

PÄDAGOGIK



**Wider die Rationalität!
Für eine anthropologische Öffnung
der Pädagogik**

Dieter Kirchhöfer

F Frank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

Dieter Kirchhöfer

Wider die Rationalität! Für eine anthropologische Öffnung der Pädagogik

Dieter Kirchhöfer

Wider die Rationalität!
Für eine anthropologische Öffnung
der Pädagogik

FFrank & Timme
Verlag für wissenschaftliche Literatur

Umschlagabbildung: © alabama_13 – Fotolia.com

Ich danke Frau Dr. Ursula Schröter für kritische Hinweise
und Unterstützung bei der Durchsicht.

ISBN 978-3-7329-0165-4

ISSN 1862-6122

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2015. Alle Rechte vorbehalten.

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

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Inhaltsverzeichnis

1 Zur Problemstellung	7
1.1 Vorwort.....	7
1.2 Der Gang durch das Buch.....	11
2 Die Aneignungskonzeption im wissenschaftlichen Diskurs	13
2.1 Das Aneignungsverständnis – die rationale Aneignung.....	13
3 Der Siegeszug des Verstandes im Bildungswesen	21
3.1 Die Widersprüchlichkeit der Aufklärung.....	21
3.2 Historischer Exkurs zum Siegeszug der Aufklärung.....	23
3.3 Eine neue Stufe des Herbartianismus in der postmodernen Lernwelt der Gegenwart – die Perfektionierung rationaler Aneignung.....	34
3.4 Kritik an der einseitigen Verstandesorientierung.....	38
3.4.1 Die Kritik der romantischen Anthropologie.....	40
3.4.2 Die Kritik der Reformschulbewegung.....	51
3.4.3 Eine „neue“ Aufklärung?.....	55
4 Die nichtrationale Aneignung der Welt	65
4.1 Ein Plädoyer für das Unbewusste.....	65
4.2 Elementare nichtrationale Aneignungsweisen – Steuerung durch Instinkte.....	67
4.3 Komplexe nichtrationale Aneignungsweisen.....	74
4.3.1 Das Spüren.....	78
4.3.2 Das Wahrnehmen.....	82
4.3.3 Das Staunen.....	88

4.3.4 Das Wundern	92
4.3.5 Das Träumen	95
4.3.6 Das Phantasieren.....	102
4.3.7 Das Hoffen	109
4.3.8 Das Glauben.....	114
4.3.9 Die Intuition/Intuieren	118
4.3.10 Das Erkunden/die Exploration/die Neugier.....	123
5 Die pädagogische Begegnung mit der Nichtrationalität der Aneignung.....	131
5.1 Zur Dialektik von Entschleunigung und Beschleunigung	131
5.2 <i>Vita activa</i> versus <i>Vita contemplativa</i>	140
Literaturverzeichnis.....	147

1 Zur Problemstellung

1.1 Vorwort

Lesewillige werden schon nach den ersten Sätzen dieser Schrift den Kopf schütteln, welche Selbstverständlichkeiten ihnen hier zugemutet werden. Pädagogische Verhältnisse anthropologisch zu öffnen, muss seltsam erscheinen, zumal wenn sie gegen die Vernunft gerichtet sein sollten. Haben pädagogisch Interessierte doch diese Verhältnisse immer als zutiefst menschliche begriffen und als Beziehungen zwischen Menschen gesehen. Und haben sie diese Beziehungen nicht auch an den Verstand gebunden? Von der Antike bis zur Moderne lässt sich dieses Phänomen verfolgen. In ihnen jetzt das Menschliche, den Menschen aufzuspüren oder zu entdecken, muss ihnen trivial erscheinen. Es gibt für sie nichts in der Schule, in der privaten oder öffentlichen Bildung und Erziehung, im Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern, zwischen Kindern und Erwachsenen, was nicht mit Menschen zu tun hätte. War der Mensch nicht erst durch Erziehung zum Menschen geworden? Wozu dann eine anthropologische Öffnung, eine Hinwendung zum Menschen oder zum Menschlichen?

