien,

"Das Gesetz, griechisch verstanden, ist weder Abrede noch Vertrag, es ist überhaupt nicht zwischen Menschen im Hin- und Herreden und Hin- und Widerhandeln entstanden und daher selbst nicht etwas eigentlich in den politischen Bereich Fallendes, sondern es ist wesentlich von einem Gesetzgeber erdacht und muß bestehen, bevor es zu dem eigentlich Politischen erst kommen kann. Als solches ist es präpolitisch, aber in dem Sinn, daß es konstitutiv ist für alles weitere politische Handeln und Politisch-miteinander-Umgehen. So wie die Mauern der Stadt, [mit] denen Heraklit einmal das Gesetz vergleicht, erst gebaut sein müssen, bevor es eine in ihrer Gestalt und ihren Grenzen identifizierbare Stadt geben kann, so bestimmt das Gesetz die eigentliche Physiognomie seiner Bewohner, durch die sie sich von allen anderen Städten und deren Bewohnern abheben und abzeichnen. Das Gesetz ist der von einem Menschen erstellte und hergestellte Grenzwall, innerhalb dessen nun der Raum des eigentlich Politischen ersteht, in dem die Vielen sich frei bewegen. Darum ruft auch Plato Zeus, den Beschützer der Grenzen und der Feldsteine, an, bevor er darangeht, seine Gesetze für eine neu zu gründende Stadt zu erlassen. Es geht im wesentlichen um Grenzziehung und gerade nicht um Bindung und Verbindung. Das Gesetz ist gleichsam das, wonach eine Polis ihr weiteres Leben angetreten hat, das sie nicht abschaffen kann, ohne die eigene Identität aufzugeben, und gegen das zu verstoßen dem Überschreiten einer dem Dasein gesetzten Grenze gleichkommt und daher Hybris ist. Das Gesetz gilt nicht außerhalb der Polis, seine bindende Kraft erstreckt sich nur auf den Raum, den es einschließt und begrenzt. Das Gesetz zu überschreiten und sich aus den Grenzen der Polis herauszugeben sind noch für Sokrates im wörtlichsten Wortsinne ein und dasselbe. Dabei ist entscheidend, daß das Gesetz - wiewohl es den Raum einschließt, in dem Menschen unter Verzicht auf Gewalt leben - selbst etwas Gewalttätiges hat, und zwar sowohl was seine Entstehung wie was sein Wesen angeht. Es ist entstanden durch Herstellung und nicht durch Handeln; der Gesetzgeber gleicht dem Städtebauer und Architekten, nicht dem Staatsmann und dem Bürger. Das Gesetz stellt den Raum des Politischen her und enthält das Gewalttätige, das allem Herstellen eigen ist. Als solch ein Gemachtes steht es im Gegensatz zu dem, was natürlich geworden ist und keiner Beihilfe weder von Göttern noch Menschen bedurft hatte, um überhaupt zu sein (...) Dabei sind die Gesetze Vater und Despot in einem, (...), weil das Gesetz den Bürger gleichsam erzeugt hat wie der Vater den Sohn (jedenfalls ebensosehr die Voraussetzung von dessen politischer Existenz ist wie der Vater die Bedingung des physischen Daseins des Sohnes) und ihm daher nach Meinung der Polis - wenn auch nicht mehr nach Meinung von Sokrates und Plato - die Erziehung der Bürger oblag (*Apologie - Nomoi*). Da aber dies Gehorsamsverhältnis zum Gesetz kein natürliches Ende [hat] wie das zum Vater, kann es auch wieder dem Verhältnis zwischen Herrn und Sklaven verglichen werden, so daß der freie Bürger der Polis dem Gesetz gegenüber, das heißt der Grenze gegenüber, innerhalb derer er frei war und [wo] der Raum der Freiheit lag, ein »Sohn und Sklave« zeit lebens war" (Arendt (1950-1959), S. 111-113).

d.h. in unseren staatlich verfaßten Gesellschaften alle Staatsbürger soweit sie Besitzer der bürgerlichen Ehrenrechte sind, also in der Bundesrepublik Deutschland nicht die Kinder und Jugendlichen unter 18 bzw. 21, nicht Menschen, denen die bürgerlichen Ehrenrechte aberkannt wurden, nicht ausländische Staatsbürger, auch wenn sie bei uns geboren und aufgewachsen sind. Als Prinzip des Handelns gilt, wie in der Polis, die wechselseitige Anerkennung der Gleichheit aller Zugelassenen. Mit deren Anerkennung verbinden sich eigentlich zwingend einige weitere *Prinzipien des Umgangs*, nämlich Freiheit von Gewalt und Zwang im Umgang miteinander, Freiheit der Rede und Öffentlichkeit von Umgang und Rede. Man mag selbst bestehende Demokratien und deren politische Räume unter diesen Gesichtspunkten betrachten, um festzustellen, welche der benannten Merkmale sie für sich in Anspruch nehmen (dürften) und woran es ihnen mangeln könnte.

Mit der Etablierung eines politischen Raums und seinen nicht zur Diskussion stehenden Regularien/Prinzipien (Gewaltverzicht, Redefreiheit, Öffentlichkeit) ist der Rahmen abgesteckt, innerhalb dessen politisches Handeln notwendige und mögliche *Zwecke* verfolgen kann. Dabei ergeben sich die notwendigen Zwecke aus den der menschlichen Bedingtheit geschuldeten Aufgaben, nämlich Leben zu erhalten (Reproduktion), eine Ding-Welt und Vorstellungswelt zu schaffen und zu erhalten (Produktion) und dem Leben sprechend und handelnd immer neu Sinn zu geben (Praxis), um - wie wir jetzt wissen - mit Ungewißheit und Unsicherheit umzugehen, so daß der dritte notwendige Zweck politischen Handelns die Ermöglichung dieses Handelns selbst ist.

Wie Hannah Arendts Rekonstruktion gesellschaftlicher Formationen über 2000 Jahre von der Antike bis in die 50er Jahre dieses Jahrhunderts zeigen kann (Arendt (1958)), haben die Menschen aufgrund sich verändernder Wertsetzungen, z.B. im Verhältnis zwischen Antike, sich etablierendem Christentum und der Neuzeit, mit dem Aufstieg der Naturwissenschaften und der damit verbundenen Veränderungen ihres Problembewußtseins die Lebensgestaltungsakzente sehr unterschiedlich gesetzt. Allerdings taten sie das nicht aufgrund einer überlegten Abwägung, sondern eher reaktiv zu sich verändernden Kontexten. Daran hat sich bis heute soviel nicht geändert, weil die Fragen, in welchem Gewichtungverhältnis die reproduktiven Leistungen der Gesellschaft zu dem, was sie sich als dauerhaftes Welt schaffen durch die Herstellung von Dingen, Architektur, Kunst, Musik, Wissenschaft und dem, was sie sich als Zeit und Ort für menschlichen Austausch "leisten" will, so gar nicht gestellt werden.

Schon eher, wenn auch nicht so klar, gestellt ist die Frage nach der jeweiligen Qualität der Gestaltung von Reproduktion, Produktion und Praxis. Die Antworten sind allerdings eher punktuell. Am Beispiel: Die Gestaltung der Reproduktion in Form von Lohnarbeit ist weitgehend rechtlich geregelt; die Reproduktionsarbeit im privaten Haushalt wird erst in dem Maße zum

Thema, wie sie nicht mehr "natürlich", unbeachtet und ungeschätzt von den Frauen erledigt wird. Die Fragen der weltanschaffenden Tätigkeiten der Gesellschaft werden indirekt über die Diskussion der öffentlichen Haushalte zwar sehr wohl zum Thema, aber ob die Frage: "Sportanlagen oder Stadtmuseum" als das verstanden wird, was sie auch ist, nämlich die Auseinandersetzung zwischen kultivierter Lebenserhaltung und vielleicht Lebensverbesserung und weltanschaffendem Gestaltungswillen, hier zusätzlich zur Tradierung gelebten Lebens mithin von Sinn, darf füglich bezweifelt werden. Was hier erneut zum Tragen kommt, ist, daß nicht nur die Individuen abwägend entscheiden müssen, was sie dulden, haben und treiben wollen (Herbart, vgl. A I), sondern auch die Gesellschaft der Individuen muß sich, zumindest implizit, darüber verständigen, wieviel gutes Konsumleben, wieviel Weltgestaltung und wieviel öffentlichen Raum oder politische Kultur sie will und wer an was teilhaben soll.

Jede konkrete Gesellschaft bestimmt sich über die Art und Weise, wie sie die notwendigen Zwecke (Arbeiten, Herstellen, Handeln und Sprechen) gewichtet und gestaltet und man kann die jeweilige gesellschaftliche Realität, aber auch die programmatischen Aussagen zur Gesellschaft, hinsichtlich dieser Gewichtung und Gestaltung charakterisierend beschreiben. Neben der Ebene der Zwecke und ihrer Gewichtungsverhältnisse liegt eine andere Beschreibungsebene, die ebenso wichtig und gesellschaftscharakterisierend ist; das ist gemäß Arendts Unterscheidungsvorschlag die Ebene der Mittel; denn die genannten Zwecke sind für ihre Realisierung auf *Mittel* angewiesen.

Politische Mittel und ihre Regulative

Gewalt und Verhältnismäßigkeit

Ein erstes, oft diskutiertes Mittel der Politik ist Gewalt. Nach dem vorher Gesagten ist sie zulässig und zwar gegenüber denen, die den etablierten politischen Raum gefährden und gegenüber denen, die ihm nicht angehören. In modernen Demokratien sind - mit den benannten Ausnahmen - im Prinzip alle gleichermaßen zum politischen Raum zugelassen, d.h. - soweit sie nicht gegen den gesetzten Rahmen verstoßen - von der Anwendung von Gewaltmitteln gegen sich ausgeschlossen.

Etabliert man im Umgang der Staaten miteinander einen gleichermaßen konstituierten politischen Raum, in dem sich Staaten als Gleiche begegnen, also so etwas wie die sog. Völkergemeinschaft, so sind auch hier Gewaltmittel nur zulässig gegenüber denen, die sich gegen den so gesetzten Rahmen vergehen. Die Entwicklung der UNO, spätestens nach Ende des Kalten Krieges, kann man als Weg in eine solche Richtung interpretieren. Wenn

sich aus dem Gesagten ergibt, daß es legitim ist, Gewaltmittel einzusetzen gegen die, die sich außerhalb des gesetzten Rahmens stellen, dadurch, daß sie ihn angreifen, so stellt sich doch die Frage nach dem Maß dieser Gewalt oder nach einem sie eindämmenden Regu-

lativ. Zumindest wird man so etwas geltend machen müssen wie Verhältnismäßigkeit zwischen dem Angriff bzw. der daraus folgenden Verletzung der gesetzten Ordnung und beider Ahndung.

"Je mehr Völker es in der Welt gibt, die miteinander in dieser und anderer Verbindung stehen, desto mehr Welt wird sich zwischen ihnen bilden und desto größer und reicher wird die Welt sein. Je mehr Standpunkte es in einem Volk gibt, von denen die gleiche, Alle gleichermaßen behausende und Allen gleichermaßen vorliegende Welt gesichtet werden kann, desto bedeutender und weltoffener wird die Nation sein." (...) "Menschen im eigentlichen Sinne kann es, mit anderen Worten, nur geben, wo es Welt gibt, und Welt im eigentlichen Sinne kann es nur geben, wo die Pluralität des Menschengeschlechtes mehr ist als die einfache Multiplikation von Exemplaren einer Gattung" (Arendt (1950 -1959), S. 106)

Vertrag und Gerechtigkeit

Da Konflikte zwischen Menschen wie zwischen Staaten, nicht ausgeschlossen werden können, bedarf es der Mittel, diese zu regeln, vor allem, wenn Gewaltmittel ausgeschlossen werden sollen. Hannah Arendts Erörterung dessen, was die Römer im Unterschied zu den Griechen als Gesetze konzipiert haben, zeigt ein mögliches Mittel auf: Verträge als Ausdruck ausgehandelter Interessenausgleiche zwischen Verschiedenen und verschieden Bleibenden. Darin liegt eine Selbstbegrenzung des eigenen Handelns an bestimmten Stellen, aber auch eine Bereicherung, weil der Vertragschließende sich auf die Handlungsinteressen und -möglichkeiten des anderen einläßt und dadurch sich selbst um dessen Perspektive erweitert. In der Geschichte der Menschen hat es viele ungerechte Verträge gegeben, so daß sich fragt, ob es für dieses Mittel der Politik eines Regulatives bedarf: der Gerechtigkeit. Sollen die Verträge nicht zur Verletzung der Gleichheit der Beteiligten und zur Verletzung des gesetzten Rahmens führen, wird man ohne dieses Regulativ nicht auskommen.

Macht und Befehl und ihre Begrenzung durch Herrschaftsverzicht

Ein drittes Mittel politischen Handelns zum Erreichen der gemeinsam verfolgten Zwecke ist Macht. Diese, hier folge ich wiederum Hannah Arendt, ist ein in keiner Weise mit Gewalt zu vergleichendes Phänomen: "Macht entspricht der menschlichen Fähigkeit, nicht nur zu handeln oder etwas zu tun, sondern sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln. Über Macht verfügt niemals ein Einzelner; sie ist im

Besitz einer Gruppe und bleibt nur solange existent, als die Gruppe zusammenhält. Wenn wir von jemand sagen, er »habe die Macht«, heißt das in Wirklichkeit, daß er von einer bestimmten Anzahl von Menschen ermächtigt ist, in ihrem Namen zu handeln. In dem Augenblick, in dem die Gruppe, die den Machthaber ermächtigte und ihm ihre Macht verlieh (*potestas in populo* - ohne ein »Volk« oder eine Gruppe gibt es keine Macht), auseinandergeht, vergeht auch »seine Macht« "(Arendt (1970), S. 45).

"Zu den entscheidenden Unterschieden zwischen Macht und Gewalt gehört, daß Macht immer von Zahlen abhängt, während die Gewalt bis zu einem gewissen Grade von Zahlen unabhängig ist, weil sie sich auf Werkzeuge verläßt. Eine Demokratie, die im Unterschied zu einer Republik nicht an Gesetze gebunden zu sein braucht, also eine einfache Mehrheitsherrschaft, die nur auf Macht basiert, kann Minderheiten auf eine furchtbare Weise unterdrücken und abweichende Meinungen ohne alle Gewalttätigkeiten sehr wirkungsvoll abwürgen. Ungeteilte und unkontrollierte Macht kann eine Meinungsuniformität erzeugen, die kaum weniger »zwingend« ist als gewalttätige Unterdrückung. Aber das heißt nicht, daß Gewalt und Macht dasselbe sind. Der Extremfall der Macht ist gegeben in der Konstellation: Alle gegen Einen, der Extremfall der Gewalt in der Konstellation: Einer gegen alle" (Arendt (1970), S. 43).

Der gemeinsame Wille von Menschen also erweist sich als Macht, die dann (politisch) problematisch wird, wenn für das mögliche andere Wollen kein Raum mehr bleibt. Darauf zu verzichten, das andere Wollen quasi zu ersticken, ist die Forderung an die Selbstbegrenzung der Macht. Sie dient dem Erhalt der anderen Perspektive und damit dem potentiellen Reichtum des Selbst, auch des kollektiven Selbst. Oder anders gesagt: Ein gemeinsames Wollen von Menschen ist eine unproblematische Möglichkeit zur Realisierung von Zwecken, solange diese nur die Wollenden betreffen und die durch gemeinsames Wollen Mächtigen darauf verzichten, mit ihrer Macht über andere Willen zu herrschen.

"Der Ursprung des Befehls, der ein Fremdes ist, muß aber auch als *Stärkeres* anerkannt sein. Man gehorcht, weil man nicht mit Aussicht auf Erfolg kämpfen könnte; wer siegen würde, befiehlt. Die Macht des Befehls muß unangezweifelt sein; hat sie nachgelassen, so muß sie bereit sein, sich durch Kämpfen wieder zu bewähren. Meist bleibt sie auf lange hin anerkannt. Es ist erstaunlich, wie selten neue Entscheidungen gefordert werden; die Wirkungen der alten halten vor. Siegreiche Kämpfe leben in Befehlen weiter; in jedem befolgten Befehl wird ein alter Sieg erneuert" (Canetti (1960), S. 337).

Folgt man Elias Canetti (1960), dann fällt den Menschen der Verzicht auf Herrschaft allerdings nicht leicht, weil es nach seinem Verständnis ein Bedürfnis zu herrschen, und d.h. auch die Ungewißheit zu beherrschen, gibt, das aus dem Wunsch nach Unsterblichkeit, die zu einer

Sucht zu überleben werden kann, resultiert (Canetti (1960), S. 249 ff). Der alltägliche Ausdruck des Herrschens ist der Befehl, der nur dann Aussicht auf Erfolg hat, wenn er von einem Stärkeren ausgeht, das aber heißt, er resultiert aus einem Gefühl der Macht, das in Herrschaft umschlägt.

Der Grund für dieses "Umschlagen" ist - nach Canetti - neben dem Bedürfnis nach Unsterblichkeit, realisiert als Wunsch zu überleben, ein früher einmal ausgeführter Befehl, d.h. eine Handlung gegen den eigenen Willen, die einen "Stachel" im Ausführenden hinterläßt, den man wieder loswerden will, in Situationen nämlich, in denen man selber der Stärkere ist. Die Einsicht in diesen Zusammenhang macht es nötig, die Ausübung von Macht zu begrenzen, weil die Unterwerfung eines Willens die Herrschsucht eben dieses Willens nach sich zieht: "Man lernt herrschen, indem man gehorcht, und schon kleine Kinder behandeln ihre Puppen, gerade wie man sie behandelt." Was daraus resultiert ist ein Kreislauf, indem "der Erzogene sich im späteren Leben an die Stelle seines Erziehers setzt und seine Unterwürfigen genau ebendas leiden läßt, was er erleiden mußte" (Herbart (1806), S. 24). Was im Erziehungsverhältnis

gilt, gilt - folgt man Canetti - zwischen Menschen überhaupt. Deshalb sagt Canetti: "Der 'freie' Mensch ist nur der, der es verstanden hat, Befehlen auszuweichen, und nicht

jener, der sich erst nachträglich von ihnen befreit" (Canetti (1960), S. 339). Die Macht, die durch gebündelten Willen von Menschen entsteht, - auch im Verhältnis der Generationen - und die sich ausdrücken kann in der Unterwerfung der Willen der anderen, braucht ein Regulativ.

Das aber heißt nicht Machtverzicht, sondern *Verzicht auf Herrschaft* über ein anderes Wollen. Allerdings mit der einen wichtigen Ausnahme: Das Wollen, das sich gegen die gesetzte Ordnung des politischen Raums für die

"Jeder Befehl besteht aus einem *Antrieb* und einem *Stachel*. Der Antrieb zwingt den Empfänger zur Ausführung, und zwar so, wie es dem Inhalt des Befehls gemäß ist. Der Stachel bleibt in dem zurück, der den Befehl ausführt. Wenn Befehle normal funktionieren, so wie man es von ihnen erwartet, ist vom Stachel nichts zu sehen. Er ist geheim, man vermutet ihn nicht; vielleicht äußert er sich, kaum bemerkt, in einem leisen Widerstand, bevor dem Befehle gehorcht wird.

Aber der Stachel senkt sich tief in den Menschen, der einen Befehl ausgeführt hat, und bleibt dort unverändert liegen. Es gibt unter allen seelischen Gebilden nichts, das weniger veränderlich wäre. Der Inhalt des Befehls bleibt im Stachel erhalten" (Canetti (1960), S. 338).

"Von früh auf sammeln sich Stacheln jeder Art im Kinde an; sie sind es, die zu den Engen und Zwängen seines späteren Lebens werden. Er muß nach anderen Geschöpfen suchen, an die er seine Stacheln loswerden kann. Sein Leben wird ein einziges Abenteuer des Sie-Loswerden-, des Sie-Verlierenmüssens. Er weiß nicht, warum er diese oder jene unerklärliche Tat begeht, warum er diese oder jene scheinbar sinnlose Beziehung eingeht" (Canetti (1960), S. 353).

Begegnung der Gleichen richtet, darf unterworfen werden und zwar besser mit Macht als mit Gewalt.

Aussetzen von Handlungsfolgen: Verzeihen · Ächtung der Untat · Strafen und ihre Verhältnismäßigkeit

Neben Vertrag, Gewalt und Macht gibt es ein weiteres Mittel zur Verfolgung politischer Zwecke bzw. zur Ermöglichung politischen Handelns, das aber wenig ausgearbeitet ist. Gemeint ist das Verzeihen als ein Akt der Aussetzung von Folgen einer Tat. Dieses "dem Handeln innewohnende Heilmittel" und die mit ihm gegebene Möglichkeit, die unendlichen Folgen einer Handlung zu beenden, hat - so Hannah Arendt - "Jesus von Nazareth zuerst gesehen und entdeckt". (...) "Außerhalb der Evangelien jedenfalls finden wir Spuren einer Einsicht in die Relevanz des Vergebens für den Schaden, den alles Handeln unweigerlich mitanrichtet, nur noch bei den Römern, in dem Prinzip des *parcere subiectis*, der Schonung der Besiegten - das den Griechen ganz unbekannt war - und vielleicht dem Begnadigungsrecht des alten römischen Königtums, das noch heute im Falle der Todesstrafe zu den Vorrechten des Staatsoberhauptes aller Rechtsstaaten gehört" (Arendt (1958), S. 234).

Weil wir mit unserem, auch politischen Handeln Folgen einleiten können, die wir vorab nicht übersehen (können), könnte menschliches Leben gar nicht weitergehen, wenn "Menschen sich nicht ständig gegenseitig von den Folgen dessen befreien würden, was sie getan haben, ohne zu wissen, was sie tun" (Arendt (1958), S. 235). Das *Verzeihen* ist die menschliche Alternative zur Rache, die als Reaktion immer an die ursprüngliche, verfehltende Handlung gebunden bleibt und ihrerseits eine weitere Reaktion veranlassen wird, wenn eine Unterbrechung nicht gelingt. Weil so eine einzige Tat alle Beteiligten "an die Kette" eben dieser Tat legen kann, ist die Möglichkeit zu verzeihen von so großer Bedeutung: "Verzeihen ist die einzige Reaktion, auf die man nicht gefaßt sein kann, die unerwartet ist, und die daher, wiewohl ein Reagieren, selber ein dem ursprünglichen Handeln ebenbürtiges Tun ist" (Arendt a.a.O. S. 235). Das "Vergebet-einander" der Lehre Jesu ist die Befreiung von der Rache und die Alternative der Menschen zur Strafe, die ebenfalls ein Mittel ist, eine sonst endlose Handlungsfolge zu beenden. Ich glaube, es ist psychologisch zutreffend, wenn H. Arendt sagt, daß wir nur verzeihen können, wo wir die Wahl haben, möglicherweise auch zu strafen (Arendt a.a.O., S. 236).

Strafe und Vergebung als Mittel zur Beendigung der Kette der Handlungsfolgen schließen den Kreis der hier als kategorial relevant erscheinenden Mittel politischen bzw. gesellschaftlichen Handelns und auch in bezug auf sie stellt sich die Frage nach ihrem möglichen und nötigen Regulativ. Bei der Strafe ist es, wenn nicht Rache sein soll, offensichtlich die Verhältnismäßig-

keit, als eine Dimension der Gerechtigkeit im Umgang der Menschen miteinander. Dem Verzeihen scheint man auf den ersten Blick keine Grenze setzen zu müssen oder sogar zu können. Das aber trifft nicht zu: Es stellt sich nämlich vielmehr heraus, daß "diejenigen Vergehen, die sich als unbestrafbar herausstellen, gemeinhin auch diejenigen sind, die wir außerstande sind zu vergeben. Bei den letzteren handelt es sich um das, was wir seit Kant 'das radikal Böse' nennen, ohne doch recht zu wissen, was das ist, obwohl doch gerade wir Gelegenheit genug gehabt haben, in diesen Dingen einige Erfahrung zu sammeln. Auf jeden Fall können wir das 'radikal Böse' vielleicht daran erkennen, daß wir es weder bestrafen noch vergeben können, was nichts anderes heißt, als daß es den Bereich menschlicher Angelegenheiten übersteigt und sich den Machtmöglichkeiten des Menschen entzieht. Daß wir dem Bösen nur mit Gewalt begegnen können, besagt nicht, daß wer Böses erduldet und sich wehrt, nun auch böse wird, aber es heißt wohl, daß das Böse den zwischenmenschlichen Machtbereich zerstört, wo immer es in Erscheinung tritt. Böse Taten sind buchstäblich Untaten; sie machen alles weitere Tun unmöglich, und man kann, was den Täter der Untat betrifft, nur mit Jesus sagen: 'Es wäre ihm nützer, daß man einen Mühlstein an seinen Hals hänge und werfe ihn ins Meer', bzw. es wäre besser, er wäre nie geboren - zweifellos das Furchtbarste, was man von einem Menschen sagen kann" (Arendt (1958), S. 236).

Die Grenze des Verzeihens sind die Untaten von Menschen, die sich damit aus der Gemeinschaft der Menschen ausschließen. Es könnte sein, daß es darauf ankommt, Mittel zu entwickeln, dieses Ausgeschlossene wirksam aufrecht zu erhalten, d.h. zu verhindern, daß Untaten jemals wieder als verstehbare, bestrafbare und deshalb verzeihbare Taten in das Gedächtnis der Menschen zurückkehren. Eine wirksame Form, das Unverzeihliche dauerhaft aus der Gesellschaft auszuschließen, ist seine Ächtung, sowohl die der Taten als vermutlich auch die der Täter, wobei aber nicht auszuschließen ist, daß es für die Täter Formen der Rückkehr in die Gemeinschaft der Menschen geben kann. Vermutlich hängen sie davon ab, daß ein Täter selbst im Nachhinein die Ächtung seiner Tat beansprucht. Allerdings zeigen entsprechende Fälle, wie der des Bomberpiloten von Hiroshima, Claude Eatherly, über den Günther Anders aufgrund seines Briefwechsels mit ihm in dem Buch "Hiroshima ist überall" ausführlich berichtet (Anders (1961)), daß solchen Tätern das Leben zur Qual wird.

*Wege zur Begründung und Durchsetzung der Regulative:
Transparenz der gesellschaftlichen Aufgaben*

Mit den voranstehenden Überlegungen zur Verfaßtheit eines politischen Raums, seinen ihn konstituierenden Prinzipien oder Regularien, seinen Zwecken und den dafür einsetzbaren Mitteln und deren Regulativen, bin ich wie oben angekündigt, dem eindringlichen Vorschlag Hannah Arendts gefolgt (Arendt (1950-1959), S. 128-133) zwischen Ziel, Prinzipien, Zwecken und Mitteln der Politik kategorial zu unterscheiden. Dabei wird deutlich: deren gemeinsames Gefüge erfüllt den *Sinn* von Gesellschaftsformierung, der mit H. Arendt darin besteht, der menschlichen Freiheit einen Ort zu geben.

Eben daraus erwächst dem Gesellschaft formierenden Tun der Menschen das *Ziel*, das darin besteht, der Begegnung der Menschen, ihrem Sich-einander-Zeigen und Miteinander-Austauschen einen Rahmen zu schaffen. Als notwendige *Prinzipien* dieses Rahmens, bzw. des Sprechens und Handelns in ihm, gelten Gewaltverzicht, Redefreiheit und Öffentlichkeit. Die *Zwecke* des miteinander Handelns und Sprechens sind Folge der menschlichen Bedingtheit, einschließlich der von Menschen selbst geschaffenen Bedingungen, also Reproduktion, Produktion, Praxis (vgl. A II) und Nachdenklichkeit (vgl. A III). Als mögliche *Mittel* zur Verwirklichung der Zwecke kamen hier in den Blick, ohne daß damit der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden soll: Gewalt mit dem Regulativ Verhältnismäßigkeit, Vertrag reguliert durch Gerechtigkeit, Macht begrenzt durch Verzicht auf Herrschaft, Verzeihen eingegrenzt durch die Ächtung der unverzeihlichen Untat und Strafe reguliert ebenfalls durch Verhältnismäßigkeit.

Man kann diese, in Anschluß an Hannah Arendt diskutierten Mittel der Menschen, sich zueinander in Beziehung zu setzen, auch darüber als nicht nur zufällig, sondern kategorial bedeutsam verständlich machen, daß man - mit Herbart (vgl. Benner (1986), S. 148) - danach fragt, welche prinzipiellen Möglichkeiten eigentlich dafür bestehen, daß Menschen zueinander in Beziehung treten, was für Herbart nichts anderes bedeutet, als daß sie ihre verschiedenen Willen miteinander konfrontieren. Geschieht das unter der Maßgabe, die Verschiedenheit des Wollens - in Arendts Sprache die Pluralität - zu respektieren, dann erwachsen aus der Konfrontation verschiedener Willen mit den Mitteln oder in den Medien der *Gewalt* - Einwirkung auf einen fremden Willen -, des *Vertrags* - als Ausgleichsanstrengung zwischen verschiedenen Willen - und der *Macht* - als Folge kumulierten Willens gegenüber einem nicht oder noch nicht artikulierten Willen - Regulierungsbedürftigkeiten. Die Antwort auf diese Bedürftigkeit heißt bei Herbart "sittliche Idee". Das Regulativ für die Einwirkung auf einen fremden Willen ist die "Billigkeit"; für den widerstreitenden Willen von Menschen ist es eine Regel, die dem Streit vorbeugt, und die Herbart "Recht" nennt, für den sich aussprechenden

Willen, der potentiell Macht erlangt, gilt nach Herbart, daß er dem noch unbekanntem, fremden Willen der anderen "Wohllwollen" entgegenbringen soll, d.h., dessen Existenz zu respektieren und ggf. zu berücksichtigen hat, womit dem eigenen Wollen eine Selbstbegrenzung auferlegt ist.

Was die drei benannten Regulative charakterisiert, hat Benner (1986) wie folgt rekonstruiert: Zur "Billigkeit", die das Verhältnis "zwischen einem absichtlich tätigen und einem absichtslos leidenden Subjekt" (Benner (1986), S. 162) bestimmen sollte, zitiert er zunächst Herbart: "Die Tat ist Wohltat, wenn sie ein Wohl zugleich beabsichtigt und hervorbringt, Übeltat, wenn sie ein Wehe zugleich zur Absicht und zur Folge hat" (Herbart (1808), S. 55) und fährt fort: "Wohltäter und Übeltäter ist gemeinsam, daß von ihrer Tat ein anderes Subjekt betroffen ist, welches sich in diesem Willensverhältnis nicht tätig, sondern leidend, d.h. passiv verhält. Das Merkwürdige ist nun nicht, daß Herbart Wohltat und Übeltat demselben Willensverhältnis zuordnet; merkwürdig ist vielmehr, daß er für beide Fälle, sowohl für den Fall, in dem ein Subjekt unter der Wohltat eines anderen «leidet», d.h. die Wohltat selbst passiv empfängt, als auch für den Fall, in dem ein Subjekt unter der Wehetat eines anderen leidet, da diese ihm ohne sein Mitwirken zugefügt wird, dasselbe Elementarurteil ausspricht: «Die Tat als Störerin mißfällt. Die Größe der Tat bestimmt die Größe des Mißfallens. Wo kein Wohl noch Wehe beabsichtigt, oder auch wo keins empfunden wird, da greift nicht ein Wille hinein in den anderen, die Tat ist nicht vorhanden, daß Mißfallen ebensowenig. Mit dem Wohl oder Wehe aber, das in der Absicht und im Erfolg gemeinschaftlich anzutreffen ist, wächst das Mißfallen, und zwar auf gleiche Weise bei der Wohltat und bei der Wehetat. Die Gesinnung des Wohltäters mag übrigens gefallen und das Wohlsein des Empfängers mag uns erfreuen, ja auch die Stärke der tätigen Kraft mag gefallen. Von diesem allem zu abstrahieren und bloß die Tat als Tat festzuhalten, ist nicht ganz leicht; es wird aber leichter, sobald aus der praktischen Weisung, die dem Urteil muß abgewonnen werden, das Symbol hervortritt, in welchem das Mißfallen an der Tat seinen Ausdruck findet. Vergeltung ist das Symbol, worin das Mißfallen sich ausdrückt" (Herbart (1808), S. 57/ Benner (1986), S. 162/63). Daß die Vergeltung eines auf andere einwirkenden Willens, mit dem diese nicht übereinstimmen und der keiner gemeinsamen Regel entspricht, *verhältnismäßig* ausfällt, wie oben gefordert, ist die Voraussetzung dafür, daß man sie *billigen* kann.

Die Idee des Rechts als Regulativ für einander widerstrebendes Wollen steht dem zur Seite. Die eigenständige und eigentümliche Fassung dieser Idee durch Herbart kennzeichnet Benner so: "Die Idee des Rechts negiert nicht nur das sogenannte Recht des Stärkeren, sondern ebenso das sogenannte Naturrecht: Jedem das Seine. Sie erklärt die Vereinbarung einer Regel aber auch nicht zum bloßen Gegenstand einer Beratung, die der Rechtsidee folgt, sondern verpflichtet die Beratung über die Vereinbarung einer dem Streit vorbeu-

genden Regel darüber hinaus auf die Beachtung der zur Rechtsidee hinführenden Elementarurteile. Das Neue an der von Herbart formulierten Idee des Rechts ist nicht deren Bestimmung für sich genommen, sondern die Bedeutung, die ihr im Zusammenhang mit den anderen Elementarurteilen zukommt. Die Kompetenz nämlich, den eigenen Willen in der Beratung hintanzustellen und den Willen des anderen zuzulassen, ist an die Konkretion der inneren Freiheit in den Ideen der Vollkommenheit und des Wohlwollens und die Beachtung dieser Ideen zurückgebunden. Nur der Vielseitige und an seiner Bildung arbeitende Mensch kann dem fremden Willen, statt ihn nur als fremd und andersartig zu empfinden, wohlwollend gegenüberreten. Nur er kann von einem bestimmten Willen absehen, um einen anderen zuzulassen, nur er kann vielseitig wohlwollend sein. Vielseitigkeit und Wohlwollen gehen der Rechtsidee in der Reihenfolge der Ableitung der Ideen voraus; die Beachtung ihrer Weisungen bei der Beurteilung der ihnen zugrundeliegenden Willensverhältnisse ist eine notwendige Voraussetzung für die Fähigkeit, gemäß der Idee des Rechts im Streit mit dem Du eine Regel zu finden, die künftigem Streit vorbeugt. Somit ist die Anerkennung der Idee des Rechts in der Praxis daran gebunden, daß sich unter den Menschen eine gemeinsame Sitte ausbildet, die alle zur größtmöglichen Vielseitigkeit und zum Wohlwollen gegenüber dem fremden Du auffordert" (Benner (1986), S. 161). Hier wird deutlich, was beim nachfolgend behandelten "Wohlwollen" ebenfalls geltend zu machen ist, daß nämlich die genannten Regulative politisch-sozialen Handelns auf dem Sich-Bilden der Individuen einer Gesellschaft aufrufen. Sie sind mögliche Lösungen für die Probleme, die aus der potentiellen Verschiedenheit der Willen, also der Pluralität entstehen. Aber sie sind es nur dann, wenn sie von den pluralen Individuen als Lösungen ihrer Probleme im Umgang miteinander auch verstanden werden (können).

Für das Wohlwollen als Herbarts Idee für die oben formulierte Notwendigkeit des Verzichts auf Herrschaft, als der machtvollen Unterordnung fremden Wollens, zeigt sich das besonders deutlich: "Den eigenen Willen im Hinblick auf ein fremdes Du dahingehend zu beurteilen, daß er nicht stellvertretend beurteilt wird, sondern diesem wohlwollend vor der Begegnung mit ihm wohlwill, ohne stellvertretend dessen Wohlbefinden zu definieren, faßt Herbart unter den Begriff eines motivlosen Wohlwollens. Wohlwollen kann dem Du nicht in der Absicht entgegengebracht werden, es dem ihm fremden Willen zugeneigt zu stimmen oder gefügig zu machen, sondern formuliert die Aufgabe, vor Eintritt in eine gemeinsame Interaktion und Beratung grundsätzlich nicht nur den eigenen, sondern auch den noch unbekanntem Willen eines fremden Du zuzulassen, also dem eigenen Willen keinerlei Vorrang einzuräumen. Motivloses Wohlwollen meint also nicht, keinen eigenen Willen im Hinblick auf ein fremdes Du zu haben, sondern formuliert die Aufgabe, den eigenen Willen nicht zum Motiv zu erheben, welches in der künftigen Begegnung mit dem fremden Du durchzusetzen ist, sondern die Be-

ratung über einen möglichen gemeinsamen Willen motivlos offenzuhalten." (Benner (1986), S. 157).

*Wege zu einer über sich selbst aufgeklärten Gesellschaft:
Transparenz in den gesellschaftlichen Rollenerwartungen,
Tugendzumutungen und Lastenverteilungen*

Wohlvollend wie gerade beschrieben sind die Menschen - wenigstens in ihrer Mehrheit - nicht. Sie sind es aber vielleicht auch deshalb nicht, weil sie kaum je Gelegenheit hatten, sich die Aufgabenhaltigkeit ihres politisch-sozialen Lebens und die dafür bereits ausgearbeiteten Lösungsmöglichkeiten in einer Weise vor Augen zu führen, daß daraus adäquate Haltungen für ihre Beziehungen zueinander werden konnten. Daß es dennoch auch in der - bezogen auf die beschriebenen Regulative - unzulänglichen Lebenspraxis der Menschen ein Verständnis davon gibt, daß es ihre gemeinsame politisch-soziale Aufgabe ist, ihrer Freiheit und pluralen Gemeinsamkeit einen Ort zu geben, zeigen die verschiedenen Versuche, die menschliche Welt so zu gestalten, daß sie als Ganze einem gesetzten Rahmen untersteht, der den Menschen die frei redende Begegnung als freie und gleichrangige in einem gewaltlosen, öffentlichen, d.h. auch transparenten Raum ermöglicht. Man kann die Gründung der UNO, die Erklärung der unveräußerlichen Menschenrechte, die Versuche, durch internationale Gerichte die Regeln der Völkergemeinschaft durchzusetzen, die Wirksamkeit von Amnesty International und Greenpeace etc. als Anzeichen dafür deuten, daß die Menschen begonnen haben, sich dieser Aufgabe einer für alle durchschaubaren Gestaltung ihrer Lebensform zu stellen, und im Sinne dieser Aufgabe Lösungsschritte zu unternehmen.

Daß das im Großen eine unendliche Zahl von Problemen aufwirft, hat möglicherweise auch darin seine Ursache, daß es bisher selbst in kleinsten Gemeinschaften nicht gelungen ist, einen solchen Rahmen allen Gemeinschaftsmitgliedern zugänglich zu machen und *zugleich* die Aufgaben der Reproduktion, Produktion und Praxis auf dem gesellschaftlich erreichten Niveau so zu gewährleisten, daß dabei nicht ein Teil der Gesellschaftsmitglieder systematisch von einem anderen Teil benutzt und ausgenutzt wird. Ist es zunächst in der antiken Polis das beherrschende Verfügen über Sklaven und Frauen, das den freien Männern die Sorge um das Lebensnotwendige abnimmt und ihnen damit erst den Zugang zum öffentlichen Raum der Freien ermöglicht, so sind es später Eigentum und Besitz, die für wenige die Voraussetzung öffentlicher Mitsprache schaffen. Und selbst die Idee des Liberalismus, zunächst als Emanzipation von der Herrschaft patriarchal

regierender Monarchen, später als der Verkünder der Gleichheit aller Menschen, hat an die 250 Jahre gebraucht, die Herrschaft über die Sklaven und über die Frauen in der bürgerlichen Familie *formal* abzuschaffen. Die entsprechende Eherechtsänderung für die (alte) Bundesrepublik Deutschland datiert vom 30.6.1977.

Wenn also heute in den demokratischen westlichen Industriestaaten *formal* alle Menschen über 18 bzw. 21 Jahren mit den oben benannten Ausnahmen zum öffentlichen Raum und dem freien politischen Austausch darin zugelassen sind, dann heißt das in keiner Weise, daß alle vergleichbare Zugangschancen dazu haben. Für die weiblichen Gesellschaftsmitglieder z.B. liegt eine systematische Benachteiligung darin, daß von ihnen überwiegend nach wie vor die Bewältigung der häuslichen Reproduktionsarbeit erwartet und geleistet wird, so daß die Belastung mit der Lösung dieser den Menschen insgesamt gestellten Aufgabe, das Leben aufrechtzuerhalten durch Ernährung, Pflege der Dinge und Menschen im häuslichen Bereich und Kinderaufzucht, überwiegend von den Frauen getragen wird. Dadurch sinkt deren Kraft und Möglichkeit zur Bearbeitung der anderen sich stellenden Aufgaben, wie der, sich an der Gestaltung der dinglichen Welt und der politischen Belange zu beteiligen, entsprechend. Cornelia Klinger vom Institut für Wissenschaften von Menschen, Wien, formuliert das so:

"Wenn das autonome männliche Subjekt nur möglich ist auf der Grundlage der Arbeit eines nicht autonomen weiblichen Subjekts, dann müßte ihm (bzw. dem gesamten Konstrukt der liberalen Öffentlichkeit) durch die konsequent durchgesetzte Angleichung der Frau an den männlichen Subjektstatus der Boden entzogen werden - oder aber der Status eines autonomen Subjekts bleibt für die Frauen unvollständig, was nicht zuletzt insofern die wahrscheinlichere Alternative darstellt, als den Frauen im allgemeinen eben der Rückhalt in der Privatsphäre fehlt, der eine so wichtige Voraussetzung für Entwicklung der öffentlichen Personalität darstellt. Frauen haben so große Schwierigkeiten zu denselben Konditionen wie Männer am öffentlichen Leben von Staat, Beruf und Gesellschaft zu partizipieren, weil diese Partizipation auf der Abwesenheit der Frauen hier und ihrer Anwesenheit und Arbeit im Haus gründet. *Genau genommen besteht das liberale männliche unbelastete Selbst aus zwei Teilen: dem Mann im Licht der Öffentlichkeit und seiner Frau im Schatten des Hauses: 'To a large extent, contemporary theories of justice, like those of the past, are about men with wives at home'* (Okin 1989: 13)" (Klinger 1994, S. 8).

Ich will und kann an dieser Stelle keine Diskussion über die Formen und Ursachen geschlechtsbedingter Ungleichheit führen. Worauf ich mit dem Hinweis auf die tradierte Ungleichverteilung der aus den menschlichen Aufgaben sich ergebenden Lasten zwischen den Geschlechtern beispielhaft hinweisen möchte, ist die Notwendigkeit einer aufgaben-orientierten Theoretisierung

menschlicher Gesellschaften, mit der eine Chance gegeben wäre, die etablierten gesellschaftlichen Formen und Rollen immerhin mit soviel Distanz wahrzunehmen, daß die darin steckenden, unaufgeklärten Lastenverteilungen, Tugendzumutungen und Rollenerwartungen zuallererst beschrieben werden könnten. Nur vor dem Hintergrund einer solch aufgabenorientierten Beschreibung der politisch-sozialen Beziehungen der Menschen in einer mehrheitlich zugänglichen Form können für die Vielen die Notwendigkeit von rahmensetzenden Prinzipien, das Aufeinanderverwiesensein der Handlungszwecke und die Regulierungsbedürftigkeit und -möglichkeit der Handlungsmittel transparent werden. Die Transparenz der Aufgaben aber bringt auch Transparenz in die gesellschaftlich konventionalisierten Lösungen und befreit dadurch von deren Zwanghaftigkeit oder vermeintlicher Natürlichkeit. Insofern kann man sagen: Eine Gesellschaft ist in dem Maße in der Lage, der menschlichen Freiheit einen Ort zu geben, in dem sie sich selbst ihrer jeweiligen Verfaßtheit, d. h. Form ihrer Aufgabenlösungen, bewußt ist, was es ihren Mitgliedern erlaubt, sich individuell mit der jeweiligen Lösungsqualität auseinanderzusetzen und sich zu ihr mit Bedacht in Beziehung zu setzen: zustimmend, ablehnend, modifizierend, interpretierend.

Die in Hinsicht auf diese Perspektive einer Transparenz der gesellschaftlichen Lebensgestaltung gesellschaftstheoretisch wünschenswerte Forschungstätigkeit ist allerdings keine notwendige Voraussetzung dafür, die Aufgaben, die die Erziehung aus gesellschaftlicher Perspektive zu stellen hätte, zu kennzeichnen. Denn diese ergeben sich aus der oben skizzierten Aufgabenhaltigkeit gesellschaftlichen Zusammenlebens und nicht aus der Analyse der jeweils vorfindbaren gesellschaftlichen Lösungen.

"In den letzten drei Jahrzehnten haben sich feministische Theoretikerinnen um eine den Ort und die Belange von Frauen einbeziehende Rekonstruktion so gut wie aller vorfindlichen gesellschaftstheoretischen Positionen bemüht. Der Erfolg dieser Rekonstruktionsversuche ist begrenzt geblieben: Zum einen haben sie einen feministischen Ansatz eher behindert als befördert, insofern als im Prinzip übereinstimmende Theoretikerinnen an verschiedenen und zuweilen widersprüchlichen Positionen ansetzen: Die 'Gretchenfrage', welche politische Theorie den aussichtsreichsten Ausgangspunkt für eine feministische Revision bildet, ist nach wie vor umstritten - und Anlaß zu unnötigem Streit. Zum anderen hat sich der männlich dominierte *mainstream* der politischen Theoriebildung als erstaunlich intransigent erwiesen. Die feministische Kritik ist bei den jeweiligen Sachwaltern der verschiedenen Theorien auf taube Ohren gestoßen.

So kann etwa John Rawls trotz einer jahrelang aus feministischer Perspektive um seine Theorie geführten Debatte in der Einleitung zu seinem 1993 erschienenen '*Political Liberalism*' schlicht und einfach erklären, daß er auch in diesem neuen (allerdings überwiegend ältere Aufsätze nur zusammenfassenden Buch) die Frage nach der Gerechtigkeit der Familie bzw. in der Familie ('justice of and in the family') außer Acht lassen werde. Obzwar er sich also nicht zu einer Beschäftigung mit diesen Fragen genötigt sieht, hält er sich gleichwohl für berechtigt und befähigt, sie zu beurteilen: '... I do assume that in some form the family is just'" (Klinger 1994, S. 23).

*Die Bildungsaufgaben aus der Perspektive der Gesellschaft:
Explikation ihrer Verfaßtheit, Diskussion der problemlösenden
Kapazität ihrer Prinzipien, Mittel und Regulative sowie der
Egalität ihrer Erwartungen und Zumutungen*

Faßt man das Vorstehende hinsichtlich seines Ertrags für die aus gesellschaftlicher Perspektive verbindlich zu stellenden Aufgaben zusammen, ergibt sich folgendes: Jede Gesellschaft wird zu ihrer Erhaltung die nachwachsende Generation in den durch sie gesetzten Rahmen und die in ihm geltenden Prinzipien des Umgangs einführen müssen. Eine tendenziell selbstaufgeklärte Gesellschaft wird es sich leisten können, ja leisten müssen, diese Einführung explizit zu vollziehen. Das heißt, sie wird die Prinzipien, auf die sich ihre Verfaßtheit stützt, benennen und ihre problemlösende Kapazität offenlegen, weil sie nur so davon ausgehen kann, daß die nachwachsende Generation die gegebene Verfaßtheit tragen und ausfüllen wird.

Die Alternative zu dieser Offenlegung - über deren geeignete Form noch zu reden sein wird (s.u. C III) - ist die "Einübung" in die geltenden Konventionen und Regeln, die gelegentlich auch als Unterwerfung unter dieselben praktiziert wird. Aus der Distanz betrachtet kann man vielleicht sagen, daß die Gesellschaften, die auf Unterwerfung unter oder bloße Einübung in ihre Verfaßtheit setzen, damit implizit eine Unsicherheit über deren Tauglichkeit zum Ausdruck bringen. Mit anderen Worten: eine Gesellschaft der Erwachsenen, die von der Lösungsqualität der gelebten Konventionen und Regeln überzeugt ist, müßte diese eigentlich im Rahmen professioneller Erziehung offenlegen wollen und können. Gleiches gilt für die Mittel, derer sie sich bedient, sowie der bei deren Einsatz zu berücksichtigenden und tatsächlich berücksichtigten Regulative. Allerdings wird man hier unterstellen müssen, daß diese, so wie die Zwecke, für die sie eingesetzt werden (Gewährleistung von Reproduktion, Produktion und Praxis), deutlich weniger bewußt sind, als das von den Prinzipien des gesetzten Rahmens (Gleichheit, Gewaltfreiheit, Redefreiheit, Öffentlichkeit) doch wohl unterstellt werden kann.

Man sieht, daß die Explikation der Aufgaben, die sich aus gesellschaftlicher Sicht stellen, keineswegs zu einer Affirmation bestehender Lebensformen und gesellschaftlicher Formationen führt, allerdings auch nicht zu deren prinzipieller Kritik. Eine gesellschaftliche Verfaßtheit zu finden und/oder zu bewahren sowie deren mögliche Zwecke, Mittel und Regulative auszubilden und gegeneinander zu gewichten, ist die bleibende Aufgabe, die jede Gesellschaft auch durch Erziehung immer neu lösen muß. Die Lösungsmöglichkeiten offenzulegen, nachvollziehbar zu machen und ggf. zur Diskussion zu stellen, ist die Herausforderung, der sich posttraditionale Gesellschaften gegen-

übersehen, wenn sie die selbstformulierten Forderungen nach Selbst- und Mitbestimmung ihrer Mitglieder nicht ad absurdum führen wollen.

Auch Menschengemeinschaften und nicht nur einzelne Menschen müssen abwägen und aushandeln, was sie dulden, haben und treiben wollen und sie sollten ihre Überlegungen und Entscheidungen, die dann nicht "nur" individuell, sondern auch politisch sind, nicht unbedarft und also bezogen auf Kriterien treffen. Der dafür gesuchte "normative, immanente Kritikmaßstab" (Dubiel 1994a) ist allerdings nicht die idealtypische Antizipation einer demokratischen Gesellschaft at its best, sondern eher die Bestimmung der bis heute erkennbaren Bedingungen ihrer realen Möglichkeit. In dieser Hinsicht lassen sich obige Überlegungen zu Sinn, Ziel, Prinzipien, Zwecken, Mitteln und Regulativen von Politik nutzen. Ich würde riskieren zu sagen, sie skizzieren notwendige Bedingungen für die Möglichkeit pluralistisch und demokratisch verfaßter Gesellschaften, ohne deren konkrete Ausprägung antizipieren zu können oder zu wollen.

Dabei zeigt sich, daß der "Begriff einer posttraditionalen, demokratischen Gemeinschaft" (Honneth 1993, S. 16) sich in Ansehung aktueller Diskussionen sinnvollerweise aus einer Zusammensicht liberaler, kommunitaristischer und zivilgesellschaftlicher Überlegungen konstituiert: Gesellschaften bedürfen eines gesetzten Rahmens mit wenigen Prinzipien (liberale Position), in dem sich ihre Mitglieder auf wünschenswerte Qualitäten des Umgangs verständigen können und auch müssen, um die zu lösenden Aufgaben der Reproduktion, Produktion, Praxis und Reflexion befriedigend zu bewältigen (eine gemäßigte Version der kommunitaristischen Position). Für Verständigungen und Aushandlungsprozesse sind zivilgesellschaftliche Verfahren und Umgangsformen sinnvoll, auch weil nicht erwartet werden kann und sollte, daß moderne Gesellschaften insgesamt den Charakter von Gemeinschaften mit weitgehend geteilter Lebensform annehmen. Das Konzept der Zivilgesellschaft ist mithin ein notwendiges Korrektiv, das helfen kann, ein Abdriften in konformistische Strukturen, die vom kommunitaristischen Konzept sehr wohl drohen können, zu verhindern.

Der Begriff einer posttraditionalen, demokratischen Gesellschaft ist also ein zusammengesetzter und zwar aus Rahmen, Prinzipien, auszuhandelnden normativen Orientierungen und zivilgesellschaftlichen Verfahren und Umgangsweisen. Den Rahmen zu verstehen und zu vertreten sowie in ihm immer neu die anstehenden Aufgaben zu bearbeiten und sich dabei selbstbestimmt der schon verfügbaren Lösungsmöglichkeiten zu bedienen, das ist die Aufgabe, die sich der nachwachsenden Generation aus der gesellschaftlichen Perspektive stellt.

V. Vier Kartierungen - eine Karte ? Die Theorie der Bildungsaufgaben als kombinatorische Topik

Eine Landkarte zu entwickeln, heißt, für den Kartierungszweck relevante Punkte zu markieren und in ihrer Lage zueinander im kartographierten Raum zu bestimmen. Der Raum war umrissen mit dem (zusammengesetzten) Ganzen der den Menschen sich stellenden Aufgaben, von denen plausibel angenommen werden können sollte, daß sie für deren Sich-Bilden und damit für Erziehung Bedeutung haben. Diese Art der Auffassung des "erziehungswissenschaftlichen Geländes" ist - folge ich jüngsten Publikationen zum Thema (vgl. Horn/ Wigger 1994) - eher ungewöhnlich. Sie trägt einer Theorie Lage

und einer mit ihr gegebenen Problematik Rechnung, die Horn und Wigger, Vogel zustimmend, wie folgt charakterisieren: "Für die aktuelle Lage von Pädagogik und Erziehungswissenschaft wird ein 'Widerspruch zwischen der Unwünschbarkeit bzw. Unmöglichkeit pädagogischer Systeme einerseits und dem Bedarf an pädagogischer Systematik andererseits' konstatiert (Vogel 1991, S. 334). Indikatoren für den 'Mangel an einer anerkannten Fachsystematik' sind demnach das Fehlen eines 'allgemein überzeugenden hierarchischen Thesaurus zur Erschließung pädagogischer Literaturbestände' und 'eine gewisse Ratlosigkeit' beim Verfassen von Einführungen und Darstellungen der Pädagogik" (Horn/Wigger 1994, S. 23/24).

Angesichts dieser Lage, deren Problematik ich aus eigenen Seminaren zur Einführung in die Erziehungswissenschaft gut kenne, habe ich hier für die Darstellung pädagogischen Nachdenkens über eine Theorie der Bildungsaufga-

"Als der Unterzeichnete zuerst mit der Kombinationslehre sich bekannt machte, fiel ihm sogleich auf, daß diejenige Operation, welche man Variieren mehrerer Reihen nennt, auf Begriffsreihen bezogen, nämlich auf Reihen von Merkmalen vorliegender Gegenstände, zu Klassifikationen dieser Gegenstände führe; und zwar so, daß man zwischen mehreren Klassifikationen die Wahl habe, je nachdem man die erwähnten Reihen untereinander versetze.

Bald darauf mit praktischer Philosophie, und insbesondere mit systematischer Aufstellung der Pädagogik, daher häufig auch mit den bekannten Niemeyerschen Grundsätzen beschäftigt, bemerkte er, daß in diesem Werke unzählige rhetorische Dispositionen vorkommen, die eigentlich logische Einteilungen sein sollten; so daß in der Pädagogik, deren Ganzes der Praktiker so leicht und so sicher als möglich muß übersehen können, um nicht ein über dem andern zu vernachlässigen, sehr viel an Klarheit würde gewonnen werden, wenn eine mäßige Anzahl genau bestimmter Begriffsreihen zur kombinatorischen Verbindung, ähnlich den Klassifikationen bereit gelegt würde. Ohne Zweifel paßt dies auf alle praktischen Wissenschaften gerade um desto mehr, je mehr sie ganz eigentlich praktische Anleitungen geben sollen; es paßt aber auch auf die vorgängige theoretische Untersuchung der Begriffsreihen selbst, die man nicht leicht aus einem Vorrat gegebener Kenntnisse richtig herausfinden wird, wenn man nicht schon im voraus auf die Vorteile rechnet, welche die kombinatorische Form hintennach von selbst darbietet" (Herbart (1836), S. 291/92).

ben auf eine alte Form zurückgegriffen, nämlich auf die Möglichkeiten einer "kombinatorischen Topik" (vgl. Blaß 1969, besonders S. 101 ff.).

Deren von Blaß ausgeführte Eigenart und Chance besteht darin, unter Bezug auf explizierte Kategorien - hier entwickelt als allgemeine, individuelle und gesellschaftliche Anforderungen an die sich bildenden Individuen und mithin an ihre erzieherisch zu ermöglichenden und zu verantwortenden Bildungsprozesse - sog. Topoi, d.h. wahrscheinliche Sätze auszusagen, auf die bezogen man beim Argumentieren über (pädagogische) Probleme Schlüsse ziehen kann, die eine Konsistenz der eigenen Argumente sicherstellen sollen. Diese antike, von Aristoteles behandelte Fundierung der Disputationskunst (Blaß 1969, S. 91 ff.) kann dazu verhelfen, die sachbezogen relevanten Punkte, von denen allgemeine Zustimmungsfähigkeit erwartet werden kann, in geordneter Form (Landkarte) präsent zu machen, so daß es angesichts praktischer Fragen leicht möglich ist, den Ort bzw. die Örter aufzufinden, die zur Klärung der thematischen Frage akzeptierterweise beitragen können. Der Vorteil dieser Wissenschaftskonzeptionierung ist, daß sie sich keine Vollständigkeit anmaßen muß, um funktionsfähig zu sein, daß die mögliche Kombinatorik der Topoi die konsistente Behandlung einer nicht antizipierbaren Fülle von Problemen/ Fragen/ Aufgaben möglich macht und daß neuartige Probleme zur Ergänzung der Topoi führen können.

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur gibt es ein sehr prominentes Beispiel legitimatorischer Disputationen, das nach diesem Muster arbeitet: Klafki's Didaktische Analyse. Sie benennt nämlich die Örter (Repräsentativität, Gegenwartsbedeutsamkeit, Zukunftsbedeutsamkeit etc. der potentiellen Unterrichtsinhalte) bezogen auf die für die Bildungswirksamkeit ausgewählter Inhalte erfolgreich argumentiert werden kann (vgl. Klafki (1958), S. 126 ff.); ähnliches gilt übrigens für die in den 80er Jahren von Wolfgang Klafki in die Diskussion eingebrachten "Schlüsselprobleme" (Klafki 1985, S. 100). Kennzeichnend für *diese* Verwendung pädagogischer Topoi ist ihre dominant kritische Funktion: sie helfen Unpädagogisches auszuschließen.

Meine Verwendungsabsicht der kombinatorischen Topik hier ist dagegen auch konstruktiv: die kategorial entwickelten, relevanten Aufgaben der Menschen sollen helfen, Bildungsrelevantes im Leben der Menschen zu entdecken, aufzusuchen und selbst in Gang zu setzen. Weil heute immer noch, wenn nicht verstärkt, Erziehung, hier gemeint als Ermöglichung des Sich-Bildens, das "Ganze eines so unermeßlich vielteiligen und doch in allen Teilen innigst verbundenen Geschäfts" ist (Herbart (1806a), S. 144/45), ist Orientierung wichtig und Übersicht schwer, aber unerlässlich. Beidem soll die "Landkarte der sich stellenden Aufgaben" dienen, wie sie - die nachfolgende Argumentation zusammenfassend - weiter unten in diesem Kapitel abgedruckt ist.

Rückblick auf die gefundenen Topoi

Um diesem Zweck näher zu kommen, geht es im folgenden zunächst darum, die gefundenen "Örter" nochmals zu benennen und in ihrer Lage zueinander zu kennzeichnen: Aus Sicht der Individuen erwies sich als relevante Aufgabe, *Interessen* auszubilden und einen Charakter zu entwickeln. Interessen konstituierten sich - gemäß Herbart - aus *geistigen Tätigkeiten* (Erkenntnis und Teilnahme) in Bezug auf Mannigfaltiges, Gesetzmäßigkeiten und Verhältnisse in der Natur, der Dingwelt und Teilen der sozialen Welt, sowie auf einzelne Menschen, Gesellschaft und Religion bezogen. Damit sind die *Gegenstandsbereiche* des Interesses benannt. Die *Entwicklung des Wollens* vollzieht sich - erneut Herbart folgend - über die Schritte Gedächtnis des Willens, Wahl, Grundsatz, Kampf. Außerdem war den Interessen und den Schritten der Charakterbildung noch *eine Entwicklungsüberlegung* inhärent, nämlich vom bewußten Auf- und Wahrnehmen zum Ordnen und auf den Begriff bringen, zum Finden und Bedenken von Verhältnissen bzw. dem handelnden Realisieren von Beziehungen voranzugehen.

Als universell sich stellende Aufgaben ergab sich - im Anschluß an Hannah Arendt -, daß Menschen aufgrund der Bedingtheit ihres Lebens auf der Erde sich damit auseinandersetzen, ihr Leben zu erhalten, eine Dingwelt und Gedankenwelt zu schaffen, Sinn zu stiften und sich über Welt schaffen und Sinn stiften einer gemeinsamen Welt zu vergewissern. Diese Aufgaben führen dazu, daß sie arbeiten, herstellen, handeln und sprechen, sowie dazu, daß Menschen ihr *tätiges Leben* kontemplativ begleiten, indem sie denken, urteilen und wollen. Man kann darin Herbarts Überlegungen ergänzende *Tätigkeiten* sehen, die bezogen auf die verschiedenen Gegenstandsbereiche nicht nur zu Interessen sondern darüberhinaus zu Reproduktion, Produktion, Konstruktion, Kommunikation und Praxis - sowie zu Nachdenklichkeit, urteilsbezogener Entschiedenheit und zu Taten bzw. zu Charakter führen. Daß das Denken und auch das Urteilen notwendigerweise eigens zu stellende Aufgaben enthalten, haben die Ausführungen über die Bosheit als von den Menschen selbstgeschaffener Bedingung gezeigt und damit einen weiteren Topos eingebracht, nämlich *die Notwendigkeit von Muße*, als voraussetzender Qualität von Prozessen des Einübens in das Denken und zur Vorbereitung begründeten Urteilens. Ebenfalls in diesem Zusammenhang ging es um die *Art und Qualität geistiger Tätigkeit* überhaupt, deren Elemente Vertiefung (Klarheit/ Assoziation) und Besinnung (System/ Methode) Herbart zufolge die Voraussetzung dafür schaffen, daß der "Gedankenkreis" sich vielseitig entwickelt und ordnet und damit dem jeweiligen Individuum auch zur Verfügung steht.

Schließlich führte die Diskussion der gesellschaftlichen Perspektive auf Erziehung dazu, als konstitutive Elemente einer funktionsfähigen, demokrati-

schen und pluralistischen Gesellschaft und ihrer Institutionen einen *gesetzten Rahmen, seine Prinzipien, gesellschaftliche Konkretionen der allgemeinen menschlichen Zwecke, dafür taugliche Mittel und auf diese bezogene Regulative* zu bestimmen. Ein letzter Topos ist die Aufgabe einer pragmatischen Konstruktion des gesellschaftlichen und des individuellen tätigen Lebens, als Herstellung einer Balance zwischen Reproduktion, Produktion und Praxis bzw. einer lebhaften Verknüpfung dessen, was man dulden, haben und treiben will, die Ausdruck einer *Selbstbestimmung* des Individuums ist und so ausfallen sollte, daß es sich *selbst achten* kann.

Topoitypen und Topoidesiderate

Was sich an der erfolgten Zusammenstellung zeigt, ist zweierlei: Zum einen erweist sich, daß die Topoi verschiedene Typen von Aussagen repräsentieren. In der Draufsicht lassen sich unterscheiden: Tätigkeiten (erkennen, teilnehmen, arbeiten, herstellen, sprechen, handeln, denken, urteilen, wollen), Gegenstands-/Tätigkeitsbereiche (Natur, Dingwelt, Soziale Welt, Reproduktion, Produktion, Konstruktion, Kommunikation, Interaktion, Praxis, Selbst), entwicklungsbezogene Überlegungen zum Verlauf/Vollzug von Tätigkeiten (Stufen des Interesses/ Stufen der Charakterbildung), Verständnisse der möglichen Ergebnisse von Tätigkeiten (Interessen; Fähigkeiten zum Reproduzieren, Produzieren, Konstruieren, Kommunizieren, Interagieren; Bereitschaften zum Denken, Entscheiden und Aktivwerden), Begriffe von der notwendigen Qualität der Tätigkeitsvollzüge (gewaltfrei, öffentlich, mit Redefreiheit, gerecht, billig, wohlwollend, ohne Unterwerfung, verzeihend, Untaten ächtend) sowie die diesem allem zugrunde liegenden - wie man sagen könnte - *Basisaufgaben*: Vielseitigkeit und Charakter zu entwickeln, Leben zu erhalten, Welt zu schaffen, Sinn zu stiften, wobei letzteres auch bedeutet, einen politisch-gesellschaftlichen Raum zu gestalten. Diese, im Sinne einer Theorie der Bildungsaufgaben ermittelten Topoi sind in Bezug auf die Funktionsweise einer kombinatorischen Topik "Such- und Rahmenformeln" (Blaß 1969, S. 108/134), die sich in dem oben explizierten systematischen Grundgefüge bewegen, ohne deshalb ihrerseits ein abgeschlossenes System zu bilden. Diese Suchfunktion ergänzend erlaubt ihre Zusammensicht eine andere Art von Reflexion über die Plausibilität der Topoi im einzelnen und über die Stringenz getroffener Unterscheidungen insgesamt. Die ordnende Draufsicht hilft auch, noch nicht oder kaum behandelte Bereiche in den Blick zu bekommen. Ich sehe solche, noch wenig explizierten "Örter" bei den Handlungsbereichen, wo die bisherigen Klärungen noch wenig dazu beigetragen haben, die Aufgabenhaltigkeit der gegebenen und der hergestellten Welt in ähnlicher Weise wie die

der gesellschaftlich-politisch-sozialen Welt herauszuarbeiten. Auch die Tätigkeiten, Tätigkeitsvollzüge und Vollzugsqualitäten des Herstellens und des Welt konstituierenden Sprechens, sowie die des Arbeitens und Urteilens sind bisher nur sehr knapp behandelt worden. Ich möchte im folgenden mit Bezug auf den oben entfalteten Entdeckungszusammenhang bildungsrelevanter "Aufgabenörter" diese "Lücken" soweit schließen, daß zumindest die Umriss einer möglichen Füllung der entdeckten Leerstellen deutlich werden können.

Die Aufgabenhaltigkeit der gegebenen und der hergestellten Welt

Ich beginne mit einigen Überlegungen zur struktur- und damit aufgabenanalytischen Aufschließung der Gegenstandsbereiche: zum einen dem der Menschen und Natur, als Gegebenem, zum anderen als Konstruiertem die Bereiche der hergestellten geistigen Welt (Begriffe, Film, Bild, Plastik, Literatur, Musik, Geschichte(n), Philosophie) und der hergestellten Dingwelt (Werkzeug, Maschinen, Architektur, Raum, Ausstattung).

Gegebenes: Mensch/ Natur

Wahrscheinlich denkt man bei der Anregung zu einer aufgabenbezogenen Analyse der Bereiche "Natur", "Menschen" zunächst auch an die diesen sich zuordnenden Wissenschaften, die ja tatsächlich die zu den Bereichen gehörenden Phänomene thematisieren, d.h. sich zur Aufgabe machen. Allerdings fragt sich, ob die hier vorliegenden wissenschaftlichen Behandlungen der genannten Gegenstandsbereiche z.B. die Frage klären können, was bezogen auf die geistigen Tätigkeiten der Erkenntnis und der Teilnahme an anderen Menschen eine relevante Aufgabe ist. Folgt man den Überlegungen Hannah Arendts, ergaben sich Aufgaben zur Erkenntnis des und zur Teilnahme am Menschen zum Beispiel aus ihrer Sterblichkeit, Pluralität, Freiheit, Bosheit, Unsicherheit - mit einem Wort: ihren Bedingtheiten. Sodann könnten die Empfindungen - Liebe, Haß, Wut, Angst, Eifersucht aufgabenhaltig sein. Auch ihre Körperlichkeit - Kraft, Geschicklichkeit, Schnelligkeit, Beweglichkeit, Hunger, Durst, Sinnlichkeit, Geschlechtlichkeit kann Menschen zur Aufgabe werden. All das Genannte kann und sollte womöglich das Interesse füllen und zwar unter Gesichtspunkten der Teilnahme wie der Erkenntnis. Den entsprechenden Topos "Interesse an Menschen" aufgabenbezogen zu strukturieren, können die Wissenschaften voraussichtlich helfen, aber eine aufgabenkonstituierte und -konstituierende Struktur wird man in ihnen nicht einfach vorfinden.

Ähnliches gilt für das erkennende, aber heute womöglich auch teilnehmende Interesse an der Natur: Hier ist unsere Erwachsenenstrukturierung besonders stark von den (Natur-)Wissenschaften geprägt; ob diese uns auf das bringen, was Kindern und Jugendlichen an der Natur Aufgabe ist und was deren tätige Auseinandersetzung mit ihr, also ein Sich-Bilden, auslösen kann, fragt sich. Als interessant insoweit in den Blick könnten womöglich eher kommen: Jahreszeiten, Wetter, Licht, Wasser, Erde, Feuer, Wachstum, Geburt, Tod, Farben, Formen etc.

Hergestellte Welt: Dinge und Gedankendinge

Beschäftigt man sich in aufgabenanalytischer Absicht mit der geistigen Welt und mit der Dingwelt, so zeigt sich, daß hier Interesse zu entwickeln, und sich-bildend Einzulassen etwas grundsätzlich anderes bedeutet: das erkennende, wie das teilnehmende Interesse an *hergestelltem* Wissen oder an Dingen richtet sich nämlich nicht, wie bei den *Gegebenheiten* von Mensch und Natur auf die erkennende und teilnehmende Erschließung von gegebenen Phänomenen, sondern auf die in Gedanken und Dingen zum Ausdruck kommenden Lösungen für die im Gegebenen liegenden Aufgaben. Diese entstammen entweder aus Erfahrung und Umgang mit Natur und Menschen oder aus dem tätigen Leben des Arbeitens, Herstellens, Handelns. Die dabei hergestellte und intersubjektiv geteilte Welt des Wissens und der Dinge gibt unserem individuellen Tätigsein, Erfahren und Umgehen nämlich einen interindividuellen Ausdruck. Sie löst so dessen potentielle Rätselhaftigkeit, Beliebigkeit, Einsamkeit, Sinnlosigkeit auf, indem sie es kommunikabel macht, als Produkt oder auch als von anderen verstehbares Symbol für die Ansicht, die man gemeinsam mit den anderen Menschen mit Erfahrung, Tätigkeit oder Umgang verbindet.

