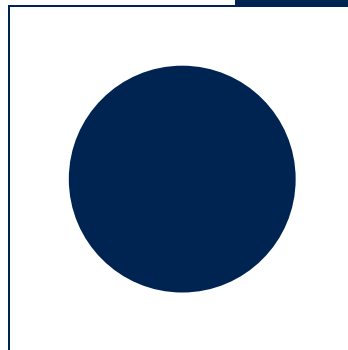


Elmar Wortmann
(Hrsg.)

Dialog und Geltung

P
R
A
G
M
A
T
I
C
A
N
O
V
A



Band 34

**Erläuterungen und
Unterrichtsideen
zu zwei pädagogischen
Grundbegriffen für den
Pädagogikunterricht**





DIDACTICA NOVA

Band 34

Elmar Wortmann
(Hrsg.)

Dialog und Geltung

Erläuterungen und Unterrichtsideen
zu zwei pädagogischen Grundbegriffen
für den Pädagogikunterricht



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Didactica Nova

Arbeiten zur Didaktik und Methodik des Pädagogikunterrichts

begründet von Eckehardt Knöpfel

herausgegeben im Auftrag

des Verbandes der Pädagoglehrer und Pädagoglehrerinnen (VdP) von

Eckehardt Knöpfel, Carsten Püttmann und Elmar Wortmann

Der Verband der Pädagoglehrer und Pädagoglehrerinnen (VdP) vertritt als Fachverband die Interessen der Lehrerinnen und Lehrer der Fächer *Erziehungswissenschaft*, *Erziehungskunde*, *Pädagogik*, *Sozialpädagogik* und *Sozialwesen* an allgemeinbildenden (Gymnasien, Realschulen, Gesamtschulen und Hauptschulen) und beruflichen Schulen (Berufsfachschulen, Fachoberschulen, Berufskollegs, Höheren Berufsfachschulen, Beruflichen Gymnasien, Fachgymnasien). Interessenten wenden sich bitte an die **Geschäftsstelle des VdP, Hubertusstr. 32, 46485 Wesel**

Mail: geschaeftsstelle@vdp.org

Internet: www.vdp.org

FAX: VdP-Geschäftsstelle 0281 / 82452

Umschlaggestaltung: Verlag

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN (Print): 978-3-8340-2256-1

ISBN (E-Book): 978-3-7639-7722-2

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2024

Printed in Germany – Druck: Format Druck GmbH, Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

<i>Eckehardt Knöpfel, Carsten Püttmann, Elmar Wortmann</i> Vorwort der Reihenherausgeber	V
I. Dialog und Geltung: Erläuterungen zu pädagogischen Grundbegriffen	
Geltung und Dialog in der Pädagogik. Interview mit Volker Ladenthin	3
<i>Volker Ladenthin</i> Der „Lehrer“ in bildungstheoretischer Hinsicht	11
<i>Volker Ladenthin</i> Versprechen und Vertrauen: Person und Dialog im Unterricht ...	14
<i>Volker Ladenthin, Anke Redecker</i> Bildung - Bildsamkeit - Dialog – Geltung	19
<i>Volker Ladenthin</i> Warum kann Pädagogik einen Geltungsanspruch erheben?	21
<i>Volker Ladenthin</i> Bildsamkeit, Geltung und Aufforderung	23
<i>Volker Ladenthin</i> Vier Implikationen beim Gespräch	25
<i>Thomas Mikhail</i> Pädagogische Führung	27
<i>Volker Ladenthin</i> Das Problem der Würde: Voraussetzen, was Ziel ist?	30
<i>Volker Ladenthin</i> Was heißt „Lernen“ aus bildungstheoretischer Perspektive?	37
<i>Volker Ladenthin</i> Wissen wir etwas sicher? Was wissen wir sicher? Ein wenig Bildungsphilosophie	39
<i>Volker Ladenthin</i> Einheit und Mannigfaltigkeit der Pädagogik	44

II. Dialog und Geltung: Unterrichtsideen für den Pädagogikunterricht

<i>Johannes Gutbrodt</i>	
Geltung und ChatGPT als pädagogische Aufgabe	49
<i>Elmar Wortmann</i>	
Chatbots mit Geltungsanspruch? – Zwölf Vorschläge für den Pädagogikunterricht	60
<i>Oliver Maria Uerlings, Veronika Huppertz, Julia Lubahn, Miriam Reyans, Stella Vartanyan, Jana Wolff</i>	
Die Führungsstile nach Kurt Lewin – eine gute Orientierung für erzieherisches Handeln?	100
<i>Elmar Wortmann</i>	
Die Würde des Kindes - ein bislang zu wenig beachteter Begriff im Pädagogikunterricht. Unterrichtsideen im Anschluss an neuere Fachdiskurse	124

III. Dialog und Geltung: Kritische Würdigung der Dialogischen Fachdidaktik

<i>Volker Ladenthin</i>	
Der Begriff der <i>Bildung</i> in der <i>Dialogischen Fachdidaktik</i> <i>Pädagogik</i> . Eine Textanalyse	181
<i>Elmar Wortmann</i>	
Das Dialogische der Dialogischen Fachdidaktik. Erkundungen und Anfragen	201
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	224

Vorwort der Reihenherausgeber

Die Reihe Didactica Nova wurde von Eckehardt Knöpfel ins Leben gerufen und wird in Zusammenarbeit des Verbandes der Pädagogiklehrerinnen und Pädagogiklehrer mit dem Schneider Verlag Hohengehren publiziert. Der erste Band erschien 1997. In seinem Herausgebervorwort formulierte Eckehardt Knöpfel damals die Ziele der Reihe so:

„Didactica Nova will innovativ sein: Die Konturen des Faches verändern sich ständig. (...)

Didactica Nova will Brücken bauen: Diese Reihe möchte nicht nur das Gespräch zwischen den Didaktikern befördern, der interessierten Fachöffentlichkeit neue Konzeptionen vorstellen, sondern auch der Schulbürokratie deutlich machen, welche Chancen man Schüler/inne/n nimmt, werden ihnen die Inhalte und Methoden des PUs vorenthalten.

