



Jörg Schlömerkemper
Pädagogische Diskurs-Kultur
Über den sensiblen Umgang mit Widersprüchen
in Erziehung und Bildung
(Barbara Budrich, 196 S., 24,90 €.)

Eine Übersicht zum Gang der Argumentation
(dies ist im Buch nicht enthalten)

„Himmel, lass mich nur kein Buch von Büchern schreiben.“
(Georg Christoph Lichtenberg)

Diese Publikation soll dazu anregen, Begriffe und Konzepte der pädagogischen Reflexion kritisch zu durchdenken und nach einem theoretischen Verständnis zu suchen, mit dem Widersprüche und irritierende Ungereimtheiten konstruktiv „aufgehoben“ werden können. Dies kann kaum gelingen, wenn man vertraute Begriffe lediglich neu zusammenstellt und gegeneinander ausspielt. Sie sind häufig in ihren Deutungen und Definitionen sehr unterschiedlich und in ihren Beziehungen zueinander immer wieder irritierend. Im Grunde muss man bei vielen Begriffen hinzufügen, in welcher Variante sie verwendet werden sollen. Erst dann können unterschiedliche normative Orientierungen transparent werden und Zielsetzungen so präzisiert werden, dass man sich über sie verständigen kann. Auch alternative praktische Folgerungen werden dann klarer zu erkennen und wirkungsvoller umzusetzen sein. Dies soll in folgenden Schritten entwickelt werden:

Im Teil A des Buches werden zunächst zwei *grundlegende theoretische Orientierungen* erörtert:

Ansprüche auf eine eindeutige, absolute Wahrheitsfindung sind zumindest in der pädagogisch relevanten Diskussion fraglich geworden (Kap. 1). Es ist aber wichtig und analytisch hilfreich „*Wirksamkeiten*“ zu benennen, die auch dann in pädagogischen Prozessen eine Rolle spielen, wenn ihr Wahrheitsgehalt nicht entschieden werden kann: Etwas kann gedeutet werden als (1.) kaum veränderlich „gegeben“, als (2.) ‘irgendwie‘ historisch „geworden“, als (3.) bewusst „gestaltet“, als (4.) eingrenzend „begriffen und benannt“, als (5.) mehr oder weniger intensiv „gewünscht“ oder als (6.) unbewusst „verborgen oder verdrängt“. Was in der einen oder anderen Weise als „wirksam“ behauptet wird, ist zunächst lediglich als Deutung und Vorschlag zu verstehen. Erst im Diskurs kann sich erweisen, welches Gewicht dem zugeschrieben wird, ob es handlungswirksam werden soll und schließlich, ob sich getroffene Entscheidungen bewähren.

Mit dem theoretischen Konzept der *Antinomie-Sensibilität* (Kap. 2) wird der Blick dafür geöffnet, dass plausibel erscheinende Deutungen – also auch vermutete „*Wirksamkeiten*“ vertiefend durchdacht werden sollten. Dann wird verständlich, dass Prozesse der Erziehung und der Persönlichkeits-Entwicklung von vielfältigen „*Widersprüchen*“ durchzogen sein können, die kritisch zu bedenken und konstruktiv zu bearbeiten sind.

Im Sinne dieser Orientierungen werden (in Kap. 3) *Grundbegriffe der pädagogischen Reflexion* bearbeitet. Dabei wird für „*Pädagogik*“ bzw. für die „pädagogische“ Reflexion die Unterscheidung von vier *Handlungsformen* vorgeschlagen: (1.) die intuitiv-spontane pädagogische Praxis, (2.) die theoretisch-begriffliche Deutung dieser Praxis, (3.) die meta-theoretische Reflexion dieser Theorie-Arbeit und (4.) die theoretisch reflektierende professionelle Praxis. Mit dieser Unterscheidung kann die Vielfalt des „*Pädagogischen*“ differenzierter begriffen und dann auch bearbeitet werden.

