



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Der Stellenwert von ‚Ethik‘ im skeptisch-transzendental-kritischen Einsatz in der Pädagogik“

verfasst von / submitted by

Birgit Holzmüller, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. i.R. Mag. Dr. Ines Maria Breinbauer

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	4
TEIL I	9
1. FISCHERS SKEPTISCH-TRANSZENDENTALKRITISCHER EINSATZ IN DER PÄDAGOGIK	9
1.1 DER AUSGANG – DIE ABGRENZUNG	9
1.2 DIE SKEPSIS	13
1.3 DIE KRITIK	16
1.3.1 Kritik als immanente Kritik	17
1.3.2 Kritik in ihrer Dreiteiligkeit	21
1.4 DIE KONSTRUKTIVITÄT (IN) DER PÄDAGOGIK	24
2. WOSCHNAKS EINWAND AUS BESTIMMTER „ETHISCHER“ HINSICHT	26
2.1 VERSUCH DER REKONSTRUKTION	27
2.2 DIE AUFGABE DER PÄDAGOGIK UND DIE ETHIK BEI WOSCHNAK	29
2.3 ENGFÜHRUNG DER METHODE	32
2.4 WOSCHNAKS ETHIK — EIN ETHISCHES PROBLEM?	34
3. FORMEN DER ETHIK	36
3.1 NORMATIVE ETHIK	37
3.2 DESKRIPTIVE ETHIK	39
3.3 NEGATIVE ETHIK UND SKEPTISCHE ETHIK	39
3.4 ETHIK DES NACHDENKENS UND DIE GEFAHR ETHISCHEN WISSENS	44
3.5 DIE VEREINBARKEIT VON ETHIK MIT EINEM SKEPTISCH-TRANSZENDENTALKRITISCHEN EINSATZ	48
4. GEDANKEN ZUM SPEZIFISCH ETHISCHEN POTENTIAL DES SKEPTISCH-TRANSZENDENTALKRITISCHEN EINSATZES	51
4.1 DIE SITTICHE HALTUNG EINES SKEPTIKERS/EINER SKEPTIKERIN	51
4.1.1 Das Ethos des Bewahrens einer Offenheit im Denken	51
4.1.2 Das Ethos immanenter Kritik.....	54
4.1.3 Das Ethos der Enthaltbarkeit gegenüber der Beantwortung von Grundfragen des Lebens ..	56
4.2 DIE ENTWAFFNENDE BEDEUTSAMKEIT DER TRANSPARENZ DES DENKENS	60
4.2.1 (Ethische) Verstehensbemühungen – hermeneutische Großzügigkeit	60
4.2.2 Von der Transzendental Kritik zur Ethik.....	61
4.2.3 Ethik der Konsequenz	65
4.3 DIE ETHISCHE BEDEUTSAMKEIT DES SACHLICHEN MOTIVS SKEPTISCH-TRANSZENDENTALKRITISCHER EINSÄTZE	67
4.4 KRITERIEN FÜR DAS ENTHEBEN EINES JEWEILIGEN ETHISCHEN POTENTIALS AUS SK.-TK. EINSÄTZEN	69
TEIL II	71
5. ANALYSE ZU „HOCHBEGABTENFÖRDERUNG: ELITEBILDUNG ODER WELCHE ZIELE?“ VON WOLFGANG FISCHER (1993) [1990]	71
5.1 FISCHERS BEMERKUNGEN	72
5.1.1 Argument „Selektion“.....	72
5.1.2 „Bildung“ als entgegengesetzter Standpunkt?	73
5.1.3 Argument „Individualität“	73
5.1.4 Sozialerziehung als Kompensation?	75
5.1.5 Schluss mit Entweder-Oder	75
5.2 ZUM ETHISCHEN POTENTIAL	76
6. ANALYSE ZU „ALTER UND BILDUNG AUS BILDUNGSPHILOSOPHISCHER PERSPEKTIVE“ VON INES MARIA BREINBAUER (2010)	77
6.1 BREINBAUERS SKEPTISCHE ANNÄHERUNG	78

6.2	SPRACHKLÄRENDE EINSATZ ZUM BEGRIFF DER BILDUNG	79
6.3	ZUM ETHISCHEN POTENTIAL	84
7.	ANALYSE ZU „37 ELEFANTEN. ODER KANN MAN OHNE LERNTHEORIE UNTERRICHTEN?“ VON ALFRED SCHIRLBAUER (2008)	87
7.1	DAS LERNKOMPETENTE WESEN MENSCH	88
7.2	LERNEN DURCH EINSICHT UND EIN PROBLEMATISIERENDER VERNUNFTGEBRAUCH.....	89
7.3	ZUM ETHISCHEN POTENTIAL	92
8.	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	95
	LITERATURVERZEICHNIS.....	97
	ABSTRACT.....	101

Einleitung

Die vorliegende Arbeit intendiert, die ethischen Möglichkeiten und Grenzen des skeptisch-transzendental-kritischen Einsatzes auszuloten.

Anstoß zu diesem Thema gab ein irritierender Widerspruch, den ich aufgrund der unterschiedlichen Ausleuchtung der Möglichkeiten eines skeptisch-transzendental-kritischen Einsatzes in der Pädagogik, die ich während meines Studiums kennen lernte, wahrnahm. Einerseits lag bei Richard Kubac die Betonung auf, mit einem solchen Einsatz verbundenen, Möglichkeiten, wie „der Aufdeckung der Gültigkeitsbegrenztheit von Erkenntnisansprüchen“ (Kubac 2013, S. 100). Andererseits begegnete ich bei Werner Woschnak der Kritik hinsichtlich der Leistungsfähigkeit derartiger Einsätze beim Aufwerfen und Bearbeiten ethischer Fragen (Woschnak 1985, S. 181). Durch die von Woschnak aufgezeigten Grenzen war mein bis dahin gewonnener Eindruck, dass das Überdenken und Zurückweisen von erhobenen Geltungsansprüchen bereits etwas „Gutes“ an sich hätte und deshalb ethisch relevant wäre, irritiert. Meines Erachtens lässt sich bereits an dieser Stelle der Betrachtung verschiedener Standpunkte eine Zweiteiligkeit hinsichtlich „der Ethik“ in Bezug auf skeptisch-transzendental-kritisches Denken in der Pädagogik ausmachen. Während man nach Kubac und auch Meyer-Drawe (1988) fragen kann, welchen ethischen Gehalt diese Form des Einsatzes mitbringt oder welches Ethos einen skeptisch-transzendental-kritischen Zugang implizit mitträgt, scheint im Anschluss an Woschnaks Kritik die Frage geboten, ob sich auch ein ethisches Potential durch einen solchen Einsatz, also bereits angesichts eines konkreten Analysegegenstands, entfalten lässt. Beide Aspekte meines Fragens finden in der vorliegenden Arbeit Berücksichtigung.

Mit der in dieser Arbeit aufgeworfenen Forschungsfrage strebe ich an, diese im Studium erlebte Irritation ein Stück weit aufzuklären und darüber hinaus einen Beitrag zur Einschätzung des Potentials skeptisch-transzendental-kritischen Einsatzes in der Pädagogik leisten zu können.

In einem ersten Schritt ist der Anspruch des skeptisch-transzendental-kritischen (in der Folge sk.-tk.) Einsatzes in der Pädagogik darzustellen, wie auch nach Anknüpfungspunkten für ethisches Nachdenken innerhalb dieser Konzeption theoretischer Pädagogik zu fragen.

Im zweiten Schritt soll der jeweilige ethische Gehalt mehrerer Texte herausgearbeitet werden, die beanspruchen ihr Thema skeptisch-transzendental-kritisch zu bearbeiten. Dieser zweite Schritt kann erst sinnvoll gegangen werden, wenn nach der theoretischen Ausleuchtung der Thematik, die grundsätzliche Möglichkeit, hinsichtlich der Bearbeitung ethischer Fragen nicht umfassend zu verwerfen ist.

Anlass dafür, den möglichen Mangel bezüglich der Beantwortbarkeit ethischer Fragen ins Auge zu fassen, sind die Einwände zahlreicher Autorinnen und Autoren, die einem sk.-tk. Einsatz jede Konstruktivität absprechen und unter der Prämisse, pädagogische Theoriebemühungen hätten etwas „Positives“ zu ergeben, seine grundsätzliche Sinnhaftigkeit in Frage stellen. Derartige Einwände hat Christian Schönherr (2003) in seiner Dissertation zusammengetragen und diskutiert. Wer von Ethik die eindeutige Beantwortung moralischer Fragen oder gar die Bereitstellung von Handlungsempfehlungen erwartet, wird mangelnde Konstruktivität des sk.-tk. Einsatzes, wenn sie denn mit Recht behauptet werden kann, mit einem Mangel an Ethik oder ethischer Relevanz gleichsetzen. Wenn also angenommen wird, skeptisches Fragen entbehre jeder Konstruktivität, liegt vor dem Hintergrund eines bestimmten Verständnisses von Ethik nahe, dieser Pädagogik auch jedes Potential in ethischer Hinsicht abzusprechen. Die Einwände zielen im Wesentlichen, so beschreibt es auch Schönherr, auf eine angeblich unmögliche Beziehung zwischen Skepsis und Pädagogik ab (vgl. Schönherr 2013, S. 11). Die Skepsis aber ist bei Wolfgang Fischer die grundsätzliche Haltung, mit der er Thesen, Üblichkeiten und Postulaten im pädagogischen Bereich, prüfend begegnet und die deshalb wesentlich ist, um der Dogmatik einer prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik zu entgehen (vgl. Fischer 1989): *Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik*). Unter dem sk.-tk. Einsatz in der Pädagogik wird jene prüfende, problematisierende Haltung allen pädagogischen Geltungsansprüchen gegenüber verstanden, die Wolfgang Fischer (1928-1998) und Jörg Ruhloff (1940-2018) seit den späten 70er Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelt haben¹. Dieser skeptische Einsatz, der sich „wesentlich analytisch klärend, hypothetisch begründend, skeptisch in Frage stellend, kritisch auflösend“ (Fischer 1989, S. 11 [Vorbemerkungen]) gestaltet, muss all jene befremden, die von Pädagogik „theoriegestützte handlungsorientierende Antworten“ (ebd., S. 10), also „Konstruktives“ erwarten. Fischer selber also verwendet den Begriff der Konstruktivität und rechnet mit Vorbehalten all jener, für die Pädagogik jedenfalls „konstruktiv“ (was auch immer das genau bedeutet) sein muss. Es war Werner Woschnak, der diese

¹ nachzulesen in Wolfgang Fischers *Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik* (1989)

Frage der (mangelnden) Konstruktivität mit dem Bestreiten der ethischen Relevanz des sk.-tk. Einsatzes verknüpfte und mich zu meiner Forschungsfrage provozierte.

Woschnak bringt das Problem der fehlenden Konstruktivität des sk.-tk. Einsatzes zu einer besonderen Konkretisierung. Seinen 1985 veröffentlichten Artikel „Skepsis und Kritik in der Fundierungsproblematik wissenschaftlicher Pädagogik“ widmet er vor allem der These, Fischer habe der wissenschaftlichen Pädagogik mit der Abkehr von Prinzipien jedes Fundament entzogen und daher fehle es seiner Form der Kritik an einem Maßstab, von dem aus Verbindlichkeit beansprucht werden könne² (vgl. Woschnak 1985, S. 180). Daraus leitet er die Unmöglichkeit eines Urteils über das Kritisierte ab (vgl. ebd.) und stellt die Sinnhaftigkeit eines sk.-tk. Einsatzes in der Pädagogik grundsätzlich in Frage (vgl. ebd., S. 186). In weiterer Folge führt er aus, wie der sk.-tk. Einsatz vor allem in ethischen Fragen an seine Grenzen stößt. Woschnak bindet die von ihm aufgezeigte Ausweglosigkeit in diesem Bereich an das Fehlen von Prinzipien und in Folge an die Aussichtslosigkeit, urteilend eine bessere Lösung anbieten zu können. In dieser Argumentation werden seine Grundannahmen sichtbar, Pädagogik habe etwas Konstruktives für die Praxis bereitzustellen und Ethik sei ohne Prinzipien und folglich aus Grundsätzen heraus formulierbare Lösungen nicht zu denken. Wenn auch Woschnak in manchen Punkten seiner „Kritik“ in späteren Aufsätzen von Fischer und Ruhloff bereits widerlegt wird, so bleibt doch die nicht unwesentliche Frage nach den Möglichkeiten eines sk.-tk. Einsatzes in der Pädagogik im Bereich ethischen Fragens offen. An diesem Punkt der Überlegungen ergibt sich mein Einsatz mit der leitenden Fragestellung:

Kann dem skeptisch-transzendentalkritischen Einsatz in der Pädagogik ein spezifisches ethisches Potential zuerkannt werden und wenn ja, in welcher Form?

Die Thesen, die der Arbeit dabei zu Grunde liegen, betreffen sowohl die spezifische Konstitution der theoretischen Ausgestaltung, die einem solchen Einsatz inhärent ist, als auch die ethischen Möglichkeiten, die sich durch einen solchen ergeben. Zum Ersten gehe ich davon aus, dass eine bestimmte Haltung notwendig ist, um sich pädagogischen Themen skeptisch-transzendentalkritisch zu widmen und zum Zweiten nähere ich mich dem Thema

² Dem Thema der Bodenlosigkeit von Kritik widmet Richard Kubac zwei Monographien: *Notwendige Illusionen. Solidarische Anmerkungen zu bildungswissenschaftlicher Kritik in der condition postmoderne* (2007) und *Vergebliche Zusammenhänge? Erkenntnispolitische Relationierungen von Bildung und Kritik* (2013).

in der Erwartung, dass sich an mehreren Stellen eines sk.-tk. Einsatzes und der dabei angewandten Methode spezifische ethische Möglichkeiten ergeben, die es herauszuarbeiten gilt. Damit möchte ich nicht nur meine eigene Irritation auflösen oder für eine bestimmte Konzeption pädagogischer Theoriearbeit eintreten, sondern, gestützt durch konkrete Beispiele, auch auf die Relevanz und Reichweite hinweisen, die ein spezifisches Befragen von, in der Pädagogik als gesichert geltendem Wissen haben kann.

Das erste Kapitel widmet sich der Erarbeitung eines differenzierten Verständnisses des sk.-tk. Zugangs zu „Gegebenem“. Dafür erscheint es wesentlich zu klären, in Abhebung von welchen theoretischen Annahmen sich ein solcher Zugang entwickelte. Es dürfte bekannt sein, dass der sk.-tk. Einsatz in Abgrenzung zur sogenannten prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik von Alfred Petzelt entwickelt wurde. Somit stellt sich die Frage: Was an der prinzipiengeleiteten Pädagogik Petzels wurde von Fischer verworfen und aus welchen Gedankengängen heraus? Gerade in dieser Abgrenzung kann einerseits der Kern der Gedanken, die zu einer skeptischen Haltung führten, verstanden, andererseits ein wesentliches ethisches Motiv ausgemacht werden. Dieses Bemühen um Verständnis wird über ein hermeneutisches Herangehen an einige Aufsätze Fischers aus dem Band *Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik* (1989) geleistet. Eine wesentliche Rolle spielt dabei der Umgang Fischers mit den bereits erwähnten Einwänden anderer Autoren³ bezüglich einer behaupteten fehlenden Konstruktivität seiner Einsätze.

Im Anschluss daran erscheint es im zweiten Kapitel notwendig der Arbeit Woschnaks (1985) besondere Aufmerksamkeit zu schenken, um auch seinen Argumentationsgang zu explizieren und ihn dann mit den Ausführungen Fischers zu konfrontieren. Es wird hierbei beachtet, dass Woschnak auf frühe Werke Fischers Bezug nimmt. Die Vorannahmen, die zu seinen Thesen führen, werden ebenso freigelegt, besonders jene, die die angeblichen Aufgaben und Ziele der Pädagogik betreffen, wie auch seine Auffassung von Ethik. Methodisch geht es an dieser Stelle darum eine skeptische Haltung zu Woschnaks Aufsatz einzunehmen.

Aber welches Begriffsverständnis von Ethik finden wir in der jeweiligen Rede von Ethik vor und besteht die Möglichkeit „Ethik“ auch anders zu denken? Angesichts dieser Fragestellungen wird in Kapitel drei ein Blick auf „skeptische Ethiken“ geworfen, die die

³ Auf mögliche Autorinnen wurde hier nicht vergessen, es wurde bei Schönherr (2003) tatsächlich nur auf männliche Vertreter der Pädagogik Bezug genommen. Erst bei den Gegeneinwänden kommen auch Autorinnen zu Wort.

Möglichkeit eröffnen, das diesbezügliche Potential eines sk.-tk. An- und Einsatzes zu würdigen. Wesentliche Anhaltspunkte hierfür bieten die Ausführungen von Ottmann (2005) zur „Negativen Ethik“, einige Gedanken von Sommer (2005) zur „Skeptischen Ethik“ und Butlers (2018) [2002] *Kritik der ethischen Gewalt*. Ziel ist es hier, eine Kontrastfolie zur Ethik bei Woschnak anzubieten, die alternatives Denken zulässt und in der Folge erlaubt, an den verschiedenen zuvor vorgestellten Aspekten Fischers Konzeption von Theoriearbeit in der Pädagogik das spezifische Potential für ethisches Nachdenken auszuloten.

Ein derartiges Ausloten passiert in Kapitel vier. Hier werden die Überlegungen zu möglichen Anknüpfungspunkten eines sk.-tk. Einsatzes in ethischer Hinsicht, sowohl die konzeptionellen Voraussetzungen betreffend, die einem solchen Einsatz vorangehen oder innewohnen, als auch seine spezifische, methodische Vorgehensweise betreffend, zugespitzt. Sie münden in der Formulierung von Kriterien, die zuvor theoretisch aus den Ausführungen Fischers zum sk.-tk. An- und Einsatz enthoben wurden, um sie dann an konkrete Einsätze anzulegen. Dieses Anlegen soll Schlussfolgerungen zum jeweiligen ethischen Potential erlauben.

Sofern es bis dahin gelungen sein wird dem sk.-tk. Einsatz durch sein spezifisches, kritisches Vorgehen ein ethisches Potential zuzuerkennen, wird dieses im zweiten Teil der Arbeit überprüft, gegebenenfalls korrigiert oder ausdifferenziert, indem auf Texte zurückgegriffen wird, die den Anspruch verfolgen sich ihrem Thema auf sk.-tk. Weise zu widmen. Es handelt sich um Texte, deren ethischer Gehalt nicht bereits an ihrem Titel oder ihrer Thematik zu erkennen ist. Die Haltung, aus der heraus sich diesen Texten gewidmet wird, bleibt damit eine prüfende. Es werden nicht bloß „Anwendungsfelder“ gesucht und dargelegt, sondern jeder Text für sich einer Befragung, hinsichtlich seines jeweiligen ethischen Potentials unterzogen. Dabei ist hermeneutisch vorzugehen, um an konkreten Aussagen und interpretativ das spezifisch Ethische zu explizieren. Herangezogen werden Fischer (1990) mit dem Thema Hochbegabtenförderung, Breinbauer mit der Beziehung zwischen Alter und Bildung als behauptetem Auftrag an Pädagogik (2010) und Schirlbauer (2008) mit seiner skeptischen Annäherung an die angebliche Notwendigkeit einer dem Lehren zu Grunde liegenden Lerntheorie. Mit Breinbauer und Schirlbauer werden eine Autorin und ein Autor befragt, die im gegenwärtigen disziplinären Feld als Vertreterin/Vertreter des sk.-tk. An- und Einsatzes in der Pädagogik gelten.

TEIL I

1. Fischers skeptisch-transzendentalkritischer Einsatz in der Pädagogik

In diesem Kapitel werden sowohl die Überlegungen nachgezeichnet, aus denen heraus Fischers Abkehr von der prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik argumentativ nachvollziehbar wird, als auch die spezifischen Aspekte eines skeptisch-transzendentalkritischen Einsatzes in der Pädagogik skizziert. Der Fokus liegt dabei auf jenen Aspekten, die als relevant erscheinen, wenn es später darum gehen soll Anknüpfungspunkte bezüglich der Möglichkeiten ethischen Nachdenkens, zu erörtern.

1.1 Der Ausgang – Die Abgrenzung

Fischers theoretische Wurzeln sind zunächst in einer prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik oder, anders formuliert, in der neukantianisch⁴-transzendentalkritischen Pädagogik, zu finden. Als Schüler von Alfred Petzelt (1886-1967) beginnt Fischers Betrachtung des Pädagogischen mit einer philosophisch ausgerichteten Suche nach Prinzipien. Aus dieser Suche heraus entwickelt sich Fischers Denken bald in eine andere Richtung⁵. Wovon aber wendet sich Fischer ab und auf welche Weise führt er seine Theoriearbeit im Feld der Pädagogik fort?

In einer seiner Hauptschriften, den „Grundzüge[n] systematischer Pädagogik“, erstmals erschienen 1947, schreibt Petzelt im Vorwort:

„Das Buch will den grundsätzlichen Gedanken der pädagogischen Probleme Ausdruck verleihen. Sie tragen als Prinzipien das gesamte Geschäft der Pädagogik. Aber sie sind nicht bloße wissenschaftliche Beigabe, sind auch nicht als schönfärbende Einkleidung zu denken.

⁴ Das Attribut „neukantianisch“ soll nicht über verschiedene Entwicklungen und Ausrichtungen innerhalb des Neukantianismus hinwegtäuschen. Hier sind mindestens der Marburger Neukantianismus von Cohen, Natorp und Cassirer, der Südwestdeutsche Neukantianismus Windelbands und Rickerts und der realistische Neukantianismus von Riehl zu nennen (vgl. Pascher 1997, S. 15). Auf diese Differenzierungen wird innerhalb der vorliegenden Arbeit nicht weiter eingegangen.

⁵ nachzulesen in Fischers Sammelband „Unterwegs zu einer skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik“

Wenn sie nicht als unabwendbare Forderungen dem einzelnen von Fall zu Fall verbindlich werden, wenn sie nicht sein gesamtes Handeln als Richtpunkte begleiten, daß sie das Ich immer wieder eindeutig bestimmen und es in bewußter Verantwortung vor letzten Instanzen geradlinig werden lassen in seinem Wachsen, dann sind sie unnütz. Prinzipien sind keine Spielereien ausgeklügelter Hirngespinnste, keine blassen Spekulationen auf hohen Türmen, um die gemeiniglich viel Wind weht, wie Kant einmal sagt; sie verschleiern nicht den Blick aus umwölkter Höhe auf die Welt der Tatsachen und der für uns so hart gewordenen Wirklichkeit. Sie haben vielmehr nur für Tatsachen ihren Sinn und erfüllen ihre Funktion gerade um der Buntheit und Fülle des Tatsächlichen willen mit Notwendigkeit. So schaffen sie in Wahrheit das Fundament, das das Ich braucht, um für alle Fälle, namentlich für die Fälle schwerster Erschütterung gerüstet zu sein und feststehen zu können. Im Wissen um die Bindung nach Prinzipien erliegt niemand so leicht dem Wechsel des Täglichen, durch sie macht man sich unabhängig vom Augenblicksdenken: der Doxa, durch sie ist man in der Lage, es mit der begründeten Einsicht zu halten: der Episteme [im Original sind Doxa und Episteme in griechischen Buchstaben gedruckt].“ (Petzelt 1947, S. 8f.)

Petzelt sucht demnach nach einem „nützlichen“⁶ Fundament, von dem aus Pädagogisches als solches überhaupt seine Legitimation bezieht und nach Prinzipien, die für jedes pädagogische Bemühen eine verbindliche Ausrichtung darstellen. Prinzipien, hier verstanden als „denknotwendig zu unterstellende Ordnungskonstanten“ (Breinbauer 2000, S. 33), sollen jede Unsicherheit darüber, was als pädagogisch zu gelten habe und was im Namen der Pädagogik zu verfolgen sei, ausräumen. Damit sind Prinzipien als notwendig, allgemeingültig und überzeitlich zu verstehen, über jeden Zweifel erhaben und nicht nur bestimmend dafür, was als pädagogisch anzusehen ist und was hierüber auf welche Weise zu verfolgen sei, sondern auch dafür, worauf pädagogisches Bemühen sich zu richten habe. Die Nützlichkeit sieht Petzelt in einer Ausrichtung nach Prinzipien und damit dem Schaffen eines Fundaments, das Meinungen und wechselnden Bedingungen standhält. So machen Prinzipien unabhängig von der bloßen Meinung (Doxa), zugunsten der begründeten Einsicht (Episteme).

Aber wie kommt Petzelt zu diesen Prinzipien?

Über den Weg einer „Analysis der Wirklichkeit“ (Breinbauer 1994, S.61) sollen transzendental-analytisch jene Prinzipien aufgefunden werden, die die Bedingung der Möglichkeit

⁶ An dieser Stelle fällt auf, dass Petzelt der mit seiner Suche nach Prinzipien auch jedweder Inanspruchnahme der Pädagogik, in Anbetracht etwaiger Nützlichkeitsabwägungen vorbeugen will (vgl. Petzelt 1954, S. 38), selbst den Begriff der Nützlichkeit wählt, um den Wert seiner Theoriebemühungen auszuweisen.

von Pädagogik darstellen. Prinzipien werden also nicht von Theoretikern/Theoretikerinnen konstruiert, sondern über transzendental-kritisches Befragen von Wirklichkeit, derselben enthoben. Diese Art der Fragestellung bringt Fischer mit folgenden Worten auf den Punkt:

„Wenn Tatsachen des Erziehens und Unterrichtens vorliegen, was ist deren (logische) Bedingung der Möglichkeit, in der natürlich nicht ihre Genese, ihr Wechsel, ihre Mannigfaltigkeit eine Erklärung finden, wohl aber ihr Anspruch begründet ist, pädagogisch notwendig und allgemeingültig zu sein?“ (Fischer 1989c, S. 27)

Prinzipien sind dann die logischen und notwendigen Konstituenzien, die allem Pädagogischen, wenn es denn als Pädagogisches gelten will, zu Grunde liegen.

Wenn Fischer von der Ausgestaltung der theoretischen Arbeit Petzelts Abstand nimmt, dann vergisst er dennoch nicht sein Streben zu würdigen. Mit der Suche nach Prinzipien möchte Petzelt die Pädagogik vor einer übergebührliehen Beanspruchung durch wechselhafte, jeweils gegenwärtige Bestrebungen bewahren, möchte sie abgrenzen gegenüber Einfluss- und Inanspruchnahmen seitens „anderer Bereiche“ (Petzelt 1947, S. 44). Damit, so merkt Fischer an, ziele er keine starre und entwicklungsresistente Pädagogik an (vgl. Fischer 1989c, S. 18). Vielmehr solle die Möglichkeit eröffnet werden, über Prinzipien Pädagogisches derart zu legitimieren, dass Grenzüberschreitungen begründet als Nichtpädagogisches zurückgewiesen werden können. Letztlich gehe es Petzelt nicht bloß um das Bewahren einer theoretischen Disziplin, sondern um das Bewahren des Menschen vor seiner Vergegenständlichung. So hege er Misstrauen gegenüber einem „naturwissenschaftlichen Experimentieren, Messen, Erklären, das auf Psychisches angewandt wird“ (ebd.). Der Mensch als Gegenstand in der Welt widerspreche Petzelts klarer Vorstellung von der „Natur des Ich“ (Petzelt 1954, S. 38), auf der seine prinzipienwissenschaftliche Pädagogik basiere.

Petzelts Bemühen zeuge einerseits von der Vorstellung, dass wissenschaftliche Pädagogik pädagogische Praxis anzuleiten habe, andererseits davon, dass er pädagogisches Handeln für zu wichtig erachtet, um es zeitpunkthaften Maßgaben zu überlassen. Es geht hier um die Verantwortung gegenüber jedem einzelnen Menschen, der im Namen der Pädagogik Beachtung erfährt oder erfahren soll.

„Dennoch beginnt hier das Elend der traditionellen transzendentalphilosophischen Pädagogik, das ihr [...] die Kritik einbringt, dogmatisch-normativ umzuschlagen und entweder sprachlich leerzulaufen oder – scharf formuliert – Wissen vorzugaukeln, wo man nichts wissen kann.“ (Fischer 1989c, S. 22)

Wenn Fischer Petzelts Anlässe, Zielsetzungen und seinen Ansatz auch würdigt, so trifft er doch auf gravierende Probleme. Der Anspruch auf allgemein gültige pädagogische Aussagen und die Suche nach unhintergehbaren Prinzipien lockten Petzelt, so Fischer (vgl. Fischer 1989c, S. 26), auf das Feld von Setzungen. Fischer verwirft die Legitimation des Pädagogischen über Prinzipien als uneinlösbar, da sie letztlich auf Überzeugungen und unreflektierten oder verschwiegenen metaphysischen Annahmen aufruhen. Fischer kann aufzeigen, dass Petzelts Prinzipien den Anspruch der Unabhängigkeit nicht einlösen können. Sie sind selbst nicht losgelöst oder frei von vorgängigen unbeweisbaren Annahmen und somit ebenso wenig unhintergebar, wie getragen von absolutem Wissen. Eine der unreflektierten metaphysischen Annahmen betrifft Petzelts Vorstellung von einer „Natur des Ich“. Darin eingegangen fände sich eine „uneingestandene Anthropologie“ (Blankertz 1971 nach Fischer 1989c, S. 26), eine bestimmte Fassung der menschlichen Konstitution, die nicht beweisbar sei. Damit ist Petzelts Vorstellung oder Idee von der menschlichen Wesenheit nicht unabhängig – nicht unbedingt und vor allem auch nicht die denknotwendige, einzige Möglichkeit einer Auffassung davon, was Mensch ist oder die Natur eines Ichs beschreibt. Sie ist positionell.

Fischer sieht neben dem Problem der Unbeweisbarkeit von, für allgemeingültig beanspruchtem, Wissen noch ein weiteres Problem. Im Bemühen, Pädagogisches auf nichts anderes als denknotwendige Annahmen zurückzuführen und diese daraufhin als allgemeingültig zu setzen, vermeidet man nicht bloß die „Frage nach der Legitimität des Legitimierenden“ (Fischer 1989c, S. 31), sondern verspielt darüber hinaus die Möglichkeit für weiteres Verhandeln und Nachdenken (vgl. ebd.).

Anders gesagt, verwirft Fischer nicht Petzelts Anliegen oder Ansatz, sondern das Ergebnis (vgl. ebd., S. 27) oder vielmehr die Ansprüche, die an das Ergebnis gestellt werden und damit einhergehen.

Fischer verabschiedet sich von jedweden prinzipienwissenschaftlichen Ansprüchen, um sich dem unabweisbaren Anspruch, pädagogisches Denken und Handeln legitimieren zu müssen, auf ganz andere Weise zuzuwenden. Die Wende, die Fischer vollzieht, zeigt sich in seiner skeptischen Haltung gegenüber Geltungsansprüchen in pädagogischen Kontexten.

Es findet eine Verschiebung vom unlösbaren Versuch, unhintergehbare Prinzipien aufzufinden, zu einer Suche nach jenen metaphysischen Vorannahmen statt, auf denen pädagogisches Denken unvermeidbar aufruht und in denen es sich legitimiert⁷.

1.2 Die Skepsis

Mit dem nun vorgesetzten Attribut „skeptisch“ vor die transzendental-kritische Pädagogik erreicht Fischer nicht nur eine grundlegende Abhebung von Petzelts Pädagogik über die Bezeichnung der eigenen Konzeption. Vielmehr ist mit dem Skeptischen eine spezifische Grundeinstellung, Haltung oder Lebensform (vgl. Schönherr 2003, S. 44) ausgezeichnet, die sich über ihre Beziehung zu erhobenen, pädagogischen Geltungsansprüchen zeigt.

Der Begriff der Skepsis kommt aus dem Griechischen, wo er für „Untersuchung“ und „Betrachtung“ steht (vgl. Precht/Burkard 2008, S. 561)⁸. Auch das „spähende Umherschauen“ (Schönherr 2003, S. 84) wird etymologisch aus den griechischen Wurzeln hergeleitet.

Worauf aber soll sich das Untersuchen, Betrachten und Umherschauen richten und auf welche Weise gelangt es bei Fischer zur Anwendung?

Wenn Fischer von der Skepsis spricht, dann grenzt er sich klar ab vom gewöhnlichen Zweifel, der sich aufgrund der Erfahrung des Irrenkönnens einstellt (vgl. Fischer 1993a, S. 12) und der positionellen pädagogischen Skepsis, die vor pädagogischen Höhenflügen warnt und vermeintlich endgültigen Lösungen die Zustimmung verweigert, während sie bei einer angezweifelte Möglichkeit des Behaupteten mit ihrer Betrachtung stehen bleibt und über einen besonderen Fall nicht hinausgeht (vgl. ebd., S. 14). Von Zweifel unberührt bleiben

⁷ Fischer selbst bezeichnet es als „Wandel der Intention“: „Es ist diese Lage der Dinge, die ‚transzendental‘ gewissermaßen verlagert, nämlich weg von einer letztbegründenden Apriori- oder Prinzipienforschung alter Art und hin zu einer Untersuchung von immer schon im gespielten Spiel befindlichen, faktisch maßgebenden konkret-vernünftigen Voraussetzungen und Bedingungen, auf denen der explizite oder implizite, ein für allemal oder weniger präventiv erhobene Geltungsanspruch pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Aussagen basiert.“ (Fischer 1996, S. 22)

⁸ Im *Metzler Lexikon. Philosophie* wird Skepsis/Skeptizismus, als „eine philosophische Position, deren Vertreter noch suchen, im Ungewissen“ (Precht/Burkard 2008, S. 562) sind, beschrieben. Nun erscheint der Begriff der Position problematisch und muss in unserem Zusammenhang durch jenen der „Haltung“ ersetzt werden. Wichtig aber ist die Aussage, dass es sich um eine Bezugnahme auf epistemologische Möglichkeiten handelt. Und hier unterscheiden sich verschiedene Richtungen des Skeptizismus darin, was als epistemologisch möglich angesehen wird. Der Skeptizismus hat dort seine Grenzen, wo das Suchen nach Wahrheit aufgegeben wird und Lösungen behauptet werden. Charakteristisch für die Skepsis ist damit das enthaltene Urteil „über Wert- und Sachfragen“ (ebd.).

bei dieser Form der Skepsis all jene Momente, die dem jeweiligen Fall *bedingend* zu Grunde liegen, wie vorausgehende Überzeugungen und „fundamentale Unterstellungen“ (ebd., S. 16), mögen sie nun andere oder den Skeptiker/die Skeptikerin selbst betreffen. Aus dieser Art skeptischen Untersuchens resultiert eine *Position*, die ihr Urteil spricht – das Behauptete verwirft oder ihm zustimmt.