Auf diesen Austausch über die Welt, in der sie leben, sind die Menschen angewiesen, aus konstruktivistischer Perspektive deswegen, weil sie nur so wissen können, daß sie überhaupt eine gemeinsame Welt teilen. Dahinter steht die Vorstellung, daß jeder Mensch aufgrund seiner Lebenspraxis seine eigene Welt und Welterfahrung hervorbringt, weshalb die Erzeugung einer gemeinsamen Welt der Menschen eine ihnen - in meiner Sprache - notwendig und zusätzlich gestellte Aufgabe ist. Vor diesem Hintergrund kann man sagen, daß die bereits hergestellte Welt der Dinge und des Wissens bzw. der Gedanken einen Vorrat an gemeinsamer Welt enthält, den man sich als einzelner Mensch individuell aneignen kann. Das allerdings macht es nötig, das in diesem "Vorrat" zum Ausdruck kommende Konstrukt der Welt - in meiner Sprache: die darin formulierten Aufgaben und ihre potentiellen Lösungen - zumindest nachvollziehen zu können (vgl. auch Marotzki 1993, S. 70). Genau dieses individuelle Nachvollziehen der mit den anderen Menschen geteilten Welt

ist der Kern des Interesses an Dingen und Gedanken; ihm wird eine aufgabenanalytische Behandlung dieser Gegenstandsbereiche Rechnung zu tragen haben.

Die Aufgabenhaltigkeit der Tätigkeiten

Die interessierte Auseinandersetzung mit der gegebenen und der konstruierten Welt führt dazu, diese in ihrer Gegebenheit und Konstruktion zu erschließen und ggf. nachzukonstruieren. Somit erschließt sich die damit verbundene Aufgabenhaltigkeit wesentlich aus der jeweiligen Sachstruktur von Gegebenem und Hergestelltem.

Die interessierte Auseinandersetzung mit dem Etwas-zueinander-in-Beziehung-Setzen führt dagegen auf den Mit- und Nachvollzug der beziehungsstiftenden Tätigkeiten, so daß das Aufdecken der darin steckenden Aufgabenhaltigkeit auf die Analyse der dafür erforderlichen Tätigkeiten verweist. *Tätigkeiten* zu analysieren, um deren Aufgabenhaltigkeit zu verstehen, heißt, die Merkmale/Schritte ihres Vollzugs zu bestimmen und die jeweils angestrebte Vollzugsqualität auf ihren Begriff zu bringen.

Handeln und kommunikatives Sprechen

Recht ausführlich geschehen ist das oben bereits für die Tätigkeiten des sich als Menschen zueinander in Beziehung Setzens, im (politischen) Handeln und Sprechen (vgl. A IV, S. 84 ff.). Bezug genommen wurde da auf Herbarts praktische Philosophie (vgl. dazu Benner (1986)), in der auf kategoriale Weise die möglichen Beziehungen (Willensverhältnisse) der Menschen zueinander untersucht werden, um sodann für die damit jeweils explizierte Aufgabe individuell-menschlicher und gesellschaftlicher Begegnung Lösungsvorschläge für eine jeweils tragfähige Verhältnisqualität zu machen. In der Auseinandersetzung mit den aus gesellschaftlicher Sicht zu stellenden Aufgaben wurde auf dieses Element der qualitativen Bestimmung von Verhältnissen zurückgegriffen, um Regulative für die politische Praxis und damit für die von ihr eingesetzten Mittel vorzuschlagen (vgl. oben A IV, S. 77 ff.). Es ist nicht unplausibel anzunehmen, daß diese als sinnvolle Regulative des Handelns der Menschen insgesamt taugen, so daß sie zugleich ein Beitrag zur aufgabenorientierten Analyse eben der Tätigkeit "Handeln" und "Sprechen" im Sinne von Interaktion und Kommunikation und ihres Bezugsbereichs menschlicher Praxis darstellen. Folgt man der oben ausführlicher vorgestellten Analyse der Aufgabenhaltigkeit des Handelns und Sprechens, dann beinhaltet das, daß die kategoriale Klärung von möglichen Willensverhältnissen zwi-

schen den Menschen zur Bildungsaufgabe wird, die einschließt, sich mit möglichen Qualitäten für die Verhältnisse auseinanderzusetzen, was heißt, für sich zu vollziehen, was gerecht, billig, wohlwollend, selbstbegrenzend, herrschaftsfrei und Untaten ächtend bedeuten kann.

Herstellen und weltkonstituierendes Sprechen

Dem bereits vorliegenden Topos zur Bestimmung der Bildungsaufgaben, die sich mit dem Handeln und kommunizierenden Sprechen verbinden, steht für das im Herstellen und weltkonstruierenden Sprechen liegende Aufgabenpotential keine vergleichbare Klärung zur Seite. Immerhin kann man einer genaueren Analyse vorgreifend vielleicht plausibel vorschlagen, daß die Beziehungen, die Menschen zu Dingen und Gedankendingen konstruktiv realisieren, sich einer Qualitätsvorstellung aussetzen sollten, die in den Begriffen "zweckmäßig" und "schön" steckt, und die, vermutlich produkt- und konstruktbezogen zu präzisieren Perspektive der Ausarbeitung des entsprechenden Topos zu sein hätte.

Arbeiten

Was sich nach diesen Zuordnungen als in umfassenderer Weise klärungsbedürftig erweist, ist der Bereich der Reproduktion mit der ihm zugeordneten Tätigkeit des Arbeitens - hier gemeint im arendtschen Begriffssinn als das Leben auf der Erde erhalten und in Gang halten, was neben dem Erhalten auch zu Tätigkeiten der Pflege und der Erneuerung führt. Mit Cornelia Klinger hatte ich oben (A IV, S. 87) bereits festgestellt, daß dieser Bereich menschlicher Tätigkeit in seiner theoretischen Erschließung und Würdigung deutlich unterrepräsentiert ist und es wohl auch bleiben wird, solange wie er weitgehend unauffällig und zuverlässig, aber eben geräuschlos, von den weiblichen Mitgliedern der Gesellschaft erledigt wird. Das hat begonnen, sich zu ändern, aber nicht nur deshalb, sondern auch um die hier liegenden Aufgaben bewußt werden zu lassen und die Form ihrer sinnvollen Bearbeitung zur Diskussion zu stellen, gilt es, die Tätigkeiten dieses Lebensbereichs zu präzisieren und in bezug auch auf die mögliche und anzustrebende Qualität der zu ihnen gehörenden Prozesse auf den Begriff zu bringen.

Eine erste anschlußfähige Theoretisierung, nicht des Arbeitens selbst sondern seiner möglichen Rolle in der Reihe der anderen Tätigkeiten, sehe ich in Herbarts Unterscheidung der Lebensvollzüge des Duldens, Habens und Treibens, die es seiner Meinung nach lebenspraktisch auszubalancieren gilt. Dem Treiben - gleich welcher Provinienz - steht hier ein "Haben" gegenüber,

das ein das Besessene Halten und Sich-darum-Kümmern impliziert (Herbart (1806) S. 146 /vgl. auch Arendt (1958), S. 90) sowie ein Schätzen seines Wertes. Dem "Dulden" noch daneben gilt es Grenzen zu setzen; Mißachtung, Zurücksetzung und Kränkung erfahren ihre Grenze am "Ehrgefühl" des Individuums. Ich interpretiere diese Hinweise als Klarstellung dazu, daß man nicht Teile des eigenen Lebensvollzugs, also auch nicht das Arbeiten, an andere Menschen delegieren kann/soll. Denn deren Dulden wird dadurch womöglich ungebührlich beansprucht, von der Lust des Habens spüren sie maßgeblich die Last, es zusammenzuhalten und zu pflegen und das "Treiben" der so Belasteten wird auf Bestimmtes eingeschränkt, dessen wesentliches Merkmal seine Kreislaufförmigkeit ist.

Das Nähen, Pflegen, Waschen, Putzen, Kochen, ohne das das Leben nicht auskommt, hat im Leben der Menschen keinen Bestand, weder als Tat noch als Produkt. Das wohl macht den Grund seiner Geringschätzung aus, die auch auf die sich auswirkt, die diese Tätigkeiten ohne Bestand vollziehen. Diese Geringschätzung teilt die Neuzeit mit der Antike. Hinsichtlich der reproduktiven Hausarbeit hat sich daran auch mit der Aufwertung der produktiven, nämlich Konsumgüter herstellenden, Arbeit durch Marx nichts geändert: "Smith wie Marx befanden sich in voller Übereinstimmung mit der öffentlichen Meinung ihrer Zeit, wenn sie unproduktive Arbeit als parasitär verachteten, als hätten sie es da mit einer Art Perversion der Arbeit zu tun, die ihren Namen nur dann verdient, wenn sie den Bestand der Welt vermehrt. Denn Marx hat sicher Adam Smith' Verachtung für das 'Hausgesinde' geteilt (...). Was dies 'müßige Hausgesinde', das nach Adam Smith nur verzehrt und nichts schafft, in Wahrheit 'produzierte', war nicht mehr und nicht weniger als die Freiheit ihrer Herren oder, modern gesprochen, die Bedingung der Möglichkeit ihrer 'Produktivität' (Arendt (1958), S. 80/81).

Soll man sich also den Aufgaben, die sich mit reproduktiver Arbeit verbinden, nur deshalb stellen, weil ihre Geringschätzung und ihre gesellschaftliche, genauer: geschlechtsbezogene Ungleichverteilung nicht hinnehmbar ist? Im Anschluß an die Theoretisierung der Arbeit, so wie sie Hannah Arendt vorschlägt, heißt die Antwort: Nein, denn die Teilhabe der Menschen an der notwendigen arbeitenden Lebenserhaltung erschließt ihnen eine Lebensdimension, die sich so mit allen anderen menschlichen Tätigkeiten nicht verbindet. Und in dieser nicht ersetzbaren Rolle des Arbeitens für das menschliche Leben liegt - wie wir noch sehen werden - dessen Bedeutung für eine Theorie der Bildungsaufgaben. So sagt Hannah Arendt zur Bedeutung der Arbeit für die Menschen: "Außerhalb des vorgeschriebenen natürlichen Kreislaufes, in dem ein Körper sich erschöpft und regeneriert, in dem die Mühsal der Arbeit von der Lust des Verzehens und die Müdigkeit von der Süße der Ruhe gefolgt ist, gibt es kein bleibendes Glück, und was immer diese kreisende Bewegung aus dem Gleichgewicht bringt - die Not der Armut, wenn an die Stelle der Erholung das Elend tritt und die Erschöpfung ein Dauerzustand

wird, oder die Not des Reichtums, wenn der Körper sich nicht mehr erschöpft und daher an die Stelle der Erholung die bare Langweile, an die Stelle der Fruchtbarkeit die Sterilität der Impotenz tritt, bis schließlich die automatische Mühle des rein Physiologischen, des Verzehens und Ausscheidens, auch ihn zu Tode mahlt -, vernichtet die elementar sinnliche Seligkeit, die der Segen des Lebendigsein ist. Die eigentliche Kraft der Arbeit, die Arbeitskraft, wie die Kraft des Lebens ist Fruchtbarkeit. Der lebendige Organismus ist nicht erschöpft, wenn er für seine eigene "Reproduktion" gesorgt hat, und der natürlichste Überschuß seiner Kraft zeigt sich darin, daß er sich vermehren und vervielfältigen kann" (Arendt (1958), S. 98).

Die Erfahrungen des Lebendigseins und der eigenen Kraft sind es, die nur die Arbeit vermittelt, so daß die "Befreiung" von dieser Last zugleich ein Verlust ist, der nicht nur mit der Vergewaltigung derer, die die Arbeit tun, bezahlt wird. "Der Preis dafür, daß die gesamte freie Bürgerschaft der Last des Lebens ledig sein durfte, war ungeheuer hoch, und er bestand keineswegs nur in der gewalttätigen Ungerechtigkeit, die denen angetan wurde, die man in das Dunkel der Notwendigkeit und Mühsal zwang. Diese Dunkelheit selbst ist gewissermaßen noch natürlich, sie gehört unabweislich zu der Bedingtheit menschlichen Lebens; nur die Gewalt, mit der ein Teil der Menschheit sich auf Kosten eines anderen von diesen natürlichen Bedingungen befreit, ist Werk des Menschen. Und so ist der wirkliche Preis, den die absolute Freiheit von der Notwendigkeit zu zahlen hat, in einem gewissen Sinn das Leben selbst, bzw. seine Lebendigkeit; der Preis um den allein man der Last des Lebens ledig sein kann, ist, daß eine Art Ersatzleben zurückbleibt, ein künstliches Leben, das seine natürliche Lebendigkeit verloren hat" (a.a.O. S. 108).

Aus dem Gesagten folgt, daß die Übernahme von Arbeit nicht "nur" das Leben erhält, sondern Lebendigkeit, eigene Lebenskraft und Kraftüberschuß erfahrbar macht. Damit sich das und nicht ein Gedrückt- und Verzehrt-Werden mit der Arbeit verbindet, werden Arbeitsprozesse bestimmten Qualitätsanforderungen zu entsprechen haben, jedenfalls dann, wenn sie als zu bewältigende Aufgaben in Bildungsprozessen einen systematischen Ort haben. Wiederum genaueren Analysen vorgreifend möchte ich anregen, arbeitsbezogene Aufgaben so anzulegen, daß sie verschiedene Kräfte (Beweglichkeit/ Geschicklichkeit/ Stärke) beanspruchen und zwar so, daß den Arbeitsprozessen selbst eine gewisse Leichtigkeit, ein Gelingen oder - mit einem alten Wort - so etwas wie Anmut abgewonnen werden kann.

Zu relevanten tätigkeitsbezogenen Aufgaben, denen Menschen sich stellen können sollen, neben das Herstellen, Konstruieren, Kommunizieren und Handeln auch das reproduktive Arbeiten zu zählen und vorzuschlagen, diesen Topos weiter auszuarbeiten, geschieht - das sollte bereits deutlich geworden sein - ausdrücklich nicht mit der Perspektive, damit an vorliegende arbeitspädagogische Konzepte anzuknüpfen. Deren tendenziell fertigungsorientiertes,

sozialisatorisches und/oder qualifikatorisches Selbstverständnis (zusammenfassend Stratmann 1989, S. 176 ff.) verweist selbst in der allgemeinbildungsorientierten Konzeption von Herwig Blankertz (1969) nicht auf die hier umrissene Aufgabenhaltigkeit von Arbeit.

Denken, Urteilen und Wollen

Als letztes zu diskutierendes Desiderat möchte ich im Bereich der kontemplativen Tätigkeiten "Denken", "Urteilen", "Wollen" auf einen gewissen Klärungsbedarf beim "Urteilen" hinweisen. Die Tätigkeit des "Denkens" ist als Topos soweit expliziert, daß sowohl ihr Ertrag, nämlich Nachdenklichkeit, oder - mit Herbarts altem Begriff - Sittlichkeit (ohne positive Sittenlehre) als auch die mit beidem zu bearbeitende Anforderung der Selbstbestimmung bei Erhalt bzw. Beachtung der Möglichkeit zur Selbstachtung deutlich war. Die Anforderung, die an die Qualität der Denkprozesse, als einer Auseinandersetzung zwischen subjektivem und objektivem Charakter (Herbart) oder als Verträglichkeit von zwei in einem (Sokrates/Arendt) gestellt war, hieß "Muße" als Merkmal der für das Denken erforderlichen Rahmenbedingung. Zu ergänzen ist eine Qualitätsbeschreibung von Herbart, derzufolge man bei der sozusagen innercharakterlichen Auseinandersetzung über "Innere Freiheit" verfügen können soll, was bedeutet, seinen Einsichten gegen die Regungen des objektiven Charakters folgen zu können (Herbart (1806), S. 111/vgl. auch Benner (1986), S. 149). In dieser Charakterisierung der Qualität der Denkprozesse sehe ich einen Hinweis auch für die Qualität von Urteilsprozessen, ohne daß diese damit schon zureichend expliziert wären.

Urteilen, so sagen Herbart und Arendt übereinstimmend und unter Rückbezug auf Kant, ist ein Zueinander-in-Beziehung-Setzen von Vorstellungen und ein Vergleichen dieser Beziehung mit sogenannten ästhetischen Urteilen oder ästhetischen Ideen bzw. Vernunftideen oder, in der hier gebrauchten Sprache, mit qualitativ vom Individuum eingeschätzten und geschätzten Lösungen für die zur Beurteilung vorliegende Situation (Kant, K.d.U.(1790), S. 281/Herbart (1804), S. 110/111/Arendt (1977b), S. 218/219 ausführlich zu Kants reflektierender Urteilskraft: Girmes 1980, S. 73 ff.). Der Vergleich führt zu einem Ergebnis, das entweder die Vereinbarkeit der zu beurteilenden Lösung mit einem Lösungsvorbild beinhaltet oder dessen Abweichung davon. Das Urteil wirkt durch seine Unmittelbarkeit und Sicherheit; aber es übt auf das Handeln keinerlei Zwang aus. Daß Menschen geneigt sein können, ihren Urteilen dennoch zu folgen, liegt an deren Präsenz im Denken, wenn es denn zum Denken kommt. Da, wo die Urteile in Widerspruch zu Bequemlichkeit, Begehungen, Ängstlichkeit des - mit Herbart gesagt - objektiven Charakters geraten, braucht man Zuversicht in die Möglichkeit eines Handelns gemäß der Einsicht. Diese Zuversicht, die den Mut zum Han-

deln begründet, resultiert aus erfolgreich umgesetzten früheren Urteilen. Gemäß dem eigenen Urteilen zu Entscheidungen zu kommen und dann tätig zu werden, markiert den Übergang vom Topos "Urteilen" zum Topos "Wollen", dessen Struktur mit der Beschreibung seiner Genese als "Gedächtnis des Willens", "Wahl", "Grundsatz", "Kampf" (Herbart) verdeutlicht werden konnte. Aus der Ausprägung des Wollens ergeben sich die Taten; in ihnen manifestiert sich, wer einer ist, also - in Herbarts Sprache - der Charakter. In jedem Charakter sollte das Verhältnis zwischen Dulden, Haben und Treiben bzw. zwischen Arbeiten, Herstellen und Handeln zumindest begriffen, aber möglichst balanciert sein.

Wenn Erziehung auf der Basis einer Theorie der Bildungsaufgaben darin unterstützen soll, die so beschriebenen, im Denken, Urteilen und Wollen steckenden Aufgaben wahrzunehmen und für sich als Zu-Erziehende zu lösen, dann muß sie - durch Aufgaben - Gelegenheit geben, Widersprüchlichkeit bei anderen und bei sich zwischen Maßstab und Tun wahrzunehmen und damit nicht einebnend umzugehen. Die Wahrnehmbarkeit von Widersprüchen, auch Selbstwidersprüchen, ist dabei Folge einer Auseinandersetzung mit solchen Aufgaben, die sie sichtbar werden lassen u.a. dadurch, daß sie Anlaß geben, Tätigkeit auf Maßstäbe zu beziehen, wodurch Differenzen erst bemerkt werden können. Daß diese Differenzen nicht einebnend bearbeitet werden, ist maßgeblich abhängig von der Qualität des Verhältnisses zwischen Zu-Erziehenden und Erziehenden. Besonders im Kontext möglicher Bildungsaufgaben zum Denken, Urteilen und Wollen hat die *Qualität* des Erziehungsverhältnisses Gewicht. Das zeigt bereits an, daß eine Theorie der Bildungsaufgaben auf Theorie der Erziehungsaufgaben (vgl. dazu Kap. C) verwiesen ist, die die mögliche und verantwortbare Gestaltung des Erziehungsraumes und der Erziehungstätigkeiten zum Gegenstand hat.

Der Such- und Fragerahmen für die Generierung von Bildungsaufgaben

Um den Ertrag des gewonnenen "Such- und Fragerahmens" für das Stellen von Bildungsaufgaben noch besser überschaubar zu machen, schlage ich vor, die weitere Darstellung der Theorie der Bildungsaufgaben in Hinsicht auf die Ermöglichung von Tätigkeiten der Zu-Erziehenden anzulegen. Gemeint sind damit die Tätigkeiten des Erkennens und Teilnehmens, die Interessen begründen, die Tätigkeiten des Arbeitens, Herstellens, Sprechens und Handelns, deren fähige Ausübung im tätigen Leben der Menschen die Reproduktion, Produktion/Konstruktion und Kommunikation/Praxis gewährleistet, und schließlich die Tätigkeiten des Denkens, Urteilens und Wollens, zu denen Menschen

bereit sein müssen, wenn Nachdenklichkeit, Entschiedenheit und "Charakter" entstehen sollen.

Die weiteren Überlegungen zur topoorientierten Entwicklung und Repräsentation von Bildungsaufgaben ausgehend von den Tätigkeiten her zu organisieren, hilft möglicherweise, den Erziehenden eine Strategie aufzuzeigen, mit deren Hilfe sie ihr Wissen, Können, ihre Fertigkeiten, etc. transformieren können in die Gestaltung aufgabenhaltiger und d.h. tätigkeitsauslösender Situationen. Dafür zu sorgen, ist wichtig, wenn gilt, daß vor allem das eigene, aktive Vollziehen von

Tätigkeiten - geistige Tätigkeiten sind mitgemeint - zur sich-bildenden An-eignung und zur kompetenten Ausübung einer Tätigkeit führt. Tätig aber wird, wer eine Aufgabe, Frage, Problematik erkennen kann und als für sich relevant übernimmt. Insofern führt die Veranlassung von Tätigkeiten aus eigenem Antrieb der Möglichkeit nach zu einem Tun mit Bewußtsein und eben darüber nur wird es bildendes Tun. In ihm entsteht ein Eigensinn der Tätigen, sowohl hinsichtlich der Interpretation dessen, was hier jeweils die Aufgabe ist, als auch hinsichtlich der Struktur und Qualität der für die Aufgabe gefundenen Lösungen.

"Es gibt viele Individualitäten; die Idee der Vielseitigkeit ist nur eine, jene sind sämtlich in ihr enthalten wie der Teil im Ganzen. Und der Teil kann am Ganzen gemessen, er kann auch zum Ganzen *erweitert* werden. Das soll hier durch die Erziehung geschehen.

Nur denke man sich diese Erweiterung nicht so, wie wenn dem vorhandenen Teile andre Teile allmählich angesetzt würden. Dem Erzieher schwebt immer die ganze Vielseitigkeit vor, aber verkleinert und vergrößert. Seine Arbeit ist, das Quantum zu vermehren, *ohne* den Umriß, die Proportion, die *Gestalt* zu ändern. Allein, diese Arbeit mit dem *Individuum* vorgenommen, ändert *immer* den Umriß desselben, wie wenn an einem unregelmäßig eckigen Körper aus einem gewissen Mittelpunkt allmählich eine Kugel hervorwüchse, die jedoch nie imstande wäre, die äußersten Hervorragungen ganz zu umziehen. Die Hervorragungen, das Starke der Individualität, mögen bleiben, sofern sie den Charakter nicht verderben, und durch sie mag der ganze Umriß diese oder jene Gestalt bekommen; es wird nicht schwer sein, mit einer jeden, nachdem der Geschmack gebildet worden, eine gewisse eigentümliche Schicklichkeit zu verbinden. Aber der *solide Inhalt* des gleichförmig nach allen Seiten erweiterten Interesses bestimmt den Vorrat an unmittelbarem *geistigen Leben*, das, weil es nicht an einem Faden hängt, auch nicht durch ein Schicksal zum Fallen gebracht, sondern durch Umstände nur *gewendet* werden kann. Und da nach den Umständen selbst der sittliche Lebensplan sich richtet, so gibt vielseitige Bildung eine unschätzbare Leichtigkeit und Lust, überzugehen zu jeder neuen Beschäftigung und Lebensweise, welche jedesmal die beste sein möchte. Je weiter die Individualität in die Vielseitigkeit verschmolzen ist, desto leichter wird der Charakter seine Herrschaft im Individuum behaupten" (Herbart (1806), S. 48/49).

Wenn man also als Erziehender die Tätigkeiten der Zu-Erziehenden zum Ausgangspunkt der Entwicklung von herausfordernden, aufgabenhaltigen Situationen macht, dann gewinnen die anderen Topoi die Funktion, diese tätigkeitsbezogene Aufgabenentwicklung zu unterstützen sowie die aufgabenbezogenen Lösungsprozesse anzuregen und begleiten zu helfen. Diese Stützung erfolgt zunächst durch die Topoi zu den Gegenstandsbereichen (dingliche und soziale Welt etc.) und durch die *Basisaufgaben*: Als erste zu nennen ist diejenige, individuell eine *Vielseitigkeit* und einen *geordneten Gedankenkreis* zu

entwickeln, mit deren beider Hilfe die Einzelnen Zugang gewinnen zu den anderen Menschen und ihren Welten, wodurch allen das Teilhaben-an und Erkennen-von einer gemeinsamen Welt möglich ist - so die moderne, konstruktivistisch argumentierende Lesart von Herbarts Programmatik des vielseitigen Interesses mit dem geordneten Gedankenkreis als Aufgabe und Ziel individueller Entwicklung.

Die andere, den Individuen gestellte "Basisaufgabe" ist die der Selbstbestimmung oder mit Kant und Herbart die der *Charakterbildung*. Sie erwächst aus der den Menschen gegebenen Freiheit, jederzeit etwas Neues, Unerwartetes tun zu können (H. Arendt), aber auch aus der Tatsache, daß die Mitglieder posttraditionaler Gesellschaften sich zur aufgeklärten Mit- und Selbstbestimmung der kollektiven und individuellen Lebensformen aufgefordert sehen. Indem sie tätig Lebensformen entwickeln, lösen die Menschen die mit Hannah Arendt entwickelten, allen Menschen gestellten Basisaufgaben, *das Leben zu erhalten, eine gemeinsame Welt zu schaffen und Sinn zu stiften*.

Ich glaube, man kann bereits erkennen, wie der Bezug auf die Strukturanalyse der Gegenstandsbereiche einerseits und das Bewußtsein über die in ihnen anstehenden Basisaufgaben andererseits die Entwicklung und Formulierung tätigkeitsauslösender Aufgaben für den Erziehungsprozeß so zu orientieren in der Lage ist, daß diese - ausgedrückt in bildungstheoretischen und didaktischen Begriffen - Fundamentales, Exemplarisches, Typisches, Klassisches und Repräsentatives aufgreifen und im Bearbeitungsprozeß zugänglich machen (vgl. Klafki (1959)). Es bleiben als Unterstützung für die Entwicklung aufgabenhaltiger Situationen zwei Gruppen von Topoi zu Rate zu ziehen, nämlich die über die anzustrebende *Qualität* der grundlegenden Tätigkeiten und die zur Beschreibung der Schritte, Merkmale oder Verfahrensweisen, die beim *Vollzug der Tätigkeiten* bedacht werden sollten, wenn deren mögliche Qualität realisierbar sein soll. Letztere wurden oben nur angedeutet, weshalb ich noch einmal etwas ausführlicher auf sie eingehen möchte

Die Aufgabenhaltigkeit der Tätigkeitsvollzüge und Tätigkeitsqualitäten

Erkennen und Teilnehmen

Für die Prozesse des Erkennens und Teilnehmens waren als sinnvolle Schritte Klarheit, Assoziation, System, Methode als orientierender Topos zu benennen, der die Qualitäten des sich Vertiefens und Besinnens bei der interessierten Zuwendung zu allen Gegenstandsbereichen ermöglichen sollte.

Willensbildung

Wollen, begleitet von Denken und Urteilen, sollte sich, bezogen auf den Bereich des Selbst in den Schritten: Gedächtnis des Willens, Wahl, Grundsatz, Kampf vollziehen, wobei diesen Schritten jeweils ein bestimmter Zeitabschnitt im Entwicklungsgang von Menschen korrespondiert, jedenfalls was den Zeitpunkt ihres ersten Auftretens anbetrifft. Die Qualitäten, die durch das Gehen dieser Schritte sichergestellt werden sollen, sind die der aufrecht zu erhaltenden Selbstachtung, die der "Inneren Freiheit" als Ausdruck der Stimmigkeit zwischen Wollen und Tun und die einer lebenspraktisch realisierten *Balance* zwischen den Aktivitäten des tätigen Lebens als realer Ausdruck von Herbarts formaler Idee der Vollkommenheit (vgl. Herbart (1806), S. 111, Herbart (1808), S. 37-40). Diese Vollkommenheit zu erlangen, hieße für die Sich-Bildenden, ihre Möglichkeiten des Verstehens, Verarbeitens und Gestaltens in alle vom Leben gebotenen Richtungen ausgewogen zu entfalten. Was das konkret bedeutet, ist notwendig unbestimmt, was die Beschreibung als "formale" Idee verständlich macht.

Arbeiten, Herstellen, Handeln und Sprechen

Bleibt die Frage nach den Qualitäten und Verfahren bzw. Merkmalen der Vollzüge von Tätigkeiten des aktiven, tätigen Lebens, also von Arbeiten, Herstellen, Sprechen im Sinne von geistig Konstruieren und im Sinne von Kommunizieren sowie von Handeln. Hinsichtlich des Kommunizierens und Handelns schlage ich für den zuzuordnenden Qualitätstopos vor, auf Herbarts "sittliche Ideen" als einer unteleologischen Charakterisierung der anzustrebenden Qualität von Willensverhältnissen unter Menschen (Herbart (1808), S. 25-60; Benner (1986), S. 146ff, 177ff) zurückzugreifen, wie oben bereits bei der skizzierten Explikation der Gegenstandsbereiche Verhältnisse zwischen Menschen und Menschen in Gesellschaften dargestellt. Als Qualitäten menschlicher Beziehungsverhältnisse gilt es insoweit festzuhalten: Gerechtigkeit, Billigkeit, Wohlwollen, aber auch Selbstbegrenzung, Herrschaftsverzicht, Ächtung von Untaten als zusätzlichen Regulativen für die zwischen Menschen möglichen Formen der Gewaltausübung, Machtausübung und des Umgangs mit Untaten. Das alles setzt voraus, daß der formale Rahmen für menschliche Begegnung mit den Qualitäten Gewaltfreiheit, Redefreiheit und Öffentlichkeit Bestand hat.

Betrachtet man diese Prinzipien und Regulative, so korrespondieren sie dem als Haltung, was Herbart als Merkmale des Umgangs zwischen Erzieher und Zögling im Bereich der "Zucht" vorschlägt (vgl. dazu ausführlich C III), einer "Zucht", die im übrigen nach seinem Verständnis "nur eine Modifikation der Kunst des Umgangs mit Menschen sein kann" (Herbart (1806), S.

130). Herbart fordert einen Umgang - und dieser kennzeichnet möglicherweise auch die sinnvollen Verfahren der gemeinsamen sinnstiftenden Kommunikation und Praxis -, der einen *berechenbaren* Rahmen schafft, der die "Bestimmung" und also Selbstbestimmung der zu Erziehenden ermöglicht, weil in diesem Umgang Zustimmung und Ablehnung zu Handlungen *empathisch* mit dem Kind/Jugendlichen und zurückhaltend in der Reaktion auf seine Person sind. Der Umgang hilft mit zu "regeln", weil er *Inkonsequenz* der Zu-Erziehenden deutlich *zurückweist* und die anerkannten Maximen in Erinnerung hält und er "unterstützt", indem er genau beobachtend auf die zu Zu-Erziehenden eingeht und ein gegebener Rat unter annähernd Gleichen sein Gewicht allein der Autorität und *Authentizität* des Ratenden verdankt.

Für die Kennzeichnung der Qualität der Prozesse des Herstellens von Dingen und von Gedankendingen habe ich oben bei einer vorläufigen Explikation des zuzuordnenden Gegenstandsbereichs "Produktion" - man könnte "Konstruktion" ergänzend hinzufügen - die Qualitätsmerkmale "zweckmäßig" und "schön" vorgeschlagen, die sich allerdings erkennbarerweise eher auf das Prozeßergebnis als auf den Prozeß selbst beziehen. Diesen charakterisieren - vorbehaltlich einer vertiefenden Untersuchung formuliert - vermutlich die gleichen Merkmale, die auch das Erkennen und das Teilnehmen an der Welt bestimmen sollten, nämlich Vertiefung und Besinnung, gestützt durch die dann auch hier denkbaren Schritte von Klarheit, Assoziation, System, Methode. Allerdings scheint mir, daß diese Schritte einen qualitativ anderen Prozeß beschreiben, wenn es statt um Interessensentwicklung um Produktion und Konstruktion geht. Vielleicht kann man sagen, bei letzterem werden "Baupläne" für gedankliche Konstrukte und Dinge in der Welt in aller Regel übernehmend (klar) mit- und nachvollzogen und umgesetzt (mit der Situation verknüpft). In weniger häufigen Fällen kann man sie überdies (mit Methode) zu verbessern suchen und manchesmal mag es sein, daß man neue "Baupläne" (neue Systeme) erfindet bzw. erforscht. Wie genauer diese "kreativen" Prozesse verlaufen, darüber wissen wir nicht sehr viel, auch wenn es für das Herstellen als künstlerisch gestaltendem Tun Prozeßtheoretisierungen gibt (vgl. beispielsweise Selle 1988, vor allem S. 308 ff), die darauf verweisen, daß hier die Basisaufgabe "Welt zu schaffen", dadurch, daß man ohne Gebrauchs- oder Verbrauchsüberlegungen ein Stück Welt gestaltet "nur" um der gestalteten Welt willen, immer schon gestellt und begriffen ist.

Noch weniger deutlich als bei den Aktualisierungen des Herstellens ist die Prozeßstruktur von Arbeitsprozessen im Sinne von Prozessen der Reproduktion. Unter Bezug auf die Tatsache, daß diese Prozesse Lebenskraft beanspruchen und dadurch die eigene Lebendigkeit und das damit sich verbindende Glücksgefühl erfahrbar machen, hatte ich oben vorgeschlagen, die *Inanspruchnahme* durch Arbeit zu einem der anzustrebenden Qualitätsmerkmale zu bestimmen, um daneben das Gelingen und d.h. die *Befriedigung* der Reproduktionsanforderung und deren relative Optimalität in Kräfteinsatz und Aus-

führung zu stellen, die vielleicht in dem Begriff "Anmut" recht gut zum Ausdruck kommt. Was die derart vorläufig qualitativ bestimmten Arbeitsprozesse in ihrem Verlauf kennzeichnet, bedarf - wie ich finde - eines neuen forschenden Erschließens, das sich um die Merkmale des reproduktiven Tuns bemüht und dafür zunächst einmal sachgerechterweise unterscheidet zwischen funktionserhaltenden Tätigkeiten, wie z.B. waschen, wartenden Tätigkeiten, wie z.B. reinigen, schmieren (von Geräten u.a.), Körperbedürfnisse befriedigenden Tätigkeiten, wie Nahrung zubereiten, heizen und etwa Lebensraum gestaltenden Tätigkeiten, wie möblieren, dekorieren. Noch daneben wären zu klären die Tätigkeiten der sozialen Zuwendung zu und der Pflege von Menschen (Alten, Kindern, Kranken, Behinderten), die, soweit sie heutzutage nicht professionell wahrgenommen werden, zentrale Elemente der privaten Reproduktionsarbeit darstellen. Die gesellschaftlich organisierte Übernahme von einigen der genannten Reproduktionsarbeiten in Form von Reinigungsdiensten, Kantinen, Innenarchitekturberatung, Alten-, Kinder-, Behindertspflege, Sozialstationen etc. haben die Aufmerksamkeit auf die damit verbundenen Tätigkeiten geschärft und z.B. in entsprechenden Berufsbildern ihren Niederschlag gefunden. Allerdings steht das Bemühen um eine struktur- und prozeßanalytische Aufklärung der genannten Arbeitsprozesse erst an seinem Anfang (vgl. z.B. Frei/ Ulich 1981, Frei/ Duell/ Baitsch 1984).

Man sieht, daß bei der Klärung der Topoi zu Qualitäten von Tätigkeiten und der Topoi zur Gestalt und zur Schrittigkeit von Tätigkeitsvollzügen zahlreiche Fragen offen sind. Ihre weitere Ausarbeitung wird eine wesentliche Voraussetzung dafür schaffen, daß Erziehende ein adäquates Verständnis davon haben können, welche Anforderungen und Schwierigkeiten sich mit Aufgabenlösungsprozessen voraussichtlich verbinden werden. Dies zu antizipieren ist notwendig, um Aufgaben sach- und adressatengerecht formulieren zu können.

*'Bildung' - 'Bildungsaufgaben' - 'Bildungsperspektiven':
Die Elemente der Theorie der Bildungsaufgaben als "Landkarte"*

Betrachtet man das jetzt insgesamt nochmals geordnete Feld der im Sinne einer Theorie der Bildungsaufgaben benannten Topoi, so finden sich darin sechs Gruppen von Topoi: zunächst die der *Tätigkeiten* der Zu-Erziehenden und die der *Kompetenzen/Tätigkeitsergebnisse*, die Folge des Vollzugs der Tätigkeiten sein werden. Sie repräsentieren die beiden Seiten dessen, was wir üblicherweise "Bildung" nennen: Das tätige Sich-Bilden einerseits und sein Produkt, die Fähigkeiten oder Kompetenzen, die aus gelungenen Bildungsprozessen resultieren, andererseits. Diese "Bildung" ist die Folge der tätigen Auseinandersetzung mit Bildungsanlässen und -angeboten.

Letzteres ist es, was es bildungstheoretisch und didaktisch zu verantworten gilt. Die Gruppe der Topoi, die das zu repräsentieren sucht, ist die der strukturanalytischen Aufklärung von Gegenstandsbereichen, in denen die *Basisaufgaben* als die zentrale Topoigruppe ihren Platz haben. Diese als Kernstück der Theorie der Bildungsaufgaben rekonstruierten Basisaufgaben lassen sich in den verschiedensten Konkretionen in der Welt der Menschen, die sich in verschiedene *Bereiche* gliedern läßt, finden, weil sie sich aus den vorgefundenen Bedingungen menschlichen Lebens auf der Erde ergeben, oder aus von den Menschen selbst geschaffenen Bedingungen (Aufklärung der Kontingenz der Tradition) erwachsen. Klafkis Schlüsselprobleme sind ein möglicher Versuch, sie konkret zu machen, allerdings eher nicht in kategorialer sondern in aktueller Perspektive.

Die Topoigruppe der *Qualitäten*, die bei der Auseinandersetzung mit den Basisaufgaben im Vollzug der von ihnen ausgelösten Tätigkeiten entstehen könnte und vielleicht auch sollte, impliziert einen Begriff von weiterzugebenden Lösungsvorschlägen als dem "ganzen Gewinn der bisherigen Versuche" (Herbart). Dieser Gewinn ist mit anstrebenswerten Qualitäten einerseits konkret und doch auch verallgemeinernd benannt. Vielleicht kann man sagen, daß es der Schlüsselqualifikationsdebatte innerhalb der beruflichen Bildung um Ähnliches geht: nämlich um die Sicherung bestimmter Qualitäten von Prozessen der Berufsarbeit, und zwar weitgehend unabhängig von deren jeweiliger inhaltlicher Ausprägung. Den qualitativen Lösungsvorschlägen zur Seite steht die sechste Topoigruppe, die mit den *Merkmale von Tätigkeitsvollzügen* brauchbare, bewährte Lösungswege für die gestellten und sich ohnehin stellenden Aufgaben bereithält. Aus den Topoigruppen mit Lösungsvorschlägen und Lösungswegen setzt sich das zusammen, was wir ansonsten vielleicht Bildungsperspektiven oder -ziele nennen. Allerdings haben diese hier eher dienende Funktion: auf ihrer Grundlage sollen bei der Repräsentation der Bildungsaufgaben sinnvolle Lösungen und Lösungsstrategien antizipiert und angeboten werden können. Denn es gilt in pädagogischer Verantwortung durchaus zu gewährleisten, daß das tätige Sich-Bilden in Auseinandersetzung mit Aufgaben auf der Höhe der bereits verfügbaren Lösungen geschehen kann, ohne daß sich damit neue Lösungen und Lösungswege ausschließen und auch ohne daß der "Rückfall" hinter vermeintlich schon erreichte Niveaus prinzipiell zu verhindern wäre.

Um des Überblicks willen und auch zur Aufdeckung von Desideraten und Konsistenzproblemen lassen sich die hier vorgeschlagenen Klärungen und Klärungsversuche zu allen sechs Topoi-Gruppen in bezug auf die zum Ausgangspunkt gewählten Tätigkeiten ordnen. Das "Bild", das sich ergibt, oder eben die "Landkarte" zeigt die nachfolgende Übersicht. Sie ist es, die als Such- und Fragerahmen Erziehenden helfen können soll, mit Blick auf ein vorgestelltes zusammengesetztes Ganzes der den Menschen sich stellenden Aufgaben, jeweils konkrete Bildungs-Aufgaben für konkrete Erziehungssitua-

tionen und Zu-Erziehende zu formulieren. Sie eröffnet einen Begriff von dem "ganzen Gewinn der bisherigen Versuche" der Menschen und hilft einzuschätzen, was sich davon heute durch "Umgang und Erfahrung" immer noch oder neuerdings nicht mehr quasi von allein vermittelt und was folglich, womöglich für verschiedene Menschengruppen auch verschieden, durch planvolle Erziehung zugänglich gemacht werden müßte.

Eine mögliche Art des Umgehens mit dieser orientierenden Landkarte habe ich im Verlauf ihrer Explikation schon angedeutet: Zunächst legt sie die Frage nahe: An welcher Tätigkeit der Zu-Erziehenden ist einem in Hinsicht auf ihr Sich-Bilden gelegen? und das heißt zugleich: Welches Können, welche Kompetenz, als verfügbar werdende Verarbeitungsmöglichkeit von Erfahrung und Umgang, wird/soll im Vollzug der Tätigkeit schrittweise entstehen? Betrachtet man die möglichen Antworten näher, zeigt sich eine sinnvolle Binnengliederung, die im Bild der "Landkarte" bereits wirksam wird: hinsichtlich der Tätigkeiten sind nämlich das Sich-Interessieren, das Aktiv-Tätigsein und das Reflektieren zu unterscheiden und aufgrund des Vollzugs dieser Tätigkeiten entstehen als verschiedene Verarbeitungsmöglichkeiten Interessen, Fähigkeiten und Haltungen oder Bereitschaften.

Bezogen auf eine bestimmte Tätigkeit des Sich-Bildens und die sie begleitende Verarbeitungsform/Kompetenz wird die Formulierung einer die Tätigkeit herausfordernden Bildungsaufgabe durch das Überdenken der möglichen Gegenstands- und damit auch Tätigkeitsbereiche als Bildungsanlässe und der in ihnen zur Geltung kommenden Basisaufgabe(n) als dahinterstehende(s) Bildungsangebot(e) angeregt. Das Bedenken von möglichen Bearbeitungs- bzw. Lösungsformen und -wegen gestellter Aufgaben wird zum einen unterstützt durch die Topoi zu anstrebenswerten Qualitäten von Tätigkeitsvollzügen, zum anderen durch die bereits durchdachten Merkmale der Vollzüge selbst, die potentiell auch die Wege markieren, die zu bestimmten Qualitäten führen können. Bildungsaufgaben zu formulieren bedeutet damit auch, das selbsttätige Gehen von brauchbaren Lösungswegen zu unterstützen und dazu beizutragen, daß aus der Erfahrung der Menschen denkmögliche Lösungsqualitäten beim eigenen sich-bildenden Tun der Adressaten diesen in den Blick kommen können.

<i>Bildung</i>		<i>Bildungs-</i>
Sich-Bilden	Bildungsergebnisse	Bildungsangebote
<i>Tätigkeiten</i>	<i>Kompetenzen/ Tätig- keitsergebnisse</i>	<i>Basisaufgaben</i>
erkennen	Interessen	Vielseitigkeit und einen geordneten Ge- dankenkreis entwickeln
teilnehmen		
arbeiten	Reproduktionsfähigkeit	Leben erhalten
herstellen	Produktionsfähigkeit	Welt schaffen
sprechen = geistig konstruieren	Konstruktionsfähigkeit	
sprechen = kommunizieren	Kommunikationsfähig- keit	Sinn stiften
handeln	Praxis/Interaktionsfähig- keit	
denken	Nachdenklichkeit/ Sittlichkeit	den eigenen Willen bilden
urteilen	Entschiedenheit	und
wollen	Tatkraft/Charakterstärke	sich selbst bestimmen

aufgaben

Bildungsperspektiven

Bildungsanlässe

Lösungsvorschläge

Lösungswege

Bereiche

Qualitäten

*Merkmale der Tätig-
keitsvollzüge*

Natur und Dingwelt,
soziale Welt, jede in
ihren Phänomenen
Gesetzmäßigkeiten,
Verhältnissen

sich vertiefend
sich besinnend

Klarheit
Assoziation
System
Methode

der Lebensvollzug
von Mensch und
Natur -
Reproduktion

beanspruchend
befriedigend
anmutig

Funktionserhalt
Wartung
Bedürfnisbefriedigung
Gestaltung
Zuwendung, Pflege

die konstruierte
dingliche und
geistige Welt der
Produktion
Konstruktion

zweckmäßig
schön

„Baupläne“..
..übernehmen
..umsetzen
..erforschen/erfinden
..verbessern

gesellschaftl. Raum/
Rahmen - *Praxis* - mit
*Zielen
*Prinzipien
*Zwecken
*Mitteln
*Regulativen

gewaltfrei, öffentlich,
mit Redefreiheit
gerecht, billig, wohl-
wollend,
ohne Unterwerfung,
Untaten ächtend

Berechenbarkeit
Empathie
Konsequenz
Authentizität

Selbst
und
Welt

in Muße
selbstachtend

vollkommen
(ausgewogen)

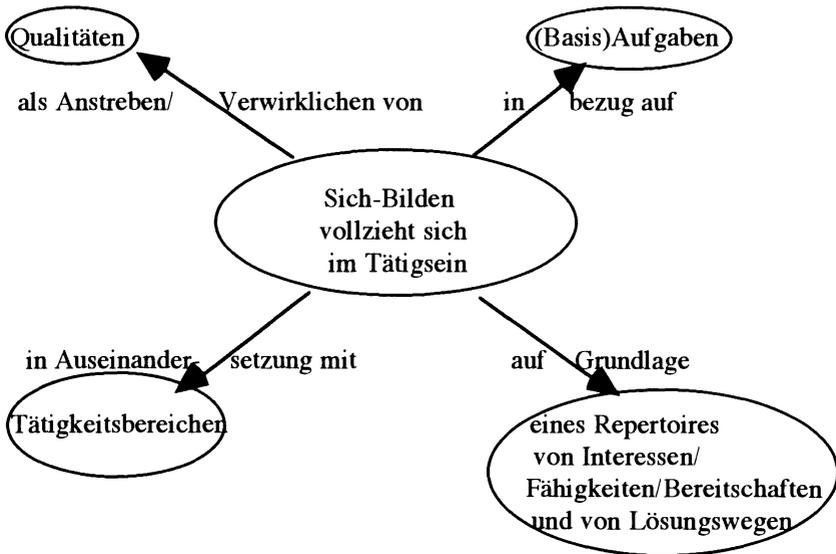
*Gedächtnis des Willens
*Wahl
*Grundsatz
*Kampf

innerlich frei

Ein Modell für die Handlungsgrammatik sich-bildenden Tuns

Läßt man das Gesagte nochmals Revue passieren, zeigt sich als auch mögliche Lesart der Topoi und d.h., als deren denkbare Kombinatorik folgendes: Jede vorstellbare *Bildungstätigkeit* bezieht sich auf ein schon vorhandenes *Repertoire* von Kompetenzen und begründet ihrerseits deren Weiterentwicklung; sie verhält sich zu konkreten Aufgaben und den dahinterstehenden *Basisaufgaben*, die in den Gegenstandsbereichen menschlicher Tätigkeit zumindest implizit immer präsent sind, und erzeugt eine Lösungsqualität, die allerdings durchaus nicht mit den von den Menschen als "gelungen" bezeichneten Qualitäten übereinstimmen muß. Wird eine nicht befriedigende Qualität erreicht, veranlaßt das die Kritik der Tätigkeitsvollzüge, die ebenfalls Bestandteil des Repertoires sind, und fordert die Suche nach verbesserten Wegen und Qualitäten heraus. Somit sind in ihrer Qualität nicht zufriedenstellende Tätigkeitsvollzüge potentiell Anlaß, die Tätigkeit erneut in Gang zu setzen.

Bildungsangebote und -anlässe im Sinne dieser Kombinatorik zu entwickeln, bedeutet: Für die Zu-Erziehenden ein Sich-Bilden durch Tätigsein möglich machen, indem seitens der Erziehenden tätigkeitsauslösende Aufgaben gestellt werden.



Wie man sich das Sich-Bilden prinzipiell gemäß der skizzierten Theoretisierung modellhaft vorstellen kann, soll die nebenstehende graphische Darstellung vor Augen führen.

Dieses so veranschaulichte Beziehungsgefüge der Elemente des Sich-Bildens ist so etwas wie die Grammatik dieses Tuns und wird - so die Unterstellung - immer dann wirksam, wenn ein Mensch von sich aus tätig wird. Allerdings läßt sich leicht denken, daß ein Kind oder ein Jugendlicher, dessen Selbst (objektiver Charakter) sich durch Tätigsein bestimmt, durchaus nicht immer selbst dafür bestimmend ist, was die Art, den Umfang und die Qualität seines/ihrer Tätigseins ausmacht, und zwar deshalb nicht, weil - außerhalb einer auf das Sich-Bilden von Menschen ausgelegten Erziehung - die Aufgaben, Fähigkeiten und Gelegenheiten zufällig und beliebig sein werden und oft nicht der Bestimmung und damit Selbstbestimmung durch die Zu-Erziehenden unterstehen.

Erziehung ist von allem Anfang an das Bemühen, dieser Zufälligkeit und Beliebigkeit etwas entgegenzusetzen. Dabei haben allerdings in der Regel die Erziehenden jeweils ihre durchaus verschiedenen Akzente gesetzt: mal scheint ihnen die Explikation der Struktur der Tätigkeits- bzw. Gegenstandsbereiche, meist repräsentiert durch wissenschaftliche Disziplinen, vorrangig zu sein, mal die Ausbildung gesellschaftlich nützlicher Fähigkeiten im Verarbeitungsrepertoire, dann wieder liegt der Schwerpunkt auf der Vermittlung von orientierenden Normen und Werten als anzustrebenden Qualitäten, dann wieder auf der Auseinandersetzung mit den im Leben sich stellenden Aufgaben. Wieder anderen geht es vorrangig um Verfahren der Weltaneignung und des Wissensaufbaus - eine andere Akzentuierung des Repertoires - und schließlich gibt es auch Konzepte, denen die Veranlassung von Tätigkeit und Selbsttätigkeit Mittelpunkt ihrer Bemühungen ist. Man erkennt die Konzepte: gymnasiale wissenschaftspropädeutische Bildung, berufliche Qualifizierung, Erziehung im Sinne von Weltanschauungen/Werteerziehung, gesamtunterrichtliche und lebensweltbezogene Erziehungskonzepte, formale Bildungstheorien, ganzheitliche und tätigkeitsorientierte Konzepte von Erziehung. So läßt sich sagen, daß alle hier herausgearbeiteten Topoi das Erziehungsgeschehen seit geraumer Zeit und auch in mancherlei Kombinationen orientieren.

Daß im Leben und im Entwicklungsprozeß der Menschen alle Topoigruppen gleichermaßen und aufeinander bezogen erziehungswirksam sind und zwar auch dann, wenn sich die Erziehung ihrer nicht annimmt, das ist die unhintergehbare, aber wenig verstandene Einsicht von Herbart: "Die Tat (und zwar *jede* Tat, Anm. R.G.) erzeugt den Willen aus der Begierde. Aber zur Tat gehört Fähigkeit und Gelegenheit" (Herbart (1806), S. 112). Je nachdem, welchen Fähigkeiten *und* Gelegenheiten der Erziehungsprozeß und das Leben Raum gibt und dadurch Taten veranlaßt, in denen Willen entsteht, wird das Sich-Bilden der Heranwachsenden so oder so ausfallen. Denn: Die Interessen und die Haltung zur Welt sowie die (formalen) Fähigkeiten, sie zu erschlie-

Ben, prägen mit Bezug auf die Gegenstandsbereiche einerseits das konkrete Wollen des Sich-Bildenden (seinen objektiven Charakter), der sich in bezug auf die Lebensaufgaben darin ausdrückt, was jemand im Leben bevorzugt zu dulden, zu haben und zu treiben. Andererseits bestimmen sie das Lebensgestaltungskonzept, das was einer von sich hofft und erwartet (den subjektiven Charakter), indem bestimmte Qualitäten der Tätigkeitsvollzüge erfahren werden und - wenn sie zu Bewußtsein kommen - in Form von Grundsätzen das weitere Tätigsein orientieren. So gesehen konstituiert sich *Bildung* im Zusammenspiel der sechs Topoi-Gruppen, die aufeinanderbezogen gedacht werden sollten, damit man einen Bildungsangebote und -anlässe bereithaltenden pädagogischen Raum konstituieren kann, der neben dem sich ohnehin vollziehenden Entlang-der-Umstände-Erzogen-Werden die Chance zum Sich-Bilden als der Aufforderung zum sich-bildenden Tun allgemein macht. Das kann gelingen, wenn dieser pädagogisch konstituierte Raum Beliebigkeit und Partikularität von Umgang und Erfahrung durch die Orientierung seiner Bildungsangebote an den Bildungsaufgaben ausgleicht. Diese Orientierung sollte es erlauben, sich Wesentlichem zuwenden zu können, ohne in der Fülle des Möglichen unterzugehen. Das für alle zu organisieren, ist die pädagogische Aufgabe und zugleich die Schwierigkeit.

*Individuelles Sich-Bilden ohne individuelle Erziehung -
Die Erziehungsperspektive einer Theorie der Bildungsaufgaben*

Herbarts Erziehung setzt auf *individuelle* Begleitung der Erzogenen durch "Unterricht" und "Zucht", d.h. auf die Gestaltung eines Bildungs- und Entwicklungsrahmens für die je einzelnen angesichts ihrer jeweiligen Erfahrung und ihres jeweiligen Umgangs im gelebten Leben. Dagegen kann man heute einwenden, was Herbart gegen Rousseau eingewandt hat: "Diese Erziehung ist zu teuer" (Herbart (1806), S. 18). Wenn aber das produktive, sich in Auseinandersetzung mit der Welt Bilden von den Erziehenden nicht für die einzelnen Zu-Erziehenden individuell begleitet werden kann, dann kann das nicht bedeuten, auf dieses individuell akzentuierte und dadurch bildende In-Beziehung-Setzen der Tätigkeitselemente überhaupt zu verzichten. Also stellt sich die Frage nach der Möglichkeit einer erziehungswirksamen Kombinatorik, die den vielen als einzelnen gerecht zu werden mag, also Individualisierung bzw. individuelles Sich-Bilden erlaubt, ohne individuelle Erziehung erforderlich zu machen. Die Antwort auf diese eigentlich zentrale erziehungswissenschaftliche Fragestellung liegt paradigmatisch schon über 80 Jahre vor: in dem Konzept der "vorbereiteten Umgebung", in der Lernen durch tätigen Umgang mit den Dingen jedem Kind individuell zu dem ihm jeweils richtig erscheinenden

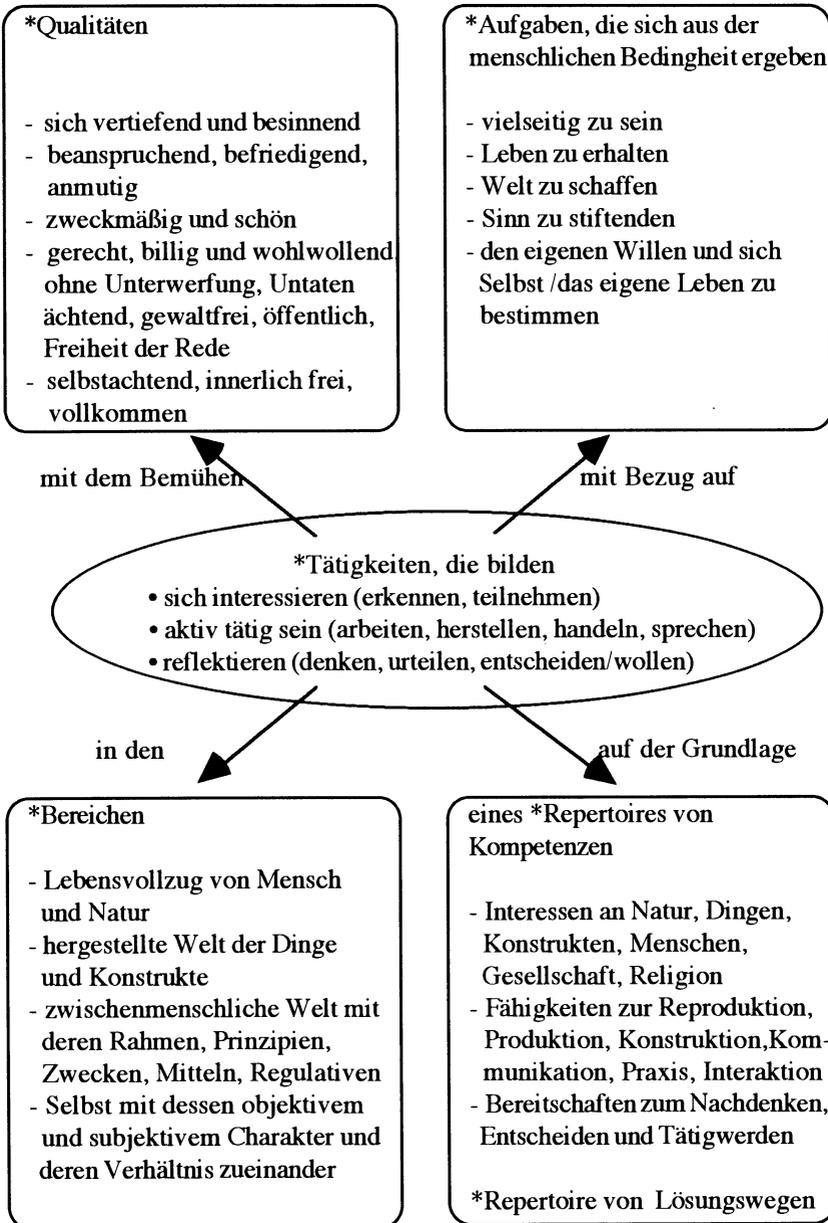
Zeitpunkt möglich ist. Das Paradigma für die erziehungswirksame Kombinatorik der die Bildungsaufgaben konstituierenden Topoi, auf das ich hier Bezug nehme, ist das aufgabenhaltige Spiel- und Lernmaterial und die vorbereitete Umgebung Maria Montessoris, in der die Erziehenden in einer anregungsreichen, weil aufgabenhaltigen und geordneten Umgebung den Kindern "nur" Anreger und Begleiter sind. Erziehung wird hier zu einem selbsttätigen Sich-Bilden der Kinder, an mit Bedacht konzipiertem, aufgabenhaltigem Material. Ich nenne Maria Montessoris Konzept paradigmatisch, weil es die Möglichkeit einer Erziehungspraxis aufzeigt, die vollständig abstellt auf die Tätigkeiten der Zu-Erziehenden, welche diese selbst durch die Zuwahl von aufgabenhaltigen Materialien dann entfalten, wenn diese für sie individuell bedeutsam werden (können), und in deren Vollzug sie selbst Kriterien für deren Gelingen und Mißlingen ausbilden.

Auf dieses Paradigma nehme ich mit dem Vorschlag der Ausarbeitung einer Theorie der Bildungsaufgaben Bezug, für deren Entfaltung die entwickelten Topoi und wesentlich deren tätigkeitsorientierte Kombinatorik einen kategorialen Such- und Fragerahmen bieten. Mit der Bezugnahme auf das Paradigma einer aufgabenhaltigen, geordneten, vorbereiteten Umgebung soll nicht behauptet werden, weil ich es hier nicht diskutieren will und kann, daß die Materialien Maria Montessoris alle hier für relevant erachteten Topoi zur Formulierung von Aufgaben angemessen aufgreifen. Was vielmehr gezeigt werden sollte, ist, wie eine Theorie der Bildungsaufgaben einer tätigkeitsorientierten und dadurch Bildung ermöglichenden Erziehung einen Konstruktionsrahmen bietet, so daß diese darum individualisierend sein kann, weil sie planvoll und ausgewogen die Aufgabenhaltigkeit des Lebens jenseits der jeweiligen Partikularität ins Material und in die Erziehungsumgebung einzubetten versteht, so daß sich deren Wirkung individuell im tätigen Umgang und Materialgebrauch entfaltet. Das stützt die Hoffnung, daß es auf der Grundlage einer ausgearbeiteten Theorie der Bildungsaufgaben möglich sein wird, der von Herbart aufgezeigten Notwendigkeit individualisierter Erziehung durch die Ermöglichung individuellen Sich-Bildens auch dann Rechnung zu tragen, wenn - wie heutzutage - faktisch alle Zu-Erziehenden öffentliche Bildungseinrichtungen besuchen. Da die tätige Auseinandersetzung mit Aufgaben immer erzieht, weil eben nur das Tun einen Willen zu erzeugen vermag, so kommt alles auf die Qualität der sich stellenden und übernommenen Aufgaben an und darauf, daß das, was als "Ertrag der bisherigen Versuche" wichtig erscheint, zum Bestandteil von Tätigkeiten der Zu-Erziehenden wird. Das ist der Grund, warum für Herbart Erziehung immer Unterricht ist, der das Interesse an den Dingen und Menschen füllt und ordnet und dadurch die kategorial relevanten Aufgaben und Aufgabenlösungen in den Blick rückt, damit bei deren tätiger Bearbeitung die Erzogenen ihrer selbst im Tätigsein "inne werden können".

Herbart kennzeichnet selbst kritisch die Alternative zu diesem Erziehungsverständnis. Was kann man tun, wenn man vom "ganzen Gewinn (...) der bisherigen Versuche (der Menschen, R.G.) dem jungen Anwuchs" nichts darzubieten hat (Herbart (1806), S. 19), und deshalb "den Kreis der Lehre und Warnung auf das Nahe" beschränkt als "natürliche Folge der eignen Beschränktheit, die das Übrige weder kennt noch anzubringen versteht" (a.a.O.)? Man kann die Köpfe der zu Erziehenden mit einzelnen Kenntnissen und Fertigkeiten oder auch mit moralischen Lehren füllen und/oder sich ihrer "Empfindungen bemächtigen" (a.a.O. S. 23). In jedem Fall wird man damit nicht erreichen, Gelegenheiten zu bieten, in denen Kinder und Jugendliche sich selbst tätig erfahren und dadurch bilden. Dennoch nehmen wohl alle Menschen, auch wenn die Erziehung dazu keine Gelegenheiten bietet, Aufgaben wahr und gewinnen in deren dann zufälliger Lösung eine Erfahrung von sich. Und so "geschieht es meistens", "daß die jugendliche Seele in ihrer Tiefe einen Winkel bewahrt, in den Ihr nicht dringt und in welchem sie trotz Eures Stürmens still für sich lebt, ahndet, hofft, Pläne entwirft, die bei der ersten Gelegenheit versucht werden und, wenn sie gelingen, nun gerade an *der* Stelle einen Charakter gründen, die Ihr nicht kanntet. Ebendeswegen pflegen Absicht und Erfolg der Erziehung so wenig Zusammenhang zu haben" (Herbart (1806), S. 23/24).

Das heißt, die Menschen werden zu dem, was sie jeweils sind, durch das, was sie als ihre Aufgaben übernehmen und erfolgreich - nach ihren Maßstäben - lösen. Pädagogische Verantwortung kann man für diese tätige Selbsterziehung nicht übernehmen, wohl aber dafür, daß die jungen Menschen Gelegenheit haben, die relevanten Aufgaben wahrzunehmen und sie u.U. mit Unterstützung, was die Lösungsprozesse angeht, zu bearbeiten. Daß das Stellen irgendwelcher Aufgaben und das Begleiten beliebiger Lösungen dieser Forderung nicht gerecht wird, sollte bis hierher deutlich geworden sein; aber auch, daß es eine sehr komplexe Anforderung darstellt, tragfähige Aufgaben unter kombinatorischem Bezug auf die für sie als relevant herausgearbeiteten Topoi zu formulieren.

Die nachfolgend abgedruckte Visualisierung der beschriebenen Kombinatorik der entwickelten Topoigruppen im Sinne der "Handlungsgrammatik" des Sich-Bildens macht diese Anforderung nochmals zusammenfassend deutlich.



Mit dem Tableau ist gegenüber Herbart's Pädagogik eine Konsequenz gezogen, auf die ich nochmals explizit hinweisen möchte: Sobald Erziehung öffentlich wird, verlieren die Erziehenden sowohl an Kenntnis als auch an Einfluß auf die den Kindern und Jugendlichen sich individuell stellenden lebenspraktischen Aufgaben, in denen diese sich tätig erfahren und dadurch selbst erziehen bzw. erzogen werden. Daraus folgt für mich nach den bisherigen Überlegungen zwingend, daß damit die reale Gefahr besteht, in der öffentlichen und d.h. auch professionellen Erziehung strukturell an dem Punkt vorbeizugieren, an dem Erziehung tatsächlich passiert und Sich-Bilden stattfinden könnte: der tätigen Auseinandersetzung mit Aufgaben, die Relevanz haben. Ohne gemeinsamen Bezug auf eine geteilte Welt von Erfahrung und Umgang kann das Entwickeln von Interesse sich nur schwer als "Erweiterung von Erfahrung und Umgang" verständlich machen, weil es letzteres als gemeinsam Erlebtes gar nicht gibt; und auch das Reflektieren von gemachten Erfahrungen und vollzogenen Taten bleibt notwendig abstrakt, wenn es dafür keinen gemeinsamen Bezug (mehr) gibt.

Soll Erziehung Sich-Bilden bewirken können und soll sie weiterhin eine öffentliche und kollektive sein, so wird sie dafür sorgen müssen, daß sich tätiges Aufgabenbearbeiten und -lösen im Erziehungsprozeß selbst ereignet, so daß alle wissen können, worauf sich die eigenen Erfahrungen ausweiten den Interessen und Reflexionen beziehen. Sich erziehen und - in erzieherisch verantwortlich gestalteter Umgebung - sich bilden sind unhintergebar individuelle und in gewissem Sinne private Prozesse. Was an diesen Prozessen kollektiv und öffentlich sein kann, ja muß, sind die in ihnen allen gleichermaßen gestellten Aufgaben und die unterstützende Begleitung der Lösungsversuche, die darauf abstellt, Sich-Bilden zu ermöglichen, wesentlich dadurch, daß sie in Hinsicht auf die Aufgaben die Selbsttätigkeit der Auseinandersetzung mit den Aufgaben veranlaßt und in Gang hält.

Über die verbindlich zu stellenden Aufgaben sollte es Transparenz und öffentliche Meinungsbildung geben. Das hier entwickelte Tableau der Topoi und ihrer tätigkeitsbezogenen Kombinatorik versteht sich als Beitrag dazu. Über die Art und Weise, wie die Aufgaben in den Bildungsprozeß von Menschen einzubringen sein könnten, damit ein Sich-Bilden entstehen kann, entscheidet ihre curriculare Repräsentation. Die nachfolgenden Überlegungen skizzieren deshalb Möglichkeiten einer didaktischen Konkretion der Theorie der Bildungsaufgaben.

B Aufgabenorientierte Didaktik als Strategie der curricularen Repräsentation der Bildungsaufgaben

Alles bisher Entwickelte, unter sich gehörig verflochten und auf die mancherlei Gegenstände unsrer Welt angewendet, in die Ausübung einzuführen, dies ist die große und wirklich unabsehbare Aufgabe dessen, der durch Unterricht erziehen will. Durch wenige allgemeine Begriffe konnte hingewiesen werden auf das, was in der Ausarbeitung die beharrliche Anstrengung vieler Menschen und langer Zeiten erfordern würde.

Was ich hier zu geben denke, ist nur Skizze. Es soll nur dienen, mehr Geläufigkeit in das Verbinden der schon entwickelten Begriffe zu bringen und eine Aussicht auf das Feld der vorliegenden Arbeiten zu bereiten.

Johann Friedrich Herbart

Das Tableau der sich stellenden Aufgaben sowie die mit ihm vorgeschlagene Orientierung an der "Grammatik" der den von den Zu-Erziehenden vollzogenen Tätigkeiten betrifft das ganze Leben und ist insofern die Basis für ein curriculum vitae. Daraus ergibt sich für eine über ihr Anliegen und Tun selbstaufgeklärte, auf Sich-Bilden abzielende Erziehung das Problem, bestimmen zu müssen, wenn und in welcher Form sie welche der sich stellenden Aufgaben sinnvollerweise repräsentieren will, aber auch die Frage, ob und wenn ja, welche Aufgaben sich im Leben ohnehin stellen und möglicher- oder erwartbarerweise dort auch lösen lassen.

Die Frage nach den Möglichkeiten der Repräsentation der Bildungsaufgaben im Curriculum mittels Didaktik erzeugt mithin mindestens dreifachen Klärungsbedarf, nämlich danach, festzustellen, welche Aufgaben wann und wie im Leben gestellt und bearbeitet werden sollten, danach wie die Didaktik die im Sinne des Sich-Bildens verantwortlich zu stellenden Aufgaben zu einem Curriculum transformieren kann und zuletzt danach, wie die diese Didaktik konkretisierenden Lehrpläne und Richtlinien aussehen könnten/müßten, um ihre Funktion zu erfüllen und ihre Adressaten zu erreichen.

I. Eine Theorie der Entwicklungsaufgaben und ihr notwendiger Beitrag zu einer wissenschaftlichen Didaktik

Veränderte Lebensbedingungen oder: Das allmähliche Verschwinden der Aufgaben

Die Welt ist ein Dorf, sagt man und will damit zum Ausdruck bringen, daß potentiell alle Menschen an allem und allen in der Welt teilhaben. Wenn Erziehung aber doch Erweiterung von Erfahrung und Umgang ist, hat sie dann überhaupt noch etwas zu tun? Oder stellen sich nicht vielmehr alle Aufgaben, die das Leben bereithält, an jeder Stelle, wenn man nur die Augen aufmacht? In der Tat ist die Verfügbarkeit des von den Menschen angehäuften Wissens, aber auch der darauf bezogenen Nachdenklichkeit mindestens in westlichen Industrienationen allgemein zu nennen; ebenso die Möglichkeit, die verschiedensten Formen und Künste des aktiven Lebens kennenzulernen und sich anzueignen. Unterricht, auch guten, gibt's für alle rund um die Uhr qua Rundfunk, Fernsehen, Zeitung, Sachbuchmarkt, Internet fast frei Haus.

