



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Menschlichkeit zwischen Theorie und Praxis -
Die positive Dialektik pädagogischer Professionalisierung“

verfasst von / submitted by
Andreas Harapat, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

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

A 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schritteser

INHALT

<i>Vorwort</i>	5
I. EINLEITUNG	7
1. Forschungsfrage und Methode	12
II. THEMATISCHE EINFÜHRUNG	16
1. Professionalitätskriterien pädagogischen Handelns	16
2. Das Grundproblem der Erkenntnis	23
III. DAS SKEPTISCH-REFLEXIVE VERHÄLTNIS	31
1. Skeptisch-transzendentalkritischer Einsatz	32
1.1 Radikale Skepsis und Methodik	32
1.2 Erkenntnistheoretische Legitimierung und Kritik	36
1.3 Skepsis als Zweck, Mensch als Mittel	42
1.4 Die Grenzen radikaler Skepsis	52
2. Pädagogische Dekonstruktion	53
2.1 Pädagogische Professionalität als dekonstruktives Handeln	54
2.2 Erhoffte Performanz des Paradoxen	58
2.3 Skeptischer Vollzug als praktischer Rückzug	64
2.4 Zusammenfassung	74
IV. DAS POSITIV-PROFLEXIVE VERHÄLTNIS	76
1. Der unmittelbare Sinn und das Gewissen	79
2. Zwischenfazit	89
3. Reflexion und Proflexion	89
V. PROFESSIONALISIERTES PÄDAGOGISCHEN HANDELNS	94
1. Erkenntnistheoretische Basis von Krisen und Routinen	95
2. Professionalisierung zwischen praktischer Krisenlösung und theoretischer Begründungsverpflichtung	102
3. Pädagogische Professionalisierung	110
4. Professionalisierung und Proflexion	116

VI. POSITIVE DIALETIK – EIN MÖGLICHES KRITERIUM PÄDAGOGISCHER PROFESSIONALITÄT	123
VII. SCHLUSSWORT	125
VIII. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	127
IX. LITERATURVERZEICHNIS	127
X. ABSTRACT	133

Vorwort

*Geschrieben steht: »Im Anfang war das Wort!«
Hier stock ich schon! Wer hilft mir weiter fort?
Ich kann das Wort so hoch unmöglich schätzen,
Ich muß es anders übersetzen,
Wenn ich vom Geiste recht erleuchtet bin.*

*Geschrieben steht: Im Anfang war der Sinn.
Bedenke wohl die erste Zeile,
Daß deine Feder sich nicht übereile!
Ist es der Sinn, der alles wirkt und schafft?
Es sollte stehn: Im Anfang war die Kraft!*

*Doch, auch indem ich dieses niederschreibe,
Schon warnt mich was, daß ich dabei nicht bleibe.
Mir hilft der Geist! Auf einmal seh ich Rat
Und schreibe getrost: Im Anfang war die Tat!*

Johann Wolfgang von Goethe, Faust I

Es ist schon immer wieder erstaunlich, wie einfach und elegant Kunst selbst die kompliziertesten Sachverhalte auszudrücken vermag. Goethe legte das obige Zitat seinem Doktor Faust in den Mund, der in geradezu teuflisch anmutender Kürze zu eben jener Erkenntnis gelangt, für deren Vermittlung und Argumentation ich in dieser Masterarbeit etliche Seiten benötige. Dennoch hatte ich dieses Zitat bereits instinktiv den ersten Entwürfen meiner Arbeit vorangestellt – noch bevor ich wusste, dass diese Zeilen tatsächlich in sehr enger Verbindung mit meinem Thema stehen. Es geht hier um eine Textstelle der deutschen Einheitsübersetzung des Johannesevangeliums („Im Anfang war das Wort“) aus dem Griechischen. Das Wort λόγος („logos“) wurde an dieser Stelle mit „Wort“ übersetzt. Im antiken Griechenland war „logos“ aber je nach Kontext durchaus mehr als eine begriffliche Sphäre, teils ein die Welt durchdringendes strukturelles Prinzip, ein „Gesamtsinn der Wirklichkeit“ oder befand sich sogar wegen seiner Vieldeutigkeit in inflationärem Gebrauch. Faust nimmt die fragwürdige Simplifizierung der Bibelübersetzung offenbar zum Anlass, um selbst zu bestimmen, was denn nun wirklich am „Anfang“ von allem steht. Seine Definitionsversuche entfernen sich zusehends immer weiter vom passiven, hypothetischen Charakter des Wortes und enden schließlich in seinem exakten Gegenteil: der aktiven „Tat“. Der Sinn dieser Masterarbeit ist meiner Ansicht nach dann erfüllt, wenn an ihrem Ende die Erkenntnis Fausts auch für die Pädagogik und pädagogisches Handeln begründet in Erwägung gezogen werden kann.

I. EINLEITUNG

Wodurch zeichnet sich die Rolle einer Pädagog_in aus?

Wie kann pädagogische Praxis erfolgreich gestaltet werden?

Welche pädagogischen Maßnahmen sind effektiv?

Diese oder ähnliche Fragen sind zumindest impliziter Teil jener erziehungswissenschaftlich geprägten Beiträge, die Kriterien pädagogischer »Professionalität« verhandeln. Auch wenn die eben genannten Fragen in unterschiedlichem Maße pädagogische Rollendefinitionen, Rahmenbedingungen und Didaktik thematisieren, stehen sie letztlich im Zeichen der Bedingungen (guten) pädagogischen Handelns – nur unter dieser Zielsetzung kann ihr Sinn begründet werden. (vgl. ALTFELIX 2009, S. 275–279; FISCHER 1975d, S. 81–84, 1979d, S. 92ff). Welche Voraussetzungen Handeln erfüllen muss, um als professionell gelten zu können, wird aus mehreren Perspektiven unterschiedlich bestimmt. Etwas abseits der Bildungstheorien werden notwendige Bedingungen pädagogischen Handelns, im Hinblick auf pädagogische Berufsfelder, u.a. unter den spezifischen Begriffen der *Profession*, *Professionalität* und *Professionalisierung*¹ diskutiert. Sofern man sich nicht auf die Deskription formaler Merkmale der pädagogischen *Profession* beschränken möchte, existieren offenbar zwei Möglichkeiten Kriterien professionellen pädagogischen Handelns zu erschließen: Entweder „harmonisierend“, d.h. vorwiegend in der Definition notwendiger Kompetenzen von Pädagog_innen, oder „differenz-“ bzw. „strukturtheoretisch“ in den Widersprüchen und Spannungen, denen Pädagog_innen in ihrem Handeln ausgesetzt sind.² Während man auf der einen Seite stets um noch bessere und genauere Beschreibungen der Ideal-Pädagog_in bemüht scheint, wird dieses Vorhaben von der anderen Seite als „unmöglich“ zurückgewiesen – dafür jedoch der für die Professionalität konstitutive Charakter der Antinomien hervorgehoben. (vgl. NITTEL 2011, S. 40–50; TERHART 2011, S. 200–

¹ In dieser Masterarbeit werden die in der Literatur unterschiedlich definierten Begriffe *Professionalität* und *Professionalisierung* zunächst als das *professionelle pädagogische Handeln betreffend* aufgefasst. Gemeint ist damit eine Form des Handelns, das durch institutionalisierte Ausbildung vermittelt/angeleitet und in pädagogischen Berufsfeldern ausgeübt wird. Die Begriffe *Professionalisierung* und *Professionalisierungsbedürftigkeit* werden explizit erst gegen Ende der Arbeit (Kapitel V) einer spezifischen Bedeutung zugeführt.

² Die „berufsbiographische“ Dimension, die bspw. Terhart anführt, wird hier nicht berücksichtigt, weil sie verstehend/prüfend auf empirische Daten gerichtet scheint und daher in der Deutung der Daten (qualitativ oder quantitativ) auf kompetenz- oder strukturtheoretische Konzeptionen zurückgreifen muss. Terhart scheint diesen Ansatz auch eher als Bindeglied oder Ergänzung im Forschungsfokus von kompetenz- und strukturtheoretischen Modellen einzustufen. (vgl. TERHART 2011, S. 208f).

210) Interessant ist, dass offenbar beiden Konzeptionen ein Moment der („reflexiven“) „Steigerbarkeit“ innewohnt. Es wird vorausgesetzt, dass die Berücksichtigung der je aufgezeigten Merkmale pädagogischer Professionalität (positiv als Kompetenz oder negativ als Widersprüchlichkeit) ein besseres pädagogisches Handeln bzw. eine bessere Praxis hervorbringe. Gerade aus strukturtheoretischer Perspektive ist dies verwunderlich, weil ein kontrollierter Umgang mit Unmöglichem oder Paradoxem eben nicht möglich scheint. Terhart rät deswegen dazu, die behauptete Unmöglichkeit nicht zu „wörtlich“ zu nehmen. (vgl. TERHART 2011, S. 206ff)

Vor diesem Hintergrund zeigt sich Professionalität in der Fähigkeit, die vielfachen Spannungen und genannten Antinomien sachgerecht handhaben zu können. Kompetenter, reflektierender Umgang mit unabstellbarer, aber gleichwohl täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit und Undeterminiertheit werden im strukturtheoretischen Ansatz zum Kernstück pädagogischer Professionalität. [...] Auch im strukturtheoretischen Professionenkonzept wird von unterschiedlichen Qualitäten (Ebenen, Niveaus) des Bewältigens unabschließbarer Unsicherheit ausgegangen. (TERHART 2011, S. 206f)

Terhart spricht damit wohl vor allem die Beiträge Ulrich Oevermanns an, für die sein beschwichtigender Einwand Berechtigung haben mag. Allerdings existieren im Diskurs pädagogischer Professionalität auch radikalere Ansichten, die Paradoxität und Unmöglichkeit in Positionen pädagogischer Skepsis³ fundieren. Die Möglichkeit einer „sachgerechten“ (kontrollierten) Handhabung von Paradoxien würde aus diesem Blickwinkel sehr wahrscheinlich zurückgewiesen, weil sie genau das Gegenteil der skeptischen Intention beschreibt.

Dekonstruktion nimmt im Unterschied zu wissenschaftlichen Theorien ein anderes Verhältnis zur Praxis ein, in dem die Theorie oder das Wissen nicht die Aufgabe haben, ihr Gelingen sicher zu stellen, sondern das Ereignis zu ermöglichen. (WIMMER 2016, S. 344)

³ Unter den Begriff der »Skepsis« werden in dieser Masterarbeit jene wissenschaftlichen Positionen subsumiert, die *Metanarrative* sowie *Metaphysik* negieren und auch eine *negative Beziehung zur Praxis* aufweisen. Diese Definition ist an Lyotards simple Charakterisierung der Postmoderne in „The Postmodern Condition“ angelehnt und um die durch Franz Fischer beschriebenen Grenzen der Reflexion (siehe Kapitel IV) ergänzt. „Simplifying to the extreme, I define postmodern as incredulity toward metanarratives.“ (LYOTARD 1984, S. XXIV) Im Übrigen klassifizieren sich die in dieser Masterarbeit explizit als skeptisch ausgewiesenen Positionen selbst als „skeptisch“. (vgl. SCHÖNHERR 2003; WIMMER 2016, S. 331)

Folgt man dieser Auffassung Michael Wimmers, so kommt für die Pädagogik nur noch eine »skeptische Haltung« als Professionalitätskriterium infrage (vgl. WIMMER 1999, S. 445). Dass der schiefe Blickwinkel der Skepsis allerdings ganz eigene Probleme mit sich bringt, lässt sich bspw. an folgendem Kommentar Dieter Nittels an Fritz Schütze erahnen.

[Entscheidend] ist aber die Differenz, ob es sich um Kernproblemen [sic] und Paradoxien handelt, die die Bedingung für die Notwendigkeit von professionellem Handeln liefern, oder ob die jeweiligen Anomalien eine Erklärung für das empirisch nachweisbare Nichtzustandekommen professioneller Dienstleistungen bieten. [...] Schütze zieht die Möglichkeit kaum in Betracht, dass [es] in manchen Kontexten [...] notgedrungen zu einer Vereinseitigung des Handelns kommen muss. Er hat sich zwar auf die Rekonstruktion der eben skizzierten Widersprüche konzentriert, ohne sich [aber] mit der gleichen Intensität um die wissenschaftliche Erfassung von Strategien und Taktiken ihrer Bearbeitung zu kümmern. (NITTEL 2011, S. 50)

Nittel weist darauf hin, dass Paradoxien entweder als Bedingung für professionelles Handeln oder als Erklärung für das „Nichtzustandekommen“ professionellen Handelns aufgefasst werden können. Sind die aufgezeigten Paradoxien bloß explizierte universelle Bedingungen der Möglichkeit des Handelns a priori, dann wären „Strategien und Taktiken ihrer Bearbeitung“ hinfällig, weil diese Bedingungen praktisch ohnehin stets wirksam und damit unausweichlich gegeben sein müssten. Der Umgang mit Paradoxien wäre dann ein intuitiv-selbstverständlicher. Ist die (Nicht-)Berücksichtigung der Paradoxien jedoch an das Zustandekommen oder den Erfolg professionellen Handelns gekoppelt, wäre alleine mit dem Aufzeigen von Widersprüchen und Paradoxien noch nichts erreicht. Zusätzlich müsste überlegt werden, wie man den Widersprüchen begegnen könnte, damit professionelles Handeln auch praktisch stattfinden kann. An diesem Punkt dreht sich der Argumentationsgang zwischen *positiven* und *negativen* Positionen scheinbar im Kreis: *Positive Kompetenzorientierung* ermöglicht Strategien pädagogischen Handelns und übergeht Widersprüchliches, *negative Skepsis* achtet Widersprüche und verunmöglicht Strategien pädagogischen Handelns. Welches *Kriterium pädagogischer Professionalität* kann also überhaupt noch begründet vertreten werden, wenn offenbar weder formale, noch positive oder negative Maßstäbe pädagogischer Professionalität eine vermittelnde Brücke zwischen Theorie und Praxis schlagen können? Und ist es in Zeiten der Postmoderne überhaupt noch möglich und sinnvoll ein (einziges) Kriterium für professionelles pädagogisches Handeln angeben zu wollen?

Man kann einem versöhnlich-optimistischen Tenor folgen und von einem partiellen „Ergänzungsverhältnis“ oder „integrativen“ Positionen pädagogischer Professionalität ausgehen, die entweder durch teilweise Übereinstimmungen oder durch absolute Differenzen das Spektrum der Professionalität vervollständigen. Differierende Kriterien erscheinen so prinzipiell produktiv und weniger problematisch. Dabei wird jedoch übersehen, dass die jeweiligen Positionen mit unterschiedlichen Grundannahmen und vor allem entgegengesetzten Zielen operieren – oder zumindest der Einfluss dieser Faktoren unterschätzt. (vgl. TERHART 2011, S. 209) Während eine analytische Bereicherung durch gegensätzliche Perspektiven durchaus gegeben sein kann, scheint der Glaube an ein *automatisch produktives Ergänzungsverhältnis für praktisches Handeln* eher aus der Not geboren. Sollen die jeweiligen Differenzen auch im Hinblick auf die »praktische Realisierbarkeit« pädagogischer Professionalität gewürdigt werden, scheint es hingegen ratsam die erkenntnistheoretische Basis der jeweiligen Perspektiven zu berücksichtigen. Der 1970 verstorbene österreichische Bildungsphilosoph Franz Fischer hat eine Möglichkeit aufgezeigt, wie dies gelingen könnte. Er problematisierte die Gegensätzlichkeit von empirischen und transzendental-orientierten Forderungen pädagogischen Handelns und warnte vor der Unzulänglichkeit beider Perspektiven. Sein wissenschaftliches Werk widmete er deshalb dem epistemologisch geprägten Entwurf eines dem „Sinn der Wirklichkeit“ entsprechenden „menschlichen“ Handelns. Das „erkenntnissethische“ Verständnis seiner „Philosophie des Sinnes von Sinn“ sowie der späteren „Proflexion“ weist die impliziten ethisch-handlungspraktischen Ansprüche jeder (Erkenntnis-)Theorie aus. (vgl. ALTFELIX 2009, S. 313–330). In der Pädagogik erblickte F. Fischer diejenige Wissenschaft, die sich besonders durch die Verschränkung von unmittelbarer Wirklichkeit und theoretischem Wissen auszeichne, was sie für F. Fischers angestrebtes Handlungsideal geradezu prädestinierte. (vgl. ALTFELIX 2009, S. 278; FISCHER 1975e). Die Form der „Reflexion“ (bzw. „Proflexion“) sei das ausschlaggebende Moment der praktischen Vermittlung pädagogischer Ansprüche. Nach der Art ihres Vollzugs richtet sich die Möglichkeit eines praktisch sinnvollen Handelns, das sich auch in der Erziehungswirklichkeit menschlich auf Klient_innen zubewegt (vgl. ALTFELIX 2017, S. 76–81, 308f; FISCHER 1980a, S. 135ff). Da F. Fischer ein spezielles Verhältnis von Empirie, transzendentaler Erkenntnis und Negativität/Skepsis anstrebte, könnte ausgehend von seiner Bildungsphilosophie möglicherweise ein Kriterium professionellen Handelns expliziert und begründet werden, das zur Vermittlung zwischen Theorie und Praxis im Handeln verpflichtet, ohne es dadurch technologisch zu überformen. Trotz dieser vielversprechenden Aussicht darf nicht vorenthalten werden, dass F.

Fischer jenes Vorhaben bereits selbst verfolgte und sogar schon entsprechende didaktische bzw. curriculare Konzepte formulierte, seinerzeit jedoch an der effektiven Vermittlung seiner Erkenntnisse scheiterte. Dass F. Fischers Theorien bis heute nur in einem relativ kleinen pädagogischen Kreis rezipiert wurden, spricht nicht unbedingt für F. Fischers Werk. Das Begreifen seiner Ausführungen ist mit einiger Anstrengung verbunden, die Bedeutung seiner Proflexionstheorie umstritten. (ALTFELIX 2018; FISCHER-BUCK 1985, S. 614ff) F. Fischers eigentümlicher und anspruchsvoller Sprachgebrauch, der die Grenzen des (wissenschaftlichen) Denkens zu überschreiten versucht, sowie sein in viele Aufsätze zergliedertes Werk tragen mit Sicherheit ihren Teil zu diesem Dilemma bei. Er schien mit seinen Beiträgen nicht nur ein wissenschaftlich deskriptives oder anwendungstechnisches Ziel zu verfolgen, sondern wollte offenbar dem Ich-zentrierten Denken und Handeln der Menschen direkt – innerhalb seiner Schriften – eine Neuorientierung ermöglichen (vgl. FISCHER 1985b). In seine Bildungsphilosophie müsse man sich daher „eingewöhnen“, sie nur nachzuvollziehen oder mit fremden Begriffen zu messen erreiche die von F. Fischer angestrebte Positivität nicht. (vgl. ALTFELIX 2009, S. 299–310; FISCHER-BUCK 1985, S. 615f) Die alleinige Wiedergabe bzw. Erläuterung seiner Bildungsphilosophie scheint deswegen wenig erfolgversprechend. Dieser Aufgabe haben sich zudem u.a. bereits Anne Fischer-Buck, Wolfdietrich Schmied-Kowarzik und in jüngerer Vergangenheit Thomas Altfelix umfassend gewidmet. Ich vermute den Schlüssel zur Vermittlung der Erkenntnisse F. Fischers daher eher in der wissenschaftlichen Relationierung seiner Bildungsphilosophie.⁴ So, wie sich jede Pädagog_in persönlich in Beziehung zu F. Fischers Texten setzen müsse, damit diese ihre proflexive Wirkung entfalten können⁵, könnte auch der theoretische Diskurs von einer Berührung mit F. Fischers Denken profitieren. Die direkte Wirkung auf die Leser_in ist hier zunächst zweitrangig, die Verpflichtung der Pädagogik, *primär eine Wissenschaft für die pädagogische Praxis* zu sein, hingegen entscheidend.⁶ Besonders in Hinblick auf (erkenntnistheoretisch) begründete Kriterien professionellen pädagogischen Handelns könnte dadurch ein zweifacher Beitrag geleistet werden:

⁴ Diese Relationierung wird von Autor_innen häufig und bereits seit mehr als zwei Jahrzehnten durch Beiträge in den Jahrbüchern der Franz Fischer Gesellschaft vorgenommen.

⁵ vgl. ALTFELIX 2009, S. 311

⁶ „Wissenschaftlich und philosophisch gesehen, ist der Sinn von Erkenntnis noch ein *erkenntnistheoretischer* bzw. -*kritischer*, d.h. er liegt ‚reflexiv‘ in der für die Praxis bestimmten Theorie, so dass dabei die Theorie immer schon im Ich aufgehoben ist für ihre Anwendung im pädagogischen Adressaten des Du. Der Sinn dieses Sinnes von Erkenntnis ist jedoch ein *erkenntnisethischer*, d. h. er liegt ‚proflexiv‘ in der für die Theorie bestimmten Praxis, so dass dabei die Praxis immer schon das Du ist, das dem Ich die Theorie aufgibt.“ (ALTFELIX 2009, S. 278).

- ▣ Ein *extensivierender* Beitrag, der Kriterien anderer Theoriegebäude auf ihre „Menschlichkeit“ hin befragt – d.h. vor allem auf die Berücksichtigung der Dignität praktisch handelnder Menschen im pädagogisch-professionellen Feld
- ▣ Ein *intensivierender* Beitrag, der die aktuelle Relevanz der Überlegungen F. Fischers an differierenden pädagogischen Perspektiven verdeutlicht

Zum einen bieten sich hierfür Theorien pädagogischer Skepsis als externe Bezugspunkte an, weil sie in wichtigen Teilen mit der erkenntnistheoretischen Basis F. Fischers übereinstimmen und gleichzeitig große Differenzen in ihrer Auffassung pädagogischer Praxis aufweisen. Zum anderen scheint die „Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“ Ulrich Oevermanns nicht nur einen der Bildungsphilosophie F. Fischers ähnlichen Primat der Praxis, sondern auch den unbedingten Vermittlungsanspruch zwischen Theorie und Praxis (bzw. zwischen Allgemeinem und Singulären) zu vertreten. Soll also die Frage nach Möglichkeit und Sinn eines Kriteriums professionellen pädagogischen Handelns bearbeitet werden, könnte die Analyse skeptischer Positionen die Probleme und Eigenheiten des Antwortversuchs entwickeln, während in der revidierten Professionalisierungstheorie Oevermanns eventuell eine Chance der Positivierung besteht, die den Maximen F. Fischers zumindest größtenteils Rechnung trägt.

1. FORSCHUNGSFRAGE UND METHODE

Diese Masterarbeit soll daher folgender Forschungsfrage nachgehen:

Inwiefern lässt sich ein mögliches Kriterium professionellen pädagogischen Handelns, in Anlehnung an Ulrich Oevermanns revidierte Professionalisierungstheorie und unter Berücksichtigung der Proflexion Franz Fischers, als notwendige positive Bewegung zwischen Theorie und Praxis »auf Klient_innen zu« beschreiben und erkenntnistheoretisch legitimieren?

Die Bildungsphilosophie Franz Fischers steht nur indirekt im Mittelpunkt dieser Forschungsfrage, sie bildet hauptsächlich den Leitfaden der Analysen und verbürgt die Relevanz der Fragestellung. Daher fällt der explizite Abschnitt zur Bildungsphilosophie F. Fischers im Vergleich zum gesamten Umfang der Arbeit relativ kurz aus. Im Wesentlichen ist diese Masterarbeit durch die erkenntnistheoretische Begründung und Formulierung eines möglichen Kriteriums professionellen pädagogischen Handelns geprägt. Das Kriterium wird überwiegend in Auseinandersetzung mit Positionen pädagogischer Skepsis erarbeitet, jedoch stets im Hinblick

auf den durch F. Fischer und Oevermann aufgezeigten Primat der Praxis. Das thematisch umfangreichste Kapitel beschäftigt sich mit dem erkenntnistheoretischen Fundament und den postulierten professionellen Haltungen des »skeptisch-transzendental-kritischen Einsatzes« und der (pädagogischen) »Dekonstruktion«. Diese inhaltliche Strukturierung wurde im Hinblick auf zwei Ziele vorgenommen:

1) *Eine schrittweise Annäherung an erkenntnistheoretisch begründete Modelle pädagogischen Handelns, die die Praxis/den Menschen in ihren Mittelpunkt rücken*

Weil skeptische Positionen u.a. die Unzulänglichkeiten von professionellen *Kompetenzmodellen* aufzeigen, kann in einem ersten Schritt die spezifische Problematik kompetenzbasierter Professionalität aus skeptischer Perspektive nachvollzogen werden. In einem weiteren Schritt wird dann das reflexive Verhältnis der Skepsis zur pädagogischen Praxis problematisiert. Während der skeptische-transzendental-kritische Einsatz Wolfgang Fischers noch eine große Wahrheits- und Logikaffinität aufweist, nähert sich die Dekonstruktion Michael Wimmers den menschlich-praktischen Voraussetzungen bereits reflexiv an. In Franz Fischers und Ulrich Oevermanns Ausführungen steht das menschliche Moment der pädagogischen Praxis (Pädagog_innen und Klient_innen) schließlich im Vordergrund.

2) *Das Aufzeigen der Notwendigkeit/Vorteile einer positiv gerichteten erkenntnistheoretischen Begründung für professionelles Handeln*

Durch Prüfung der epistemologischen und methodischen Eigenarten der pädagogisch-skeptischen Zugänge werden – im Kontrast zu den positiv gerichteten Theorien (F. Fischer, Oevermann) – die Vorzüge eines positiven Verhältnisses zur pädagogischen Praxis nachvollziehbar. Gleichzeitig kann so die bildungswissenschaftliche Relevanz der Forschungsfrage anhand der Aktualität pädagogischer Skepsis begründet werden.

Der Aufbau dieser Masterarbeit verfolgt die Intention einer *kontinuierlichen* Vertiefung des Verständnisses für die Voraussetzungen und notwendigen Aufgaben professionellen pädagogischen Handelns. Im selben Maße, in dem jedes neue Kapitel den Problemhorizont professionellen Handelns erweitert, treten im Gegenzug die Konturen des angestrebten Professionalitätskriteriums immer schärfer zu Tage. Die blinden Flecken der (wissenschaftlichen) Positionen des vorangehenden Kapitels sind Basis der Kritik im jeweils

nächsten. Die so angestrebte Kontinuität und der erkenntnistheoretische Fokus dieser Masterarbeit bedingen, dass behandelte Theorien nicht ihrem vollem Umfang nach analysiert werden können. Dieser Einschränkung steht jedoch der Vorteil gegenüber, die ausgewählten Theorien speziell auf ihre übernommene Verantwortung gegenüber der pädagogischen Praxis prüfen zu können. Weil die hier bearbeitete Fragestellung vorwiegend auf die Begründung eines Professionalitätskriteriums ausgerichtet ist, finden sich in dieser Masterarbeit keine ausgearbeiteten Vorschläge zu curricularen oder didaktischen Konzepten, die diesem Kriterium entsprechen könnten. Ein differenziertes Verständnis verschiedener Begriffe pädagogischer Professionalität wird ebenfalls nicht angestrebt.

Die in dieser Masterarbeit durchgeführte Untersuchung kann nicht nach einer bestimmten wissenschaftlichen Methode erfolgen, weil sie sich selbst der wissenschaftlichen Basis solcher Methoden (introspektiv) kritisch zuwendet. Insofern stellt diese Masterarbeit eine systematische Untersuchung dar, die vorwiegend unter Gesichtspunkten der Sinntheorie und Proflexion F. Fischers bzw. der Professionalisierungstheorie Oevermanns erfolgt. Anstatt einer spezifischen Forschungsmethode ist deshalb im Folgenden der systematische Aufbau dieser Masterarbeit wiedergegeben.

Einführend werden verschiedene Sichtweisen auf Professionalität im pädagogischen Feld am Beispiel der Lehrer_innenbildung überblicksmäßig zusammengefasst. Der Wunsch angehender Pädagog_innen nach mehr Unterrichtspraxis wird der Forderung nach Standardisierung und skeptischen Einwänden gegenübergestellt. Hier gilt es die Unterschiedlichkeit der vertretenen Professionalisierungsinteressen zu akzentuieren. Anschließend werden die Gründe für die jeweiligen Interessen auf gegensätzliche erkenntnistheoretische Auffassungen zurückgeführt, um die direkte Abhängigkeit von Professionalitätskriterien zu Methoden des Erkenntnisgewinns nachzuweisen. Erscheint der Zusammenhang von Erkenntnismethode und Professionalität pädagogischen Handelns hinreichend plausibel, können die Konsequenzen epistemologischer Auffassungen für Professionalitätskriterien anhand von Beispielen untersucht und illustriert werden. Hierfür werden zwei skeptische Theorien herangezogen, die ihrerseits die Schwachpunkte von Standardisierungs- und Individualisierungskonzepten aufgreifen. Die Analyse des skeptisch-transzendental-kritischen Einsatzes fokussiert die formallogisch geprägte „radikale Skepsis“. Obwohl diese Form der Skepsis einen positiven Beitrag für pädagogisches Handeln anstrebt, scheint sie sowohl ihren praktisch-pädagogischen Ursprung als auch ein ihrer

formalen Logik entsprechendes (nützliches) Handeln auszuklammern. In diesem Abschnitt gilt es die Wahrheitsaffinität als Kriterium der Professionalität zu problematisieren. Die Untersuchung der „Dekonstruktion“ hingegen verdeutlicht zunächst die Mängel der formalen Logik und rückt anschließend den „Anderen“ ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Insbesondere der transzendente Charakter des Anderen sowie die dekonstruktiv-reflexive Methodik geben jedoch Anlass zum Zweifel, ob ein dekonstruktivistisches Professionalitätskriterium dem praktischen Anspruch pädagogischen Handelns gerecht werden kann. In den Ausführungen Franz Fischers geben sich schließlich alle bisher behandelten Vorschläge als Mittel der Verallgemeinerung und theoretischen Reflexion zu erkennen, die vor der Vermittlung unmittelbarer (praktisch gegebener) Ansprüche zurückweichen. Seine erkenntnissethische Unterscheidung zwischen „Gewissen“ und „Ermessen“ trennt zunächst die reflexive Erkenntnis (Wissen) vom unmittelbaren Sinn der pädagogischen Handlung, um Verabsolutierungen durch Theorie oder Praxis für Handlungsmotive zu vermeiden. Weil F. Fischer weder empirische noch theoretische oder skeptische Positionen verwarf, können an dieser Stelle erste Eckpunkte eines Kriteriums professionellen Handelns vorgezeichnet werden, das die einzelnen Positionen lediglich in ein sinnvolles/proflexives bzw. professionelles Verhältnis setzt. Der entscheidende Makel der Bildungsphilosophie F. Fischers liegt allerdings in der (institutionalisierten) Vermittlungsfähigkeit proflexiven Denkens. F. Fischers hohe Anforderungen an die Persönlichkeit professioneller Pädagog_innen mögen zwar einleuchtend sein, die Möglichkeit ihrer Erfüllung, z.B. im Rahmen pädagogischer (Aus-)Bildung, erscheint jedoch utopisch. Ausgehend von dieser Hürde der Proflexion kann im letzten Kapitel die Professionalisierungstheorie Ulrich Oevermanns aufgegriffen werden. Oevermann expliziert Kriterien und Rahmenbedingungen professionalisierten Handelns („Professionalisierungsbedürftigkeit“, „professionalisierter Habitus“, „Arbeitsbündnis“) und zeichnet gleichzeitig einen Weg vor, wie dieses professionalisierte Handeln in der Ausbildung vermittelt werden kann („doppelte Professionalisierung“). Hier gilt es neben dem Professionalisierungskonzept die (erkenntnistheoretischen) Gemeinsamkeiten der beiden Autoren (F. Fischer, Oevermann) in Bezug auf das angestrebte Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis für pädagogisches Handeln hervorzuheben. Im Aufzeigen der Übereinstimmungen gewinnt die Proflexion F. Fischers an Evidenz außerhalb ihres bildungsphilosophischen Bereichs, während Oevermanns Perspektive auf die „professionalisierungsbedürftige“ Pädagogik im Lichte der Bildungsphilosophie F.

Fischers als geradezu *genuin pädagogisch*⁷ begreifbar wird. Ist dieser Schritt gelungen, so kann unter Berücksichtigung proflexiver Maximen und professionalisierungstheoretischer Eigenschaften abschließend eine Option eines positiven Kriteriums professionellen pädagogischen Handelns skizziert werden.

II. THEMATISCHE EINFÜHRUNG

1. PROFESSIONALITÄTSKRITERIEN PÄDAGOGISCHEN HANDELNS

Wenn pädagogische Professionalität z.B. im Rahmen pädagogischer Ausbildung definiert wird, dann häufig in Zusammenhang mit einem bestimmten Set praktischer Methoden, Handlungsanleitungen und Richtlinien, allgemeiner Kenntnisse und charakterlicher Tugenden – also verschiedenster „Kompetenzen“. Dieses vielseitige Repertoire soll offensichtlich eine gewisse „Qualität“ der pädagogischen Tätigkeit garantieren. Im Curriculum des Lehramt Bachelorstudiums der Universität Wien ist dies (seit 2016) folgendermaßen formuliert:

[Das Bachelorstudium] legt die Grundlagen für jene Kompetenzen, die eine in der schulischen Realität erfolgreiche Lehrperson auszeichnen und im Masterstudium weiter zu entwickeln sind. (UNIVERSITÄT-WIEN 2016, S. 2)

Qualitätsorientiertes Handeln ist die Grundlage für die Entwicklung ihres Professionsbewusstseins. (UNIVERSITÄT-WIEN 2016, S. 4)

Unter „§ 1 Studienziele und Qualifikationsprofil“ finden sich insgesamt sechs Kompetenzbereiche, die sich künftige Lehrer_innen im Studium aneignen sollen:

- (1) *Fachliche Kompetenzen*
- (2) *Fachdidaktische Kompetenzen*
- (3) *Bildungswissenschaftliche Kompetenzen*
- (4) *Pädagogisch-praktische Handlungskompetenzen*
- (5) *Querschnittskompetenzen*
- (6) *Soziale Kompetenzen und Professionalitätsverständnis*

⁷ Dieter Nittel beanstandete bspw., Oevermann drohe sich durch seinen wissenschaftlichen Zugang die Möglichkeit zur Entdeckung der »Eigenlogik der Pädagogik« zu „verbauen“ (vgl. NITTEL 2011, S. 47).

Das „Professionsbewusstsein“ scheint sich vor allem in der Verpflichtung zur eigenen Weiterbildung bzw. in der aufmerksamen Beobachtung des „Fortschritts der Wissenschaften“ und in der Reflexion von Rollenverständnis und eigener Persönlichkeit zu realisieren. Auch die Aktualisierung/Problematisierung wissenschaftlicher Erkenntnisse ist in den bildungswissenschaftlichen Kompetenzen mitbedacht.

[Die Absolvent_innen] erkennen die Bedeutung von Fort- und Weiterbildung und wissen, dass sie sich mit dem Erwerb des akademischen Grades verpflichten, den Fortschritt der Wissenschaften [...] aufmerksam zu verfolgen [...]. Die Absolventinnen und Absolventen sind sich ihrer Vorbildfunktion für Lernende bewusst. (UNIVERSITÄT-WIEN 2016, S. 4)

Einer solchen Definition von Professionalität können wohl mindestens zwei Intentionen entnommen werden: Erstens soll die pädagogische Praxis als Profession aufgefasst werden, die sich augenscheinlich in Anforderungen und Aufgaben von anderen Professionen unterscheidet – ihre Ausübung benötigt spezifische Kenntnisse und persönliche Eigenschaften („Qualitätsorientiertes Handeln“ als „Grundlage des Professionsbewusstseins“). Zweitens sollen die benötigten Kenntnisse und Eigenschaften als erlernbar und in Form von „Kompetenzen“ als praktisch realisierbar/kontrollierbar eingestuft werden. Der Prozess dieses Erlernens kann allerdings nicht in einem bestimmten Zeitrahmen vollständig abgeschlossen werden, da er sich „lebenslang“ erstreckt. Diese beiden Intentionen rücken das Professionsbewusstsein in die Nähe eines erlernbaren mechanischen/technologischen Handwerks, weil in der Summe der Kompetenzdefinitionen bereits eine Transformation von Theorie und Praxis stattfindet, die offenbar naht- und problemlos funktioniert. Es konnten Anforderungen der schulischen Praxis ausgemacht werden (gesellschaftliche Problemstellung), die theoretisch beantwortet wurden (notwendige Kenntnisse, Eigenschaften, Werte) und schließlich praktisch angeleitet werden können (Methoden, Handlungsanleitungen, bildungswissenschaftliche Kenntnisse, Weiterbildung). Etwaige zukünftige Anpassungen der Kompetenzdefinitionen (durch wissenschaftlichen Fortschritt) sind mit der Verpflichtung zur Weiterbildung abgedeckt. Die eingeforderte Aktualisierung pädagogischer Kenntnisse verweist so bereits auf die weiterhin zu gewährleistende Kontrolle (vgl. RUHLOFF 2010, S. 56). Zusammen mit der Vorbildfunktion beschreiben die sechs Kompetenzen und die Weiterbildungsbereitschaft offenbar die Grundlagen des qualitätsorientierten Handelns, das die pädagogische Profession bestimmt. (vgl. UNIVERSITÄT-WIEN 2016, S. 2ff) Das Konzept der Lehrer_innenbildung der

Universität Wien, samt eben aufgezeigter Tendenz zur Kontrolle des pädagogischen Geschehens, ist weder ungewöhnlich noch erscheint es auf den ersten Blick problematisch. Unterzieht man es jedoch einem wissenschaftlich *skeptischen* Blick, lassen sich durchaus Vorbehalte äußern. Unter dem Abschnitt „Fachdidaktische Kompetenz“ findet sich im Curriculum eine Formulierung, die die Ansprüche der Planung und Steuerung des Unterrichts bzw. der Bildung besonders hervorhebt, was im Bereich der Didaktik abermals nicht verwundert. Als Schlüsselbegriffe können „zielgruppengerecht“ „aufbereiten“, „diagnostizieren“ und „steuern“ ausgemacht werden. (vgl. UNIVERSITÄT-WIEN 2016, S. 2f) Während das Vertrauen in die eigene pädagogische Wirksamkeit aus alltäglicher oder praktischer Sicht durchaus nachvollziehbar erscheinen mag, ist es aus (radikal) skeptischer Perspektive ungerechtfertigt. Warum? Der Einwand pädagogischer Skeptiker_innen richtet sich gegen wissenschaftliche Letztbegründungen und metaphysische Überzeugungen, die in der Annahme der eigenen Wirksamkeit (stillschweigend) vorausgesetzt würden. Diese könnten nicht bewiesen, jedoch widerlegt werden. Hier setzt die skeptische Kritik ein. Michael Wimmer hat seine Einwände u.a. in einem 2010 erschienen Beitrag ausführlich dargelegt.

„Problematisch ist an dieser Sichtweise, dass sie unsichtbar macht, was keineswegs klar und selbstverständlich ist. Gewiss, lehren bildet, das glauben wir zu wissen oder müssen es mindestens voraussetzen. [...] Wird z.B. Lehren und Lernen als ein Verhältnis von Aktivitäten oder Handlungen zueinander konzeptualisiert, das analog desjenigen von Lehrer und Schüler eine Komplementarität nicht nur der asymmetrischen Rollen, sondern eben auch von Lehrern und Lernen voraussetzt, lässt sich dies als technizistisch charakterisieren: zwei ungleiche Subjekte stehen sich einander gegenüber, wobei idealerweise das eine lernen will, was das andere lehrt bzw. das eine lehrt, was das andere lernen soll. Aus dieser Perspektive kommt es dann zu Störungen, wenn Wollen und Sollen nicht komplementär miteinander synchronisiert sind.“ (WIMMER 2010, S. 20)

Wimmer behandelt im Weiteren exemplarisch Maßnahmen zur »Störungsbeseitigung«, die sich auch im Curriculum des Bachelor Lehramtsstudiums der Universität Wien wiederfinden. Lehrer_innen würden auf methodische bzw. „psycho-technische“ Professionalität und Tugenden setzen, Schüler_innen sollen zur Eigenverantwortlichkeit motiviert bzw. diszipliniert werden (siehe „Vorbildfunktion für Lernende“).

Dieses Steuerungsmodell von Lehr-Lern-Prozessen, für das es strukturell unerheblich ist, ob die Steuerung von außen (Lehrer) kommt oder als Selbststeuerung (Schüler) konzipiert ist, blendet alle

Bedingungen aus, die sich nicht in dieser Logik identifizieren und nach Maßgabe von Komplementaritätskorrekturen zu- und verrechnen lassen. (WIMMER 2010, S. 21)

Der Bedingungen, die sich nicht unter der Herstellungslogik subsumieren lassen, gibt es wohl unendlich viele. Entscheidend ist es zu verstehen, dass alle äußeren Bedingungen „störend“ für das Steuerungsmodell sind – und daher vermieden oder eliminiert werden müssen, um Funktion und Sinn des Modells erhalten zu können. Durch die Konzentration auf die handelnden Subjekte liegt es nahe, externe Störungen zu individualisieren bzw. zu objektivieren (z.B. wenn die Heterogenität sozialer Ungleichheit in mangelnde Bildung/Bildungsmotivation für die einen, und in Fleiß oder (Hoch-)Begabung für die anderen umgedeutet würde). (vgl. WIMMER 2010, S. 21f)

Ein Diskurs über das Lehren, der diese Bedingungen in ihrem Eigensinn thematisieren will, muss sich vom Konzept des Lehrers als Sinn- und Steuerungszentrum des Unterrichts und vom Lehren als intentional planbares und zielorientiertes Handeln wenigstens insoweit distanzieren, dass sichtbar wird, dass dieses Verständnis zwar eine alltagspragmatische Funktion für Lehrer haben mag, aber die wirksamen Prozessbedingungen kaum erfassen kann. Zu klären wäre allerdings, ob dieses Steuerungsmodell in seiner subjektzentrierten und zugleich reduktionistischen und vereinfachten Perspektive tatsächlich eine notwendige Illusion darstellt, um als Lehrer arbeiten zu können. (WIMMER 2010, S. 22)

Zwar gesteht Wimmer im Weiteren ein, dass sich Unterricht kaum ausschließlich im Wissen um die Unzulänglichkeiten der Konzepte Schule/Bildung/Unterricht und der Rolle der Lehrer_in bestreiten lasse, jedoch

wäre es unvermeidlich, dieses Wissen in seiner Begrenztheit erkennen und seine Geltung fallweise einklammern zu können, ohne es zu negieren. (WIMMER 2010, S. 22)

Wimmers Argumentation legt nahe, dass jeglicher Wirksamkeitsglaube höchstens Mittel zum Zweck sein könne. Den Zweck seiner Skepsis verortet er in der Desillusionierung, der notwendigen Öffnung für den „Anderen“ und dem „Leben“ selbst. Vielleicht müsse es die Wirksamkeitsillusion geben, aber nur deshalb, um sie auch als Illusion erkennen zu können. Wer diesen Schritt nicht vollziehen kann, der verfehlt das pädagogische Anliegen Wimmers. (vgl. WIMMER 1999, S. 412f, 2010, S. 31ff) Die skeptische Kritik Wimmers richtet sich vornehmlich gegen eine Pädagogik der Routinen und Handlungszwänge, die unter dem erdrückenden Einfluss gesellschaftlicher Ziele zu einem standardisierten Unterfangen mutiert. Er verteidigt eine Pädagogik der Unbestimmtheit, die

dem Individuum Zeit und Raum gibt, auf „einfallende Erfahrungen“ zu antworten. (vgl. WIMMER 2010, S. 30ff)

Bis jetzt wurden Positionen der universitären Ausbildung und der skeptischen Kritik im Diskurs nachgezeichnet – aber wie steht es um die Erwartungen der angehenden Lehrer_innen? Diese wünschen sich vor allem Unterrichtspraxis. Sie wollen sich in ihren künftigen Beruf praktisch einüben (Unterricht im Klassenzimmer). (vgl. BREINBAUER 2014, S. 22f; SCHRITTESSER 2014, S. 36f) Das entspricht weder den bisherigen Forderungen nach der Aneignung von Kompetenzen und Fachdidaktik noch dem einer skeptischen Desillusionierung. Es ist eine dritte Position in diesem Diskurs, die sich vielleicht am besten als (größtenteils) theoriebefreite »Pädagogik als Kunst« beschreiben ließe. Diese Kunst der Pädagogik kann wohl weder von der Theorie gelernt, noch in skeptischer Distanz zur Handlung praktiziert werden. Sie soll offensichtlich individuell in der Ausübung weiterentwickelt werden, ist also ein Lernen »durch« pädagogische Praxis. Dahinter lässt sich die Vorstellung vermuten, Lehrer_innen könnten durch Übung ein intuitives Gespür entwickeln, das sie zum richtigen Umgang mit der praktischen Situation befähigt. Weil die wissenschaftliche Theorie hier größtenteils ausgeklammert scheint, stützt sich diese Intuition wohl (auch) auf allgemeine Überzeugungen und unbewusste Vorurteile. Schulische Aufgaben würden durch eine Art übergreifende Lebenserfahrung in Kombination mit neuen praktischen Eindrücken bewältigt werden. Zusammenfassend lassen sich im eben skizzierten Diskursfeld drei verallgemeinerte Extrempositionen⁸ beschreiben, deren unterschiedliche Auffassungen erheblich beeinflussen, welches pädagogische Handeln als professionell gilt:

- ▣ ***Die (universitäre) professionelle pädagogische Ausbildung, die mit Hilfe theoretischer Bezüge und Kompetenzdefinitionen den pädagogischen Prozess standardisiert zu kontrollieren/steuern versucht***
 - Störfaktoren werden durch standardisierte Umdeutung ausgeschlossen
 - Professionelles Handeln basiert auf der Umsetzung/Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse⁹

⁸ Natürlich sind in der Realität immer Mischformen der Positionen anzutreffen – aber so wie Michael Wimmer die latenten Überzeugungen und Letztbegründungen der Lehrer_innenbildung stereotypisch wiedergibt, unterstreichen auch die hier aufgezählten Positionen den Kern der jeweiligen Ausrichtungen.

⁹ Obwohl bspw. im Curriculum der Lehramts Bachelorstudium bildungswissenschaftliche „Kompetenzen“ erworben werden sollen, die das standardisierende Vorgehen in Frage stellen und Pädagog_innen potentiell befähigen könnten, die Anwendung von allgemeinen wissenschaftlichen Erkenntnissen auf singuläre pädagogische Situationen einzuschränken, sei dies nicht sehr wahrscheinlich. Das „kann [...] schwerlich bedeuten, möglicherweise ihre kategoriale Irrelevanz aus Gründen vorhandener oder weiter zu denkender Bildungstheorien zu erkennen. Kritik hat hier eher die immunisierende Funktion [...], die Kategorie ‚Standard‘ gegen eine rückhaltlose Befragung ihrer

- ▣ **Die praktische Ausübung als Kunst, die in Kombination von praktischer Erfahrung und (latenten) individuellen Überzeugungen pädagogisches Geschehen gestalten möchte**
 - Störfaktoren werden individuell (von der jeweiligen Pädagog_in) umgedeutet, aufgrund individueller Erfahrungen und Ansichten
 - Professionelles Handeln basiert auf (selbst erprobter) Intuition und Empathie bzw. auf eigenem Können

- ▣ **Die pädagogische Skepsis, die (im Wissen um die Widersprüchlichkeit der Pädagogik und die Unmöglichkeit wirksamen Lehrens) bemüht ist nicht zu kontrollieren, sondern dem Anderen gerecht zu werden**
 - Hier existiert scheinbar kein Störfaktor und daher auch kein Versuch, diesen zu interpretieren bzw. zu kontrollieren. In der Skepsis geht die Pädagog_in reflexiv einen Schritt zurück, um der pädagogischen Situation möglichst unvoreingenommen begegnen zu können. Sie müsse dazu um die Widersprüchlichkeit, die „Möglichkeit der Unmöglichkeit“, ihrer pädagogischen Aufgabe wissen
 - Professionelles Handeln basiert auf skeptischer Reflexion

Alle Kriterien professionellen Handelns eint ihr *zweifacher Bezug zur Erziehungswirklichkeit*, der in der obigen Aufzählung bereits angedeutet wurde – als *Erkenntnisgewinn* und einem *der Erkenntnis entsprechenden Handeln*. Die jeweiligen Kriterien könnten daher auf die je favorisierte Methode des Erkenntnisgewinns über die Erziehungswirklichkeit zurückgeführt werden: *Objektivierung der Erkenntnis* führt zur »Standardisierung des Handelns«, *Individualisierung der Erkenntnis* zur »Kunst des Handelns«, und *Transzendierung der Erkenntnis* zur »Reflexion des Handelns«.