Ebenso versteht Fischer seine Skepsis nicht als ein *prinzipielles* Anzweifeln der Möglichkeit von Erziehung überhaupt oder das Verwerfen der Möglichkeit, Wissen im Bereich der Pädagogik zu generieren (vgl. ebd., S. 19). Das wiederum käme einer dogmatischen Setzung gleich (vgl. Kubac 2007, S. 81f.), die jedes pädagogische Bemühen, sei es nun theoretischer oder praktischer Art, ad absurdum führte. Fischers Skepsis strebt nicht danach, jedes beanspruchte Wissen innerhalb der Pädagogik für nichtig zu erklären. Vielmehr richtet sie sich über den untersuchten Fall hinaus, an die „immer schon eingegangenen grundlegenden begrifflich-kategorialen, methodischen und einstellungsmäßigen Überzeugungen“ (Fischer 1993a, S. 17), stellt sie wegen der behaupteten Gültigkeit zur Diskussion. Damit soll zu Bewusstsein gelangen, welche Momente mit einem behaupteten Wissen einhergehen, was, ohne zur Sprache zu kommen, mit akzeptiert wurde und was diesem Wissen logisch vorausgeht. Es geht Fischer also nicht darum, die Möglichkeit zu wissen an sich zu verwerfen, sondern vielmehr darum das „Absolute“ daran zu brechen und seine jeweilige Kontingenz aufzuzeigen (vgl. ebd., S. 18). Als solche gilt die Skepsis Fischers als „radikale“. Radikale Skepsis geht zurück zu den Wurzeln behaupteten Wissens, entlarvt eingegangene Vorannahmen als eben solche und enttäuscht, indem sie Täuschungen und daraus hervorgegangene scheinbare Sicherheiten aufspürt. Sie kommt dort zum Einsatz, wo pädagogisches Wissen behauptet wird, Geltungsansprüche erhoben werden oder verbindlich werden soll, was auf ungesichertem Wissen beruht.

„Es ist dieses Geltenwollen oder -sollen von als pädagogisch oder pädagogisch relevant ausgegebenen Sätzen und Satzsystemen, das skeptisch unter die Lupe genommen und dort weiteren Untersuchungen unterzogen wird.“ (Fischer 1996, S. 18)

Dabei ist nicht entscheidend, wie stark oder schwach die jeweilig beanspruchte Geltung ausgeprägt ist, sondern, dass mit ihr eine scheinbar gewisse Verbindlichkeit einhergehen soll und auch könnte. So könnte über scheinbares Wissen und darauf aufruhenden Verbindlichkeiten Einfluss auf Menschen und deren Praxis genommen werden, der nicht nur an sich als problematisch erscheinen mag, sondern darüber hinaus auf illegitim behauptete

Geltungsansprüche rekurriert. Was den Skeptiker Fischer also umtreibt, könnte als epistemologisch begründete Sorge darüber bezeichnet werden, dass das Leben von Menschen durch (notwendig) unzureichend begründete Maßgaben reguliert wird, die gleichwohl mit kategorischem Charakter auftreten. Wenn dies zutrifft, dann liegt der Anlass seines theoretischen Schaffens nicht weit von jenem Petzelts entfernt, der mit dem Konzept der Verantwortung gegenüber jedem Menschen, der von Pädagogik betroffen ist, argumentiert. Während Petzelt dieser pädagogischen Verantwortung aber, über das verbindlich-Machen von Prinzipien nachkommen will, werden die Legitimationen dieser Verbindlichkeiten durch einen radikal skeptischen Einsatz Fischers aufgebrochen, um Menschen vor derartigen, (und wie Fischer aufzeigt) nicht hinreichend ausgewiesenen, nicht denknotwendigen und insofern „illegitimen“ Verbindlichkeiten zu bewahren. Dieses Aufbrechen wird über die Relativierung dessen, was als Wissen behauptet wird, vollzogen. Das Vorliegende wird daraufhin analysiert, was „in Erläuterungen, Gründen und vermeintlichen Beweisen auftretendes oder auch bloß praktisch gelebtes Fertiggewordensein in Grundsätzen und Überzeugungen“ (Fischer 1996, S. 18) nicht offen zu Tage tritt, jedoch gleichsam als Prämisse oder notwendige Vorannahme, unbewusst, vergeheimnist oder als „fraglos stehen gebliebene Voraussetzungen und Bedingungen“ (ebd., S. 23), fungiert. Die Legitimität der behaupteten Geltungsansprüche wird also über das Auffinden, Betrachten, Untersuchen und Bedenken der geltungsbegründenden Annahmen geprüft und gezeigt, dass sich die beanspruchte Geltung (zumeist) unthematische bleibenden Voraussetzungen verdankt. Über den Aufweis einer solchen den Behauptungen zu Grunde liegenden Metaphysik⁹, löst sich vermeintliches „Wissen“ in Nichtwissen auf. Die Intention ist hier keineswegs die Entwicklung metaphysikfreier pädagogischer Theorien, denn „eine Metaphysik steht immer dahinter“ (Funke 1968 nach Fischer 1989c, S. 28). Vielmehr gilt es die jeweils zu Grunde liegenden metaphysischen Annahmen zu explizieren und einer Reflexion zugänglich zu machen. Demnach sieht Fischer die Relevanz des skeptisch-transzendentalkritischen Einsatzes „darin zu verhüten, daß die metaphysischen Grundlegungsfragen als solche aus den Augen geraten oder dogmatisch versintern“¹⁰ (Fischer 1996, S. 25). Würde durch einen solchen Einsatz der Anspruch erhoben, einzig „Wahres“ hervorzubringen, würde wiederum

⁹ Ihrem griechischen Ursprung nach ist die Metaphysik „dasjenige nach der Physik“ (Precht/Burkard 2008, S. 373). Die Metaphysik als Disziplin der Philosophie beschäftigt sich mit den Fragen des Seins, mit Fragen, die über Naturerscheinungen hinausgehen und damit nicht über Erfahrung zugänglich oder zu beantworten sind.

¹⁰ wörtlich: zu steinharter Kalksubstanz werden, verhärten

auf metaphysische Überzeugungen zurückgegriffen werden, womit dem eigenen Programm ein grober Selbstwiderspruch nachzuweisen wäre.

Fischers Begriff von Skepsis geht damit weit über ein bloßes Zweifeln hinaus. Vielmehr meint diese Auffassung von Skepsis ein sorgfältiges Betrachten, Erwägen, Untersuchen und Bedenken (vgl. Fischer 1993a, S. 19). Über den Zweifel wird es möglich, scheinbare Lösungen einem nochmaligen Überdenken zu eröffnen, angenommenes Wissen wieder zu befragen und Setzungen aufzubrechen, die auf Vorannahmen aufruhen, deren Richtigkeit weder beweisbar noch alternativlos ist.

1.3 Die Kritik

Wenn im Folgenden von der Beschaffenheit der von Fischer angewandten Kritik die Rede sein wird, ist zunächst zu ermitteln, wo die Grenze zwischen Skepsis und Kritik verläuft. Man könnte meinen, die Skepsis sei jene bereits beschriebene Haltung, während mit der spezifischen Kritik das methodische Vorgehen innerhalb eines skeptisch-transzendental-kritischen Einsatzes gemeint wäre. Diese klare Unterscheidung ist aber nicht aufrecht zu erhalten, zumal Fischer selbst wiederholt sowohl von der skeptischen als auch von der kritischen Methode spricht und Skepsis und Kritik sich sowohl in ihren Anlässen, als auch in ihren Aufgaben und Zielsetzungen nicht eindeutig voneinander scheiden lassen. Vielleicht wird aber die Skepsis durch die Kritik erst ins Methodische überführt. Für das Vorhaben und die Bearbeitung der vorliegenden Fragestellung scheint es aber auch nicht wesentlich zu sein, eine solch klare Trennung vorzunehmen. Eine klare Trennung der beiden Konzepte erfolgt hier lediglich über die Benennung der Kapitel und ansatzweise, um ein Verständnis der einzelnen Aspekte in Fischers theoretischem Denken zu erleichtern.

Mit der (alltagsnahen) Rede von „der Kritik“ ist keineswegs eindeutig klar was genau darunter zu verstehen ist. Vielmehr zeigt sich bei näherer Betrachtung eine lange Tradition verschiedener kritischer Strömungen, Methoden und Ansätze, sowohl innerhalb als auch außerhalb pädagogischer Theoriearbeit.

Im griechischen Ursprung stoßen wir auf die Bedeutungen „scheiden, trennen und entscheiden“, später auch „richten, beurteilen“ (Kluge/Seebold 2011, S. 543). Im *Metzler Lexikon. Philosophie* wiederum wird sie zuallererst als „Kunst der Beurteilung“ bezeichnet, als Methode in der Philosophie, um „Wahrheitsansprüche mittels Vernunft auf ihre Berechtigung

hin zu überprüfen“ (Precht/Burkard 2008, S. 318). Dieses Scheiden, Trennen, Beurteilen und Prüfen stützt sich auf ein oder mehrere Kriterien, die das Beurteilungsmaß vorgeben. Aus dem bisher Gesagten ergibt sich, dass mehrere Voraussetzungen der Kritik vorausgehen. So gibt es etwas, worauf sich Kritik richtet, das zu **Kritisierende**, häufig in Form eines gestellten Wahrheitsanspruches, aber auch Handlungen als solche oder gesellschaftliche Gegebenheiten, die als Summe vieler vorgehender Handlungen gesehen werden können. Zum Zweiten setzt Kritik **einen Kritiker/eine Kritikerin** voraus, der/die Kritik praktiziert. Zum Dritten braucht es **Kriterien**, anhand derer sich die Qualität des zu Kritisierenden messen lässt und die wiederum in ihrer Qualität oder Gültigkeit einer Kritik unterzogen werden können.

Mit dem Begriff der „Kunst“ kommen noch andere Momente mit ins Spiel. „Kunst“ in seiner ursprünglichen, engen Verbindung mit dem Begriff des „Könnens“ (vgl. Kluge/Seebold 2011, S. 549) drückt aus, dass es ein gewisses Wissen, aber auch Übung braucht, um Kritik anwenden zu können – sollte sie selbst für sich Gültigkeit beanspruchen. Die Vernunft wiederum dient als Voraussetzung, um in diese Form der Kunst überhaupt eintreten zu können, aber auch als Kriterium der Auswahl über das zu Kritisierende¹¹.

Die verschiedenen Strömungen innerhalb der kritischen Tradition unterscheiden sich nun mehr oder weniger im Gegenstand der jeweiligen Kritik, der Frage danach, wer kritisieren darf/soll/muss/kann, welche Kriterien für Kritik herangezogen, von welchem Ort aus Kritik geübt wird, was als Qualitätskriterium für Kritik selbst gilt, welches Ziel Kritik verfolgt, was unter „Vernunft“ verstanden wird, ob und unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen Kritik überhaupt möglich ist¹².

Was aber kennzeichnet den skeptisch-transzendentalkritischen Ansatz Fischers und wie ist seine Verständnisweise von Kritik zu verstehen?

1.3.1 Kritik als immanente Kritik

Kritik innerhalb skeptisch-transzendentalkritischen Vorgehens stützt sich nicht auf einen übergeordneten, außerordentlichen Maßstab, der an pädagogische Aussagen oder Aussagensysteme angelegt werden soll (vgl. Fischer 1989b, S. 73). Einen solchen Maßstab kann

¹¹ Welchen Sinn macht es einen Stein für seine Art des Daliegens zu kritisieren?

¹² Hier wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

der/die Kritiker/in selbst nicht für sich verbürgen, ohne in ein grundsätzliches Dilemma gesetzter Dogmatik zu geraten¹³. Die grundlegende, radikale Skepsis geht mit der Notwendigkeit einher, mit ihrer Analyse im Bereich der „Immanenz“ zu verbleiben, um nicht dem eigenen Programm zu widersprechen. Immanente Kritik verfolgt den Anspruch in ihrer Analyse streng auf Vorfindliches Bezug zu nehmen, ohne Kriterien von außen daran heranzutragen.

„Transzendente Kritik kritisiert weder die beanspruchte Gültigkeit noch die Qualität der Begründung noch den Wissensgehalt pädagogischer Theorien, Auffassungen, Erfahrungen sozusagen von einer ihr eigenen, höheren pädagogischen Warte aus. Sie ist durch und durch *immanente*, nicht positionelle Kritik [...].“ (Fischer 1989b, S. 80)¹⁴

Sie enthält sich also sowohl eines vorgehenden Urteils in Form eines angelegten Maßstabes, an dem gemessen werden soll, was als „richtig“ oder „wahr“ zu gelten hat, als auch eines abschließenden Urteils über das zweifelsfrei Richtige und Wahre. Diese Form von Kritik richtet nicht und hat nicht den Anspruch ein abschließendes Urteil bereitzustellen (vgl. Fischer 1989c, S. 38)¹⁵. Vielmehr muss sie sich ein derartiges Urteil versagen, um in ihrer Konzeption glaubwürdig zu bleiben.

So schreibt Ruhloff (1979) in *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik* über die der Kritik drohenden Gefahr, dogmatisch zu werden:

„Der ‚kritische Punkt‘ aller Kritik ist es, dogmatisch zu werden. Ihre Gefahr liegt darin, das Kritisierte offen oder verdeckt an einem ihm äußerlichen, fremden Maßstab zu messen. Still-schweigend vorausgesetzt wird dabei, daß der Kritiker im Besitz der Wahrheit ist, auf dem richtigen Standpunkt steht. Standpunktkritik, die nur danach urteilt, ob eine These oder ein

¹³ Dies zeigt Fischer an der Auseinandersetzung mit dem theoretischen Denken Petzelts auf (siehe „Transzendental-kritische Pädagogik“ im Sammelband *Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik* 1989).

¹⁴ hierzu noch einmal klar auf den Punkt gebracht: „Immanent‘ meint dabei die unvoreingenommen und bar jedweder normativer Setzung vorzunehmende Arbeit am jeweiligen Begriffs- und Aussageinventar der zu analysierenden Aussagen. Kritik muss sich zunächst in die ‚Macht‘ oder ins Hoheitsgebiet des vorliegenden Gedankensystems begeben, und zwar rückhaltlos, ohne theorieexterne Beurteilungskriterien oder Sollenszuschreibungen.“ (Kubac 2007, S. 91) Exemplarisch hat dies Jörg Ruhloff (1980) in seiner zum Klassiker gewordenen Monographie: *Das ungelöste Normproblem* durchgeführt.

¹⁵ „Sie ist kein richterliches Anlegen eines letztverbindlichen, kategorischen Sollens an die Fälle.“ (Fischer 1989c, S. 38)

Theorem der eigenen Überzeugung genügt oder nicht, ist jedoch der Mühe nicht wert. Sie läuft auf Selbstbestätigung hinaus [...].“ (Ruhloff 1979, S.20)

Würde in skeptisch-transzendental-kritischen Einsätzen also ein derartiger – normativer – Maßstab an die Gegenstände seiner Kritik angelegt werden, würde ein solcher Einsatz in die Reihe standpunkthafter und normativer Pädagogiken eingereiht werden können. An Ruhloffs oben genannter Habilitationsschrift kann man nachvollziehen, wie dem Anspruch immanenter Kritik, nämlich nicht selbst einen zuvor behaupteten Maßstab bereit zu haben, an dem die Qualität oder Gültigkeit des zu Kritisierenden gemessen wird, in zwei Schritten nachgekommen wird. Die Gegenstände, die jeweils innerhalb seiner Arbeit einer Kritik unterzogen werden, werden von Ruhloff daraufhin untersucht, inwieweit sie, als einander konkurrierende pädagogisch-wissenschaftliche Theoreme, zur Lösung des Normproblems¹⁶ in der Pädagogik, etwas beitragen.

Bereits in seiner Einleitung stellt Ruhloff auf kritisch-selbstbezügliche Weise sehr transparent dar, welchem Thema er sich widmet und warum, welcher Fragestellung er nachgeht und warum und welche Probleme damit verbunden sein können, die Arbeit so und nicht anders anzulegen. Er zeichnet explizit nach, welche Gedanken ihn dazu bewegen, nicht bei der „Sollensfrage“ der Pädagogik zu bleiben, sondern sich der Frage und den Problemen einer „pädagogischen Aufgabenbestimmung“ zu widmen und welche Gründe er für die Verwendung genau dieser Begrifflichkeiten hat. Also noch lange, bevor er sich den Gegenständen zuwendet, die er kritisieren wird, führt er dem/r Leser/in vor Augen, dass es sich keinesfalls um eindeutig und selbstverständlich verwendete Begrifflichkeiten handelt, die vorerst verwendet wurden und dann doch verworfen oder konkretisiert werden. Ruhloff behauptet nicht in irgendeiner Weise den Anspruch zu erheben, das „Normproblem“ besser lösen zu können, als die pädagogischen Theoreme, die er sich kritisch vornehmen wird. Er behauptet nicht einmal, dass eine Lösung im Bereich der Möglichkeiten pädagogisch-theoretischen Nachdenkens liegt, auch nicht das Gegenteil. Wohl aber zeigt er sich skeptisch jenen gegenüber, die einerseits behaupten das „Normproblem“ überwunden zu haben in

¹⁶ Mit dem Begriff des „Normproblems“ ist die Frage nach dem pädagogischen Sollen, also den Zielen, aber auch der Legitimation von Methoden der Pädagogik berührt. Einerseits kommt in diesem Begriff zum Ausdruck, dass es um Maßgaben geht, die mit einem als verbindlich behaupteten, Geltungsanspruch an das, was Pädagogik genannt wird, angelegt werden, andererseits impliziert er, dass dieser Verbindlichkeit nicht ohne Probleme nachgegangen werden kann. Zum Problem werden der Pädagogik die Fragen danach, ob sie überhaupt als normgebend auftreten darf/muss/soll, wie diese Normen zu legitimieren sind, ob eine zu Grunde liegende Unterscheidung zwischen Sein und Sollen aufrechtzuerhalten ist, uvm.. Ruhloff konkretisiert das Normproblem als Problem der „Pädagogischen Aufgabenbestimmung“ (Ruhloff 1979, S. 28).

der Weise, dass sie Pädagogik derart konzipieren, dass keine Normen als verbindlich behauptet werden, oder andererseits endlich jene Normen aufgefunden zu haben, die nun legitim und damit verbindlich werden können.

Ruhloffs Herangehen an das Vorliegende ist zuallererst hermeneutischer Art. Wenn er sich der „Geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik“ zuwendet, dann bettet er sie in eine Zeitlichkeit ein – bringt ihre Gewordenheit zum Ausdruck, zeichnet ihren Werdegang nach und begründet sein wissenschaftliches Interesse über ihre Aktualität aber auch ihre Präsenz innerhalb der Disziplin der wissenschaftlichen Pädagogik. Im nächsten Schritt stellt Ruhloff die wesentlichen Gedanken, Begriffe und Intentionen der ausgewählten Autoren vor (nicht ohne diese Auswahl zu begründen und zu problematisieren). Das Gemeinte soll über eine sehr genaue Darstellung der Aussagen und deren Interpretation zum Verständnis gelangen, bevor es analytisch-kritisch unter die Lupe genommen wird.

„Das Verstehen und nachvollziehende Darstellen möchten dem Kriterium genügen, einen Gedankengang in dem zu erfassen, was sein Autor meint, wenngleich er es vielleicht zuweilen in ungewöhnlichen und interpretationsbedürftigen sprachlichen Wendungen und Begriffen sagt. Ob man dem Gemeinten zustimmen oder nicht zustimmen kann, soll für die Darstellung unerheblich sein.“ (Ruhloff 1979, S. 19)

Auf beeindruckende Weise macht Ruhloff an verschiedenen Stellen darauf aufmerksam, wo Missverständnisse auftreten könnten und geht ihnen in den Aussagen der Quellen noch einmal auf den Grund. Seine Haltung gegenüber dem Gegenstand kann demnach als wertschätzend und würdigend bezeichnet werden. Er beschützt ihn gar vor vorschnellen Schlüssen, die aus einem ungenauen „Pseudo-Verstehen“ resultieren können¹⁷. Gleichzeitig zeigt er auf, dass beispielsweise die Rolle, die die geisteswissenschaftliche Pädagogik dem Staat, als „Träger des Lehrplans“ (Weniger 1952 [1930] nach Ruhloff 1979, S. 53) und damit als Instanz, die befugt ist „einen Inhalt des Unterrichts abzugeben und die pädagogische Aufgabe mitzubegründen“ (Ruhloff 1979, S. 39) zugesteht, keinesfalls alternativlos zu sehen ist. Er gibt damit eine mögliche Gegenposition zu denken.

Dem darstellenden Teil folgt bei Ruhloff der analytisch-kritische Teil. Hier wird nach der „sachlichen Geltung, nach der Haltbarkeit des Wahrheitsanspruches der jeweiligen

¹⁷ „Sie [eine bestimmte Formulierung aus der Quelle] soll nur in einer Richtung kurz interpretiert werden, um einer gegenwärtig um sich greifenden oberflächlichen Kritik, oft ohne Quellenstudium aus zweiter und vierter Hand übernommen und weiterverbreitet, keinen Vorschub zu leisten.“ (Ruhloff 1979, S. 48)

Konzeption“ (ebd., S. 19) gefragt. Es gilt „diejenigen Voraussetzungen aufzudecken, auf die sich der Wahrheitsanspruch eines Theorems stützt“ (ebd.). Diese Form der Analyse bleibt dann nicht stehen bei einem Nachzeichnen einer geschichtlichen Entwicklung oder dem Zustandekommen eines behaupteten Geltungsanspruchs, sondern enthebt dem Gesagten seine Voraussetzungen. Die grundlegende Frage kann so formuliert werden: Welche logisch notwendigen Annahmen gehen dem Gesagten voraus und bedingen gleichsam die Möglichkeit, Geltung dafür in Anspruch zu nehmen? So wird Wenigers Annahme, aus einer hermeneutisch ermittelten, historischen Faktizität, wie der Erstellung der Lehrpläne durch den Staat über einen gewissen Zeitraum, müsse gleichsam ein pädagogischer Rechts- und Geltungsanspruch folgen, zurückgewiesen. Die Überantwortung der Lern- und Bildungsziele an einen Staat tragen, so weist Ruhloff nach, der Glaube an ein „übergreifendes Gemeinsames“ (Ruhloff 1979, S. 58), der Glaube an die Notwendigkeit eines vorherrschenden Optimismus in der Pädagogik (vgl., ebd.) zur Erreichung eines gemeinsamen Ideals (vgl. ebd., S. 55) und der Glaube an „einen positiven Sinn des sich geschichtlich Durchsetzenden“ (ebd., S. 57). Damit ist nicht nur gesagt, dass hier das Glauben und damit Metaphysisches pädagogische Geltungsansprüche trägt, es wird der Anspruch der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, das Normproblem der Pädagogik überwunden zu haben, als nicht haltbar widerlegt, da letztlich doch behauptete Normen zu verbindlichen pädagogischen Aufgaben formuliert werden. Ruhloff legt hierin den eigenen Anspruch der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als Kriterium an, um Widersprüchliches aufzudecken und den erhobenen Geltungsanspruch in seiner Legitimität zu relativieren.

Immanente Kritik bezieht die Kriterien ihrer Analyse aus dem Vorliegenden, dem Gegenstand der Kritik selbst, prüft also die beanspruchte Geltung in ihrer Legitimität und zwar in dreifacher Hinsicht.

1.3.2 Kritik in ihrer Dreiteiligkeit

„Das erbrachte Voraussetzungswissen, das die gegebenen theoretischen wie praktischen Verhältnisse durchstößt, zersetzt, was vermeintlich als sichere Basis, als feste begriffliche und methodische Überzeugung, als hier und jetzt oder als allgemeingültig Gebotenes vorliegt.“ (Fischer 1989b, S. 74)

Dieses „Voraussetzungswissen“ gilt es aus dem Vorliegenden zu entheben, indem die Frage sich auf die Bedingungen richtet, die den dargestellten Möglichkeiten notwendig vorausgedacht sein müssen. Dieser nach Schönherr wichtigste kritische Schritt, kann als eigentliche Transzendentalanalyse angesehen werden (vgl. Schönherr 2003, S. 40).

„Gesucht werden also die spezifischen Voraussetzungen, die das Vorgebrachte in seinem Anspruch, pädagogisch Vernünftiges zur Sprache zu bringen, ‚tragen‘.“ (Schönherr 2003, S. 40)

Voraussetzungen werden nicht im gegenständlich Erfahrbaren gesucht, sondern darin, wie „Erkenntnis“ zu Stande gekommen sein will (vgl. Fischer 1996, S. 19). Genau an dieser Stelle wird nach Apriorischem und Metaphysischem Ausschau gehalten, um es als solches zur Sprache zu bringen und damit einer Reflexion und Diskussion zugänglich zu machen. Mit dem Nachweis derartiger Vorannahmen können Fragen, wie jene nach der Reichweite der Gültigkeit und ihrer Legitimität neu gestellt und verhandelt werden. Das behauptete Wissen wird als Scheinwissen, Nichtwissen oder begrenztes Wissen relativiert.

Dieser, zeitlich gesehen, meist zweite Schritt der skeptisch-transzendentalkritischen Analyse scheint in gewisser Weise aber angewiesen zu sein auf jene kritische Leistung, die Schönherr als „sprachlich-logische Prüfung der topisch vorgefundenen Beweisversuche und Argumentationen“ (Schönherr 2003, S. 41) beschreibt. Es handelt sich um den umfassenden und wohlwollenden Versuch zu verstehen.

„Bevor es dazu kommen kann, ein pädagogisches Theorem [...] auf seine hypothetisch zu unterstellenden Beweisunterlagen und auf seine Vernünftigkeit hin zu untersuchen, bedarf es [...] der Klärung dessen, was in ihm sprachlich nicht unverwechselbar und nicht recht verständlich und was in ihm argumentativ nicht plausibel genug zum Ausdruck gebracht ist.“ (Fischer 1989b, S. 76)

Die sprachlich-logische Prüfung des Vorliegenden soll davor bewahren, vorschnell Schlüsse hinsichtlich der Voraussetzungen und Gültigkeit zu ziehen. Gefragt wird nach Bedeutungen der verwendeten Begriffe und auch nach der Stringenz und Konsistenz der Argumentation. Es soll aber auch die Überlegung erwähnt werden, dass selbst dann, wenn die Argumente stringent vorliegen, die vorgebrachten Schlüsse oftmals nicht die einzigen möglichen sein müssen, also kontingent sind. Die Intentionen dieses kritischen Schrittes

sind „fragend verständlich gemacht zu bekommen oder interpretierend zu verstehen“ (Fischer 1989b, S. 77), wovon die Rede ist. Darüber hinaus scheint er davor zu bewahren, in den eigenen analytischen Gedankengängen intransparent zu werden, will heißen, dass die Annahmen, die der Analyse zu Grunde liegen, nachvollziehbar gemacht werden. Der Interpretationsspielraum, den es über ein hermeneutisches Vorgehen zu eröffnen gilt, birgt wiederum verschiedene Möglichkeiten der Interpretation und mit Gedanken anzuschließen. Nachvollziehbar werden die nachfolgenden Gedanken unter der Bedingung, dass die angenommene Form der Interpretation wiederum offen zu Tage tritt.

Der dritte, kritische Schritt widmet sich wesentlich den Konsequenzen, die sich aus dem behaupteten Wissen, weitergedacht, ergeben.

„Drittens deckt sie [die Kritik] die unzulängliche ‚Lösungskapazität des je vorhandenen Wissens‘ auf, indem sie ein gegebenes begriffliches, methodisches, die Einstellungen betreffendes Wissen weiterdenkend mit Konsequenzen und Problemen konfrontiert, die ihm verborgen geblieben oder die vom Ansatz her eliminiert worden sind.“ (Fischer 1989b, S. 80)

An diesem Punkt des bereits fortgeschrittenen, vollzogenen, kritischen Erarbeitens werden sowohl notwendige als auch mögliche Konsequenzen aus dem, als pädagogisch vernünftig Ausgegebenen, generiert. Es werden aber auch Möglichkeiten zur Sprache gebracht, die von allem Anfang an bereits ausgeschlossen wurden, und Verhältnisse berücksichtigt, die unbedacht geblieben sind. Damit erfahren scheinbar fertige Theoreme ein wiederkehrendes problematisch-Werden (vgl. Fischer 1989b, S. 77).¹⁸

Im Folgenden soll darauf eingegangen werden, was es mit den Einwänden bezüglich einer angeblich fehlenden Konstruktivität des sk.-tk. An- und Einsatzes in der Pädagogik auf sich hat und auf welche Weise Fischer diesen begegnet.

¹⁸ Dieses Vorgehen findet sich beispielsweise in Einsätzen wie: „Über Sinn oder Unsinn fächerverbindlichen Unterrichts und fächerübergreifender Themen“ (Fischer 1989), „Harmonisierung oder Widerstreit? Über die Bildungsaufgabe in der Kulturenvielfalt“ (Ruhloff 1989), „Hochbegabtenförderung: Elitebildung oder welche Ziele? Die Sicht einer kritischen Pädagogik“ (Fischer 1990). In: Fischer, Wolfgang/Ruhloff, Jörg (Hrsg.) (1993): Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik.

1.4 Die Konstruktivität (in) der Pädagogik

Christian Schönherr (2003) widmet seine Dissertation der Aufgabe Vorwürfen bezüglich einer von manchen vermuteten, unmöglichen Beziehung zwischen Skepsis und Pädagogik (vgl. Schönherr 2003, S. 11f.) zu begegnen. Dabei stößt er auf Einwände anderer Autoren, die jeweils behaupten, es mangle oder fehle dem skeptisch-transzendental-kritischen Ansatz an der für Pädagogik notwendigen Konstruktivität. Beschäftigt man sich genauer damit, was jeweils mit (dem Vorwurf mangelnder) „Konstruktivität“ gemeint ist, so kann man feststellen, dass der Begriff der Konstruktivität innerhalb der Einwände sehr eng gefasst ist und außerdem keine Einigkeit darüber besteht, wie diese Konstruktivität gestaltet sein müsste.

Zwei Spielarten sollen hier Erwähnung finden.

Beispielsweise führt Schönherr den Einwand Heitgers an, der danach fragt, ob „die Theorie der Praxis nichts mehr zu sagen [hätte]“ (Heitger 1994 nach Schönherr 2003, S. 109). Die theoretische Konzeption von Fischer vor Augen meint Heitger, der Skeptiker müsse sich über Vorwürfe mangelnder Verbindlichkeit, Verantwortung und Irrelevanz für das jeweilige praktische Tun im Feld der Pädagogik nicht wundern (vgl. ebd.). Leitend erscheint hierbei die Erwartung, wissenschaftliche Pädagogik habe Orientierungs- und Verbesserungsintentionen zu verfolgen und damit etwas Bestimmtes für die Praxis zu leisten (vgl. Schönherr 2003, S. 11). Die Verbindlichkeit würde wissenschaftliche Pädagogik, seinem prinzipienwissenschaftlichen Verständnis nach, erst dann für sich beanspruchen können, wenn sie für die Praxis Prinzipien bereitstellt, anhand derer eine Orientierung möglich wäre. Heitgers Kritik an der skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik ruht damit auf normativen Kriterien auf, nämlich jenen, dass theoretische Pädagogik nur als relevant gelten könne, wenn sie der Praxis ein solches Wissen in Form von Prinzipien zur Verfügung stelle und zweitens einer gewissen Verantwortung nachzukommen habe, die sich wiederum in der Erfüllung des ersten Kriteriums manifestiert. Als solche ignoriert sie die Ansprüche einer skeptisch-transzendental-kritischen Konzeption und auch deren Begründung. Mit guten Gründen (wie bereits oben ausgeführt), erhebt Fischer keinen Anspruch auf bedingungslose Verbindlichkeit, wie dies bei Prinzipien der Fall ist, und stellt das Konzept der pädagogischen Verantwortung an sich zur Diskussion¹⁹.

¹⁹ So geschehen im Aufsatz: „Wozu taugt die ‚pädagogische Verantwortung‘?“ (1992), veröffentlicht in: Meyer-Drawe, Käte/Peukert, Helmut/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Die zweite Spielart betrifft den postulierten Mangel einer „eigene[n] verbindlich-positive[n] Stellungnahme“ (Schönherr 2003, S. 110). Im gleichen Atemzug wird dem sk.-tk. An- und Einsatz attestiert, die Wirksamkeit der eigenen Theoriebemühungen nicht „steuern“ zu können (vgl. ebd., S. 111). Die Erwartung an eine Theorie, sich auch um das Steuern ihrer Wirksamkeit zu kümmern, würde sie in einen bipolaren Interessenskonflikt stürzen: Soll sie sich als Theorie der Suche nach Wahrheit widmen oder um (deren) politische Durchsetzung?²⁰

Gerade im fehlenden Letzturteil als auch in einem Offenhalten der Intentionen in Bezug auf die Wirksamkeit eines sk.-tk. Einsatzes liegen meines Erachtens ihre Möglichkeiten von Konstruktivität, sofern das Verständnis dieses Begriffs noch einmal überdacht wird. Bei einer, wie oben dargestellten, Engführung des Begriffs der Konstruktivität (vgl. Schönherr 2003, S. 153) wird auf das Eröffnen einer Vielzahl neuer Möglichkeiten, die sich aus einer vorangehenden skeptischen Analyse und damit dem angestrebten Vermeiden dogmatischer Setzungen ergeben, vergessen. Man könnte auch sagen, ein sk.-tk. Einsatz ermöglicht durch das Wiedereröffnen von Diskussionen über scheinbare Gewissheiten potenzierte Konstruktivität: Wo vorher bloß eine Antwort die vermeintlich „Richtige“ war, kann das Denken in Folge wieder neu anschließen und neue Wege beschreiten. Dies betrifft sowohl den Praktiker/die Praktikerin, als auch den Theoretiker/die Theoretikerin, sofern diese scheinbar scharfe Trennung geltend gemacht werden soll.

„Die skeptisch-kritischen Analysen können – allgemein gesprochen – dazu beitragen, daß ein in geschlossenen Bahnen verlaufendes pädagogisches Denken ‚aufgestört‘ wird (vgl. Ruhloff), daß es als ein frei ‚umherschauendes‘, weniger befangenes, den Sachen zugewandtes Denken überhaupt erst (wieder) in Gang kommt.“ (Schönherr 2003, S. 153)

Für Schönherr ist die Skepsis innerhalb pädagogischen Denkens damit überhaupt ein Erfordernis (vgl. ebd., S. 13), insofern sie nicht zu abgeschlossenem Denken, oft genannt Wissen, führt, sondern die Dinge „im Denken offen“ (ebd., S. 173) hält.

Fischer selbst nimmt bereits 1979²¹ den Gedanken der fehlenden Konstruktivität auf und schließt auch die Jahre darauf viele seiner Arbeiten mit Überlegungen hierzu ab. Es spricht

²⁰ Dass jedes wissenschaftliche Wahrsprechen soziale und politische Implikationen hat (vgl. Ricken 2011, S. 12) wird erst im Kontext von Beiträgen zur deutschsprachigen Foucault-Rezeption konsequent beachtet. Vgl. hierzu Kubac Richard (2013): *Vergebliche Zusammenhänge. Erkenntnispolitische Relationierungen von Bildung und Kritik*.