Daß sich unter diesen Bedingungen die Lebensumstände aller Menschen, also auch der Kinder und Jugendlichen in den letzten Jahrzehnten massiv verändert haben, ist Gegenstand zahlreicher Untersuchungen und Reflexionen (vgl. z.B. die Studien des Jugendwerks der Deutschen Shell, Schweitzer/Thiersch 1983, Hornstein 1990). Allerdings haben diese einen anderen Akzent, wenn sie z.B. auf die Diskrepanz zwischen gesellschaftlichen Qualifikationserwartungen und gegebenen Berufsaussichten für die junge Generation hinweisen oder die Folgen der Entstandardisierung der Lebensmuster und die daraus resultierende Individualisierung und auch wachsende Selbständigkeit der Jugendlichen thematisieren, die auch eine stärkere Verankerung von Kindern und Jugendlichen in der Gruppe der Gleichaltrigen mit sich bringt (vgl. zusammenfassend Wittenbruch 1994, S. 33 ff.). All diese Veränderungen lassen die Frage aufkommen, wie professionelle Erziehung darauf angemessen eingehen könnte. Bei den Antworten dominieren Kompensationsversuche wie Projektwochen und Formen der punktuellen Öffnung von Schule: sie leisten wichtige Hilfestellung, aber es ist zu bezweifeln, ob sie schon eine Antwort auf die strukturellen Veränderungen darstellen.

Was aber ist das Strukturelle? Ist es die Diagnose von Hentigs (1993), daß Kinder und Jugendliche viele Stunden fernsehen, wenig lesen, am Computer sitzen und wenig draußen spielen, sich mit Hilfe von Wissenserwerb qualifizieren aber nicht denken? Meinem Eindruck nach verweisen auch diese Phänomenbeschreibungen, wie die obigen, auf etwas, das ich - anknüpfend an

meine einleitende Skizzierung der heute prinzipiell allen Menschen zugänglichen Fülle des Lebens - wie folgt umreißen möchte: Das Leben der meisten Kinder ist voll mit Dingen, Unterhaltung, Angeboten aller Art und ohne Mitverantwortung für irgendetwas, in den meisten Fällen nicht einmal für die Aufrechterhaltung des Lebensvollzugs. Auf diesen Punkt gebracht ist das, was sich wirklich geändert hat, das Überangebot von vorgefertigten Lösungen, die auf die Kinder und Jugendlichen fast einstimmen, ohne daß diese Gelegenheit haben, die Aufgaben, die mit all diesen Lösungen bearbeitet werden, überhaupt als auch ihnen aufgegeben wahrzunehmen und zu erfahren: Das Interessante drängt sich auf, bevor ein Interesse aufkommt und die lebenserhaltenden, herstellenden und sinnstiftenden Tätigkeiten sind alle schon getan und wollen nur noch konsumiert werden. Der Konsum befriedigt zwar, aber er ersetzt nicht die Erschöpfung und Erholung nach selbst getaner (Reproduktions-)Arbeit, die Lust und den Stolz am eigenen Produkt, die Gefühle und Erfahrungen, die im Sprechenden und Handelnden Sich-auf-andere-Beziehen und Einlassen entstehen. Versorgt zu sein, alle denkmöglichen Dinge schon vorzufinden und nur aussuchen zu müssen, dem Sprechen und Handeln der anderen als Zuschauende beizuwohnen ohne involviert zu sein, das alles ist unendlich bequem - ein Schlaraffenland sozusagen - und zugleich, da wo das ganze Leben - ohne eigene Tätigkeit und Anstrengung - ist, bei aller Fülle unendlich leer.

Mir scheint, daß hierin das relativ neue und - wie ich finde - zentrale Problem professioneller Erziehung zu suchen ist: sie ist nicht länger Ort des Entlastetseins von den Alltagsaufgaben, des zur Ruhekommens im anstrengenden Leben, bzw. wenn sie es versucht zu sein, fehlt ihr das Gegenüber des außerschulischen Mitlebens im Leben. Das Aussetzen von verantwortlicher Tätigkeit allenthalben bis ins 18. Lebensjahr, aber noch mehr das Isolieren der nachwachsenden Generation von den verantwortlichen Tätigkeiten der Erwachsenen (vgl. dazu Coleman 1983, S. 61 ff) entziehen dem Unterricht klassischer Form die Grundlage, denn ihm fehlt schlicht die Welterfahrung, die er aufklären und ausdifferenzieren könnte, die Enge und Beschränktheit des erfahrenen Lebens, das er hinter sich lassen könnte.

Ganz im Gegensatz zur Wahrnehmung mancher, die erziehen und dabei auch unterrichten, sind die Erziehenden eben nur eine und oft nicht mal die lauteste Stimme im Chor all derer, die in die Welt einführen, sie erklären und Vorschläge für die Lösung anstehender oder auch nur behaupteter Probleme machen (dazu: Henningsen 1974). Diese Einsicht ist zwar nicht neu - wie der Bezug auf Henningsen zeigt - aber die Folgen der "Vielstimmigkeit" verändern sich, wenn dem ganzen Stimmengewirr der Bezug zum Lebensvollzug und seinen Aufgaben zunehmend abhanden kommt. Meine These ist, daß man heute nicht mehr davon ausgehen kann, daß durch das Mitleben im Leben die in ihm sich stellenden Aufgaben als solche erfahren werden. Es erscheint so-

gar möglich, eher wegen als trotz 10jähriger Schulpflicht, volljährig zu werden, ohne auch nur eine relevant zu nennende Aufgabe verantwortlich übernommen zu haben. Mit Bezug auf die Landkarte der relevanten Aufgaben heißt das: es gibt in solchen Lebens- und Lerngeschichten kein ernsthaftes Interesse, teilzunehmen oder zu erkennen, keine verantwortliche Übernahme von Reproduktionsarbeit, von herstellender Tätigkeit oder von Tätigkeiten, die annähernd verlässlich soziale Beziehungen erhalten oder herstellen und schließlich deshalb auch kein bestimmtes Wollen. Das Denken und Urteilen auf solcher Basis ist oft ein Hadern mit sich und den Umständen oder auch eine Art Flucht vor dieser Realität in Träume und Phantasien (zu entsprechend interpretierbaren Beispielen für Lebensläufe vgl. Mollenhauer/ Uhlendorff 1992).

"Eine Gesellschaft, die ihre jungen Leute bis zum 25. Lebensjahr nicht braucht und sie dieses wissen läßt, indem sie sie in 'Schulen' genannte Ghettos sperrt, in eine Einrichtung, die nichts Nützliches herstellt, an der nichts von dem geschieht, was die Menschen für wichtig halten, die sich nicht selbst erhält und die man nicht freiwillig besucht - eine Gesellschaft, die ihren jungen Menschen dies antut, wird sie verlieren, ganz gleich wie reich, wie demokratisch, wie aufgeklärt sie ist und wie verlockend sie dies darstellt. Die Jugend wird darauf pfeifen, nein darauf spucken, darauf treten. - Aber das kann ich doch zuwege bringen, daß in dieser Schule jedes Kind, während der 10 oder 12 oder 13 Jahre, die es an ihr verbringt, erfährt: Ich werde gebraucht, ich mit meiner Fähigkeit und Lust zum Aufräumen; Marlies mit ihrem Mut voranzugehen und ihrer Kraft, andere zu führen; Klaus mit seiner bedächtigen Art zuzuhören und selbstlos zu raten; Anna mit ihrer Musikalität (und totalen Sperre gegen Mathematik); Michael mit seiner Gabe, ein Problem schnell zu erfassen und verständlich zu erklären..."so Hartmut von Hentig (1993, S. 195).

Theorie der Entwicklungsaufgaben als Theorie der "sensiblen Phasen"

Dieser These, daß Menschen heute den sich stellenden Aufgaben nicht mehr so begegnen, daß sie ihnen schließlich als aufgegeben aufgehen und sie sie übernehmen, steht die Theorie der sich im Leben notwendig stellenden sogenannten Entwicklungsaufgaben entgegen (Havighurst 1972). Dort wird nämlich davon ausgegangen, daß der individuell verfügbaren Leistungsfähigkeit jeweils eine soziokulturell bestimmte Entwicklungsnorm gegenübersteht und daß eine vom Einzelnen wahrgenommene Distanz zwischen eigener Leistungsfähigkeit und der sozialen Norm als notwendig zu übernehmende Aufgabe aufgefaßt und dann auch übernommen wird (Oerter 1978, S. 70 ff.). Beispiele für solch sozial wirksame Normen sind bei Kindern Vorstellungen darüber, wann sie laufen, sprechen, lesen, rechnen können sollten, bei Jugendlichen und Erwachsenen Normalitätskonzepte darüber, daß man einen Beruf ergreift, einen Partner findet, einen eigenen Hausstand gründet, Kinder hat etc.

Bei der vorstehenden Liste von Aufgaben fällt auf, daß Kinder sich den Anforderungen laufen, sprechen, lesen und rechnen zu lernen, tatsächlich kaum scheinen entziehen zu können, auch wenn sie sie auf sehr unterschiedlichem Niveau bewältigen - und zwar nicht nur das Rechnen und Lesen, sondern auch das Sprechen und das den eigenen Körper in der Welt bewegen, wozu das Laufen als explizit formulierte, aber eben nicht einzige Anforderung, gehört (vgl. dazu Feldenkrais 1987). Dies sind Aufgaben, deren Bearbeitung der Landkarte der relevanten Aufgaben in der oben dargelegten Form quasi vorgängig ist, was die Bedeutung dieser vorgängigen Aufgaben nicht mindert, im Gegenteil. Wie ich an anderer Stelle (Girmes 1980, S. 118 ff.) ausführlich gezeigt habe, ist die Art des Spracherwerbs und die früh sich ausbildende Sprachkompetenz sowie die mit ihr einhergehende Fähigkeit zum Agieren in sozialen Bezügen von maßgeblicher Bedeutung für die späteren Lebens- und Lernmöglichkeiten. Ähnliches ließe sich für die Entwicklung des Bewegungsapparates zeigen, einer Dimension von Entwicklung, deren Aufgabenhaltigkeit und Bedeutung für den Lebensvollzug insgesamt - nach meiner Überzeugung - erheblich unterschätzt wird.

Den Aufgaben, laufen und sprechen zu lernen, werden sich gesunde Kinder nicht entziehen, weil es Aufgaben sind, die sie sich zwar im Austausch mit der gegenständlichen und sozialen Welt aber in gewisser Weise ohne äußere Veranlassung stellen. Zwar gibt es Normalitätsvorstellungen auch hinsichtlich des Laufens und Sprechens, zugleich gibt es aber einen gesellschaftlichen Konsens darüber, daß jedes Kind den Zeitpunkt und die Art, in der es beides lernt, selbst bestimmt. Getragen wird dieses weitgehende Gewährenlassen der Erwachsenen von der berechtigten Zuversicht, daß die Aufgabe sich stellen wird und daß das Kind sie lösen wird.

"Betrachten wir einmal kurz, was an Möglichkeiten in der menschlichen Haltung beschlossen liegt. Dank ihr kann der Mensch auf einem Drahtseil die Niagarafälle überqueren, und das kann keine Katze, nicht einmal mit einer Balancierstange in der Schnauze. Er kann stabspringen, beim Eislaufen allerlei Figuren ziehen, virtuos trommeln, beim Stierkampf dem anstürmenden Stier erst in dem Augenblick ausweichen, da er mit dem Horn die rote Capa schon berührt. Er kann skispringen, kann, wie Rastelli, mit zehn Gegenständen auf einmal in der Luft jonglieren, dreihundert Zeichen in der Minute tippen, steptanzen, auf dem Trapez Akrobatik vollführen, Flamenco tanzen und wirbeln wie ein Derwisch. Perlentaucher können bis zu fünf Minuten lang in der Tiefe bleiben, und es gibt Leichtathleten wie jenen Olympiasieger, der auf der obersten Sprosse einer freistehenden Leiter einarmig den Handstand machen konnte. Bedenken Sie die Präzision beim Messerwerfen, oder was es braucht, um Mikrouhren herzustellen: um eine Schraube einzuschrauben, die nur durch ein Mikroskop sichtbar ist: welche Feinheit, welche Genauigkeit der Bewegung. Sie werden diesen nicht eben kurzen Katalog erweitern können. Die Bewegungen des Menschen, seine Geschicklichkeit sind eine Herausforderung an die Phantasie. (Feldenkrais 1987, S.88)

Hinsichtlich der Aufgaben des Lesens bzw. Schreibens und Rechnens und anderem sind die Erwachsenen weit weniger zuversichtlich, obwohl man mit Maria Montessori auch für diese, wie noch für andere Aufgaben, die in ihren pädagogischen Materialien ihren Niederschlag gefunden haben, unterstellen kann, daß ihnen im kindlichen Entwicklungsprozeß "sensible Phasen" entsprechen, innerhalb derer die Aufgaben den Kindern selber entstehen und in denen sie auch selbsttätig und für das Kind am

"»Haltung« ist ein zweideutiges Wort: Man kann auch von innerer Haltung sprechen. Tatsächlich hängen Haltung und Einstellung wechselseitig so eng voneinander ab, daß die meisten Menschen, die über ihre Haltung klagen, zugleich den Verdacht empfinden, daß auf dem Grunde ihres Wesens etwas nicht ganz in Ordnung sei. Viele meinen, es wäre ihnen schon geholfen, wenn man ihre Haltung korrigieren würde. Ich meine, das stimme nur beinahe und nicht ganz. Haltung kann zwar verbessert, nicht aber berichtigt werden. Einzig der Begriff einer idealen Haltung könnte als korrekt angesehen werden; solch eine Haltung aber könnte es nur zusammen mit einem idealen Gehirn und Nervensystem geben. Ideale Modelle dieser Art kommen in der Wirklichkeit nicht vor. Man kann sich ihnen mehr oder weniger nähern, aber eben nur nähern, und es gibt fast ebenso viele Annäherungswege als es Radian in einem Kreise gibt" (Feldenkrais 1987, S. 89).

befriedigendstengelöst werden können. Voraussetzung dafür ist allerdings ein pädagogisch verantworteter und gestalteter Raum, der dem Kind die Chance gibt, jeweils zu dem ihm adäquaten Zeitpunkt die für es jetzt anstehende Aufgabe überhaupt wahrzunehmen, und sobald das passiert ist, ungestört zu bearbeiten. Unter diesen Bedingungen ist es nicht die Diskrepanz zwischen sozialer Norm und individuellem Leistungsvermögen, die zu einer Aufgabe wird, sondern eine Diskrepanz zwischen den dem Kind wahrnehmbaren Merkmalen dinglicher oder sozialer Sachverhalte und deren Strukturierbarkeit; sie schafft - in piagetscher Sprache - ein Ungleichgewicht, das Auszuräumen dem Kind aufgrund seines Äquilibrationsstrebens zur Aufgabe wird (vgl. dazu ausführlich Girmes 1980, S. 27 - 35). Wenn - wie oben dargestellt - im Tätigsein sich das vorhandene Tätigkeitsrepertoire mit Qualitätsvorstellungen, mit Bedingungswahrnehmungen einschließlich deren Anforderungs- oder Aufgabencharakter und mit Tätigkeitsbereichen und d.h. Tätigkeitsgelegenheiten verbinden, dann kann die so entstehende tätige Verbindung als ausgewogen aber auch in einer der vier benannten Richtungen als unausgewogen empfunden werden. Und eben dieses Empfinden von unausgewogenem Tun erzeugt potentiell die Wahrnehmung der eben darin steckenden Aufgabe. Ich möchte dieses von Montessori und Piaget beschriebene Phänomen einmal anders und zwar in der Sprache von Feldenkrais vorstellen, weil er zugleich sehr deutlich macht, wo die Gefährdung dieser Art von eigentlich sinnvoller Aufgabenübernahme zu suchen ist:

"Für den Menschen ist Lernen, vor allem organisches Lernen, eine biologische, um nicht zu sagen: eine physiologische Notwendigkeit. Wir lernen gehen, sprechen, auf Stühlen oder im Schneidersitz oder wie die Japaner sit-

zen; wir lernen, lesen, schreiben, malen, zeichnen, Instrumente spielen, pfeifen. Wir haben so gut wie keine Instinkte fürs Essen und Trinken, und unser Leben wird mindestens ebensowohl von unserer kulturellen Umwelt bestimmt wie durch unsere biologischen Voraussetzungen. Die Bahnen im Nervensystem eines Embryos, eines Kleinkindes und eines Kindes werden durch seine Sinne, seine Gefühle und kinästhetischen Empfindungen, wie seine räumliche, zeitliche, elterliche, soziale und kulturelle Umwelt sie in ihm hervorruft, gleichsam verdrahtet. Da jedoch organisches Lernen beim Kind eine komplexe Struktur und verschiedene miteinander verbundene Funktionen ins Spiel bringt und sich über mehrere Jahre streckt, kann solches Lernen nicht ohne Unvollkommenheiten, Fehler und Mißlingen geschehen. Organisches Lernen ist je individuell und geht ohne einen Lehrer vor sich, der etwa in einer bestimmten Zeit zu bestimmten Ergebnissen gelangen möchte. Es dauert so lange, wie der Lernende beim Lernen bleibt. Dieses organische Lernen ist langsam und kümmert sich nicht um die Bewertung etwaiger Ergebnisse als gut oder schlecht. Es hat keinen erkennbaren Zweck, kein Ziel. Es wird gelenkt einzig von dem Gefühl der Befriedigung, das sich einstellt, wenn jeder neue Versuch als weniger ungeschickt empfunden wird als der vorangegangene, weil jetzt ein kleiner Fehler vermieden wurde, der zuvor als unangenehm oder als hinderlich empfunden worden war. Es kann vorkommen, daß der Lernende, von den Eltern oder von wem auch immer angefeuert oder gar gedrängt, irgendein erstes Gelingen zu wiederholen, Rückschritte macht, daß er regrediert; weitere Fortschritte können so um Tage, ja Wochen verzögert werden oder überhaupt ausbleiben" (Feldenkrais 1987, S. 58/59).

"Die schulische Lehr- und Lernweise hat unsere Eltern geformt, hat ihre Überzeugung geprägt und die Art, wie sie Lernen versteht. Ob sie es auch noch so gut meinen, Eltern scheinen sich in das organische Lernen doch so störend einzumischen, daß viele Therapien die Entstehung und Entfaltung der meisten Dysfunktionen bis zu den Eltern zurückverfolgen und auf sie zurückführen können." (...) "Man erzieht uns - und wir erziehen - in der Überzeugung, daß es genüge, den Willen anzustrengen, um schließlich korrekt zu funktionieren, und daß wiederholtes Bemühen den besten Erfolg verbürge. In Wirklichkeit führt zielstrebiges Üben nur zur Geläufigkeit, d.h., es läßt Fehler, die dabei unterlaufen, zu blinder Gewohnheit werden. Man fühlt die Dysfunktion - und weiß sich nicht zu helfen" (Feldenkrais 1987, S. 61).

Was in dieser Überlegung hervorgehoben zu werden verdient, ist dreierlei. Erstens: Aufgabenlösungsprozesse schließen Fehler und Mißlingen ein. Diese wie auch das Gelingen müssen vom tätigen Individuum gefunden und empfunden werden. Der Versuch, "gelungene" Lösungen zu übernehmen, führt fast notwendig zur "Dysfunktion" und selbst, wenn solche Versuche an

der Oberfläche aussehen wie eine ernsthafte Übernahme einer sich stellenden Aufgabe, so sind sie es im Kern doch nicht.

Zweitens: Wichtig am Lernen als Prozeß der tätigen Lösung von Aufgaben, die Feldenkrais "organisches Lernen" nennt, ist, daß dem tätigen Individuum die Möglichkeit eingeräumt wird, sich selbst im Tätigsein zu erfahren und zu beobachten, um selbst der Qualität seiner Versuche und Lösungen nachzuspüren. Das Motiv für den erneuten Versuch erwächst aus der Denkmöglichkeit einer noch befriedigenderen Ausübung der Tätigkeit und der mit ihr einhergehenden und von Maria Montessori so eindrucksvoll beschriebenen Glückserfahrung, die Kinder aufgrund von Phasen der "Polarisation der Aufmerksamkeit" machen.

Drittens: Was Menschen daran hindert, auf diese Weise ihrer selbst inne zu werden und sich durch die Übernahme von Aufgaben wirklich zu entwickeln, sind die Menschen und Umstände, die das Entstehen von Raum für eine konzentrierte Aufmerksamkeit behindern, ja verhindern.

Damit aber komme ich zu meiner Eingangsthese zurück, in der ich als möglich behauptet hatte, daß man volljährig werden kann, ohne auch nur eine Aufgabe verantwortlich übernommen zu haben, haben zu können oder zu dürfen, sollte ich hinzufügen. Ursache dafür ist das Überangebot an Lösungen, die sich anpreisen und ihre Übernahme anempfehlen, sowie die Nichtbereitschaft, ja Unfähigkeit, vieler Erwachsener, eigenständigen Aufgabendefinitionen und Aufgabenlösungsversuchen der nachwachsenden Generation beiseitezustehen und ihren Ergebnissen mit Zuversicht entgegenzusehen.

"Mir fiel ein kleines Mädchen von etwa drei Jahren auf, das tief versunken war in eine Übung mit kleinen Holzzyllindern, die es aus den Vertiefungen des Holzblockes herausnahm und dann wieder an ihren richtigen Platz brachte. Der Ausdruck des Kindes zeugte von einer so intensiven Aufmerksamkeit, daß es für mich eine Offenbarung war: Bis dahin hatten die Kinder noch nie eine derartige Stetigkeit der Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand gezeigt, und infolge meiner Überzeugung von der charakteristischen Unstetigkeit der Aufmerksamkeit des kleinen Kindes, das ruhelos von einer Sache zur andern eilt, frappte mich dieses Phänomen noch mehr.

Ich beobachtete die Kleine mit Spannung, ohne sie zu stören, und begann zu zählen, wie oft sie die Übung wiederholte; als ich aber sah, daß sie sehr lange bei der Arbeit verharrte, hob ich das Sesselchen, auf dem sie saß, mitsamt dem Kinde auf den Tisch; die Kleine ergriff in Eile den Holzblock, stellte ihn auf die Armlehnen des kleinen Sessels, nahm die kleinen Zylinder auf den Schoß und fuhr in ihrer Arbeit fort. Da forderte ich alle Kinder auf, zu singen; sie taten es, aber jene Kleine fuhr unentwegt mit der Wiederholung der Übung fort, auch als der kurze Gesang zu Ende war. Ich zählte 44 Wiederholungen; und als sie endlich aufhörte, tat sie das ganz unabhängig von den Ablenkungen um sie her, die sie hätten stören können, und blickte glücklich umher, als ob sie von erquickendem Schlaf erwacht wäre. (...) Jenes Phänomen wurde dann ganz allgemein bei den Kindern; es konnte also festgestellt werden als eine dauernde Reaktion auf gewisse äußere Bedingungen, die bestimmt werden können. Und jedesmal, wenn eine solche Polarisation der Aufmerksamkeit stattfand, fing das Kind an, sich vollständig zu verändern, ruhiger, man könnte fast sagen, intelligenter und mitteilbarer zu werden" (Montessori (1926a), S. 72 ff.).

Wenn das Leben heute eine Flut von konkurrierenden Lösungen bereithält, dann hätten Erziehung einerseits und Umgang und Erfahrung andererseits neue Rollen zu übernehmen: Erfahrungen und Umgang sind im Prinzip zwar umfassend und reich, aber so ausdifferenziert, daß sie in ihrer Struktur unkenntlich werden, mithin ist Erziehung heute nicht länger Erweiterung im Sinne von Ausweitung des Erfahrenen, sondern Erziehung ist unter diesen Bedingungen Erweiterung durch Rückführung der Erfahrung auf den jeweiligen Kern der Ausdifferenzierung, also auf die vorgängigen Aufgaben. Welche Aufgaben bei dieser "Rückführung" deutlich werden können sollten, ist Gegenstand der oben explizierten Theorie der Bildungsaufgaben; in welchen Zeiträumen aber welche Aufgaben für Kinder und Jugendliche virulent werden, weil bei ihnen für deren Wahrnehmung und Bearbeitung eine erhöhte Sensibilität besteht, und ob es Aufgaben gibt, deren Bearbeitungszeitpunkt besonders variabel ist, das zu klären, wäre die Perspektive einer Theorie der Entwicklungsaufgaben, die sich im Kontext und als Konkretion einer Theorie der Bildungsaufgaben versteht.

Für eine solche Theorie sehe ich wenigstens zwei Desiderate, die hier zwar nicht erfüllt aber doch benannt werden sollen: Zum einen gibt es offensichtlich Aufgaben, deren Übernahme und Bearbeitung im vorschulischen Alter liegt bzw. liegen sollte und bei denen es vermutlich besonders wichtig ist, daß Kinder sich mit ihnen gemäß ihrer eigenen Rhythmik auseinandersetzen. Es sieht so aus, daß die sich selbst und anderen Kindern - nicht aber dem Fernseher - überlassenen Kinder hier mehr Chancen zur Wahrung ihres Rhythmus im Entdecken und Lösen von Aufgaben haben, als die behüteten und überbehüteten, eher auf Konsumieren ausgerichteten Altersgenossen.. Man erkennt die nach wie vor bestehende Tragfähigkeit der Grundgedanken Maria Montessoris: Gestaltung einer Umgebung, die Konzentration auf wesentliche Aufgaben möglich macht, und in der das Streben der Kinder nach möglichst weitgehender Beherrschung der täglichen Lebensvollzüge im Sinne ihrer frühen, weitgehenden Selbständigkeit gestützt wird. Desiderat hieran ist eine allgemeine und allgemein zugängliche und verständliche Klärung der in dieser Zeit anstehenden Aufgaben und ihrer möglichen Erscheinungsformen. Diese wird sich durchaus an Piagets Forschung und Montessoris Praxis orientieren können, ohne allerdings 70-80jährige Konzeptualisierungen einfach nur fortschreiben zu können.

Die Klärung von Entwicklungsaufgaben der Vorschulkinder wird, wenn sie Wirksamkeit erlangen soll, diejenigen erreichen und beschäftigen müssen, die in diesem Lebensalter immer noch die wesentlich Erziehenden sind, also die Eltern. Daß das einen anderen Gestus und Duktus in der Darstellung erziehungswissenschaftlich fundierten pädagogischen Wissens erforderlich macht, liegt auf der Hand. Dafür Formen zu suchen, ist, wie ich finde, auch eine erziehungswissenschaftliche Aufgabe und eben Desiderat.

Das andere Desiderat, das mit einem Entwicklungsaufgabenkonzept zur Situierung von Bildungsaufgaben verbunden ist, bezieht sich auf die üblicherweise im engeren so bezeichneten Entwicklungsaufgaben.

Solche sind z. B. einen Partner zu finden, einen Hausstand zu gründen, einen Beruf zu ergreifen etc. Diese Aufgaben resultieren ganz offensichtlich aus den Konventionen einer gesellschaftlichen Lebensform, in der dauerhafte Paarbeziehungen, Berufsarbeit und Wohnen in Familieneinheiten üblich sind. Daß wir heute getrennt von unseren jeweiligen Lebensabschnittsgefährten in Wohngemeinschaften wohnen und den Unterhalt aus dem nachgelassenen Vermögen der Eltern bestreiten, ist zwar nicht die Regel, kommt aber mehr denn nur als Ausnahme vor. Mit dem sich ankündigenden Ende der Normalbiographie sehen sich jedenfalls zunehmend mehr Menschen vor die in ihrer Lösung deutlich weniger vorstrukturierte Entwicklungsaufgabe gestellt, ihrem Leben Gestalt zu geben. In dieser Aufgabe bündeln sich all die Aufgaben, die oben in der Landkarte der relevanten Aufgaben geltend zu machen waren, und die Prognose ist nicht gewagt, die besagt, diese Entwicklungsaufgabe "Lebensgestaltung" wird nur lösen, wer Interessen hat, weiß, welche Tätigkeiten ihm/ihr was wert sind, was man also zu dulden, haben und treiben beabsichtigt, und wie man dabei mit der Realität des eigenen Lebens und dem Bild davon zurechtkommt, zumal dann, wenn beides nur zum Teil übereinstimmt.

Damit aber löst sich die große Entwicklungsaufgabe "Lebensgestaltung" in zahlreiche Teilaufgaben auf, auf die bezogen aus dem Entwicklungsaufgabenkonzept das Desiderat entsteht, zu wissen, ob es für die Auseinandersetzung mit diesen Teilaufgaben im Lebenslauf der Menschen möglicherweise ebenfalls so etwas wie "sensible Phasen" gibt. Das wären Zeiten, in denen ihnen z.B. die erstmalige und damit lernende Bewältigung z.B. der Reproduktionsaufgaben Kochen oder Putzen besonders nahe liegt, sich die Teilnahme am Leben anderer Menschen besonders bemerkbar macht und entwickeln könnte oder in denen das "Herstellen" von Dingen,

"Aber wie sein (des Zöglings, Anm. R.G.) Gedankenkreis sich bestimme, das ist dem Erzieher alles; denn aus Gedanken werden Empfindungen und daraus Grundsätze und Handlungsweisen. Mit dieser Verkettung alles und jedes in Beziehung zu denken, was man dem Zögling darreichen, was man in sein Gemüt niederlegen könnte, zu untersuchen, wie man es aneinanderfügen, also wie es aufeinanderfolgen lassen müsse und wie es wieder zur Stütze werden könne für das künftig Folgende: dies gibt eine unendliche Zahl von Aufgaben der Behandlung einzelner Gegenstände und dem Erzieher unermeßlichen Stoff zum unaufhörlichen Überdenken und Durchmustern aller ihm zugänglichen Kenntnisse und Schriften sowie aller anhaltend fortzusetzenden Beschäftigungen und Übungen. Wir bedürfen in dieser Rücksicht eine Menge pädagogischer *Monographien* (Anleitungen zum Gebrauch irgendeines einzelnen Bildungsmittels), die aber sämtlich aufs strengste nach *einer Plane* verfaßt sein müßten. (...) Aber zu solcher Arbeit einzuladen, wage ich nicht; schon darum nicht, weil ich den *Plan* als angenommen und innig gefaßt voraussetzen müßte, in welchen das alles passen könnte" (Herbart (1806), S. 23).

aber auch von gedanklichen Strukturen, vielleicht erstmals in den Blick kommt und bei gegebener Umsetzungsmöglichkeit Gefühle des Erfolgs und der Bestätigung vermitteln könnte, die die Zuversicht in die eigenen Möglichkeiten zu stärken geeignet sind.

In dieser Überlegung steckt der Gedanke, daß es auch für die oben herausgearbeiteten, für das Leben der Menschen individuell und als Gesellschaften bedeutsamen Aufgaben eine dem individuellen Entwicklungsgang korrespondierende Reihenfolge aber auch Rhythmik geben könnte, in die die Aufgaben einzustellen ihre erfolgreiche Bearbeitung unterstützen könnte. Daß damit keine Entwicklungslogik gemeint ist, möchte ich mit Bezug auf die oben gemachten Ausführungen (vgl. A I) nochmals bestätigen. Vielmehr hat man sich wahrscheinlich vorzustellen, daß die sich entfaltenden Potentiale von Kindern und Jugendlichen angesichts des sie jeweils umgebenden gesellschaftlichen Kontextes mit dessen ggf. pädagogisch verantworteten Tätigkeitsangeboten das Wahrnehmen der sich stellenden Aufgaben *wahrscheinlich* machen können, sofern sie denn Tätigkeitsangebote im Sinne von relevanten Aufgaben sind, in Auseinandersetzung mit denen man etwas/ sich entwickeln kann, und sofern sie von den Zu-Erziehenden dann aufgegriffen werden können, wenn sie von ihnen als (entwicklungs-)bedeutsam erfahren werden.

Es ist davon auszugehen, daß sowohl das heutige Fehlen entsprechender Tätigkeitsangebote ein Problem darstellt, wie auch die bis vor gar nicht so langer Zeit allgemein übliche Konfrontation der Kinder und Jugendlichen mit Aufgaben, die sie, was ihre schon ausgebildeten Möglichkeiten anging, überforderte und sie eben dadurch zu für sie unbefriedigenden Aufgabenlösungen zwang. Die Abschaffung der Kinderarbeit und die Etablierung des Kinderschutzes vor überfordernden Anforderungen bleiben richtig; sie sind aber zu unterscheiden von der heute vorherrschenden und eben problematischen Vor-enthaltung verantwortlich und mit eigenen Möglichkeiten und eigener Kraft zu lösenden Aufgaben bis zur Volljährigkeit und z.T. weit darüber hinaus.

Urteile darüber, was Kinder und Jugendliche über- bzw. unterfordert, lassen auf ein - allerdings eher intuitives - Wissen darüber schließen, in welchen Entwicklungszeiträumen welche Aufgaben sinnvoll gestellt wären. Dieses Wissen explizit zu machen und es in Hinsicht auf die in ihm steckenden Vor- und Fehlurteile - nach dem Motto: Das hat mir auch nicht geschadet - aufzuklären, wäre der Sinn einer Theoretisierung der im Leben sich stellenden Entwicklungsaufgaben. Ihr Anliegen wäre, "sensible Phasen" für die Auseinandersetzung mit den Bildungsaufgaben - da wo sie existieren - herauszufinden und zu nutzen.

II. Aufgabenorientierung als die Erschließung des bildend Allgemeinen - Auf dem Weg zur Theorie eines pädagogisch verantworteten Curriculums

Bildung durch Aufforderung zur Selbsttätigkeit ? Oder: Die unzureichende Delegation der didaktischen Verantwortung an die Methode

Auch ohne eine ausgearbeitete Theorie der in bestimmten Lebensabschnitten besonders aussichtsreich sich stellenden oder zu stellenden Aufgaben gibt es ein auf 13 Jahre verteiltes Schul-Curriculum mit über dreißig Unterrichtsfächern (berufliche Fachrichtungen nicht mitgerechnet), von denen zwölf und mehr in einer Jahrgangsstufe parallel zueinander unterrichtet werden. Die inhaltliche Struktur dieser Einzelfächer hat sich mit Rückgriff auf die hinter ihnen stehenden wissenschaftlichen Disziplinen über z.T. Jahrhunderte quasi naturwüchsig entwickelt und wird heute in Verbindung mit der Aufforderung, wissenschaftsorientiert, und in der Oberstufe auch wissenschaftspropädeutisch, zu unterrichten, explizit eingefordert. So macht sich ein Curriculum geltend, von dem man vielleicht mit Tenorth (1994) sagen kann, daß es, trotz vielfältiger Kritik in Einzelfragen, recht breit getragen wird, weil man seine Wirklichkeit in den Schulen auch so deuten kann, "daß damit die gesellschaftliche Funktion allgemeiner Bildung nicht als vernachlässigt gilt: Lernbereitschaften sind ja unbestreitbar generalisiert worden, die basalen Universalien von Kommunikation und sozialer Handlungsfähigkeit wurden verbreitet, man kann sich darauf verlassen, daß zumindest die einfachen Kulturfertigkeiten in der Regel auf erträglichem Niveau kollektiv verfügbar sind. Es gibt sogar optimistische Befunde, daß mit der Dauer des Schulbesuchs auch zunehmende Sensibilität für gesellschaftliche Probleme parallel geht. Distanz gegenüber Vorurteilen etwa" (Tenorth 1994, S. 157). Folgt man der zitierten Einschätzung, so hält sich der Handlungsbedarf für ein Überdenken der Struktur des Curriculums in Grenzen und eine es begründende Theorie der Bildungsaufgaben erscheint ebenfalls entbehrlich.

Gestützt wird die zitierte Einschätzung Tenorths von seiner Annahme, daß ein tragfähiger Konsens der erwachsenen Generation über "unerläßliche Lernbereiche" bestehe, in dem "vier Dimensionen" "aufweisbar" seien, nämlich: "das sprachliche, das historisch-gesellschaftliche, das mathematisch-naturwissenschaftliche und das ästhetisch-expressive Lernfeld" (Tenorth 1994, S. 174). Aus der Erwachsenenperspektive erscheine dieser Kanon nicht etwa als ein "beliebiges Nebeneinander", sondern als ein "Zusammenhang". "Der

Zusammenhang freilich, das ist die *implizite Hoffnung* (Hervorhebung R.G.), stellt sich erst durch den Lernprozeß selbst ein". Denn: "Bildung, man muß es sich eingestehen, bleibt eine Leistung des Subjekts nicht eine der Pädagogik, sie ist allenfalls angestoßen und befördert durch Aufgaben, mit denen es konfrontiert wird. Hier beginnen dann die Schwierigkeiten der Lehrplanüberlegungen, vor allem in einer pluralistischen Gesellschaft" (Tenorth 1994, S. 175/176).

In diesem Zitat stecken einige, für die bildungstheoretische und didaktische Diskussion nicht untypische Aussagen: In der Tat verbindet es die Verantwortlichen für den Fächerkanon insgesamt, wie für die Strukturierung der Fächer im einzelnen, daß sie *implizit hoffen*, das so Zusammengestellte werde im Lernprozeß der ihnen Anvertrauten einen "Zusammenhang" ergeben. Und tatsächlich gehen eine Mehrzahl bildungstheoretisch und didaktischreflektierender Menschen davon aus, daß Sich-Bilden eine Leistung der jeweiligen Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen ist, die durch pädagogisches Handeln unterstützt, aber nicht produziert werden kann. Und schließlich gibt es ein vielfach eher implizites Wissen darum, daß Menschen durch die *Konfrontation mit Aufgaben* dazu *angestoßen* und darin *befördert* werden können, sich zu bilden, und zwar deshalb, weil Aufgaben, die als solche wahrgenommen und übernommen werden, einen Bezug zum Lebenszusammenhang der Sich-Bildenden haben, was bedeutet, daß der erhoffte Zusammenhang sich als einer der im Leben übernommenen und bearbeiteten Aufgaben individuell herstellt. Das eher implizite Wissen um diese Bildungsträchtigkeit von Aufgaben kommt maßgeblich zum Ausdruck in heute hochgeschätzten didaktisch-methodischen Prinzipien wie Schülerorientierung, Praxisorientierung, Projektorientierung und Handlungsorientierung und findet seine Grundfigur im pädagogischen Prinzip der "Aufforderung zur Selbsttätigkeit" (vgl. Benner 1987, S. 63 ff.).

Das nicht unrepräsentative Tenorth-Zitat konfrontiert - und das sollte seine Explikation verdeutlichen - mit einem merkwürdigen Sachverhalt: das Wissen um die bildende Wirkung der selbsttätigen Auseinandersetzung mit Aufgaben ist - aus meiner Sicht - Grundlage all jener Konzepte der letzten Jahre, die sich auf die Behandlung der anzustrebenden *Qualität* von Lern- und Bildungsprozessen konzentrieren, und die wesentlich diese Qualität dafür verantwortlich machen, ob sich "Bildung" ereignen kann oder nicht. Beispiele dafür sind mir Wolfgang Klafki (1986), Hilbert Meyer (1987) und Andreas Flitner (1987). Diesen tendenziell gegenüber steht die fortgeführte Diskussion darüber, was "Allgemeinbildung" heute heißen mag (beispielhaft: 21. Beiheft der Z.f.Päd. "Allgemeinbildung" oder Tenorth 1986) als einer bildungstheoretischen und didaktischen Diskussion dazu, welche der von den Menschen bisher erarbeiteten *Lösungen* der Wissenschaften und Künste wohl für die Bildung der nachwachsenden Generation die zuträglichsten seien, in

neuerer Zeit gepaart mit der Aufforderung, in Bildungsprozessen deutlich werden zu lassen, daß es keine gültigen Lösungen (mehr) gibt (z.B. Tenorth 1994, S. 165 oder Benner 1987, S. 127 ff.).

Nun soll ganz und gar nicht bestritten werden, daß es *auch* darauf ankommt, im Erziehungsprozeß der nachwachsenden Generationen Lösungen zugänglich zu machen, aber es fragt sich, warum *diesem* Anliegen nicht ausgewiesenermaßen das andere Anliegen zur Seite steht, nämlich in bezug auf die repräsentierten Lösungen die dazugehörigen Aufgaben verständlich werden zu lassen, wenn doch gerade von deren selbsttätiger Bearbeitung bildende Wirkung erwartet wird.

Nun ist das Wissen darum, daß das Bestimmen der *Aufgabe* erforderlich ist, wenn die Beschäftigung mit einem Sachverhalt bildend sein soll, andererseits praktisch immer schon wirksam, wenn Lehrende in bezug auf die von ihnen ausgewählten Gegenstände/Inhalte ein *Unterrichtsthema*, d.h. die sich stellende Aufgabe, formulieren, anders gesagt, wenn sie die Hinsicht bestimmen, unter der eine Sache in den Blick kommen soll. Am Beispiel: Den Tisch in Hinsicht auf seine handwerkliche Fertigung zu behandeln, ist etwas anderes, als ihn als kulturelle Errungenschaft zu bearbeiten und wieder etwas anderes als das Nachdenken über seinen metaphorischen Gebrauch in z.B. "Runder Tisch". Die Hinsichten der Behandlung wechseln und mit ihnen das Unterrichtsthema; Thema heißt, wie gesagt, die sich stellende Aufgabe. Um dieser Aufgabe willen also mache ich den Tisch zum Unterrichtsgegenstand.

Wenn aber jede Inhaltsentscheidung, um bildungswirksam werden zu können, einer Hinsichtenentscheidung oder einer *Thematisierung* als einer Bestimmung der daran sich stellenden Aufgabe bedarf, dann fragt sich, ob nicht viel eher die Hinsichten oder Aufgaben geeignet wären, dem Curriculum insgesamt, wie auch den einzelnen Fächern, eine auf die *Bildung* der Lernenden/Zu-Erziehenden tatsächlich auch abstellende Struktur zu geben. Einer solchen Strukturierungs-idee folgend kommt die Fülle der möglichen Bildungsinhalte, die zu ordnen und aus der auszuwählen seit jeher Ziel bildungstheoretischer und didaktischer Reflexion ist, auf neue Weise und in verändernder Perspektive in den Blick: nämlich als möglicher Beitrag und d.h. auch als Beispiel für die Lösung der den Sich-Bildenden sich stellenden Aufgaben. Fächer sind in dieser Sichtweise so etwas wie Lösungssysteme und es wäre zu klären, in bezug auf *welche Aufgaben* sie sich eigentlich als Lösungsangebote verstehen lassen.

Die aufgabenorientierte Rekonstruktion und Strukturierung von Fächern erlaubt etwas zu denken, was heute niemand, außer zugemuteterweise die Lernenden, zu denken unternimmt, nämlich den bildungswirksamen Zusammenhang eines gegebenen Fächerensembles. Wie nämlich die sich ohnehin nur implizit geltend machenden Aufgaben und Aufgabenlösungen, die sich gleichzeitig in zwölf und mehr Fächern stellen, aufeinander wirken, zusam-

menhängen oder sich konterkarieren, das weiß heute, allein auf einen Jahrgang bezogen, keiner genauer zu sagen, weil keiner die potentielle Leistung der Beschäftigung mit so vielen Fächern mehr als - wenn überhaupt - intuitiv überblickt; von den Schulstufen oder dem ganzen Curriculum von 13 Jahren gar nicht zu reden.

Allerdings ist die Frage nach der bildenden Struktur eines Faches, des Fächerensembles eines Jahrgangs oder gar eines ganzen Bildungsgangs bisher nicht aufgabenorientiert gestellt worden, sondern, wo sie aufkam, war sie eher die Frage nach dem materialen allgemeinbildenden Gehalt des jeweils ins Auge gefaßten Ganzen bzw.

die Frage nach der Möglichkeit, das Ganze oder Allgemeine im ausgewählten Besonderen zu repräsentieren. Diese Form der Suche nach dem Allgemeinen und d.h. Bildenden macht es notwendig, dieses entweder als etwas von Menschen durch Verstandestätigkeit Hergestelltes zu verstehen, als eine taugliche und potentiell nachvollziehbar zu machende Verallgemeinerung einzelner Erfahrungen, oder aber von dem Allgemeinen als einem wie immer gegebenen Apriori auszugehen. Daraus ergeben sich zwei Schwierigkeiten:

Die erste besteht in der Tat darin, ein solch Allgemeines heute, wenn denn je, nicht mehr formulieren zu können, weil wir alle Verallgemeinerungen als menschengemachte und damit als zeit-, interessens- und bedingungsabhängige durchschaut haben. Damit aber steht zweitens infrage, auf was als Allgemeines, Gültiges, Bildendes der erwachsene Erziehende denn Bezug nimmt, wenn er lehrt. Lehre, d.h. hier - mit Günther Buck verstanden - "Mitteilung von solchem, das der Lernende garnicht selbst sieht und von selbst nicht kennenlernen würde" (Buck 1967, S. 19).

Nun ist die Verantwortbarkeit des Lehrens angesichts der gekennzeichneten Situation nicht Bucks Problem; sie ist es auch deshalb nicht, weil er in

"Das eigentliche Problem besteht für Kant darin, die Genesisstruktur der apriorischen Leistungen zu denken, ohne auf die Auskunft zu verfallen, sie seien gelernt, d.h. selbst auf Grund einer apriorischen Leistung geworden. Aus denselben Gründen, aus denen es unumgänglich ist, ein Apriori überhaupt anzusetzen, ist es notwendig, das Apriorische als etwas zwar Gewordenes, aber auf einen Schlag Gewordenes zu denken. Es kann kein - wie immer auch zu verstehendes - Apriori des Apriori geben. Der Terminus «ursprüngliche Erwerbung» trägt dem besonders Rechnung. Unter der Bedingung der Sinneseindrücke «entspringt», so sagt Kant, «die formale Anschauung, die man Raum nennt». «Ursprünglich erworben» heißt: erworben in der Weise des schlagartigen Entspringens. Im Entspringen sind die apriorischen Leistungen auch schon fertig, sie treten hervor wie Athene aus dem Haupt des Zeus. Erst Kants Nachfolger, insbesondere Hegel und - was heute so gut wie unbekannt ist - Herbart haben die Frage ausdrücklich gestellt, auf welche Weise, trotz den gewichtigen Gründen Kants, den für die Erfahrung konstitutiven Leistungen kein bloßes «Entspringen», sondern ein Werdegang zukommt, der mit dem Gang der Erfahrung identisch ist. Seit diesem Versuch, die prozeßhafte Einheit von Erfahrung und Apriori als einen Gang der «Bildung» des menschlichen Geistes zu begreifen, ist mit der Einsicht in die Geschichtlichkeit der Vernunft der Mensch als ein erfahrendes und lernendes Wesen immer mehr zum Thema geworden" (Buck 1967, S. 26/27).

seiner Theoretisierung des Lernens den Begriff des Allgemeinen so entfaltet, daß er damit - so seine eigene programmatische Äußerung - "zur bildungstheoretischen Klärung des didaktischen Prinzips des exemplarischen Lehrens und Lernens" (Buck 1967, S. 10) beiträgt. Diese Klärung möchte ich hier nutzen, um die bildungstheoretische Verantwortbarkeit einer aufgabenorientierten und d.h. mit Exempla agierenden Didaktik angesichts der Allgemeinbildungsdebatte darzulegen und damit zugleich für eine Didaktik als Wissenschaft zu plädieren.

Buck erläutert im Anschluß an Husserl Lernen als einen Prozeß der Erfahrung, in dem das Erfahrene immer an etwas ihm Vorgängiges im Erfahrenen anknüpft, ohne dessen Existenz das Neue und Unbekannte gar nicht wahrgenommen würde (Buck

1967, S. 56 ff.). Dieses Vorgängige bildet einen "Horizont", der es den Menschen ermöglicht, das Allgemeine am wahrgenommenen Besonderen zu "antizipieren". Aber auch dieses Allgemeine als die "kategorialen Sachverhalte" ist seinerseits Gegenstand der Anschauung und nicht etwa der begrifflichen Konstruktion (Buck 1967, S. 61/62). Damit werden die

Apriori der Erfahrung als die allgemeinen Kategorien ihrer Verarbeitung ihrerseits als angeschaut vorgestellt; sie erscheinen als "Potentialität möglicher Erfahrungen von einzelnen Realen" (Husserl nach Buck 1967, S. 62). Alles der Erfahrung Gegebene trägt nämlich in sich und wahrnehmbar an sich einen "apriorischen Typus", der einzeln und die zusammen in ihrer Summe umspielt sind von der Totalitätstypik, die den "strukturellen Aufbau" des "Sein-sinns Welt" aus "invarianten Typen von Einzelrealitäten" ausmacht (a.a.O.).

In dem hier verfolgten Gedankengang kann das heißen: Alle Tätigkeiten, die Menschen übernehmen, vermitteln ihnen eine Erfahrung. Jede einzelne, an sich partikuläre Erfahrung aber ist Bestandteil des Lebensvollzugs selber und ist somit notwendig auf diesen in irgendeiner Weise bezogen (Horizontphänomen). Die Möglichkeit dieser Beziehung ist vororganisiert in den Möglichkeiten, die den Menschen überhaupt auf der Erde gegeben sind und diese sind wiederum der Anschauung prinzipiell aus dem Lebensvollzug der anderen Menschen sichtbar zu entnehmen, und zwar unmittelbar. Was man dort sieht, ist "sedimentierte Geschichte" (Husserl nach Buck a.a.O. S. 63), so daß die Apriori als genetisch konstituiert verstanden werden müssen und folglich Er-

"Bei Aristoteles gibt es, wenn es um Erkenntnis und Lernen geht, einen "aufsteigenden" und einen "absteigenden" Weg. Immer schon "wissen" wir einiges, ist uns vieles bekannt. Wir sammeln es zusammen, fügen anderes hinzu, vergleichen, abstrahieren, kommen zu allgemeineren Einsichten und gewinnen schließlich die Prinzipien: erst mit einer Kenntnis dieser Prinzipien einer Sache haben wir ein vollgültiges Wissen dieser Sache; von dem, was zunächst das *für uns* Bekanntere war, sind wir damit aufgestiegen zu dem, was das *der Sache nach* Grundlegende ist. Dabei - und dieser Gedanke ging später verloren - "steckt" das Prinzipienwissen schon von vornherein in unseren noch ungeklärten Erfahrungen, es muß nur methodisch herausgearbeitet werden. Induktion ist die umwegige Explikation der Prinzipien" (Henningsen 1974, S. 116).

fahrungen auf ihrer Grundlage auch ihrerseits neue Sedimentationen hervorbringen können.

Das aber heißt: Jedes Beispiel einer Tätigkeit kann prinzipiell verstanden werden in Hinsicht auf eine der den Menschen sich stellenden Aufgaben *und* die für diese Aufgaben hier jeweils vorliegende Lösung. Insofern ist jedes Tun Exemplum - der Aufgaben und ihrer Lösungen nämlich - und es bewirkt als selbst erfahrenes Tun ein Lernen der mit dieser Erfahrung möglichen Hinsicht auf Welt.

Das bedeutet, ein Lernen kann, sobald Menschen die Welt aktiv wahrnehmen, gar nicht verhindert werden und auch nicht der Bezug auf ein Allgemeines dabei. Aber eine Zuversicht, daß im Prozeß der Erfahrungen "die anfängliche 'Verworrenheit' seiner generellen Hinsichten" sich quasi von selbst als eine Ordnung des Verworrenen in Hinsicht auf das in ihm immer schon wirksame Allgemeine herstellt, ist nicht berechtigt. Andererseits aber ist aller Erfahrung und mithin allem Lernen der Bezug zum den Menschen aufgrund ihrer Bedingtheit vorgängig gebenen Allgemeinen inhärent. Diesen Bezug sichtbar werden zu lassen, also aufzuklären, wäre die Eröffnung des Zugangs zum Allgemeinen der Bildung.

Das Allgemeine der "generellen Hinsichten", die oben als die den Menschen - aufgrund der Bedingtheit ihres Lebens - sich stellenden Aufgaben rekonstruiert wurden, ist so aber nicht ein von den Menschen *hergestelltes* Allgemeines, sondern ein in ihrem Leben immer schon *enthaltenes, vorgängiges Allgemeines*. Es liegt im Leben prinzipiell vor Augen. Aber in seinen jeweiligen varianten Erscheinungsformen muß es immer neu und von jedem selbst gefunden werden. Gebildet ist, wer die generellen Hinsichten gefunden hat, und die verfügbaren Varianten ihrer Realisierung selbstbestimmt zu nutzen versteht.

Lehren heißt, das Finden der generellen Hinsichten zu unterstützen durch "Mitteilung von solchem, das der Lernende gar nicht selbst sieht und von selbst kennen lernen würde" (Buck 1967, S. 19).

Lehren trägt also dazu bei, das Erfahrene kategorial zu explizieren, aber auch, Erfahrungen zu veranlassen, die Neues, Anderes erfahrbar machen. Schließlich wirkt das Lehren dem Bestätigungsbedürfnis der Erfahrenen entgegen, die nämlich dazu tendieren, das erfolgreich Getane zu wiederholen, wodurch sie ihre Sichtweise vorschnell festigen und sich neuen Erfahrungen gegenüber verschließen könnten. So muß auch die

"Es leuchtet deshalb ein, weshalb der Pragmatismus so anregend auf das didaktische Denken wirken konnte. Die Schwierigkeiten, die mit der Motivation des theoretischen Lernens verbunden sind, verschwinden, wenn alles Lernen in der Lebenspraxis motiviert ist. Alles Forschen und Lernen ist motiviert durch die Verhaftung in Situationen. Situation aber bedeutet vornehmlich problematische Situation. Eine Verlegenheit ist die Triebfeder des Lernens. Unser Eingespieltsein auf die Dinge versagt, eine Erwartung wird durchkreuzt. Dewey hat die Bedeutung der »Beunruhigung« durch das

Enttäuschung des vorgängig Erwarteten als negative Erfahrung sich geltend machen können, weil sie - so jedenfalls Buck im Anschluß an Nietzsche (a.a.O. S. 71) - ein "Sich-seiner-bewußt-Werden" zur Folge hat.

Im Rahmen einer aufgabenorientierten Didaktik folgt daraus, daß sie das Allgemeine der Aufgaben sichtbar macht, daß sie veranlaßt, daß Lernende sich der Kontingenz der möglichen Aufgabenlösungen bewußt werden und daß sie die potentielle Konkurrenz der verschiedenen Aufgaben zu sehen lernen. Man erkennt die Bedeutung der das *aktive* Tun begleitenden und kommentierenden Aktivitäten des vielseitigen *Interesses* und des *reflektierenden* Denkens und Urteilens, die sich als notwendige und eigenständige Aufgaben für die Konstruktion eines pädagogisch verantworteten Curriculums betätigen.

Selbsttätigkeit bzw. die Aufforderung zu ihr z.B. durch eine "beunruhigende" Erfahrung oder Aufgabe erweist sich als *ein* notwendiges aber nicht hinreichendes Prinzip für die Gestaltung des Curriculums, soll es denn ein Sich-Bilden ermöglichen.

Die Strategie zahlreicher Didaktiken, dem Arrangement der Lernsituationen entscheidende Bedeutung beizulegen, trägt daher dem Verwiesensein von Bildung auf Tätigkeit und Erfahrung Rechnung. Allein, auch die *Hinsichten* der Tätigkeiten und Erfahrungen wollen einzeln und in ihrer Summe pädagogisch verantwortet und gestaltet sein, denn sie sind es, die uns das, was wir erfahrend lernen, zu Bewußtsein bringen (vgl. Buck-Zitat) und damit ein Sich-Bilden der Heranwachsenden ermöglichen. Klafkis Arbeit über "Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung"(1959) lese ich - vor allem auch in ihrer Konsequenz der "Didaktischen Analyse" - als Beitrag zur Übernahme dieser pädagogischen Verantwortung für die "Hinsichten" in der Form eines Aufgabengenerierungskonzepts, dem die Idee der den Menschen sich stellenden Aufgaben - wie ich finde - implizit zugrundeliegt: Verantwortbar in Bildungsprozesse eingebracht werden soll nur das, was einen auch für die Lernenden erkennbaren Bezug zu einer "generellen Hinsicht" gewinnt. So ist bei Klafki der jeweils herzustellende Bezug auf das Allgemeine das Prinzip der Gestaltung des Curriculums. Aber die klafkische

Unerwartete, also der negativen Erfahrung als des Anstoßes für alles »reflexive« Verhalten des Untersuchens und Lernens neu gewürdigt. Die Negativität gehört hier zum Wesen der Erfahrung, und sofern der Pragmatist mit ihr als einem Wesenszug aller Erfahrung rechnet, versteht er sich als den radikal Belehrbaren und Unvoreingenommenen, der jedem Dogmatismus abhold ist. Er weiß, daß jede wiedergewonnene Verfügungsfreiheit durch neue Situationen in Frage gestellt werden kann. Aber die Grenze des pragmatistischen Verständnisses der Erfahrung liegt darin, daß die Offenheit und Belehrbarkeit immer auf derselben Ebene bleibt. Nach der pragmatistischen Anschauung machen wir zwar immer wieder andere Erfahrungen, jedoch innerhalb desselben Horizonts der Erfahrbarkeit. Die negative Erfahrung bezieht sich hier immer nur auf unser Umgehenkönnen mit den Dingen, das sie korrigieren hilft. Sie macht uns klüger, aber der Erfahrende wird sich durch sie nicht seiner Erfahrung, und das heißt: seiner selbst bewußt" (Buck 1967, S. 72).

Fassung des Allgemeinen hat die Funktion eines negativ ausgrenzenden Kriteriums, das geeignet ist, das nicht bildungswirksam zu Thematisierende abzuwehren. Was zur Prüfung in den Blick kommt, ist das, was aus Erwachsenenperspektive unter Rekurs auf die Reflexion der eigenen Bildungsgeschichte - die kollektive wie die individuelle - bildungsträchtig erscheint. Als solches ist es immer noch der, durchaus im Bewußtsein seiner Fragwürdigkeit, unternommene Versuch der konsentierten *Herstellung eines Allgemeinen*. Dieses hergestellte Allgemeine ist die Summe der für nützlich gehaltenen Lösungen, beliebte und "bewährte", weil konsensfähige, Ordnungen dafür sind solche in "Lernfelder", "Lernbereiche" u. a., wie oben mit Tenorth zitiert.

Die Theorie der Bildungsaufgaben ist demgegenüber das Vorhaben, das vorgängige Allgemeine, auf das wir uns als Menschen immer schon beziehen, wenn wir Erfahrungen machen und daraus lernen, zu rekonstruieren, d. h. es im Wirklichen zu explizieren, es aufzuklären. Die Aufklärung bezieht sich auf das Sichtbarmachen der bisher von den Menschen verstandenen Aufgaben. In dieser Formulierung stecken zwei Anspruchsbegrenzungen: Zum einen ist nicht auszuschließen, daß es Aufgaben gibt, die uns noch nicht sichtbar geworden sind. So ist die Aufgabe, sich selbst zu bestimmen, vielleicht erst heute für die Menschen in ihrer Vielzahl kenntlich. Zum anderen kann es sein, daß die Menschen die Bedingungen ihrer Existenz in einer Weise verändern, daß aus von ihnen selbstgeschaffenen Bedingungen neue, zusätzliche, kategorial relevante Aufgaben erwachsen, wie oben am Beispiel der Bosheit gezeigt. So bestimmt die Theorie der Bildungsaufgaben das vorgängige Allgemeine als die in der "sedimentierten Geschichte" (Husserl) der Menschen enthaltenen Aufgaben.

Diese Aufgaben bilden den Hintergrund für die Ordnung der verfügbaren Lösungen, die die Erwachsenen einer nachwachsenden Generation anzubieten haben. In dieser Form eingebracht, verändert sich deren Status. Worum es in einer aufgabenorientierten Erziehungspraxis und ihrem Curriculum dann geht, ist, daß die Zu-Erziehenden Gelegenheit erhalten, den Lösungscharakter von Lebensformen, Regeln, Gesetzen, wissenschaftlichen Aussagen, beruflichen Routinen und Standards, gesellschaftlichen Konventionen, gelebten Arbeitsteilungen etc. wahrzunehmen und zu verstehen, um ihn ihrerseits zu überdenken, zu beurteilen und schließlich entweder zu übernehmen oder nach anderen Lösungen zu suchen. Das aber heißt, daß einerseits die Kontingenz der vorhandenen Lösungen zu Tage liegt, es heißt andererseits aber auch, daß nachwachsende Generationen Gelegenheit erhalten wahrzunehmen, was eine vorgefundene Lebensform an impliziter Lösungsqualität vorhält, z. B. als Lösungen für die Aufgaben, die gesellschaftliche Reproduktion zu sichern, gesellschaftlich und individuell Streit zu schlichten, unserem Lebensraum Gestalt zu geben und zu entscheiden, welchen Aufwand uns das Wert ist. Die Aufklärung

der erwachsenen Lebensformen zeigt dann auch, wie Menschen verschiedene Interessen lebenspraktisch verbinden, wie sie mehr oder weniger erfolgreich mit ihrem "inneren Schweinehund" zurechtkommen oder schließlich, wie sie sich beängstigende oder zumindest erstaunliche Naturphänomene, also z. B. ein Gewitter oder eine Sonnenfinsternis, erklären oder wie sie schließlich damit umgehen, daß die von ihnen entwickelten Apparate zur Erkundung der natürlichen Welt diese anders zeigen als wir Menschen sie mit unseren fünf Sinnen wahrnehmen etc.

Wissenschaftliche Didaktik: Das Exemplarische planvoll ersinnen

Wie ein auf die Prinzipien "Aufgabenorientierung" und "Selbsttätigkeit" hin ausgelegtes Curriculum sich im einzelnen und insgesamt strukturieren würde, ist heute nur zu antizipieren. Es aus dem Bestehenden zu entwickeln, wäre Aufgabe einer aufgabenorientierten Didaktik, der prinzipiell daran gelegen sein müßte, für die relevanten Aufgaben - im Sinne der oben entwickelten Topologie - geeignete, d. h. sie den Lernenden auf unterschiedlichen Jahrgangsstufen zugänglich machende Materialisationen zu finden. Damit kehrt sich die didaktische Tätigkeit - ich möchte beinahe sagen - um: Wenn man jetzt i. d. R. vorgefundene, mögliche Inhalte thematisiert, d. h. eine daran sich sinnvoll zu übernehmende Aufgabe schafft, würde man nun für kategorial bedeutsame Aufgaben geeignete Sachverhalte/Inhalte suchen und diese so aufbereiten, daß sie den Lernenden interessant, d. h. aufgabenhaltig erscheinen können.

Was dabei vor dem Hintergrund des Wissens um das Allgemeine, als den sich stellenden Aufgaben, also mit Hilfe der Theorie der Bildungsaufgaben möglich wird, ist das planvolle Ersinnen des Exemplarischen, weil die Hinsicht seiner Exemplarität vorgängig gewußt wird. Damit eröffnet sich dem didaktischen Denken eine - wie ich finde - reizvolle neue Perspektive: nämlich die Möglichkeit eines vorantreibenden Diskurses, in dem für didaktische Lösungen und ihre Leistungsfähigkeit argumentativ gestritten und auch geurteilt werden kann.

Das verweist auf eine weitere Perspektive aufgabenorientierter Didaktik: Sie zeigt als Allgemeine Didaktik den ja bestehenden fachlichen Zugängen und Auffassungen von sinnvollen Lernprozessen einen gemeinsamen Bezugspunkt auf. Damit erlaubt sie zweierlei: Sie schafft die Voraussetzung für eine bewußte und durchdachte und vor allem von den Beteiligten verstandene Arbeitsteilung. Das zweite hängt damit zusammen und enthält die Möglichkeit

einer Verständigung der Fachleute untereinander über das, was sie jeweils bildungsbezogen tun, ohne daß für diesen Austausch eine Fachkompetenz aller über alles erforderlich wäre. Die aufgabenorientierte Interpretation fachlichen Tuns ist kommunizierbar in einer Weise, wie es herkömmlicher Unterricht nicht sein kann, etwa dann, wenn die Physikkollegin sich mit dem Geschichtskollegen darüber austauscht, womit die bei ihnen gemeinsam Lernenden sich gerade auseinandersetzen: aufgabenbezogen kann das gelingen.

"Wenn tatsächlich das jeweils wirksame Faktenwissen ohnedies nicht auf Vorrat gelernt werden kann, sollte man die Schule davon entlasten und das Bildungswissen entschlossen und zum Vorteil des künftigen Wissensbedarfs von diesem abkoppeln.(...) Ich sehe hierin eine der großen Aufgaben, die meine Zunft in den nächsten zehn Jahren auf sich zu nehmen und zu lösen hat: ein solches Bildungswissen mit großer Strenge und einem weiten Blick herauszuarbeiten. Große Strenge meint Man muß den großen Verführungen standhalten, nicht einfach zu lebensfremden Kanones zurückzukehren, nicht einfach Bildung in Methodenlehre überführen, nicht einfach Bildung im Bewußtsein von Schlüsselproblemen aufgehen zu lassen" (Hentig 1996, S. 148).

Man sieht, daß eine aufgabenorientierte Strukturierung des Curriculums, selbst eines aus Unterrichtsfächern zusammengesetzten Curriculums, allein dadurch eine andere Qualität gewinnt, daß es für die Beteiligten transparent wird. Diese Transparenz, und das heißt auch die Möglichkeit einer, auf einen geteilten Horizont von argumentativen Topoi sich beziehenden Diskussion von curricularen Vorschlägen und Lösungen, erlaubt es, von einer *Theorie* des Curriculums zu sprechen. Bezogen auf das, was heute das Curriculum von Fächern und Bildungsgängen ausmacht, erschwert gerade der Mangel eines explizierten, selbstaufgeklärten Horizonts über die darin getroffenen Entscheidungen das Ingangsetzen von *klärenden* Kontroversen. Ohne einen solchen Horizont aber haben z.B. bildungspolitische Debatten eben darum eine wenig sachgerechte, tendenziell geschmäckerliche Struktur, was - und das nicht nur *tendenziell* - die Rationalität bildungspolitischer und nachgängig auch curricularer Entscheidungen in Frage stellt.

Wenn die Bedeutung der Erziehung für die Möglichkeit einer aufgeklärten Gesellschaft oben angemessen bestimmt wurde (vgl. A II und IV), dann ist neben der Theorie der Entwicklungsaufgaben, die vorrangig Erziehungsforschung erforderlich macht, eine Theorie des Curriculums im skizzierten Sinne eine notwendig zu übernehmende Aufgabe pädagogischer Theoriebildung.

Sie ist im Prinzip nur zu leisten durch interdisziplinäres Zusammenwirken von Menschen mit allgemein-didaktischer Kompetenz - im Sinne der Fähigkeit, aus Bildungsaufgaben Aufgaben und aufgabenhaltige Situationen zu entwickeln - und fachlicher Kompetenz bezogen auf die Gegenstände, die zur Materialisation der Aufgaben beigezogen werden. Nur die Verknüpfung von Fachkompetenz und didaktischer Kompetenz erlaubt es nämlich zu gewährleisten, daß die Sache die Aufgabe trägt, d.h. sie so repräsentiert, daß dabei we-

der der Sache Gewalt angetan wird, noch die Aufgabe in den Details der Sache zu verschwinden droht.

Vielleicht ist es diese notwendige Interdisziplinarität, die bisher der Ausarbeitung einer Theorie des Curriculums entgegensteht, einer Theorie, die den Bildungsanspruch einer Schule durch ein konsistent gedachtes Curriculum zum Tragen zu bringen sich vornimmt, bzw. den ganzen jeweiligen materialen Gehalt eines bestehenden Curriculums in eine stimmige Beziehung zum gemeinten und beanspruchten Bildungssinn einer Schule zu setzen sich vornimmt. Beides wäre nötig, wenn Schulen tatsächlich Einrichtungen zur Ermöglichung des Sich-Bildens der jeweils nachwachsenden Generation sein sollen und als solche in der Tat - wie Hartmut von Hentig vorschlägt - "Bildungsschulen für alle" (Hentig 1996, S, 161) werden könnten. Sie könnten es, wenn ihr curriculumtheoretisch in der beschriebenen Weise überprüftes und mit großer Sicherheit erheblich modifiziertes Bildungsangebot allen ein Sich-Bilden - wenn auch durchaus auf den individuell unterschiedlich ausgeprägten Niveaus - ermöglichen würde.

Vielleicht aber gibt es neben der curriculumtheoretischen und institutionellen Verwirklichung eines Sich-Bildens für alle auch einen anderen, gewissermaßen unmittelbaren Weg, der Jürgen Henningsen recht gäbe. Der nämlich meint, man braucht "nur" einen "Begriff vom Ganzen der Gegenwart"- in meinen Worten eine Theorie der Bildungsaufgaben - und kann dann sagen: "Eine Curriculumrevision brauche ich nicht, um eine Gegenwart auf den Begriff zu bringen: der Begriff steckt überall drin, er muß nur herausgearbeitet werden" (Henningsen 1974, S. 117).

III. Kategoriale Lehrpläne als Schritte auf dem Weg zu einer "Bildungsschule"

Die "Hinsichten" der Schulfächer unter Beteiligung der Lehrenden explizieren

Eine ausgearbeitete aufgabenorientierte wissenschaftliche Didaktik als systematische Konkretion einer Theorie der Bildungsaufgaben liegt derzeit nicht vor. Dennoch wird in Schulen Land auf Land ab gearbeitet und auch wenn mir Skepsis in die Stringenz und Rationalität dieses Tuns und in seine Bildungswirkung angebracht erscheint, so gilt es doch festzuhalten, daß das pädagogische Tun und Denken auch ohne explizite Aufgabenorientierung, folgt man Husserl/ Buck/ Henningsen, immer schon und notwendigerweise Bezug zum Allgemeinen, als dem Allgemeinen des "Horizonts" hat, in dem Erfahrungen belehrend und Lernen überhaupt möglich wird. Ja man kann die wissenschaftlichen Disziplinen, wie die ihnen zugeordneten Unterrichtsfächer, in diesem Sinne sogar als Ausdruck generell unterschiedener Hinsichten auf Welt verstehen. Damit wäre die fachgebundene Beschäftigung mit der Welt so etwas wie das Einüben einer Hinsicht bzw. einer typischen, erfolgreichen, tradierten Verknüpfung von Hinsichten.