Spätestens jetzt gibt sich der konstituierende Rahmen der Erkenntnistheorie für professionelles Handeln zu erkennen. Die Erkenntnismethoden sind für die je angestrebten Professionalitätsideale offenbar von fundamentaler Bedeutung. Aber inwiefern ist dies für die Definition pädagogischer Professionalität relevant?

Letztendlich sind wohl die Angemessenheit bzw. die Sinnhaftigkeit der Methoden gegenüber den Aufgaben pädagogischer Praxis der eigentliche Prüfstein pädagogischer Professionalität. Die Unterschiedlichkeit bzw. Gegensätzlichkeit der Erkenntnismethoden werfen zudem die Frage auf, ob eine der Methoden Vorrang vor den anderen beanspruchen kann. Ist eine der genannten

Berechtigung abzusichern. Damit wird ein selbstreferentielles Modell für das pädagogische Denken und Handeln im Ganzen leitend, das den Rückbezug auf einheitliche Messgrößen sichert“ (RUHLOFF 2010, S. 56).

Methoden besser begründet als die anderen? Und inwiefern eignen sich die mit der jeweiligen Methode verbundenen erkenntnistheoretischen Grundlagen für die Definition eines Kriteriums pädagogischer Professionalität? Um diesen Fragen nachgehen zu können, gilt es im nächsten Abschnitt genauer zu ergründen, warum und wie unterschiedliche erkenntnistheoretische Auffassungen überhaupt zustande kommen können.

2. DAS GRUNDPROBLEM DER ERKENNTNIS

Wie das (professionelle) pädagogische Verhältnis von Theorie und Praxis bewertet wird und welche Forderungen wechselseitig jeweils erhoben werden, hängt letztlich wohl von einer erkenntnistheoretischen Deutung ab. Das Fragen nach dem Zustandekommen menschlicher Erkenntnis ist weit weniger praxisfern, als es bspw. Begriffe wie „Metaphysik“, „Affinitätsproblem“ oder „Universalienstreit“ vermuten ließen. Es kann als logische Konsequenz einer eigentlich sehr pragmatischen Frage gedeutet werden, die Pädagog_innen tagtäglich in ihrer professionellen Tätigkeit stellen und durch ihr Handeln in der pädagogischen Situation beantworten müssen:

Was soll ich tun?¹⁰

Nichtsdestotrotz muss nun ein längerer Bogen gespannt werden, um von den *Anforderungen pädagogischer Praxis* zur *praktischen Relevanz erkenntnistheoretischer Überlegungen* überzuleiten.

Um beurteilen zu können, was in einer pädagogischen Situation praktisch zu tun ist, muss die Situation zuallererst bestimmt werden. Die Erfassung der dafür notwendigen Informationen verlangt der Pädagog_in bereits einige Vorentscheidungen ab, die sich auch in den Absichten verschiedener wissenschaftlicher Denkstile widerspiegeln. Sollen bspw. Einstellungen und Meinungen einzelner Akteure einbezogen werden (empirisch qualitative Methoden/Hermeneutik), gilt es Zweck oder Ideologien beteiligter Institutionen zu hinterfragen (kritische/skeptische Theorien), sollen wirksame Mittel zur Bewältigung der Situation gefunden werden (empirisch quantitative Methoden, Psychologie), sollen unbewusste Inhalte/Konflikte berücksichtigt werden (qualitative Methoden, Psychoanalyse) usw.¹¹ Die Möglichkeiten der Informationserhebung sind damit automatisch an bestimmte Blickwinkel gebunden, aus denen heraus die Situation befragt und gleichzeitig »definiert« wird – aber welche ist nun die richtige, beste oder zumindest *angemessene* Perspektive? (vgl. FISCHER 1979b, S. 92ff; WIMMER 2016, S. 88ff) Wer diese Frage stellt, fragt (auch¹²) nach der »Legitimation« der Perspektiven, die fast

¹⁰ vgl. ALTFELIX 2009, S. 314f

¹¹ Aufgezählte Beispiele dienen nur der Veranschaulichung und sind keineswegs auf das hier zugewiesene Einsatzgebiet fixiert.

¹² Franz Fischer und Ulrich Oevermann unterscheiden strikt zwischen den Ebenen der *Legitimierung* im *wissenschaftlichen Diskurs* und der *Entscheidung* in Bezug auf die *unmittelbaren Ansprüche der pädagogischen Situation*. Nur unter Einbezug beider Ebenen – jedoch unter dem Vorzug der unmittelbaren Ansprüche – scheint professionelles pädagogisches Handeln möglich (siehe Kapitel IV und V).

zwangsläufig in das Gebiet der Wissenschaft führt – denn Legitimierung ist ein Prozess, der felsenfest im Fundament der Wissenschaft verankert ist, während Wissenschaft die Institution darzustellen scheint, der in fortgeschrittenen Gesellschaften die Aufgabe der Legitimierung bevorzugt überantwortet wird (vgl. OEVERMANN 1999, S. 81–106). Im wissenschaftlichen Rechtfertigungsprozess müssen Wissenschaftler_innen Begründungen ihrer Methoden und Theorien anbieten, die Teil eines heftig umkämpften Diskurses sind.

The question, 'What is your argument worth, what is your proof worth?' is so much a part of the pragmatics of scientific knowledge that it is what assures the transformation of the addressee of a given argument and proof into the sender of a new argument and proof – thereby assuring the renewal of scientific discourse and the replacement of each generation of scientists. Science develops – and no one will deny that it develops – by developing this question. (LYOTARD 1984, S. 54)

Der Streit um die Gültigkeit der Begründungen treibt die Wissenschaft nicht nur an, sondern lenkt sie auch auf die Ebene der Erkenntnistheorie – denn eine Begründung scheint letztlich nur dann überzeugend, wenn sie auch über die »Voraussetzungen ihres Entstehens« bzw. die Bedingungen, unter denen sie gültig ist, Auskunft geben kann.

And this question, as it develops, leads to the following question, that is to say, metaquestion, the question of legitimacy: "What is your 'what is it worth' worth?" (LYOTARD 1984, S. 54)

Ein Beispiel: Die Aussage „Die Erde ist rund“ könnte völlig unterschiedlich begründet werden:

Naturwissenschaftlich: *Die Erde wurde mit technischen Instrumenten vermessen*

Religiös: *Gott hat es so verkündet*

Das naturwissenschaftlich vorausgesetzte Bezugssystem besteht wohl hauptsächlich aus Mathematik und Physik, die ihre »Gültigkeit« aus logischen Gesetzen und empirischen Beobachtungen schöpfen, während das vorausgesetzte religiöse Bezugssystem auf Glauben und die Botschaften von Propheten aufgebaut ist. Die jeweiligen Bezugssysteme sollen die Allgemeingültigkeit/Objektivität der aufgestellten Behauptungen garantieren (vgl. FISCHER 1979b, S. 53f). Das Feld der Erkenntnistheorie scheint nun spätestens dann betreten, wenn nicht nur Aussage (Erde ist rund) und Begründung (Gott hat es verkündet), sondern sogar die

Voraussetzungen der Begründung (Es gibt einen Gott) in Zweifel gezogen werden.¹³ Diese *letzten Voraussetzungen* zu prüfen gestaltet sich jedoch äußerst schwierig, wie obiges Beispiel zeigt. Dass Gott existiert oder wissenschaftliche Instrumente Realität vermessen können, kann gleichermaßen in Zweifel gezogen werden und ist keineswegs allgemeingültig beweisfähig.

Es ist nicht schwer, einzusehen, daß der Mensch der Erkenntnis nicht in der gleichen Weise gegenübersteht wie andere Gegenstände des Erfahrungsbereichs. Denn hier wendet sich das Erkennen einer Realität zu, der es selber angehört. Wer wollte bestreiten, daß auch und gerade das Erkenntnisvermögen eine menschliche Eigenschaft ist und deshalb eine Erkenntnis des Menschen immer schon eine Selbsterkenntnis solchen Erkennens mitbedeuten muß. (FISCHER 1979f, S. 39)

Im obigen Zitat machte F. Fischer darauf aufmerksam, dass Erkenntnismethoden nicht im gleichen wissenschaftlichen Modus geprüft werden können, den sie selbst zum Gewinn von Erkenntnis über die Realität anwenden. *Erkenntnis über Realität* und *Erkenntnis über Erkenntnis* verlangen offenbar nach unterschiedlichen wissenschaftlichen Herangehensweisen. Erkenntnisse werden letztlich von Menschen gemacht – die Beurteilung der Angemessenheit von Erkenntnismethoden (in Bezug auf ein pädagogisches Professionalitätskriterium) scheint daher notwendig auf die „Selbsterkenntnis“ des menschlichen „Erkennens“ verwiesen. Auf dieser reflexiven Ebene sind dem Menschen jedoch gewisse Grenzen gesetzt, die das eigentliche *Grundproblem der Erkenntnis* zu bedingen scheinen.



Abbildung 1: *La trahison des images* („Der Verrat der Bilder“) von René Magritte (1929)

¹³ Aussagen, Begründungen und Voraussetzungen sind im realen wissenschaftlichen Diskurs kaum so eindeutig zu trennen, wie in diesem verkürzten Beispiel.

„Das ist keine Pfeife“ steht unter dem Abbild dieser Pfeife geschrieben (Abbildung 1). Mit diesem Satz machte René Magritte nachdrücklich auf den „Verrat der Bilder“ aufmerksam. Obwohl im Bild eine Pfeife abgebildet ist, die meist problemlos als Pfeife erkannt und benannt werden kann, kann diese Pfeife offensichtlich nicht geraucht werden. Die Pfeife im Bild ist also keine Pfeife – dieser Satz erscheint widersprüchlich. Denn ohne das Wort „Pfeife“ zu verwenden bzw. auf die Bestandteile/Attribute einer Pfeife zu verweisen, ist es kaum möglich das Motiv (der Pfeife) im Bild zu beschreiben. Im Aufzählen von Eigenschaften bzw. Teilstücken der vermeintlichen Pfeife kann dieses Dilemma nicht gelöst werden, denn auch für die einzelnen Teile müsste dasselbe gelten, wie für das Gesamtabbild der Pfeife: *Das ist kein Mundstück einer Pfeife, das ist kein Holm einer Pfeife, usw.* Selbst die porträtierten Teile stellen nur Abbilder ihrer »realen« Gegenstücke dar. Ohne einen zumindest indirekten Verweis auf den sinnlichen Eindruck einer realen Pfeife scheint sich das Abbild der Pfeife daher nicht beschreiben zu lassen.

Denn wir können nichts verstehen, als was ein unseren Worten Correspondirendes in der Anschauung mit sich führt. (KANT 1781, S. 277)

Magrittes Bild könnte zunächst dahingehend interpretiert werden, dass ein bildliches Objekt kein reales Objekt ist und auch gedankliche bzw. sprachliche Objekte nicht real sind – dann bestünde eine strikte Grenze zwischen Realität und menschlicher Gedankenwelt. Auf der realen Seite wären die originären Objekte vertreten, auf der gedanklichen ihre subjektiven Abbilder. Diese Annahme erscheint zunächst weniger problematisch als vielmehr hinlänglich bekannt – eine gedankliche oder gemalte Pfeife kann ebenso wenig geraucht, wie eine reale auf eine Leinwand gepresst werden kann. In der Definition dieses Dualismus versteckt sich jedoch ein Problem.

Ohne Sinnlichkeit würde uns kein Gegenstand gegeben und ohne Verstand keiner gedacht werden. Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind. [...] Der Verstand vermag nichts anzuschauen und die Sinne nichts zu denken. Nur daraus, daß sie sich vereinigen, kann Erkenntniß entspringen. (KANT 1781, S. 51)

Wenn die menschliche Erkenntnis nur in der Kombination von sinnlichen Eindrücken (Anschauung) und gedanklicher Leistung (Verstand) erfolgen kann, wie Immanuel Kant behauptete, dann können subjektive Eindrücke wohl weder eine genuin gedankliche Leistung abbilden, noch die realen Objekte ungetrübt wahrnehmen. Was hat Magritte also gemalt, wenn er das Abbild einer »realen Pfeife« nicht malen konnte, weil er die reale Pfeife unmöglich hätte

kennen können? Ist Magrittes Bild nicht das Abbild einer realen Pfeife, sondern eher das *gemalte Abbild* eines *gedanklichen Abbilds* einer *semi-realen* Pfeife? (vgl. FOUCAULT 1983, S. 15–18) Nun zeigt sich mit aller Deutlichkeit die Radikalität der Grenze zwischen Wahrnehmung und Realität – denn es existiert schlicht keine Möglichkeit der »wahren« Gestalt der Realität habhaft zu werden. Der soeben beschriebene Dualismus impliziert, dass der Mensch seine Umwelt ausschließlich durch den Filter seiner subjektiven Wahrnehmung erschließen kann. Er beschreibt seine Umwelt nicht objektiv, sondern »interpretiert« sie stets. Daraus folgt, dass auch die Objektivität aller (wissenschaftlichen) Wahrheitsansprüche ernsthaft in Zweifel zu ziehen ist, weil dem Menschen die Instrumente zur objektiven Erhebung der Wirklichkeit zu fehlen scheinen (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 46) Während diese logische Konsequenz in Magrittes Bild nur angedeutet wird, drängt sie sich in der Kippfigur „Die Liebesbotschaft der Delphine“ von Sandro Del-Prete geradezu auf (Abbildung 2).

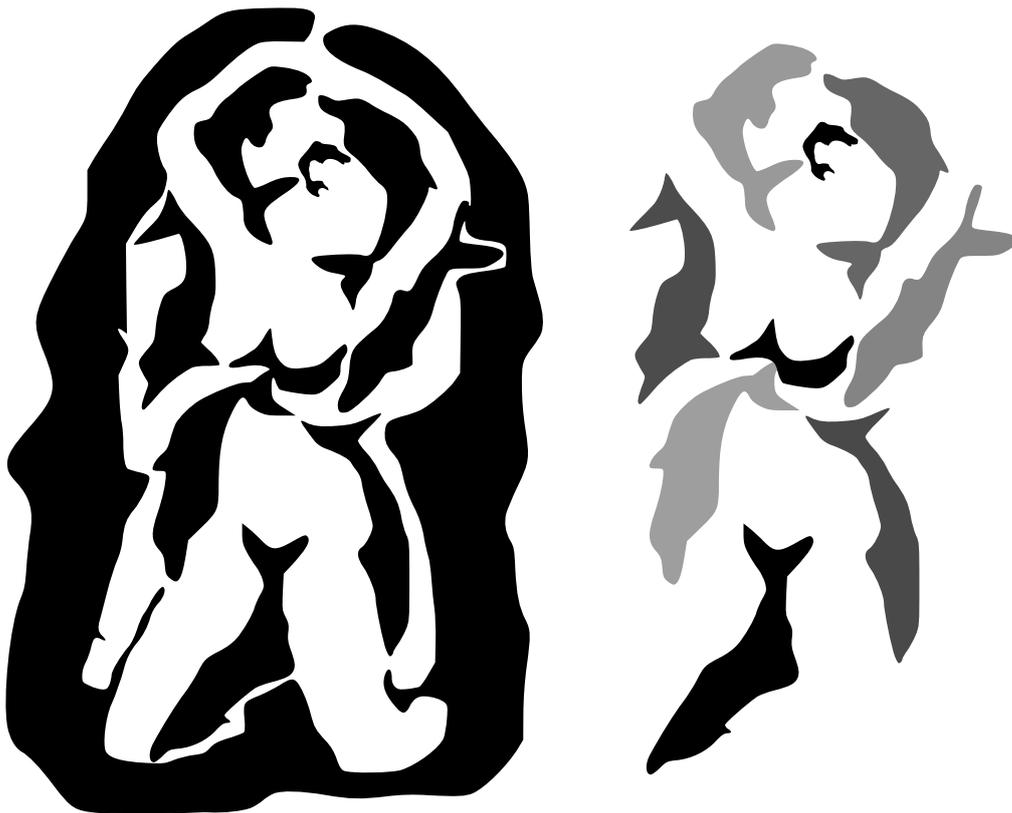


Abbildung 2: Die Liebesbotschaft der Delphine von Sandro Del-Prete (1987).

Links vereinfachte schwarz-weiß Darstellung des Originals, rechts freigestellte Delphine

Kinder würden in diesem Bild meist Delphine wahrnehmen, adoleszente oder erwachsene Personen hingegen überwiegend das angedeutete Liebespaar. Welche Information die Kippfigur

bietet, hängt daher maßgeblich von der Interpret_in und ihrem persönlichen Hintergrund ab. Je nach bereits gewonnenen subjektiven Eindrücken (Erfahrung, Vorwissen) treten unterschiedliche Eigenschaften zum Vorschein (vgl. HERDER 2017, S. 69f). Zudem können bestimmte Interpretationen andere verdecken, wie Del-Prete in seinem Werk eindrucksvoll verdeutlicht. Liebespaar und Delphine gleichzeitig bewusst wahrnehmen zu wollen scheint äußerst mühsam, denn das Motiv »kippt« je nach gesetztem Fokus. Der Kippeffekt erzeugt unterschiedliche Wahrheiten, von denen keine mehr Richtigkeit oder Wahrheitsanspruch verbürgen kann, als die andere. Die Wahrheiten unterscheiden sich lediglich durch das infantile oder sexualisierte Bezugssystem, in dem sie nachvollziehbar und sinnvoll werden. Wie sich dieses Bezugssystem eines Menschen gestaltet, hängt wohl in hohem Maße von den Umständen seiner Sozialisierung und seiner aktuellen Lebenssituation ab. (vgl. OEVERMANN 1999, S. 76–79) Das bedeutet, dass auch die verschiedenen Ziele, die professionelle Pädagog_innen in einer Situation verfolgen können, einerseits direkt an externe Gegebenheiten gebunden sind (z.B. Ideologien, Gesetze, institutionelle Vorgaben, wissenschaftliche Paradigmen, praktische Rahmenbedingungen usw.) und andererseits vom individuellen Erkenntnisvermögen abhängen, das indirekt durch die äußerlichen Faktoren beeinflusst wird.¹⁴ Wer sich also auf Objektivität durch wissenschaftliche oder individuelle Erkenntnismethoden beruft, blendet die stets erkenntnisleitenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und individuellen Befindlichkeiten aus. Die Bestimmung eines situationsadäquaten pädagogischen Handelns scheint daher weder mit bloßem Verweis auf den Rechtfertigungsprozess der Wissenschaft noch mit naiven Delegieren an die individuelle Verantwortung gelöst. In beiden Fällen ist die Erkenntnisobjektivität durch unverfügbare Faktoren eingeschränkt.

Eine der einleitenden Fragen dieses Abschnitts kann damit bereits beantwortet werden: Die Unterschiedlichkeit von Erkenntnismethoden scheint durch die grundsätzlich unverfügbare Wirklichkeit bedingt. Wie soeben gezeigt wurde, sind Praxis (individuell) wie auch Theorie

¹⁴ Hannah Arendt stellte diesen indirekten Einfluss auf die eigene Wahrnehmung durch äußere Gegebenheiten bspw. in „Eichmann in Jerusalem“ (1963) zur Schau. So waren Adolf Eichmanns NS-Verbrechen wohl erst durch die Strukturen des Dritten Reiches möglich, dessen Ideologie Eichmann (unbewusst) übernahm. „[Eichmann] beteuerte plötzlich mit großem Nachdruck [...] sein Leben lang den Moralvorschriften Kants gefolgt zu sein, und vor allem im Sinne des kantischen Pflichtbegriffs gehandelt zu haben. [...] Was er dem Gericht darzulegen unterließ, war, [...] daß er sie sich [die Kantische Formel] vielmehr so zurechtbog, bis sie ihm im Sinne von Hans Franks Neuformulierung »des kategorischen Imperatives im Dritten Reich«, die Eichmann gekannt haben mag, befahl: »Handle so, daß der Führer, wenn er von deinem Handeln Kenntnis hätte, diese Handeln billigen würde« [...] Eichmanns unbewußte Entstellung [entspricht] dem, was er selbst »den kategorischen Imperativ für den Hausgebrauch des kleinen Mannes« nannte.“ (ARENDDT 2013, S. 141)

(wissenschaftlich) dem Problem des stets verfälschten Erkenntnisgewinns unausweichlich ausgeliefert. Weder objektivierende Methoden noch subjektive Eindrücke können zuverlässig Auskunft über pädagogisch angemessenes Handeln geben. Die Beantwortung der ursprünglich aus der praktischen Situation stammenden Frage „Was soll ich tun?“ kann zwar zunächst reflexiv in die Bereiche von Theorie und Erkenntnistheorie führen (Bestimmung der pädagogischen Situation, Legitimierung der Bestimmung), scheint allerdings stets an die individuell verantwortete pädagogische Praxis rückgebunden (persönliches Bezugssystem). Weil offenbar keine »objektiv« angemessene oder korrekte Methode der Erkenntnis ermittelt werden kann, können verschiedenste Erkenntnistheorien und damit auch Professionalitätskriterien vertreten werden. Diese ungünstige Ausgangslage des menschlichen Erkenntnisvermögens wirft dringliche Fragen auf:

Wie kann der Mensch seinen Sinnen trauen, wenn der Verstand unbemerkt seine Wahrnehmung manipuliert?

Wie können (wissenschaftliche) Aussagen verifiziert oder falsifiziert werden, wenn keine objektive Methode der Erhebung existiert?

Woher soll eine Pädagog_in wissen, ob sie in einer bestimmten Situation »richtig« oder »angemessen« handelt, handeln kann oder gehandelt hat, wenn ihre Entscheidungen und Analysen stets auf verfälschtem/falschem Wissen beruhen?

Diesen Fragen können zwar keine end- oder allgemeingültigen Antworten zugeführt werden, aber es scheint dennoch notwendig innerhalb pädagogischer (Handlungs-)Theorien oder normativer Empfehlungen einen bestimmten erkenntnistheoretischen Standpunkt zu beziehen. Denn je nachdem wie die Antworten auf die obigen Fragen ausfallen, lassen sich einige pädagogische Ansichten und Praktiken *rechtfertigen*, während andere wohl *ausgeschlossen* werden müssen (siehe S. 20). Daher scheint es ratsam, die erkenntnistheoretischen Grundannahmen bei der Formulierung pädagogischer Professionalitätskriterien zu berücksichtigen und auch zu kommunizieren. Bestimmte erkenntnistheoretische Auffassungen bedingen offenbar ein bestimmtes Verhältnis zur pädagogischen Praxis – d.h. es ist wohl durchaus relevant, unter welcher Perspektive bzw. unter welchen Voraus- und Zielsetzungen man sich einer

pädagogischen Situation annähert.¹⁵ Wenn objektiv schon nicht beurteilt werden kann, was in einer pädagogischen Situation getan werden soll, dann ließe sich so zumindest einschätzen, welche praktischen Effekte mit spezifischen Professionalitätskriterien einhergehen. Für Pädagog_innen würde so klarer, welche Konsequenzen mit der Einnahme einer bestimmten professionellen Haltung verbunden sind. Zwar ist der Wunsch der angehenden österreichischen Lehrer_innen, sich einfach unterrichtspraktisch in ihren zukünftigen Beruf »einüben« zu wollen, vor dem Hintergrund der komplizierten erkenntnistheoretischen Thematik durchaus nachvollziehbar – aber deswegen nicht weniger problematisch. Wer sich überwiegend unreflektiert der Praxis zuwendet, läuft Gefahr zur Marionette wissenschaftlicher, institutioneller und politischer Ideologien zu werden (theorie-exklusiv) oder in Eigenregie pädagogisch unangemessene Mittel anzuwenden (praxis-exklusiv). Wer hingegen begreift, vor welchem Hintergrund pädagogische Normen und Theorien aufgestellt sowie Ratschläge erteilt werden und welche unbedingten Forderungen die pädagogische Praxis stellt, kann höchstwahrscheinlich zielgerichteter *professionell* auf das vielfältige Repertoire pädagogischer Theorie und praktischer Erfahrungswerte zurückgreifen.

Bevor in Kapitel V ein mögliches Kriterium professionellen Handelns entfaltet wird, das versucht den eben aufgezeigten Implikationen gerecht zu werden, stehen daher in den nun folgenden Kapiteln III und IV verschiedene erkenntnistheoretische Interpretationen im Fokus der Analyse. Prototypisch werden zwei Theorie-Praxis Verhältnisse untersucht, die um eine erkenntnistheoretisch begründete Ordnung pädagogischer Professionalität bemüht sind – das »skeptisch-reflexive Verhältnis« und das »positiv-profexive Verhältnis«. Die skeptische Sichtweise auf pädagogische Professionalität ist zunächst deswegen von besonderem Interesse, weil gerade wissenschaftliche Skepsis die Begrenztheit menschlichen Erkenntnisvermögens zur tragenden Säule ihres Theoriegebäudes erhebt. Kann pädagogische Skepsis dadurch die Gefahren der epistemologischen Naivität vermeiden, die sie standardisierenden oder individualisierenden Professionalitätskriterien vorwirft? Und ist es ihr im Gegenzug möglich, selbst ein angemessenes Kriterium pädagogischer Professionalität anzugeben?

¹⁵ vgl. FISCHER 1979a, S. 98–101. Siehe auch das Kippbild Del-Pretes (S. 27). So, wie das persönliche Bezugssystem bestimmte Optionen zur Deutung des Bildes eröffnet und andere ausschließt, ermöglichen und verhindern wohl auch erkenntnistheoretische Bezugssysteme bestimmte Optionen im Umgang mit der pädagogischen Praxis. Etwaige Professionalitätskriterien bewegen sich somit innerhalb des jeweiligen erkenntnistheoretischen Rahmens.

III. DAS SKEPTISCH-REFLEXIVE VERHÄLTNIS

Pädagogische Skepsis stellt eine mögliche Antwort auf die Mängel im menschlichen Erkenntnisvermögen dar. In diesem Kapitel werden zwei pädagogisch-skeptische Theorien aufgegriffen, der „skeptisch-transzendental-kritische Einsatz“ und die (pädagogische) „Dekonstruktion“. Unter Berufung auf diese Theorien wurden jeweils bestimmte Forderungen an die Zielsetzung pädagogischer Praxis bzw. pädagogischer Professionalität erhoben.¹⁶ Die skeptischen Forderungen stoßen in der Pädagogik dabei nicht selten auf Widerstand oder Unverständnis, sowohl von wissenschaftlicher als auch von professioneller Seite. (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 11f; WIMMER 2016, S. 8–18). In diesem Kapitel gilt es nun zu zeigen, dass die Ablehnung durch die erkenntnistheoretische „Negativität“ der skeptischen Positionen bedingt sein könnte. Negativität beschreibt offenbar ein rein reflexives Verhältnis zur pädagogischen Wirklichkeit, in dem die spezifischen Erfordernisse pädagogischer Praxis und Professionalität ignoriert werden müssen. Es gilt daher skeptische erkenntnistheoretische Verständnisse nachzuvollziehen und die damit verbundenen (impliziten) Modelle pädagogischer Professionalität auszuweisen. Besonderes Augenmerk liegt hierbei auf der Stellung der realen Menschen (professionelle Pädagog_innen und Klient_innen) innerhalb der skeptischen Theorien – denn entgegen der Behauptung pädagogische Skepsis „ermöglicht“ pädagogisches Handeln, erweckt sie vielmehr den Eindruck einer reflexiven Substitution pädagogischen Handelns. Es muss daher geprüft werden, ob die Folgen der (erkenntnistheoretisch bedingten) *Nichtbeachtung der praktischen Voraussetzungen pädagogischen Handelns* die skeptischen Ansinnen pädagogischer Professionalisierung nicht bereits vorab unterlaufen.

In diesem Kapitel geäußerte Kritik soll die skeptischen Ansätze dadurch keineswegs diskreditieren, denn das wäre hinsichtlich der m.E. herausragenden Leistungen ihrer oft akribisch durchgeführten Analysen nicht nur unangemessen, sondern schlichtweg absurd. Es soll jedoch nachdrücklich darauf hingewiesen werden, dass und warum die erkenntnistheoretisch bedingte »reflexive Grundhaltung« der Skepsis – **besonders in ihrer Beziehung zu pädagogischer Praxis und professionellem Handeln** – problematischer scheint, als es manche Skeptiker_innen bereit

¹⁶ Diese können aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit nur im Einzelfall wiedergegeben werden – generell ist eine Übertragung der Skepsis in die pädagogische Praxis gefordert oder zumindest im jeweils vertretenen Bildungsbegriff impliziert. Diese Forderungen können Inhalte (skeptische Haltung vermitteln, „problematisierender Vernunftgebrauch“) und Kriterien professionellen Handelns betreffen („wissendes Nichtwissen“). (vgl. RUHLOFF 1997, S. 30f; WIMMER 1999)

sind einzugestehen. Ein gutes Werkzeug der wissenschaftlichen Analyse muss keineswegs zwangsläufig auch ein probates Mittel sein, um die Entscheidungsfindung und Handlungsbereitschaft von Pädagog_innen bzw. die Qualität pädagogischer Praxis zu verbessern.

1. SKEPTISCH-TRANSZENDENTALKRITISCHER EINSATZ

Der skeptisch-transzendental-kritische Einsatz (STKE) Wolfgang Fischers wird nun in seinen Grundzügen erörtert, um dessen erkenntnistheoretische Basis und die damit verbundene spezifische Form der „radikalen Skepsis“ bzw. „Transzendental-skepsis“ verständlich werden zu lassen. Im Anschluss daran werden die Begründung des STKE geprüft sowie Einwände und Zweifel beleuchtet. Schließlich soll so ein Bild skizziert werden, das Motivation, möglichen Nutzen und vor allem auch die Grenzen radikaler Skepsis in Bezug auf pädagogische Praxis und Professionalisierung zusammenhängend porträtiert.

1.1 RADIKALE SKEPSIS UND METHODIK

Als Wolfgang Fischer einen „Mangel an Skepsis in der Pädagogik“ monierte, bedauerte er nicht etwa die Abwesenheit skeptischer Äußerungen schlechthin, sondern beklagte das Fehlen einer sog. „radikalen Skepsis“. Die von W. Fischer eingeforderte skeptische Radikalität unterscheidet sich erheblich vom Begriff der Skepsis in seiner konventionellen Bedeutung. Alltägliche und positionelle Skepsis könnten in unterschiedlichsten Motiven begründet sein, z.B. persönliche Abneigung, ideologische Standpunkte, willkürliche/inkonsistente Weltanschauungen usw. (vgl. FISCHER 1990, S. 730–733) Wolfgang Fischer hingegen versuchte die radikale Skepsis als eine erkenntnistheoretisch fundierte Methode der pädagogischen Metaphysik- und Dogmatismuskritik zu etablieren. (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 59ff)

Er ging davon aus, dass jegliche (wissenschaftliche) Behauptung/Handlung¹⁷ bestimmten Grundannahmen unterliegt, die nicht innerhalb der Behauptung legitimiert, sondern

¹⁷ Mit „Behauptung“ vereinfache ich im Weiteren das Anwendungsgebiet der radikalen Skepsis, das sehr großzügig ausgelegt wird: „Die Analysen transzendental-kritischer Pädagogik bleiben vielmehr [...] ‚topisch‘ gebunden an historisch oder aktuell vorfindliche Bewußtseinsgehalte. Das können Aussagen, Theorien, Methoden, Maßgaben, Modelle oder Lehren sein, die mit dem Anspruch auf pädagogische Rechtmäßigkeit und Wohlbegründetheit, zumindest aber auf pädagogische Relevanz auftreten. Es kann sich jedoch auch um Praktiken, Maßnahmen oder Institutionen handeln, die als im Dienst von Erziehung und Bildung stehend aufgefaßt werden.“ (SCHÖNHERR 2003, S. 38)

unausgesprochen vorausgesetzt werden. Es handle sich dabei um „Letztbegründungen“ bzw. „Metaphysik“. Bei eingehender Analyse einer Behauptung fänden sich diese Begründungen wohl *zuletzt*, d.h. am Ursprung einer (langen) Kette von Argumenten. Transzendental-kritisch arbeitet man sich von den oberflächlichen, lautstark geäußerten Postulaten zu den leisen Gedanken im Hintergrund vor, bis schließlich die unausgesprochenen Grundannahmen zu Tage treten. Die Differenz zwischen radikaler und alltäglicher Skepsis gründet allerdings nicht allein im erkenntnistheoretischen Fundament, sondern auch in der Form der Äußerung des Zweifels. Der STKE bietet der radikalen Skepsis einen *wissenschaftlich-methodischen Rahmen*. Dieser fungiert als mehr oder weniger standardisiertes Werkzeug, das den Transzendental-skeptiker_innen an die Hand gegeben wird. So ausgestattet sollen sie dem wissenschaftlichen Geschäft der „pädagogische[n] Skepsis als unnachgiebige theoretische Reflexion“¹⁸ nachgehen. Einer Kurzfassung Schönherr's können grob drei Punkte entnommen werden, die das methodische Vorgehen des STKE auszeichnen. (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 36–43)

1) Transzendente Voraussetzungsanalyse

Der STKE verfügt wohl bereits durch sein negativ-skeptisches Grundgerüst über die Mittel jegliche erhobene Behauptung allgemein zurückzuweisen – damit gebe man sich jedoch nicht zufrieden (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 93). Im Gegenteil, der STKE zeichne sich durch eine sorgfältige Untersuchung spezifisch erhobener Behauptungen aus, um gezielt die darin verborgenen Voraussetzungen aufzudecken. Die transzendente Voraussetzungsanalyse verweist daher nicht bloß direkt auf die erkenntnistheoretische Prämisse der radikalen Skepsis (stets vorhandene Letztbegründungen/Metaphysik), sondern versucht die Existenz konkreter Letztbegründungen an ausgewählten Behauptungen zu demonstrieren. (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 120)

2) Relativierung/Relationierung von Geltungsansprüchen

Ermittelte Letztbegründungen dienen der Einschränkung der Gültigkeit einer Behauptung. Konnte in der Voraussetzungsanalyse gezeigt werden, welche unhinterfragten Prämissen einer Behauptung zu Grunde liegen, so könne in einem weiteren Schritt auf die Existenz anderer Behauptungen mit anderen Prämissen verwiesen werden („Antithetik“). (vgl. SCHÖNHERR 2003,

¹⁸ FISCHER (1990, S. 739)

S. 48–54) Weil letztlich keine der gesetzten Voraussetzungen ihre absolute Gültigkeit/Wahrheit beweisen könne, würden Behauptungen so

- ▣ „relativiert“ = in der Qualität ihrer Voraussetzungen gleichgesetzt (nivelliert) bzw.
- ▣ „relationiert“ = durch die Gemeinsamkeit ihrer unzureichenden Prämissen in Beziehung gesetzt. Dadurch könnte eine neue Gesprächsbasis für einander entgegengesetzte Behauptungen geschaffen werden, die sich nicht automatisch in einem dogmatischen Stellungskrieg erschöpft. (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 40, 93f, 120)

Würde also bspw. auf der einen Seite die Forderung des „lebenslangen Lernens“ erhoben, während auf der anderen eine „Erziehung zur Freiheit“ eingefordert wird, dann könnte sich transzendentalskeptisch wohl zeigen lassen, dass

- ▣ lebenslanges Lernen im Kontext wirtschaftlichen Nutzens steht und nur dann notwendig erscheint, wenn ein leistungsgeprägter, wirtschaftlich-technologischer Konkurrenzkampf vorausgesetzt und gutgeheißen wird
- ▣ Erziehung zur Freiheit auf einen Subjekt-Zentrismus zurückgreifen muss, der die Voraussetzung der sozialen und physischen Umwelt degradiert bzw. ignoriert und verletzt (Umwelt wird zum Mittel, das eigene Wohl zum absoluten Zweck)

Beide Letztbegründungen, Konkurrenzkampf und Subjekt-Zentrismus, scheinen nicht logisch zwingend, sondern an willkürlich gesetzte Prämissen gebunden. Keine der Forderungen kann ihre Überlegenheit aufgrund ihrer Prämissen behaupten (Relativierung). Es wäre daher möglich und notwendig, beide Forderungen einem Diskurs unter neuen Vorzeichen zuzuführen (Relationierung).

3) *Immanente Kritik*

Als scheinbar besonderes Alleinstellungsmerkmal bietet der STKE die Anwendung einer »nicht-positionellen« Kritik auf. Einerseits sollen dadurch **(A)** formale/logische Widersprüche innerhalb einer Behauptung aufgedeckt werden, andererseits könne sich **(B)**

„das kritische Prüfen auf nicht mitbedachte und – gemessen an den Ansprüchen des jeweiligen Proponenten – unerwünschte Konsequenzen konzentrieren [...], wozu keine vom Skeptiker selbst mitgebrachten positionellen Maßstäbe erforderlich seien.“ (SCHÖNHERR 2003, S. 94)

(A) Ein formaler Widerspruch kann wohl am einfachsten analog zu einem mathematischen Rechen- bzw. Notationsfehler veranschaulicht werden:

$$[2 + 3 = 2]$$

Den Regeln der Arithmetik zu Folge ist der Schluss, dass die Addition der Zahlen 2 und 3 im Dezimalsystem das Ergebnis 2 zur Folge hat, falsch. Dafür scheint unerheblich, ob es sich um eine Addition von Äpfeln oder Elektronen handelt – der einzig korrekte Schluss lautet $[2 + 3 = 5]$.¹⁹ Die immanente Kritik bedient sich einer dem mathematischen Formalismus ähnlichen, synthetisch-logischen Unabhängigkeit und überträgt sie auf den pädagogischen Kontext. Das soll mit folgendem (sehr vereinfachten) Beispiel illustriert werden.

- 1. Prämisse:** *Rita ist eine Schülerin*
2. Prämisse: *Alle Schüler_innen sind lernfähig*
Konklusion: *Rita sollte etwas lernen*

Die Schlussfolgerung dieses Syllogismus ist falsch, da sie nicht aus den beiden Prämissen abgeleitet werden kann. Der richtige Schluss müsste „Rita ist lernfähig“ lauten. Würde eine Theorie also diese beiden Behauptungen als Prämissen formulieren, dann aber einen unrichtigen Schluss daraus ziehen, ist dies aus skeptischer Sicht ein »rein logischer« Fehler. Entsprechende »logische Kritik« an der falschen Konklusion würde daher nicht aus einer anderen inhaltlichen Überzeugung, sondern ausschließlich in den Kriterien der Logik erfolgen. (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 121ff)

(B) Es werden bestimmte inhaltliche Aussagen kritisiert, deren Konsequenzen innerhalb der Behauptung nicht angemessen bedacht wurden und somit in weiterer Folge problematische oder diametrale Aussagen nach sich ziehen könnten. Dieser Vorgang geht über die Ermittlung formaler Widersprüche hinaus, denn es wird wohl zumindest ein gewisses Maß an stellvertretender

¹⁹ Eindeutig ist die mathematische Notation allerdings nur, solange der Kontext vernachlässigt oder zumindest vereinheitlicht wird. Denn im Kontext $[2 \text{ Äpfel} + 3 \text{ Birnen} = ?]$ scheint das Ergebnis der Rechnung plötzlich interpretationsbedürftig. Ist die Rechnung falsch notiert/unlösbar, oder kann das Ergebnis in $[2 \text{ Äpfel} + 3 \text{ Birnen} = 5 \text{ Stück Obst}]$ gelöst werden? Damit sei in aller Kürze verdeutlicht, dass Bedeutung und Sinn logischer Beziehungen immer außerhalb ihrer rein-formalen Notation liegen, wenn Bezug zur Praxis gewahrt werden soll. Diese notwendige Interpretation ist eben nicht *formal-eindeutig*, sondern immer *kontextabhängig-different*. Eine mathematische Formel für sich ist *sinnlos*, wenn sie nicht im Kontext von bspw. physikalischen Gesetzen oder wirtschaftlichen Transfers Anwendung findet. Das Problem der Anwendung einer formalen Logik auf die Sphäre der Praxis wird im Abschnitt der Kritik erneut aufgegriffen (siehe III.1.3).

Interpretationsleistung erbracht. (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 42) Michael Wimmers (eigentlich dekonstruktivistische) Kritik am „lebenslangen Lernen“ könnte m.E. als anschauliches Beispiel derlei unerwünschter Konsequenzen gelten:

„»Lebenslanges Lernen« steht also im Dienst der Anpassungs- und Änderungsbereitschaft und kann als eine grundlegende Überlebenstechnik bezeichnet werden. Doch es ist ein Mittel, das den Zweck vernichtet, weil es als Überlebensmittel das Opfer des Lebens verlangt, welches doch gerade erhalten werden soll. Wenn man sein Leben lang lernen muss, um überleben zu können, dann muss man sein Leben ganz in den Dienst des Lernen [sic] stellen, d.h. sein Leben – den Zweck – für das Lernen – das Mittel – opfern. Früher lernte man, solange man lebt. Heute überlebt man nur solange, wie man lernt.“
(WIMMER 2010, S. 29)

In beiden Varianten (**A**, **B**) könne aufgrund der radikal-skeptischen Methodik jedoch stets die Neutralität bzw. Positionslosigkeit der Transzendental-skeptiker_in gewährleistet werden, weil sich immanente Kritik ausschließlich auf bereits in einer Aussage vorhandene Argumente berufe, die sie lediglich auf „logische“ Inkonsistenzen hin untersuche. Eine Behauptung wird daher quasi mit den eigenen Mitteln zu widerlegen versucht.

1.2 ERKENNTNISTHEORETISCHE LEGITIMIERUNG UND KRITIK

Schönherr stellt zwei verschiedene Wege vor, die Methodik des STKE zu rechtfertigen. Erstens im erkenntnistheoretisch begründeten „Metaphysikverdacht“ und zweitens im Aufzeigen eines besonderen/einzigartigen Nutzens für die Pädagogik. Die Wege entsprechen einer *harten*, wissenschaftlichen *Legitimierung* (Metaphysikverdacht) sowie einer *weichen*, mit Unsicherheit und Hoffnung verbundenen *Möglichkeit* (Nutzen) (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 59, 94f). Zunächst ist zu erwähnen, dass W. Fischer selbst um die schwierige wissenschaftliche Fundierung seiner Methode zu wissen schien.

„Es ist klar, daß meine Überlegungen zugunsten einer unentbehrlichen skeptischen Methode in der Pädagogik ihr nicht den Rang eines unbedingten, gar zeitlosen Prinzips einhandeln wollen. Die skeptische Methode ist – sit venia verbo [mit Verlaub gesagt] – bloß ein bißchen Prinzip, in Gründen zu legitimieren versucht, restringier und revidierbar in besseren, und demjenigen gänzlich suspekt, dem Vernunft und Denken eine Krankheit sind“ (FISCHER 1989, S. 62)

Dieses Zitat lässt vermuten, dass W. Fischer sich in Bezug auf eine harte Rechtfertigung des STKE eher in Zurückhaltung übte – hier appellierte er offensichtlich an die „Vernunft“ der

Rezipient_innen. Andererseits zeigt sich der Metaphysikverdacht dennoch als wichtigste Stütze der radikalen Skepsis. W. Fischer sei hier u.a. von Gerhard Funke angeregt worden, der eine voraussetzungskritische Philosophie im kantischen Sinne auch auf „weltanschaulich-glaubensmäßige Überzeugungssysteme, einschließlich desjenigen des lebensweltlichen Alltagsverstandes“ ausdehnte (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 30ff, 57). Am Beginn der skeptischen Methode W. Fischers stand jedenfalls die kritische Distanzierung vom Neukantianismus (Richard Höningwald, Wolfgang Petzelt), dem W. Fischer ursprünglich selbst zugerechnet werden konnte. Auslöser der Kritik scheint das neukantianische Prinzip der „Wahrheit“ bzw. „Geltung“, das durch den STKE verneint werde. (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 25–29, 44–48) Schönherr fasst die Grundüberzeugung der radikalen Skepsis diesbezüglich pointiert zusammen:

Keine menschliche Erkenntnis scheint unabhängig zu sein von bestimmten Voraussetzungen, die das Fürwahrgehaltene in seiner beanspruchten Gültigkeit einschränken und die ihrerseits nicht als alternativlos gültig erweisbar sind. Zumindest spricht alle bisherige Erfahrung dafür, daß ein derartiges, gegen skeptisch-kritische Prüfungen vollständig resistentes Wissen außerhalb des menschlich Erreichbaren liegt. Das Nichtwissen bzw. die Stückwerkhaftigkeit unserer Erkenntnis bezieht sich also auf eben jene allem Anschein nach nicht zu eliminierende, je spezifische Bedingtheit unserer Geltungsansprüche. (SCHÖNHERR 2003, S. 46)

W. Fischer mag seine radikale Skepsis in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen formuliert haben, laut Schönherr habe jedoch das Wirken Sokrates' den größten Einfluss auf seinen Denkstil gehabt (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 45). Im Rückblick auf den skeptischen Modus des STKE scheint es tatsächlich besonders die sokratische Elenktik, die den STKE treffend zu charakterisieren weiß.²⁰ Ein aufschlussreiches Zitat W. Fischers zum Selbstverständnis des STKE findet sich daher in seiner Bewertung des „pädagogischen Impetus der sokratischen Elenktik“ wieder.

„Meine These lautet: Für Sokrates gab es nur die folgende Alternative. Entweder weiß irgendwer unwiderleglich und ohne Rest die Antworten auf jene Fragen, die das lebensweltliche Erfahrungswissen, das technische Wissen und das Forschungswissen übersteigen und die in diesem

²⁰ Schönherr stellt auch detailliertere Bezüge W. Fischers zu Funke, Kant und Petzelt her. Auf diese Ausführungen kann nicht näher eingegangen werden. Da Kants Skepsis allerdings seinen eigenen Prinzipien zu widersprechen und Funke einen zumindest skeptizistisch anmutenden Standpunkt zu vertreten scheint, kann darüber wohl hinweggesehen werden. Die unzureichenden Definitionen der Skepsis bei Kant usw. scheinen W. Fischer schließlich erst auf den sokratischen Weg geführt zu haben. (vgl. FISCHER 1990, S. 86f)

Wissen nicht bereits beantwortet sind [...] Oder [...] Es vermag niemand – sei es noch nicht, sei es nie –, die gewissen fundamentalen Fragen im Modus des Wissens definitiv zu beantworten: Reklamiertes Wissen ist nur vermeintlich Wissen, und seine wahrheitsverbürgenden Stützen lügen das Blaue vom Himmel herunter. 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, [...] falls es [das Wissen] der Prüfung nicht standhält, freizugeben, das könnte der Impetus für Sokrates' Handeln gewesen sein.“ (FISCHER 2004, S. 130)

W. Fischers Interpretation zufolge wollte Sokrates die Menschen weg vom Stillstand der Gewissheit hin zum „Fragen und Denken“ der Ungewissheit anleiten. Sokrates schien sich dabei besonders um den »Wahrheitscharakter des Wissens« zu sorgen. Vermeintliches Wissen sei schlecht, denn im „Wahne ihres [vermeintlichen] Wissens“ blockierten die Menschen das „Fragen und Denken“ bzw. das „Wissenwollen“.²¹ W. Fischer beruft sich so einerseits auf den generellen Metaphysikverdacht, wenn er „reklamiertes Wissen“ als vermeintliches Wissen begreift, und leitet gleichzeitig zum skeptischen Nutzen über, der sich anscheinend in der Bewahrung des Wissenwollens realisiert. Dieses skeptische Programm ist aber nur auf den ersten Blick erhellend, denn es steuert auf einen Widerspruch zu. Ungeklärt bleibt, wo der eigentliche (intrinsic) Wert des Fragens und Denkens liegt, außer darin, sich nicht in Besitz einer vermeintlichen Wahrheit zu wähnen.²² So zynisch dieses Nachhaken klingen mag, es ist dennoch berechtigt, da W. Fischer vorerst nur eine monokausale »Wenn-Dann« Beziehung eröffnet:

Wenn vermeintliches Wissen ➡ dann kein Fragen und Denken

Ich erinnere an ein vorangehendes Zitat, in dem W. FISCHER diese *negative Rechtfertigungsstrategie* auf den Punkt brachte:

„[Der skeptisch-transzendental-kritische Einsatz ist] demjenigen gänzlich suspekt, dem Vernunft und Denken eine Krankheit sind“ (FISCHER 1989, S. 62)

²¹ Das „Fragen und Denken“ als Anfang des „Wissenwollens“ zu begreifen, ist letztlich wohl die Prämisse, die die radikale Skepsis in der Theorie gefangen hält und ihr Vorrang vor der Praxis einräumt. Im Gegensatz dazu steht der „unmittelbare Sinn“ bei Franz Fischer und die „Krise“ bei Oevermann, die den Anfang des Wissenwollens in einem praktischen Moment verorten (Siehe Kapitel IV und V).

