



Leseprobe aus Fageth, Pädagogischer Takt in
der Elementarpädagogik, ISBN 978-3-7799-6721-7
© 2022 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6721-7](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6721-7)

Inhalt

Vorwort	
<i>Sabine Seichter</i>	9
Dank	11
1. Einleitung	13
1.1 Problemaufriss	13
1.2 Aktueller Forschungsstand	16
1.3 Zielsetzung und Methode	30
1.4 Gang der Arbeit	34
2. Aristoteles: Klugheit	37
2.1 Bios theoretikos und bios praktikos	40
2.2 Mesotes – als ethisches Konstituens für praktisches Handeln	53
2.3 Verständigkeit, Takt und Billigkeit – als interne Konstituenten für praktisches Handeln	63
2.4 Kontingenz als teleologisch-methodisches Konstituens praktischen Handelns	69
2.5 Kairos – als temporales Konstituens für praktisches Handeln	77
2.6 Resümee	81
3. Kant: Urteilskraft	83
3.1 Theorie und Praxis in der Pädagogik	86
3.2 Gewissen – als anthropologische Bedingung professionellen Handelns	100
3.3 Denkungsarten – als methodologische Bedingungen professionellen Handelns	106
3.4 Urteilskraft – als teleologische Bedingung professionellen Handelns	112
3.5 Resümee	123
4. Herbart: Pädagogischer Takt	126
4.1 Wirkungsgeschichte	129
4.2 Theorie und Praxis – Pädagogik als Wissenschaft	130
4.3 Bildsamkeit – als anthropologische Prämisse für verantwortliches pädagogisches Handeln	147

4.4	Moralität – als teleologische Prämisse für verantwortliches pädagogisches Handeln	155
4.5	Taktvolle Führung – als methodologische Prämisse für verantwortliches pädagogisches Handeln	169
4.6	Resümee	186
5.	Problemgeschichtliche Zusammenfassung	188
6.	Domänen des pädagogischen Takts	193
6.1	Pädagogische Professionalität	193
6.2	Pädagogisches Ethos	201
7.	Empirie des pädagogischen Takts	213
7.1	Projekt, Datengrundlage, Hintergrund	213
7.2	Möglichkeiten und Grenzen der Einzelfallanalyse	215
7.3	Videobasierte Fallvignette und videobasiertes Interview	218
7.4	Taktvoller Charakter in empirischer Betrachtung	222
7.4.1	Äußere Ordnung	222
7.4.2	Innere Ordnung	236
7.4.3	Alltagsintegrierte Bildungs- und Lernräume	244
7.5	Resümee	253
8.	Schlussfolgerung	258
8.1	Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse	259
8.2	Zur Frage der Lehr- und Lernbarkeit	264
	Literaturverzeichnis	270

Vorwort

Der Begriff des pädagogischen Takts, um dessen analytische Klärung sich die hier vorliegende Salzburger Dissertationsschrift von Barbara Fageth dreht, ist aus den Debatten um pädagogische Professionalität einerseits und pädagogische Ethik andererseits aus einem (historisch gesättigten) allgemeinpädagogischen Diskurs innerhalb der Erziehungswissenschaft nicht wegzudenken. Professionalität und Ethik vereinigen sich geradezu im Begriff des pädagogischen Takts. Das war schon die Idee des erziehungswissenschaftlichen „Gründungsvaters“ Johann Friedrich Herbart (1776–1841), als dieser in der ersten seiner Göttinger „Pädagogischen Vorlesung“ (1802) den Begriff des pädagogischen Takts als „Mittelglied“ zwischen pädagogischer Theorie und erzieherischer Praxis prägte und wissenschaftstheoretisch fundierte.

Was Herbart allerdings genau unter dem notwendigen „Taktgefühl“ eines Erziehers verstand, wurde bei ihm nicht vollends geklärt. Auch eine sich an diesen Begriff anschließende Rezeption, die bis in die Gegenwart durch gewichtige Publikationen dokumentiert wird, konnte diese (begriffliche) Verständnislücke nicht schließen. Vor allem empirische Untersuchungen dazu, was man beispielsweise unter einem pädagogischen Taktgefühl oder unter pädagogischen Taktlosigkeiten im konkreten erzieherischen Handeln zu verstehen habe, sind bislang eher rar geblieben.

Barbara Fageth widmet sich in ihrer allgemeinpädagogischen Untersuchung genau diesen Forschungsdesideraten. Für eine fundierte Begriffsklärung geht die Autorin bis zum Beginn des abendländischen Denkens über Erziehung und Bildung zurück. In einer ebenso umfangreichen historischen wie begriffsanalytisch klaren Rekonstruktion von Aristoteles und Immanuel Kant arbeitet Barbara Fageth in historisch-systematischer Forschungsmanier Kernelemente heraus, die dann sowohl in ideen- bzw. problemgeschichtlicher Perspektive generell als auch in dieser Forschungsarbeit speziell bei Johann Friedrich Herbart die „Ingredienzien“ des sog. pädagogischen Takts bilden. Anhand dieses Durchgangs wird die (überzeitliche) Bedeutung des allem pädagogischen Handeln zugrundeliegenden und aufgrund seiner ureigenen Identität nicht lösbaren sog. „Theorie-Praxis-Problems“ als sowohl allgemeines wie auch situativ konkretes pädagogisches Grundproblem klar erkennbar. Alle drei behandelten Denker fordern vom Handelnden theoriefundierte Umsicht (Wissen) und „taktvolles“ Entscheiden (Praxis) und sehen dies in den (ethisch) anspruchsvollen Fähigkeiten (mithin in dem moralischen Charakter) der Klugheit (so Aristoteles), der Urteilskraft (so Kant) und eben im pädagogischen Takt (so Herbart) grundgelegt.

Anhand von (historisch-systematisch hergeleiteten) sog. „Domänen des pädagogischen Takts“ konzentriert sich die Autorin – stets in Rücksicht auf die

aus der historischen Analyse gewonnenen Erkenntnisse – auf pädagogische Professionalität und konkret auf die Frage nach einem pädagogischen Ethos. Dabei steht die zentrale Frage im Mittelpunkt, anhand welcher Erkenntnisse sich pädagogisch-taktvolles bzw. pädagogisch-taktloses erzieherisches Handeln identifizieren und charakterisieren lässt. Dies wird exemplarisch und in hohem Maße anschaulich an dem sog. „Nähe-Distanz-Problem“ aufgezeigt.

Nachdem Barbara Fageth eine begrifflich profunde, problemgeschichtlich komplexe und systematisch präzise Analyse des Begriffs gelingt, analysiert und beschreibt sie zudem auf der Basis empirischen Materials (FWF-P-27191 G22), genauer: anhand einer Einzelfallanalyse, den pädagogischen Takt in einer konkreten Situation. Damit wird die Möglichkeit geschaffen, das pädagogische Taktgefühl von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen anschaulich fassbar zu machen. Es ist ein besonderes Verdienst der Autorin, dass mit diesem Blick die Möglichkeit eröffnet wird, den bei Herbart relativ abstrakt bleibenden Begriff auf konkretes pädagogisches Tun – hier im Kontext der Elementarpädagogik – zu transponieren. Damit begnügt sich die Untersuchung nicht mit einer rein theoretischen Analyse des Begriffs des pädagogischen Takts, sondern sucht diese auch empirisch zu erfassen und zu untermauern.

Mit diesem Vorgehen stellt sich Barbara Fageth bewusst in die Tradition der pädagogischen „Gründungsväter“, die schon bei der Etablierung der Pädagogik als einer wissenschaftlichen Disziplin grundsätzlich einen methodenpluralistischen Zugriff, bestehend aus historischer Reflexion, philosophisch-theoretischer Analyse und empirischer Überprüfung, eingefordert haben.

Salzburg, im Frühjahr 2021

Prof. Dr. phil. habil. Sabine Seichter

1. Einleitung

Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt [...] zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser *Takt* nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht wie der Schlendrian ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens *sollte*, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen. [...] Die große Frage nun, an der es hängt, ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde ist einzig diese: wie sich jener Takt bei ihm ausbilde, ob getreu oder ungetreu den Gesetzen, welche die Wissenschaft in ihrer weiten Allgemeinheit ausspricht. (Herbart, 1802, S. 126)

1.1 Problemaufriss

In seiner ersten Vorlesung an der Universität Göttingen führte Johann Friedrich Herbart (1776–1841) im Zuge der Akademisierung der Lehrerausbildung und am Beginn der Verwissenschaftlichung der Pädagogik im 19. Jahrhundert einen Begriff in die Disziplin ein, der bis heute als paradigmatisch für die Erörterung des „pädagogischen Grundproblems“ (Böhm, 2011, S. 9) – das Verhältnis von Theorie und Praxis – erachtet werden kann. Dennoch scheint dem pädagogischen Takt trotz einer seit mehr als 200 Jahren anhaltenden Reputation sowohl eine gewisse Unbestimmtheit in Bezug auf eine *theoretische Systematisierung* als auch eine gewisse Unnahbarkeit hinsichtlich einer *empirischen Konkretisierung* inhärent zu sein. Nach wie vor wird dieser Terminus als einer der „schillerndsten“ Begriffe in der Pädagogik (Patry, 2004, S. 146) beschrieben. Ihm wird einerseits nachgesagt, als „etikettierende Formel“ für pädagogische Professionalität (Müller, 2015, S. 13) ins erziehungswissenschaftliche Diskursfeld geführt zu werden, um den Hiatus zwischen Theorie und Praxis zu schließen und andererseits in der geisteswissenschaftlichen und phänomenologischen Traditionslinie als „Allheilmittel“ (Burghardt, Krinninger & Seichter, 2015, S. 7) für die pädagogische Beziehungsgestaltung zu gelten, um pädagogische Antinomien und Grundparadoxien aufzulösen.