Insofern läßt sich das bestehende Curriculum der Fächer und deren Bündelung in Jahrgangsstufen und Bildungsgängen interpretieren als das Ensemble *der* Hinsichten auf Welt, von denen unterstellt wird, daß sie der nachwachsenden Generation, das Allgemeine und Relevante an ihr erschließen werden. Das ist eine mögliche Explikation der "heimlichen Hoffnung", von der Tenorth sprach, darüber, daß aus dem "beliebigen Nebeneinander" in den Köpfen der Sich-Bildenden ein Zusammenhang entstehe (Tenorth 1994, S. 175). Aber diese Hoffnung wäre nur dann wirklich berechtigt, wenn das Curriculum von den Lehrenden als Explikation von Hinsichten repräsentiert würde, das allerdings voraussetzt, daß sie es selber so verstehen (können). Die Frage, ob und inwieweit das unterstellt werden kann, ist meines Wissens heute nicht beantwortbar; eine begründete Antwort setzt eine entsprechende Empirie aber auch eine darauf abstellende Analyse des begrifflich faßbaren Verständnisses und Selbstverständnisses der Fächer, mithin der Fachlehrpläne und der in ihrem Hintergrund stehenden Fachdidaktiken, voraus.

Aus der Kenntnis zahlreicher Lehrplanentwicklungsgruppen, vieler geltender Lehrpläne und etlicher Fachdiskussionen über die Bildungsperspektiven einzelner Inhalte eines Faches, aber auch des Fachganzen, möchte ich - auf diese Weise begründet - dennoch vermuten, daß die Hinsicht(en), die mit ei-

nem Fach in bezug auf die Welt übernommen werden können, den wenigsten der Beteiligten so verfügbar sind, daß ihnen ein kommunikativer Austausch darüber möglich wäre. Andererseits führt gemeinsames Nachdenken und sich Austauschen eigentlich immer dazu, daß sich implizite Verständnisse der Bildungswirksamkeit von Fächern explizieren. Die Explikation der Hinsichten eines Faches als Aufdecken seiner Bildungsträchtigkeit ist der Schritt, der den Lehrenden einen souveränen, auf die Bedürfnisse einer Lerngruppe und die eigene Vorliebe und Kundigkeit abstellenden Umgang mit den Vorgaben von Lehrplänen erlaubt, ohne zu nicht zu verantwortender Beliebigkeit zu führen. Weil die curricularen Aktivitäten der um die Bildungsträchtigkeit und d.h. auch kategorialen Hinsichten ihrer Fächer wissenden und entsprechend agierenden Lehrenden auch einen bloß tradierten, d.h. nicht durchdachten, insgesamt expliziten und verstandenen Kanon, bildungswirksam machen können - so die übereinstimmenden Berichte all derer, die mal einen oder mehrere "gute" Lehrerinnen und Lehrer hatten - ,ist eine diesbezügliche Interpretation der gegebenen Fächer ein möglicher Weg zu einer aufgabenorientierten Didaktik als Konkretion der Theorie der Bildungsaufgaben.

Es ist der Weg, der dem bisher gegangenen quasi spiegelbildlich gegenübersteht: Ging es oben um die theoretische Entwicklung des Such- und Frage Rahmens für die Konstruktion eines Curriculums als danach noch zu erbringender Leistung einer aufgabenorientierten Didaktik, so ist die Rekonstruktion der bestehenden Curricula zur Explikation der ihnen inhärenten Hinsichten, und d.h. auch ihres Bezugs auf allgemein relevante Aufgaben, das Gegenstück: Und das beinhaltet programmatisch, das Allgemeine der Aufgaben in den zahlreichen Beispielen zu erkennen und zwar nicht im Sinne von, es aus ihrer Fülle als Verallgemeinerbares zu entnehmen und auf den Begriff zu bringen, sondern es im je Einzelnen als das daran Allgemeine zu zeigen, es sichtbar zu machen. Das Ergebnis wird Korrektiv, Bestätigung und Konkretion der oben geleisteten theoretischen Konstruktion sein, vermutlich alles zugleich. Insofern ist, diesen Weg zu gehen, theorieimmanent bedeutsam zur weiteren Entfaltung einer Theorie der Bildungsaufgaben und einer ihr zugehörigen aufgabenorientierten wissenschaftlichen Didaktik.

Die damit umrissene Forschungsaufgabe tatsächlich zu verfolgen, hat aber noch eine zweite, ebenso wichtige Funktion. Diese besteht darin, das Konzept einer Theorie der Bildungsaufgaben und ihrer Didaktik in der bestehenden Praxis pädagogischen Handelns, die es ja gibt und die wenig beeinflußt von bildungstheoretischer Reflexion und sog. Feiertagsdidaktiken weiter voranschreitet, wirksam zu machen. Hier liegt, wenn diese persönliche Anmerkung gestattet ist, das Anfangsmotiv für diese Arbeit: in der Erfahrung von inkonsistenten und untransparenten curricularen Strukturen und deren hilfloser Fortschreibung mangels alternativer Konzepte auf der einen Seite und der Beobachtung des täglich neuen Ringens vieler Lehrender darum, die-

sen gegriffenen Vorgaben durch eine sie transformierende Praxis dennoch einen Sinn für sich selbst und die Lernenden abzugewinnen. Bloße Kritik dieser Praxis ist zwar jederzeit möglich - das wissen die Agierenden selbst - aber nur geeignet, das vorhandene Empfinden, den eigenen Ansprüchen nicht zu genügen, zu verstärken. Deshalb also das theoretische Arbeiten an einer konstruktiven Konzeptionierung dessen, was verantwortlich Bildungsprozesse zu ermöglichen bedeuten könnte. Und deshalb auch der Vorschlag, das jetzt vorliegende Konzept der Bildungsaufgaben durch eine aufgaben-/ hinsichtenorientierte Explikation der Fächer einerseits zu erweitern und andererseits praktisch werden zu lassen. Die Perspektive ist dabei auch, die Revision der herrschenden Praxis in der Praxis selbst zu vollziehen und d.h. die Lehrenden selbst als Träger einer Pädagogik im Sinne der Bildungsaufgaben zu gewinnen.

Kategoriale Lehrpläne: den Bildungssinn und Bildungsanspruch der Fächer offenlegen

Bestehende Lehrpläne sind häufig als Konsenspapiere Texte, die - im Prinzip kontroverse - Fachverständnisse überbrücken und dadurch zu Mischtexten werden, in denen hochwertige Begriffe aktueller pädagogischer Konzepte (z.B. derzeit Schüler-, Projekt- und Handlungsorientierung) sich verknüpft sehen mit z.T. noch langen Listen von Themen und deren Aspekten, von Fachbegriffen und beispielhaften Inhalten, ohne daß erkennbar ist, was wichtig und unwichtig, verbindlich und weniger verbindlich, neu und weniger neu ist; mit anderen Worten, ohne daß dabei der mögliche bildende Sinn der von einem Fach repräsentierten Hinsicht auf Welt ersichtlich würde. Die heutigen Rahmenvorgaben fordern auf diese Weise zumindest implizit vielfach dazu heraus, das eigene Fach stofflich, aus der Sicht einer Ordnung der Sache zu denken, und helfen wenig, seinen möglichen Beitrag für den Bildungsprozeß der Lernenden besser einzuschätzen und diesen eigenständig für die einem anvertrauten Lernenden in für diese geeignete Bildungsanlässe und -angebote umzusetzen. Hartmut von Hentig hat diese Schwierigkeit für die Fächer Mathematik (in Anschluß an Werner Heymann (1996)) und Deutsch in seinem Buch "Bildung" (1996, S. 183) traurig erhellend beschrieben.

Das aber heißt, daß bestehende Lehrpläne bzw. die Unterrichtsfächer und Fachdidaktiken tatsächlich neu gedacht und konzipiert werden müssen, wenn sie das Sich-Bilden der Schülerinnen und Schüler durch, von den Lehrenden eigenständig entwickelte, Lern-Aufgaben als Bildungsangebote anregen und unterstützen sollen. Für die Lehrenden würde das bedeuten, die Aufgaben- und auch Lösungshaltigkeit ihrer Fächer in Hinsicht auf die zu stellenden Bil-

dungsaufgaben artikulieren und auch variieren zu können. Kategoriale Lehrpläne könnten dabei das sein, was für das Formulieren von neuen, eigenen Sätzen das, im Fall der Sprache, intuitive Satzgenerierungswissen ist: Nur wer als Lehrender über die mögliche Bildungsleistung seines Faches bewußt verfügt und die Bauweise als beispielhaft eingeschätzter Lern-Aufgaben durchschaut, kann eigenständig im Sinne des fachlichen Bildungssinns Bildungsangebote entwickeln und sich möglicherweise vollziehende Bildungsprozesse kundig begleiten und - wo nötig - unterstützen.

Mit der Forderung nach kategorialen Lehrplänen stellt sich die didaktische Aufgabe, geeignete, lehrplanstrukturierende Kategorien zu formulieren und dabei zu vermeiden, daß die Sachstrukturen der fachlichen Gegenstände zu Lernstrukturen gemacht werden. Dazu schlage ich im Anschluß an das oben entwickelte Konzept der Bildungsaufgaben vor, auch für die kategoriale Fassung von Lehrplänen den Standpunkt zu wechseln, und für alle Fächer in vergleichbarer Weise Kategorien aus der Perspektive der Lernenden, und das heißt, im Hinblick auf die ihnen zu ermöglichenden (kompetenten) Tätigkeiten zur Lösung der den Menschen gestellten Aufgaben zu entwickeln. Dafür ist es erforderlich, modellhafte bzw. theoretische Vorstellung darüber zu gewinnen, was in einer auf Fachkompetenz ausgerichteten (Bildungs-)Tätigkeit, auf deren Ermöglichung Lehr- und Lernprozesse ja abzielen, eigentlich an gedanklich/praktischer Aktivität zum Tragen kommt.

Der didaktische Handlungskreis als Grundgerüst kategorialer Lehrpläne

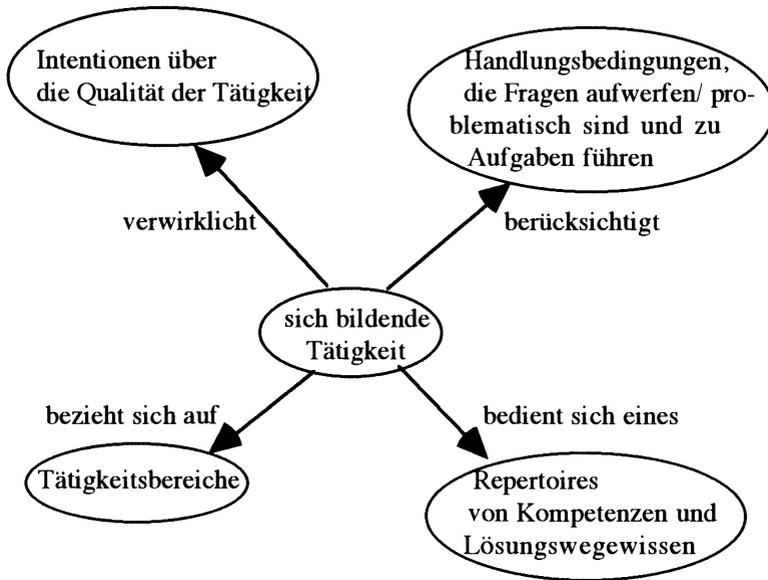
Der nachfolgende Gedanke schließt an die oben (A V) entwickelte Karte der Topoi zur Entwicklung von Bildungsaufgaben an. Danach sind kategorial mehrere Elemente zu unterscheiden, deren kombinatorische Verknüpfung zu einer angestrebten Aktivität das ausmacht, was wir im Falle eines bestimmten Faches Fachkompetenz nennen. Als kategorial relevanten Elemente, die es im Tätigsein zu verknüpfen gilt, werden unterstellt:

1. ein Tätigkeitsziel als Ausdruck für die Gerichtetheit der Tätigkeit oder mit anderen Begriffen: ihre Intention, ihr Motiv, das mit ihr sich verbindende Interesse an einer bestimmten *Qualität* eben dieser Tätigkeit
2. ein *Handlungsbereich* oder Handlungsfeld, in üblicher Unterrichtssprache häufig auch als "Inhalt" oder "Gegenstand" der Beschäftigung bezeichnet
3. im Lebensvollzug der Menschen tätigkeitsrelevante Bedingungen als da sind: die Merkmale und u. U. die Genese der Handlungssituation, die Ver-

- faßtheit der Mithandelnden und Handlungsadressaten, u.U. die gesellschaftlichen oder kulturellen Sichtweisen und Traditionen etc., woraus sich *Probleme* ergeben, die dann in *Aufgaben* ihren Ausdruck finden
4. das jeweils dem Tätigen verfügbare Handlungsrepertoire, also sein Wissen und Können, seine Routinen und Erfahrungen, seine Einstellungen und Haltungen, anders gesagt: seine schon bestehende Kompetenz und seine Kenntnis geeigneter Handlungsvollzüge.

Mit Rücksicht auf die vier beschriebenen Elemente werden Tätigkeiten also verstanden als gerichtet oder qualitätsorientiert intentional (1), sach- (2) und bedingungs- bzw. aufgabenbezogen (3) und repertoireabhängig (4). Dabei hängt die Qualität einer Tätigkeit, und das heißt der Grad des Sich-Bildens einerseits, und der Grad der dabei schon zum Ausdruck kommenden Kompetenz (Bildung) andererseits, sowohl davon ab, wie differenziert und ausgeprägt die einzelnen Elemente des Tuns bzw. des Sich-Bildens sind (wie klar also die eigene Perspektive/ das eigene Qualitätsbewußtsein, wie angemessen die Sachverhaltskenntnis, wie adäquat die Einschätzung der sich stellenden Aufgabe und wie umfangreich und differenziert auf all das bezogen das Repertoire) als aber auch davon, wie angemessen und sinnvoll die tätige Verknüpfung der vier Elemente erfolgt: Man kann ein großes, differenziertes Repertoire inadäquat in Bezug auf Ziel, Sache, sich stellende Aufgabe bzw.. gegebene Situationen einsetzen. Man kann klare Qualitätsvorstellungen mit untauglichen Mitteln bezogen auf ungeeignete Sachen und falsch eingeschätzte Aufgaben und Bedingungslagen verfolgen etc.

Aus dem Gesagten ergibt sich, daß Kompetenz bzw. Bildung als ein Ausdruck verstanden wird für die Fähigkeit zur gelingenden und i.d.R. bewußten Verknüpfung der genannten vier Elemente in einer Tätigkeit und daß es dabei auf alle vier Elemente gleichermaßen ankommt, was dazu führt, diese als kategorial gleichbedeutsam zu behandeln. Dieser unhierarchischen Art der Betrachtung versucht die oben (A V) bereits genutzte graphische Darstellung des dargelegten gedanklichen Zusammenhangs derart Rechnung zu tragen, daß die benannten vier Elemente kreisförmig um die durch sie konstituierten Tätigkeiten in der Mitte angeordnet sind.



Dieser *didaktische Handlungskreis* ist ein möglicher kategorialer Rahmen zur Interpretation von Unterrichtsfächern und den hinter ihnen stehenden wissenschaftlichen Disziplinen aus der Perspektive der Lernenden und damit auch der tätigen Menschen (zu einer beispielhaften Explikation für das Fach Deutsch vgl. Girmes 1991).

Die Fragen, die sich damit an die Unterrichtsfächer bzw. an die Wissenschaften als den fachlichen Dispositionssystemen zum Ordnen und Verstehen von Welt stellen, sind aus dem Gesagten leicht zu entwickeln: Wenn ein sprachliches, technisches, mathematisches, gesellschaftspolitisches, physikalisches oder sonstiges Sich-Bilden durch lehrende und lernende Tätigkeit ermöglicht werden soll, ist zunächst zu klären, *in welchen Tätigkeiten* (ausgedrückt i. d. R. in Verben) die entsprechende Bildung als manifeste Kompetenz in Erscheinung tritt. Sodann wäre ohne zwingende Reihenfolge der Fragen zu bestimmen, worumwillen, also in Hinsicht auf *welche Qualität* als Intentionen/Ziele/Motive die benannten Tätigkeiten vollzogen werden, worauf sie sich der Sache nach beziehen und wie sich diese *Sachbezüge* möglicherweise sinnvoll ordnen lassen, auf was für Aufgaben/ aufgabenhaltige Lebensbedingungen mit den fraglichen Tätigkeiten reagiert werden kann/soll und auf *welchem Repertoire* die genannten Tätigkeiten bei ihrer Aktualisierung aufrufen und wie dieses sich möglicherweise tätigkeitsbezogen ordnen ließe.

Die Antworten auf die benannten Fragen und deren mögliche interne Gliederung beschreiben kategorial die Dimensionen einer fachlichen Bildung/Kompetenz und deren Zusammenwirken in fachbezogenen sich bildenden Tätigkeiten. Sie tun das auf eine Weise, die - da sie der Perspektive des Lernenden entspringt - auch den Nicht-Fachleuten einen Begriff vom Anliegen, oder wie man auch sagen könnte, vom Bildungsanspruch und Bildungssinn der einzelnen Fächer zu gewinnen erlaubt. Dieses kategoriale Bestimmen und Austauschen des Bildungsanspruchs, und das heißt ja auch der Bildungsaufgabe einzelner Unterrichtsfächer, ist entscheidend für eine Bildungsschule, in der Lehrende aufeinander bezogen und doch je eigenverantwortlich Bildungsangebote und -anlässe für Kinder und Jugendlichen zu entwickeln und zu vertreten haben. Wenn die Lehrenden ihre Fachverständnisse dabei in gleichsinniger Weise an der Bildungstätigkeit der Adressaten orientieren, verändert das die Verständnisse der Fächer und die schulisch gestellten Aufgaben, weil

- die Lehrenden den beanspruchten Bildungssinn eines Faches transparent und diskutierbar werden lassen
- einzelne Konkretionsvorschläge als ausgearbeitete Bildungsangebote in den Kontext des allgemeinen Fachverständnisses und des - es zum Ausdruck bringenden - kategorialen Lehrplans als Arbeitsrahmen einfach einzuordnen sind und damit auch vergleichbar und als Alternativen austauschbar werden
- fachfremde Lehrkräfte Einblick gewinnen in die Lernprozesse, die benachbarte Fächer in einem Bildungsgang in Gang setzen, und so ein Kollegium die Chance hat, sich in der je eigenen fachlichen Entwicklungsarbeit aufeinander zu beziehen und schließlich, weil so
- ein gemeinsames fächerübergreifendes Verständnis von den, z.B. in einer Jahrgangsstufe angestrebten Lern- und Bildungsprozessen quer zu den unterrichteten Fächern entstehen kann.

Es lassen sich eine Reihe positiver Entwicklungsmöglichkeiten einer derart auf Eigenverantwortung und Selbstentwicklung angelegten Bildungsarbeit auf der Grundlage kategorialer Fachverständnisse absehen, die abschließend kurz angedeutet werden sollen: Die Überfülle der verbindlichen Rahmenvorgaben für Unterricht (z.T. mehr als 1000 Seiten für die gleichzeitig in einem Bildungsgang oder in einer Jahrgangsstufe unterrichteten Fächer) reduziert sich ohne Qualitätsverlust erheblich und wird über die fachdidaktischen Handlungskreise für alle in einem Jahrgang/Bildungsgang unterrichtenden Lehrer und Lehrerinnen überschaubar. Der so mögliche Überblick aller darüber, was gleichzeitig z.B. in einem Jahr in einer Lerngruppe geschieht, erlaubt den Lehrenden einen Begriff vom Bildungsgang ihrer Schülerinnen und Schüler

zu entwickeln, die im Moment die einzigen sind, die überhaupt wissen können, was sie insgesamt in einem Jahr lernen. Die Hypothese ist nicht allzu gewagt, daß vor dem Hintergrund dieses Überblicks es wesentlich leichter fallen wird,

- a) die fachliche Unterrichtsarbeit sinnvoll und doch relativ unaufwendig aufeinander abzustimmen
- b) im Zuge damit gemeinsame Maßnahmen gegen die belastende Stofffülle zu ergreifen, ohne Qualitätsverluste befürchten zu müssen und
- c) fächerübergreifend Aufgaben formulieren zu können, die sowohl einen Sitz im Leben der Kinder und Jugendlichen haben, als auch in den lernerbezogen kategorial gefaßten Dispositionssystemen der Fächer.

Die positiven Auswirkungen auf die Möglichkeiten der Zusammenarbeit innerhalb eines Kollegiums liegen auf der Hand.

Eine derart angelegte und unterstützte Curriculumentwicklungsarbeit erweitert erwartbarerweise bereits mittelfristig die curriculare Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern und hilft, Einsamkeit, Erfolgsunsicherheit und Überkomplexität als den diagnostizierten derzeitigen Merkmalen des Lehrerberufs (vgl. Rolff 1993, S.188ff) gemeinsam zu bearbeiten. Damit werden das Lernklima und auch das Lernniveau zu expliziten und ausbaubaren Elementen des jeweiligen Schulklimas oder Schulethos, weil sachlich gehaltvolle Diskussionen und Verständigungen über den Bildungsanspruch einer Schule als Bildungsschule möglich sind.

C Die Theorie der Erziehungsaufgaben Dargestellt als Landkarte der Aufgaben der Erziehenden

In jedem Fall aber stehen hier die Erzieher dem Jugendlichen als Vertreter der Welt gegenüber, für die sie Verantwortung übernehmen müssen, obwohl auch sie sie nicht gemacht haben, selbst wenn sie heimlich oder offen wünschen sollten, sie sei anders als sie ist.

Hannah Arendt

Dennoch stößt man während der Erziehung an tausend Wünsche, welche über die Pädagogik hinausgehen oder vielmehr welche fühlbar machen, daß das pädagogische Interesse nichts Abgesondertes ist und daß es am wenigstens in solchen Gemütern gedeihen kann, die nur darum, weil alles andre ihnen zu hoch und zu ernst war, und um doch irgendwo die Ersten zu sein, sich das Erziehungsgeschäft und die Gesellschaft der Kinder gefallen lassen. Das pädagogische Interesse ist nur eine Äußerung unsers ganzen Interesses für Welt und Menschen.

Johann Friedrich Herbart

Bis zu dieser Stelle galt der Gedankengang im wesentlichen der Frage, wie die Aufgaben zu finden und zu beschreiben sind, mit denen sich Menschen im Verlauf ihrer Entwicklung, auseinandersetzen sollten, um sich dabei zu bilden. Davon unterscheiden sich die nachfolgenden Überlegungen insofern, als es im folgenden um die Aufgaben der Erziehung, so wie sie den Erziehenden sich stellen (sollten/könnten), geht. Von diesen Aufgaben der Erziehenden ist im Vorstehenden wesentlich "nur" eine, allerdings zentrale entwickelt worden, nämlich diejenige, Aufgaben zu finden und curricular zu repräsentieren, von denen mit Gründen unterstellt werden kann, daß ihre Bearbeitung durch Menschen für diese bildend sein kann.

Es wurde im Vorstehenden mehrfach darauf hingewiesen, daß diese Sicht einer Aufgabe der Erziehung aus der Perspektive aufgeklärter bzw. sich aufklärender Gesellschaften erwächst und folglich eine nicht selbstverständliche und erst recht nicht die einzig mögliche ist. Sie ergibt sich dann als notwendige, wenn die Menschen die Aufforderung zur Selbstbestimmung und d.h. zur Nutzung ihrer Freiheit befolgen können sollen, ohne Gefahr zu laufen, daß ihr individuelles und kollektives Leben in Katastrophen mündet (vgl. oben A III). Dem - für aufgeklärte Gesellschaften - notwendigen Zweck der Erziehung, um es nochmal mit Herbart zu sagen, stehen möglicherweise weitere Aufgaben zur Seite, die zwar in Beziehung zu den zentralen Aufgaben des

das Sich-Bilden-Ermöglichen zu denken sind, aber darum nicht in ihnen aufgehen müssen.

Wenn also im folgenden eine Landkarte auch für die Aufgaben der Erziehenden zu entwerfen ist, heißt das zunächst zu fragen, aus welchen Perspektiven solche Aufgaben in den Blick kommen können. Die Antwort, die nahe liegt, lautet: Die Aufgaben der Erziehenden lassen sich aus der Perspektive der Zu-Erziehenden bestimmen und tatsächlich läßt sich alles Vorstehende auch in dieser Richtung deuten: als Explikation der Erziehungsaufgabe in Hinsicht auf ihre Adressaten. Aber das ist nicht die einzige Hinsicht, aus der Aufgaben erwachsen: Verlagert man die Frage in frühere Zeiten, so wäre die fast selbstverständliche Antwort gewesen, daß es die Mitwelt einer jeweils jungen Generation ist, die die Aufgaben der Erziehenden formuliert als Erwartung und Ansprüche an deren Tätigkeit und natürlich wesentlich im Blick auf die gewünschtenziehungsergebnisse. Nun scheint es weder aussichtsreich noch sinnvoll, die bloßen Wünsche einer Mitwelt sich als Gruppe der Erziehenden zur Aufgabe zu machen. Andererseits aber ist unbestreitbar, daß die gesellschaftliche Institutionalisierung von Erziehung lange vor der Epoche der Aufklärung darauf verweist, daß es Aufgaben zu lösen gibt, deren Wahrnehmung zum Ersinnen der "Lösung" Erziehung geführt hat. In aufgeklärten Zeitaltern, in denen die Menschen gelernt haben, ihre Lebensformen und Praxen, also auch die Praxis der Erziehung, als Lösungen der ihnen gestellten Aufgaben zu verstehen, in solchen Zeiten tritt den möglichen Wünschen an die Erziehung ein Kriterium an die Seite, das die berechtigten von den unberechtigten und u.U. auch problematischen Anforderungen zu unterscheiden hilft und das ich hier geltend machen will: Anzuerkennende Erziehungsaufgaben sind mir im folgenden solche, die sich als aus den bisher aufgeklärten Bedingtheiten menschlicher Existenz erwachsend erweisen lassen. Als solche Bedingtheiten waren im Anschluß an Hannah Arendt oben (A II) bereits geltend gemacht worden: die Natalität und Sterblichkeit der Menschen, ihre Heimatlosigkeit in der Natur, die sie veranlaßt, eine Welt zu schaffen, ihre Pluralität und ihre Möglichkeit zur Freiheit. Aus diesen Bedingtheiten resultieren - wie gezeigt - für alle Menschen Bildungsaufgaben, die als solche Gegenstand von Erziehungs- und Bildungsprozessen sein sollten; aber die Bewältigung dieser generellen Aufgaben konfrontiert die Theorie und Praxis der Erziehung darüberhinaus, wie ich im folgenden zeigen möchte, mit spezifischen auf die Erziehung bezogenen Anforderungen. Diese sind Kern der nachfolgenden Überlegungen (C I).

Daneben ist - vielleicht für manche überraschend - eine weitere grundsätzliche Perspektive als für die Erziehenden potentiell aufgabenträchtig zu berücksichtigen und das sind sie selbst als vergesellschaftete und dabei auch erzogene Wesen. In welcher Form die Erziehenden sich selbst zur Aufgabe werden, wesentlich auch, um sich für die an sie gestellten Aufgaben zu öff-

nen, setzt die "Kartierung" der Aufgaben der Erziehenden fort (C II); sie endet damit zu zeigen, in welcher Weise die bis dahin ermittelten Erziehungsaufgaben in den Tätigkeiten der Erziehenden aufgenommen werden und welche zusätzlichen Anforderungen sich dabei noch ergeben (C III).

Die aus der menschlichen Bedingtheit, aus der Erzogenheit der Erziehenden sowie aus den Anforderungen der Erziehungstätigkeiten im einzelnen ermittelten Erziehungsaufgaben faßt der letzte Abschnitt dieses Kapitels (IV) abschließend analog der Theorie der Bildungsaufgaben in Form einer Topik als Theorie der Erziehungsaufgaben zusammen.

I. Die Aufgaben der Erziehenden aus Sicht der menschlichen Bedingtheit

*Von der Einführung, Einübung, Unterwerfung
in Weltverstehen, Gemeinschaft, Konvention und Normalität
zu "Erziehender Sozialisation"*

Das Leben ist den Menschen unter Bedingungen gegeben - so Hannah Arendt -, auf die sie Bezug nehmen, auch wenn sie ihnen nicht, noch nicht, zu Bewußtsein gekommen sind. Ihre jeweilige Lebensform ist dabei die quasi geronnene Form ihres Bezugs zu den Bedingungen. Weil nun die Menschen geboren werden und sterben, stellt sich für sie notwendig die Aufgabe, die neu ankommenden Menschen in ihre Lebensform einzupassen. Was aber kann das heißen? Zum einen - so haben wir oben in Anschluß an Hannah Arendt gesehen - ist die Welt der Menschen nicht etwas, das sie in der Natur schon vorfinden, sondern sie ist eine von ihnen mittels Arbeiten und Herstellen gemachte Welt, also eine materiale und gedankliche Konstruktion einer realen Welt, in der man wohnt, agiert, anbaut, ißt sowie einer Vorstellungswelt, die die Erfahrungen, die man miteinander und mit der Natur macht, ordnet, benennt, erklärt. Letzteres schafft ein Bild von der Welt, ohne dessen Existenz die Fülle der möglichen Erscheinungen von den Menschen als allgegenwärtige Bedrohung und Gefährdung empfunden werden mußte.

Aus dem Gesagten ergibt sich, daß das sich Ein- und Anpassen in eine Lebensform bedeutet, als Neuankömmling teilzuhaben an der von den umgebenden Menschen geschaffenen realen Welt und an ihrer Vorstellungswelt. Diesem Teilhabenwollen und -müssen der "Neuen" um ihres Überlebens willen, steht ein Teilhaben-lassen-wollen der Menschengemeinschaft gegenüber, die aufgrund der Sterblichkeit nur so den Bestand ihrer Lebensform sichern kann. Teilhabenwollen und Teilhabenlassen an der gemeinsamen Welt der Sterblichen bedeutet, daß die nachwachsenden Generationen die Menschenwelt, die sie vorfinden, quasi *nach-konstruieren*, um sie zu *verstehen* sowie, daß die Formen, in dieser Welt zu leben, durch die erwachsene Generation um des Fortbestands willen *tradiert* werden. Zur Gewährleistung der Funktionsfähigkeit der Vollzüge im jeweils aktuellen Leben werden die nachwachsenden Generationen in den Mitvollzug dieses Lebens *eingeeübt*, dazu werden sie in das Verständnis der Welt, wie sie den Menschen erscheint und von ihnen konstruiert wurde, *eingeführt*.

Neben der "Weltlosigkeit" der Menschen in der Natur und also ihrem Angewiesensein auf eine selbstgeschaffene Ding- und Vorstellungswelt und ihrer Sterblichkeit und der damit verbundenen Sorge um den Erhalt der ge-

schaffenen Welt und der in ihr praktizierten Lebensform hatte Hannah Arendt als weitere Bedingung menschlicher Existenz ihre Pluralität rekonstruiert: "Das Faktum menschlicher Pluralität, die grundsätzliche Bedingung des Handelns wie des Sprechens, manifestiert sich auf zweierlei Art, als Gleichheit und als Verschiedenheit. Ohne Gleichartigkeit gäbe es keine Verständigung unter Lebenden, kein Verstehen der Toten und kein Planen für eine Welt, die nicht mehr von uns, aber doch immer noch von unserergleichen bevölkert sein wird. Ohne Verschiedenheit, das absolute Unterschiedensein jeder Person von jeder anderen, die ist, war oder sein wird, bedürfte es weder der Sprache noch des Handelns für eine Verständigung; eine Zeichen- und Lautsprache wäre hinreichend, um einander im Notfall die allen gleichen, immer identisch bleibenden Bedürfnisse und Notdürfte anzuzeigen" (Arendt (1958), S. 164).

Die Bedingung der Pluralität bestätigt und verschärft in gewisser Weise die Notwendigkeit der (Nach-)Konstruktion bzw. des Verstehens der gemeinsamen Welt: sie gibt ihr allerdings auch einen weiteren Akzent: Weil wir alle verschieden sind, müssen wir sprechend und handelnd "diese Verschiedenheit aktiv zum Ausdruck (...) bringen". Die Menschen haben "nicht nur *etwas* mitzuteilen - Hunger und Durst, Zuneigung oder Abneigung oder Furcht -, sondern in all dem auch immer zugleich sich selbst" (Arendt (1958), S. 165). Aber indem sie sich einander in ihrer Verschiedenheit zeigen, müssen die Menschen sich auf den Hintergrund einer von ihnen allen geteilten Welt beziehen, ohne den ihre Verschiedenheit zwar da, aber nicht mitteilbar wäre. Und so sind Sprechen und Handeln nicht nur Ausdruck von Verschiedenheit, sondern immer auch von Gemeinsamkeit, der Gemeinsamkeit, die miteinander geht: *Konvention*. Konvention im Handeln und im Gebrauch der Sprache und oder vielleicht richtiger: qua Sprache zu entwickeln und zu erhalten, ist den Menschen aufgegeben, weil sie zu vielen Verschiedenen und zugleich sozial miteinander leben.

Nur im Bezug auf das Gemeinsame ist Verschiedenheit möglich, und nur als soziale Wesen können Menschen sich individuieren. Aber auch: Nur als Verschiedene, also als Individuen, bilden sie eine Gesellschaft. Das sind die beiden Seiten von Norbert Elias Begriff von der "Gesellschaft der Individuen" (Elias (1939))

Nun ist die jeweils von zusammenlebenden Menschen geteilte Welt nicht von diesen geschaffen, sondern auch von ihnen in ihren wesentlichen Teilen immer schon vorgefunden. Was wir da in den Konstruktionen der Dinge und Vorstellungen, den Traditionen, den Sozialisationsformen und den Konventionen finden, ist die "sedimentierte Geschichte" (Husserl) all der Aufgabenverständnisse und Lösungsversuche, die die Menschen vor uns über Generationen entwickelt haben.

In die "sedimentierte Geschichte" hinein werden die neuen Menschen also geboren; für sie gelten, wie für alle anderen, die Bedingungen der Weltlosigkeit, der Pluralität, der Sterblichkeit und der Verwiesenheit auf Sozialität. Und darüberhinaus gilt für sie, daß sie sich zu fertigen Menschen über einen relativ langen Zeitraum erst noch entwickeln müssen, so daß man die "Entwicklungsatsache" als eine weitere Bedingung ihres Lebens festhalten muß.

Was sind Aufgaben der Erziehung angesichts dieser Situation? Man kommt nicht umhin zu akzeptieren, daß es darauf ankommt, den Kindern das Mitleben in diesem komplexen Beziehungsgefüge zu ermöglichen, was bedeutet, sie in den Gebrauch der konstruierten Ding- und Gedankenwelt einzuführen und sie in die Traditionen, Konventionen und Normalitätsvorstellungen einzuüben. Traditionale Gesellschaften mußten im Sinne ihres Fortbestandes, aber auch im richtig verstandenen Interesse der nachwachsenden Generation, in diesem Üben und Einführen, wo nötig auch durch Zwang und Unterwerfung, die zentralen Aufgaben der Erziehung sehen.

Frage ist, ob und was sich daran in posttraditionale Gesellschaften ändern kann. Die Komplexität des Beziehungsgefüges als Mit- und Umwelt, der Kinder und Jugendliche sich heute ausgesetzt sehen, ist gegenüber traditionellen Gesellschaften eher gestiegen. Zugleich

sagt uns unser heutiges Wissen über die kindlichen Möglichkeiten, diese Komplexität in sich aufzunehmen, daß es die Kinder überfordern muß, wenn sie von Anbeginn an die vorfindlichen Konstruktionen, Traditionen, Konventionen nicht nur einüben, sondern verstehen wollen. Nun kennzeichnet es nicht nur die Kinder, daß sie in einer Welt leben und Lebensweisen mitvollziehen, die sie allenfalls zum Teil verstehen. Für traditionale Gesellschaften ist das "natürliche" oder "gottgewollte" Leben als eben solches verstanden und auch die Erwachsenen tendenziell aufgeklärter Gesellschaften nehmen

"Man stelle sich als Symbol der Gesellschaft etwa eine Gruppe von Tanzenden vor. Man denke an höfische Tänze, Française und Quadrille, oder etwa auch an einen bäuerlichen Reihentanz. Die Schritte und Verbeugungen, alle Gesten und Bewegungen, die der einzelne Tänzer hier macht, sind ganz auf die von anderen Tänzern und Tänzerinnen abgestimmt. Würde man jedes der tanzenden Individuen für sich betrachten, man könnte den Sinn, man könnte die Funktion seiner Bewegungen nicht verstehen. Die Art, wie sich der Einzelne hier verhält, ist bestimmt durch die Beziehungen der Tanzenden zueinander. Ähnlich steht es mit dem Verhalten der Individuen überhaupt. Ob sie einander als Freunde und Feinde, als Eltern und Kinder, als Mann und Frau gegenüberstehen oder auch als Ritter und Leibeigene, als Könige und Untertanen, als Direktoren und Angestellte, wie immer sich die Einzelnen verhalten, es ist durch frühere oder gegenwärtige Beziehungen zu anderen Menschen bestimmt. Und selbst wenn sie sich als Einsiedler von allen übrigen Menschen zurückziehen - die Gesten von anderen fort, nicht weniger als die Gesten zu anderen hin, sind Gesten in Beziehung zu anderen. Aus einem Tanz freilich kann der Einzelne unter Umständen leicht herauspringen. Zur Gesellschaft aber sind die Menschen nicht durch das Verlangen nach Spiel und Tanz allein zusammengeschlossen. Was sie zur Gesellschaft zusammenbindet, ist die elementare Einrichtung ihrer Natur selbst" (Elias (1939), S. 38).

viele Elemente der gelebten Lebensform unaufgeklärt einfach hin. Das führt auf die Frage, wann und wenn ja warum das Mitleben und Hinnehmen einer Lebensform zum Problem wird.

Man wird - auch vor dem Hintergrund dessen, was wir Sozialisations-
theorie nennen - sagen können, daß problematisch all die Erfahrungen des
Einführens und Einübens werden, in denen Kinder - wie Erwachsene - spüren,
daß diese nicht nur um des Lebensvollzugs willen sich einfach ergeben, son-
dern daß diese organisiert sind, um etwas Bestimmtes in den Betroffenen aus-
zulösen, ohne daß dieses Bestimmte explizit und verstehbar wäre. Das Ein-
wirken jenseits gegebener Verstehens- und Einordnungsmöglichkeiten, d.h.
der Versuch, einen fremden Willen in einen anderen hinein geltend zu ma-
chen, ist das Problem. Das Bekanntmachen und Durchsetzen der Regeln einer
gelebten Ordnung um der Möglichkeit ihres Mitvollzugs willen ist dazu das
Gegenstück und von einer eher manipulativen Durchsetzung aber durchaus zu
unterscheiden. Erstere vorzuenthalten, um Kinder zu schonen, heißt, ihnen
den Mitvollzug des gelebten Lebens vorzuenthalten und heißt auch, den Kin-
dern eine andere, vielleicht reduzierte Lebenspraxis anbieten zu müssen.

Mein Fazit aus dieser Überlegung ist: Die Einführung in das Verständ-
nis der Welt sowie die Einübung in Gemeinsamkeit, Tradition und Konven-
tion ist eine Erziehungsaufgabe, die man mit dem Begriff "Sozialisation" als
Aktivität zur Ermöglichung des Mitlebens in der Gemeinschaft der Menschen
und der von ihnen hergestellten Ding- und Gedankenwelt sinnvoll fortschrei-
ben kann und auch muß. Da wo Einführung und Einübung der nachwachsen-
den Generation als Bestandteil des Lebensvollzugs selber wahrgenommen
werden, laufen sie allerdings Gefahr, immer auch mit Unterwerfung unter die
Konvention und mit Zwang zur Erlangung der Anpassung verbunden zu sein.
So gesehen sind Einführung, Einübung, Unterwerfung und Zwang die proba-
ten Mittel eher traditioneller Erziehung selbst da, wo sie dem Lebenszusam-
menhang bereits als eigene, auf ihn vorbereitende erziehende Praxis zur Seite
stehen. Wenn man allerdings heute als über die Bedeutung dieser Mittel und
über ihre Probleme aufgeklärter Erwachsener sozialisiert, dann beinhaltet die
Wahrnehmung dieser Aufgaben der Erziehung den ausdrücklichen Verzicht
darauf, den Willen der Zu-Erziehenden durch Sozialisation zu berühren und zu
beeinflussen. Genau darin hätte sich eine "erziehende" Sozialisation von der,
die sich ohnehin ereignet, zu unterscheiden.

Herbart kennt eine Erziehungstätigkeit, die der beschriebenen im Duktus
gleich, in ihrem Aufgabenhorizont aber beschränkter ist: die Kinderregierung
(Herbart (1806), S. 30 ff.). Ihr wesentlicher Zweck resultiert aus dem fehlen-
den Willen und der mangelnden Einsichtsfähigkeit der kleinen Kinder, die
eben deswegen sich selbst und anderen Menschen und Sachen allerlei Schaden
zufügen können, sowie Anlaß für Kollision und Streit sind, wenn man ihrem
"Ungestüm" keine Ordnung gibt. Über den Duktus dieses erziehenden Tuns

sagt Herbart: "Aber alles kommt darin zusammen, daß diese Regierung keinen Zweck im Gemüt des Kindes zu erreichen hat, sondern daß sie nur Ordnung schaffen will" (Herbart (1806), S. 32). "Ordnung schaffen" ist eine Erziehungsaufgabe, da wo die Zu-Erziehenden überfordert wären, sich selbst eine Ordnung zu geben. "Ordnungen zeigen", um sie mitlebbar zu machen, hängt damit zusammen, aber geht darüber hinaus - auch zeitlich.

Ich möchte beides, wie bereits vorgeschlagen, unter dem Begriff "erziehende Sozialisation" zusammenfassen und meine damit eine Tätigkeit, die auf einer ersten Stufe notwendige Erziehungsaufgaben übernimmt, nämlich - um es zu wiederholen - die Einführung und Einübung in das Verstehen der konstruierten Welt, in die Tradierung der Lebensform und dessen, was Gemeinsamkeit ist, sowie in die Gesellschaftlichkeit stiftenden Konventionen und Anpassungen. Das Erziehende, d.h. aufgeklärt Verantwortliche, an der Ausübung der Tätigkeit läge in ihrem zurückhaltenden Duktus, der sie in der Tat von den Sozialisationspraktiken traditionaler Gesellschaften zu unterscheiden hätte. Ein weiterer Unterschied zwischen erziehender Sozialisation und dem bloßen Sozialisieren läge in der inhaltlichen Gestaltung der erziehenden Sozialisation. Zwar soll sie ausdrücklich nicht einen Schonraum gestalten, aber sie wird hinsichtlich der Erfahrungen, für die sie Gelegenheit gibt, im Rahmen jeweils gegebener Möglichkeiten auswählen und zwar in bezug darauf, daß die Lebensvollzüge, die Zu-Erziehende mitvollziehen, Lösungsmöglichkeiten relevanter Aufgaben repräsentieren, die so u.U. auch vorbegrifflich erfahren werden können.

Die Einführung und die Einübung in eine gelebte Lebensform wären also in posttraditionalen Gesellschaften so zu vollziehen, daß sie weder Zwang und Unterwerfung noch Affirmation des Bestehenden zur Folge haben. Sie tragen damit als Wege einer *erziehenden Sozialisation* der Tatsache Rechnung, daß diese nicht die einzige Aufgabe ist, die die Praxis der Erziehung mit Blick auf die menschliche Bedingtheit zu übernehmen hat. Erziehende Sozialisation wird sich deshalb darauf einrichten, daß sie in dem Maße ergänzt

"Vielleicht bin ich so unglücklich gewesen, gar zu viele Beispiele der Wirkung zu erfahren, welche auf öffentlichen Instituten aus der strengen Visitation entsteht, und vielleicht hänge ich in Rücksicht auf Sicherung des Lebens und der gesunden Glieder zu sehr an dem Gedanken, daß Knaben und Jünglinge *gewagt* werden müssen, um Männer zu werden. Es sei also genug, nur ganz kurz zu erinnern, daß genaue und stetige Aufsicht für den Aufseher und für den Beobachteten gleich lästig ist und daher von beiden mit aller List pflegt umgangen und bei jeder Gelegenheit abgeworfen zu werden, daß in dem Maße, wie sie mehr geleistet wird, das Bedürfnis derselben wächst und daß zuletzt jeder Moment der Unterlassung die äußerste Gefahr droht; ferner, daß sie die Kinder abhält, ihrer selbst inne zu werden, sich zu versuchen und tausend Dinge kennenzulernen, die nie in ein pädagogisches System gebracht, sondern nur durch eignes Aufspüren gefunden werden können; endlich, daß aus allen diesen Gründen der Charakter, welchen einzig das *Handeln aus eignem Willen* bildet, entweder schwach bleiben oder verschoben werden wird, je nachdem der Beobachtete minder, oder mehr Auswege fand" (Herbart (1806), S. 32/33).

wird und schließlich ganz zurücktritt, wie andere Erziehungstätigkeiten zur Lösung weiterer, der Erziehung gestellten Aufgaben sinnvoll möglich sind (vgl. unten C III).

*Vom Wissen um die Pluralität zur Einsicht in die Freiheit der
Geborenen, Neues anzufangen:
Vertrauen als Grundlage von Selbsttätigkeit*

Zur Klärung der weiteren Aufgaben möchte ich zunächst noch einmal auf die zwei Aspekte der Pluralität zurückkommen: Der eine war der der Gleichartigkeit der Verschiedenen, der diese Verschiedenen in Konstruktion, Tradition, Normalität und Konvention Ausdruck verleihen und damit allererst die Folie gewinnen, vor deren Hintergrund sie sich als Verschiedene wahrnehmen können. Erziehende Sozialisation ist die Erziehungsaufgabe, die aus dem notwendigen Verwiesensein auf geteilte Gemeinsamkeit erwächst.

Der andere Aspekt der Pluralität besteht darin, daß die Menschen ihre jeweilige Verschiedenheit zum Ausdruck bringen (müssen). Auch deswegen sprechen und handeln sie. Sprechen und Handeln gewinnen in dieser Hinsicht eine zusätzliche Dimension, in der sich die Tatsache des Neuanfangs, die jede Geburt auszeichnet, mit dem Verschiedensein-können von allen anderen zur Potentialität der Freiheit, die im Sprechen und Handeln liegt, verbindet. In den Worten von Hannah Arendt stellt sich dieser Zusammenhang wie folgt dar: "Weil jeder Mensch auf Grund des Geborens ein *initium*, ein Anfang und Neuankommeling in der Welt ist, können Menschen Initiative ergreifen, Anfänger werden und Neues in Bewegung setzen. [Initium] ergo ut esset, creatus est homo, ante quem nullus fuit - 'damit ein Anfang sei, wurde der Mensch geschaffen, vor dem es niemand gab' - in den Worten Augustins, der mit diesem einen Satz seiner politischen Philosophie in der ihm manchmal eigenen tief Sinnig-apodiktischen Weise den Grund der Lehre Jesu von Nazareth mit dem Erfahrungshintergrund römischer Geschichte und Politik schlagartig verbindet. Dieser Anfang, der der Mensch ist, insofern er Jemand ist, fällt keinesfalls mit der Erschaffung der Welt zusammen; das, was vor dem Menschen war, ist nicht Nichts, sondern Niemand; seine Erschaffung ist nicht der Beginn von etwas, das, ist es erst einmal erschaffen, in seinem Wesen da ist, sich entwickelt, andauert oder auch vergeht, sondern das Anfangen eines We-

"Die Schranken und Grenzen, die von so großer Bedeutung in dem Bereich der menschlichen Angelegenheiten sind, stellen den niemals verlässlichen Rahmen her, in dem Menschen sich bewegen, ohne den ein Zusammenleben überhaupt nicht möglich wäre, und der doch oft noch nicht einmal stabil genug ist, um dem Ansturm zu widerstehen, mit dem jede neue Generation der Geborenen sich in ihn einschaltet" (Arendt (1958), S. 183).

sens, das selbst im Besitz der Fähigkeit ist anzufangen: es ist der Anfang des Anfangs oder des Anfangens selbst. Mit der Erschaffung des Menschen erschien das Prinzip des Anfangs, das bei der Schöpfung der Welt noch gleichsam in der Hand Gottes und damit außerhalb der Welt verblieb, in der Welt selbst und wird ihr immanent bleiben, solange es Menschen gibt; was natürlich letztlich nichts anderes sagen will, als daß die Erschaffung des Menschen als eines Jemandes mit der Erschaffung der Freiheit zusammenfällt" (Arendt (1958), S. 166).

Daß es die Freiheit als Möglichkeit des "Jemandes" Mensch gibt, heißt nicht zwingend, daß die Menschen mit ihr, also mit dem Neu-anfangen-Können, etwas für sie Sinnvolles anfangen können. Im Gegenteil: angesichts der Aufgaben, die sich aus ihrer anderweitigen Bedingtheit ergeben, ist gut vorstellbar und nachvollziehbar, daß den Menschen die Freiheit ihrer Mitmenschen mithin ihre letzte Unberechenbarkeit, bedrohlich erscheint, stellt sie doch potentiell das gelebte Leben infrage, ja gefährdet es womöglich. Daß den Menschen also die Problematik der Freiheit mindestens ebenso stark als Aufgabe gegenübertritt, wie die in ihr liegenden Potentiale, erscheint naheliegend.

Und das Problem des möglichen In-Frage-Stellens schon gefundener Lösungen und etablierter Lebensformen ist ja nur eines der Probleme, die Sprechen und Handeln als Ausdruck der Freiheit mit sich bringen. Weitere entstehen aus den Merkmalen, die das Gefüge, das die miteinander handelnden und sprechenden Menschen bilden, kennzeichnen: Da ist zunächst die bereits oben diskutierte Tatsache der Ungewißheit, die sich mit dem Handeln verbindet, und die daraus resultiert, daß jede Handlung in ein "Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten" hinein geschieht, das von "zahllosen, einander widerstrebenden Absichten und Zwecken" bestimmt ist, die schon da sind "bevor das Handeln überhaupt zum Zuge kommt", so daß "der Handelnde so gut wie niemals die Ziele, die ihm ursprünglich vorschwebten, in Reinheit verwirklichen (kann)" (Arendt (1958), S. 174). Eine von den Menschen entwickelte Möglichkeit, der Ungewißheit des Handelns Grenzen zu setzen, besteht darin, freiwillig die eigenen Handlungsmöglichkeiten einzuschränken dadurch, daß man sich und anderen etwas verspricht: "Daß nur das Versprechen den Menschen auch für sich selbst 'berechenbar' und die Zukunft verfügbar macht, hat man immer gewußt; aber erst Nietzsche, wie mir scheint, in seinem grandiosen Spürsinn für die Wurzel moralischer Phänomene, hat auf das 'Macht- und Freiheitsbewußtsein' hingewiesen, das dem zuwächst, 'der sein Wort gibt als etwas, auf das Verlaß ist, weil er sich stark genug weiß, es selbst gegen Unfälle, selbst 'gegen das Schicksal' aufrechtzuhalten', und er ist wohl sicher der Einzige, der den Menschen als 'ein Tier' definiert hat, 'das versprechen darf'. Es ist auch Nietzsche, der dieses Versprechenkönnen und -dürfen mit Souveränität und dem 'außerordentlichen Privilegium der Verantwortlichkeit' identi-

fiziert hat" (Arendt (1958), S. 241). Aber was sollten die Generationen einander versprechen, um der Ungewißheit des Handelns Grenzen zu setzen? Und könnten unmündige Kinder überhaupt etwas versprechen?

Neben das Problem der Ungewißheit des Ausgangs jeder Handlung tritt das Problem der Unbegrenzbarkeit der Folgen von Sprechen und Handeln. Im Prinzip sind eine Tat und ein Wort nicht rückholbar und mithin der Anfang einer nicht absehbaren Kette möglicher Handlungsfolgen: "Diese ungeheure Zähigkeit des Getanen, das an Dauerhaftigkeit alle anderen Erzeugnisse von Menschenhand übertrifft, könnte eine Quelle menschlichen Stolzes sein, wenn Menschen imstande wären, diese Last von Unwiderruflichkeit und Unvorhersehbarkeit, die gerade die eigentliche Kraft des Handelns ausmachen, auf sich zu nehmen. Daß dies nicht möglich ist, hat man immer gewußt. Gewußt, daß kein Mensch, wenn er handelt, wirklich weiß, was er tut; daß der Handelnde immer schuldig wird; daß er eine Schuld an Folgen auf sich nimmt, die er niemals beabsichtigte oder auch nur absehen konnte;" (...) "All dies war immer Grund genug, sich in Verzweiflung von dem Bereich menschlicher Angelegenheiten wegzuwenden und

"Wie wenn er (der Zögling, Anm. R.G.) uns zur Rede stellte darüber, daß wir uns unterfingen, dem Zufall vorzugreifen, der doch *vielleicht* bessere Gelegenheiten der innigen Geisteserhebung und *gewiß* nicht die Einbildung, *man sei erzogen, herbeigeführt hätte?* Man hat Beispiele der Art! Und es ist niemals sicher, sich zum Geschäftsführer eines andern aufzuwerfen, wenn man nicht Lust hat, die Sache rechtzumachen. Einem Manne vollends von streng sittlichen Begriffen gegenüber möchte wohl niemand einer so schweren Verurteilung unterliegen, als wer sich einen Einfluß über ihn anmaßte, der ihn hätte *schlechter* machen können" (Herbart (1806), S. 43).

mit Verachtung auf diese zweideutigste aller menschlichen Gaben, die Gabe der Freiheit, zu blicken, die das menschliche Bezugsgewebe zwar schafft, aber so, daß jeder, der an ihm mitwebt, in einem solchen Ausmaße in es verstrickt wird, daß er weit eher das Opfer und der Erleider seiner eigenen Tat zu sein scheint als ihr Schöpfer und Täter" (Arendt (1958), S. 228/229).

Die potentiellen Folgen der Nichtrückholbarkeit von Worten und Taten können in bezug auf den Umgang zwischen den Generationen erhebliche Probleme aufwerfen: Kann die erwachsene Generation unter diesem Gesichtspunkt es überhaupt riskieren, daß die nachwachsende Generation mit Worten und Taten in das menschliche Beziehungsgefüge eingreift? Und wie geht sie damit um, daß sie da, wo sie sich auf die junge Generation handelnd einläßt, faktisch die Verantwortung für die Folgen ihres Handelns und Sprechens übernehmen muß?

Wie wir oben (A IV) schon gesehen haben, gibt es im Miteinander der Menschen ein "Heilmittel" gegen die Endlosigkeit und damit Unwiderruflichkeit des Handelns und Sprechens: "Das Heilmittel gegen Unwiderruflichkeit - dagegen, daß man Getanes nicht rückgängig machen kann, obwohl man nicht

wußte, und nicht wissen konnte, was man tat - liegt in der menschlichen Fähigkeit zu verzeihen" (Arendt (1958), S. 231). Aber welche Gestalt könnte ein Verzeihen zwischen den Generationen haben, um sie wechselseitig von den Folgen ihrer Worte und Taten zu entbinden?

Man sieht, daß die Bedingung der Pluralität, die nicht nur in der Gemeinsamkeit des Handelns und Sprechens, sondern auch in der potentiellen Freiheit der Einzelnen, jederzeit etwas Neues zu tun oder zu sagen, zum Ausdruck kommt, erhebliche Probleme aufwirft. Das dadurch mögliche Infragestellen der Lebensform, sowie das Risiko, das die Unabsehbarkeit der Folgen und die Unwiderruflichkeit neuer Worte und Taten in sich birgt, kann eine erwachsene Generation dazu veranlassen, das freie Sprechen und Handeln der nachwachsenden Generation möglichst wirksam zu unterbinden und sie könnte argumentieren, daß dies im wohlverstandenen Interesse der jungen Menschen selbst liege. Wenn man so argumentiert, dann tritt neben die Erziehungsaufgabe "Sozialisation" (in die konstituierte Welt, die Tradition, die Normalität und die Konvention) die Bändigung bis Verhinderung des sich unterscheidenden, freien Sprechens und Handelns und damit die möglichst wirksame Unterbindung des "Neuen" überhaupt. Dieses Verständnis von Erziehungsaufgaben im Umgang mit Freiheit kennzeichnet traditionale Gesellschaften und dazu zählen auch etliche zeitgenössische Gesellschaften - auch Teile der eigenen - mit traditionellen Strukturen.

Was nun kann die Menschen dazu veranlassen, ihre Angst vor dem Neuen, Unvorhersehbaren und Unwiderruflichen soweit zu relativieren, daß sie bereit sind, der Freiheit, als der Möglichkeit zum Erscheinen des Neuen, zuzustimmen? Es sind weitere und andere Merkmale des Handelns und Sprechens, denen zufolge sich mit den beiden Tätigkeiten nicht nur - knapp und zusammenfassend gesagt - eine riskante *Freiheit für* Neues sondern auch eine entlastende *Befreiung von* möglichen schlimmen Konsequenzen anderweitiger menschlicher Bedingtheit verbindet.

Eine Konsequenz der menschlichen Sterblichkeit ist die Tatsache, daß alle Lebenden mit dem sicheren Tod vor Augen existieren müssen, so daß sich die Frage stellt, wie sie dennoch nicht denken müssen, daß sie geboren werden, um zu sterben. Mit Hannah Arendt liegt die Antwort in den Merkmalen des Handelns und Sprechens, also der mit beiden gegebenen Fähigkeit, Neues anzufangen und damit nicht vorhersehbare Folgen in Gang zu setzen. Dadurch nämlich ist jedes Wort und jede Tat potentiell der Beginn einer Geschichte, der Beitrag zu den Geschichten der anderen, die schon ihren Beginn genommen haben und ein Faden im Netzwerk der Geschichte der Vielen: "Die Unabsehbarkeit der Folgen gehört vielmehr zum Gang der von einem Handeln unweigerlich erzeugten Geschichte; sie bildet die dieser Geschichte eigene Spannung, die ein Menschenleben spannt und in Atem hält, und ohne die es vor Langeweile förmlich in sich zusammenfallen müßte. Es ist diese

Spannung, mit der wir den Ausgang einer Geschichte erwarten, die mit dazu beiträgt, daß wir so unbeirrbar uns auf die Zukunft ausrichten und an ihr uns orientieren, obgleich wir doch nur zu gut wissen, daß das allein sichere Ende dieses Zukünftigen der eigene Tod ist. Daß wir es als Lebende überhaupt aushalten, mit dem Tod vor Augen zu existieren, daß wir uns nämlich keineswegs so verhalten, als warteten wir nur die schließliche Vollstreckung des Todesurteils ab, das bei unserer Geburt über uns gesprochen wurde, mag damit zusammenhängen, daß wir jeweils in eine uns spannende Geschichte verstrickt sind, deren Ausgang wir nicht kennen. Der Lebensüberdruß, das *tedium vitae*, ist vielleicht nichts anderes als ein Erlahmen dieses Gespanntseins" (Arendt (1958), S. 184). Ohne das Neue des Handelns und Sprechens kommt es zu einem Erlahmen des Gespanntseins und zu - sogar im wörtlichen Sinne - tödlicher Langeweile.

Damit zusammenhängend entsteht das Problem, daß ein Leben, in dem das Entstehen von Neuem zu verhindern versucht wird, kaum mehr ist, als der automatische Ablauf des Alltäglichen und es sich insoweit dem Kreislauf des biologischen Lebens annähert, in dem die einzelnen als Bestandteil des Lebensprozesses kommen und gehen, ohne Spuren zu hinterlassen. Es gibt Formen der Herrschaft von Menschen über Menschen, die Mensch-Sein auf bloßes Leben und Überleben zu reduzieren versuchen, und damit das Mensch-Sein selbst angreifen und potentiell zerstören. Das wird man denen, die Leben in Alltagsroutine ersticken, nicht als bewußtes Wollen unterstellen können und doch ist ein Leben, das sich und andere auf das Bekannte, Geläufige, Bewährte zu reduzieren versucht, in Gefahr, sich zu ersticken und ohne Gesicht und Spur zu bleiben.

Was den Menschen die Möglichkeit zur Freiheit für das Neue, trotz der unvermeidlichen Risiken, die das Neue mit sich bringt, also attraktiv machen kann, ist die Befreiung von tödlicher Langeweile und Gesichtlosigkeit. Statt die Freiheit

des Handelns und Sprechens aus Angst vor ihren ungewissen Konsequenzen erziehend zu verhindern oder einzuschränken, könnten es die Menschen auch als ihre Erziehungsaufgabe auffassen, zum Handeln und Sprechen, als Ermöglichung des Neuen, aufzufordern, um der sicheren Konsequenz eines Lebens

"Das Resultat des Gesagten ist also der Satz: daß die ganze Erziehung lediglich darin besteht, daß das Wesen, welches erzogen werden soll, durch äußere Gegenstände zum freien Handeln aufgefordert und dadurch seine Selbsttätigkeit angeregt werde ... Es muß dieser Zweck, mithin der Begriff des freien Handelns, und die Möglichkeit, daß das Vernunftwesen, auf welches gewirkt wird, diese Absicht erkenne, der äußeren Einwirkung zugrunde liegen, mithin muß diese Einwirkung von einem Wesen herrühren, das selbst Begriffe vom freien Handeln hat, d.h. die Aufforderung des endlichen Vernunftwesens zur Freiheit muß von einem außer demselben befindlichen anderen Vernunftwesen herkommen. Daher können nur Menschen erziehen, weil diese allein der Begriffe von Freiheit und Vernunft fähig sind" (Johannsen (1804) nach Benner 1978, S. 94).

ohne den Gebrauch der Freiheit entgegenzuwirken: eben der Langeweile. Tatsächlich ist die Erziehungsaufgabe der Aufforderung zum freien, Neues auslösenden Handeln und Sprechen als Aufgabe der Erziehung lange formuliert und breit anerkannt: als Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit. Diese Aufforderung können nur Menschen an Menschen aussprechen und zwar nur solche Menschen, die ihre Angst vor der Ungewißheit zugunsten einer Zuversicht in die Möglichkeiten des Neuen, Anderen überwinden konnten. Und so kommt es vermutlich nicht von ungefähr, daß mit dem Zu-Bewußtsein-Kommen der Freiheit - als dem menschlichen Leben als möglich gegeben -, das systematische Nachdenken über die Möglichkeiten der Erziehung als Einübung in den Gebrauch der Freiheit, eben als Freisetzung des selbstbestimmten Denkens, Sprechens und Handelns massiv einsetzt. Die Ergebnisse des Nachdenkens über Erziehung nämlich sind es - zumindest auch -, die die Angst vor dem Neuen der frei handelnden und sprechenden Menschen in eine Zuversicht verwandeln, daß man erreichen könne, daß die neuen Menschen von dieser Freiheit keinen, das Leben und den Lebenszusammenhang der Erwachsenen bedrohenden Gebrauch machen werden. Daß in manchen Versionen der Formulierung und Wahrnehmung der Erziehungsaufgabe, die nachwachsende Generation zum eigenständigen, potentiell neuen Handeln und Sprechen aufzufordern, ein zumindest latentes Bemühen um die letztlich Beherrschbarkeit des so potentiell freigesetzten Neuen mitschwingt, ist zu verstehen. Der Tendenz dazu ist auch geschuldet, daß die Entdeckung der menschlichen Unbestimmtheit (Kant, s.o. A II) und die daraus resultierende Notwendigkeit der Selbstbestimmung sowie die Unabweisbarkeit der menschlichen Freiheit fast unmittelbar die Formulierung eines *Ziels im Gebrauch der Freiheit* auf den Plan setzt: *die Höherbildung der Menschheit*. Damit besteht die Gefahr, daß die Erwachsenen die Potenz der neuen Generation, Neues zu tun und zwar aus eigenem Antrieb und Wollen, dazu zu instrumentalisieren versuchen, daß 'die Neuen' das tun und schaffen, was den Erwachsenen vorschwebt und/oder versagt blieb.

So verständlich diese auf 'Höherbildung' abzielende Form des erzieherischen Umgehens mit der aus der Pluralität der Menschen erwachsenden Freiheit ist, so fragt sich doch, ob die Zuversicht in die Möglichkeit des Neuen sich nicht noch anders gewinnen läßt. Als Form der Befreiung von der Unterwerfung und der Lebendigkeit unter das "Gesetz" gibt es einen lange vor der Aufklärung liegenden Traditionsstrang, in dem die Bedeutung der unerwarteten Tat für das Leben der Menschen formuliert und wachgehalten wurde: ich meine die jüdisch-christliche Tradition, in der "das Wunder" des Neu-anfangen-Könnens Grundlage von Glaube und Hoffnung ist. Die diese Tradition begründende Geschichte ist die Geschichte Abrahams, in der es um das Verhältnis der Generationen zueinander geht und um die Bedeutung der Tradierung einer Lebensform gemäß der die Menschen der jungen Generation

um des Gesetzes Willen (d.h. des geteilten gemeinsamen Weltverständnisses, der Tradition und Konvention) buchstäblich geopfert wurden. In der Rekonstruktion von Franz Hinkelammert liest sich die Geschichte von der Überwindung dieses Opfers der Lebendigkeit, d.h. die Überwindung der tödlichen Dimension des "Gesetzes", so:

Abraham bricht auf, "seinen Sohn zu opfern, weil Gott von ihm dieses Opfer verlangt - so sagt es der Text. Es handelt sich um das Opfer des Erstgeborenen, das zur Zeit des Abraham ein allgemeingültiges kulturelles Gesetz war. Deshalb wurde es als Gottes Gesetz angesehen. Folglich kann es auch nicht überraschen, daß im Text Gott es ist, der die Opferung des Sohnes von Abraham verlangt. Er verlangt sie von allen Vätern, und zwar durch das allgemein akzeptierte Gesetz. Es kann auch nicht überraschen, daß Abraham - wie alle Väter seiner kulturellen Umgebung - bereit ist, das Opfer zu vollziehen. Überraschend ist jedoch, daß jetzt ein Engel Gottes erscheint, der von Abraham verlangt, seinen Sohn nicht zu opfern. Er verlangt, das Gesetz zu verletzen, das Gesetz Gottes zu übertreten - eine schwere Tat, durch die sich Abraham von seiner Kultur und Gesellschaft lossagen würde. Er verlangt einen völligen Bruch mit dem zu seiner Zeit gültigen Gesetz und folglich einen Kampf. Als Konsequenz muß Abraham seinen Wohnort nach Beersebeba verlegen. Wahrscheinlich hat man ihn verfolgt, weil er gegen Gesetz und Ordnung Widerstand geleistet hat.

Der Engel verlangt, frei zu werden und sich gegen das Gesetz aufzulehnen: Abraham gehorcht. Folglich gehorcht er also keiner Norm und keinem Gesetz. Durch seinen Gehorsam wird er vielmehr zu einer Freiheit befreit, die ihn über das Gesetz stellt. Als freier Mensch ist Abraham souverän gegenüber dem Gesetz. Er urteilt über das Gesetz. Und der Engel verlangt nichts anderes von ihm, als sich diese Freiheit zurückzuerobern. Der Gehorsam macht Abraham frei. Und was von ihm verlangt wird, ist: frei zu sein. Indem er seinen Sohn *nicht* tötet und sich damit seiner gesamten kulturellen und gesellschaftlichen Umgebung widersetzt, bestätigt er diese Freiheit, die seinen Glauben ausmacht. Deshalb besteht der Glaube Abrahams darin, seinen Sohn *nicht* getötet zu haben. Die Umformung der Opfergeschichte dagegen sieht den Glauben Abrahams in seiner Bereitschaft und seinem guten Willen, den Sohn zu töten. Die Bestätigung seiner Freiheit ist nicht zu verwechseln mit Willkür gegenüber dem Gesetz. Abraham tut nicht, wonach ihm gerade der Sinn steht, er handelt frei und nicht willkürlich. Er bestätigt seine Freiheit, indem er das Leben bejaht, sein eigenes und das aller anderen. Deshalb opfert er seinen Sohn nicht, sondern bestimmt ihn zum Leben und folglich zu seiner eigenen Freiheit. Hätte Abraham ihn »freiwillig« geopfert, wäre er nichts als ein Sklave des Gesetzes und Todes gewesen. Deshalb ist seine Freiheit nicht Willkür. Sie bejaht das

Leben aller, indem sie ein Gesetz des Todes aufhebt" (Hinkelammert 1989, S. 20/21).

Das Gegenstück zu dieser Gestaltung des Generationenverhältnisses, demzufolge die erwachsene Generation dem geltenden Gesetz entgegentreten kann, um die Lebendigkeit der nachwachsenden Generation zu erhalten, ist die griechische Iphigenie, deren Geschichte, sowie deren Tradierung durch zweitausend Jahre, die andere Möglichkeit des Generationenverhältnisses repräsentieren kann. Ihre knapp erzählte Geschichte in Hinkelammerts Worten: "Iphigenie ist Tochter des griechischen Königs Agamemnon und seiner Frau Klytaimestra. Agamemnon ist Oberbefehlshaber des griechischen Heeres, das sich in Aulis versammelt, um zur Eroberung Trojas auszuziehen. Da aber setzt eine Windstille ein, weswegen der Heereszug nicht aufbrechen kann. Daraufhin befragt man die Götter nach dem Grund; und die Göttin Artemis (oder Diane) verkündet, daß nur die Opferung Iphigenies ihren Zorn besänftigen könne. Das Heer verlangt von Agamemnon, dieses Opfer zu bringen. Er holt daraufhin Iphigenie nach Aulis, indem er Klytaimestra betrügt, so daß sie ihre Tochter selbst überbringt. Nach Aulis gekommen, opfert er Iphigenie, die Erstgeborene seiner Kinder, der Göttin Artemis. Daraufhin setzt der Wind wieder ein, das Heer bricht auf, erobert Troja und zerstört es. Die Frage nach dem Sinn dieses Opfers wird für lange Zeit ein bedeutendes Thema in der griechischen Geschichte. Iphigenie wird zu einer der zentralen Figuren der griechischen Tragödie und prägt tief die gesamte griechisch-römische Tradition. In fast ebenso zentraler Weise kehrt sie in der Zeit der Aufklärung zurück." (...) "Der Mythos der Iphigenie interpretiert den Ort, den das Menschenopfer in der okzidentalen Kultur und ihrer griechisch-römischen Tradition einnimmt. Im »Agamemnon« der Orestie von Aischylos, der ältesten Iphigenie-Tragödie, wird dieses Opfer noch als ein gewaltsamer Mord an Iphigenie geschildert, der im Namen der Göttin vollbracht wird. Iphigenie schreit wie ein auf die Schlachtbank geführtes Tier." (...) "In der ganzen weiteren Entwicklung der Iphigenie bleibt Agamemnon diese tragische Figur, die Iphigenie opfern *mußte*. Ich habe keinen Autor finden können, der dafür nicht das tiefste Verständnis hätte. Die Entwicklung des Mythos ist daher eine Entwicklung, die auf der Seite der Iphigenie stattfindet. Die vernünftige, wilde, zornige Iphigenie, die ihre Schlächter verflucht, wird zunehmend zivilisiert. Sie verhält sich zunehmend positiv zu ihrem Opfertod und ist bei Goethe schließlich zur Welterlöserin geworden, zu einer wahren Christus-Iphigenie" (Hinkelammert 1989, S. 86/87).