²¹ Zu dieser Zeit wurde sein Artikel „Transzendental-kritische Pädagogik“ veröffentlicht, der in der vorliegenden Arbeit stets mit der Jahreszahl 1989 ausgewiesen wird, da er hierfür aus dem Sammelband *Unterwegs zu*

den jeweiligen Einwänden nicht ab, damit richtig zu liegen, „daß transzendental-kritische Pädagogik [...] nicht in der Weise konstruktiv ist, daß ihr an der Entwicklung, Aufstellung und Verbreitung einer eigenen pädagogischen *Lehre* etwas gelegen ist“ (Fischer 1989b, S. 82), betont aber auch, dass ihr deshalb keineswegs jeder potentielle Gewinn für die Aufgaben in der Pädagogik abzusprechen sei (vgl. ebd.). Skeptisch-transzendental-kritische Einsätze hätten auch nicht das Ziel, jedes pädagogische Bemühen für „null und nichtig zu erklären“ (Fischer 1989b, S. 82). Vielmehr sei „ihre Resistenz [...] gegen eine stetig unser Denken bedrohende Horizontverengung gerichtet“ (ebd.) und mit dem Aufzeigen der eingeschränkten oder nichtigen Legitimität von beanspruchtem Wissen, solle eine „Grundlage für konstruktive Wendungen“ (ebd., S. 83f.) geschaffen werden.

Es soll nun die Darstellung des Einwandes Woschnaks erfolgen, der für die vorliegende Arbeit den entscheidenden Anstoß gegeben hat. Außerdem soll überlegt werden, welche Vorannahmen zu Woschnaks kritischen Äußerungen geführt haben mögen und was ihnen argumentativ entgegnet werden kann.

2. Woschnaks Einwand aus bestimmter „ethischer“ Hinsicht

Werner Woschnak, promovierter Philosoph und Lehrender am Institut für Bildungswissenschaft in Wien, veröffentlichte seinen Artikel „Skepsis und Kritik in der Fundierungsproblematik wissenschaftlicher Pädagogik. Bemerkungen zu Wolfgang Fischers Ansatz einer ‚Transzendental-kritischen Pädagogik‘“, 1985. Er nimmt mit seinen Einwänden gegen diesen Ansatz hauptsächlich Bezug auf Fischers „Transzendental-kritische Pädagogik“ aus dem Jahr 1979²². Dazu ist anzumerken, dass es sich hierbei um ein frühes Werk Fischers handelt. Woschnak nimmt Gedanken Fischers auf, die in dessen späteren Aufsätzen durchaus nochmals klarer zum Ausdruck kommen²³.

einer *skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik* entnommen wurde. In diesem Aufsatz stellt Fischer Überlegungen zu einer „konstruktiven Wende“ (Fischer 1989c, S. 40f.), die allerdings die Gestaltung und Zielsetzungen von Unterricht und Erziehung betreffen. Seine Gedanken werden 1996 von Ruhloff aufgenommen und in seinem Aufsatz „Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch“ präzisiert und weitergedacht.

²² Für die vorliegende Arbeit wird die unveränderte Ausgabe 1989c (S. 17-42) verwendet.

²³ Dies betrifft vor allem Arbeiten aus den Jahren 1982-1984, die von Woschnak weitgehend unbeachtet blieben.

In der vorliegenden Arbeit erhält dieser Aufsatz Woschnaks aus mehreren Gründen ein besonderes Gewicht. Er ist als Beispiel dafür anzusehen, auf welche Weise die angeblich fehlende Konstruktivität des skeptisch-transzendentalkritischen An- und Einsatzes argumentiert wird und welche Vorannahmen den Einwänden zu Grunde liegen. Noch wichtiger erscheint das besondere Augenmerk Woschnaks betreffend das Potential eines solchen Einsatzes hinsichtlich der Ethik. Ich muss einräumen, dass meine Behauptung, Woschnak attestiere dem sk.-tk. Einsatz in der Pädagogik eine grundsätzliche Unmöglichkeit ethisch etwas leisten zu können, so wortwörtlich in seinem Text nicht zu finden ist, wohl aber über eine interpretative Auseinandersetzung.

Im Folgenden sollen Woschnaks Gedankengänge und Argumente nachgezeichnet werden, um sie sowohl mit Fischers Arbeit als auch mit skeptischen Rückfragen zu konfrontieren. Diese skeptische Auseinandersetzung wird für die späteren Überlegungen zum Stellenwert der „Ethik“ im sk.-tk. Einsatz in der Pädagogik tragend werden.

2.1 Versuch der Rekonstruktion

Die Einwände nehmen ihren Ausgang genau dort, wo Fischer sich von einer prinzipienwissenschaftlichen Fundierung der Pädagogik abwendet, was für Woschnak gleichzeitig ein Lossagen von jeglichem philosophischen Anspruch bedeutet (vgl. Woschnak 1985, S. 173 und S. 175). Mit Fischers Weigerung, Prinzipien als Fundament und Legitimierung von Pädagogischem anzunehmen, verliert sein Einsatz, so Woschnak, jegliche argumentative Kraft (vgl. ebd., S. 181), wenn nicht gar jede Sinnhaftigkeit (vgl. ebd., S. 174 und S. 186). Denn ohne einen klaren Bezugspunkt, auf den sich Kritik berufen kann, der gleichsam als Maßstab für jede Kritik heranziehbar ist, könne eine beanspruchte Geltung nicht entkräftet und einer Behauptung nichts entgegnet werden (vgl. ebd., S. 181). Noch einmal deutlicher: Laut Woschnak braucht es einen externen Maßstab, der an zu Kritisierendes anzulegen ist, um einerseits über dessen Geltung überhaupt nachdenken und andererseits ein Urteil fällen zu können – wahrscheinlich sogar, um überhaupt von Kritik sprechen zu können. Bereits in seiner Fragestellung verrät er seine Vorstellung davon, was legitimer Weise Kritik genannt werden kann:

„Wir schließen zu diesem Zweck [...], ob die konsequenzenlogisch aufgewiesenen Voraussetzungen immanenter Kritik auch zum Gegenstand kritischer Erörterung zu werden

vermögen. Hat transzendental-kritische Pädagogik dem ihr in der Neubestimmung gegebenen Programm entsprechend auch die Möglichkeit, diese oder jene spezifische Voraussetzung zu kritisieren oder die bestimmte, einer Theorie zugrunde liegende Bedingung zu widerlegen?“ (Woschnak 1985, S. 179)

Woschnak scheint hier der sk.-tk. angewandten Form von Kritik zwar das Kritische zuzuerkennen, indem er den Begriff der „Immanenten Kritik“ nicht weiter als fragwürdig kennzeichnet, andererseits aber danach fragt, ob etwas Kritik genannt werden dürfe, das eines Standpunktes außerhalb des zu Kritisierenden entbehrt. Seine Vorstellung von Kritik lässt nur eine bestimmte Form zu: Kritik ist nur dann Kritik, wenn sie ein klares Urteil fällt und es mit einem Prinzip begründet. Dem folgt, dass Woschnak dem Tun Fischers seine kritischen Möglichkeiten abspricht (vgl. Woschnak 1985, S. 188). Immanente Kritik ist also keine Kritik? Immanente Kritik „muss sich zunächst in die ‚Macht‘ oder ins Hoheitsgebiet des vorliegenden Gedankensystems begeben, [...] ohne theorieexterne Beurteilungskriterien oder Sollenszuschreibungen“ (Kubac 2007, S. 91). Sie verzichtet damit, und hier muss Woschnak zugestimmt werden, auf von außen angelegte Prinzipien und darauf, mit einem Urteil, im Sinne eines Anbietens von Lösungen, abzuschließen. Aufgrund dieses fehlenden Urteils und Standpunktes des sk.-tk. Einsatzes stellt Woschnak fest, dass Fischers Einsatz über den Aufweis von Prämissen nicht hinauszugehen vermag. Um dies nachzuweisen, greift er auf ein zuvor von Fischer verwendetes Beispiel zurück: „Erziehung durch Manipulation“. Fischer argumentiert, dass Petzelt mit seiner Analyse des Tatsächlichen, ohne einen vorgängigen Begriff von Pädagogik, Erziehung und Unterricht zu haben, ebenso Erziehungsambitionen, die auf Verhaltensänderung durch Manipulation anstreben, in seine Analyse und Prinzipiensuche mit aufnehmen müsse. Gerade einer solchen Position innerhalb der Theorien von Erziehung, möchte Petzelt aber über das Auffinden des Prinzipiellen von Pädagogik einen Begriff entgegenhalten, der sie aus der pädagogischen Praxis auszuschließen vermag (vgl. Fischer 1989c, S. 26). Dieses Beispiel wieder aufgreifend, Woschnak er aufzeigen, dass immanente Kritik zwar die Möglichkeit hat, die „Voraussetzung aufzuweisen, daß [...] der Versuch, den Menschen durch Verhaltensänderung in der Weise operanter Konditionierung“ auf dem „Verzicht auf Gewissen und Verantwortung“ aufruht; er sieht aber keine Möglichkeit über den skeptisch-transzendental-kritischen Einsatz „eine solche Bestimmung als dem Menschen nicht angemessen zurückzuweisen“ (Woschnak 1985, S. 181). Man könne sich mittels immanenter Kritik nicht auf die Freiheit des Menschen berufen und der Beanspruchung einer manipulativen Erziehungstechnik

damit nichts entgegen (vgl. ebd.). An dieser Stelle spielt Woschnak nicht nur auf argumentative Grenzen eines sk.-tk. Einsatzes überhaupt an, sondern ebenso auf Unmöglichkeiten im ethischen Argumentieren, und bezieht sich für seine Argumentation auf ein bestimmtes, (hier) durch Freiheit charakterisiertes Verständnis des Menschen. Mit diesem Beispiel wird nicht nur die Frage nach dem Begriff von Erziehung sondern auch die Frage nach dem „richtigen“ oder dem „guten“ Umgang mit zu Erziehenden und damit ein ethisches Thema berührt. Da Woschnak dieser Zugang zu Erziehung nur unter der Voraussetzung problematisch erscheint, dass dem bekannten Wesen des Menschen zuwider gehandelt würde, braucht er diesen externen Standpunkt, um das ethische Problem als solches überhaupt erst sichtbar zu machen und außerdem dagegen argumentativ vorzugehen. Daraus folgt für ihn, dass ethische Fragwürdigkeiten als solche durch einen sk.-tk. Einsatz erst gar nicht angesprochen werden können, da dies bereits einen nicht immanent vorfindbaren Standpunkt erfordere.²⁴

2.2 Die Aufgabe der Pädagogik und die Ethik bei Woschnak

Woschnaks Vorstellung davon, was die Pädagogik leisten solle, lässt sich daraus erschließen, was er dem sk.-tk. Einsatz attestiert nicht leisten zu können.

„Der transzendental-kritische Ansatz hat darin auch jeden Bezug zur pädagogischen Praxis aufgegeben. Auf dem Boden immanenter Kritik kann etwa auch der Behauptung, der Sinn von Erziehung sei technische Manipulation, nicht mehr argumentativ entgegengetreten werden. Immanente Kritik vermag dem Programm ‚Erziehung als Manipulation‘ zwar die Voraussetzung aufzuweisen, daß sich der Versuch, den Menschen durch Verhaltensänderung in der Weise operanter Konditionierung zu seiner Bestimmung und seinem Glück in eine ‚bessere Welt‘ zu führen, im Verzicht auf Gewissen und Verantwortung, jenseits von Freiheit

²⁴ Dass Woschnak Fischer auch Selbstwiderspruch vorwirft, da er sich „im Rahmen der Grundlegungs- und Fundierungsproblematik der Pädagogik der ‚Prinzipien ‚Skepsis‘ und ‚Kritik‘“ bediene (Woschnak 1985, S. 174) und außerdem jeder „positiven Erledigung“ (ebd., S. 176) entsage, um sie dann mit einer eigenen Konzeption doch zu versuchen (vgl. ebd., 183), sei hier nur am Rande erwähnt. In diesem Zusammenhang kann nicht verschwiegen werden, dass, und das wird in Woschnaks Abschnitt „II. Darstellung und Kritik“ besonders deutlich, die Beziehungen der einzelnen Sprecher aus Fischers „Transzendental-kritische Pädagogik“ nicht immer ganz klar nachgezeichnet werden, wodurch es zu Missverständnissen kommt. Es soll nun nicht auf jedes einzelne hingewiesen, aber zur Vorsicht gemahnt werden, wenn es um die Frage der Beurteilung von Woschnaks Einwänden gehen soll.

und Würde‘ versteht [...] – dagegen wird es ihr nicht möglich sein, eine solche Bestimmung als dem Menschen nicht angemessen zurückzuweisen [...].“ (Woschnak 1985, S. 181)

Wenn Woschnak einen fehlenden „Bezug“ zur pädagogischen Praxis behauptet, drängt sich die Frage auf, unter welchen Bedingungen er der Pädagogik einen solchen Bezug zugestehen würde. Wenn er von „Bezug“ spricht, meint er, verfolgt man seine weiteren Ausführungen, wohl nicht einen Rückbezug. Dieser wäre mit dem Entheben der Problemstellungen aus einer pädagogischen Praxis (Erziehung als Manipulation) gegeben. Wohl eher soll es ein handlungsorientierender Bezug sein – das heißt etwas, worauf sich in Zukunft die Praxis beziehen können soll. Um es zu konkretisieren: die Vorstellung, die Woschnak von einem sk.-tk. Einsatz in der Pädagogik hat, entzieht der pädagogischen Praxis die Möglichkeit, auf ihn Bezug zu nehmen, sich auf ihn zu stützen – die Theorie der Pädagogik als notwendiger Bezugspunkt für die Praxis geht demnach verloren. Wie aber müsste nach Woschnak Pädagogik gestaltet sein, um der Praxis eine solche Bezugsmöglichkeit zu liefern? Pädagogik solle der Praxis Konzepte oder Prinzipien, wie die Würde und Freiheit des Menschen, als Maßstab zur Beurteilung von Handlungen und erzieherischen Entscheidungen zur Hand reichen, die gleichsam verbindlich – als Bezugsmöglichkeiten – auftreten. Damit bleibt sowohl der Praxis, aber auch der Theorie der Pädagogik die Möglichkeit, nicht Entsprechendes aus der Pädagogik auszuschließen – „als nicht angemessen zurückzuweisen“ (Woschnak 1985, S. 181). Damit steht Woschnak der Auffassung Petzelts in Bezug darauf, was Theorie für die Praxis zu leisten habe, sehr nahe. Dies zeigt sich auch in Woschnaks Aussage, dass die Qualität einer pädagogischen Theorie an ihrem „fundierenden Begriff des Menschen“ (ebd., S. 180) zu messen sei. Hierbei von Qualität zu sprechen (im Sinne einer Hierarchisierung verschiedener Begründungsniveaus) setzt einen bestimmten Wesensbegriff des Menschen bereits voraus. Wenn hier auch nicht der Frage nachgegangen werden kann, ob die jeweiligen Wesensbegriffe Petzelts und Woschnaks inhaltlich übereinstimmen, kann doch bemerkt werden, dass beide einen solchen als Fundament pädagogischer Theorie als notwendig annehmen. Woschnak bemängelt also, dass durch einen sk.-tk. Einsatz zwar die Möglichkeit bestünde, Voraussetzungen des jeweils als pädagogisch vernünftig Behaupteten als solche offenzulegen, seiner behaupteten Geltung aber nichts entgegenzusetzen sei. Eine solche Entgegnung könne nur über den Verweis auf Prinzipien erfolgen. Dies kann mit Fischers Arbeiten, auch mit jenen, die vor 1985

veröffentlicht wurden²⁵, widerlegt werden. Was Fischer angeblichem Wissen jeweils entgegnet, sind Kontrastfolien, die aufzeigen, dass auch andere Gedankengänge Gültigkeit beanspruchen können – offengelegte Vorannahmen, die erst als solche problematisch werden und Konsequenzen, die radikal weitergedacht das Behauptete in seiner Legitimität ins Wanken bringen. Diese Art der Entgegnung schwebt Woschnak offenbar nicht vor, wenn er Pädagogik praxisbezogen vorfinden will. Vielmehr ist es die eindeutige Lösung, das „Bessere“, das Pädagogik der Praxis bieten soll. Woschnak nennt es die „positive Leistung“ (vgl. ebd., S. 181).

Er stimmt damit in die Stimmen derer, die die (angeblich) fehlende Konstruktivität der Pädagogik Fischers (wie bereits in Kapitel 1.4 dargestellt) beanstanden, mit ein. Woschnak räumt ein, dass Fischer seine Ansprüche als wiederum „positionelle Metaphysik“ (Fischer 1979 nach Woschnak 1985, S. 181) zurückweisen wird, berücksichtigt aber dessen im Folgenden darzustellenden Gedanken zur Konstruktivität nicht. Da Woschnak in seinem Literaturverzeichnis auch Fischers „Über das Kritische in einer ‚transzendental-kritischen Pädagogik‘“ anführt, möchte ich ihn noch damit konfrontieren, was Fischer bereits dort hierzu entgegn hält. Er fragt direkt: „Wo aber bleibt, so kann abschließend gefragt werden, das Konstruktive in einer transzendental-kritischen Pädagogik?“ (Fischer 1989b, S. 81). Wie bereits weiter oben ausgeführt, zeigt Fischer bereits hier auf, dass es als Engführung des Begriffs der Konstruktivität verstanden werden kann, wenn „konstruktiv“ allein dasjenige genannt werden darf, was als pädagogische *Lehre*²⁶ in Erscheinung tritt“ (ebd., S. 83). Es erscheine ihm „unrichtig [...], dieser Arbeit, so wenig sie unmittelbar selbst zur besseren Lösung von praxisrelevanten Aufgaben beiträgt, jeden potentiellen Gewinn hierfür absprechen zu wollen“ (ebd., S. 82). Woschnak sieht also die potentiellen Möglichkeiten, die ein sk.-tk. Einsatz nach sich zieht nicht, oder will sie als „potentiell konstruktiv“ nicht anerkennen.

Woschnaks Forderung, Pädagogik habe etwas Konstruktives, gemeint als eindeutige Bestimmung des menschlichen Wesens oder Prinzipien, auf die pädagogisches Handeln Bezug nehmen kann, hervorzubringen, lässt vermuten, was er von Ethik erwartet. Seine oben dargestellte Auseinandersetzung mit der Möglichkeit „Erziehung als Manipulation“ zu verstehen, lässt Gedanken zur Ethik erahnen. Das Problem, das er mit dieser Form der

²⁵ Zu finden in „Über das Kritische in einer ‚transzendental-kritischen Pädagogik‘“ (1983) und beispielsweise in „Die Schule des gegliederten Unterrichts und das Problem der Bildung“ (1984).

²⁶ Fischer versteht hierunter eine Pädagogik oder Erziehungswissenschaft, die sich kritisch-emanzipatorische, praxeologische, analytisch-empiristische, personal-transzendente oder kommunikative nennt (vgl. Fischer 1989, S. 82).

Erziehung zu haben scheint, erscheint als ethisches. Manipulation, verwendet als Erziehungstechnologie, sei dem menschlichen Wesen nicht angemessen, widerspreche der menschlichen Freiheit und Würde, die er nicht der Auslegung bedürftige Konzepte darstellt, sondern als gesetzte Größen postuliert (vgl. Woschnak 1985, S. 181). Möglicherweise nimmt er damit Bezug auf Freiheit und Würde als tragende Begriffe in Kants Überlegungen zur Ethik²⁷. Auch wenn dieser Vermutung hier nicht belegt werden kann, verweist Woschnak auf ein ethisches Problem, wenn er von Pädagogik eine eindeutige Antwort auf die wohl zu Grunde liegende Frage erwartet, wie Erziehung zu gestalten sei um der Freiheit und Würde des Menschen gerecht zu werden. Demnach erwartet er nicht nur von der Pädagogik eine klare Antwort, sondern hat sie mit seiner Auffassung von Ethik bereits bei der Hand. Es handelt sich damit bei Woschnaks Vorstellung um eine – möglicherweise am transzendentalphilosophischen Ansatz Kants orientierte – normative Ethik, die sich aus feststehenden Prinzipien ableitet (vgl. Pieper 2017, S. 267 und Pauer-Studer 2020, S. 35ff.). Insofern liegt ein Konflikt mit Fischers sk.-tk. An- und Einsatz nahe, da dieser wiederum den Wert seines Theorieeinsatzes im Aufdecken von Vorannahmen, die zu solchen Prinzipien führen und der Enthaltung eines Urteils, um das Denken offen zu halten und einer dogmatischen Setzung zu entgehen, sieht.

2.3 Engführung der Methode

Woschnaks Argumentation hinsichtlich der Unmöglichkeiten eines sk.-tk. Einsatzes gründet auf einem besonderen Verständnis des angewandten methodischen Vorgehens. Fischer zitierend beantwortet er die Frage danach, was der sk.-tk. Einsatz zu leisten vermag: „Sie erbringt Wissen im Aufweis dessen, was theoretischen Konzepten ‚prämissenhaft beziehungsweise konstituierend und legitimierend‘ zugrunde liegt.“ (Woschnak 1985, S. 178). Damit scheint die Beschreibung des Tuns Fischers erschöpft. Was dabei völlig außer Acht gelassen wird, ist die Dreiteiligkeit der Kritik Fischers. Damit werden aber viele Anschlussmöglichkeiten für ethisches Nachdenken gar nicht erst in den Blick genommen und deshalb auch nicht erwogen. Mit der Reduktion des sk.-tk. Einsatzes auf die Ebene der transzendentalkritischen Voraussetzungsreflexion bleibt all das, das einem solchen Einsatz vorausgeht und als ethisch bezeichnet werden könnte, unüberlegt und ebenso gehen all jene

²⁷ nachzulesen in: Immanuel Kant *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1785)

Anknüpfungsmöglichkeiten verloren, die in der spezifischen Form der Kritik über die Voraussetzungsreflexion, die nur einen Teil Fischers kritischer Methode ausmacht, hinaus gehen. Fairerweise muss nun der Frage nachgegangen werden, ob Woschnaks Engführung der kritischen Methode Fischers aufgrund der zeitlichen Abfolge ihrer Veröffentlichungen zu Stande kam. Lesen wir hierfür in Woschnaks meist zitierter Abhandlung, in Fischers „Transzendental-kritische Pädagogik“ (1989c) [1979], nach:

Fischer stellt am Beispiel ästhetischer Erziehung dar, wie er methodisch vorgeht. Zugegeben tut er dies in Kurzform und seine methodischen Schritte werden kaum erläutert, doch besteht die Möglichkeit an dieser beispielhaften Darstellung abzulesen, wozu dieses Vorgehen führen kann und in welchen Schritten es vollzogen wird. Fischer bleibt keineswegs dabei stehen, die Voraussetzungen und Bedingungen des erhobenen Geltungsanspruchs aufzuzeigen. Er weist außerdem darauf hin, dass die verwendeten Begriffe keine Eindeutigkeit erlauben (vgl. Fischer 1989c, S. 38) und dass sich aus dem Weiterdenken in den Konsequenzen Widersprüche ergeben, die das Ansinnen einer solchen Erziehung wiederholt fraglich werden lassen (vgl. ebd., S. 39).

Noch deutlicher wird die Dreiteiligkeit der Kritik in Fischers methodischem Vorgehen in „Über das Kritische in einer transzendental-kritischen Pädagogik“ (1989b) [1983], was Woschnak vorliegen musste, zumal er sich selbst mehrmals darauf bezog. Die Ausführungen Fischers an der genannten Stelle wurden in Punkt 1.3.2 bereits erarbeitet.

Angesichts dieser nachgewiesenen Engführung, Fischers Kritik betreffend, irritiert die Verwendung des Attributs „konsequenzenlogisch“ in dem unter Punkt 2.1 angeführten Zitat, zumal Woschnak die Konsequenzenkritik Fischers unbeachtet lässt. Er meint also offenbar nicht den methodischen Schritt Fischers, sondern das Aufweisen von Voraussetzungen, als logische Konsequenz des untersuchten, postulierten Wissens.

Inwiefern Woschnaks reduzierte Darstellung des kritischen Vorgehens eines sk.-tk. Einsatz dessen spezifisches Potential unkenntlich werden lässt, soll später noch thematisiert werden.

Nicht vernachlässigt werden soll an dieser Stelle aber die Frage, welche Konsequenzen aus Woschnaks Ausführungen gezogen werden können. Vielleicht findet sich sogar hier ein ethisches Problem, das über ein konsequentes Weiterdenken in Erscheinung tritt.

2.4 Woschnaks Ethik — ein ethisches Problem?

Dieses Weiterdenken soll an die Überlegungen zu den verwendeten Begriffen der Pädagogik und der Ethik anschließen, die aus Woschnaks Ausführungen rekonstruiert wurden. Dabei wurde bereits gesagt, dass Woschnaks Vorstellung davon, was Pädagogik zu leisten hätte um für die Praxis relevant werden zu können, einen eindeutigen Bezugspunkt in Form von Prinzipien beinhaltet, nach denen sich die Praxis in ihren Handlungen ausrichten soll. Damit gehen Implikationen für die Ausgestaltung von Erziehung einher. In Woschnaks Beispiel der „Erziehung als Manipulation“ waren es Freiheit und Würde des Menschen, denen zuwider gehandelt würde, wenn Erziehung manipulativ verfährt. Ein Zurückweisen eines Menschenbildes, das eine derartige Erziehung trägt, erfordert für Woschnak einen gegenläufigen Standpunkt – das „Stellungnehmen setzt einen Begriff des Menschen voraus“ (Woschnak 1985, S. 181) – also das Positionieren eines „besseren“ Standpunktes als dem jeweils vorgefundenen und kritisierten. Was er in diesem Fall also von Pädagogik erwartet, ist das argumentative Aufzeigen eines solchen Widerspruchs. Die Aufgabe der Theorie beinhaltet, *für* die Praxis einen Begriff des Menschen zur Bestimmung zu bringen, auf den sie sich zu beziehen hat. Dabei muss Woschnak davon ausgehen, dass Praktiker/innen gleichermaßen seine Prinzipien und Bestimmung des Menschen annehmen und als leitende Größen ihres praktischen Tuns anerkennen. Die Legitimation der Praxis als einer pädagogischen hängt davon ab, ob der Theorie Folge geleistet wird. Damit steht das Denken Woschnaks in Übereinstimmung mit jenem von Vertretern der prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik. So heißt es zum Beispiel im Spätwerk Marian Heitgers: „Die Beziehung von Theorie und Praxis hat erst dann einen Sinn, wenn jene Rechtfertigungsgründe, bzw. den Rechtfertigungsgrund für diese aufsucht.“ (Heitger 2003, S. 153) Wenn wir an die Gedankengänge einer prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik anschließen, bedeutet dies außerdem, dass „Pädagogik“ keine Wissenschaft ist, wenn sie bestimmte Prinzipien nicht teilt, „pädagogische Praxis“ als solche nicht gilt, wenn sie Folgsamkeit gegenüber der Theorie verweigert. Derartige Folgerungen lassen sich aus dem vorliegenden Text Woschnaks nicht eindeutig belegen, ebenso wenig wie ein uneingeschränktes Anhängen der prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik. Wohl aber besteht zwischen Woschnak und einer prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik Einigkeit darüber, dass es Prinzipien und eine Bestimmung des Wesens des Menschen braucht – im Falle Woschnaks, um einer bestimmten Auffassung von Erziehung etwas „Besseres“ entgegen zu können und im Falle Petzelts respektive Heitgers, um Pädagogik als solche überhaupt erst bezeichnen zu können.

Das Menschenbild, das Woschnak vertritt, richtet sich nach den Konzepten der Würde, Verantwortung und damit auch Freiheit des Menschen aus (vgl. Woschnak 1985, S. 181). Wie aber verträgt sich diese Auffassung von Mensch-Sein mit dem Bild, das er von seiner Leserschaft zu haben scheint?

Sowohl die Pädagogik als auch die Ethik haben, nach Woschnak, ihrer Leserschaft eine eindeutige Position, nämlich die „richtige“, „gute“ oder „bessere“ vorzusetzen. Während Fischer seinen Leser/innen zumutet an seine Ausführungen mit eigenen Gedanken anzuschließen, oder ein ungelöstes Problem auszuhalten, will Woschnak etwas fertig gedacht haben und dieses Wissen als solches präsentieren. Das Wissen hat also der Theoretiker/die Theoretikerin inne und stellt es für die Praxis bereit. Dieser Zugang Woschnaks mag zwar den Konzepten der Freiheit und der Würde des Menschen nicht grob widersprechen, würden wir jedoch ein weiteres wesentliches Konzept Kants, die Mündigkeit, in unsere Überlegungen mit aufnehmen, könnte Woschnaks Forderung, man müsse der Leserschaft konstruktiv „Besseres“ in Form eines abschließenden Urteils liefern, als ethisch fragwürdig erscheinen, da er ihr möglicherweise abspricht selbst abwägen zu können oder zu wollen.

Woschnaks Vorstellung von Ethik beinhaltet etwas Positives und Normatives, lässt klare Aussagen über die Richtung des Sollens zu. Ethik scheint hier nur denkbar, wenn sie auf Prinzipien aufruht, die für Einzelurteile Verbindlichkeit beanspruchen. Unter Annahme dieser Voraussetzung muss Fischers kritischer Einsatz als bar jeder Möglichkeit, ethisch in irgendeiner Weise relevant werden zu können, beurteilt werden. Diese augenscheinliche Sicherheit einer solchen Schlussfolgerung irritiert allerdings angesichts jener Ethikkonzeptionen, die Skepsis und Negativität als gewichtige Aspekte ethischen Nachdenkens begreifen. Mit dem Auffinden alternativer Ethikkonzeptionen erschiene Woschnaks Einwand relativiert und/oder zurückgewiesen. Im Folgenden werden negative und skeptische Konzeptionen von Ethik in den Blick genommen, um anhand bisher nicht bedachter Alternativen zur Vorstellung von Ethik bei Woschnak das Verständnis davon, was Ethik meinen kann, zu erweitern und zu präzisieren.

3. Formen der Ethik

Die verschiedenen Konzeptionen von Ethik unterscheiden sich wesentlich darin, auf welche Weise sich jeweils mit ihrem Gegenstand beschäftigt, von welchen Voraussetzungen dabei ausgegangen und was von dieser Beschäftigung erwartet wird. Ein Gemeinsames lässt sich im zu Grunde liegenden Gegenstand erkennen, also bei der Beantwortung der Frage nach dem, womit Ethik sich im ganz Allgemeinen beschäftigt.

Der Gegenstand der Ethik, so Anzenbacher, ist das moralische Handeln, als Praxis, die nicht das Hervorbringen eines Produktes zum Ziel hat, sondern in sich bereits „eine bestimmte Wertbewandtnis“ (Anzenbacher 2010, S. 300) einschließt. Als philosophische Disziplin beschäftigt sie sich „mit der moralischen Bewandtnis menschlicher Praxis“ (ebd.). Moral, verstanden als für Handeln maßgebliches Konglomerat aus „Wert- und Sinnorientierungen, Ideale[n], Tugenden und Institutionen“ (ebd.), orientiert sich an einer Idee des Guten und damit an Vorstellungen darüber, was als wünschenswertes Handeln und dessen Gegenteil bewertet wird. Mit der Rede von der moralischen Bewandtnis menschlichen Handelns als Gegenstand der Ethik ist noch nicht klar geworden, woran sich moralisches Denken überhaupt entzündet oder anders: Woraus entsteht der Gedanke, dass menschliches Handeln als „gut“ oder „böse“ kategorisiert werden kann?

„Moralische Fragen ergeben sich im Kontext von Verletzbarkeit, Schmerz, Leid, Ungleichbehandlung und Unterdrückung. Moralisch relevante Bedingungen und Situationen sind im Fall von Hilflosigkeit, Bedürftigkeit, Abhängigkeit, Marginalisierung, Ausgrenzung, Abwertung, Entwürdigung, Willkürlichkeit und Parteilichkeit gegeben. Die wesentlichen moralischen Kategorien sind demnach menschliche Würde, Achtung, Universalität, gleiche Berücksichtigung und grundlegende Rechte.“ (Pauer-Studer 2020, S. 14)

Demnach entspringt moralisches Fragen einer Sorge um Menschen und deren Befinden. Die Ethik wiederum fragt nach Bedingungen von Moralität, danach „was das Moralische eigentlich ist“ (Pieper 2017, S. 20), nach einem Sinn moralischen Handelns und nach Möglichkeiten, moralisches Handeln zu begründen und zu rechtfertigen (vgl. ebd.). Daraus folgt, dass die Ethik nicht selbst zur Bestimmung bringt, was in Einzelfällen moralisch geboten oder verboten ist, sondern nach „einem Kriterium zur Beurteilung von Handlungen fragt, die Anspruch auf Moralität erheben“ (ebd., S. 24).

Und an diesem Punkt beginnen sich die Wege zu trennen, denn der Frage nach dem Kriterium wird in verschiedenen Ethikkonzeptionen auf unterschiedliche Weise nachgegangen und die Ansprüche an die Reichweite oder Verbindlichkeit der Geltung unterscheiden sich voneinander.

3.1 Normative Ethik

So werden Konzeptionen von Ethik, die dieses Fragen mit einer positiven Antwort versuchen zum Abschluss zu bringen, als *normative Ethiken* bezeichnet:

„Unter ‚normativer Ethik‘ versteht man die philosophischen Theorien, die Maßstäbe dafür festlegen, was gesollt und verbindlich ist.“ (Pauer-Studer 2020, S. 14)

„Die Theorien der normativen Ethik versuchen, das Wesen der Moral zu bestimmen und entsprechende Standards moralischer Richtigkeit zu definieren. Im Mittelpunkt der normativen Ethik stehen [...] folgende Fragen: Welche Richtlinien und grundlegenden Prinzipien sagen uns verbindlich, welche Handlungsweisen geboten oder verboten sind und welche Dispositionen und Haltungen als gut und verdienstlich gelten können?“ (Pauer-Studer 2020, S. 205)

Im Falle normativer Ethik, so wird mit den Zitaten aus der *Einführung in die Ethik* von Pauer-Studer (2020) klar, wird die Frage nach Kriterien zur Beurteilung von Handlungen hinsichtlich ihrer moralischen Qualität über die Bestimmung des „Wesens“ der Moral und das Ermitteln verbindlicher Prinzipien finalisiert. Zwar führt Pieper (2017) eine ganze Reihe von Modellen normativer Ethik an (vgl. Pieper 2017, S. 226ff.). Ihre Gemeinsamkeit liegt aber im „Rekurs auf ein höchstes (Moral-)Prinzip, das unbedingt gebietet“ oder „im Aufweis eines höchsten Gutes, dessen Verwirklichung als für jedermann verbindlich behauptet wird“ (ebd., S. 226). Die Unsicherheit darüber, was angesichts moralischer Herausforderungen gesollt und verbindlich ist, soll über das Angebot gesicherter und gewisser Maßstäbe aufgelöst werden. Pieper (2017) schreibt in ihrem Einführungswerk zur Ethik, normative Ethik versuche das „moralische Handeln *überhaupt* zu begründen und zu rechtfertigen“ (Pieper 2017, S. 203). Hier wird noch einmal deutlicher, dass es nicht um die direkte Beurteilung einzelner, als moralisch behaupteter Handlungen geht, sondern um die

Frage des Maßstabes überhaupt, also die Fragen: Was macht eine Handlung zur moralisch wertvollen Handlung? Wie lässt sich Handeln als moralisches legitimieren?

Begriffe – oder auch Prinzipien – die hier häufig zur Sprache kommen sind die Freiheit und Würde des Menschen.