Vor diesem Hintergrund mag eine Untersuchung, die einen in der Pädagogik zwar ‚einheimischen‘, aber durchaus antiquierten, mit Ideologien aufgeladenen Terminus in den Mittelpunkt rückt, entweder als nostalgisches, anachronistisches oder als tollkühnes Unterfangen erscheinen und weniger einer Begründung als vielmehr einer Rechtfertigung zu bedürfen.

Dass die Beantwortung der Frage „Was ist der pädagogische Takt?“ – oder wie es Heinz-Jürgen Ipfling (1966, S. 551) formulierte: „Wodurch lässt sich Einsicht in das Wesen des pädagogischen Taktes gewinnen?“ – trotz einer ungebrochenen Rezeption gegenwärtig drängender denn je erscheint, spiegelt sich nicht zuletzt in der Tatsache wider, dass sich der Takt in der erziehungswissenschaftlichen Forschung insbesondere seit der letzten Dekade einer großen Aufmerksamkeit erfreut. Nach der Weiterführung durch die Herbartianer (u. a. Ziller, 1876), der geisteswissenschaftlichen Rezeption (Blochmann, 1950, 1951; Nohl, 1950) und der erstmals 1962 erschienen vielbeachteten Monografie von Jakob Muth (1982), wurde es in den darauffolgenden 30 Jahren im pädagogischen Diskurs zwar merklich stiller um den pädagogischen Takt, jedoch hat es den Anschein, dass nicht zuletzt die systematische Aufbereitung der Pädagogik Herbarts durch Dietrich Benner (1993) und seine bekannte Analyse von vier Grundmodellen des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Anschluss an Herbarts erste Vorlesung sowie die umfassende phänomenologische Analyse des kanadischen Bildungswissenschaftlers Max van Manen (1991) geradezu eine Renaissance einläuteten. Insbesondere in den vergangenen fünf Jahren sind simultan zur vorliegenden Arbeit eine Reihe beachtenswerter Monografien und Sammelbände¹ publiziert worden, deren Beiträge den pädagogischen Takt im erziehungswissenschaftlichen Diskurs des 21. Jahrhunderts aktueller denn je erscheinen lassen. Hervorzuheben ist die kulturvergleichende (Ackermann, 2015; Burghardt, 2015; Suzuki, 2010) sowie empirische Erweiterung in unterschiedlichen pädagogischen Teilgebieten (Althans, 2015; Burghardt & Zirfas, 2019; Drieschner & Staeger, 2015; Fageth, 2018; Gastager, Bock, Präauer, Resch & Patry, 2018; Krinninger, 2015; Mohn, 2012, 2015; van Manen, 2015, 2018).

Zwei Gründe können für die dennoch anhaltende „Fragilität des Takts“ (Senkbeil, 2020) und damit für die Relevanz der vorliegenden Arbeit angeführt werden:

Erstens wird scheinbar nicht selten der Kardinalfehler begangen, davon auszugehen, dass der pädagogische Takt ein Terminus ist, der sich von selbst versteht oder gar eine Pädagogik zeichnet, „die sich im bloß taktvollen Umgang erschöpft“ (Blochmann, 1950, S. 712). Wiederholt wurde der Begriff mit einer

1 Explizit zu benennen ist hier der 2015 erschienene Sammelband von Burghardt, Krinninger und Seichter, dessen Beiträge zum pädagogischen Takt die Herausgeber in die drei Teile „Theorie“, „Empirie“ und „Kultur“ gliedern. Die vorläufig aktuellste Monografie von Max van Manen (2015) trägt den bezeichnenden Titel „Pedagogical Tact. Knowing what to do, when you don't know what to do“. Weiters der Sammelband von Gastager und Patry (2018) in dem u. a. zentrale Ergebnisse eines vom FWF geförderten Forschungsprojekts zum pädagogischen Takt veröffentlicht wurden. Im Mittelpunkt der 2019 publizierten Monografie „Taktvolle Nähe“ von Jan Volmer stehen die pädagogische Beziehungsgestaltung in der Sozialarbeit und der Takt als „Beziehungsregulator“. Die im selben Jahr erschienene Monografie von Burghardt und Zirfas (2019) rekonstruiert den pädagogischen Takt als „erziehungswissenschaftliche Problemformel“.

gewissen Selbstverständlichkeit in erziehungswissenschaftliche Gedankengänge eingeflochten, um als ‚exemplarische Lösungsformel‘ professionstheoretische Annahmen zu stabilisieren (Dewe, 1996; Rosenberger, 2018) oder die Angemessenheit pädagogisch-praktischen Handelns zu erörtern (Beljan, 2019; Volmer, 2019). Dieser Umstand resultiert nicht zuletzt aus der Vorgehensweise, dass für das begriffliche Ausbuchstabieren überwiegend die Etymologie des ‚Takts‘ einerseits und die prominente Textstelle aus Herbarts erster Vorlesung andererseits herangezogen werden. Auf Grundlage dieser Überlegung kommt auch Birgit Ofenbach (1988, S. 565; 2006, S. 148) zu dem Schluss, dass die Rezeption des Takts mittlerweile „ihre eigene Geschichte“ hat, in der die Beschränktheit des Verständnisses offenbart wird. Immer wiederkehrend seien die bekannten Wortwendungen, die oftmals als faktische Aussagen angesehen und lediglich argumentativ untermauert würden und so Einzug in die gängigen Handbücher für Pädagogik und in erziehungswissenschaftliche Enzyklopädien gehalten haben. Ungeachtet der zu würdigenden Anschlüsse in der jüngeren pädagogischen Taktforschung monierte auch Dietrich Benner (2017, S. 829) kürzlich, dass Herbarts Versäumnis, die Erforschung des pädagogischen Takts mit der Praktischen Philosophie und Allgemeinen Pädagogik zu verbinden, nicht ausgeglichen, sondern „in gewissem Sinne“ wiederholt werde.

Zweitens lässt sich auch in der jüngeren Rezeption des pädagogischen Takts (Muth, 1982; van Manen, 1991, 2015; Burghardt & Zirfas, 2019) ein besonderer Sprachduktus identifizieren, der einer systematischen ‚Entideologisierung‘ dieses Terminus im Weg zu stehen scheint: Der pädagogische Takt als theoretisches Konstrukt wird (wie bereits bei Herbart) personalisiert – er stärkt, fördert, schützt, erkennt, weiß oder ermöglicht professionelles pädagogisches Handeln². Der Takt selbst ist Agens, das unabhängig von einer handelnden Person das pädagogisch Vernünftige und Angemessene auszuführen vermag. Gerade diese sprachliche Nuance, den Takt als ‚grammatisches Subjekt‘ ins Feld zu führen, hat – so eine erste Vermutung am Beginn dieser Untersuchung – maßgeblich zu dessen ‚Mystifizierung‘ beigetragen.

Um den Horizont des weiteren Gedankengangs abzustecken, ist es sinnvoll und notwendig, sich in einem ersten Schritt der historischen Konzeption des pädagogischen Takts seit Herbart zu vergewissern, d.h. zu erkunden, in welcher Weise und mit welchen Erkenntnissen dieser Terminus bisher in der erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Forschung aufgegriffen und bearbeitet wurde.

2 Besonders augenscheinlich zeigt sich dieses Phänomen bei van Manen (1991): Takt „preserves“ (S. 161), „protects“ (S. 163), „prevents“ (S. 164), „makes“ and „heals“ (S. 166), „strengthens“ (S. 167), „enhances“ (S. 168) usw. Aber auch bei Burghardt und Zirfas (2019): Der Takt „fordert [...] ermöglicht [...]“ (S. 140), „kann [...]“, weil er [...]“ (S. 150), „inszeniert“ (S. 166) und „erkennt“ (S. 176). Nicht zuletzt wird ihm selbst Kreativität zugesprochen (S. 190).

Eine vollständige Literatursichtung erscheint dabei als ein aussichtsloses Unterfangen, weshalb es notwendigerweise einer begründeten Eingrenzung bedarf.