Darüber hinaus sollen vor allem den unterrichtenden Kolleg/inn/en in der Sekundarstufe I und II neue Tendenzen der Fachdidaktik und Fachmethodik vorgestellt werden, um ihre Lehrerrolle zu entlasten und ihre Unterrichtsvorbereitung zu erleichtern. Sicher werden die Bände dieser Reihe auch Leser/innen unter den Lehramtsstudent/inn/en und Studienreferendar/inn/en finden.“

Auch der vorliegende Band 34 ist diesen Zielen verpflichtet: Innovative fachdidaktische Impulse setzen, das Gespräch zwischen den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker befördern und den Lehrerinnen und Lehrern, den Studierenden sowie den Referendarinnen und Referendaren der pädagogischen Fächergruppe theoretisch fundierte Anregungen für die tägliche Unterrichtspraxis bereitstellen.

„Im Dialog tauschen sich Menschen, die sich wechselseitig wertschätzen, über geltende Gründe aus, die sie vorschlagen, prüfen, revidieren oder bestätigen.“
(Volker Ladenthin)

Die Verbindung der beiden Begriffe „Dialog“ und „Geltung“ im Titel dieses Bandes mag auf den ersten Blick irritierend wirken. „Dialog“ ist in der Fachdidaktik des Pädagogikunterrichts seit langem etabliert. Im Dialog werden Heranwachsende dazu aufgefordert und dabei unterstützt, ihr Leben zunehmend selbstbestimmt, „mündig“ zu gestalten. Aber „Geltung“? Über diesen Fachbegriff soll ein bestimmter Anspruch an die Selbstbestimmung des Lebenslaufs gesetzt werden. Der Lebenslauf kann ja von den handelnden Personen selbst so gestaltet werden, dass sie sich Schaden zufügen: gesundheitlich, beruflich, finanziell, sozial. Ein Mensch kann sich auch in völlig abwegige Vorstellungen über sich und die Welt versteigen: Verschwörungserzählungen, esoterische Weltanschauungen, rassistische politische Ideologien. Vor allem können aber auch andere Menschen durch die Art und Weise, wie ein selbstbestimmt Mensch lebt, beeinträchtigt, beschädigt, unterdrückt, ausgebeutet werden. Diktatoren, milliardenschwere Oligarchen oder Kriminelle sind dabei nur die Spitze des Eisbergs. Jeder Mensch muss sich der Herausforderung stellen, so zu leben, dass die Rechte, die er für sich in Anspruch nimmt, auch allen anderen zustehen. Es kommt deshalb darauf an, sich nicht irgendwie, sondern mit „Geltungsanspruch“ selbst zu bestimmen.

Aus pädagogischer Perspektive stellt sich damit die Frage:

Wie gehe ich im Dialog so mit Heranwachsenden um, dass sie lernen, sich mit Geltungsanspruch selbst zu bestimmen?

Was genau bedeutet das für den Pädagogikunterricht?

In diesem Band wird dieser Frage in drei Abschnitten nachgegangen:

- Im ersten Teil werden gut nachvollziehbar mit kurzen Texten die Fachbegriffe „Dialog“ und „Geltung“ geklärt und der grundlegenden pädagogischen Systematik zugeordnet. Diese Texte können auch im Unterricht eingesetzt werden.
- Im zweiten Teil werden Unterrichtsideen für den Pädagogikunterricht vorgestellt. Sie greifen die Begriffe Dialog und Geltung angesichts aktueller Problemlagen auf (z.B. Umgang mit Chatbots, Achtung der Würde des Kindes in pädagogischen Handlungen angesichts von sozialen Benachteiligungen und diskriminierenden Einstellungen) und geben Anregungen für die Gestaltung von Unterrichtsvorhaben.
- Im dritten Teil geht es um die kritische Würdigung der von Edwin Stiller und anderen entwickelten Dialogischen Fachdidaktik (DFD). Ihr kommt das Verdienst zu, den Begriff „Dialog“ im fachdidaktischen Diskurs eingeführt und kontinuierlich weiterentwickelt zu haben. Die beiden Beiträge greifen das Angebot zum fachdidaktischen Dialog auf und gehen der Frage nach: Wie steht es in der DFD um das Verhältnis von Dialog und Geltung?

Eckehardt Knöpfel

Carsten Püttmann

Elmar Wortmann

I.
Dialog und Geltung:
Erläuterungen zu pädagogischen Grundbegriffen

Geltung und Dialog in der Pädagogik. Interview mit Volker Ladenthin

In diesem Buch zum Pädagogikunterricht geht es um „Dialog und Geltung“. Beginnen wir mit „Geltung“. Was ist mit diesem Wort gemeint?

Geltung hat das, was gilt. Auf Kundenparkplätzen beim Supermarkt informieren Schilder: „Hier gilt die Straßenverkehrsordnung.“ Hier kann nicht jeder fahren, wie er es möchte, sondern etwas Bestimmtes hat hier Geltung – nämlich die Regeln der Straßenverkehrsordnung. Ja, hier soll etwas gelten – nämlich diese Ordnung.



Hier erhebt eine Rechtsvorschrift Geltung. Sie erhebt einen Geltungsanspruch.

Aber auch die Behauptung von Tatsachen kann einen Geltungsanspruch erheben: Wenn eine Radarkontrolle misst, dass die zulässige Geschwindigkeit überschritten wird, dann erhebt diese Aussage: „Sie sind 60 km/h gefahren und nicht die vorgeschriebenen 10 km/h“ einen Geltungsanspruch. Die Behauptung will richtig sein, sie will gelten.

Aussagen, so kann man allgemein formulieren, erheben einen Anspruch auf Geltung. Das gilt für sachliche Aussagen und in unserem Beispiel auch für rechtliche Normen. Etwas soll richtig sein. Es soll gelten, was man sagt.

Aber das Schild gilt dann doch nur auf dem Kundenparkplatz?

Ja, es hat dort seinen Geltungsbereich. Es gilt nicht auf einem anderen Betriebsgelände. Verlassen wir vielleicht das Beispiel. Die Geschichte zeigt uns, dass vieles einen Geltungsanspruch erhoben hat ...

... und seine Geltung verlieren kann!