²² „Über [...] das Fragen, das Prüfen und das Überführen geht Sokrates' spezifischer Umgang nicht mehr hinaus. Den als nichtwissend Überführten werden in der Regel keine sachlich weiterführenden Hinweise mit auf den Weg gegeben.“ (SCHÖNHERR 2003, S. 77)

Anders formuliert: Wer nicht einsieht, warum vermeintliches Wissen radikal negiert (ins Fragen und Denken zurückgeholt) werden muss, der kann oder will offensichtlich nicht Fragen und Denken, sondern hält am vermeintlichen Wissen fest. Hier deutet sich eine Tautologie an. Das Fragen und Denken erstrebenswert bzw. besser als vermeintliches Wissen sind, scheint im sokratischen Impetus a priori gesetzt. Vermeintliches Wissen kann bei Sokrates jedoch nur vordergründig negativ konnotiert sein – denn wenn alles reklamierte Wissen stets nur „vermeintlich Wissen“ ist, kann schlussendlich nur vermeintliches Wissen existieren. Wenn Fragen und Denken daher ausschließlich zu anderem vermeintlichen Wissen führen kann (wenn es nicht in endlosem Grübeln enden soll), dann fehlt genau hier der Maßstab, an dem der Vorteil von Fragen und Denken und der Nachteil von vermeintlichem Wissen bemessen werden könnte. Zudem besteht ein weiteres Problem dieser Rechtfertigungsstrategie in der notwendigen Voraussetzung des vermeintlichen Wissens für Fragen, Denken und Handeln (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 101f).

Verschiedene Rezipienten heben [...] hervor, daß die Transzendental skepsis, um überhaupt mit ihren begründungskritischen Untersuchungen einsetzen zu können, unumgänglich auf andere pädagogische „Wissensformen“ angewiesen ist. [...] Schließlich hätte der Skeptiker gar nichts zu problematisieren, wenn nicht zuvor etwas Positives, Thetisches vorliegen würde. (SCHÖNHERR 2003, S. 106f)

„Daß wir uns, zum Beispiel wenn wir pädagogisch handeln, von unbewiesenen und womöglich unbeweisbaren Unterstellungen leiten lassen, scheint unvermeidlich zu sein.“ (SCHÖNHERR 2003, S. 59)

Vermeintliches Wissen ist also zweifelsohne auch eine Voraussetzung des Fragens und Denkens selbst, nicht nur dessen Unterbindung. Es gilt daher ebenfalls:

Wenn kein vermeintliches Wissen ➡ dann kein Fragen und Denken

Insgesamt hat der STKE damit die Formulierung zweier Prämissen zugestanden, die einander widersprechen und damit sogar die generelle Möglichkeit des Fragens und Denkens berechtigtem Zweifel zuführen. Anwesenheit und Abwesenheit vermeintlichen Wissens scheinen gleichermaßen für die Verhinderung von Fragen und Denken verantwortlich. Diese Widersprüchlichkeit lässt erahnen, dass ein echter Mehrwert der radikalen Skepsis mit dem bloßen Verweis auf zu vermeidendes falsches Wissen noch nicht erreicht ist. Vielmehr entsteht

so zunächst ein unentscheidbares *Paradoxon*, aus dem nicht eindeutig hervorgeht, wie Fragen und Denken nun evoziert werden könnte – oder warum das überhaupt vorteilhaft sein sollte. Derartigen Einwänden hält bspw. Schönherr eine Form pädagogischen »Nutzens« entgegen, den das sokratische Wirken impliziere.

„Nicht daß er [Sokrates] den Leuten ihre leitenden Anschauungen generell streitig machen oder nehmen wollte. Ohne irgendwelche übergeordneten Grundüberzeugungen kommt schließlich wohl keine Lebensgestaltung aus. [...] [Aber ein] unbedachtes, von unbefragten Gewißheiten durchgängig gesteuertes Dahinleben kann nicht nur für den Einzelnen ein Verspielen von Daseinsmöglichkeiten bedeuten. Es kann auch, zum Beispiel durch Wunsch- oder Zielvorstellungen, die nicht auf ihre Berechtigung und ‚Angemessenheit‘ hin geprüft worden sind, für die davon Betroffenen Unterdrückung, Mißbrauch, Leid zur Folge haben. Sich dogmatisch im Recht wähnend hat der Mensch oft keinen Blick für solche Implikationen und Konsequenzen seines Führwahrhaltens. Und so vollzieht er auch das, was er bei etwas mehr Besonnenheit und selbstkritischer Distanz als ein zu Vermeidendes einsehen würde. (SCHÖNHERR 2003, S.83)

Hier wird die harte Legitimierungsstrategie der „stets vorhandenen Letztbegründungen“ zu Gunsten eines ethisch/moralischen Nutzens (kein „Dahinleben“, mehr Umsicht, weniger „Leid“) entschärft, weil ohne vermeintliches Wissen „wohl keine Lebensgestaltung“ möglich scheint. Bestimmtes vermeintliches Wissen ist also erlaubt, wenn es nur mit „etwas mehr Besonnenheit und selbstkritischer Distanz“ hervorgebracht wird. An diese nun scheinbar »entradikalisierte« Skepsis sind jedoch mindestens zwei weitere Probleme geknüpft.

(A) Wann das nötige „etwas mehr“ an „selbstkritischer Distanz“ erreicht ist, damit vermeintliches Wissen akzeptabel wird, scheint durch radikale Skepsis nicht bestimmbar. Perspektiven können gewechselt, einige Argumente anderen bevorzugt werden – solange allerdings die Prämisse »reklamiertes Wissen ist nur vermeintliches Wissen« gilt, scheint Fragen und Denken ein unendlicher, nicht abschließbarer Prozess. Wer zunächst X sagt, sagt nach einiger Überlegung vielleicht Y, bevor er nach weiterer Überlegung wieder zu X zurückkehrt usw. Ohne Kriterium, dass durch Fragen und Denken zumindest näherungsweise erreicht werden könnte (im Sinne der skeptischen Voraussetzungs kritik jedoch ausgeschlossen scheint), ist das Ende des Denkprozesses stets als vorzeitiger „Abbruch“ zu bewerten. Was vorläufig als „zu Vermeidendes“ eingesehen wird und was sich im Gegenzug als wünschenswert präsentiert, ist daher wohl ebenso willkürlich, wie vor dem Einsatz der radikalen Skepsis. Wo Besonnenheit endet und

Dogmatismus beginnt, bleibt unklar. Letztlich muss Schönherr diese skeptische Unzulänglichkeit auch selbst einräumen:

„*Erstens* scheint dem Skeptiker qua Skeptiker offenstehende Methodenrepertoire nicht auszureichen, um fundiert über die unterschiedliche Qualität/Überzeugungskraft pädagogischer Begründungsversuche beziehungsweise Argumentationen urteilen zu können. *Zweitens* spricht einiges dafür, daß das qualifizierte Bevorzugen dieser oder jener Position nicht ohne ein über die methodische Skepsis hinausgehendes, sachbezogenes Argumentieren möglich ist. *Drittens* kann auch eine ‚konstruktive‘ Beteiligung an der fachinternen Verständigung über pädagogisch zu Präferierendes wohl nur argumentativ erfolgen.“ (SCHÖNHERR 2003, S. 125)

(B) Selbst ein auf „Angemessenheit hin“ geprüftes Wissen kann und wird auch „Unterdrückung, Mißbrauch“ und „Leid“ zur Folge haben. Um Handeln zu können, wird einem Menschen letztlich eine Entscheidung abverlangt. Durch Prüfen von Begründungen kann er seine Absichten zwar ändern (was Sokrates scheinbar erreichen wollte), dass eine neue Entscheidung jedoch größere „positive“ Wirkung hat (nur weil sie gründlicher überlegt wurde) als die ursprüngliche, scheint gerade vor dem Hintergrund radikaler Skepsis eine sehr romantische Vorstellung. Was „des einen Leid“ ist, ist sogar sprichwörtlich „des anderen Freud“ – und was dem einen an Freiheit gewährt wird, wird höchstwahrscheinlich die Freiheit eines anderen einschränken. Folgen können gegeneinander abgewogen werden, aber welche davon eher in Kauf zu nehmen sind, lässt sich ohne Maßstab ebenfalls nicht ermitteln. Die Ambivalenz von Begriffen/Urteilen und deren Konsequenzen wird ja gerade durch den STKE in der antithetischen Relationierung /Relativierung vermeintlichen Wissens aufgezeigt und eingefordert (siehe Seite 33). Auf diesem Wege einen absoluten (deontologischen) Mehrwert behaupten zu wollen, ist vor dem Hintergrund der Skepsis wohl kaum zielführend. Der Grund für die Widersprüchlichkeit des STKE scheint im Umstand begraben, ohne objektives Kriterium nicht von einer allgemeingültigen Basis aus über andere Behauptungen urteilen zu können. Ironischerweise ist es also exakt das Kriterium der Objektivität, dass der STKE anderen Theorien abspricht, aber nicht ohne es sich selbst vorher (latent) zusprechen zu müssen – das erinnert dann doch wieder an den Modus „positioneller Skepsis“ (vgl. FISCHER 1990, S. 731f). Der Widerspruch zwischen einer neutral-negativen Schlichterposition einerseits und dem notwendigen „komparativen“ Urteilen andererseits scheint unauflösbar. Schönherr würdigt die aufgezeigten Unstimmigkeiten letztlich, indem er für eine

Ergänzung der radikalen Skepsis durch die Rhetorik²³ plädiert, allerdings ohne die Grundsätze des STKE ernsthaft hinterfragen zu wollen. (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 125f) Daher gilt es im Folgenden zu zeigen, dass der epistemologische Standpunkt der radikalen Skepsis – *gerade hinsichtlich pädagogischer Praxis und Professionalität* – bedenkliche Implikationen aufweist.

1.3 SKEPSIS ALS ZWECK, MENSCH ALS MITTEL

Das sokratische Fundament, auf das W. Fischer seine Skepsis stützt, scheint m.E. weit weniger mit erhofften positiven Wirkungen oder der Angst vor Dogmen, als vielmehr mit einem rein erkenntnistheoretischen Grundverständnis bzw. einer Haltung gemein zu haben. Ich möchte den STKE deshalb neu rahmen bzw. vor einem anderen Verstehenshorizont beleuchten, der seine Beziehung zum Menschen (vor allem zur pädagogischen Klient_in) problematisiert.²⁴ Meine Lesart beruht auf folgender Vermutung:

Liegt der Ursprung der radikalen Skepsis nicht in der Angst vor negativen Folgen für den Menschen, dann liegt er in der »Wahrheit« selbst. Nicht der Mensch soll primär (zu seinem Schutz oder Vorteil) vor dem *falschen Wissen* bewahrt werden, sondern *die Wahrheit vor den falschen Zuschreibungen durch den Menschen*. (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 78)

Die Menschen ins „Fragen und Denken“ zurückzuholen ist die Schlussfolgerung aus der Prämisse, dass Wissen eben falsches Wissen ist. Dieses falsche Wissen muss negiert werden, weil es falsch ist, d.h. *der Wahrheit wegen*. Der durch den STKE so betonte erkenntnistheoretische Dualismus von *Wahrheit und Unwahrheit* verleiht den vermeintlich positiven skeptischen Effekten den Eindruck eines nachgereichten Nebenprodukts. Das stellt eine Abkehr von jeglicher Orientierung an (praktischen) pädagogischen Erfordernissen dar (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 11). Die durch W. Fischer wiedergegebene Motivation Sokrates' scheint nahezu ausschließlich vom Wahrheitscharakter der Wahrheit bestimmt, der menschliche Belange zwangsläufig ausblendet.²⁵ Der proklamierte pädagogische Nutzen der radikalen Skepsis (umsichtiges/vernünftiges Verhalten) befindet sich so streng genommen außerhalb ihres Einflussbereichs. Vermutlich wird er auch deswegen nicht als zwingend angeführt, sondern nur als „möglich“ eingestuft bzw. erhofft

²³ Aus der Perspektive Bruno Latours eine unglückliche aber logisch konsequente Wahl (siehe S. 43).

²⁴ Diese Kritik steht dennoch in Zusammenhang mit den meisten durch Schönherr kommentierten, kritischen Einwänden gegen die Transzendentalskepsis und behandelt viele der bereits an dieser Stelle thematisierten Mängel. (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 96–124)

²⁵ Bruno Latour bezeichnet eine solche Haltung u.a. gar als „demotic hatred“. (vgl. LATOUR 1997, S. 5)

(vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 95). Primäres Ziel scheint hingegen immer die Bewahrung der Wahrheit, die methodisch kontrolliert durchgeführt werden könne. Ein solches Vorgehen kann den praktischen Nutzen vermeintlichen Wissens nicht lokalisieren, weil dieser jenseits der Grenzen von Theorie und Wahrheit liegt. Vermeintliches Wissen kann in seiner Vorausgesetztheit deswegen praktisch zwar nicht verleugnet, ihm aber auch kein expliziter Sinn zugeschrieben werden, außer der, es zu negieren.

If anything, it is the apodictic reasoning of causes and consequences, the *epistèmè*, which is “without understanding”, meaning that it fails to take into account the pragmatic conditions of deciding what to do next in the thick of the agora with ten thousand people talking all at once. On his own, there is no way that Socrates can replace this pragmatic knowledge *in situ*, with his unsituated knowledge of demonstration. His weapon is mind-boggling, mouth-shutting but is a useless deterrent in the context of the agora. (LATOURE 1997, S. 15)

Diese Einschätzung Bruno Latours betrifft den Dialog „Gorgias“, der ein Streitgespräch zwischen Sokrates und den Sophisten/Rhetorikern Gorgias, Polos und Kallikles über die Rolle der Rhetorik, universelle Werte und *gute* Politik inszeniert. Das Feld der Politik ist zwar nicht ident mit dem der Pädagogik, aber beide teilen eine wichtige Eigenschaft, die Latour hervorhebt – den unbedingten »Handlungszwang« im Angesicht der Klientel. Latour geht mit Sokrates bzw. Platon hart ins Gericht. Er wirft ihnen den Missbrauch der Wissenschaft als Machtinstrument und die Verschleierung dieses Missbrauchs als überlegene »Vernunft« vor.²⁶ Obwohl Sokrates und die Rhetoriker im Dialog als Gegner inszeniert würden, stünden Kallikles und Sokrates eigentlich auf derselben Seite einer unheiligen Allianz, die den im Dialog bereits ausgeschlossenen, echten Antagonisten zu unterdrücken versucht – das Volk bzw. den *praktischen Sinn*.²⁷ Die Grundüberzeugung Sokrates' fasst Latour bereits einleitend folgendermaßen zusammen:

To sum up even more succinctly: only inhumanity will quash inhumanity. Only a Science that is not manmade will protect a Body Politic which is in constant risk of being mob-made. (LATOURE 1997, S. 2)

Um einer *unmenschlichen, rational unvernünftigen* Praxis Einhalt zu gebieten, bediene sich Sokrates einer *unmenschlichen, der Praxis enthobenen* Wissenschaft. Latour macht darauf

²⁶ „Science, with a capital S“ (LATOURE 1997, S. 14).

²⁷ “we forget to see that Socrates and Callicles have a common enemy: the people of Athens, the crowd assembled in the agora, talking endlessly, making the laws at their whim, behaving like children, like sick people, like animals, shifting opinions at the slightest change of wind.” (LATOURE 1997, S. 4)

aufmerksam, dass Sokrates praktisches Wissen so systematisch entwerte (vgl. LATOUR 1997, S. 15f). Das stützt zunächst die hier geäußerte Vermutung, dass die Orientierung des STKE an der (wahrheitsaffinen) sokratischen Elenktik mit einer Herabwürdigung von Mensch und pädagogischer Praxis einhergehen könnte.

Da einige Vertreter_innen radikaler Skepsis jedoch auf eine praktische Positivierung der Skepsis bestehen und mit ihrer Kritik auch in praktische pädagogische Felder vordringen²⁸, gilt es nun zu zeigen, wie und warum der skeptisch-transzendental-kritische Einsatz für die pädagogische Praxis gefährlich werden könnte. Wird Wissen nicht in der Sorge um seine mögliche (positive oder negative) Wirkung auf den Menschen korrigiert, sondern in der Sorge um die Wahrheit selbst, dann würde das eine Umkehr eines landläufigen/traditionellen pädagogischen Verständnisses bedeuten, wie es in Abbildung 3 verkürzt dargestellt ist.



Abbildung 3: Modell praxisorientierter Pädagogik

In diesem Modell ist der Mensch der Akteur, der sich der Wissenschaft bedient. Er benutzt die Wissenschaft als Mittel um etwas (Erkenntnis, Kritik) zu erzeugen, das, wie auch immer, Anwendung beim Menschen finden soll bzw. zur Bearbeitung realer Probleme dienen kann (Zielsetzung). Wissenschaft wird so nicht gänzlich im »Elfenbeinturm« betrieben, sondern muss in letzter Konsequenz auf den Menschen in die Praxis zurückwirken können.

²⁸ vgl. KUBAC (2007, S. 88); SCHÖNHERR (2003, S. 31, 65, 157ff).

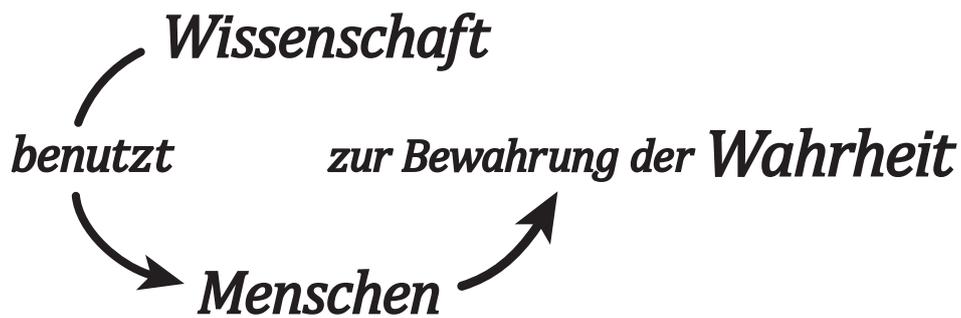


Abbildung 4: Modell skeptischer Pädagogik

Im zweiten Fall wird der Mensch als Mittel »zweckentfremdet«. Nun übernimmt die Wissenschaft die aktive Rolle eines eigenständigen Akteurs (mit eigenen Zielen), der den Menschen instrumentalisiert. Die Wissenschaft setzt ihn für die »Bewahrung der Wahrheit« ein (Abbildung 6). Die Figur des Sokrates scheint im Sinne W. Fischers die Personifizierung dieses Prozesses darzustellen. Unermüdlich führt Sokrates seinen Gesprächspartnern die Grenzen der Erkenntnis vor Augen, um ihre Wahrheitsillusionen zu negieren. Er kennt hierbei keinen Anfang (Motivation/Quelle) und keinen Sinn (Ziel/Maßstab) seines Unterfangens, außer die unerreichbare wissenschaftliche Wahrheit selbst.²⁹ (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 77) Übernimmt der STKE die sokratische Haltung, so müsste auch die radikale Skepsis im Prozess der Wahrheitsbewahrung gefangen sein. Zumindest die Ursprungslosigkeit der sokratischen Elenktik spiegelt sich eindeutig in der methodischen Voraussetzungslosigkeit (Immanenz) der radikalen Skepsis wider. Hier entgegnet Schönherr:

„Es ist zweifellos richtig, daß skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik keineswegs ohne bestimmte ‚Prämissen‘ oder Voraussetzungen auskommt, die ihr Prozedere allererst ermöglichen und die mit bedingen, daß sie überhaupt zu wissenschaftlich-mitteilungsfähigen Resultaten gelangt. Zu beachten ist aber – erstens – daß das Sich-Bewußtmachen und Reflektieren der jeweils eigenen „fundamentalen Unterstellungen“ gerade ein Grundanliegen des skeptischen Einsatzes ist, daß – zweitens – solch eine prämissenbezogene Reflexion eben *des Vollzugs* der transzendental-kritischen Methode bedarf“ (SCHÖNHERR 2003, S. 102)

Der STKE macht sich hier sogar explizit zur Voraussetzung seines eigenen Vollzugs, indem die eigens ausgeblendeten Prämissen der skeptischen Methode zum Problem erhoben werden, um

²⁹ „Kritik als rein immanente Kritik [kann] nicht in der Lage sein [...], ihren eigenen Beweggrund, das *Wozu der Verneinung* positiv anzugeben: Könnte sie es, wäre sie nicht mehr immanent, kann sie es nicht, bleibt der Ort der Kritik weiterhin prekär; so lässt sich das Paradoxon zuspitzen.“ (KUBAC 2007, S. 94)

sie anschließend notwendig an die Durchführung der skeptischen Methode zu binden – ein theoretischer Kreislauf, der kaum mehr auf die pädagogische Praxis angewiesen scheint. Dieser „Logozenismus“³⁰ macht es möglich, die praktisch handelnden Menschen in ihrem »Menschsein« und damit all ihren wahrheits- und wissenschaftsstörenden Eigenschaften, nicht nur in der wissenschaftlichen Rechtfertigung, sondern auch in der wissenschaftlichen Methodik des STKE, zu »vergessen«. Das gilt sowohl für die Anwender_innen der Methode, die von ihrer eigentlich denk- und handlungsnotwendigen subjektiven Färbung geäußerter Skepsis quasi freigesprochen werden, als auch für die Adressat_innen, deren im Logos uneinholbare menschlich-sinngabende Verstrickungen (sozial, physisch, psychisch) ignoriert werden (vgl. FISCHER 1990, S. 736).

Enter truth and the agora is emptied. One man can triumph against every one else. In the 'context of truth', as in the 'context of aristocracy', the hordes are defeated by a force, yes a force, superior to the demos' reputation and physical force and to its endless and useless practical knowledge. (LATOURE 1997, S. 10)

Was sich eigentlich in der pädagogischen Praxis bewähren müsste und erst dadurch zeigen könnte, ob theoretische Befunde den Anforderungen der Praxis entsprechen, muss sich skeptisch ausschließlich im wahrheitsaffinen Logos bewähren. So kappt der STKE die Verbindung zur pädagogischen Praxis und versucht sie logisch (und damit auch zeitlich) zu überholen. Praktische Probleme werden in einen theoretischen Argumentationsprozess gedrängt, der den Legitimierungsgesetzen der Wissenschaft unterworfen ist („Argumentationsniveaus“, „immanent-kritische“ Prüfungen) (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 121ff). Das geht sogar so weit, dass die »logisch korrekte« Formulierung als positionsunabhängiges Kriterium angedacht wird.³¹ Diese Transformation reißt die Grenzen zwischen Theorie und Praxis zugunsten der Theorie nieder und »entmenschlicht« so die Praxis. Ist dies der Fall, dann könnte auch die durch den STKE monierte Zurückweisung radikal skeptischer Einwände zumindest nicht gänzlich auf Ignoranz oder einem »Mangel an Vernunft« beruhen, sondern auf dem Primat der Praxis, der sich den logisch-

³⁰ So bezeichnet Michael Wimmer das Dilemma (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 104).

³¹ „Die Suche nach positionsunabhängigen Maßstäben zur Beurteilung von Begründungs- bzw. Argumentationsqualitäten [...] scheint nämlich keineswegs aussichtslos zu sein.“ (SCHÖNHERR 2003, S. 121) Siehe weiters ebd. S. 121ff.

skeptischen Anstrengungen beständig widersetzt. Bruno Latour weist auf diese Zurückweisung der Skepsis (mit etwas Sarkasmus) nachdrücklich hin:

Is there another explanation, in the end, for this very famous and fair trial, through which the people of Athens forced Socrates to poison himself!? Sure enough, it was a political mistake, because it made a martyr out of a mad scientist, but it might have been at least, a healthy reaction against this most unfair trial Socrates waged against the *demos*. Was it not fair for someone who wanted to judge naked shadows from the superior seat of eternal justice to be sent to the Isles of the Blessed by the living and fully-clothed citizens of Athens? (LATOUR 1997, S. 40)

In den folgenden drei Punkten soll nun der Versuch unternommen werden, das skeptische Vergessen des menschlichen Moments der pädagogischen Praxis, zusammen mit seiner bedenklichen Wirkung für professionelles Handeln, gebündelt zu argumentieren.

1) **Abgeschlossener Sinn**

Die immanente Methodik erfordert abgegrenzte Prämissen um einen wahren/nachvollziehbaren *logischen* Schluss zu ermöglichen. Sie dehnt die erkenntnistheoretische Voraussetzungslogik, die die unumgängliche Existenz von Tautologien und Letztbegründungen aufzeigt, auf die Sphäre der pädagogischen Praxis aus. Letztlich kann sie dadurch bei jedem Einsatz bloß die transzendentalen Voraussetzungen von praktisch situierten Aussagen und Entscheidungen aufzeigen – d.h. ein Prinzip menschlicher Erkenntnis. Es stellt sich die Frage, was diese Methode der pädagogischen Praxis tatsächlich zu sagen hat. Eine (negative) Bewertung praktischer Inhalte, wie sie komparativ vorgenommen wird, scheint jedenfalls nur indirekt möglich, weil die Immanenzlogik dem mannigfaltigen Bedeutungshorizont der Praxis blind gegenübersteht. Schon Immanuel Kant hatte das „Verleitende“ einer solchen „Logik des Scheins“ angedeutet, konnte ihrer Verlockung aber schlussendlich wohl selbst nicht widerstehen (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 64f).

Nun kann man es als eine sichere und brauchbare Warnung anmerken: daß die allgemeine Logik, als Organon betrachtet, jederzeit eine Logik des Scheins, d. i. dialektisch, sei. Denn da sie uns gar nichts über den Inhalt der Erkenntniß lehrt, sondern nur bloß die formalen Bedingungen der Übereinstimmung mit dem Verstande, welche übrigens in Ansehung der Gegenstände gänzlich gleichgültig sind: so muß die Zumuthung, sich derselben als eines Werkzeugs (Organon) zu gebrauchen, um seine Kenntnisse wenigstens dem Vorgeben nach auszubreiten und zu erweitern, auf nichts als Geschwätzigkeit hinauslaufen, alles, was man will, mit einigem Schein zu behaupten, oder auch nach Belieben anzufechten. (KANT 1781, S. 61f)

W. Fischer meinte offenbar von diesem Einwand nicht betroffen zu sein, weil radikale Skepsis keine Erkenntnis erweitere, sondern nur vorhandene negiere (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 67). Dass dafür zuallererst Erkenntnisse/Aussagen (neu-)interpretiert und in der Immanenz sogar explizit „bis zur Ernüchterung“ weitergedacht werden müssten, scheint irrelevant (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 42). Die strikte Abhängigkeit von synthetischen Begriffen im STKE unterminiert wohl alle skeptischen Unterfangen, die auf diesem Wege direkt einen *pädagogischen Praxisbezug* geltend machen wollen.³²

„Die Unmittelbarkeit der Bedeutung je eines Wortes bestimmt sich nur im System aller anderen Bedeutungen zu ihrer Bestimmtheit. Das je Bestimmte, das das Wort als Bedeutung meint, aber nicht expliziert, ist darin reine Bestimmtheit: Das Wort [...] kann verschiedenste Bedeutungen implizieren. Explizit ist es sinnleer. Die Vermittlung dieses unmittelbaren Sinnes, also die Explikation dessen, was er meint, erfolgt im Worte nicht.“³³

Alle anderen Bedeutungen sind wohl kaum (wenigen Seiten langen) Programmen Stellungnahmen, Dokumentationen oder Textpassagen zu entnehmen, die von pädagogischer Praxis berichten. Die pädagogische Praxis selbst bleibt ohnehin unerreichbar, weil sie sich bekanntlich nicht in Textform vollzieht, und ihre Bedeutung damit jenseits aller Wörter, die sie je beschreiben könnten.³⁴

Diese methodologische Frage verschärft sich womöglich noch, wenn es darum geht, pädagogische Positionen bzw. ‚Phänomene‘ skeptisch-transzendental-kritisch zu untersuchen, die nicht im engeren Sinne textförmig vorliegen, also beispielsweise pädagogische Praktiken oder Institutionen. (SCHÖNHERR 2003, S. 105)

³² „Die Sprachkritik kritisiert mit der Sprache die Sprache, setzt diese voraus, ohne diese Voraussetzung methodisch aufzuheben. Sie transzendiert sich daher in sich selbst.“ (FISCHER 1980b, S. 72)

³³ FISCHER 1980a, S. 95. Im Original: „Das Wort ‚frei‘ kann verschiedenste Bedeutungen implizieren.“ Der Begriff „frei“ wurde in diesem Zusammenhang nur deswegen aus dem Zitat gestrichen, weil nicht der Eindruck entstehen soll, der Umstand der »Sinnleere« betreffe nur den Begriff der Freiheit. (vgl. FISCHER 1980b, 64-68)

³⁴ „Worauf es ankommt, ist zu erkennen, daß das ‚Ansich‘ nicht einfach aufgegriffen werden darf und nachher als Produkt, Abstraktion der Sprache u. dgl. bezeichnet werden kann [...] Wird ein ‚Ansich‘ [...] als absolut mißverstanden, so entsteht eine Mythologie, in der Theoretisches als Sinn von (unvermittelt) Praktischem, als Sinn von ‚absolut‘ ausgegeben wird.“ (FISCHER 1980b, S. 68)

„Daß Satz Sinn selbst einen nicht-aktualen Sinn von Gewißheit voraussetzt, wie sich im weiteren erweisen wird, wird auch zeigen, daß [das] ‚Innesein an Hand eines Satzes‘ sprachkritisch nicht durchführbar ist.“ (FISCHER 1980b, S. 72)

Wie Schönherr hier selbstkritisch anklingen lässt, schleicht sich in Gestalt der immanenten Kritik heimlich der hermeneutische Trugschluss ein, der ursprünglich radikal-skeptisch abgelegt werden sollte (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 35). Die pädagogische Situation wird in der skeptischen Analyse plötzlich (immanent) bestimmbar. Eine professionelle Pädagog_in, die sich in der Beurteilung einer pädagogischen Situation auf den Standpunkt radikaler Skepsis zurückzieht, würde einen eng abgesteckten Monolog führen, den sie aufgrund des vermeintlich immanenten Charakters des STKE mit der pädagogischen Situation verwechseln könnte. Im Logos kann die pädagogische Situation wohl kaum erörtert werden, weil sie nur in der Praxis anzutreffen war/ist. Was unter Betrachtung formallogischer „Vernunft“ vielleicht irrational erscheint, könnte im Gesamtzusammenhang der Situation (inklusive praktischer Gegebenheiten) durchaus nachvollziehbar werden.³⁵ Die Beurteilung der pädagogischen Situation bzw. das pädagogische Handeln sind daher wohl kaum gleichwertig in der Ebene des Logos anzusiedeln, wie die Form der wissenschaftlichen Reflexion.

2) *Naive Negativität*

Mit der radikalen Skepsis ist offenbar eine spezifische Form der Negativität verbunden. Entscheidend für die skeptische Relativierung/Relationierung ist die Möglichkeit des tatsächlichen »Negierens« von Aussagen. Es scheint, als könnte durch das skeptische Widerlegen einer Aussage ein Diskurs quasi zeitlich zurückgedreht oder ein ursprünglicher(er) bzw. nicht bereits vorab entschiedener Zustand (wieder)hergestellt werden. Von diesem Punkt aus wäre die zukünftige Entwicklung des Diskurses dann „offen“. Ein skeptischer Einwand könnte demnach positive Aussagen so negieren, als würde er sie »aufheben«. Ein solches Aufheben scheint jedoch an mindestens zwei Voraussetzungen gebunden:

- ▣ Kritisierte Behauptungen müssten ohne reale Diskurse und Urheber_innen gedacht werden, da sich diese gegen skeptische Einwände zur Wehr setzen könnten.³⁶ Skeptisches Negieren ist zunächst ein logischer Vorgang und nicht bereits der praktische Überzeugungsakt oder ein die Wirklichkeit durchdringender Vollzug. Eine mögliche Ablehnung des Negierens

³⁵ Wird ein Mensch bspw. »erpresst« eine bestimmte Handlung zu durchzuführen, dann kann sich seine Handlung ja sogar gegen seine eigenen Überzeugungen richten. Von außen wäre seine eigentliche Motivation nicht zwingend sichtbar – was wohl auch für die pädagogische Situation gilt, die unter dem Druck pädagogischer oder politischer Rahmenbedingungen angeleitet wird. Siehe auch die Probleme zwischen der „Gewissens-“ und der „Ermessensfrage“ (politischer) Handlungen bei F. Fischer. (vgl. FISCHER 1979d, S. 91–101)

³⁶ Schönherr deutet in diesem Zusammenhang jedoch bereits selbst die positive Möglichkeit der Korrektur skeptischer Kritik an, falls sich jemand in der Kritik missverstanden fühle. (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 105)

scheint in der Formulierung des Nutzens der skeptischen Relationierung nicht ausreichend mitbedacht, denn dann müssten auch mögliche unerwünschte Folgen der Aufhebungsversuche eingestanden werden, die einen Diskurs u.U. sogar zum Erliegen bringen könnten (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 95). Das würde den beworbenen skeptischen Nutzen deutlich relativieren.

- ▣ Die radikale Skepsis dürfte nicht Teil des Diskurses werden, den sie aufgreift. Sie müsste wohl als präzises Anti-Teilchen fungieren, das nur negiert was bereits vorhanden ist, um nicht durch restliche Überschüsse den Diskurs darüber hinaus zu beeinflussen. Wird diese Präzision nicht erreicht, dann würde die radikale Skepsis – im Kritisieren der einen Behauptung – anderen noch nicht (oder weniger heftig kritisierten) Behauptungen automatisch ein Übergewicht verleihen – und damit doch indirekt „etwas mitbringen und hinzufügen“. Der Diskurs würde lediglich in unbestimmter Richtung »verschoben«, aber nicht geöffnet.

Skepsis und Skeptiker_in scheinen daher letztlich nicht als Teil des wissenschaftlichen Diskurses gedacht, sondern beanspruchen eine übergeordnete, dem Diskurs externe Schlichterposition. Ihr Wirken soll keine rückverfolgbaren Spuren hinterlassen und trotzdem alternative Wege eröffnen (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 101). So können auch die Mechanismen der Skepsis kaum Gegenstand des Diskurses werden – weder die den skeptischen Einwand erhebende Person noch die Begründung des Einwands kann erfasst oder gar in Frage gestellt werden, denn davor schützt sie die methodisch-skeptische „Negativität“. Die Skeptiker_in, mit ihren wohl unbestreitbaren menschlichen Vorurteilen, Motivationen, Neigungen, Überzeugungen, und sozialen Bindungen, verlässt die Bühne des Diskurses und verschwindet hinter dem Vorhang der radikalen Skepsis (komparatives Urteil, immanente Kritik).³⁷ Eine bewusste oder unbewusste *positive* Einflussnahme der Skeptiker_innen, die sich nicht mehr als Negativität bezeichnen lässt, scheint im pädagogischen Rahmen jedoch unumgänglich. Auch Schönherr ist mehr oder weniger bereit einzugestehen, dass die Negativität sich dem Vorwurf der Willkür nicht gänzlich entziehen kann. (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 121–126)

³⁷ „Um den (notwendig) parasitären Status des skeptisch-transzendental-kritischen Theorieeinsatzes stärker hervorzuheben, kann auch von einem viralen Denken gesprochen werden, dass an ein jeweils gegenstandsbestimmendes Aussagensystem (ein Corpus) andockt, um inhaltliche oder strukturelle Schwächen desselben aufzufinden und es solcherart damit zu konfrontieren, dass seine Modifikationswürdigkeit bzw. Änderungsnotwendigkeit bei gleichzeitiger Akzeptanz der Fraglosigkeit des skeptisch-kritischen Instrumentariums offen zutage tritt, das ‚Implantat‘ also *als* Implantat *gar nicht* erscheint.“ (KUBAC 2007, S. 91)

Um [...] Fragen im Einzelfall beantworten zu können, wird der um ein komparatives Urteil bemühte Skeptiker an einem gewissen Punkt seine *reine* intentio obliqua aufgeben müssen. Er wird nicht umhinkommen, (eigene) sachbezogene Überlegungen und Überzeugungen in sein Urteilen einfließen zu lassen. (SCHÖNHERR 2003, S. 123)

JA, - der Befund, daß aus der bloßen methodischen Skepsis heraus nur eingeschränkt (komparativ) geurteilt werden kann, impliziert einen gewichtigen Einwand, insofern man nämlich vom Skeptiker mehr Auskunft darüber verlangen könnte, was denn [...] ein *qualifiziertes* Urteilen über pädagogisch Strittiges ermöglicht. Wie kann sichergestellt werden, daß nicht bloß das erstbeste subjektive Gutdünken den Ausschlag gibt? (SCHÖNHERR 2003, S. 124)

In Bezug auf professionelles Handeln kann eine naiv-skeptische Haltung z.B. dann problematisch werden, wenn die reflektierende Pädagog_in die eigene Person in der Beurteilung der pädagogischen Situation skeptisch-objektiv exkludiert. Wer nur noch alles andere hinterfragen kann, gegenüber den Motivationen seiner Skepsis und den daraus resultierenden Handlungen jedoch blind ist, könnte leicht dem Irrtum erliegen, sich stets im zu Recht wähnen bzw. eine vernünftige Haltung zu vertreten.³⁸ Während dieser Umstand in der wissenschaftlichen Theoriebildung wohl kaum relevant ist, weil die Theorie ohnehin einem ständigen Diskurs hypothetischer Natur unterliegt, erscheint er im Angesicht des praktischen Handlungszwangs bedenklich. Verfehlungen in skeptischen Urteilen werden in der pädagogischen Praxis wohl kaum durch wissenschaftlich begründete Einsprüche korrigiert, sondern primär im Scheitern der eigenen pädagogischen Bemühungen erfahren (vgl. OEVERMANN 1999, S. 101). Kann dieses Scheitern dann nur der Umwelt samt Klientel zugeschrieben werden, weil die Skeptiker_in aus erhabener Position (neutral, immanent) zu urteilen glaubt, scheinen Sturheit oder »Ver-zweiflung« als skeptische Reflexe nicht unwahrscheinlich.³⁹

³⁸ „Isn't it really worth going to graduate school to study critique? 'Enter here, you poor folks. After arduous years of reading turgid prose, you will be always right, you will never be taken in any more; no one, no matter how powerful, will be able to accuse you of naïveté, that supreme sin, any longer? Better equipped than Zeus himself you rule alone, striking from above with the salvo of antifetishism in one hand and the solid causality of objectivity in the other.' The only loser is the naïve believer, the great unwashed, always caught off balance” (LATOURE 2004, S. 239)

³⁹ “Is it so surprising, after all, that with such positions given to the object, the humanities have lost the hearts of their fellow citizens [...] The Zeus of Critique rules absolutely, to be sure, but over a desert.” LATOURE (2004, S. 239)

3) *Mangelnde pädagogische Verantwortung*

Durch Wahrheitsaffinität und Maßstabslosigkeit enthält sich radikale Skepsis ihrer praktisch pädagogischen Verantwortung. Egal was die skeptischen Einwände bewirken (in Praxis oder wissenschaftlichem Diskurs), der STKE kann wohl kaum in dem Maße für die Folgen seiner Skepsis verantwortlich gemacht werden, wie er seinerseits kritisierte Behauptungen oder Praktiken zur Rechenschaft zieht. Im Glauben stets verbessernd-schlichtend⁴⁰ durch Skepsis auf pädagogische Fragestellungen/Praxis einzuwirken, verschließen die Skeptiker_innen ihre Augen vor möglichen ungewollten Folgen ihres Eingreifens schon vor Beginn ihrer skeptischen Interventionen. Retrospektiv kann eine Pädagog_in, die sich in ihrem professionellen Handeln primär an der Skepsis orientiert, sich daher wohl nur die positiv bewerteten Effekte ihres Wirkens zusprechen.

1.4 DIE GRENZEN RADIKALER SKEPSIS

Der Einsatz radikaler Skepsis hat seinen Preis. Wie ich versucht habe zu verdeutlichen, scheint sie nicht bloß ein notwendiges Desiderat der Pädagogik, wie W. Fischer beteuerte, und auch kein privilegierter Richter über Argumentationslogik oder pädagogische Wahrheiten, wie sie zumindest latent vorgibt. Der STKE kann zwar die Legitimität aller möglichen pädagogischen Aussagen und Handlungen relativieren – allerdings nicht ohne gleichzeitig jeglichen Kontext bzw. ursprünglichen Sinn mit-zu-negieren (vgl. KUBAC 2007, S. 94).

Die Vernunftphilosophie, die die Wirklichkeit in den Begriff aufzuheben versucht, bleibt insofern immer nur negative Philosophie, als sie die Wirklichkeit zwar im erkennenden Begriff erfaßt, jedoch dadurch als gemeinte Wirklichkeit verliert. (SCHMIED-KOWARZIK 2000, S. 17)

Die Voraussetzungen menschlicher Erkenntnis skeptisch-negativ als problematisierenden Vernunftgebrauch oder im Sinne der sokratischen Elenktik in die pädagogische Praxis transformieren zu wollen, erscheint daher problematisch und der skeptisch proklamierte Nutzen nur eingeschränkt sinnvoll. Das bedeutet allerdings nicht, dass die skeptischen Beiträge des STKE wissenschaftlich überflüssig wären, sondern schränkt m.E. nur deren Geltungsbereich ein bzw.

⁴⁰ Die Äußerung radikaler Skepsis scheint grundsätzlich positiv konnotiert, weil durch das Kriterium der nicht erreichbaren Wahrheit ihr Einsatz jederzeit gerechtfertigt ist („Mangel an Skepsis in der Pädagogik“) und gleichzeitig ein absoluter Nutzen (Alternativen aufzeigen, Diskurs öffnen) mit ihr verbunden wird.

mahnt viel mehr zur Vorsicht im Umgang mit radikaler Skepsis. In den Grenzen der Diskurse pädagogischer Theorie erscheint der STKE durchaus angemessen, weil seine logisch-synthetische Methode auf logisch-synthetische Begriffe trifft. Radikale Skepsis kann hier durchaus fruchtbar sein, um festgefahrene und selbstverständliche wissenschaftliche Dogmen aufzubrechen, auf die Unmöglichkeit wahren Wissens hinzuweisen und dadurch den wissenschaftlichen Diskurs aufrecht zu erhalten – wahrscheinlich sogar einschließlich der Kritik an Ideologien, auf denen bestimmte pädagogische Praktiken »beruhen«. Ein Fehler wäre es hingegen wohl, einen spezifischen praktischen Fall bzw. tatsächliche Praktiken selbst einem skeptischen Urteil zu unterziehen oder die Forderung nach primär skeptischen Grundhaltungen professioneller Pädagog_innen zu stellen (Nicht-Wissen). Im Feld der pädagogischen Praxis und im Hinblick auf professionelles Handeln tendiert radikale Skepsis – bereits in ihren epistemologischen Grundlagen – dazu, die Praxis präventiv übertrumpfen zu wollen und somit einen »Primat der Skepsis« einzufordern.

2. PÄDAGOGISCHE DEKONSTRUKTION

In der Analyse des STKE hat sich gezeigt, dass der erkenntnistheoretische Dualismus von Wahrheit und Unwahrheit nicht gegen die pädagogische Praxis gerichtet werden darf. Praxisnahes Wissen kann durchaus pädagogisch bedeutsam und möglicherweise sogar professionell sein, auch wenn es formallogisch nicht ausreichend begründet erscheint. Da Michael Wimmer im „Logozentrismus“ des skeptisch-transzendentalkritischen Einsatzes einen Irrweg ausgemacht hat, ist davon auszugehen, dass die von ihm vertretene Alternative der »pädagogischen Dekonstruktion«⁴¹ diesen nicht erneut beschreitet. Weil Wimmer jedoch auf Übereinstimmungen zwischen seiner und der Position der radikalen Skepsis hinweist und die Dekonstruktion selbst als „skeptisch“ kategorisiert, gilt es in diesem Abschnitt die Differenzen zur Transzendental-skepsis genau zu konturieren. (vgl. WIMMER 2016, S. 20, 89–92, 331, 335) Primär soll in diesem Abschnitt geprüft werden, ob die pädagogische Dekonstruktion den Menschen und

⁴¹ Ich verwende die Zusammensetzung »pädagogische Dekonstruktion« deshalb, weil Wimmer sich im Begriff der „Dekonstruktion“ wohl hauptsächlich auf das sehr allgemeine Verfahren Derridas berufen möchte, es jedoch gleichzeitig (direkt) mit zentralen Konzepten Lacans und Levinas' aufzuladen scheint, die zusätzlich einen pädagogischen Nutzen untermauern sollen. Die drei Autoren mögen zwar viele Übereinstimmungen besitzen und teilweise auch in der Entwicklung ihrer Theorien aufeinander Bezug genommen haben (besonders Derrida und Levinas), sie gemeinsam unter dem Dach der Dekonstruktion zu vermengen scheint m.E. jedoch nicht ratsam. Mit der *pädagogischen Dekonstruktion* soll die Position Wimmers markiert werden, die er aus den jeweiligen Bezügen (Derrida, Lacan, Levinas) konstruiert und in der Pädagogik situiert.

die pädagogische Praxis in ihrer Verfasstheit angemessen zu würdigen weiß – denn Wimmer erhebt das durch die Dekonstruktion beförderte „Nicht-Wissen“ sogar explizit zum entscheidenden Kriterium pädagogischer Professionalität.

Von Laien und Nicht-Pädagogen unterscheiden sie [professionelle Pädagog_innen] sich dann gerade dadurch, daß sie nicht (mehr) ans Wissen über Erziehung, Unterricht, Lernen etc. *glauben*, weil nur durch das Nicht-Wissen oder das wissende Nichtwissen der Andere allererst einen Ort finden kann, der nicht immer schon im voraus [sic] vom Wissen besetzt, für offene Lern- und Bildungsprozesse aber die erste Voraussetzung ist. (WIMMER 1999, S. 445)

Wimmer entwirft eine alternative Auffassung des Theorie-Praxis Verhältnisses, das nicht als ein *Denken des Anderen*, sondern als (der Ansatz eines) »anderen Denkens« verstanden werden solle (vgl. WIMMER 2016, S. 360f). Die pädagogische Dekonstruktion mache im Aufzeigen von Paradoxien die absolute Grenze des Anderen gewissermaßen sichtbar, soweit es das »Freilegen von Widersprüchlichkeiten« zulasse. Wenn skeptisch-transzendental-kritisch ungenannte Voraussetzungen im Mittelpunkt des Verfahrens standen, dann sind es dekonstruktiv wohl die übergangenen Widersprüche (vgl. WIMMER 2016, S. 241, 335). Weil das Aufzeigen von Widersprüchlichem anscheinend das einzig echte Kennzeichen der Dekonstruktion markiert, wäre es nicht sinnvoll im Folgenden eine etwaige Methode der Dekonstruktion⁴² zu explizieren. Stattdessen soll direkt der durch Wimmer postulierte Bezug der Dekonstruktion zu professionellem pädagogischem Handeln erörtert und anschließend dessen erkenntnistheoretische Begründung analysiert werden.

2.1 PÄDAGOGISCHE PROFESSIONALITÄT ALS DEKONSTRUKTIVES HANDELN

Michael Wimmers Verhältnis zur pädagogischen Professionalität wird nun anhand eines Zitats verdeutlicht, das in drei Teile (**A**, **B**, **C**) gegliedert wird. Die zentrale These jedes Teils wird in diesem Abschnitt kurz umrissen.

