



Leseprobe aus Koerrenz, Erziehung.  
Eine Theorie der Aufklärung, ISBN 978-3-7799-7475-8  
© 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/  
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7475-8](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7475-8)

# Inhalt

<b>Prolog – Zugangsnotizen</b>	6
<b>Kapitel 1: Erziehung als Operation</b>	11
§ 1–7	Erziehung als Theorie-Praxis von Zielen, Effekten und Operation
§ 8–14	Erziehung als kulturelle Praxis
§ 15–21	Erziehung als absichtsvolle Steuerung von Lernen
§ 22–28	Erziehung als Handeln aus Freiheit und Verantwortung
§ 29–35	Erziehung als direktes und indirektes Handeln
§ 36–42	Erziehung als Theorie und Praxis des Wahrnehmens-Lassens
§ 43–49	Erziehung als ethische und erkenntnistheoretische Herausforderung
<b>Kapitel 2: Erziehung als Kritik</b>	64
§ 1–7	Theorie als Praxis der Aufklärung
§ 8–14	Theorie der Ausdrucksformen
§ 15–21	Erste Ausdrucksform: die Face-to-Face Kommunikation
§ 22–28	Zweite Ausdrucksform: der curriculare Lehrplan
§ 29–35	Dritte Ausdrucksform: die sozialen Regelstrukturen
§ 36–42	Vierte Ausdrucksform: die materialen Regelstrukturen
§ 43–49	Fünfte Ausdrucksform: die kulturell-gesellschaftlichen Normalitätsannahmen
<b>Kapitel 3: Erziehung – der Mensch im Horizont der Aufklärung</b>	145
§ 1–7	Aufklärung als Laboratorium
§ 8–14	Aufklärung als kritische Theorie und politische Praxis
§ 15–21	Aufklärung und die Gleichzeitigkeit von komplementären Polaritäten
§ 22–28	Aufklärung und Erziehung als Reproduktion und Produktion von Normalität
§ 29–35	Erziehung als öffentliche Kommunikation
§ 36–42	Erziehung als sozialer Sachverhalt
§ 43–49	Theorie der Erziehung als Deutungs- und Handlungsmuster
<b>Literatur</b>	186

## Prolog – Zugangsnotizen

Erziehung ist eine universale kulturelle Praxis der menschlichen Existenz. Menschen lernen und dieses Lernen wird gesteuert. Erziehung beschreibt jene Steuerungsprozesse, die von außen absichtsvoll auf das Lernen von Menschen einwirken. In der kritisch-operativen Pädagogik werden für Erziehung mit Blick auf das Verständnis des Menschen vier Aspekte vorausgesetzt. Der erste Aspekt ist, dass Menschen um des eigenen Überlebens willen nicht nur auf Lernen angewiesen, sondern auch zum Lernen befähigt sind. Diese banal klingende, aber auch unhintergehbare Voraussetzung des Seins korrespondiert zweitens mit der Annahme, dass Menschen trotz vielleicht extrem einschränkender und bedrückender Lebensumstände im Laufe des Lebens (in der Regel) ein Moment der Freiheit eigen wird, sich so oder so im Reden, Verhalten und Handeln zu entscheiden. Damit kann und muss Erziehung rechnen. Dieses Moment der Freiheit führt drittens zu der Folgerung, dass Menschen im Umgang mit dieser Freiheit für ihr Reden und Schweigen, Verhalten und Handeln verantwortlich sind und verantwortlich gemacht werden können. Der vierte Aspekt setzt voraus, dass menschliches Zusammenleben in kulturellen und davon abgeleitet in gesellschaftlichen Kontexten auf der sozialen Organisation von Macht beruht. Alle vier Aspekte sind zunächst einmal so formal, dass sie als weitgehend universal gelten können. Dies wird vorausgesetzt.

Dann aber liegt es nahe, Erziehung als eine universale kulturelle Praxis zu betrachten, in der Lernen, Freiheit, Verantwortung und die soziale Organisation von Macht in einer bestimmten Weise aufeinandertreffen. Dabei stellen sich vor allem die Fragen, was in dieser kulturellen Praxis geschieht, was in ihr gemacht, wie in ihr gehandelt wird und wie diese verstanden wird. Die Klärung dieser Fragen richtet unsere Aufmerksamkeit also darauf, dass die absichtsvolle Steuerung des Lernens von außen der Schlüssel zu einem realistischen und empiriefähigen Verständnis aller Erziehung ist. Bei näherem Nachdenken über diesen operativen Kern zeigt sich, dass Erziehung als eine Theorie der Aufklärung sowohl personal als auch strukturell gedacht werden muss, um den Zusammenhang von Lernen und Macht angemessen zu erfassen. Das ist die Bedingung der Möglichkeit einer Theorie der Erziehung.

Hinter aller Erziehung stecken zu verantwortende Entscheidungen von Menschen darüber, in welcher Form welche Wahrnehmungsimpulse präsentiert und gestaltet werden sollen. Erziehung ist eine spezifisch pädagogische Ausübung von Macht und beruht auf manchmal direkt sichtbaren, oftmals jedoch nur indirekt und mittelbar zu rekonstruierenden Absichten. Erziehung ist als absichtsvolle Steuerung des Lernens zu verantworten. Erziehung ist als kulturelle Praxis über

die Ausübung von Freiheit und Verantwortung somit Teil der angewandten Ethik. Darum geht es – um Erziehung als kulturelle Praxis einer angewandten Ethik.

Dabei ist die Theorie der Erziehung selbst ein Teil ihrer Praxis. Was überhaupt als erzieherisch relevante Größen in Betracht gezogen wird, ist bereits ein Ergebnis von Kritik als Unterscheidung und Entscheidung. Ins Zentrum rückt dabei die kritische Analyse verschiedener Ausdrucksformen des Wahrnehmens-Lassens – dem operativen Kern jeglicher Erziehung. Erziehung ist als Theorie der Aufklärung auf die kritische Analyse von personalen und strukturellen Steuerungen menschlichen Lernens gerichtet.