Ich beziehe den Iphigenie-Mythos und seine Tradierung deshalb in die Diskussion der Erziehungsaufgaben angesichts der Möglichkeit zur Freiheit mit ein, weil er paradigmatisch verdeutlicht, welche Auffassung zum Umgang mit der Freiheit, als der Handlungsmöglichkeit abweichend von der gel-

tenden Ordnung, immer auch gegeben ist: Nämlich auf die Freiheit des Neuanfangs als Erziehende zu verzichten und zugleich, um das Opfer des erwachsenen Verzichts weniger schmerzlich zu machen, die Zustimmung dazu von den eigentlich Verzichtenden - auf ihr Leben im Mythos, auf ihre Lebendigkeit des Neu-Anfangens im Erziehungsprozeß - erziehend zu erwirken. Das ist die - zugegebenermaßen - auf die Spitze getriebene Metapher dafür, was es bedeuten kann, erziehend dem Handeln der nachwachsenden Generationen die eigenen Ziele zu setzen und die Neuankömmlinge damit - als Lebendige - zu zerstören, selbst wenn oder gerade wenn sie den in sie gesetzten Zielen zustimmen.

Die Abraham-Geschichte - wie gesagt - zeigt sehr früh eine Alternative auf, ohne - soweit ich sehe - in einer, dem Iphigenie-Mythos vergleichbaren Weise diskutiert und fortgeschrieben worden zu sein. Und das, obwohl - so lerne ich von Hannah Arendt - der Begründer des Christentums die Menschen darüber belehrt hat, welches Wunder und welche Macht sich mit der Möglichkeit der neuen, unerwarteten Tat verbindet. Es ist Jesus, der in der Tradition Abrahams das Wunder des Neubeginns als Person repräsentiert, dadurch daß er geboren wird und als Geborener die Welt (der etablierten Ordnung der Erwachsenen) neu in den Blick nimmt. In den Worten Hannah Arendts: "Aber so wie vom Standpunkt natürlicher Vorgänge die gradlinige Bewegung der menschlichen Lebensspanne zwischen Geburt und Tod sich wie eine kuriose Ausnahme von der Regel kreisförmiger Bewegungen ausnimmt, so nimmt sich vom Standpunkt der automatischen Prozesse, die den Lauf der Welt eindeutig zu bestimmen scheinen, eine jede Tat wie ein Kuriosum oder wie ein Wunder aus. Naturwissenschaftlich gesprochen, ist es das 'unendlich Unwahrscheinliche', das sich hier mit einiger Regelmäßigkeit immer wieder ereignet. Daß es in dieser Welt eine durchaus diesseitige Fähigkeit gibt, 'Wunder' zu vollbringen, und daß diese wunderwirkende Fähigkeit nichts anderes ist als das Handeln, dies hat Jesus von Nazareth (dessen Einsicht in das Wesen des Handelns so unvergleichlich tief und ursprünglich war wie sonst nur noch Sokrates' Einsichten in die Möglichkeiten des Denkens) nicht nur gewußt, sondern ausgesprochen, wenn er die Kraft zu verzeihen mit der Machtbefugnis dessen verglich, der Wunder vollbringt, wobei er beides auf die gleiche Stufe stellte und als Möglichkeiten verstand, die dem Menschen als einem diesseitigen Wesen zukommen.

Das Wunder, das den Lauf der Welt und den Gang menschlicher Dinge immer wieder unterbricht und vor dem Verderben rettet, das als Keim in ihm sitzt und als 'Gesetz' seine Bewegung bestimmt, ist schließlich die Tatsache der Natalität, das Geborensein, welches die ontologische Voraussetzung dafür ist, daß es so etwas wie Handeln überhaupt geben kann. (Daher liegt die spezifisch politisch-philosophische Bedeutung der Geschichte Jesu, deren religiöse Signifikanz natürlich die Auferstehung von den Toten betrifft, in dem

Gewicht, das seiner Geburt und Gebärtlichkeit beigelegt wird, so daß etwa Johann Peter Hebel auch den Christus, der als Auferstandener 'vom Himmel herabschaut und unsere Wege beobachtet', noch den 'Geborenen' nennen kann, und zwar deswegen, weil er nur als ein 'Geborener lebt'.) Das 'Wunder' besteht darin, daß überhaupt Menschen geboren werden, und mit ihnen der Neuanfang, den sie handelnd verwirklichen können kraft ihres Geborens. Nur wo diese Seite des Handelns voll erfahren ist, kann es so etwas geben wie 'Glaube und Hoffnung', also jene beiden wesentlichen Merkmale menschlicher Existenz, von denen die Griechen kaum etwas wußten, bei denen Treu und Glauben sehr selten und für den Gang ihrer politischen Angelegenheiten ohne Belang war und die Hoffnung das Übel aus der Büchse der Pandora, welche die Menschen verblendet. Daß man in der Welt Vertrauen haben und daß man für die Welt hoffen darf, ist vielleicht nirgends knapper und schöner ausgedrückt als in den Worten, mit denen die Weihnachtsratorien 'die frohe Botschaft' verkünden: 'Uns ist ein Kind geboren'" (Arendt (1958), S. 242/43). Dies ist ein mögliches und vorliegendes Paradigma für ein grundlegendes Vertrauen in die neuen Menschen und damit in unsere Menschenwelt, ein Paradigma, das die Angst vor dem Neuen in Zuversicht verwandelt und das, weil es ohne Mißtrauen ist, die Zumutung von Verantwortung für eigenes freies Handeln und Sprechen gegenüber der nachwachsenden Generation glaubhaft zu vertreten hilft.

Die pädagogische Praxis, die mit der nicht mißtrauischen Zumutung von Verantwortung an schon die kleinen Kinder ernst macht, ist die Praxis von Maria Montessori. Wie bereits an anderer Stelle (s.o. A V) gezeigt, kann sie als Repräsentantin eines eben anderen Paradigmas des pädagogischen Handelns verstanden werden, weil sie bezogen auf die Potentialität der Kinder, Neues zu tun, ihre diesbezügliche Erfahrung mit Kindern und den uneingeschränkten Respekt davor auf den theoretischen und praktischen Begriff bringt und nicht umgekehrt, aus der theoretischen Unabweisbarkeit menschlicher Freiheit nach den Möglichkeiten einer Praxis sucht, die den Umgang mit der Freiheit gestaltet.

Es geht mit diesem Verweis um ein Vertrauen, das *aus der Erfahrung* mit Kindern und deren Neuanfängen erwächst, nicht darum, dieses gegen *eine theoretisch begründete*, Vertrauen entgegenbringende *Zuversicht* auszuspielen, sondern darum, die gelegentliche Geringschätzung eines vermeintlich "bloßen", den Kindern und Jugendlichen positiv Zugewandtseins als unangebracht zurückzuweisen. Außerdem scheint es mir geboten, die an die Geschichte Jesu immer wieder anknüpfende Argumentation Montessoris in ein neues Licht zu rücken und darauf hinzuweisen, daß es in Montessoritexten zahlreiche Anhaltspunkte dafür gibt, daß sie die Entwicklungsgeschichten von Kindern kritisch als immer neue Wiederholung der Lebensgeschichte von Jesus verständlich zu machen versucht. Damit kommt der Geschichte Jesu in

ihrer Theoriebildung eine, der Ödipusgeschichte bei Freud vergleichbare Funktion zu.

Man muß nicht christlichen Glaubens sein, um der Einsicht des 'Handlungstheoretikers' Jesus von Nazareth in die Bedeutung des Neubeginns - auch indem man verzeihend einen Schlußpunkt setzt - zu verstehen und zu achten.

Das Neue zuzulassen als Erziehungsaufgabe formuliert bedeutet: Räume und Situationen schaffen, die die Selbsttätigkeit der nachwachsenden Generation

ausdrücklich vertrauensvoll zulassen und unterstützen und insofern auch zu ihr auffordern. Es bedeutet auch - im Vorgriff auf die an die Person der Erziehenden gerichteten Aufgaben gesagt - unängstliche Offenheit für das im Handeln und Sprechen sich zeigende Neue zu entwickeln.

"Da sitzt nun das Kind in seiner Bank, ständig gestrengen Blicken ausgesetzt, die zwei Füßchen und zwei Händchen dazu nötigen, ganz unbewegt zu bleiben, so, wie die Nägel den Leib Christi an die Starrheit des Kreuzes zwangen. Und wenn dann in jenes nach Wissen und Wahrheit dürstende Gemüt die Gedanken der Lehrerin entweder mit Gewalt oder irgendeinem anderen gutbefundenen Weg hineingepreßt sind, dann wird es sein, als blute dieses kleine, gedemütigte Haupt wie unter einer Dornenkrone. Jenes Herz voll Liebe wird von der Verständnislosigkeit der Welt durchbohrt werden wie von einer Lanze, und bitter wird ihm vorkommen, was die Bildung ihm zum Stillen seines Durstes darreicht. Schon steht das Grab bereit für die Seele des Kindes, die inmitten so vieler Unnatürlichkeit nicht zu leben vermag; und ist sie begraben, dann werden viele Wächter darauf sehen, daß sie nicht aufersteht. Aber das Kind ersteht immer wieder und kehrt immer wieder, frisch und lächelnd, um unter den Menschen zu leben. Wie Emerson sagt: das Kind ist der ewige Messias, der immer wieder unter die gefallen Menschen zurückkehrt, um sie ins Himmelreich zu führen" (Montessori (1950), S. 221).

Von der Tradierung der Sozialität zur Einsicht in die Kontingenz der sozialen Formen: Herrschaftsverzicht als Grundlage der Selbstregulierung sozialen Lebens

In Gesellschaften, in denen die Bedingung der Pluralität sowohl als Verweise auf die Herstellung von Gemeinsamkeit als auch als Umgehenmüssen mit der Freiheit des Handelns und Sprechens wirksam und d.h. bewußt wird, gewinnen auch die weiteren Bedingungen menschlicher Existenz eine neue Bedeutung. Diese ergibt sich, wenn Bedingungen nicht einfach nur mehr als gegeben implizit in Lebenspraxen Berücksichtigung finden, sondern wenn Lebenspraxen als Formen der Auseinandersetzung mit Bedingungen "aufgeklärt" werden. Dabei nämlich entsteht jeweils ein auf die Bedingtheit aufruhendes und bezugnehmendes Konstrukt, als Ausdruck kumulierter und reflektierter Erfahrung oder als Ausdruck theoretischen Denkens:

Am Beispiel der Pluralität haben wir diese Transformation in ein Konstrukt bereits vollzogen: das intuitive Wissen um die Bedeutung des Gemeinsamen in der Sprache und in den Lebensformen geht über in ein Zu-Bewußtsein-Kommen der Verschiedenheit in der Gemeinsamkeit, mithin in die Möglichkeit der Freiheit und in die damit verbundenen Probleme. Ist die Gemeinsamkeit durch Einübung erhaltbar gewesen, womit diese als eine Form der Sozialisation zur Erziehungsaufgabe wurde, so ergibt sich aus der Akzeptanz der Freiheit zum Neuanfang in Abwägung der damit verbundenen Probleme die Erziehungsaufgabe der Ermöglichung von Selbsttätigkeit, durch die das potentielle Neue und damit das Lebendige gestützt und erhalten werden.

Bei den Bedingungen der Gesellschaftlichkeit menschlichen Lebens und der Tatsache der Entwicklung der Menschenkinder existiert ein intuitives Wissen über die Bedeutung von Konventionen, die dazu dienen, die Gesellschaftlichkeit zu erhalten und die sich entwickelnden Menschen den geltenden Vorstellungen von dem, wie und was Menschen sein sollten, anzupassen. Solange beides unbefragt gilt, erscheinen Unterwerfung unter die Konvention und Zwang zur Anpassung legitim. Sobald aber die Einsicht in bzw. die Erfahrung von der Bedeutung der Freiheit entsteht, transformiert sich das Verständnis von Konvention und Anpassung: Zwang und Unterwerfung werden - übrigens im Unterschied zu Einführung und Einübung - vollends problematisch und können nicht länger als der Erziehung aufgegeben behauptet werden. Die reflektierende Wahrnehmung der Konventionen erweist diese als kontingent in ihren jeweiligen Ausprägungen, wenn auch nicht darin, daß es Konventionen geben muß. Aber Menschen unter etwas zu unterwerfen, was auch anders sein könnte, ist wenig schlüssig, so daß sich die Frage stellt, welche Aufgabe der Erziehung aus der Tatsache der pluralitätsbedingten Sozialität der Menschen denn sinnvollerweise erwächst.

Wenn die Formen, in denen man einander begegnen kann, als kontingent erlebt werden, weil eine posttraditionale Gesellschaft auf Rigidität in der Durchsetzung von Konventionen verzichtet bzw. weil Durchsetzungsversuche auch ins Leere laufen, dann erwächst daraus für alle Gesellschaftsmitglieder die Aufgabe, ihrem Miteinander selbst eine Form zu geben.

Seine sozialen Bezüge zu gestalten, lernt man, indem man es tut. Das aber hat für die Formulierung der Aufgaben der Erziehung, wenn sie einen aufgeklärten Umgang mit Gesellschaftlichkeit unterstützen will, die Folge, daß die Erziehung den nachwachsenden Generationen Gelegenheiten schaffen sollte, Formen selbstregulierten Miteinanders zu erproben und ggf. neu zu entwickeln. Mit dieser Überlegung schließe ich mich den erfahrungsgestützten Vorschlägen einer Reihe von pädagogischen Praxiskonzepten an, die der Geselligkeit der Kinder und Jugendlichen untereinander für die Entwicklung ihrer sozialen Beziehungen, Fähigkeiten und Orientierungen explizit Bedeu-

tung beimessen, ihr deshalb auch ausdrücklich und breit Raum geben und dafür die regelnden Eingriffe der Erwachsenen begrenzen.

Zu nennen sind hier Peter Petersen (1927) mit der sog. Jena-Plan Lebensgemeinschaftsschule, Carleton Washburne (1929) mit einem Konzept zur Organisation einer Schule und eines Gemeinschaftslebens, genannt Winnetka-Plan, der in den USA Umsetzung fand, die Reformpädagogen Oide Décroly und Amélie Hammaide, die in Belgien eine Schule für das Leben durch das Leben (*Ecole pour la Vie par la Vie*) führten (vgl. Schwerdt 1952) und nicht zuletzt John Dewey (1916) mit seinem tätigkeitsorientierten Schulkonzept, in dem soziale Tätigkeiten, im Sinne von Handeln und Sprechen, eine gewichtige Rolle spielen.

"Mütter, welche unter ihren Kindern Ordnung halten, entscheiden unzähligmal nach beiden Ideen (der Gerechtigkeit und Billigkeit, Anm. R.G.), freilich nicht immer ohne Fehler und meistens darum fehlerhaft, weil sie selbst zuviel *dareinregieren wollen*. Dies führt mich auf die Hauptbemerkung, welche ich in pädagogischer Rücksicht hier zu machen habe. An sich nämlich würde die große Angelegenheit der Erziehung, daß in der Jugend der rechtliche Sinn früh lebhaft werde, bei übrigens guter Zucht und Regierung ohne Schwierigkeit von selbst gehen; die sittlichen Auffassungen, welche hierher gehören, würden unter allen die ersten und natürlichsten sein, wenn man die Kinder mehr nach eigner Weise sich untereinander schicken und gesellen ließe und füglich lassen könnte. Denn wo Menschen, kleine oder große, zusammenstoßen, da erzeugen sich die Verhältnisse, worauf sich jene Auffassungen beziehen, haufenweise von selbst. *Es hat* sehr bald jeder etwas Eignes und von den andern Zugestandenes; sie verkehren auch miteinander und tauschen Sachen und Leistungen nach mehr oder minder festbestehenden Preisen. Nur das Eingreifen der Erwachsenen und das Vorhersehen eines solchen möglichen Eingreifens macht alles Rechtliche unter Kindern ungewiß und entzieht es ihrer Achtung. Die wohlmeinende, väterliche Regierung hat diese Wirkung mit jeder despotischen gemein! Es ist nun offenbar unmöglich, Kinder wie Bürger zu regieren. Aber man kann sich wohl die Maxime festsetzen, nie ohne bedeutende Gründe das Bestehende unter den Kindern zu zerrütten, noch ihren Verkehr in erzwungene Gefälligkeit zu verwandeln. Bei entstandenen Streitigkeiten sei immer die erste Frage nach dem unter den Kindern Verabredeten und Anerkannten" (Herbart (1806), S. 149/150).

Erziehungsaufgaben helfen, das Erziehungswissen verschiedener Zeiten und Traditionen aufeinander zu beziehen - eine methodologische Zwischenbemerkung

Der Verweis auf die genannten Autoren und Konzepte ist ein Hinweis auf eine bereits vorliegende Praxis zu der Aufgabe der Erziehung, ein selbstreguliertes Miteinander der nachwachsenden Generation zu ermöglichen, damit sie die Formen sozialen Lebens erproben und entwickeln kann. Der Verweis erfolgt in dem Bewußtsein, daß in den benannten Praxen zumindest tendenziell Gemeinschaftsideale den Jugendlichen nahegelegt werden sollen, die sich von der Konventionsvermittlung in traditionellen Kontexten inhaltlich kaum un-

terscheiden. Was sich unterscheidet, ist die Auffassung der Aufgabe, der die Erziehung zur Ermöglichung von Sozialität nachzukommen hat: eben nicht die Kinder einer sozialen Form zu unterwerfen, sondern diese sie einüben und/oder selbst finden zu lassen. Soweit es dabei bliebe, konkretisierte diese Praxis immerhin die als "erziehende Sozialisation" oben umrissene Aufgabe. Aus solcher Praxis ist auch für eine posttraditionale Erziehung zu lernen, selbst wenn diese Praxis im Kontext von einem Erziehungsaufgabenverständnis ihren Platz hat, das man mit Blick auf die heutigen Erscheinungsformen menschlicher Bedingtheit nicht teilen will. Treten ihr darüberhinaus aber weitere Praxiselemente als Konkretionen von sich bedingtheitsbezogen in posttraditionalen Gesellschaften ergebenden Erziehungsaufgaben zur Seite, so werden in dieser neuen Verknüpfung bestehende Praxiskonzepte zu etwas potentiell Anderem, Neuem.

Worum es mir bei dieser Überlegung geht, ist zu zeigen, daß mit einer Bestimmung von Aufgaben der Erziehung in Hinsicht auf die menschliche Bedingtheit es ganz und gar nicht darum geht, eine "neue" Erziehung zu formulieren, sondern vielmehr darum, die Erziehungspraxis und ihr Selbstverständnis "neu" in den Blick zu nehmen. Dabei erkennt man häufig auch in gegeneinander stehenden Konzepten ihnen gemeinsame Erziehungstätigkeiten, die darauf verweisen, daß hier alle eine bestimmte Aufgabe sehen, auch wenn sie dafür z.T. andere Namen finden und auch wenn sie - und das macht die Verschiedenheitserfahrung wesentlich aus - diese im Kontext je anderer Aufgaben und Tätigkeiten je unterschiedlich gewichten.

In einer aufgabenbezogenen Verständigung über erzieherische Praxis auch unterschiedlicher Provinienz besteht somit eine Möglichkeit, das Erziehungswissen von Generationen belehrend werden zu lassen, was in den Kontroversen, in denen "Gesamtkonzepte" einander gegenüberstehen, seltener gelingt. Mit dem Rückbezug der Erziehungsaufgaben auf die Elemente menschlicher Bedingtheit wird im übrigen auch deutlicher, worin die Kontroversen in wesentlichen Aspekten begründet sind, nämlich in der unterschiedlichen Gewichtung eben der Elemente menschlicher Bedingtheit: Ist den einen die Anforderung, die der Erziehung aus der Freiheit erwächst, zentral, weshalb die Ermöglichung der Selbsttätigkeit die alles dominierende Aufgabe wird, so ist den anderen das Entscheidende, die Anforderung, die aus der Sozialität der Menschen erwächst, weshalb sie ihr Verständnis der Erziehungsaufgaben an der Ermöglichung des selbstregulierten Miteinanders innerhalb der nachwachsenden Generation ausrichten und andere Belange dem tendenziell unterordnen. Demgegenüber verbindet sich mit dem hier in Angriff genommenen Vorhaben, alle Elemente menschlicher Bedingtheit als potentiell bedeutsam für die Erziehung und ihre Aufgaben zu betrachten, der Verzicht auf die Behauptung einer Hierarchie der Aufgaben der Erziehung.

*Vom Verständnis der Entwicklungsatsache zur Bildsamkeit:
Achtung als Grundlage des selbstverantwortlichen Sich-Bildens*

Kehren wir also zurück zur Betrachtung der Erziehungsbedeutsamkeit der Elemente menschlicher Bedingtheit: Wenn die Entwicklungsatsache es den Menschen traditionaler Gesellschaften erforderlich zu machen schien, die neuen Menschen den jeweils vertrauten und "natürlich" erscheinenden Verhaltensroutinen der verschiedenen Lebensalter gegebenenfalls unter Ausübung von Zwang anzupassen, dann fragt sich, wie sich die Auffassung der Entwicklungsatsache unter den Bedingungen ihrer posttraditionalen Betrachtung verändern kann bzw. sollte. Entwicklung aufzuklären bedeutet zu verstehen, welche Faktoren dafür ausschlaggebend sind, daß diese oder jene Entwicklung statt hat. Angesichts menschlicher Entwicklung, die als nicht biologisch determiniert begriffen wird, kommen verschiedene Faktoren in Betracht, nämlich die Anlagen des Menschen, die auf ihn wirkenden Einflüsse der umgebenden Welt der Dinge und Menschen sowie er oder sie selbst, als ein mit einem eigenen Willen ausgestattetes Wesen, das mit seinen Möglichkeiten in seiner Weise umgeht und die sich bietenden Gelegenheiten auf die je eigene Weise nutzt oder verstreichen läßt. Daß Menschen mit gleichen Anlagen und gleichartigen Umwelten sehr verschieden sich entwickeln können, ja entwickeln werden, das ist es, was es an der Entwicklungsatsache zu respektieren gilt. In der Tradition von Fichte über Herbart nennt die Pädagogik das damit beschriebene Phänomen "Bildsamkeit" (vgl. Benner 1987, S. 56 ff./ Lange-wand 1989, S. 204). Die damit auf die Erziehung zukommende Aufgabe besteht mithin darin, das individuelle Sich-bilden als Gestalten der eigenen Entwicklung angesichts von Anlagen und Einflüssen von außen zum einen zu achten und es zum anderen zu verstehen, um es ggf. zu stützen. In jedem Fall aber gilt es, die Verantwortung für sich selbst den Zu-Erziehenden letztlich selbst zu belassen.

Die Bedingung menschlichen Lebens, die in der Entwicklungsatsache liegt, als "Bildsamkeit" der nachwachsenden Menschen zu verstehen, macht also die Übernahme verschiedener Erziehungsaufgaben erforderlich, die aber alle einen gemeinsamen Kern haben und der beinhaltet, daß Erziehende den Zu-Erziehenden die Verantwortung für sich selbst und ihr Sich-Bilden konsequent überlassen und damit etwas anerkennen, was Maria Montessori radikal so formuliert: "Baumeister des Menschen ist das Kind"

"Nur wenn das weinende, noch hilflose Kind durch pädagogische Interaktion in die Lage versetzt wird, "schrittweise" zu lernen, sich selbst zu helfen und zu dem Gegenstand, den es greifen will, hinzukrabbeln, erlernt es nicht die "Hilflosigkeit" eines herrschaftlichen oder knechtischen Bewußtseins, sondern erhält es durch die pädagogische Interaktion eine auf seine Mitwirkungsmöglichkeit am eigenen Bildungsprozeß ausgegerichtete Hilfe" (Benner 1987, S. 59).

(Montessori (1950), S. 46). Im Bild gesprochen, ist es Aufgabe der Erziehung, den kindlichen Baumeistern Material und Hilfestellung zur Verfügung zu stellen. Dazu ist es sinnvoll, genau hinzusehen und zu verstehen, was jeweils im Bau befindlich ist, denn Steine anzureichen, wenn Fenster eingesetzt werden sollen, ist Störung und nicht Unterstützung.

Der Respekt vor dem kindlichen Baumeister, das ist/ könnte sein der materiale Kern der Achtung, den Pädagogen anraten, den Kindern entgegenzubringen (vgl. Loch 1981/ Korczak (1928)). Das ist *die* Achtung, die das jetzige Kind meint, und nicht den zukünftigen Erwachsenen in ihm; solche Achtung vor der Tätigkeit des Kindes ist eine das Vertrauen begleitende Haltung, ein Zusammenhang, den Korczak in der Formulierung "Mangelnde Achtung - mangelndes Vertrauen" (Korczak (1928), S. 7) zum Ausdruck bringt. Gestützt auf diese, das Kind und den Jugendlichen in seiner selbstbildenden Tätigkeit respektierende Achtung kann die Erziehungsaufgabe bearbeitet werden, die darin besteht, die Entwicklungsinteressen der Heranwachsenden soweit zu verstehen, daß ihnen für ihr Sich-Bilden unterstützende Angebote gemacht werden können.

An dieser Stelle verweisen die Aufgaben der Erziehung auf die Notwendigkeit der Theorie der Bildungsaufgaben als denjenigen Aufgaben, an denen die nachwachsende Generation sich bildet, und die, um nochmal auf das Bild zurückzukommen, dem kindlichen Baumeister in der Tat *die* Baumaterialien und -techniken zur Verfügung zu stellen hilft, die den Menschen bei ihrem eigenverantwortlichen Sich-Bilden verfügbar sein sollten, wenn die Möglichkeit, daß das "Bauwerk" ein Torso bleibt, verhindert werden soll. Zur Verfügung stellen heißt entweder, dauerhaft vorhalten, so daß das Kind zugreifen kann, wenn ihm Bedarf entsteht, oder/und dafür zu sorgen, daß die wichtigen Sachen in etwa zum rechten Zeitpunkt am Platz sind. Das soweit als möglich sinnvoll vorzuklären, war oben als Aufgabe der Theorie der Entwicklungsaufgaben (vgl. oben B I) skizziert worden.

Immer da, wo der Eigenverantwortung der Kinder und Jugendlichen wenig oder nicht getraut wird, tut sich die Erziehung mit der Achtung schwer und ihr am Erwachsenenleben orientiertes Verstehen und Stützen läuft Gefahr, daß die Zu-Erziehenden mit den angebotenen, ja **augenötigten** Baumaterialien wenig bis nichts anzufangen wissen und dann auf einem Haufen von Steinen Mühe haben,

"Die Kraftanstrengung, die das Kind um dieses Zieles willen insgeheim vollbringt, sollte als geheiligt respektiert werden, und wir sollten ihr eine hoffend-erwartungsvolle Haltung entgegenbringen; formt sich doch in dieser Periode die zukünftige Persönlichkeit des Individuums.

Die Verantwortung des Erwachsenen ist so groß, daß ihm daraus die Pflicht erwächst, mit aller wissenschaftlichen Gründlichkeit die seelischen Bedürfnisse des Kindes zu erforschen und ihm eine dementsprechende Umwelt zu bereiten.

Es handelt sich hier um eine Wissenschaft, die noch in ihren ersten Anfängen steckt. Sie wird sich noch weit entwickeln müssen ..." (Montessori (1950), S. 46).

an der Stelle, wo ein wohlgebautes Haus hätte stehen können, wenigstens eine eigene Hütte zu errichten: "Der Erwachsene ist in seinem Verhältnis zum Kind egozentrisch - nicht egoistisch, aber egozentrisch. Alles, was die Seele des Kindes angeht, beurteilt er nach seinen eigenen Maßstäben, und dies muß zu einem immer größeren Unverständnis führen. Von diesem Blickpunkt aus erscheint ihm das Kind als ein *leeres* Wesen, das der Erwachsene mit etwas anzufüllen berufen ist, als ein *träges und unfähiges* Wesen, dem er jegliche Verrichtung abnehmen muß, als ein Wesen *ohne innere Führung*, das der Führung durch den Erwachsenen bedarf. Schließlich fühlt sich der Erwachsene als Schöpfer des Kindes und beurteilt Gut und Böse der Handlungen des Kindes nach dessen Beziehungen zu ihm selbst. So wird der Erwachsene zum Maßstab von Gut und Böse. Er ist unfehlbar, nach seinem Vorbild hat sich das Kind zu richten, und alles im Kinde, was vom Charakter des Erwachsenen abweicht, gilt als ein Fehler, den der Erwachsene eilends zu korrigieren sucht. Mit einem solchen Verhalten glaubt der Erwachsene um das Wohl des Kindes eifrig, voll Liebe und Opferbereitschaft besorgt zu sein. In Wirklichkeit aber *löscht er damit die Persönlichkeit des Kindes aus*" (Montessori (1950), S. 23/24).

Die Entwicklungsatsache als "Bildsamkeit" zu interpretieren, führt also in posttraditionalen Gesellschaften darauf, als Aufgabe zum einen das *Zulassen von Verantwortung* für sich selbst bei den Sich-Bildenden und zum anderen die *Achtung der Sich-Bildenden* nicht zuletzt um ihrer Bildungstätigkeit willen festzuhalten. Beides findet seinen stützenden Ausdruck in einer, den denkbaren Bildungsinteressen der Heranwachsenden möglichst korrespondierenden "vorbereiteten Umgebung", die es diesen erlaubt, anstehende Bildungsaufgaben zu bearbeiten. Diese Erziehungsaufgabe der *Gestaltung einer vorbereiteten Umgebung* verweist auf Aufgaben pädagogischer Wissenschaft als Theorie der Bildungsaufgaben und Theorien der Entwicklungsaufgaben und des pädagogisch verantworteten Curriculums als Konkretionen einer wissenschaftlichen Didaktik (vgl. dazu auch das Schlußkapitel in diesem Buch).

Bei der Diskussion der Elemente menschlicher Bedingtheit in Hinsicht auf die mit ihnen sich verbindenden Erziehungsaufgaben bleiben zu behandeln die "Sterblichkeit", die in traditionellen Gesellschaften auf die Notwendigkeit der Traditionsweitergabe als Erziehungsaufgabe hindeutete und die "Weltlosigkeit", die traditional die Einführung in das bestehende Weltverstehen als Erziehungsaufgabe aufwirft. So ist abschließend darüber nachzudenken, welche Transformation den beiden genannten Bedingungen in posttraditionalen Gesellschaften widerfahren kann und zu welchen Erziehungsaufgaben die transformierten Bedingungsverständnisse Anlaß geben.

*Von der Auseinandersetzung mit Sterblichkeit und
Tradierungswillen zur Einsicht in die Kontingenz der
Geschichte(n): "Demontage" und Rekonstruktion als Aufgaben
erziehenden Unterrichts*

Die Sterblichkeit der Menschen beendet ihr Handeln und ihr Sprechen in der Welt, mithin ihr Erscheinen für die anderen und ihre Beteiligung am Bezugsgewebe der menschlichen Angelegenheiten. Aber eben durch dieses Ende ist es in seiner Wirkung und Bedeutung auf neue Weise begreifbar. "Sind die Fäden erst zu Ende gesponnen, so ergeben sie wieder klar erkennbare Muster, bzw. sind als *Lebensgeschichten* erzählbar" sagt Hannah Arendt und weiter: "Das, was von seinem Handeln schließlich in der Welt verbleibt, sind nicht die Impulse, die ihn selbst in Bewegung setzen, sondern die Geschichten, die er verursacht" (Arendt (1958) S. 174). Der Mensch, der handelt und spricht, wird so - im nachhinein - zum "Helden" seiner Geschichte, ohne daß man sagen könnte, daß er oder sie oder irgendwer sonst damit zum Verfasser der Geschichte würde. Das aber führt auf ein merkwürdiges Problem der Menschen mit ihren Geschichten und mit ihrer Geschichte: "Aber daß jedes Menschenleben eine nur ihm eigene Geschichte zu erzählen hat, und daß Geschichte schließlich zu einem unendlich erweiterbaren Geschichtenbuch der Menschheit werden kann, in dem es eine Unzahl von "Helden" gibt, und das doch keiner je verfaßt hat, hat seinen Grund darin, daß beide gleichermaßen das Resultat des Handelns sind. Denn die große Unbekannte, die in keiner Gleichung der neuzeitlichen Geschichtsphilosophie je aufgegangen ist, tritt nicht erst auf, wenn man die Geschichte als Ganzes betrachtet und findet, daß ihr "Held", die Menschheit, eine Abstraktion ist, die nicht handeln kann, weil man ihr unter keinen Umständen die zum Handeln notwendige Eigenschaft der Persönlichkeit zumuten kann. Die gleiche Aporie, welche durch die Geschichtsphilosophie geistert und sie mit den Gespenstern einer listig gewordenen Natur (Kant) oder Vernunft, mit Welt- und Zeitgeistern bevölkert, die durch die Menschen hindurchhandeln, um sich selbst zu offenbaren, finden wir bereits in den Anfängen der politischen Philosophie. (...) Nicht nur bedurfte es nicht der modernen Geschichtsphilosophie, um diese dem menschlichen Handeln anhaftenden Verlegenheiten zu entdecken, man möchte umgekehrt meinen, daß die ursprünglich politischen Impulse der neuzeitlichen Philosophie in eine Geschichtsphilosophie geführt haben, weil scheinen konnte, daß man durch die Einführung des Begriffs einer Menschheitsgeschichte dieser ursprünglich politischen Verlegenheit Herr werden könnte. Denn die Verlegenheit selbst ist so elementarer Natur, daß sie sich bei dem Erzählen der unscheinbarsten, noch ganz und gar "unhistorischen" Geschichte meldet; sie liegt einfach darin, daß jede Abfolge von Geschehnissen, wenn sie nur zeit-

lich verbunden ist und ganz gleich, wie zufällig und disparat die Veranlassung jeweils gewesen sein mögen, immer noch genug Zusammenhang aufweist, um erzählbar zu sein und in dem Erzähltwerden einen Sinnzusammenhang zu ergeben. Auf die Frage aber, wer diesen Sinn wohl ersonnen hat, wird die Antwort immer 'Niemand' lauten, denn auch der Held der erzählten Geschichte - gesetzt, daß sie überhaupt einen eindeutig identifizierbaren Täter aufweist, der den Geschehnisablauf erst einmal ins Rollen gebracht hat - kann unter keinen Umständen in dem gleichen Sinn als Autor der Geschichte und ihres Sinns angesprochen werden wie etwa der Verfasser einer Novelle" (Arendt (1958), S. 175 - 176).

So verstanden ist das heute proklamierte "Ende der großen Erzählungen" die - in gewisser Hinsicht auf der Hand liegende - Einsicht in die Eigentümlichkeit menschlichen Handelns, das sich zwar in Geschichten tradiert, aber deshalb nicht "Geschichte machen" im Sinne von "herstellen" kann. Aus dieser Einsicht in die Möglichkeit der das Handeln der Sterblichen tradierenden Geschichten und in die Unmöglichkeit daraus auf eine Notwendigkeit, einen dahinterliegenden Sinn, einen Weltgeist, ein "Subjekt" der Geschichte - oder wie, mit Hannah Arendt gesagt, die "Gespenster" sonst heißen mögen - zu schließen, folgt eine Transformation der Wahrnehmung der menschlichen Bedingtheit, die als breiter wahrgenommene sehr neu ist (vgl. dazu auch oben A IV). Daß der Verlauf der je eigenen Geschichte wie auch der Verlauf des Netzes von Geschichten der Vielen kontingent ist, also immer auch anders hätte sein können, mag dem Bedürfnis der Menschen nach Konsistenz und Erklärung entgegenstehen, und doch ist es wohl eine - eigentlich der Pluralität der Menschen - geschuldete Tatsache, der auszuweichen keinen Zweck hat. Und so fragt sich, wie in, über die Kontingenz ihrer Geschichten und Geschichte, mithin auch über die Relativität ihrer Traditionen aufgeklärten Gesellschaften mit eben dieser Tatsache umzugehen ist.

Die Antwort, die ich geben möchte, ist eine doppelte: Zum einen ist sie bezogen auf die inhaltliche Frage, was den Erwachsenen an ihren Geschichten und ihrer Geschichte zum Thema, d.h. zur Aufgabe wird, worumwillen also es sich für die nachwachsende Generation "lohnend" könnte, sich mit Geschichte(n) zu befassen. Zum anderen aber ist es die Frage, welche Erziehungsaufgabe sich daraus ergibt, daß wir alle in Geschichten verstrickt sind, was bedeutet, daß wir durch unser Handeln und Sprechen die Ungewißheit des menschlichen Lebenszusammenhangs mit bewirken und für das unwiderruflich in Gang Gesetzte Verantwortung tragen, auch wenn wir nicht wissen (können), was geschieht.

In Hinsicht auf die Frage, was an den Geschichte(n) (Erziehungs-) Aufgabe ist, habe ich vorne mit der Theorie der Bildungsaufgaben eine Antwort gegeben, die besagt, "lohnend" für die nachwachsende Generation ist an den Geschichte(n), daß sie den "Gewinn der bisherigen Versuche" (Herbart) der

Menschen enthalten, die den Menschen aufgrund ihrer Bedingtheit sich stellenden Aufgaben zu bewältigen. Aber das vorhandene Lösungsrepertoire der handelnden und sprechenden (hier als interagierenden und kommunizierenden) Menschen liegt als solches nicht so offen zu Tage, daß es sich den Menschen in seiner mehr oder weniger gegebenen Lösungsqualität quasi von selbst erschließt. So ist es dieses Erschließen von Geschichten in Hinsicht auf in ihnen repräsentierte Konstellationen von Menschen unter Bedingungen und den dabei entstehenden "Qualitäten" (siehe auch oben A V), die die Aufgabe der Erziehung im Umgang mit Geschichte(n) und ihrer Kontingenz ausmacht.

Was aber meint "Erschließen von Geschichte(n)" als Aufgabe der Erziehung? Es meint eine Art des Zugänglichmachens, die "Rekonstruktion" und Dekonstruktion bzw. "Demontage" - so der Begriff von Hannah Arendt - in einem bedeutet. Mit dem Begriff "Rekonstruktion" nehme ich Bezug auf eine gedankliche Figur Walter Benjamins (ausführlich in Girmes 1980, S. 66 - 73) und dessen Programmatik von der Notwendigkeit der "Retten der Ideen". Benjamin zufolge wird die mögliche Qualität menschlichen Lebens nicht zu jedem historischen Zeitpunkt sichtbar; vielmehr bedarf es bestimmter Konstellationen im Sein, d.h.

im Leben, die, wenn sie erkennbar, d.h. auf den Begriff gebracht werden, bestimmte Qualitäten des Lebens - in Benjamins Sprache: bestimmte Ideen - zum Erscheinen bringen.

"Durch ihre Vermittlerrolle leihen die Begriffe den Phänomenen Anteil am Sein der Ideen. (...) Indem die Rettung der Phänomene mittels der Ideen sich vollzieht, vollzieht sich die Darstellung der Ideen im Mittel der Empirie. Denn nicht an sich selbst, sondern einzig und allein in einer Zuordnung dinglicher Elemente im Begriff stellen die Ideen sich dar. Und zwar tun sie es als deren Konfiguration" (Benjamin (1925), S.214).

Daraus aber folgt, daß es darauf ankommt, durch die "Rekonstruktion" von Geschichte(n) das im Gedächtnis der Menschen zu bewahren, was sie in ihrem handelnden und kommunizierenden Umgang miteinander schon hervorgebracht haben. Über Benjamin hinausgehend gilt das vermutlich nicht nur für die immer möglichen und neue, positive Qualitäten hervorbringenden Geschichten von Taten, sondern auch für die Untaten der Menschen, deren Andenken und deren nur so mögliche fortgesetzte Ächtung ihrer Wiederholung vorzubeugen vermag (vgl. auch oben A IV).

Was sich mit dieser Art der Beschäftigung mit Geschichte(n) verbindet, ist ein Bestreiten sowohl ihrer Kontinuität, als einer notwendigen Folge von Ereignissen oder Einsichten, als auch das Bestreiten einer bestimmten Zielgerichtetheit. Das aber meint nicht Gleichgültigkeit gegenüber der Vergangenheit und erst Recht keine Ignoranz. Denn das Neue, das wir als Menschen anzufangen in der Lage sind, stützt sich auch immer auf das, was ist und was war. Zumindest politische Neuanfänge beruhen - so Arendts Rekonstruktion - auf dem Versuch der Befreiung, auf dem "Hiatus zwischen Katastrophe und

Rettung" (Arendt (1977), S. 194), was voraussetzt, daß die Menschen die Katastrophe im Vergleich mit dem anderen als solche wahrzunehmen in der Lage sind und, was für die "Rettung", den Neuanfang, häufig bedeutet, daß sie damit auf schon Vorliegendes zurückgreifen:

"Als die Menschen der Praxis, die die Welt verändern wollten, erkannten, daß eine solche Veränderung in Wirklichkeit eine neue Ordnung der Zeiten postulieren, etwas ganz Neues ins Werk setzen könnte, da begannen sie sich in der Geschichte

nach Hilfe umzusehen. Sie begannen Gedankendinge wie den 'Pentateuch' und die 'Äneis' neu zu durchdenken, Gründungslegenden, die ihnen vielleicht sagen konnten, wie sie das Problem des Anfangs lösen könnten - und es war ein Problem, weil ja in der Natur des Anfangens etwas völlig Willkürliches liegt. Erst jetzt standen sie vor dem Abgrund der Freiheit und wußten, daß alles, was sie jetzt tun würden, auch ungetan bleiben könnte, sahen aber völlig klar, daß etwas Getanes nicht ungeschehen gemacht werden kann, daß die Erinnerung der Menschen die Geschichte auch nach Reue und Zerstörung noch erzählen wird" (Arendt (1977b), S. 197).

Die Geschichte(n) sind der Vorrat der Menschen, eine zeitgenössische Welt mit einer anderen zu konfrontieren, um Distanz zu gewinnen, Probleme oder Erfolge wahrzunehmen, sensibel zu werden für die Kontingenz des Faktischen und um Alternativen in den Blick zu rücken. Das allerdings setzt einen in diesen Hinsichten "nachforschenden" Umgang mit Geschichte(n) voraus, wie Hannah Arendt in Anschluß an den griechischen Wortursprung von "historiein" vorschlägt, "nachforschen, um zu sagen, wie es war". Und sie fährt fort: "Doch der Ursprung dieses Zeitworts liegt wiederum bei Homer (Ilias 18), dort kommt das Hauptwort »histor« (gewissermaßen »Historiker«), vor, und dieser Homerische Historiker ist der *Richter*. Ist die Urteilskraft unser Vermögen, mit der Vergangenheit umzugehen, so ist der Historiker der Forscher, der, indem er die Vergangenheit berichtet, über sie zu Gericht sitzt. Wenn dem so ist, so können wir unsere Menschenwürde von dem modernen

"... ich bin eindeutig denen beigetreten, die jetzt schon einige Zeit versuchen, die Metaphysik und die Philosophie mit allen ihren Kategorien, wie wir sie seit ihren Anfängen in Griechenland bis auf den heutigen Tag kennen, zu demontieren. Eine solche *Demontage* (Hervorhebung R.G.) ist nur möglich, wenn man davon ausgeht, daß der Faden der Tradition gerissen sei und wir ihn nicht erneuern können. Historisch gesehen, ist eigentlich die Tausende von Jahren alte römische Dreieinigkeit von Religion, Amtsmacht und Tradition zusammengebrochen. Der Verlust dieser Dreieinigkeit zerstört nicht die Vergangenheit, und die Demontage selbst ist nicht destruktiv; sie zieht nur Konsequenzen aus einem Verlust, der eine Tatsache ist und als solche nicht mehr Bestandteil der »Ideengeschichte«, sondern unserer politischen Geschichte, der Geschichte unserer Welt..

Verlorengegangen ist die Kontinuität der Vergangenheit, wie sie von einer Generation auf die andere überzugehen und dabei eine Eigenständigkeit zu entwickeln schien. Die Demontage hat ihre eigene Methode, auf die ich hier nur am Rande eingegangen bin. Man hat dann immer noch die Vergangenheit, aber eine *zerstückelte* Vergangenheit, die ihre Bewertungsgewißheit verloren hat" (Arendt (1972), S. 207/208).

Götzen, der da Geschichte heißt, zurückfordern, gewissermaßen zurückgewinnen, wobei wir nicht die Bedeutung der Geschichte leugnen, sondern nur ihr Recht auf ein letztes Urteil" (Arendt (1977a), S. 212).

Geschichte(n) als auch anders denkbar und mithin als - in der vorfindlichen Form - nicht notwendig zu demontieren bzw. zu dekonstruieren, auch um frei zu werden für die Wiederaufnahme und Modifikation oder Neuverknüpfung der durch Rekonstruktion geretteten Elemente, das sind die inhaltlichen Aufgaben, die für die Erziehung aus der kontingent gewordenen Geschichte hervorgehen können. Das gilt jedenfalls dann, wenn man den anderen, bis hierher formulierten Erziehungsaufgaben glaubhaft Geltung verschaffen will, wie der Ermöglichung von Selbsttätigkeit, der Überlassung von Verantwortung für sich selbst und der Ermöglichung selbstregulierter Gemeinsamkeit.

Die Antwort auf die Frage, *was* an der Beschäftigung mit Geschichten für die nachwachsende Generation "lohnend" sein kann, hat hier, im Zusammenhang der Bestimmung von Erziehungsaufgaben, zunächst darauf geführt zu beschreiben, *wie* man mit Geschichte(n) umgehen sollte, damit der nachwachsenden Generation ein Sich-Bilden daran möglich wird. Woran oder in bezug worauf die rekonstruierende und demontierende Auseinandersetzung mit Geschichte(n) sich vollzieht, klärt - so wurde oben bereits deutlich - die Theorie der Bildungsaufgaben. Ihr folgend ist eine wesentliche Aufgabe der Rekonstruktion die Erschließung möglicher "Qualitäten" menschlicher Tätigkeitsvollzüge (vgl. A V) und zwar als Vorbild und als Mahnung, weil die zwischen den Menschen durch ihr Handeln und Sprechen erzeugte Beziehung/ Stimmung/ Atmosphäre, eben die entstehende Qualität ihres Beziehungsgefüges auf keine andere Weise erhalten werden kann als in den Geschichten, die davon erzählen. Im Sinne der den Menschen gestellten Aufgaben, Relevantes zu erzählen und das so, daß man es nicht wie eine Tradition nur mitvollziehen kann, sondern, daß wir es für die immer neuen Situationen neu zu verstehen, zu nutzen oder zu verwerfen wissen, das ist die mit "Demontage" gemeinte Erziehungsaufgabe, die inhaltlich adäquat zu lösen die Erziehenden auf die Theorie der Bildungsaufgaben verweist.

Verlässlichkeit und Annahme als Basis des Erziehungsverhältnisses

Wie oben bereits angedeutet, gibt es im Zusammenhang von Sterblichkeit und der darauf beruhenden Tradierung der Geschichte(n), in posttraditionalen Gesellschaften mit heutiger Gestalt als kontingenter Geschichte, eine weitere Erziehungsaufgabe: Sie ergibt sich aus dem Verstrickt-sein jeden menschlichen Lebens in Geschichten, das zwar keinem Menschen die Möglichkeit -

die wir mit Hannah Arendt Freiheit genannt haben - nehmen kann, einen neuen Anfang zu setzen, die aber doch die Wirksamkeit und die Folgen der Neuanfänge relativiert. Zum einen, weil der "Sog" der sich schon geltend machenden Geschichten so groß sein kann, daß jeder Neuanfang in den "Handlungsstrudel" hineingerissen zu werden droht - so z.B. im Kreislauf der Rache, der Generationen wahren kann. Zum anderen, weil eine quasi Kultivierung der Neuanfänge eines jeden Menschen, je für sich auch eine Bedrohung des Lebensgefüges aller darstellt.

Allen einzelnen ihre jeweilige Verschiedenheit zuzugestehen, ohne das auch für die einzelnen überlebensnotwendige Gefüge zu gefährden, bedeutet, sich als Verschiedene auf Gemeinsames zu verständigen. Die Form, die die Menschen dafür gefunden haben, ist - wie oben bereits dargelegt - das Versprechen.

Die Kette, die eine Handlung, beabsichtigt oder unbeabsichtigt, als Folgen nach sich zieht, nicht nur erdulden zu müssen, setzt voraus, daß man sie unterbrechen kann. Die Form, die die Menschen dafür gefunden haben, ohne daß sie ähnlich gut ausgearbeitet wäre wie das Versprechen, ist das Verzeihen.

Versprechen und Verzeihen sind Möglichkeiten des Handelns, die den Menschen das freie Handeln und Sprechen als den vielen Verschiedenen erst so eröffnen, daß sie an seiner Mächtigkeit, seiner Ungewißheit und seiner Unabsehbarkeit nicht verzweifeln müssen. Denn nur wenn man den Problemen, die das Handeln aufwirft, mit dessen eigenen Möglichkeiten begegnet, bleibt das freie Handeln und Sprechen aller möglich. Wie wenig selbstverständlich diese Überlegung ist, zeigt Hannah Arendt im nachfolgend zitierten Text am Beispiel Platos. Es ist paradigmatisch nicht nur für die Politik sondern in gleicher Weise für die Erziehung, weil auch hier die Tendenz besteht, wenn nicht immer noch vorherrscht, das Handeln und Sprechen der Zu-Erziehenden an diesen äußerlichen Maßstäben der Erwachsenen zu messen, mit der Folge, daß aus der Verletzung dieser Maßstäbe durch die Kinder und Heranwachsenden die Legitimität ihrer Beherrschung durch die Erwachsenen gefolgert wird, weil erstere sich selbst offensichtlich nicht im Sinne der Maßstäbe beherrschen können. Daß hierin ein Denkfehler liegt, der zu einer tyrannisch-gewalttätigen Praxis führen kann, zeigt Hannah Arendt am Beispiel Platos:

"Die Fähigkeiten zu verzeihen und zu versprechen sind in dem Vermögen des Handelns verwurzelt; sie sind die Modi, durch die der Handelnde von einer Vergangenheit, die ihn auf immer festlegen will, befreit wird und sich einer Zukunft, deren Unabsehbarkeit bedroht, halbwegs versichern kann. Als solche sind diese Fähigkeiten geeignet, in der Politik bestimmte Prinzipien zu konstituieren, die sich von den 'moralischen' Maßstäben, welche die Philosophie seit Plato der Politik vorzuschreiben versucht, grundsätzlich unterschieden. Diese moralischen Maßstäbe, denen der Politiker Realitätsblindheit vorzuwerfen pflegt, werden wie alle Maßstäbe von außen an den Bereich des

Politischen angelegt, und das Außen, dem sie entnommen sind, ist seit Plato der Bereich des Innerseelischen, bzw. des Umgangs mit sich selbst, der seinerseits durch Selbst-Beherrschung charakterisiert ist; wer sich nicht selbst beherrschen kann, darf von anderen beherrscht werden, deren Herrschaftslegitimation darin liegt, daß sie bereits im Umgang mit sich selbst Herrschaft und Gehorsam etabliert haben. So kann Plato den gesamten öffentlichen Bereich der Vielen im Bilde der ins Große projizierten Seelenverfassung des Einen sehen und in ihm eine Ordnung etablieren, welche scheinbar die 'Natur' des Menschen, seine Dreigeteiltheit in Geist-Seele-Körper, imitiert; die Realitätsblindheit dieser Utopie liegt nicht nur darin, daß hier aus den Vielen ein Einer konstruiert wird - dies ist das eigentlich tyrannisch-gewalttätige Element der platonischen Politik -, sondern vor allem darin, daß das Maßgebende selbst einer Erfahrung aus dem Umgang mit sich selbst, und nicht mit anderen, entstammt. Dagegen beruhen die leitenden Prinzipien, die sich aus dem Doppelvermögen zu verzeihen und zu versprechen ableiten lassen, auf Erfahrungen, die im Rahmen des Umgangs mit sich selbst überhaupt nicht auftauchen, in ihm gar nicht vorkommen" (Arendt (1958), S. 232/33).

Der Denkfehler besteht darin, nicht zu sehen, daß das, was den Menschen "Maß gibt", sie nur im Umgang mit den anderen Menschen erfahren. Wenn aber das, was dem freien Handeln und Sprechen sein Maß gibt, das Verzeihen und das Versprechen ist, dann werden die Menschen diese Mäßigung ihres Handelns und Sprechens nur lernen, wenn sie deren Wirkung erfahren, weil ihnen Versprechen gehalten und verziehen wurde: "Gäbe es nicht eine Mitwelt, die unsere Schuld vergibt, wie wir unseren Schuldigern vergeben, könnten auch wir uns kein Vergehen und keine Verfehlung verzeihen, weil uns, eingeschlossen in uns selber, die Person mangeln würde, die mehr ist als das Unrecht, das sie beging" (Arendt (1958), S. 238). Weil das so ist, kann, ja muß man sagen: "... die Art und Weise, wie jemand erfährt, daß Verzeihungen gewährt und Versprechen gehalten werden, (wird) darüber entscheiden, wie weit er imstande ist, sich selbst zu verzeihen oder ein Versprechen zu halten, das nur ihn selbst betrifft. Nur wem bereits verziehen ist, kann sich selbst verzeihen; nur wem Versprechen gehalten werden, kann sich selbst etwas versprechen und es halten" (Arendt (1958), S. 233).

Wenn die "Mäßigung" der Mächtigkeit des Handelns davon ausgeht, daß Menschen in der Lage sind, einander etwas zu versprechen und das Versprochene zu halten sowie davon, daß sie durch das Verzeihen Handlungsfolgen zu beenden verstehen, und wenn die Fähigkeit zu beidem nur im Miteinander der Menschen durch die Erfahrung des Versprechens und Verzeihens erworben werden kann, dann wird die Entfaltung der Möglichkeit zu versprechen und zu verzeihen zu einer zentralen Aufgabe der Erziehung, jedenfalls der Erziehung, die die Menschen als frei handelnde und sprechende Wesen akzeptiert.

Was aber kann es bedeuten, durch Erziehung die Fähigkeit zum Versprechen und Verzeihen zu stützen? Es bedeutet, daß die Erziehenden selbst in ihrem Agieren verlässlich sein müssen, so daß die Zu-Erziehenden ihrem Handeln Kontinuität und Konsequenz entnehmen können, was für sie Handlungssicherheit schafft und dessen positive Wirkung erfahrbar macht. Und es bedeutet, daß die Zu-Erziehenden erfahren können müssen, daß sie um ihrer Person willen angenommen bleiben, auch dann, wenn sie durch Worte und Taten Folgen in Gang setzen, die von den Erziehenden nicht angenommen werden. "Der Tadel muß sich gegen das Lob stemmen können" sagt Herbart, womit er darauf aufmerksam macht, daß Mißbilligung nur dann eine Wirkung zeitigt, wenn ihr eine Billigung zu Grunde liegt. Letztere bezieht sich nie auf die mißbilligte Tat, sondern auf die Person, der gegenüber die Mißbilligung ausgesprochen wird. Sie hält an der Person fest, auch wenn sie ihre Tat verwerfen muß: "Ausschlaggebend ist vielmehr, daß in der Verzeihung zwar eine Schuld vergeben wird, diese Schuld aber sozusagen nicht im Mittelpunkt der Handlung steht; in ihrem Mittelpunkt steht der Schuldige selbst, um dessentwillen der Verzeihende vergibt. Das Vergeben bezieht sich nur auf die Person und niemals auf die Sache" (Arendt 1958), S. 236/237)

"Aber man kann Beifall nur geben, wo er verdient wird. So wahr dies ist, ebenso wahr ist es auch, daß nächst der Frage nach der Bildsamkeit des Gedankenkreises keine andre für die Bestimmung der *Erziehbarkeit* überhaupt so wichtig ist als die, ob sich schon einzelne Charakterzüge vorfinden, welche das Herz des *Erziehers* zu gewinnen verdienen. Wenigstens irgendetwas von Wohlständigkeit muß die Individualität von selbst äußern, damit der Erzieher etwas fassen könne zum Hervorheben" (Herbart (1806), S. 131).

Der Respekt und die Annahme der Person der Zu-Erziehenden manifestiert sich in der Bereitschaft zu verzeihen, die allein dem Tadel Wirkung gibt; beides drückt sich aber auch aus in der erzieherischen Konsequenz, die dem Versprechen entspricht. In der erziehenden Sozialisation, also Herbarts "Regierung", ist die erzieherische Konsequenz eine, die sich auf die Sachverhalte und deren "Ordnung" bezieht; sobald aber die Zu-Erziehenden beginnen, sich in Bereichen selbst eine Ordnung zu geben, bezieht sich die erziehende Konsequenz eben auf diese selbst gegebene Ordnung und ist somit Mahnung zur Konsequenz: "Der Zögling handelt selbst, nur an dem Maßstab, den er selbst an die Hand gab, wird er gemessen vom Erzieher. Die Begegnung läßt fühlen, daß sie ein inkonsequentes Handeln nicht verstehe, nicht zu erwidern wisse, daß der Verkehr des Umgangs dadurch suspendiert werde und daß man wohl warten müsse, bis es dem jungen Manne gefalle, wieder in ein bekanntes Gleis zurückzukehren. Manchmal bedürfen die, welche gern früh Männer sein wollen, daß man sie auf das Unreife und Voreilige ihrer *aufgegriffenen* Grundsätze aufmerksam mache. (...) Wenn der

Erzieher *einmal* dem, was dem Zögling reiner Ernst ist, wegwerfend begegnet, so kann es ihn den Erfolg langer Arbeit kosten. Er mag es beleuchten, er mag es tadeln, allein nicht, als wären es *nur* Worte, verachten! Gleichwohl kann das leicht aus einem natürlichen Irrtum geschehen. Junge Leute, die *viel* Worte haben, die in der Periode sind, wo man den Ausdruck *sucht*, bringen das Gesuchte oft in die Sprache ihrer wahrsten Empfindungen und reizen unwissend eine Kritik gegen sich, welche ihnen das empfindlichste Unrecht zufügt" (Herbart (1806), S. 137).

Anmahnung von Konsequenz hinsichtlich der von den Zu-Erziehenden als geltend anerkannten Ordnung und Annahme der Person, auch im Fall notwendiger Mißbilligung ihrer Worte und Taten, sind Haltungen, die der Erziehung aufgegeben sind, damit die nachwachsende Generation versprechen und verzeihen kann und sie befähigt wird zu glauben und zu wissen, daß und warum man frei handeln und sprechen kann, ohne zu verzweifeln. "Anmahnung von Konsequenz" und "Annahme" sind damit auch eine erste Antwort auf die oben gestellten Fragen danach, was die Generationen einander versprechen sollten und welche Gestalt ein Verzeihen zwischen ihnen gewinnen könnte: Verlässlichkeit im Befolgen der eigenen Einsicht zu zeigen und u.U. wechselseitig anzumahnen, bedeutet, Versprechen zu geben und zu halten, ohne dafür Einigkeit über deren jeweiligen Inhalt erzielen zu müssen. Sich wechselseitig als Personen anzunehmen, auch wenn man das Handeln der jeweils anderen (Generation) mißbilligt, ist die Haltung, die einem möglichen Konflikt seine zerstörerische Wirkung nehmen kann, weil sie gezeigter Konsequenz den Charakter der Rechthaberei und der tendenziellen Unterwerfung nimmt. Verlässlichkeit und Annahme gegenüber dem jeweils anderen zu zeigen, kommt zwar beiden Generationen zu, doch wird die Erwachsenengeneration es vorleben müssen, wenn es der nachwachsenden Generation als Haltung möglich sein soll. Solange man nicht davon ausgehen kann, daß sich der gesellschaftliche Lebensvollzug insgesamt durch diese beiden Haltungen mitbestimmt, gilt es, ihnen zumindest im Erziehungsprozeß Geltung zu verschaffen. Das aber beinhaltet, daß die Haltungen der Verlässlichkeit und der Annahme zur Aufgabe bei der Konstituierung des Erziehungsraums werden, der nämlich nur, wenn ihm solche Qualität zukommt, ein Raum freien Handelns und Sprechens für die nachwachsende Generation sein wird (vgl. dazu unten D II).

*Vom Verständnis der menschlichen "Weltlosigkeit" zur Einsicht
in die Konstruiertheit der bestehenden Welt: Das Bemühen um
Transparenz als Aufgabe erziehenden Unterrichts*

In Hinsicht auf die Frage nach den aus der menschlichen Bedingtheit sich ergebenden Erziehungsaufgaben bleibt die Bedingung der "Weltlosigkeit" der Menschen in der Natur zu diskutieren. Wie wir oben bereits gesehen haben, begegnen die Menschen dieser Bedingung, indem sie eine Welt der Dinge und Vorstellungen oder Gedankendinge herstellen. Alle heute auf der Erde neu ankommenden Menschen finden eine sehr komplexe, fast alle Lebensbereiche umfassende Welt der Dinge und Gedankendinge vor: Der Lebensraum ist im Großen wie im Kleinen von Menschen gestaltet, die erfahrbaren Phänomene sind benannt, geordnet und haben ihren Platz in Wissenssystemen. So ist die Menschenwelt eine von den Menschen hergestellte Welt. Wenn diese, über eine unendliche Zeit und von vielen Generationen erbrachte Leistung den neu ankommenden Generationen dienen soll, dann müssen sie lernen, die so konstituierte Welt zu erfassen und zu verstehen, um sich in ihr bewegen zu können. Und so ist die Einführung in die menschenkonstituierte Welt eine Aufgabe der Erziehung, die sich jeder Menschengesellschaft stellt. Als solche wurde sie oben als Erziehungsaufgabe traditionaler Gesellschaften auch beschrieben und als notwendige Dimension erziehender Sozialisation gekennzeichnet.

Fragt man, was posttraditionale Gesellschaften in der Auseinandersetzung mit der Bedingung der menschlichen Weltlosigkeit von traditionellen Gesellschaften unterscheidet, so liegt die Antwort wohl darin, daß genau diese Tatsache, daß die Menschenwelt eine von Menschen gemachte Welt ist, erst heute schrittweise zu Be-

wußtsein kommt. Mit diesem Bewußtsein verbindet sich eine Schwierigkeit, die darin besteht zu bemerken, daß die Welt, die wir gemacht haben und die, die wir erkennen können, unsere Welt ist, und nicht *die*

Die These des radikalen Konstruktivismus ist, "daß ein Organismus seine Welt aufgrund seiner physiologischen und funktionalen Beschaffenheit erzeugt. Die ihm zugängliche Welt ist mithin seine kognitive Welt, nicht eine Welt «so wie sie ist»" (Schmidt 1987, S. 25/26). In den Worten Maturanas (1982, S. 269) heißt das dann: "Wir erzeugen daher buchstäblich die Welt, in der wir leben, indem wir sie leben".

Welt oder das "Ding an sich". Hätten wir andere Dinge hergestellt und die uns erfahrbaren Phänomene anders geordnet, lebten wir in einer anderen Welt.

Diese Problematik wird durch Überlegungen des radikalen Konstruktivismus noch verschärft, weil wir, wenn wir ihm folgen, uns damit die zusätzliche Schwierigkeit einhandeln, davon ausgehen zu müssen, daß jeder Mensch seine Welt konstituiert, so daß wir nicht nur in einer kontingenten Menschenwelt

leben, sondern potentiell in so vielen Welten, wie es Individuen gibt. Daß wir dabei dennoch auch eine gemeinsame Welt teilen können, liegt darin begründet, daß wir einander unsere Konstruktionen zeigen - bei den Dingen, die wir herstellen - und daß wir uns über die von uns konstruierten Gedankendinge austauschen und zwar mittels der Sprache.

So sagen Maturana/Varela (1987, S. 265): "Alles menschliche Tun findet in der Sprache statt. Jede Handlung in der Sprache bringt eine Welt hervor, die mit anderen im Vollzug der Koexistenz geschaffen wird und das hervorbringt, was das Menschliche ist". Allerdings ist das "Menschliche" - anders als es mir der Konstruktivismus nahelegen scheint - nicht nur das Ergebnis der jeweiligen Koexistenz von Menschen, die handelnd und sprechend miteinander in Beziehung treten. Das Menschliche, das dabei entsteht, ist das sich einander als Verschiedene Zeigen und Wahrnehmen, wie wir es oben mit Hannah Arendt beschrieben haben. Aber dieses Erscheinen der Menschen als je verschiedene und freie durch Handeln und Sprechen vollzieht sich in einer von Menschen gemachten Welt, die schon da ist, bevor wir uns aktuell als konkrete Menschen aufeinander beziehen, ja beziehen können: Die Dinge, mit denen wir umgeben sind, sowie die Sprache, die wir lernen, sind, wenn man es mit Husserl sagen will, "Sedimente" früherer menschlicher Konstruktion und Kommunikation. In ihnen - in Dingen und Sprache - tradieren die Menschen ihre Interpretationen der ihnen jeweils erfahrbaren Welt und beziehen damit die jeweils neuen Erfahrungen auf ein schon bestehendes Weltverständnis. Darin unterscheiden sich traditionale und posttraditionale Gesellschaften nicht. Worin sie sich unterscheiden, ist, wie bereits gesagt, daß posttraditionale Gesellschaften dieses konstruierende Interpretieren ihrer Erfahrung zu Bewußtsein kommt, weshalb sie *ihre* Welt nicht mehr für *die* Welt halten.

Was daraus als Aufgabe für die Erziehung erwächst, ist nicht nur, die mit dem Konstruktivismus ebenfalls gut zu begründende Achtung des "kindlichen Baumeisters" Maria Montessoris und das seiner Leistung entgegenzubringende Vertrauen, sondern es ist ein zweites. Ich möchte dieses zweite die Unterstützung durch *Transparenz* von Vorverständnissen und "Sedimenten" nennen und meine damit, daß es eine Aufgabe der Erziehung ist, schrittweise offenzulegen, in welcher Weise die Dinge und die Sprache sowie das in ihr sedimentierte, vorgehaltene Wissen uns immer schon einen Weg skizzieren, auf dem wir zu den konstruierenden Interpretationen unserer Erfahrungen erst kommen. Um besser zu sehen, worum es bei der Erziehungsaufgabe "Transparenz" geht, ist es hilfreich, sich nochmals zu vergegenwärtigen, wie denn überhaupt vorstellbar ist, daß die Menschen über viele Generationen hinweg eine gemeinsame Welt herstellen und bewahren können und welchen Beitrag die Erziehung in Hinsicht auf diese, zumindest heute nicht mehr selbstverständliche Leistung der Menschengemeinschaft erbringen kann.

Ausgangspunkt des Folgenden ist die Pluralität. Danach sind wir alle verschieden und was uns voneinander als Menschen trennt, ist die je individuelle Verarbeitung unseres Austauschs mit der Welt, eben auch beschrieben durch den Konstruktivismus. Was uns aber miteinander in Beziehung setzt, sind - so die über den Konstruktivismus hinausgehende Überlegung - gemeinsame Modalitäten, Ordnung in unsere individuelle Erfahrung zu bringen. Die zentrale Form, die uns dazu zur Verfügung steht, ist die Sprache. Sie ist in ihrem semantischen und syntaktischen Gehalt ein Ordnungsangebot und ihrem kommunikativen Gebrauch ein Vergewissern und Austauschen über ihre Ordnungsleistung. Indem sie das Tun begleitet, hilft sie, es in gemeinsame Ordnungsgesichtspunkte der Menschen einzufügen und somit einen gemeinsamen Sinn des Getanen herbeizuführen.

Mit Herbart gedacht funktioniert das umso besser, je geordneter unser jeweiliger Gedankenkreis ist, was nichts anderes heißt, als, je gleichartiger und zuverlässiger unsere jeweilige Form der Verarbeitung und d.h. die Einordnung von Weltkontakten ist. Die Gleichartigkeit unserer Welterfahrung nun in die Wahrnehmung der *Merkmale* des uns Erscheinenden zu legen (Klarheit), und deren individuelle Verknüpfung zu unterstützen (Assoziation), damit die jeweils entstehende - in der Sprache des Konstruktivismus - Emergenz (System) eine individuelle und d.h. individuell erzeugte ist, ist Herbarts Vorschlag und seine - wie ich finde - geniale Leistung, derzufolge man sich die Konstruktion der Welt als zwar individuelle vom je einzelnen erbrachte, aber zugleich als interindividuell verständliche und nützliche begreiflich machen kann. Das Bilden von eigener Emergenz bzw. von "System" kann von dem gedanklichen Nachvollzug bereits geleisteter Systembildungen früherer Menschen unterstützt werden; deshalb gehört bei Herbart zur Entwicklung von "System" die Erziehungstätigkeit "Lehren".

"Sozial erzeugte Wirklichkeitsbereiche stellen den Rahmen für erfolgreiches Operieren des einzelnen in seiner Umgebung dar. Im Zuge der Sozialisation erlernen wir eine Vielfalt solcher milieu- und kulturspezifischer Rahmungen und werden auf diese Weise Mitglied einer Gemeinschaft. Soziales Lernen ist durch die bekannte Aporie gekennzeichnet: Einerseits erlernen wir diese Rahmungen, indem wir in sozialen Kontexten operieren; andererseits benötigen wir eigentlich immer schon diese Rahmungen, um erfolgreich operieren zu können. Interaktion heißt dann auch ständiges Abstimmen und Abgleichen dieser Rahmungen. Mittels ihrer stellt sich für uns Realität und Wirklichkeit in einer bestimmten Weise her, mittels ihrer stellt sich für uns ein Bewußtsein und ein Bild unserer selbst (Selbstbild) her; mittels ihrer gestalten wir Selbst- und Weltentwürfe; mittels ihrer vollzieht sich also Bildung." (Marotzki 1993, S. 67 zum Verständnis menschlicher Lern- und Bildungsprozesse aus konstruktivistischer Sicht).