Hier lässt sich Woschnaks Vorstellung von Ethik einordnen. Im Namen normativer Ethik wird beansprucht sagen zu können, nach welchen Prinzipien und Kriterien sich Handeln ausrichten soll. Hierin kann Fischer mit seiner skeptisch-transzendental-kritischen Konzeption nicht zustimmen. Vielmehr würde er danach fragen, auf welchen Voraussetzungen und Annahmen diese Prinzipien und Kriterien aufruhen, um als solche Geltung zu beanspruchen. Mit dem Auffinden derartiger Voraussetzungen wäre gezeigt, dass angebliche Prinzipien eben nicht unhintergebar – unbedingt gelten, sondern selbst abhängig und bedingt sind und diese Bedingungen im Bereich des Metaphysischen aufzufinden sind und sich damit der Beweisfähigkeit entziehen. Aber: Fischer würde Freiheit und Würde nicht beanspruchen um Metaphysisches anzusprechen, sondern, um auf die belegbaren historisch-kontingenten Auslegungen und den möglichen Missbrauch hinzuweisen.

Innerhalb normativer Ethiken gelten deontologische Ethikansätze und teleologische Konzeptionen als voneinander unterscheidbare Theorien (vgl. Pauer-Studer 2020, S. 15).

Der moralische Wert einer Handlung wird bei *deontologischen Theorien* in der Handlung selbst gesehen. Unabhängig von den Konsequenzen einer Handlung ist sie für sich genommen moralisch geboten oder verboten. Das Setzen einer Handlung wird unter bestimmten Umständen zur Pflicht. Als besonders prominentes Beispiel hierfür gilt die Ethikkonzeption Kants, nach der, den Sätzen des kategorischen Imperativs folgend, geschlossen werden soll, was den zu Grunde liegenden Prinzipien entspricht und deshalb zu einem bestimmten Tun verpflichtet. Nicht das Ziel, die Wirkung oder eine Nutzenüberlegung sind hier ausschlaggebend für die moralische Bewertung einer Handlung – die Handlung an sich gilt als moralisch von Wert und als wertvoll kann sie dann gesehen werden, wenn sie „auf der Basis eines Prinzips geschieht“ (Pauer-Studer 2020, S. 36).

Dem gegenüber stellen *teleologische Ethikkonzeptionen* den Wert einer Handlung am jeweils verfolgten Ziel oder an ihrem Nutzen fest. Als Beispiele hierfür nennt Pauer-Studer die aristotelische Ethik mit ihrem Ziel eines guten Lebens und den Utilitarismus mit seinem Ziel des Wohlergehens für möglichst viele Menschen und dem leitenden Maßstab der allgemeinen Nutzenmaximierung (vgl. ebd., S. 15 und 69).

3.2 Deskriptive Ethik

In Abhebung von einem normativen Vorgehen in der Ethik, stellt ein *deskriptives Vorgehen* selbst keinen Anspruch dahingehend, einen allgemeingültigen Maßstab zur Beurteilung von Handlungen auf ihre moralische Wertigkeit hin zu generieren. Vielmehr geht es hier um die Frage „wie die menschliche Praxis als ein empirisches, geschichtliches Geschehen so beschrieben, analysiert und interpretiert werden kann, dass die Bedeutung des Moralischen aus dem Handlungskontext erhellt wird“ (Pieper 2017, S. 203). Damit geht auch eine deskriptive Ethik weit über ein bloßes Beschreiben hinaus, weil es außerdem nach einer Bedeutung innerhalb des zu Beschreibenden fragt und danach, wie diese Bedeutsamkeit zur Einsicht gebracht werden kann. Pieper misst dem Vorgehen deskriptiver Ethik auch eine kritische Komponente bei, in der Weise, dass sie Verhältnisse zu erhellen und zugänglich zu machen vermöge, die möglicherweise ansonsten unbemerkt geblieben wären.

Es wurde schon weiter oben darauf hingewiesen, dass Woschnaks Bestreiten der ethischen Relevanz des tk.-sk. Einsatzes angesichts der Tatsache überrascht, dass innerhalb ethischer Konzeptionen ebenso solche aufzufinden sind, die die Attribute „skeptisch“ oder „negativ“ mit sich führen. Im Folgenden wird auf derartige Ethikkonzeptionen näher eingegangen, um ihr besonderes Anliegen zu ermitteln und im Anschluss die Frage zu beantworten, ob angesichts dieser Konzeptionen von Ethik der Vorwurf, ein sk.-tk. Einsatz in der Pädagogik lasse jedwedes ethische Potential vermissen, aufrecht erhalten werden kann.

3.3 Negative Ethik und Skeptische Ethik

Henning Ottmann (2005) schlägt mit seiner Konzeption der *Negativen Ethik* einen Perspektivenwechsel vor, von dem, was getan werden soll, hin zu dem, was gelassen werden soll, er verfasst eine Ethik „für die das Nicht-Tun und Lassen das Primäre, das Handeln aber das Sekundäre ist“ (Ottmann 2005, S. 14)²⁸. Seine zu Grunde liegende Frage lautet, ob angezeigt ist, alles, was wir als Menschen tun können, auch zu tun, oder ob nicht viel eher davon abgesehen werden sollte alles zu tun, was in unserer Macht steht. Er lenkt den Blick auf

²⁸ Konzeptionen von Ethiken, die nach dem Wert eines Unterlassens fragen sind außerdem vor allem in medizinethischen, bioethischen und ökologischen Zusammenhängen anzutreffen. Unter dem Schlagwort „Ethik des Unterlassens“ erscheinen zahlreiche Einträge in der Suchmaschine der Universitätsbibliothek Wien.

mögliche Folgen von Handlungen und führt aus, wie selbst gut Gemeintes zu negativen, wenn nicht sogar (selbst-)zerstörerischen Konsequenzen führen kann. Dabei plädiert er nicht für ein grundsätzliches Nichts-Tun, sondern nimmt Abstand von positiven Sollensansprüchen, um sie einer Prüfung hinsichtlich eines „besseren“ Unterlassens zu unterziehen. Er fordert damit zu einem nochmaligen Nachdenken darüber auf, was als scheinbar gewiss Gebotenes daherkommt. Mit dieser Änderung der Fragerichtung erhält das, auf einer vorgehenden Prüfung beruhende Unterlassen moralischen Gehalt. Moralische Bewandtnis menschlicher Praxis wird dann nicht im Handeln sichtbar, sondern bleibt im Unterlassen unsichtbar, erhält hier über Ottmanns negative Ethik aber eine Stimme.

Ottmann geht aber noch einen Schritt weiter, wenn er fordert, dass nicht das Nicht-Handeln einer Rechtfertigung bedürfe, sondern im Gegenteil das Handeln, das Veränderungen mit sich bringt (vgl. Ottmann 2005, S. 20). Damit spricht er nicht zuallererst als moralisch relevant behauptete Herausforderungen an, sondern den Umgang mit sogenannten Errungenschaften wissenschaftlicher, technischer, wirtschaftlicher und/oder politischer Praxis, also vor allem jenes Handeln, das sich nicht auf moralische Beweggründe beruft (vgl. Sommer 2005, S. 153). Eine jedes Veränderungsbestreben muss dann, bevor es zu Handlungen kommt, gerechtfertigt werden.

So erweist sich Ottmanns Negative Ethik letztlich als „eine normative Ethik, die die Rechtfertigungslasten umverteilt: Nicht das Nicht-Handeln, sondern das Handeln muss sich legitimieren und seine zureichenden Gründe offenlegen.“ (Sommer 2005, S. 153)

Aber was sind nun die Maßstäbe, die auf ein vorzugsweises Nicht-Tun hinweisen?

Ottmann formuliert fünf Imperative, die einen Maßstab dafür darstellen sollen, wann nicht das Tun, sondern das begründet, gebotene Unterlassen angezeigt ist. So soll man lassen, was jemand anderes besser tut, oder was schon besser getan worden ist (vgl. Ottmann 2005, S. 19f.) Auch zu lassen sei, „was zum Überwiegen schlechter über gute Folgen führt“ (ebd., S. 22.).

In Anbetracht dessen, dass hier ein solcher Maßstab formuliert wird dafür, was gesollt ist und sei es auch im Sinne eines gesollten Unterlassens, mit der Ausrichtung nach einer Idee des „Guten“ oder „Besseren“, lässt sich auch Ottmanns Negative Ethik als eine normative begreifen. Es gibt ein Weiterdenken erwägter Handlungen in mögliche Konsequenzen, die dann gegen jene Konsequenzen eines Nicht-Tuns abgewogen werden müssen. Allerdings formuliert Ottmann Richtlinien, die auf ein besseres Unterlassen hinweisen, ohne einen Maßstab dafür bereitzustellen, was als „schlechter“ und „besser“ bewertet werden kann.

Woran erlauben sich nun „gute“, „bessere“ und „schlechte“ Folgen? Offenbar am Ausmaß der Zerstörung von bereits Dagewesenem. Aber kann eine solche Prüfung nicht auch einmal zum Ergebnis kommen, dass ein Handeln, um eine Veränderung herbeizuführen doch die Gründe für ein Unterlassen, in ihren möglichen und wünschenswerten Folgen überwiegt, das Handeln also auch gerechtfertigt sein kann, weil das bereits Dagewesene nicht die „beste“ Variante der Möglichkeiten darstellt. Wenn dieser Weg hier nicht beschrieben wird, so wird er auch nicht gänzlich ausgeschlossen, zumal Ottmann sich gegen ein Verständnis seiner Ethik als „Ethik nur der Unterlassung“ (Ottmann 2005, S. 17) ausspricht. Der Wert der negativen Ethik liegt wohl im Aufmerksam-Machen darauf, dass etwas zu tun nicht notwendig der einzige und nicht einmal der beste Ausdruck ethischen Denkens sein muss. Das nochmalige Prüfen angestrebter Handlungen auf ihre möglichen Konsequenzen hin, kann einer blinden Veränderungswut vorbeugen und unerwünschte oder ungünstige Folgen möglicherweise verhindern. Mit dem Fraglichwerden einer Ausschöpfung menschlicher Handlungsmacht weist Ottmann den Menschen in seine Schranken.

„Man hört immer wieder, daß es ein Nicht-Handeln moralisch gar nicht geben könne. Wer nicht handle, der mache sich verantwortlich für jene Übel, die er hätte beseitigen können, so er tätig geworden wäre. Das ist die moderne Falle der Handlungstheorie, eine Überforderung dessen, was sich verantworten läßt. Diese Überforderung ergibt sich aus der Vorstellung, daß wir durch unser Tun und Lassen für jeden Zustand dieser Welt verantwortlich sind.“ (Ottmann 2005, S. 18)

Nicht von vornherein wird der Zuwachs an Vermögen oder an Wissen als „gut“ bewertet, sondern mitgedacht, dass sowohl in diesem Vermögen oder Wissen Unverfügbarkeiten liegen, als auch außerhalb dieser.

Trotzdem mit Ottmanns Ethik der Fokus auf ein prüfendes Befragen von Handlungsmöglichkeiten und auf ein Weiterdenken in mögliche Konsequenzen gelegt wird, muss eingestanden werden, dass es sich bei der Negativen Ethik überraschenderweise um eine normative Ethik handelt, die darüber hinaus konservative Implikationen aufweist. Beides ist mit Fischers sk.-tk. Ansatz unvereinbar. Nun wird jedoch kein Ethikkonzept gesucht, dass mit Fischers Denken derart „kompatibel“ ist, dass es sk.-tk. Einsätze als ethische ausweist, sondern danach gefragt, was als ethisches Potential verstanden werden kann. Unter diesem Gesichtspunkt erscheinen die Fragen, die innerhalb dieser Ethik gestellt werden beachtenswert, angebotene Lösungen jedoch als unvereinbar mit sk.-tk. Denken.

Während Henning Ottmann die Handlungsmacht des Menschen ausgeht, die die Grenze des Verantwortbaren, aber auch des Erwünschten übersteigt, problematisiert, ist die Ausgangsfrage in der *Skeptischen Ethik* von Andreas Urs Sommer (2005), ob denn nicht ein grundsätzliches Zuviel an Moral, in Form von Handlungs- oder Unterlassungsanleitungen, die sich dem „Guten“ verschrieben haben, herrsche. Sommers Skepsis bezieht sich in erster Linie auf die grundsätzlichen Möglichkeiten etwas als moralisch zu erkennen oder zu legitimieren. Sowohl in den zu Grunde liegenden Maximen, Motiven oder Gründen für Handlungen stoßen wir auf Unmöglichkeiten des Wissens oder Erkennens (vgl. Sommer 2005, S. 156f.), als auch betreffend die Folgen oder Konsequenzen von erwägbaren oder unterlassenen Handlungen (vgl. ebd., S. 158). Wir können schlicht nicht wissen, was uns dazu bewegt bestimmte Handlungen, die wir als moralisch ausgeben, zu setzen, ebenso wenig wie wir wissen können, welche Folgen daraus resultieren. Noch weniger lässt sich ein gewisser und allgemeingültiger Maßstab dafür bereitstellen, mögliche Folgen, als eindeutig „gut“ oder „schlecht“ zu kategorisieren.

„Ist es moralisch besser, wenn eine Handlung das allgemeine Wohlergehen befördert als eine, die einen einzelnen Menschen vor dem Hungertod bewahrt? Liegt die Moralität einer Handlung im tatsächlich damit Erreichten oder aber bloss in dem damit zum Ausdruck gebrachten Willen, irgendetwas zu erreichen, gleichgültig, ob dies gelingt oder nicht? Die Fragen liessen sich tausendfältig variieren – ebenso wie die Antworten, bei denen sich kein Konsens einstellt.“ (Sommer 2005, S. 157f.)

Sommer bemerkt in diesem Punkt eine Schwäche der Negativen Ethik im Verständnis von Ottmann. Die Entscheidung für ein Unterlassen beruhe bei diesem auf einer scheinbaren Gewissheit über ein „besser“ und „schlechter“ bezüglich der möglichen Handlungskonsequenzen. Damit müsse Ottmann sich auf Wertekonflikte einlassen, die unentscheidbar sind, da über die Gültigkeit herangezogener Werte weder Konsens bestünde, noch die Möglichkeit einer Gewissheit bezüglich ihrer Legitimität (vgl. ebd., S. 153). Versuche, über eine normative Ethik einen Maßstab zur Beurteilung von Handlungen als moralisch gut oder moralisch schlecht bereitzustellen, betrachtet Sommer als gescheitert. Das erforderliche Wissen hierfür läge außerhalb der epistemologischen Möglichkeiten des Menschen. Diesbezüglich behauptetes Wissen setzt Sommer mit einem religiösen Glauben gleich, so spricht er vom „Polytheismus der Werte“ (Sommer 2005, S. 157). Sommer verwirft aber nun nicht die Ethik überhaupt, sondern die Möglichkeit eines Subjekts, das eigene Handeln

als moralisches zu rechtfertigen, indem eine „übergeordnete, allgemeine Instanz“ jeweilige Entscheidungen legitimiert (ebd., S. 162). Das Subjekt sieht sich damit auf seine alleinige Verantwortung für seine Taten zurückgeworfen.

Aber worin sieht eine Skeptische Ethik dann ihre Möglichkeiten?

„Dem Legitimationszwang der Moral(philosophie) widersetzt sich Skeptische Ethik durch konsequente Isosthenierung und Adia-phorisierung.“ (Sommer 2005, S. 156)

Skeptische Ethik zeigt also auf, dass sowohl für das Handeln, aber auch gegen das Handeln gewichtige Gründe sprechen können, die einander in ihrer Gewichtung aufheben, was zu einer Unentscheidbarkeit führt. Isosthenierung könnte also als Methode angesehen werden, mittels derer Skeptische Ethik eine Isosthenie, verstanden als Plausibilitätsgleichwertigkeit zweier entgegengesetzter Behauptungen“ (Precht/Burkard 2008, S. 282) aufzeigt und damit in eine notwendige Urteilsenthaltssamkeit führt. Adia-phorisierung zielt hingegen auf die Darstellung gedanklich nachvollziehbarer Neutralität hinsichtlich eines moralischen Gehalts ab. Etwas Adiaphores kann weder dem Guten noch dem Schlechten zugerechnet werden, ist demnach ethisch gleich-gültig. Das Adiaphore ist aber keineswegs ethisch irrelevant, wenn auch moralisch unentscheidbar. Das Resultat der Unentscheidbarkeit entbin-det, so Sommer, nicht von einem ethischen Nachdenken, das vor einer Übermoralisierung schützen soll (vgl. Sommer 2005, S. 151 und 162). Skeptische Ethik sieht er demnach „als metaethische Kontrollinstanz“. Die skeptische Haltung wird bewusst eingenommen und von Sommer als „Strategie der Selbstaufklärung“ (vgl. ebd., S. 159) bezeichnet, als Bewusstmachen unseres Nichtwissens.

Einen besonderen Stellenwert haben das Nachdenken und Versuche des Ergründens in Ab-hebung von einem beanspruchten, abgeschlossenen Wissen bei Judith Butler (2018). Damit steht sie mit ihren Gedanken zur Ethik, ebenso wie Andreas Urs Sommer (2005), außerhalb normativer Ethikkonzeptionen.

3.4 Ethik des Nachdenkens und die Gefahr ethischen Wissens

„Muss denn immer die ethische Keule her?“ (o.A.)²⁹

Diese Frage deutet auf einen entscheidenden Komplex von Problemen hin, auf den wir unweigerlich stoßen, wenn wir uns mit Ethik beschäftigen. Er drückt zum Ersten eine bestimmte Auffassung von Ethik aus und zum Zweiten weist er auf eine Gefahr hin, die mit dieser Auffassung von Ethik einhergeht. Sommer (2005) schließt seine Arbeit zur Skeptischen Ethik mit einer Bemerkung ab, die in gleicher Weise aufmerken lässt: „Skeptische Ethik richtet wahrscheinlich weniger Schaden an als das, was man zweieinhalb Jahrtausende lang unter dem Namen ‚Ethik‘ hat firmieren lassen“ (Sommer 2005, S. 162). Das Ethische erscheint hier als etwas Bedrohliches, Gewalttätiges und Vollstreckendes. Die Keule vollstreckt das Urteil, das mit einer bestimmten Ethik als Legitimierungsgrundlage gefällt wurde. Der Ethik wohnt hier eine Gewalt inne, die vollzogen wird, sobald sich jemand ihren Auffassungen und Rechtssprechungen widersetzt. Gewaltförmiges kann bereits in einer positiven Sicherheit – einer beanspruchten Überlegenheit des ethischen Urteils liegen. Nun muss es jedoch auch jemanden geben, der über eine solche Ethik verfügt, Überlegenheit behauptet, Urteile spricht, Vollstreckungen anordnet und damit ihre Grundsätze und Prinzipien bewahrt. An dieser Stelle sind wir bei einer normativen Ethik gelandet, mit den ihr folgenden möglichen und wahrscheinlichen sozialen Praktiken. Diese normative Ethik gibt vor, wie etwas sein soll, sie gibt damit auch vor, das „Gute“ zu kennen. Im Namen einer solchen Ethik kann ein Urteil über „gut“ und „böse“ gefällt werden.

Judith Butler (2018) [2002] widmet sich in *Kritik der ethischen Gewalt* Adornos Theorie der ethischen Gewalt, die vor einer solchen Ethik eindringlich warnt. Ihm zufolge hat Ethik erst dort ihren Einsatz, wo bis dahin „fraglose und selbstverständliche Vorgegebenheit von sittlichen Normen des Verhaltens im Leben einer Gemeinschaft nicht mehr vorhanden ist“ (Adorno 1963 nach Butler 2018, S. 9), denn an dieser Stelle soll sie gewährleisten, dass zu diesen Normen des Verhaltens wieder zurückgekehrt wird. Im Namen einer solchen Ethik und der darauf gründenden Urteile soll auf konservative Weise scheinbares Wissen

²⁹ Diese Frage wurde mir gestellt, als ich zum ersten Mal das Thema, das ich für meine Masterarbeit im Sinn hatte, mit einem meiner Dozenten diskutierte. Auch für ihn, obwohl mit dem skeptisch-transzendentalkritischen Ansatz Fischers vertraut, dürfte Ethik als normative Ethik, als urteilende und richtende selbstverständlich sein. Da der Sprecher nicht preisgegeben wird, soll dieser Eingangssatz bloß zum Verdeutlichen einer bestimmten Problematik dienen.

durchgesetzt werden und „Gewalt ist der Weg, auf dem es sich der Gegenwart aufzwingt“ (Butler 2018, S. 11).

Die für die vorliegende Arbeit relevante Wende leitet Butler jedoch mit ihrer Frage ein, auf welche anthropologischen Annahmen sich eine Ethik überhaupt bezieht. Bevor ein Urteil gefällt werden kann, wird ein Mensch dazu genötigt Rechenschaft von sich abzulegen. Aber, fragt Butler, wie steht es um die Möglichkeit dies zu tun? Greifen wir hier nicht auf einen Wesensbegriff des Menschen zurück, der als solcher nicht aufrechtzuerhalten ist? Dem Konzept des Rechenschaft-Ablegens liegt die Vorstellung zu Grunde, wir hätten es mit einem souveränen, sich uneingeschränkt zur Verfügung stehenden, Selbst zu tun. Adorno aber bemerkt, dass „dieses Selbst bereits in eine gesellschaftliche Zeitlichkeit eingelassen ist“ (Butler 2018, S. 15). Das heißt, wenn ein Ich Rechenschaft ablegt, dann tut es dies bereits innerhalb einer herrschenden Matrix ethischer Normen, die es verkörpert, die es mit konstituiert haben. Daraus aber folgt auch eine Unverfügbarkeit in Form einer narrativen Unmöglichkeit.

„Der Grund dafür ist folgender: Das ‚Ich‘ hat gar keine Geschichte von sich selbst, die nicht zugleich die Geschichte seiner Beziehung – oder seiner Beziehungen – zu bestimmten Normen ist.“ (Butler 2018, S. 15)

Diesen Gedanken denkt Butler weiter und stellt fest, dass der Mensch innerhalb einer Gesellschaft nicht bloß herrschende Normen innerhalb einer bestimmten Zeitlichkeit verkörpert, sondern außerdem diese „Normen auch im Voraus darüber entscheiden, wer Subjekt wird und wer nicht“ (Butler 2018, S. 17). Daraus ergibt sich eine Notwendigkeit von Normen „die dem Subjekt innerhalb des ontologischen Feldes einen Raum eröffnen“ (ebd.). Diesem Gedankengang zufolge existiert ein „Ich“ also nur aufgrund bestehender Normen und nicht nur entziehen sich in uns eingegangene Beziehungen zu bestimmten internalisierten Normen unseren Möglichkeiten des Erzählens, sondern auch unsere eigenen Seinsbedingungen dem Sagbaren.

„Meine Rechenschaft von mir selbst ist nur eine partielle; sie ist heimgesucht von etwas, wofür ich keine bestimmte Geschichte ersinnen kann. Ich kann nicht genau erklären, warum ich gerade so geworden bin, und meine Bemühungen um eine narrative Rekonstruktion unterliegen einer ständigen Überarbeitung. In mir und an mir ist etwas, von dem ich keine Rechenschaft geben kann.“ (Butler 2018, S. 57)

Wird angesichts dieser Unverfügbarkeiten und der damit einhergehenden Grenzen im Ablegen von Rechenschaft über Handlungen jede Ethik obsolet?

Butler antwortet darauf mit einem klaren „Nein“:

„Wenn das ‚Ich‘ nicht mit den moralischen Normen zusammenfällt, die es aushandelt, so heißt das nur, dass es über diese Normen nachdenken muss und dass diese Überlegungen auch zu einer kritischen Einsicht in deren gesellschaftliche Genese und Bedeutung führen werden. In diesem Sinne sind ethische Überlegung und Kritik miteinander verknüpft.“ (Butler 2018, S. 15f.)

Für Butler ergibt sich gerade aus dem eigenen Entstehen aus Normen heraus die Notwendigkeit des Nachdenkens, oder noch mehr die Bedingung der Möglichkeit überhaupt, ethisch aktiv zu werden. Gründe und Motive unserer Handlungen liegen nicht offen da und ihr Mitteilen in Form von Rechtfertigungen ist damit nur zum Teil möglich. Sie können annäherungsweise über reflexive Bemühungen zugänglich gemacht werden. Die Normen, nach denen wir Handeln, das „Gute“ und das „Böse“, nach dem wir unser Handeln ausrichten, sind uns nicht zur Gänze zugänglich. Sie entwickeln sich in einem Beziehungsgeflecht, in dem sich der Mensch befindet, aus dem heraus ihm zuallererst eine Entwicklung zum Subjekt zugesprochen wird. Um diese Normen aussprechen, um sie in eine Narration verwandeln zu können, müssen wir sie uns erst ein Stück weit zugänglich machen, sie aus dem Beziehungsgeflecht herauslösen, an irgendeinem Punkt dann das Nachdenken anhalten. Das Erzählte ist damit immer schon etwas Übersetztes, etwas Indirektes, etwas Zurechtgemachtes und für den Zeitpunkt des Erzählens Isoliertes. Das Nachdenken aber ist unabgeschlossen. Es gibt keinen „Urgrund“ auf den es stoßen könnte, keinen Nullpunkt, an dem das Nachdenken zu einem Ende kommen kann.

Noch ein zweiter Gedanke Butlers soll hier besondere Beachtung finden.

Die eigene Unmöglichkeit vollständige Rechenschaft, in Form vollständiger Transparenz, abgeben zu können, trifft auch das Gegenüber. Durch die Annahme der eigenen Unverfügbarkeit, der eigenen Unsagbarkeit und Kontingenz ergibt sich möglicherweise ein „unverzichtbarer Quell für die Ethik“ (Butler 2018, S. 57). Ethisches Nachdenken, als Nachdenken über die moralische Bewandtnis menschlicher Praxis im Kontext von Verletzlichkeit kann einerseits, wie dargestellt, zu keinem Abschluss kommen, andererseits sind wir auf

Normen angewiesen, auch das wurde bereits gezeigt. Über ethisches Nachdenken versetzen wir uns in ein lebendiges Verhältnis zu den Normen, die uns mit konstituieren und unser Handeln leiten. Diese Lebendigkeit äußert sich zum einen im darüber Nachdenken-Müssen beim Versuch der Rechenschaftsablegung, zum anderen aber unterliegen auch Normen Veränderungsprozessen, da sie nicht als absolute und unantastbare Größen im Beziehungsgeflecht liegen, sondern ebenso daraus erwachsen. Dies fordert, dass wir uns zu Normen in ein immer wieder fragendes Verhältnis setzen, sie immer wieder neu verhandeln, nicht zuletzt, um ihrer Gewaltsamkeit (in der oben entfalteten Bedeutung) immer wieder neu entgegenzutreten.

Narrative Unverfügbarkeiten und begrenztes Wissen sind nach Butler nicht Zeichen ethischen Scheiterns, sondern vielmehr der unaufhörliche Quell, der ethisches Nachdenken unabschließbar macht.

Die Anerkennung einer „unabänderlichen Teilblindheit in Bezug auf uns selbst“ könnte, so Butlers Gedankengang, zu „Bescheidenheit und Großzügigkeit gleichermaßen führen, denn ich brauche Vergebung für das, was ich nicht vollständig wissen konnte, und ganz ähnlich gilt für mich die Verpflichtung, anderen zu vergeben, die sich ihrerseits teilweise konstitutiv undurchschaubar sind“ (Butler 2018, S. 59f.). Hier treffen eingeschränkte Möglichkeiten des Rechenschaft-Ablegens auf eingeschränkte Möglichkeiten des Wissens und auf die Verpflichtung von Urteilen in der Ethik abzusehen (vgl. ebd., S. 62). Die Ethik frage nicht nach transzendenten Werten, auf denen ihre Urteile aufrufen könnten, sie frage vielmehr nach Entstehungszusammenhängen, nach Möglichkeiten und Voraussetzungen bestimmter Phänomene (vgl. ebd., S. 62f.).

Mit einer solchen Auffassung von Ethik, ist die Keule nicht mehr Teil der ethischen Sphäre – vielmehr endet Ethik dann dort, wo die Keule ihren Auftritt hat.

Eine normative Ethik, mit Prinzipien als Grundlage und einem abschließenden Urteil als Ende eines Denkprozesses, gestaltet sich schon grundsätzlich als unvereinbar mit einem skeptisch-transzendental-kritischen Denken, wie Fischer dies für die Pädagogik konzipiert. In diesem Punkt muss Woschnak Recht gegeben werden, der ethisches Nachdenken als Suche nach Prinzipien versteht, nach denen sich Aussagen über ein bestimmtes Sollen richten können. Was aber passiert, wenn nicht nur das Potential von Fischers Konzeption hinsichtlich ethischer Fraglichkeiten zur Debatte steht, sondern der dieser Debatte zu Grunde liegende Begriff von Ethik einer Revision unterzogen wird? Wie steht es also um die

Vereinbarkeit von Ethik und dem skeptisch-transzendental-kritischen An- und Einsatz, wenn Ethik nicht mehr in einer normativen Konzeption aufgeht?

3.5 Die Vereinbarkeit von Ethik mit einem skeptisch-transzendental-kritischen Einsatz

Sowohl die vorgestellte Negative Ethik Ottmanns als auch Skeptische Ethik Sommers und die Gedanken zur Ethik, die Butler anstellt, haben mit der Konzeption Fischers etwas Entscheidendes gemeinsam. Sie alle gehen von einer eingeschränkten Möglichkeit des Wissens aus. (Ethisches) Wissen ist nicht nur dann unabgeschlossen, wenn man sich um seine Abgeschlossenheit noch nicht genug bemüht hat, sondern Wissen ist stets ein unabgeschlossenes. Bei Ottmann ist es die fehlende Vorhersagbarkeit der Folgen von menschlichen Handlungen, bei Sommer die Unentscheidbarkeit aufgrund von Gründen im Für und Wider, bei Butler die Unverfügbarkeit der eigenen Geschichte und bei Fischer die stets zu Grunde liegenden metaphysischen Vorannahmen, die nicht dem Wissen zugerechnet werden können, sondern dem Bereich des Glaubens entspringen. Wissen ist notwendig unabgeschlossen und vorläufig, und damit wird der Mensch mit seinen Fähigkeiten, seinem Vermögen, seinen Möglichkeiten in seine Schranken verwiesen. Daraus folgt in der Skeptischen Ethik, mit dem methodischen Schritt der Isosthenisierung und dem Darstellen einer Adiaphorie, aber auch bei Butler, das Unterlassen eines Urteilsspruchs, der als solcher den Abschluss eines Denkprozesses bedeuten würde. Die Entscheidung bleibt aus, die Dinge bleiben fraglich und geben immer wieder Anlass zum Weiterdenken. Dieser Aspekt trägt auch den skeptisch-transzendental-kritischen Einsatz, der sich damit einer dogmatischen Setzung entzieht. Das Urteil wird bei Sommer und bei Fischer als etwas Dogmatisches erkannt und dessen Setzung beruht auf dem Anspruch „bessere“ Ethik oder „bessere“ Pädagogik zu konzipieren. Beiden ist die Problematik eines feststehenden Maßstabes bewusst, der als Grundlage eines solchen Urteils zur Hand sein müsste. Denn schon dieser Maßstab resultierte aus vorgehenden Urteilen darüber was „gut“ oder „böse“, „richtig“ oder „falsch“ sei, um daraufhin Handlungen als entsprechend feststellen zu können und beanspruchte als solcher wiederum etwas zu wissen, das nicht zu wissen sei. Damit fällt auch jedes Prinzip als uneinlösbar und dogmatisch. Bei Fischer und Sommer führen diese Gedanken zu einer skeptischen Haltung allem beanspruchten Wissen gegenüber. Sie gehen sogar so weit zu sagen, dass selbst die Behauptung, etwas sei genuin pädagogisch oder

genuin ethisch, als dermaßen gesichert nicht zu haben sei. Selbst das bedürfe Prinzipien, an denen gemessen etwas *als* pädagogisch oder *als* ethisch eine festgelegte Bestimmung erfahren könnte. Sie greifen daher mit ihren Analysen darauf zurück, was von anderen als „pädagogisch“ oder „ethisch“ behauptet wird, um die Geltung und Rechtmäßigkeit dieser Behauptungen einer Prüfung zu unterziehen.

Für Butler ergibt sich gerade aus dieser eingeschränkten Wissbarkeit nicht bloß der Auftrag, jedem beanspruchten Wissen mit Skepsis zu begegnen, sondern eine Haltung, die einzunehmen sie als ethisch bezeichnet. Diese Haltung kennzeichnet die Großzügigkeit und Rücksichtnahme gegenüber dem anderen, der auch kein vollständiges Wissen haben kann, und auch das Bewusstsein darüber, dass das eigene scheinbare Wissen immer als eingeschränktes und vorläufiges zu verstehen und Bescheidenheit angezeigt ist. An dieser Stelle formuliert Butler ethische Werte, die daraus resultieren, dass wir einander in unserem Unwissen ständig ausgesetzt und verwundbar sind. Auch wenn Fischer dieses Nicht-Wissen nicht in eine ethische, sondern vielleicht könnte man sagen, in eine epistemologische Wertigkeit einbettet, scheint auch ihn diese grundsätzliche Verwundbarkeit, zu Nachsichtigkeit und Bescheidenheit anzuregen³⁰. Bei Butler, die an dieser Stelle, wie bereits dargestellt, auf Adorno zurückgreift, ist es im Bereich der Ethik nicht bloß unmöglich ein Urteil zu fällen und dieses letztgültig zu rechtfertigen, sondern darüber hinaus auch gewaltvoll. Und da bleibt sie nicht stehen, sondern fragt nach den jeweiligen Voraussetzungen, die gedacht werden müssen, um überhaupt davon ausgehen zu können, dass Menschen über die Fähigkeit verfügen, Rechenschaft von sich abzulegen. Nur über dieses Fragen stößt sie auf eine konstitutive Unmöglichkeit, die sie zu weiterem Fragen und Nachdenken im Bereich der Ethik anregt. Die von Butler aufgezeigten Unverfügbarkeiten halten durchaus Anlässe bereit, um mit pädagogischen Überlegungen anzuschließen. Die Unmöglichkeit in völliger Transparenz Rechenschaft von sich abzulegen erscheint sehr wahrscheinlich nur als eine Facette von narrativen Unverfügbarkeiten. Mit der Unmöglichkeit, das eigene Gewordensein und die eigene Geschichte zu erzählen, wird es für ein Gegenüber nicht einfacher zu verstehen. Damit bleibt nicht nur das Wesen des Menschen fraglich, weil der Versuch den Menschen in seinem Mensch-Sein zu bestimmen unweigerlich auf metaphysischen Annahmen aufruht, sondern auch das individuelle Sein bleibt fraglich und uneinsehbar. Für die Pädagogik heißt dies, dass ihr Einsatz wie ihr Ausgang durch Unsicherheit gekennzeichnet sind.

³⁰ Diesem Gedanken wird im nächsten Kapitel noch mehr Aufmerksamkeit geschenkt.

Während Butlers Perspektive die Voraussetzungen in den Blick nimmt, sind es bei Ottmann die möglichen Konsequenzen, die für ethisches Nachdenken relevant werden. Dort und da gibt es eine methodische Parallele zum kritischen Vorgehen Fischers. Dies betrifft den Gedanken, dass Problematisches möglicherweise als solches erst dann erscheint, wenn Gesagtes in seinen Voraussetzungen oder/und Konsequenzen analysiert wurde. Dafür reicht eine bloß logische Prüfung des Vorliegenden nicht aus. Wenn über eine solche Prüfung die Richtigkeit von Schlüssen in Frage steht, bleibt das ethisch möglicherweise Problematische im Dunkeln.