Eine kritisch-operative Theorie der Erziehung analysiert die Art und Weise der Lernsteuerung. Die typologische Unterscheidung von fünf Ausdrucksformen erzieherischen Handelns bietet eine neue Grundlage für empirische Forschung der kulturellen Praxis von Erziehung. Der kritisch-operative Ansatz eröffnet als eine Praxis der Theorie zugleich die Möglichkeit, spezifische Adressierungen wie die globale, postkoloniale, ökonomische, ökologische oder digitale Erziehung neu zu bestimmen.

In diesen wenigen Notizen sind die wesentlichen Grundzüge dessen skizziert worden, was auf den folgenden Seiten über eine Auseinandersetzung mit den Motiven Operation, Kritik und Aufklärung entfaltet werden soll. Die kritisch-operative Theorie der Erziehung bildet dabei quasi die Rückseite einer kritisch-operativen Theorie der Bildung, die bislang in einer postmodernen Sprachgestalt vorgestellt wurde (Koerrenz 2022). Gemeinsam ist Erziehung und Bildung, dass es in einer konkreten Hinsicht immer um Lernen geht. Es geht um die Instanzen, die unter den Prämissen von Freiheit und Verantwortung das je individuelle Lernen steuern. In der Ordnung der deutschen Sprache wurde im Zuge der Aufklärung die Grundunterscheidung eingeführt, nach der auf der einen Seite die Um- und Mitwelt als das „Außen“ (Erziehung) und auf der anderen Seite das „Selbst“ (Bildung) als verantwortliche Instanzen der Lernsteuerung identifiziert werden können. Erziehung und Bildung gehören mit Blick auf Lernen und Lernsteuerung zusammen, sind gleichzeitig aufeinander verwiesen und doch operativ deutlich voneinander unterschieden. Auf beiden Seiten geht es letztlich um kulturelle Praktiken einer zu verantwortenden Steuerung des Lernens. Auf beiden Seiten geht es letztlich um kulturelle Praktiken als angewandte Ethik.

Die kritisch-operative Pädagogik hat verschiedene biografische Hintergründe. Biografische Prägungen fließen – wie auszuführen sein wird – grundsätzlich in die Positionalität (und Perspektivität) jedes Menschen ein. Es gehört zu den Einsichten in die Bedingtheit eigenen Weltwahrnehmens, diese Prägungen (mindestens) sich selbst bewusst zu machen. Die Praxis jeglicher Theorie, auch wenn bzw. vielleicht gerade dann, wenn sie sich wert- und kontextfrei inszeniert, ist durchzogen von solchen bewussten und unbewussten biografischen Prägungen. Das gilt natürlich auch für mich und für die hier vorgelegte Theorie.

In akademischer Hinsicht handelt es sich biografisch um eine Art kreative Bricolage von Motiven meiner beiden Doktorväter und meines Habilitations-Mentors. Um mit letztgenannter Person zu beginnen, ist allein schon in der Bezeichnung „kritisch-operativ“ die Anknüpfung, aber auch die Differenz zu meinem Tübinger Lehrer *Klaus Prange* ersichtlich. Klaus Prange verdanke ich die Annahme, dass Erziehung nur über eine Operation bzw. einen operativen Kern oder eine operative Basis sinnvoll thematisiert werden kann. Es geht in Erziehung um eine grundlegende und universale Praxis, die den Menschen zum Kulturwesen macht. Wie genau jedoch dieser operative Kern bestimmt werden kann und welche Rolle dabei gesellschaftliche Aspekte wie soziale und materiale Regelstrukturen spielen – dies markiert Differenzen.

*Philipp Eggers* hat als Doktorvater in Bonn meine pädagogische Dissertation betreut. In einem Gespräch sagte er mir einmal, dass seine 1967 publizierte Idee einer differenzierten Betrachtung funktionaler Erziehung nicht bedeutsam und zu vernachlässigen wäre. Dem möchte ich in und mit meiner kritisch-operativen Pädagogik entschieden widersprechen. Philipp Eggers hatte als Jurist und Rechtsphilosoph in seiner Tätigkeit als Pädagoge ein Unbehagen formuliert, das sich einstellt, wenn wir Erziehung nur direkt und unmittelbar und dann in der Regel personalistisch verstehen. Mit Blick auf das Rechtssystem hat mir sein Motiv unmittelbar eingeleuchtet: Das Rechtssystem erzieht uns durch das bloße Vorhandensein als Regelstruktur, weil und insofern sowohl in die Formulierung als auch in die Auslegung von Gesetzen oftmals (wenn auch nicht immer) Motive der Lernsteuerung inkorporiert werden. Ein kritisches Verständnis von Erziehung wird die Aufmerksamkeit genau auf diesen Sachverhalt der mittelbaren, indirekten und zum Teil bewusst getarnten Lehrabsichten richten.

Hinter bzw. über allen akademischen Impulsen aber stehen die Einflüsse meines theologischen Doktorvaters *Henning Schröder*, der mich – wie auch seine anderen Schülerinnen und Schüler – immer zu eigenständigem und verantwortlichem Denken ermutigt hat. Ermutigung kann man sich ebenso wenig kaufen wie respektvolles, teils verwundertes, Staunen vor ungewohnten Denkwegen. In Theorie und Praxis hat Henning Schröder vermittelt, dass Hermeneutik ein durch und durch existentieller Akt ist. Verstehen ist weit mehr und anderes als eine methodische Umgangsweise mit einem Gegenstand. Verstehen ist zwar auch, keinesfalls jedoch nur, Texthermeneutik. Verstehen ist immer auch die Auseinandersetzung mit sich selbst. In Aufnahme der Existenzphilosophie Sören Kierkegaards einerseits und von kulturethischen Motiven bei Johann Amos Comenius andererseits hat Henning Schröder mir ins Denken eingeschrieben, dass die Art und Weise, wie wir Mitwelt und Umwelt „verstehen“, Ausdruck einer auf uns selbst zurückzuführenden Ethik ist. Insofern ist in letzter Konsequenz auch jegliche Theorie bereits Teil einer ethischen bzw. politischen Praxis.