Was aus dem Gesagten resultiert, ist folgenreich: Wir brauchen als Menschen einen uns verfügbaren und d.h. in seinem Aufbau möglichst transparenten "geordneten Gedankenkreis", um der Fülle der heutigen Welterfahrung individuell Herr zu werden und doch bei gesteigerter Individualität, un-

sere gemeinsame Welt als Menschen nicht zu verlieren. Was den Gedankenkreis ordnet, sind nicht die Phänomene, sondern deren Merkmale *und* - über Herbart hinausgehend - die Hinsichten und d.h. Aufgaben, unter denen die Phänomene in den Blick kommen. Das Wissen um die verfügbaren Ordnungsmöglichkeiten und die daraus jeweils gewählte Ordnung schaffen eben das, was ich oben *Transparenz* genannt habe. Transparente Ordnungen nach Merkmalen und Hinsichten lassen die Phänomene und die Menschen in ihrer unverfügbaren Eigengesetzlichkeit, weil sie diese nicht unterwerfen. Diese Form der Ordnung ist deshalb eine Möglichkeit, mit Unsicherheit und Unge-
wißheit und vor allem auch mit Pluralität umzugehen, ohne Sicherheit und Gewißeit und d.h. immer Unterwerfung des Verschiedenen anstreben zu müssen.

Wer in diesem Sinne Ordnung hat, ist frei, weil nicht ausgeliefert den zufälligen und unkalkulierbaren Erfahrungszumutungen der umgebenden Welt, die sich sonst je nach Stärke im Gemüt breit machen. Solange diese Ordnung von z.B. Kindern nicht selbst hergestellt werden kann, sind sie - so merkwürdig es klingen mag - im Sinne ihrer Freiheit auf äußere Ordnung angewiesen. Das ist der gute Sinn von Herbarts "Regierung" bzw. von erziehender Sozialisation, die aufhört, sobald innerliche Ordnung durch die Bestimmung von Merkmalen und Hinsichten entsteht, d.h. von den Zu-Erziehenden selbst aufgebaut, eben konstruiert wird. Daß die Zu-Erziehenden bei ihren Konstruktionen nicht Gefangene der Sprache, des Wissens und der Dingwelt werden, die sie umgibt, darin liegt das mit der Erziehungsaufgabe "Transparenz" gemeinte Anliegen erziehenden Unterrichts. Der Weg dahin ist mit Johann Friedrich Herbart und Hannah Arendt vorgezeichnet: nämlich das Gegebene gemeinsam dahingehend zu befragen, welche Merkmale von Erfahrungen und Phänomenen hier jeweils gemeint und verbunden werden und in Hinsicht auf welche Bedingtheit und d.h. auf welche Aufgabe eine gegebene Konstruktion von Begriffen, Theorien, Praxen eigentlich formuliert wurde.

II. Aufgaben, die den Erziehenden aus der Tatsache ihrer Erzogenheit erwachsen: Selbstaufklärung und Selbstdistanz

Das im Erziehungsprozeß zu leistende Aufklären von Konstruktionen einschließlich des in gleicher Weise aufgeklärten neu Konstruierens bringt eine Aufgabe der Erziehung in den Blick, die eigentlich eine Aufgabe der Erziehenden in bezug auf sich selbst ist. Was ich meine, möchte ich gerne "Selbstdistanz" nennen und damit darauf hinweisen, daß ja nicht nur die nachwachsende Generation ihre Welt - wie wir gesehen haben unter Verwendung von Konstruktionsideen voraufgehender Generationen - konstituiert, sondern daß die Erwachsenen eben das auch getan haben. Selbstdistanz bedeutet, als Erziehender von der eigenen Konstruktion zurücktreten zu können, selbst dann, wenn man sie für äußerst gelungen und zweckmäßig hält, vor allem aber dann, wenn man sich selbst keine alternative Konstruktion vorstellen kann: "Es versteht sich aber, daß Erzieher, um wahrzunehmen, was sich in den Kinderseelen regt, selbst diejenige Bildung besitzen müssen, deren feinste Spuren sie hier zu beobachten haben. Das eben ist das Unglück der Erziehung, daß so manches schwache Licht, was in der zarten Jugend glimmt, bei den Erwachsenen längst völlig verloschen ist; daher sie nicht taugen, es zur Flamme anzufachen" (Herbart (1806), S. 65).

Selbstdistanz zu haben, bedeutet also, um die Konstruiertheit der eigenen Welt und die Konstruktionsleistung und -modalität der dabei übernommenen Begriffe, Verfahren, Qualitätsvorstellungen etc. zu wissen. Vor allem letzteres ist sehr schwer, weil uns als Erwachsenen die Art der Welt-Konstruktion unserer Sprache, unserer Wissenschaften, unserer Techniken und Praxen letztlich auch nur ansatzweise bewußt ist. Sie besser aufzuklären, ist Gegenstand der Theorie der Bildungsaufgaben, der es ja darum geht, die Fülle der bisherigen Versuche der Menschen, ihre Aufgaben zu lösen, zu erschließen und zu ordnen, mit einem Wort "transparent" zu machen.

Bis die Erziehenden eine solche Selbstverständigung über das gelebte Leben und dessen Dimensionen ihr eigen nennen können, was nichts anders heißt, als daß ihnen die gewählten Lebensformen in ihrer Leistungsfähigkeit transparent sind, bis dahin also wird eine Erziehungsaufgabe das *gemeinsame* Bemühen um Transparenz der bestehenden Weltkonstruktionen im erziehenden Unterricht (vgl. auch C III) sein. Das allerdings setzt die Distanz der Erziehenden zur eigenen Konstruktion voraus, weil wahrscheinlich nur diese Distanz es erlaubt, den neuen Konstruktionen der nachwachsenden Generation mit Verzicht auf Beherrschung sowie mit Achtung und mit Vertrauen zu begegnen.

Der letzte Gedanke macht auf etwas aufmerksam, was - soweit ich sehe - als eine Aufgabe der Erziehenden systematisch erst in den letzten 10 - 15 Jahren und immer noch eher selten im Blick ist, obwohl es dafür, daß Erziehende den an sie gestellten Anforderungen gerecht werden können, kaum überschätzt werden kann: gemeint sind die Folgen des Erzogenseins der Erziehenden. Dieses Erzogensein nämlich kann und wird in vielen Fällen die Bereitschaft, auf Herrschaft zu verzichten sowie die Fähigkeiten, andere zu achten und ihnen grundlegend zu vertrauen, dadurch untergraben haben, daß eben das - Herrschaftsverzicht, Achtung und Vertrauen - den jetzt Erziehenden selbst nicht zuteil wurde. Wenn das richtig ist, dann bedeutet das, daß die Art der Erzogensein der Erziehenden die Möglichkeiten einer ihren Aufgaben gerecht werdenden Erziehung maßgeblich bestimmt. Sehr weitgehend in dieser Rücksicht ist die Formulierung Herbarts, wenn er als "Voraussetzung" von den Erziehenden verlangt: "man habe Sinn für alles, was Menschheit und Jugend Schönes und Anziehendes besitzen können", um dann fortzufahren:

"Der Melancholische, dem dieser Sinn stumpf wurde, meide lieber die Jugend; sie versteht nicht einmal, ihn mit gebührender Nachsicht zu betrachten" (Herbart (1806), S. 37). Was damit ausgesprochen wird, ist, daß es Erwachsene geben kann, die als Erzogene in einer Weise geprägt sind, daß sie die Tätigkeit des Erziehens besser mieden.

Produktiv gewendet ist das eine Anfrage an alle, die professionell erziehen wollen, danach, ob sie zu ihrem Erzogenensein durch dessen Selbstaufklärung ein so geartetes Verhältnis gewinnen können, daß sie - trotz möglicherweise selbst erlittener Unterwerfung (siehe dazu auch Canetti, oben A IV), trotz gefühlter Mißachtung, trotz mangelndem Vertrauen in sie eine Haltung - werden entwickeln können, die Vertrauen in die Zu-Erziehenden, Verzicht auf ihre Beherrschung und ihre Achtung als Person kommuniziert. Denn, wie sich gezeigt hat, ist die Übernahme einer solchen Haltung nicht die fakultative Übernahme eines pädagogischen Ethos, sondern die notwendige Voraussetzung dafür, die Selbsttätigkeit und Selbstregulierung der Zu-Erziehenden wollen und aushalten zu können und auch dafür, ihnen ein eigenverantwortliches Sich-Bilden zuzugestehen.

"Manchmal freilich entsprechen sie (Absicht und Erfolg der Erziehung, R.G.) auch einander, so daß der Erzogene sich im spätern Leben an die Stelle seines Erziehers setzt und seine Unterwürfigen genau eben das leiden läßt, was er erleiden mußte. Der Gedankenkreis ist hier derselbe, den in der Jugend die tägliche Erfahrung gab; nur der unbequeme Platz ist mit dem bequemern vertauscht. Man lernt herrschen, indem man gehorcht, und schon kleine Kinder behandeln ihre Puppen, gerade wie man sie behandelt" (Herbart (1806), S. 24).

Mir scheint, daß der Zusammenhang zwischen den Anforderungen, die wesentlich auch von erziehungswissenschaftlicher Seite an die Qualität des

Erziehungsprozesses gestellt werden, und den dafür notwendigen Voraussetzungen in den Erziehenden selbst, vielfach nicht ausreichend bewußt (gemacht) wird. Eine mögliche Folge ist, daß die Erziehenden, angeregt und gestützt durch Theorie, bestimmte Zielvorstellungen von der Qualität ihres Tuns entwickeln und hochhalten und dennoch in Unkenntnis der dafür notwendigen erzieherischen Fähigkeiten und Haltungen an deren Verwirklichung fortgesetzt scheitern, ohne dieses Scheitern wiederum wirklich verstehen zu können. Die Wirkung einer derartigen Selbstüberforderung auf die jeweilige Persönlichkeit ist gewiß problematisch zu nennen.

Vielleicht ist sie auch mit ein Auslöser dafür, daß es seitens der Erziehungswissenschaft in den letzten

10 - 15 Jahren ein tendenziell zunehmendes Interesse an der eigenen Erzogenheit der Erziehenden und der über Erziehung Forschenden gibt (zusammenfassend dazu: Gudjons et al. (1986)). Auch wenn dieses - wenn ich richtig sehe - in erster Linie darauf abstellt, einen veränderten Umgang mit erziehungswissenschaftlicher Theorie zu begründen, also die Person der wissenschaftlich Tätigen bei dieser Tätigkeit mit in Rechnung zu stellen, d.h. auch, Wissenschaft personenbezogen zu vermitteln, aus Lebensgeschichten wissenschaftlichen Ertrag zu ziehen und das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis neu zu denken (vgl. Gudjons (1986), 2. Aufl. 1992, S. 49 - 56), so wird hier doch auch wesentlich auf die "(Wieder-)Aneignung der eigenen Lebensgeschichte" (a.a.O. S. 24 u. 49) abgezielt. Der Tenor dabei ist, sich selbst um seiner selbst willen kennenzulernen und besser zu verstehen und dabei zugleich mehr zu lernen über die sozialen Zusammenhänge, die den Kontext der eigenen Geschichte bilden und deren Perspektiven und Grenzen mitbestimmen.

Eine Selbstaufklärung über das eigene Erzogensein als eine Aufgabe der Erziehenden hätte demgegenüber aber einen noch anderen Akzent: Hier ginge es um Selbstaufklärung um der Erziehungstätigkeit willen, bezogen auf die die Reflexion der eigenen Erzogenheit Möglichkeiten und Grenzen aufzuzeigen hätte. Nur im Bewußtsein meiner Grenzen kann ich mich zu ihnen verhalten, indem ich sie akzeptiere und mir dann aber auch keine Illusionen über meine Möglichkeiten mache, indem ich Formen suche, meine Grenzen zu verschieben, um die Möglichkeiten meiner Erziehungstätigkeit auf das von mir angestrebte Qualitätsniveau zu bringen und schließlich, indem ich die eigene Erzogenheit in problematischen Fällen als Hinderungsgrund verstehe, meinerseits zu erziehen. Ein derartig aufgeklärter Verzicht auf Erziehungstä-

"So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm" (Bernfeld (1925), S. 141)

"Deshalb sollte der Pädagoge gut acht haben auf seinen seelischen Zustand, damit er sehen kann, woher es kommt, wenn mit den ihm anvertrauten Kindern irgend etwas schief geht" (C.G. Jung).

tigkeit ist im übrigen möglicherweise eine gute Grundlage und Motivation für Erziehungsforschung.

Selbstaufklärung über die eigene Erzogenheit und Selbstdistanz zu der von einem selbst konstituierten Welt, und d.h. eigentlich Distanz zur eigenen Bildung, das also sind die weiteren Aufgaben, die den Erziehenden als Personen gestellt sind. Sie sind allerdings erst in den letzten zwei Jahrzehnten breiter sichtbar geworden, was wahrscheinlich der Grund dafür ist, daß es für ihre Bearbeitung im Rahmen der Professionalisierung der Erziehenden keinen wirklichen Ort gibt. Die Folge davon ist, daß sich die Erzogenheit der Erziehenden weiterhin unaufgeklärt geltend macht zum Schaden der Beteiligten und zum Schaden einer pädagogischen Theorie, die seit 200 Jahren wichtige Erziehungsaufgaben formuliert hat - wie Ermöglichung von Selbsttätigkeit, von Eigenverantwortung und von Selbstregulierung - ohne die dafür notwendigen Voraussetzungen in der Professionalisierung der Erziehenden zu klären.

Zwischenbilanz: Das Generationenverhältnis in posttraditionalen Gesellschaften

Den Ertrag des Nachdenkens über die aus der menschlichen Bedingtheit erschließbaren Erziehungsaufgaben möchte ich hier nochmals im Überblick vor Augen führen, auch weil die nachfolgend des weiteren zu skizzierenden Aufgaben der Erziehung, die im Zusammenhang der Erziehungstätigkeiten entstehen, z.T. darauf Bezug nehmen.

Zu diskutieren waren die Bedingungen der Sterblichkeit, die der Weltlosigkeit der Menschen in der Natur und die der Pluralität, sowie die damit gegebenen Bedingungen der Sozialität bzw. Gesellschaftlichkeit der menschlichen Lebensweise und der Notwendigkeit zur Entwicklung der einzelnen Menschen als geborenen, nicht vorherbestimmten Wesen. Auch traditionale Gesellschaften nehmen auf diese Gegebenheiten in ihrem Umgang mit den nachwachsenden Generationen Bezug, indem diese sie in das, was einer Menschengruppe aktuell und traditionell gemeinsam ist, einüben, sie in die Welt der Dinge und Vorstellungen einführen, die Konventionen des Lebensvollzugs durchsetzen und die Entwicklung der Heranwachsenden an die geltenden Normalitätserwartungen anpassen. Vor allem zur Durchsetzung von Konvention und Normalität bedienen sich traditionale Gesellschaften u.U. auch Formen des Zwangs und der Unterwerfung. Sozialisation als summierender Begriff für diese Tätigkeiten bestimmt folglich das Verhältnis der Erwachseneneneration zur jeweils nachwachsenden Generation; sie ist

legitim zur Sicherung des Bestands der Menschengesellschaften und dessen, was sie als Menschenwelt geschaffen haben.

Meine These war oben und ist es hier, daß Sozialisation auch in posttraditionalen Gesellschaften nicht illegitim wird, daß sie allerdings im Wissen um die Möglichkeit der Menschen, sich selbst zu bestimmen, sich beschränken sollte auf Maßnahmen zur Einführung und Einübung der Heranwachsenden in die bestehende Lebensform der Erwachsenen. Die Ermöglichung des Mitlebens in der Menschenwelt und der dabei zu leistende Verzicht auf das Verbindlichmachen der Lebensformen, hatte ich vorgeschlagen "erziehende Sozialisation" zu nennen, die somit zu einer Erziehungsaufgabe posttraditionaler Gesellschaften wird.

Der Verzicht auf das Verbindlichmachen der von den Menschen entwickelten Umgehensweisen mit der Bedingtheit ihres Lebens bedeutet nun nicht, der nachwachsenden Generation die Lösungsanstrengungen ihrer Vorfahren vorzuenthalten. Es bedeutet vielmehr, sie ihnen zum selbstbestimmten Gebrauch verfügbar zu machen. Was das inhaltlich heißen kann, erschließt sich den Erwachsenen durch die Aufklärung der Bedingtheit ihres Lebens, die Rekonstruktion der ihnen damit gestellten Aufgaben und der dafür bereits erarbeiteten Lösungen. Das jeweilige Ergebnis dieser Rekonstruktion zu umreißen, ist Anliegen der Theorie der Bildungsaufgaben.

Wenn nun die Selbstaufklärung der (erwachsenen) Menschen über die Bedingtheit ihres Lebens erbringt,

- daß jeder Mensch frei ist, jederzeit etwas Neues zu beginnen und deswegen einen eigenen Willen entwickeln muß,
- daß die Menschen zwar Formen für ihr Miteinanderleben finden müssen, daß aber alle vorfindlichen Formen kontingent sind,
- daß die Entwicklungsatsache als Bildsamkeit des Menschen zu verstehen ist, was bedeutet, daß jeder Mensch sich selbst bilden muß,
- daß die Geschichte und Geschichten der sterblichen Menschen unvorhersehbar sind und waren, weshalb das, was war, auch anders hätte sein können und also das menschliche Leben nicht von einem in ihm waltenden Gesetz, einer Notwendigkeit, einem Schicksal bestimmt wird und es von *daher* also auch keinen "Sinn" beziehen kann,
- daß die Welt der Dinge und Gedankendinge, die die Menschenwelt bilden, von ihnen selbst konstruiert ist und auch anders konstruierbar war und ist, und schließlich
- daß alle erwachsenen Menschen als Erzogene oder "nur" Sozialisierte beschränkt und gefangen sind in ihrer begrenzten Erfahrung der Welt, in ihrer Sprache, in ihren Vorstellungen und Gewißheiten,

wenn das also die Ergebnisse menschlicher Selbstaufklärung über die Existenzbedingungen der Menschen sind, dann fragt sich, wie angesichts dessen

das Generationenverhältnis als Erziehungsverhältnis zu bestimmen ist.

Das Verbindlichmachen des Bestehenden ist, anders als in traditionellen Gesellschaften, nicht zu legitimieren; die Orientierung an einer Erwachsenenutopie über zukünftige Lebensformen auch nicht. Insofern kann man Schleiermachers durchaus selbstaufklärerische Frage: "Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?" zwar heute auch noch kritisch stellen, aber so nicht mehr zur Grundlage erziehungstheoretischen Nachdenkens machen, jedenfalls dann nicht, wenn man unterstellt, daß die Heranwachsenden nicht Gegenstand der Willkür der Erwachsenen sind.

Wenn die Kinder verantwortliche Baumeister ihrer selbst sind, dann bedeutet Erziehen *nicht*, bestimmen zu sollen, was sein soll, sondern es bedeutet, im Bild gesagt: Baugelände, Baumaterial und Werkzeug zur Verfügung zu stellen; denn *Bauen-lassen heißt eben auch nicht Wachsen-lassen*. Damit sind der älteren Generation in Hinsicht auf ihr Verhältnis zur jüngeren zwei neue Fragen gestellt, nämlich: Was haben wir, die Erwachsenen, zu zeigen und mitzuteilen? Und: Wie wollen wir es mitteilen, d.h. auch: Welchen Eindruck wollen wir dabei von uns hinterlassen? Oder, in den Worten des Buchtitels gesagt: Wie wollen wir die Welt und uns selbst den Heranwachsenden zeigen bzw. darstellen? Beide Fragen fordern dazu auf, als Erziehender jeweils für sich Verantwortung zu übernehmen und zwar dafür, wer man ist, wenn man handelt, sowie dafür, was man zu sagen hat und sagt, wenn man sich und etwas mitteilt. Erziehen nämlich vollzieht sich als Sprechen und Handeln im Sinne Hannah Arendts, seine Folgen sind ungewiß aufgrund der Mithandelnden und unwiderruflich aufgrund der Nichtrückholbarkeit von Worten und Taten. Man ist also verantwortlich für diese Worte und Taten, für die idealerweise die junge Generation danken, die sie aber zumindest verzeihen können sollte.

Und so sind die oben entwickelten, aufgrund aufgeklärter menschlicher Bedingtheit bestehenden Erziehungsaufgaben tatsächlich den Erziehenden aufgegeben, wenn sie als über ihr Tun Aufgeklärte für das Geradestehen können wollen, was sie tun. Aus Verantwortung für sich selbst werden sie ihrem Gegenüber vertrauen, auf Beherrschung verzichten, Achtung üben und Selbstständigkeit entwickeln. Denn nur die aufgrunddessen in ihrer Selbsttätigkeit, Selbstregulierung und Eigenverantwortung nicht Gestörten werden für Vorwürfe keinen Grund haben, aber Anlaß zum Dank für das Bemühen um Transparenz, für Dekonstruktion bzw. Demontage des scheinbar Notwendigen und für Rekonstruktion des bewahrenswert Erscheinenden und auch dafür, daß das, was zum Sich-Bilden benötigt wird, zum rechten Zeitpunkt im "Raum" der Erziehung zu finden ist.

III. Sozialisation, Halt und Unterricht

Die Tätigkeiten der Erziehenden und die sich mit ihnen ergebenden Aufgaben

Die notwendigen Voraussetzungen für die konkrete Lösung von lange anerkannten Erziehungsaufgaben liegen - wie wir gesehen haben - zum einen in der Aufklärung der eigenen Erzogenheit und Bildung der Erziehenden, sie liegen aber auch in der Beschreibung und Qualifizierung der Tätigkeiten, mit denen die Erziehungsaufgaben tatsächlich in Angriff genommen werden. Gemeint sind damit all die Aktivitäten, die das Erziehungsverhältnis gestalten. Zu deren grundlegender Gliederung dient mir Herbarts Überlegung, Tätigkeiten danach zu unterscheiden, ob sie sich unmittelbar an die Zu-Erziehenden richten oder ob sie sich darüberhinaus mit einem dritten, einer Sache, einem Gedanken o.ä. beschäftigen. Tätigkeiten, die der (bildenden) Auseinandersetzung mit etwas dienen, nennt Herbart zusammenfassend "erziehenden Unterricht". Bei Tätigkeiten, die direkt auf die Zu-Erziehenden wirken, macht er geltend, daß darunter solche sind, die nur im Lebensvollzug der Kinder Ordnung halten wollen, ohne auf eine (bildende) Wirkung auf die Zu-Erziehenden abzustellen und solche, die genau letzteres im Sinn haben, nämlich bildend zu wirken und das heißt, daß sie das Sich-Bilden des Kindes und Jugendlichen zu unterstützen suchen. Die Ordnung haltende Tätigkeit nennt Herbart "Regierung", die das Sich-Bilden unterstützende "Zucht".

Die so getroffene Unterscheidung von erziehenden Tätigkeiten markiert deren wichtigerweise bewußt zu machende Gerichtetheit und macht damit deutlich, daß oberflächlich gleiche Tätigkeiten - wie ein mahnender Hinweis - erzieherisch Verschiedenes beinhalten können: Der Hinweis kann sein ein Bezug zur geltenden Ordnung - mithin Maßnahme der Regierung; ein Bezug auf vom Zu-Erziehenden selbst formulierte Maßstäbe - mithin Maßnahme der Zucht; und, wenn das Mahnende an dem Hinweis in den Hintergrund tritt, ein Hinlenken auf einen Sachverhalt oder eine Information - mithin Unterricht. Die Unterscheidung von Tätigkeitsrichtungen in der von Herbart entwickelten Form erscheint mir beibehaltenswert; ihre Benennung hingegen, wie auch einige Aspekte ihrer Konzeptionierung, möchte ich - auch um Mißverstehen zu vermeiden - zu verändern vorschlagen.

Erziehende Sozialisation und das Schaffen eines pädagogischen Raums

Implizit vorgenommen habe ich eine solche Veränderung bereits in bezug auf die ordnende Tätigkeit der "Regierung", die ich oben "erziehende Sozialisation" genannt habe, und die sich als solche nicht nur darauf bezieht, dem "willenlosen Ungestüm" der kleinen Kinder einen Rahmen zu setzen, sondern darauf, in den gegebenen gesellschaftlichen Rahmen der Weltbilder, Konventionen, Traditionen und Normalitäten einzuführen und auch einzuüben. Die Aufgabe, die sich mit dem qualifizierenden Merkmal "erziehend" zu "erziehender Sozialisation" verbindet, besteht darin, diese Einführung und Einübung so zu gestalten, daß dabei auf jegliche Unterwerfung des Willens der Zu-Erziehenden verzichtet wird. Macht das, sozusagen im negativen, die erzieherische Qualität erziehender Sozialisation aus, so kommt mit Bezug auf die oben bereits skizzierten Aufgaben ein Weiteres hinzu. Es besteht darin, dem Lebensvollzug der nachwachsenden Generation einen Rahmen zu schaffen, der verläßlich ist und in dem die Zu-Erziehenden sich als Personen angenommen fühlen. Beides ist die Voraussetzung dafür, daß die Erfahrungen von gehaltenen Versprechen und von die Person annehmendem Verzeihen gemacht werden können, die ja als Grundlage der Entwicklung der Fähigkeiten zu versprechen und zu verzeihen oben aufgezeigt wurden (s. C I).

Die Welt, so wie sie die Menschen jeweils vorfinden, ist nur in seltenen Fällen ein solcher Rahmen, der verläßlich ist, der die junge Generation annimmt und der dabei auf ihre Unterwerfung verzichtet. Deshalb ist die Schaffung entsprechender pädagogisch verantworteter Räume in der bestehenden Gesellschaft eine Aufgabe der Erziehung. Was damit gemeint ist, ist zweierlei. Zum einen kann es tatsächlich darum gehen, den Kindern und Jugendlichen Lebensräume zu überlassen und eigens vorzuhalten, die ihnen entsprechen, wo sie sich "zuhause" fühlen können und wo sie sich nicht - wie in vielen Räumen der Erwachsenen - als tendenziell störend und daher nur geduldet empfinden müssen. Zum anderen geht es um die Schaffung eines Raums im übertragenen Sinne, analog der Konstruktion eines politischen Raums, als einem gesetzten Rahmen, in dem bestimmte Regeln konstitutiv gelten und auch durchgesetzt werden. Dieser Rahmen ist der quasi unsichtbare Begleiter der Menschen, die in einem Erziehungsverhältnis miteinander stehen, und enthält die Regeln darüber, wie die am Verhältnis Beteiligten miteinander und mit der sozialen und gegenständlichen Welt außerhalb dieses Verhältnisses umgehen.

Auch die Setzung dieses unsichtbaren Rahmens ist Aufgabe der Erziehung, genauer: erziehender Sozialisation. Sie nimmt sich mit dem gesetzten Rahmen zurück, wann immer die Zu-Erziehenden - in ihnen ermöglichten Prozessen der Selbstregulierung ihrer Angelegenheiten - diese in die eigene

Hand nehmen und aus eigener Einsicht zur Übernahme oder Neuformulierung von Regelungen kommen. Der jeweils fremd gesetzte Regelungsbestand muß, wenn er ordnend aber nicht unterdrückend sein soll, den Beteiligten klar sein und mit sachlicher Autorität und sozialer Zugewandtheit durchgesetzt werden; Herbart nennt eben diese - in seinen Worten "Autorität" und "Liebe" - taugliche Mittel der "Regierung", und er verwirft "Drohung" und "Aufsicht". Die Drohung, weil die Kinder vergeßlich sind; die Aufsicht, weil es die Kinder hindert, "ihrer selbst inne zu werden" (Herbart (1806), S. 32), weshalb "Aufsicht" nur bewirke, daß "der Charakter, welchen einzig das *Handeln aus eigenem Willen* bildet, entweder schwach bleiben oder verschroben werden wird, je nachdem der Beobachtete minder oder mehr Auswege fand" (a.a.O. S. 33). Dieses Zitat verweist nochmals auf den erzieherischen Auftrag erziehender Sozialisation: sie macht Ordnungen bekannt und hilft in ihnen zu leben, immer dann, wenn aus eigenem Willen und d.h. auch aus eigener Einsicht eine Regelung zu schaffen, die Gelegenheit noch fehlte oder die Möglichkeiten der Heranwachsenden dazu noch überfordert wären. Immer dann, wenn Bereiche den Heranwachsenden so transparent sind, daß sie in bezug auf sie wissen können, was sie wollen, wird ihre Selbsttätigkeit zum Zuge kommen, sie werden ihre Angelegenheiten selbst regulieren und für ihr Tun sich selbst verantwortlich fühlen - wenn die Erziehenden sie lassen, was nicht heißt, sie sich zu überlassen. Die Tätigkeit, die dann sinnvoll ist, nennt Herbart - wie gesagt - "Zucht". Ihre auch heute - wie ich finde - noch tragfähige Konzeptionierung wird durch den gewählten Terminus allerdings mißverständlich überlagert, so daß einen anderen zu wählen sinnvoll erscheint. Mein Vorschlag ist, von erziehendem Halt zu sprechen.

Erziehender Halt

Es wurde oben bereits kurz, im Anschluß an Herbart, umrissen, daß diese Tätigkeit ebenfalls auf einen unmittelbaren Umgang mit den Zu-Erziehenden abstellt, allerdings, im Unterschied zur erziehenden Sozialisation, auf das Sich-Bilden der Heranwachsenden abzielt. Mithin ist es eine Tätigkeit, die die Selbsttätigkeit, die Eigenverantwortlichkeit und die Selbstregulierung der Heranwachsenden zu unterstützen geeignet sein soll.

Um in dieser Weise unterstützend Halt geben zu können, gilt es - wie wir bereits gesehen haben - Vertrauen in die Tätigkeit der Zu-Erziehenden zu setzen, sie zu achten und ihnen gegenüber auf Herrschaft zu verzichten. Diese aus den Faktoren der menschlichen Bedingtheit entwickelten Aufgaben der Erziehenden führen, wenn sie übernommen werden, zu einer - wenn man so

will - Erziehungshaltung, die geeignet ist, jemandem Halt zu geben und ihn/sie doch nicht festzuhalten oder sich einzumischen. Dieser achtende, vertrauende, nicht reinregierende Halt läßt also die selbsttätigen, selbstregulierten und eigenverantwortlichen Heranwachsenden in ihrem Recht und ist dabei aber doch kein nur beobachtender aber neutraler Begleiter. Beobachtung allerdings ist Bestandteil dieser Tätigkeit, wenn das, worin sie sich zeigt, nämlich ihre begleitenden Kommentare, den Zu-Erziehenden jeweils angemessen sein sollen. Als Möglichkeiten, das Tun der Kinder und Jugendlichen kommentierend zu begleiten, betrachtet Herbart Lohn und Strafe, verdienten Beifall, Aufmunterung zur Erhaltung des "kindlichen Sinns" - wie er es nennt - Erinnerung, Mahnung, unterstützende Bestätigung. Sobald solche Kommentare nur Gefühlswallungen erzeugen, als Ausdruck von Lieblosigkeit und Kälte empfunden werden (Herbart (1806), S. 129), nicht den richtigen Ton treffen (a.a.O. S. 131), durch Wiederholung ermüden (a.a.O. S. 132), unangenehm scharf sind und verletzen, ernsthaft Gewolltes zu verhindern trachten (a.a.O. S. 133), "treffen sie schief" (a.a.O. S. 129) und bewirken keinen Halt, sondern gefährden durch innere Distanzierung der Zu-Erziehenden das Erziehungsverhältnis.

Wirksam werden die Kommentare, da wo sie als angemessen und als im Erziehungsverhältnis noch statthaft empfunden werden, dadurch, daß sie Gefühle der Lust und Unlust erzeugen. Als lustvoll wird Bestätigendes empfunden, welches insofern in der Lage ist, "eine Tätigkeit im Zögling hervorzurufen" (a.a.O. S. 126), weil darin der Reiz einer erneuten Bestätigung liegt. Mißbilligende Kommentare dagegen erzeugen eine Unlust, die der Fortsetzung oder Wiederholung einer Tätigkeit entgegenstehen kann, wenn nicht der Wille des Zu-Erziehenden bereits so fest gegründet ist, daß die entstehende Unlust aufgrund der Kommentare der Erziehenden nur dazu führt, das Erziehungsverhältnis zu trüben (a.a.O. 137).

Halt geben, das ist eine wichtige Konsequenz der vorstehenden Überlegungen, kann man als Erwachsener nur da, wo Heranwachsende (noch) Halt wollen. Jemanden, der oder die sich selbst halten kann, eine Unterstützung aufzudrängen, erzeugt ein Mißverhältnis, dem man, wenn man nicht entkommen kann, auszuweichen versucht. Erziehend sind die Kommentare, mit denen man einen Heranwachsenden begleitet und hält, dann, wenn sie die Zu-Erziehenden darin stützen, daß sie bereits gewonnene Einsichten in die Tat umsetzen und bereits als solche erkannte Fehler vermeiden. Das aber heißt, die Kommentare orientieren sich an dem, was die Zu-Erziehenden selbst an Maßstäben für ihr Tun und Lassen vorgeben. Wo noch keine Maßstäbe bestehen, müssen Gelegenheiten geschaffen werden, sie zu entwickeln - das ist Anliegen der dritten zentralen Erziehungstätigkeit - nämlich des Unterrichtens. Wo das Tun und Lassen der Zu-Erziehenden sich in Bereichen bewegt, die sich zu erschließen sie noch überfordern würde, ist im Sinne

erzieherischer Sozialisation auf das hier jeweils Geltende möglichst klar hinzuweisen, damit die Heranwachsenden wissen können, welche Anforderungen an sie sich mit der Teilhabe an dem fraglichen Bereich verbinden. Auf dieser Grundlage können sie über ihr Teilhaben-Wollen entscheiden, was aber keineswegs bedeutet, daß sie das, woran sie teilhaben, in ihren Willen übernehmen.

Man erkennt - glaube ich -, daß erziehender Halt, begleitet von Unterricht und erziehender Sozialisation, von Anbeginn an darauf abstellt, den Heranwachsenden die Verantwortung für ihr Tun fühlbar zu machen und sie ihnen keinesfalls abzunehmen. Daß es auch einen Halt geben kann, den Menschen suchen, und andere bereit sind zu geben, der von Verantwortung entlastet und damit auch von Selbsttätigkeit und Selbstregulierung, soll nicht bestritten werden. Im Anschluß an die oben formulierte Theorie der Bildungsaufgaben plädiere ich allerdings dafür, diesem bloß entlastenden Tun das Prädikat "erziehend" im Sinne einer verantwortbaren Wahrnehmung von Erziehungsaufgaben abzusprechen. Daß ein, von Verantwortung entlastender Halt dennoch auch eine erzieherische Wirkung hat, weil alles, was Heranwachsenden widerfährt, eine solche haben kann, ist ebenfalls nicht zu bestreiten. Sie besteht, wie oben bereits ausgeführt (vgl. B I) darin, daß die Zu-Erziehenden den ihnen gestellten Aufgaben dauerhaft ausweichen und deshalb ihrer selbst nicht inne werden und auch nicht anfangen können, sich selbst zu bilden. Unter diesen Umständen bleiben sie auf äußerlichen Halt angewiesen, den fortgesetzt anzubieten auch bei bester Absicht als un-pädagogisch zu bezeichnen ist.

"Aber die Zucht vermag soviel wie nichts, wo in einer Handlung des Kindes sich entschiedene Neigung mit Überlegung bewaffnet zeigt" (Herbart (1806), S. 134).

Erziehender Halt hat gegenüber diesem Halten als Festhalten die Tendenz, sich selbst überflüssig zu machen, weil die Zu-Erziehenden sich schrittweise darin bestärkt fühlen, sich für ihr Tun selbst Halt zu geben. Was von dem Erziehenden Halt bei wachsender Selbständigkeit der Heranwachsenden dennoch bleibt ist - so meine These - die durch ihn erfahrene Achtung, die in Selbstachtung übergeht, und das gewährte Vertrauen, auf das sich ein Selbstvertrauen gründet, wie schließlich der Mut zum eigenverantwortlichen Tun, der sich auf die Ermutigung zum Selbsttun und Verantworten stützt.

*Erziehender Unterricht
eine Ruhe und Ordnung schaffende 'Wohltat'*

Wesentliches Merkmal dieser Tätigkeit, die Herbart Unterricht nennt, ist, daß sie sich, vermittelt über einen gemeinsamen Gegenstand der Beschäftigung, an die Zu-Erziehenden richtet. Da die Beschäftigung mit diesen Gegenständen, die Umgang und Erfahrung ergänzen, es ist, die die Art und den Umfang des Sich-Bildens der Heranwachsenden bestimmen, kommt der Tätigkeit des Unterrichts die zentrale Rolle bei der Gestaltung einer bildungswirksamen Erziehung zu. Im Anschluß an die oben ausgeführte Theorie der Bildungsaufgaben und der auf sie bezogenen Diskussion der Probleme einer didaktisch durchdachten Repräsentation der Bildungsaufgaben läßt sich zudem sagen, daß das Unterrichten als die Bildung ermöglichende Erziehungstätigkeit äußerst voraussetzungsreich und komplex ist.

Voraussetzen ist dieser Tätigkeit nämlich zum einen ein Begriff davon, was es als Ergänzung von Erfahrung und Umgang und wesentlich - wie wir gesehen haben - auch zu deren Aufklärung unterrichtlich zu repräsentieren gilt; zum anderen besteht die Anforderung, dieses Gesamtableau für die konkret Sich-Bildenden in bezug auf deren Bildungsbedürftigkeit in eine zeitliche Ordnung zu bringen. Für die Unterrichtenden in bestehenden Schulen und in Orientierung an fachlichen Lehrplänen kommt die Anforderung hinzu, das damit inhaltlich Vorgesehene so zu interpretieren und dann entsprechend so zu repräsentieren, daß die Entwicklung allgemeiner Hinsichten und Einsichten daran den Sich-Bildenden möglich ist. Für alle genannten, dem eigentlichen Unterrichten vorausgehenden Fähigkeiten hatte ich oben (B III) den Begriff "curriculare Kompetenz" skizziert. Diese Kompetenz bestimmt - wenn man so will - das Was, Wann und Wo (in welchem Fach/bei welcher Gelegenheit) des Unterrichts. Sie ist insofern konstitutiv dafür, daß Unterricht passiert, aber sie ist nur in einigen Aspekten bestimmend für eine konkrete "Unterrichtsgestalt".

Die Merkmale der "Unterrichtsgestalt" nämlich hängen wesentlich davon ab, welche sonstigen Erziehungsaufgaben Unterrichtende mit ihrer Tätigkeit verbinden und wie sie diese Aufgaben in ihrem Tun zur Geltung bringen. In Hinsicht auf die der menschlichen Bedingtheit geschuldeten Aufgaben der Erziehung gewinnt das Unterrichten die Funktion, die nachwachsende Generation in ihrer Auseinandersetzung mit einer Welt kontingenter sozialer Formen und ungewisser Verläufe von Geschichten und Geschichte zu begleiten und ihnen diese Welt in ihrer wahrgenommenen Gestalt und Verstehbarkeit als von Menschen konstruiert und immer neu zu konstruierende zu zeigen und verstehbar zu machen. Als Aufgaben, die sich damit verbinden, wurden oben bereits herausgearbeitet das "Dekonstruieren" bzw. Demontieren des Vorhandenen und in einer bestimmten Weise Gewor-

denen, um ihm den Charakter des Notwendigen und Zwingenden zu nehmen und es als auch anders möglich verstehbar zu machen; das "Rekonstruieren" von Behaltenswertem, was sich im Lebensprozeß der Menschen bereits gezeigt hat, ohne daß sicher wäre, daß es jeder neuen Gegenwart ohne Erinnerungsbemühen verfügbar bliebe und schließlich übergreifend das Bemühen um ein "Transparent-Machen" der vorfindlichen Konstruktionen in der Welt der Gegenstände und der Gedankendinge in der Sprache, um der nachwachsenden Generation ein Nachvollziehen der Konstruktionen und ggf. ein eigenständiges Neukonstruieren zu ermöglichen.

Im Sinne dieser Aufgaben Unterricht zu gestalten, markiert das Verwiesensein einer curricularen Kompetenz auf eine methodische Kompetenz, die zum Unterrichten ebenfalls konstitutiv ist. Ihre hohe Komplexität (vgl. Meyer 1987a/b) ergibt sich u.a. daraus, daß mit den Anforderungen, das Unterrichten im Unterrichtsprozeß Transparenz schaffend und/oder rekonstruktiv und/oder seine scheinbare Notwendigkeit demontierend/ dekonstruktiv zu bearbeiten, noch immer nicht alle Aspekte des vielteiligen Aufgabenensembles benannt sind, die in der methodischen Gestalt des Unterrichts zum Tragen kommen. Mit der Unterstellung nämlich, daß das Sich-Bilden, worauf Unterricht ja abzielt, eine Tätigkeit der Adressaten von Unterricht ist, erwächst die Aufgabe, dieser Bildungstätigkeit der Heranwachsenden methodisch Raum zu geben. Damit ist die Anforderung gegeben, so methodisch vorzugehen, daß die Auseinandersetzung mit Aspekten/Phänomenen/Begriffen aus der gegenständlichen und sozialen Welt den Heranwachsenden selbst ein Anliegen werden kann, das sie interessiert und also aktiviert. Eine weitere Anforderung an die methodische Kompetenz lautet mithin, Unterricht so zu gestalten, daß er interessant und aktivierend sein kann.

"Erfahrung und Umgang machen uns wahrlich oft Langeweile, und zuweilen müssen wir es ertragen. Aber niemals muß der Zögling das vom Lehrer zu leiden haben. Langweilig zu sein ist die ärgste Sünde des Unterrichts! Sein Vorrecht ist es, Steppen und Moräste zu überfliegen; kann er nicht immer in angenehmen Tälern wandeln, so übt er dagegen im Bergsteigen und belohnt durch die großen Aussichten" (Herbart (1806), S. 61).

Mit diesen Anforderungen sind dem Unterricht Qualitätsvorgaben für die Realität seiner Prozesse gemacht, die bestimmen, wann Unterricht "erziehend" genannt zu werden verdient, nämlich dann, wenn in ihm Transparenz schaffend, rekonstruierend und demontierend gearbeitet wird und er dabei interessierend und aktivierend auf die Unterrichteten wirkt. Im Umkehrschluß heißt das: ein Unterricht, dem kein Interesse abgewonnen werden kann, der die Unterrichteten passiv hält, der weder etwas Bewahrenswertes erschließt, noch vermeintliche "Notwendigkeit" oder "Natürlichkeit" als gewordene Möglichkeit verdeutlicht, und nicht die Bauweise der von Menschen konstruierten

Ding- und Gedankenwelt aufschließt, ist aller Voraussicht nach nicht "erziehend", im Sinne von: die Chance des "Sich-Bildens" eröffnend.

Die Möglichkeit, "erziehend" zu unterrichten, wächst - so die These dieses Buches - mit einer curricularen Kompetenz, die sich auf eine aufgabenorientierte Didaktik mit einer Theorie der Bildungsaufgaben zu stützen weiß. Wenn es nämlich auf deren beider Grundlage gelingt, altersgerecht und lebensnah die den Menschen sich stellenden, relevanten Aufgaben (vgl. A) über dafür sachgerecht ausgewählte Sachverhalte zu repräsentieren, dann besteht Unterricht in wesentlichen Teilen aus dem Bereitstellen solcher Bildungsangebote, in deren Gestaltung neben der curricularen Kompetenz auch die gerade behandelte methodische Kompetenz zum Ausdruck kommt. Die Aufgaben werden im Rahmen des Unterrichts von den Zu-Erziehenden individuell oder in Gruppen übernommen, was dazu führt, daß Unterrichten dann bedeutet, dort zu beraten und zu helfen, wo Heranwachsende eine entsprechende Unterstützung bei aufgabenbearbeitenden Bildungstätigkeiten nachfragen und ihrer - nach Einschätzung der Unterrichtenden auch wirklich und nicht nur aus Bequemlichkeit - bedürfen.

Den so qualifizierten Unterricht ohne vororganisierende aufgabenorientierte Didaktik und die dahinterstehende Theorie der Bildungsaufgaben für 20 und mehr Heranwachsende im Kontext eines Sechs-Schulstunden-Vormittags in 45 Minuten als deren gemeinsamen Prozeß mit Methodenkompetenz erstehen zu lassen, ist das, was Unterrichtende derzeit versuchen, versuchen müssen, wenn sie über ein durchdachtes Ensemble von Bildungsangeboten auf absehbare Zeit nicht verfügen. Einen solchen Unterricht zu verwirklichen, erscheint mir nicht ausgeschlossen, aber doch als ein Meisterstück methodischer Virtuosität und intuitiver curricularer Kompetenz, das Unterrichtende sich nicht als Regel abverlangen können.

Die Möglichkeit einer solchen, wenn auch vereinzelt, positiven Unterrichtserfahrung allerdings kann dazu führen, daß sie zum Maßstab der Unterrichtstätigkeit insgesamt wird, sozusagen zu einem positiv orientierenden "Unterrichtsbild" (Meyer 1987b, S. 27ff.), das aber mit dem methodischen "Betriebswissen" erfahrener Unterrichtender dennoch nicht planvoll erneuert werden kann, solange es nicht gelingt, das Betriebswissen als Realisationsmöglichkeit von unterrichtlichen Erziehungsaufgaben zu interpretieren und dabei einen Bezug auch zu den Bildungsaufgaben herzustellen.

Weil ich darin einen Weg sehe, positiven Unterrichtsbildern von Unterrichtenden durch deren Bildung und Ausbildung erhöhte Realisierungschancen zu eröffnen, möchte ich bezogen auf die hier formulierten Erziehungsaufgaben beispielhaft zeigen, welche bereits vorliegenden unterrichtsmethodischen Verfahrensweisen, im Sinne der Qualitätsanforderung eines erziehenden Unterrichts, die gewünschte Qualität herbeizuführen geeignet sein können.

Ich beginne mit der Anforderung, die Zu-Erziehenden zu aktivieren, d.h. ihre Selbsttätigkeit, Selbstregulierung und Eigenverantwortung anzuregen. Erwartet wird heute ein dem entsprechender Unterricht von dem methodischen Konzept der "Handlungsorientierung".

Auch wenn sich mit dem Begriff durchaus unterschiedliche Verständnisse verbinden, so läßt sich vielleicht doch

die gemeinsame Orientierung hin auf eine Tätigkeit der Unterrichteten festhalten, die zwar durch Unterricht veranlaßt, sodann aber von den Unterrichteten weitgehend selbst gesteuert und zu einem Ergebnis/ Abschluß/ Produkt gebracht wird. Von dieser aktivierenden Grundstruktur eines anderen Unterrichts ausgehend formulieren sich die mit dem Prinzip der Handlungsorientierung verbundenen Ziele und Erwartungen vielfach zu einem Bild guten Unterrichts (z.B. das Beispiel offenen Grundschulunterrichts in Meyer 1987b, S. 399 - 401) überhaupt. Wenn man will, kann man die Explikation dieses guten Unterrichts auch als Erläuterung dessen lesen, was der euphorische Gebrauch des Prinzips Handlungsorientierung mitmeint, ohne - wie ich finde - sich dabei allein auf das benannte Prinzip stützen zu können.

Eine Voraussetzung dafür, daß Heranwachsende aus eigenem Antrieb Aktivitäten entwickeln, ist, daß etwas ihr Interesse gewinnt, was für den Unterricht heißt, etwas interessant machen zu können. Die im Rahmen dieses Buchs geltende Unterstellung ist, daß all das interessant wird, was einen für Heranwachsende erkennbaren Bezug zu den relevanten Aufgaben und Tätigkeiten der Menschen hat. Demzufolge könnte man sagen: Interesse entsteht durch *Aufgabenorientierung*.

Von Herbart läßt sich dazu ergänzend lernen, daß etwas zum Interesse werden zu lassen, voraussetzt, daß es *anschaulich*

"Schüler erwarten vor allem Eindeutigkeit und Verbindlichkeit des methodischen Handelns - und dies ist weniger eine Sache des fachdidaktischen Konzepts als eine der Persönlichkeitsstruktur des Lehrers.

Über diese schlichten Schülererwartungen geht das nun folgende Konzept handlungsorientierten Unterrichts hinaus: Schüler sind auch heute noch regelmäßig für ihre Lehrer und ihren Unterricht zu *begeistern*, wenn mehr und anderes getan wird, als die kostbare Zeit im gelenkten Unterrichtsgespräch zu vertun - wenn gespielt und experimentiert wird, wenn etwas hergestellt oder abgewrackt wird, wenn eine Geschichte erzählt und eine Fabel gespielt wird, wenn ein Automat erfunden oder eine Erfindung automatisiert wird, wenn auf Phasen der Anspannung und Anstrengung Phasen wirklicher Erholung, Ruhe und Meditation folgen" (Meyer 1987b, S. 396).

"Kollegschulunterricht ist handlungsorientiert: Der Unterricht ist so angelegt, daß er die Schülerinnen und Schüler zu einer aktiven Auseinandersetzung mit den im Unterricht gestellten Aufgaben und Problemen führt. Nur ein Lernen, das sich als praktisches und gedankliches Handeln vollzieht, mündet in den Aufbau von Handlungsfähigkeit. Deshalb kommt es im Sinne der Ziele und Grundsätze der Kollegschule darauf an, Lernsituationen soweit wie möglich als Handlungssituationen zu gestalten, in denen Themen des Unterrichts sich auf eine gedanklich oder auch praktisch zu lösende Aufgabe beziehen, die die Schülerinnen und Schüler in ihren Sinn- und Erfahrungshorizont einordnen können. Nur wenn Jugendliche sich als Subjekte ihrer Lernprozesse erfahren, werden sie die angebotenen Lerninhalte zu ihrer Sache machen können"(Rahmenrichtlinie Kollegschule 1988, S.8/9).

vorliege, damit es aufgefaßt werden kann ("Merken"), daß *Kontinuität* in der Repräsentation vonnöten ist, damit aus dem Aufgefaßten eine "Erwartung" desselben entstehen kann. Daß aus dem Erwarteten ein "Gefordertes" bzw. Gewolltes wird, setzt ein *Erheben* von und zu Forderungen voraus, die das entstandene Interesse in "Handlung" übergehen lassen, die *in die Wirklichkeit eingreift* (zum Vorstehenden insgesamt: Herbart (1806), S. 67/68). Um üblichen Mißverständnissen vorzubeugen, sei gesagt, daß diese, von Herbart beschriebene, schrittweise methodische Unterstützung des Entstehens von geistigen Interessen einen längeren Zeitraum meint und nicht etwa eine Unterrichtsstunde oder Sequenz.

Die Erziehungsaufgabe Transparenz in die Konstruktion der Menschenwelt zu bringen, heißt, die "Bauweise" der Dinge, Bilder, Begriffe aufzuklären, was mit Herbart nichts anderes bedeutet, als "Sachen als Komplexionen von Merkmalen zu begreifen". Er schreibt dazu weiter: "Uns allen ist jede Sache eine *trübe Masse* ihrer Merkmale, deren Einheit wir blind *voraussetzen*, an deren vielfach mögliche *Unterordnung* unter jedes ihrer Merkmale wir kaum denken; keiner sogar von unsern *Philosophen* scheint an das eine und das andre sich vollständig besonnen zu haben. Daher die Unfreiheit und Ungelegenheit der Köpfe, welche das Wirkliche nicht in der Mittel des Möglichen zu fassen wissen" (Herbart (1806), S. 71). Das methodische Verfahren des Gewinnens von Transparenz im Gegebenen und der Entwicklung eigener Konstruktionen ist die Unterstützung der "geistigen Atmung" von Vertiefung und Besinnung der Zu-Erziehenden durch die entsprechenden Unterrichtstätigkeiten, nämlich durch die Tätigkeit *Zeigen* "Klarheit" möglich zu machen, durch *Verknüpfen* die "Assoziation" zu fördern, durch *Lehren* die Bildung eines eigenen "Systems" zu unterstützen und schließlich durch *Philosophieren* die Nutzung des "Systems", d.h. der eigenen Konstruktion in der umgebenden Welt, mit Herbarts Worten das Haben von "Methode", zu begleiten.

Man sieht, daß dieser Verfahrensvorschlag für die Gestaltung von Unterrichtsprozessen sich an der Tätigkeit der Heranwachsenden orientiert und ihrem Sich-Bilden quasi zur Hand geht, weil es die neue Generation ist, die die bestehenden Konstruktionen durch "Vertiefung" in sie nachvollziehen können sollte, um ihrerseits eigene Konstruktionen - in Herbarts Sprache: "Vorstellungen" - zu entwickeln und zwar entweder durch Übernahme, durch deren Modifikation oder durch Neukonstruktion. Der Unterstützung dieser konstruktiven oder nachkonstruktiven Eigentätigkeit dient die Unterrichtstätigkeit "Lehre". Sie bezieht sich auf das Zeigen eines Bezugs zu einem, von anderen Menschen schon gefundenen Allgemeinen. Dieses geht hervor aus dem im einzelnen Klaren und sauber miteinander verknüpften Besonderen der Erfahrungen mit ihren Merkmalen. Lehre ist also - wie wir bereits oben im Anschluß an Buck/Husserl gesehen haben (B II) - eine Tätigkeit, die die Suche der Zu-Erziehenden nach den *generellen Hinsichten* der Konstruktion

von Welt unterstützt durch "Mitteilung von solchem, das der Lernende gar nicht selbst sieht" (Buck 1967, S. 19).

Mir scheint, daß man sagen kann, daß die Methode eines Lehrens, das Lernen als Sich-Bilden bzw. sich eine Ding- und Gedankenwelt konstituieren, ermöglicht, mit Herbart immer noch gültig beschrieben ist, auch darum, weil er zeigt, was dem Lehren vorangehen sollte, damit daraus überhaupt gelernt, also Welt konstituiert werden kann. Vorausgehen sollte nämlich ein Sich-Einlassen auf die Phänomene (Vertiefung) und ihre Merkmale, das bildend wird durch die dabei entstehende Klarheit des daran Einzelnen und dessen Verknüpfung mit anderem Einzelnen. Und wenn darauf bezogen eine Konstruktion möglich wird, die durch Lehre zwar unterstützt, aber vom Lernenden, als Konstruierendem, doch selbst errichtet werden muß (System), dann wird die Erprobung und Nutzung der geleisteten Konstruktion durch die unterrichtliche Aktivität des "Philosophierens" begleitet, was eine Nachbereitung von "Lehre" ist, die den Lernenden die mit lehrender Unterstützung entwickelten Konstruktionen selbst zu überprüfen anrät.

Um Lehren also und um dessen Vor- und Nachbereitung geht es, wenn es gilt, der Erziehungsaufgabe "Transparenz-Schaffen" nachzukommen. Wie sich jetzt zeigt, ist Transparenz eine zentrale Erziehungsaufgabe, jedenfalls dann, wenn Erziehung insgesamt darauf abstellt, ein Sich-Bilden zu ermöglichen. Wie man weiß, ist die Übernahme dieser Aufgabe durchaus nicht zwingend; und sie zu übernehmen, heißt auch noch nicht, sie erfolgreich zu bearbeiten. Das eine entsprechende Bildung ermöglichende Wollen ist nur wirksam, wenn sich ihm ein entsprechendes, Bildung ermöglichendes Können zugesellt. Dieses Können ist die Methode der Unterrichtenden. Man sieht, "Methode" oder "methodische Kompetenz" ist ein vielfältig zusammengesetztes Können, in dem durch *Handlungs-/Tätigkeitsorientierung* zu aktivieren und durch *Aufgabenorientierung* zu interessieren in gewisser Weise vorausgesetzt ist, wenn durch *Lehren* Lernen als Sich-Bilden stattfinden soll.

Daß "Methode" ein so komplex zusammengesetztes Können ist, hat seine Ursache wohl noch zusätzlich auch darin, daß die Erziehenden nicht die einzigen sind, die lehren und auch nicht die einzigen, die Interessen wecken und Heranwachsende aktivieren können. Wie bereits oben dargestellt (B I), ist zumindest heute und hier in Westeuropa oder in Japan oder in Nordamerika die Welt vielmehr voll von Unterricht, so daß sich den professionell Erziehenden und dabei Unterrichtenden tatsächlich die Frage stellt, wie sie im Kontext dieser permanenten Konkurrenz ihren "Erziehenden Unterricht" an den Mann und die Frau bringen wollen. In dem auf Kinder und Jugendliche einstürmenden Interessanten Interessensbildung zu betreiben, ist eine zusätzliche methodische Herausforderung, die sich allerdings nachhaltig *nicht* dadurch beantworten läßt, daß die professionellen "Beybringer" (Henningsen)

der Schulen von dem Methodenwissen der anderen Beybringer lernen - das scheint mir ein wenig Henningsens Vorschlag zu sein. Ich folge ihm an dieser Stelle nicht denn: Wenn Lehrende so spannend zu sein versuchen, wie James Bond - oder wie die Helden heißen mögen - im Fernsehprogramm des Vorabends, haben sie schon verloren. Und wenn die Selbsttätigkeit der Heranwachsenden gegen die 'Action' in den Medien und die dortigen Vorschläge für eigene 'Action' antreten soll, kann sie vermutlich den Vorzug nicht erringen.

Wenn man einmal Kinder oder Jugendliche engagiert und konzentriert, ohne auf die Uhr zu achten, eine von ihnen gesehene und übernommene Frage oder Aufgabe hat bearbeiten sehen, dann hat man einen Eindruck davon gewonnen, was die medialen Beybringer rundum relativieren kann: Interessantes, was sich nicht interessant macht, sondern zur Verfügung ist, bis die Neugier der Zu-Erziehenden es erreicht und als Gegenstand der Beschäftigung ihr Interesse zu gewinnen vermag; Aktivitätsmöglichkeiten, die die Anbieter nicht verkaufen wollen, sondern die ohne Eigeninteresse den Nutzern einfach eröffnet werden. Das begründet die Erfolgszuversicht, die sich mit "Schüler-" und "Handlungsorientierung" heute allenthalben verbindet, und die Zuversicht ist berechtigt.

Was man so erreicht, ist, daß Zu-Erziehende sich wieder einlassen; was sie dann an der Sache festhalten läßt, weil sie sich dabei bilden, d.h. für sich

"Ob Sie Herbart paraphrasieren oder pornographieren oder sonstwie interpretieren: das Erstaunlichste an dieser Methode bleibt, daß sie so zugrundegerichtet werden konnte. Herbart skizziert ein Handlungsschema in vier Akten und behauptet: so handeln lernende Wesen. Sie geben sich einem Eindruck hin, einer Einzelerfahrung, einer neuen Sache. Sie verbinden das Neue mit bereits Bekanntem. Sie ordnen Neues und Altes abstandnehmend und überschauend zueinander. Sie benutzen ihre reicher gewordene Erfahrung. (...) Die Übersetzung in Schuldeutsch, die Wilhelm Rein prägte, verdeutlicht und verdunkelt, denn damit ist dem lernenden Wesen ein lehrendes Subjekt vorgeschaltet, und die vier 'Stufen' scheinen zu beschreiben, was dieses tut, und scheinen zu verschleiern, was auf der Bühne passiert: deutsche -ung-Wörter geben, wenn Vorgänge beschrieben werden sollen, schlappe Begriffe ab.

- Darbietung
- Verknüpfung
- Zusammenfassung
- Anwendung

Wer verknüpft? Kann etwas 'sich' verknüpfen? Schlecht. Aus dem Spiel von Vorstellungen wird ein Machen.

'Du Armleuchter' sagt B, und A versteht erstens das akustisch wahrgenommene Dargebotene, zweitens aber auch das aus seiner Kenntnis hinzuassoziierter einschlägiger Vokabeln und Situationen Gemeinte. Ein arbeitsloser Pointenerklärer als Verknüpfer braucht nicht mitgeliefert zu werden.

Unterschätzung des lernenden Systems ist sicher einer der Gründe, der die klar konzipierte Methode Herbarts in der Praxis ruinierte und den Reformern die Chance gab, "freiere" Verfahren dagegenzusetzen. (...)

Macht man sich von der Zwangsvorstellung frei, dies seien Zeitabschnitte einer Lektion (was sie weder bei Herbart noch bei seinen Nachfolgern sind, sondern erst im Gedränge schlechter Alltagspraxis werden), und relativiert man weiter die Meinung, alle (...) Stufen hätten reihenfolgegerecht nacheinander vorzukommen, abhakbar sozusagen, hat man eine Methode, die nie "überwunden" wurde: so arbeitet Shakespeare, so arbeitet die Lach- und Schießgesellschaft, die Bild-Zeitung, die Bundesbahnwerbung und Studienrat X bei seiner Geschichtsstunde über Bismarck" (Henningsen 1975, S. 100 - 102).

mit Hilfe der gemachten Erfahrungen *und* deren Ordnung Welt konstituieren, ist noch etwas anderes: Es ist das Gefühl von einer das Hier und Jetzt überdauernden Relevanz in bezug auf das Bearbeitete, die allerdings nicht nur Schülerorientierung sondern auch Aufgabenorientierung voraussetzt. Und es ist die empfundene Chance für Transparenz durch die prozeßbegleitende Lehre im obigen Sinn. Transparenz entsteht nämlich nur durch Distanz zum Gegenstand des Unterrichts. Diese Distanz aber haben die anderen Beybringer kaum, da sie in aller Regel affirmativ zu dem sind, was sie übermitteln. Demgegenüber ist der erfahrbare Gewinn erziehenden Unterrichts, wenn er den Namen verdient, daß er in den Kinderköpfen nicht ungeordnet Vorstellungen anhäuft, die sich - in Herbarts Sprache - zu trüben Gedankenmassen auftürmen, sondern im Gegenteil, daß er hilft, in der Fülle Ordnung zu schaffen und zu halten und zumindest dafür sorgt, daß sich die Heranwachsenden ihres "Vorrats inne werden".

Das Ordnen des durch Umgang und Erfahrung mittlerweile noch mehr als vor 200 Jahren reichlich Vorhandenen nennt Herbart "analytischen Unterricht", zu dem Henningsen - wie ich finde zustimmungsfähig - anmerkt:

"Hätte er (Herbart) seine Theorie heute gemacht und die Müllberge aus Werbung und Touristik und Bewußtseinsindustrie gesehen, hätte er zweifellos die analytisch-ordnenden Funktionen gegenüber den synthetisch-darbietenden noch verstärkt - damals, zu Beginn des 19. Jahrhunderts, gab es weder Radio noch Kino noch Fernsehen noch Schallplatten noch Supermarkt, und ein schlechter Lehrer war besser als ein grauer Alltag" (Henningsen 1974, S. 103).

Heute, in einem bunten Alltag, ist Ruhe zum Betrachten, Auseinandernehmen, Gliedern, Beurteilen die - wenn man so will - Abwechslung schaffende Wohltat, als die erziehender Unterricht empfunden werden

"Indem nun der analytische Unterricht das Besondere, was er vorfindet, zerlegt, reicht er hinaus in die Sphäre des Allgemeinen. Denn aus dem Allgemeinen ist das Besondere kompliziert. Man erinnert sich allenfalls an die Definitionen *per genus proximum et differentiam specificam* und bedenke dabei, daß die spezifische Differenz, für sich allein genommen, auch ein *genus* ist, in welchem ebenso wie in jenem ersten höhere genera eingeschlossen sein können samt den zugehörigen Differenzen von deren jeglicher denn *abermals das nämliche gut!* So wird wohl zu merken sein, wie sich Logik und Kombinationslehre berühren und warum die Zerlegung dessen, was ein individueller Gesichtskreis kombiniert enthält, ins Logisch-Allgemeine hinausweist und durch die Empfänglichkeit des Gemüts erweitert für andre neue Auffassungen, worin die schon bekannten Elemente anders und mit andern kompliziert vorkommen möchten. Alles das geschieht zwar ursprünglich in uns allen, und was von selbst geht, damit darf der Lehrer nicht sich und die Kinder aufhalten; aber es geschieht nicht so vollständig und rasch, daß dem Lehrer (der übrigens seine Subjekte beobachten muß) nicht vieles zu tun übrigbliebe.

Indem der analytische Unterricht ins Allgemeine hinaufsteigt, erleichtert und fördert er alle Art von Beurteilung. Denn das zu Beurteilende ist nun gereinigt von den verwirrenden Nebenbestimmungen; das Einfache ist leichter durchschaut als das Verwickelte. Die Elementarvorstellungen haben mehr Stärke bekommen, und die Zerstreuung durch das Viele und Bunte ist hinweggenommen. Die allgemeinen Urteile liegen überdas sowohl für künftigen *Gebrauch* als für künftige *Prüfung* bei neuen Gelegenheiten bereit.

kann. Darüberhinaus kann er als analytischer eine Erziehungsaufgabe übernehmen, die oben mit Dekonstruktion bezeichnet wurde, also das Aufklären des nur scheinbar Notwendigen, Folgerichtigen, Natürlichen sowohl im "Herstellen" als im "Handeln" übernehmen. Indem analytischer Unterricht die Merkmale des Erfahrenen zu erfassen hilft (Klarheit) und - sie verknüpfend (Assoziation) - darauf hinwirkt, daß Verhältnisse, Reihen, Beziehungen etc. sichtbar werden (System), wird zugleich die Kontingenz der so aufgeklärten Merkmalskomplexion in der Erfahrung als auch die Kontingenz der gefundenen Ordnung (als Begriff, Modell, Wissenschaft) erfassbar.

Daneben und ergänzend zur dekonstruktiven Analyse steht das, was hier "Rekonstruktion" genannt wurde, und sich auf das bezieht, was es an lohnend erscheinenden Repräsentationen der den Menschen gestellten Aufgaben und ihnen bewahrenswerten Lösungsversuchen gibt. Darauf bezogener Unterricht gibt und zeigt etwas, das im Meer des bunten, beliebigen, zufälligen Allerlei von Erfahrung und Umgang dadurch als anders und attraktiv erfahren werden kann, daß es z.B. Perspektiven öffnet, eine mögliche Qualität fühlbar und Gründe nachvollziehbar macht.

Diesen "gebenden" Unterricht nennt Herbart "synthetisch" und meint damit ein Vorgehen, das über die Partikularität von Umgang und Erfahrung Hinausgehendes, aus einzeln zu charakterisierenden Elementen Zusammengesetztes vor Augen führt. Was solchen Unterricht heute attraktiv macht, ist das damit bestehende Angebot von möglichen, in ihrer Struktur und Leistungsfähigkeit durchschaubar gemachten Orientierungen.

Faßt man die vorstehenden Überlegungen zusammen, läßt sich erziehender Unterricht wie folgt beschreiben: Er ist aktivierend und interessant durch Handlungsorientierung und Aufgabenorientierung; er rechtfertigt und erhält die Aktivität und das Interesse der Unterrichteten, wenn er Transparenz schaffend und also bildend ist durch Lehre, dekonstruktiv durch Analyse und gebend rekonstruktiv durch eine spezifische Form von Synthese, die man mit

Auch die *Assoziation* der Prämissen, worauf für die Geläufigkeit im logischen *Schließen* alles ankommt, die *wissenschaftliche Phantasie* gewinnt sehr durch häufige Analysis des Gegebenen. Denn eben weil die Erfahrung kein System ist, sorgt sie am besten für die mannigfaltige Mischung und Anschmelzung unsrer Gedanken, wenn wir sie nur fortdauernd *denkend begleiten*" (Herbart (1806), S. 74/75).

"Der synthetische Unterricht hat zweierlei zu besorgen: er muß die Elemente geben und ihre Verbindung veranstalten. *Veranstalten*, nicht eben durchaus *vollziehen*! Denn das Vollziehen ist endlos: wer kann alle Verknüpfungen aller Gattungen durchmessen! Der gebildete Mann arbeitet noch unaufhörlich an seinem Gedankengebäude. Aber daß er *vielseitig* daran arbeiten könne, dies muß die Jugendbildung vermitteln. Sie muß also nächst den Elementen die Art und Weise und die Fertigkeit geben, jene zu gebrauchen" (Herbart (1806), S. 76/77).

Benjamin auch als "Zeigen *der* Konstellationen" bezeichnen könnte, in denen Bewahrenswertes erscheint oder erschienen ist.

Damit sind die Anforderungen formuliert, die mit den oben herausgearbeiteten Erziehungsaufgaben an die methodische Kompetenz von Unterrichtenden gestellt sind, wenn ihr Unterricht im Sinne der Erziehungsaufgaben erziehend sein soll. Daß diese methodische Kompetenz sich auf eine curriculare Kompetenz stützt, dürfte deutlich geworden sein, daß sie mit ihr nicht not-wendig schon besteht, auch.

Die Tatsache aber, daß es für die methodische Einlösung der Erziehungsaufgaben im Vorrat methodischen Wissens und Könnens bereits geeignete Verfahren gibt - und zwar mehr als hier gezeigt wurden (vgl. Meyer 1987b) - erlaubt die Zuversicht, daß aus dem gelegentlichen Bild eines gelungenen erziehenden Unterrichts eine stetige, von den Erziehenden verantwortlich gestaltete Praxis werden kann.

Dennoch erscheint die damit formulierte Anforderung sehr komplex und sie ist es auch. Der Weg, der diese Komplexität zu reduzieren hilft, ist die Entwicklung, wie Herbart es nennt, von pädagogischem Takt: "Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt und nur mit den vorkommenden Fällen nicht etwa in pedantischer Langsamkeit wie ein Schüler mit seinen Rechenexempeln verfährt, zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser *Takt* nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht wie der Schlendrian *ewig* gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens *sollte*, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen. Eben weil zu solcher Besonnenheit, zu vollkommener Anwendung der wissenschaftlichen Lehrsätze ein übermenschliches Wesen erfordert werden würde, entsteht unvermeidlich in dem Menschen, wie er ist, aus jeder fortgesetzten Übung eine Handlungsweise, welche zunächst von seinem Gefühl und nur entfernt von seiner Überzeugung abhängt; worin er mehr der inneren Bewegung Luft macht, mehr ausdrückt, wie von außen auf ihn gewirkt sei, mehr seinen Gemütszustand als das Resultat seines Denkens zutage legt" (Herbart (1802), S. 126).

Was das bedeutet, kann man in heutiger Sprache vielleicht auch so ausdrücken: Im Unterricht werden die formulierten methodischen Anforderungen von einer Person verkörpert, der man, weil sie es auszudrücken versteht, quasi ansehen kann, daß ihr Interesse und das Interesse, was sie wecken will, nicht partikular ist, daß sich ihre Aktivität und Aktivierung nicht selbstbezogen egoistisch sondern zugewandt altruistisch verstehen, daß ihre Lehre nicht doktrinär sondern aufklärend arbeitet, daß ihr Verhältnis zur Welt

schließlich nicht bloß affirmativ ist aber auch nicht negierend skeptisch. (Diese Person ist übrigens attraktiver als Coca-Cola und Kojak zusammen).