Das konkrete Handeln steht in keiner der dargestellten Konzeptionen im Fokus. Das Nachdenken muss nicht zwingend in Handlungen münden, oder verwehrt die Entscheidung darüber gänzlich. Anders formuliert: Ethik ist nicht zwingend „konstruktiv“, wenn dies meint, dass eine konkrete Handlungsanleitung aus den vorangehenden Überlegungen resultieren soll oder auch „nur“ Prinzipien, nach denen sich Handeln ausrichten soll, damit es als „moralisch“ oder „gut“ gelten kann. Im Gegenteil birgt eine so verstandene, „konstruktive“ Ethik ihre ganz eigenen Gefahren und Schwierigkeiten. Die Intention aber ist jeweils nicht, das Handeln an sich überhaupt zu verwerfen oder einer Beliebigkeit zu überlassen, sondern ausgehend von einer skeptischen Perspektive, innezuhalten – einen Schritt zurückzuweichen – angeblich Selbstverständliches wieder fraglich werden zu lassen, zu prüfen und weiterem Nachdenken aufzugeben.

Zwei Dinge konnten nun aufgezeigt werden:

Erstens ist mit der Rede von Ethik noch lange nicht gesagt, auf welche Weise mit ethischen Fragen umgegangen wird. Überlegungen im Bereich der Ethik müssen nicht zwingend mit einem eindeutigen Urteil und auch nicht mit einer konkreten Handlungsanleitung abschließen. Vielmehr erwachsen aus den oben dargestellten, alternativen Ethikkonzeptionen und Überlegungen ganz eigene Möglichkeiten.

Zweitens ist damit die Anschlussfähigkeit eines skeptisch-transzendentalkritischen An- und Einsatzes nicht von vornherein auszuschließen. Die dargestellten Überlegungen haben mehrere gemeinsame Bezugspunkte und Übereinstimmungen ans Licht befördert, die dazu führen, dass in Folge über ein spezifisch ethisches Potential eines sk.-tk. Denkens in der Pädagogik nachgedacht werden kann.

4. Gedanken zum spezifisch ethischen Potential des skeptisch-transzendental-kritischen Einsatzes

4.1 Die sittliche Haltung eines Skeptikers/einer Skeptikerin

Neben mehreren methodischen Schritten der angewandten Kritik innerhalb eines sk.-tk. Einsatzes, die es möglicherweise erlauben ethisch Fragwürdiges zur Sprache zu bringen und dem Denken aufzugeben, liegen bereits *vor* einem solchen Einsatz – oder in ihm notwendigerweise implizit – ethische Anknüpfungspunkte, die im Folgenden unter der Umschreibung „sittliche Haltung“ subsumiert werden. Unter dem Begriff der Haltung wird eine besondere Einstellung verstanden, die Denken und Handeln des Skeptikers/der Skeptikerin, innerhalb seines/ihren skeptischen Tuns leitet. Die so verstandene Haltung bestimmt nicht alle Lebensbereiche des Skeptikers/der Skeptikerin gleichermaßen, muss möglicherweise an manchen Stellen erst bewusst eingenommen werden, stellt sich von selbst ein oder tritt als etwas auf, das man vielleicht als Charaktereigenschaft bezeichnen könnte. Für den Vollzug eines skeptisch-transzendental-kritischen Einsatzes in der Pädagogik erscheint sie als grundlegend. Die nähere Beschreibung dieser Haltung als sittliche, meint nicht ein höriges Befolgen eines bestimmten moralischen Kanons aus Ge- und Verboten, sondern legt seine Akzentuierung auf den Gedanken der Selbstbestimmung im Bewusstsein des Verwobenseins mit vorgegebenen Ordnungen und „sozial geprägten Lebensgewohnheiten“ (Precht/Burkard 2008, S. 561). Sittlichkeit entspringt aus einer dem Menschen eigenen „Verpflichtung heraus [sich] an einer allgemeinen (sozialen) Verbindlichkeit zu orientieren“ (ebd.) nicht aber ohne deren Berechtigung immer wieder aufs Neue zu überdenken.

Im Folgenden wird ausgeführt, welche Aspekte des sk.-tk. An- und Einsatzes als Teil dieser Haltung erscheinen.

4.1.1 Das Ethos des Bewahrens einer Offenheit im Denken

Als zentrales Motiv – als Ausgang aller Überlegungen innerhalb eines skeptisch-transzendental-kritischen Ansatzes in der Pädagogik und seiner Entstehung überhaupt – erscheint das Verständnis von Wissen als stets eingeschränktem Wissen. Die Möglichkeit zu wissen ist als begrenzt gedacht, da Wissen einerseits auf Voraussetzungen aufruht und damit nicht

als un-bedingt verstanden werden kann und diese Voraussetzungen andererseits teils metaphysische Vorannahmen beinhalten, die ihrerseits nicht beweisfähig sind.³¹ Der skeptisch-transzendental-kritische An- und Einsatz hat es sich zur Aufgabe gemacht, diese denknötigen Vorannahmen, die einem behaupteten Wissen zu Grunde liegen, herauszuarbeiten, um begrenztes Wissen als solches offen zu legen – bewusst zu machen. Vollzogen werden die Einsätze aus einer Haltung³² heraus, die ein Bewusstsein über das eigene und fremde „nicht vollständig wissen Können“ impliziert. Aus dieser Haltung entwickelt Fischer seine Konzeption, in Abhebung von der Dogmatik der prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik.

Aber wird aus einer besonders hochstehenden Position, aus einem „Besser-Wissen“ heraus betrieben? Ein solches „Besser-Wissen“ beansprucht der sk.-tk. Ansatz in der Pädagogik gerade nicht. Hätte Fischer an die Stelle der Auffassung von Pädagogik bei Petzelt eine andere Auffassung von Pädagogik gesetzt, hätte er eine spezifische Dogmatik bloß durch eine andere aufzuheben versucht³³. Aber Fischer behauptet nicht den Gegenstand der Pädagogik besser zu kennen als Petzelt oder andere, sondern verändert sowohl seine Perspektive als auch sein Fragen. Aber nicht nur diese vorgängigen Entscheidungen Fischers erscheinen hier relevant. Konsequenter weitergedacht, muss er sich jedes abschließenden Urteils enthalten, um nicht doch noch in das Fahrwasser behaupteten „Besser-Wissens“ zu geraten. Kritisiert wird eben nicht von einer höherstehenden Warte, sondern aus einer skeptischen Haltung heraus, die mit Butler als „Bescheidenheit“ bezeichnet werden könnte (vgl. Butler 2018, S. 60).

Der sk.-tk. An- und Einsatz entlarvt scheinbares Wissen als Nicht-Wissen und lädt so zu neuerlichem Durchdenken des vermeintlich Sicherem ein, indem er die eigene Analyse

³¹ vgl. Kapitel 1 „Fischers skeptisch-transzendental-kritischer Einsatz in der Pädagogik“

³² Der Begriff der Haltung taucht in diesem Zusammenhang bei Meyer-Drawe (1994) auf, die die fischer'sche Skepsis aber auch Kritik damit bezeichnet (vgl. Meyer-Drawe 1994, S. 72), damit „erspart man sich die ermüdende Debatte um Methode vs. Inhalt, um Substanz oder Funktion, und versucht vielmehr, beides in seiner konstitutiven Verwickeltheit im Auge zu behalten“ (ebd.). Schönherr setzt mit dem Begriff der Haltung einen etwas anderen Akzent: „Drittens kann man den Begriff des ‚Skeptischen gegenüber dem des (transzendental) Kritischen auch deswegen als einen mehr umgreifenden deuten, weil mit ‚Skepsis‘ neben Methodischem auch und vor allem eine Grundeinstellung, eine ‚Haltung‘, eine ‚Lebensform‘ angesprochen wird“ (Schönherr 2003, S. 44).

³³ nachzulesen bei Meyer-Drawe (1994) beziehend auf Kants *Kritik der reinen Vernunft*: „Alle Einwürfe können in dogmatische, kritische und skeptische eingeteilt werden. Der dogmatische Einwurf ist, der wider einen Satz, der kritische, der wider den Beweis eines Satzes gerichtet ist. Der erstere bedarf einer Einsicht in die Beschaffenheit der Natur des Gegenstandes, um das Gegenteil von demjenigen behaupten zu können, was der Satz von diesem Gegenstande vorgibt, er ist daher selbst dogmatisch und gibt vor, die Beschaffenheit, von der die Rede ist, besser zu kennen, als der Gegenteil. Der kritische Einwurf, weil er den Satz in seinem Werte oder Unwerte unangetastet läßt, und nur den Beweis anführt, bedarf gar nicht, den Gegenstand besser zu kennen, oder sich einer besseren Kenntnis desselben anzumaßen; er zeigt nur, daß die Behauptung grundlos, nicht, daß sie unrichtig sei.“ (Kant 1983 [1781] nach Meyer-Drawe 1994, S. 77f., im Original kursiv)

zuallererst als Anlass für neuerliches Weiterdenken und Diskutieren zur Verfügung stellt. Damit enthält er nicht bloß ein destruierendes Element, sondern ebenso ein Bewahrendes.

„Eine in diesem Sinne negative Pädagogik kann weder diskurspolizeilich noch präsidial über den verschiedenen Theoriebemühungen schweben, ihre Aufgabe wird vielmehr sein, in den verschiedenen wissenschaftlichen Erfahrungsweisen unbemerkte Bedingungen und Voraussetzungen zu erkennen, ohne einen Anspruch auf letzte Antworten zu erheben, sondern den Fragen so zur Aussprache verhelfen, daß jede Problemlösung ihre Fragilität und Überholbarkeit bewahrt.“ (Meyer-Drawe 1988, S. 87)

Bewahrt wird, so der Gedankengang Meyer-Drawes, die grundsätzliche Möglichkeit weiteren Denkens, Sprechens und Diskutierens durch das Absehen von einem letztgültigen Urteilsspruch und das Betrachten von Vorfindbarem hinsichtlich seiner Geltungsansprüche und eingegangenen Annahmen und Vorannahmen. In diesem Sinne bringt Meyer-Drawe die Zuschreibung „Unnachgiebige Theorie“ ins Spiel. Als solche bewahrt sie sich „einen skeptischen Blick gegenüber letzten Lösungen und Auswegen“ (ebd., S. 95), die Fraglichkeit im Bewusstsein ihres stets notwendigen Weiterbestehens. Unnachgiebige Theorie gibt dem großen Verlangen nach einem abschließenden Urteil und nach vollständigem Wissen nicht nach.

Derart positiv gewendet sieht auch Reichenbach (2007) den Wert von Skepsis in der Möglichkeit der „intellektuellen Erneuerung“ (Reichenbach 2007, S. 204). Skeptisches Fragen provoziere zu einer neuerlichen Aufnahme des Nachdenkens über etwas, das zuvor als positives Wissen behauptet wurde. Es werde über dieses wiederholte Befragen zu „aktivem Nichtwissen“ (vgl. ebd., S. 196). Dieses Nichtwissen ruht sich nicht auf seinem vermeintlich negativen Status, sondern gibt stetigen Anlass neu und Neues zu denken, neu und Neues zu fragen und sich stets in einem Diskurs zu bewegen, der einen Abschluss des Denkens nicht erlaubt (vgl. ebd., S. 210).

Sk.-tk. Analysen führen also nicht zu einer „besseren“ oder abgeschlossenen Theorie, sondern haben einen offenen Ausgang, zeigen wieder fraglich Gewordenes auf, provozieren neuerliches Nachdenken und Sprechen. Mit dem ausbleibenden Urteil geht einher, dass das Kritisierte auch nicht endgültig verworfen wird, es wird nicht gerichtet, sondern wieder eröffnet und für neue Zugänge bereitgestellt. Daraus können sich eine Vielzahl an neuen Möglichkeiten ergeben, sich neue Gedankengänge formen, Neues entstehen – dort wo sich zuvor ein vermeintlich fertig Gedachtes dem Weiterdenken und auch dem Sprechen entzog.

Zum Vorschein kommen Vergessenes, noch nicht Bedachtes, Metaphysisches, das als solches unausgesprochen und unreflektiert angebliche Prinzipien bestimmt und damit jedes Denken formt, ohne andere Möglichkeiten zuzulassen.

Ein so verstandener theoretischer Einsatz in der Pädagogik kann mit seiner Bescheidenheit, seinem Nachdenken über bisher noch nicht zur Sprache Gekommenes, seiner Zurückhaltung im Urteil und damit, seiner Ablehnung jeglicher Dogmatik und dem Formulieren von Postulaten gegenüber, als an sich höchst ethisch bezeichnet werden, wenn den Ausführungen von Butler (2018) gefolgt wird. In ihrer in Kapitel 3.3 vorgestellten Arbeit formuliert sie genau diese Aspekte als ethisch bedeutsam. Der sk.-tk. Einsatz öffnet Türen und hält sie offen. Gerade in diesem Moment kann eine ethische Haltung ausgemacht werden. Der ethische Beitrag besteht dann in einem Offenhalten oder Wiedereröffnen von Diskursen, im Bewahren der Fraglichkeit, im Aufweis der Isosthenie (vgl. Sommer 2005, siehe Kapitel 3.2) nach einem Herausarbeiten der Gleichwertigkeit widerstreitender Argumente.

4.1.2 Das Ethos immanenter Kritik

Die Form der Kritik, die mit einem sk.-tk. Einsatz geübt wird, erscheint als konsequenter Ausdruck für das besondere Verständnis von Wissen und dessen Verletzlichkeit. Denn es wird nicht bloß davon ausgegangen, das behauptete Wissen anderer sei angreifbar und begrenzt; Gleiches gilt auch für das eigene Wissen und dessen Zustandekommen. Mit der Zurückweisung jedweder dogmatischen Setzung, geht auch die Zurückhaltung einher, selbst dogmatische Behauptungen aufzustellen. Daraus resultiert notwendig, dass kein externer (inhaltlicher) Maßstab angenommen wird, auf den hin zu Kritisierendes zu messen wäre oder dem es zu entsprechen gelte. Er käme erstens einer dogmatischen Setzung gleich und würde zweitens Wissen vorgaukeln, wo es keines geben kann.

Fischer schlägt mit seiner methodischen Ausgestaltung von Kritik einen anderen Weg ein. Er entnimmt den Maßstab dafür aus dem zu Kritisierenden selbst, verbleibt mit seiner Kritik also in der Immanenz. Immanente Kritik arbeitet sich an den vorliegenden Behauptungen selbst ab, prüft sie auf Möglichkeit, Schlüssigkeit, rührt am Begriffsinventar, fragt nach Voraussetzungen, Konsequenzen und Unbedachtem, expliziert Denkfigur und Argumentationskraft.

Hat aber immanente Kritik auch in ethischer Hinsicht ihre spezifische Wertigkeit?

Dass sich hinsichtlich des in sie eingegangenen Wissens eine gewisse Bescheidenheit ausdrückt, wurde bereits an mehreren Stellen der vorliegenden Arbeit zu verdeutlichen

versucht. Ein Perspektivenwechsel darauf hin, welche Haltung sie jedoch dem Kritisierten gegenüber einnimmt, kann vielleicht etwaige Vorwürfe ethischer Bedeutungslosigkeit weiter entkräften.

Fischer charakterisiert immanente Kritik unter Bezug auf Hegel wie folgt: „Sie geht [...] in die Kraft des anderen ein und stellt sich in den Umkreis seiner Stärke; denn ‚ihn außerhalb seiner selbst angreifen und Recht zu behalten, wo er nicht ist, fördert die Sache nicht‘ (HEGEL Logik, 2. Teil, S.11)“ (Fischer 1989b, S. 80). Der Zugang zu Vorliegendem ist dementsprechend ein wertschätzender und wohlwollender. Die Ziele der Untersuchung bestehen nicht darin, vorliegende Denkbemühungen zu destruieren, sondern ihre Anliegen ernst zu nehmen, ihre Zusammenhänge zu verstehen, ihren Wert herauszuarbeiten. Man könnte so weit gehen zu sagen, Denkbemühungen werden dahingehend noch unterstützt, Vergessenes und Unausgesprochenes – nicht Mitgedachtes – offenzulegen oder noch zu präzisieren, um darauf aufmerksam zu machen, wie weit die bisherigen Bemühungen zu tragen vermögen. Man kann einen sk.-tk. Einsatz als Motivationsversuch verstehen, Denkbemühungen weiterzuführen, wieder aufzunehmen, zu intensivieren.

Wieder lässt sich hier eine Brücke schlagen zu den bereits dargestellten Gedanken zur Ethik bei Butler (2018). Was sie als Haltung der Großzügigkeit und Rücksichtnahme bezeichnet, kann hier in Fischers Herangehen an zu Kritisierendes wiedergefunden werden. Nicht das völlige Verwerfen, sondern der großzügige Versuch zu verstehen bestimmt weiteres Vorgehen. So gesehen, kann der sk.-tk. An- und Einsatz als Unternehmen angesehen werden, dem eine sittliche Haltung zu Grunde liegt, die sich durch Bescheidenheit, Großzügigkeit und Rücksichtnahme charakterisiert.

Es wäre noch wert erörtert zu werden, inwiefern nicht nur die eigene Gewordenheit eines Menschen, sondern auch seine Denkbemühungen und wissenschaftlichen Bestrebungen narrativen Unmöglichkeiten unterliegen. Darüber aber lassen sich innerhalb der sk.-tk. Konzeption keine Aufschlüsse finden. Möglicherweise handelt es sich bei blinden Flecken eigenen wissenschaftlichen Arbeitens jedoch nicht bloß um Versäumnisse, sondern ebenso um Einschränkungen eigener narrativer Möglichkeiten oder einen notwendigen Nachlass, der ein weiteres Voranschreiten innerhalb einer Denkbewegung überhaupt erst möglich macht. So wird die Reflexion eigener Perspektivität nicht bis zum Letzten vollzogen werden können, werden die Gründe für die Verwendung bestimmter Begrifflichkeiten, die Gründe für Sympathien hinsichtlich verwendeter Methoden oder zu Rate gezogener Denktraditionen nicht abschließend zugänglich sein. Gleichzeitig bedeutet ein Verbleiben in derartigen Reflexionsanstrengungen eine Unmöglichkeit des Voranschreitens im Denken.

Weitergedacht könnte das heißen, dass es erst jemand anderen braucht, der sich diesem Nachlass an bereits vergessenen Voraussetzungen und anderen Unverfügbarkeiten widmet, also zum Anfang des Nachdenkens zurückgeht, an den man selbst nicht mehr herankommt. Aber das führt zu weit und wie gesagt, darüber lässt sich auf Grundlage der Schriften Fischers hier nichts aussagen.

Gerade im skeptischen Moment des skeptisch-transzendental-kritischen An- und Einsatzes kann eine traditionelle Bezugnahme zum Philosophieren des Sokrates hergestellt werden (vgl. Meyer-Drawe 1994, S. 75). Dabei erscheint aber nicht nur sein Umgang mit als Wissen Beanspruchtem relevant, sondern ebenso die Anlässe seines Fragens und Nachdenkens (vgl. Schönherr 2003, S. 82).

4.1.3 Das Ethos der Enthaltensamkeit gegenüber der Beantwortung von Grundfragen des Lebens

Fischer setzt sich in verschiedenen Schriften mit der Pädagogik der Antike (Fischer 1997), insbesondere auch mit dem Wirken des Sokrates (Fischer 2004) auseinander. Dabei widmet er sich auch der Frage nach dem Anlass des philosophischen Nachdenkens bei Sokrates und kommt auf einen für das Anliegen der vorliegenden Arbeit besonders interessanten Befund.

Was also ist es, das Sokrates' philosophisches Fragen, Prüfen und Widerlegen provoziert, welche Themen erscheinen ihm problematisch und gleichzeitig relevant genug, dass er als derart ungemütlicher Zeitgenosse auftritt und sogar mit dem Leben dafür bezahlt? Was fordert seine Skepsis behauptetem Wissen gegenüber heraus?

Sein Nichtwissen behauptet Sokrates nicht in allen möglichen, menschlichen Lebensbereichen. Es gibt sehr wohl Bereiche, in denen zu wissen möglich erscheint. So gesteht er den Fachleuten und Handwerkern, den Forschern und jedem Menschen, der seine alltäglichen Dinge tut, ein gewisses Wissen zu – ein „Erfahrungswissen“ (Fischer 2004, S. 123). Sein Nichtwissen bezieht sich hingegen auf die „größten“ und „höchsten Dinge“ (vgl. ebd.). Doch was sind diese „größten“ und „höchsten Dinge“?

„Es sind jene, die mit dem Sinn [Dinge] menschlicher Praxis, mit dem Worumwillen des menschlichen Lebens und damit mit der Areté des Menschen unmittelbar zusammenhängen

oder zusammenhängen könnten, und Areté bezeichnete, worin etwas seine eigentümliche Bestimmung und Vollkommenheit hatte.“ (Fischer 2004, S. 128)

Fischer bezeichnet sie also als der Areté des Menschen zugehörend, was so viel meint wie all das, „was die Aufgabe, die Bestimmung, [...] des Menschen ist“ (Fischer 2004, S. 125). Aber gerade diese Bestimmung des Menschen erscheint Sokrates als höchst fraglich, nicht eindeutig zu haben. Zum einen herrscht stete Uneinigkeit darüber, was der Mensch soll, zum anderen kann dieses Sollen, wenn es behauptet wird, nicht bewiesen werden. Woher sollten wir ein Wissen darüber, was der Mensch seiner Bestimmung nach zu sein und zu tun habe nehmen, wenn nicht aus einem Glauben heraus an etwas, das uns diese Bestimmung vorgibt.

Sokrates tritt also gegen einen naiven Gebrauch von Worten, von Begriffen auf, dagegen, dass ein Wissen behauptet, Geltung erhoben wird, wo kein Wissen möglich ist, nichts bewiesen werden kann. Seine Skepsis bezieht sich auf jede Art von Geltungsanspruch, der erhoben wird, indem ein gesichertes Wissen über die höchsten und wichtigsten Dinge behauptet wird (vgl. Fischer 2004, S. 125).

Wenn Sokrates sein Fragen, Prüfen, und Widerlegen auf diese Dinge richtet, sein elenktisches Prüfen und die Destruktion von Wissensansprüchen vollzieht, dann nicht

„weil er die Grundfragen des Lebens für unsinnig und sie zu stellen für sinnlos hielt, sondern gerade, weil er diese Fragen in der Tat für das [W]ichtigste [sic, Anm.: B. H.] im Blick auf das Wohl des Einzelnen wie der Polis ansah, mußte er – sich seines Nichtwissens bewußt – jegliche Vermittlung von Antworten schuldig bleiben.“ (Schönherr 2003, S. 80)

Sokrates schreibt dem vorgeblichen Wissen um die höchsten und wichtigsten Dinge eine ungerechtfertigte Karriere, im Sinne der Übernahme eines naiv-mythischen Glaubens von einem angeblichen Wissen im Zuge rationaler Welterklärungsversuche, zu (vgl. Fischer 2004, S. 130). Dabei geht es ihm nicht um eine ungerechtfertigte Inanspruchnahme des Wissensstatus allein, sondern um das Wohl der Menschen und um das Wohl der Gemeinschaft. Ein naiver Gebrauch von Begriffen, wie Tugend, Besonnenheit, Frömmigkeit, Gerechtigkeit, menschliche Tüchtigkeit, Freundschaft, schönes und gutes Handeln (vgl. Fischer 2004, S. 125f.) ist in seinen möglichen Folgen nicht gleichgültig, sondern hat Auswirkungen auf jeden Einzelnen. Sokrates sieht eine Gefahr in der unbedachten Verwendung dieser Begriffe. Sie seien „durchaus nicht in allen Fällen funktions- oder bedeutungslos:

Sie schüchterten ein, dienten der Legitimation“ (ebd., S. 129) von gestellten Ansprüchen, denen Menschen sich fügen sollten, indem sie ihnen nachkämen. Dies erinnert stark an Butlers beziehungsweise Adornos Gedanken zur Gewalt der Ethik, die weiter oben bereits zur Sprache kamen. Im Dialog mit Kriton sagt Sokrates ebenso, dass die unbedachte Meinung der Vielen zu Fragen des „Gerechten und Ungerechten, [dem] des Schändlichen und Schönen, [dem] des Guten und Bösen“ (Platon 2011, S. 53) zu fürchten sei. Sokrates' Anliegen aber ist nicht das Fragen aufzugeben, sondern im Gegenteil das Fragen zu keinem Ende kommen zu lassen.

„Dann ist es nicht gut, die Menschen im Wahne ihres Wissens zu belassen; denn in ihm unterlaufen und blockieren sie, worin auch noch das Wissen und das Wissenwollen seinen Anfang und seinen Ort hat: im Fragen und Denken. In eben dieses Fragen und Denken die Menschen zurückzuholen, sie hierfür in der skeptischen Irritierung und Negierung ihres dogmatischen Wissens, Halbwissens oder starren Meinens, falls es der Prüfung nicht standhält, freizugeben, das könnte der Impetus für Sokrates' Handeln gewesen sein.“ (Fischer 2004, S. 130)

Sokrates ist unerbittlich, wird des Fragens nicht müde und bringt seine Denkprozesse nicht mit einer eindeutigen Beantwortung seiner Fragen zu Ende. Sokrates geht so weit, im Überführen des scheinbaren Wissens in Nichtwissen einen wohltätigen Akt zu behaupten (vgl. Platon 1974 nach Fischer 2004, S. 122). Es sind also nicht bloß die Anlässe seines Nachdenkens zu „Angelegenheiten [...], die das Leben des einzelnen sowie das Zusammenleben mit anderen in entscheidender Weise (mit)bestimmen, ja, maßgebend leiten“ (Schönherr 2003, S. 82f.), sondern auch der Akt des Überführens in Nichtwissen, eine ethische Angelegenheit. Die Art und Weise, wie wir Begriffe der höchsten Dinge denken, zur Sprache bringen und folglich konzeptionell anwenden und einfordern, hat Einfluss darauf, wie wir selbst und andere das Leben erleben, so könnte Sokrates' zu Grunde liegende These lauten. Über das Nachdenken soll sich also dem „Guten“ angenähert werden, das zu haben Glück bedeutet (vgl. Fischer 2004, S. 125). Für die Richtung zum „Guten“ hin gibt es aber keine Gewähr und für das „Gute“ selbst keine Gewissheit. Die Wohltat besteht also darin, jeder Dogmatik unnachgiebiges Fragen entgegenzusetzen und sie damit in ihre Schranken zu verweisen, nicht bloß um des Wissens willen, sondern auch, weil es erhebliche Gefahren für sich und die Mitmenschen mit sich bringen kann, wenn (bloß) angebliches Wissen um die höchsten und wichtigsten Dinge durchgesetzt wird.

„Solange nämlich anscheinend niemand mit ein für allemal gesichertem, beweis- und mitteilungsfähigem Wissen im Blick auf die Areté des Menschen (und was damit zusammenhängt) aufwarten kann, solange wenig dafür spricht, daß wir eines Tages oder gar bald unser diesbezügliches Nichtwissen hinter uns lassen werden, solange führt nach seiner [Sokrates'] Überzeugung kein Weg daran vorbei, sich jenen ‚wichtigsten Dingen‘ in immer erneuter Anstrengung *als Problemen* zu stellen.“ (Schönherr 2003, S. 85)

Wenn Sokrates sich also um das Wissen sorgte, dann mit der Intention, sich und seine Mitmenschen vor Schaden zu bewahren. Schönherr formuliert es nach einer Vorlesung Fischers als „Sorge um die Seele“, die sich als „Sorge um das (beanspruchte) Wissen“ vollzog (vgl. ebd.).

Diesen Zusammenhang von Wissen und Areté des Menschen, von Sorge um die Seele über die Sorge um scheinbares Wissen, oder, anders gesagt, dem beanspruchten Wissen in ethischen Fragen hat Fischer in *Sokrates pädagogisch* anhand der Dialoge des Sokrates herausgearbeitet. Er betont aber auch, es seien nicht nur ethische Fragen, die Sokrates' Skepsis hervorriefen und sein Fragen provozierten, zum Großteil jedoch könnten sie in diesem Problemkreis gesehen werden. Fischer bevorzugt es, den Zirkel des Fragens als Zirkel „philosophisch relevanter Annahmen, Aussagen oder ‚Theorien‘“ (Fischer 1997, S. 108) zu umschreiben.

Wird nun also davon ausgegangen, dass Fischer sich mit seiner Skepsis im Wesentlichen auf eine skeptische Tradition bezieht, die Sokrates (oder Platon) begründete, wenn Fischer sowohl in Anlässen des Fragens als auch in der methodischen Annäherung an beanspruchtes Wissen innerhalb der genannten Problembereiche die Spezifika des Sokrates nicht in groben Zügen verworfen hat, dann kann auch davon ausgegangen werden, dass Fischers Anlässe ebenso um „ethisch relevante“ Fragestellungen kreisen – oder vielmehr in sie eindringen. Schönherr (2003) geht so weit zu sagen, dass der Anlass des Nachdenkens, mit einer rekonstruierten Beziehung zwischen der Skepsis bei Fischer zu jener von Sokrates, an sich in seinem Urgrunde eine ethische Fragestellung impliziert, also dass sie „unmittelbar mit dem Sinn menschlicher Praxis, mit dem Worumwillen des menschlichen Lebens beziehungsweise mit der dem Menschen angemessenen Lebensform zusammenhängen“ (Schönherr 2003, S. 82).

4.2 Die entwaffnende Bedeutsamkeit der Transparenz des Denkens

Über den methodischen Zugang eines sk.-tk. Einsatzes zu Vorliegendem wird sowohl die Sprache – Form von Begriffen, Argumentationsfiguren, Redewendungen – zu klären gesucht, als auch darüber nachgedacht, welche Voraussetzungen dem Gesagten notwendig vorausgehen und als selbstverständlich angenommen werden, damit sie die beanspruchte Geltung tragen. Eine derartige sprach- und voraussetzungsklärende Kritik bringt Transparenz in das Gedachte, relativiert gleichsam die argumentative Kraft des Kritisierten, relativiert Geltung und ist im Stande gegebenenfalls aufzuzeigen, wo einander zwei vermeintlich widerstreitende Standpunkte von denselben Voraussetzungen ausgehen.

4.2.1 (Ethische) Verstehensbemühungen – hermeneutische Großzügigkeit

Großzügig und bescheiden kann der sk.-tk. An- und Einsatz auch dort genannt werden, wo Fischer über seine Verstehensbemühungen schreibt. Er spricht vom Wohlwollen in seinem hermeneutischen Herangehen an Gegebenes, von einer „wohlwollende[n] Interpretation“ (Fischer 1989b, S. 76) des Vorliegenden. Fischer geht an dieser Stelle nicht auf eine überhebliche Art davon aus, dass ihn das Gemeinte sofort anspringt, er erachtet es als notwendig, sich dem Vorliegenden behutsam und verstehend erst einmal anzunähern und seinen Verstehensprozess selbst transparent zu machen, denn auch hier besteht die Gefahr sich zu irren oder eine mögliche Version nicht zu bedenken. Im Sinne Butlers kann diese Herangehensweise, die sowohl fremdes Wissen als auch das eigene als begrenzt und potentiell fehlerhaft erachtet, aus einer großzügigen und bescheidenen Haltung resultierend und damit als ethisch bedeutsam angesehen werden. Man könnte auch sagen, der sk.-tk. Einsatz stellt Gedankengut in seiner Verletzlichkeit dar und setzt sich selbst, im Bewusstsein der eigenen Verletzlichkeit, aus. Verfolgt wird nicht das Ziel des gewaltvollen Zurückweisens auf der Grundlage von angenommenen Prinzipien, sondern die wertschätzende Darstellung von Wissen in seiner Begrenztheit und Anfälligkeit. In Schönherrs (2003) Ausführungen zum methodischen Vorgehen, das Fischer innerhalb seiner Konzeption andenkt, werden die Haltung gegenüber fremdem Wissen und der Anspruch an den eigenen Umgang damit deutlich.

„Die Interpretation der jeweils zu untersuchenden Position habe zwar hermeneutisch ‚wohlwollend‘ zu erfolgen, um das Gemeinte nicht aufgrund von Nebensächlichkeiten vorschnell

und unter Niveau abzuqualifizieren. [...], ‚häufig‘ bedürfe es zunächst einer klärenden Reformulierung, um in der weitergehenden Prüfung dem vollen Sachgehalt einer Position gerecht werden zu können. Mit der Vorschaltung einer solchen ‚disziplinierenden Kritik‘ sollen weder formale Logik noch Sprachanalyse zu universalen Allheilmitteln erkoren werden. Beides sei auch nicht ‚beckmesserisch‘ zu überziehen.“ (Schönherr 2003, S. 41)

Die Annäherung an Vorliegendes passiert also immer im Bewusstsein der eigenen Fehleranfälligkeit. Die Rede ist nicht vom eigenen Vermögen oder Wissen, sondern davon, dass es um eine/n selbst verletzbaren Kritiker/Kritikerin geht, der/die Interpretationen versucht, Kritik übt, Sprachanalyse betreibt und formale Logik anwendet. Nicht bloß Methoden sind fehleranfällig, Wissen begrenzt, sondern auch der Kritiker/die Kritikerin unterliegt seinen/ihren Beschränkungen. Schönherr spricht davon, dem dargestellten Sachgehalt einer Position gerecht zu werden, indem eigene Gedanken dazu nachvollziehbar expliziert und nachgezeichnet werden, aber auch zuallererst das Vorliegende selbst ausführlich zur Sprache kommen darf, bevor sich ihm weiter kritisch zugewandt wird. Was aber heißt es, sich auf gerechte Weise der Darstellung eines Denkprozesses anzunähern?

Dem Vorhaben, etwas verstehen zu wollen, geht der Gedanke voraus, dass Sprache oder Begriffe Bedeutung mittragen, die ihnen nicht notwendig „innewohnt wie eine natürliche Eigenschaft, die man messen könnte [...], sondern diese wird ihnen von Menschen erst *zugeschrieben*“ (Koller 2012, S. 204). Das heißt, dass im Zuge des Denkens und Sprechens Bedeutung oder Sinn erst beigemessen werden, die es über den Prozess einer Verstehensbemühung dem Vorliegenden zu entheben gilt. Dies geht mit dem permanenten Risiko einher, etwas so zu verstehen, wie es nicht gemeint war, oder andere Möglichkeiten des Verstehens nicht in Betracht zu ziehen. Wenn Fischer also von einem wohlwollenden Versuch des Verstehens und Schönherr, im Zuge dessen, von Gerechtigkeit spricht, dann meinen sie eine Variante des Verstehens – eine Interpretation, die einerseits das Vorliegende bestmöglich und wohlwollend darstellen soll, andererseits die besondere Interpretation als solche anbietet und nachvollziehbar werden lässt. Dem Gemeinten soll möglichst nahe gekommen, sein Wert umfassend dargestellt werden, das kann hier „gerecht“ meinen.