Neben den akademischen Hintergründen waren es nicht zuletzt persönliche biografische Elemente, die meine Auseinandersetzung mit kulturellen und anthropologischen Phänomenen wie Erziehung oder Bildung geleitet haben.

Eine Seite wird durch den Satz des Oberstufenkoordinators meines Gymnasiums markiert, den er mir bei der Mitteilung meines Notenergebnisses im Abiturbereich mit auf den weiteren Weg gegeben hat. Die wohl aus tiefstem Herzen kommende Aussage „Wie schön, dass wir Sie hier nie wiedersehen müssen“ hat in mir den Verdacht genährt, dass das Koordinatensystem meines persönlichen Verhaltens während der Schulzeit und die soziale Regelstruktur dieser Schule in den Augen des Oberstufenkoordinators wohl nicht vollständig übereingestimmt hatten. Eine solche Wegzehrung weckt nahezu automatisch eine gewisse Neugier, der Bedeutung von menschlicher Freiheit und Verantwortung einerseits und der Beschaffenheit von Regelstrukturen in solchen pädagogischen Institutionen andererseits auf den Grund zu gehen.

Maßgeblich getrieben wurde diese Neugier durch meine Mitwirkung in der außerschulischen Jugendarbeit. 15 Jahre Beteiligung an der Gestaltung und Leitung von Jugendgruppen und Ferienfreizeiten nötigen nahezu zwangsläufig dazu, dieses Geschehen auch theoretisch erfassen zu wollen. Unter der Annahme, dass die bloße Teilhabe an dieser Jugendarbeit (teilweise mit sogenannten „schwererziehbaren“ Kindern und Jugendlichen) mein Lernen (absichtsvoll) gesteuert hatte, war die Frage naheliegend, wie man die unterschiedlichen Impulse dieser kulturellen Settings sachlich und biografisch (ein)ordnen kann.

Vor diesen Hintergründen verbanden sich persönliche pädagogische Erfahrungen mit den akademischen Prägungen zunächst zu einer Gedankenwirrnis, die nach Ordnung und Aufklärung gerufen haben. Eine solche Ordnung und eine solche Aufklärung werden mit der kritisch-operativen Pädagogik versucht. Als Beitrag zu dieser kritisch-operativen Pädagogik werden in den nachfolgenden Kapiteln die Konturen eines auf Unterscheidung und Entscheidung zielenden Erziehungsbegriffs entfaltet. Ein kritisch-operatives Verständnis von Erziehung eröffnet Möglichkeiten sowohl für die Praxis empirischer Forschung als auch für die Praxis weiterer Grundlagentheorie.

Köln/Jena, 15. März 2023

Ralf Koerrenz



# 1. Erziehung als Operation

## § 1

***Erster Gedanke:** Erziehung ist eine kulturelle Praxis, die für Individuen und Gesellschaft gleichermaßen grundlegend ist. Eine allgemeine Theorie der Erziehung als Voraussetzung für jegliche spezielle Theorie der Erziehung muss unabhängig von zeitlichen und räumlichen Kontexten diese kulturelle Praxis (als kritische Theorie) angemessen beschreiben und – im besten Fall – handlungstheoretisch begründen. Dabei nimmt die Unterscheidung dreier Zugänge zu Erziehung über Ziele, Wirkungen und Operation eine orientierende Funktion ein.*

Erziehung ist eine Realität. Das Wort „Erziehung“ bezeichnet eine kulturelle Praxis, die sich ereignet. Erziehung als kulturelle Praxis bezeichnet bestimmte Formen von Ereignissen. Was Erziehung für ein Ereignis ist, soll zunächst noch offenbleiben. Die Aufmerksamkeit soll zunächst sprach- und sachlogisch auf die strukturelle Beschaffenheit von Erziehung als Ereignis gerichtet werden. Wichtig ist zunächst der banal wirkende Sachverhalt, dass ein Ereignis – soll es überhaupt wahrnehmbar und insbesondere theoretisch fassbar sein – immer durch einen Anfang und ein Ende gekennzeichnet ist. Dabei spielt die Dauer und ggfs. die auf Kontinuität gerichtete Form des Ereignisses eine zunächst zu vernachlässigende Rolle. Diese Aspekte werden als Kritik bei der Unterscheidung verschiedener Typen von Ausdrucksformen (Kap. 2) näher zu betrachten sein. Erziehung als Ereignis ist immer begrenzt – wenn vielleicht auch nicht immer mit Blick auf die Formgebung durch bestimmte Erziehende (vor allem Akteure in der dritten bis fünften Ausdrucksform), so doch auf jeden Fall auf Seiten der Zu-Erziehenden. Hätte Erziehung weder Anfang noch Ende, wäre sie zeitlich lediglich ein gegen Unkenntlichkeit tendierender Prozess ohne nähere Strukturierung. Aus der Kennzeichnung von Erziehung als Ereignis ergibt sich folgende Struktur:

### **Anfang – Ereignis – Ende**

Aus der zunächst schlichten Kennzeichnung von „Erziehung“ als einem „Ereignis“ resultiert auch, dass es eine Situation vor dem Anfang und eine Situation nach dem Ende gibt. „Erziehung“ ist also nicht nur durch Anfang und Ende, sondern auch durch ein Vorher und Nachher gekennzeichnet.

## Vorher – (Anfang – Ereignis – Ende) – Nachher

Wenn nun der „Anfang“ und das „Ende“ als Bindeglieder zwischen Vorher und Ereignis bzw. zwischen Nachher und Ereignis zunächst einmal als eigenständige Zugangsmöglichkeiten zu einer Theorie der Erziehung vernachlässigt werden, so gibt es – typologisch betrachtet – folgende drei Varianten, zu einer Theorie der Erziehung zu gelangen: (a) vom Vorher, (b) vom Nachher und (c) von der Mitte des Ereignisses. Der Ansatz einer kritisch-operativen Erziehungstheorie besagt: Der Erziehungsbegriff sollte aus wissenschaftstheoretischen, aus anthropologischen und aus professionstheoretischen Gründen nicht vom Vorher oder Nachher, sondern in einer bestimmten Weise von der Mitte des Ereignisses aus bestimmt werden.