Es gibt Menschen, deren Erziehung und Bildung die Voraussetzungen dafür geschaffen haben, so zu sein; sie scheinen zum Erziehen "geboren". Es gibt auch Menschen, deren Erziehung und Bildung Voraussetzungen geschaffen haben, die der beschriebenen methodischen Professionalität so sehr im Wege stehen, daß sich die Frage stellt, ob sie nicht auf Erziehungstätigkeit verzichten sollten; sie sind womöglich gute Aufgabenentwickler und Erziehungsforscherinnen, weil sensibel dafür, was Erziehung vorenthalten kann. Alle, die übrig bleiben, und es sind wohl die meisten, können sich zu methodischer Kompetenz bilden und ausbilden, so gut wie sie durch Selbstaufklärung die Voraussetzung dafür schaffen können, erziehenden Halt zu geben und erziehend zu sozialisieren. Solange es aber an einer solchen Bildung und Ausbildung der Erziehenden mangelt, bleiben die Beispiele methodischer Virtuosität den pädagogischen Genies und den vereinzelt Glückgriffen der pädagogischen Handwerker, die die meisten von uns eben sind, vorbehalten - zum Schaden der Professionalität *und* der Arbeitszufriedenheit der meisten eben handwerklich Unterrichtenden.

IV. Drei Kartierungen - eine Karte. Die Theorie der Erziehungsaufgaben

Das Ende selbstgewisser Erziehung oder: Die notwendige Etablierung eines Erziehungsraums

Eine Theorie der Erziehungsaufgaben ist - so hatten wir bereits in der "Zwischenbilanz" gesehen - eine Aussage zum Verhältnis der Generationen. Solange die Erwachsenengeneration, zu Recht oder zu Unrecht, zu wissen glaubt, was gutes und richtiges Leben ist, sieht sie sich guten Gewissens als verantwortliches Subjekt des Erziehungsprozesses und macht die nachwachsende Generation zum Objekt ihrer Bemühungen. Und so kann es scheinen, daß das Ende der erwachsenen Selbstgewißheit auch das Ende der Erziehung ist (vgl. z.B. Giesecke 1985), so daß nur die unzeitgemäß noch Selbstgewissen den "Mut zur Erziehung" propagieren können.

Nun wird man aber nicht bestreiten wollen, daß der Verlust der Selbstgewißheit bei den Erwachsenen nichts an der Tatsache ändert, daß es ein Generationenverhältnis gibt. Dieses bedarf einer Form, die der weiteren Tatsache Rechnung trägt, daß zum einen die Individuen der neuen Generation sich zu Mitgliedern der Menschengesellschaften erst entwickeln und daß sie zum anderen für diese Entwicklung um so mehr Zeit und Kraft brauchen, je komplexer die Menschengesellschaften sind. Beides hat dazu geführt, die Sich-Entwickelnden von der Belastung durch die den Menschen zum Erhalt ihres Lebens gestellten Aufgaben für immer längere Zeit zu entlasten und Maßnahmen zu ergreifen, die den Entwicklungsprozeß unterstützen sollten.

Spätestens seit der Aufklärung nun stellen wir uns den Prozeß des Sich-Entwickelns als einen des Sich-Bildens vor und in jüngster Zeit lernen wir als Erwachsene zu akzeptieren, diesem Sich-Bilden die Ziele nicht mehr vorschreiben zu können. Das verändert in der Tat das Generationenverhältnis und notwendigerweise auch unseren Begriff davon, wie wir als Erwachsene diesen Sich-Bildenden verantwortbar gegenüberreten können und sollen.

Mein Vorschlag zur Neubestimmung des Verhältnisses lautet: Die Erwachsenen mögen erstens zusehen, daß sie - in Kenntnis von und in Auseinandersetzung mit dem, was wir heute über den Prozeß des Sich-Bildens und dessen Aufgaben wissen - für das, was sie den Sich-Bildenden für deren Bildungsprozeß an überlegter Unterstützung anbieten, die Verantwortung übernehmen wollen und können. Dann aber bestimmt sich zweitens das Generationenverhältnis dadurch, daß nicht den Heranwachsenden sondern dem *erwachsenen* Tun in bezug auf das Sich-Bilden der Heranwachsenden *Grenzen*

und Ziele gesetzt werden. Diesen, aus und mit dem Sachverhalt Erziehung in 'einheimischen Begriffen' gesetzten Grenzen und Zielen tätig zu entsprechen, heißt dann in einem aufklärten Sinne: Erziehen.

Wie sich gezeigt hat, ist die Komplexität der Erziehungstätigkeiten erheblich, weil ihre kompetente Ausübung die gleichzeitige und kombinatorische Verknüpfung verschiedener Rücksichten erforderlich macht. Welche das sind, wurde bis hierher in mehreren Schritten zusammengetragen und soll abschließend zu einem Orientierungsrahmen für die Ausübung der Tätigkeiten bzw. für die Ausbildung und Selbstbildung als Vorbereitung auf diese Ausübung sowie für deren institutionelle Verfaßtheit verknüpft werden. Was bei dieser Verknüpfung geschieht, ist die kennzeichnende Beschreibung der "Zwischenwelt" der Erziehung (vgl. A I), in der angesichts des Bestehenden Neues entstehen können soll (nicht muß), und des "Dazwischens" als eines Raums, in dem freie, gleiche Menschen sich begegnen und einander zeigen. Diesen Raum zwischen den verschiedenen Menschen, in dem sich ihr Bezug zueinander etabliert, ist gemäß Hannah Arendt der Raum des Politischen (vgl. A IV). Er ist aber auch der Raum der Erziehung, jedenfalls dann, wenn man Erziehung - wie hier geschehen - unter der Bedingung der Pluralität und mithin der Freiheit als *Handeln* versteht.

Daraus aber folgt - und es hat sich bei der Formulierung der Aufgaben der Erziehung schon angedeutet - daß Erziehung, wie Politik, wenn sie nicht Unterwerfung, sondern Begegnung zwischen Menschen sein will, der Setzung eines "Erziehungsraums" bedarf, der als gesetzter mit den in ihm geltenden Prinzipien respektiert werden muß, wenn denn Erziehung unter Anerkennung der Pluralität überhaupt stattfinden können soll.

Den so gesetzten Raum unterscheidet vom politischen Raum, daß er nicht nur ein Raum des Austauschs, der Begegnung und des Sich-einander-Zeigens, also des Handelns und Sprechens ist, sondern darüberhinaus einer der planvollen Beschäftigung mit relevanten Aufgaben auch aus den Tätigkeitsbereichen "Arbeiten" und "Herstellen". Deshalb ist das Sich-Zeigen und Darstellen hier zugleich ein Etwas- und Auf-Etwas-Zeigen und zwar auf potentiell alles, was lebensbedeutsam erscheint. Darin steckt eine Anforderung, die im politischen Raum nicht besteht, und die in der Zumutung liegt, sich selbst in seinem Zugang zur Welt offenzulegen. Und zwar besteht diese Zumutung für die Erwachsenen *und* die Heranwachsenden gleichermaßen: Für die Erwachsenen besteht dieses Offenlegen im *Lehren* als einem in die umgebene Welt Transparenz-Bringen. Bei den Heranwachsenden wird nur durch deren Offenheit die von ihnen zu schaffende und geschaffene Neukonstruktion der Welt ersichtlich, über die zwar die Heranwachsenden die Erwachsenen nicht belehren, von der aber die ältere Generation doch wissen sollte, um etwas davon zu lernen oder nur, um sich damit auseinandersetzen zu können.

Den jeweils anderen den eigenen Zugang zur Welt offenzulegen, ist etwas anderes, als auf der politischen Bühne das von sich preiszugeben, wozu es einen drängt und worin man sich gefällt und anderen gefallen möchte. Und so ist der pädagogische Raum auf ihn spezifisch konstituierende Prinzipien angewiesen, die die Voraussetzung dafür schaffen, daß das Sich-Offenlegen kein unzumutbares Risiko darstellt. Diese spezifischen Prinzipien sind Vertrauen, Achtung, Herrschaftsverzicht, Verlässlichkeit und Annahme in der oben entwickelten Bedeutung der Begriffe. Während diese Prinzipien den Raum und seine Atmosphäre konstituieren, gelten für die Tätigkeiten der Erwachsenen in diesem Raum eine Reihe zusätzlicher Prinzipien und zwar deshalb, weil sie - anders als im politischen Raum - das Erscheinen der Heranwachsenden in diesem Raum der Erziehung veranlassen, in der Hoffnung, die Heranwachsenden mögen von sich aus bleiben wollen. Dies ist als Hoffnung nur dann gerechtfertigt, wenn das Bleiben auch aus freien Stücken denkbar ist. Daraus ergibt sich für die Tätigkeiten der Erwachsenen im Erziehungsraum die Notwendigkeit, folgende Prinzipien einzuhalten: Sie sollten in ihrem Sich- und Etwas-Zeigen interessant, aktivierend, lehrend, dekonstruierend, rekonstruierend und Transparenz schaffend sein, weil nur so die Anwesenheit der Heranwachsenden im Erziehungsraum ihr Sich-Bilden ermöglicht und unterstützt. Tragen die Tätigkeiten der Erwachsenen im Erziehungsraum diesen Prinzipien nicht Rechnung, wird mit einem Verweilen der jungen Generation in diesem Raum aus freien Stücken nicht zu rechnen sein. Man kann sie zwingen zu bleiben und dabei das Erziehungsverhältnis gefährden, ja zerstören, und man kann sie gehen lassen. Im Sinne der Erhaltung des Erziehungsraums als einem Ort freier Begegnung der Verschiedenen liegt das Gehenlassen. Es setzt allerdings das Vertrauen der Erwachsenen in die Qualität ihrer tätig eingebrachten Bildungsmöglichkeiten/-angebote voraus, die die erziehenden und unterrichtenden Erwachsenen allein sicher machen kann, daß die Heranwachsenden auf den Erhalt des Erziehungsraums Wert legen und ihn deshalb durch ihre selbsttätige Beteiligung an ihm bewahren werden.

*Aufgeklärte Erziehung ist öffentlich und professionell
und setzt das Abhängigkeitsverhältnis zwischen den
Generationen außer Kraft*

Man sieht, daß die an den Erziehungsraum zu stellenden Anforderungen einer der Pluralität und Freiheit der nachwachsenden Generation gerecht werdenden Erziehung Anforderungen an die Etablierung eines *öffentlichen* Raums sind,

und zwar auf den ersten Blick deshalb, weil es bis auf weiteres sehr unrealistisch ist, die formulierten Anforderungen an privat erziehende Familien zu richten. Auf den zweiten Blick fragt sich, ob professionelle Erziehung am Beispiel familialer Erziehung zu orientieren, nicht ebenso ein kategorialer Denkfehler ist, wie es nach Hannah Arendt die Vorstellung darstellt, sich bei der Entwicklung politischer Gemeinwesen auf das "Vorbild" der Familie zu beziehen. Das Argument gegen die vermeintliche Vorbildlichkeit der Familie gilt im Bereich der Erziehung ähnlich wie im Bereich der Politik: Verwandtschaftsbeziehungen sind wesentlich nicht Beziehungen unter Gleichen, als Gleichrangigen, und Verschiedenen, als prinzipiell Verschiedenen.

Das aber heißt, solange wir an dem uns vertrauten Verständnis von Verwandtschaft festhalten, steht die Verwandtschaftsbeziehung der Möglichkeit der Etablierung eines Erziehungsraums im oben gekennzeichneten Sinne geradezu entgegen. Anders gesagt: In den Fällen, in denen die Menschen ihre privaten verwandtschaftlichen Beziehungen als Abhängigkeitsbeziehungen und Hierarchiebeziehungen

mit umfassender Beanspruchung organisieren - was ja vielleicht auch nicht zwingend ist - , ist die oben skizzierte, die Freiheit der Zu-Erziehenden grundsätzlich akzeptierende Erziehungspraxis als private nicht zu denken.

Sollte Hermann Giesecke das unter der notwendigen Partikularität professionellen Erziehungshandelns verstanden wissen wollen (vgl. Giesecke (1987), S. 100 ff.), ist ihm zuzustimmen. Allerdings ist das hier gebrauchte Argument ein anderes: Nicht weil der "umfassende Anspruch von Erziehung"

in einer arbeitsteiligen Gesellschaft professionell nicht einzulösen ist, ist professionelle Erziehung partikular (vgl. a.a.O. S. 101). Sondern die Einsicht, daß Erziehen angesichts der Pluralität und Freiheit "Sich-Bilden" ermöglichen heißt, veranlaßt professionell Erziehende auf die umfassende Inanspruchnahme der Zu-Erziehenden zu verzichten bzw. ihr aus professionellen Gründen entgegenzutreten. Professionell zu erziehen heißt, die Sich-Bildenden lassen zu können, also Distanz zu haben und sich in Selbstdistanz zu dem,

"Solange man politische Körper auf der Familie aufbaut und im Bild der Familie versteht, gilt Verwandtschaft in ihren Graden als das, einerseits, was die Verschiedensten verbinden kann, *und* als das, andererseits, wodurch wieder individuenähnliche Gebilde sich von- und gegeneinander absetzen.

In dieser Organisationsform ist die ursprüngliche Verschiedenheit ebenso wirksam ausgelöscht, wie die essentielle Gleichheit aller Menschen, sofern es sich um *den* Menschen handelt, zerstört ist. Der Ruin der Politik nach beiden Seiten entsteht aus der Entwicklung politischer Körper aus der Familie. (...)

Praktisch-politisch gesprochen aber gewinnt die Familie ihre eingefleischte Bedeutung dadurch, daß die Welt so organisiert ist, daß in ihr für den Einzelnen, und das heißt für den Verschiedensten, kein Unterkommen ist. Familien werden gegründet als Unterkünfte und feste Burgen in einer unwirtlichen, fremdartigen Welt, in die man Verwandtschaft tragen möchte. Dies Begehren führt zu der grundsätzlichen Perversion des Politischen, weil es die Grundqualität der Pluralität aufhebt oder vielmehr verwirkt durch die Einführung des Begriffes Verwandtschaft" (Arendt (1950-1959), S. 10/11).

was einen emotional betreffen könnte, zu üben. Professionell erziehen heißt außerdem, etwas mitzuteilen, zu zeigen, darzustellen zu haben und zwar, seitdem Erziehung *Erweiterung* von Erfahrung und Umgang ist, indem man beides bereichern können sollte, wesentlich auch dadurch, daß man es ordnend erschließt und für das Sich-Bilden verfügbar macht. Die Qualifikation dafür ist nicht allgemein.

So sind es zwei zentrale Gründe, die den Erziehungsraum zu einem öffentlich zu konstituierenden Raum machen: nämlich die um der Pluralität willen notwendige Distanz zwischen Erziehenden und Erzogenen, als eine zu schaffende Aussetzung des Abhängigkeitsverhältnisses zwischen den Generationen, und die dafür sowie für die inhaltliche Tragfähigkeit des Verhältnisses erforderliche Professionalität der Repräsentanten der erwachsenen Generation in diesem Verhältnis. Ein Raum, der Abhängigkeitsverhältnisse ausschließt, und sich über die aufeinander und wesentlich auf Dinge und Gedankendinge der Welt bezogenen Tätigkeiten der in ihm Agierenden trägt, ist die "Zwischenwelt", in der das "Zwischen" der Generationen seinen Ort hätte. Unter der Voraussetzung, daß es den so bestimmten Erziehungsraum gibt, ist dann ein Umgang zwischen den Generationen möglich, der nicht unterwirft, aber auch nicht die junge Generation ohne Unterstützung sich selbst überläßt, sondern ihr, wenn sie danach sucht, Halt gibt und Bildungsangebote unterbreitet. Mit dieser Kennzeichnung ist der Sinn der Erziehung in posttraditionalen Gesellschaften beschrieben, nämlich eine "Zwischenwelt" für die Begegnung der Generationen zu etablieren, und zwar dadurch, daß die erziehenden Erwachsenen handelnd, unter Berücksichtigung der "raumsetzenden" Prinzipien, zielbezogen Erziehungszwecke verfolgen und sich dabei solcher Mittel bedienen, die diesen Prinzipien, Zielen und Zwecken zumindest nicht widersprechen. Die Tätigkeiten, die so den Erziehungssinn als die Zwischenwelt konstituierend einlösen sind: erziehender Halt, erziehender Unterricht und erziehende Sozialisation.

Konstitutive Merkmale der Zwischenwelt der Erziehung - die kombinatorische Topik der Erziehungsaufgaben

Die Möglichkeit der tätigen Etablierung eines solchen Raums beinhaltet zweierlei: Daß die Generation der Erwachsenen die professionell Erziehenden so sich bilden und ausbilden läßt, daß diese über sich und ihre Lebensweise aufgeklärte Repräsentanten der älteren Generation sind und dieses auch darstellen können und daß sie dafür eine Form der Institutionalisierung von Erziehung vorfinden oder selbst etablieren, die inhaltliche Verbindlichkeit mit dem

Verzicht auf soziale Abhängigkeit verbindet. Zweck dieser Institution und der professionellen erziehenden Tätigkeit in ihr ist, einen Rahmen vorzuhalten, der die selbsttätige, selbstregulierte und eigenverantwortliche Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit - im Sinne der Theorie der Bildungsaufgaben - relevanten Bildungsangeboten, sei es in Form einer "vorbereiteten Umgebung", sei es in Form entsprechend qualifizierten Unterrichts, ermöglicht, und die Tätigkeiten der Heranwachsenden stützend und kommentierend begleitet. Die möglichen Mittel, die für die Realisierung dieser Zwecke in geeigneter Weise eingesetzt werden können, seien hier nochmals und zwar unter Bezug auf die Tätigkeit, der sie dienen, zusammengefaßt:

Erziehende Sozialisation macht sich geltend durch Einbringen sachbezogener Autorität, durch Zugewandtheit, unmißverständliche Klarheit und Konsequenz in bezug auf die bekanntgemachten Regeln. Sie setzt den Rahmen, der den Prinzipien der Verlässlichkeit, Annahme und des Herrschaftsverzichts entspricht.

Erziehender Halt kann sich der "Mittel" bedienen, die kindliche Unbefangenheit zu erhalten, Beifall zu spenden, wo er verdient erscheint, zu tadeln, zu erinnern, zu mahnen, die Entschlüsse der Heranwachsenden zu unterstützen. So dient er den Zwecken, erziehend Selbsttätigkeit, Selbstregulierung und Eigenverantwortung der jungen Generation zu unterstützen, sofern seine Aktivitäten den Prinzipien: Vertrauen, Achtung und Verzicht auf Beherrschung und Einmischung spürbar zu machen, entsprechen.

Die Mittel des erziehenden Unterrichts sind Aufgabenorientierung, Handlungsorientierung, Schaffen von Transparenz, Analyse sowie gebende Synthese. Der Unterricht dient den gleichen Zwecken wie der erziehende Halt - also der Selbsttätigkeit, Selbstregulierung und Eigenverantwortung der Heranwachsenden - sowie darüberhinaus dem Zweck, den Erziehungsraum als für das Sich-Bilden bedeutsam erfahrbar zu machen. Das gelingt, wenn er den Prinzipien gehorcht, zu interessieren, zu aktivieren, zu lehren, zu dekonstruieren/ demontieren und zu rekonstruieren und dadurch Transparenz zu schaffen.

Betrachtet man das entstandene und beschriebene Gefüge im zusammenfassenden Überblick (vgl. nachfolgende Abbildung), so hat man den oben angekündigten Orientierungsrahmen für die *Ausübung* der Erziehungstätigkeiten sowie für die ihr vorausgehende *Selbstbildung und Ausbildung* der Erziehenden vor Augen. Dieser Rahmen gibt den formulierten Aufgaben der Erziehung eine theoretische Gestalt, indem er verdeutlicht, daß und wie diese Aufgaben sich auf Verschiedenes beziehen, und was es gleichermaßen zu berücksichtigen gilt, wenn man handelnd und sprechend einen sozialen Raum konstituiert.

Letzteres, nämlich die Konstitution eines sozialen Raums, als übergreifende Aufgabe der Erziehung oder - wie oben formuliert - als ihren Sinn zu

verstehen, bedeutet eine Entscheidung darüber zu treffen, als was man die Erziehungstätigkeit im Sinne der Tätigkeiten des aktiven Lebens gemäß Hannah Arendt eigentlich verstehen will, als "Arbeiten", "Herstellen" oder "Handeln". Die getroffene Entscheidung besagt, daß man "Erziehen" angesichts der posttraditionalen Interpretation menschlicher Bedingtheit, die von der Freiheit und Bildsamkeit der Heranwachsenden und von der Konstruiertheit, Ungewißheit und Kontingenz der menschlichen Welt und der Lebensformen ausgeht, als *Handeln* verwirklichen muß. Handeln und das es begleitende kommunizierende Sprechen aber, so ließ sich im Anschluß an Hannah Arendt zeigen, ist ein Sich-zueinander-in-Beziehung-Setzen von Verschiedenen, wobei sich ein sozialer Raum durch die Beziehungsqualität des entstehenden "Zwischen" konstituiert.

Hannah Arendt hat die Merkmale des sozialen Raums als des politischen Raums auf ihren Begriff gebracht (Arendt (1950 - 1959)), und damit das mögliche "Zwischen" der erwachsenen Menschen beschrieben. Dieser Theoretisierung des sozialen Raums, die oben bereits zum Verständnis des gesellschaftlichen Raums und der in ihm steckenden Bildungsaufgaben vorgestellt und genutzt wurde (vgl. A IV), habe ich mich auch hier, bei der Theoretisierung des Erziehungsraums und bei der Ordnung der Erziehungsaufgaben, bedient. Dabei bin ich dem Rat H. Arendts zum angemessenen Verstehen des politischen Raums auch für den Raum der Erziehung gefolgt, und habe den *Sinn* der Erziehungstätigkeiten, nämlich die Beziehung als das "Zwischen" der Generationen handelnd zu gestalten, von den *Zielen* der Errichtung eines Erziehungsraums zur Ermöglichung eines Umgangs ohne Fühlbarmachen von Überlegenheit einerseits und für die Auseinandersetzung mit Bildungsmöglichkeiten und/oder einer bildungswirksamen vorbereiteten Umgebung andererseits unterschieden. Sinn und Ziele machen die Geltung bestimmter *Prinzipien* erforderlich, die einen geeigneten Rahmen dafür schaffen, daß die konkreten *Zwecke* der Erziehung mit den Vorentscheidungen entsprechenden, zumindest aber nicht zuwiderlaufenden *Mitteln* verwirklicht werden können.

Die nachfolgende Abbildung macht den entstehenden Zusammenhang der Erziehungsaufgaben deutlich und zwar ebenfalls im Sinne einer Topik (vgl. oben A V). Diese Topik kann hier dazu dienen, die Ausübung der Erziehungstätigkeiten, deren Vorbereitung und deren institutionelle Absicherung zu orientieren.

<i>Sinn</i> in der Erziehung konstituiert sich im Handeln und Sprechen der Erziehenden als...	... mit dem Ziel mit den "raumsetzenden" Prinzipien:	... zum Zweck:	... mit den Mitteln:	... angesichts des aufgeklärten Verstandes menschl. Bedingtheit bestehend aus der ...
<i>...erziehendes Sozialisieren</i>	... einen Erziehungsraum ohne sich geltend machende Abhängigkeit und Überlegenheit zu schaffen für die...	<ul style="list-style-type: none"> •Verlässlichkeit •Annahme •Herrschaftsverzicht 	Ordnung und einen "Rahmen" zu schaffen	<ul style="list-style-type: none"> •Sachautorität •Zugewandtheit •unmißverständliche Klarheit •Konsequenz 	<ul style="list-style-type: none"> •Entwicklungstatsache •Komplexität ... der Welt der Menschen
<i>...Halt geben</i>	<p>...Entwicklung eines..</p> <p>...eigenen Willens und Charakters</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Vertrauen •Achtung 	<ul style="list-style-type: none"> •Selbsttätigkeit •Selbstregulierung •Eigenverantwortung 	<ul style="list-style-type: none"> •Erhalt kindlicher Unbefangenheit •verdienter Beifall •Erinnerung •Mahnung •Unterstützung 	<ul style="list-style-type: none"> •Freiheit •Bildsamkeit... ...der Zu-Erziehenden
<i>...Unterrichten</i>	<ul style="list-style-type: none"> •in Auseinandersetzung mit •Bildungsangeboten und/oder •einer bildungswirksam vorbereiteten Umgebung 	<ul style="list-style-type: none"> •interessant •aktivierend •lehrend •dekonstruierend •rekonstruierend 	<ul style="list-style-type: none"> •Sich-Bilden zu ermöglichen 	<ul style="list-style-type: none"> •Aufgabenorientierung •Handlungsorientierung •Transparenz •Analyse •Synthese 	<ul style="list-style-type: none"> •Konstruiertheit... •Ungewißheit •Kontinenz der Welt der Menschen

Erziehen ist "Handeln" und eine Form der Selbstdefinition der Gesellschaft der Erwachsenen

Erziehungsmaßnahmen und die erziehungs- und bildungswirksam gemeinte Gestaltung von Situationen, aber auch von Institutionen, müßten sich als Konkretion der Kategorien des vorgeschlagenen Such- und Fragerahmens darstellen lassen, jedenfalls dann, wenn mit ihnen Erziehen als "Handeln und Sprechen" und nicht als "Arbeiten" oder "Herstellen" aufgefaßt wird. Für die letztgenannten Auffassungen hätten andere Kriterien, nämlich die der Reproduktion (z.B. des Funktionserhalts aber auch der Bedürfnisbefriedigung) und der Produktion als des "Machens" der jeweils gewünschten Nachfolger zu gelten.

Daß Kinder der Betreuung und Pflege bedürfen und insofern *Arbeit* machen, soll mit dem explizierten Erziehungsverständnis nicht bestritten werden. Vielmehr war oben bereits betont worden (A V), daß die Arbeitstätigkeit, die abhängige Menschen, wie Kinder, Alte oder Kranke erhält und versorgt, von eigener, unterschätzter Dignität ist und näherer Aufklärung bedarf, um als (Bildungs-)Aufgabe aller Menschen angemessen in Bildungsprozessen repräsentiert zu werden. Ich

möchte sie aber als "nur" lebenserhaltende u.a. auf die Kinder bezogene Tätigkeit von "Erziehung" unterscheiden halten, selbst wenn richtig ist, daß die Pflege und Versorgung der Kinder und Jugendlichen sich auf die Möglichkeiten ihres Sich-Bildens auswirken kann.

Daß Erziehen keine Tätigkeit des *Herstellens* sein kann, wird von erziehungswissenschaftlicher Seite mit Begriffen wie der Unverfüg-

barkeit und Freiheit des Subjekts seit langem vorgetragen und zugleich - etwa im Bereich schulischer Erziehung - von vielen, auch heute noch geltenden Lehrplänen implizit dementiert: Diese beschreiben nämlich kaum, wie die erwachsenen Erziehenden sein sollen und welche Kriterien für das von ihnen zu verantwortende Bildungsangebot gelten, sondern sie führen aus, wie die Schülerinnen und Schüler handeln und was sie wissen, denken, urteilen und wollen sollten. Das ähnelt oft genug einer "Produktbeschreibung" und ist

"Schleiermacher (1957, S. 9), dem die bisher unbestritten am sorgfältigsten durchformulierte Erziehungstheorie zu verdanken ist, meinte die Theorie der Erziehung auf die allgemein gefaßte Frage begründen zu können: «Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?» Es läßt sich heute sehen, daß diese Frage durch Eliminierung auch der letzten in ihr noch enthaltenen historisch-singulären Prämisse, nämlich der Trennung von Erziehungsobjekt und Erziehungsobjekt, der weiteren Verallgemeinerung fähig und damit auch bedürftig ist: Was denn wollen die Generationen miteinander, wie können, wie wollen Erwachsene und Heranwachsende sich zueinander in Beziehung setzen, wie wollen sie mit sich selbst und miteinander leben? Die Antwort ist nicht aus einem vorgegebenen Erziehungsbegriff ableitbar. Sie ist Teil der Selbstdefinition der Gesellschaft" (Schwenk 1989, S. 438/39).

auch nicht selten so gemeint, wie die Redeweise vom guten oder weniger gute "Schülermaterial" einigermaßen drastisch vor Augen führt.

Eine Theorie der Erziehungsaufgaben, die Erziehen als Handeln versteht, kann nur Aussagen darüber treffen, wie die Erwachsenen ihr Handeln einrichten könnten, damit den Heranwachsenden das freie Handeln und Sprechen allererst möglich wird. Wenn man so will, ist diese Theorie die Formulierung eines Versprechens an die nachwachsende Generation, das nach allem, was wir über die Eigentümlichkeit, Mächtigkeit und prinzipielle Unvorhersehbarkeit des Handelns erfahren haben, vermutlich am ehesten geeignet ist, das mit dem Heranwachsen einer neuen Generation verbundene Risiko einzugrenzen. Der nachwachsenden Generation zu versprechen, die Erziehungsaufgabe in der oben dargelegten Weise zu verstehen und zu übernehmen, mag auf den ersten Blick idealistisch, mindestens aber altruistisch klingen. Wenn man aber massive Unterwerfung der Heranwachsenden als Alternative ausschließt, dann ist dieses Versprechen im realistischen Eigeninteresse der jeweiligen Generation der Erwachsenen, weil ein ihm entsprechendes Handeln die Freiheit der Heranwachsenden respektiert und sie doch auch und zwar *ohne Zwang* zu kultivieren vermag.

Das Ende der selbstgewissen Erziehung (vgl. Kapitelanfang) beinhaltet auch die Einsicht, daß *die Freiheit bei dem Zwange* sich *nicht* kultivieren läßt und daß - so die Folge dieser Einsicht - der Gegenstand pädagogischer Theorie *nicht* die Frage ist, was aus den Kindern werden soll, sondern was die Erwachsenen von sich und ihrer Welt zeigen können und wollen. In diesem Sinne ist die Erziehung eine Selbstdefinition der Erwachsenen und ihre Wissenschaft deren Reflexion.

D Professionalisierung und Institutionalisierung als Strategien zur Lösung der Erziehungsaufgaben

'Du wirst es einst verdanken!' spricht der Erzieher zum weinenden Knaben, und in der Tat! nur diese Hoffnung entschuldigt die Tränen, die er ihm auspreßt. Er hüte sich, in zu großer Sicherheit zu starke Mittel zu oft zu brauchen; nicht alles Gutmeinen wird verdankt, und es ist ein schlimmer Platz in der Klasse derer, welche mit verkehrtem Dienstleister da Wohltaten anrechnen, wo der andre nur Übel empfindet .

Johann Friedrich Herbart

Wenn Erziehen bedeutet, Verantwortung dafür zu übernehmen, was man von sich als erwachsenem Menschen zeigt, und wie man die Welt und die Aufgaben und Tätigkeiten in ihr darstellt und zugänglich macht, dann bedeutet eine Vorbereitung auf dieses Tun wesentlich, Klärungen herbeizuführen, über sich selbst, über die Welt und über die Adressaten, denen gegenüber mit den Erziehungstätigkeiten Verantwortung übernommen wird. Die Abschnitte A und B dieses Buches verstehen sich als Beitrag zu der Frage, wie man erziehend die Welt und die Tätigkeiten in ihr verantwortlich, und das heißt möglichst umfassend, als ein Sich-Bilden ermöglichend, darstellen und zugänglich machen kann. Die Theorie der Bildungsaufgaben und die sie konkretisierende aufgabenorientierte Didaktik begründen und orientieren so die curriculare Kompetenz der Erziehenden und werden dadurch praktisch wirksam.

Die Theorie der Erziehungsaufgaben (C) hat nun gezeigt, warum und in welcher Weise man über sich, als erziehenden Erwachsenen, Klarheit gewinnen sollte, wenn man die Erziehungstätigkeiten verantwortlich wahrnehmen will, aber auch, welche Anforderungen die Tätigkeiten selber beinhalten, denen zu entsprechen in aller Regel gelernt werden muß. Das aber bedeutet, daß so wie die Theorie der Bildungsaufgaben auf die Notwendigkeit einer sie konkretisierenden Theorie der Didaktik verweist, das Praktisch-Werden der Theorie der Erziehungsaufgaben von einer sie konkretisierenden Theorie der Bildung und Ausbildung der Erziehenden abhängt. Sie hat, wie ihre Bezeichnung bereits zum Ausdruck zu bringen versucht, einen wesentlich auf das erzogene Selbst bezugnehmenden, selbstaufklärenden Teil sowie eine zweite qualifikatorische, Handwerkszeug entwickelnde Dimension. Beide, das sei erinnernd und zugleich vorgreifend gesagt, verbinden sich im Vollzug der Tätigkeit zur Ausbildung eines "pädagogischen Takts", in dem zum Ausdruck kommt, daß Erziehende handelnd ein stimmiges Verhältnis herbeizuführen

verstehen zwischen den von ihnen wahrgenommenen Bildungsaufgaben, deren materialer Repräsentation, ihren Einschätzungen der Zu-Erziehenden, den eröffneten Aufgabenbearbeitungsmöglichkeiten und den durch die Theorie der Erziehungsaufgaben nahegelegten Haltungen gegenüber ihren Adressaten. Die Theorie der Entwicklung pädagogischer Professionalität ist die personengebundene Form der Übernahme der Erziehungsaufgaben (D I), die einer Ergänzung durch eine Theorie pädagogischer Institutionen bedarf (D II), weil die Gestalt und Verfaßtheit von Institutionen, in denen Erziehung stattfindet, ihrerseits erziehende Wirkungen haben und sie folglich den Zielen, Prinzipien und Zwecken der durch die Personen repräsentierten Erziehung zumindest nicht entgegenstehen sollten. Die Erziehungsinstitutionen wie die Tätigkeiten der Erziehenden in ihnen prägen die Begegnung der jungen Generation mit den Erwachsenen und der von ihnen repräsentierten Welt. Wie das geschieht und schon geschehen ist, sollten die Erwachsenen möglichst gut zu beobachten und zu verstehen suchen; nicht um vom jeweiligen Sein auf ein Sollen zu schließen, sondern um sich der Wirkungen ihres Tuns zu vergewissern. Denn wenn Erziehen Handeln ist, dann ist die Wirkung, die sich im Beziehungsgefüge der Handelnden erst ergibt, nie identisch mit der Intention der einzelnen Handelnden. Weil das so ist, ist pädagogisches Verstehen als Bildungs- und Erziehungsforschung eine dauerhafte Aufgabe in pädagogischen Prozessen; denn die Anforderung, den Adressaten von Erziehung gerecht zu werden, kann man immer nur konkret und jeweils neu zu lösen versuchen. Belehrend für einen selbst und für andere werden die jeweils unternommenen Erziehungstätigkeiten auch als Versuche erst dann, wenn man sie zu beschreiben und zu verstehen versucht.

In diesem Sinne Klärungen über sich selbst, die eigene Wirkung und über die Adressaten der Erziehungstätigkeit, d.h. in der Regel über die Kinder und Jugendlichen herbeizuführen, heißt folglich, als Vor- und Nachbereitung der Erziehungstätigkeit aus (Erziehungs-)Geschichten zu lernen. Dieses Lernen bezieht sich darauf zu verstehen, was passieren kann und was schon passiert ist im Miteinanderwirken von Erziehungstätigkeit und der Individualität der jeweils Erziehenden und Erzogenen, ohne allerdings daraus zu schließen, daß das, was ist und war, passieren mußte. Aus Geschichten zu lernen, ohne sie unzulässig zu verallgemeinern, führt zu weiterer Konkretion der Theorie der Erziehungsaufgaben. Deren Theoretisierung könnte man "pädagogische Wirkungsforschung" nennen. Wie sich eine solche Forschung als begleitende und nachgängige Verständigung über die (Bildungs-)Prozesse, die sich in Erziehungssituationen, aber auch außerhalb ihrer, vollziehen, anzulegen sein könnte, wurde oben bereits diskutiert (A I): Ihr Ziel ist nicht die Rekonstruktion einer Entwicklungslogik, sondern die Rekonstruktion von Bildungsprozessen und -geschichten als Aufgabenbearbeitungsgeschichten und - so könnte man jetzt unter Bezug auf die Theorie der Erziehungsaufgaben

hinzufügen -: ihr Ziel ist auch die rekonstruierende Beschreibung von Erziehungssituationen, die Erziehenden helfen könnte, mögliche Wirkungen ihrer Erziehungstätigkeiten und der dabei verwandten Erziehungsmittel kennen und verstehen zu können. Ein solches Vorgehen nämlich unterstützt darin, zum einen die Wirkung der eigenen Person, aber auch die anderer Personen einschätzen zu lernen; zum anderen kann man auf diese Weise die Möglichkeiten, die verschiedene Erziehungsmittel bieten, erschließen und auf Grund dessen einen durchdachteren Gebrauch von ihnen machen.

Zum dritten aber kann eine praxisbegleitende und praxisreflektierende Form der pädagogischen Forschung den Erziehenden helfen, mit der Offenheit des Erziehungsprozesses, dessen Verlauf eben nicht vorauszusagen ist, aufgeklärt und d.h. auch angstreduziert umzugehen. So ist die beschriebene Forschungsform sowohl als nachgängige, zur Rekonstruktion von Bildungsgeschichten, wie auch als begleitende, zur Beschreibung von Erziehungssituationen, ein hilfreicher Baustein bei der Entwicklung pädagogischer Professionalität, wie sich nachfolgend zeigen wird.

I. Dimensionen pädagogischer Professionalität - Beiträge zu einer Theorie der Bildung und Ausbildung von Erziehenden

Strategien zur Klärung pädagogischer Professionalität

Wenn ich bereits oben und hier ausdrücklich von pädagogischer Professionalität spreche, dann meine ich damit auch das, was in der Debatte um die Professionalität pädagogischer Berufe immer noch Gegenstand der Diskussion zu sein scheint (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992). Wird dort nämlich noch als offene Frage behandelt, inwieweit dem pädagogischen Handeln überhaupt die Merkmale der Professionalität zukommen, so wurde oben bereits deutlich, daß die angemessene Wahrnehmung der Erziehungstätigkeiten sich auch nicht dadurch ergibt, daß die von Familien geleisteten Erziehungstätigkeiten berufsförmig organisiert und übernommen werden. Angemessene, der heutigen Form der Erziehungsaufgaben entsprechende Erziehungstätigkeit gelingt, außer pädagogischen "Natur"-Talenten, nur denen, die eine der Anforderung entsprechende Haltung zum Umgang mit ihren Adressaten entwickelt haben, und die zudem die Fülle der Erscheinungen in der Welt so aufzufassen, zu ordnen und darzustellen verstehen, daß diese für ihre Adressaten bildend werden können. Ohne die entsprechende Haltung und das zugehörige Wissen und Können gelingt übrigens auch Naturtalenten nichts; sie haben die entsprechenden Voraussetzungen ebenfalls in ihren Bildungsprozessen entwickelt, ohne daß diese darauf allerdings explizit abgestellt hätten.

Weil das so ist, *ist Erziehen* für mich um dieser notwendigen Vorbereitung auf die Tätigkeit *eine Profession* und nicht, weil sich Berufsstände mit Ausbildungswegen und gesellschaftlichen Berechtigungen entwickelt haben. Das soll nicht heißen, daß Überlegungen zur Entwicklung pädagogischer Professionalität - schon unter Realisierbarkeitsgesichtspunkten - zu gegebenen Berufsbildern und Berufs- und Ausbildungswegen von Lehrerinnen, Kindergärtnern und Sozialarbeitern keinen Bezug haben. Es soll allerdings heißen, daß eine Professionstheorie nicht damit auskommt, die historisch zufällig gewordenen Berufsschneidungen, Kompetenzaufteilungen, Ausbildungsanforderungen und Tarifeingruppierungen zusammenfassend zu beschreiben und daß es auch nicht ausreicht, deren jeweilige Entstehung aufzuklären. Diese ist von Interesse, wenn man neue und andere Professionalisierungsformen durchsetzen will und dafür einschätzen können muß, welche Interessen, Privilegien, Abgrenzungsbedürfnisse etc. dem entgegenstehen könnten.

Eine Professionstheorie muß die Anforderungen, die an das professionelle Handeln um seines Sinns und der damit verbundenen Aufgaben willen zu stellen sind, formulieren, um sodann zu fragen, welche Wege es für Menschen geben kann, diesen Anforderungen entsprechen zu können und zu wollen. Dazu kann sie verschiedene Strategien wählen: Die eine ist oben verfolgt worden: ausgehend von den Aufgaben und von den jeweiligen professionellen Tätigkeiten, so wie wir sie heute, über viele Zusammenhänge aufgeklärt, wahrnehmen und verstehen, auf die darin steckenden möglichen Aufgabenlösungen zu reflektieren und dabei die jeweils vorliegenden Lösungsmöglichkeiten zu prüfen und in ihrer Leistungsfähigkeit einzuschätzen.

Bei der dann erfolgenden Diskussion von Lösungsmöglichkeiten stützt sich dieser Weg der Theoriebildung auf den möglichen anderen Theoriebildungsstrang. Der besteht darin, die aufgabenbezogen agierende Praxis von Menschen, die lösungsträchtig erscheint, auf ihre Struktur hin zu untersuchen, wenn man also so will, die "Handlungsgrammatik" (Dewe et al. 1992, S. 8) der Professionellen aufzuklären. Aus der Mitschrift und Rekonstruktion von Praxissituationen, die "gelungen", im Sinne von die anstehende Aufgabe lösend, erscheinen, gewinnen die Theorien, die aufgabenbezogen Lösungen reflektieren, ordnen, vergleichen und bewerten nämlich ihr Material. Man kann diese Strategie der systematischen Aufklärung gelungener Praxis auch als eigenständigen Weg gehen, und dabei über den Mit- und Nachvollzug des Handelns in Situationen mit Bezug auf Menschen und Sachen die Konstellation, die die Gelingenserfahrung ausmacht, als aufgaben- und problemlösend zu verstehen versuchen. Dabei ist es möglich, sowohl neue Lösungsmöglichkeiten als auch womöglich so bisher nicht verstandene Aufgaben zu finden. Das gleiche Verfahren läßt sich auch für nicht gelingend erfahrene Handlungen denken und würde mit der Perspektive geschehen, Konstellationen zu charakterisieren, die der Lösung der in ihnen steckenden Aufgabe(n) entgegenstehen.

Kennzeichnung von Bildungs- und Ausbildungswegen der Erziehenden

Sind also die beiden beschriebenen Wege geeignet, Anforderungen an professionelles Handeln zu explizieren, so sind sie beide auch gangbar für den zweiten Teil einer Professionstheorie, der die Aufgabe hat, die Bildungs- und Ausbildungswege zu kennzeichnen, die die Sich-Professionalisierenden befähigen können, den im ersten Teil der Theorie explizierten Anforderungen zu entsprechen. Im Zusammenhang dieses Buches geht es mir darum, vor dem Hin-

tergrund der explizierten Erziehungsaufgaben und ihres theoretischen Zusammenhangs, die Bildungs- und Ausbildungsanforderungen in ihren Dimensionen und Elementen zu klären, die der professionellen Ausübung von Erziehungstätigkeiten vorangehen müßten. Dabei ist mir bewußt, daß diese von den Sich-Professionalisierenden als Entwicklungsanforderung wahrgenommen und übernommen werden müssen, um bearbeitet zu werden und dabei zu Haltungen und Kompetenzen zu führen. Wie das auch derzeit schon geschieht, kann durch die Rekonstruktion von Berufsbiographien von Lehrern und/oder Sozialarbeiterinnen das Entstehen pädagogischer Professionalität erhellt werden (Terhart 1992, S. 123 ff.). Entsprechende Rekonstruktionen realer Berufsentwicklungswege tragen dazu bei, die durch Reflexion auf die Aufgaben und die vorliegenden Aufgabenlösungen theoretisch gewonnenen Professionalitätsanforderungen in ihren Dimensionen und Elementen empirisch zu überprüfen, sie zu konkretisieren und für sie Entwicklungsverläufe zu denken.

Allerdings würde ich es hinsichtlich der Antizipation von Verläufen der Kompetenz- und Haltungsentwicklung im Erwachsenenalter nicht für sinnvoll halten, aus vorfindlichen Professionalisierungsgeschichten auf irgendeine Entwicklungslogik von Professionalität zu schließen (wie z.B. Fuller/Bown 1975 es für das Lehrerhandeln tun). Wenn der "Baumeister des Menschen" das Kind ist (Montessori s.o. C I), dann ist der Baumeister der Erziehenden der Erwachsene; d.h. ihm oder ihr kommt es zu, in eigener Verantwortung die Anforderungen, die sich mit pädagogischer Tätigkeit verbinden, als Aufgaben zu übernehmen, sie in der ihm oder ihr sinnvoll erscheinenden Abfolge zu bearbeiten und sie dabei in Hinsicht auf eine den eigenen Professionalisierungsansprüchen genügende Weise zu lösen. Dahinter steckt die Überlegung, daß das sich zum Erziehenden zu bilden und auszubilden sowenig wie die Erziehung selbst als "Herstellen" verstanden werden kann.

Und so dient auch die Rekonstruktion von Professionalisierungsprozessen nicht der Entdeckung einer Entwicklungslogik, sondern der Sensibilisierung der Auszubildenden dafür, die Verschiedenartigkeit der Voraussetzungen im Schon-Erzogensein und die Variabilität der Wege im Sich-Bilden und Auszubilden zu respektieren. Die Rekonstruktion, die deshalb auch immer eine Dekonstruktion im oben entwickelten Sinn ist (vgl. C I), ist zudem Konkretion und Korrektiv des theoretischen Teils der Professionalisierungstheorie, weil sie zeigen kann, wie Menschen sich theoretische Professionalitätsanforderungen konkret als Aufgaben stellen und welche möglicherweise zusätzlichen Aufgaben sie im Rahmen ihrer Professionalisierung bearbeiten, die in der theoretischen Dimensionierung der Professionalität nicht in den Blick gekommen sind.

Was aufgrund der vorstehenden Theorie der Erziehungsaufgaben als Dimensionen und Elemente pädagogischer Professionalität auf theoretischem Wege schon deutlich geworden ist, möchte ich im folgenden nochmals um-

reißen und damit den Erwachsenen, die die Baumeister ihrer Professionalität sind, "Materialien" vorlegen, die zumindest einen Teil der "bisherigen Versuche" der Menschen repräsentieren, den dem "Bauwerk" abverlangten Funktionen zu entsprechen.

Mit der begrifflichen Fassung von Professionalisierung als "Bildung" und "Ausbildung" ist bereits zum Ausdruck gebracht, daß Erziehende nicht nur als Wissende und etwas Könnende sondern immer auch als Personen gefragt sind, die Personen gegenüberstehen. Das zu sagen, hat nichts mit dem Beschwören überholter Ganzheitsvorstellungen pädagogischen Handelns zu tun - wie Giesecke vielleicht anmerken würde -, sondern allein mit der unausweichlichen Tatsache, daß Erziehen "Handeln und Sprechen" ist, in dem man sich, auch wenn man es nicht will, als der- oder diejenige zeigt, der man ist. Man stellt immer auch *sich* dar, selbst wenn man versucht, den Heranwachsenden als *Herstellender* oder *Arbeitender* zu erscheinen. Daß man als Handelnder immer auch *sich* zeigt, ist ein "heimlicher Lehrplan", der überall da wirkt, wo Erziehende sich weigern, dieses Sich-Zeigen zumindest zur Kenntnis zu nehmen. Solange dieses Sich-Zeigen ignoriert wird, naturwüchsig und unbedacht verläuft, ist es - außer bei denen, die von allein mit ihrem So-Erscheinen gegenüber den Zu-Erziehenden übereinstimmen können - das Einfallstor für die Mißstimmung, die Unzufriedenheit und die Unlust der Erziehenden, weil sie sich, ohne darauf einen Zugriff zu haben, in ihrem unbedachten Zeigen anderen in einer Weise darstellen, die sie einerseits nicht wollen und andererseits nicht zu verhindern wissen.

Hier Abhilfe zu schaffen, heißt sich zu bilden, also als Person über Formen des Sich-Zeigens und Sich-Darstellens zu verfügen, mit denen man übereinstimmen kann auch hinsichtlich der möglichen Wirkungen, die davon auf Zu-Erziehende ausgehen. In diesen möglichen Wirkungen liegen auch die

Anforderungen an das Sich-Bilden, die von einer Theorie der Erziehungsaufgaben und in der Reflexion der bereits vorliegenden Erziehungserfahrungen durchdacht und formuliert werden können und sollten, um in ihrer möglichen Lösungsqualität verständlich und nachvollziehbar zu werden. Nur unter dieser Voraussetzung nämlich können sie zu Anforderungen der Sich-Professionalisierenden an sich selbst werden, der sie sich stellen und für die sie ihre je individuelle Ausdrucksform entwickeln müssen. Wenn zukünftig Erziehende die

"Handelnd und sprechend offenbaren die Menschen jeweils, wer sie sind, zeigen aktiv die personale Einzigartigkeit ihres Wesens, treten gleichsam auf die Bühne der Welt, auf der sie vorher so nicht sichtbar waren, solange nämlich als ohne ihr eigenes Zutun nur die einmalige Gestalt ihres Körpers und der nicht weniger einmalige Klang der Stimme in Erscheinung traten(...) Dies Risiko, als ein Jemand im Miteinander in Erscheinung zu treten, kann nur auf sich nehmen, wer bereit ist, im Miteinander unter seinesgleichen sich zu bewegen, Aufschluß zu geben darüber, wer er ist, und auf die ursprüngliche Fremdheit dessen, der durch Geburt als Neuankömmling in die Welt gekommen ist, zu verzichten" (Arendt (1958), S. 169).

Anforderungen, in ihre Adressaten Vertrauen zu setzen, sie um ihrer selbst willen zu achten, auf Herrschaft über sie zu verzichten, ihnen gegenüber verlässlich zu sein und sie so anzunehmen, daß sie ihnen auch verzeihen können, als ihnen sich stellende Aufgaben erfassen und auf sich beziehen, dann wird das dazu führen, daß ihnen ihr Erzogensein vor diesem Hintergrund auf neue Weise präsent ist, und jeder und jede individuell spüren kann, ob und wieviel Distanz zur eigenen Erziehungsbiographie nötig sein wird, um anderes, als das, was einem selbst widerfahren ist, erziehend darstellen zu können. Was so angebahnt wird, ist ein Prozeß der Selbstaufklärung, in dem Distanz zur eigenen Geschichte entsteht. Ob sie reicht, um der an das Selbst formulierten Anforderung an sein Sich-zeigen-Können im Sinne der formulierten Aufgaben zu genügen, muß jeder sich Professionalisierende selbst entscheiden. Wer sich unter diesen aufgeklärten Voraussetzungen seiner Selbstbildung dann handelnd und sprechend in einer Weise, mit der es keine Übereinstimmung gibt, erfährt, weiß zumindest, was Unlust und Unzufriedenheit veranlaßt, und kann versuchen, sich selbst zu helfen und auch - etwa durch eine Supervision in Hinsicht auf die für sich selbst formulierten Handlungsprinzipien - sich helfen zu lassen.

Gilt also im oben skizzierten Sinne ein Teil des Sich-Professionalisierens der Selbstbildung der Person der Erziehenden, so gilt der andere dem Sich-Verfügbarmachen von dem Wissen und Können, das zur kompetenten Ausübung der Erziehungstätigkeiten dienen kann; diesen Teil der Professionalisierung möchte ich unter den Begriffe "Ausbildung" subsumieren. Diesem ist das Entschiedenheit für die angestrebte Tätigkeit, sozusagen das sie in einer bestimmten Qualität Wollen, vorausgesetzt. Vielleicht kann man auch sagen, Ausbildung unterstützt die Verwirklichung des im Selbst gebildeten Wollens, indem sie diesem Handwerkszeug zur Verfügung stellt und es einüben und auf Tauglichkeit erproben läßt. In diesem Sinne ist die Tätigkeit "Ausbilden" übrigens von "Erziehen" verschieden, weil sie den entwickelten Willen der Ausgebildeten schon voraussetzt, und weil dessen Existenz es diesen prinzipiell ermöglicht, Ausbildungsangebote als in ihrem Sinne brauchbar oder unbrauchbar anzunehmen oder abzulehnen: Jemand will unterrichten, erziehend sozialisieren oder Halt geben: dann zeigt man, welche Möglichkeiten es gibt, das zu tun, und wie man diese Möglichkeiten variieren, kombinieren, abändern kann. Dieses sozusagen Auf-Anfrage-Zeigen unterscheidet das qualifizierende *Ausbilden* von einem auf *Bildung* abstellenden Unterbreiten von Bildungsangeboten, die darauf ausgerichtet sind, daß die Sich-Bildenden mit ihrer Hilfe die Welt für sich selbst erst noch zu erschließen oder zu ordnen lernen und dabei erst ihren Willen bilden.

"Ausbildung", als Teil der Professionalisierung von zukünftig Erziehenden, bezieht sich also auf die Vermittlung bzw. den Erwerb der oben (C IV) als "Mittel" bezeichneten Möglichkeiten, den "Erziehungszwecken" tätig Gel-

tung zu verschaffen. Die Ausbildung ist umso besser, je mehr Mittel in ihr erworben und erprobt werden können; sie nützt allerdings wenig, wenn sie nicht darauf Bezug nehmen kann, daß die Sich-Professionalisierenden selbst bestimmte, ihnen in ihrer Bedeutung und Aufgabenbestimmung klare Tätigkeiten kompetent wahrnehmen können wollen.

Ausbildungsangebote beziehen sich - gemäß der Theorie der Erziehungsaufgaben - auf Wissen und Können für eine curriculare Kompetenz, als der Fähigkeit, sinnvolle und relevante Bildungsaufgaben adressatenbezogen zu finden, zu formulieren und zu repräsentieren. Beim Repräsentieren verknüpft sich die curriculare Kompetenz mit der oben bereits beschriebenen methodischen Kompetenz, mit deren Hilfe die Bildungsaufgaben eine adressaten- und sachgerechte Gestalt erhalten und der Prozeß ihrer Bearbeitung so organisiert wird, daß er den Prinzipien des Unterrichts entsprechen kann: interessant, aktivierend, lehrend, dekonstruierend und rekonstruierend zu sein.

Die Fähigkeit, die den Tätigkeiten erziehender Sozialisation und erziehenden Halts zugrundeliegt, resultiert aus dem Verfügen über Formen des (auch kommentierenden) Umgangs mit Menschen und dem Wissen über deren mögliche Angemessenheit und Unangemessenheit. Formen und Wissen kann man lernen, das Gefühl für ihre adäquate Verwendung entwickelt sich in ihrem Praktisch-Werden. Weil - anders als bei der curricularen und der methodischen Kompetenz - das Wissen über Menschen und das Kennen von Formen weit weniger vor Mißgriffen schützt, möchte ich hier auf die Verwendung eines Kompetenzbegriffs - wie etwa soziale oder Interaktionskompetenz - lieber verzichten und als Begriff für die hier anzustrebende Fähigkeit nochmals auf Herbarts Begriff des "pädagogischen Takts" zurückgreifen. Dieser wird zwar auch dann wirksam, wenn mit Einfühlungsvermögen Aufgaben als Bildungsangebote gestaltet und methodisch handelnd eingebracht und bearbeitet werden, aber seine Bedeutung ist dabei geringer als im Zusammenhang mit den Tätigkeiten, die nicht über die Gegenstände der Welt und des Unterrichts, sondern direkt auf die Zu-Erziehenden Bezug nehmen. Was mir nämlich im pädagogischen Takt zusammenzukommen scheint, ist die Person des Erziehenden mit ihrer Haltung gegenüber den Heranwachsenden und ihre curriculare und methodische Kompetenz, wie schließlich noch ein drittes, nämlich das pädagogische Verstehen und das Wissen - ermittelt durch Erziehungsforschung - , auf das es sich stützt. Das alles in seiner Kombination bestimmt die Möglichkeiten und Qualitäten der unmittelbaren Einwirkung auf die Zu-Erziehenden, denn Erinnerung, Lob, Tadel, Unterstützung, als Beispiele für die Mittel dieser kommentierenden, sozialisierenden und haltenden Einwirkungen, nehmen immer auch Bezug auf die Bildungsaufgaben, die die Zu-Erziehenden übernehmen und bearbeiten bzw. bearbeitet haben und schätzen darauf bezogen den Selbstbildungsstand ihrer Adressaten ein, auf den sie dann agierend und reagierend eingehen.

Professionalisierung als Aufklärung der "Grammatik" erziehender Tätigkeit

Zusammenfassend kann man sagen, Professionalität entsteht aus dem Zusammenwirken einer explizierten Haltung, die bewußt eingenommen werden kann, mit curricularem und methodischem Wissen und Können, dem Verfügen über soziale Umgangsformen, dem Wissen über deren mögliche Wirkung und der Fähigkeit, den Bildungsstand und die Verarbeitungsmöglichkeiten von Zu-Erziehenden durch pädagogisches Verstehen, das Erziehungsforschung und deren Ergebnisse zu entwickeln hilft, einzuschätzen. Umfassender Ausdruck dieser Professionalität ist - wie bereits gesagt - der unmittelbar wahrnehmbare pädagogische Takt. Er verdankt sich der adressaten- und situationsgerechten Kombinatorik von Haltungen, Wissen und Können in Erziehungstätigkeiten. Die Elemente dieser Kombinatorik kann man sich durch Selbstbildung und Ausbildung aneignen und sich damit auf die professionelle Wahrnehmung der Erziehungstätigkeiten vorbereiten. Sicherheit, Gelenkigkeit und Schnelligkeit in der Kombinatorik lernt man nur im Vollzug der Kombinatorik selbst und d.h. im Vollzug der Tätigkeiten; aber es lernt sie nur - unsere pädagogischen Genies immer ausgenommen, weil sie über die Elemente und ihre Kombinatorik quasi intuitiv verfügen, was sie aber auch irgendwo gelernt haben müssen - wer auf die zu kombinierenden Elemente zugreifen kann, weil sie ihm und ihr als Haltung möglich und als Wissen und Kompetenz verfügbar sind.

In der mangelnden Aufklärung über diesen Zusammenhang von Haltung, Kompetenz, Situations- und Adressatenverstehen, der sich im Handeln und Sprechen der Erziehenden manifestiert, liegt meines Erachtens die Ursache für den sogenannten Praxisschock in praktisch allen pädagogischen Berufen: Man hat gelungenes (taktvolles) pädagogisches Handeln und Sprechen gesehen oder/und davon ein Vorstellungsbild entwickelt, dem man entsprechen möchte. Aber man weiß zu wenig über die diesem Handeln zugrundeliegende "Handlungsgrammatik", die intuitiv und implizit, wie die Grammatik der Sprache, zu erschließen, in der Regel entweder die Anzahl solcher vorbildlichen Handlungen und/oder die eigene analytische Kraft, sie zu durchdringen, nicht ausreichen. Man kombiniert, ohne genauer zu wissen wie und was, und verfehlt das angestrebte Vorstellungsbild oder Vorbild; und selbst wenn man es trifft, muß man noch nicht verstehen, was einem da eigentlich gelungen ist. Ein wiederholtes Erfahren solch nicht belehrenden Verfehlens dessen, was man anstrebt, deprimiert und entmutigt und läßt leicht sachlich inadäquate aber entlastende Rationalisierungen entstehen und führt andererseits durch Verfestigung zufälliger Lösungen von Erziehungsaufgaben zu (schlechten) Routinen.

Professionalisierung als Aufklärung der Handlungsgrammatik erziehender Tätigkeiten durch Erschließung ihrer Elemente und ihrer möglichen Kombinatoriken ist die dazu hier angebotene Alternative und zwar für alle pädagogischen Berufe. Ohne das hier ausführen zu können, möchte ich nämlich behaupten, daß sie sich alle aus den genannten Elementen speisen und in ihrer Praxis, als professioneller, auf die kompetente Wahrnehmung aller drei kategorial unterschiedenen Erziehungstätigkeiten angewiesen sind. Worin sie sich unterscheiden ist das Gewichtungsverhältnis der Tätigkeiten und folglich die unterschiedlich notwendige Ausdifferenzierung einzelner ihrer Elemente. Das soll sehr knapp gesagt heißen: Ein Sozialpädagoge, der vielleicht überwiegend erziehenden Halt gibt und gelegentlich noch erziehend sozialisiert, sollte auch etwas mitzuteilen haben und darin, wie die Lehrerin, interessant, aktivierend und Transparenz schaffend sein können. Die Lehrerin, die vermutlich überwiegend unterrichtet, d. h. Anlässe und Gelegenheiten zum Sich-Bilden schafft, und entsprechende Prozesse unterstützend und lehrend begleitet, sollte die erziehende Sozialisation, die von der Institution Schule geleistet wird (vgl. D II), aktiv mittragen können und zumindest *den* Zu-Erziehenden Halt geben können, die sie in dieser Rolle fordern oder akzeptieren.

II. Pädagogisch verantwortete Institutionen? Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Schule

Das pädagogische Handeln von professionell Erziehenden setzt einen pädagogischen Raum, wie ich oben (C III) ausgeführt habe, dadurch, daß es im Vollziehen der verschiedenen Erziehungstätigkeiten das "Zwischen", das sich im Verhältnis der alten und der jungen Generation ergibt, in bestimmter Weise gestaltet. Um diesen Raum so zu setzen, daß er den Anforderungen aufgeklärter Gesellschaften an das Erziehungsverhältnis Rechnung trägt, sollte er bestimmten Prinzipien genügen. Das sind in aufgeklärt posttraditionalen Gesellschaften solche Prinzipien, die es der nachwachsenden Generation möglich machen, als frei handelnde und sprechende sich mit der Erwachsenengeneration in Beziehung zu setzen.

Wenn auch die Verwirklichung der dafür vorauszusetzenden Prinzipien in der Hand der Menschen liegt, die jeweils miteinander handeln und sprechen, so kann die Möglichkeit dafür, diesen Prinzipien handelnd zu entsprechen, doch durch die Verfaßtheit der Räume im tatsächlichen Sinne, in denen sich das Handeln und Sprechen vollzieht, begünstigt oder behindert werden. Daß das so ist, wissen alle, die im Kontext pädagogischen Handelns einmal zwischen verschiedenen Räumen und Institutionen wählen konnten: Will man mit der Jugendgruppe in diesem oder jenem Trakt des Jugendheims sein, bevorzugt man Räume der Volkshochschule oder einer kirchlichen Bildungsstätte, Altbau oder Neubau; ist man lieber Lehrerin am 'Naturwissenschaftlichen' oder am 'Neusprachlichen' Gymnasium, lieber in der Vorstadt oder im Stadtzentrum; arbeitet man lieber in einem großen oder kleinen Kollegium mit männlicher oder weiblicher Schulleitung etc. Hätten Erziehende die Wahl und könnten sie gar ihre verschiedenen Präferenzen miteinander in *einer* Einrichtung vereinigen, wären diese mit aller Wahrscheinlichkeit von den real existierenden Einrichtungen deutlich unterschieden.

Dieser zumindest wahrscheinliche Umstand läßt darauf schließen, daß real existierende pädagogische Einrichtungen - vorsichtig formuliert - nicht in erster Linie den in ihnen zu vollziehenden Erziehungstätigkeiten entsprechen, sondern - was ihre Verfaßtheit, ihre Räumlichkeiten, ihre Rhythmen, ihre Größe, ihre Ausstattung anbetrifft - weiteren Imperativen genügen (müssen). Ein wichtiger Grund dafür ist, daß Erziehungseinrichtungen bis heute kaum je in ihrer Gestalt auf den Sachverstand von professionell Erziehenden gegründet werden, sondern anderen z.B. politischen, ideologischen, konjunkturellen, haushaltstechnischen u.ä. Entscheidungen Rechnung zu tragen haben und da-

bei nur versuchen können bzw. müssen, diese mit den pädagogischen Anforderungen zu verbinden. Und so sind die Theoretisierungsversuche pädagogischer Einrichtungen vielfach dominiert von der Auseinandersetzung mit diesen, die Einrichtung prägenden, außerpädagogischen Entscheidungen, die zusätzlich oft das Merkmal haben, soweit zurückzuliegen, daß ihre heutigen Folgen vielfach als unverrückbar gegeben erscheinen. Ich möchte das damit gegebene Problem am Beispiel der Theorien zur Schule erläutern, um dann zu skizzieren, wie eine realitätsbezogene, aber nicht affirmative Theorie der Schule, paradigmatisch für die Theoretisierung pädagogischer Einrichtungen überhaupt, aussehen könnte.

Merkmale bestehender Schultheorien

Die Theorien zur Schule setzen sich mit dieser aus unterschiedlichen Perspektiven (vgl. statt anderer: Tillmann 1993, Gudjons 1993) auseinander, ohne daß es für diese vom wissenschaftlichen Zugriff her disparaten (organisationssoziologisch, materialistisch, geisteswissenschaftlich, psychoanalytisch, interaktionistisch, schulkritisch) und hinsichtlich der Analyseebene (gesellschaftstheoretisch-strukturpolitisch, institutsbezogen, interaktionsbezogen) sich unterscheidenden Theorieansätze einen vermittelnden konsistenten Rahmen oder eine als Korrektiv wirkende erziehungsbezogene Perspektive gäbe.

Ich möchte als einen der Gründe für diese Theoriesituation unterstellen, daß die "Abnehmer" schultheoretischen Forschens und Denkens in der Regel nicht die Erzeugenen und auch nicht die in der Schule tätigen Erziehenden sind, sondern "Außenstehende", die nicht unbedingt pädagogische, sondern andere, eigene Interessen haben und versuchen, diese mittels geeigneter theoretischer Legitimation auch durchzusetzen. Solche "Abnehmer" sind politische Akteure, die strukturpolitische und bildungspolitische Entscheidungen in ihrem jeweiligen gesellschaftspolitischen Kontext fällen und durchsetzen bzw. kritisieren und revidieren wollen. Diese fragen andere Theorien nach, als diejenigen, deren Aufgabe die möglichst effiziente Durchführung gefallener struktur- und bildungspolitischer Entscheidungen ist, oder diejenigen, die Schule in den jeweils überkommenen Strukturen funktionsfähig erhalten wollen und müssen, ohne diese Strukturen zur Disposition stellen zu können oder zu wollen. Hier ist die Rede von Schulverwaltungen, Schulaufsicht, Schulleitungen und auch von Funktionstragenden innerhalb von Schulen.

All diesen Abnehmergruppen ist der Gedanke, die Schule als einen Ort zu verstehen, der der lebendigen, in ihrem Ergebnis unverfügbaren Begegnung zwischen den Generationen Raum geben soll, eher fremd. Die Schule

ist ihnen weniger ein Ort des "Handelns", eher denken sie ihn als Ort des "Herstellens" von Staatsbürgern, Arbeitskräften, Konsumenten, aber auch von sich selbst regulierenden, verantwortlich denkenden und handelnden Menschen. Aus Verwaltungsperspektive ist Schule gelegentlich auch Ort des "Arbeitens", des immer neuen, kreislaufförmigen Reproduzierens dessen, was sich "bewährt" hat und zum Erhalt der Gesellschaft aber auch der Institution Schule selbst notwendig erscheint und nachgefragt wird.

Wege zu einer an den Erziehungsaufgaben orientierten "Bildungsschule" und zu deren Theorie

Die Frage ist nun, welche der genannten Perspektiven einer Theorie pädagogischer Institutionen zukommt, wenn diese weder affirmativ noch bloß institutionenkritisch sein will. Die vorläufige Antwort ist, daß eine Institutionentheorie die Vielzahl der Anforderungen an eine Institution zunächst wird zur Kenntnis nehmen müssen, um deren Anspruchsgrundlagen aufzuhellen und diese ggf. in ihrer Partikularität zu kennzeichnen. Damit erschließt sie das Gefüge, in dem sie sich bewegt. Aber schon um die Partikularität einzelner Anforderungen benennen zu können, braucht sie Bezugspunkte als Kriterien, die nicht aus der Kennzeichnung der Anforderungen und auch nicht aus der Analyse ihrer praktischen Einlösung zu gewinnen sind. Der Bezugspunkt, den ich sehe, ist die Theorie der Erziehungsaufgaben, weil sie als Sachwalter dessen fungieren kann, was eine pädagogische Institution notwendig verkörpern muß, wenn sie den Zielen und Zwecken gerecht werden will, die aus den Erziehungsaufgaben als dem unterstellten Hauptzweck pädagogischer Institutionen resultieren (vgl. tabellarische Darstellung der Erziehungsaufgaben in C IV, S. 216). Aufgabe einer Theorie *pädagogischer* Institutionen ist, so betrachtet, auch die Klärung der Frage, welche aus-serpädagogischen Ansprüche z.B. an die Schule wie Berücksichtigung finden können, wenn an den pädagogisch gesetzten Zielen und Zwecken festgehalten werden soll, und was die Berücksichtigung von solchen, dem eigentlichen Vorhaben fremden oder entgegenstehenden Zwecken erziehungsbezogen bedeutet.

Weil die vorliegenden Arbeiten zur Theorie der Schule allenfalls implizit auf eine Theorie der Erziehungsaufgaben Bezug nehmen, verfolgen sie einen anderen Weg: Sie gehen in aller Regel von den gegebenen Schulen aus und versuchen, diese in ihrer Bedeutung, ihrem Sinn (Hördt 1933; Gebhardt 1923) sowie später in ihrer gesellschaftlichen Funktion (Fend 1974; Hurrelmann 1975) und in ihrer inneren Funktionsweise (vgl. Brumlik/Holtappels 1993) zu beschreiben und je nach den punktuell geltend

gemachten Maßstäben zu kritisieren (vgl. dazu zusammenfassend Tillmann 1993, S. 8-15). Wenn man davon ausgeht, daß die Schule als zentrale pädagogische Institution ein wichtiger Ausdruck dafür ist, wie eine erwachsene Generation der heranwachsenden jungen Generation gegenübertritt, dann kann man solche, die Schulwirklichkeit auf ihren möglichen Begriff bringenden Theorien als eine Form von Vorbereitung auf eine pädagogische Theorie der Schule lesen, die aufgeklärt über das Vorfindliche, im Bewußtsein dessen, was eine Erziehungseinrichtung als Raum für ein Erziehen als Handeln gewährleisten müßte, und die, in Kenntnis möglicher Außenansprüche konstruktiv die Gestalt einer dem allen adäquaten Schule konzipiert. Die auf den Begriff bringende Beschreibung der bestehenden Schulen ist dafür deshalb eine gute Voraussetzung, weil man mit ihrer Hilfe einer erwachsenen Generation den Spiegel vorhalten kann verbunden mit der Frage, ob man sich *so* der nachwachsenden Generation zeigen will. Ich möchte dieses Spiegelbild, soweit es vorliegt, kurz umreißen:

Vertraut aus schultheoretischen Diskussionen sind die Ansprüche an die Schule aus Sicht der Gesellschaft. Mit Fend u.a. sind zu nennen, die Anforderung der *Qualifikation*, *Selektion* und *Allokation*, der *Integration* bzw. *Sozialisation*, darüberhinaus mit Klafki u.a. die Aufgaben der Kulturüberlieferung oder die *Tradierungsfunktion*. Davon zu unterscheiden sind Funktionen, die öfters als ebenfalls gesellschaftlich bestimmte erwähnt werden, aber eher aus der Politik bzw. dem politischen System an die Schule herangetragen werden, nämlich die der *Legitimation* (Fend) sowie die der sozialen und politischen *Innovation*. Letztere war ein maßgebliches Motiv vieler Bildungsreformer der 70er Jahre. Daß sie dennoch relativ selten als Funktion der Schule genannt wird, ist vielleicht darauf zurückzuführen, daß die Innovationsaufgabe für die Regelschule allgemein nicht in Anschlag gebracht wird, sondern eher Versuchsschulen und alternativen Schulmodellen zuzukommen scheint und dann in der Regel einen sachlichen Gehalt hat, der mit einem der anderen Ansprüche genauer umschrieben werden kann, also z.B. Innovation um besser zu qualifizieren oder besser zu integrieren und anderes mehr.