... ja. Nur wird es dadurch nicht beliebig. Es hatte einmal einen Geltungsanspruch gestellt, es war begründet – aber Gründe können sich ändern. Nehmen wir ein Beispiel aus der Pädagogik Die Entscheidung Michel de Montaignes (1533-1592), seinen Sohn nicht auf eine Regelschule zu schicken, sondern zu Hause zu unterrichten, hatte seinen Grund in dem damals schlechten Zustand vieler öffentlichen Schulen. Die Entscheidung war also damals im Hinblick auf das Kindeswohl richtig. Sie beanspruchte, richtig zu sein. Sie stellte einen Geltungsanspruch. Wer sich heute entscheidet, ob er die Kinder zu Hause unterrichtet oder in die Schule schickt, muss sich, genauso wie Montaigne damals, wieder richtig entscheiden, muss seine Entscheidung unter Geltungsanspruch stellen. Damals wie heute muss die die Frage, wer wo Kinder unterrichtet, unter Geltungsanspruch beantwortet werden. Montaigne erhob mit seiner Entscheidung den Anspruch, dass sie richtig war.

Die Rede ist von „Geltung“ und „Geltungsanspruch“. Gibt es da einen Unterschied?

Man erhebt den Anspruch auf Geltung. Etwas soll gelten. Es hat dann so lange Geltung, bis man den Geltungsanspruch widerlegen kann.

So könnte man den Unterschied von Geltung und Geltungsanspruch beschreiben: Handlungen und Aussagen haben keine absolute Geltung, sie stellen aber immer einen Geltungsanspruch. Man muss wollen, dass sie gelten. Einen Anspruch nennt man eine Forderung, die man erhebt: Ich habe Anspruch auf etwas – auf die Schule, auf einen KiTa-Platz. Geltungsanspruch meint also ich gehe davon aus, dass das, was ich sage oder tue richtig ist. Ich erhebe den Anspruch, dass es richtig ist.

Kannst Du das mal an einem Beispiel erläutern?

Wenn der Zahnarzt einen Zahn zieht, muss er wollen, dass er den richtigen Zahn zieht. Seine Handlung, die Extraktion, *soll* richtig sein – er stellt mit seinem Handeln einen Geltungsanspruch. Wer Klimaschutz fordert, stellt den Geltungsanspruch, dass seine Forderung richtig ist. Er sagt ja nicht gleichzeitig: Man muss das Klima nicht schützen. Er sagt nicht einmal, dass es gleichgültig sei, ob wir das Klima schützen oder nicht. Noch direkter: Wenn wir drei Brötchen für 1€ kaufen wollen, weil sie so ausgepreist sind, dann sind wir nicht „Einverstanden!“, wenn die Bäckereifachkraft sagt: „Ich verlange aber jetzt 1,50 €!“. Nein – die Festlegung des Preises erhebt einen Geltungsanspruch.

Gilt das auch gleichermaßen für pädagogische Handlungen?

Ja, für die Handlungen und für die Theorie, die zu Handlungen führt. Wenn eine Erzieherin in der KiTa einem Kind sagen, dass es das Kind neben sich nicht schlagen darf, dann meint sie diese Ermahnung ernst – und nicht nur als mögliche Ansichtssache, die genauso richtig ist wie die Aufforderung: „Du musst kräftiger zuschlagen, wenn du willst, dass dein Tischnachbar weint!“

Das alles klingt sehr schlicht, und es ist erstaunlich, dass diese einfachen Sachverhalte bezweifelt werden.

Genau. Das sind einfache Alltagsbeispiele. Trifft das auch für wissenschaftliche Aussagen zu, für folgenreiche politische oder ökonomische Entscheidungen?

Einfache Beispiele haben den Vorteil, klare Verhältnisse zu schaffen. Bei den großen Problemen ist es prinzipiell genau so, nur ist der Prozess der sachlichen Urteilsbildung komplexer. Aber gleichgültig, ob ich überlege, ein Atomkraftwerk an- oder abzuschalten oder meinen Tischnachbarn zu schlagen oder nicht zu schlagen: Am Ende erhebt mein Urteil einen Geltungsanspruch. Es soll richtig sein. Und damit auch die dem Urteil folgende Tat.

Und was bedeutet das für „Geltung“ und „Geltungsanspruch“ in der Pädagogik? Fängt das nicht schon damit an, dass man bestimmen muss, worum es gehen soll. Also: Muss es einen „Begriff“ der Pädagogik geben, wenn man über Pädagogik spricht?

Ja, Ja, es muss *einen* Begriff der Pädagogik geben. Nur einen einzigen. Ein gültiger Begriff muss vorausgesetzt werden. Wenn man über Fußball spricht, setzt man ja auch voraus, dass jeder weiß, worüber nun gesprochen wird. Über Fußball, nicht über Handball. Und wenn man über Pädagogik spricht, spricht man nicht über Soziologie. Also muss der Begriff der Pädagogik auch klar, d.h. unter Geltungsanspruch bestimmt sein.

„Begriff“ ist also nicht identisch mit „Wort“ oder „Fachbegriff“?

Die Frage ist nicht in ein zwei Sätzen zu beantworten. In der Sprachphilosophie unterscheidet man Wort, Begriff und Fachbegriff – also terminus technicus. Das *Wort* ist das, was wir hören und sehen, das, was die Linguisten untersuchen. Das Wort *Kind* zum Beispiel. Vor 700 Jahren wurde es zuweilen *kint* geschrieben oder im Süddeutschen *chind* oder *chint*: Aus dem Kontext ist erkennbar, dass mit Kint/chind/chint oft das gemeint ist, was wir heute unter Kind verstehen: einen Menschen, der nicht mehr Säugling und noch nicht Jugendlicher ist. Das Wort hat sich verändert. Aber der Begriff ist gleich geblieben.

Aber wir verstehen doch heute unter einem Kind etwas anderes als die Menschen früher, Philippe Ariès hat das ja in seinem Standardwerk über *Die Geschichte der Kindheit* (1960) aufgezeigt!

Ja, auch die *Geschichte der Kindheit* zeigt auf, dass sich unsere Vorstellungen verändern – setzt aber voraus, dass wir wissen, wovon wir sprechen. Ein Auto sieht anders aus als vor 100 Jahren – wir nennen aber beide Fahrzeuge Auto.