⁴² Jacques Derrida im Interview mit Florian Roetzer: „Was ich Dekonstruktion nenne, kann natürlich Regeln, Verfahren oder Techniken eröffnen, aber im Grunde genommen ist sie keine Methode und auch keine wissenschaftliche Kritik, weil eine Methode eine Technik des Befragens oder der Lektüre ist, die ohne Rücksicht auf die idiomatischen Züge des Gegenstandes in anderen Zusammenhängen wiederholbar sein soll. Die Dekonstruktion hingegen befasst sich mit Texten, mit besonderen Situationen, mit der Gesamtheit der Philosophiegeschichte, innerhalb derer sich der Begriff der Methode konstituiert hat. Wenn die Dekonstruktion die Geschichte der Metaphysik oder die des Methodenbegriffs befragt, dann kann sie nicht einfach selbst eine Methode darstellen.“ (ROETZER 1987, zit. nach FISCHER 2011, S. 62)

[A] professionelles pädagogisches Handeln [bleibt] aus der Sicht einer sich selbst problematisch gewordenen Erziehungswissenschaft in einen unauflösbaren Knoten verstrickt, [B] den nicht sie, sondern immer nur der Handelnde selbst lösen kann, denn pädagogisches Handeln ist aus ihrer Sicht immer in sich different und als solches selbst dekonstruktiv, [C] das heißt, es ist alles zugleich und in einem; es ist *unmöglich, Aufhebung der Unmöglichkeit* im Wissen und, will es gelingen, *Scheitern der Aufhebung* am Anderen. (WIMMER 1999, S. 446f)

(A) Die Aufgabe der Dekonstruktion liege im „Öffnen“ von Paradoxien und Widersprüchen, die durch den „Anderen“ hervorgerufen werden. Der/das Andere stelle eine allgegenwärtige Lücke oder Differenz dar, die eine notwendige Voraussetzung menschlichen Denkens und Handelns bilde und selbst der Struktur der Sprache innewohne. Damit ist bereits der größte Unterschied der pädagogischen Dekonstruktion zur radikalen Skepsis bestimmt, den Wimmer u.a. auch als Kritik am STKE äußert. Sprache, Begriffe und Logik genießen in der radikalen Skepsis scheinbar einen makellosen („reinen“) Status. Die immanente Kritik könne nur deswegen auf ihrer Immanenz beharren, weil sie sich auf die in Sätzen, Worten und Axiomen vermeintlich eingeschriebenen Bedeutungen *verlässt* – aus dekonstruktiver Perspektive hingegen erscheint diese begriffliche Gewissheit illusorisch. (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 104f) Die Unzuverlässigkeit der logischen Immanenz kann bspw. am Lügner-Paradoxon verdeutlicht werden:

„Ich lüge“ oder „Dieser Satz ist falsch“

Weil diese Sätze selbstreferentiell ihre eigene Unwahrheit behaupten, erscheint ihre Bedeutung kaum entscheidbar.

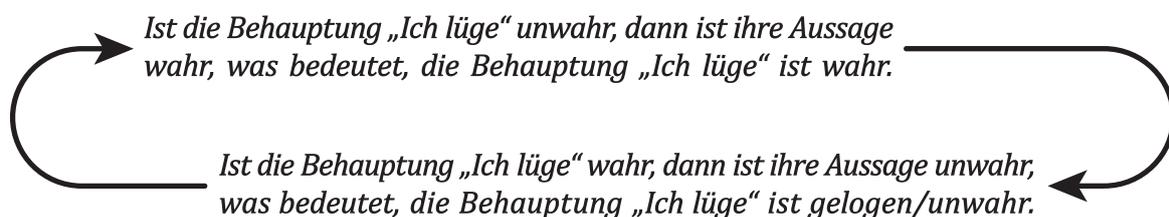


Abbildung 5: Eine Form des Lügner-Paradoxons

Diese widersprüchliche Zweideutigkeit (Abbildung 5) lässt die Aussage des Satzes unsinnig erscheinen, was immanenz-logisch wohl als formaler Fehler gewertet werden müsste. Dekonstruktiv betrachtet ist dieser Widerspruch jedoch nicht fehlerhaft, sondern für den Sinn der Aussage geradezu konstitutiv. (vgl. WIMMER 2016, S. 333f) Für Lacan wäre bspw. unverständlich gewesen,

zu welch absurden Behauptungen ein bloß formallogisches Denken führt, etwa zu der Behauptung einer Antinomie der Vernunft in der Aussage *ich lüge*, wo doch ein jeder weiß, daß davon keine Rede sein kann. [...] Es ist vollkommen klar, daß dem *ich lüge*, ungeachtet seiner Paradoxie, volle Geltung zuzusprechen ist. Tatsächlich ist das aussagende ich, das ich des Aussagens, nicht dasselbe wie das ich der Aussage, das heißt wie der *shifter*, der es, in der Aussage, bezeichnet. Von da aus, vom Punkt, wo ich aussage, habe ich durchaus die Möglichkeit, gültig zu formulieren, daß das *ich* – das *ich*, das in diesem Augenblick die Aussage formuliert – zu lügen im Begriffe ist, daß es gerade eben gelogen hat, daß es nachher lügt, oder gar, daß es, indem es sagt: *ich lüge*, seine Absicht zu täuschen, erklärt. (LACAN 2015, S. 145)

Durch die Trennung des *aussagenden ich* vom *ausgesagten ich* demonstrierte Lacan, dass jede Behauptung einen unbewussten, im *Gesagten* nicht artikulierten, *gemeinten* Anteil mit sich führt. Denn das aussagende ich (der Mensch, der etwas sagt) wird durch das ausgesagte ich (das ich im Satz) nur bezeichnet – d.h. *im Satz* nur teilweise bestimmt.⁴³ Zwar hätte Lacan nur „deuten“ können was im Satz „Ich lüge“ gemeint war, weil das Gemeinte unbewusst (bzw. ein Signifikat) ist, aber er schreibt dem vermeintlich widersprüchlichen *Gesagten* in der Deutung trotzdem explizit Sinn zu – dieser Sinn (das Gemeinte) realisiert sich erst im „Vollzug des Aussagens“. (vgl. LACAN 2015, S. 145f) Der Sinn der Aussage „Ich lüge“ ist also gerade nicht gleichbedeutend mit seiner wörtlichen oder formallogischen Semantik, sondern kann wohl nur in Zusammenhang mit dem Vollzug der Aussage⁴⁴ gedeutet werden. Im Vollzug der Aussage ist mehr aufgehoben als der bloße Satz, weil zusätzlich Umstände und Situation des Vollzugs berücksichtigt werden müssen. Diese versteckte Dynamik der Sprache tritt im Lügner-Paradoxon zwar besonders deutlich zutage, ist darauf aber nicht begrenzt, sondern wohne allen möglichen Sätzen inne. Eine „sich selbst problematisch gewordene Erziehungswissenschaft“ scheint für Wimmer bereits in dieser Spaltung von *Gesagtem* und *Gemeintem* begründet. (vgl. WIMMER 2016, S. 276–283) Pädagogische Theorie könne keine direkten Lösungen für die Handlungsnot professioneller Pädagog_innen bereitstellen, weil alle möglichen pädagogischen Empfehlungen eine

⁴³ Lacans Aufzählung mehrerer möglicher Auslegungen des „ich lüge“ verdeutlicht diesen Sachverhalt. Es erscheint zudem selbstverständlich, dass das ich im Moment der Aussage natürlich mehr ist als nur eine Lügner_in. So kann das ich zum Zeitpunkt der Aussage möglicherweise auch mitfühlend, gleichgültig oder hinterlistig sowie im Dialog gerade Untergebene_r, fremde Gesprächspartner_in oder enge Freund_in sein. Mit dem „Ich lüge“ ist daher nur ein sehr kleiner Ausschnitt der Wirklichkeit bzw. des »aussagenden Ichs« erfasst.

⁴⁴ Der Vollzug der Aussage verweist immer auf das aussagende Subjekt, dass Lacan als »durch die Sprache ausgedrückt« verstehe (vgl. BRAUN 2010, S. 89–94). Siehe auch „Sagen“ und „Gesagtes“ bei Levinas (vgl. BEDORF 2003, S. 54ff).

(widersprüchliche) Ambiguität aufweisen würden, die höchstens ausgeblendet, jedoch nicht beseitigt oder vermieden werden könnte.⁴⁵ Kein Wissen könne die pädagogische Situation erfassen, kein Handeln dem Wissen vollständig entsprechend erfolgen. (vgl. WIMMER 1999, S. 441f) Allgemeingültige Problemlösungen für die pädagogische Praxis durch Theoriebildung wären so bereits erkenntnistheoretisch durch die Struktur der Sprache ausgeschlossen.

Die Paradoxie der Erziehung bezeichnet daher die Unmöglichkeit einer Theorie, die ihr praktisches Gelingen verbürgen könnte. (WIMMER 2016, S. 343)

Wimmer schlägt deshalb eine alternative Sichtweise auf das Theorie-Praxis Verhältnis vor, die sich weder in der Formulierung pädagogischer Handlungsanweisungen, noch im Aufzeigen logischer Inkonsistenzen erfüllt.

(B) Michael Wimmer begegnet der Mehrdeutigkeit der Sprache auf theoretischer Ebene mit der Dekonstruktion und auf praktischer Ebene mit einer speziellen „Haltung“ für Pädagog_innen, die er als „Nicht-Wissen“ oder auch „Nicht-Passives-Aushalten“ bezeichnet. (vgl. WIMMER 1999, S. 431f, 2016, S. 346) Damit versucht Wimmer wohl der »Struktur des Handelns« zu entsprechen, die er analog zur Struktur der Sprache als *dekonstruktiv* bzw. *gespalten* charakterisiert. Wenn sich Handlungen an andere Personen richten, seien auch die der Handlung zugrundeliegenden Annahmen über diese Personen notwendig von der Spaltung betroffen. Alle möglichen Eigenschaften, die einem Gegenüber zugeschrieben werden könnten, seien eigentlich imaginiert, das Andere des Gegenübers liege jenseits der eigenen Zugriffsmöglichkeiten. (vgl. WIMMER 1999, S. 446) Alles erdachte, erfragte, erfahrene oder gemeinsam erlebte formt in der eigenen Vorstellung ein Abbild des Gegenübers. Diese Projektion stellt die Basis der eigenen Handlungsmöglichkeiten dar – nur auf seiner Informationsgrundlage könnten Pläne für Handlungen geschmiedet werden. (vgl. WIMMER 1999, S. 437ff, 2010, S. 22) Ohne das imaginierte Gegenüber könne daher zwar nicht zielgerichtet gehandelt werden, aber es dürfe sich auch nicht die Illusion einstellen, dass das Abbild dem Gegenüber gleichgesetzt werden könne.

Der Handelnde müsste folglich in der Lage sein, nicht dauerhaft, was unmöglich wäre, aber situativ die größte Illusion zu durchbrechen, die [...] jenseits aller praxisbezogenen Reflexionsformen herrscht,

⁴⁵ Dadurch erscheint der Vergleich logischer Mängel in Behauptungen (STKE) unangemessen, weil dieser den singular-konstitutiven Sinn der Behauptungen vorenthalten würde (vgl. WIMMER 2016, S. 239ff).

nämlich daß es eine letzte, immaterielle, ideale oder symbolische Ordnung gibt, die den Sinn und die Konsistenz der Erfahrung garantiert. (WIMMER 1999, S. 442)

Weil die letztinstanzliche Ordnung nicht existiere, sei auch pädagogisches Handeln »dekonstruktiv«. Es mache die unauflösbare Spaltung von Vorannahmen/Wissen und unverfügbaren Gegebenheiten (Verfasstheit des Anderen) im Scheitern der eigenen Handlung erfahrbar.⁴⁶ (vgl. WIMMER 1999, S. 430) **(C)** Pädagogisches Handeln erscheint daher

- ▣ „**unmöglich**“, weil wissenschaftliches und eigenes Erfahrungswissen den Anderen nicht berühren können, Handeln ohne Vorannahmen jedoch ebenfalls nicht denkbar sei
- ▣ als „**Aufhebung der Unmöglichkeit im Wissen**“, weil Wissen zwar erforderlich ist, die Paradoxie des Handelns ohne Vorannahmen/Wissen jedoch gleichzeitig als Nicht-Wissen bewusst zu halten sei
- ▣ als „**Scheitern der Aufhebung am Anderen**“, weil die Handlung den Anderen letztlich (selbst unter Einsatz des Nicht-Wissens) verfehlen muss

2.2 ERHOFFTE PERFORMANZ DES PARADOXEN

Wimmers Beschreibung eines paradoxen Verhältnisses der Pädagogik ist erkenntnistheoretisch kaum bestreitbar. Durch die Spaltung eines »Sagbaren« von einem, damit stets verbundenen, »unsagbaren Gemeinten«, scheint geklärt, warum (gutes) pädagogisches Handeln und Denken immer wieder neu definiert und ausgelegt werden können. Wimmer ist sich daher sicher, dass dieser Prozess der Erneuerung auch zukünftig kein Ende finden wird – im Gegenteil, der Prozess sei offenbar konstitutiv für die Pädagogik.⁴⁷ Michael Wimmer hat somit sehr elegant das unerreichbare Gemeinte bzw. Andere als Voraussetzung der Pädagogik expliziert. Die praktische Wendung dieser Voraussetzungen im pädagogischen Nicht-Wissen muss allerdings hinterfragt

⁴⁶ Die Erfahrung des Scheiterns könnte z.B. gemacht werden, wenn eine Lehrer_in eine Schüler_in als besonders fleißig und eifrig einschätzt und ihr deswegen zusätzliche Aufgaben im Unterricht stellt. Die Schüler_in erledigt die Aufgaben zwar alle, teilt der Lehrer_in jedoch irgendwann mit, dass sie überfordert sei und die gestellten Aufgaben nicht aus Eifer, sondern aus Pflichtbewusstsein erledigt habe. Ihre Motivation war nicht intrinsisch, wie angenommen, sondern zwanghaft. Das Erledigen der Aufgaben hatte keineswegs den ihr fälschlicherweise zugeschriebenen Eifer befriedigt, sondern wurde als Belastung wahrgenommen.

⁴⁷ Siehe zum Vergleich den STKE, der sich dieser Feststellung zu enthalten versucht, um selbst kein Letztprinzip formulieren zu müssen und dem Vorwurf des Skeptizismus zu entgehen. Im STKE wird nicht ausgeschlossen, dass vielleicht doch irgendwann ein der skeptischen Prüfung standhaltendes, wahres Wissen gefunden werden könnte. Das macht die jeweilige Prüfung spezifischer Behauptungen erst notwendig – andernfalls könnte der Beitrag der Skepsis wohl auch als prophylaktischer Hinweis auf die prinzipiell unerreichbare Wahrheit für alle denkmöglichen Behauptungen erledigt werden. (vgl. SCHÖNHERR 2003, S. 54, 93, 156ff)

werden. Wimmer eröffnet mit seinen dekonstruktiven Beiträgen zwar den Zugang zur Paradoxie des Pädagogischen, bietet mit der Haltung des *Nicht-Wissens* jedoch eine Möglichkeit auf, darauf zu antworten bzw. mit dieser Paradoxie auch praktisch intentional umzugehen. Nicht nur das, er verankert diese Haltung sogar als »Voraussetzung« professionellen pädagogischen Handelns. (vgl. WIMMER 1999, S. 430ff) Aber wie ist das möglich? Wie kann eine Methode oder Haltung den Umgang mit Paradoxem (Unmöglichem) ermöglichen? Wie kann der Versuch, sich im Nicht-Wissen »nicht auf eine Situation vorzubereiten«, etwas anderes als Vorbereitung oder Wissen sein? Wie kann das »Nicht-Antizipieren-wollen« einer singulären Situation dem Vorwurf entgehen, die Situation dadurch bereits wissend zu umgreifen?

Wimmer fordert einerseits zum Handeln ohne Wissen auf, räumt andererseits jedoch ein, dass ohne Wissen nicht gehandelt werden könne – gerade auf diesen Widerspruch will er aufmerksam machen (Urteil ohne Wissen). Er rücke mit der pädagogischen Dekonstruktion von der Suche nach den »Bedingungen der Möglichkeiten« ab, weil es nicht möglich sei

Bedingungen der Möglichkeit praktischen Gelingens anzugeben, die nicht zugleich als Bedingungen der Unmöglichkeit verstanden werden können. (WIMMER 2016, S. 342)

Wimmer bekräftigt hier indirekt die vorangehende Analyse dieser Masterarbeit, die im Nutzen der radikalen Skepsis des STKE lediglich ambivalente Wirkung vermutet (siehe Seite 40). Die Dekonstruktion möchte diese Ambivalenz jedoch ebenfalls überbieten (erneut in einen pädagogischen Nutzen überführen), indem sie die Erfahrung der Paradoxität als Voraussetzung »gerechter« Möglichkeitsräume definiert.

[Der] Sinn oder Einsatz [der Dekonstruktion] besteht genau darin, durch diese Dekonstruktion eines Denkens von Möglichkeitsbedingungen Gerechtigkeit zu ermöglichen, die durch die Ausblendung der Unmöglichkeit gerade verunmöglicht wird, da der theoretische Diskurs eine andere Möglichkeit als die von ihm bestimmte negiert. Wenn Wissen z.B. die Bedingung der Möglichkeit der Praxis ist, dann ist sie als professionelle unmöglich, wenn es dieses sichere Wissen nicht gibt. Da es aber doch ein Wissen gibt, kann es die Paradoxie als praktische oder exoterische nicht geben. [...] Damit verhindert das Wissen von den Bedingungen der Möglichkeit die Möglichkeit des eigentlich angestrebten Ereignisses, weil dessen Möglichkeit nicht bedingt sein kann. Diese Reduktion der Möglichkeit auf das Denken ihrer Bedingungen wird von der Dekonstruktion aufgelöst, um die Möglichkeit des Ereignisses denkbar zu machen. (WIMMER 2016, S. 342)

Wimmer versucht offenbar die im abgeschlossenen Wissen abwesende Unsicherheit zu ergänzen. Er fügt der naiven „Möglichkeit“ ihre „Unmöglichkeit“ hinzu, um die Möglichkeit des eigentlich angestrebten Ereignisses „denkbar zu machen“. Hier gilt es Wimmers Ausführungen genau zu folgen, denn bereits *der Vollzug der Dekonstruktion*, nicht *der des Ereignisses*, scheint für Wimmer gleichbedeutend mit „Gerechtigkeit“, „Verantwortung“ und in gewissem Maße auch mit Bildung (vgl. WIMMER 2016, S. 343f). Sich auf Derrida stützend schreibt er weiters:

Insofern ist Dekonstruktion selbst mit dem identisch, was sie ermöglichen will, mit Gerechtigkeit: [...] Dekonstruktion definiert nicht die Bedingungen der Möglichkeit von Gerechtigkeit, sondern sie folgt in ihrem Vollzug – wo er gelingt, was aber nie sicher ist – selbst dem Anspruch, dem Anderen, dem Text, der Verantwortung gerecht zu werden. Sie ist eine unter dem Anspruch der Gerechtigkeit stehende „Praxis“ des Denkens und Wahrnehmens des – aus der Perspektive der Theorien – Unmöglichen. (WIMMER 2016, S. 343)

In dieser skeptischen Zurückhaltung stimmen die pädagogische Dekonstruktion und der STKE wohl überein – es geht ihnen um den Vollzug einer Irritation in Wahrnehmung und Denken, die einer (gerechten) Handlung notwendig vorausgehe, nicht um einen tatsächlichen Vollzug der Handlung selbst („Praxis des Denkens“). Das ist konsequent, da Bewertung und Kontrolle einer Handlung für Wimmer weder pro- noch retrospektiv möglich scheinen.

Das Ereignis, der Andere, die Gerechtigkeit bleiben folglich immer „im Kommen“, denn ihrer Gegenwärtigkeit kann man sich nicht versichern, auch wenn sie scheinbar „da“ sind [...] Sie bleiben unvorhersehbar und selbst die Realisierungen oder Vergegenwärtigungen lassen sich nicht als Erfüllung von Ansprüchen, Wirkungsabsichten oder Hoffnungen fassen (WIMMER 2016, S. 346)

Skeptisch kann das tatsächliche Eintreten einer gerechten Handlung daher im Anschluss an dekonstruktive Bemühungen oder Einsichten nur erhofft werden, weil die singuläre Situation der Kontrolle gänzlich entzogen ist. Die Situation könnte wohl ebenso gut ignoriert werden, selbst unter Einsatz des Nicht-Wissens. Michael Wimmer bietet damit ein »vielleicht« als Ersatz für pädagogische Handlungsnotwendigkeit an. (vgl. WIMMER 2016, S. 344f) Er würde dem wahrscheinlich entgegenhalten, dass ja erst durch die Dekonstruktion überhaupt die Möglichkeit der pädagogischen Handlung gestiftet werde. Ohne Dekonstruktion könnte die gerechte

Handlung noch nicht einmal *vielleicht* stattfinden, sondern wäre wohl bereits vorab ausgeschlossen.⁴⁸

Es ist also ein Verhältnis zum Paradoxon, Widersinnigen, Aporetischen, das sich weder als Lösung noch als rigorose Überschreitung, weder als Negation seiner Bedeutung noch als Affirmation seiner Funktion bestimmen lässt, sondern als ein die Spannung aushaltendes Wahrnehmen und Erfahrung des Unmöglichen, als Bedingung der Möglichkeit eines antwortenden Denkens und eines gerechten Handelns. (WIMMER 2016, S. 335)

Die Dekonstruktion wäre dann wohl eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung der pädagogischen Handlung. Wenn Wimmer aber nun einerseits darauf besteht, dass Dekonstruktion oder Nicht-Wissen Voraussetzungen für das singuläre Ereignis bzw. die pädagogische Handlung sind,

weil durch das Nicht-Wissen oder das wissende Nichtwissen der Andere allererst einen Ort finden kann, der nicht immer schon im voraus vom Wissen besetzt, für offene Lern- und Bildungsprozesse aber die erste Voraussetzung ist (WIMMER 1999, S. 445)

andererseits aber explizit festhält, dass die Situation unbestimmbar bleibe und „Bedingungen der Möglichkeit [ihres] praktischen Gelingens“ (d.h. wohl auch Nicht-Wissen und Dekonstruktion) nur *vermeintlichen Charakter* hätten, behauptet und verneint er den Nutzen der Dekonstruktion offenbar im selben Atemzug. Die Dekonstruktion muss daher einen Sonderstatus besitzen – sie kann als *notwendige Voraussetzung für praktische Bildungsprozesse gelten*, obwohl „Bedingungen der Möglichkeit praktischen Gelingens“ immer auch „als Bedingungen der Unmöglichkeit verstanden werden“ könnten. Zusätzlich zu dem Paradoxon, das Wimmer mit der Dekonstruktion für die Pädagogik aufzeigt, tritt somit ein weiteres hinzu, das die Möglichkeit und den Sinn der Dekonstruktion selbst betrifft – wie bereits der STKE steuert auch die pädagogische Dekonstruktion hierdurch auf einen Widerspruch zu. Wimmer reflektiert diesen zwar, interpretiert ihn jedoch als konstituierendes Moment der Dekonstruktion. (vgl. WIMMER 2016, S. 276f, 355-371) Deshalb überrascht es durchaus, wenn Michael Wimmer in „Dekonstruktion und Erziehung“ dennoch darauf aufmerksam macht, er wolle es vermeiden

⁴⁸ Für Wimmer liegt hierin die „Möglichkeit einer Positivierung des vermeintlich Negativen“ (WIMMER 2016, S. 357).

den Eindruck zu erwecken, man könnte sich dieser Erfahrung [des Paradoxen] bemächtigen, man könnte daraus eine Strategie machen und sie einer Moralisierung einverleiben. Es war aber auch gar nicht die Absicht dieser Studie, ein neues Handlungsmodell vorzuschlagen, sondern es ging nur darum, eine andere Denkmöglichkeit des Paradoxieproblems aufzuzeigen, von dem aus die Grund- und Nebenfragen der Pädagogik neu durchdacht werden können. (WIMMER 2016, S. 354)

Was sind Dekonstruktion oder Nicht-Wissen anderes, als sich der „Erfahrung“ des Paradoxen theoretisch zu „bemächtigen“ und „daraus eine Strategie [zu] machen“, die mit Begriffen wie „Verantwortung“ und „Gerechtigkeit“ pädagogisch einer (latenten) „Moralisierung“ unterworfen wird? Obwohl Wimmer beständig auf die Unmöglichkeit der Instrumentalisierung des Paradoxen aufmerksam macht, scheint sie dennoch im Mittelpunkt seiner Ausführungen (zur Professionalität) zu stehen. (vgl. WIMMER 2016, 343ff) Diesen Spagat artikuliert Wimmer an anderer Stelle selbst als Gefahr einer „Entparadoxierung der Dekonstruktion“, die

insbesondere in denjenigen Diskursen [besteht], die die Frage nach dem Subjekt und seiner Handlungsfähigkeit sowie seiner Konstitution erneut zu einem Zentrum der Forschung machen. [...] Auf eine neue Weise, nämlich als dezentriertes, wird das Subjekt doch wieder zum Zentrum pädagogischer Theoriebildung, zum Ankerpunkt der Legitimation, des Handelns, der Professionalität und der Bildungstheorie. (WIMMER 2016, S. 358)

Diese widersprüchliche Argumentation Wimmers könnte dahingehend interpretiert werden, dass

- ▣ der paradoxe Charakter der Sprache (Gesagtes und Gemeintes) nicht überwunden werden kann, weshalb im Darlegen des Widerspruchs gleichzeitig Position bezogen und angezweifelt werden kann. So könnte Wimmer Nicht-Wissen als notwendig professionelles Merkmal von Pädagog_innen einfordern und trotzdem vor einer Entparadoxierung warnen. Sein dekonstruktiver Beitrag würde dann die erkenntnistheoretisch widersprüchliche Begründung der Dekonstruktion bzw. Skepsis performativ untermauern.⁴⁹ (vgl. WIMMER 2016, S. 335, 360f)
- ▣ die Dekonstruktion ihren praktisch-menschlichen Ursprung nicht ausreichend würdigt und dadurch nie einen (negativen) Bezug zum pädagogischen Handeln oder zur pädagogischen Praxis hergestellt hat bzw. herstellen konnte, weil ihre erkenntnistheoretisch reflexive

⁴⁹ Siehe auch „Die unablässige Bewegung der Reduktion“ und die „Aporie“ des Diskurses bei Levinas (vgl. BEDORF 2003, S. 56–63; ZEILINGER 2010, S. 243f).

Ausrichtung dies nicht gestattet.⁵⁰ Das „Widersprüchliche“ und das „Unmögliche“ könnten der Perspektive und den Begrifflichkeiten Wimmers geschuldet sein, müssen jedoch nicht unbedingt die Bedingungen der pädagogischen Handlung bzw. das Verhältnis von Theorie und Praxis angemessen wiedergeben.

Die Unstimmigkeiten in Wimmers Argumentation könnten daher rühren, dass er den Anderen als Prinzip behandelt und auffasst („Anderer“) während er ihn gleichzeitig als empirisches Gegenüber impliziert („singulärer Anderer“). Diese Doppeldeutigkeit im Begriff des Anderen scheint er u.a. von Emmanuel Levinas zu übernehmen.

Der Andere, von dem Levinas spricht, ist und ist nicht jeder Andere. Man kann ihn verfehlen, und in gewisser Weise ist die Verfehlung im Sprechen unvermeidbar. Ein Sprechen, das ihn anführt, auf ihn zeigt oder glaubt, ihn als solchen aussagen zu können, bleibt im Horizont derjenigen Gewalt, von der es glauben mag, sie überwunden zu haben. [...] Die unbegrenzte Verantwortung des singulären Ich vor dem singulären Anderen gerät in Konflikt mit der Forderung nach Gerechtigkeit angesichts der Pluralität der vielen Anderen. (WIMMER 2016, S. 276)

Im Unterschied zum Laien, der in der Regel glaubt zu wissen, wer der singuläre Andere ist und was wie zu tun ist, muß der professionelle Pädagoge wissen, daß er es nicht weiß und wissen kann. (WIMMER 1999, S. 431)

So kann der Andere nicht als Erscheinung verstanden werden, denn könnte er einfach erscheinen, wäre sein Wesen schon in die Welt integriert, weshalb er nur als Nicht-Erscheinung „erscheinen“ kann und aus der Perspektive der Wesenslogik als Unwesen bezeichnet werden müsste. (WIMMER 2016, S. 279)

Die Folgen der unpräzisen Differenzierung von Mensch und Prinzip identifiziert Wimmer allerdings nicht als Problem erkenntnistheoretischen Ursprungs im Begriff des Anderen, sondern als Leistung der Dekonstruktion, die die gleichzeitige Möglichkeit und Unmöglichkeit pädagogischen Handelns aufzeige.⁵¹ Es soll daher nun untersucht werden, inwiefern die

⁵⁰ „Antifetishists debunk objects they don't believe in by showing the productive and projective forces of people; then, without ever making the connection, they use objects they do believe in to resort to the causalist or mechanist explanation and debunk conscious capacities of people whose behavior they don't approve of.“ (LATOUR 2004, S. 240f) Das »Objekt«, dem Wimmer offensichtlich seinen Glauben schenkt, ist der Andere.

⁵¹ Das bedeutet, dass der singuläre Andere der pädagogischen Situation für Wimmer womöglich deswegen unerreichbar und die zielgerichtete pädagogische Handlung unmöglich erscheint, weil die Unmöglichkeit des singulären Anderen auf das abstrakte Prinzip des Anderen bezogen ist. Da das Prinzip stets von realen Umständen abstrahieren muss – mit dem singulären Anderen aber tatsächlich interagiert werden kann – ist aus dieser Perspektive die pädagogische Handlung zwangsläufig paradox/unmöglich. Die Pädagog_in wird in ihrer Rolle gleichsam mystifiziert, da nur sie diese Widersprüchlichkeit (auf unklare Weise) in ein „mögliches“ Handeln transformieren kann/muss. (vgl. FISCHER 1975c, S. 53ff)

epistemologische Basis des Anderen die Voraussetzungen pädagogischer Praxis berührt. Um Wimmers skeptische Konzeption zu verstehen, müssen die Konzepte des Anderen bzw. der „Verantwortung“ und „Gerechtigkeit“ Wimmers beleuchtet werden. Im Rückgriff auf die Philosophie Emmanuel Levinas', auf den sich Wimmer in diesem Zusammenhang mehrfach direkt beruft, soll nun gezeigt werden, wie die Forderung nach professionellem Nicht-Wissen erkenntnistheoretisch begründet scheint.

2.3 SKEPTISCHER VOLLZUG ALS PRAKTISCHER RÜCKZUG

Der Nutzen der Dekonstruktion für professionelle Pädagog_innen liegt laut Wimmer im »sich-Gewahr-sein« der Widersprüchlichkeit des Paradoxalen. Dies sei notwendige Voraussetzung, um das singuläre Ereignis zu ermöglichen und somit das Unmögliche »gerecht« bewältigen zu können. Der Andere müsse im Nicht-Wissen angemessen gewürdigt werden, damit sich Bildung überhaupt vollziehen kann und Pädagog_innen als professionell gelten können. Der Ursprung dieser speziellen Auffassung von Gerechtigkeit liegt wohl in Lévinas' durchaus interpretationsbedürftiger Definition des Anderen bzw. des „Dritten“.⁵² Emmanuel Lévinas nahm in seiner „Ethik als erste Philosophie“ eine Umdeutung der Intentionalität des Subjekts vor. Für Levinas wende sich das Subjekt nicht intentional einem Objekt zu, sondern das Subjekt sei schon immer einem Anderen unterworfen, d.h. diesem Anderen zwangsweise zugewandt. Der Andere stifte bei Levinas die Möglichkeit des Subjekts, das Subjekt (bspw. als unabhängiger Geist) nicht die Möglichkeit des Objekts (vgl. BEDORF 2003, S. 34–41). Diese Beziehung zum Anderen sei „asymmetrisch“, weil der Andere keine „Verantwortung“ für das Subjekt trage, das Subjekt aber die ganze Verantwortung für den Anderen. Die Beziehung zum Anderen ist offenbar als erzwungene Aufopferung des Subjekts für den Anderen zu verstehen („Geiselsubjekt“). Diese ethische „Verantwortung“ dem Anderen gegenüber könne das Subjekt laut Levinas nicht ablehnen oder intentional hintergehen, was sich auch darin äußere, dass es den ethischen Anderen nicht töten könne.

Diese Unmöglichkeit kann trivialerweise keine empirische Unmöglichkeit sein, einen Mord zu begehen. Damit wird deutlich, daß Levinas nicht widersinnigerweise behauptet, der Andere könne nicht umgebracht werden, sondern lediglich, daß dieser, selbst noch der Tötungsabsicht vorangehende, Selbstaussdruck nicht beseitigt werden kann. Der Anspruch des Anderen, der noch der tödlichen

⁵² „Levinas' begriffliche Strategie [...] gründet darauf, die Termini in ihre eigenen Paradoxa zu treiben, und so ihre traditionelle Bedeutung zu überschreiben.“ (BEDORF 2003, S. 34)

Situation innewohnt, kann nicht umgebracht werden, weil er kein Gegenstand in der Welt ist. Doch die unendliche Beziehung zum Anderen – die Levinas dadurch auszeichnet, daß die Begegnung mit dem Angesicht des Anderen selbst seine Augenfarbe nicht wahrnehmen dürfte [...] ist keine, die sich auf reale Beziehungen in der Lebenswelt übertragen läßt. Fragte ich in solchen sozial vermittelten Beziehungen nach dem Verfolgungs- oder Passivitätscharakter des Anderen oder meiner selbst, geriete dies schnell zur Lächerlichkeit. [...] [Levinas geht es um] die vorgängige Formulierung eines Anderen-im-Selben, die mich mir selbst fremd macht und auf diese konkreten Beziehungen in unterschiedlicher Weise antworten läßt. Darin kann man eine Stärke von Levinas' Befragung des Ethischen sehen ebenso wie eine Schwäche. (BEDORF 2003, S. 48)

Obwohl der frühe Levinas die Beziehung zum Anderen in der Form einer Dyade beschrieb (Subjekt und Anderer), stellt sich die Bedeutung dieser Beziehung vorerst als Prinzip des Subjekts schlechthin bzw. als „transzendentes Subjekt“, jedoch nicht als Prototyp sozialer Beziehungen dar.⁵³ Thomas Bedorf und Michael Wimmer verweisen deswegen wohl zurecht auf die Levinas'sche Formel des „Anderen-im-Selben“. (vgl. BEDORF 2003, S. 66, 93; WIMMER 2016, S. 360f) Wenn Levinas vom Anderen sprach, dann bezog er sich damit keineswegs auf einen real-möglichen Menschen – wohl auch nicht in verallgemeinerter Form. Gemeint scheint der Andere als Prinzip der Differenz, der bis auf die Äquivokation im Wort „Anderer“ mit sozialen Beziehungen vorerst nichts gemein hat.

Vielmehr ist der Begriff "Mensch" eine der ursprünglichen Alteritätserfahrung nachträgliche Bestimmung, die erst im antwortenden Zeugnis-Entwurf und im Kontext der Rede vom Dritten und der darin grundgelegten Notwendigkeit der "Berechnung" und der zu verantwortenden "Identifizierung" des Anderen Sinn macht. (ZEILINGER 2010, S. 234)

Viele der von Levinas gewählten Begriffe wie *Anderer*, *Angesicht* bzw. *Antlitz des Anderen*, *Verantwortung*, *Gerechtigkeit* usw. laden möglicherweise dazu ein, die Beziehung zwischen Subjekt und Anderem empirischer auszulegen, als sie es zulässt. Bedorf merkt an, dass Levinas hingegen primär an einer „Genealogie der Moral“ interessiert gewesen sei (vgl. BEDORF 2003, S. 78).

Es hat sich vielmehr gezeigt, daß die Konstitutionsproblematik im Mittelpunkt seiner Theorie steht: Wie kommt die Frage nach dem Guten zustande? Wie läßt sich ein Subjekt denken, daß auf den

⁵³ Die Relation zwischen Subjekt und Anderem erwecke daher eigentlich den Eindruck einer Monade. (BEDORF 2003, S. 66)

Anderen nicht nur nachträglich bezogen ist? Wie läßt sich Sprache verstehen, die bereits diesseits aller Inhalte Kommunikation ist? (BEDORF 2003, S. 96)

Erst durch die nachträgliche Einführung des „Dritten“ scheint Levinas (bedingt) Auskunft über eine Anschlussfähigkeit seiner Philosophie zur Praxis gegeben zu haben. Der Dritte verbürge den Gerechtigkeitsanspruch, weil er in gewissem Maße die Forderungen der intersubjektiven Beziehungen symbolisiere, die in der asymmetrischen Verantwortung des Subjekts gegenüber dem Anderen bisher unberührt blieben. (vgl. BEDORF 2003, S: 48f)

Die Beziehung zum Anderen war bestimmt durch eine individuelle Verpflichtung des Subjekts, in deren Horizont die Gerechtigkeit keinen oder kaum Raum hatte. Aufgrund der Unendlichkeit der Verantwortung kann das Subjekt dem Anderen keinesfalls gerecht werden. Daher ist die Frage der Gerechtigkeit erst dann sinnvoll, wenn mehrere Andere einander widerstrebende Ansprüche stellen. Den zweiten Anderen, der die vorzeitige Alteritätsbeziehung modifiziert, nennt Levinas den Dritten. (BEDORF 2003, S. 65)

Für Levinas trete der Dritte jedoch nicht als nachträgliche Modifikation der Dyade zwischen Subjekt und Anderem hinzu, sondern werde so nahtlos in seine Philosophie integriert, als wäre er schon immer wirksam gewesen (vgl. ZEILINGER 2010, S. 245). Levinas verknüpfte den Dritten und den Anderen in zwei Beziehungsformen, die nicht in Einklang gebracht werden können, weil sie widersprüchliche Forderungen stellen. Der Andere scheint dem Subjekt gegenüber zwei Gesichter zu besitzen.

Als Anderer im Dritten: Im Dritten ist stets die unendliche Verantwortung ihm (dem Dritten) gegenüber gefordert

Als Dritter im Anderen: Im Anderen ist immer schon „eine Pluralität von Ansprüchen“ gegeben, die vermittelt werden muss

Das Ich wird gezwungen, die singuläre Verantwortung gegenüber dem Anderen und jener ebenso singulären gegenüber dem anderen Anderen, dem Dritten, gegeneinander abzuwägen. Die irreduzible Einzigartigkeit des Anderen trifft auf die Notwendigkeit, eine Pluralität von Ansprüchen wahrzunehmen, so daß die Maßlosigkeit des Anspruchs mit einer Begrenzung der Verantwortung konfrontiert wird. (BEDORF 2003, S. 67)

Damit hat Levinas den Unterschied zwischen *ethischem Prinzip* und einer durch das ethische Prinzip bedingten *Moral* beschrieben. Der ethische Anspruch im Anderen ist »a priori« gesetzt, die unendliche Verantwortung ihm gegenüber geht stets voraus. Aus dem ethischen Anspruch allein kann allerdings keine konkrete Handlungsmoral abgeleitet werden, weil Moral ein Produkt der notwendigen Vermittlung zwischen mehreren Ansprüchen ist, die jeweils für sich Exklusivität beanspruchen. Das Abwägen der Ansprüche wäre ein praktisch möglicher Vorgang, würde nicht jeder der Ansprüche schon immer das ganze Opfer des Subjekts verlangen. Ist jeder Anspruch gleichermaßen unendlich, dann entziehen sich die Ansprüche einem Vergleichskriterium und ihre Abwägung wird „unmöglich“. (vgl. WIMMER 2016, S. 277)

Simone Plourde und Rene Simon weisen mit Recht darauf hin, daß Levinas' Unterscheidung zwischen dem Ethischen und der Moral dazu führt, daß seine Theorie keine Antwort auf konkrete Fragen der Handlungsorientierung enthält. (BEDORF 2003, S. 84)

Levinas musste sich moralischer Empfehlungen enthalten, wollte er das Prinzip der absoluten Verantwortung gegenüber dem Anderen nicht hintergehen. Er konnte nur zeigen, dass moralische Abwägung zwar unerlässlich, die zu realisierende Moral aber letztlich unbestimmbar/unmöglich ist, weil sie nicht aus einem übergeordneten Standpunkt deduziert werden kann und auch nicht in den Eigenschaften des Dritten bestimmbar ist. Der Dritte im Anderen gibt den Auftrag zur Vermittlung der Ansprüche, der Andere im Dritten lässt diese Vermittlung aber offenbar nicht zu.

Die Anderen-im-Plural [der Dritte, Anm. von A. H.] bedrängen mich also nirgendwo anders als in der Nähe des Anderen im Singular selbst. Sie sind keine empirischen Anderen, denn als empirische wären sie nur identifizierbare Objekte der Welt. (ZEILINGER 2010, S. 246)

Levinas' Philosophie erlaubt daher wohl keine moralische Bewertung der sozialen Wirklichkeit der Menschen, weil ihr empirische Gegebenheiten äußerlich sind. Der Andere und der Dritte geben offenbar nur die Prinzipien von Ethik und Moral wieder, die dem Subjekt notwendig vorausgesetzt sind. Deswegen würde der Mord an einem Menschen der Ethik Levinas' kaum widersprechen, sondern scheint prinzipiell in ihr begründet und damit eine mögliche Antwort auf die unmögliche moralische Abwägung – der ethische Anspruch des Anderen bliebe trotzdem bestehen (siehe Seite 64). Wimmers Argument, dass im Gewahrsein dieses Paradoxons ein wie auch immer gearteter Vorteil für pädagogisches Handeln bestünde, kann bereits bei Levinas kaum plausibel gemacht werden, weil scheinbar kein praktischer Weg beschritten werden kann, der die

Verantwortung gegenüber dem Anderen einlösen könnte. Die theoretische Unentscheidbarkeit steht der praktischen Verwirklichung unvereinbar gegenüber. Um diese aufzulösen wäre eine andere Sprache, ein „anderes Denken“ notwendig, das jedoch praktisch selbst nicht möglich scheint. (vgl. WIMMER 2016, S. 360f)

gemessen an Levinas' Anspruch, die Institutionen und Regeln, die immer schon in Kraft sind, an die Verantwortung zu binden, wird weder bei Derrida noch bei Critchley ausreichend deutlich, was man sich unter einem „anderen Handeln“ vorstellen, bzw. an welche Formen der Unterbrechung man bei einem solchen „justified Said“ [...] denken soll (an kritische Intellektuelle, tätige Güte oder individuelle Aufopferung?). (BEDORF 2003, S. 95)

„Nicht-Wissen“ bzw. „nicht-passives Aushalten“ scheinen daher denselben unklaren pädagogischen Nutzen aufzuweisen, der bereits durch den STKE behauptet wurde. Die erhoffte Performativität, die sich im Wissen um transzendente Voraussetzungen einstellen sollte, scheint kaum argumentierbar – und das gilt wohl für alle im Kern skeptischen Ansätze. Levinas' Philosophie kann m.E. als ein Argument für die notwendige Erneuerung von Denken und Handeln gelten. Wenn Denken und Handeln immer verfehlen müssen, was sie auszudrücken oder zu bewirken glauben, dann hinterlassen sie dadurch stets eine Vollzugslücke, die in Zukunft zur Aufgabe werden kann. Damit scheint aber noch nichts gesagt, das den Vollzug von Denken oder Handeln betrifft, außer, dass sich an einen Vollzug stets ein weiterer reihen können wird. Was im vorangehenden Vollzug notwendig nicht erreicht werden konnte, ist die Aufgabe des nächsten Vollzugs, der ebenfalls scheitern wird usw. Aus erkenntnistheoretischer Perspektive hat Levinas in der simplen Struktur von Subjekt, Anderem und Drittem die Bedingungen der Subjektgenese innerhalb der transzendentalen Prinzipien menschlicher Sozialität dargestellt. Aus der Perspektive der pädagogischen Praxis scheint seine Philosophie jedoch nicht anwendbar, weil sie mangels einer vermittelnden Ebene keine Beziehung zwischen Theorie und Praxis zulässt.

Bei Levinas ist der Staat nicht mehr selbst der vermittelnde Dritte, sondern er bietet den Rahmen für die Situation, die aus dem Einbruch des Dritten resultiert. Jede Gerechtigkeit bleibt an die Verantwortung für den Anderen gebunden, die sich auch vermittels des Dritten nicht ermäßigen lässt. [...] Einen Terialitätsrabatt für die Verantwortung gibt es nicht. Da es diesen Rabatt nicht geben kann, lässt sich auch keine abgeschlossene Vorstellung von Gerechtigkeit formulieren. (BEDORF 2003, S. 88)

Eine Pädagogik des Anderen könnte tatsächliche Handlungen oder praktische Gegebenheiten ethisch, moralisch, politisch oder auch pädagogisch daher nicht einordnen, geschweige denn kritisieren. Sie könnte lediglich darüber Auskunft geben, warum der Mensch handeln kann und muss (Prinzip des Subjekts) bzw. an welche Voraussetzungen die Möglichkeiten seines Handelns gebunden sind.

Wenn die Alteritätstheorie Levinas' in ihren Grundzügen überzeugt, stößt man unweigerlich auf das Problem des Dritten. Dieses ist, so wird hier behauptet, von Levinas als Problem gestellt, aber nicht mit den notwendigen Konturen versehen worden, die es dem Dritten erlauben, seine Funktion als Scharnier zwischen Ethischem und Politischem auszufüllen. (BEDORF 2003, S. 98)

Umgelegt auf die Pädagogik bedeutet dies, dass im Anderen begründete Skepsis die pädagogische Theorie von der pädagogischen Praxis *trennt* (von ihr ausgeht, aber nicht zu ihr zurückkehrt), um die vollständige Zukunftsoffenheit der Praxis zu gewährleisten. Ein *transformatorisches Verhältnis* von Theorie und Praxis scheint nicht gegeben. Ein von Bedarf eingebrachtes Beispiel Lyotards kann dies verdeutlichen.

„Wie Lyotard gezeigt hat, ist der Richter aufgrund einer mangelnden Metasprache vielmehr selbst stets Partei und wird aufgrund seiner Doppelfunktion als angerufener Schlichter und als Sprecher, der notwendig sich eines der beiden im Konflikt liegenden Idiome bedient, zu einem „schwankenden Dritten“. Diese ambivalente Tertialität ist unumgänglich, weil er zur Behebung von Rechtsfällen in Anspruch genommen und zugleich als Partei entlarvt wird, oder anders gesagt, weil der Dritte das Wort dem einen erteilt, das er dem anderen nimmt“ (BEDORF 2003, S. 85)

Die neutrale Schlichterposition einer Richter_in kann nur solange aufrechterhalten werden, wie sie sich nicht am Gerichtsgeschehen beteiligt und sich »ihres Richterspruchs enthält«. Sobald sie in den Vollzug eintritt, spricht sie notwendig im Namen irgendeiner Partei – möglicherweise auch einer, die im Gericht gar nicht physisch anwesend ist.⁵⁴ Die Unmöglichkeit einer externen Schlichterposition bleibt in der pädagogischen Wirklichkeit unmöglich, weil sich Wirklichkeit

⁵⁴ Sprache ist durchsetzt von Normierungen und Machtverhältnissen, die Richter_in selbst nur Mensch und Teil eines sprachlich organisierten, sozialen Gefüges – ihre Existenzmöglichkeit als Richter_in ist daher an äußere Einflussfaktoren gebunden. Der Richter_in (bzw. der Wissenschaft) stehen daher keine neutrale Methode oder Nicht-Methode (Derrida) zur Verfügung, die sie aus diesen Verhältnissen befreien könnte, weil eben diese Verhältnisse die Voraussetzung ihrer Existenz-möglichkeit bilden. Jede vermeintliche Schlichterposition erscheint so notwendig fingiert. Wäre die Richter_in tatsächlich unabhängig, dann müsste sie wohl so anders sein, wie Levinas den Anderen denkt, was ihre Existenz als menschliches Wesen ausschließt.

praktisch vollzieht. Sie wird nicht weniger unmöglich, wenn sie im Gewahrsein des Anderen bzw. im Nicht-Wissen der Pädagog_innen aufgehoben ist, weil sie uneinholbar strukturell bedingt ist. Diese strukturelle Unmöglichkeit geht jedem Wissen oder Nicht-Wissen »voraus« und kann deshalb wohl kaum negativ-antizipierend überlistet werden.