Letzteres macht darauf aufmerksam, daß Schulen in ihrer konkreten Gestalt immer als eine komplexe, wenn auch oft unbewußte Antwort oder Reaktion auf die Summe der an sie herangetragenen Aufgaben verstanden werden müssen. Schulen - so könnte man sagen - zeigen durch ihre Praxis, wie die in ihr Tätigen die Aufgaben gewichten bzw. wie sie mehr oder weniger erfolgreich versuchen, potentiell einander widersprechende Aufgaben in einem integrativen Konzept zu bewältigen. Wenn man so will, kommt in der schulischen Praxis eine jeweilige implizite Theorie darüber zum Ausdruck, wie man welchen Anforderungen an Schule gerecht werden kann bzw. will.

Bei der näheren Kennzeichnung der vielen möglichen "Wie's" fallen allerdings einige "Grundmuster" auf, nach denen die Schulen in allen Ländern der Bundesrepublik mehr oder weniger deutlich strukturiert sind, und die offensichtlich auf - auch länderübergreifend wirksame - Schulsystementscheidungen, die der einzelnen Schule vorgelagert sind, zurückzuführen sind. Zu nennen wären u.a.:

- Die Schulzeitlänge und ihre Untergliederung in eine Primarstufe sowie in eine Sekundarstufe I und II mit der bekannten, aber nicht unbedingt sinnfälligen Zuordnung zu Lebensaltern,
- die Dreigliedrigkeit der Sekundarstufe I und die überwiegende Zweigliedrigkeit der Sekundarstufe II,
- die Aufgliederung der täglichen Lernzeit in Dreiviertelstunden,
- die Aufgliederung der Inhaltlichkeit der Beschäftigungen in Unterrichtsfächer.

Andere Merkmale von Schulen sind nicht in gleicher Weise systemgeprägt aber doch schulübergreifend vergleichbar ausgebildet. Hier sind zu nennen u.a.

- die Größe von Schulen
- die Architektur von Schulen
- die Gestaltung der Schul- und Unterrichtsräume.

Fragt man, welchen Anforderungen an die Schule diese Merkmalsausprägungen in denkbarem Regelfall eines normalen Gymnasiums oder einer normalen Berufsschule dienen (z.B. 1000 bis 4000 Schüler und Schülerinnen in einem Komplex, mit 80 bis 200 Lehrenden, 10 - 14 Unterrichtsfächer pro Jahrgangsklasse, davon 3 bis 7 verschiedene an einem Tag, allgemeine Klingel- und Pausenzeichen im Dreiviertelstundenrhythmus, lange nüchterne Flure, schmucklose Klassenräume, Aufenthaltsverbot in den Klassenräumen während der Pausen etc.), so bringen Antwortversuche - soweit sie auf pädagogisch motivierte Anforderungen Bezug nehmen wollen - eine gewisse Verlegenheit mit sich, vor allem dann, wenn man Alternativschulen (Montessori, Waldorf, Laborschule Bielefeld) aber auch viele Grundschulen des Regelsystems mit dieser "Schulgestalt" vergleicht. Hinsichtlich anderer, nicht pädagogischer Anforderungen sind Antworten leichter, wenn auch nicht immer schlüssig: Als Gründe für Größen gibt es finanzielle Erwägungen, um z.B. differenzierte Lernangebote ohne erhöhten Personalaufwand machen zu können; Nüchternheit und Verzicht auf Schmuck sollen Zerstörungsmöglichkeiten minimieren; Fächer, Jahrgangsklassen und Stundenrhythmus sind tradiert; Fachunterricht entspricht den Qualifikationen der Lehrenden etc.

Nun gibt es aber Schulen, die systembedingt alle genannten Merkmale ebenfalls aufweisen und darüberhinaus auch groß sind, wenig ansprechende

Gebäude nutzen und eine eher dürftige Ausstattung von Räumen aufweisen und dennoch anders sind, eine von der beschriebenen Tristesse abweichende Gestalt haben. Welche zusätzlichen Merkmale kennzeichnen solche Schulen? Die möglichen Antworten auf diese Frage stammen aus der Schulklimaforschung. Die diesbezüglich schulemachende Rutter-Studie (in Westdeutschland veröffentlicht 1980) macht schon durch ihre Anlage klar, daß man die Wirkungsweise einer Schule nur verstehen kann, wenn man das Wirkungsgewebe der sie kennzeichnenden Merkmale berücksichtigt, Schule also als sozialen Organismus zu begreifen und zu beschreiben sucht (vgl. Hentig in Rutter et.al. 1980, S. 24).

Geht man so vor, stellt sich heraus, daß z.B. die gemeinschaftliche und bewußte Betonung bestimmter Schulfunktionen, z.B. Lernhelfer zu sein, an individueller Entwicklung und Bildung interessiert zu sein, Qualifizierung und eine für die Lernenden relevante Repräsentation von Welt vorrangig anzustreben, daß mithin die explizite Betonung dieser Funktionen durch die Lehrenden, also die Erfahrbarkeit einer bestimmten Haltung und die Geltung bestimmter Prinzipien, die Wahrnehmung und Wirkung von Schulen für Kinder und Jugendliche verändert: Schulmeidung und Delinquenz nehmen ab, Leistungsfähigkeit nimmt zu. Ein wichtiger Beitrag dazu, bestehende Schulen auf ihren Begriff zu bringen, ist die Rutter-Studie und alle ihr nachfolgenden, ähnlich angelegten Studien insofern, als daß hier gezeigt wird, daß eine Schule auch - und zwar trotz manch unpädagogischer Bedingung - das ist, was die in ihr Arbeitenden als ihre jeweils vorrangigen Aufgaben bewußt wahrnehmen und koordiniert zu verwirklichen trachten.

Und so haben Schulen potentiell ein Doppelgesicht, was die Schulklimaforschung dadurch auf den Begriff gebracht hat, daß sie den Unterschieden im Innenleben der Schulen nachgegangen ist. Damit hält sie den Lehrenden

einen Spiegel vor, der zeigt, was im gesellschaftlich gesetzten Rahmen alles möglich ist. Das macht die Verantwortung der Professionellen deutlich, aber es hat auch die Tendenz, den gesellschaftlich gesetzten Rahmen unbefragt und unkritisiert zu lassen. Aber auch das "nackte Institutionengesicht" ist der kritischen Mitteilung an die Gesellschaft bedürftig.

Man muß mit den sehr kritischen Einschätzungen der gesellschaftlichen Institution Schule nicht übereinstimmen, um sehen zu können, daß Schulen

"Die Institution Schule ist nicht aus dem Zweck des Unterrichts gedacht und nicht als Verwirklichung solcher Gedanken entstanden, sondern ist da, vor der Didaktik und gegen sie. Sie entsteht aus dem wirtschaftlichen - ökonomischen, finanziellen - Zustand, aus den politischen Tendenzen der Gesellschaft.(...) Die Schule - als Institution - erzieht. Sie ist zum wenigsten *einer* der Erzieher der Generation; einer jener Erzieher, die - zum Hohne allen Lehren der großen und kleinen Erzieher, zum Hohne aller Lehr- und Erziehungsprogrammen, aller Tagungen, Erlasse, Predigten - aus jeder Generation eben das machen, was sie heute ist, immer wieder ist, und gerade nach jenen Forderungen und Versprechungen ganz und gar nicht sein dürfte" (Bernfeld (1925), S. 27/28).

heute ein institutionelles Gesicht haben, das den professionell an sie zu stellenden Anforderungen wenig entspricht, so daß Schulen nur da ihre Bildungs- und Erziehungsaufgabe ansatzweise erfüllen, wo Erziehende einen dafür tauglichen Rahmen der Verlässlichkeit, der Annahme und des Herrschaftsverzichts im institutionell gesetzten Rahmen aufzubauen in der Lage sind. Man kann feststellen, daß für solche pädagogische Rahmungen ihres Tuns den so handelnden Erziehenden allgemein Beifall gezollt wird: diejenigen sind gute Lehrerinnen und Erzieher, die den Kindern Achtung und Vertrauen entgegenbringen, die Fächergrenzen und Schulgrenzen überschreiten, bei denen Kinder und Jugendliche im Team komplexe Aufgaben weitgehend selbstorganisiert bearbeiten, in deren Klassen man einander hilft und aufeinander eingeht und keiner ausgelacht wird.

Man kann aus der breiten Zustimmungsfähigkeit einer solchen Gestaltung von Schule schließen, daß die erwachsene Generation sich, zumindest mehrheitlich, so der jungen Generation zeigen möchte. Dann aber muß die Erwachsenengeneration sich als Ganze fragen, und von einer pädagogischen Theorie der Schule auch fragen lassen, warum sie nicht willens und in der Lage ist, Schulen institutionell so zu verfassen, daß das auch gesellschaftlich erwartete, pädagogische Handeln in ihnen Unterstützung findet und nicht, wie

tendenziell heute, der Institution immer neu abgerungen werden muß. Mag sein, daß es auch das ist, was in Lehrern und Lehrerinnen das viel zitierte Burn-Out-Syndrom entstehen läßt: der auch noch unnötige, weil durch Bewußtseinsveränderung in der Gesellschaft eigentlich überholte Spagat zwischen einem zustimmungsfähigen Erziehen und Sich-Bilden-Ermöglichen als Handeln und dem täglichen sich doch geltend Machen der alten Institution Schule, als einem Konzept des 19. Jahrhunderts.

Man sieht, die Auseinandersetzung mit den außerpädagogischen Entscheidungen und Anforderungen, die auf pädagogische Institutio-

"Die Voraussetzungen für den Eintritt des Kindes in die Institution Schule wird durch staatliche Verordnungen wie Festlegung des Einschulungsalters, Zuweisung zu einem bestimmten Schulort und einer Schulart (etwa Hauptschule oder Sonderschule) genau definiert. Der Schüler hat die Pflicht, bestimmte festgelegte Stunden am Tag in einem dafür vorgesehenen Gebäude zu verbringen. Er hat die Unterrichtsstunden ruhig sitzend in einer ohne sein Zutun zustande gekommenen Lerngruppe zu verbringen und sich den Anforderungen des Lehrers zu fügen. Für den einzelnen Schüler bleibt bei einer Klassenfrequenz von etwa dreißig Schülern höchstens eine Minute Sprechzeit. Alle übrigen Fragen, Anregungen, Impulse des Schülers können nicht kommuniziert werden. Statt dessen wird gefordert, daß er sich ganz auf die Äußerungen der Klassenkameraden und des Lehrers konzentriert. In regelmäßigen Intervallen hat der Schüler die Möglichkeit, "Pause" zu machen, seinen psychischen Bewegungsdrang auszuleben und eventuell eigenen Initiativen zu folgen. Für Schüler, die sich diesem Prozeß nicht anpassen können oder wollen, gibt es einen Katalog von abgestuften Sanktionen, die sie zum gewünschten Verhalten zwingen: vom strafen den Zurechtweisen, körperlichen Zwangsmaßnahmen (in die Ecke stellen, vor die Tür schicken), Notendruck, Uminterpretationen des Verhaltens als psychische Störung und eventuell damit verbundene Zuweisung zum Schulpsychologen bis zum Ausschluß aus der Institution, Überweisung in eine Sonderschule oder in ein Erziehungsheim" (M. u. G. Muck 1993, S. 77/78).

nen wie z.B. die Schule durchschlagen, ist notwendig, um der Gesellschaft der Erwachsenen allgemein und den in ihr Erziehenden im besonderen den Spiegel vorhalten zu können, damit sie sehen,

was sie tun oder veranlassen zu tun, aber auch, damit sie (vor allem die Erziehenden) sehen, was auch unter den gegebenen Bedingungen pädagogisch Sinnvolles möglich ist. Das offenzulegen ist - wenn man so will - die *Vorarbeit* für eine pädagogische Theorie der Schule. Dieser obliegt die Diskussion und Kritik der "Spiegelbilder" schulischer Wirklichkeit unter Bezug auf eine ausgewiesene Theorie der Erziehungsaufgaben, die hinsichtlich der Erziehungsaufgaben *Unterrichten* die Theorie der Bildungsaufgaben mit einschließt. Denn nur so ist die Theorie der Schule nicht reduziert auf die Beschreibung und den Vergleich des historisch kontingent Gewordenen, sondern kann zeigen, welche Bildungs- und Erziehungsaufgaben Schule tatsächlich übernimmt und welche auch nicht, und diskutieren, ob die dabei sich Geltung verschaffenden Prinzipien Sinn und Ziele der Schule als pädagogischer Einrichtung tragen oder nicht.

Und schließlich kann eine pädagogische Theorie der Schule, die sich auf eine Theorie der Erziehungsaufgaben einschließlich einer Theorie der Bildungsaufgaben stützt, auch konstruktiv genutzt werden, um aufgabenadäquate Institutionen zu konzipieren, zu errichten und beratend zu begleiten und dabei immer in Rechnung zu stellen, daß es also bezogen auf deren notwendige Ziele, Prinzipien und Zwecke einen verlässlichen, ordnenden, annehmenden, unterdrückungsfreien Raum zu schaffen gilt, in dem die nachwachsende Generation sich in einer bildungswirksam vorbereiteten Umgebung mit Bildungsangeboten selbsttätig, selbstreguliert und eigenverantwortlich auseinander setzen kann. Diese Schule könnte berechtigterweise den Namen "Bildungsschule" (vgl. Hentig 1996, S. 161) tragen, weil das Sich-Bilden der ihr Anvertrauten ihr ausgewiesener und institutionell umgesetzter Zweck wäre. Dabei könnte und würde sich zeigen, daß es auf diesen Zweck bezogen viele, verschiedene konkrete Schulgestaltungen geben kann (vgl. auch Hentig 1996, S. 167), die sich um Bildungswirksamkeit auf ihre je eigene Weise bemühen und dennoch den an die Institution Schule gestellten Anforderungen konsistent entsprechen.

Indem eine pädagogische Theorie der Schule als Unterstützung der Entwicklung einer Gestaltung z.B. von Bildungsschulen konstruktiv wird, kommen ihr auch die außerpädagogischen Anforderungen an Erziehung neu in den Blick. In aufgeklärten und selbstaufgeklärten Gesellschaften werden sich diese entweder als historisch überholt, weil mit der Einsicht in die menschliche

"Was wir hier benennen, ist die Wirkung des Unterrichtssystems als solches - ungebremst etwa durch Lehrer, denen die genannten Zusammenhänge bewußt sind. Das Problem ist jedoch auch hierbei, daß solche Lehrer zwar viel Gutes tun, indem sie Schlimmes verhindern, ihrerseits jedoch durch das Unterrichtssystem nicht unterstützt, sondern behindert werden" (Muck a.a.O. S. 85).

Pluralität und Freiheit nicht in Übereinstimmung zu bringen, erweisen. Als solche müßten sie dann kenntlich gemacht und so begründet zurückgewiesen werden. Bei anderen außerpädagogischen Anforderungen wird man einschätzen können, ob und wie sie mit den Erziehungsanforderungen eines Erziehens als Handeln im Prinzip kompatibel sind, und wird entsprechend versuchen, sie zu berücksichtigen. Von Erziehungseinrichtungen aber, die Erziehen als "Herstellen" verstehen und realisieren, wird eine pädagogische Theorie der Schule sagen müssen, daß sich in ihnen eine aufgeklärte Gesellschaft selbst desavouiert und dementiert.

Schluß: Pädagogische Theorie: Das *Reden* der Erwachsenen darüber, wie sie sich und die Welt der nachwachsenden Generation zeigen wollen

In jedem Fall aber stehen hier die Erzieher dem Jugendlichen als Vertreter der Welt gegenüber, für die sie die Verantwortung übernehmen müssen, obwohl auch sie sie nicht gemacht haben, selbst wenn sie heimlich oder offen wünschen sollten, sie sei anders als sie ist .

Hannah Arendt

Methodologisches oder: Wie die erzählten Geschichten über die Begegnung der Generationen die Erziehungswirklichkeit erst konstituieren - Das Entstehen der Aufgabe der Erziehung

In einer aufgeklärten Gesellschaft sind die Erziehung und die Gestaltung der dafür erforderlichen Institutionen, u.a. also der Schulen, ein Thema, d.h. eine sich stellende Aufgabe, über die gesellschaftlich gestritten und entschieden wird. Das bedeutet, daß die erziehende Generation einen pädagogischen "Raum" als Zwischenraum zwischen den Generationen weitgehend bewußt etabliert. Indem das geschieht, wird dem Bezugsgewebe zwischen den Generationen ein Rahmen gegeben, in dem es seine je konkrete Gestalt annimmt, d.h., in dem konkrete Bildungsgeschichten und Erziehungsgeschichten entstehen. Was sich dabei im Grundsätzlichen ereignet, beschreibt Hannah Arendt wie folgt:

"Dieses Zwischen, das sich im Zwischenraum der Welt bildet, ist ungreifbar, da es nicht aus Dinghaftem besteht und sich in keiner Weise verdinglichen oder objektivieren läßt; Handeln und Sprechen sind Vorgänge, die von sich aus keine greifbaren Resultate und Endprodukte hinterlassen. Aber dies Zwischen ist in seiner Ungreifbarkeit nicht weniger wirklich als die Dingwelt unserer sichtbaren Umgebung. Wir nennen diese Wirklichkeit das Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten, wobei die Metapher des Gewebes versucht, der physischen Ungreifbarkeit des Phänomens gerecht zu werden." (...) "Der Bereich, in dem die menschlichen Angelegenheiten vor sich gehen, besteht in einem Bezugssystem, das sich überall bildet, wo Menschen zusammenleben. Da Menschen nicht von ungefähr in die Welt geworfen werden, sondern von Menschen in eine schon bestehende Menschenwelt geboren werden, geht das Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten allem einzelnen Handeln und Sprechen voraus, so daß sowohl die Enthüllung des Neuan-

kömlings durch das Sprechen wie der Neuanfang, den das Handeln setzt, wie Fäden sind, die in ein bereits vorgewebtes Muster geschlagen werden und das Gewebe so verändern, wie sie ihrerseits alle Lebensfäden, mit denen sie innerhalb des Gewebes in Berührung kommen, auf einmalige Weise affizieren. Sind die Fäden erst zu Ende gesponnen, so ergeben sie wieder klar erkennbare Muster, bzw. sind als Lebensgeschichten erzählbar." (...) "Die Geschichten selbst aber, in ihrer lebendigen Wirklichkeit, sind keine "Dinge" und müssen erst verdinglicht, d.h. transformiert werden, bevor sie in den gegenständlichen Bestand der Welt eingehen können." (Arendt (1958), S. 173, 174, 175).

Es ist diese lebendige Wirklichkeit, von der Hannah Arendt spricht, die auch im Bereich der Erziehung als Bezugsgewebe der menschlichen Angelegenheiten aus der Begegnung zwischen den Menschen, hier der verschiedenen Generationen, allererst entsteht, und erst dann durch Erzählen "verdinglicht" werden kann. Pädagogische Theoriebildung in ihren verschiedenen Formen ist eine solche "Verdinglichung", weil sie Erziehungs- und Bildungsgeschichten aus unterschiedlichen Perspektiven und auf verschiedenste Weise "erzählt". So nimmt also die Angelegenheit im "Zwischen" der Generationen in deren Miteinander, in beider Handeln und Sprechen Gestalt an, aber diese Gestalt kennen und bewahren die Menschen nur, indem sie sie zur Sprache bringen: erzählend und theoretisierend.

Mithin liegt die Wurzel oder der Beginn der Erziehung und ihrer Theorie im *Reden* über die verantwortliche Gestaltung des "Zwischens" der Generationen. In der Geschichte der Menschen hat dieses Reden - soweit es überliefert ist und über anderes wissen wir nichts, was nicht heißt, daß es nicht existierte - hat also dieses Reden über die Gestaltung der Verhältnisse zwischen Jungen und Alten in bezug auf die Welt in verschiedenen Kontexten gestanden und zwar in Abhängigkeit von der jeweiligen Antwort auf die Frage, was die Gestaltung des Generationenverhältnisses eigentlich für ein Problem oder für eine Aufgabe aufwirft.

Sehr knapp gesagt lassen sich zumindest drei Aufgaben- bzw. Problemverständnisse referieren: Das Generationenverhältnis im Kontext des *Politischen* zu behandeln - wie Platon und Aristoteles - heißt, Erziehung als eine Teilaufgabe im Bereich der Gestaltung der menschlichen Beziehungsverhältnisse generell aufzufassen. Das Generationenverhältnis im *religiösen* Kontext zu thematisieren, kann bedeuten, es der individuellen und kollektiven Aufgabe, Sinn zu suchen und zu stiften, als Teilproblem unterzuordnen. Und vermutlich ist es der Verlust der sinnstiftenden Ordnungen und Orientierungen, der die Erziehung in den Kontext des Problems der sich über sich selbst aufklärenden Menschen bringt. Deren neue Aufgabe besteht darin, sich selbst bestimmen zu müssen. Damit werden sich die Menschen in ihrer Entwicklung zum (selbstbestimmten) Menschen selbst zum Thema und die darin

steckende Aufgabe erscheint ihnen offensichtlich ausreichend umfangreich, und wohl auch brisant (s.o. C I) genug, um sie neben anderen, also jetzt neben Politik und Religion, als *eigenständige* aufzufassen - die Auseinandersetzung mit der Erziehungswirklichkeit als abgetrennte, eigene aufgabenhaltige Wirklichkeit etabliert sich.

Die Merkmale der Erziehungsaufgabe

Die spätestens mit der Aufklärung einsetzende Bearbeitung der nun eigenständigen und in gewisser Weise selbstbewußten Frage, wie jede neue Generation durch die jeweils erwachsene Generation darin gestützt, gefördert oder nur dazu gebracht werden kann, sich selbst zu bestimmen, wird tendenziell begleitet von einer anderen eher ängstlichen Frage, wie man denn diese Selbstbestimmung bestimmen oder wenigstens mitbestimmen könnte. Vermutlich kann man für die Erziehung zeigen, was Hannah Arendt für das Politische gezeigt hat, daß nämlich beide - jedenfalls von heute aus betrachtet - nicht zu sich selber kommen, solange die Menschen nicht bereit sind, die Ungewißheit, die mit der Pluralität der Menschen einhergeht, zu akzeptieren und d.h. auch, die durch die Ungewißheit ausgelöste Angst vor den und dem Neuen zu überwinden. Denn die Akzeptanz der Ungewißheit, die aus Offenheit und Vertrauen gegenüber dem Neuanfangenkönnen der Menschen allgemein und der Heranwachsenden im besonderen erwächst, ist Voraussetzung dafür, Erziehung als das verstehen zu können, was sie aufgrund der menschlichen Bedingtheit der Pluralität unhintergebar ist: Ein Zueinander-in-Beziehung-Treten von Menschen, i.d.R. der erwachsenen und der nachwachsenden Generation, dessen Verlauf und Folgen offen sind.

Nur wenn das verstanden ist, kann die Bedeutung des zu schaffenden institutionellen und ideellen Rahmens begriffen werden, in dem das Aufeinander-Sich-Beziehender Generationen eine Form annehmen kann, die es den Heranwachsenden tatsächlich ermöglicht, den Anforderungen des Sich-Selbst-Bestimmens als den Anforderungen des Sich-Bildens Rechnung zu tragen. Welche Anforderungen das sind, wurde oben mit der Theorie der Bildungsaufgaben formuliert: nämlich (1) sich für die bestehende Welt der Menschen erkennend und teilnehmend zu interessieren, um für das Beziehungsverhältnis zwischen den Menschen verschiedener Generationen eine ihnen gemeinsame Menschenwelt zu konstituieren; (2) die den Menschen - als Folge der Bedingtheit ihres Lebens auf der Erde - aufgegebenen aktiven Tätigkeiten zu gewährleisten und dafür gemeinsam Lebensformen zu finden und schließlich (3) sich dabei und in deren Reflexion selbst eine Form zu geben, mit der man soweit übereinstimmt, daß man sie vor sich und damit vor den anderen Men-

schen vertreten kann. Wie die gemeinsame Welt der Generationen aussieht und ob und wie sie an den Welten ihrer Vorfahren teilhat, wie kompetent und vielseitig die Aktivitätsmöglichkeiten zur Bewältigung der menschlichen Bedingtheit ausfallen, und ob dabei die schon zur Verfügung stehenden Lösungen ausgeschöpft werden, und wieviel Selbstachtung und Fremddachtung den sich Gestalt gebenden Individuen zukommt, das alles entscheidet sich im erziehenden Umgang im dafür und aufgrund des dafür zur Verfügung gehaltenen Rahmens als der Zwischenwelt der Erziehung.

Verlässlichkeit, Annahme, Herrschaftsverzicht, Achtung und Vertrauen sind - so der Ertrag der Theorie der Erziehungsaufgaben - die Prinzipien, die eine verlässliche Zwischenwelt für frei sprechende und handelnde Menschen schaffen, die in ihr Raum finden zu Selbsttätigkeit, Selbstregulierung, Eigenverantwortung und zum Sich-Bilden an den verantwortlich von den Erwachsenen eingebrachten Bildungsaufgaben. Was die nachwachsende Generation in einem solchen Rahmen an Interessen, Fähigkeiten, Bereitschaften sowie an Qualitätsvorstellungen und Verfahrensweisen entwickeln wird, kann nicht vorweggenommen werden; was die Erwachsenen aber in ihn einbringen und wie sie ihn verfassen, das liegt in ihrer Hand. Und darum ist konsequenterweise eben das Gegenstand der Pädagogik als Praxis und als Theorie: die Setzung des Rahmens der Erziehung durch die Gewährleistung bestimmter Prinzipien sowie dessen Ausfüllung durch ein Sich-selbst-Zeigen und Einbringen, das sozialisiert und Halt gibt, und das Zeigen von etwas bzw. der Welt, mit ihren Aufgaben und Lösungsversuchen, das als erziehender Unterricht Bildung ermöglicht.

Die Tätigkeiten zur Bearbeitung und Lösung der Erziehungsaufgaben als Gegenstand pädagogischer Theoriebildung

Die gerade nochmals rekapitulierten Aufgaben einer Gestaltung der Erziehungspraxis sind Gegenstand dieses Buchs, das die Bildungsaufgaben kategorial bestimmt und mit dem Erschließen und Formulieren der Erziehungsaufgaben den Rahmen und die Erziehungshaltung kennzeichnet, durch den die ermittelten Bildungsaufgaben bildungswirksam gestellt werden können. Dabei zeigt sich, daß das Setzen des Rahmens als Etablierung von pädagogisch verantworteten und verantwortbaren Institutionen sowie die didaktisch durchdachte Konstruktion von curricularen Umsetzungen der kategorial entwickelten Bildungsaufgaben tendenziell *herstellende* eben konstruierende Tätigkeiten erforderlich macht, wohingegen das in beidem Sich-Bewe-

gen und die Bildungsaufgaben gegenüber der nachwachsenden Generation Repräsentieren, *handelnde* und *sprechende Tätigkeiten* erfordert.

Sowohl das Herstellen von institutionellen Rahmenbedingungen und von Bildungsangeboten wie auch das Handeln im Sinne des erziehenden Sozialisierens, Haltgebens und Unterrichtens basieren auf dem *Interesse* an der Erziehungswirklichkeit und zwar dem *erkennenden*, das z.B. die Wirkung von Bildungsangeboten und -institutionen erschließt und dem *teilnehmenden*, das pädagogische Handlungsvollzüge mitvollzieht, um zu verstehen, was in ihnen passiert und was anderes in ihnen passieren könnte, wenn die handelnden Erwachsenen anders handelten. Diese Interessen sind - neben den herstellenden und handelnden Tätigkeiten zur Gestaltung der Erziehungspraxis - ein ebenfalls bestehender Gegenstand der Theoriebildung, wobei das erkennende Interesse eher auf eine erziehungsbezogene Wirkungsforschung oder Erziehungsforschung abstellt, während das teilnehmende Interesse am verstehenden Mitvollzug pädagogischen Handelns mit im Konzept des pädagogischen Experiments (Benner 1978 (2. Aufl.), S. 319 ff) aufgehoben zu sein scheint.

Ein dritter Bereich der Theoretisierung der Phänomene des Erziehungsgeschehens besteht im *reflektierenden Zueinander-in-Beziehung-Setzen* von Konzepten zur Gestaltung der Erziehungspraxis und von solchen für ihre Erforschung. Das kann man - soweit ich sehe - historisch-rekonstruktiv anlegen, um den Gang des Nachdenkens und Tuns nachzuzeichnen, das kann man auch eher methodologisch-systematisch anlegen, indem man die tätig gestaltenden und die forschend interessierten Zugänge zum Erziehungsgeschehen in ihrer jeweiligen Verfahrensweise diskutiert und ggf. auch beurteilt. Dabei wird deutlich, daß Tätigkeitskonzepte und Forschungskonzepte das Erziehungsgeschehen auf verschiedene Weise in den Blick nehmen können, nämlich als die Erziehungswirklichkeit und damit als *teilnehmend* zu verstehende Realität der Räume und Menschen, die erziehen bzw. erzogen werden (geisteswissenschaftliche Pädagogik), als Gegenstand empirisch-analytischer Forschung zur *Erkenntnis* von Erziehungsgesetzmäßigkeiten (kritisch-rationale Erziehungswissenschaft), als *reflektierend* in ihrer (ideologischen) Befangenheit und Abhängigkeit aufzuklärende und zu kritisierende Erziehungspraxis (kritische Erziehungswissenschaft) oder als eine wiederum *erkennend*, auf ihr zugrundeliegende Tiefenstrukturen hin zu analysierende Erscheinungsform eben dieser Strukturen (Erziehungswissenschaft im Anschluß an den französischen Strukturalismus).

Die Folge dieser und weiterer Zugänge zum Erziehungsgeschehen kann man auch in ihrer historischen Abfolge zu verstehen suchen, derzufolge die Defizite oder besser: die jeweilige Perspektivität des vorgängigen Verständnisses durch das jeweils folgende zu beheben versucht werden, womit sich dieses dann seinerseits in anderer Weise als partikular - oder wiederum besser: als perspektivisch - erweist. Die Kritik entsprechender Theoriediskurse als

zumindest potentiell "theoretische pädagogische Hyperwirklichkeit für Intellektuelle" (Lenzen 1989, S. 1116) verweist auf ein Problem pädagogischer Theoriebildung, das dann entsteht, wenn "das Reden über Erziehung und Bildung, also auch die Erziehungswissenschaft sich von ihrem Gegenstand gelöst und begonnen hat, ein Eigenleben zu führen" (Lenzen a.a.O.). Dem ist dadurch zu begegnen, daß auch für die theoretische Beschäftigung mit dem Erziehungsgeschehen akzeptiert und umgesetzt wird, was für die Erziehung, wie für das Leben überhaupt gilt, nämlich, daß ihrer Sorgen vielfach sind: Für die Wissenschaft vom Erziehungsgeschehen heißen diese Sorgen bzw. *Aufgaben*: zum einen *Gestaltung der Erziehungspraxis* als Setzung eines Erziehungsrahmens, Herstellen von Bildungsangeboten als vorbereitete Umgebung und Bildungsaufgaben, Repräsentation des Rahmens und der Bildungsaufgaben durch handelndes und sprechendes Sozialisieren, Halt geben und Unterrichten; zum anderen *interessierte Erforschung der tatsächlichen Erziehungsprozesse* in Form von Bildungs- und Erziehungsforschung als (pädagogischer) Wirkungsforschung und in Form des pädagogischen Experiments und schließlich *Reflexion* von Praxisgestaltung und Praxisforschung in Hinsicht auf methodologische und systematische Alternativen und bezogen auf historische Abfolgen und historische Kontexte.

So wenig wie es im Leben Sinn macht, Interesse am schon Gegebenen gegen aktives Tätigsein und Tätigsein wiederum gegen Reflexion auszuspielen, so wenig nützt es, Erziehungsforschung gegen Praxisgestaltung und Praxisgestaltung dann wieder gegen Praxis- und Forschungsreflexion geltend zu machen und so richtig ist auch, daß bloße Praxisgestaltung ohne Reflexion und forschendes Interesse blind und bloße Reflexion ohne die Perspektive verantwortlicher Gestaltung hohl und leer ist. *Reden* müssen die Erziehenden und die Erziehung Theoretisierenden aber über alle *drei Typen von Tätigkeiten*: über die *interessierte Erforschung* ihres Gegenstandes so gut wie über die *Möglichkeiten zur Gestaltung* ihrer Praxis und über deren beider *denkende und urteilende Durchdringung*.

Allein die Gestaltung der Erziehungseinrichtungen und der in ihnen materialiter repräsentierten Bildungsaufgaben als der dem "Herstellen" allein zugänglichen Dimension des Erziehungsgeschehens könnten "für sich sprechen". Daß sie das allzuoft in einer Weise tun, die dem gleichzeitigen Reden über Erziehung in dramatischer Weise widerspricht und daß Erziehungsforschung und -reflexion oft genug die nicht hintergehbare Tatsache ignorieren, daß Erziehung Handeln ist, führt allerdings Stimmigkeits- und Glaubwürdigkeitsproblemen zwischen - wenn man es terminologisch unterscheiden will -: Pädagogik als Theoretisierung der Praxisgestaltung, Erziehungswissenschaft als Praxisforschung bzw. Bildungs- und Erziehungsforschung und Erziehungsphilosophie (im Sinn von philosophy of education) als deren beider Reflexion.

Aber jede Feststellung von Inkonsistenz oder gar Widersprüchlichkeit zwischen den Aussagen dieser drei Theorietypen ist auch produktiv, denn sie macht potentiell - wenn man so damit umgehen könnte - auf mögliche Einseitigkeiten, Voreingenommenheiten, aber auch Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten in den einzelnen Theorietypen aufmerksam, die auf diese Weise als überprüfungsbedürftig auffallen können.

Und Inkonsistenzen und Widersprüche bestehen nicht nur zwischen Praxisgestaltung, Praxisforschung und Praxis- bzw. Theoriereflexion, sondern potentiell auch in jedem der genannten Bereiche selbst. In seiner uneinheitlichen und inkonsistenten Gestalt ist das theoretisierende Reden über Erziehung getreulichem Spiegelbild der Tatsache, daß die Menschen kein gemeinsames Verständnis nicht einmal der Aufgaben der Erziehung geschweige denn ihrer angemessenen Lösung haben. Sie haben es nicht, obwohl - oder vielleicht auch gerade weil - es in gewisser Weise auf der Hand liegt: es ist ihnen als Erziehenden wesentlich mit der menschlichen Bedingtheit gestellt, geboren zu werden und sich - jedenfalls heute - selbst als Mensch bestimmen zu müssen. Solange aber die gestellten Aufgaben sich nur unterbewußt oder halb gewußt, auf jeden Fall aber nicht letztlich durchdacht, geltend machen, fällt es nicht nur in der Erziehungspraxis sondern auch im theoretischen Reden über Erziehung schwer, das zu leisten, was Herbart fordert: als Erziehungswissenschaft den Gewinn der bisherigen (Erziehungs- und Bildungs-) Versuche den nachwachsenden Erziehergenerationen konzentriert darzubieten, sei es als Lehre, sei es als Warnung.

"Vom Erzieher habe ich Wissenschaft und Denkkraft gefordert. Mag Wissenschaft ändern eine Brille sein, mir ist sie ein Auge, und zwar das beste Auge, was Menschen haben, um ihre Angelegenheiten zu betrachten. Sind nicht alle Wissenschaften fehlerfrei in ihren Lehren, so sind sie ebendarum auch nicht mit sich einig; das Unrichtige verrät sich, oder man lernt wenigstens Vorsicht in den streitigen Punkten. Hingegen wer sich ohne Wissenschaft für gescheit hält, hegt gleich große und größere Fehler in seinen Ansichten, ohne es zu fühlen und vielleicht ohne es fühlen zu lassen; denn die Berührungspunkte mit der Welt sind abgeschliffen. Ja die Fehler der Wissenschaften sind ursprünglich Fehler der Menschen, nur der vorzüglicheren Köpfe" (Herbart (1806), S. 21/22).

Die Professionalisierung der Erziehungstätigkeiten - Eine Aufgabe pädagogischer Theoriebildung und ein Gegenstand politischer Diskussion

Sähe man *den* - oder zumindest einen - *Sinn* von pädagogischer Theoriebildung darin, den Gewinn der bisherigen Erziehungspraxis, -forschung und

-reflexion den nachwachsenden Erziehenden weiterzugeben, so gäbe das der Theoriebildung eine mögliche Orientierung. Sie würde dazu führen müßte, die in der Theorie jeweils behandelten Aufgaben und die ihnen zugehörigen Lösungsangebote und -versuche für die Erziehungsgestaltung, -forschung und -reflexion der sich professionalisierenden Pädagoginnen und Pädagogen explizit und zugänglich zu machen. Als eine solche Theorie wären Pädagogik und Erziehungswissenschaft mit ihren jeweiligen reflektierenden Anteilen Theorien zur Entwicklung pädagogischer Professionalität. Diese - das hatte sich bereits (D I) gezeigt - wäre eine Theorie über die angemessene Vorbereitung des handelnden und sprechenden Sich-Zeigens in den Erziehungstätigkeiten, sowie des Herstellens institutioneller Bedingungen und einer vorbereiteten, Bildungsaufgaben repräsentierenden Umgebung. Eine sich so verstehende Erziehungswissenschaft diene außerdem und nicht zuletzt der Qualifizierung für die Erforschung von Erziehungssituationen und Erziehungswirkungen. Potentiell sind damit übrigens mindestens drei verschiedene Ausprägungen von pädagogischer Professionalität benannt, die nicht zwingend von einer Person wahrgenommen werden müssen, auch wenn alle Ausprägungen auf Bildung und Ausbildung durch Theorie angewiesen sind.

Pädagogische Theoriebildung wäre so verstanden auch der Ort, an dem die (Selbst-)Bildungsaufgaben und Ausbildungsanforderungen für die erziehenden Erwachsenen öffentlich gemacht und beredet werden (müssen), wenn diese sich stellvertretend für ihre Generation in der Zwischenwelt der Erziehung der nachwachsenden Generation handelnd und sprechend zeigen und diese dabei mit dem konfrontieren können sollen, was ihnen als Repräsentanten der erwachsenen Generation für die Konstitution einer generationsübergreifenden gemeinsamen Welt und die Lösung der in ihr sich stellenden Aufgaben bedeutsam erscheint.

In demokratischen, pluralistischen, selbstaufgeklärten Gesellschaften ist dieser theoretisch-pädagogische Diskurs Bestandteil des politischen Diskurses über die jeweilige "Selbstdefinition der Gesellschaft" (Schwenk 1989, S. 439) und es ist den Expertinnen und Experten aufgegeben, ihn als politisch bedeutsamen unexpertenhaft und möglichst breit verständlich zu führen, was angesichts der Komplexität des Gegenstands zwar nicht leicht, aber doch zwingend ist, wenn *alle* wissen können sollen, was sie tun, wenn sie sich zu den nachwachsenden Generationen in Beziehung setzen.

Denn: "Was uns alle angeht und was daher nicht der Pädagogik, einer Spezialwissenschaft, überlassen bleiben darf, ist der Bezug zwischen Erwachsenen und Kindern überhaupt, oder noch allgemeiner und genauer gesprochen, unsere Haltung zu der Tatsache der Natalität: daß wir alle durch Geburt in die Welt gekommen sind und daß diese Welt sich ständig durch Geburt erneuert. In der Erziehung entscheidet sich, ob wir die Welt genug lieben, um die Verantwortung für sie zu übernehmen und sie gleichzeitig vor dem Ruin zu ret-

ten, der ohne Erneuerung, ohne die Ankunft von Neuen und Jungen, unaufhaltsam wäre. Und in der Erziehung entscheidet sich auch, ob wir unsere Kinder genug lieben, um sie weder aus unserer Welt auszustoßen und sich selbst zu überlassen, noch ihnen ihre Chance, etwas Neues, von uns nicht Erwartetes zu unternehmen, aus der Hand zu schlagen, sondern sie für ihre Aufgabe der Erneuerung einer gemeinsamen Welt vorzubereiten" (Arendt 1958a, S. 23).

Literaturverzeichnis

Allgemeinbildung: Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik. 21. Beiheft. Weinheim, Basel 1987

Anders, Günther: "Off limits für das Gewissen". In: Ders.: Hiroshima ist überall. München 1982. S.191-360

Arendt, Hannah (1950-1959): Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlaß. Hg. von Ursula Ludz. München 1993

Arendt, Hannah (1958): Vita Activa oder Vom tätigen Leben. München 7. Aufl. 1992

Arendt, Hannah (1958a): Die Krise in der Erziehung. Bremen 1958

Arendt, Hannah (1970): Macht und Gewalt. München 8. Aufl. 1993

Arendt, Hannah (1977a): Vom Leben des Geistes 1. Das Denken. München 3. Aufl. 1993

Arendt, Hannah (1977b): Vom Leben des Geistes 2. Das Wollen. München 2. Aufl. 1989

Baumann, Harold: "Geschichtliche Hintergründe der Montessori-Piaget-Beziehungen". In: Montessori-Werkbrief. Jg. 22. 1984. Heft 1. S. 3-15

Benjamin, Walter (1925): Ursprung des deutschen Trauerspiels. In: Ders.: Gesammelte Schriften Bd. I (1). Frankfurt a. M. 1980. S. 203-430

Benjamin, Walter (1940): "Über den Begriff der Geschichte". In: Ders.: Gesammelte Schriften Bd. I (2), S. 691-704. Frankfurt a. M. 1980

Benner, Dietrich: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München 2. Aufl. 1978

Benner, Dietrich: "Bruchstücke zu einer nichtaffirmativen Theorie pädagogischen Handelns". In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 28. 1982. Heft 6. S. 952-967

Benner, Dietrich: "Pädagogisches Experiment". In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 2. Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Hg. von H. Haft und H. Kordes. Stuttgart 1984. S. 376-385

Benner, Dietrich (1986): Die Pädagogik Herbart's. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim, München 1993

- Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim, München 1987
- Bernfeld, Siegfried (1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a. M. 1967
- Blankertz, Herwig: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover 1969
- Blaß, Josef Leonard: Herbarts pädagogische Denkform oder Allgemeine Pädagogik und Topik. Wuppertal, Ratingen, Düsseldorf 1969
- Blaß, Josef Leonard: Modelle pädagogischer Theoriebildung. Bd. I, Bd. II. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1978
- Blaß, Josef Leonard: Pädagogische Theoriebildung bei Johann Friedrich Herbart. Meisenheim 1982
- Brüggen, Friedhelm: Die Pädagogik F. D. Schleiermachers. Kursinheit 1. Studienbrief der Fernuniversität Hagen 1990
- Brumlik, Micha/ Holtappels, H. Günter: "Mead und die Handlungsperspektive schulischer Akteure - interaktionistische Beiträge zur Schultheorie". In: K.-J. Tillmann (Hg.): Schultheorien. Hamburg 2. Aufl. 1993. S. 89-102
- Buck, Günther: Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1967
- Canetti, Elias: Masse und Macht. Frankfurt a.M. 1987
- Cavarero, Adriana: Platon zum Trotz. Weibliche Gestalten der antiken Philosophie. Berlin 1992.
- Coleman, James S.: "Die Zukunft für Kinder und Jugendliche". In: F. Schweitzer, H. Thiersch (Hg.): Jugendzeit - Schulzeit. Weinheim, Basel 1983. S. 57-77
- Comenius, Johann Amos (1657): Große Didaktik. Hg. v. A. Flitner. Düsseldorf, München 2. Aufl. 1960
- Dewe, Bernd/ Ferchhoff, Wilfried/ Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992
- Dewey, John (1916): Demokratie und Erziehung. Braunschweig 1964
- Dilthey, Wilhelm (1878/79): "Grundprobleme der Geschichte der Pädagogik". In: Schriften zur Pädagogik. Hg. von H.-H. Groothoff und U. Herrmann. Paderborn 1971. S.13-19
- Dilthey, Wilhelm (ca. 1884): "Grundlinien eines Systems der Pädagogik". In: Schriften zur Pädagogik. Hg. von H.-H. Groothoff

und U. Herrmann. Paderborn 1971. S. 25-118

Dilthey, Wilhelm (1890): "Schriften zur Organisation und Reform des Erziehungs- und Bildungswesens". In: Schriften zur Pädagogik. Hg. von H.-H. Groothoff u. U. Herrmann. Paderborn 1971. S.119-133

Dubieli, Helmut: "Der entfesselte Riese? Die 'zivile Gesellschaft' oder: Warum eine immanente Kritik der liberalen Gesellschaft unausweichlich wird". In: Frankfurter Rundschau Nr. 60 vom 12.3.1994 (a), S. ZB 3

Dubieli, Helmut: "Was, bitte, ist heute noch links?" In: Die Zeit. Nr. 12 vom 18.3.1994 (b). S. 12

Elias, Norbert (1939): "Die Gesellschaft der Individuen". In: Ders.: Die Gesellschaft der Individuen. Hg. von M. Schröter. Frankfurt a. M. 3. Aufl. 1988, S. 15-98

Elias, Norbert: Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I. Hg. und übers. von M. Schröter. Frankfurt a.M. 1987

Elias, Norbert (1987): "Wandlungen der Wir-Ich-Balance". In: Ders.: Die Gesellschaft der Individuen. Hg. von M. Schröter. Frankfurt a. M. 3. Aufl. 1988, S. 207-313

Elias, Norbert: Die Gesellschaft der Individuen. Hg. von M. Schröter. Frankfurt a. M. 3. Aufl. 1988

Erikson, Erik H. (1959): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M. 3. Aufl. 1976

Feldenkrais, Moshé: Die Entdeckung des Selbstverständlichen. Frankfurt a. M. 1985

Fend, Helmut u.a.: Sozialisations-effekte der Schule. Soziologie der Schule II. Weinheim 1974

Fischer, Bernd/ Girmes-Stein, Renate/ Kordes, Hagen/ Peukert, Ursula : "Entwicklungslogische Erziehungsforschung". In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 2. Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Hg. von H. Haft, H. Kordes. Stuttgart 1984, S. 45-79

Flitner, Andreas: Für das Leben- Oder für die Schule? Pädagogische und politische Essays. Weinheim, Basel 1987

Foucault, Michel/ Martin, Rux/ Martin, Luther H. u.a. (1988): Technologien des Selbst. Frankfurt a. M. 1993

Frei, Felix/Duell, Werner/ Baitsch, Christof: Arbeit und Kompetenzentwicklung. Bern 1984

- Frei, Felix/ Ulich, Eberhard (Hg.): Beiträge zur psychologischen Arbeitsanalyse. Bern 1981
- Freud, Sigmund (1904-1931): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie und verwandte Schriften. Frankfurt a. M. 11. Aufl. 1971
- Fuller, F. F./ Bown O. H.: "Becoming a Teacher". In: Ryan, K. (Ed.): Teacher Education. 74th Yearbook of the NSSE Part II. Chicago 1975. S. 25-52
- Gebhard, Julius: "Der Sinn der Schule". In: H. Nohl (Hg): Göttinger Studien zur Pädagogik. Heft 1. Göttingen 1923. S. 3-38
- Giesecke, Hermann: Das Ende der Erziehung. Stuttgart 1985
- Giesecke, Hermann: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim, München. 3. Aufl. 1992
- Gilligan, Carol: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München, Zürich 2. Aufl. 1985
- Girmes, Renate: Entwicklung und Erfahrung. Ansätze zu einer Theorie der Bildungsprozesse. Stuttgart 1980
- Girmes, Renate: "Distanzierung und Engagement als Voraussetzung einer realitätsgerechten Theorie von (moralischer) Entwicklung und einer problemgerechten und pädagogisch verantwortbaren Orientierung von (moralischer) Erziehung". In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 1990, Heft 3, S. 265-287
- Girmes, Renate: "Sprache und Verständigung - Wege zur Entwicklung der Sprachhandlungsfähigkeit im Deutschunterricht". In: Perspektiven der Kollegschule. Lebensbedingungen und gesellschaftliche Lernerfordernisse. Hrsg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1991, S. 229-245
- Girmes, Renate: "Von den Aufgaben der Methoden zur Gestalt ihrer Theorie". In: B. Adl-Amini, Th.. Schulze, E. Terhart (Hg.): Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung. Weinheim, Basel 1993. S. 167-183
- Gudjons, Herbert/ Pieper, Marianne/ Wagener, Birgit (1986): Auf meinen Spuren: Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Hamburg 2. Aufl. 1992
- Haenisch, Hans: Lehrpläne auf dem Prüfstand. Grundlagen und Verfahren der Curriculumevaluation. Paderborn 1982
- Havighurst, Ralph J.: Developmental tasks and education. New York 3. Aufl. 1972

Herbart, Johann Friedrich (1802): "Die ersten Vorlesungen über Pädagogik". In: Ders.: Pädagogische Schriften. Hg. von Walter Asmus. 3 Bde. Düsseldorf, München 1964-1965. Bd. 1, S. 121-131

Herbart, Johann Friedrich (1804): "Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung" In: Ders.: Pädagogische Schriften. Hg. von Walter Asmus. 3 Bde. Düsseldorf, München 1964-1965. Bd. 1, S. 105-120

Herbart, Johann Friedrich (1806): "Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet". In: Ders.: Pädagogische Schriften. Hg. von Walter Asmus. 3 Bde. Düsseldorf, München 1964-1965. Bd. 2, S. 9-158

Herbart, Johann Friedrich (1806a): Selbstanzeige der 'Allgemeinen Pädagogik'. In: Ders.: Pädagogische Schriften. Hg. von Walter Asmus. 3 Bde. Düsseldorf, München 1964-1965. Bd. 2, S. 257-260

Herbart, Johann Friedrich (1808): "Allgemeine praktische Philosophie". In: J. F. Herbarts Sämtliche Werke. Hg. von Karl Kehrbach, Otto Flügel, Theodor Fritsch. 19 Bde. Langensalza 1887-1912. Bd. 8, S. 1-212

Herbart, Johann Friedrich (1814): Replik auf Jachmanns Rezensionen der 'Allgemeinen Pädagogik'. In:

Ders.: Pädagogische Schriften. Hg. von Walter Asmus. 3 Bände. Düsseldorf, München 1964-1965. Bd 2 S. 260-266

Herbart, Johann Friedrich (1836): "Rezension von Drobisch, M.W.: Neue Darstellung der Logik nach ihren einfachsten Verhältnissen". In: J. F. Herbarts Sämtliche Werke. Hg. von Karl Kehrbach, Otto Flügel, Theodor Fritsch. 19 Bde. Langensalza 1887-1912. Bd. 13, S. 289-293

Heymann, Hans Werner: Allgemeinbildung und Mathematik. Weinheim 1996

Heyting, Frieda: "Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft und pädagogische Risikobeherrschung". In: Bildung und Erziehung in Europa: Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik, 32. Beiheft. Weinheim, Basel 1994, S. 65-78

Heyting, Frieda/ Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994

Heyting, Frieda: "Pädagogische Intentionen und pädagogische Effektivität. Beschreibungsformen und Perspektiven der Pädagogik". In: N. Luhmann, K. E. Schorr. (Hg.):

Zwischen Absicht und Person.
Frankfurt a. M. 1992. S. 125-175

Hinkelammert, Franz J.: Der Glaube Abrahams und der Ödipus des Westens: Opfermythen im christlichen Abendland. Münster 1989

Honneth, Axel (Hg.): Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Frankfurt a. M. 1993

Hördt, Philipp: Theorie der Schule. Frankfurt a. M. 1933

Horn, Klaus-Peter/ Wigger, Lothar (Hg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994

Hornstein, Walter: Aufwachsen mit Widersprüchen - Jugendsituation und Schule heute. Stuttgart 1990

Hurrelmann, Klaus: "Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter". In: Schweitzer, F./Thiersch, H. (Hg.): Jugendzeit - Schulzeit. Weinheim, Basel 1983. S. 30-56

Hurrelmann, Klaus: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek 1975

Hurrelmann, Klaus: Warteschleifen. Keine Berufs- und Zukunftsperspektiven für Jugendliche? Weinheim, Basel 1989

Husserl, Edmund: Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik. Red. und Hg. von L. Landgrebe. Hamburg 1948

Johannsen, F.: Kritik der Pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtsmethode nebst einer Erörterung der Hauptbegriffe der Erziehungswissenschaft. Jena 1804

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. Leverkusen 1982

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinten Deutschland. Opladen 1992

Jühlke, Karl Josef: "Montessori und Piaget". In: Montessori-Werkbrief. Jg. 22. 1984. Heft 3/4. S. 149-155

Kant, Immanuel (1786): "Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte". In: Ders.: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung (1776-1787). Hg. von H.-H. Groothoff. Paderborn 1963. S. 85-93

Kant, Immanuel (1798): "Zur Anthropologie in pragmatischer Hinsicht". In: Ders.: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung (1776-1787). Hg. von H.-H. Groothoff. Paderborn 1963. S. 75-84

- Kant, Immanuel (1803 erschienen): "Vorlesungen über Pädagogik". Gehalten 1776/77, 1780, 1786/87. In: Ders.: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung (1776-1787). Hg. von H.-H. Groothoff. Paderborn 1963. S. 9-59
- Klafki, Wolfgang (1958): "Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung". In: Ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel 1975. S. 126-153
- Klafki, Wolfgang (1959): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 4. Aufl. 1964
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim, Basel 1985
- Klinger, Cornelia: "Zwischen allen Stühlen. Die politische Theorie-diskussion der Gegenwart in einer feministischen Perspektive". Vortragsmanuskript zum 14. DGfE-Kongreß in Dortmund 1994
- Kohlberg, Lawrence: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt a. M. 1974
- Korczak, Janusz (1928): Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen 3. Aufl. 1979
- Langewand, Alfred: "Bilsamkeit". In: Lenzen, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Hamburg 1989. Bd. 1. S. 204-208
- Lenzen, Dieter: "Pädagogik - Erziehungswissenschaft". In: Lenzen, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Hamburg 1989. Bd. 2. S. 1105-1117
- Loch, Werner: "Die Funktion der Achtung im pädagogischen Bezug". In: Groth, G. (Hg.): Horizonte der Erziehung: Zu aktuellen Problemen von Bildung, Erziehung und Unterricht. Stuttgart 1981. S. 24-50
- Loch, Werner: Lebenslauf und Erziehung. Essen 1979
- Luhmann, Niklas/ Schorr, Karl Eberhard (Hg.): Zwischen Absicht und Person. Frankfurt a.M. 1992
- Luhmann, Niklas: System und Absicht der Erziehung". In: N. Luhmann, K.E. Schorr (Hg.): Zwischen Absicht und Person. Frankfurt a. M. 1992. S. 102-124
- Marotzki, Winfried/ Sünker, Heinz (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft - Moderne - Postmoderne. Weinheim 1993.
- Marotzki, Winfried: "Über einige Annahmen des Verständnisses menschlicher Lern- und Bildungsprozesse aus konstruktivistischer Sicht". In: W. Marotzki, H. Sünker (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft - Moderne - Postmo-

derne. Bd. 2. Weinheim 1993, S. 54-79

Maturana, Humberto R./ Varela, Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Bern u.a. 1987

Maturana, Humberto R.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie. Braunschweig, Wiesbaden 1982

Mead, George H. (1934): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M. 2. Aufl. 1975

Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. Theorieband. Frankfurt a. M. 1987a

Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. Praxisband. Frankfurt a. M. 1987b.

Mollenhauer, Klaus/ Uhlendorff, Uwe: Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim, München 1992

Montessori, Maria (1926): Kinder sind anders. München 8. Aufl. 1993

Montessori, Maria (1926a): Montessori-Erziehung für Schulkinder. Stuttgart 1926

Montessori, Maria (1952): Das kreative Kind. Der absorbierende

Geist. Freiburg, Basel, Wien 9. Aufl. 1992

Muck, Mario/ Muck, Gisela: "Bis auf Freud zurück - die Psychoanalyse der Schule als Institution" In: K.-J. Tillmann (Hg.): Schultheorien. Hamburg 2. Aufl. 1993. S. 72-86

Nohl, Herman (1938): Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde. Frankfurt a. M. 7. Aufl. 1970

Oerter, Rolf: "Zur Dynamik von Entwicklungsaufgaben im menschlichen Lebenslauf". In: Ders. (Hg.): Entwicklung als lebenslanger Pro-zeß. Hamburg 1978. S. 66-110

Okin, Susan Moller: Justice, Gender and the Family. New York 1989

Pestalozzi, Johann Heinrich(1797): Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. In: Ders.: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe. Hg. von A. Buchenau, E. Spranger, H. Stettbacher. Bearb. von E. Dejung. Berlin, Zürich 1956-1979. Bd. XII. S.1-166

Petersen, Peter (1927): Der kleine Jena-Plan. Weinheim, Basel 46. Aufl. 1965

Petersen, Peter (1937): Führungslehre des Unterrichts. Neuausgabe

nach der 10. Aufl. 1971. Weinheim, Basel 1984

Piaget, Jean: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1969

Piaget, Jean: Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf 1972

Rahmenrichtlinie Kollegschule. Richtlinien für die Bildungsgänge der Kollegschule. Teil A. Hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1988

Rawls, John: "Gerechtigkeit als Fairneß: politisch und nicht metaphysisch". In: A. Honneth (Hg.): Kommunitarismus. Frankfurt a. M. 1993. S. 36-67

Rawls, John: Die Idee des politischen Liberalismus. Aufsätze 1978-1989. Frankfurt a. M. 1992

Rolff, Hans-Günter: Wandel durch Selbstorganisations. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim, München 1993

Rousseau, Jean-Jaques(1762): Emil oder Über die Erziehung. Paderborn 4. Aufl. 1978

Rutter, M./ Maughan, B./ Mortimer, P./ Ouston J.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim, Basel 1980

Sandel, Michael: "Die verfahrensrechtliche Republik und das ungebundene Selbst". In: A. Honneth (Hg.): Kommunitarismus. Frankfurt a. M. 1993. S. 18-35

Schiller, Friedrich (1795): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Ders.: Werke in drei Bänden. Bd. II. München 1981. S. 445-520

Schmid, Wilhelm: Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst. Die Frage nach dem Grund und die Neubegründung der Ethik bei Foucault. Frankfurt a.M. 1991

Schmidt, Siegfried J. (Hg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. M. 1992.

Schorr, Karl Eberhard: "Erziehung: Zwischen Unruhe und Absicht". In: N. Luhmann, K. E. Schorr (Hg.): Zwischen Absicht und Person. Frankfurt a. M. 1992. S. 155-175

Schweitzer, Friedrich/ Thiersch, Hans (Hg.): Jugendzeit - Schulzeit. Weinheim, Basel 1983

Schwenk, Bernhard: "Erziehung". In: D. Lenzen (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Hamburg 1989. Bd. 1. S. 429-439

Schwerdt, Theodor: Kritische Didaktik in Unterrichtsbeispielen. Paderborn 20. Aufl. 1952

Selle, Gert: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Hamburg 1988

Spranger, Eduard (1924): Psychologie des Jugendalters. Heidelberg 8. Aufl. 1957

Stratmann, Karlwilhelm: "Berufs/Wirtschaftspädagogik". In: D. Lenzen (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Hamburg 1989. Bd. 1. S. 176-179

Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim, München 1986

Tenorth, Heinz-Elmar: "Alle alles zu lehren". Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994

Terhart, Ewald: Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim, München 1989

Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg 1989

Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Schultheorien. Hamburg 2. Aufl. 1993

Vogel, Peter: "System - die Antwort der Bildungsphilosophie?" In: Oelkers, J./ Tenorth, H. E. (Hg.):

Pädagogisches Wissen. Weinheim, Basel 1991 (Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft). S. 333-345

von Hentig, Hartmut: Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. München, Wien 1984

von Hentig, Hartmut: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München, Wien 1993

von Hentig, Hartmut: Bildung. München Wien 1996

Walzer, Michael: "Die kommunitaristische Kritik am Liberalismus". In: A. Honneth (Hg.): Kommunitarismus. Frankfurt a.M. 1993.

Walzer, Michael: Sphären der Gerechtigkeit. Frankfurt a.M. 1983

Washburne, Carleton: "Winnetka". Reprinted from School and Society. Vol. XXIX. 1929

Weniger, Erich (1930/1952): Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans". In: Ders.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim 1975. S. 199-294

Wittenbruch, Wilhelm: "Schulleben - Chance oder Barriere für die Bildung des jungen Menschen?" In: Pädagogische Rundschau. Jg. 48. 1994. S. 27-45

Ausführliches Inhaltsverzeichnis

Einleitung 9

A Die Theorie der Bildungsaufgaben. Dargestellt als Landkarte der für die Menschen relevanten Aufgaben 15

I. Überlegungen zu den dem Individuum sich stellenden Bildungsaufgaben 20

Johann Friedrich Herbart: Erkennen und Teilnehmen um der Vielseitigkeit des Interesses willen - ein bisher uneingelöstes Programm 20
Willensbildung und "Charakterstärke" als Voraussetzungen individueller Lebensgestaltung 23
Interessens- und Willensbildung versus Entwicklungstheorie? 25
Individuelle Selbstbestimmung erfordert eine pädagogisch konstituierte "Zwischenwelt" 29

II. Überlegungen zu den universalen Aufgaben, vor die sich alle Menschen gestellt sehen, dadurch, daß ihr Leben bestimmten Bedingungen unterworfen ist 33

Die Bestimmung der Menschen zur Selbstbestimmung 33
Arbeiten, Herstellen, Handeln und Sprechen: Die gemeinsamen Aufgaben der Menschen 35
Gesellschaftliche Selbstbestimmung erfordert das Aushaltenkönnen von Ungewißheit 39
Denken und Urteilen: der Platz in der Lücke zwischen Vergangenheit und Zukunft 45
Warum das Sich-Bilden in aufgeklärten Gesellschaften allgemein werden muß 52

III. Überlegungen zu einer zentralen selbstgeschaffenen Bedingung und Aufgabe menschlichen Lebens - dem Bösen 56

Die "Banalität des Bösen" 56
Der geordnete Gedankenkreis als Barriere gegen die individuelle und kollektive Gedankenlosigkeit - ein auch gesellschaftspolitisches Programm 57

IV. Überlegungen zu den Aufgaben, die sich aus der Perspektive posttraditionaler, pluralistischer und demokratisch verfaßter Industriegesellschaften stellen 69

Ungewißheit als gesellschaftliche Aufgabe und Liberalismus, Kommunitarismus und Zivilgesellschaft als deren Bearbeitung 69
Die notwendigen Prinzipien des politischen Raums in einer pluralistischen Demokratie: Gewaltverzicht, Redefreiheit, Öffentlichkeit 74
Politi-

sche Mittel und ihre Regulative 77 Wege zur Begründung und Durchsetzung der Regulative: Transparenz der gesellschaftlichen Aufgaben 83 Wege zu einer über sich selbst aufgeklärten Gesellschaft: Transparenz in den gesellschaftlichen Rollenerwartungen, Tugendzumutungen und Lastenverteilungen 86 Die Bildungsaufgaben aus der Perspektive der Gesellschaft: Explikation ihrer Verfaßtheit, Diskussion der problemlösenden Kapazität ihrer Prinzipien, Mittel und Regulative sowie der Egalität ihrer Erwartungen und Zumutungen 89

V. Vier Kartierungen - eine Karte? Die Theorie der Bildungsaufgaben als kombinatorische Topik 91

Rückblick auf die gefundenen Topoi 93 Topoitypen und Topoidesiderate 94 Die Aufgabenhaltigkeit der gegebenen und der hergestellten Welt 95 Die Aufgabenhaltigkeit der Tätigkeiten 97 Der Such- und Fragerahmen für die Generierung von Bildungsaufgaben 102 Die Aufgabenhaltigkeit der Tätigkeitsvollzüge und Tätigkeitsqualitäten 104 'Bildung' - 'Bildungsaufgaben' - 'Bildungsperspektiven': Die Elemente der Theorie der Bildungsaufgaben als "Landkarte" 107 Ein Modell für die Handlungsgrammatik sich-bildenden Tuns 112 Individuelles Sich-Bilden ohne individuelle Erziehung - Die Erziehungsperspektive einer Theorie der Bildungsaufgaben 114

B Aufgabenorientierte Didaktik als Strategie der curricularen Repräsentation der Bildungsaufgaben 119

I. Eine Theorie der Entwicklungsaufgaben und ihr notwendiger Beitrag zu einer wissenschaftlichen Didaktik 120

Veränderte Lebensbedingungen oder Das allmähliche Verschwinden der Aufgaben 120 Theorie der Entwicklungsaufgaben als Theorie der "sensiblen Phasen" 122

II. Aufgabenorientierung als die Erschließung des bildend Allgemeinen - Auf dem Weg zur Theorie eines pädagogisch verantworteten Curriculums 130

Bildung durch Aufforderung zur Selbsttätigkeit ? Oder: Die unzureichende Delegation der didaktischen Verantwortung an die Methode 130 Wissenschaftliche Didaktik: Das Exemplarische planvoll ersinnen 138

III Kategoriale Lehrpläne als Schritte auf dem Weg zu einer "Bildungsschule" 141

Die "Hinsichten" der Schulfächer unter Beteiligung der Lehrenden explizieren 141 Kategoriale Lehrpläne: den Bildungssinn und Bildungsanspruch der Fächer offenlegen 143 Der didaktische Handlungskreis als Grundgerüst kategorialer Lehrpläne 144

C Die Theorie der Erziehungsaufgaben. Dargestellt als Landkarte der Aufgaben der Erziehenden 149

I. Die Aufgaben der Erziehenden aus Sicht der menschlichen Bedingtheit 152

Von der Einführung, Einübung, Unterwerfung in Weltverstehen, Gemeinschaft, Konvention und Normalität zu "Erziehender Sozialisation" 152 Vom Wissen um die Pluralität zur Einsicht in die Freiheit der Geborenen, Neues anzufangen: Vertrauen als Grundlage von Selbsttätigkeit 157 Von der Tradierung der Sozialität zur Einsicht in die Kontingenz der sozialen Formen: Herrschaftsverzicht als Grundlage der Selbstregulierung sozialen Lebens 167 Erziehungsaufgaben helfen, das Erziehungswissen verschiedener Zeiten und Traditionen aufeinander zu beziehen - eine methodologische Zwischenbemerkung 169 Vom Verständnis der Entwicklungstatsache zur Bildsamkeit: Achtung als Grundlage des selbstverantwortlichen Sich-Bildens 171 Von der Auseinandersetzung mit Sterblichkeit und Tradierungswillen zur Einsicht in die Kontingenz der Geschichte(n): "Demontage" und Rekonstruktion als Aufgaben erziehenden Unterrichts 174 Verlässlichkeit und Annahme als Basis des Erziehungsverhältnisses 178 Vom Verständnis der menschlichen "Weltlosigkeit" zur Einsicht in die Konstruiertheit der bestehenden Welt: Das Bemühen um Transparenz als Aufgabe erziehenden Unterrichts 183

II. Aufgaben, die den Erziehenden aus der Tatsache ihrer Erzogenheit erwachsen: Selbstaufklärung und Selbstdistanz 187

Zwischenbilanz: Das Generationenverhältnis in posttraditionalen Gesellschaften 190

III. Sozialisation, Halt und Unterricht. Die Tätigkeiten der Erziehenden und die sich mit ihnen ergebenden Aufgaben 193

Erziehende Sozialisation und das Schaffen eines pädagogischen Raums 194 Erziehender Halt 195 Erziehender Unterricht - eine Ruhe und Ordnung schaffende 'Wohltat' 198

- IV. Drei Kartierungen - eine Karte.
 Die Theorie der Erziehungsaufgaben 209
Das Ende selbstgewisser Erziehung oder Die notwendige Etablierung eines Erziehungsraums 209 Aufgeklärte Erziehung ist öffentlich und professionell und setzt das Abhängigkeitsverhältnis zwischen den Generationen außer Kraft 211 Konstitutive Merkmale der Zwischenwelt der Erziehung - die kombinatorische Topik der Erziehungsaufgaben 213 Erziehen ist "Handeln" und eine Form der Selbstdefinition der Gesellschaft der Erwachsenen 217
- D Professionalisierung und Institutionalisierung als Strategien zur Lösung der Erziehungsaufgaben 219
- I. Dimensionen pädagogischer Professionalität - Beiträge zu einer Theorie der Bildung und Ausbildung von Erziehenden 222
Strategien zur Klärung pädagogischer Professionalität 222 Kennzeichnung von Bildungs- und Ausbildungswegen der Erziehenden 223 Professionalisierung als Aufklärung der "Grammatik" erziehender Tätigkeit 228
- II. Pädagogisch verantwortete Institutionen ? - Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Schule 230
Merkmale bestehender Schultheorien 231 Wege zu einer an den Erziehungsaufgaben orientierten 'Bildungsschule' und zu deren Theorie 232
- Schluß:** Pädagogische Theorie: Das Reden der Erwachsenen darüber, wie sie sich und die Welt der nachwachsenden Generation zeigen wollen 239
Methodologisches oder Wie die erzählten Geschichten über die Begegnung der Generationen die Erziehungswirklichkeit erst konstituieren - Das Entstehen der Aufgabe der Erziehung 239 Die Merkmale der Erziehungsaufgabe 241 Die Tätigkeiten zur Bearbeitung und Lösung der Erziehungsaufgaben als Gegenstand pädagogischer Theoriebildung 242 Die Professionalisierung der Erziehungstätigkeiten - Eine Aufgabe pädagogischer Theoriebildung und ein Gegenstand politischer Diskussion 245