1.2 Aktueller Forschungsstand

Überschaut man die unterschiedlichen Thematisierungsrichtungen³ des pädagogischen Takts, so zeigt sich – mit einem Ausblick auf die vorliegende Untersuchung –, dass diese in zwei, wenn auch nicht vollständig voneinander zu trennende Hauptstränge gebündelt werden können: Der pädagogische Takt (1) als Vermittlungsprinzip zwischen dem Theoretisch-Allgemeinen und dem Praktisch-Konkreten in pädagogischen Professionalisierungsdebatten sowie in der geisteswissenschaftlich-phänomenologischen Tradition (2) als ethisch-normatives Antinomiekonzept pädagogischer Beziehungsgestaltung.

Im Folgenden werden diese beiden Hauptstränge zunächst inhaltlich grob umrissen und eingeleitet. Ausführlicher besprochen wird für den ersten Hauptstrang ein Forschungsprojekt zum pädagogischen Takt, in das die Autorin als wissenschaftliche Mitarbeiterin eingebunden war und dessen Bedeutung und Relevanz insbesondere in dem empirischen Vorhaben dieser Arbeit liegt. Für den zweiten Hauptstrang werden die mittlerweile zum ‚Klassiker‘ avancierte Monografie von Jakob Muth und die umfangreichen phänomenologischen Arbeiten von Max van Manen ausführlicher besprochen und inhaltlich zusammengeführt, um einerseits darauf aufbauend und andererseits in Abgrenzung dazu die aktuelle Takt-Monografie von Daniel Burghardt und Jörg Zirfas in der gebotenen Kürze zu rezensieren.

(1) Der pädagogische Takt als Vermittlungsprinzip zwischen dem Theoretisch-Allgemeinem und dem Praktisch-Konkretem in Professionalisierungsdebatten

Wie bereits eingangs besprochen, stellt Herbart den pädagogischen Takt in seiner ersten Vorlesung über Pädagogik in den Kontext pädagogischer

3 Analysen der unterschiedlichen Thematisierungsrichtungen des pädagogischen Takts finden sich u. a. in einschlägigen Hand- und Wörterbüchern sowohl der Philosophie als auch der Pädagogischen Anthropologie etwa bei Wolfgang Sünkel (1998) und Shoko Suzuki (2014). Ebenso bei Birgit Ofenbach (1988), die insbesondere die Ideengeschichte des wissenschaftlichen und pädagogischen Takts nachzeichnet und Peter Metz (1995), der in seinem Beitrag „sechs Interpretationstypen“ identifiziert und diese mit eigenen Interpretationszugängen ergänzt. In jüngerer Vergangenheit differenzierte Hans Rüdiger Müller (2015) drei Hauptstränge. In diesem Zusammenhang kann auch noch auf die fünf Thesen zu Begriff, Bedeutung und Funktion des pädagogischen Takts von Gerhard Müssener (1986, S. 187–209) sowie die zehn Thesen von Jörg Zirfas (2012) verwiesen werden.

Professionalisierung, indem er beschreibt, wie der Takt zwischen wissenschaftlicher Theorie und erzieherischer Praxis vermittelt.

Herbart betont dabei die Notwendigkeit und zugleich Schwierigkeit der wechselseitigen Verbindung einer Theorie, die für die Praxis zu allgemein, und einer Praxis, die für die Theorie in ihren Besonderheiten zu konkret ist. Um dies zu verdeutlichen, formuliert er, dass der bloße Theoretiker⁴ der Illusion einer möglichen Herrschaft oder Überlegenheit über die Praxis anheimfällt, ebenso wie der bloße Praktiker der Gefahr ausgesetzt ist, seinen zufälligen Erfahrungen blindlings zu folgen. Diesen Gedanken stellt auch der Herbartianer Tuiskon Ziller (1876, S. 38) in den Mittelpunkt und unterscheidet einen „naturalistischen“ von einem „rationalen“ Takt. Ersterer entspricht Herbarts „Schlendrian“, weil er sich ganz und gar auf seine Intuition verlässt und lediglich um die Realisierung naheliegender Ziele bemüht, ohne (irgend)eine Theorie zu berücksichtigen. Dies ist für Ziller der „falsche“ Takt. Der „rechte“ Takt sei hingegen ein durch Theorie gebildeter, durch Wissenschaft vorbereiteter, „rationaler“ Takt, der ein leichteres, schnelleres und sichereres Urteilen in der pädagogischen Praxis ermöglicht (ebd., S. 33). Aus ihm würde erst die „rechte Wärme und Freudigkeit im Beruf“ (ebd., S. 40) erwachsen. Dem taktvoll Erziehenden sei die Theorie „eine Art Gewissen“, die deshalb Pflichten auferlege, „von denen er nicht abweichen kann, ohne im Inneren einen Vorwurf, wie von seinem besseren Ich, zu erfahren“ (ebd., S. 43). Entscheidend ist für Ziller, dass die Orientierung an allgemeinen „pädagogischen Gesetzen“ die Freiheit im praktischen Handeln nicht begrenzt, sondern geradezu die Flexibilität erhöht⁵. Diese Annahme illustriert er am Beispiel des „ausgezeichneten Redners“, der umso leichter frei auftreten und spontane Gedanken integrieren kann, je sorgfältiger er seinen allgemeinen Gedanken im Vorfeld vorbereitet hat (ebd.).

Hieran schließen implizit die Beiträge von Johanna Hopfner und Klaus Prange aus dem Sammelband ‚Urteilkraft und Pädagogik‘ (Fuchs & Schönherr, 2007) an.

-
- 4 Selbstverständlich stellt sich auch in dieser Arbeit die formale Frage nach der richtigen bzw. passenden Genderschreibweise. Es bieten sich die unterschiedlichsten Varianten an, jedoch wird wohl keine alle Bedenken in ausreichendem Maße ausräumen können. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Singular auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. An einigen Stellen bietet es sich an, die männliche Form zu verwenden bzw. bei historischen Bezügen zu übernehmen, an anderen Stellen wird die weibliche Form angeführt (insbesondere wenn vom spezifischen Arbeitsfeld der Elementarpädagogik die Rede ist, wo der Frauenanteil nach wie vor überragend ist). Im Plural werden beide Sprachformen verwendet oder auf die Formulierung ‚Erziehende‘ bzw. ‚Lehrende‘ ausgewichen. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten jedenfalls gleichermaßen für *alle* Geschlechter.
- 5 An diese Überlegungen schließt Muth (1982, S. 64) an, jedoch hebt dieser nicht auf ‚allgemeine pädagogische Gesetze‘, sondern auf eine notwendige (theoretische) Unterrichtsplanung ab, die letztlich die Flexibilität des Unterrichtenden erhöht und sichert.

Johanna Hopfner konstatiert in diesem Zusammenhang, dass insbesondere jene Professionen, in denen „stellvertretend lebenspraktische Entscheidungen“ (2007, S. 136) getroffen werden, sowohl der praktischen Intuition als auch des rationalen Urteils bedürfen. Intuition und Urteil seien „keine konkurrierenden, sondern zwei aufeinander angewiesene, sich wechselseitig ergänzende und dialektisch verbundene Formen der Erkenntnis“ (ebd., S. 137). Intuition sei deshalb sowohl auf „solide und fundierte Urteile“ als auch auf „Erfahrung und Übung“ angewiesen, ebenso wie Urteile immer schon intuitive Elemente enthielten (ebd., S. 138). Auf dieser Grundlage arbeitet Hopfner die Verbindung zwischen Kants „logischem“⁶ und Herbarts „pädagogischem“ Takt heraus, die beide letztlich einen unbewussten Teil ‚im Inneren des Gemüts‘ beinhalten und das Handeln leiten.