Auch Ariès braucht einen starren, überzeitlichen Begriff von Kind, damit er wusste, was er überhaupt untersuchen wollte und, was in den Texten unterschiedlich *kint*, *chint*, *puer*, *infantus*, *enfant*, *child* genannt wurde: Die Worte unterscheiden sich, bezeichnen aber Menschen in einer definierten Lebensphase. Wie man mit Kindern umging, das hat sich verändert, nicht aber der Begriff Vorstellung davon, dass eine Lebensphase gibt, in der ein Mensch nicht mehr Säugling und noch nicht Jugendlicher bzw. Erwachsener ist. *Eine Begriffsgeschichte setzt die Konstanz dessen voraus, was ich überhaupt in seinen geschichtlichen Erscheinungsformen untersuchen will.*

Kannst Du das nochmal erläutern? Am besten mit einem Beispiel.

Ich beginne mit einem Alltagsbeispiel: Wenn ich von einem Buch spreche, haben wir alle eine bestimmte Vorstellung – einen Begriff vom Buch. Wenn ich diesen Begriff aber geschichtlich untersuche ...

Also NICHT wortgeschichtlich: buoch, liber, Book, livre usw.

Genau: Die Etymologie ist Fachgebiet der Linguisten. Wenn ich von einem Buch spreche, haben wir alle eine bestimmte Vorstellung – einen Begriff vom Buch. Wenn ich diesen Begriff aber geschichtlich untersuche, dann stelle ich fest, dass es heute Bücher gibt, die man nicht in den Bücherschrank stellen kann: e-Books. Es sind aber unzweifelhaft Bücher, sie heißen so und werden auch so benutzt. Heute werden Bücher gedruckt, früher wurden sie aufwändig mit der Hand geschrieben. Aber auch mittelalterliche Handschriften verstehen wir als Bücher. Die Antike kannte keine gebundenen Bücher, sondern schrieb alles auf Papierrollen – aber diese Schriftrollen hatten die Funktion von Büchern, und wie selbstverständlich sind die Kapitel unterteilt mit dem lateinischen Wort „liber“ – also Buch.



Wir haben einen Begriff von Buch, der einen Geltungsanspruch erhebt: CDs sind keine Bücher, auch wenn sie Inhalte von Büchern enthalten können.

Das ist jetzt ein Beispiel dafür, was im Alltag intuitiv gilt. Gilt das aber auch in der Wissenschaft?

Bevor man eine Geschichte der Pädagogik schreiben kann, muss man bestimmt haben, was Pädagogik ist. Man kann sicher beschreiben, was diejenigen unter Pädagogik verstanden haben, die erklärt haben, sie würden von Pädagogik sprechen. Aber damit ist nicht geklärt, ob sie zu Recht über Pädagogik gesprochen haben. Es ist also keine Lösung, eine Geschichte der Pädagogik zu schreiben, als Geschichte von Texten, die sich selbst als pädagogisch verstanden haben. Umgekehrt gibt es viele Texte, die sich gar nicht als pädagogisch bezeichnen, sehr wohl aber pädagogisch intendiert sind. Rousseau hat dies einmal über Platons Schrift DER STAAT gesagt: „Lest Platons ‚Staat‘. Das ist keineswegs eine politische Arbeit, so wie jene denken, die die Bücher nach ihren Titeln beurteilen. Es ist die schönste Abhandlung über die Erziehung, die je geschrieben wurde.“¹ Wenn Fernsehmacher sagen, sie wollten die Bevölkerung aufklären, dann stellen sie einen genuin pädagogischen Geltungsanspruch, obwohl sie sich selbst eher als Medienschaffende verstehen. Man kann also ihr Verständnis von Pädagogik als Aufklärung analysieren.

¹ Rousseau, Jean-Jacques: Emile oder über die Erziehung. Hg., eingel. u. m. Anm. versehen v. Martin Rang. Unter Mitarbeit des Herausgebers aus dem Französischen übertragen von Eleonore Sckommodau. Stuttgart 1963, S. 114.

Jetzt wird es kompliziert. Es gibt also Menschen, die pädagogisch handeln, ohne es zu wissen, und es gibt Menschen, die nicht pädagogisch handeln, aber meinen, dass sie es tun?

Eine wunderbare Unterscheidung und eine schwierige Frage. Du unterscheidest einmal die Bestimmung dessen, was Pädagogik ist (den Begriff), und dann, ob es die Sache auch geben soll. Ich mache den Unterscheid an einem Beispiel deutlich: Soll es Autos geben? Um diese Frage zu beantworten, müssen wir erst einmal bestimmen und einen Konsens darüber herstellen, was ein Auto ist. Davon zu unterscheiden ist die Frage, ob Autos produziert werden, ob es sie geben soll.

Aber damit ist die Frage in Bezug auf „Pädagogik“ noch nicht beantwortet.

Die Frage lautet also für uns: Soll Pädagogik sein? Man kann die Frage beantworten, indem man herauszufinden sucht, auf welche Herausforderung die Wissensform der Pädagogik antwortet und ob diese Herausforderung bereits anders als durch Pädagogik gelöst werden kann. Wenn man Pädagogik z. B. als Ingeltungsetzung bezeichnet (ein ungewohntes Wort, ich weiß, aber passend), dann ist die Aufgabe der Ingeltungsetzung nicht anders als durch jene Wissensform zu bewältigen, die sich speziell mit *Ingeltungsetzung* beschäftigt.

Kannst Du das nochmal mit anderen Worten erklären?

Wenn man alles, was man tun will, zuvor lernen muss, dann muss es eine Wissensform geben, die sich damit beschäftigt, wie man etwas, was man tun will, am besten lernen kann. Nur die Wissensform (die Wissenschaft), die sich mit dem Vorgang des Lernens beschäftigt, kann - logischerweise - die Herausforderungen des Lernens reflektieren. Sie ist unverzichtbar, wenn das Lernen unverzichtbar ist. Mit der Frage, *ob* Pädagogik sein soll, ist aber noch nicht entschieden, *wie* sie denn sein soll.