Dies mag für viele Fragestellungen nicht von sonderlichem Interesse sein, doch wird hier deutlich, dass es bei Levinas' *Ontologie-des-anders-als-Sein* um eine *andere* Gerechtigkeit gehen wird als jene, die mit empirischen Subjekten als Grundlage von Recht und Gerechtigkeit rechnet. (ZEILINGER 2010, S. 242)

Dem Nicht-Wissen direkt einen praktisch-pädagogischen Nutzen zuzuschreiben scheint in etwa so, als würde man folgenden Ratschlag für nützlich erachten:

Seien Sie sich gewahr, bei jedem Schritt Ihres Ganges das Gesetz der Schwerkraft zu befolgen!

Die Schwerkraft im Gehen außer Kraft zu setzen ist unmöglich, Schwerkraft ist Voraussetzung für das Gehen. Im Wissen um die Schwerkraft kann das Gesetz der Schwerkraft während des Gehens nicht „besser“ befolgt werden, als ohne Wissen darum. Schließlich laufen z.B. Kleinkinder, ohne explizites Wissen um die Schwerkraft, wohl kaum Gefahr plötzlich davonzuschweben. Die Schwerkraft ist also bereits befolgt, sobald der Schritt getan ist. Sie interessiert nicht, ob sie anerkannt wird – sie wirkt trotzdem, in der immer selben Qualität.⁵⁵ Die durch Michael Wimmer getroffene Unterscheidung zwischen blindem Wissen, als quasi Verkennung der Alterität, und Nicht-Wissen, als Würdigung der Alterität, kann so durchaus in Zweifel gezogen werden.

Am Ende sind wir also wieder beim Zeugnis-geben angelangt – und zwar unabhängig davon, ob es sich positiv als Bekenntnis oder negativ als Bestreitung vollzieht. Im Zeugnis des Diskurses, der sich nicht einschüchtern lässt von der Unabschließbarkeit seiner Versuche, das Andere zur Sprache zu bringen, in diesem Zeugnis, das stets zwischen Affirmation und Bestreitung schwanken wird und deshalb eine "neue Modalität des Sprechens" [...] verlangt, die Levinas mit den verschiedenen sprachlichen Gesten der Ungewissheit verbindet (- also z. B. mit dem Wort "vielleicht" oder der Verwendung des Konjunktivs, oder aber der stetigen Infragestellung soeben aufgestellter Aussagen -

⁵⁵ Man kann mit Schwerkraft zwar »effizienter« umgehen, d.h. im Hinblick auf ein gewisses *Ziel* die Eigenschaften der Schwerkraft nutzbar machen – also z.B. Gehen statt Krabbeln, um sich schneller fortzubewegen. Ein solches Kriterium der Effizienz scheint damit jedoch bereits an willkürliche gesetzte Werte und Ziele gebunden, die dem Gesetz der Schwerkraft äußerlich und daher nicht aus ihm abzuleiten sind – ihrer Struktur nach lässt sich die Schwerkraft so nicht überbieten oder aushebeln, sondern nur vollziehen und bestätigen.

), in diesem Zeugnis, oder besser: in der Geste des Zeugnisses drückt sich eine Vernunft aus, die sich nicht mehr einfach auf den logos oder die ratio reduzieren lässt. (ZEILINGER 2010, S. 244)

Der Diskurs des Anderen, den Levinas in die Aporie führe, werde sowohl in Affirmation als auch in Bestreitung vorangetrieben – kein menschlicher Ausdruck scheint ihm entkommen zu können. (vgl. ZEILINGER 2010, S. 234f) Nicht-Wissen bzw. Dekonstruktion ließen sich daher wohl eher als ein Nachvollziehen der prinzipiellen Struktur des Subjekts im Denken begreifen, das Teil des »Diskurses des Anderen« ist. Diese Reflexion ermöglicht zwar das Abschreiten der absoluten Grenzen des menschlichen Daseins, allerdings mit dem Rücken zur Schwelle der Wirklichkeit, die die Unmöglichkeit einer praktischen Wendung zu bedingen scheint: *Dem realen Menschen in der singulären Situation*. Die Dekonstruktion begegnet der pädagogischen Professionalität damit offenbar unter umgekehrten Vorzeichen bzw. in entgegengesetzter Richtung. Sie scheint weniger ermöglichende Voraussetzung, sondern vielmehr Alternative pädagogischen Handelns. Handeln als dekonstruktiv zu charakterisieren, wie Wimmer es tut, lässt außer Acht, dass Prinzip und Vollzug einer Handlung kaum gleichgesetzt werden können. Dekonstruktiv ist, was die Bedingungen der Möglichkeit des Subjekts im und als Diskurs bezeugt, Handeln hingegen das, was ein Mensch vollzieht und dem Diskurs der Dekonstruktion in der Wirklichkeit vorausgeht.

Die Geste des Zeugnisses, so haben wir bereits zu Beginn gesehen, bringt [bei Levinas] etwas zur Sprache, das nicht so sehr eine Aktivität des Subjekts darstellt, sondern den vernünftigen Ausdruck einer Alteritätsbeziehung. (ZEILINGER 2010, S. 244)

Sofern sich pädagogisches Handeln in seinem Vollzug dekonstruktiv nur der Möglichkeitsbedingungen des Subjekts versichern will („Alteritätsbeziehung“), geht der reale Mitmensch als Zweck der Handlung im transzendenten Alteritätsprinzip unter. Es erscheint nicht problematisch die gespaltene Verfasstheit des Subjekts behaupten zu wollen, sondern zu propagieren, dass das Wissen um die Verfasstheit des Subjekts »negativ« Anwendung finden könne, um die pädagogische Praxis zu verbessern (zu „ermöglichen“). In Levinas' Anderem deutet sich an, dass das widersprüchliche und unmögliche Moment der pädagogischen Dekonstruktion Michael Wimmers aus der »jenseits der menschlichen Wirklichkeit« situierten Schlichterposition erwächst, die er skeptisch zu beziehen versucht. Die angestrebte pädagogische „Gerechtigkeit“ Michael Wimmers mag erkenntnistheoretisch zwar überzeugen, entpuppt sich in Bezug auf die Praxis jedoch als sinnleerer Begriff. Diese Relativität skeptisch geprägter Erkenntnistheorie

könnte man sich auch anhand der Eckpfeiler der psychoanalytischen Kur Jacques Lacans vor Augen führen (auf den sich Wimmer ebenfalls beruft). Lacans Sprechkur basiert auf verwandten Grundannahmen, scheint von einer praxisbehindernden Widersprüchlichkeit allerdings verschont zu bleiben.⁵⁶ Lacan erklärte Gerechtigkeit, Freiheit und Werte zu Phantasmen. Diese relativistische Grundhaltung geht damit einher, dass auch Symptome in der Psychoanalyse Lacans offenbar ihren streng pathologischen Status verlieren – irgendein „Symptom“ werde sich bei jedem Menschen ohnehin stets zur Absicherung der jeweiligen „psychischen Struktur“ bilden. (vgl. BRAUN 2010, S. 267f)

Weder die Symptombeseitigung noch die Anpassung des Patienten an die soziale Wirklichkeit über eine Identifizierung mit dem Analytiker beschreiben also die Ausrichtung der Lacanschen Analyse in treffender Weise. Überhaupt verhindert die Einzigartigkeit der jeweiligen Begegnung zweier Menschen im Rahmen einer Psychoanalyse eine an äußerlichen, objektiven Kriterien festgemachte Zielvorgabe. (BRAUN 2010, S. 268)

Die Psychoanalyse verliert hierdurch das klassisch-medizinische Kriterium der Therapiebedürftigkeit und ersetzt es durch das abstrakte Ziel der Anerkennung der Struktur des Subjekts („Unbewusstes“, „Begehren“).⁵⁷ Christoph Braun definiert Lacans Psychoanalyse in diesem Sinne deswegen gar als „Subjekttheorie“ (vgl. BRAUN 2010, S. 14).

Soll die Psychoanalyse sich als Wissenschaft vom Unbewußten konstituieren, ist davon auszugehen, daß das Unbewußte wie eine Sprache strukturiert ist. Ich habe daraus eine Topologie abgeleitet, die den Zweck hat, Rechenschaft zu geben von der Konstituierung des Subjekts. (LACAN 2015, S. 213)

Forschung zur Konstitution (und Handlungsfähigkeit) des Subjekts, die Lacan offenbar ins Zentrum der Psychoanalyse rückte⁵⁸, hat Wimmer als Gefahr der Entparadoxierung identifiziert (siehe Seite 62). Lacan erwog die Möglichkeit der „Deutung“ des Unbewussten bzw. „Realen“ in seiner Sprechkur.

⁵⁶ „Wie schon Freud, der die Psychoanalyse in erster Linie als ein methodisches Verfahren und erst nachrangig als ein Theoriegebäude aus wissenschaftlichen Erkenntnissen sah [...] bestimmte auch Lacan die Psychoanalyse als eine Praxis“ (BRAUN 2010, S. 265)

⁵⁷ Aufgrund dieser wertfreien Prämisse schrieb Lacan jedoch auch dem Selbstmord offenbar nicht die negative Konnotation zu, die er wohl in den meisten kulturellen Wertekanons besitzt „Schließlich soll es Lacan, [...] in seiner eigenen analytischen Praxis auf einen Selbstmord mehr nicht angekommen sein“ (BARKHAUSEN 1999)

⁵⁸ Zwar vertrete Lacan durchaus kein „identitätstheoretisches“, sondern ein „alteritätstheoretisches“ Subjekt – allerdings müsse beachtet werden, dass der Mensch als wirkliche Person bei Lacan Teil des „gespaltenen“ Subjekts sei. (vgl. BRAUN 2010, S. 20–26)

Die Behandlung des Realen durch das Symbolische charakterisiert [...] die Psychoanalyse als „Sprechkur“ (BRAUN 2010, S. 265)

Lacans Ziel, das Begehren im Subjekt „freizusetzen“, verwirkliche sich im „vollen Sprechen“, das nicht bereits vorab durch externe Zuschreibungen bestimmt werde. Damit steckt die psychoanalytische Kur wohl geradezu beispielhaft die praktischen Grenzen einer skeptischen Erkenntnistheorie ab. Sie scheint nur praktisch umsetzbar, weil sie sich ihrem Anspruch nach von allen Gerechtigkeits-, Autonomie- und Freiheitsphantasmen sowie gesellschaftlichen Zwängen lossagt.⁵⁹ Die Analysand_in bestimme worüber gesprochen werde, während sich die Analytiker_in als menschliches Gegenüber weitestgehend zurückhalte („positives Nicht-Handeln“). Ungeachtet gerechter oder ungerechter Auswirkungen auf die Klient_in oder andere, soll ein »Bewusstmachen des Unbewusstseins« bei der Klient_in erreicht werden. Weitere positiv konnotierte Wirkungen erscheinen der Psychoanalyse lediglich als „Nebengewinn“⁶⁰. (vgl. BRAUN 2010, S. 300–303) Hier wiederholt sich anscheinend das skeptische Grundmuster, wie es bereits bei STKE und pädagogischer Dekonstruktion sichtbar wurde: Praxis ist Nebenprodukt der Teilnahme am theoretischen Diskurs, der quasi voraussetzungslos und realitätsblind völlige Ergebnisoffenheit bieten will. Die Kehrseite dieser einfachen Lösung Skepsis praktisch werden zu lassen, scheint der sich einstellende Relativismus.⁶¹ Diesen schlicht zu bestreiten, ist fahrlässig. Wenn sich eine wissenschaftliche Position von allen Maßstäben restlos lossagt, öffnet sie sich für alle (externen) Wertvorstellungen, die individuell, gemeinschaftlich, gesellschaftlich usw. gegeben sind. Dadurch

⁵⁹ Soweit das in der Voraussetzung des symbolischen Registers möglich scheint. Zumindest ist es nicht Ziel gesellschaftliche Werte oder Zwänge in die Sprechkur hineinzutragen – was aber kaum verhindert werden kann – denn die gesellschaftlichen Gegebenheiten bedingen selbstverständlich auch die konkrete Situation der Sprechkur. Jedenfalls findet Levinas' »Dritter im Anderen« bei Lacan kaum explizite Berücksichtigung. Es fehlt die Vermittlung zwischen den »pluralen« unendlichen Ansprüchen, die bei Levinas verhindert, dass die Ansprüche vermittelbar werden. Möglicherweise hegt Lacan gerade wegen seiner Nichtberücksichtigung des Dritten keine Scheu, die Psychoanalyse praktisch werden zu lassen.

⁶⁰ „Die Beseitigung der Leidenssymptome wird nicht als besonderes Ziel angestrebt, sondern ergibt sich bei regelrechter Ausführung der Analyse gleichsam als Nebengewinn. Der Analytiker respektiert die Eigenart des Patienten, sucht ihn nicht nach seinen – des Arztes – persönlichen Idealen umzumodeln und freut sich, wenn er sich Ratschläge ersparen und dafür die Initiative des Analysierten wecken kann.“ (FREUD 1968, S. 226f)

⁶¹ „Wenn er [Lacan] die Wahrheit gepredigt hat, so hat er jedoch jeden Glauben an den Sinn und die Inhalte der herrschenden Kultur dekonstruiert. Dies hört nicht auf, Probleme aufzuwerfen, wenn es nicht mehr als eine Metapher bleiben soll; wenn man die Herrschaft der postmodernen Beliebigkeit und Kontingenz vermeiden will, muß man irgendwann akzeptieren, dass es Ideen gibt, wie es das Gesetz gibt, nur dass man das letztere immer wieder neu schreiben muß. Aber das Aussagen des Gesetzes ist nie reine Selbstreferenz und eine Sinnleere. Die hysterische Angst, die Inhalte von Aussagen verdinglicht zu sehen, sobald sie ausgesprochen werden, ist kein zureichender Grund, um die Leere im Kern der Sprache zu idealisieren. Andernfalls landet man im postmodernen ‚Alles ist möglich‘, d.h. auch die Wiederholung von Auschwitz.“ (LIPOWATZ 2005, S. 124)

macht sie sich zwar nicht direkt der Unterstützung z.B. des Faschismus schuldig, weil Faschismus nicht explizit befürwortet wird, legitimiert ihn aber indirekt, weil sie ihm kritisch nicht mehr entgegensetzen kann, als bspw. dem Modell der Demokratie. Die skeptisch eröffneten Möglichkeiten von individueller Beliebigkeit einerseits (Lacan) und praxisentrückter Reflexion andererseits (Wimmer, Levinas) scheinen daher keine günstigen Optionen für ein Kriterium pädagogischer Professionalität. Entweder es entfällt die pädagogische Verantwortung gegenüber Gesellschaft und Klient_innen im Handeln oder die unbedingte Handlungsnotwendigkeit der Pädagog_innen. Diese Defizite werden offenbar systematisch durch die skeptische Zielsetzung hervorgerufen. Das eigentliche Ziel der pädagogischen Dekonstruktion besteht wohl nur im weiteren Vollzug der Dekonstruktion, als Bezeugung/Fortführung des Diskurses (vgl. WIMMER 1999, S. 425-429). Dieser epistemologische Zirkel der Skepsis kann Gegebenheiten und Ansprüche der pädagogischen Wirklichkeit kaum würdigen. Der Mensch bzw. die pädagogische Klient_in erscheinen der pädagogischen Dekonstruktion daher eher als Mittel im Diskurs denn als Zweck eines praktischen Unterfangens.

2.4 ZUSAMMENFASSUNG

Die bisherige Analyse war erforderlich, um auf die Unterschiedlichkeit zwischen den Anforderungen pädagogischer Professionalität und pädagogischer Skepsis hinzuweisen. Ich bin mir bewusst, dass die Untersuchungen dieses Kapitels immer wieder vom Fokus pädagogischer Professionalität abweichen mussten, um schließlich die erkenntnistheoretischen Ursachen dieser Differenz offenzulegen. Wenn der skeptisch-transzendental-kritische Einsatz oder die pädagogische Dekonstruktion zur Gestaltung der pädagogischen Praxis kritisch Stellung nehmen oder diese in Form von Professionalitätskriterien mitgestalten wollen, dann begehen sie m.E. einen Kategorienfehler. Sie verwechseln die theoretisch reflektierbaren Voraussetzungen pädagogischer Praxis mit den normativ praktischen Setzungen, die in ihr vollzogen werden müssen. In skeptischen Beiträgen wird auf die transzendentalen Bedingungen des Menschen und der Pädagogik rekuriert, wobei streng genommen jedoch keine (negative) Wertung von Konkretionen pädagogischer Professionalisierung vorgenommen werden kann. Diese skeptische Reflexion ist Teil jener wissenschaftlichen Theorie, die vom Handlungszwang befreit ist. Forderungen nach skeptischen Haltungen professioneller Pädagog_innen scheinen daher nur sehr bedingt realisierbar, weil sie die Aufmerksamkeit der Pädagog_innen auf das Gegenteil von Handeln lenken.

„Fortan gilt nicht mehr nur für die wissenschaftliche Praxis, sondern auch für professionelles Handeln, die Spaltung und Differenz zwischen notwendigen Illusionen und der Einsicht in ihre Unhaltbarkeit aushalten zu müssen. Die Spannung zwischen [...] »unumgänglichen Dogmatismus« [...] gegenüber [...] selbstkritischen, skeptischen und dekonstruktiven Einstellungen [...] ist nicht mehr durch die Arbeitsteilung zwischen Wissenschaft und Handlungspraxis zu lösen, sondern nunmehr notwendiges Charakteristikum auch der Professionalität der Pädagogen selbst.“ (WIMMER 1999, S. 443)

Gegen das *Aushalten der Spannung* wäre nichts einzuwenden, wenn Skepsis sich darin nicht bereits erschöpfen würde. Pädagogische Praxis läuft Gefahr zu wissenschaftlicher Reflexion zu mutieren, wenn sich professionelle Pädagog_innen auf Verstehen und Aushalten der „Spannung“ konzentrieren (auf die Paradoxie starren), anstatt die Spannung notwendig und selbstverständlich in ihrem Handeln herzustellen und zu bewältigen. Es ist genau dieser reflexive Fokus, der den unmittelbaren Sinn professionellen Handelns aus der Praxis verdrängt.⁶²

Reflexion kann ihre Inhalte nicht aus sich selbst erzeugen, sie sind ihr vorausgesetzt. Das Ich kann im „Ich denke“ nicht Sinn stiften, sondern es ist je durch Bedeutungen determiniert [...] Der Sinn der Reflexion (Vermittlung) ist der, daß sie bestimmt ist durch die Unmittelbarkeit des Sinnes als ihrer Möglichkeit und Voraussetzung. Die Reflexion für sich abgetrennt vom Inhalt ist ein hypostasiertes Abstraktum, denn wo sie denkt, auch wo sie sich denkt, setzt sie „Bedeutung“ als unmittelbaren Sinn voraus. (FISCHER 1980a, S. 93)

Wenn der Andere reflexiv als Grenze im Nicht-Wissen internalisiert werden soll („Anderer-im-Selben“), dann stellt das zunächst eine Abkehr vom konkreten Gegenüber zugunsten eines allgemeinen/transzendentalen Prinzips der Differenz da. Ähnliches gilt für den Einsatz skeptischer-Transzendental Kritik. Voraussetzungslogische Kritik ist reflexives Denken und somit sozial isolierte Tätigkeit, Handeln hingegen ein sozial wirksamer Akt. Skeptische Kritik an Professionalisierungskonzepten kann sich m.E. nicht an jeweils adressierte Umsetzungen oder Vorhaben pädagogischer Professionalisierung richten, weil sie über Umwege letztlich nur jenen verbindlichen Wirksamkeitsanspruch kritisiert, der ihr selbst fremd ist. Auch das Einbringen skeptischer Professionalitätskriterien erscheint vor diesem Hintergrund lediglich als Ausdruck von Reflexionsbemühungen im skeptischen Diskurs. So redet pädagogische Skepsis an den Erfordernissen der pädagogischen Professionalität vorbei. Umgekehrt scheinen professionelle

⁶² Gegen diese Interpretation der skeptischen Reflexivität verwehrt sich Wimmer, er spricht von einer neuen Art von Beziehung zwischen Theorie und Praxis im *Versuch* eines „anderen Denken[s]“. (vgl. WIMMER 2016, S. 334)

Pädagog_innen, die sich durch skeptische Kritik angegriffen fühlen oder versuchen den skeptischen Einwänden praktische Bedeutung abzugewinnen („Entparadoxierung“), den reflexiven Diskurs der Dekonstruktion zu verfehlen – denn die einzige Möglichkeit diesen angemessen zu würdigen, besteht im Vollzug der Skepsis. Wenn Skeptiker_innen die Probleme der positiven Verallgemeinerung pädagogischer Theoriebildung durchaus begründet vor Augen führen können, sollten die Defizite der negativen Verallgemeinerung dadurch nicht gleichzeitig marginalisiert werden.⁶³ Skepsis ist erkenntnistheoretisch zwar weder falsch noch illegitim, scheint angesichts der praktischen Aufgaben der Pädagogik allerdings schlicht unangemessen, um eigenständig ein pädagogisches Verhältnis von Theorie und Praxis bzw. pädagogische Professionalität zu beschreiben.

Ich möchte resümierend nun nicht den Eindruck erwecken, dass pädagogische Skepsis zwingend gegen die Möglichkeit professionellen Handelns gerichtet ist. Der »Sinn« der pädagogischen Skepsis scheint jedoch anders interpretiert und eingegrenzt werden zu müssen, damit die durch die Skeptiker_innen beanspruchte positive Wirkung auch praktisch entfaltet werden kann. Das nun folgende Kapitel beschreibt eine alternative Deutung der Gegensätze von Praxis und Theorie gegenüber Erkenntnistheorie und Skepsis: Alle gemeinsam sind zwar Teil des Problemaufrisses pädagogischer Professionalität, befördern allerdings nur dann den tatsächlichen Vollzug professionellen Handelns, solange sie ihre *gegenseitigen Grenzen* respektieren. Die bisher geübte Kritik musste gründlich und umfangreich ausgeführt werden, um auch die blinden Flecken der skeptischen Positionen deutlich zu markieren – im nun folgenden Kapitel gilt es die Skepsis jedoch für professionelles Handeln zu rehabilitieren.

IV. DAS POSITIV-PROFLEXIVE VERHÄLTNIS

In der vorangehenden Analyse der erkenntnistheoretischen Positionen pädagogischer Skepsis wurde argumentiert, dass diese durch eine Abkehr von den Bedingungen der pädagogischen Praxis und den praktischen Bedingungen ihrer eigenen Möglichkeit gekennzeichnet sind. Die pädagogische Wirklichkeit scheint zwar durchaus Teil skeptischer Überlegungen, jedoch nur in prinzipiell-reflexiver Hinsicht.

⁶³ „M. a. W., eine Verabsolutierung der Herangehensweise darf nicht einfach durch eine andere ersetzt werden“ (ALTFELIX 2009, S. 290).

Ihnen allen ist jedoch gemeinsam, daß sie sich in Naivität zur Grundlegung ihrer eigenen Verfahrensweisen insofern vollziehen, als sie nicht die Reflexion auf ihre [praktischen, Anm. von A. H.] Voraussetzungen als methodisches Prinzip begreifen, das den sinntheoretischen Zirkel systematisch aufzulösen vermag.⁶⁴

Die Verantwortung für pädagogische Praxis als eine herzustellende kann skeptisch kaum übernommen werden, weil jede handlungsauffordernde Anweisung die Singularität des Anderen (pädagogische Dekonstruktion) oder den Vermeintlichkeits-Charakter des Wissens (STKE) bereits gefährden würde. Der österreichische Bildungsphilosoph Franz Fischer hätte den Anliegen skeptischer Negativität zwar sicher einiges abgewinnen können und scheint außerdem viele erkenntnistheoretische Grundlagen mit den Skeptiker_innen zu teilen⁶⁵ – allerdings bestand er stets auf die »Positivität« als Prinzip und Ziel seiner Bildungsphilosophie.

Sie nimmt ihren Anfang dort, wo in der Frage nach dem Sinnvollsein eines jeden Fragens die reine Reflexion (bzw. das reine Sagen) ihre Grenze zum Sinn ihres Sinnes (bzw. zum Gemeinten des Gesagten) erfährt. Sie findet ihr Ende, wo die Bewegung des Sinnes von Sinn im Sinn aus sich selber auf die Bedingung ihrer eigenen Möglichkeiten stößt. (FISCHER 1975b, S. 80)

Franz Fischers Ansatz unterscheidet sich vom skeptischen Standpunkt daher in einer ausschlaggebenden Nuance: Es ging ihm nie nur um das „Denken der Möglichkeit des Ereignisses“, um eine gerechte „Praxis des Denkens“ oder um Negativität als bloße Irritation, die nachträglich „vielleicht“ eine (ambivalente) Handlung nach sich ziehen könnte. F. Fischers erklärtes Ziel war immer der Vollzug des Ereignisses bzw. der Handlung selbst. Damit verschiebt sich sein Erkenntnisinteresse weg vom Widerspruch zwischen wissenschaftlich *positiver Wissensgenerierung* und *negativer Skepsis* hin zu einem *angemessenen Umgang* mit Positivität und Negativität in der *Erziehungswirklichkeit*. Diesen Primat der Praxis entwickelte er nicht etwa

⁶⁴ FISCHER 1975c, S. 43. Hier formuliert Franz Fischer eigentlich eine Kritik an der „formalen Logik“ bzw. „Logistik“. In Anbetracht des Gesamtzusammenhang seines Beitrags, der sich über den Vorrang des Prinzips des Allgemeinen von Kant bis Hegel auseinandersetzt, scheint diese Kritik aber durchaus auch an pädagogische Skepsis gerichtet werden zu können.

⁶⁵ So bestehen bspw. (verblüffende) Ähnlichkeiten bestimmter Begriffe und Konzepte zu Levinas und Derrida, obwohl F. Fischer keine Kenntnis von diesen Autoren besaß (vgl. FISCHER 2017).

aus handlungspraktischer Perspektive, sondern in ebenso akribisch-epistemologischen Studien, wie sie bspw. den Positionen pädagogischer Skepsis eigen sind.⁶⁶

Er hat durch die Jahre bis zu seinem Tod 1970 die Frage verfolgt, die sich ihm schon 1945 gestellt hatte: Wie kann man den Sinn der Wirklichkeit erkennen und diesem Sinn in seinem Handeln entsprechen. (FISCHER-BUCK 1985, S. 608)

Die Aktivität des »Entsprechens im Handeln« genießt in Franz Fischers Bildungsphilosophie erkenntnisleitenden Vorrang. Erkenntnistheorie war für ihn weder auf wissenschaftlichen Selbstzweck, noch auf skeptische Zurückhaltung reduzierbar. Erst unter positiver Zielsetzung isoliere sich angestrebte Erkenntnis nicht im sinnbefreiten wissenschaftlichen Streben, sondern werde zur „erkenntnisethischen“ Aufgabe. (vgl. ALTFELIX 2009, S. 280) Diese Aufgabe, dem Sinn der Wirklichkeit im Handeln zu entsprechen, geht eindeutig über die Zurückhaltung des skeptischen Kriteriums der prinzipiellen Unbestimmtheit/Offenheit aller Handlungen hinaus. Sie widerspricht aber auch den Vorstellungen von theoriebefreiter Erziehungskunst und dogmatischem Technizismus, weil F. Fischer von einer notwendigen Gewissensbildung ausging, die dazu anhalte, die Bedürfnisse des Einzelnen in der pädagogischen Situation zu berücksichtigen, sich dabei in seinem „Ermessen“ wissenschaftlicher Erkenntnis jedoch keinesfalls zu verwehren. (FISCHER 1979d, S. 96f, 1980a, S. 131ff). Franz Fischer entwickelte offenbar einen besonderen Primat pädagogischer Praxis, der eine umsichtige Antwort auf alle eben genannten Probleme darstellen sollte. Seine Neuinterpretation der praktischen Implikationen erkenntnistheoretischer Bestrebungen hätte schlussendlich wohl kaum treffender bezeichnet werden können, als im von ihm ersonnenen Begriff der „Proflexion“. In den letzten 10 Jahren seines Schaffens stellte F. Fischer diesen Proflexionsbegriff dem Reflexionsbegriff nahezu diametral gegenüber (vgl. ALTFELIX 2018, S. 61f; SCHMIED-KOWARZIK 1975, S. 184). Entscheidend waren für F. Fischer offenbar die den Begriffen inhärenten »Bewegungsrichtungen« (vgl. FISCHER 1985a, 1985h, S. 572). Die Reflexion weise eine egozentrische Bewegung auf das „Ich“ hin auf, die sich vom „Du“, d.h. vom menschlichen Gegenüber, zugunsten des „Ich“ abgrenze. In der Proflexion hingegen begrenze sich das „Ich“ nicht auf sich hin, sondern auf das „Du“ zu. So könne das Ich in wechselseitigen Kontakt mit dem Du treten. Franz Fischer schien auf diesem Wege ein Kriterium „menschlichen“ bzw. pädagogischen Handelns erkenntnistheoretisch be-

⁶⁶ Die sprachlogische Herleitung des unmittelbaren Sinnes durch F. Fischer habe ich bereits in meiner Bachelorarbeit nachgezeichnet. (vgl. HARAPAT 2015)

gründen zu wollen, das die Verantwortung für das Handeln weder in die Hände des Schicksals oder der Ideologen legt, noch der *absoluten Willkür der Handelnden* überlässt (vgl. FISCHER 1975c, S. 46, 1979c, S. 77, 1980a, S. 139f).

Es ist nun keineswegs Ziel dieses kurzen Abschnitts Franz Fischers Bildungsphilosophie in seiner Gänze darzulegen oder zu interpretieren, sondern sie lediglich hinsichtlich dreier zentraler Aspekte zu untersuchen, die pädagogisches Handeln und pädagogische Professionalität vor dem Horizont (radikal) praktischer Verantwortung beleuchten. Diese Aspekte sind der »unmittelbare Sinn« und das »Gewissen« sowie die Differenz von »Reflexion und Proflexion«.

1. DER UNMITTELBARE SINN UND DAS GEWISSEN

Mit dem Ziel einer Vermittlung zwischen transzendentalen und empirischen Positionen steht F. Fischer in einer philosophischen Linie mit Robert Reininger und Erich Heintel.⁶⁷ Alle waren bestrebt das sog. „Affinitätsproblem“⁶⁸ zu lösen. Der »(positive) unmittelbar vorausgesetzte Sinn« sei bereits früh Bestandteil der Philosophie F. Fischers gewesen und war offenbar ein Gegenentwurf zu den ungelösten Problemen im „Urerlebnis“ Reiningers. F. Fischers Philosophie sollte sich kein weiteres Mal in jene kantisch-transzendentalen Höhen versteigen, die bereits Reininger vergeblich aufsuchte. (vgl. ALTFELIX 2009, S. 85-89, 154–161, 199; FISCHER 1975c, S. 51ff, 1979e).

Im Ganzen läuft meine Arbeit auf die Frage hinaus, ob Kant nicht übersah, [...] daß es [...] eine Ursprünglichkeit des Sinns, ein Apriori des Sinns im Allgemeinen nicht geben kann und der Sinn damit nur im Ziel gründet. (FISCHER 1985c, S. 585)

F. Fischer setzte der Transzendenz einen ursprünglichen, praktischen, unmittelbaren Sinn entgegen, der durch die Wirklichkeit gegeben sei und dem nur in der Wirklichkeit bzw. der pädagogischen Situation entsprochen werden könnte. Dieser ursprüngliche Sinn ist jedem Denkversuch zeitlich vorgereicht sowie kausal vorausgesetzt. Im Unterschied zum Anderen, wie er

⁶⁷ Laut Schmied-Kowarzik ist dies die Linie des „transzendentalen Idealismus [...] der Wiener Universität“ (SCHMIED-KOWARZIK 2000, S. 15)

⁶⁸ Damit ist das Problem der Affinität (des Bezugs) der Wirklichkeit bzw. des »unmittelbaren Sinns der Wirklichkeit« auf empirische Erkenntnis und Gesagtes angesprochen. Wie affiziert das Sein mein Denken bzw. mein Denken das Sein? Wieso kann ich sicher sein, dass die Farbe des Himmels „blau“ ist? Wie oder Warum kann das von mir in einem Satz „Gemeinte“ durch mein „Gesagtes“ von jemand anderem als „Gemeintes“ verstanden werden? Für die Pädagogik ist das Affinitätsproblem vor allem in der Klärung des Umstandes relevant, ob und wie die Pädagog_in erkennen kann, was ihre Klient_in »wirklich« will, denkt und braucht. (vgl. FISCHER 1979a, S. 23-29)

bei Levinas oder Wimmer auftritt, erscheint der unmittelbare Sinn daher nicht etwa als (Satz-) Abstraktion, sondern als „Sinnkonkretion“ (vgl. ALTFELIX 2009, S. 340ff; FISCHER 1985c, S. 584, 1985h, S. 579). Franz Fischer sprach deswegen nicht nur vom „Anderen“⁶⁹, „Fremden“ oder „Neuen“ in Form begrifflicher Konzepte, sondern vor allem explizit von „Du“ und „Ihr“ (Individuum, Gemeinschaft) als »unmittelbar vorausgesetztem Sinn«.⁷⁰ Die nun folgenden Skizzen sollen diese epistemologischen Differenzen verdeutlichen.



Abbildung 6: Reflexionsprozess der Skepsis

Wissenschaftliche Skepsis bewegt sich offenbar nur zwischen dem *Ich* (der reflektierenden Person) und der *transzendentalen Grenze des Anderen* (Abbildung 6).⁷¹ Der abstrakte Grenzbegriff des Anderen fungiert als Voraus- und Zielsetzung des skeptischen Vollzugs, während z.B. eine reale pädagogische Klient_in („Du“) aus der Reflexionsbewegung ausgeschlossen ist.

Jede Bestimmung des Anderen [bei Levinas] muss offen bleiben – und zwar nicht in dem Sinn, dass man dieses Offenhalten einfach vollziehen könnte, sondern in dem Sinne, dass jede "positive" Bestimmung des Anderen sofort zu ihrer eigenen Bestreitung mutieren würde. Offenhalten heißt hier also zugleich: Bestreiten. Dies nennt Levinas das Rätsel des Unendlichen. (ZEILINGER 2010, S. 243)

Mit Franz Fischer kann dieses negative Reflexionsverhältnis zunächst erweitert werden, indem die Reflexion auf das Transzendente durch die unbedingte Vorausgesetztheit der positiven Wirklichkeit ergänzt wird. Die *Herrlichkeit der Unendlichkeit*⁷² Levinas' und die *Unmöglichkeit*

⁶⁹ Der „Andere“ weist bei Franz Fischer m.E. an manchen Textstellen eine gewisse Nähe zum abstrakten „Anderen“ Levinas' auf, den Bezug zum konkreten Menschen verliert Franz Fischer darin allerdings nie.

⁷⁰ „Alles motivierte Handeln des Menschen aber bestimmt Fischer im Zeichen des ‚Gewissens‘, der Verantwortung dem ‚Du‘ gegenüber. Dieses Du ist zwar primär der Mitmensch, erstreckt sich aber zuletzt auf alles – über die Grenze synthetischen (= Wissens-) Sinnes hinaus vermittelte – ‚Gegebene‘. Der kantische Imperativ, den Mitmenschen niemals nur als Mittel zu mißbrauchen, sondern immer auch als Selbstzweck zu achten, erweitert sich damit gewissermaßen zur ‚Anerkennung‘ alles Seienden in seinem jeweils eigenständigen Sinn.“ (HEINTEL 1980, S. XXI)

⁷¹ „Wir erfahren uns selbst in der Gewißheit dieser Transzendenz vorausgesetzt, sofern wir („aktuell“) sind und nicht nur ‚etwas‘ wollen, beziehen, reflektieren. In dieser Gewißheit der Grenze verhalten wir uns zu uns selbst: Wir sind [...] uns ‚Anderer‘.“ (FISCHER 1979a, S. 16)

⁷² vgl. ZEILINGER 2010, S. 241f

Michael Wimmers weichen in der Philosophie F. Fischers der »Endlichkeit von Ich«⁷³ und der »Aufgegebenheit des Du«. (vgl. ALTFELIX 2009, S. 294–298; FISCHER 1979a, S. 30)



Abbildung 7: Reflexion zwischen Ich und Du – Voraussetzung und Bestimmung

Das Du ist sowohl Voraussetzung der Reflexionsmöglichkeit des Ich, als auch sein „unmittelbarer Sinn“, d.h. die in der Reflexion aufgehobene, zu erfüllende „Bestimmung“ (Abbildung 7). Der reflektierte Sinn ist somit bloß ein „vermittelter“, ein Abstraktum des unmittelbaren Sinnes, der jedoch weiterhin auf die notwendige Bestimmung zum unmittelbaren Sinn verweist. Franz Fischer hat das skeptische Konzept der Reflexion damit nicht etwa als sinnfrei verworfen, sondern an eine weitere Bedingung geknüpft. Die Reflexion ist ihm noch immer eine Reflexion der Grenze des Anderen, erfüllt ihren unmittelbaren Sinn aber nur in der Handlungsaufforderung dem konkreten Du (**nicht dem abstrakten Anderen!**) gegenüber. F. Fischer ging es darum, im *Reflektieren der Grenze* auch die »Grenzen des Reflektierens« zu erkennen.

Insofern ist also der konkrete Bezug und die Vermittlung der Unmittelbarkeit selbst nicht wiederum ein Thema weiterer theoretischer Auslegungen, sondern ihre theoretische Bestimmung gewinnt als Selbsterkenntnis der Möglichkeit und der Grenze theoretischen Verhaltens überhaupt praktischen Sinn. [...] Die reflektierende Erkenntnis des unmittelbar vorgegebenen Sinnes bestimmt diesen nur insofern, als sie die positive Bestimmung, die von ihm ausgeht, freilegt. (FISCHER 1975f, S. 27)

Diese „positive Bestimmung“ ist die Handlungsnotwendigkeit. Die Reflexion des abstrakten Anderen ist lediglich ein Zwischenschritt, an die sich die Handlung mit dem konkreten Du

⁷³ „Ich als Wollendes ist zum Sinn von Du als seiner Bestimmung, als seinem Sinn (der Grenze des Ich als Beziehendes), begrenzt. [...] [Das Ich ist] nicht autonom ‚seine Motive aus sich bestimmend‘, sondern heteronom durch den Sinn der Motive (Ich soll, Ich soll nicht) bestimmt, den es nicht aus seiner Reflexion ableiten kann, sondern der diese erst ermöglicht. Diese Relativität gehört zur ‚Endlichkeit‘ von Ich.“ (FISCHER 1980a, S. 135)

„das Endliche steht als das vor uns, was im Diesseits von uns als Wirkliches besteht und das Unendliche als das, was im Jenseits von uns als Möglichkeit besteht. [...] was sich in der doppelten Negation ergibt, ist das Unendliche des Nichts und was sich in der doppelten Position ergibt, ist das Endliche des Alles. Damit bleibt für einen positiven Gebrauch des Unendlichen kein Raum.“ (FISCHER 1985h, S. 580)

anschließen *muss*. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik bezeichnet dies als „Negation der Negation“ (vgl. SCHMIED-KOWARZIK 1975, S. 184). Das *erste Negieren*, das auch die pädagogische Skepsis vornimmt, zeigt die Grenze des Wissbaren auf, verweist also auf die theoretische Unbestimmbarkeit praktischer Gegebenheiten. Das *zweite Negieren* zielt auf die erste Negation, negiert also den (negativen) Sinn der vorangehenden Grenzziehung und verdeutlicht, dass der eigentliche (unmittelbare) Sinn nicht im Negieren, sondern im positiven Handeln liegt. Diese praktische Verantwortung, die dem unmittelbaren Du in der Erziehungswirklichkeit verpflichtet ist, muss dezidiert von einer skeptischen unterschieden werden, wie sie bspw. Wimmer vorzeichnet.

Die Entscheidung, die getroffen wird, während man unentschieden ist, [...] erhält ihre Bedeutung vom Anderen, der darüber entscheidet, was die Entscheidung bedeutet; bei ihm liegt die Antwort. [...] Darin realisiert sich die Verantwortlichkeit im Sinne von Levinas, nämlich antworten zu müssen unter Bedingungen des Nicht-Könnens (d.h. von keinem Wissen und Kalkül die Antwort vorgeschrieben zu bekommen). (WIMMER 2016, S. 333)

Was das Pädagogische ist, ergibt sich gerade nicht aus der Wirklichkeit selbst, sondern aus ihrer Interpretation, die sie mit Sinn da begibt, wo sie Kohärenz und Zusammenhänge konstruiert, und nicht indem sie sie, wie im 16. Jahrhundert, an den Zeichen der Natur abliest. (WIMMER 1999, S. 421)

In dieser Differenz zwischen dem unmittelbaren Du und dem abstrakten Anderem scheinen die Positivität der positiven Reflexion F. Fischers und die Negativität der skeptischen Reflexion begründet. F. Fischer wählte den Umweg vom Anderen zum Du, weil auch er von der Unverfügbarkeit des Du im Denken ausging – Du kann nicht direkt reflektiert werden. Wäre dies möglich, dann müsste sich eine Pädagog_in ja bloß gemäß der eindeutig erkennbaren Verfasstheit ihrer Klient_in »verhalten«, die Frage nach dem „Was tun?“ der pädagogischen Situation würde sich so gar nicht erst stellen (vgl. FISCHER 1980a, S. 133ff). Daraus ergibt sich:

- ▣ Ich kann Du reflexiv nicht bestimmen – weder durch Wissen über das Du, noch in der Reflexion dieses Wissens – liegt also in allen Versuchen Du denkend zu erfassen notwendig falsch
- ▣ Ich muss sich zum Du handelnd bestimmen, da eine reflexive Bestimmung nicht möglich ist

Weil Franz Fischer ein »dem Du gemäÙes Handeln« einforderte, ist dieses Du (im Gegensatz zum Anderen⁷⁴) in der *pädagogischen Situation* nicht gänzlich entzogen. Es zeichne sich in der persönlichen Erfahrung einer „unmittelbare[n] Offenbarkeit“ aus, die

„zwar nicht auf Sachverhalte, wohl aber auf das, was wir tun sollen, geht und die den einzelnen [...] unmittelbar trifft [...] Auch dem Gewissen ist es also eigentümlich, daß es vom einzelnen persönlich verspürt wird (FISCHER 1979d, S. 83)

So führte F. Fischer offenbar auch den Umstand, dass Menschen das umgangssprachliche *schlechte Gewissen* verspüren können, nicht auf durch Sozialisation erworbene Moralvorstellungen, sondern auf den der Wirklichkeit immanenten Sinn zurück (vgl. FISCHER 1979a, S. 35, 1980a, S. 132f). Der Brückenschlag zwischen dem verfügbaren Ich und dem denkend unverfügbaren (aber unmittelbar anwesenden) Du erfolgt bei F. Fischer deswegen im „Gewissen“.

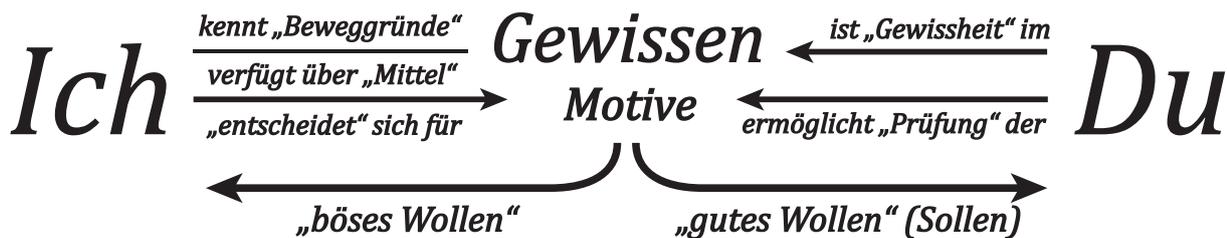


Abbildung 8: Die Vermittlung der Motive im Gewissen

Das Ich könne in der pädagogischen Situation mögliche, allgemeine „Beweggründe“ („Sitte, Recht, Religion“) unter Berücksichtigung der ihm verfügbaren „Mittel“ (alle praktischen Gegebenheiten, inklusive der Handelnden selbst) zu prinzipiell realisierbaren „Motiven“ erheben (vgl. FISCHER 1975g, S. 109). Diese Motive unterliegen im Gewissen des Ich einer automatischen Bewertung gemäß ihrer Berücksichtigung des Du („Sollen“). Weil die Entscheidung des Ich in Bezug auf die Motive aber frei ist, kann sie im egoistisch motivierten „bösen Wollen“ oder im das Du achtenden „guten Wollen“ erfolgen. Degradiert das Ich das Du im Motiv zum Mittel, d.h. ignoriert es die im Gewissen vermittelten Ansprüche des Du, so sei das *böses Wollen*. Macht sich das Ich selbst zum

⁷⁴ „Das, was anders als Wissen ist, darf auf keinen Fall verwechselt werden mit dem Fühlen, denn dieses ist gerade *nicht* das Andere der Subjektivität, der Egoität, der Immanenz des Subjekts, sondern sein Innerstes. Anders-als-Wissen heißt dagegen Bezug zur Exteriorität, was ganz und gar nicht mit irgendeinem »Gefühl für den anderen« identisch ist, bei dem das Ich bloß seine eigene Innerlichkeit projiziert und sich vom Anderen in der Regel dabei nicht irritieren läßt.“ (WIMMER 1999, S. 446)

Mittel für das Du, dann will es das Gute, das vom Du her »gesollt« ist. (vgl. FISCHER 1975a, S. 124–140)

Die praktische Reflexion kann ihrem Gewissen folgen oder [...] ihr „Ich will“ darin gegen das „Ich soll“ setzen, indem sie Du auf sich bezieht und darin mittelbar macht. (FISCHER 1975a, S. 130)

Damit die Entscheidung im guten Sinne des Du ausfalle, müsse das Ich das eben aufgezeigte Verhältnis des Gewissens reflektieren – erkennt das Ich im Du (**nicht im Anderen!**) seine eigene Voraussetzung, versprach sich F. Fischer dadurch offenbar ein dem Sinn der Wirklichkeit entsprechendes Handeln. Das Kriterium dieses »uneigennütigen Handlungszwangs« garantiert allerdings keineswegs eine *objektiv* richtige oder gute Handlung. Franz Fischers Kriterium scheint prospektiv individuell ausgerichtet und kann wohl nur in der konkreten Handlung »vollzogen« werden. Es kann nicht retrospektiv oder verallgemeinernd instrumentalisiert werden, weil die Bedingungen des „Guten“ nur in der singulären Situation gegeben sind. Motive von Handlungen oder auch Handlungen selbst könnten aus der Sicht eines Dritten daher wohl durchaus als „böse“ beurteilt werden, obwohl sie in »gutem Gewissen« gefasst wurden. Ein objektivierender Blickwinkel sei allerdings ohnehin »sinnlos«, weil er die Einzigartigkeit der pädagogischen Situation hintergehe. Das einzige, das die Pädagog_in in der konkreten Situation berücksichtigen könne, sei, ob das Motiv ihrer Handlung ehrlich im Sinne des Du gewählt wurde. Ob diese Wahl tatsächlich so erfolgt ist, könne abschließend nur die Pädagog_in selbst beurteilen (vgl. FISCHER 1979d, S. 82–92)

„Auch dem Gewissen ist es also eigentümlich, daß es vom einzelnen persönlich verspürt wird und daß es nur aufgrund seiner eigenen Autorität gültig ist. Hierin ist das Gewissen [...] die Quelle einer Einsicht [...] unbedingter Gültigkeit [...] [die] von anderen nicht in Frage gestellt werden kann. [...] jeder Zweifel [...] an der Richtigkeit einer verspürten Gewissensforderung [scheint] abwegig. (FISCHER 1979d, S. 83)

F. Fischer hätte den Skeptiker_innen daher wahrscheinlich zugestimmt, dass die Möglichkeiten allgemeiner Letztbegründungen (STKE) und absoluter retrospektiver Bewertungen (Dekonstruktion) »des Erfolgs pädagogischer Maßnahmen« kaum gegeben sind. Seine Bildungsphilosophie entgeht allerdings dem skeptischen Relativismus, weil er explizit an einem »zukunftsorientierten« Kriterium, einem Motiv uneigennütigen Handelns für das Du, festhält, das

die Notwendigkeit »wirksamen« Handelns einschließt. Das Gewissen wendet sich dezidiert gegen jene Reflexionsformen, die sich von diesem Handlungsanspruch distanzieren.