### § 2

Zugänge, die über das „Vorher“ zu einer Klärung von „Erziehung“ gelangen wollen, setzen mit der Vorstellung von Zielen ein. Dies mag auf den ersten Blick verwundern, denn Ziele beziehen sich immer auf ein gedachtes Nachher und können (bestenfalls) auch immer erst in einem Nachher überprüft werden. Bei genauerem Hinsehen wird jedoch deutlich, dass all den verschiedenen, manchmal bis ins Konturenlose übersteigerten, Zielvorstellungen von Erziehung der Einsatz beim „Vorher“ zugrunde liegt. „Erziehung“ wird im Vorher von Zielvorgaben bestimmt, deren Realisiert-Werden von dem erzieherischen Handeln erwartet oder zumindest erhofft wird. Für die Erreichung der Ziele wird Erziehung als notwendig identifiziert, weil ohne absichtsvolle Steuerung des Lernens dieses oder jenes Ziel nicht erreicht werden könne.

### **Ziele = Vorher** → (Anfang – Ereignis – Ende)

Zweifelsohne gibt es keine Erziehung ohne Zielvorstellungen und keine Theorie der Erziehung ohne eine entsprechende Diskussion. Auch in der kritisch-operativen Erziehungstheorie werden die Funktion und die Position von Zielen, also die intentionale Dimension von Erziehung, bestimmt werden müssen. Diese Funktions- und Positionsbestimmung ist Voraussetzung dafür, um die Betrachtung von Erziehung als Ereignis in die Analyse von Erziehung als – letztlich immer intentional gesteuerte und aus diesem Grund zu verantwortende – Handlung überzuleiten. Aber: Ist die Erarbeitung eines allgemeinen Verständnisses von Erziehung über Ziele sinnvoll und plausibel?

Zwei Einwände lassen sich vor allem gegen einen solchen Einsatz vorbringen:

- Ziele sind immer Ausdruck für einen zeitlichen und räumlichen Kontext und insofern immer zeitlich und räumlich bedingt.
- Ziele sind in der Regel nichts spezifisch Pädagogisches, sondern werden mit anderen Zugriffen auf Wirklichkeit (neben der Steuerung von Lernprozessen) geteilt.

Die gesellschaftliche Bedingtheit vieler Erziehungsziele ist gerade in der historischen Perspektive unübersehbar. In welchem Grad an Abstraktheit Ziele auch immer gedacht werden mögen, sind und bleiben diese kontextgebunden, was beispielsweise der Wandel von Erziehungszielen im Schatten der verschiedenen gesellschaftlichen Systeme seit der Aufklärung (vor allem im deutschsprachigen Raum) eindrucksvoll belegt. Überdies: Viele der pädagogischen Ziele zwischen Demokratie, Frieden, Mündigkeit und der zumindest zunächst immer konturenlosen Humanität sind ebenso juristische, politische, psychotherapeutische oder religiöse Ziele. Abstraktere und auch konkretere Ziele teilt die Pädagogik (notwendigerweise) mit anderen gesellschaftlichen Gruppen aus Politik, Religion, Journalismus oder Medizin und nicht zuletzt dem sogenannten ‚Menschen von der Straße‘. Und dies ist nicht im geringsten verwerflich, sondern dokumentiert vielmehr die Verflechtung gesellschaftlich definierter Normalität mit erzieherischem Denken und Handeln. Zielperspektiven wie die genannten dokumentieren insgesamt Schnittfelder allgemeiner Weltdeutung.

### § 3

Man könnte sich nun damit zufriedengeben, gesellschaftlich bedingte Zielvorstellungen mit anderen Praxis- und Theoriesystemen (Recht, Politik, Psychologie, Soziologie, Religion etc.) zu teilen und sie lediglich pädagogisch zu wenden versuchen. Das Grundverständnis bestünde dann in einer Anwendung gesellschaftlicher Vorgaben auf menschliches Lernen. Erziehung ist nicht jenseits konkreter gesellschaftlicher Normalitätsrahmen zu denken. Dennoch erscheinen Ziele als theoretischer Zugang zum Verständnis dieser kulturellen Praxis aufgrund ihrer Wandelbarkeit und Zufälligkeit unzulänglich. Gegen eine primäre Orientierung und damit auch gegen eine Auffassung von Pädagogik als Adaptionswissenschaft und Anhängsel gesellschaftlicher Vorgaben spricht jedoch folgende Abwägung:

*Zum einen* bilden Zielvorstellungen in keinem der genannten Praxis- und Theoriesysteme den Kern, über den sich die zum jeweiligen Wissenssystem gehörige Profession definieren könnte und faktisch definiert. Im juristischen Bereich beispielsweise werden Recht und Gesetz zwar auch unter den Maßgaben übergeordneter gesellschaftlicher Orientierungsrahmen (wie z. B. dem Grundgesetz oder den Allgemeinen Menschenrechten) betrachtet. Im Kern definiert sich die juristische Profession jedoch nicht primär über die Auseinandersetzung mit

dem Orientierungsrahmen, sondern über die (solchermaßen auch immer kritisch reflexive) Formenlogik und Formenpraxis in der Auslegung orientierungsgerahmter Gesetze mit dem Ziel ihrer professionellen Auslegung. Demokratie, Frieden, Mündigkeit usw. stehen (zumindest im derzeitigen staatlichen Kontext) im Hintergrund juristischer Tätigkeit. Die Orientierung in diesem Zielrahmen bildet nur eine notwendige Voraussetzung, nicht aber eine hinreichende Qualifikation für juristische Professionalität. Eine ähnliche Verhältnisbestimmung von Orientierungsrahmen und Professionalität ließe sich auch für andere Bereiche wie Medizin, Theologie, aber auch Kunst etc. vornehmen. Soll Pädagogik mit einer Vorstellung von praxisrelevanter Professionalität verbunden sein, liegt es nahe, die Wissenschaft einer allgemeinen Theorie (z. B. der Erziehung) nicht von Zielen aus zu entwickeln. Pädagogik stünde in der Gefahr, zu einer methodischen Hilfsstrategie für allgemeingesellschaftliche oder auch partikulare Interessen degradiert zu werden.