Während Hopfner auf diese Weise den ‚naturalistischen Anteil‘ im pädagogischen Takt verteidigt, spricht sich Klaus Prange für eine „technologische Rationalität des Takts“ (2007, S. 129) aus. Eine Rekonstruktion des pädagogischen Takts im Anschluss an das von Benner herausgearbeitete handlungstheoretisch orientierte Modell erlaube, „die Harmlosigkeit eines Takt-Verständnisses“ hinter sich zu lassen, die den pädagogischen Takt – insbesondere phänomenologisch – als „Sensibilität“, „Gefühl“ oder „intuitives moralisches Wissen“ einseitig verherrliche und das Takt-Problem psychologisch geschützt moralisiere. In Rekurs auf Kants Urteilskraft, welche die Aufgabe meistere, sich „aller Friktionen“ und Unsicherheiten der Praxis „zum Trotz“ dennoch rational zu verhalten (ebd., S. 127), argumentiert Prange, dass die Technologie „kein Privileg des auf die exakten Wissenschaften gestützten Machens“ (ebd.), sondern vielmehr die Voraussetzung sei, um das Geschehen in der pädagogischen Praxis nicht nur passiv zu erleiden, sondern aktiv zu gestalten und folglich auch etwas zu bewirken. Wohlwissend, dass die Konsequenzen des pädagogischen Handelns aufgrund der „Selbstreferenz der Adressatinnen“, ihrer Subjektivität (und eben nicht Objektivität) und der „eigentümliche[n] Intransparenz des Verstehens im zwischenmenschlichen Umgang“ niemals zuverlässig prognostiziert werden können (ebd.). Aber zwischen der „Blindheit im Moment des Handelns und mechanisch-technischer Zuverlässigkeit“ gebe es „vielfältige Abstufungen und Graduierungen“ (ebd., S. 129). Diesem Verständnis zufolge dürfe „Technologische Rationalität“ nicht als Anspruch missverstanden werden, eine wiederholbar-eindeutige Kausalität

6 Vergleiche hierzu Sünkel (1998, Sp. 882): Bevor Herbart den Terminus des Takts explizit für die Pädagogik verwandte, tauchte dieser bei Kant auf. In seiner ‚Anthropologie in pragmatischer Hinsicht‘, die Herbart bestens vertraut war und von ihm 1833 mit einem eigenen Vorwort neu herausgegeben wurde, skizziert Kant einen „logischen Takt“, der ein praktisches Erkenntnisvermögen ist, das ohne „wissenschaftliche Prinzipien a priori“ verfährt und mithin als ‚gesunder Menschenverstand‘ bezeichnet werden kann. Als solcher umfasst er die Fähigkeit, Urteile zu fällen, ohne sich dabei der Akte, die sich im Inneren des Gemüts vollziehen, bewusst zu sein.

zwischen erzieherischer Absicht und Ergebnis bewirken zu können. Vielmehr diene sie dazu, das Ergebnis gegebenenfalls zu korrigieren und die jeweils gewählten Maßnahmen, deren ‚Wirkung‘ tentativ vorausgesetzt werde, „dem gewünschten Ergebnis anzunähern“ (ebd.). Eine solche „didaktisch-technologische Fassung des Takt-Problems“ sei letztlich geeignet, den „Nimbus zu zerstören, der den pädagogischen Takt umgibt [...] bei dem alles darauf ankommt, im richtigen Augenblick das einzig richtige Wort zu finden“⁷ und die Vorstellung des ‚wahren Erziehers‘ als „pädagogisches Genie“ aufzulösen, der mit der „Gnadengabe“ ausgestattet sei, „prompt das Richtige zu treffen“ (ebd.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Der pädagogische Takt fungiert in dieser Thematisierungsausrichtung als eine „durch Erfahrung gestützte“ (Ofenbach, 2006, S. 148), teils intuitive, teils rationale Wissens- und Urteilskraft und wird damit zu einer „professionsspezifischen Bewältigungsleistung“ (Dewe, 1996, S. 735), die als Scharnier zwischen allgemeinem Bildungswissen und individuellem Fallverstehen vermittelt und letztlich die Möglichkeit der „pädagogischen Professionalisierung des Takts“ (Zirfas, 2012, S. 177) eröffnet.

In diese Traditionslinie reiht sich ein aktuelles, vom österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) gefördertes Forschungsprojekt an der Universität Salzburg (Laufzeit 2015–2020) unter der Leitung von Jean-Luc Patry ein, an dem die Autorin der vorliegenden Arbeit mitgearbeitet hat. In diesem Projekt werden die in mehreren Jahrzehnten entwickelten theoretischen Annahmen sowie Versuche, den pädagogischen Takt empirisch zu erforschen (Gastager, Patry & Gollackner, 2011; Patry, 1989, 1991, 2004, 2009; Weyringer, 2007), zusammengeführt. Im Mittelpunkt des Forschungsvorhabens steht die Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis. Mehr noch wird ausgehend von dem Sinnspruch ‚Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie‘ eine kausale Beziehung zwischen (subjektiven) Theorien und Praxis angenommen: Je „besser“ Erstere sind, desto „angemessener“ kann Zweitere sein (Patry, 2012, S. 3).

Für diese Grundannahme unterscheidet Patry (2012, S. 5) drei Arten von Theorien: Als „Theorien₁“ definiert er jene wissenschaftlichen „Theorien, die es anzuwenden gilt, die also taktvoll in Handlung ‚übersetzt‘ werden sollen“ („Modell des Theorie₁-Praxis-Transfers“, Patry, 2018b, S. 22). Als „Theorien₂“ gelten solche, deren Gegenstand der pädagogische Takt selbst ist, d.h. die das „Verhältnis von Theorie₁ und Praxis“ thematisieren. Und nicht zuletzt wird von der These ausgegangen, dass es für die ‚Übersetzungsleistung‘ in die Praxis die Integration der nicht unmittelbar handlungswirksamen „Theorien₁“ in das System der „subjektiven Theorien“ der Handelnden bedarf (ebd., S. 7).

7 Prange spielt hier augenscheinlich auf die von Karl Volkmar Stoy im Jahr 1884 gehaltene Eröffnungsrede in Jena an, in welcher der Herbartianer postuliert: „Wer jederzeit das rechte Wort, in jeder Zeit den rechten Inhalt seiner Rede, rechte Betonung, rechte Stärke, rechte Aufeinanderfolge in Rede und Benehmen darstellt, der gilt als Taktvoller“. Eine Beschreibung, die sich auch bei van Manen (2015, S. 190) wiederfindet.

„Subjektive Theorien“ werden dabei – im Anschluss an Groeben et al. – als „die komplexeste Form der für Handlungen zentralen Merkmale von Intentionalität, über Reflexivität, sprachliche Kommunikationsfähigkeit bis hin zur potentiellen Rationalität“ (1988, S. 16) verstanden. In das System „subjektiver Theorien“ fließen also „persönliche Erfahrungen“, „Theorien₁ über Situationen“ und Handlungsziele ein, die letztlich als Entscheidungsgrundlage für das praktische Handeln dienen (Patry, 2018b, S. 24). Die grundlegende Annahme ist, dass sich die besondere Bedeutung der „subjektiven Theorien“ für den pädagogischen Takt aus dem Umstand ergibt, dass es aufgrund einer Vielzahl von Hindernissen und Problemen (Patry, 2018b, S. 25–35; 2018a, S. 102) „grundsätzlich unmöglich ist, einen direkten Übergang von wissenschaftlichen Theorien₁ in die Praxis zu konzipieren“ (ebd., 2018b, S. 36). Beispielhaft hierfür sei erstens der „Kategorienfehler“ (2012, S. 13), der vorliegt, wenn von einem (direkten) „Verhältnis“ oder einer „Vermittlung“ zwischen Theorie (allgemeinen Sätzen) und Praxis (Handlungen) ausgegangen wird (2018b, S. 25). Dieser Kategorienfehler könne aber überwunden werden, wenn man stattdessen davon spricht, dass jemand „theorie₁geleitet“ handelt, d. h. sich bei praktischen Entscheidungen von „Theorien₁“ leiten lässt. Als zweites zentrales Problem identifiziert Patry (2018b, S. 30) die strenge „Wert- und Normenfreiheit erziehungswissenschaftlicher Aussagen“, die u. a. von Brezinka postuliert wird und in direktem Zusammenhang mit einem metaethischen Non-Naturalismus („naturalistischen Fehlschluss“) steht, wenn von deskriptiven („Sein“) auf präskriptive Aussagen („Sollen“) geschlossen wird. Dieser Anspruch könne aber, so Patry, für die subjektiven Theorien nicht geltend gemacht werden, weil praktisches Handeln „immer einen präskriptiven Hintergrund hat“ (ebd., S. 31). Deshalb spielen subjektive Theorien „die entscheidende Rolle“ bei der „Theorie₂ des Takts“ (2018a, S. 120). Wenn gleich diese den praktisch Handelnden auch nicht vollständig bewusst sind, so seien sie dennoch „bewusstseinsfähig und rekonstruierbar“ (ebd., S. 123).

Die Rekonstruktion der „subjektiven Theorien“ erfolgt in diesem Forschungsvorhaben unter der Annahme, dass die „Situationsspezifität“ (Patry, 1991) für die empirische Erfassung des pädagogischen Takts von „höchster Relevanz ist“ (Patry, 2018a, S. 107). Deshalb greift Patry auf den sozialwissenschaftlichen Ansatz von Mischel und Shoda (1995) – das „Cognitive-Affective Processing System“ (kurz: CAPS) zurück. Dieses erklärt anhand von sechs „Cognitive-Affective-Units“ (kurz: CAU) die psychologischen Prozesse bzw. mentalen Repräsentationen, die zwischen der konkreten Situation, dem subjektiven Erleben und dem Handeln ablaufen. Diese Repräsentationen bilden komplexe zusammenhängende Netzwerke, die für das konkrete Handeln der einzelnen Person entscheidend sind, weil sie „je nach Situation [...] unterschiedlich zum Ausdruck kommen“ (Patry, 2018a, S. 108). Dazu zählen die (1) Kompetenzen und Fähigkeiten, (2) Wahrnehmung, (3) Erwartungen, (4) Werte und Ziele, (5) Selbstregulativen Prinzipien sowie (6) Emotionen.