Genau. Um diese Frage zu beantworten, müsste man pädagogische Ideen benennen können, die zumindest minimal gültig sind. Gibt es solche Ideen?

Ich bin versucht zu antworten: Nein. Diese Antwort könnte aber falsch verstanden werden. Was ich meine: Nicht der Umfang einer Idee bestimmt ihre Geltung, sondern ihr Gehalt. Nicht ob es einen Minimalkonsens oder einen Maximalkonsens gibt ist entscheidend. Man spricht ja auch nicht vom Minimalkonsens bei der Frage, was Ethik ist. Auch dort gibt es keinen Minimal- **oder** Maximalkonsens, sondern nur **eine** richtige oder falsche Auffassung. Ich sage mal so: Um biologisch zu bestimmen, was ein Apfel ist, gibt es keinen Minimal- oder Maximalkonsens, sondern nur eine zutreffende Definition. Oder habe ich die Frage falsch verstanden?

Keineswegs. Aber bislang war von Ethik und Biologie die Rede. Was genau heißt das jetzt für die Pädagogik?

Wenn „Pädagogik“ etwas (1) Eigenes und (2) etwas Unverzichtbares bezeichnen soll, dann würde ich sie in einem Wort als Wissenschaft der *Ingeltungsetzung* bezeichnen. Wie schaffe ich, dass jemand anderes einen sachlichen oder sittlichen

Anspruch für sich anerkennt? Das Bemühen um diese Frage würde ich als pädagogisch bezeichnen. Und alles andere nicht.

Pädagogik als Wissenschaft der *Ingeltungsetzung*. Bedeutet das nicht: Das in pädagogischen Prozessen thematisierte und gelehrte Wissen und Können steht unter Geltungsanspruch? Kann man das vielleicht so formulieren: „Das mittels Pädagogik in Geltung-zu-Setzende muss auch gelten“?

Ja, und zwar deshalb, weil Pädagogik nur dann überhaupt eine Berechtigung hat, wenn es etwas gibt, das gelten soll. Wenn es gleichgültig ist, ob $2+2 = 3$, 4 oder 5 ist; wenn es gleichgültig ist, ob man Kranke pflegt oder einfach sterben lässt; wenn es gleichgültig ist, ob man jemanden schützt oder foltert – dann braucht es keine Pädagogik geben, weil dann alles, was man tut, immer schon richtig ist. Wenn man aber sagt, es macht in allen drei Beispielen schon einen Unterschied, was man tut, weil nur eine der beiden jeweils angebotenen Lösungen gilt, dann muss es eine Wissenschaft geben, die erklärt, wie man denn jemanden dazu anleiten kann, zu verstehen, dass nur die Rechnung $2+2 = 4$ Geltung beanspruchen kann. Wie ich jemanden davon überzeugen kann, dass es der Würde eines Menschen entspricht, ihn zu schützen, nicht aber ihn zu foltern. Die Führung aus der Unentschiedenheit zur Einsicht unter Geltungsanspruch – das ist Pädagogik. Das setzt aber voraus, dass es diese sachliche und sittliche Geltung gibt. Man kann nur Wahrheitsansprüche lehren. Verzichtet man auf den Wahrheitsbegriff, dann ist Pädagogik überflüssig. Dann gilt alles. Dann ist jeder Mord berechtigt.

Gerät man da nicht in eine in sich widersprüchliche, eine paradoxe Situation? Ich führe einen anderen so, dass er es selbst einsieht? Wie soll das funktionieren?

Wir handeln doch im Alltag intuitiv so. Ein Kind will schwimmen lernen. Ich werde jetzt mal sehr direkt: Überließe man es im See sich selbst, würde es ertrinken. Würde man es immer festhalten, würde es nicht schwimmen lernen. Was macht man? Man lehrt es die nötigen Bewegungen, damit es das selbst tun kann, was andere vorgemacht oder erklärt haben. Ohne Lehre wüsste das Kind nicht, wie es sich zu bewegen hätte. Ohne es selbst zu machen, könnte es nicht schwimmen. Wie hattest du formuliert: Ich führe einen anderen so, dass er es selbst einsieht?

Ja, aber beim Schwimmen kann ich die Bewegungen auch anschaulich zeigen. Gilt das auch dann, wenn es um abstraktere Herausforderungen geht?

Auch beim Denken. Ein Erstklässler bekommt 10 10-Centstücke von der Oma, um sich Eis zu kaufen. Eine Kugel kostet 60 Cent. Kann er sich zwei Kugeln kaufen? Das auszurechnen, ist einem Menschen nicht angeboren. Man muss lernen, wie viel 2×60 sind – und ob die Summe mehr ist als 1 €. Gar nicht so einfach. Wenn die Oma das Eis oder die fehlenden 20 Cent aber einfach bezahlt, wird es das Kind nicht lernen. Also fragt sie: Was kostet eine Kugel? Die sechs 10-Centstücke werden zusammengelegt. Sie fragt weiter: Wieviel bleibt übrig? Ihr Enkel zählt. Usw. Wer das mal mit Kindern durchgespielt hat, wird hohe Achtung vor Grundschullehrern bekommen, die kleine Menschen so führen, dass diese es selbst einsehen.

Aber anders geht es nicht! Weder hilft es dem Kind, wenn man einfach sagt: Nein es geht nicht. Noch, wenn man es in den Eisladen schickt und es erfährt, dass es nur eine Kugel bekommt – aber nicht weiß, warum. Weder kann das Kind das Problem allein lösen, noch kann man es für das Kind lösen. Und doch erhebt die Lösung einen Geltungsanspruch: Zwei Kugeln Eis kosten 1,20 €. Also bekommt man für 100 Cent nur eine Kugel.

Hier hat, ganz einfach und doch so schwer, ein Dialog stattgefunden.

Ja klar, ein Gespräch.

Nein, ein Dialog. Ein Gespräch ist unverbindlich – es sei denn, der Schulleiter bittet einen Schüler zu einem „Gespräch“ über seine unentschuldigten Fehlstunden ins Dienstzimmer. Aber das ist hier nicht gemeint. Das ist ein kommunikativer Euphemismus. Natürlich wird es kein Gespräch geben, sondern eine Ermahnung. Ein Dialog meint etwas anderes. Ein Dialog ist der Versuch, in Rede und Gegenrede einen Sachverhalt einer Klärung zuzuführen.