*Zum anderen* ist die Auseinandersetzung mit dem intentionalen Aspekt in der kulturellen Praxis von Erziehung unverzichtbar. Wenn Erziehung von außen als Ereignis zu beschreiben ist, so wird sie operativ zu einer Handlung von Erziehenden (in welcher Form auch immer) nur über eine zu verantwortende Intention. Der Unterschied zwischen Ereignis und Handlung besteht in der intentionalen Bestimmtheit der letzteren. Eine Handlung wird zur Handlung nur, wenn mit ihr (in welchem Grad an Konkretheit und in welchem Maß an Bewusstheit auch immer) zu verantwortende Intentionen verbunden sind. Anders formuliert: Erziehung als Handlung bedarf einer Zielorientierung. Eine aus relativer Freiheit zu verantwortende Intention ist letztlich auch die Grundlage dafür, Pädagogik als das zu begreifen, was sie ihrem Kern nach immer war und sein wird: eine kulturelle Praxis angewandter Ethik. Pädagogik ist als kritische Theorie und politische Praxis die angewandte Ethik der Lernsteuerung.

## § 4

Zugänge, die über das „*Nachher*“ zu einer Klärung von „Erziehung“ gelangen wollen, setzen bei der Erwartung und Feststellung von Ergebnissen und Wirkungen ein. Auch dieser Zugang erscheint insbesondere im Hinblick auf den professionstheoretischen Aspekt unbefriedigend. Dieser Zugang zu einer Theorie geht davon aus, Erziehung von seinen Ergebnissen und Wirkungen aus bestimmen zu können. Bei einer Fokussierung auf Ergebnisse und Wirkungen gerät in den Hintergrund, wer diese auf welche Weise ausgelöst und zu verantworten hat. Alles, was solche Wirkungen hervorzurufen in der Lage ist, wird unter Erziehung gefasst, sofern beim Menschen Änderungen im Verhalten und Handeln festgestellt werden können. Von beobachtbaren Resultaten aus wird rückwirkend ein bestimmtes Ereignis als „erzieherisch“ klassifiziert. Diese

Orientierung an Wirkung ist oftmals mit Methodiken einer vermeintlich empirischen Feststellung verbunden. Diese Methodiken der Feststellung weisen ein Spektrum zwischen quantifizierender Merkmalerhebung und qualitativer Beschreibung auf.

(Anfang – Ereignis – Ende) ← **Nachher = Wirkungen**

Eine primäre Orientierung am „Nachher“ rückt Erziehung in die Nähe von Sozialisation bzw. „funktionaler“ Erziehung. In letzter Konsequenz kann die Orientierung am „Nachher“ die Grenzen zwischen dem Erziehungs-Begriff auf der einen und dem Sozialisations-Begriff auf der anderen Seite aufheben. Auch wenn es unterschiedliche Konzeptualisierungen von Sozialisation gibt: Der differenzbildende Unterschied zwischen Erziehung und Sozialisation sollte gerade darin bestehen, welche Bedeutung dem Verhältnis von Intention und Operation beigemessen wird. Erziehung ist Mehr und Anderes als ein Etwas, das irgendwie auf Menschen einwirkt. In Erziehung ist das Moment leitend, dass dieses Etwas mit Blick auf die Steuerung von Lernprozessen absichtsvoll in Ausdrucksformen gestaltet wird. Gerade diese Formgestaltung bleibt jedoch bei den gängigen „funktionalen“ Vorstellungen von Erziehung als Sozialisation konturenlos. Nicht alles, was auf das Lernen von Menschen einwirkt, ist Erziehung.

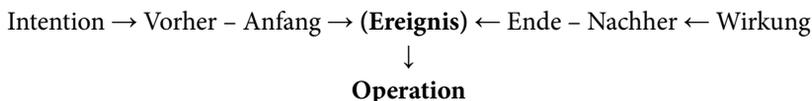
Gleichzeitig wirft diese Orientierung am „Nachher“ jedoch eine wichtige Frage auf: Welche Formen der Lernsteuerung sind eigentlich durch eine Absicht bestimmt? Oder anders formuliert: Was steckt hinter Lernsteuerungen, die vielleicht in einem engeren Sinne nicht direkt auf eine erzieherische Absicht zurückgeführt werden können? In der zuvor skizzierten Schwäche der auf der Erfassung des „Nachher“ basierenden Theorie-Ansätze steckt somit implizit der Hinweis, dass die Erziehenden im Hinblick auf eine zu erzielende Wirkung durchaus unterschiedlich sein können, ja geradezu aufgrund ihrer geformten Gestalt unterschieden werden müssen. Die Orientierung am „Nachher“ und damit an den Wirkungen lenkt die Aufmerksamkeit auf den theoretisch oftmals wenig beachteten Sachverhalt, dass erzieherische Intentionen in verschiedenen Ausdrucksformen Gestalt gewinnen können. Diese Einsicht ist eine zentrale Voraussetzung einer kritisch-operativen Theorie der Erziehung.

## § 5

Der dritte Zugang zu einer Theorie basiert auf einer näheren Bestimmung dessen, was unter einem Ereignis zu verstehen ist. Es geht um eine Bestimmung von Erziehung, die von dem Sachverhalt ausgeht, dass ein Ereignis in der Regel einen Anfang und ein Ende hat. Der Anfang verweist auf ein Vorher, in dem

im Vorblick absichtsvoll, intentional Ziele aufgestellt werden. Das Ende verweist auf ein Nachher, von dem aus im Rückblick Ergebnisse und Wirkungen festgestellt werden. Auch wenn diese äußeren Rahmungen aus den genannten Gründen alleine selbst keinen plausiblen Zugang zu einer allgemeinen Theorie der Erziehung eröffnen, sind beide Perspektiven für ein logisches und sachliches Verständnis von Erziehung unverzichtbar.