Mittels der Methode des „Dialog-Konsens-Verfahrens“ sowie des „Nachträglichen Lauten Denkens“ (Gastager, 2018, S. 133) sollen diese mentalen Repräsentationen als bedeutender Bestandteil der „subjektiven Theorien“ empirisch zugänglich gemacht und als Grundlage für eine Theorie des Takts herangezogen werden. Im Mittelpunkt steht dabei die „Selbstbeobachtung der Untersuchungsperson“ (ebd., S. 136) sowie der (konsensorientierte) Dialog während eines teilstandardisierten videobasierten Interviews (ebd., S. 150). Entscheidend für diese Forschungsmethode ist, dass im Datenerhebungsprozess durch die Schaffung einer „idealen Sprechsituation“ im videobasierten Interview eine „Gleichwertigkeit aller Beteiligten“ in der Kommunikation (d.h. beim Fragen nach den Gedanken, Gefühlen und Zielen, in der konkreten Handlungssituation) vorausgesetzt wird. Damit wird das Ziel verfolgt „Systemzwänge jeglicher Art“ bestmöglich zu verringern und ggf. aufzuheben bzw. auszuschließen (ebd., S. 139).

Basierend auf den theoretischen Überlegungen sowie empirischen Ergebnissen im Rahmen dieses Forschungsprojekts formuliert Patry einen „Vorschlag für eine allgemeine Theorie₂ des pädagogischen Takts“, zu dem u.a. folgende Elemente zählen (Patry, 2018a, S. 120–123):

- (1) *Kompetenzen* werden als jene „Fähigkeiten und Wissensbestände“ verstanden, auf die Praktikerinnen und Praktiker bei ihren Entscheidungen in der Form von „subjektiven Theorien₁“ zurückgreifen und die ihnen letztlich ermöglichen, relevante Zusammenhänge in der konkreten Situation zu erkennen und zu beurteilen. Kompetenzen äußern sich als ein „Satz von Handlungsoptionen“, aus dem Praktikerinnen und Praktiker in der gegebenen Situation auswählen und darauf zurückgreifen können.
- (2) Die *Wahrnehmung* der Situation setzt einen „Assimilations- bzw. Akkommodationsprozess“ voraus, um diese als „pädagogisch“ interpretieren zu können. Entscheidend ist dabei, dass die selektive Wahrnehmung grundlegend von den „subjektiven Theorien₁“ geleitet wird und mehr noch die wahrgenommene Situation entweder (bei einer Passung) in das System der „subjektiven Theorien₁“ integriert oder Letztere (bei Widersprüchen) adaptiert werden.
- (3) *Erwartungen* äußern sich dadurch, dass Praktikerinnen und Praktiker auf der Grundlage ihrer „subjektiven Theorien₁“ antizipieren können, welche möglichen (bzw. wahrscheinlichen) Konsequenzen mit einem konkreten Handeln (oder Nicht-Handeln) verbunden sein können.
- (4) *Ziele und Werte* der Handelnden werden maßgeblich von den „subjektiven Theorien₁“ prädisponiert und zeigen sich in den persönlichen Erziehungszielen sowie im Rollenverständnis.
- (5) *Handlungsleitende Prinzipien* beeinflussen die Auswahl aus dem individuell zur Verfügung stehenden Handlungsrepertoire und äußern sich als

unterschiedliche Strategien zur Emotionsregulation, Entscheidungsfindung sowie Einhaltung ethischer Prinzipien.

- (6) *Emotionen* in der konkreten Situation sind durch Kognitionen, d.h. „subjektive Theorien₁“ beeinflussbar.

Diese im Anschluss an das CAPS-Modell entwickelten sozialwissenschaftlichen Komponenten einer „allgemeinen Theorie₂ des pädagogischen Takts“ ergänzt Patry (2018a, S. 102) um etliche weitere, aus der geisteswissenschaftlichen und phänomenologischen Taktforschung abgeleitete Elemente mit dem Ziel, auf diese Weise möglichst viele mit dem Takt verbundenen Probleme thematisieren zu können. Neben einer Reihe von Elementen, die explizit als „deskriptiv“ bezeichnet sind (u. a. Situation, Antinomien, Intuition, Bewusstsein), werden auch „*ethische Forderungen*“ beschrieben, die bei der Beurteilung, „ob eine bestimmte Entscheidung bzw. die daraus resultierende Handlung als taktvoll zu bewerten ist“ (Patry, 2018a, S. 123) berücksichtigt werden müssen. Patry fordert, dass ethische Entscheidungen von Praktikerinnen und Praktikern auf der Grundlage „normativer Theorien₁“ (teleologische wie deontische) sowie unter Berücksichtigung „situationsübergreifender Rahmenbedingungen“ zu begründen sind, um verantwortungsvoll mit den ihnen in der Praxis zur Verfügung stehenden „Freiräumen“ umgehen zu können. Im Mittelpunkt stehen dabei die Berücksichtigung „der normativen Anforderungen der Situation“ sowie das „eigene Wertsystem“ (ebd.).

Resümierend kann festgehalten werden, dass das Anliegen in diesem Forschungsprojekt, das „alte, traditionsreiche Konstrukt des pädagogischen Takts modern zu analysieren“ (Gastager & Patry, 2018a, S. 11), eine beachtliche Anschlussfähigkeit innerhalb der Taktforschung zeigt. Zugleich scheint der Anspruch, verschiedene wissenschaftstheoretische Orientierungen – nachträglich – in einen systematischen Zusammenhang komplementär zusammenführen zu wollen, insofern schwierig zu sein, als der Eindruck entsteht, dass die geisteswissenschaftlichen und phänomenologischen Elemente an die sozialwissenschaftlichen Komponenten – eher eklektizistisch – „angestückt“ werden. Hinzu kommt, dass für die empirische Annäherung an den Takt in erster Linie Kognitionen herangezogen wurden und deshalb die ergänzten (insbesondere phänomenologischen) Elemente – im Rahmen dieses Forschungsprojekts – nicht ausreichend empirisch veranschaulicht werden konnten⁸. Nicht unproblematisch erscheint in diesem Zusammenhang auch die überwiegend quantitative Auswertung (u. a. Berechnung der Mittelwerte und Effektgröße der Kategorien) der qualitativen Interviewdaten (Gastager et al., 2018, S. 188 f), was mit Harald Witt (2001) als „Strategienverschnitt“ bezeichnet werden kann. Diese

8 Ein erster Versuch diese Lücke zu schließen, wurde in dem Beitrag von Fageth (2018) im Sammelband von Gastager und Patry (2018a) bereits publiziert.

drei zentralen Kritikpunkte werden in der vorliegenden Arbeit als Forschungsdesiderat verstanden und dienen als maßgeblicher Ausgangspunkt für den Aufbau und die Gestaltung derselben.

(2) Der pädagogische Takt als ethisch-normatives Antinomiekonzept pädagogischer Beziehungsgestaltung

Der Weg über die Etymologie sowie die begriffsgeschichtlichen Zusammenhänge des ‚Takts‘⁹ führt zwangsläufig zu den von Jakob Muth (1982, S. 17 ff) besonders prominent herausgearbeiteten Substituten des *Feingefühls* und der *Zurückhaltung*. Im Mittelpunkt dieser Begriffsbestimmung steht eine Alltagssprachliche Ableitung des ‚Takts‘, dessen zentrale Form „immer ein soziales Phänomen“ (ebd., S. 15) ist und schon alleine deshalb das Epitheton ‚pädagogisch‘ verdient, weil es im Besonderen den taktvollen zwischenmenschlichen Umgang bezeichnet. Als taktvoll gilt, wer besonnen, einfühlsam und feinfühlig unter dem Anspruch des Wohlergehens seines Gegenübers handelt und in der konkreten Situation die richtigen Worte findet bzw. sich situationsadäquat verhält. Als taktlos bezeichnet man hingegen jene, die ungebürlich, respektlos oder aufdringlich erscheinen, weil ihr Verhalten situativ inadäquat und unangemessen ist und deshalb das Gegenüber irritiert.

Vor diesem Hintergrund kann verständlich werden, dass der Takt den ‚guten‘ Pädagoginnen und Pädagogen zugesprochen wird, die es verstehen, ihr Handeln sowohl auf die konkrete Situation als auch auf die Individuallage des Kindes abzustimmen. Den ‚schlechten‘ Pädagoginnen und Pädagogen hingegen wird eine „Pädagogische Taktlosigkeit“ (Brumlik, 2015, S. 53) nachgesagt, weil sie rücksichtslos ein allgemeines Erziehungs- oder Lernziel mit aller „gekünstelten methodischen Spitzfindigkeit“ (Muth, 1982, S. 35) durchzusetzen versuchen.