4.2.2 Von der Transzendental Kritik zur Ethik

Wie bereits in Kapitel 2.1 dargestellt, ist die Transzendental Kritik der einzige kritische Schritt, den Woschnak (1985) mit seiner Arbeit zum sk.-tk. Ansatz anspricht und dem er

eine bestimmte kritische Leistungsfähigkeit zuerkennt. Gleichzeitig stellt er fest, dass das Entheben von den notwendigen Voraussetzungen aus Gegebenem nicht ausreicht, um einer Position argumentativ entgegenzutreten zu können (vgl. Woschnak 1985, S. 181). Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob trotz der Reduktion, der bereits dargestellten Dreigliedrigkeit der angewandten Kritik innerhalb eines sk.-tk. Einsatzes, auf nur einen kritischen Schritt, nämlich jenen der Transzendentalanalyse, spezifische ethische Möglichkeiten ausgemacht werden können. Für dieses Unterfangen gehen wir zurück zu den im Kapitel 2.1 dargestellten Gedanken Woschnaks. Es wurde dort bereits darauf eingegangen, welche Möglichkeiten er einem sk.-tk. Einsatz hinsichtlich ethischer Probleme abspricht. Dies zeigt er auf anhand des Beispiels „Erziehung als Manipulation“ (Woschnak 1985, S. 181). Um seine Argumentation und auch den Inhalt der vorgefundenen Aussage noch einmal genau bearbeiten zu können, erscheint es notwendig, den gesamten Textausschnitt in seinem originalen Wortlaut bereitzustellen.

„Auf dem Boden immanenter Kritik kann etwa auch der Behauptung, der Sinn von Erziehung sei technische Manipulation, nicht mehr argumentativ entgegengetreten werden. Immanente Kritik vermag dem Programm ‚Erziehung als Manipulation‘ zwar die Voraussetzung aufzuweisen, daß sich der Versuch, den Menschen durch Verhaltensänderung in der Weise operanter Konditionierung zu seiner Bestimmung und seinem Glück in eine ‚bessere Welt‘ zu führen, im Verzicht auf Gewissen und Verantwortung ‚jenseits von Freiheit und Würde‘ versteht, – eine Voraussetzung, von der etwa B. F. SKINNER durchaus weiß, daß sie für Verhaltenstechnologie konstitutiv ist – dagegen wird es ihr nicht möglich sein, eine solche Bestimmung als dem Menschen nicht angemessen zurückzuweisen, und einer Neuorganisation menschlichen Lebens gegenüber, bei der im Sinne der von SKINNER in ‚Futurum Zwei‘ gegebenen Vision versucht wird, das Instrumentarium der Verhaltenswissenschaft zur Schaffung einer von den manipulierenden Psychologen in ihren Inhalten vorherbestimmten ‚schönen neuen Welt‘ (A. HUXLEY) einzusetzen, jene Grenze geltend zu machen, welche die Selbstbestimmung des einzelnen aus der Einsicht heraus, daß menschliches Handeln im Unterschied zu allem natürlichen Geschehensablauf als freiheitlich motiviert begriffen werden muß, der ungehemmten Anwendung manipulativer Techniken setzt. Ein solches Stellungnehmen setzt einen Begriff des Menschen voraus und müßte von den Voraussetzungen immanenter Kritik her selbst als ‚positionelle Metaphysik‘ (FISCHER, III, S. 99) qualifiziert werden.“ (Woschnak 1985, S. 181)

Ich möchte im Folgenden auf einige immanente Voraussetzungen eingehen, die aus Woschnaks Interpretation von einer „Erziehung als Manipulation“ zu entheben sind. Hauptsächlich nimmt er hier Bezug auf Skinner, einen Psychologen und besonders prominenten Vertreter des Behaviorismus³⁴. Die Schriften, auf die Woschnak sich bezieht, sind sowohl *Futurum zwei* oder *Walden two*³⁵ von Skinner, als auch *Schöne neue Welt* von Huxley. Da die genauen Belege fehlen, werde ich mich dabei auf die von Woschnak angebotene Interpretation beziehen und auf die Originale von Skinner und Huxley nicht zurückgreifen. Zu prüfen ist, ob Woschnaks Vorwurf, dass im Wege des Explizierens von Voraussetzungen ethisch nichts zu leisten sei, etwas entgegnet werden kann. Meines Erachtens stellen die Voraussetzungen, die Woschnak hier, aufgrund eigener Analyse des Gegenstandes „Erziehung als Manipulation bei Skinner“, nennt, nicht erschöpfend dar, was in Bezug auf eine moralische Bewandtnis menschlicher Praxis, hier genauer einer Unterrichtspraxis, aus einer ethischen Perspektive bedacht werden könnte. Er nennt als aufgefundene Voraussetzungen den Verzicht auf Gewissen und Verantwortung, Freiheit und Würde. Darüber hinaus könnten die angenommenen Zielsetzungen, die zur Konzeption einer solchen Erziehung nach behavioristischen Modellen führen, problematisch erscheinen. Es soll, so nimmt er Bezug auf den dystopischen Roman von Huxley, *Brave New World*, eine manipulative Erziehung zu einer besseren Welt führen, in der alle Menschen glücklich sind und damit ihrer Bestimmung folgen. Woschnak bringt den absoluten und bestimmten Begriff von Glück, der für alle Menschen gleichermaßen Geltung haben und der den Erziehungsbemühungen zu Grunde liegen soll, nicht zur Sprache. Das Konzept von Glück wird hier ebenso wenig auf seine Gültigkeit hin befragt, wie die Bestimmung des Menschen als nicht weiter fraglich dargestellt wird. Wenn Skinner, seiner Form der Erziehung, das Glück jedes einzelnen Menschen zum Ziel setzt (und so scheint es Woschnak zu verstehen), dann setzt er erstens voraus zu wissen, was Glück ist und zweitens, wie ein Zustand des Glückempfindens zu erreichen sei. Bei Skinner gelten Psychologen, als jene Berufsgruppe, die menschliches Verhalten und Möglichkeiten der gesicherten Einflussnahme darauf, erforscht, die darüber entscheidet, was den Menschen im Allgemeinen in ihren „höchsten Dingen“ angemessen ist und auf welche Weise ein bestimmter Zustand erreicht werden soll. In diesem

³⁴ Dem Behaviourismus liegt die Annahme zu Grunde, menschliches Verhalten sei nur über beobachtbare Reiz-Reaktionsmechanismen erklärbar. Alle anderen, in der Psychologie angewandten Methoden, wie Selbstbeobachtung und Prozesse des Sinnverstehens wären unwissenschaftlich. Auf seiner Grundlage basierend wurden Lerntheorien entwickelt, nach denen provozierte Reiz-Reaktionsmechanismen als Konditionierung, hier genannt Lernen, funktionieren sollten (vgl. Precht/Burkard 2008, S. 69).

³⁵ Der Beleg wird nicht erbracht. Die Ausgabe bleibt unbekannt.

Fall wird von Psychologen ein absolutes Wissen vorgegeben über Dinge, über die man nichts wissen kann. Grundlage sind hier klar nicht beweisfähige, wissenschaftliche Erkenntnisse, sondern metaphysische Annahmen. Über das Ansprechen dieser Voraussetzungen kommen Themen zur Sprache, die weiteres Nachdenken darüber provozieren könnten, was hier mit welchem Recht als „gut“ oder „schlecht“ angenommen wird und zwar sowohl auf der Seite der Befürworter einer manipulativen Erziehung, als auch auf jener der Vertreter/Vertreterinnen von Gegenstandspunkten. Sowohl Skinner und Huxley als auch Woschnak bringen, einen bestimmten Begriff des Menschseins – eine Festschreibung, wenn auch auf voneinander unterscheidbare Weise, in die Diskussion mit ein. Ein sk.-tk. Einsatz könnte aber nach der Berechtigung eines angeleiteten und eingeforderten Ziels von „Glück“ fragen und aufzeigen, dass erstens die sich in Verwendung befindlichen Verständnisse von Glück nicht alternativlos sind und zweitens die Zuständigkeit von Erziehung hier in Frage gestellt werden kann.

Gegen Woschnaks Behauptung, die Konzepte der Freiheit, Würde, Verantwortung und Gewissen könnten mit einem sk.-tk. Einsatz auf argumentative Weise nicht ins Treffen geführt werden (vgl. Woschnak 1985, S. 181), muss eingewandt werden, dass ihm hier ein Irrtum unterläuft. Diese Konzepte würden innerhalb eines solchen Einsatzes als Gegenpole, als dargestellte Gegenpositionen in Erscheinung treten, nicht verschwiegen, sondern als andere Möglichkeit, die jedoch selbst nicht als letztes Wort auftritt, sondern in ihrer Geltung ebenso fraglich bleibt.

Noch ein Zweites fällt auf: Selbst wenn der Verzicht auf Freiheit und Würde des Menschen als einzig vorzufindende Voraussetzung angenommen würde, stellt sich die Frage nach der Möglichkeit überhaupt darauf zu verzichten. Wenn der Mensch in seinem Wesen als mit Freiheit ausgestattet angenommen wird, dann sind diese Attribute nichts, was ihm von jemand anderem einfach geraubt werden könnte. Wäre es nicht sehr anmaßend von Erziehung zu erwarten, sie könne am Wesen des Menschen etwas ändern – hätte die Macht über ein technologisiertes Verfolgen ihrer Intentionen (wie Woschnak es bei Skinner sieht) einen neuen Menschen zu formen? Würde eine solche Erwartung nicht selbst gegen das Gebot der Freiheit sprechen?

Und befinden wir uns über das Stellen dieser Fragen nicht mitten im ethischen Nachdenken, im Nachdenken darüber, welche Erziehung dem Menschen angemessen sei, ob das „Gute“ im Vorliegenden seine Vertretung fände und wie es überhaupt zu verstehen sein könnte? Voraussetzungen werden nicht bloß als solche aufgezeigt, vielmehr folgt dem stets ein Nachdenken und Weiterdenken, hier liegt die argumentative Stärke eines sk.-tk. Einsatzes.

Das Problematische erscheint hier nicht nur als solches, weil das vorgegebene Wissen in seine Schranken verwiesen wird, sondern ebenso über den Aufweis des Problematischseins der Voraussetzungen an sich.

4.2.3 Ethik der Konsequenz

Mit der Konsequenzenanalyse, dem dritten kritischen Schritt, den Fischers methodische Konzeption vorsieht, werden Konsequenzen sichtbar gemacht, die aus einem schonungslosen Weiterdenken des Gegenstandes der Kritik folgen können, aber auch jene Möglichkeiten bedacht, die über die Behauptungen des Vorliegenden ausgeschlossen werden. Außerdem sollen Verhältnisse Berücksichtigung finden, die unbedacht blieben.

„Auf solche Weise kann beispielsweise nachgewiesen werden, daß bestimmte Erziehungsmaßgaben Folgen implizieren, die von ihren Befürwortern übersehen worden sind und die womöglich deren eigenen pädagogischen Grundauffassungen zuwider laufen.“ (Schönherr 2003, S. 42)

Die angesprochenen Folgen können ein möglicherweise ethisches Problem aufwerfen, das zuvor nicht sichtbar wurde. An das Beispiel Woschnaks anschließend könnte die Unmöglichkeit jeglicher Verantwortungsübernahme für eigenes Handeln gezeichnet werden. Es wird also überlegt, was wäre, wenn Skinners Erziehungstechnologie funktionieren und sich durchsetzen würde. Könnte man von daraus hervorgehenden Menschen eine Übernahme von Verantwortung erwarten? Gäbe es dann noch Menschen wie Skinner selbst, die denkend etwas Neues erschaffen können oder wollen? Und führt eine derartige Technologie nicht zum Gleichmachen und zur Eliminierung all der verschiedenen Möglichkeiten des Menschseins? Welche Aspekte sollen einer Eliminierung anheimfallen und was soll bewahrt, beziehungsweise gefördert oder geschaffen werden und wer entscheidet darüber?

All diese Fragen berühren eine menschliche Praxis, in der sich Menschen Ziele setzen, die in ihrer beanspruchten Gültigkeit auch andere Menschen betreffen. In diesem Sinne werden in der Erziehung Entscheidungen für andere Menschen getroffen, für jüngere Menschen. Gegenstand der Ethik ist, so Anzenbacher (2010), die „moralische Bewandnis menschlicher Praxis“ (Anzenbacher 2010, S. 300). Sie schließt damit Fragen danach, wie weit unsere Entscheidungen über andere Menschen reichen und mit welcher Vehemenz wir sie durchsetzen dürfen, mit ein. An welchen Stellen von Erziehungsbemühungen schlägt der

gute Wille in Gewalt um und ist im Stande Leid hervorzubringen? Und wie viel Leid sind wir im Namen von Erziehung bereit als moralisch rechtfertigbar zu erachten?

Eine negative Ethik nach Ottmann würde eine technisierte Form von Erziehung, auf ihre möglichen Konsequenzen hin befragen und in Folge zur Diskussion stellen, ob trotz der Möglichkeit, Erwünschtes zu erreichen, nicht doch das Unterlassen geboten ist. Eine negative Ethik fragte nach der Legitimation einer solchen Erziehung.

Ein Weiterdenken in mögliche Konsequenzen hat im Sinne einer negativen Ethik also an sich bereits ethisches Potential. Darüber hinaus scheint das ethische Fragen dort entzündet, wo mit Konsequenzen zu rechnen ist, die, mit Sokrates gesprochen, „höchste Dinge“ betreffen oder, mit Pieper gesprochen, über das Moralische an menschlichen Handlungen nachzudenken aufgeben (vgl. Pieper 2017, S. 20), das sich wiederum „im Kontext von Verletzbarkeit, Schmerz, Leid, Ungleichbehandlung und Unterdrückung“ (Pauer-Studer 2020, S. 14) ergibt.

Wenn nun Skinner mit seiner Erziehungstechnologie doch das Ziel der Erschaffung einer aggressionsfreien Gesellschaft³⁶ anstrebt, so kann mit einem Nachdenken über mögliche Konsequenzen zur Sprache kommen, welche Aspekte des menschlichen Seins verloren gingen, würde das Aberziehen oder Verhindern einer Entwicklung aggressiver Tendenzen im Menschen (je nachdem ob nach Skinners Auffassung Aggression besteht oder entsteht), tatsächlich realisierbar sein. Was würde passieren, wenn diese Erziehung an einzelnen Menschen nicht funktioniert, wenn Aggressionen geäußert würden? Auf welche Weise würde Skinner auf Aggressionen antworten? Braucht es nicht Angriffslust, also Aggression, um etwas zu verhindern oder zu bekämpfen?

Das Aufzeigen der Konsequenzen von Skinners Erziehungstechnologie kann ethische Fragestellungen aufwerfen, die sich dem Verursachen von Leid, Schmerz, Verletzung und Unterdrückung im Zuge des Verfolgens eines moralischen Impetus mit dem guten Willen für eine aggressionsfreie Gesellschaft, widmen.

Die Art und Weise, wie Konsequenzen innerhalb eines sk.-tk. Einsatzes aufgezeigt werden, kommt ohne eine dogmatische Setzung von Prinzipien aus, die als Maß einer Beurteilung dienen sollen. Durch einen solchen Einsatz besteht aber die Möglichkeit auf ethische Anschlussfragen, die sich aus dem Weiterdenken in Konsequenzen ergeben, hinzuweisen – sie auf den Weg zu bringen.

³⁶ Der Titel der deutschen Ausgabe von *Walden two* (1948) lautet *Futurum Zwei* „Walden two“. *Die Vision einer aggressionsfreien Gesellschaft*.

4.3 Die ethische Bedeutsamkeit des sachlichen Motivs skeptisch-transzendental-kritischer Einsätze

Worin lässt sich das sachliche Motiv Fischers für seinen besonderen theoretischen An- und Einsatz innerhalb dessen, was Pädagogik genannt wird, ausmachen?

Es erscheint hierfür notwendig, die Zielsetzungen Fischers noch einmal unter die Lupe zu nehmen. Einiges ist bereits klar geworden: durch einen sk.-tk. Einsatz soll die Legitimität eines erhobenen Geltungsanspruchs geprüft werden, indem seine Voraussetzungshaftigkeit aufgedeckt, die als selbstverständlich – nicht weiter hinterfragt – verwendeten Begrifflichkeiten auf ihre Bedeutungen hin analysiert und unbedachte aber mögliche Konsequenzen innerhalb unbedachter aber möglicher Zusammenhänge, Beziehungen und Situationen aufgezeigt werden.

Aber wofür? Fragen wir nicht bloß danach, was Fischer sich zum Ziel gesetzt hat, sondern ebenso nach dem „Wofür“ oder „Warum“. Es soll verhindert werden, dass unberechtigte Geltungsansprüche bestehen bleiben, anerkannt werden und sich bestimmend für Pädagogik auswirken. Es soll ebenso verhindert werden, dass beanspruchtes Wissen, das bei genauerer Prüfung seinen Wissensstatus nicht aufrechterhalten kann, in seiner Begrenztheit verschwiegen bleibt. Und wenn nun die Frage nach dem „Warum“ einer Antwort zugeführt werden soll, lässt sich eine Parallele zum Gedankengang bei Sokrates feststellen. Offenbar schreibt Fischer einem als absolut angenommenen Wissen über die Erkenntnisebene hinausgehende, mögliche, negative Folgen zu.

„Und das Ergebnis ist, wo Kontroverses als richtig, als erwiesen behauptet wird und falls durch Macht nicht verhindert, der sattsam bekannte dialektische Streit der Standpunkte, der in der Sache vergeblich ist und nicht zuletzt auf dem Rücken der Zuerziehenden ausgetragen wird.“ (Fischer 1989c, S. 29)

Verhindert werden sollen also nicht bloß Irrtümer (vgl. ebd., S. 35), sondern darüber hinaus negative Folgen, die aus diesen Irrtümern resultieren und zwar für jene, die diesen Folgen über ihren Status als „Zuerziehende“ ausgesetzt sind. Angebliches pädagogisches Wissen, das sich möglicherweise auf pädagogische Praxis, in Form von Handlungen, niederschlägt, wird damit spürbar für jene, bei denen diese Handlungen zu bestimmten Wirkungen führen sollen. Ein sk.-tk. Einsatz verfolgt dem gegenüber, wenn man Fischer ernst nimmt, die

Intention Schutz zu gewähren – Schutz vor pädagogischer Übergriffigkeit, Schutz vor überschwänglichen Machbarkeitsbestrebungen, Schutz vor drohender Gewaltsamkeit pädagogischer Maßnahmen. Damit hätte der sk.-tk. An- und Einsatz jedenfalls eine moralische Implikation, die sich wiederum auf eine Idee davon stützt, was dem Menschen auf pädagogischem Wege zumutbar ist und wo pädagogisches Bemühen seine Grenzen zu ziehen hat, wenn es eben nicht gewaltvoll werden soll. Doch ganz so einfach lässt sich diese Vermutung, einer ursprünglich moralischen Intention nicht erhärten. Es geht Fischer eben nicht um eine bestimmte Kategorisierung von „gut“ und „schlecht“, sondern um ein stetes und unabschließbares Nachdenken darüber, was in Vorliegendem jeweils als Geltungsanspruch transportiert wird, das wiederum für pädagogisches Handeln bestimmend werden könnte. Es scheint, als trage jede pädagogische Theorie potentiell eine Gefahr mit sich, die sich nicht eindeutig bestimmen lässt, weil selbst das Wesen, dem diese Gefahr potentiell droht, unbestimmt ist. Aber worin lässt sich Gefahr, die von pädagogischem Bemühen ausgeht, worin die Gewalt, zu der jenes Bemühen führen kann, vermuten?

Schäfer (2017) erarbeitet an einem bestimmten Konzept von „Erziehung“ ein wesentliches und unlösbares Paradox. Dieses betrifft die Vorstellung, einen jungen Menschen durch Erziehung von einer Fremdbestimmung in die Selbstbestimmung zu führen (vgl. Schäfer 2017, S. 152). Unabhängig von der Möglichkeit der Realisierung eines derartigen Vorhabens, scheint die lauernde Gefahr, die Pädagogik mit sich trägt, hier auffindbar. Fremdbestimmung, als Bestimmung über das Handeln eines anderen, oder gar als Versuch der Bestimmung des Selbst des anderen, seines Soseins, Charakters, seiner Persönlichkeit kann immer schon als übergriffig oder gewaltvoll angesehen werden. So kann jemand die Ansicht haben, dass der Wille zur Selbstbestimmung immer schon vorhanden ist und die Fremdbestimmung sich gegenüber der Selbstbestimmung durchsetzen – sie beherrschen – muss, um ihre Zielsetzungen zu erreichen. Dann würde Gewalt jene Strategien bezeichnen, die zur Durchsetzung der Fremdbestimmung über die Selbstbestimmung eingesetzt werden und die negative Bewertung dieser Gewalt zur Wahrnehmung einer drohenden Gefahr führen. Diese Gefahr bestünde dann darin, dass die Durchsetzung der Fremdbestimmung gelingt. Denkbar ist auch die Ansicht, dass Selbstbestimmung sich zuallererst aus Fremdbestimmung generiert und damit bereits eine bestimmte Form erhält. Aber ab welchem Grad an Selbstbestimmung hat sich die Fremdbestimmung dann zurückzuziehen? Die Gefahr könnte hier so verstanden werden, dass Fremdbestimmung dies zu spät leistet, der Selbstbestimmung zu lange ihren Einfluss aufzwingt.

Im Spannungsfeld zwischen Fremd- und Selbstbestimmung lässt sich die Gefahr, dass eines das andere überwiegt, sich aufzwingt oder sich übergriffig durchsetzt erkennen, die Möglichkeit, dass im Namen der Pädagogik Gewalt Anwendung findet, vermuten. Fremdbestimmung als unverzichtbarer Bestandteil von Erziehung bedarf einer Legitimation – einer ausreichenden Begründung, die sich wiederum auf behauptetes Wissen um die Wichtigkeit der jeweiligen Zielsetzungen stützt. So unverzichtbar Fremdbestimmung in pädagogischen Bestrebungen scheint, so unverzichtbar erscheinen die kritischen Auseinandersetzungen rund um ihre jeweiligen Legitimationsversuche, um ihre Berechtigung und ihr maßvoller Einsatz, damit Gewalt verhindert werde.

Wenn damit der Antrieb Fischers für seine theoretische Ausarbeitung und inhaltlichen Vollzüge greifbar geworden ist, dann finden wir uns hier wieder bei den Ursprüngen moralischen Fragens mit dem Ziel Leid zu verhindern und dies wiederum eröffnet im Anschluss ein weites Feld an möglichen ethischen Anschlussfragen.

Ehe ich in den zweiten Teil der Prüfung der möglichen ethischen Fruchtbarkeit des sk.-tk. Einsatzes am Beispiel einer kleinen Auswahl konkreter Auseinandersetzungen eintrete, führe ich mir zusammenfassend vor Augen, was mir als Indikatoren ethischer Relevanz begegnen könnte, halte aber auch die Möglichkeit offen, auf bisher noch nicht beachtete Merkmale zu stoßen.

4.4 Kriterien für das Entheben eines jeweiligen ethischen Potentials aus sk.-tk. Einsätzen

a) Kriterien zu: *Die sittliche Haltung eines Skeptikers/einer Skeptikerin*

- + Der Umgang mit behauptetem Wissen erfolgt wertschätzend und wohlwollend.
- + Der Einsatz stellt keine „letzten Wahrheiten“ bereit, sondern bleibt in seinen Ansprüchen an eigenes Wissen bescheiden und unparteilich.
- + Angenommene Selbstverständlichkeiten werden über den Einsatz aufgebrochen und neuerlichem Denken zugänglich gemacht.
- + Das behauptete Wissen wird relativiert und das Nachdenken wieder eröffnet.
- + Die Kriterien der Kritik werden aus dem Vorliegenden selbst entnommen.
- + Es findet ein reflexiver und möglichst transparenter Umgang mit dem eigenen Nachdenken und Sprechen über etwas statt.

- + Der Anlass des Einsatzes berührt die „höchsten und wichtigsten Dinge“.
- + Im Einsatz zeigt sich eine reflektierte Sprache über die „höchsten und wichtigsten Dinge“.

b) Kriterien zu: *Die entwaffnende Bedeutsamkeit der Transparenz des Denkens*

- + Dem Vorliegenden wird kein „besserer“ Standpunkt gegenübergestellt, sondern einander widerstreitende Standpunkte werden mit ihren unbedachten Selbstverständlichkeiten und metaphysischen Vorannahmen konfrontiert und ihr Denken damit transparent gemacht.
- + Im Einsatz zeigt sich ein gründliches Bemühen das Vorliegende entsprechend zu verstehen.
- + Das eigene Verstehen wird transparent dargestellt.
- + Ethisch Problematisches wird über das Entheben von Voraussetzungen sichtbar.
- + Ethisch Problematisches wird über das Weiterdenken in Konsequenzen sichtbar.

c) Kriterium zu: *Die ethische Bedeutsamkeit des sachlichen Motivs skeptisch-transzendentalkritischer Einsätze*

- + Es erfolgt eine Relativierung von behauptetem Wissen und erhobenen Geltungsansprüchen die ermöglicht und/oder nahelegt, Adressaten von pädagogischen Bemühungen vor Übergriffigkeiten, übertriebenen Machbarkeitsbestrebungen oder Nutzenorientierung zu bewahren.

Als Beispiele herangezogen werden Texte, die selbst einen skeptisch-transzendentalkritischen Einsatz darstellen, also in der Denktradition Fischers stehen. Diese Texte vertreten nicht in ausgesprochener Weise ein ethisches Anliegen, oder haben den formulierten Anspruch, in ethischer Hinsicht Aussagen zu treffen. Sie werden nun daraufhin untersucht, ob sich in ihrem Einsatz trotzdem ein spezifisch ethisches Anliegen zeigt.

TEIL II

5. Analyse zu „Hochbegabtenförderung: Elitebildung oder welche Ziele?“ von Wolfgang Fischer (1993) [1990]

Fischer (1993b) nimmt in dieser Arbeit Bezug auf eine Auftragsforschung, im Rahmen derer ein Modell von Hochbegabtenförderung wissenschaftlich begleitet wurde und in Folge zur Politikberatung herangezogen werden sollte. Er wurde eingeladen, sich zur Zielproblematik von Hochbegabtenförderung kritisch zu äußern. Die Kernfrage betrifft die Legitimität einer besonderen Hochbegabtenförderung angesichts dessen, „was die Aufgabe von Erziehung, Unterricht und Bildung ist“ (Fischer 1993b, S. 186). Fischer macht im Verlauf von fünf Bemerkungen darauf aufmerksam, dass einerseits die jeweilig als der Pädagogik zugesprochene eigentümliche Aufgabe ihrerseits nicht ohne Voraussetzungen denkbar ist (vgl. Fischer 1993b, S. 190) und andererseits verschiedene Auffassungen darüber, was eine solche Aufgabe sein soll, in ihren Voraussetzungshaftigkeiten nicht so weit voneinander abweichen, wie es auf den ersten Blick erscheint. Indem Fischer sowohl Standpunkte für, als auch Standpunkte gegen eine besondere Hochbegabtenförderung auf ihre denknöwendigen Voraussetzungen hin befragt und deren zu Grunde liegenden und als selbstverständlich angenommenen Begrifflichkeiten einer Fraglichkeit preisgibt, schränkt er jeweilig behauptetes Wissen ein und kann damit möglicherweise vor einem unreflektierten, dogmatischen Streit zwischen „Befürwortern/Befürworterinnen“ und „Gegnern/Gegnerinnen“ bewahren. Fischers Bemerkungen zeichnen eine von ihm vorgefundene Diskussion nach, indem er jedes der vorgebrachten Argumente auf seine uneingeschränkte Gültigkeit hin befragt. Schritt für Schritt zeigt er auf, was mit dem Vorbringen bestimmter Argumente mit „eingekauft“ wird. Die jeweiligen Argumente gegen oder für eine besondere Hochbegabtenförderung haben in Fischers Darstellung keinen/e ausgewiesenen/e Urheber/in, wurden von ihm entweder zusammenfassend aus einer verfolgten Debatte gegriffen oder als mögliche, denkbare Argumente eigens formuliert.

5.1 Fischers Bemerkungen

5.1.1 Argument „Selektion“

In seiner ersten Bemerkung expliziert Fischer die Selektion als wesentliche Voraussetzung für die Annahme eines jeden Konzeptes von Hochbegabtenförderung. Die Unterscheidung von Schülern/innen anhand ihrer Leistungen ist eine ausgesprochene Selbstverständlichkeit. Aber inwiefern unterscheiden sich in diesem Punkt die Konzepte von Hochbegabtenförderung von anderen pädagogischen Konzepten, die in Schulen Anwendung finden, fragt Fischer. Etwaige Argumente der „Gegner/Gegnerinnen“, wonach besondere Hochbegabtenförderung zu frühe, zu harte oder zu entscheidungsträchtige soziale Selektion begünstige oder betreiben würde, entkräftet er durch den Hinweis darauf, dass die soziale Selektion als Voraussetzung der pädagogischen Konzepte des etablierten Erziehungs- und Bildungssystems dient, mithin nicht erst mit der Hochbegabtenförderung eingeführt wird (vgl. Fischer 1993b, S. 187). Sobald „die erbrachten Beiträge der Klientel, also zum Beispiel der Schüler, einer Bewertung unterzogen werden, mit der ‚die Zuweisung von Positionen und Rängen‘“ (Luhmann 1987 nach Fischer 1993b, S. 187) verbunden ist, kann von Selektion gesprochen werden. Fischer erscheint die weite Verbreitung von Selektionsmechanismen innerhalb von schulischen Zusammenhängen nicht unproblematisch, aber eben nicht als besonderer, immanenter Zug von Hochbegabtenförderung.

„Ist es nun so, daß Selektion mit dem Schul- oder Hochschulwesen in dessen sozialer Funktion als auf engste zusammenhängend ‚beobachtet‘-gedeutet und als ‚Code der Erziehung‘ (Luhmann) sanktioniert wird – eine durchaus nicht unproblematische Angelegenheit -, dann spricht unter der Zusatzannahme, daß Differentes durch Gleichbehandlung in der Ausschöpfung der Möglichkeiten eher behindert wird, nichts dagegen, Hochbegabte gesondert-besonders zu fördern. Es ist sozial-funktional systemkonsequent.“ (Fischer 1993b, S. 187)

Mit seiner Bemerkung, Selektion in ihrem Stellenwert in Bereichen der institutionalisierten Erziehung und Beschulung erscheine ihm durchaus nicht unproblematisch, macht Fischer deutlich, dass hier mit weiterem Nachdenken anzuschließen geraten ist. Selektion in den genannten Zusammenhängen sei eine durchaus weiter zu überdenkende Praxis und über ein bloßes Auffinden, sowohl als Voraussetzung in etablierten Institutionen als auch in geplanter, besonderer Hochbegabtenförderung, nicht als selbstverständlich zu belassen. Zur Diskussion stellt Fischer damit nicht bloß die Berechtigung der Hochbegabtenförderung,

sondern die Berechtigung von Selektion und ihren Manifestationen in Praktiken verschiedenster Form überhaupt.

5.1.2 „Bildung“ als entgegengesetzter Standpunkt?

„Selektion nebst Selektionsmechanismen und -implikationen“ (Fischer 1993b, S. 186) werde dort, wo pädagogische Programme mit dem Fokus auf „Bildung“ formuliert werden, so ist wohl Fischers zweite Bemerkung zu deuten, wenig vermutet. Ihre Ausrichtung folgt schwerpunktmäßig anderen Zielsetzungen als qualifiziertes Personal auszubilden, und sozial-funktional einen bestimmten Nutzen zu verfolgen.

„Und nicht abwegig ist die Befürchtung, daß eine eigens institutionalisierte, der Selektion Tribut zahlende Hochbegabtenförderung (mit ihrem in Aussicht gestellten Privilegien, ihrer Forcierung nachgefragter ‚Talente‘ oder ihrer politisch-ökonomisch motivierten Dringlichkeit) geradezu an die Wand drücken kann, was in Erziehung, Unterricht, Bildung nicht sozial-funktional ausgerichtet und allokativ ohne unmittelbaren Nutzen ist.“ (Fischer 1993b, S. 188)

Hier führt Fischer den grundlegenden Gedanken des Arguments, auf das er sich in seiner ersten Bemerkung bezieht, fort. Politische und ökonomische Interessen und ein damit verbundenes Nutzendenken – manifestiert in Konzepten der Hochbegabtenförderung, verdrängen den Bildungsgedanken und seine aufklärerische Intention. Fischer nimmt Bezug auf prominente Vordenker und zeigt auf, dass eine bestimmte Form von Förderung auch im Rahmen „pädagogischer Programmatiken“ (ebd., S. 187), zum Beispiel als „Vervollkommnung“ bei Humboldt oder als „gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses“ bei Herbart, Thema ist. Allerdings ist in diesen Fällen nicht von Hochbegabtenförderung die Rede und die Förderung gewinnt ihren Sinn auch nicht in funktionaler oder allokativer Ausrichtung. Fischer bringt damit die Sorge zum Ausdruck, dass die besondere Betonung von Hochbegabtenförderung dieses Verständnis der Erziehungs-, Unterrichts- und Bildungsaufgabe marginalisiert.

5.1.3 Argument „Individualität“

Dass Hochbegabtenförderung auch auf einem völlig anderen Argument aufrufen kann, zeigt sich, als Fischer den Begriff der Individualität mit ins Spiel bringt.

Hochbegabtenförderung wird dann als respektvoller Einsatz von Pädagogik, gegenüber „in der Individualität zu verortender genereller oder spezieller Überdurchschnittlichkeit [sic, Anm.: B.H.]“ behauptet und ihre Unterlassung dementsprechend als „individualitäts- (oder auch persönlichkeits)abträglich“ (Fischer 1993b, S. 188) bezeichnet. An diesem Punkt der Argumentation wird aus einem pädagogischen Konzept eine Verpflichtung formuliert, die sich aus einer selbstverständlichen Annahme des Begriffs der Individualität in seiner vermeintlich tragenden Rolle für pädagogischen Einsatz ergibt. Nachdem die Individualität, darauf will Fischer wohl hinaus, sowohl in Programmen der Hochbegabtenförderung als Argument vorgebracht wird, als auch in Bildungskonzeptionen verankert ist, fällt das Behaupten einer eindeutigen und generellen Unverträglichkeit jeweiliger Zielsetzungen nicht mehr ganz so leicht. In Humboldts Worten kommt der Begriff des Genies dem am nächsten, was heute unter Hochbegabung verstanden wird. Für Humboldt schließt die besondere Förderung und Beachtung einer herausragenden Begabung, Bildung nicht aus. Vielmehr vereinigen sich besondere Begabung und Bildung im Geniebegriff. Über die intensive Beschäftigung mit eigenen Formen des Denkens und Beobachtens hinaus, erscheint Bildung dort, wo das Individuum jeweils die Mannigfaltigkeit der Weltspiegelung in anderen Individuen wahrnimmt und in sein eigenes Schaffen eingehen lässt. Denn mit der Beschäftigung mit dem eigenen Denken und Schaffen ist

„noch wenig geschehen, wenn man nicht zugleich auf die Verschiedenheit der Köpfe, auf die Mannigfaltigkeit der Weise Rücksicht nimmt, wie sich die Welt in verschiedenen Individuen spiegelt. Jenes Werk müsste daher zugleich auch diese Mannigfaltigkeit schildern, und dürfte unter denen, die sich in irgend einem Fache hervorgethan haben, niemanden übergehen, durch den dasselbe eine neue Gestalt, oder einen erweiterten Begriff gewonnen hätte. Diese müsste es in ihrer vollständigen Individualität, und dem ganzen Einflusse zeichnen, den ihr Zeitalter und ihre Nation auf sie ausgeübt hätte.“ (Humboldt 1980, S. 239)

Der Begriff des Individuums erfährt bei Humboldt besondere Beachtung. Das Individuum wird aber nicht als isoliertes Wesen angesehen, das sich bloß auf sein eigenes besonderes Denken und Schaffen hin konzentriert, sondern es zeigt sich gleichzeitig anderen Individuen gegenüber offen und anerkennend. In Anbetracht dessen stellt sich die Polarisierung zwischen Hochbegabtenförderung und Bildung als unhaltbar heraus, da in beiden der Begriff der Individualität verankert ist.