Für die Grundbegriffe *Erziehung*, *Bildung* und *Sozialisation* werden zunächst die breiten thematischen und konzeptionellen Spektren aufgezeigt, in denen diese Begriffe verwendet und voneinander unterschieden werden. Häufig werden Differenzen durch eher enge Definitionen herausgestellt: „Erziehung“ zielt auf die Vermittlung von Normen und die Einübung gewünschten Verhaltens (das ist dann nahe bei Dressur etc.), „Bildung“ zielt auf hohe humanitäre und kulturelle Ansprüche, in denen Heranwachsende sich „empor-entwickeln“ sollen (das ist dann nahe bei Freiheit etc.) und „Sozialisation“ solle in die „Verkehrsformen“ der herrschenden Gesellschaft einüben (das ist dann nahe bei Zwang etc.). Allerdings werden diese Konzepte auch anders gedeutet: „Erziehung“ solle die Heranwachsenden mündig machen (das ist dann nahe bei Emanzipation), „Bildung“ solle Wissen und Können vermitteln und auf Prüfungen vorbereiten (das ist dann nahe bei Stress und Selektion) und „Sozialisation“ solle zur aktiven und selbstbestimmten Mitwirkung in der Gesellschaft befähigen (das ist dann nahe bei Mündigkeit und Souveränität). Solche konträren Deutungen sind besser zu verstehen und miteinander in Beziehung zu setzen, wenn man sie als Pole (bzw. Polarisierungen) in antinomischen Beziehungen deutet. Wenn man jeweils alle relevanten Aspekte ‘ganzheitlich’ in den Blick nimmt, erweisen sich die drei Begriffe als weitgehend kongruent: „*Erziehung*“ soll sich auf alle Felder der Persönlichkeits-Entwicklung beziehen, Bildung trägt dazu bei als Erziehung „im Medium der Kultur“ und „Sozialisation“ hebt hervor, dass dies alles auf die gesellschaftliche Rahmung bezogen und angewiesen ist.

Als übergeordnete Kategorien werden (in Kap. 4) die Begriffe „*Disposition*“ und „*Dispositionalität*“ vorgeschlagen. Damit wird die spezifische Fähigkeit des Menschen herausgestellt, dass er „Dispositionen“ entwickeln und speichern kann, die ihm als relativ dauerhafte, aber latent ruhende Möglichkeiten seiner körperlichen Kräfte, seiner Emotionen, seiner kognitiven Kompetenzen, seiner sozial-ethischen Haltungen und seiner ästhetischen Achtsamkeit verfügbar sind. Dispositionalität bedeutet zum anderen die Möglichkeit, dass diese Dispositionen von ihm selbst und/oder anderen Menschen in konkreten Situationen aktiviert werden können. Wie diese Dispositionen sich entwickeln (können), wird zunächst am Begriff des „Lernens“ erörtert. Das Verhältnis von „Motiven“ und „Motivation“ macht das Wechselspiel zwischen latenten Möglichkeiten und aktualisierter Wirkung nachvollziehbar. Am Konzept des „Habitus“ wird schließlich verdeutlicht, dass „Haltungen“ zwar relativ stabil sein können, aber eben auch „disponibel“ und damit pädagogisch zugänglich sind.

Im Teil B des Buches werden diese Konzepte in allgemein-pädagogischer Perspektive auf Prozesse der „*Erziehung*“ bezogen: Zur Klärung der Ziele werden zunächst (in Kap. 5) die *Leitbilder* „Mensch“, „Individuum“, „Person“, „Subjekt“ und „Persönlichkeit“ vergleichend analysiert. Dies führt zu dem Schluss, dass mit dem Konzept der *Persönlichkeit* bzw. der „Personalität“ die Spannung zwischen „Individualität“ und „Sozialität“, zwischen individuell-subjekthaften und kooperativ-verantwortlichen Haltungen („Dispositionen“) vergleichsweise am besten ins Bewusstsein gehoben werden kann. Als übergreifendes Leitbild wird schließlich die „*Tüchtigkeit*“ eingeführt.

Die *Entwicklung der Persönlichkeit* wird dann (in Kap. 6) in fünf *Feldern* näher in den Blick genommen, in denen die Beteiligten mehr oder weniger intensiv jeweils besondere Entwicklungs-Aufgaben zu bearbeiten haben: (1.) die Körperlichkeit, (2.) die Emotionalität, (3.) die kognitiven Kompetenzen, (4.) die sozial-ethischen Haltungen und (5.) die ästhetische Achtsamkeit.

In welchen *Formen* die Erziehung zu diesen Aufgaben und Prozessen beiträgt, wird (in Kap. 7) ausdifferenziert. Unterschieden wird zwischen (1.) verborgen-latenten Einflüssen, (2.) intendiert-impliziten Einflüssen, (3.) intendiert-explizitem Einwirken und (4.) Selbst-Erziehung.