Ihn also zu klären!

Lieber: Einer Klärung zuzuführen. Manche Dinge sind nur sehr vorläufig geklärt – aber man ist auf dem richtigen Weg, sie zu klären. Man weiß ja nie alles, aber man weiß immer mehr. In einem Dialog geht es darum, zu klären, wie etwas zu verstehen ist. Ausgangspunkt ist eine Differenz zwischen den Dialogpartnern. Wären beide der gleichen Auffassung, bräuchten sie nicht miteinander zu reden. Ein Dialog setzt eine Differenz voraus, bei der zwei Aussagen nicht gleich gültig sein können.

- Du bekommst für 100 Cent keine zwei Eiskugeln, wenn jede Kugel 60 Cent kostet!

- Doch bekomme ich!

Was gilt? Was stimmt nun? So beginnt der Dialog. Und dann wird man Gründe anführen:

- 1 Kugel kostet 60 Cent, was kosten 2 Kugeln?

- 120!

- Und du hast wieviel Cent?

- 100!

- Ja, wieviel fehlt dir dann?

- 20 Cent.

- Bekommst du also zwei Kugeln?

Und noch etwas Anderes ist hier erkennbar. In einem Dialog *führt* immer jemand. Der, der im Dialog geführt wird, hat etwas noch nicht bedacht, das er nun bedenken soll. Das, was er nicht bedacht hat, erhebt aber einen Geltungsanspruch. Das weiß derjenige, der den Dialog führt. Der andere stößt ihn auf etwas, was er nicht bedacht hatte. Nun bedenkt er es und kommt genau zu dem Ergebnis, von dem der andere behauptete, es würde gelten. Aber er kommt von selbst drauf. Er muss selbst denken. Der andere stellt nur Fragen:

- Was kosten 2 Kugeln?

- Und du hast wieviel Cent?
- Ja, wieviel fehlt dir dann?
- Bekommst du also zwei Kugeln?

Der Gefragte versteht die Fragen und kann sie selbstständig beantworten. Die Fragen führen ihn dazu, selbst etwas einzusehen. Hätte er sich selbst die Fragen gestellt, wäre er zu dem gleichen Ergebnis gekommen, von dem der Fragende schon wusste. Die Fragen allerdings sind keine Willkür. Sie ergeben sich aus dem Willen, das Problem methodisch mit Hilfe der Mathematik zu lösen. Der Fragende kennt die Regeln der Mathematik. Er nutzt die Regeln, um Fragen zu stellen. Die Regeln gelten allgemein, nicht nur für ihn.

Aber er hätte ja auch antworten können: Ist mir gleichgültig, wieviel Cent mir fehlt. Ich geh' zum Eisladen und versuche, den Eisverkäufer zu bequatschen. Vielleicht erbarmt er sich und erlässt mir den Rest.

Ja, das mag sogar an einem heißen Sommertag funktionieren. Nur ist es keine mathematische Lösung. Und das verweist nun wiederum darauf, dass wir bei einem Dialog nicht nur eine klare Fragestellung haben müssen, die wir einer Lösung zuführen. Sondern man benötigt eine Methode, der man sich verpflichtet weiß. Ich hatte die Mathematik vorausgesetzt: „Du fragst, ob du mit dem Geld, was du hast, zwei Kugeln Eis bekommst. Wollen wir mal *berechnen*, ob das möglich wäre?“ Verweise ich auf einen anderen Referenzrahmen, wird der Dialog anders geführt. Zum Beispiel mit dem Referenzrahmen *Lebenserfahrung*: „Versuch es mal! Der Eisverkäufer hat immer ein großes Herz für kleine Kinder!“

Also geht es in diesem Fall nicht mehr um Geltung?

Doch. Als Geltungsgrund für den Dialog wird jetzt die *Alltagserfahrung* angegeben: „Weil es bisher bei dem Eisverkäufer so war, wird es auch künftig so sein.“ Dieser Satz ersetzt die mathematische Regel durch eine Alltagserfahrung. Auch in diesem Fall benötigt der Dialog eine Regel, der man sich verpflichtet weiß. Diese Regel erhebt Geltungsanspruch: Die Regel ist diesmal nicht der Dreisatz, wie in der Mathematik, sondern ein Erfahrungssatz: „Weil es bisher so war, wird es auch künftig so sein.“

Ich fasse zusammen:

Der Dialog beginnt mit einer Frage, einem Problem, einem Dissens. Er will gemeinsam einen Sachverhalt klären. Der eine Dialogpartner will den anderen von seiner Sicht der Dinge überzeugen. Er setzt voraus, dass seine Sicht richtig ist. Zur Überzeugung stellt er Fragen, deren Beantwortung den anderen den richtigen Gedanken selbst finden lassen. Voraussetzung ist, dass er so argumentiert, dass der andere jedem Gedankenschritt folgen kann. Und dass es ein gemeinsames Referenzsystem gibt, auf das man sich normativ bezieht.

Volker Ladenthin: Der „Lehrer“ in bildungstheoretischer Hinsicht

Da weder Natur noch Geschichte den Menschen in seiner Entwicklung determinieren, kommt jedem Einzelnen die Aufgabe zu, sich angesichts der Herausforderungen und Umstände der Wirklichkeit durch den Erwerb von Wissen und Haltung zu dem zu machen, der er künftig sein will. Die Unbestimmtheit des einzelnen Menschen ebenso wie die der Gattung Mensch *ermöglicht* dem Menschen diese Selbstbestimmung sowohl individuell als auch gesellschaftlich. Aber sie nötigt ihnen zugleich die Frage auf, *nach welchen gültigen Regeln* die individuelle und die gesellschaftliche Selbstbestimmung erfolgen soll. Der Erwerb der Fähigkeiten und die Entschlossenheit zur individuellen und sozialen Selbstbestimmung wird gemeinhin Bildung genannt.