Erst über das Ermessen von Mitteln für das Vollbringen eines Motivs kann der gute Wille zur Tat werden. Das Interesse der Sache ist dem Gewissen damit nicht gleichgültig, es kommt aber erst indirekt, also für Zielsetzungen des Gewissens und nicht selbst als Zielsetzung zur gerechtfertigten Wirkung. [...] Hiermit haben wir [...] das Anliegen der *Ethik des erzieherischen Handelns* gegenüber einer Ethik im Allgemeinen aufgezeigt. Beweggründe des Gewissens für sich genügen noch nicht, um ein ethisch gerechtfertigtes Verhalten zu ermöglichen. Das *Gewissen* für sich ohne das *Ermessen* führt in einen abstrakten Idealismus, in die Kultivierung einer Gesinnung, der die Verantwortung um das Vollbringen gleichgültig ist. (FISCHER 1979c, S. 81f)

jeder Handlung [liegt] sowohl eine *Gewissensfrage* als auch eine *Ermessensfrage* zugrunde [...] Eine Gewissensfrage hinsichtlich ihrer Zielsetzung und eine Ermessensfrage in bezug auf ihre Mittelwahl. [...] Jede Handlung ist eine Handlung nur dadurch, daß ein Ziel zu erfüllen erstrebt ist: daß man fragen kann, wozu sie vollzogen wird. (FISCHER 1979d, S. 97)

An diesen Zitaten wird deutlich, dass F. Fischers Bildungsphilosophie weder mit der ziellosen sokratischen Elenktik noch mit der allgemeinen Ethik Levinas' konform geht.⁷⁵ Die Trennung von Ermessen und Gewissen ermöglichte es F. Fischer, den durch die Skepsis ausgestoßenen Teil pädagogischer Wirklichkeit in seiner Philosophie *sinnvoll* miteinzubeziehen. Es gelte konkrete pädagogische Situationen daher keineswegs (gänzlich) unter „Bedingungen des Nicht-Könnens“ oder Nicht-Wissens zu betrachten. Im Gegenteil, die Begrenztheit des Denkens müsse generell reflektiert werden, um die Notwendigkeit einer sorgfältigen Wahl von Mitteln für Beweggründe in der singulären Situation zu rechtfertigen und nur jene Motive zu realisieren, die den Anforderungen des Du am besten entsprechen.⁷⁶ Vollzogene Handlungen müssten daher auch hinsichtlich ihrer »tatsächlichen« Wirkung untersucht und beurteilt werden, obwohl hier keine

⁷⁵ Siehe auch Schmied-Kowarzik, oder A. Fischer, die F. Fischers Bildungsphilosophie als »über Levinas hinausgehend« charakterisieren (vgl. FISCHER 2017; SCHMIED-KOWARZIK 2000, 28f).

⁷⁶ Skepsis ist Teil dieses Prozesses, aber nur sofern auch ihre eigenen Grenzen erkannt werden. In diesem Sinne ist Skepsis für F. Fischer sogar unabdingbar – am eigenen Können hingegen, d.h. an der Möglichkeit der Realisierung der Handlung zu zweifeln, käme für F. Fischer wohl dem fatalen Zweifel am „allgemeinen Glauben“ gleich: „Wo immer wir diesen Glauben an die Möglichkeit der Verwirklichung einer Zielsetzung aufgeben, haben wir *ihren Sinn* aufgegeben und damit sie selbst. Wo immer wir an die Möglichkeit der Verwirklichung einer Zielsetzung glauben, haben wir die Bedingung ihres Sinnvollseins erfüllt. Wenn ein Mensch ver-zweifelt, wenn er schlechthin an keine mögliche Verwirklichung seiner Motive mehr glaubt, gibt er *sich* auf.“ (FISCHER 1979a, S. 26)

Objektivität erreicht werden kann.⁷⁷ Diese Bewertung sei eine Hauptaufgabe der Einzelwissenschaften (vgl. FISCHER 1979d, S. 92–97). Durch ihre Urteile könnten wirksame Mittel für praktizierende Pädagog_innen gefunden und bereitgestellt, unwirksame verworfen werden. Weil Pädagog_innen zur Wahl der geeignetsten Mittel für das Du verpflichtet sind, die explizit den Stand der Wissenschaft miteinschließt, scheint hierin die ständige Aktualisierung praktisch bewährter und wissenschaftlich reflektierter Mittel für die pädagogische Praxis begründet. Franz Fischers angedachte Aufgabenteilung zwischen Wissenschaft und Praxis für professionelles Handeln⁷⁸ ließe sich daher wohl folgendermaßen grob wiedergeben:

- ▣ **Philosophie bzw. Erkenntnistheorie (Positiv-Allgemein)**
 - Reflektiert die Grenzen des Denkens und wissenschaftlicher Erkenntnis
 - Erkennt die Grenzen der philosophischen Reflexion und begründet dadurch die unmittelbare Handlungsnotwendigkeit bzw. die Aufgegebenheit des Du
- ▣ **Wissenschaftliche Theorie und empirische Methoden (Prädikativ-Allgemein)**
 - Gewinnt und prüft Erkenntnisse, kontrolliert die Wirksamkeit von Methoden und Maßnahmen und stellt diese so zur Verfügung (Handlungsoptionen)
- ▣ **Professionelle Pädagog_in (Unmittelbar-Konkret)**
 - Bildung von Handlungsmotiven unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Mittel
 - Prüfung und Realisierung von Motiven im Hinblick auf das Wohl der Klient_innen

Der skeptische *Zweierschritt* »Voraussetzung – Reflexion«, dem „die Verantwortung um das Vollbringen gleichgültig“ scheint, wurde von F. Fischer somit durch den *Dreierschritt* »Voraussetzung – Reflexion – Bestimmung« modifiziert/erweitert (vgl. FISCHER 1985h, S. 579). Denkt man sich die jeweiligen Schrittfolgen in unendlicher Fortsetzung, so wird ersichtlich, dass in beiden Folgen der letzte Schritt die Voraussetzung des ersten darstellt. Jede Folge kann endlos fortgesetzt werden – während aber in der skeptischen Variante der unendliche Regress erfolgt, beschreibt F. Fischers Schrittfolge die unendliche praktische Bestimmung des Ich gegenüber

⁷⁷ Der Vorrang der „Tatsächlichkeit“ findet sich z.B. in F. Fischers Ausführungen zur Friedensforschung: „Die Schwierigkeit [...] ist die der Deutung des Weges, der zur Wechselseitigkeit führt. Dabei muß ihre Tatsächlichkeit maßgeblich sein. Sie ist als Ergebnis maßgeblich und zu diesem sind die Wege da, diese haben keinen Vorrang vor diesem. Insoweit sind die Wege ebenfalls Gegenstand wechselseitiger Leistung und Erkenntnis, damit also zukunfts offen.“ (FISCHER 1985g, S. 594)

⁷⁸ vgl. FISCHER 1979a, S. 31; SCHMIED-KOWARZIK 2008, S.107ff

dem Du. Anne Fischer-Buck hat ein anschauliches Beispiel gegeben, das die praxisaffinen Eigenschaften der Sinnphilosophie F. Fischers nochmals verdeutlichen kann:

Ich stand am Ende meines Psychologiestudiums und vertrat dem Philosophen Franz Fischer gegenüber die Position, daß man grundsätzlich einen Menschen durch Tests und Gespräche erkennen könne und es auch möglich sei, das Festgestellte in Sprache auszudrücken. Die Grenze sei nur mangelndes Wissen, Irrtum oder schlichte Unwahrheit. Es stand eine Rose auf dem Tisch, und Franz Fischer sagte: „dann sage diese Rose aus.“ Also begann ich, ihre Eigenschaften aufzuzählen, vergaß auch nicht ein beschädigtes Blatt. Es wurden immer mehr: „Naja und dann noch die chemischen und physikalischen Eigenschaften.“ „Was du gesagt hast, gilt für viele Rosen. Du hast alles Mögliche über diese Rose gesagt, aber nichts, was nur sie betrifft.“ Damals wurde mir die Unmöglichkeit deutlich, mit der Allgemeinheit der Sprache das Einmalige in seinem Dies, Hier, Jetzt, Du beurteilend auszusagen, das ja eben Wirklichkeit ausmacht. Ich saß nun ratlos vor der Rose am Tisch. Er sah es und sagte: „Nimm sie, schenk sie jemandem, gib ihr Wasser, tu etwas, was zu ihr paßt, dann bist du bei ihr selbst im Hier, Jetzt und auch beim Du“ (FISCHER-BUCK & HAESNER 2003, S. 33)

Die im Beispiel versinnbildlichten Implikationen für (professionelles) pädagogisches Handeln können folgendermaßen konkretisiert werden:

Kein Technizismus

Der Sinn der Rose kann denkend nicht vorbestimmt werden. Pädagog_innen dürfen nicht primär aufgrund allgemeiner Erkenntnisse oder individueller Erfahrung handeln. Ein angemessenes pädagogisches Handeln muss stets in Interaktion mit der Klient_in ausgelotet und gestaltet werden. Theorien oder Handlungsanleitungen sind in diesem Prozess nicht als Entlastung bei der Bestimmung des Handlungsziels einzustufen („Was“), sondern notwendige Grundlage für die Wahl möglichst effektiver pädagogischer Maßnahmen („Wie“).

Das Gewissen von „Du“ als Gewißheit seines uns Gegebenseins bestimmt die Motive unseres erzieherischen Handelns, nicht „wir“. (FISCHER 1979a, S. 30)

Die Wahl der Mittel sei der Frage nach dem Ziel/Sinn der Intervention grundsätzlich unterzuordnen.

Keine natürliche/naive Interpretation des Gegebenen

Der Aufgegebenheit der Rose kann rein intuitiv nicht angemessen entsprochen werden. Dass eine Rose bestimmte Mengen Wasser, Licht und Nährstoffe zum Wachsen braucht, ist u.a. naturwissenschaftlich bewährtes Wissen. Diese Anforderungen der Rose sind rein intuitiv nicht sofort ermittelbar, vor allem die benötigten Mengen müssten bei jeder intuitiven Näherung komplett neu eruiert werden. Eine intuitive Testphase, die bei Null beginnt, könnte im Beispiel durchaus den Tod der Rose bedeuten. Theorieblinde oder wissensverneinende Zuwendung zur Klient_in verlore den Anspruch, das pädagogische Handeln „so gut, als es irgend möglich ist, zu realisieren.“ (FISCHER 1979d, S. 96) Die Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse durch Pädagog_innen scheint unverzichtbar, um die Anwendung der effektivsten Mittel sicherzustellen und dabei auch eindeutig von jenen Mitteln zu trennen, die sich als unwirksam erwiesen haben oder bezüglich der vorherrschenden Gegebenheiten illusionär erscheinen.

hier kann kein Zweifel darüber bestehen, daß die Mittelwahl einer weitestmöglichen wissenschaftlichen Bestimmung zu unterwerfen nicht nur zu empfehlen, sondern selber schon eine Gewissenspflicht ist. (FISCHER 1979d, S. 96)

Kein Primat der Skepsis und notwendige Zuwendung

Der unmittelbare Sinn (Rose) ist unbedingte Handlungsaufforderung. Die Pädagog_in darf sich reflexiv nicht soweit aus der pädagogischen Situation zurückziehen, dass sogar die realen Bedürfnisse der Klient_in im Namen einer vorurteilsfreien Negativität dekonstruiert werden. Die Anwesenheit eines Menschen und die tatsächliche Hinwendung zu ihm („Zusammenkommen der Materie“) sind nicht bereits in einer „unendliche[n] Beziehung zum Anderen“⁷⁹ garantiert, sondern als singuläre Situation nur »intentional« herstellbar – in der Handlung. Im Beispiel Fischer-Bucks manifestiert sich dieser Unterschied zwischen dem *Wissen um die Aufgabe* und dem *Vollzug der Aufgabe*. Die willentliche Zuwendung zur Rose ist erforderlich, um nicht nur ihre Eigenschaften zu theoretisieren oder ihren Wasserbedarf festzustellen, sondern sie auch tatsächlich zu gießen.

⁷⁹ BEDORF 2003, S. 48

2. ZWISCHENFAZIT

Der Fortgang dieser Masterarbeit war von der Einleitung bis zum aktuellen Abschnitt von der Bemühung bestimmt, eine sukzessive Argumentation für ein positiv gerichtetes Kriterium professionellen pädagogischen Handelns aufzubauen. Ausgehend von verschiedenen Positionen der Professionalität (Standardisierung, Individualisierung, Reflexion), über den Grund ihrer erkenntnistheoretischen Differenzen und professionalitätstheoretischen Defizite, bis hin zu den transzendentalen Eigenheiten des skeptisch-transzendental-kritischen Einsatzes sowie der pädagogischen Dekonstruktion, sollte nachvollziehbar werden, warum Professionalität sich nicht exklusiv oder vorwiegend in naiver Wissenschaftsgläubigkeit, pädagogischem Können/Gespür oder Skepsis begründen lässt. Die Sinnphilosophie Franz Fischers exkludiert keine der eben aufgezählten Positionen, sondern ordnet ihnen ein je spezifisches Aufgabengebiet zu, das sie gemeinsam in ein nahezu harmonisches Gesamtbild rückt. Erkenntnistheorie/Skepsis desillusioniert pädagogische Kontrollphantasien, Theorie und wissenschaftliche Empirie bereiten bewährte und reflektierte Handlungsoptionen auf, die Pädagog_in reflektiert im Gewissen die Aufgegebenheit ihrer Klient_in, verspürt deren Anforderungen, wählt die passenden Mittel und vollzieht jene Handlung, die der Klient_in bzw. der Situation angemessen ist. Ein Kriterium pädagogischer Professionalität scheint an diesem Punkt bereits in greifbarer Nähe – das dachte wahrscheinlich auch Franz Fischer, als er die „Darstellung der Bildungskategorien“ in Angriff nahm. Mit den Bildungskategorien versuchte er sein allgemeines Kriterium menschlichen Handelns zu einer konkreteren Didaktik bzw. zu einem Curriculum pädagogischen Handelns weiterzuentwickeln. Währenddessen wurde ihm jedoch bewusst, dass die in seiner Philosophie zentrale »Reflexion« der Erkenntnisgrenzen nicht zum konkreten Vollzug des *im Gewissen vermittelten Gesollten* führt. Daher gab F. Fischer seiner Philosophie ab ca. 1960 mit der „Proflexion“ eine entscheidende Wende. (vgl. FISCHER-BUCK 1980, S. 208ff)

3. REFLEXION UND PROFLEXION

Die durch F. Fischer vollzogene Wende war keine, die seine gesamte Sinntheorie neu definiert hätte – sie setzt viel mehr an einer sehr spezifischen, neuralgischen Stelle an. Während die Reflexion in F. Fischers Sinnphilosophie noch eine zentrale Rolle bei der Gewissensvermittlung inne hatte, änderte sich ihre Bedeutung vor dem Hintergrund der Proflexion.

Franz Fischer erkannte während seiner Arbeit an der „Darstellung der Bildungskategorien“, dass das Entsprechen der Wirklichkeit im Handeln – also genau die Positivität, die er zum Ziel seiner Bildungsphilosophie erklärte – in keiner Reflexionsanstrengung je erreicht/befördert werden könnte. (vgl. SCHMIED-KOWARZIK 1975, S. 183ff)

In letzter Instanz [hebt] sich die Sinnreflexion selber auf [...], denn als Sinnvermittlung erreicht sie doch nicht den positiven Sinn des Menschseins und der Bildung, den der Mensch nur in seiner verantworteten Praxis selbst erfüllen kann. [...] In der Folge genügte Franz Fischer diese Negation der Negation der Sinnreflexion gegenüber dem Sinn der Wirklichkeit nicht mehr, da sie die Positivität des Sinnes-aus-sich-selber nicht zu sagen vermag, von der aber nicht nur die Erfüllung des erzieherischen Handelns des Menschen, sondern die Erfüllung schlechthin allen Handelns des Menschen gegenüber den Menschen abhängt. Die bildungskategoriale Reflexion führt, indem sie die Bedingungen der Möglichkeit von Bildung aufdeckt, nur zur von ihr gemeinten Bildungsbegegnung zwischen Erzieher und Educandus, ohne doch deren Positivität selber erreichen zu können. (SCHMIED-KOWARZIK 1975, S. 184)

Spätestens an diesem Punkt griff F. Fischer explizit das Problem der fehlenden reflexiven Performativität auf, das in Kapitel III bereits an skeptisch-transzendental-kritischem Einsatz und pädagogischer Dekonstruktion demonstriert wurde. Das Meinen der „Bildungsbegegnung“ ist letztlich selbst Reflexion, die keineswegs die praktische Begegnung zwischen Pädagog_in und Klient_in befördern muss, sondern sich in ihrer Theoretisierung sogar von dieser Begegnung zu entfernen droht.

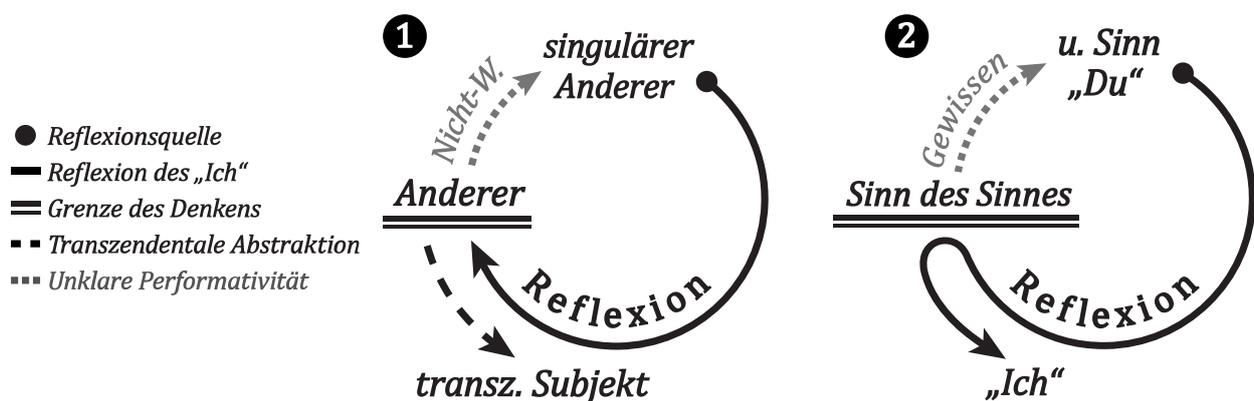


Abbildung 9: Skizze der Reflexionsfunktion bei Michael Wimmer (1) und Franz Fischer (2)

Die Einsicht in die Begrenztheit des Denkens (Grenze des Anderen, Sinn des Sinnes) ist keine Handlung und verbürgt auch noch keine Haltung, die einen Menschen effektiv zum Handeln

verpflichtet (Abbildung 9). Weder das Nicht-Wissen Wimmers noch das Gewissen F. Fischers scheinen die dafür erforderliche Positivität zu erreichen. Jede Reflexion wirft den Menschen zunächst auf sich bzw. auf das transzendente Subjekt zurück – ob und wie er sich anschließend wieder an das Du wendet, bleibt unklar (vgl. ALTFELIX 2017, S. 95ff). Weil F. Fischer die fatale Wirkung der egozentrischen Reflexionsfunktion schlussendlich erkannte, problematisierte er diesen performativen Mangel und gab ihn nicht als paradoxen Schlusspunkt oder Kriterium pädagogischen Handelns aus. Wenn allerdings das Reflektieren selbst zum Problem wird, wie ist dann überhaupt noch eine (wissenschaftliche) Auseinandersetzung mit diesem Problem möglich?

Nachdem F. Fischer die „Negativität aller Reflexionsphilosophie in ihrer unerbittlichen Konsequenz klar wurde“⁸⁰, versuchte er in Form der Proflexion über diese Negativität hinaus zu gehen und sie radikal zu positiveren. Er nahm zunehmend Abstand vom wissenschaftlich-voraussetzungslogischen Schreibstil und wandelte seine Beiträge mitunter zu meditativen „Übungen“. (ALTFELIX 2017, S. 91f) Der Reflexionsbegriff erfuhr eine Spaltung in „Reflexion“ und „Proflexion“. F. Fischer revidierte das performative Moment seiner Sinnphilosophie, die Reflexion verlor ihre zureichend-sinnstiftende Wirkung. Das „gesteigerte Problembewusstsein“ F. Fischers offenbarte sich nun im Bestreben, dem Verfall des Reflexionsdenkens in die Egozentrik durch die Einübung in eine verantwortungsbewusste »profexive Haltung« für das Du zuvorzukommen. Inwiefern diese Überschreitung der Reflexion gelungen ist oder überhaupt gelingen kann, ist umstritten und kann an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden (vgl. ALTFELIX 2017, S. 95f). Für den Fortgang dieser Masterarbeit ist allerdings eine durch F. Fischer beschriebene Eigenschaft der Proflexion von entscheidender Bedeutung: Das „Bewegungsdenken“. F. Fischer identifizierte die *Richtung des menschlichen Denkens* als entscheidenden Faktor für pädagogisches Handeln. (vgl. FISCHER 1985h, S. 572f) Dabei ging er offensichtlich von einer engen Verschränkung zwischen Denken und Handeln aus. Denken ist nicht mehr nur bloßes Denken, aus dem heraus diese oder jene Entscheidung fallen kann, sondern in seiner »Denkrichtung« bereits Entscheidung für oder gegen bestimmtes Handeln. Wenn ich in dieser Masterarbeit bisher darauf hingewiesen habe, dass Denken alleine noch keine performative Handlung darstellt, so könnte man mit F.

⁸⁰ SCHMIED-KOWARZIK 1975, S.184

Fischer präzisieren: Reflexiv gerichtetes Denken führt zu egoistischem (Nicht-)Handeln, das das Du der pädagogischen Situation ignoriert bzw. sich von diesem entfernt.

„der Proflexion muss grundsätzlich der Primat eingeräumt werden, da wir umgekehrt aus der Reflexion nicht mehr in die Proflexion kommen. Analog hierzu muss der erste Schritt physisch getan werden, damit eine Begegnung mit dem Anderen entstehen kann.“ (ALTFELIX 2017, S. 94)

Proflexives Denken führt zum Vollzug einer Handlung, die das Du der pädagogischen Situation aufsucht und ihm zu entsprechen versucht.

Das Gegenüber von Mensch und Mensch ist in einer zweifachen Auslegung zugänglich. Es kann entweder als Gegenüber von Ich und Ich oder als Gegenüber von Du und Du gedeutet werden. (FISCHER 1985e, S. 479)

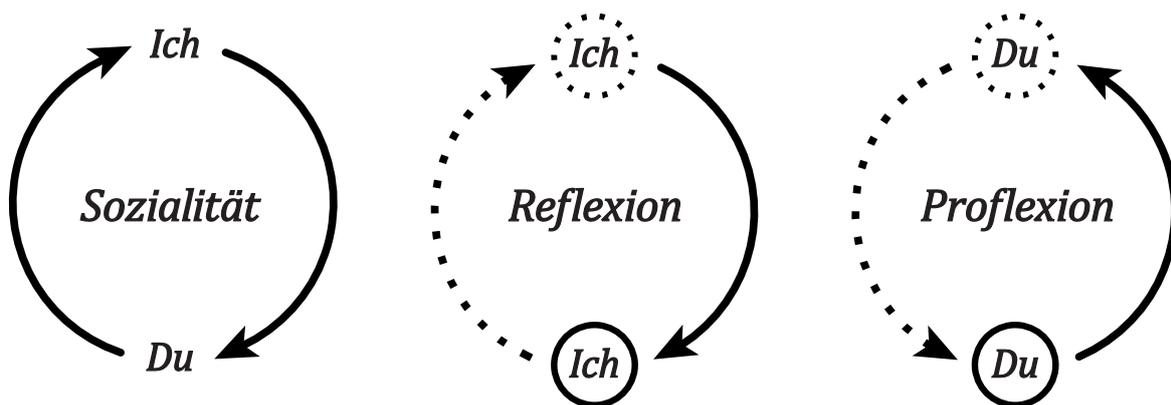


Abbildung 10: Bewegungsrichtungen von Reflexion und Proflexion als unterschiedliche Formen von Sozialität

Abbildung 10 zeigt, dass Sozialität zunächst als wechselseitige Beziehung zwischen Ich und Du begriffen werden kann. Die Wechselseitigkeit der Sozialität ist jedoch in zwei unterschiedlichen Konfigurationen denkbar. Im Falle einer am reflexiven Denken ausgerichteten Beziehung sprach F. Fischer von der „Trennseitigkeit“, in der sich *Ich und Du* als *Ich und Ich* in ihrem (Nicht-)Handeln voneinander abwenden bzw. einander „enteignen“. Die „Wechselseitigkeit“ der Handlungen bzw. das Zugehen auf das Du sind hingegen der Proflexion vorbehalten – nur hier wenden sich Ich und

Du einander als Du zu.⁸¹ In diesem Sinne ist das Denken bereits Teil der (physischen) Bewegung der Handlung, auch wenn es nicht direkt mit dieser zusammenfällt.

Setzen wir uns aus uns in den Nächsten voraus, so ermenschlichen wir uns aus uns in ihm und sind darin im von sich reinen Bund von uns her auf ihn hin Mensch. [= Proflexion, Anm. von A. H.] Setzen wir uns aus dem Nächsten in uns zurück, so ermenschlichen wir uns aus ihm in uns und sind darin im von sich erfüllten Bund von ihm her auf uns hin Mensch. [= Reflexion, Anm. von A. H.] (FISCHER 1985f, S. 81)

Der Mensch solle sich nicht lediglich vom Anderen her *definieren*, sondern auf den Mitmenschen hin *realisieren* – das Du nicht nur als *Voraussetzung erkennen*, sondern es zu seiner *Zielsetzung machen*. Der symmetrische »Gegenlauf« proflexiven Handelns garantiere dann die Vervielfachung wechselseitiger Beziehungen, die letztlich die ganze Gemeinschaft bzw. Gesellschaft („Wir“ und „Ihr“) hervorbringt – der Gegenlauf der Reflexion führe hingegen in die »Isolation«. Für die Pädagog_in scheint so die Bereitschaft, für das und mit dem Du in der jeweiligen pädagogischen Situation zu handeln (Proflexion), das wichtigste Kriterium ihrer (professionellen) Tätigkeit. Franz Fischer versuchte diese Bereitschaft zuletzt durch Übung und Einsicht zu wecken – seine späten Schriften bieten unter anderem eine Fülle von Beispielen, die die negativen Konsequenzen reflexiven Denkens den positiven Folgen proflexiven Denkens in „Strophen“ gegenüberstellen.⁸²

Wenn wir denken, so denken wir entweder durch die sensualistische Proflexion in der Richtung vom Denkenden zum Gedachten oder durch die metaphysische Reflexion in der Richtung vom Gedachten zum Denkenden. (FISCHER 1985h, S. 572)

Im Vorblick in den Rückblick erdenkt sich die Ichheit zur Duheit [...] Im Rückblick in den Vorblick verdenkt sich die Duheit zur Ichheit (FISCHER 1985d, S. 570)

⁸¹ „In der Dualität zwischen der Wechselseitigkeit und Trennseitigkeit des Polaren zweigt sich eine abstrakte und positive Triadität [...] [die] in der Proflexion den Sinn konkretisiert und in der Reflexion den Satz abstrahiert, so daß in der Vorzukunft sich die Praxis erselbst und in der Rückabkunft sich die Theorie vergleicht, wobei sich im Vorrückblick die Ziszendenz ergrenzt und im Rückvorblick die Transzendenz vergrenzt.“ (FISCHER 1985h, S. 579)

⁸² Ein Austauschen der Vorsilben, wie bei den Begriffen Re-flexion und Pro-flexion, führte Franz Fischer zu diesem Zwecke oft mit unterschiedlichsten Wortpaaren fort. Er selbst dürfte spät erkannt haben, dass der Einstieg in seine Philosophie dadurch nicht unbedingt erleichtert wird (vgl. FISCHER-BUCK 1980, S. 211).

In der Proflexion geht es offenbar nicht mehr um vermittelbares Wissen, sondern um eine individuelle *Entscheidung*. Franz Fischer legte der Leser_in zwar die Wahl der Proflexion in ihren positiven Folgen nahe, konnte und wollte diese aber nicht wie ein moralisches Gebot erzwingen (z.B. „Du sollst nicht töten“). Ganz im Sinne seiner früheren Schriften versuchte er den Menschen eine Chance zu bieten, den unmittelbaren Sinn bzw. das Du als die zu erfüllende Bestimmung des Menschen selbst zu erkennen. Das Begreifen der Bestimmung bzw. die Entscheidung für die Proflexion konnten durch F. Fischer nicht in Form eines Lehrsatzes vorweggenommen werden, weil sie sonst nicht *Einsicht* und *Entscheidung* wären, sondern *Zwangsscharakter* hätten. Dieser individuelle Weg zu pädagogischer Professionalität scheint leider nur schwerlich mit *verbindlicher* professioneller Ausbildung kombinierbar. Selbst wenn man vom unkontrollierbaren Entscheidungscharakter absieht, stellen wohl schon alleine die sprachlichen Hürden ein großes Hindernis für die Vermittlung der proflexiven Einstellung dar. Nimmt man F. Fischers Aussage ernst, dass das Festhalten an Mitteln zur Erreichung von Zielen sinnlos ist, wenn sich das Mittel als ungeeignet für das Ziel erweist, dann scheint es gerechtfertigt nach einer alternativen Vermittlungsmöglichkeit der proflexiven Maxime zu suchen. Im Ausgang der Beiträge F. Fischers stellt sich daher die Frage, ob die Bereitschaft zur Handlung mit und für das Du nicht auch anders angeregt und formuliert werden kann. Hierauf soll die »revidierte Theorie professionalisierten Handelns« Ulrich Oevermanns Antwort geben.

V. PROFESSIONALISIERTES PÄDAGOGISCHEN HANDELNS

Ulrich Oevermann schlug 1996 ein Modell professionalisierten Handelns vor, das vor allem den damals aktuellen Professionalitätskonzepten der Soziologie eine Wende und ein neues erkenntnistheoretisches Fundament geben sollte. Er bezeichnete dieses Modell als „Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“. Als Grund für seinen Beitrag gab Oevermann die häufig anzutreffende, seines Erachtens falsche soziologische Ineinssetzung von „Expertentum“ und „Profession“ sowie die freizulegende „handlungslogische Notwendigkeit“ bzw. die „Strukturlogik des professionalisierten Handelns“ an. Die titelgebende »Revidierung« beziehe sich auf die „klassischen Professionentheorien“ („Hughes, Marshall und Parsons“) an die Oevermann in nachgebesserter Form anknüpfen wolle. (vgl. OEVERMANN 1999, S. 70f) Im

Mittelpunkt seines erneuerten Modells steht die »widersprüchliche Einheit« von »Krise« und »Routine«, die es im professionalisierten Handeln dem Zweck entsprechend zu vermitteln gilt.

1. ERKENNTNISTHEORETISCHE BASIS VON KRISEN UND ROUTINEN

Oevermanns erkenntnistheoretische Position sei u.a. durch seine Auseinandersetzung mit Hegel, Freud, Claude Lévi-Strauss und Noam Chomsky beeinflusst, besonders jedoch durch Charles Sanders Peirce geprägt worden (vgl. GARZ & RAVEN 2015, S. 16; OEVERMANN 2001; WAGNER 2001, S. 42). Dementsprechend begründet er seine Professionalisierungstheorie aus »strukturalistisch-pragmatizistischer« Perspektive (vgl. OEVERMANN 1999, S. 75). Oevermanns Ausführungen zur revidierten Professionalisierungstheorie nehmen ihren Anfang bei der „allgemeinste[n] Ableitungsbasis“, in der die systematische Erzeugung des „Neuen“ und der Prozess der „Krisenlösung“ grundgelegt werden. (vgl. OEVERMANN 1999, S. 71–80) Diese epistemologische Einführung wird nun einerseits auf das Wesentliche reduziert und andererseits um Oevermanns Peirce-Interpretation („On a New List of Categories“⁸³) erweitert.

1) Die dialektischen Pole der Erfahrung – Sein und Substanz

Oevermanns zentrale Dynamik von Krise, Krisenlösung und Routine baut wesentlich auf den sog. „Kategorien“ auf, die er dem Begründer des Pragmatizismus Charles Sanders Peirce entlehnt. Die Peirce’schen Kategorien scheinen letztlich die Beschreibung einer Art *Gesamtrealität des Menschen* darzustellen, die entsprechend der *Rekonstruktion der begrifflichen Synthese von Erfahrung*⁸⁴ geordnet und in fünf Stufen/Elemente (=Kategorien) gegliedert sind (Abbildung 11).

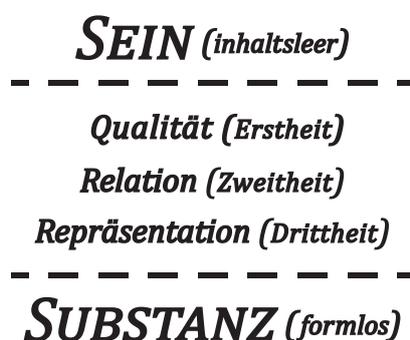


Abbildung 11: Modell der Peirce’schen Kategorien

⁸³ PEIRCE 1868

⁸⁴ Peirce blickt hier offenbar von der Warte der *synthetisierten Erfahrung* auf ihren Ursprung zurück und versucht im Gegenlauf die tatsächliche Genese menschlicher Erfahrung in ihren *praktischen Voraussetzungen* nachzuzeichnen.

Substanz und Sein verkörpern in diesem Schema die Grenzen/Grenzbegriffe bzw. dialektischen „Pole“ möglicher Erfahrung. Der eigentliche Erfahrungsprozess ereignet sich daher zwischen Substanz und Sein (Erstheit, Zweitheit, Drittheit). Substanz oder auch „ES“ bezeichnen die „Gegenwärtigkeit“ des „Hier und Jetzt“, eine nicht durch Begriffe aufgeladene, „mannigfaltige“ Präsenz („present“), die nur über Sinneseindrücke vermittelt werden könne. Selbst Raum und Zeit seien in der anonymen Gegenwärtigkeit der Substanz noch nicht voneinander zu trennen. Substanz stelle daher die „untere Grenze“ der Erfahrung dar, alle menschliche Erkenntnis basiere auf ihr.

„Alles, was wir in begrifflicher Erkenntnis erfahren können, besteht letztlich in einer Abstraktion von diesem Gegenstand ES“ (OEVERMANN 2001, S. 216)

Der Substanz diametral entgegengesetzt ist das Sein, als Form ohne Inhalt. Das Sein stehe für die *absolute Vereinheitlichung und Verallgemeinerung* (auch Form/Beziehung), während die Substanz als *reiner Inhalt* angesehen werden könnte. Naturgemäß entziehen sich die beiden Pole einer Veranschaulichung, ich möchte im Folgenden trotzdem wenigstens einen ungefähren Anhaltspunkt skizzieren, wie Peirce das gemeint haben könnte.

Begriffliche Erkenntnis: Bananen sind gelb

Substanzanteil der Erkenntnis: ES

Seinsanteil der Erkenntnis: _____ — — _____

2) Lebenspraxis, Krise, Krisenlösung und Entscheidungszwang

Zwischen den Polen der Erfahrung ist die Sozialität der „Lebenspraxis“ angesiedelt. Mit Lebenspraxis scheint Oevermann die gelebte Praxis eines Subjekts/Menschen, einer Gruppe oder auch einer Gemeinschaft („Gebilde“) zu bezeichnen, die sich in der Verbindung von physischen, psychischen, sozialen und kulturellen Potentialen manifestiert. (vgl. GARZ & RAVEN 2015, S. 26; OEVERMANN 1999, S. 77) Für die Lebenspraxis bedeuten Substanz und Sein sowohl »Zwang« als auch »Möglichkeit«. Der Zwang ergibt sich aus der unmittelbaren Anwesenheit der Substanz, die durch die Lebenspraxis zwar bereits zum Teil mit Begriffen versehen sein kann, zu einem anderen

Teil aber stets unbekannt sein muss.⁸⁵ Das Unbekannte sei unmittelbar anwesend, aber eben noch nicht begrifflich fassbar und deswegen »potenziell gefährlich«. Denn was begrifflich für die Lebenspraxis nicht vermittelt werden kann, auf das kann sie nicht angemessen reagieren.⁸⁶ Der Zwang zur begrifflichen Erschließung der Wirklichkeit resultiert also aus der Unmittelbarkeit einer teils unbekanntes Wirklichkeit – hier entsteht die „Krise“ – und der Möglichkeit unterschiedlicher Reaktionen auf die Wirklichkeit – der „Krisenlösung“. Unterschiedliche Krisenlösungswege sind möglich, weil die Begriffe offenbar der prinzipiellen Unbestimmtheit/Unabhängigkeit des Seins entspringen (vgl. OEVERMANN 2001, S. 218).

3) Sozialität, Autonomie, Routine, Fallstrukturgesetzlichkeit und Begründungsverpflichtung

Die Optionen möglicher Krisenlösungen sind im Sinne Oevermanns »praktisch«⁸⁷ allerdings nicht unendlich, sondern *limitiert*. Die Optionseinschränkung ist offenbar auch der »Sozialität« der Lebenspraxis geschuldet. Lebenspraxis finde innerhalb von sozialen/kulturellen Regeln und Strukturen statt, sodass der Lebenspraxis innerhalb ihrer konkreten Praxis (der singulären Situation) nur bestimmte Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stünden.

Wenn B von A begrüßt wurde, dann liegen aufgrund dieses Parameters vorab die Möglichkeiten der Reaktion von B auf der Sinnebene fest: Er kann zurückgrüßen und sich dadurch mit A in eine verbindliche gemeinsame Praxisform begeben, oder er kann den Rückgruß verweigern (OEVERMANN 1999, S. 76)

Diese generativen Regeln bzw. die latente Sinnstruktur, wie sie Oevermann nennt, genießt besonderen Stellenwert – denn Oevermann scheint sie den Naturgesetzen in ihrer »widerständigen« bzw. einschränkenden Wirkung gleichzustellen.

⁸⁵ Wäre die Substanz vollständig bekannt, so würde hierdurch offensichtlich die krisenerzeugende Differenz von Substanz und Sein aufgelöst. Im Umkehrschluss könnte Lebenspraxis nicht existieren, weil keine Substanzüberschüsse vorhanden wären, die das Aufkeimen einer Krise ermöglichen.

⁸⁶ Ein einfaches Beispiel kann diesen Zusammenhang verdeutlichen: Wenn ein Mensch bereits unmittelbar unter Krankheitssymptomen leidet, die Gestalt seiner Symptome aber noch keiner bekannten Krankheit zugeordnet werden können und bisherige Behandlungsversuche wirkungslos erscheinen, so ist dies für ihn unmittelbar bedrohlich. Es fehlt die angemessene Einordnung der Symptome in ein »neues« Krankheitsbild und die Bestimmung einer wirksamen Therapie. Diese Einordnung sei nur unter Zuhilfenahme von Begriffen möglich.

⁸⁷ Hierin drückt sich ein ist für Oevermann zentraler Unterschied zwischen erkenntnistheoretischer Perspektive und praktischer Perspektive der Lebenspraxis aus. Analytisch gesehen ist die Zahl der Möglichkeiten unendlich, weil in der Analyse von den konkreten Bedingungen abstrahiert wird. Praktisch situiert sind die Möglichkeiten dagegen stark eingeschränkt, weil sie unmittelbar mit den Gegebenheiten der Praxis konfrontiert sind. (vgl. OEVERMANN 1999, S. 76f).

Nun ist es für unsere Position [...] wichtig, daß sich die Sphäre der [...] unmittelbar gegebenen Wirklichkeit [...] nicht in der dinglich-stofflichen oder material-substantiellen Objektwelt der Naturwissenschaften ontologisch erschöpft, sondern natürlich auf die als Bedeutungs- oder Sinnstruktur uns im Hier und Jetzt entgegentretende Welt der psychischen und sozialen Tatsachen ausgehdehnt werden muß. Dahinter steht die für die objektive Hermeneutik zentrale, einfache Destruktion eines [...] ontologischen Realismus, dem zufolge wir nur das uns als real oder wirklich bzw. als empirisch gegeben denken, was uns über unsere Wahrnehmung-Sinne erreichen kann. (OEVERMANN 1999, S. 76)

Diese explizite Gleichsetzung von "empirischen Zusammenhängen" und „Sinnzusammenhängen“ in der Sinnstruktur hebt die Determinierungskraft sozialer/kultureller Rahmenbedingungen und innerpsychischer Verfasstheit auf die Ebene der Naturgesetze. Die Wahlmöglichkeiten im Angesicht der Krise scheinen hierdurch direkt eingeschränkt. Bezogen auf das vorangehende Beispiel Oevermanns bedeutet dies, dass der allgemeine Fall der Begrüßung zwischen A und B *grundsätzlich* jede Handlung als Rückgruß oder Verweigerung zulassen würde – während das Protokoll einer realen Begegnung ganz anders zu deuten wäre. So wäre theoretisch denkbar, dass B als Rückgruß einen Kopfstand macht, während diese Option im konkreten Fall womöglich ausgeschlossen werden müsste, weil:

Physische Einschränkung

B physisch nicht in der Lage ist, einen Kopfstand durchzuführen

Psychische Einschränkung

B nicht weiß, was ein Kopfstand ist, oder keine Lust hat, einen zu machen

Kulturelle Einschränkung

B davon ausgeht, dass A den Kopfstand nicht als Begrüßung deuten wird

Welche der gewählten Krisenlösungen schließlich zur „Routine“ werden kann, hängt offenbar von zwei Faktoren ab: In erster Linie davon, ob sich Krisenlösungen auch praktisch »bewähren«. Eine Krisenlösung wird sich jedenfalls als ungeeignet erweisen, wenn die Widerständigkeit der Wirklichkeit (Substanz) weiterhin besteht, der Begriff der Substanz also nicht angemessen ist.⁸⁸ Sie kann erst dann als Routine gelten, wenn sie das krisenhaft evozierte „Neue“ der Krisenlösung

⁸⁸ Im vorherigen Beispiel der Krankheit wäre das natürlich der Fall, wenn neue Diagnosen und Therapien nicht zur Heilung der Symptome geführt haben.

in Bekanntes überführt und dadurch die Krise beendet. Daran geknüpft scheint die zweite Bedingung erfolgreicher Routinisierung, die „Begründungsverpflichtung“. In der Krisensituation, in der noch kein Maßstab der Beurteilung möglicher Lösungen zu Verfügung steht, kann nicht gleichzeitig »entschieden« und »begründet« werden. Entscheiden erfordert Handeln, Begründung erfordert Reflexion. Daher ist eine Krisenlösung zunächst nicht rational begründbar, sondern erscheint in Anbetracht der Umstände „notwendig“. Die Begründung wird dadurch „aufgeschoben“.

ist eine erhebliche Tragweite der Entscheidung für das zukünftige Leben der entscheidenden oder anderer Personen gegeben, bedarf es einer nachgängigen Begründung im Angesicht der Folgen der Entscheidung. (GARZ & RAVEN 2015, S. 28)

Oevermann bezeichnet die Dialektik von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung als „widersprüchliche Einheit“. Durch *Begründung* und *Bewährung* (wiederholte erfolgreiche Anwendung) etabliert sich die Krisenlösung als Routine. Die generelle Existenz von Routinen als Form der Komplexitätsreduktion sei überlebensnotwendig, weil die konkrete Lebenspraxis im dauerhaften Krisenzustand nicht bestehen könnte.

Anders wäre praktisches Leben unter dem Druck knapper Ressourcen bzw. der Endlichkeit des Lebens nicht möglich. (OEVERMANN 1999, S. 75)

Warum sich eine Lebenspraxis nun konkret für eine bestimmte Option der Krisenlösung in einer Situation entscheidet/entschieden hat, könne nur nachträglich rekonstruiert/begründet werden, in Verbindung mit der Analyse ihrer sog. „Fallstrukturgesetzlichkeit“⁸⁹. Diese bezeichne

das Gesamt der Dispositionen einer konkreten Lebenspraxis, [fasst] also ihre bewußten und unbewußten Wünsche, Erwartungen, Absichten, Zielvorstellungen, Wertorientierungen, Motive und Vorlieben zusammen (OEVERMANN 1999, S. 76f)

⁸⁹ Der Begriff der Fallstrukturgesetzlichkeit ist eng an die durch Oevermann vertretene objektive Hermeneutik gebunden, die ich hier jedoch nicht eingehender ausführen kann. Generell scheint gemeint, dass (bei ausreichend vorliegendem dokumentarischen Material einer konkreten Lebenspraxis) gewählte Handlungsoption als Folgen eines logischen Musters dargestellt werden können. Diese logischen Muster des Handelns werden als (objektive) „latente Sinnstrukturen“ bezeichnet. (vgl. OEVERMANN 1999, S. 159) Wichtiger ist mir in diesem Zusammenhang nochmals zu betonen, dass dies nur »nachträglich« möglich ist, weil die Handlungssituation tatsächlich nicht entschieden ist, solange sie nicht vollzogen wurde – diese temporale Strukturierung ist für Oevermanns Ordnung von Theorie und Praxis bestimmend.

Die Möglichkeit der autonomen Entscheidung in Krisensituationen (innerhalb der eröffneten Handlungsoptionen) sei die Grundbedingung der Lebenspraxis. Nur im Aufkeimen der Krise und ihrer anschließenden Krisenlösung realisiere sich die Lebenspraxis als eine autonome. Gleichzeitig stellen Krise und Krisenlösung aus lebenspraktischer Perspektive trotzdem den seltenen „Grenzfall“ dar, während das Ausführen von Routinen der häufigere „Normalfall“ sei. (vgl. OEVERMANN 1999, S. 75f)

4) Der Primat der Krise als Primat der Praxis

Das bisher Vorgetragene kann folgendermaßen zusammengefasst werden: Eine Lebenspraxis besteht zwischen den Polen von Substanz (Hier und Jetzt) und Sein (hypothetischer Möglichkeitsraum).⁹⁰ Sie wird durch die Pole gezwungen Wirklichkeit zu erfahren (Krise), auf Begriffe zu bringen (Krisenlösung) und zu begründen. Die Lebenspraxis ist darauf angewiesen, dass sich Krisenlösungen praktisch bewähren um künftig auf diese als komplexitätsreduzierende Routinen zurückgreifen zu können.

Der gesamte praktische Vorgang der Krisenlösung, der von der »Substanz zum Sein« verlaufe, sei allerdings nur einer von zwei möglichen Prozessen innerhalb der Peirce'schen Kategorien. In umgekehrter Richtung könnten die Kategorien auch vom »Sein zur Substanz« durchlaufen werden.

Die Richtung von der Substanz zum Sein hin orientiert sich an der dem Ablauf der Praxiszeit entsprechenden Sequentialität der Krisenkonstellation und ihrer Auflösung. Die Richtung vom Sein zur Substanz orientiert sich an den bewährten Routinen und fragt theoretisch ex post und praxisentlastet nach den ursprünglichen krisenhaften Entstehungsbedingungen. (OEVERMANN 2001, S. 245)

Von der *Substanz zum Sein* hin erfolge die »materiale Genese der Erfahrung« – so *ereigne* sich (Lebens-)Praxis *tatsächlich*. Vom *Sein zur Substanz* hingegen würde der Verlauf einer vorangegangenen materialen Genese (bis hin zur Krisenkonstellation) *im Nachhinein logisch rekonstruiert* – hier ist die Lebenspraxis bereits vorausgesetzt.