5.1.4 Sozialerziehung als Kompensation?

In der vierten Bemerkung greift Fischer den Vorschlag auf, durch eine besondere Intensivierung der Sozialerziehung der Gefahr zu begegnen, die durch die besondere Auslese der Hochbegabten auftreten mag, und sie dadurch auf eine besondere Verantwortlichkeit zu verpflichten. Wieder bringt Fischer gegen diesen Vorschlag den Begriff der Bildung in Stellung, dank welcher der Hochbegabte überhaupt erst ermessen könne, ob und wem er etwas schulde, - und dies ohne die Bevormundung einer „Sozialerziehung“ (vgl. Fischer 1993b, S. 189).

„Man müßte die Hochbegabtenförderung mit einer intensiven sogenannten Sozialerziehung anzureichern versuchen, so daß bei den besonders Geförderten ein Bewußtsein hoher Sozialpflichtigkeit oder gesteigerter ‚Verantwortlichkeit‘ sich gleichsam festsetzt.“ (Fischer 1993b, S. 189)

Dass es sich hierbei um ein zirkuläres Ansinnen handelt, wenn davon ausgegangen wird, dass Hochbegabtenförderung und Bildung nicht zusammengehen, zeigt Fischer indem er feststellt, dass in diesem Gedanken Bildung wiederum in Anspruch genommen werden müsse. Man wolle dann fehlende Bildung (die sich hier in einem sozialen Gedanken zu erschöpfen scheint) durch eine „Sozialerziehung“ ersetzen, die wiederum aber Bildung benötige, um ihre Zielsetzungen zu verwirklichen. Denn das sich-verantwortlich-Fühlen setzt ein vom Hochbegabten vollführtes Ermessen voraus, das ohne Mündigkeit und damit Bildung nicht zu haben ist. Demnach nimmt das geplante Programm der Sozialerziehung ihren zu Grunde liegenden Annahmen jedes Fundament.

5.1.5 Schluss mit Entweder-Oder

Fischer fasst zusammen, dass weder die Idee einer besonderen Hochbegabtenförderung zu verwerfen sei, noch der Bildungsgedanke damit seine Verabschiedung findet. Vielmehr könne es als „Aufgabe der Bildung“ angesehen werden diese beiden Ideen zusammenzudenken und miteinander zu vereinen, indem eine besondere Begabtenförderung „eingebunden bleibt und aufgehoben wird in eben dieser Aufgabe der Bildung“ (Fischer 1993b, S. 189).

5.2 Zum ethischen Potential

Fischers Haltung gegenüber einem offenbar kontrovers diskutierten Vorhaben ist zuallererst eine zurückhaltende. Er nimmt selbst keine Position ein, hält keine eigenen Maßstäbe an, sondern stellt die dargebrachten Argumente beider Positionen, sowohl jener, die sich für eine spezielle Hochbegabtenförderung ausspricht, als auch jene, die ihre Einwände dagegen kundtut, dar. Er bleibt selbst unparteilich und führt Argument für Argument in das jeweilige Denken ein, das zu den dargestellten Aussagen führt. Damit verwirft er nicht deren Berechtigung, setzt sie aber in Klammer, überantwortet sie nochmaligem Nachdenken, grenzt deren Gültigkeit ein. Sein Einsatz widmet sich sprachklärend und voraussetzungsklärend dem jeweils Gesagten und macht so die Denkprozesse, die dazu geführt haben transparent und nachvollziehbar. Auf diese Weise macht er klar, dass die beiden Positionen (Bildung versus Hochbegabtenförderung) einander nicht notwendig ausschließen müssen, dass sie zum Teil mit gleichen Begrifflichkeiten operieren und gleiche Voraussetzungen als selbstverständlich annehmen. Der Umgang Fischers mit den einander scheinbar restlos widerstrebenden Positionen zeigt auf, dass keine davon absolutes Wissen beanspruchen kann. Über einen reflektierenden Umgang mit Unmöglichkeiten, Fehlbarkeiten, Verletzlichkeiten und einem rücksichtsvollen Umgang damit, schätzt er den jeweiligen Wert der Argumente und schließt nicht von vornherein, sozusagen prinzipiell etwas aus. Sowohl in den explizierten Voraussetzungen (Selektion, Individualität, aber auch das angeblich gesicherte Wissen um die Aufgabe von Erziehung und Bildung), als auch über das Weiterdenken in Konsequenzen (am Beispiel der vorgeschlagenen Sozialerziehung) wird ethisch Problematisches sichtbar, ethisches Nachdenken ermöglichend eröffnet. Fragen der Gerechtigkeit, der drohenden Verzweckung des Menschen und der gesollten Entsprechung hinsichtlich seiner Besonderheiten auf dem Wege von Unterricht in der Schule werden aufgeworfen und dem weiteren Nachdenken aufgegeben.

Damit eröffnet Fischer Diskussionen wieder, die sich, folgt man Pauer-Studer (2020) (siehe Kapitel drei), wesentlich aus moralisch bedeutsamen Kontexten heraus ergeben. Das Nachdenken, das Fischer mit seinem Rütteln an Selbstverständlichkeiten und angeblichem Wissen, hier erneut eröffnet, betrifft die Legitimität von Selektion als Ungleichbehandlung von Schülern/Schülerinnen, außerdem eine unzureichende Legitimation von Methoden und Zielsetzungen und den jeweiligen Stellenwert eines Individuellen als angeblichen Gegenpol zum Sozialen. Kernfragen der, in Fischers Bemerkungen dargestellten Argumente, betreffen den Begriff der Gerechtigkeit (der Selektion zuwiderlaufe), der Verantwortlichkeit,

des aufeinander verwiesenen Seins, der Funktionalisierung des Menschen in Hinblick auf gesellschaftliche Erwartungen, möglicherweise unter dem bloßen Vorwand der Individualisierung und das, was jeweils unter der Bestimmung des Menschen verstanden wird – wozu also über schulischen Unterricht gebracht werden soll. Soll der junge Mensch zur Bildung hin begleitet/gebracht werden oder/und eine bestimmte Funktion erfüllen? Damit berührt Fischer mit seinem Fragen die „größten“ und „höchsten Dinge“, bricht jenes angebliche Wissen wieder auf, das jeweils selbstverständlich als Bestimmung des Menschen, als Sinn menschlicher Praxis behauptet wird. Damit wird die Möglichkeit eröffnet, dass jungen Menschen, denen eine oder mehrere Hochbegabung/en attestiert wurde/n, ihre Wege weniger dogmatisch eröffnet oder versperrt werden – mehrere Möglichkeiten offenstehen. Die Erwägung einer Entscheidung zwischen Begabungsförderung und Bildung wird obsolet, wenn Begabtenförderung als Aufgabe von Bildung konzipiert wird. Aber auch das, so Fischer, soll nicht das letzte Wort sein, soll das Nachdenken nicht abschließen, denn „es bleibt Skepsis – nicht als Resignation, sondern als *medicina mentis*, die den Wahn heilt, Wahrheit definitiv entdeckt zu haben“ (Fischer 1993b, S. 190).

6. Analyse zu „Alter und Bildung aus bildungsphilosophischer Perspektive“ von Ines Maria Breinbauer (2010)

Breinbauer beschäftigt innerhalb ihrer Arbeit „Alter und Bildung aus bildungsphilosophischer Perspektive“ (2010) der Begriff der Bildung, der in Verbindung mit einer zunehmenden Pädagogisierung von späteren Lebensabschnitten unter den Bezeichnungen „Altenbildung“, „Altersbildung“ und „Alternsbildung“, zu Grunde gelegt wird. Wenngleich all diese Bezeichnungen jeweils etwas anderes meinen, ist ihnen gemein, dass der in Verwendung befindliche Bildungsbegriff, Ausdruck ist, für die Art und Weise der jeweiligen Annäherung daran, was unter „Alter“ verstanden, oder wie der „alte“ Mensch gesehen wird. Anders ausgedrückt impliziert das, was jeweils unter dem Begriff der Bildung verhandelt wird, seine je eigenen Zielsetzungen und damit im Umkehrschluss sein je eigenes Bild von jenen, die Subjekte einer solchen Bildung sind oder sein sollen. Breinbauer stellt, den im genannten Zusammenhang vorwiegend firmierenden Bildungsbegriff als relevant dafür vor, was bezüglich Zielgruppe und Zielsetzungen leitend wird und damit Auswirkungen auf das Erleben von („alten“) Menschen haben kann.

6.1 Breinbauers Skeptische Annäherung

Die Arbeit erschien 2010 im Sammelband *Handbuch für Soziale Arbeit und Alter*.³⁷ Mehrere Titel in diesem Sammelband tragen den Begriff der Bildung mit sich, manchmal bereits in einer sprachliche Konstellation anzutreffen, die ein bestimmtes Programm vermuten lässt. So ist von „Kulturelle Bildung und Kulturarbeit mit älteren und alten Menschen“ (Karl 2010, S. 87), von „Bildungsarbeit mit älteren und alten Menschen“ (Kricheldorf 2010, S. 99) und von der „Ausbildung und Weiterbildung von Fachkräften Sozialer (Alten-)Arbeit“ (Kricheldorf 2010, S. 67) die Rede. Bei Karl findet wohl eine Begriffsanalyse zum Kulturbegriff statt, den Begriff der Bildung denkt sie von jenem der Kultur „begrifflich nicht eindeutig voneinander zu trennen“ (Karl 2010, S. 87). Die Frage nach der berechtigten Verwendung des Begriffs der Bildung in Zusammenhang mit bestimmten Programmen zur Inbeziehungsetzung eines Menschen — welchen Alters auch immer — zu dem, was Kultur genannt wird, wird nicht gestellt. Kricheldorf will Bildung auch abseits von institutionell gestalteten Bildungsbemühungen entdecken. Bald aber wird Bildung zum Lernen und gemessen am Handeln des Menschen, das sich am Verstandenhaben von Gesellschaft und Welt orientiert (vgl. Kricheldorf 2010, S. 99). Auf der Suche nach einer Auseinandersetzung mit dem Begriff der Bildung, fällt noch eine Arbeit auf, die schlicht den Titel „Bildung“ (Stiehr/Spindler/Ritter 2010, S. 321) trägt. Hier handelt es sich um ein deskriptives Aufzeigen dessen, was (so wird es angenommen) gemeinhin unter diesem Begriff verstanden wird und das Darstellen einer qualitativen Erhebung von „Bildungsniveau und die [den] Bildungsaktivitäten der älteren Bevölkerung in Deutschland“ (ebd.). Diese Arbeit schließt mit der Forderung nach mehr Bildungskonzepten und -angeboten für die „ältere Bevölkerung in ländlichen Regionen“ (ebd., S. 329) und einer Auffassung von Bildung als „auch der persönlichen Entwicklung und Emanzipation“ dienend mit den Zielen einer selbstgestalteten Lebensführung und sozialen Teilhabe älterer Menschen“ (ebd., S. 330).

Nach dieser Sichtung der Arbeiten kann gesagt werden: Breinbauer widersetzt sich einem Zeitgeist, indem sie sich nicht nur kritisch, sondern erst einmal skeptisch, einem aufgefundenen, selbstverständlichen Verhältnis von „Bildung“ und sozialpädagogischen Intentionen im Umgang mit „älteren und alten“ Menschen, widmet. Sie stellt den Begriff von Bildung in Frage, der innerhalb vorgefundener Publikationen Verwendung findet und als

³⁷ Der Beitrag wurde für die zweite Auflage dieses Handbuches (2020) geringfügig überarbeitet und erweitert.

Legitimation für jeweilige Zielsetzungen pädagogischer Maßnahmen dienen soll. Dies könnte nicht bloß zur Frage führen, inwiefern die Verwendung des Bildungsbegriffs in den aufgezeigten Zusammenhängen überhaupt den „richtigen“ Platz findet, sondern auch zur Frage, ob Implikationen, die mit einem bestimmten Bildungsverständnis einhergehen, als solche gewünscht und legitim erscheinen.

6.2 Sprachklärender Einsatz zum Begriff der Bildung

Einem unreflektierten Umgang mit dem Begriff der „Bildung“ begegnet Breinbauer mit der Unterscheidung zwischen affirmativen Bildungskonzeptionen von problematisierenden Bildungstheorien. Sie expliziert auf welche unterschiedliche Weisen Bildung gedacht werden kann und welche Implikationen und Möglichkeiten jeweils damit einhergehen.

Als *affirmative Bildungskonzeptionen* werden „normative Bildungskonzeptionen verstanden, die auf unhinterfragte ‚zentrale Lebensprobleme‘ (einer bestimmten Altersstufe) mit normativen Erwartungen antworten“ (Breinbauer 2010, S. 210).

„Als affirmativ darf man solche Bildungskonzeptionen deshalb bezeichnen, weil sie den jeweiligen gesellschaftlichen Entwicklungen bzw. Erfordernissen hinterher geschrieben werden.“ (ebd., S. 211)

Hieraus ergibt sich einerseits die Frage danach, wie „zentrale Lebensprobleme“ erfasst werden (können), andererseits die Frage, zu welchen Schlussfolgerungen diese erfassten Lebensprobleme verleiten. Breinbauer schreibt dazu, sie würden „häufig empirisch ermittelt [...], als ‚Bildungsbedürfnisse‘ interpretiert [...] und mit altersgerechten Methoden bearbeitet“ (ebd., S. 210). Dabei wird von einem scheinbaren Sein (Lebensprobleme) auf ein Sollen (Bildungsziele) geschlossen. Es wird vorausgesetzt, dass der Mensch seinen Problemen, die im Zuge der Erhebung und Interpretation durch Forscher/Forscherinnen bereits aus einer möglicherweise groben Verallgemeinerung entspringen — also zugeschrieben werden — entsprechen, sie gar lösen will. Die entsprechenden Lösungen werden von anderen bereitgestellt, in Form von Bildungsangeboten, die über angemessene Methoden zum Erreichen von bestimmten Bildungszielen führen sollen, die wiederum die Lösung für die ermittelten Lebensprobleme zu sein versprechen. Dies bleibt für Menschen, die sich in

entsprechender institutionalisierter Obhut befinden nicht ohne Folgen. Sie sind von etwaigen „Bildungsintentionen“ im Besonderen betroffen.

Eines der zentralen Ziele der sogenannten Bildung, die die zuständigen Berufsgruppen alten Menschen angedeihen lässt, ist die *Autonomie*, die erhalten bleiben muss (vgl. Breinbauer 2010, S. 211). Dabei gilt, je weniger Hilfe beim Bewältigen von „Altersproblemen“ benötigt wird, je selbständiger alte Menschen ihre Lebensvollzüge meistern, als desto autonomer werden sie gesehen und sehen sie sich vielleicht auch selbst. Dabei wird von Menschen, die einer jüngeren Generation angehören, bestimmt, was als „erfolgreiches Altern“ zu gelten hat (vgl. ebd.). Diese nachfolgenden Generationen geben damit vor nicht nur zu wissen, wie die Ziele alter Menschen auszusehen haben, sondern auch ganz genau auf welche Weise sie zu erreichen sind. Die Willigkeit des „Klientels“ sich solchen Vorgaben zu fügen, dient als Maßstab für Selbstständigkeit und Autonomie. Diesen Gedankengang expliziert Breinbauer nachvollziehbar und mit Beispielen unterlegt, als gedanklich-notwendige Voraussetzung, um im Zusammenhang mit den ihr vorliegenden Konzeptionen der „Altersbildung“ oder „Altenbildung“ überhaupt von Bildung sprechen zu können. Der Begriff der Autonomie wird völlig ad absurdum geführt, da es sich wohl kaum um das Subjekt der Bildung selbst handelt, das Gesetze aufstellt nach denen es sich richtet. Vielmehr bestimmen andere weitgehend über Zielsetzungen, deren Erreichen, methodische Vorgehensweisen, Abläufe und sogar darüber, wann von „Wohlbefinden, Lebensqualität und Sinnerleben“ (Breinbauer 2010, S. 207) zu sprechen ist. Breinbauer spricht von der Illusion einer Autonomie.³⁸

„Hier setzt sich eine Illusion fort, in dem sich das Subjekt als autonomes wähnen darf, sofern es sich nur gesellschaftlichen Herausforderungen stellt und sich als Subjekt dem ‚Integrationsgebot‘ unterwirft.“ (ebd., S. 210)

Genau hier wird die Fraglichkeit sichtbar, wenn sie sich mit all ihren sprachlichen Schwierigkeiten offenbart. Stellt sich das Subjekt selbst diesen erhobenen gesellschaftlichen Herausforderungen, oder wird es vielmehr dazugestellt — in Stellung gebracht? Würde es sich selbst in Beziehung dazu stellen, könnte ein vorausgehender reflexiver Akt vermutet werden, ein Prozess der Entscheidungsfindung darüber, an welchen Ort sich dieses Subjekt

³⁸ Vgl. Meyer-Drawe (1990): *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich* und Schäfer (2005): *Einführung in die Erziehungsphilosophie*.

innerhalb von Gesellschaft und ihren Heraus- oder eher Anforderungen stellen möchte oder kann. Es wäre eine Form von Aktivität im Stellungnehmen wiederzufinden, die sich nicht bloß an Einforderungen abzuarbeiten hat. Kann also von Autonomie als Zielsetzung gesprochen werden, wenn weder die gesellschaftlichen Herausforderungen als solche auf ihre Unabweisbarkeit hin befragt, noch die Legitimität einer eingeforderten und in bestimmter Weise vorgestellten Teilhabe oder „Integration“ zur Frage gestellt werden? Von vornherein scheint festgeschrieben, wie ein Stellungnehmen und eine Teilhabe zu gestalten seien, um als Bildung und als erfolgreich zu gelten. Die Gesetze bestehen also bereits, sowohl was die Ziele betrifft als auch den Weg zu deren Erreichung, und sie bestimmen die Kriterien an denen Erfolg gemessen wird. Die Illusion besteht darin, zu denken, es handle sich um Autonomie, wo vielmehr ein eingefordertes Entsprechen gemeint ist, es handle sich um Autonomie, wo vielmehr eine selbständige Ausführung von Handlungsabfolgen stattfindet und es handle sich um Autonomie, wo sich Menschen vielmehr fügen. Es mag sein, dass das Angebot eines organisierten Zusammenfindens mehrerer Menschen, die für sich jeweils der gleichen Tätigkeit nachgehen, Möglichkeiten eröffnet, Sinn stiftet oder in einen Bildungsprozess übergeht. Es kann aber auch sein, dass Autonomie genau dort zu finden ist, wo die Teilhabe verweigert wird, dass Bildung sich dort zeigt, wo endlich eine Verweigerung, sich gesellschaftlichen Herausforderungen auf eine bestimmte Weise zu stellen, zum Ausdruck kommt, zumal die Herausforderungen des Alters sich in ganz anderer Weise stellen können und erlebt werden mögen, als sich irgendeine affirmative Bildungskonzeption ausdenken mag.

Wenn also Autonomie auf die dargestellte Weise als Zielsetzung oder Indikator für Bildung behauptet wird, dann wird eine gesicherte Verwendung des Bildungsbegriffs in Verbindung mit bestimmten Anforderungen, denen affirmativ entsprochen werden soll, problematisch — wie Breinbauer deutlich macht:

„Man darf sich [...] nicht darüber täuschen, dass die Erfüllung derartiger präskriptiver Vorgaben wie auch die dafür gesetzten Maßnahmen nichts mit Bildung in einem distinkten Verständnis [...] zu tun hat, insofern Bildung nicht im Bewältigungsparadigma zu verstehen ist.“ (Breinbauer 2010, S. 211)

Dem gegenüber stellt Breinbauer *problematisierende Bildungstheorien*, als auf einer völlig anderen Sicht des Menschen auf sich selbst aufruhend vor. Anders als bei affirmativen

Bildungskonzeptionen, ist problematisierenden Theorien „ein selbstkritischer Umgang mit den Ergebnissen der Vernunftanstrengungen gemeinsam, der Verzicht auf die Annahme, dass der Mensch sich selber völlig durchsichtig werden und die Welt völlig unter rationale Kontrolle bringen kann“ (ebd., S. 212). Ein solcher Zugang bleibt dann nicht stehen bei erhobenen, angeblich zentralen Lebensproblemen, sondern „fragt nach Möglichkeiten anderer als der geschichtlich festgeschriebenen und für gültig unterstellten Interpretationen von ‚Mensch und Welt‘“ (Ruhloff 1996 nach Breinbauer 2010, S. 212). Mit einem solchen Begriff von Bildung könnten angenommene Selbstverständlichkeiten erneut problematisiert werden und nach der Rechtmäßigkeit der, auf behauptetem Wissen aufruhenden, Maßnahmen gefragt werden. Darüber würde die Auffassung einer homogenen Gruppe der alten Menschen ebenso fraglich, wie die Vorstellungen, die in unsere Sprache eingehen und unser Denken darüber, was diese Menschen möglicherweise von späteren Generationen auf pädagogischem Wege brauchen, mitbestimmen. Eine problematisierende Annäherung könnte sogar das Gedankenspiel erlauben, das sogenannte Alter als Befreiung von erhobenen gesellschaftlichen Anforderungen oder Herausforderungen zu entwerfen, anstatt es mit ausschließlichen Verlust in Verbindung zu bringen. Entgegen affirmativer Konzeptionen bleiben sowohl die grundlegenden Begrifflichkeiten „Alter“ und „Bildung“, als auch die Zielsetzungen pädagogischer Bemühungen fraglich und das eigene Denken und Sprechen über davon betroffene Menschen nicht unreflektiert.

„In problematisierenden Bildungskonzeptionen dagegen wird die Menschlichkeit des Menschen als eine offene und gefährdete, und sein Verhältnis zur Welt nicht als Bewältigungs- und Aneignungsrelation, sondern in seiner Fraglichkeit verstanden.“ (Breinbauer 2010, S. 206)

Das Wohin des Menschen bleibt offen. Von einem Idealbild der Menschwerdung wird abgesehen und damit ebenso von einem Sollenspostulat.

Aber endet an dieser Stelle jeglicher pädagogische Gedanke? Heißt das, dass wir ältere und alte Menschen sich selbst überlassen und ihnen Hilfe, Begleitung, Betreuung, Ansprache, Zuspruch und so viel mehr entziehen?

Das meint Breinbauer nicht, aber problematisierende Bildungstheorie

„begrenzt das Recht eingreifenden Handelns, wenn mit diesem der Anspruch auf Bildung erhoben wird, weil Bildung nicht anders denn als Selbstbildung verstanden werden kann. Sie stellt pädagogisches Handeln unter die Frage der Legitimation von leichthin unterstellten Annahmen über den Menschen und seine gelingende Lebensführung ebenso wie unter die Frage, ob Interventionen geeignet sind, die Frage nach dem rechten Leben als offene Herausforderung erkennen zu lassen.“ (Breinbauer 2008 nach Breinbauer 2010, S. 213)

Angestrebt wird über Pädagogik also nicht, Verletzlichkeit aufzuheben oder Wissen über ein „richtiges“ Altern oder Altsein zu suggerieren. Anstatt dessen wird der Mensch in seiner von Geburt an bestehenden Verletzlichkeit, in seinem Ausgesetztsein angesprochen, die aus einem Wissen über seine Endlichkeit resultieren und zu denen er sich in unvorgreiflicher Art und Weise in Beziehung setzen muss (vgl. Breinbauer 2010, S. 212).

Angestrebt wird darüber hinaus auch nicht, den Bildungsbegriff aus den Überlegungen des Umgangs mit dem Altern zu entlassen, sondern seine Fraglichkeiten, seine Ungewissheiten und seine Unverfügbarkeiten, pädagogische Zugriffsrechte und -grenzen immer wieder zu überdenken. Ein solcherart verstandener Bildungsbegriff birgt dann die Möglichkeit, von pädagogischen Bemühungen betroffene Menschen und im vorgelegten Zusammenhang besonders ältere und sogenannte alte Menschen, vor einer pädagogischen Übergriffigkeit zu schützen, indem nach der Rechtmäßigkeit pädagogischer Eingriffe gefragt wird. In einem solchen Fragen könnte dann ein spezifisches ethisches Potential ausgemacht werden, da es sich damit beschäftigt, was mittels einer als pädagogisch beanspruchten Beziehung zu Menschen, die einer älteren Generation angehören, rechtens sein kann und an welchen Stellen sich pädagogisches Bemühen Zugriffsrechte verschafft, die die Grenze des Tolerierbaren möglicherweise überschreiten, wenn nicht gar zur Anwendung von Gewalt führen.

An dieser Stelle fällt der ebenfalls im Sammelband „Handbuch für Soziale Arbeit und Alter“ erschienene Artikel „Gewalt gegen ältere Menschen“ (Gröning/Lietzau 2010, S. 361) auf. Verschiedenste Formen von Gewalt werden hier angesprochen, auch jene Formen von „Gewalthandlungen, die die Würde einer Person verletzen, missachten oder entwürdigende Rituale“ (ebd.) vollziehen. Ist es da nicht angezeigt, danach zu fragen, auf welche Weise „Bildung“ von alten Menschen eingefordert wird? Kann denn nicht auch in Verbindung mit einem „Integrationsgebot“ (Breinbauer 2010, S. 210), einer Zuschreibung von „Bildungsbedürfnissen“ (ebd.), denen entsprochen werden muss und einer „Autonomie“, die gänzlich von außen bestimmt, beurteilt und eingefordert wird (ebd., S. 211), all das unter

dem Deckmantel einer unreflektierten Verwendung des Begriffs der Bildung, von einer Form der Gewaltanwendung gesprochen werden? Kann nicht vielleicht mit der Rede vom Alter, mit all seinen vorgestellten Attributen, eine gewaltvolle Abgrenzung der eigenen Jugend seine Verwirklichung suchen? Was bedeutet es, dass jüngere Menschen darüber urteilen, was unter „erfolgreichem Altern“ zu verstehen ist und diese Erfolge über Verfügungsgewalten einzufordern gedenken?

All diese Fragen sind über eine affirmative Auffassung von Bildung nicht zugänglich. Mit ihr gilt die Welt als absolut gegeben, unbezweifelbar wahrnehmbar und von einem souveränen — sich selbst zur Gänze verfügbaren Subjekt — aneigenbar und ihre Herausforderungen durch die richtigen Methoden bewältigbar. Das Subjekt selbst aber gerät aus dem Blick. Die Form der Weltwahrnehmung derer, die pädagogisches Bemühen konzipieren, bestimmt darüber, was das Subjekt zu leisten hat, wie es seine Defizite in Kompetenzen verwandelt, wie es sein muss, damit es dem Ideal des Menschen näher kommt.

Wenn unter Bildung aber Selbstbildung, als

„ein Verhältnis des Menschen zu sich und zur Welt, das die Menschwerdung des Menschen von jeder Entwicklung, die bloß Naturnotwendigkeiten folgt, abgrenzt und als eine *Selbstbestimmung in Freiheit* vorstellt, durch die nicht ein vorgegebenes Telos erfüllt wird, sondern die dem Menschen eigene Möglichkeit erst gefunden und verwirklicht werden muss“ (Ruhloff/Poenitsch 2004 nach Breinbauer 2010, S. 205),

verstanden wird, dann erhält das Subjekt selbst erst seinen Subjektstatus und wird nicht zum Objekt von Zweckerfüllungsphantasien. Das Wohin des Menschen wird in seiner Ungewissheit, aber auch in seinen unbestimmten Möglichkeiten anerkannt.

6.3 Zum ethischen Potential

Breinbauer gelingt es, durch das Aufzeigen der grundlegenden Differenzen in Bezug auf die Vorstellung davon, was Bildung sei, pädagogisches Zugreifen in seine Schranken zu verweisen. Der Bildungsbegriff scheint dort, wo es um ein bloßes Entsprechen-Sollen geht, selbst wenn es unter dem Schirm einer ebenfalls fraglich gewordenen Verwendung des Autonomiebegriffs passiert, deplatziert. Wird jedoch „Bildung in einem distinkten Sinne“ (Breinbauer 2010, S. 205) gedacht, dann erst wird es möglich über pädagogische

Zugriffsrechte nachzudenken, darüber nachzudenken, wie eine pädagogische Begegnung mit älteren und alten Menschen in Anbetracht der jeweiligen Verletzlichkeiten und Endlichkeit, gestaltet werden könnte. Wiederum ergeben sich erst über das Aufbrechen hingegnommener Selbstverständlichkeiten und angenommenen Wissens, Möglichkeiten des Nachdenkens. Zum Ethischen wird es, und hier ziehen wir wieder Butler (2018) hinzu, wo wir die eigene und die Verletzlichkeit anderer anerkennen und daraus einen rücksichtsvollen und nachsichtigen Umgang zu etablieren versuchen. Diesen Schritt geht Breinbauer sogar explizit, wenn sie schreibt:

„Die Frage nach der dem Menschen eigenen Möglichkeit wird in den positiven Konstruktionen des aktiven, erfolgreichen Alterns ebenso wie in den vielfach (weiterhin) anzutreffenden negativen Bildern des Alterns und Altseins stellvertretend beantwortet. Antworten anderer Art liegen aber auch dann vor, wenn Pädagogik sich an theologischer oder phänomenologischer Anthropologie orientiert, in denen daran erinnert wird, dass unser Leben nicht erst im Alter, sondern von Geburt an durch Bedürftigkeit und Angewiesenheit auf andere charakterisiert ist; in denen Hilfsbedürftigkeit zum Wesen des Menschseins, weil zu seiner Endlichkeit, zu seiner Sterblichkeit gehört. Die Frage, *wie* sich der Mensch im Wissen um seine Endlichkeit und sein Sterblichsein bestimmen *soll*, bleibt dennoch offen.“ (Breinbauer 2010, S. 212)

Nicht nur der alte Mensch erscheint als hilfsbedürftig und auf die Hilfe jüngerer angewiesen. In dieser Hinsicht entfallen Abgrenzungsversuche, die das Alter als Negativ der Jugend zu definieren suchen. Hilfsbedürftigkeit betrifft alle Menschen, Angewiesenheit betrifft Menschen jeden Alters und die Frage nach einem *Sollen* bleibt allen gleichermaßen aufgegeben.

Breinbauer verwirft jegliche Anforderungen an die Bemühungen rund um die soziale Arbeit mit alten Menschen damit nicht, wohl aber zeigt sie Möglichkeiten auf, die sich über einen reflektierenden und problematisierenden Zugang zu dem was diesen Bemühungen voraussetzungshaft innewohnt und vielerorts unbefragt-selbstverständlich stehen bleibt, ergeben können. Sie spricht einem solchen Problematisieren eine eigene Wertigkeit zu. Dies macht es möglich, pädagogische Allmachtsphantasien als solche zu entlarven, pädagogische Zugriffsrechte zu begrenzen und damit alte und ältere Menschen vor pädagogischer Übergriffigkeit zu schützen (vgl. Breinbauer 2010, S. 213).

Breinbauers sittliche Haltung einer Skeptikerin wurde bereits an mehreren Stellen zum Thema gemacht. Sie stellt selbst keine beste Version eines Konzepts von „Altenbildung“ oder „Altersbildung“ dar, sondern eröffnet vielmehr ein neuerliches Nachdenken über Zielsetzungen und Fragestellungen innerhalb genannter Kontexte. Den Maßstab für ihre Kritik entnimmt sie aus dem Vorgefundenen. Die scheinbare Selbstverständlichkeit einer übereinstimmenden Vorstellung davon, was Bildung meint, wird sprachklärend irritiert, was dazu führt, dass nicht bloß mit Diskussionen darüber angeschlossen werden kann, welche Zielsetzungen zu verfolgen sind, sondern vielmehr darüber, mit welchem Recht deren Verfolgung einfordert werden kann.

Über die Analyse eines zu Grunde liegenden Bildungsbegriffs als Voraussetzung seiner Verwendung innerhalb dargestellter Programmatiken wird ethisch Problematisches sichtbar. Ethisch problematisch erscheint hier der Maßstab, der angelegt wird, um pädagogische Einsätze zu rechtfertigen. Diese Einsätze werden dem Erreichen und Erhalt von Autonomie und Selbstständigkeit gewidmet. Der Maßstab für deren Erfolg ist der Grad an Integration und Teilhabe alter Menschen am gesellschaftlichen Leben. Dass hier ein Widerspruch zwischen Ziel und Indikator für dessen Erreichen vorliegt, macht Breinbauer deutlich. Die Sicherheit darüber, dass mit „Bildungsangeboten“ für Menschen, die als alt bezeichnet werden, deren Autonomie erreicht werden kann, oder ermöglicht wird „unabhängig zu denken, selbständig zu entscheiden und verantwortlich, d.h. sittlich zu handeln“ (Böhme 1998 nach Breinbauer 2010, S. 210), fällt. Die von Breinbauer unter die Lupe genommenen Zielsetzungen entspringen einem moralisch relevanten Kontext: Hilflosigkeit, Bedürftigkeit, Abhängigkeit und Ausgrenzung, so die wohl zu Grunde liegende Intention, gälte es über ein Aufrechterhalten oder Wiederherstellen von Autonomie und Teilhabe abzuwenden. Wenn gleich Breinbauer nicht direkt mit Gedanken zu einer moralischen Bewandtnis einer Praxis der Altenbildung oder Alternsbildung anschließt, kann ihre Analyse mit klaren Bezügen zu moralischen Kontexten und deren erneutem Problematisieren als ethisch bedeutsam erachtet werden. Sie öffnet die Tore zu ethischem Nachdenken darüber, ob moralische Prinzipien, die pädagogischem Handeln zugesprochen werden (Autonomie), derart gewiss verstanden werden können, wie es scheint und darüber hinaus halten, was sie versprechen.