- Ein absichtsvolles und auf Wirkung hin gestaltetes Ereignis kann als Operation bezeichnet werden.
- Eine Operation ist eine Handlung, die durch die Gestaltung von Intentionen und durch die Erwartung von Wirkungen bestimmt ist.
- Die Gestaltung von Intentionen kann direkt oder indirekt sowie offen oder verborgen konstruiert werden.
- Die Erwartung von Wirkungen kann direkt oder indirekt sowie offen oder verborgen *dekonstruiert* werden.
- Eine Operation ist damit eine spezielle Form des Handelns durch eine zweifache Bestimmung über Intentionen und Wirkungen.



Eine erzieherische Operation richtet sich auf das Lernen von Menschen. Das Nachdenken über Erziehung beginnt mit dem Verweis auf den einen schlichten Sachverhalt: Menschen *lernen*. Erziehung ist eine bestimmte Umgangsform mit und Reaktion auf den Sachverhalt, dass Menschen lernen. Anders formuliert: Lernen ist „der anthropologische Aspekt der Erziehung“ (Prange 2011, 35 ff.). Eine erzieherische Operation ist dadurch bestimmt, dass in ihr die Äußerung einer Absicht umgesetzt und dies mit der Erwartung von bestimmten Wirkungen verbunden wird. In einer erzieherischen Operation geht es um die absichtsvolle Steuerung von Lernen. Das ist Grundlage und Kern einer kritisch-operativen Bestimmung von Erziehung. Ein Zugang über die erzieherische Operation ermöglicht ein von zeitlichen und räumlichen Kontexten unabhängiges Verständnis von Erziehung.

## § 6

Ein solch operatives Verständnis als Grundlage für eine allgemeine Theorie der Erziehung vermag verschiedenen Aspekten des sozialen Wandels im Horizont der Aufklärung Rechnung zu tragen. *Anthropologisch betrachtet* werden Erziehende

zunächst so betrachtet, dass diese als (relativ) frei und (absolut) verantwortlich Agierende Lernsteuerungen vornehmen. Erziehung wird als eine Operation auf der Basis von Entscheidungen betrachtet. Diese Entscheidungen müssen verantwortet werden. Dies gilt sowohl für die Inszenierung von Lernsteuerungen als auch für den Umgang mit diesen. In den Blick genommen wird, was Menschen tun – direkt oder indirekt, versteckt oder offensichtlich.

Mit einem kritisch-operativen Verständnis von Erziehung kann gleichzeitig dem seit der Aufklärung geänderten Generationenverständnis Rechnung getragen werden. Hier hat sich im Umfeld der Debatten um elementare Rechte aller Menschen – und das heißt auch: aller Lebensalter – ein weitreichender Wandlungsprozess vollzogen. Der Aufklärung verpflichtete Generationenmuster („Was kennzeichnet Kindheit?“, „Was kennzeichnet Jugend?“ etc.) verweisen auf die Eigenwürde, das Eigenrecht und die mit zu berücksichtigende, schwer zu bestimmende Eigenmacht z. B. von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Menschen in der dritten oder vierten Lebensphase.

Damit geht eine veränderte Auffassung der Lehr-Lern-Konstellation einher. Menschen sind nicht nur passive Empfänger, sondern inmitten aller sozioökonomischen und privaten Bedingtheiten ko-konstruierende Akteure in der Steuerung des eigenen Lernens. In der Lernsteuerung kennzeichnen relative Freiheit und eine zunehmende Verantwortlichkeit auch die Zu-Erziehenden – mit fortschreitendem Alter immer stärker. Die Impulse der äußeren Lernsteuerung (Erziehung) treffen auf Prozesse der inneren Lernsteuerung (Bildung).

Erziehung kritisch-operativ zu bestimmen, verlangt so gleichzeitig nach der Re-Formulierung eines realistischen, kritisch-operativen Verständnisses von Bildung. In und durch Erziehung geht es gewollt oder ungewollt um eine Förderung von und Ermächtigung zu Bildung als gelebte Freiheit und Verantwortung. Diese Förderung von Bildung mag man gerade durch „Erziehung“ (in der Fehlform als Dressur) zu verhindern und unterdrücken wollen. Die Möglichkeit einer vollständigen Auslöschung dieser Selbstreferentialität aber ist letzten Endes mit Blick auf die Menschen als Einzelne oder auf zwischenmenschliche Kommunikation wirklichkeitsfern. Sofern Menschen nicht gänzlich jegliche Freiheit abgesprochen wird, Menschen also als rein passive und willenlose Opfer gedacht bzw. faktisch zu diesen gemacht werden, bleibt zumindest der Hauch von Verantwortung in der Selbstwahrnehmung. Der Spiegel der Freiheit ist Verantwortung, das Maß der Freiheit bestimmt das Maß der Verantwortung – dies ist die Grundlage von Zurechnungsfähigkeit als Mindestvoraussetzung aller sozialen Kontakte. In der Regel wird diese Zurechnungsfähigkeit im Alltag den Menschen in unserer Umgebung wie selbstverständlich in einem beträchtlichen Maße zugeschrieben. Und selbst wenn es am Ende nur ein Hauch der Freiheit wäre – der darin sich spiegelnde Hauch der Verantwortung ist das ethische Fundament der Steuerung des eigenen Lernens, im Unterscheiden und Entscheiden als Kern von Bildung.

## § 7

Ein solch operatives Verständnis als Grundlage für eine allgemeine Theorie der Erziehung reagiert auf Entwicklungen im Horizont der Aufklärung auch mit Blick auf die Ausdifferenzierung und Begründung von Wissenschaftsbereichen. *Wissenschaftstheoretisch betrachtet* kann Pädagogik als Wissenschaft nur dadurch eine eigene Basis und eigene, zu anderen Wissenschaften differenzbildende Konturen ausbilden, sofern sie einen eigenen und nur ihr eigenen Kern hat. Erst durch einen exklusiven Kern werden die Trennschärfe und Eigenheit von Pädagogik als Wissenschaft hergestellt.