In zwischenmenschlichen Beziehungen im Allgemeinen sowie im pädagogischen Erziehungsverhältnis im Besonderen geht es stets um Relationen. Es überrascht daher nicht, dass Herman Nohl den pädagogischen Takt als „Takt für das richtige Maß“ (1950, S. 710) mit der aristotelischen *mesotes*-Lehre in Verbindung gebracht und für seine dialektische Theorie des „pädagogischen Bezugs“ fruchtbar gemacht hat¹⁰. Anders als Heinz-Jürgen Ipfling (1966, S. 555), der den

9 Takt (lat. *tactus*) meint, wie im Deutschen Wörterbuch von Grimm und Grimm (1935/2018) nachzulesen ist: „Einfluss, Wirkung“, mithin „Berührung“, „Gefühls- und Tastsinn“, das „innerliche feine Gefühl für das Rechte und Schickliche“ sowie in der Musik „das rechte Zeitmaß“ und die „richtige Bewegung mit Hand oder Arm“. Weitere Definitionen und etymologische Hintergründe finden sich – nahezu wortgleich – u. a. bei Gödde und Zirfas (2012, S. 18–24), Burghardt und Zirfas (2019, S. 23–28) sowie Volmer (2019, S. 122–125).

10 Dieser Gedanke findet sich auch in (aktuellen) Takt-Rezeptionen wieder: Beispielfhaft sind Burghardt und Zirfas (2019, S. 141), Patry (2009) sowie insbesondere die Monografie

pädagogischen Takt – ebenfalls unter der Thematik des ‚pädagogischen Bezugs‘ – als „feinfühliges“ und „allgemein-verbindliches Maß“ beschreibt, das es ermöglicht, pädagogische Aporien aufzulösen, betont Nohl, dass die Antinomien im menschlichen Leben im Allgemeinen sowie in der pädagogischen Praxis im Besonderen nicht gemeinhin aufgelöst werden können. Vielmehr müssen sie – wie auch in der gegenwärtigen professionstheoretischen Auffassung – „ertragen“ (Dewe, 1996, S. 738) bzw. wach- und ausgehalten werden¹¹. Auf dieser Grundlage fordert Josef Derbolav (1971, S. 143) in seinem „Abriß einer pädagogischen Ethik“, dass alles, was in Bezug auf pädagogische Antinomien und Polaritäten in dialektische Theoriekonstruktionen vorgetragen wurde (u. a. bei Fröbel, Schleiermacher, Nohl), in eine systematische Analyse des Takts einzuordnen sei.

Der Takt soll also die Vielzahl an Entscheidungsmöglichkeiten pädagogischen Handelns erleichtern und bildet u. a. jene relationierende Instanz, die zwischen dem Gestaltungswillen des Erziehenden und der Spontaneität des Kindes zu vermitteln vermag. Er wird deshalb auch von Elisabeth Blochmann als „Herzentspekt“ beschrieben, der sich einerseits „überall findet, wo eine echte Frömmigkeit zusammengeht mit dem Respekt für die andere Person und ihre Integrität“ (1950, S. 718) und sich andererseits in einer „Schonung des Verletzlichen“ zeigt, „die sich der jeweils Stärkere freiwillig auferlegt“ (1951, S. 590). Auch Helmuth Plessner konstatiert, dass die „Weisheit des Takts“ in dem doppelten „Rechtsgrund“ liege, den anderen sowohl „um meiner selbst“ als auch „um des anderen willen“ zu schonen (1924, S. 99).

Zwei Autoren, die sich entsprechend dieser Traditionslinie besonders detailliert mit dem pädagogischen Takt auseinandergesetzt haben, sind der deutsche Pädagoge und Professor für Schulpädagogik Jakob Muth und der kanadische Bildungswissenschaftler Max van Manen.

Nahezu wortgleich bestimmen Muth (1982)¹² und van Manen (1991)¹³ Äußerungsformen des pädagogischen Takts, die *sui generis* sowohl von

von Volmer (2019) zur „Taktvollen Nähe“ zu nennen, in welcher der Takt explizit und die aristotelische *Mesotes*-Lehre implizit angesprochen werden.

11 Diese Funktion des (pädagogischen) Takts in Bezug auf das Aushalten – und nicht Verdrängen (!) – antinomischer Spannungsverhältnisse betonen auch Burghardt und Zirfas (2019, S. 167).

12 Beinahe sechzig Jahre lang war die am Anfang der 1960er Jahre publizierte und bis 1982 in drei Auflagen erschienene Untersuchung von Jakob Muth die einzige deutschsprachige – recht kompakte und in der letzten überarbeiteten Auflage nur 90 Seiten umfassende – Monografie zum pädagogischen Takt. Die dritte Auflage, von der im Folgenden im Wesentlichen ausgegangen wird, berücksichtigt im Besonderen das zu dieser Zeit neu aufkommende Bestreben einer Vermittlung der verschiedenen Konzeptionen einer kommunikativen Didaktik, wie Muth (1982, S. 8) im Vorwort erläutert.

13 Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass Max van Manen bereits in seinem 1986 erstmalig erschienenen Bestseller „The Tone of Teaching“ (2016) von „Pedagogical Thoughtfulness and Tact“ gesprochen hatte, jedoch erst danach die deutschsprachige Rezeption im Anschluss

pädagogischer als auch didaktischer Bedeutung sind. Werkübergreifend lassen sich vier Merkmale identifizieren, um einerseits die pädagogische Beziehung taktvoll zu gestalten sowie andererseits die Kontingenz pädagogischer Praxis – insbesondere im Unterricht – taktvoll zu bewältigen: (1) Berücksichtigung der Individuallage, (2) Pädagogische Atmosphäre, (3) Vermeidung der Verletzung des Kindes sowie (4) Improvisation und Flexibilität.

Die *Berücksichtigung der Individuallage* bildet den zentralen Ausgangspunkt der taktvollen Beziehungsgestaltung sowohl in der geisteswissenschaftlichen (Muth) als auch in der phänomenologischen (van Manen) Analyse. Betont wird dabei die Orientierung an den individuellen Bedürfnissen und Interessen des einzelnen Kindes (van Manen, 1991, S. 149), da diese letztlich entscheidend für die Achtung der Alterität des Kindes, seiner Intimsphäre sowie seiner persönlichen Situation ist (Muth, 1982, S. 40). Diesen Gedanken präzisiert van Manen dahingehend, dass taktvolle Pädagoginnen und Pädagogen über einen sogenannten „child sense“ (2015, S. 77) verfügen, d.h. über eine aktive und reflektierende Sensibilität („thoughtfulness“) für die kindlichen Erfahrungen, ihr subjektives Erleben und Denken. Der pädagogische Takt ermöglicht dem Erwachsenen in dieser Weise, die Welt aus dem Blickwinkel des Kindes wahrzunehmen. Diese Wahrnehmungssensibilität vermag das Interesse des Kindes an der Welt zu wecken und es ‚in die Welt zu führen‘, in eine Welt des gesteigerten Bewusstseins (ebd., 1992, S. 156). Mit Verweis auf Hegel betont van Manen (2015, S. 141), dass die Bedeutung des ‚Gesehen- und Wahrgenommenwerdens‘ in der Pädagogik gar nicht überschätzt werden könne. Von anderen gesehen zu werden sei die Voraussetzung für die Sichtbarkeit des Menschen, seine Existenz und damit seinen Wert. Jede Art des ‚Wahrnehmens‘ unterhalte deshalb eine praktische Beziehung zum Selbst – und bildet auf dieser Grundlage die Voraussetzung für Selbstvertrauen, Selbstachtung, Selbstwertgefühl und Selbstidentität (ebd., S. 144).¹⁴

Auf dieser Grundlage entfaltet sich eine *Pädagogische Atmosphäre*, die für den Takt charakteristisch ist und sowohl bei Muth als auch van Manen durch weitere Merkmale geprägt wird: die „Verbindlichkeit der Sprache“ (Muth) bzw. die „Tonalität der Stimme“ und den „pädagogischen Blick“ (van Manen). Die Verbindlichkeit der Sprache hat für Muth eine doppelte Bedeutung für die pädagogische Beziehungsgestaltung: Einerseits stellt sie den zentralen Ausgangspunkt einer „taktvollen Haltung“ dar, in der sich sowohl der Respekt des Erziehenden als auch die Anerkennung „des Kindes in seinem Kindsein“ widerspiegeln (1982, S. 25). Andererseits bildet sie die Grundlage dafür, das Kind selbst zu einem taktvollen Handeln, mithin zur Selbstständigkeit zu führen. In

an J.F.Herbart zur Kenntnis nahm, wie er selbst in seiner darauffolgenden ersten Takt Monografie „The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness“ (1991, S. 225, Fn 52) erläutert.