Als „*Perspektiven der Diskurs-Kultur*“ werden (in Kap. 8) Zielsetzungen und mögliche Verfahren dargelegt, in denen unterschiedliche Intentionen bewusst gemacht und Wege der Verständigung gefunden werden können. Dies mündet im Vorschlag zu einem „*kategorischen Imperativ pädagogischen Handelns*“. Damit kann auf das Dilemma reagiert werden, dass pädagogische Entscheidungen getroffen werden müssen, ohne die Zustimmung der Zu-erziehenden antizipieren zu können.

Im Teil C des Buches werden die zuvor allgemein für „Pädagogik“ und „Erziehung“ entwickelten Konzepte auf die *Schule* und ihre institutionellen Bedingungen bezogen.

Dazu werden zunächst (in Kap. 9) anhand der im ersten Kapitel unterschiedenen „Wirksamkeiten“ Fragestellungen aufgerufen, die als Dimensionen einer „Theorie der Schule“ zu verstehen sind: Was ist „gegeben“, was ist „geworden“ usw.

Die zuvor allgemein-pädagogisch diskutierten Felder der Persönlichkeit werden dann (in Kap. 10) noch einmal mit Blick auf die Schule konkreter diskutiert: Was trägt die Schule bei zur Entwicklung (1.) der Körperlichkeit, (2.) der Emotionalität, (3.) der kognitiven Kompetenzen, (4.) der sozial-ethischen Haltungen und (5.) der ästhetischen Achtsamkeit der Schülerinnen und Schüler?

Ähnlich wie zuvor wird dann (in Kap. 11) erörtert, in welchen *Formen* die *Persönlichkeits-Entwicklung in der Schule* gestaltet ist: (1.) als verborgen-latente Einflüsse, (2.) als intendiert-implizite Einflüsse, (3.) als intendiert-explizites Einwirken und (4.) in der Selbst-Erziehung.

Dies alles wird (in Kap. 12) gebündelt zum Entwurf einer „*Theorie der Schule in antinomie-sensibler Deutung*“. In dieser soll nicht definitiv erklärt und festgestellt werden, was Schule ‚ist‘, sondern aufgezeigt werden, wie Lernen und Lehren gestaltet werden können, wenn die Bedingungen antinomie-sensibel bedacht werden. Es ist zu klären, an welchem Leitbild der Persönlichkeit sich das Denken orientieren soll und wie dieses zu verstehen ist. Zu konkretisieren ist dies dann für die Felder der Persönlichkeit. Es ist zu prüfen, ob die Formen der schulischen Erziehung dem Leitbild gerecht werden.

Im Teil D des Buches werden mögliche und wünschenswerte *Perspektiven* diskutiert: Zunächst werden (in Kap. 13) Grundsatzfragen erörtert: „*Bildungsgerechtigkeit*“, „*Selektion*“, *Bildungspolitik*, *Strukturfragen* und *Sozialpolitik*.

Folgerungen zur *Zukunft der Schule*“ werden (in Kap. 14) diskutiert: Was ist zu verstehen unter Erziehung zur „*Demokratie*“ bzw. zur „*Nachhaltigkeit*“. Wie soll/kann die Spannung zwischen „*Homogenität und/oder Heterogenität*“ gelöst werden? Dazu soll ein Blick in Konzepte der „*Didaktik*“ bzw. der „*Mathetik*“ beitragen. Als praktische Folgerung werden Konzepte einer „*profilorientierten und kooperativen Lernorganisation*“ und einer *Professionalisierung mit „pädagogischem Takt*“ entwickelt.

Und schließlich wird (in Kap. 15) gefolgert, dass die für Prozesse der Erziehung wichtigen Wissenschaften (insbesondere die „Erziehungswissenschaft“) sich stärker in den pädagogischen Diskurs als kooperative Partner einbringen sollten.

Kurz: Pädagogische Prozesse und Aufgaben sollen in ihren verschiedenen „Wirksamkeiten“ antinomie-sensibel differenzierter verstanden und begriffen werden. Dies kann die pädagogische Diskurs-Kultur bereichern. Mit einem weiten und zugleich differenzierteren Verständnis von „Erziehung“ sollte die Erziehungswissenschaft die Interessen der Heranwachsenden im öffentlichen Diskurs offensiver und konstruktiver vertreten.