Selbstbestimmung und die Frage nach Geltung sind untrennbar verbunden. Eine Selbstbestimmung ohne die Verpflichtung, *gültige* Selbstverpflichtung zu sein, brauchte erst gar nicht zu erfolgen. Wenn alles gleich gültig ist, ist jeder Bildungsprozess unnötig. Man kann so bleiben, wie man ist. Geltungsbindung ohne *Selbstbestimmung* dagegen wäre „zivilisatorische Integration“, kurz: Indoktrination. Die Fähigkeit zur Selbstbestimmung kann nicht fremdbestimmt erworben werden. Zugleich entwickelt sie sich nicht naturwüchsig, sondern erst in einem kulturellen Milieu. Es entsteht ein Schüler-Lehrer-Verhältnis.

Der Lehrer ist nicht bedingende Ursache von Bildungsprozessen: „Aus diesen tatsächlichen Verhältnissen geht zunächst hervor, dass für die Natur des Pädagogischen die Bindung an bestimmte Lehrende nicht als wesentlich in Frage kommen kann.“¹ Gleichwohl ist aber der Lehrer Anlass von Bildungsprozessen: „Der unaufhebbare Unterschied zwischen den Menschen, ihre Ungleichheit, bedeuten grundsätzlich die Möglichkeit des Lehrer-Schüler-Verhältnisses.“² Die Legitimation des Lehrer-Schüler-Verhältnisses findet sich darin, dass Schüler und Lehrer wechselseitig Geltungsansprüche stellen, die in Bildungsprozessen durch Unterricht und Erziehung geklärt werden. Der Lehrer bewirkt aber nichts bei seinen Schülern nach der Vorstellung mechanischer Apparate, sondern er kann den Schüler nur zur Selbsttätigkeit auffordern. Für sein Handeln ist der Schüler selbst verantwortlich: „Nur der Schüler hat über das ihm auferlegte Verhältnis zwischen Wissen und Haltung zu entscheiden, er allein aktiviert diese Entscheidung, er soll geradezu lernen, an der Mannigfaltigkeit von Aufgaben, die ihm vorliegen, zu entscheiden.“³ Lehrer und Schüler stehen nicht in einem Verhältnis von Ursache und Wirkung, sondern von Angebot und Frage, von Aufforderung und Selbsttätigkeit. Die Geltungsansprüche rechtfertigen sich aus der sprachlichen Vernunft, die Lehrern wie Schülern gemeinsam ist. Der Lehrer hat nicht recht, weil er Lehrer ist,

¹ Petzelt, Alfred: Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg i.Br. 1964 (3. Aufl.), S. 37.

² Petzelt, Alfred: Über das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 43 (1967), S. 81 ff, hier S. 82.

³ Petzelt, Grundzüge, S. 31.

sondern er ist Lehrer, wenn er recht hat. Ebenso ist der Lehrer nicht Agent der Zivilisation; seine Aufgabe ist es gerade nicht, die Kinder der Gesellschaft anzupassen. Vielmehr geht es darum, Kompetenzen (Wissen und Können) auszubilden, um Geltungsansprüche in Ansehung der Zivilisation zu begründen. Auch aus diesen Gründen helfen soziologische Bestimmungen des Lehrerberufs nicht weiter: Denn nicht die soziale Rolle entscheidet darüber, ob jemand in einem Dialog Lehrer ist, sondern ausschließlich die Vernunftgemäßheit seiner Argumente.

Erst aus dieser Relation ist Unterricht zu gestalten. Diese Lehrer-Schüler-Relation ist ebensowenig zu umgehen wie zu überbieten. Konzepte eines schülerorientierten Unterrichts reichen deshalb zur normativen Fassung von Unterricht ebensowenig wie Konzepte eines lehrerzentrierten Unterrichts oder eines kommunikationsorientierten Unterrichts, in dem versucht wird, die Ansprüche von Lehrern und Schülern symmetrisch festzulegen oder auszuhandeln. Maßstab für das Gelingen von Unterricht ist weder der Lehrer noch der Schüler - ist auch nicht die auf Übereinstimmung zielende Kommunikation. Maßstab ist die Vernunft, auf die sich Lehrer wie Schüler beziehen müssen, wenn sie miteinander reden wollen und von der aus überhaupt erst legitime Geltungsansprüche erhoben werden können. Der Lehrer muss den Unterricht so organisieren, dass er dem Anspruch, Vernünftiges in Geltung zu setzen, genügt. Seine Aufgabe ist es, die Lernbarkeit der Welt und des Lebens so offenzulegen, dass sie begriffen wird. Alle anderen möglichen Ziele sind diesem Ziel nachgeordnet und nur insoweit sinnvoll, wie sie dieses Ziel nicht gefährden. Ich glaube, man hat hier ein recht klares Kriterium, um gesellschaftliche Ansprüche an den Lehrer zu bewerten.

Wenn Lehrer und Schüler also in keinem kausalen Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen, so manifestiert sich in dieser Besonderheit die Grenze und damit die Verantwortung des Lehrers für seine Schüler. Der Lehrer kann nur für das verantwortlich sein, was er lehrt, nicht aber, wie das Gelehrte sich im Handeln der Lernenden zeigt. Lernen und Handeln der Schüler sind nicht durch den Lehrer kausal verursacht, sondern nur durch den Lehrer in Gang gesetzt worden. Der Lehrer kann wohl die Verantwortung für sein Lehren, nicht aber die Verantwortung für die Handlungen seiner Schüler übernehmen - das würde der Freiheit der Schüler widersprechen.

Politische Fehlentwicklungen und sozialpathologische Situationen sind folglich nicht durch Lehrer zu korrigieren. Der Staat kann durch Gesetze und Polizei Handlungen erzwingen und Fehlhandlungen durch Zwangsmaßnahmen verhindern. Der Therapeut kann vorbeugen und heilen, er kann Folgen einer therapeutischen Maßnahme durch Inanspruchnahme naturwissenschaftlich ermittelter Gesetzmäßigkeiten evozieren und nachweisen. Beides kann der Lehrer nicht, denn er „führt keine Polizeiaufsicht“⁴, sondern er greift bei seinen Maßnahmen auf das zurück, was er gerade nicht festlegen, sondern freisetzen will: die eigenverantwortliche Vernunft des Zöglings. Um diese eigenverantwortliche Vernunft in Gang zu setzen, lehrt der Lehrer.