14 Nahezu wortgleich begründen Burghardt und Zirfas (2019, S. 115) die „Wahrnehmungsperspektive“ des Takts.

diesem Kontext konstatiert van Manen (1991, S. 173), dass die ‚Art zu reden‘ in besonderer Weise das Engagement, die Verbindung und Beziehung verkörpert. Wichtig sei weniger, *was* gesagt oder gefordert wird, sondern *wie* Schülerinnen und Schüler aufgerufen werden und *wie* Lehrende Erklärungen anbieten oder Vorschläge machen. Während für Muth (1982, S. 29) die Lernbarkeit dieser Sprach- und Kommunikationsformen Zeugnis darüber abgibt, dass der Takt „lernbar“ sei¹⁵ und damit die „sprachliche Atmosphäre“ im Raum bewusst und willentlich gestaltet werden kann, betont van Manen (1991, S. 180), dass man zwar die ‚richtigen‘ Worte sagen könne, aber wenn die Augen die wahren Gefühle der Abneigung oder des Misstrauens ausdrückten, diese bedeutungslos werden. Der (pädagogische) Blick könne nicht so leicht manipuliert werden, wie die gesprochenen Worte. Deshalb müssten taktvoll Lehrende selbst der ermutigende, fürsorgliche Blick sein.

Die *Vermeidung der Verletzung* kann im Anschluss an Muth (1982, S. 40) und van Manen (1991, S. 164) als Grundprinzip taktvollen Handelns betrachtet werden. Zugleich sind damit die elementaren Grundprobleme, Paradoxien und Antinomien der pädagogischen Beziehungsgestaltung angesprochen.

Die notwendige (machtvolle) Einflussnahme pädagogisch-absichtsvollen Handelns tritt für van Manen durch den pädagogischen Takt nicht als autoritär, kontrollierend, dominierend oder manipulativ auf, um das Kind zu instrumentalisieren, abhängig oder machtlos zu machen (ebd., S. 161), sondern sie äußert sich in einem „subtilen Einfluss“ (ebd., S. 156). Entscheidend ist deshalb die Distanz im pädagogischen Bezug, welche die Wahrung der Integrität des Kindes ermöglicht, zugleich aber nicht als bloße Zurückhaltung (fehl-)interpretiert werden darf, wie Muth (1982, S. 45) akzentuiert. Entscheidend ist das rechte Maß: Die Distanz darf nicht so groß sein, dass daraus ein Zurückziehen erwächst oder, wie van Manen (1991, S. 162) beschreibt, der Wolf (*laissez-faire*) im Schafspelz (kindzentrierter demokratischer Fortschritt) auftritt. Zugleich würde ein vollständiger Distanzverlust zu einem „Bruch des pädagogischen Bezugs“ (Muth, 1982, S. 47) führen.

Die Frage nach der Ausbalancierung dieses durchaus komplexen Spannungsverhältnisses rückt den pädagogischen Takt jedoch in genau jene Position, die ihm wiederholt den Ruf einer (heilvollen) Instanz oder ‚Zauberformel‘ (Suzuki, 2010, S. 11) zubrachte: Er vermag es offenbar, „im pädagogischen Bezug in der Einmaligkeit einer Situation und bei der Eigenart des Kindes“ stets und kontinuierlich die jeweils „angemessene Distanz“ festzulegen (Muth, 1982, S. 47). Die Unverfügbarkeit des Takts, das „dynamisch Unregelmäßige in der statischen Regelmäßigkeit“ (ebd., S. 20) oder wie es van Manen (2015, S. 88) beschreibt, der

15 Es sei darauf hingewiesen, dass Muth (1982, S. 59) in seiner Argumentation in Bezug auf die Lernbarkeit des Takts durchaus schwankt, insofern er wiederholt betont, dass sich der Takt „gegen jede Kontinuität“ versperrt.

„nicht durch Regeln geregelte, aber nicht ungeregelte Takt“, erscheint geradezu als (paradoxe) Voraussetzung dafür, dass Pädagoginnen und Pädagogen sowohl den „rechten Weg“ finden als auch letztlich dem einzelnen Kind Gerechtigkeit widerfährt, ohne dabei „nach vorgegebenen Regeln“ zu verfahren oder „verbindlichen Lehren“ zu folgen (Muth, 1982, S. 49).

Um die Kontingenz pädagogischer Praxis taktvoll zu bewältigen, fordern sowohl Muth als auch van Manen *Improvisation* und *Flexibilität* von den Lehrpersonen. Jedoch unterscheiden sich ihre Zugänge maßgeblich: Muth erteilt – und hier wurde er offenbar durchaus auch missverstanden¹⁶ – dem „geborenen Erzieher“ bzw. einem „pädagogischen Naturalismus“ (1982, S. 69) eine ausdrückliche Absage, indem er davon ausgeht, dass gelingender Unterricht lediglich „auf der Grundlage [eines] durch Theorie vorgebildeten pädagogischen und didaktischen Verständnisses und aus der Sicherheit einer [...] Vorbereitung heraus improvisiert“ werden kann. Van Manen betont hingegen, dass der Takt nicht einfach eine Art Vermittler zwischen Theorie und Praxis (2015, S. 100) ist, sondern sich durch ein intuitives, gefühlsmäßiges, moralisches Wissen („pathic knowledge“, 2015, S. 85) auszeichnet. Zu wissen, was zu tun ist („to know what to do“), ergebe sich dann im unmittelbaren Handeln, in sogenannten ‚Kairos-Momenten‘ (ebd., S. 185), in denen man zugleich auch nicht immer wissen kann, was zu tun ist („when you don’t know what to do“). Pädagogischer Takt sei ‚aktive Wachsamkeit‘, ‚ethische Sensibilität‘ und ‚praktische Flexibilität‘ (van Manen, 2015, S. 190). Die Offenheit für das Ungeplante ermöglicht jedenfalls, so auch Muth (1982, S. 60), die spontane Reaktion auf kindliche Verhaltensweisen, eine Resonanz auf das Unerwartete im unterrichtlichen Tun, in der sich der Takt als „dramaturgisches Phänomen“ (ebd.) äußert und damit eine wechselseitige „dialogische Spannung“ (ebd., S. 60) aufrechtzuerhalten vermag. Der Mut zur Flexibilität und Improvisation spiegelt sich dann in einer „Situationssicherheit“ (Muth, 1982, S. 58) wider, die van Manen (1991, S. 158) als „Situatives Vertrauen“ bezeichnet. Mit anderen Worten, haben taktvoll Lehrende gelernt, in kontingenten Situationen auf sich selbst zu vertrauen.

Beispielhaft zeigt sich in den Beiträgen von Muth und van Manen ein Phänomen, das in dieser Rezeptionslinie symptomatisch zu sein scheint. Mit Rekurs auf den pädagogischen Takt werden verschiedene erziehungswissenschaftliche Zugänge und pädagogische Konzeptionen begründet: eine „phänomenologische Pädagogik“ (van Manen) oder ein „offener Unterricht“ (Muth), aktuell auch eine „würdevolle Sozialpädagogik“ (Volmer, 2019) oder eine „Resonanzpädagogik“ (Beljan, 2019). Der pädagogische Takt eignet sich offenbar

16 Burghardt und Zirfas (2019, S. 57) setzen das ‚authentische Handeln‘ bei Muth mit einem „Takt des Naturalismus“ gleich. Hingegen betont Muth (1982, S. 40) nachdrücklich, dass ein „Takt des Naturalismus“ in der Schule jedenfalls „das Nachdenken über didaktische Maßgeblichkeiten“ ad absurdum führen und der Unterricht dem „Chaos“ ausgeliefert wäre.

als systematischer Rahmen, der allerdings nicht selten in romantische Diktionen mündet oder als Lösungsformel für die pädagogischen Antinomien und Paradoxien angeführt wird, ohne dass hierfür plausible Gründe angeführt werden.

Beachtenswert erscheint daher die gegenwärtige Entwicklung in der Taktforschung, die darum bemüht ist, sowohl den Begriff als auch das Phänomen des pädagogischen Takts als „systematische Problemformel der Pädagogik“ (Burghardt & Zirfas, 2019, S. 10) zu begreifen. Seit mehr als zehn Jahren macht es sich ein Forschungsteam unter der Leitung von Jörg Zirfas zur Aufgabe, sich historisch, anthropologisch, ethisch, handlungstheoretisch, interkulturell und ethnografisch an den pädagogischen Takt anzunähern. Die kürzlich publizierte Monografie von Daniel Burghardt und Jörg Zirfas (2019) kann deshalb als Zusammenführung zahlreicher Vorarbeiten (Ackermann, 2015; Burghardt, 2015; Gödde & Zirfas, 2012; Suzuki, 2008, 2010; Zirfas, 2012, 2015) betrachtet werden. In diesem Buch verfolgen die Autoren ein vierfaches Ziel: Erstens sollen die zentralen historischen Theorien und Modelle des pädagogischen Takts rekonstruiert werden. Zweitens wird die Perspektive des Takts konstruktiv-kritisch auf aktuelle Dimensionen und Fragen der Pädagogik bezogen. Drittens werden „eine Fülle von unterschiedlichen und nicht immer komplementären Lesarten“ (ebd., S. 279) des Takts dekonstruiert, um viertens zentrale Ergebnisse aus einem ethnografischen Forschungsprojekt in Deutschland und Japan zu präsentieren.