Was aus nachvollziehbaren Gründen und innerer Logik zur Befreiung der Pädagogik aus der Deutungsmacht von Theologie und Philosophie geführt hat, muss auch für die in den letzten Jahrzehnten zum Teil im kolonialisierenden Gestus an die Pädagogik herangerückten Wissenschaften Psychologie und Soziologie gelten: die Feststellung, dass Pädagogik eben eine eigene Fragestellung hinsichtlich eines nur ihr in dieser Form eigenen Bezugskerns hat. Die Trennschärfe zu den Nachbardisziplinen der Soziologie und Psychologie kann über ein kritisch-operatives Modell von Erziehung (und Bildung) markiert werden, auch wenn die soziologischen und die psychologischen Erkenntnisse weiterhin eine zentrale Rolle spielen.

Die Betrachtung des Lernens als absichtsvolle Steuerung unter den Prämissen von Freiheit und Verantwortung begründet Pädagogik als eine Form angewandter Ethik. Pädagogik ist im Horizont der Aufklärung in ihrem Kern (als Umgang mit Freiheit und Verantwortung) ethisch gegründet und nimmt dabei die Motive der Eigenwürde und der Eigenrechte von Lebensaltern und Lebensformen auf, die im 20. Jahrhunderts von den Kinderrechten bis zur Inklusionscharta formuliert wurden. Ohne eine Berücksichtigung des gesellschaftlichen Kontextes lässt sich im Horizont der Aufklärung keine sachgemäße Deutung des Phänomens „Erziehung“ mehr formulieren. In einem kritisch-operativen Verständnis von Erziehung wird jedoch deutlich, dass auch dieser Gesellschaftsbezug ‚nur‘ ein intentionales Medium darstellt, das auf den operativen Kern von Erziehung hin (über Kritik) zu dekonstruieren und (als politische Praxis) zu konstruieren ist.

Die relative „Autonomie“ der Erziehungswissenschaft bleibt so lange unzureichend bestimmt, solange sie nur negativ als „Unabhängigkeit von“ Theologie, Philosophie, Psychologie, Soziologie etc. bestimmt wird. Erst wenn positiv angegeben werden kann, was den Kern der Wissenschaft von der Erziehung kennzeichnet, ist inhaltlich fundiert in einem ersten Schritt die Abgrenzung und in einem zweiten Schritt darauf aufbauend die dialogische Kommunikation mit anderen Wissenschaften möglich.

Die Basis von Pädagogik und dementsprechend auch von Erziehung und Bildung ist ein bestimmter anthropologischer Fokus: Der Mensch als Lernwesen ist ein Kulturwesen. Erziehung und Bildung sind operative Formen der Steuerung

des Lernens um der Kultur wegen. Diese Steuerung des Lernens ist eingewoben in eine Matrix von Angewiesenheit auf und Befähigung zum Lernen einerseits sowie zu den Aspekten der Ermächtigung und Disziplinierung andererseits. Die Steuerung des Lernens ist eine Operation in und durch Kultur.

## § 8

**Zweiter Gedanke:** *Mensch-Sein gibt es natürlich nur als Kultur. Kultur ist ein Produkt von Lernen und Lernsteuerung. Mensch-Sein ist ein Produkt von Kultur und Lernsteuerung. Wenn wir Menschen als Lernwesen bezeichnen, so wird aus der Perspektive des einzelnen Menschen damit gleichzeitig auf die Befähigung zum Lernen und die Angewiesenheit auf Lernen verwiesen. Wenn wir Menschen als Lernwesen bezeichnen, so wird aus der Perspektive der Gesellschaft damit gleichzeitig auf die Aspekte der Ermächtigung und Disziplinierung durch Lernen verwiesen. Die Notwendigkeit der Steuerung von Lernen ergibt sich aus einer entsprechenden Matrix: Befähigung und Angewiesenheit, Ermächtigung und Disziplinierung.*

Mensch-Sein gibt es nur als Kultur. Kultur ist nicht natürlich. Kultur ist ein Differenzbegriff zu Natur, so schwierig es auch ist, die Differenz von Kultur und Natur im Zeitalter des Anthropozäns überhaupt noch zu ziehen. Kultur ist das von Menschen Geschaffene, das als Geschaffenes auf das Mensch-Sein zurückwirkt. Kultur ist ein Produkt von Lernen und Lernsteuerung. Mensch-Sein ist ein Produkt von Kultur und Lernsteuerung.

Kultur wird im vorliegenden Kontext in anthropologischer Hinsicht zunächst schlicht als gestaltete Sozialität des Mensch-Seins verstanden. Zu dieser gestalteten Sozialität des Mensch-Seins gehören vor allem die gesellschaftliche Form des Zusammenlebens, der wirtschaftliche Austausch, die Organisation von stabilisierenden Rechtsvorstellungen und Gesetzesregelungen, die (Selbst-)Reproduktion über die Organisation von Lehr-Lern-Kontexten, aber auch künstlerische und religiöse Formen der Auseinandersetzung mit Transzendenz.

Kultur bezeichnet in diesem Sinne einen anthropologischen Sachverhalt, jedoch keine inhaltliche Normvorstellung von etwas Besserem gegenüber etwas Schlechterem.

Mensch-Sein funktioniert – historisch und systematisch betrachtet – nur kulturell. Anthropologie und Kultur markieren sich wechselseitig. Im Anschluss an Otto Friedrich Bollnow ist eine solche „anthropologische Betrachtungsweise“ (Bollnow 1975) die Grundlage für Pädagogik. Kultur ist das von Menschen Geschaffene – Mensch-Sein ist ein Produkt von Kultur: Diese beiden Grundperspektiven werden als „Organon-Prinzip“ und „anthropologische Reduktion“ bezeichnet.

Das Organon-Prinzip bildet „die zur anthropologischen Reduktion inverse Operation. Während die eine die objektiven Gebilde der Kultur vom Menschen

als ihrem Schöpfer her zu begreifen versucht, unternimmt es umgekehrt die zweite, den Menschen aus den von ihm hervorgebrachten Gebilden her verständlich zu machen.“ (A. a. O., 32 f.)