⁴ Petzelt, Über das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, S. 83.

Wenn im pädagogischen Prozess Freiheit zwar an Geltung, Geltung aber immer zugleich an Freiheit gebunden ist, sind all jene Vorstellungen und Ansprüche zurückzuweisen, die ihre Erfolge auf Zwang oder Verweis auf naturwissenschaftlich ermittelte Gesetzmäßigkeiten gesichert sehen und nachweisbar gemacht haben wollen.

Damit verzichtet der Lehrer nicht auf den ihn überhaupt erst notwendig machenden Geltungsanspruch; damit ist nicht einem schlechten Unterricht, der sich um sachliche Richtigkeit, nicht aber um Anerkennung dieser Richtigkeit durch die Schüler bemüht, die Legitimation gegeben. Im Gegenteil. Der Anspruch auf sittliche und sachliche Geltung ist ja gerade die Legitimation pädagogischen Handelns. Nur wird Geltung weder durch körperliche Zwangsmaßnahmen noch naturwissenschaftlich zu beschreibende Wirkung erzeugt, sondern ausschließlich durch sprachlich sich artikulierende Vernunft. Wahrheit und Sittlichkeit können gar nicht anders als durch sprachliche Vernunft artikuliert werden. Andernfalls würden diese Begriffe ihre spezifische Bedeutung verlieren. Wahrheit ist eben nicht Übernahme von Tradition, weil sie nun einmal da ist, „zivilisatorische Integration“ also, sondern der immer wieder neu und subjektiv zu vollziehende Erkenntnisakt; Sittlichkeit ist eben nicht normgerechtes Verhalten, sondern die eigenverantwortliche Bestimmung von vernünftigen Normen in konkreten Handlungssituationen. Folglich ist Unterricht eben nicht das Auswendiglernen von „Wissen“ (Traditionen), sondern die vernunftmäßige Erkenntnis unterschiedlicher Zugangsweisen zur Welt. Folglich ist Erziehung eben nicht Disziplinierung, sondern die Befähigung zu Sittlichkeit, so dass der Schüler ggf. sich selbst disziplinieren und sich selbst Normen geben kann. Die Kriterien für gelungenen Unterricht, die Maßstäbe für einen guten Lehrer, werden dann aber nicht daher zu gewinnen sein, in welchem statistisch zu erhebenden Umfang der Lehrer durch Zwang oder Therapie wünschenswerte Handlungen herbeiführen kann. Sondern die Kriterien für gelungenen Unterricht, die Maßstäbe für einen guten Lehrer werden daraus gewonnen, inwiefern seine Lehre Artikulation von Vernunft ist.

Wiederabdruck von Auszügen aus: Volker Ladenthin (2002): Der Lehrer. Vom Grund der Bildung her betrachtet. In: Angelika Wenger-Hadwig (Hg.): Der Lehrer – Hoffnungsträger oder Prügelknabe. Wien: Tyrolia, S. 24-53, hier S. 28-31, 52.

Volker Ladenthin: Versprechen und Vertrauen: Person und Dialog im Unterricht

Die allgemeinbildende Schule hat das Lern-Lernverhältnis aus dem tätigen Leben ausgrenzt und institutionalisiert. Sie kann aber als Institution erst erfolgreich tätig sein, wenn sie zwei bedeutsame Verhältnisse von Person zu Person möglich macht und realisiert: Das *Versprechen* von einer Person, nur Richtiges und Wichtiges zu lehren, und das *Vertrauen* des Schüler zu einer Person, das jeder Lehrer eben dies tut. Jeder Lehrer ist also zugleich Funktionsträger und Person.

1. Was ist eine Person?

Was aber ist eine Person? Eine pädagogisch relevante Beantwortung der Frage kann gelingen, wenn der Begriff der Person so gefasst wird, dass er sich nicht in zeit- oder kulturspezifischen Konzepten auflöst. Ein Weg der Begriffsbestimmung könnte sein, zu fragen, was die Voraussetzung dafür ist, dass ein Mensch kulturell und selbstbestimmt handeln kann. Die folgenden Vorschläge versuchen also eine Theorie der Person, indem ihre Dispositionen vor jeder kulturellen Einfärbung beschrieben werden.

- Da das gesamte Handeln des Menschen nicht instinktbestimmt ist, ist er immer genötigt, sich Aufgaben der Weltbewältigung zu stellen, sie (z.B. zeitlich) zu hierarchisieren und zu lösen. Jeder Mensch war und ist immer aufgabenbestimmt.
- Diese Aufgaben können nur dann selbstwirksam und erfolgversprechend angegangen werden, wenn zwischen richtigen und falschen Herangehensweisen unterschieden werden kann. Das Handeln des Menschen und das dazu notwendige Wissen steht also immer unter einem sachlichen Geltungsanspruch.
- Bei der Hierarchisierung der möglichen Handlungen wird jeder Mensch jene Handlungen bevorzugen, von denen er *sich etwas verspricht* – ein Vorteil, ein Gut, eine Befriedigung. Niemand wählt intentional etwas Schlechtes aus. Jedes Handeln eines Menschen versucht immer bessere Zustände oder Handlungsbedingungen zu schaffen als jene, die vor dem Handeln herrschten.
- Jeder Mensch ist im Verfolgen seiner Zwecke auf andere Menschen angewiesen. Er muss also diesen Umgang mit anderen Menschen immer regeln. Das Handeln jedes Menschen betrifft auch das Handeln gegenüber anderen Menschen, das geregelt werden muss.
- Dieser Umgang mit anderen Menschen muss in einem besonderen Maße geregelt werden, wenn Menschen erkennen, dass auch anderen oder allen Menschen die gleiche Würde zukommt wie ihnen. Diese letzte Achtsamkeit setzt eine Sinnvorgabe voraus, die den Einzelnen motiviert, die Achtung der menschlichen Würde nicht nur im Hinblick auf die eigene Person zu wahren, sondern auf alle Menschen zu beziehen. Auf diese Sinnvorgabe ist nur zu hoffen; sie ist weder abzuleiten, zu begründen noch zwangs-