Die Nachzeichnung der historischen Entwicklung führt Burghardt und Zirfas (2019, S. 65) zu der Annahme, dass insbesondere moderne pädagogische Theorien und Modelle den Takt als „*hidden concept*“ (ebd., S. 35, Herv. i. O.) voraussetzen: Mit dem Diskurs um *Heterogenität* habe der Takt gemeinsam, dass beide als „Grundbegriffe für Differenzbestimmungen fungieren“ (ebd., S. 73). Die *Anerkennung* erweise sich für „die intersubjektive Asymmetrie als Katalysator einer taktvollen sozialen Beziehung“ und der *Inklusionsdiskurs* verleihe dem Takt „eine politisch-institutionelle Note“ (ebd.).

Im Mittelpunkt der darauffolgenden theoretischen Abhandlung stehen vier systematische Funktionen des Takts, die sowohl unter einem anthropologischen, ästhetisch-ethischen sowie handlungstheoretischen Blickwinkel abgehandelt und insbesondere unter dem Gesichtspunkt von Taktlosigkeit kritisch diskutiert werden: Takt als (1) Vermittlungsprinzip, (2) Antinomiekonzept, (3) Grenzmodell sowie (4) kreativ-responsiver Begriff.¹⁷

Die Vulnerabilität und Erziehungsbedürftigkeit des Menschen sind für Burghardt und Zirfas (2019) aus anthropologischer Perspektive das Pendant zum Takt, von dem aus sich seine „Regeln und Rituale“ (ebd., S. 86) insbesondere

17 Diese Funktionsformen werden bei Burghardt und Zirfas (2019) quer über die Kapitel (3. Anthropologische Grundlagen, 4. Ästhetische und ethische Dimensionen sowie 5. Pädagogische Urteils- und Handlungsperspektiven) beschrieben, weshalb sie erst auf den zweiten Blick im hier beschriebenen Zusammenhang deutlich werden.

als *Vermittlungsprinzip* auf einer körperlichen, sinnlichen, leiblichen und symbolischen (Wahrnehmungs-)Folie entschlüsseln lassen. Die systematisch-dialektischen Überlegungen von Schleiermacher dienen als theoretische Folie, um den Takt als „dichotomisches Problematisierungsprinzip“ (ebd., S. 149) in acht unterschiedlichen Dimensionen (u.a. Gegenwart und Zukunft, Allmacht und Ohnmacht, Gleichheit und Ungleichheit) zu rekonstruieren.

Individualität und Identität bilden den anthropologischen Ausgangspunkt für den Takt als *Antinomiekonzept*. Aus handlungstheoretischer Sicht beleuchten Burghardt und Zirfas (2019, S. 167) kritisch im Anschluss an Kant erstens die pädagogische Widersprüchlichkeit der Selbst- und Fremdbestimmung (Freiheit und Zwang) in der neuzeitlichen Bildungstradition der Individualisierung und Chancengleichheit; zweitens die „informelle soziale Ordnungsstruktur“ des Takts, die ihm insbesondere in der (scheinbar taktvollen) Kommunikation den Verdacht der „Ideologie“ und „Inszenierung“ auferlegt sowie drittens seine zentrale Funktion in Bezug auf das „Aushalten von Antinomien“. Insbesondere die „Kunst der Relationen und Relativierungen“ (ebd., S. 142) verleihe dem Takt eine „radikal individuelle ethische Note“ (ebd., S. 147), die sich als „Schutzvorrichtung“ (ebd., S. 144) nicht nur auf das Gegenüber beziehe, sondern auch – aufgrund einer „Genugtuung“ (ebd., S. 147) über das eigene taktvolle Tun – dem Selbst gerecht werde und die eigene Identität wahre.

Als *Grenzmodell* wird der Takt in anthropologischer Hinsicht an der Schnittstelle zwischen gesellschaftlichen Relationen und pädagogischen Beziehungsformen verortet, in denen das Austarieren von Nähe und Distanz in Frage steht. Neben einem geschlechtlichen und ethischen Hintergrund problematisieren Burghardt und Zirfas (2019) auf einer psychoanalytischen Grundlage, dass der Takt „eine Haltung der Distanz im Wissen um die prekäre Nähe der Übertragung“ (ebd., S. 89) erfordere, die im pädagogischen Setting nur über den Weg der Reflexion möglich und deshalb für ein taktvolles pädagogisches Handeln konstitutiv sei (ebd., S. 90). Deshalb werden die emotionalen Grenzlinien des Takts in Bezug auf das „Wohlfühlen“ (ebd., S. 130) und das „Mitgefühl“ (ebd., S. 132) kritisch diskutiert und als Voraussetzung für die Anerkennung der Selbstachtung als „Grenzbedingung taktvollen Verhaltens überhaupt“ (ebd., S. 176) identifiziert.

Für die Beschreibung des Takts als *kreativ-responsiver Begriff* wird vom Menschen als zeitlichem Wesen ausgegangen. In bewusster Abgrenzung zu van Manens (2015) Betonung des ‚günstigen Augenblicks‘ (*kairos*) rekurren Burghardt und Zirfas (2019) auf prominente Vorgängerdebatten: Die „Pädagogik des Verweilens“ im Anschluss an Rousseau (ebd., S. 107), das „gegenwärtige Spiel“ bei Neill (ebd., S. 109) sowie das Modell der „Disziplinarzeit“ zur Habitualisierung von Zeitregimen bei Foucault (ebd., S. 111). Die Kreativität in „unvorhersehbaren, kontingenten (und potentiell krisenhaften) Erziehungs- und Unterrichtssituationen“ (ebd., S. 181) identifizieren sie nicht als „Maßstab“ für den Takt, sondern als seinen „*modus operandi*“ (S. 182, Herv. i. O.).

Auf dieser theoretisch-diskursiven Grundlage analysieren Burghardt und Zirfas (2019) die Ergebnisse ihrer ethnografischen Studie zum pädagogischen Takt in Japan und Deutschland. Als zentrales Ergebnis kann hier festgehalten werden, dass (wie bereits oben besprochen) der Takt in Deutschland – nicht zuletzt aufgrund der geisteswissenschaftlichen Rezeption – eine „starke individualistische Tendenz“ (ebd., S. 275) aufweist und damit verbunden den „Fokus auf individuelle Grenzen“ und insbesondere die Beziehung zur (taktvollen) Lehrperson in den Vordergrund stellt. Im Gegensatz dazu sei der Takt in Japan – nicht zuletzt aufgrund des dort herrschenden Gesellschafts- und Bildungssystems – mit einer stärkeren „Gruppenorientierung“ und folglich mit „gruppenbezogenen Grenzziehungen“ verbunden (S. 276). Beachtenswert ist für die Autoren, dass in Japan den Schülerinnen und Schülern – durch das „ritualisierte Prinzip der Kleingruppen (Han)“ (S. 254) – eine größere Verantwortung für die „Aufrechterhaltung des pädagogischen Takts“ als ein „didaktisches Medium“ zugesprochen wird (S. 276). Deshalb sei der japanische Takt „ein gruppenbezogener, didaktisch-sozialisatorischer Takt“ (ebd.), der wesentlich stärker an Ordnung und Stabilität (exakte Höflichkeits- und Anstandsformen) gebunden ist und für den eine wechselseitige Verantwortung vorausgesetzt wird. Zusammenfassend halten die Autoren fest, dass sich der pädagogische Takt in Deutschland als „theoretische Problematisierungsformel“ herauskristallisiert, während er in Japan eher einem lehr- und lernbaren „praktischen Handlungskonzept“ entspreche.

Abschließend kann gesagt werden, dass Burghardt und Zirfas (2019) mit ihrer Monografie eindrucksvoll auf die Möglichkeit verweisen, den Takt facettenreich und vielschichtig zu beschreiben sowie für erziehungswissenschaftliche Analysen und eine empirische Forschung heranzuziehen. Obgleich die Autoren den Takt explizit als „Problemformel“ etikettieren und kritisch rekonstruieren, zeigen sie wiederholt, dass dieser – wenn auch als problematische – doch letztlich als ‚Lösungsformel‘ für die pädagogischen und sozialen Probleme und Paradoxien gilt. Nicht zuletzt kann der ethnografische Zugang dieser Taktforschung auch als bedeutsame Inspiration für die vorliegende Arbeit erachtet werden.

Mit der Rekonstruktion der zwei Hauptstränge der unterschiedlichen Thematisierungsrichtungen des pädagogischen Takts sowie der detaillierteren Beschreibung der Taktforschung von Muth, van Manen, Burghardt und Zirfas sowie Patry ist nun sowohl der methodische als auch der inhaltliche Gang der Arbeit vorgezeichnet.

1.3 Zielsetzung und Methode

Die Besprechung des aktuellen Forschungsstandes zeigt deutlich, dass es sich bei dem Vorhaben der Erörterung von Begriff und Phänomen des pädagogischen