Doch schon ein erstes Nachdenken über die Ziele, die Inhalte, die Funktion und die Verfahrensweisen von Bildung und Erziehung wird den Sinn der Frage nach einer Öffnung hin zum Menschen vielleicht leichter erfassen lassen. Sind doch Erziehung und Bildung immer darauf gerichtet, in die scheinbar zusammenhanglosen Dinge des Lebens Durchschaubarkeit zu bringen, das bisher Unbegriffene begreifbar zu machen. Unsere Schule in Mitteleuropa ist spätestens seit der Aufklärung eine Institution, die Verstehen und Verstand fördert und fordert. In ihr soll rationales Denken erwor-

ben werden, das wiederum helfen soll, sich selbst in der Welt zu begreifen und sich ihrer und so sich selbst zu bemächtigen. Die Schüler sollen Denken lernen, sie sollen erfassen lernen, wie man mit den Werkzeugen des Denkens umgeht und sie als Denkwerkzeuge gebraucht. Sie sollen die Fähigkeit erwerben, Begriffe und Aussagen zu bilden und mit deren Hilfe Zusammenhänge beschreiben und erklären.

Aber der Mensch ist nicht nur rational gesteuert, sondern er agiert und reagiert in seiner Ganzheit, und zu seinen Verhaltensweisen gehört auch, dass er der Welt mit seinen Gefühlen, Stimmungen und Hoffnungen gegenübertritt und sie sich auf diese Weise auch nichtrational aneignet. „Es sind die wirklichen Individuen, ihre Aktion und ihre materiellen Lebensbedingungen, [...] [die] auf rein empirischem Wege konstatierbar“ sind (Marx/Engels *Ideologie*, S. 20). Der menschliche Alltag ist ausgefüllt mit solch nichtrationalem Handeln. Er träumt, wundert sich, phantasiert, glaubt, fürchtet, zweifelt, hofft, und man kann nur staunen, wie einflussreich solche wenig oder nicht rational gesteuerten Handlungen in unserem Verhalten sind. Ich war an dieser Stelle geneigt zu schreiben „in unserem Denken“, aber das ist genau der Punkt. Es ist eben nicht nur das Denken, der Verstand, die Vernunft, die Ratio, die uns leiten, sondern auch ein Bereich jenseits davon. Und es ist auch nicht nur die erkennende Aneignung, die uns führt. Menschsein wird auch oder vielleicht gerade in nichtrationalen Aneignungsweisen realisiert. Wir werden in jedem Moment unseres Handelns nicht nur durch Erkenntnis geleitet, sondern auch durch Instinkte, Ahnungen, Eindrücke, Vorstellungen, also durch nichtrationale Aneignungsweisen, in denen auch unsere stammesgeschichtliche Herkunft und unsere Nähe zum Tierreich sichtbar werden. Diese nichtrationalen Aneignungen sind nach Sigmund Freud „eine archaische Erbschaft“. Wir machen uns die Welt auch durch oder über unsere Gefühle und Empfindungen zu

eigen, wobei ich von der anthropologischen Erkenntnis ausgehe, dass das Individuum sich nur – vereinfacht ausgedrückt – in der Einheit von Körper, Seele (im Weiteren als Psyche) und Geist (im Weiteren als Intellekt) entwickelt. Ich bin mir dabei der Schwierigkeit bewusst, dass die Reflektion über das Nichtrationale selbst wieder rationale Überlegungen voraussetzt und diese Reflektion eine Verarmung gegenüber dem realen Vollzug der Aneignung bedeutet. Vollzieht sich nicht gerade die Begegnung zwischen Lernenden und Lehrenden über eine Vielzahl solcher nichtrationalen Beziehungen, von nonverbalen und verbalen Kommunikationsformen?

Und hier setzt auch diese Schrift an. Sie will pädagogische Verhältnisse für dieses nichtrationale Tun, also für eine Seite menschlicher Aneignung öffnen und nach den darin liegenden Möglichkeiten für Subjektwerdung und Subjektsein der Heranwachsenden fragen. Es mag für viele Leser nicht das einzige und vielleicht nicht einmal das wichtigste Moment menschlicher Entwicklung sein – im Vergleich zum Denken und Arbeiten. Sicher fasst die Zuwendung zu nichtrationalen Aneignungsweisen auch nur eine Seite dieser von mir als anthropologisch apostrophierten Verhaltensweisen in der menschlichen Entwicklung, aber sie bildet – so meine Meinung – ein unverzichtbares Moment in der ganzheitlichen Ontogenese des Individuums.

Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen und um zu vermeiden, in die in unserer Zeit üblichen Polaritäten von links oder rechts, islamisch oder islamfeindlich, semitisch oder antisemitisch oder eben von rational und nichtrational zu verfallen, sei schon an dieser Stelle gesagt, dass damit nicht die rationale Orientiertheit pädagogischen Handelns außer Kraft gesetzt oder in Frage gestellt werden soll. Viele der genannten nichtrationalen Bewusstseinsinhalte und der von ihnen gesteuerten Verhaltensweisen entstehen und wirken nur in Einheit mit rationalen Bewusstseinsinhalten.

ten. *Was aber kritisch hinterfragt werden soll, ist die ausschließliche oder zumindest vorrangige Orientierung auf eine rationale, verstandesorientierte Aneignung in unserer Bildung.* „Es scheint so, als ob im Projekt der Aufklärung langfristig ‚Verstand‘ und ‚Bewusstsein‘, das Rationale als Katalysator für die Entstehung prosozialer Verhaltensweisen überschätzt worden sind“ (Max Scheler: Grammatik der Gefühle, zit. nach Jun, S. 67). Wenn ich von einer anthropologischen Öffnung der Schule spreche, dann ist gemeint, dass sich die Schule auch für diese nichtrationale Weltaneignung öffnen sollte.

Und hier setzt eine weitere Schwierigkeit ein. Seit Jahrzehnten bemühe ich mich um eine strenge Wissenschaftlichkeit pädagogischen Denkens, und so bin ich auch manchen Lesern bekannt. Ich habe bisher alle Bemühungen unterstützt, den Heranwachsenden ein wissenschaftliches Weltbild – oder was jeweils darunter verstanden wurde – zu vermitteln, ihre Denk- und Erkenntnisfähigkeit zu fördern und sie zu einer vernunftgesteuerten Sicht auf die Welt zu befähigen.

Und jetzt? Ein Plädoyer für nichtrationale Aneignungsweisen? Muss nicht der Verdacht entstehen, dass ich meine auch weltanschaulichen Positionen zu Gunsten eines vielleicht modischen Trends hin zur spekulativen Esoterik oder zu spirituellen Bewusstseinstecheniken verändere? Werde ich nicht selbst zu einem Glied der massenhaft auf uns einwirkenden Manipulationen?

Das Gegenteil – so zumindest meine Absicht – soll hier versucht werden. Wenn eine anthropologische Öffnung für nichtrationale Aneignung ernst gemeint werden soll, dann kann man sie nicht Schamanen, Coachs oder Mediatoren überlassen, so beeindruckend auch manche deren Vertreter agieren mögen. Nichtrationale Aneignungsweisen – und damit soll auch noch einmal die Intention dieser Schrift charakterisiert sein – sollen aus ihrer Isolierung und gelegentlich auch abwertenden Geringschätzung herausgeführt und

ein wissenschaftlicher Zugang zu ihrer pädagogischen Nutzung gefunden werden.

1.2 Der Gang durch das Buch

Die Schrift muss den Leser eingangs in die von mir verwendete Begriffswelt einführen. Eine solche Einführung, so unliebsam und ermüdend Begriffserörterungen auch sein mögen, wird notwendig, um die Grundintention des Konzepts zu sichern.

An diese Darstellung schließt sich eine längere Passage zum Siegeszug des Verstandes oder der Rationalität im Bildungswesen an, der unter dem Konzept der Aufklärung im Herbartianismus einen Höhepunkt erfuhr. Der Leser, der um die Geschichte der Erziehung weiß, kann diesen Teil vielleicht überspringen. Neues wird er sicher nicht erfahren. Aber diese Sicht erscheint mir notwendig, um zu verstehen, warum der Siegeszug des Verstandes im Bildungswesen ein irreversibler Prozess ist. Der Abschnitt wird durch einen Exkurs zu gegenwärtigen Perfektionierungsprozessen der Rationalität in der Folge der Lissaboner Beschlüsse zur Kompetenzentwicklung, zur Standardbildung und zu Evaluationspraktiken in der heutigen Schule abgeschlossen.