7. Analyse zu „37 Elefanten. Oder kann man ohne Lerntheorie unterrichten?“ von Alfred Schirlbauer (2008)

Schirlbauer widmet sich in seinem 2008 veröffentlichten Aufsatz der Frage, auf welche Weise der Anspruch nach einer lerntheoretischen Ausrichtung von schulischem Unterricht gerechtfertigt sein könnte. Mit einer solchen Ausrichtung ginge die Akzeptanz einer bestimmten Auffassung davon, wie Lernen „funktioniert“, generiert aus lernpsychologischer Forschung und/oder neurowissenschaftlichen Theorien, einher. Veröffentlicht wurde diese Arbeit im Sammelband *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive*. Schon der Titel des Sammelbandes bringt zum Ausdruck, dass „aus pädagogischer Perspektive“ gar nicht so klar ist, was Lernen „ist“, wo es einsetzt, wie es abläuft und wie es angestoßen oder gefördert werden kann. Eine solche Klarheit vermutet vielleicht der Laie und diese Erwartung wird durch manche psychologische Lerntheorien gestützt. Schirlbauers Beitrag ordnet sich in die Fraglichkeit der selbstverständlichen Annahmen über „das Lernen“ ein, wie sie insbesondere auch didaktische Modelle durchziehen. Während ein Konsens darüber zu herrschen scheine, dass es dem Menschen zu eigen sei über Lernfähigkeit zu verfügen (vgl. Schirlbauer 2008, S. 196), eröffnet Schirlbauer das Problem der Ungewissheit darüber, was „Lernen“ eigentlich ist. Der Autor macht eine erste Unterscheidung zwischen dem Lernen „mit bewusster pädagogischer Anleitung“, genauer dem schulischen Lernen, und jenem ohne diese (vgl. ebd.). Entgegen der verbreiteten Annahme, es bedürfe einer Lerntheorie, die Wissen darüber wie lernen funktioniert, bereitstellt, stellt er die gegenläufige Behauptung auf, wonach lernpsychologische Forschung zu schulischem Lernen nichts beizutragen vermöge (vgl. ebd.), um im Anschluss daran zu erarbeiten, was in beiden Standpunkten über unreflektierte Vorannahmen und naiven Sprachgebrauch implizit vorausgesetzt wird. Schirlbauer skizziert also zwei Pole und stellt fest, dass weder der eine, aus der Perspektive einer lernpsychologischen Forschung, noch der andere, aus der (bestimmt überspitzten) Sicht von Pädagogen/Pädagoginnen oder Lehrer/Lehrerinnen, dem Lernen „an sich“ gerecht werden. Denn ein allgemeines Wissen über das Wesen des Lernens und ein Wissen darum, wie es funktioniert, seien als solche nicht zu haben. Während auf der einen Seite davon ausgegangen wird, man könne „das Lernen überhaupt“ beforschen und Aussagen darüber treffen, wie es funktioniere, läge auf der anderen Seite der Fokus auf der methodischen Ausgestaltung des Unterrichts, also dem Lehren (vgl. Schirlbauer 2008, S. 197). Beiden Positionen liegt damit gleichermaßen, so Schirlbauer, eine denknotwendige Voraussetzung zu Grunde: die Möglichkeit einer Trennung von Lernen

und Inhalt. Es wird an dieser Stelle eine Voraussetzung aus den vorgestellten Zugängen zum Begriff „Lernen“, expliziert, die in ihrer Selbstverständlichkeit problematisiert wird. Schirlbauer verweigert mit seinen Ausführungen die Hinnahme einer solchen und die Fest-schreibungen, die damit einhergehen.

7.1 Das lernkompetente Wesen Mensch

Der für die anschließenden Überlegungen entscheidende Satz Schirlbauers ist jener:

„Wüssten wir, wie ‚Lernen überhaupt‘ geht, könnten wir Pädagogen ja tatsächlich, was uns von ahnungslosen Bildungspolitikern heute angesonnen wird. Wir könnten das Lernen lehren. Und die Schüler könnten dann zunächst das Lernen lernen und weiter alles Einzelne sich mühelos erwerben, weil sie die entscheidende Qualifikation – Lernkompetenz – schon hätten.“ (Schirlbauer 2008, S. 198)

An dieser Stelle eröffnet Schirlbauer das weite Spektrum an Problematischem, das aus einer angenommenen Trennbarkeit von Lernen und dem zu Lernenden folgen kann. Aber was ist dieses „Lernen“, das hier wie selbstverständlich daherkommt, als gäbe es nur eine Möglichkeit der Auffassung dessen, was darunter zu verstehen sei? Schirlbauer nimmt bei der Fassung des Lernbegriffs ein älteres Werk der psychologischen Lernforschung zur Hand, in dem Lernen wie folgt verstanden wird:

„Lernen ist eine im Dienste der Individual- und Arterhaltung stehende antriebsgesteuerte adaptive Verhaltensänderung als Folge individueller Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung und Informationsspeicherung (Erfahrung) auf der Grundlage phylogenetisch vorgebildeter artspezifisch modifizierbarer nervöser Strukturen.“ (Sinz 1976 nach Schirlbauer 2008, S. 200)³⁹

In diesem kurzen Abschnitt wird deutlich, dass sowohl das was gelernt werden soll und als jeweils abgeschlossene und fertige Information angenommen wird, als auch das Wesen des

³⁹ Dies ist nicht das aktuellste Standardwerk der Lernpsychologie. Das Ziel der Überlegungen zu Schirlbauers Arbeit ist aber herauszuarbeiten, was er mit seiner Analyse des ihm Gegebenen darzustellen vermochte, weshalb ich das Risiko eingehe den Auffassungen der aktuellen Lernpsychologie, sofern man hier eine Einheitlichkeit annehmen möchte, nicht gerecht zu werden.

Menschen, als aufnehmendes und konservierendes, von biologischen Zielsetzungen determiniert, einer Festschreibung unterliegen.

Lerninhalte werden hier als Informationen bezeichnet. Informationen, als fertige Pakete von etwas Wissenswertem, gelangen von einem Sender über ein gewähltes Medium an den Empfänger. Die Aufgabe des Empfängers erschöpft sich dann in der Speicherung der Information und der vollständigen Wiederbereitstellung, je nach Erfordernis. Man könnte eine solche Auffassung in das Feld „Schule“ hineindenken. Dann käme den Lehrern/Lehrerinnen die Aufgabe zu, Informationen zur Verfügung zu stellen und zwar in einer Form und über eine Methode, die es Schülern/Schülerinnen erlaubt, selbige zu speichern und in der Prüfungssituation vollständig oder richtig wiederzugeben. Die Information an sich, also der Inhalt des Vermittelten, verändert sich in einem solcherart gedachten Prozess nicht. Der lernpsychologischen Forschung kommt dann die Aufgabe zu, zu ermitteln, wie Informationen aufgenommen, verarbeitet und gespeichert werden und unter welchen Bedingungen das möglichst erfolgreich, abgelesen an Verhaltensänderungen der Individuen, passiert. Es wäre dann möglich, die notwendigen Bedingungen in Schulen herzustellen, wozu auch gehört, die erfolgversprechendsten Methoden anzuwenden, die völlig unabhängig vom Inhalt, also von der Sache, die gelernt werden soll, funktionieren. Schüler/Schülerinnen sollen zu einer Lernkompetenz gebracht werden, die es ihnen erlaubt, alles aufzunehmen und zu speichern, was in schulischen Kontexten als Informationen präsentiert wird. Was aber daran erscheint Schirlbauer daran problematisch?

Mit einer solchen Auffassung von Lernen geht nicht bloß eine Akzeptanz von zu Lernendem als Information in dargestellter Weise einher, sondern auch die Forderung, das menschliche Denken oder seine Vernunft auf eine bestimmte Weise zu gebrauchen. Dies macht Schirlbauer am Beispiel des Lehrinhaltes „Punische Kriege“ sichtbar.

7.2 Lernen durch Einsicht und ein problematisierender Vernunftgebrauch

Einem linearen Modell der Informationsweitergabe stellt Schirlbauer das Lernen als Einsicht gegenüber. Die Auffassung von einem Lernen als Einsicht impliziert eine Berücksichtigung der Sache die gelernt werden soll, in ihrer besonderen Sachstruktur, als auch den Menschen als jenen, der selbständig einsieht.

„Werden auch die Buchstaben des Alphabets wesentlich durch Beobachtung und Nachahmung gelernt, der Unterschied von ‚das‘ und ‚dass‘ wird nicht mehr über Nachahmung, Gewöhnung oder im Wege einer bedingten Reaktion gelernt, wenn auch für die Geläufigkeit der Handhabung dieser Differenz Gewöhnung und Übung eine Rolle spielen.“ (Schirlbauer 2008, S. 201)

Die Form des Lernens ist, so wird hier deutlich, mitbestimmt davon, was gelernt werden soll und das Lernen durch Einsicht umso bedeutender, je „weiter wir in unserem Bildungsgang voranschreiten“ (ebd.). Die Einsicht geht über die bloße Nachahmung oder die Gewöhnung hinaus. Ihre ursprüngliche Bedeutung lautet „in etwas hineinsehen“ (Kluge/Seebold 2011, S. 236) und impliziert das Erfassen von Zusammenhängen (Precht/Burkard 2008, S. 129). Um von Einsicht sprechen zu können reicht es demnach nicht, fertige Informationen zu speichern und wiederzugeben, vielmehr geht es um ein Eindringen in Sachzusammenhänge, Sachstrukturen, um Vorgänge des Verstehens. In derartigen Lernvollzügen tauchen Fragen auf, die auch Problematisches erkennen lassen, wie die Frage danach, woher man wissen kann, dass Hannibal mit genau 37 Elefanten die Alpen überquerte. Hiervon sind nicht bloß der Inhalt des Unterrichts „Punische Kriege“ berührt, sondern auch die Zusammenhänge und Probleme geschichtlicher Überlieferung. Ein solches Problematisieren ergibt sich nicht durch Nachahmung oder Gewöhnung, sondern durchdenkende Auseinandersetzung mit den Strukturen und Zusammenhängen einer Sache und an dieser Stelle haben, so Schirlbauer, sowohl die psychologische Lernforschung als auch die Neurowissenschaften wenig beizutragen. Während (wie im obigen Zitat belegt) innerhalb psychologischer Lernforschung davon ausgegangen wird, dass es sich um äußere Reize handeln müsse, auf die ein Individuum reagiert, bemerkt Meyer-Drawe (2003) die Grenzen einer solchen Sicht auf menschliches Lernen. Sie macht aufmerksam auf Unverfügbarkeiten des Lernens, die sich unserem Zugriff entziehen. Der menschliche Geist sei „mehr und anderes als bloße Wiedergabe einer äußeren Welt“ (Meyer-Drawe 2003, S. 507), und wenn kein gesichertes Wissen darüber besteht, wie Lernen funktioniert, so handle es sich nicht um einen Zustand, der behoben werden müsse, sondern vielmehr gehöre er „als Struktureigentümlichkeit zum Lernen selbst dazu, dass sich der Vollzug ins Dunkle zurückzieht“ (ebd., S. 508f.). Wenn also von einem menschlichen Wesen ausgegangen wird, das lernkompetent werden und damit ein für allemal ein Wissen darüber erworben haben soll, wie es am besten lernt, dann wird nicht nur die Eigenstruktur der Sache ignoriert, die gelernt werden soll, sondern der Mensch in seinem Sein als, auf eine bestimmte Weise denkendes Wesen

festgeschrieben. Denken, sofern dieser Begriff hierfür überhaupt angemessen ist, erschöpft sich dann im Verarbeiten von Reizen aus der Umwelt und eine solche Festlegung erregt bei einem aufmerksamen Denker wie Schirlbauer Aufmerksamkeit – und Einspruch.

Am Beispiel des Lehrinhaltes „Punische Kriege“ zeigt Schirlbauer notwendige Verluste auf. Was geht verloren, wenn die Punischen Kriege als Information, als abgeschlossenes Wissen vermittelt werden, es also weder mit demjenigen in Verbindung gebracht wird, der lernen soll, noch die Methode dem Gegenstand folgt, sondern unabhängig von ihm konzipiert wurde? Schirlbauer zeigt auf, dass historisches Wissen in seiner Überlieferung über die Zeit einer Fraglichkeit unterliegt (Schirlbauer 2008, S. 201). Geht der Anspruch an das Lernen und an Unterricht aber in die Richtung, Wissen als Absolutes zu verstehen und Fraglichkeiten unberücksichtigt zu lassen, stellt sich auch die Frage nach dem eingeforderten Vernunftgebrauch, der schulisches Lernen tragen soll und mit dieser die Frage danach, was innerhalb von Schule als positive Leistung gewertet und welche Art von Vernunftgebrauch jungen Menschen zugestanden wird. Ruhloffs (1996) Unterscheidung zwischen einem „dogmatischen Vernunftgebrauch“ und einem „problematisierenden Vernunftgebrauch“ (Ruhloff 1996, S. 150) erscheint hier hilfreich. Diese Unterscheidung charakterisiert zwei grundsätzlich unterschiedliche Arten, wie Erkenntnis zustande kommt. Im Zuge eines dogmatischen Vernunftgebrauchs wird davon ausgegangen, dass „die Leistungsfähigkeit der Vernunft uneingeschränkte, evidente Wahrheiten prätendiert“ (ebd.). Die Leistung der Schüler/innen könnte sich dann darin erschöpfen, auf die Ausführungen des Lehrers/der Lehrerin zu vertrauen und das Vorgetragene in gleicher Form zu speichern. Es bestünde keine Notwendigkeit das Wissen selbst einer Prüfung zu unterziehen. Dem gegenüber postuliert und ermöglicht ein problematisierender Vernunftgebrauch das Fragen nach

„Möglichkeiten anderer als der geschichtlich festgeschriebenen und für gültig unterstellten Interpretationen von ‚Mensch und Welt‘. *Möglichkeiten* sind dabei nicht zu verstehen als fiktive Eventualitäten in dem Sinne, daß jederzeit alles auch ganz anders sein könnte, sondern als aufzuspürende tatsächliche Lücken im Raum des geschichtlich Gegebenen, Gedachten oder Angestrebten. Sie tun sich auf, wenn nach den spezifischen Konstituentien, den Prämissen und Voraussetzungen gefragt wird, denen gemäß etwas so und nicht anders erfahren, gedacht oder erstrebt wird, und es dabei wider den Anschein seiner allgemeinen Gültigkeit und Verbindlichkeit in seiner nurmehr beschränkten Berechtigung aufgedeckt wird.“ (Ruhloff 1996, S. 150f.)

Lernen würde sich dabei nicht nur, wie in der oben genannten Lernpsychologie konzipiert, der Information widmen, sondern auch den Fragen, wie Wissen zu Stande kam und aufgrund welcher Voraussetzungen dieses Wissen als solches gilt. Lernen in diesem Verständnis berührt demnach nicht bloß das inhaltliche Ergebnis, sondern ebenso die Art und Weise des gedanklichen Tätigwerdens junger Menschen. Zum Ausdruck kommen soll hier nicht, dass diese Dimension der völligen Kontrolle des Unterrichts unterliegen könnte, wohl aber findet innerhalb von Unterricht eine Anerkennung oder Missachtung der jeweiligen Gedankentätigkeit der Schüler/Schülerinnen statt, je nachdem, ob von einem unfraglichen Wissen oder von einer notwendig bestimmten Form der Gedankentätigkeit und gedanklichen Anstrengung des/der Lernenden ausgegangen wird. Wird von einer spezifischen Möglichkeit des Stellens von Fragen, nämlich jener, die sich auch dem Zustandekommen von Wissen widmet, abgesehen, wird erstens eine bestimmte Art des Vernunftgebrauchs gefordert und außerdem ein Lernen aus Einsicht verunmöglicht. Mit seinen Einwänden bricht Schirlbauer mit einer Absolutsetzung des „Lernens“. Er zeigt verschiedene Varianten vollzogenen Lernens auf und weist auf Unverfügbarkeiten ihrer Ausgänge hin. Ein problematisierender Vernunftgebrauch macht den Verlauf der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand ungewiss, weniger steuerbar. Aus dem Objekt psychologischer Forschung wird hier das Subjekt, das lernt. Dieses Subjekt wiederum funktioniert nicht auf bloß aufnehmende, speichernde und wiedergebende Weise, sondern richtet sich nach Inhalten. Mit der Sprache vom Lernen also, wäre der denkende Einbezug des lernenden Subjekts noch lange nicht gesichert, denn „vom ‚Lernen‘ könnte man immer noch sprechen, wenn wir es bloß als Verhaltensveränderung eines Organismus infolge bestimmter Antriebe, Reize, Stimuli etc. bestimmen“ (Schirlbauer 2008, S. 205).

7.3 Zum ethischen Potential

Auf den ersten Blick erscheint die gestellte Frage Schirlbauers, „Kann man ohne Lerntheorie unterrichten?“ unverfänglich, vielleicht sogar technisch. Sie erzeugt den Anschein, eine eindeutige Entscheidung für ein Ja oder Nein wäre möglich, gar notwendig. Über den Titel selbst also spielt Schirlbauer mit einer vorgetäuschten Naivität, die in der Folge zum Ausgang einer Irritation wird. Schon über diese Differenz zwischen dem, was der Titel ausdrückt, und der Art und Weise der folgenden Bearbeitung des Themas gelingt es ihm

aufzuzeigen, dass eine solche Naivität in Bezug auf das Lernen nicht angemessen scheint. Er bringt ein Thema zur Sprache, das oftmals vorschnell und unreflektiert als Selbstverständlichkeit daherkommt, in dessen Zusammenhang eine Einschätzung fast notwendig lauten muss, dass Schüler/Schülerinnen selbstverständlich über den Unterricht zum Lernen gebracht werden sollen und pädagogisches Personal über das Lernen Bescheid zu wissen hätte. Diese Selbstverständlichkeiten werden irritiert und darauf bauendes Wissen in seine Schranken verwiesen.

Schirlbauer sieht sich zu seiner, durch den Vortragscharakter noch unterstrichenen, Polemik gegen die (psychologischen) Lerntheorien durch die Dominanz dieser Theorien in der (pädagogischen) Diskussion herausgefordert, die in der Einleitung zu einem einschlägigen Themenheft⁴⁰ der Zeitschrift für Pädagogik so umschrieben wird:

„Die empirische Psychologie bestimmt seit Anfang des 20. Jahrhunderts weitgehend die wissenschaftliche Diskussion über das Thema *Lernen*. Das psychologische Forschungsprogramm war dabei ebenso vielversprechend wie aussichtsreich, und dies gleich in dreifacher Hinsicht: Es schien möglich, endlich präzise die Lernentwicklung von Kindern und Jugendlichen zu beschreiben, den Lernvorgang technologisch zu regeln und auf diese Weise Sorge für eine Kontrolle des Lernens zu tragen.“ (Benner/Oelkers/Ruhloff 1988, S. 295)

Die grundlegenden Annahmen der Lernpsychologie des frühen 20. Jahrhunderts hatten offenbar noch Jahrzehnte später Brisanz und beschäftigen Schirlbauer 2008 mit ihrem Auftreten in Ideen zur Gestaltung von schulischem Unterricht und seiner methodischen Aufbereitung. Mit ihnen einher geht, wie oben gezeigt wurde, die Anforderung eines bestimmten Gebrauchs der Vernunft und eine Festschreibung des menschlichen Wesens. Wenn Lernen mehr ist als bloßes Speichern und Abrufen von Informationen, wenn es vor allem „lernen von etwas“ bedeutet, dann fordert es das menschliche Denken auf sehr unterschiedliche Weise heraus, und dann hält die dargestellte Festschreibung des Menschen der gewonnenen Vielfalt des Lernens nicht stand. Schirlbauer bringt damit nicht eine zweite – „richtigere“ Position in die Diskussion mit ein, sondern verkneift sich eine Festlegung des Menschen, indem er seine Art zu Denken – seinen Vernunftgebrauch nicht auf eine einzige und bestimmte Form reduziert. Er überführt all jenes Bemühen, das sich einem „Lernen des

⁴⁰ Titel des Heftes: „Lernen: Nicht nur ein psychologisches Thema“

Lernens an sich“ verschreibt einer Festlegung des Menschen, die seiner Selbstbestimmung vorausläuft.

Die Art und Weise, wie Schirlbauer das Thema und die aufgestellten Behauptungen fraglich werden lässt, entspricht dem methodischen Vorgehen innerhalb der sk.-tk. Konzeption Fischers. Schirlbauer verbleibt mit seiner Kritik in der Immanenz, nimmt sich nicht heraus, in der aufgenommenen Thematik eine fertig gedachte Lösung zu präsentieren, sondern endet aporetisch. Schirlbauer eröffnet weiteres Nachdenken, indem er eine mögliche (pädagogische) lerntheoretische Ausrichtung anregt, die Lernen, als gedankliche Tätigkeit, in denen sich der/die Lernende nach Inhalten richtet, versteht (vgl. Schirlbauer 2008, S. 198). Darin ist seine sittliche Haltung als Skeptiker erkennen. Sowohl enthobene Voraussetzungen, nämlich die Festschreibung des Menschen als auf bestimmte Weise „funktionierend“, als auch die Konsequenz, Lernkompetente könnten vom Inhalt unabhängig alles als Information aufnehmen und speichern, werden problematisiert und berühren ethische Fragestellungen.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Ausgang der vorliegenden Arbeit war eine, in meinem Studium erlebte Irritation. Hervorgerufen wurde sie durch die Darstellung von zwei gegensätzlichen Lesarten, bezüglich einer ethischen Relevanz skeptisch-transzendental-kritischer Einsätze in der Pädagogik. Mit dieser Arbeit wurden die Ziele verfolgt, diese Irritation aufzuklären und damit einen Beitrag zur Einschätzung des ethischen Potentials eines sk.-tk. An- und Einsatzes zu leisten. Es war vor allem Werner Woschnak, Philosoph und Lehrender am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, der mich zu meiner leitenden Fragestellung inspirierte. Mit seiner Arbeit, „Skepsis und Kritik in der Fundierungsproblematik wissenschaftlicher Pädagogik. Bemerkungen zu Wolfgang Fischers Ansatz einer ‚Transzendental-kritischen Pädagogik‘ “ (1985), stimmt er in eine bereits laufende Diskussion, über die vermeintlich fehlende Konstruktivität sk.-tk. Einsätze mit ein und attestiert diesen in Folge eine Unmöglichkeit in ethischer Hinsicht relevant zu werden. Um dieser Kritik begegnen zu können war eine intensive Auseinandersetzung mit den einschlägigen Texten Fischers und Ruhloffs angezeigt, wie auch die Rekonstruktion der Entwicklung des sk.-tk. Ansatzes aus der prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik Petzelts. Hierbei ließen sich Parallelen zwischen der Pädagogik bei Petzelt und dem Anspruch, den Woschnak an eine wissenschaftliche Pädagogik stellt, herstellen. Um für eine pädagogische Praxis nützlich zu sein, müsse sich die Theorie der Suche nach Prinzipien widmen, die Pädagogik als solche legitimieren und absichern. Ein solcher Anspruch jedoch, so zeichnet Fischer (1989) nach, stellt sich als uneinlösbar heraus. Die weitere Prüfung der Arbeit Woschnaks zeigte, dass erstens seine Kritik auf einer Verkürzung der in sk.-tk. Einsätzen vollzogenen kritischen Schritte aufruht und zweitens, die Ethik die Woschnak geltend macht, eine normative Ethik ist. Diese Erkenntnisse machen zwar Woschnaks kritischen Einspruch nachvollziehbar, beantworten jedoch nicht die Frage nach dem spezifischen ethischen Potential sk.-tk. Einsätze. Die Suche nach alternativen Konzeptionen von Ethik rückte negative und skeptische Ethikansätze in den Blick. Als besonders fruchtbar für mein Forschungsinteresse erwiesen sich die *Skeptische Ethik* nach Andreas Urs Sommer (2005) und Judith Butlers Arbeit *Kritik der ethischen Gewalt* (2018). Die *Negative Ethik* nach Henning Ottmann (2005) erwies sich als normative Konzeption von Ethik und lieferte als solche zwar bemerkenswerte Fragestellungen, konnte aber aufgrund ihrer normativen und konservativen Stoßrichtung nicht uneingeschränkt in weitere Überlegungen eingehen. Nachdem alternative Ethikkonzeptionen aufgefunden werden konnten und diese sich als vereinbar mit sk.-tk. Denken erwiesen,

widmete sich die Arbeit in Folge explizit der Fragestellung nach dem spezifisch ethischen Potential sk.-tk. Einsätze, mit den folgenden Einsichten:

Sowohl im skeptisch-transzendental-kritischen Ansatz, den theoretischen Überlegungen Fischers hierzu und der Haltung, die ein solches Denken überhaupt erst ermöglicht, als auch im methodischen Vorgehen durch einen sk.-tk. Einsatz, in all seinen Schritten und Formen der Annäherung an Vorgefundenen, konnten ethische Aspekte und spezifisch ethische Möglichkeiten aufgefunden werden. Unter der Voraussetzung, dass Ethik nicht als normative Ethik verstanden wird, die sich auf Prinzipien beruft, sondern als spezifische Form des Nachdenkens darüber, welche Grenzen eigene Zugriffsrechte anderen Menschen gegenüber haben können, wo Grenzen eigenes Wissen und Denkens liegen und darüber wie sich menschliche Begegnung im Angesicht eigener und anderer Verletzlichkeit, Unvermögen und Unmöglichkeiten gestalten lässt, eröffnet ein sk.-tk. Denken ethische Möglichkeiten. An der scheinbar klaren Grenze zwischen epistemologischer und ethischer Ebene wird gerüttelt, indem nachgewiesen wird, dass beanspruchte Erkenntnis und behauptetes Wissen Auswirkungen darauf haben können, welche Forderungen an Menschen gestellt werden. Ethisches Potential entfaltet sich demnach in der sittlichen Haltung des Skeptikers/der Skeptikerin, in der Transparenz des Denkens, die vor dogmatischem Streit bewahren kann und in der ethischen Bedeutsamkeit des sachlichen Motivs sk.-tk. Einsätze.

Der zweite Teil der vorliegenden Arbeit widmet sich der Prüfung eines spezifischen ethischen Potentials an Beispielen sk.-tk. Einsätze. Zu Wort kommen hier Fischer (1990), Breinbauer (2010) und Schirlbauer (2008). An allen drei Beispielen konnte aufgezeigt werden, dass die Behauptung festgeschriebenes und abgeschlossenes Wissen inne zu haben zu Forderungen gegenüber Menschen jeden Alters führen kann, die als solche in Voraussetzungen und/oder Konsequenzen als ethisch problematisch erachtet werden können. Mit der Relativierung des behaupteten Wissens wird ein begründetes Zurückweisen von Forderungen möglich. Dies wird unter Berücksichtigung der Ausführungen zum sokratischen Anlass eines skeptischen Aufmerkens, anlässlich begrifflicher Festschreibungen, die „größten und wichtigsten Dinge“ betreffend und Breinbauers Ausführungen zu problematisierenden Bildungstheorien, besonders deutlich.

Fischer selbst verfolgte nicht den Anspruch ethisch Richtungsweisendes auszusagen, wohl aber können sowohl seiner Konzeption pädagogischer Theoriearbeit, als auch den Problematisierungen seiner Einsätze und jenen die nachfolgend einer Prüfung unterzogen wurden, ein spezifisches ethisches Potential und ethische Bedeutsamkeit zuerkannt werden.

Literaturverzeichnis

- Anzenbacher, Arno (⁷2010): Einführung in die Philosophie. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen/Ruhloff, Jörg (1988): Lernen: Nicht nur ein psychologisches Thema. Zur Einleitung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 34, H. 3, S. 295-297.
- Breinbauer, Ines Maria (2010): Alter und Bildung aus bildungsphilosophischer Perspektive. In: Aner, Kirsten/Karl, Ute (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Alter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205-214.
- Breinbauer, Ines Maria (³2000) [1996]: Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Wien: WUV.
- Breinbauer, Ines Maria (1994): Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Wandel von der prinzipienwissenschaftlichen zur skeptischen Pädagogik. Ein Stück Wissenschaftsgeschichte. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 70. Jg., S. 54-77.
- Butler, Judith (⁵2018) [2007]: Kritik der ethischen Gewalt. [erweiterte Ausgabe, aus dem Englischen von Reiner Ansén und Michael Adrian] Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fischer, Wolfgang (2004): Sokrates pädagogisch. [herausgegeben von Jörg Ruhloff und Christian Schönherr] Würzburg: Königshausen&Neumann.
- Fischer, Wolfgang (1997) [1995]: Die sokratische Negation des Wissens — pädagogisch. In: Fischer, Wolfgang (Hrsg.): Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 83-135.
- Fischer, Wolfgang (1996): Pädagogik und Skepsis. Bemerkungen zum skeptisch-transzendental-kritischen Einsatz in der Pädagogik. In: Borrelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 16-27.
- Fischer, Wolfgang (1993a) [1990/91]: Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik. In: Fischer, Wolfgang/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Sankt Augustin: Academia, S. 11-28.
- Fischer, Wolfgang (1993b) [1990]: Hochbegabtenförderung: Elitebildung oder welche Ziele? Die Sicht einer kritischen Pädagogik. In: Fischer, Wolfgang/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Sankt Augustin: Academia, S. 185-190.
- Fischer, Wolfgang (1989a) [1984]: Die Schule des gegliederten Unterrichts und das Problem der Bildung. In: Fischer, Wolfgang (Hrsg.): Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. Sankt Augustin: Academia Verlag Richarz, S. 131-151.
- Fischer, Wolfgang (1989b) [1983]: Über das Kritische in einer „transzendental-kritischen Pädagogik“. In: Fischer, Wolfgang (Hrsg.): Unterwegs zu einer skeptisch-

- transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. Sankt Augustin: Academia Verlag Richarz, S. 63-84.
- Fischer, Wolfgang (1989c) [1979]: Transzendental-kritische Pädagogik. In: Fischer, Wolfgang (Hrsg.): Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. Sankt Augustin: Academia Verlag Richarz, S. 17-42.
- Gröning, Katharina/Lietzau, Yvette (2010): Gewalt gegen ältere Menschen. In: Aner, Kirsten/Karl, Ute (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Alter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.361-367.
- Heitger, Marian (2003): Systematische Pädagogik – Wozu? Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Humboldt, Wilhelm von (³1980) [1793]: Theorie der Bildung des Menschen. In: Humboldt, Wilhelm von (1980) [1793]: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234-240.
- Karl, Ute (2010): Kulturelle Bildung und Kulturarbeit mit älteren und alten Menschen. In: Aner, Kirsten/Karl, Ute (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Alter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87-97.
- Kluge, Friedrich/Seebold, Elmar (²⁵2011): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin: De Gruyter.
- Koller, Hans-Christoph (⁶2012) [2004]: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Kricheldorf, Cornelia (2010): Bildungsarbeit mit älteren und alten Menschen. In: Aner, Kirsten/Karl, Ute (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Alter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99-109.
- Kubac, Richard (2013): Vergebliche Zusammenhänge. Erkenntnispolitische Relativierungen von Bildung und Kritik. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): Theorieforum Pädagogik. Band 4. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kubac, Richard (2007): Notwendige Illusionen. Solidarische Anmerkungen zu bildungswissenschaftlicher Kritik in der condition postmoderne. Würzburg: Königshausen&Neumann.
- Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 6, H. 4, S. 505-514.
- Meyer-Drawe, Käte (1994): Bei Lichte betrachtet. Ein phänomenologischer Versuch, die Transzendental-skepsis zu verstehen. In: Fischer, Wolfgang/Benner, Dietrich (Hrsg.): Colloquium Paedagogicum: Studien zur Geschichte und Gegenwart transzendental-kritischer und skeptischer Pädagogik. Sankt Augustin: Academia, S. 71-84.
- Meyer-Drawe, Käte (1988): Unnachgiebige Theorie. Ein Pädoyer gegen pädagogisches Denken im Ruhestand. In: Löwisch, Dieter Jürgen/Ruhloff, Jörg/Vogel, Peter (Hrsg.):

- Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag. Sankt Augustin: Academia Verlag Richarz, S. 87-95.
- Ottmann, Henning (2005): Negative Ethik. Oder: Warum es manchmal besser ist, nicht zu handeln, als schon wieder einmal etwas zu tun. In: Ottmann, Henning (Hrsg.): Negative Ethik. Berlin: Parerga, S. 13-25.
- Pascher, Manfred (1997): Einführung in den Neukantianismus. Kontext – Grundpositionen – Praktische Philosophie. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Pauer-Studer, Herlinde (³2020): Einführung in die Ethik. Wien: Facultas.
- Pieper, Annemarie (⁷2017): Einführung in die Ethik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Petzelt, Alfred (1954): Grundlegung der Erziehung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Petzelt, Alfred (1947): Grundzüge systematischer Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Platon (³²2011): Kriton. [aus dem Altgriechischen von Friedrich Schleiermacher] In: König Burghard (Hrsg.): Sämtliche Werke. Band 1. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 45-63.
- Precht, Peter/Burkard, Franz-Peter (³2008): Metzler Lexikon Philosophie. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- Reichenbach, Roland (2007): Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ricken, Norbert (2011): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Eine Einführung. In: Reichenbach, Roland/Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 9-24.
- Ruhloff, Jörg (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borrelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider, S. 148-157.
- Ruhloff, Jörg (1979): Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schäfer, Alfred (²2017): Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schirlbauer, Alfred (2008): 37 Elefanten. Oder: Kann man ohne Lerntheorie unterrichten? In: Mitgutsch, Konstantin/Sattler, Elisabeth/Westphal, Kristin/Breinbauer, Ines Maria (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta; S. 197-211.
- Schönherr, Christian (2003): Skepsis als bildung. Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer „Konstruktivität“? Würzburg: Königshausen&Neumann.

Sommer, Andreas Urs (2005): Skeptische und negative Ethik. In: Ottmann Henning (Hrsg.): Negative Ethik. Berlin: Parerga, S. 149-162.

Stiehr, Karin/Spindler, Mone/Ritter, Joachim (2010): Bildung. In: Aner, Kirsten/Karl, Ute (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Alter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 321-330.

Woschnak, Werner (1985): Skepsis und Kritik in der Fundierungsproblematik wissenschaftlicher Pädagogik. Bemerkungen zu Wolfgang Fischers Ansatz einer „Transzendentalkritischen Pädagogik“. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 61, H. 1, S. 173-196.

Abstract

Die vorliegende Arbeit thematisiert die Möglichkeit, einem skeptisch-transzendentalkritischen Einsatz in der Pädagogik ethisches Potential zuzuerkennen. Damit hat sie zum Ziel einen Beitrag zur Einschätzung dieses Zuganges zu Pädagogischem zu erbringen. Ausgehend vom Einwand, ein solcher Einsatz hätte aus ethischer Hinsicht zu Fragen der Pädagogik nichts beizutragen, wird über das Überdenken und Andersfassen des Begriffs der Ethik ein Nachdenken über das spezifische ethische Potential eines skeptisch-transzendentalkritischen Einsatzes eröffnet. Der erste Teil der Arbeit widmet sich hermeneutisch-kritisch den Grundlagentexten des skeptisch-transzendentalkritischen An- und Einsatzes und skeptisch den Einwänden, die gegen ein ethisches Potential eintreten, um im Anschluss deskriptiv zu erarbeiten, unter welchen Bedingungen und auf welche Weise ethisches Potential entfaltet werden kann. Der zweite Teil untersucht skeptisch-transzendentalkritische Einsätze auf ihr jeweiliges ethisches Potential hin. Es kann nachgewiesen werden, dass dem Einwand ein normatives Konzept von Ethik selbstverständlich zu Grunde liegt und der Einbezug von skeptischen Ethikkonzeptionen erhellende Anknüpfungspunkte für die Bearbeitung der Forschungsfrage bereithält. So lassen sich sowohl in der besonderen Haltung, die ein Skeptiker/eine Skeptikerin einnimmt und die erst zu einem derartigen Einsatz führt, ethisches Potential ausmachen, als auch in seinem methodischen Vorgehen, seinem sachlichen Motiv und seinen Ergebnissen.