⁹⁰ Oevermann vermeidet in der Beschreibung seiner Professionalisierungstheorie die Peirce'schen Begriffe von Substanz und Sein und verwendet stattdessen „Natur“ und „Kultur“. Um die Einführung weiterer Begriffe zu vermeiden und den erkenntnistheoretischen Bezug Charles S. Peirce zu bewahren, verzichte ich im Weiteren überwiegend diese auf diese Neubestimmung. (vgl. OEVERMANN 1999, S. 71–79)

Daraus spricht wiederum der Primat der Krise vor der Routine. Denn das Subjekt ist der Schauplatz sowohl der Krisenkonstellierung als auch der Krisenlösung zur Routinisierung hin. In diesem Prozeß konstituiert das Subjekt nicht nur die Begriffe, indem es seine Erfahrungen konstituiert, sondern auch sich selbst als Kategorie. (OEVERMANN 2001, S. 245)

Das »erfahrende Subjekt« siedelt Oevermann in der Drittheit (auf der Ebene des Peirce'schen Interpretanten) an, also direkt an der Schwelle zur Substanz. In diesem Sinne entsteht das Subjekt ursprünglich *nur an diesem Punkt und nur in der Richtung von der Substanz zum Sein*, in Konfrontation und Bearbeitung der Krise. Hier findet die „systematische Erzeugung des Neuen“⁹¹ statt. (vgl. OEVERMANN 2001, S. 244f) Auf der Ebene der Erstheit konstituiert sich das Subjekt im Anschluss daran als kulturelles Subjekt, wenn es die manifeste Krise in eine begriffliche Ebene überführt und hierdurch mögliche Krisenlösungen generiert. (vgl. GARZ & RAVEN 2015, S. 32–40; OEVERMANN 1999, S. 74) Für Oevermann existieren daher offenbar zwei »Geburtsorte« des Subjekts, die eigentlich eine Voraussetzungskette bilden:

1) Praktischer bzw. natürlicher Geburtsort des Subjekts:

in der Konfrontation mit bedrohlichem Unbekanntem in der Wirklichkeit (**Krise**)

2) Kultureller Geburtsort des Subjekts

In der Konfrontation des krisenhaft Unbekanntem mit hypothetischen Begriffen (**Krisenlösung und Routinisierung**)

An dieser Reihenfolge macht Oevermann den Vorrang der Praxis/Wirklichkeit im Prozess der Subjektgenese fest, weil ohne Krise keine Krisenlösung möglich ist, die Krise aber ihrerseits sogar darauf angewiesen ist, dass (noch) keine Krisenlösung existiert. Krise und Krisenlösung werden durch Oevermann zwar in verschiedensten Konkretisierungen als „widersprüchliche Einheit“ angesprochen, es wäre jedoch ein Irrtum zu glauben, dass sich diese »praktisch« gegenseitig bedingen würden: Die Krise bedingt für Oevermann offenbar die Krisenlösung, die Krisenlösung kann jedoch nicht die Krise bedingen.⁹² Deswegen scheint Oevermann auch besorgt um den Fortbestand der Lebenspraxis, wenn

⁹¹ OEVERMANN 1999, S. 75

⁹² Den Einwand, dass sich Krise und Krisenlösung quasi gleichzeitig gegenseitig bedingen würden und man schließlich nicht sinnvoll von der Krise sprechen könne, ohne dadurch bereits die Krisenlösung vorauszusetzen, würden Oevermann bzw. Peirce wohl als eine Täuschung im menschlichen Denken zurückweisen. Nur in der Sphäre des

- ▣ die Differenz von materialer Genese und logischer Rekonstruktion erkenntnistheoretisch nicht gewahrt wird⁹³
- ▣ der Rekonstruktion Vorrang vor der praktischen Genese eingeräumt wird

Die Lebenspraxis kann nicht „überleben“, wenn sie Krisen *ignoriert*, und auch nicht, wenn sie lediglich versucht alte Krisenkonstellationen zu *rekonstruieren* oder synthetisch *künstlich aufzuwerfen*. Im ersten Fall würde sie im Ignorieren der Substanz schlicht durch deren unmittelbare Bedrohung vernichtet. Im zweiten Fall opfert die Lebenspraxis ihre material sich ständig erneuernde Autonomie zugunsten einer hypothetisch sich ständig wiederholenden und verallgemeinernden Interpretation (Routine) – gibt also ihre eigene Konstitution auf.

2. PROFESSIONALISIERUNG ZWISCHEN PRAKTISCHER KRISENLÖSUNG UND THEORETISCHER BEGRÜNDUNGSVERPFLICHTUNG

Oevermanns dargelegtes Verhältnis von Theorie und Praxis im professionalisierten Handeln ist vielschichtig und umfassend, aber zumindest leichter vor dem Hintergrund des Primats der Krise/Praxis zu verstehen. Theorie und Praxis unterliegen für Oevermann prinzipiell einer strikten Trennung, die nur im professionalisierten Handeln vermittelt werden kann.

Eine Vermittlung von Theorie und Praxis ist [...] innerhalb der Wissenschaft und der Erkenntnislogik nicht möglich, sondern nur als praktische Operation selbst. (OEVERMANN 1999, S. 79)

Theorie und Praxis würden mit unterschiedlichen Gütekriterien operieren. Der Maßstab der Theorie ist die »Wahrheit« („Logik des besseren Arguments“), der Praxis ist hingegen die »Notwendigkeit« vorbehalten. Es müsse tunlichst vermieden werden, eines der Kriterien an den jeweils anderen Bereich anzulegen – also Wahrheit mit Notwendigkeit zu verwechseln – weil dies zur Auflösung des konstitutiven Verhältnisses von Theorie und Praxis und zur Unmöglichkeit ihrer Vermittlung führen würde.

begrifflichen Denkens kann diese Wechselseitigkeit konstruiert werden, weil es bereits aus realen Bedingungen (manifesten Krisen) hervorgegangen ist. Hieran wird auch der Unterschied der Erkenntnistheorie Oevermanns/Peirce' zum Prinzip des Anderen deutlich: Der Andere kann nur unter Voraussetzung eines praktisch denkenden Menschen konstruiert werden, der Mensch aber nicht durch die Konstruktion des Anderen entstehen.

⁹³ Siehe seine Haltung gegenüber den Peirce-Interpretationen Jürgen Habermas' und Karl-Otto Apels (vgl. OEVERMANN 2001, S. 246)

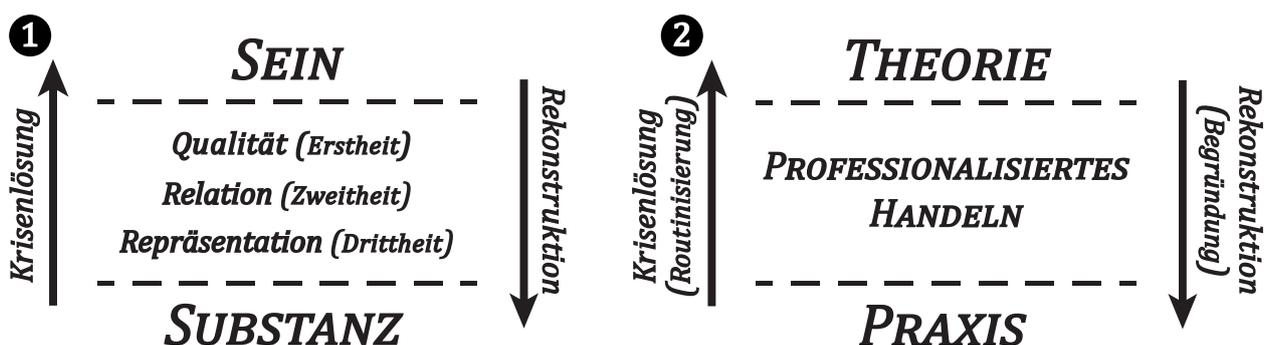


Abbildung 12: Gegenüberstellung der Interpretation der Peirce'schen Kategorien der Erfahrung (1) und des Modells professionalisierten Handelns Ulrich Oevermanns (2)

Dieses Urteil Oevermanns ist offenbar analog zu seiner Interpretation des Peirce'schen Kategorienmodells zu verstehen (Abbildung 12). Die Begriffliche Sphäre der Theorie (Sein) sei unabhängig von der materialen Sphäre der Praxis (Substanz). Praktisch würden manifeste Krisen aufgegriffen und durch neue Krisenlösungen in Routinen (Theorien) transformiert, theoretisch die logischen Bedingungen (der Möglichkeit) der Krisenlösung – d.h. eine mögliche Krisenkonstellation – nachvollzogen.

- ▣ ***Von der Praxis ausgehend steht nicht bereits in der Krise fest, welche theoretischen Begriffe zur Lösung der praktischen Krise beitragen werden***

Weil die Praxis nicht über theoretische Begriffe verfügt, muss sie das Feld der Begriffssynthese und Kritik der Theorie überlassen. Praxis könne nicht über Theorie bestimmen und diese bereits vorab auf aktuelle Desiderate, Moralvorstellungen oder politische Ideologien verpflichten – denn dann würde sie die Erkenntniskritik bereits mit vordefinierten Begriffen manipulieren

- ▣ ***Von der Theorie ausgehend steht a priori nicht fest, auf welche manifesten Krisensituationen der Praxis die logisch erschlossenen Begriffe tatsächlich passen werden***

Weil die Theorie nicht über das materiale Krisenmoment der Praxis verfügt und somit das praktische Lösungspotential ihrer Begriffe nicht überprüfen kann, könne sie praktisches Handeln weder vorschreiben, ersetzen noch direkt kritisieren (vgl. OEVERMANN 1999, S. 99)

Theorie und Praxis sind dadurch gewissermaßen „wechselseitig“ unabhängig, kein Bereich darf den anderen determinieren. (vgl. OEVERMANN 1999, S. 102) Diese Maxime gipfelt darin, dass Oevermann den „Elfenbeinturm“ als Ideal der Wissenschaft propagiert, während die „Praxis selbst zu entscheiden habe, welchen Gebrauch sie von diesen [methodisch, Anm. A. H.] begründeten Aussagen machen will“ (vgl. OEVERMANN 1999, S. 104–107). Zurecht wird man an dieser Stelle fragen, wie und warum in einem derart separierten System eine geregelte Transformation von

Theorie und Praxis erfolgen kann. Hierzu muss sogleich ergänzt werden, dass die strikte Trennung von Theorie und Praxis eine »idealtypische« ist, die zwar immer anzustreben sei, faktisch jedoch nicht eingelöst werden könne. (vgl. OEVERMANN 1999, S. 102f) Ulrich Oevermann spricht in einem anderen Zusammenhang auch von einer „produktiven, notwendigen Fiktion“ (OEVERMANN 1999, S. 122)

Ganz einfach ist diese [untrennbare, Anm. von A. H.] Bindung an die Praxis ja darin immer präsent, daß die Person des Wissenschaftlers, ob sie will oder nicht, bei aller möglichen Weltfremdheit des Gelehrten, zugleich in der konkreten Lebenspraxis verankert ist. (OEVERMANN 1999, S. 135)

Oevermann plant die unvermeidliche Durchlässigkeit zwischen Theorie und Praxis explizit in sein Professionalisierungsmodell mit ein, denn sie garantiert für ihn, dass wissenschaftliche Erkenntnis Bedeutung für die Praxis gewinnen kann und ihr nicht völlig gleichgültig und realitätsfremd gegenübersteht (Schutz vor „irrtümliche[n] Überzeugungen“). (vgl. OEVERMANN 1999, S. 135) Die strikt einzuhaltende, aber faktisch nicht gänzlich durchsetzbare Trennung von Theorie und Praxis ist dann auch Rahmen und Grund für professionalisiertes Handeln.

Wir werden [...] sehen, daß das professionalisierte Handeln in seinen klientenbezogenen Praxisformen und Varianten genau den gesellschaftlich-lebenspraktischen Ort dieser in sich praktischen Operation der Vermittlung von Theorie und Praxis darstellt. (OEVERMANN 1999, S. 79)

Oevermann spricht grundsätzlich von der „Professionalisierungsbedürftigkeit“ einer Tätigkeit, wenn sie im Spannungsfeld zwischen „spezifischer“ und „diffuser Sozialbeziehung“ steht. Die spezifische Sozialbeziehung zeichne sich durch ihr gefordertes „Rollenhandeln“ aus, das eine Ausschaltung der „ganzen Person“, also der lebenspraktischen Einbettung (individuelle Werte, Wünsche, Interessen, soziale Beziehungen usw.) bedinge. Idealtypisch sei die spezifische Sozialbeziehung bspw. im Wahrheitskriterium der Wissenschaft vorausgesetzt, die sich mit »praktischem Desinteresse« rein methodisch der logischen Geltungsprüfung zuzuwenden habe.⁹⁴ Die diffuse Sozialbeziehung ist hingegen als Aussetzen des rollenförmigen Handelns zu verstehen und bedarf daher immer der Involvierung der ganzen Person – also all jener sozialen Interaktionsformen, die über das spezifische Rollenprofil hinausgehen. Das Handeln als ganze

⁹⁴ Z.B. darf eine Forscher_in, die in einer durch einen Pharmakonzern mitfinanzierten Studie zu dem Schluss kommt, dass ein vom Pharmakonzern vertriebener Wirkstoff unwirksam ist (spezifisch), nicht ihr methodisch geprüftes Ergebnis aufgrund eigener oder fremder praktischer Interessen (Profit, Image, usw.) verfälschen (diffus).

Person wird offenbar zwingend dort benötigt, wo professionell Tätige direkt mit einer Klient_in konfrontiert sind. (vgl. OEVERMANN 1999, S. 125, 135–140) Spezifische und diffuse Sozialbeziehung sind ebenfalls in Form der „widersprüchlichen Einheit“ verknüpft. Auch für sie gilt, dass eine Vereinseitigung in Richtung spezifisch oder diffus praktisch nicht vollständig durchführbar ist, je nach Tätigkeit aber eine unterschiedliche Gewichtung angestrebt werden kann. Professionalisierungsbedürftig ist nach Oevermann, was eine „souveräne Balance des Handelns im Durchhalten der widersprüchlichen Einheit der professionalisierten [...] Praxis“ (OEVERMANN 1999, S.122) erfordert. Oevermann nennt zusätzlich drei „Foci“ professionalisierten Handelns, die prototypisch drei Aufgabengebiete des Handelns exemplifizieren: *Wissenschaft, Gerechtigkeit* und *Therapie*. Jegliches professionalisierte Handeln bewege sich praktisch immer innerhalb aller drei Fokusse, einer der Fokusse würde sich jedoch stets als dominant erweisen. (vgl. OEVERMANN 1999, S. 91, 95)

Als erste Praxis, in der sich ein Fokus prototypisch realisiere, stellt Oevermann die *wissenschaftliche Praxis* vor. Zu ihrem speziellen Aufgabengebiet zählen die eigenlogische „Überprüfung von Geltungsansprüchen“ und die „Erkenntniskritik“ (OEVERMANN 1999, S. 93). Wissenschaft sei eigentlich eine untypische bzw. „unpraktische“ Praxis, weil ihr ein wichtiges Merkmal der Profession – nämlich die »konkrete Klient_in« – fehle. Als Ersatz greift Oevermann deswegen auf die „ganze Gesellschaft“, als stellvertretend-abstrahierte Klient_in der Wissenschaft, zurück. (vgl. OEVERMANN 1999, S. 105) Die Spannung zwischen spezifischer und diffuser Sozialbeziehung besteht für die Wissenschaftler_in u.a. in:

▣ ***Sinnstiftung im Verzicht auf Sinnstiftung***

- Die Wissenschaftler_in muss auf praktische eigene und gesellschaftliche Sinnstiftung durch wissenschaftliche Erkenntnis verzichten (spezifisch), gleichzeitig stiftet die *Hingabe an diesen Verzicht* den praktischen Sinn ihrer eigenen Tätigkeit (diffus)

▣ ***Erfahrungswissenschaft ohne Erfahrung***

- Die „Erfahrungstatsachen“, die Wissenschaft methodisch zum Gegenstand hat, sind niemals praktische Erfahrungen selbst (diffus), sondern immer nur Protokolle dieser Erfahrungen (spezifisch)

▣ ***Falsifikation als einzig mögliche Verifikation***

- Weil der Wissenschaft der Probestein der Praxis fehlt, muss sie versuchen ihre eigenen Hypothesen „gedankenexperimentell“ zu widerlegen (spezifisch). Gelingen kann der Wissenschaftler_in nur die Falsifikation, eine überzeitliche Verifikation ist nicht möglich. Aufrechterhalten werden kann lediglich der vorläufige Zustand einer Hypothese, noch

nicht widerlegt worden zu sein. Die Wissenschaftler_in versucht daher im kritischen Prüfen ihren eigenen Misserfolg herbeizuführen, was nur gelingen kann, wenn sie zuvor eine Hypothese aufgestellt hat, an die sie glaubt, bzw. für erfolgversprechend hält (diffus) (vgl. OEVERMANN 1999, S. 100ff)

Aufgrund dieser Widersprüchlichkeit erfordere professionalisiertes wissenschaftspraktisches Handeln einen speziellen „professionalisierte[n] Habitus“, der die Vermittlung zwischen dem Rollenhandeln und der Berücksichtigung der ganzen Person im Paradigma der Interessenlosigkeit und Praxisferne gewährleistet. Oevermann sieht die Hauptaufgabe der Wissenschaft trotz bzw. gerade wegen dieser lebenspraktischen Abstinenz darin,

„auch gegen die Widerstände der Praxis, diese gewissermaßen schmerzhaft und »narzißtisch verletzend«, deren Überzeugungen und eingeschliffene, bewährte Gewohnheiten einschränkungslos in Frage zu stellen und dennoch wie selbstverständlich Alimentierung durch diese Praxis verlangen zu können.“ (OEVERMANN 1999, S. 104)

Erst wenn dieser Zustand der Unabhängigkeit der Wissenschaft erreicht ist, könne sie als professionalisiert bezeichnet werden. Geübte methodische Kritik dürfe allerdings niemals in die Modi „praktischer Kritik“ oder „Skeptizismus“ verfallen.

Praktische Kritik [richtet] sich auf die praktischen Lebensverhältnisse selbst. Sie ist immer Kritik an bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen, an bestehender Praxis im Namen eines utopischen Entwurfs von Möglichkeiten guten Lebens. Praktische Kritik ist wie Praxis selbst immer wertgebunden. (OEVERMANN 1999, S. 99)

Die fallibilistische, skeptische Grundhaltung im erfahrungswissenschaftlichen Habitus hat erst festen Boden [...], wenn sie einen Umschlag in solipsistischen Skeptizismus dadurch unterbindet, daß sie sich zugleich auf die Unkritisierbarkeit von erstens Regeln des Sprechens, des logischen Schließens und der sozialen Kooperation bzw. des Dialogs und zweitens von Operationen und Mechanismen der Wahrnehmungsorganisation einläßt und beruft. [...] Kritisierbar ist nur die wissenschaftliche Rekonstruktion dieser Regeln wie jede wissenschaftsmäßige Repräsentation von Welt, aber nicht das materiale Operieren und die materiale Geltung dieser Regeln. (OEVERMANN 1999, S. 98f)

Das heißt wohl, dass Wissenschaft ausschließlich in der Sphäre abstrakter Allgemeinheit Überzeugungen und Ideologien „zerstören“ oder Gewohnheiten aufbrechen darf. Inwiefern pädagogische Skepsis und Dekonstruktion in diesem Bild Platz haben, scheint nicht eindeutig bestimmbar. Der wissenschaftliche Elfenbeinturm kommt den skeptischen Positionen zwar sehr

entgegen, allerdings rütteln radikale Skepsis und pädagogische Dekonstruktion durchaus an bestimmten „Mechanismen der Wahrnehmungsorganisation“ bzw. verweisen diese ins Transzendente zurück. Radikale Skepsis versucht gar die Geltung von „Regeln des Sprechens“ und „logischen Schließens“ im Sinne eines ästhetischen Ausdrucks zu beurteilen und zu kritisieren. (siehe S. 46) Beide Ansätze lancieren somit ein Kriterium skeptisch-professionellen Handelns, das kaum mit dem Gebot der Praxisenthobenheit der Wissenschaft und wohl auch nicht mit dem Peirce'schen Kategorienmodell versöhnt werden kann. Wie auch immer man dies bewerten mag, die Professionalisierungsbedürftigkeit der Wissenschaft gewinnt jedenfalls bereits dadurch an Plausibilität, dass das Verhältnis zwischen spezifischer und diffuser Sozialbeziehung – selbst beim Bewertungsversuch pädagogischer Skepsis – das Spannungsfeld professionalisierten Handelns (zwischen praktischer Einflussnahme und theoretischer Enthaltung) bezeugt.

Der Fokus von „Recht und Gerechtigkeit“ ist für die weiteren Ausführungen eher vernachlässigbar, weil er im *professionalisierten pädagogischen Handeln* für Oevermann eine untergeordnete Rolle zu spielen scheint. Generell sei Handeln im Gerechtigkeitsfokus in jeder denkbaren Gesellschaft präsent, sein Ziel stets die „Aufrechterhaltung“ und „Wiederherstellung“ von Normen und Gerechtigkeit bzw. Rechtsprechung. Dieser Fokus ist, im Gegensatz zum wissenschaftlichen, mit konkreten Klient_innen konfrontiert. In seinem Zentrum steht deswegen weniger die „gedankenexperimentelle Thematisierung von Geltungsfragen des Rechts“, sondern viel mehr „rechtspflegerisches Handeln“. (vgl. OEVERMANN 1999, S. 90f)

Im Hinblick auf die Pädagogik verlangt der dritte Fokus der „Therapie“ nun wieder deutlich mehr Aufmerksamkeit. Seine Aufgabe liege in der Wiederherstellung beschädigter Lebenspraxis.

In jeder Gesellschaft ergibt sich die Notwendigkeit, therapeutische Maßnahmen zur Wiederherstellung beschädigter Integrität bereitzuhalten. (OEVERMANN 1999, S. 91)

Wie bereits ausgeführt wurde, ist eine Lebenspraxis für Oevermann dann autonom, wenn sie zur selbständigen Krisenbewältigung bzw. kreativen Krisenlösung fähig ist (risikobehaftete Optionswahl). Die Möglichkeit der Krisenbewältigung setzt hierbei auch stets die Einbettung der Lebenspraxis in intakte soziale Strukturen voraus. Die „Strukturlogik“ der psychosozialen Genese der Autonomie beschreibt Ulrich Oevermann als „Geburt des Subjekts“ in der „ödipalen Triade“. Die ödipale Triade stehe im Spannungsverhältnis dreier dyadischer Beziehungen: *Mutter-Kind*,

Kind-Vater, Vater-Mutter. Der autonomiegenerierende Prozess vollziehe sich aufgrund des Exklusivitätsanspruchs jeder einzelnen Beziehung, der einerseits dafür sorgt, dass jede der drei Personen die zwei anderen als *ganze Person* für sich beansprucht, und andererseits dazu zwingt, jede Bezugsperson mit der jeweils anderen zu teilen. Diese „mehrfach widersprüchliche Einheit“ sei unabdingbar für die Ontogenese des Menschen. Sie beginne mit der Geburt und der „Ablösung“ aus der ödipalen Triade und ende letztlich mit der „Ablösung von der Herkunftsfamilie in der Bewältigung der Adoleszenzkrise“, die das „autonome Subjekt“ sozial hervorbringe. (vgl. OEVERMANN 1999, S. 109–114)

„wo die Autonomie des Subjekts durch Beschädigung der leiblichen und psychosozialen Integrität eingeschränkt ist und das Subjekt durch Selbstheilung und ohne professionelle Hilfe diese Integrität nicht wiederherstellen kann, muß eine therapeutische oder prophylaktische Intervention zum einen sich letztlich an diesem genetischen Modell von Autonomie orientieren, die es zu achten gilt, und zum anderen in ihrer aktuellen Interventionspraxis sowohl diese genetische Konstellation der Autonomisierung inszenieren als auch darin die konkret-individuelle Vorgeschichte der Beschädigung re-inszenieren. (OEVERMANN 1999, 114f)

Für professionalisiertes therapeutisches Handeln gelte die Widersprüchlichkeit von diffuser und spezifischer Sozialbeziehung daher sogar „doppelt“, einmal *in Richtung Klient_in* und einmal *in Richtung Wissenschaft*. Die *wissenschaftliche Professionalisierung* scheint besonders durch zwei Umstände angezeigt: Erstens gelte es ein „Arbeitsbündnis“ mit der Klient_in zu schließen, das den praktischen Rahmen der Therapie formt. Im Arbeitsbündnis ist die Therapeut_in gezwungen die Strukturlogik der ödipalen Ontogenese zu berücksichtigen und eine entsprechende, autonomiestiftende Beziehung zur Klient_in aufzubauen. Diese Beziehung steht generell im Widerspruch zwischen dem praktischen Einlassen auf die ganze Person der Klient_in (diffus, z.B. Übertragung) und der Anwendung wissenschaftlich gesicherter Therapiemethoden (rollenförmig). Dazu gehöre bspw. auch, die Klient_in *nicht in die Therapie zu zwingen*, ihr *keine persönliche Hilfe* (über das professionelle Setting hinaus) *anzubieten*, sie *nicht praktisch der eigenen Gegenübertragung auszusetzen* usw. Alle der eben genannten Maßnahmen dienen dem Erhalt des Autonomiepotentials der Klient_in. Warum nun exakt jenes praktische Setting des Arbeitsbündnisses unentbehrlich ist und welche Fähigkeiten sich eine Therapeut_in aneignen muss, um das Autonomiepotential ihrer Klient_innen effektiv fördern zu können, könne der

Therapeut_in nur durch die wissenschaftliche Begründung dieses Settings plausibel erschlossen werden. (vgl. OEVERMANN 1999, S. 114–123)

ohne explizite Begründung sowohl der Praxis als auch der Annahmen über die Krankheitsprozesse und deren Ätiologie in diesem erfahrungswissenschaftlichen Wissen bliebe auf der anderen Seite diese Praxis eine naturwüchsige, vor-professionalisierte. (OEVERMANN 1999, S. 124)

Zweitens übernehme die Therapeut_in in der Therapie zusätzliche Verantwortung für ihre Klient_in („gesteigerte Praxis“), der laut Oevermann eine gesteigerte Begründungsverpflichtung korrespondiert. Sie muss daher (zukünftig) in der Lage sein, sich auf das methodisch kontrollierte und bewährte wissenschaftliche Wissen berufen zu können – was nur möglich ist, wenn sie dem wissenschaftlichen Diskurs (kritisch) folgen kann.⁹⁵ Die notwendige *Professionalisierung auf die Klient_in hin* ist vergleichsweise einfach nachvollziehbar. Die praktische Durchführung der Therapie erfordert schlichtweg »Übung«. Damit das Arbeitsbündnis realisiert werden und der Therapeut_in die Vermittlung zwischen diffuser und spezifischer Sozialbeziehung gelingen kann, müsse sie sich in die »Kunstfertigkeit« der Therapie einüben. (vgl. OEVERMANN 1999, S. 123–125)

Der für eine therapeutische Praxis in dieser doppelten Weise professionalisierte Experte muß in gewisser Weise, nachdem er grundsätzlich in den wissenschaftlichen Diskurs einsozialisiert wurde und dabei den professionalisierten Habitus einer unpraktischen Forschungspraxis übernommen hat, auf einer zweiten Stufe hinsichtlich seines eigentlichen Berufes, nämlich eine beschädigte konkrete Lebenspraxis im Namen einer erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnis stellvertretend zu behandeln, die mit der ersten Professionalisierung eingeübte Distanz zur Praxis an sich wieder überwinden. (OEVERMANN 1999, S. 125)

Ferner müsse die Therapeut_in Diagnosen in Anbetracht der Klient_in erstellen können, die als „Fallrekonstruktion“ ebenfalls wissenschaftlicher Anleitung und praktischer Übung bedürfen. (OEVERMANN 1999, S. 126f) Diese Fallrekonstruktion entspricht der Methode der objektiven Hermeneutik. Die weiteren detailreichen Ausführungen Oevermanns abkürzend könnte das zusätzliche Moment des in der Praxis situierten, klientenbezogenen professionellen Handelns in

⁹⁵ Die Begründungspflicht der Therapeut_in erlischt auch nicht mit dem Scheitern ihrer praktischen Bemühungen. Gerade im Fehlschlag ist sie besonders angehalten, ihr Scheitern zu analysieren und zu ergründen. (vgl. OEVERMANN 1999, S. 131f)

der sogenannten „Risikoabwägung“ zusammengefasst werden. Während die Wissenschaft durch ihre Praxisferne kaum direkte Konsequenzen ihres Forschungshandelns fürchten müsse, sei therapeutisches Handeln folgenreich und deswegen sorgfältigst, in Anbetracht diffuser und spezifischer Faktoren, abzuwägen – wenngleich die Berücksichtigung der konkreten Klient_in (ganze Person) dem technologischen Handeln stets in Reihenfolge und Priorität voranzugehen scheint (vgl. OEVERMANN 1999, 125f).

3. PÄDAGOGISCHE PROFESSIONALISIERUNG

Das professionalisierte pädagogische Handeln definiert Ulrich Oevermann nun in Abwandlung des therapeutischen Handelns.

Ähnlich wie bei der Therapie besteht auch für die pädagogische Aktion das Grundproblem darin, in der theoretisch und methodisch ausgewiesenen Hilfe bei der Gewährleistung der personalen Integrität in körperlicher, psychischer und sozialer Hinsicht (inhaltlicher Aspekt) nicht zugleich kontraproduktiv durch die Hilfe als solche (struktureller Aspekt) jene Autonomie zu zerstören oder wieder zu nehmen, die von der inhaltlichen Zielsetzung und Programmatik her gestärkt, gefördert oder wiederhergestellt werden soll. (OEVERMANN 1999, S. 142)

Die zwei klassischen Hauptaufgaben der (Schul-)Pädagogik verortet Oevermann in der *Wissens-* und der *Normenvermittlung*. Die Wissensvermittlung scheine in aktuellen Schulmodellen gemeinhin Vorrang zu genießen, weil sie jenen pädagogischen Anteil darstelle, der nicht innerhalb »naturwüchsiger« Sozialisation erfolge. Der Wissensvermittlung ordnet Oevermann dementsprechend den Bereich der *Ausbildung* und der Normenvermittlung die *Bildung* zu. Die Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns zwischen diesen beiden Funktionen erschließe sich erst, wenn ein noch nicht vollständig realisiertes Autonomiepotential der *ganzen Person der Schüler_in* sowie ihr *notwendiges Rollenhandeln als Schüler_in* gegenüber der *Lehrer_in* miteinbezogen würde. In Verwandtschaft zum therapeutischen Arbeitsbündnis übernehme die *Lehrer_in* stellvertretend Verantwortung für die »potentielle« zukünftige ganze Person bzw. psychosoziale Integrität der *Schüler_in*, die erneut in gesteigerter Begründungspflicht und Risikoabwägung (für die *Lehrer_in*) resultiere. Die widersprüchliche Einheit der pädagogischen Professionalisierung sei bspw. von folgenden polaren Gegensätzen geprägt:

▣ *Noch nicht realisiertes Autonomiepotential und unterstellte Autonomie*

- Auch wenn der Schüler_in erst zur Autonomie verholfen werden muss, wird ihr die Lehrer_in gleichzeitig faktische Autonomie unterstellen und sie zu entsprechendem Verhalten auffordern

▣ *Individuelle und gemeinschaftliche Aufmerksamkeit*

- Die Aufmerksamkeit der Lehrer_in wird eigentlich vollständig durch die ganze Person der einzelnen Schüler_in beansprucht, praktisch muss sie ihre Aufmerksamkeit jedoch zwischen allen Schüler_innen aufteilen

▣ *Individuelle Abstimmung und allgemeiner Sachbezug*

- Schüler_innen benötigen eigentlich individuell abgestimmten/aufbereiteten Unterricht, der Unterrichtsinhalt muss sich aber gleichzeitig an der „Allgemeinheit der Sache“ orientieren

▣ *Familiäre und distanzierte Beziehung*

- Lehrer_in und Schüler_in stehen in einer „naturwüchsigen“ widersprüchlichen Einheit. Das Schulkind erscheint aufgrund seiner Kindlichkeit einerseits hilfsbedürftig („Bemutterung“, „Elternersatz“), andererseits soll es schulische Zielvorgaben erfüllen (künftige „soziale Rolle“). Eine professionalisierte Lehrer_in müsse daher eine „eigenständige Praxisform“ zwischen Fürsorge und Rollenvermittler_in verkörpern (vgl. OEVERMANN 1999, S. 153f)

An die Stelle des Leidensdrucks, der die Klient_in freiwillig in die therapeutische Praxis führt, rückt für Oevermann in der Pädagogik die natürliche »Neugier« der Schüler_innen, die sie in die Schule „lockt“. In diesem Zusammenhang verdeutlicht Oevermann seinen Hauptkritikpunkt am bestehenden Schulsystem, der ihm gleichsam als Grund für dessen faktische *Nicht-Professionalisiertheit* gilt: Die »Schulpflicht«. Tatsächlich plädiert Oevermann für die Abschaffung der Schulpflicht in ihrer gegenwärtigen Ausgestaltung.⁹⁶ Seine strukturelle Kritik ist dabei keineswegs auf das deutsche Modell beschränkt, sondern betrifft den Kerngedanken jeglicher Form von Zwangsbeschulung.

In der für alle modernen Gesellschaften geltenden gesetzlichen Schulpflicht wird zwingend präsupponiert, Kinder würden von sich aus die Schule nicht oder zumindest doch nicht regelmäßig besuchen. Damit wird automatisch den Kindern im Normalfall eine hinreichende Neugierde als eigenständige Lernmotivation und als Motivierung für die Beteiligung am pädagogischen Arbeitsbündnis abgesprochen. Die Verpflichtung zum Schulbesuch wird damit zu einer

⁹⁶ Er befürwortet damit allerdings keinesfalls das Fernbleiben vom Schulunterricht – im Gegenteil, sein erklärtes Ziel scheint die Beschulung aller Kinder. Er plädiert lediglich für einen Reform des ausschlaggebenden Motivs des Schulbesuchs und fordert somit eine Abkehr vom *extrinsischen* Zwang hin zur *intrinsischen* Neugier.

fremdbestimmten, durch externe Autorität erzwungenen Verpflichtung [...] Schule wird deshalb tendenziell zu einer totalen Institution. [...] die gesetzliche Schulpflicht arbeitet eine [sic] Pädagogik in die Hände, die ihrerseits die darin implizierte Unterstellung der Kinder als im Normalfall lernfaul, träge und desinteressiert ergänzt [...] Die Pädagogik wird so paradox und strukturell ambivalent, um nicht zu sagen: verlogen, mit ihren scheinbar im Dienste und im Interesse der Kinder auftretenden Motivationstechniken zum heimlichen Komplizen der Denunziation der Kinder als grundsätzlich lernfaul.[...] Zweifellos ist die Unvereinbarkeit zwischen einem auf der gesetzlichen Schulpflicht beruhenden Schulsystem und [...] der Professionalisierung des Lehrerberufs zwingend und unhintergebar (OEVERMANN 1999, S. 163)

Wer Oevermann im Anschluss an das obige Zitat reflexartig Realitätsferne vorwerfen möchte, kann sogleich beruhigt werden, denn der utopische Charakter seiner Forderung ist ihm durchaus bewusst. Dass das Hinterfragen der heute selbstverständlichen Institution der Schulpflicht unter Pädagog_innen wohl zumeist Verwunderung hervorrufen wird, interpretiert Oevermann jedoch als Missverständnis der pädagogischen Aufgabe. Schulpflicht könne nur dann als obligatorisches pädagogisches Instrument aufgefasst werden, wenn die Funktion der Schule primär aus dem Auftrag der *Standardisierung* abgeleitet werde. Wissen und auch (Wissen über) Normen können zwar geregelt vorgetragen und abgeprüft werden, d.h. die Lehre kontrolliert und die Erfüllung der »Lernverpflichtung« (objektiv) evaluiert werden (Tests, Noten). Spätestens die effektive Vermittlung von Normen wird die Standardisierung allerdings schnell an seine Grenzen bringen, denn die Verinnerlichung von Normen ist auf freiwillige Einsicht, Zustimmung und individuelle Umsetzung angewiesen und kann letztlich nicht *nachhaltig* durch Verpflichtung bzw. Zwang herbeigeführt werden. Gleiches gilt für Wissen, das unter Zwang auswendig gelernt statt mit Interesse angeeignet wird. Neben Wissen und Normen geht es in der Pädagogik deswegen auch immer um die Nicht-Behinderung bzw. Förderung von Persönlichkeitsentwicklung und Autonomie der Klient_innen. (vgl. OEVERMANN 1999, S. 146–152) Vermittelte Normen sollen ja bspw. in Zukunft und über die Grenzen der Schule hinaus (wo sie nicht der Kontrollgewalt der Schule unterstellt sind) »gelebt« werden, der Versuch einer Normen-Überprüfung im schulischen Rahmen würde dieses Anliegen gänzlich verfehlen. Oevermann charakterisiert die Schulpflicht daher als Standardisierungswerkzeug, das mit der Idee von Autonomie bzw. Bildung unvereinbar sei. Sein Konzept pädagogischer Professionalisierung sieht deshalb andere Maßnahmen zur Beschulung vor:

▣ Institutionelle Maßnahmen der Professionalisierung

- Externe Einflüsse im Schulsystem zurückdrängen/auflösen (*Etablierung einer Selbstkontrolle des Schulsystems, analog zu dem der Wissenschaft*)
- Abschaffen der Schulpflicht
- Delegieren von Verantwortung an Erziehungsberechtigte bzw. andere staatliche Instanzen
- Erzwingen eines Schulbesuchs ausschließlich dort, wo „pathologische“ Erziehungsberechtigte den Schulbesuch qua Neugier nicht sicherstellen können
- Intensiveres Einbeziehen der Erziehungsberechtigten in den schulischen Bildungsprozess

▣ Personelle Maßnahmen der Professionalisierung (professioneller Habitus)

- Einüben in den wissenschaftlichen Diskurs
- Aneignen wissenschaftlich gesicherter Methoden und Kenntnisse (Begründung der Professionalisierung, Psychosoziale Genese, Fallrekonstruktion, Didaktik usw.)
- Begrenztheit wissenschaftlicher Erkenntnisse erkennen
- Einüben in die pädagogische Praxis (Schwerpunkt)

Als Alternative zur staatlich verordneten Schulpflicht hält Oevermann an der natürlichen intrinsischen Motivation der Neugierde fest. Diese werde durch funktionalisierende politische Ausrichtung sowie ökonomische Orientierung und Leistungsdruck (z.B. Noten) unterminiert, davon abgesehen aber auch durch Eltern bzw. Erziehungsberechtigte gefährdet, die ihre fürsorglichen Pflichten vernachlässigen.

Dazu gehört in unserer heutigen modernen Gesellschaft als Selbstverständlichkeit [...] die Einsicht, daß ihre Kinder ohne eine zeitgemäße Schulbildung nicht autonome Erwachsene werden und ein menschenwürdiges Leben führen können. Wenn sie nicht gemäß dieser Einsicht handeln, also kein Äquivalent für eine Schulbildung ihren Kindern sicherstellen, handeln sie deshalb unautonom und pathologisch [...] all das erfordert eine gesetzliche Schulpflicht nur subsidiär für den Fall, daß die Eltern in ihrer Mündigkeit pathologisch eingeschränkt sind. (OEVERMANN 1999, S. 172f)

Schaltet man gemeinsam mit Oevermann gedankenexperimentell die Störfaktoren eines durchökonomisierten Schulsystems und nicht hinreichend professionalisierten Lehrpersonals aus, ist der Grund für die Verweigerung des Schulbesuchs offenbar im Elternhaus bzw. bei den Erziehungsberechtigten zu suchen. Die Verantwortung für den Schulbesuch wird damit an die

Fürsorgenden zurückgespielt. Das Sicherstellen von Neugierde ist nicht primäre Aufgabe des Staates, sondern Bestandteil natürlicher Sozialisation/Erziehung. Die „Erziehungsautorität“ der Eltern habe für die Neugierde der Kinder zu sorgen, der Staat für das Angebot von Bildungseinrichtungen und professionalisiertem Lehrpersonal. Während die Schule von etwaigen sozialen Problemen im familiären Umfeld der Schüler_innen tendenziell entlastet scheint, wird sie beim Angebot qualitativ hochwertiger und vielfältiger Bildungsangebote verstärkt in die Pflicht genommen. „Faulheit“ und „Vernachlässigung durch das Elternhaus“ sowie „Begabung“ und „Überdurchschnittlichkeit“ ordnet Oevermann gemeinsam den fiktionalen Vorwänden unangemessenen Unterrichts zu. Schule müsse sich den Bedürfnissen der Schüler_innen anpassen, nicht umgekehrt. Deshalb bestehe das Hauptgeschäft der Lehrer_innen in „mäeutischer“ bzw. „sokratischer“ Unterrichtsgestaltung. Professionalisierter Unterricht zeichne sich durch beständiges Anregen der Schüler_innen zu eigenen Fragen und Schlussfolgerungen („selbsttätige Einsicht“), der Etablierung einer „Lernkultur“ im Klassenverbund und ein fächerübergreifendes Konzept aus, welches den entwicklungspsychologischen Fortschritt der Schüler_innen berücksichtigt.⁹⁷ Der Aufbau eines Arbeitsbündnisses mit den Schüler_innen sei dafür unverzichtbar. Anders als in der Therapie habe es die Pädagog_in im Arbeitsbündnis jedoch nur im Grenzfall mit pathologischen Fällen zu tun, weswegen ihre professionelle Ausbildung keiner umfangreichen (tiefen-)psychologischen Ausbildung bedürfe. (vgl. OEVERMANN 1999, S. 156–176) Eine angemessene Berücksichtigung der ganzen Person der Schüler_in setze zwar Kenntnisse der Entwicklungspsychologie und die Fähigkeit zur rekonstruktiven Deutung von Handlungen und psychologischer Verfassung voraus, aber die Pädagog_in

soll nicht permanent in der Erwartung versteckter neurotischer Dispositionen interpretieren und braucht es auch nicht. [...] Vielmehr reicht es, die Dignität der naturwüchsigen Interpretationsfähigkeit und Intuition zu stärken gegen eine mechanische Subsumtion unter szientistische Prozeduren und Methoden. Der Lehrer muß geübt und gewöhnt sein, den Schüler ernst zu nehmen und auf die detaillierte Beobachtung seines Handelns zu vertrauen. (OEVERMANN 1999, S. 161)

⁹⁷ Zu Vertreter_innen dieser Pädagogik zählt Oevermann im weiteren Sinne Maria Montessori und im engeren Martin Wagenschein und Heinrich Bauersfeld.

Weiterer wichtiger Bestandteil in dieser Schüler_innen-zentrierten Perspektive sei eine kooperative Supervision, d.h. vor allem die „fallbezogene kollegiale Beratung im Hinblick auf pädagogische *Förderung*“ innerhalb des Lehrpersonals. (vgl. OEVERMANN 1999, S. 178)

Zusammenfassung:

Das Professionalisierungsmodell Oevermanns ist ein erkenntnistheoretisch fundiertes und soziologisch untermauertes Gesamtkonzept, dem man seine strukturalistische und pragmatizistisch-systematische Prägung deutlich anmerkt. Es steht gänzlich im Zeichen der Dialektik bzw. der „widersprüchlichen Einheit“. Professionalisiertes Handeln zeichnet sich daher vor allem durch die Beherrschung und Vermittlung von Anforderungen „spezifischer“ und „diffuser Sozialbeziehungen“ aus. Diese dialektische Bewegung ist Grundlage der klientenzentrierten Vermittlung zwischen Theorie und Praxis. Die Klient_in soll zu autonomem Handeln befähigt werden, d.h. sie soll Krisensituationen – die für sie die *Ausnahme* darstellen – durch neu auszulotende Wege selbstständig lösen können. Die professionalisierte Pädagog_in soll ihrer Klient_in Wissen und Normen vermitteln, sie aber vor allem zur Autonomie führen, ohne das eigenständige Handeln ihrer Klient_in dabei durch übertriebene Fürsorge oder disziplinarische Strenge zu behindern.

Eine wissenschaftliche Bearbeitung von lebenspraktischen Problemen ohne die handlungslogische Implikation der Bevormundung von Lebenspraxis in ihrer Dignität als letzter Quelle von materialer Rationalität kann immer nur entweder in der an den wissenschaftlichen rationalen Diskurs gebundenen gelungenen Begründung der Geltung von Aussagen, [...] statthaben, wobei die Praxis selbst darüber zu befinden hat, welchen Gebrauch sie von diesen begründeten Aussagen machen will, oder aber in der professionalisierten lebenspraktischen Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnis und Erkenntnismittel; wobei die Professionalisierung für die Achtung der Dignität der Autonomie der Lebenspraxis Sorge trägt. Alles andere läuft auf Bevormundung durch Wissenschaft hinaus oder darauf, daß der Wissenschaftler ohne Inanspruchnahme seiner wissenschaftlichen Kompetenz unmittelbar lebenspraktisch handelt (OEVERMANN 1999, S. 146f)

Um ein Arbeitsbündnis zwischen Klient_in und Pädagog_in zu ermöglichen, das diese Aufgabe bewältigen kann, muss die Pädagog_in doppelt professionalisiert werden. Sie muss sich in den wissenschaftlichen Diskurs einüben und anschließend pädagogische Kunstfertigkeit in der Praxis entwickeln, damit sie in der Ausübung ihrer Profession immer die ganze Person ihrer Klient_in berücksichtigen und getroffene Entscheidungen verantwortungsvoll auf wissenschaftlicher Basis

begründen kann. Die ganze Person bzw. die praktischen Erfordernisse haben für die professionalisierte Pädagog_in grundsätzlich Vorrang vor dem Rollenhandeln, dennoch gelte es stets eine individuelle Gewichtung der beiden dialektischen Momente in der Praxis vorzunehmen.

Die Erörterung (der für pädagogisches Handeln relevanten Aspekte) der revidierten Professionalisierungstheorie ist damit beendet. Der nächste Abschnitt soll nun Auskunft darüber geben, ob es hinreichend plausible (grundlegende) Übereinstimmungen dieses Modells professionalisierten Handelns mit der Proflexion F. Fischers gibt, um Professionalisierungstheorie und Proflexion in einem gemeinsamen Kriterium professionellen Handelns zu bündeln. Es stellt sich die Frage, ob und inwiefern das Arbeitsbündnis und die doppelte Professionalisierung als mögliche Wege der Realisierung der »Aufgegebenheit des Du« gedeutet werden könnten.

4. PROFESSIONALISIERUNG UND PROFLEXION

Vorab möchte ich festhalten, dass die in diesem Abschnitt aufgezeigten Gemeinsamkeiten nur einen Bruchteil der möglichen Übereinstimmungen zwischen den theoretischen Fundamenten Oevermanns und F. Fischers darstellen können. Dieser Abschnitt beschränkt sich deswegen auf die für pädagogische Professionalisierung bzw. ein Kriterium pädagogischer Professionalität unmittelbar relevanten Aussagen. Meiner Einschätzung nach sind vorschnell identifizierte Differenzen zwischen den beiden Autoren auf die verschachtelte Systematik und die darin abgebildete widersprüchliche Einheit Oevermanns zurückzuführen. Im regelrechten Begriffsdickicht seiner Ausführungen ist oft nicht eindeutig zu erkennen, wie sich seine Bestimmungen zu externen Aussagen verhalten. Beispiel dafür sind im Folgenden die Abschnitte „Primat des Du“ und „Sozialität“. Diese Berührungspunkte können nicht nur als Widerspruch, sondern auch als (teilweise) Übereinstimmungen beurteilt werden.

Der Primat der Praxis

Beiden Autoren ist die Warnung vor der ausbleibenden Performativität negativer Philosophie/Erkenntnistheorie ein wichtiges Anliegen. Was Oevermann als Transzendental- bzw. Theorieprimat an Habermas und Apel kritisiert⁹⁸ und anhand der Peirce'schen Kategorien untermauert, ist die Gefahr des Autonomieverlusts der Lebenspraxis bzw. die Verunmöglichung

⁹⁸ vgl. OEVERMANN 2001, S. 246

ihrer praktischen Konstitution, die schlussendlich mit ihrer Auflösung einhergeht. Diese Gefahr besteht da, wo die Handlungsoptionen der Lebenspraxis überdeterminiert sind – sie also vorab auf bestimmte Routinen fixiert wird – aber auch dort, wo sie beginnt die praktische Krise zu ignorieren und sich stattdessen vorwiegend auf die Rekonstruktion oder das Schaffen künstlicher Krisen konzentriert. Der Weg vom Sein zur Substanz ist notwendig ein praxisentlasteter, der zwar dem Professionalitätsideal der Wissenschaft entsprechen mag, als Königsweg für die pädagogische Praktiker_in jedoch ungeeignet erscheint.