Dem nicht mehr rückgängig zu machenden Siegeszug der Rationalität im Bildungswesen setzt die Schrift historische Beispiele einer kritischen Gegenbewegung entgegen, die alle Phasen dieses Siegeszuges begleitet hat und in der romantischen Anthropologie und der Reformpädagogik Höhepunkte erfuhr.

Vielleicht stärker polemisch orientiert, stellt die Schrift dann die Frage, ob wir vielleicht einer „neuen Aufklärung“ entgegengehen, die nichtrationale Aneignungsweisen einschließen könnte.

Die nachfolgenden Ausführungen zu einzelnen nichtrationalen Aneignungsweisen – bewusst als Kontraposition zum Konzept der Aufklärung angelegt – folgen der leitenden Intention der Schrift.

Spüren, Wahrnehmen, Staunen, Wundern, Träumen, Hoffen, Phantasieren, Glauben, Intuieren werden als Inhalte eines modernen Aneignungskonzepts erörtert und als Momente einer ganzheitlichen Aneignung dargestellt.

Für den Leser vielleicht enttäuschend, schließt die Schrift mit einem Bekenntnis ab. Es bleibt – zumindest für mich – die Frage offen und unbeantwortet, vielleicht sogar unbeantwortbar, welche didaktisch-methodischen Konzepte es geben könnte, die nichtrationalen Aneignungsweisen pädagogisch zu nutzen bzw. zu organisieren. Aber vielleicht ist es schon ein Gewinn, wenn wir, auch ohne diese Prozesse bewusst und effizient steuern zu können, uns ihrer bewusst würden und sie in einen Zusammenhang zur Dialektik von Be- und Entschleunigung unserer menschlichen Erkenntnis stellten? Während der Arbeit am Text schlich sich immer häufiger der Gedanke ein, dass ich mit der betonten Zuwendung zum Nicht-rationalen eine kontemplative Perspektive eingenommen haben könnte und mich in einen Gegensatz zu einer aktiven Lebensposition begeben hatte. Es lag nahe, einige Gedanken Hannah Arendts zum Verhältnis von *Vita activa* und *Vita contemplativa* anzufügen.

2 Die Aneignungskonzeption im wissenschaftlichen Diskurs

2.1 Das Aneignungsverständnis – die rationale Aneignung

„[E]s geht mir um nichts mehr, als dem nachzudenken,
was wir eigentlich tun, wenn wir tätig sind.“
(Arendt, S. 14)

Begriffsbestimmungen erzeugen beim Leser häufig Langeweile und Überdruß, und trotzdem kann ich ihm solche Ausflüge in die Begriffswelt nicht vollends ersparen, ich kann nur versprechen, diese verhältnismäßig kurz zu halten und ansonsten auf die sehr informative Schrift von Werner Röhr „Aneignung und Persönlichkeit“ (Berlin 1979) zu verweisen.

Wenn ich im Weiteren über Aneignung und Aneignungsweise reflektiere, so begeben mich schon beim Einstieg in das Thema in eine unheilvolle Begriffskonfusion. „Aneignung“ ist von den Pädagogen besetzt, die darunter die Vermittlungs- und Lerntätigkeit in der Wechselbeziehung von Schülern und Lehrern, deren praktische Verfahren und theoretische Grundlagen verstehen (PW, S. 21). Ein Schüler hat sich in diesem Verständnis einen Stoff/Inhalt/Gegenstand angeeignet, wenn er ihn wiedergeben, und darüber hinausgehend auch geistig oder geistig-praktisch *gebrauchen* kann. Der Schüler hat mit der Aneignung im günstigsten Falle aus dem anzueignenden *Ding an sich* ein *Ding für sich* (Friedrich Engels) gemacht. Der Vorzug eines solchen pädagogischen Aneignungsverständnisses ist ohne Zweifel, dass es den Aneignungsbegriff aus der Umklammerung durch den Widerspiegelungsbegriff befreit. An-

eignung erfasst in diesem Verständnis mehr als der Widerspiegelungsbegriff, dem eine Diktion der passiven Wiedergabe eines Vorgegeben anhaftet und der sich so als kontemplativ erweisen könnte. Im Unterschied zum Widerspiegelungsbegriff werden im Ergebnis der „pädagogisch geführten“ Aneignung dagegen beim Schüler individuelle Wissens-, Fähigkeits-, Wert- und Verhaltenssysteme aufgebaut oder – besser ausgedrückt – baut sich der Schüler diese Systeme unter Führung des Lehrers selbst auf. „Resultat des Aneignungsprozesses sind erstens Aktivität, Selbständigkeit, Schöpfertum und Diszipliniertheit, zweitens das ausgewählte Tätigkeitsgebiet, drittens das Maß an subjektiver Entäußerung vorhandener Kenntnisse, Fähigkeiten u.a. psychischer und physischer Kräfte.“ (PW, S. 22)