Man kann sich das daran klarmachen, daß zum Beispiel die explizite Aneignung der Professionalisierungstheorie, in der dieser Habitus als Modell rekonstruiert wird, zu dessen Aneignung ebensowenig beiträgt, wie die Lektüre eines Kochbuchs den Hunger zu stillen vermag. (OEVERMANN 1999, S. 123f)

An der therapeutischen Praxis wird somit der Klientenbezug – das konkret personale Arbeitsbündnis – für die Professionalisierung zum wesentlichen Ansatzpunkt. (OEVERMANN 1999, S. 125)

Franz Fischers positive Radikalisierung in der Proflexion schlägt eine sehr ähnliche Stoßrichtung ein. Analog zur allgemeinen epistemologischen Grundlage der Professionalisierungstheorie, sah auch er in der Fehleinschätzung theoretischen Leistungsvermögens ein grundsätzliches Problem für den Menschen begründet.

Mit ihr [der Proflexion, Anm. von A.H.] will Fischer zeigen, daß das philosophische Befragen unseres Menschseins nicht nur eine theoretische Spielerei ist, sondern daß mit ihm unser Menschsein selbst praktisch auf dem Spiele steht. [...] Ausgangspunkt sind zwei unterschiedliche Weisen, in denen der Mensch nach seinem Menschsein fragt: reflexiv und theoretisch auf das immer schon Gegebene seines Menschseins zurück und proflexiv und praktisch auf das fortwährend Aufgegebene seines Menschseins voraus. (SCHMIED-KOWARZIK 2000, S. 27f)

Auch für F. Fischer ist die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis ausschließlich in der praktischen pädagogischen Situation möglich („praktische Operation“ bei Oevermann). Unmöglich ist die pädagogische Handlung, wenn sie nicht vom konkreten Du ausgeht und wenn ihr Ziel nicht in der Erfüllung der Bestimmung gegenüber dem Du liegt. Eine solche reflexive Haltung konnotiert F. Fischer als »Wiederholung des Alten« bzw. „Rückblick in den Vorblick“. Hier besteht augenscheinlich eine enge Verwandtschaft zwischen der Aufgegebenheit des Du und der Erneuerung durch Krise/Krisenlösung. Für beide Konzepte hebt jegliches Denken erst als

Reaktion auf die Praxis an („Was tun?“), erfordert eine theoretische Auseinandersetzung (Motivfindung, Begründung) und verlangt in seinem Abschluss nach praktischem Handeln mit dem Du oder der Klient_in.

Der Primat des Du

Fasst man allerdings den jeweiligen Umgang mit der Klient_in genauer ins Auge, könnten die harmonischen Übereinstimmungen im Praxisprimat zwischen Oevermann und F. Fischer brüchig werden. Franz Fischer erhob das Du unmissverständlich zum Herzstück seiner Bildungsphilosophie, besonders in seinem Spätwerk. In Oevermanns (erkenntnistheoretischen) Ausführungen scheint hingegen auf den ersten Blick kein explizites Du präsent. Die für ihn zentrale „Lebenspraxis“ zeugt bereits in der Begriffswahl von einem gewissen Abstraktionsniveau.⁹⁹ Bezeichnend scheint auch, dass Oevermann im Fokus der Therapie bzw. innerhalb der Pädagogik dem professionalisierten Personal die aktive Kontaktaufnahme zu möglichen Klient_innen untersagt. Niemand dürfe in Therapie oder pädagogische Betreuung „gezwungen“ oder gelenkt werden, weil dadurch das (wieder-)herzustellende Autonomiepotential der Klient_innen bereits im Keim erstickt würde. Deswegen lehnt Oevermann auch jegliche Form der Schulpflicht (Deprofessionalisierung) ab. Ausgehend von dieser Informationsbasis könnte der praktisch unbedingte Du-Bezug F. Fischers als Widerspruch zu Oevermanns zurückhaltender Autonomieforderung gedacht werden. Der fürsorgliche Charakter der Proflexion hält schließlich jede und jeden dazu an, einen Schritt auf die anderen zuzugehen. Sind die Konzepte des Du und der Lebenspraxis also inkompatibel?

Die soeben skizzierte Diskrepanz könnte auf den unterschiedlichen Blickwinkeln der Autoren beruhen. Die Proflexion ist eine Haltung, die jeder Mensch übernehmen soll, um die „von sich reine Gesellschaft“ zu verwirklichen. F. Fischers Rezept individueller Handlungsänderung sollte eine gesellschaftliche „Provolution“ in Gang setzen. Dementsprechend scheint seine Perspektive stark vom Individuum und dessen Interaktionen geprägt, die die Gesellschaft in einen Zustand

⁹⁹ Im Sinne der objektiven Hermeneutik ist die Lebenspraxis eine Untersuchungseinheit, die neben einem Subjekt z.B. auch eine Gemeinschaft sein kann (siehe Seite 96). Diese Abstraktion scheint für Oevermann wichtig, weil er zwischen Untersuchungsgegenständen und „Protokollen“ über die Untersuchungsgegenstände unterscheidet. Selbst die rekonstruierte Lebenspraxis ist noch nicht der Mensch (die Gruppe), dem diese Lebenspraxis zugeschrieben wird – sie bleibt ein wissenschaftliches Konstrukt. Eine Trennung, die bspw. den skeptischen Positionen schwerfällt, weil Realität mit „Text“ (annähernd) gleichgesetzt wird (siehe S. 48f, 60 und Fußnote 42, S. 54).

versetzen sollen, der in der bisherigen Menschheitsgeschichte noch nicht einmal näherungsweise gegeben war. F. Fischer verzichtete in der Proflexion wohl genau deswegen auf die Ausgestaltung möglicher Konkretionen ideal-gesellschaftlicher Institutionen, weil er ihre Form selbst nicht kennen konnte und davon ausging, dass sich diese je nach gesellschaftlichem Zustand höchst unterschiedlich gestalten könnten. Er zeigte lediglich die *Richtung* bzw. das *Ziel* des proflexiven Weges auf, ohne jedoch die tatsächliche Route vorwegzunehmen.

[Das] Ergebnis [ist] maßgeblich und zu diesem sind die Wege da, diese haben keinen Vorrang vor diesem. Insoweit sind die Wege ebenfalls Gegenstand wechselseitiger Leistung und Erkenntnis, damit also zukunfts offen. (FISCHER1985g, S. 594)

Es scheint sich vornehmlich um einen »bottom-up approach« zu handeln, der den Individuen den Auftrag erteilt, *sich selbst zu ändern*, um die übergeordnete Gesellschaft – ausgehend von ihren *individuell-menschlichen Grundfesten* – neu zu konstruieren bzw. zu revolutionieren. In dieses Bild fügt sich die prominente Stellung von Ich und Du in F. Fischers Bildungsphilosophie nahtlos ein. Oevermanns Ausführungen zur pädagogischen Professionalisierung erfolgen m. E. hingegen vor dem Hintergrund eines vorstrukturierten Gesellschaftsentwurfs. Er scheint damit eher einen »top-down« Ansatz zu verfolgen, der wohl auch seiner soziologischen Prägung Rechnung trägt. Das zeigt sich in den mannigfaltigen strukturellen Voraussetzungen, die für die Professionalisierung erforderlich sind. Erst innerhalb der durch Oevermann präferierten gesellschaftlichen Aufgabenteilung werden seine pädagogischen Forderungen sinnvoll. So ist die Professionalisierung der Pädagog_innen nur dann möglich, wenn die Wissenschaft deren Sinnhaftigkeit argumentieren und vermitteln kann. Dazu muss Wissenschaft bereits unabhängig von praktischen Forderungen sein und den Unterschied zwischen spezifischen und diffusen Aspekten wahren. Zusätzlich müssen Erziehungsberechtigte mehrheitlich in der Lage sein, selbst autonom zu handeln und den Stellenwert der Autonomie auch an ihre Kinder zu vermitteln.

Wenn sie nicht gemäß dieser Einsicht handeln, also kein Äquivalent für eine Schulbildung ihren Kindern sicherstellen, handeln sie deshalb unautonom und pathologisch [...] all das erfordert eine gesetzliche Schulpflicht nur subsidiär für den Fall, daß die Eltern in ihrer Mündigkeit pathologisch eingeschränkt sind. (OEVERMANN 1999, S. 172f)

Oevermann könnte kaum für die Abschaffung der gesetzlichen Schulpflicht plädieren, wenn er von überwiegend nicht-autonomen Erziehungsberechtigten ausgehen müsste, die die Neugier

ihrer Kinder beeinträchtigen.¹⁰⁰ Weil der übergeordnete, gesellschaftsverändernde Anspruch F. Fischers in der Professionalisierungstheorie ausgespart und in die „naturwüchsige“ Sozialisation ausgelagert wird, kann umgekehrt das Aufgabengebiet der pädagogischen Profession relativ genau eingrenzt werden. Innerhalb dieses Aufgabengebiets steht das Du bzw. die Klient_in und ihre wechselseitige Beziehung zur Pädagog_in (Arbeitsbündnis) jedoch unzweifelhaft im *Zentrum der Professionalisierungstheorie*. Oevermann deutet mehrfach an, dass die ganze Person der Klient_in in der Pädagogik dabei sogar noch mehr im Vordergrund steht, als im rein therapeutischen Fokus. Ich glaube daher, dass die Differenz zwischen Du und Lebenspraxis für die pädagogische Professionalisierung weitaus geringer ist, als man zunächst vermuten könnte, und Oevermann im Rahmen seines Gesellschaftsentwurfs durchaus vehement für das Du eintritt. Er teilt die Verantwortung lediglich zwischen mehreren Institutionen auf, was F. Fischer zumindest im Proflexionsansatz unterließ.

Sozialität

Analog zum Unterschied der gesellschaftlichen Perspektiven Oevermanns und F. Fischers verhält sich auch die Differenz in Bezug auf die Sozialität. Sozialität ist sowohl für Oevermann als auch F. Fischer Grundbedingung des Menschen, aber Oevermann setzt diese anders als F. Fischer bereits in ihrer überwiegenden Unversehrtheit voraus. Aus Oevermanns Ausführungen könnte sogar geschlossen werden, dass Sozialität nicht unmittelbar aus seiner Interpretation der Peirce'schen Kategorien oder aus der Dialektik von Krise und Routine hervorgeht.¹⁰¹

diese Repräsentation [der Peirce'schen Kategorien, Anm. A. H.] reicht noch nicht aus, denn sie abstrahiert davon, daß eine über die Unmittelbarkeit des Naturzustandes in der Konfrontation von Erstheit und Zweitheit hinausgehende Lebenspraxis, für die natürlich die Drittheit ein konstitutives

¹⁰⁰ Das wäre relativ sinnfrei, weil Erziehungsberechtigte, die die Autonomie bzw. Neugier ihrer Kinder nicht hinreichend fördern können, diese Aufgabe auch in Oevermanns Modell an den Staat abgeben müssen. Wären sie in der Überzahl, würde Oevermann die gesetzliche Schulpflicht im aktuellen Format lediglich unter anderem Namen neu auflegen. (vgl. OEVERMANN 1999, S. 174ff)

¹⁰¹ Für Peirce selbst können allerdings durchaus Anhaltspunkte für das konstituierende Moment der Sozialität als Grundlage seiner Erkenntnislogik in Betracht gezogen werden, bspw. als Voraussetzung aller Wahrscheinlichkeitstheorie: „Es scheint mir, wir kommen dahin, daß Logizität unerbittlich verlangt, daß unsere Interessen nicht beschränkt werden. Sie dürfen nicht bei unserem eigenen Schicksal Halt machen, sondern müssen die ganze Gemeinschaft miteinbeziehen. Diese Gemeinschaft wiederum darf nicht begrenzt sein, sondern muß sich über alle Gattungen von Lebewesen erstrecken, mit denen wir in unmittelbare oder mittelbare geistige Beziehung treten können. Sie muß sich, so vage es auch sei, über die geologische Epoche, über alle Grenzen hinaus erstrecken. Wer nicht seine eigene Seele opfern würde, um die ganze Welt zu retten, ist, so erscheint es mir, unlogisch in all seinen Schlüssen in ihrer Gesamtheit. Die Logik wurzelt im sozialen Prinzip.“ (PEIRCE 1976, S. 218) Siehe auch WASCHKUHNS 2001, S. 33-36.

Moment ist, sich ihrerseits erst in der objektiv gegebenen Reziprozität der Sozialität (Hegels »Sittlichkeit«) konstituiert, so daß wir die obige Repräsentation noch einmal rahmen müssen um diese Sozialität: S als Subjekt konstituiert sich in der regelgeleiteten sprachlichen Verständigung, im Dialog zwischen einer ersten und einer zweiten Person. Erst dann können wir die Kategorie von einer autonomen Lebenspraxis bilden. (OEVERMANN 1999, S. 74f)

Funktionierende Sozialität tritt in diesem Zitat als erste Voraussetzung der Lebenspraxis auf, nicht als Ziel. Mit der Existenz eines wechselseitigen Dialogs zwischen zwei Personen steht und fällt offenbar die gesamte Struktur von Krise und Routine.¹⁰² Der Qualitätsunterschied zwischen trennseitiger und wechselseitiger Sozialität ist dem Konzept der Lebenspraxis allerdings zumindest explizit unbekannt. Diese definitorische Lücke eröffnet vielfältige Interpretationsmöglichkeiten. Beispielsweise spricht Oevermanns Favorisierung des Montessori-Konzepts eher gegen eine Deutung im Sinne F. Fischers. Ein ernsthaft verfolgtes „Hilf mir, es selbst zu tun“, wie es Oevermann verkürzend idealisiert¹⁰³ hätte wohl einen reflexiv-trennseitigen Effekt zufolge, weil es prinzipiell auf soziale Unabhängigkeit und Egozentrik abzielt. »Hilf mir (zu verstehen), es selbst für den anderen zu tun« würde da schon eher dem proflexiven Sinn von Sozialität entsprechen. *Sozialität durch Autonomie* ist ein Konzept, das eher mit F. Fischers Bildungskategorien übereinstimmt, jedoch nicht mit der späteren Proflexion. Der Vertrauensvorschuss in die intrinsische Motivation (Menschlichkeit) und die Vermittlung von Werten und Normen in einem dialogischen Arbeitsbündnis, in dem die Klient_in ernst genommen wird und sich Einsicht in einer ehrlichen Beziehung realisieren kann, ist hingegen durchaus mit dem Ideal F. Fischers kompatibel. Im Begriff der Sozialität scheint für Oevermann damit schlussendlich doch jene objektive Struktur aufgehoben, die den Menschen als solches erst hervorbringen kann („Soziogrammatik“) und damit durchaus jene proflexive „Logik der Menschlichkeit“, von der auch F. Fischer sprach.

Indem Menschen grundlegend und universell nach dem Muster eines zweckfreien Austauschs in Beziehung treten, entsteht zwischen den Austauschenden ein soziales Band, eben humane Sozialität.

¹⁰² Im vorangehenden Zitat ist Sozialität als externe Grundbedingung („Hegels »Sittlichkeit«“) nachgereicht. Ich deute das als bezeichnend für Oevermanns Perspektive, die die basale Form der Sozialität ungebrochen voraussetzt. Er scheint hier – anders als F. Fischer – nicht darum besorgt, dass diese Sozialität jemals beschädigt werden oder niedergehen könnte.

¹⁰³ vgl. OEVERMANN 2001, S. 152, 161f. Die primäre „Sachhaltigkeit“ und „[methodisch, Anm. A. H.] zwingende Suggestion“ die Oevermann im Montessori-Konzept erkannt hat, stellt m.E das zentrale Problem dieser Pädagogik dar.

In dieser zweckfreien Reziprozität, die nach dem Modell eines wechselseitig wirksamen, rückbezüglichen (rekursiven) Algorithmus [...] operiert, sieht Oevermann die konstitutive Voraussetzung für (Zwecke verfolgendes) menschliches Handeln überhaupt. Kurz: Die Begrüßungshandlung konstituiert zweckfreie Reziprozität zwischen den beteiligten Subjekten. Zweckfreie Reziprozität ist mithin als die Grundformel humaner Sozialität zu verstehen. (GARZ & RAVEN 2015, S. 49)

Weil psychosoziale Integrität und Autonomie sowohl Ziele pädagogischer Professionalisierung als auch Voraussetzung zur Teilnahme an Sozialität sind, ist die Professionalisierung zumindest »auch« auf den Vollzug der zweckfreien sozialen »Urstruktur« gerichtet. (vgl. GARZ & RAVEN 2015, S. 48–54) Weiter kann die Diskussion des sozialen Aspekts an dieser Stelle nicht geführt werden. Es bleibt daher festzuhalten, dass das Verhältnis zwischen Professionalisierungstheorie und Proflexion in diesem Punkt wohl nicht direkt übereinstimmt, aber doch anschlussfähig erscheint.

Die Rolle der Theorie

In Bezug auf den Stellenwert der Theorie für pädagogisches Handeln wären sich Oevermann und F. Fischer wohl einig gewesen. Wissenschaftliche Theorie darf den Prozess der Entscheidungsfindung in der Praxis nicht vorwegnehmen und nicht stören, ist für die praktizierende Pädagog_in aber unerlässlich. Theoretisches pädagogisches Wissen befördert eine methodisch abgesicherte Qualität des Handelns und vergrößert den Spielraum der Handlungsoptionen in der pädagogischen Situation. Die Argumentationen beider Autoren scheinen hier beinahe deckungsgleich.

Damit ist der Vergleich der wichtigsten Aspekte der beiden Theorien in Bezug auf professionelles pädagogisches Handeln abgeschlossen. Die gefundenen Ähnlich- und Gemeinsamkeiten sprechen durchaus dafür, dass eine proflexive Haltung nicht nur im meditativen Selbststudium erworben, sondern auch als professioneller Habitus eingeübt werden könnte. Nun gilt es die Forschungsfrage zu beantworten und ein entsprechendes Kriterium professionellen pädagogischen Handelns zu skizzieren.

VI. POSITIVE DIALEKTIK – EIN MÖGLICHES KRITERIUM PÄDAGOGISCHER PROFESSIONALITÄT

Ich werde das hier vorgeschlagene Professionalitätskriterium mit dem Begriff der »positiven Dialektik« bezeichnen. Mit positiver Dialektik umschrieb Franz Fischer in seinen späten Schriften jene Bewegung (Dehnung), die der Proflexion immanent ist und zugleich durch sie entfesselt wird. Der Begriff bietet sich auch an, weil Oevermann die professionalisierte Bewegung zwischen Krise und Routine ebenfalls als dialektisch-positiv (Erneuerung, Autonomie) aufzufassen scheint.

Das System der positiven Dialektik bildet sich im Progreß der Sinnkonkretion und das System der negativen Dialektik bildet sich im Regreß der Satzabstraktion. [...] Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis ist die Beziehung zwischen der Bedingung der Möglichkeit und der Bedingung der Wirklichkeit. Die Erübung der Praxis und die Erübung der Theorie, die Theorie erübt sich zur Praxis und die Praxis verübt sich zur Theorie. Wenn sich die Theorie zur Praxis erübt, dann erhandelt sich der Beweggrund in der Situation, wenn sich die Praxis zur Theorie verübt, dann verhandelt sich die Situation im Beweggrund. [...] Damit ist die von sich reine Handlung die Praxis und die von sich behaftete Handlung die Theorie, wobei die Praxis als Erwirklichung der Theorie und die Theorie als Vermöglichung der Praxis gedacht ist, dort als Schritt vom Allgemeinen zum Besonderen und dort als Schritt vom Besonderen zum Allgemeinen. (FISCHER 1985h, S. 577f)

Diese positive Dialektik scheint eine Konstante in Franz Fischers Gesamtwerk darzustellen. Sie bezeichnet stets eine selbst-perpetuierende, positive Pendelbewegung zwischen Ich und Du. Wenn Ich und Du beide danach streben, primär nach bestem *Gewissen* für den jeweils anderen zu handeln, bestärken sie sich in ihrer Menschlichkeit im Hier und Jetzt wechselseitig in die Unendlichkeit der Zukunft fort. Unter der gesetzten Annahme, dass die Menschlichkeit/Menschheit nicht untergehen soll, könnte die positive Dialektik daher als das unbedingte »Kriterium professionellen pädagogischen Handelns« aufgefasst werden. Diese Prämisse scheint auch jene der autonomiestiftenden, reziproken Sozialität zwischen Krise und Routine zu sein. Pädagogische Professionalisierung würde entsprechend dieses prinzipiellen Kriteriums dann stets dem Zweck dienen, das Weiterbestehen menschlicher Sozialität zu garantieren, indem sie zur positiven Hinwendung zum Du aufruft. Weil diese Definition aber vorerst für alle (pädagogischen) Handlungen gelten würde, muss sie entsprechend erweitert werden.

1) Um in der professionellen pädagogischen Praxis die (den Umständen entsprechend) beste Handlung zu ermöglichen, fordert die positive Dialektik darüber hinaus die Orientierung an wissenschaftlicher Erkenntnis ein. In Anlehnung an Oevermann kann diese Orientierung auch damit begründet werden, dass die wissenschaftliche Praxis den einzigen Ort hinreichend uneingeschränkter und unabhängiger diskursiver Wahrheitsfindung darzustellen scheint.¹⁰⁴ Die Pädagogik als Wissenschaft und Handlungslehre bildet so jene durch Oevermann aufgezeigte widersprüchliche Einheit ab, die die Professionalisierung als dialektische Bewegung zwischen den Polen von Theorie und Praxis ermöglicht.¹⁰⁵

2) Des Weiteren wird die positive Dialektik auf ihr professionelles Einsatzgebiet begrenzt. Wie Oevermann schlüssig ausführt, können Pädagog_innen nicht die gesamte Verantwortung für ihre Klient_innen übernehmen (oder bspw. darüber hinaus für deren Angehörigen etc). Hier muss die Verantwortung entsprechend zwischen privatem und professionellem Raum aufgeteilt werden und – wie Oevermann am Beispiel Schule demonstriert – innerhalb der professionellen Sphäre weiter ausdifferenziert werden (Sozialpädagogik, Schulpädagogik, usw.).

3) Es müssen gesellschaftliche Rahmenbedingungen geschaffen werden, die professionelles pädagogisches Handeln zulassen. Zwingend vereinseitigende, externe Einflüsse (ob nun politisch, wirtschaftlich oder anders ideologisch motiviert) auf das professionelle pädagogische Feld sind auf ein Minimum zu beschränken.

4) Weil F. Fischers Ziel eines gesellschaftlichen Wandels durch proflexives Handeln das professionelle Einsatzgebiet deutlich überstrapazieren würde, kann die Weitervermittlung des Grundprinzips der positiven Dialektik an die Klient_in nur ein nachgereihtes Ziel darstellen. Möglicherweise könnte an ihre Stelle die Vorbildwirkung der Pädagog_in rücken. Vertritt sie in der Ausübung ihrer Profession die Haltung positiver Dialektik, so müsste sich – sowohl im Sinne F. Fischers als auch Ulrich Oevermanns – eine „reziproke“ bzw. „wechselseitige“ positive Reaktion der Klient_in allmählich automatisch einstellen.

¹⁰⁴ Sein Einwand, man könne in diesem Diskurs auf eine eigenständig forschende Disziplin der Pädagogik verzichten, wird allerdings zurückgewiesen. (vgl. OEVERMANN 1999, S. 177f) Die Pädagogik scheint schließlich jene erforderliche Instanz, die die primär funktionellen und deskriptiven Erkenntnisinteressen anderer Disziplinen aussetzen kann, weil sie keinem der dort vorherrschenden Paradigmen verpflichtet ist.

¹⁰⁵ Die Pädagogik als Disziplin könnte als historisch gewachsene, eigenständige Disziplin daher als das logische Resultat der universellen Bewegung der positiven Dialektik interpretiert werden, in der Ich und Du praktisch und erkenntnisethisch fortwährend miteinander konfrontiert werden.

Abschließend lautet die kurze Antwort auf die Frage nach einer möglichen Maxime professionellen pädagogischen Handelns im Sinne der positiven Dialektik daher:

Die Pädagog_in hat für das Wohl der Klient_in in der pädagogischen Situation, nach primär bestem Gewissen und sekundär bestem Wissen, im je eigenen professionellen Bereich zu handeln, muss dabei immer selbst den ersten Schritt auf die Klient_in innerhalb des professionellen Settings zugehen und unter Vorbildwirkung die eigene positive Haltung an die Klient_in herantragen. Die Gesellschaft hat Rahmenbedingungen zu schaffen, die dieses Handeln nicht einschränken. Die doppelte Professionalisierung und das Arbeitsbündnis scheinen angemessene Mittel darzustellen, die positive Dialektik in diesem Sinne an Pädagog_innen zu vermitteln.

VII. SCHLUSSWORT

Nachdem die bisherige Arbeit streng im Sinne der Forschungsfrage verlief, seien mir abschließend noch ein paar Worte in eigener Sache gestattet.

Die Argumentationsstruktur meiner Masterarbeit könnte mittlerweile wohl als „aus der Mode gekommen“ betrachtet werden. In Zeiten, in denen die bildungsphilosophische bzw. allgemeine Pädagogik häufig den post-modernen, u.a. durch Lyotard idealisierten, Wittgensteinschen Sprachspielen hinterherjagt, muss das Argumentieren eines universell-gemeinsamen praktischen Sinnes ja schon wie ein verrostetes Relikt aus längst vergangenen Tagen anmuten. Vielleicht täte es der Pädagogik aber ganz gut, nicht nur andächtig dem Nachhall der französischen Postmoderne zu lauschen, sondern – ganz im Sinne des Gewissens und professionalisierten Handelns – mit gleichem Enthusiasmus in Franz Fischers proflexiven Übungen zu schwelgen. Lyotard mag die kurzfristigen gesell- und wissenschaftlichen Konsequenzen des Übergangs zur Post-Moderne stellenweise mit einer Treffsicherheit vorausgesagt (und herbeigeredet) haben, die jeden Propheten vor Neid erblassen ließe. Franz Fischer jedoch hat die unabwendbaren strukturellen Konsequenzen der Negativität vorgezeichnet, die eintreten, wenn der gemeinsame unmittelbare Sinn der Wirklichkeit synthetisch zerstückelt wird. In seinen Schriften kann man nachlesen, warum Rechtspopulismus, gesellschaftliche Werte- oder Vertrauensverluste in bewährte Legitimationsinstanzen wie Wissenschaft und Journalismus mit Skepsis nicht zu bekämpfen sein werden. Wer versteht was F. Fischer meinte, wird merken, dass es nicht darum geht, ob die Skeptiker_innen oder die Realist_innen den logischen Wettstreit einer

praxisentobenen Wissenschaft für sich entscheiden, sondern darum, dass die Pädagog_in, die Klient_in, der lebendige Mitmensch in beiden Fällen nur verlieren kann. Menschsein definiert sich nicht vorwiegend im diskursiven Recht haben, endlosen Grübeln oder Streiten. Der Mensch profitiert nicht direkt von meinem Denken – er profitiert von unserer Zuwendung im Hier und Jetzt, und wir von seiner.

Damit trennen wir zwei Weisen der Gesellschaft: einerseits der, in welcher zwei Personen einander wechselseitig sich das Jenseits ab- und das Diesseits zuerkennen und andererseits der Weise, in der zwei Personen einander wechselseitig das Diesseits ab- und das Jenseits zuerkennen. Im ersten Fall entsteht eine Beziehungspositivität und im zweiten Fall eine Beziehungsnegativität. (FISCHER 1985g, S. 599)

Die »Beziehungsnegativitätsspirale« der Reflexion zeigt sich aktuell gerade besonders schmerzhaft in der Verleugnung und gleichzeitigen Beförderung der nahenden Klimakatastrophe, wachsender sozialer Ungleichheit sowie pädagogisch in der Flucht in kontingente Bildungstheorien, dem Befördern pädagogischer Skepsis („Vernunft“) oder der Formulierung von Bildungsstandards. Wenn man die Proflexion auf einen Punkt zuspitzt, dann steht an ihrem Anfang eine Entscheidung, die F. Fischer als bereits »schon immer entschieden« auffasste: Es ist die Entscheidung, ob ein Mensch auf den anderen zugehen soll, um mit ihm gemeinsam Mensch sein zu können, oder ob er in sich zurückkehrt, um isoliert sein Menschsein zu beenden. Narzissmus wertet den Mitmenschen ab und tötet ihn, Skepsis traut sich – aus Angst vor Verfehlung – den Mitmenschen nicht mehr (mit seinem Namen) anzusprechen.

der gewissensnegative Sinn tötet die Regung des Herzens in der Kälte des Gehirns (FISCHER 1985i, S. 521)

Der unbedingte Vertrauensvorschuss der Proflexion bejaht hingegen das soziale Miteinander als erste Grundvoraussetzung der Menschlichkeit in der Form eines durchgehend wechselseitigen Kontinuums.

Die Menschheit steht heute weiterhin im Zeichen der doppelten Reflexion zur Trennseitigkeit. Die Proflexion ist das Gebot des Tages (FISCHER 1985a, S. 583)

Diesen Worten Franz Fischers war und ist nichts hinzuzufügen.

VIII. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: <i>La trahison des images</i> („Der Verrat der Bilder“) von René Magritte (1929)	25
Abbildung 2: <i>Die Liebesbotschaft der Delphine</i> von Sandro Del-Prete (1987)	27
Abbildung 3: <i>Modell praxisorientierter Pädagogik</i>	44
Abbildung 4: <i>Modell skeptischer Pädagogik</i>	45
Abbildung 5: <i>Eine Form des Lügner-Paradoxons</i>	55
Abbildung 6: <i>Reflexionsprozess der Skepsis</i>	80
Abbildung 7: <i>Reflexion zwischen Ich und Du – Voraussetzung und Bestimmung</i>	81
Abbildung 8: <i>Die Vermittlung der Motive im Gewissen</i>	83
Abbildung 9: <i>Skizze der Reflexionsfunktion bei Michael Wimmer (1) und Franz Fischer (2)</i>	90
Abbildung 10: <i>Bewegungsrichtungen von Reflexion und Proflexion</i>	92
Abbildung 11: <i>Modell der Peirce’schen Kategorien</i>	95
Abbildung 12: <i>Gegenüberstellung der Interpretation der Peirce’schen Kategorien der Erfahrung (1) und des Modells professionalisierten Handelns Ulrich Oevermanns (2)</i>	103

IX. LITERATURVERZEICHNIS

-
- ALTFELIX**, Thomas (2009): *Das Pädagogische jenseits von Erfahrung und Denken. Ein erkenntnissethischer Begründungsversuch im Sinne Franz Fischers*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- ALTFELIX**, Thomas (2017): Proflexion als peripatetische Methode. In: T. Altfelix, R. Aulke, H. Freter & R. Semler (Hrsg.) *Sinnbildung als Bildungssinn* (Jahrbuch der Franz-Fischer-Gesellschaft für Philosophie und Pädagogik e.V., Band 20, S. 72–106). Münster: LIT.
- ALTFELIX**, Thomas (2018): Das Andere der Reflexion. Dekonstruktivistische Überlegungen zur Beziehung zwischen Proflexion und Reflexion. In: T. Altfelix, R. Aulke, H. Freter & R. Semler (Hrsg.) *Bildung und Proflexion* (Jahrbuch der Franz-Fischer-Gesellschaft für Philosophie und Pädagogik e.V., Bd. 21, S. 49–83). Berlin: LIT.
- ARENDT**, Hannah (2013): *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen*: Piper Verlag. Verfügbar unter: <https://archive.org/download/HannahArendtEichmannInJerusalem/HannahArendt-EichmannInJerusalem2.pdf>
- BARKHAUSEN**, Cord (1999, 4. November): Der immer andere. Mikkel Borch-Jacobsens wissenschaftshistorische Studie über Jacques Lacan, den Zauberer der Psychoanalyse. *DIE ZEIT*, 45. Verfügbar unter: https://www.zeit.de/1999/45/Der_immer_andere/komplettansicht
- BEDORF**, Thomas (2003): *Dimensionen des Dritten. Sozialphilosophische Modelle zwischen Ethischem und Politischem*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- BRAUN**, Christoph (2010): *Die Stellung des Subjekts* (3. Auflage). Berlin: Parodos-Verlag.

- BREINBAUER**, Ines M. (2014): Praxen, Praktiken und die Implikationen für die LehrerInnenbildung. In: I. Schrittmesser, I. Malmberg, R. Mateus-Berr & M. Steger (Hrsg.) *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung* (S. 22–35). Wien: New Academic Press.
- FISCHER**, Anton (2017): Schnittpunkte des Denkens Franz Fischers und seiner französischen Zeitgenossen. Lévi-Strauss, Lévinas, Lacan, Derrida. In: T. Altfelix, R. Aulke, H. Freter & R. Semler (Hrsg.) *Sinnbildung als Bildungssinn* (Jahrbuch der Franz-Fischer-Gesellschaft für Philosophie und Pädagogik e.V., Band 20, S. 132–145). Münster: LIT.
- FISCHER**, Franz (1975a): Der ethische (positive) Sinn von Freiheit (Gewißheit des Gewissens). In: *Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, [3], S. 124–133). Ratingen [u.a.]: Henn.
- FISCHER**, Franz (1975b): Hinführung zur sinntheoretischen Auflösung des Problems der Bildungskategorie. In: *Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, [3], S. 79–81). Ratingen [u.a.]: Henn.
- FISCHER**, Franz (1975c): Historische Analysen zum Begriff der Bildungskategorie. In: *Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, [3], S. 39–61). Ratingen [u.a.]: Henn.
- FISCHER**, Franz (1975d): Horizontale Gliederung der Wissenschaften nach Stufen. In: *Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, [3], S. 81–85). Ratingen [u.a.]: Henn.
- FISCHER**, Franz (1975e): Konstituierung der Pädagogik im System der Wissenschaften. In: *Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, [3], S. 99–101). Ratingen [u.a.]: Henn.
- FISCHER**, Franz (1975f): Methodologische Vorbemerkungen und Einführung in die Thematik der Voraussetzung einer Grundlagenforschung. In: *Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, [3], S. 6–38). Ratingen [u.a.]: Henn.
- FISCHER**, Franz (1975g): Zum horizontalen Schema der Bildungskategorie. In: *Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, [3], S. 101–110). Ratingen [u.a.]: Henn.
- FISCHER**, Franz (1979a): Die Erziehung des Gewissens. In: *Die Erziehung des Gewissens. Schriften und Entwürfe zu Ethik, Pädagogik, Politik und Hermeneutik* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, Bd. 2, S. 11–39). Kastellaun: Henn.
- FISCHER**, Franz (1979b): *Die Erziehung des Gewissens. Schriften und Entwürfe zu Ethik, Pädagogik, Politik und Hermeneutik* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, Bd. 2). Kastellaun: Henn.
- FISCHER**, Franz (1979c): Die Erziehung des Gewissens. Ein Vortrag. In: *Die Erziehung des Gewissens. Schriften und Entwürfe zu Ethik, Pädagogik, Politik und Hermeneutik* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, Bd. 2, S. 66–81). Kastellaun: Henn.
- FISCHER**, Franz (1979d): Gewissen und Ermessen. Ein Fragment. In: *Die Erziehung des Gewissens. Schriften und Entwürfe zu Ethik, Pädagogik, Politik und Hermeneutik* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, Bd. 2, S. 82–119). Kastellaun: Henn.

- FISCHER**, Franz (1979e): Kants Kritik der reinen Vernunft in ihrem Verhältnis zur Kritik der praktischen Vernunft (nach der Wiener Dissertation). In: *Die Erziehung des Gewissens. Schriften und Entwürfe zu Ethik, Pädagogik, Politik und Hermeneutik* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, Bd. 2, S. 123–124). Kastellaun: Henn.
- FISCHER**, Franz (1979f): Was ist der Mensch? In: *Die Erziehung des Gewissens. Schriften und Entwürfe zu Ethik, Pädagogik, Politik und Hermeneutik* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, Bd. 2, S. 39–44). Kastellaun: Henn.
- FISCHER**, Franz (1980a): Das Freiheitsproblem als System des Sinnes von Sinn. In: *Philosophie des Sinnes von Sinn* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, Bd. 1, S. 89–200). Kastellaun: Henn.
- FISCHER**, Franz (1980b): Sinn und Wirklichkeit. In: *Philosophie des Sinnes von Sinn* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, Bd. 1, S. 62–81). Kastellaun: Henn.
- FISCHER**, Franz (1985a): 19. Brief vom 13. Oktober 1970 (Auszug). In: *Proflexion - Logik der Menschlichkeit* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, Bd. 4, S. 582–583). Wien [u.a.]: Löcker.
- FISCHER**, Franz (1985b): Auszüge aus Briefen an seinen Bruder Walter. In: *Proflexion - Logik der Menschlichkeit* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, Bd. 4, 601f). Wien [u.a.]: Löcker.
- FISCHER**, Franz (1985c): Brief vom 24. Oktober 1970 (Auszug). In: *Proflexion - Logik der Menschlichkeit* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, Bd. 4, S. 584–586). Wien [u.a.]: Löcker.
- FISCHER**, Franz (1985d): Die Bewegung der Menschlichkeit. In: *Proflexion - Logik der Menschlichkeit* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, Bd. 4, S. 558–571). Wien [u.a.]: Löcker.
- FISCHER**, Franz (1985e): Die Gedankenfolge des Gegensatzes der Gesellschaft. In: *Proflexion - Logik der Menschlichkeit* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, Bd. 4, S. 479–503). Wien [u.a.]: Löcker.
- FISCHER**, Franz (1985f): Die Idee. In: *Proflexion - Logik der Menschlichkeit* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, Bd. 4, S. 80–82). Wien [u.a.]: Löcker.
- FISCHER**, Franz (1985g): Schriften zur Anthropologie und darüber hinaus. In: *Proflexion - Logik der Menschlichkeit* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, Bd. 4, S. 591–600). Wien [u.a.]: Löcker.
- FISCHER**, Franz (1985h): Strukturen der sozialen Logik. In: *Proflexion - Logik der Menschlichkeit* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, Bd. 4, S. 572–581). Wien [u.a.]: Löcker.
- FISCHER**, Franz (1985i): Dialektik der Gesellschaft in der Auseinandersetzung mit Marx, Freud und Thomas von Aquin. In: *Proflexion - Logik der Menschlichkeit* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, Bd. 4, S. 518–522). Wien [u.a.]: Löcker.
- FISCHER**, Moritz (2011): *Pfingstbewegung zwischen Fragilität und Empowerment. Beobachtungen zur Pfingstkirche „Nzambe Malamu“ mit ihren transnationalen Verflechtungen* (Kirche - Konfession - Religion, Bd. 57). Göttingen: V&R Unipress.
- FISCHER**, Wolfgang (1989): *Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988* (1. Auflage). Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- FISCHER**, Wolfgang (1990): Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik. Für Theodor Ballauf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36 (5), 729–743.
- FISCHER**, Wolfgang (2004): *Sokrates pädagogisch* (Schriften zur wissenschaftlichen Pädagogik, Bd. 4). Würzburg: Königshausen & Neumann.

- FISCHER-BUCK**, Anne (1980): Franz Fischer - 1929 bis 1970. In: *Philosophie des Sinnes von Sinn* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, Bd. 1, S. 201–220). Kastellaun: Henn.
- FISCHER-BUCK**, Anne (1985): Franz Fischer - Biographische Notizen und Bibliographie. In: *Proflexion - Logik der Menschlichkeit* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, Bd. 4, S. 607–617). Wien [u.a.]: Löcker.
- FISCHER-BUCK**, Anne & **HAESNER**, Maren (2003): *Situationen als Ursprung des Bildungsprozesses*. Leipzig: Leipziger Univ.-Verlag [u.a.].
- FOUCAULT**, Michel (1983): *This is Not a Pipe*. Translated and Edited by James Harkness: University of California Press.
- FREUD**, Sigmund (1968): »Psychoanalyse« und »Libidotheorie«. In: A. Freud, E. Bibring, W. Hoffer, E. Kirs & O. Isakower (Hrsg.) *Gesammelte Werke XIII* (S. 211–233). Frankfurt am Main: S. Fischer.
- GARZ**, Detlef & **RAVEN**, Uwe (2015): *Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns* (Lehrbuch). Wiesbaden: Springer VS.
- HARAPAT**, Andreas (2015): *Die Bedeutung der pädagogischen Situation aus wissenschaftsphilosophischer Perspektive*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Universität Wien.
- HEINTEL**, Erich (1980): Einleitung. In: *Philosophie des Sinnes von Sinn* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, Bd. 1, S. VII–XXXI). Kastellaun: Henn.
- HERDER**, Benita (2017): *Bild und Fiktion. Eine Untersuchung über die Funktion von Bildern in der Erkenntnistheorie*. Köln: Herbert von Halem.
- KANT**, Immanuel (1781): *Critik der reinen Vernunft* (1. Auflage). Riga: Hartknoch.
- KUBAC**, Richard (2007): *Notwendige Illusionen. Solidarische Anmerkungen zu bildungswissenschaftlicher Kritik in der „condition postmoderne“*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- LACAN**, Jacques (2015): *Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Das Seminar, Buch XI (1964)* (Das Seminar von Jacques Lacan, / Text erstellt durch Jacques-Alain Miller ; Buch 11). Wien: Turia + Kant.
- LATOUR**, Bruno (1997): *Socrates' and Callicles' Settlement -or the Invention of the Impossible Body Politic*. Verfügbar unter: <https://web.archive.org/web/20200111075449/http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/72-CALLICLES-10-96-GB.pdf>
- LATOUR**, Bruno (2004): Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry*, 30 (2), 225–248. Zugriff am 11.12.2019. Verfügbar unter: <https://web.archive.org/web/20191211204242/http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/89-CRITICAL-INQUIRY-GB.pdf>
- LIPOWATZ**, Thanos (2005): *Der „Fortschritt in der Geistigkeit“ und der „Tod Gottes“*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- LYOTARD**, Jean-François (1984): *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge* (Theory and History of Literature, Volume 10). Translation from the French by Geoff Bennington and Brian Massumi. Foreword by Fredric Jameson: Manchester University Press.
- NITTEL**, Dieter (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.) *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 57, S. 40–59). Weinheim: Beltz.

- OEVERMANN**, Ulrich (1999): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe (Hrsg.) *Pädagogische Professionalität* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1230, 3. Aufl., S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- OEVERMANN**, Ulrich (2001): Die Philosophie von Charles Sanders Peirce als Philosophie der Krise. In: *Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts* (1. Auflage, S. 209–246). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- PEIRCE**, Charles S. (1868): On a New List of Categories. *Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences* (7), 287–298.
- PEIRCE**, Charles S. (1976): Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus (Theorie). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ROETZER**, Florian (1987): Florian Roetzer im Gespräch mit Jacques Derrida. In: *Falter (Wiener Stadtzeitung/Beilage)* 302. (22a/1987), S. 11f.
- RUHLOFF**, Jörg (1997): Bildung heute. *Pädagogische Korrespondenz* (21), 23–31.
- RUHLOFF**, Jörg (2010): Grenzen von Standardisierung im pädagogischen Kontext. In: D. Benner (Hrsg.) *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen - Beispiele und Perspektiven* (S. 49–59) [S.l.]: Ferdinand Schöningh.
- SCHMIED-KOWARZIK**, Wolfdietrich (1975): Fischers Konzeption der Bildungskategorien in ihren Bezügen zur Bildungslehre von Litt und Derbolav. In: *Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften* (Nachgelassene Schriften / Franz Fischer, [3], S. 163–188). Ratingen [u.a.]: Henn.
- SCHMIED-KOWARZIK**, Wolfdietrich (2000): Sinnreflexion – Gewissen – Bildungssinn – Gegenseitigkeit. Zum Denkweg von Franz Fischer. In: A. Fischer, A. Fischer-Buck & R. Aulke (Hrsg.) *Vom Bildungssinn der Wissenschaften und von der Ethik des anderen. Jahrbuch 2000/5* (Franz-Fischer-Jahrbücher, Bd. 5, S. 13–30). Norderstedt: Fischer; Leipziger Universitätsverl. Verfügbar unter: <https://web.archive.org/web/20200111074945/http://proflexion.de/files/downloads/132146245882812900.pdf>
- SCHMIED-KOWARZIK**, Wolfdietrich (2008): *Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik* (Kasseler philosophische Schriften, N.F., 1). Kassel: Kassel Univ. Press.
- SCHÖNHERR**, Christian (2003): *Skepsis als Bildung?* (1. Auflage). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- SCHRITTESSER**, Ilse (2014): Was wissen wir über die Wirksamkeit von Praktika im Lehramtsstudium? Versuch einer Bestandsaufnahme. In: I. Schritteser, I. Malmberg, R. Mateus-Berr & M. Steger (Hrsg.) *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung* (S. 36–50). Wien: New Academic Press.
- TERHART**, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.) *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 57, S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- UNIVERSITÄT-WIEN** (2016): *Bachelor Curriculum Lehramtsstudium*. Zugriff am 20.04.2018. Verfügbar unter: https://web.archive.org/web/20200111075858/https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_ssc_lehrerinnenbildung/Studienangebot/BA_Curriculum_ABG_2016.pdf
- WAGNER**, Hans-Josef (2001): *Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts* (1. Auflage). Weilerswist: Velbrück Wiss.

- WASCHKUHNS**, Arno (2001): *Pragmatismus. Sozialphilosophische und erkenntnistheoretische Reflexionen zu den Grundelementen einer interaktiven Demokratie* (Lehr- und Handbücher der Politikwissenschaft). München: Oldenbourg.
- WIMMER**, Michael (1999): Zerfall des Allgemeinen Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: A. Combe (Hrsg.) *Pädagogische Professionalität* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1230, 3. Auflage, S. 404–447). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- WIMMER**, Michael (2010): Lehren und Bildung. Anmerkungen zu einem problematischen Verhältnis. In: K.-J. Pazzini, M. Schuller & M. Wimmer (Hrsg.) *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten* (S. 13–36). Bielefeld: Transcript.
- WIMMER**, Michael (2016): *Dekonstruktion und Erziehung* (Theorieforum Pädagogik, Band 7, Zweite durchgesehene, aktualisierte und mit einem Nachwort versehene Auflage). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- ZEILINGER**, Peter (2010): »eins, zwei, viele ... « - oder: Ohne Selbst, aber in Gemeinschaft. Der Einbruch des Anderen-im-Plural bei Levinas. In: M. Flatscher & S. Loidolt (Hrsg.) *Das Fremde im Selbst - das Andere im Selben. Transformationen der Phänomenologie* (Orbis Phaenomenologicus Perspektiven, N.F., 19, S. 225–247). Würzburg: Königshausen & Neumann.

X. ABSTRACT

„Professionalisierung“ ist ein pädagogisch zunächst recht unverdächtiger Begriff, dem instinktiv wohl niemand seine positive Wirkung absprechen wird. Schließlich will jede(r) das beste Personal für seine Kinder an Schule und Universität oder in der eigenen Weiterbildung sicherstellen. Zudem hat wahrscheinlich so gut wie jede(r) schon eigene Erfahrungen mit den so oft angeprangerten „schlechten“ Pädagog_innen machen dürfen. Nur allzu verständlich, dass die Nachfrage nach echten „Professionist_innen“ ungebrochen groß ist und sich auch die wissenschaftliche Pädagogik große Mühe gibt, diese bereitzustellen. Diese Masterarbeit widmet sich der Analyse verschiedener Professionalitätsverständnisse und versucht u.a. darauf aufmerksam zu machen, dass sich hinter dem Überbegriff pädagogischer Professionalität ganz unterschiedliche, oft bereits erkenntnistheoretisch inkompatible Entwürfe der Theorie-Praxis Vermittlung verbergen. Vor allem aber unternimmt sie den Versuch, selbst ein Kriterium professionellen Handelns zu erschließen und epistemologisch zu begründen, das sich an einer praktisch-positiven Dialektik orientiert. Um dieses Kriterium argumentativ zu untermauern, werden nacheinander verschiedene Professionalitätsentwürfe untersucht und deren Stärken und Schwächen herausgearbeitet. Im Fokus stehen dabei besonders skeptische (Christian Schönherr, Michael Wimmer) und an der Erziehungswirklichkeit orientierte Konzepte (Franz Fischer, Ulrich Oevermann).