„Aneignung“, wie ich sie hier verstehen will, fasst im Unterschied zum pädagogischen Begriff die Aneignung als gesellschaftliche Wechselbeziehung der Menschen mit ihren natürlichen und sozialen Existenzbedingungen. „Indem die Bildung der 5 Sinne eine Arbeit der ganzen bisherigen Weltgeschichte ist, ist ihre Betätigung *Aneignung* der menschlichen Wirklichkeit: Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen, Denken, Anschauen, Empfinden, Wollen, Tätigsein, Lieben, kurz alle Organe seiner Individualität [...] sind in ihren Verhalten zum Gegenstand *Aneignung* desselben“. (Marx *Manuskripte*, S. 539; Herv. D. K.) Hier ist nicht mehr allein die Rede von einer erkennenden oder denkenden Aneignung der Welt. „Um sich Naturstoff in einer für sein eignes Leben brauchbaren Form anzueignen, setzt das arbeitende Individuum die seiner Leiblichkeit angehörigen Naturkräfte in Bewegung“ (Marx *Kapital*, S. 192), ergreift, löst los, bemächtigt sich, wirkt ein, lässt einwirken usw., „schiebt immer entwickeltere Arbeitsmittel als ‚Machtmittel‘ zwischen sich und den Arbeitsgegenstand, dabei zugleich ‚seine eignen körperlichen und geistigen Kräfte‘ entwickelnd und so zugleich

„seine eigne Natur‘ verändernd (ebd., S. 192ff.).“ Nietzsche stellt lakonisch fest: „Leben ist wesentlich Aneignung.“ (Nietzsche *Jenseits*, S. 207)

Im „Kommunistischen Manifest“ wird die Kategorie der Aneignung ausdrücklich auf die Bildung, also „auf die Aneignung und Produktion der geistigen Produkte“ ausgedehnt (Marx/Engels *Manifest*, S. 477), und in der „Einleitung zur Kritik der Politischen Ökonomie“ wird in diesem Verständnis die Kategorie „geistige Arbeit“ parallel zur materiellen Arbeit eingeführt, indem Erkenntnis als Weltaneignung gefasst wird, „unterschieden von der *künstlerisch-, religiös-, praktisch-geistigen Aneignung* dieser Welt und zu erforschen als die Weise, in welcher der denkende Kopf sich die Welt in der ihm einzig möglichen Weise aneignet“ (Marx *Grundrisse*, S. 22; Herv. D. K.).

Frigga Haug zitiert Ute Osterkamp, die das Spiel-, Neugier- und Explorationsverhalten in den Aneignungsaktivitäten aufgehoben wissen will, „in denen Gehalte der historisch bestimmten Produktionsweise dieser Gesellungseinheit individuell realisiert werden“ (Haug *Aneignung*, S. 243). *Individuelle Aneignung ist demgemäß immer auch Selbstentwicklung und Selbsterziehung des individuellen Subjektes und Moment seiner Subjektwerdung* (nach: Röhr, S. 120)

Es sei nur angedeutet, dass die Marx’schen Aneignungsvorstellungen über diese vorrangig anthropogenetisch-psychologische Sichtweise hinausgehen und den Zusammenhang zu Eigentums-, Herrschafts-, und Entfremdungsverhältnissen herstellen. Für unsere Absicht, einen verständlichen Begriffsgebrauch von „Aneignung“ und die Kompatibilität zu nichtrationalen Aneignungsweisen zu ermöglichen, müsste diese Hinführung jedoch ausreichen. Es sei aber noch einmal bewusst gemacht, dass dieser Begriffsgebrauch geistige Aneignung nicht an kognitiv-rationale Tätigkeiten bindet und die erkennende Aneignungsform nur eine der besonderen Aneignungsweisen neben der künstlerischen, religiösen oder der