Die Betonung von Kultur als kreative Ausdrucksform des Menschen und wirkmächtige Prägekraft auf den Menschen setzt nicht notwendig eine Abwertung von Natur voraus. Angesichts der dramatischen Zeitzeichen des Anthropozäns zwischen Ressourcenausbeutung und Klimawandel kann mit Recht der Einwand formuliert werden, man dürfe Kultur nicht gegen Natur in Stellung bringen. Dieser Einwand hat seine Berechtigung, wenn die oben genannte Unterscheidung ontologisch verstanden und überdies im Sinne von Platons Seinsabstufungen (mit der Abwertung von Natur und überhaupt von allen materiell verfassten Gütern) normativ geordnet wird. Wenn jedoch Kultur nicht primär ontologisch, sondern erkenntnistheoretisch und ethisch verstanden wird, weist die wechselseitige Bestimmung von Mensch-Sein und Kultur auf die aus dem Moment menschlicher Freiheit resultierende Verantwortung (Jonas 1984, vgl. Kap. 2, §7) zurück. Dann aber kommt die Kulturgebundenheit des Menschen als ein struktureller Auftrag zur Geltung, sich als Kulturwesen zugleich als Naturwesen verstehen zu lernen und den Umgang mit Ressourcen, ästhetischem Eigenwert und systemischem Kreislauf der Natur neu und anders zu justieren, als dies im Schatten eines eurozentrisch konfigurierten Herrschaftsauftrags als Ausbeutungspraxis geschehen ist.

## § 9

In der anthropologischen Betrachtungsweise sind als dritter Faktor jene Eigenheiten des Mensch-Seins zu berücksichtigen, die jenseits des Verhältnisses von Mensch-Sein und Kultur angesiedelt zu sein scheinen. In diesem dritten Faktor geht es um jene „Phänomene wie die Stimmungen und Gefühle, die sich nicht von der Kultur aus fassen lassen, weil sie dem Leben selber, unabhängig von seinen Objektivationen, immanent zu sein scheinen.“ (A. a. O., 33) Aus heutiger Perspektive ist der Verweis auf kulturunabhängige Existentialien gleichzeitig problematisch und unverzichtbar.

Problematisch ist der Verweis deswegen, weil die kulturelle Prägung von Stimmungen und Gefühlen einerseits, aber vor allem auch die kulturelle Bedingtheit einer reflexiven Deutung solcher Phänomene wie Liebe, Angst, Hoffnung andererseits sichtbar gemacht worden sind. Stimmungen, Gefühle und deren Deutung sind kulturell (mit-)bestimmt und damit in ihrer kulturellen Eigenart nicht universal. Gefühle benennen können Menschen nur, weil sie über eine Sprache verfügen, die kulturell vermittelt ist. Wie Gefühle gedeutet werden, aber auch welche zugelassen und als solche überhaupt wahrgenommen werden, ist zu einem hohen Grad kulturbeeinflusst.

Zugleich ist der Verweis unverzichtbar, weil Phänomene wie Stimmungen und Gefühle Signaturen der je individuellen Freiheit und Möglichkeitshorizonte menschlichen Lernens sind. Dieses Freiheitsmoment und diese Möglichkeitshorizonte menschlichen Lernens sind universal in ihrem „dass“ des Vorhandenseins und deren potenzieller Aktivierung (vgl. Dolch 1961). Auch wenn Menschen mit einem unterschiedlichen emotionalen System ausgestattet sind und beispielsweise das Vermögen zu Empathie auch auf neurophysiologischen Eigenheiten beruht, ist – ähnlich wie beim Hauch der Freiheit – kaum vorstellbar, dass überhaupt keinerlei Gefühlsregungen im Menschen vorhanden sind (so verschüttet, versteckt und unterdrückt diese auch sein mögen). Dies aber weckt ähnlich wie bei dem in der Regel zu erwartenden Minimum an Freiheit (sowie daraus resultierender Verantwortung) eine Erwartung von einer – metaphorisch gesprochen – emotionalen Zurechnungsfähigkeit.

Denn nicht zuletzt verweisen Freiheit und Möglichkeitshorizonte auf einen verantwortlichen Umgang mit den eigenen (und fremden) Stimmungen und Gefühlen. Wie wir mit unseren Stimmungen und Gefühlen umgehen, mag biophysisch vorgeprägt und kulturell mitbestimmt sein, ist jedoch in den Regelphasen des Bei-Sich-Seins nicht vollständig determiniert. Auch gegenüber Stimmungen und Gefühlen hat sich unsere freie Verantwortung zu bewähren. Die Achtsamkeit gegenüber dieser Bewährung ist ein Akt der Bildung, die Schulung des Gewahr-Werdens dieser Verantwortung eine Herausforderung für Erziehung. Nicht zuletzt juristisch sorgt dieser Aspekt der freien Verantwortung für eine Rationalisierung des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Insofern ist auch der Umgang mit diesem dritten Faktor ein Aspekt, der pädagogisch in Theorie und Praxis sowohl von Erziehung als auch von Bildung zu berücksichtigen ist.

## § 10

Mensch-Sein gibt es nur als Kultur. Mensch-Sein gibt es nur als Natur. In der Entwicklung menschlichen Lernens im Lebenslauf sind Kultur und Natur gleich ursprünglich und gleich gewichtig. Natur gibt es im Lebenslauf nur als Kultur – das ist ein wesentliches Merkmal der Bedeutung von Erziehung als Steuerung von Lernen. Diese gleiche Ursprünglichkeit und Gewichtigkeit von Kultur und Natur markiert die Differenz von Mensch-Sein zu anderen Lebewesen, mindestens der Quantität bzw. Proportion nach, in der Regel der Qualität nach. Es gilt das *Gesetz der natürlichen Künstlichkeit* (Plessner 1928/1981, 385).

Die Natur von Lebewesen basiert handlungstheoretisch zunächst auf Instinkten. Der Mensch ist das Lebewesen, das durch eine bestimmte Proportion von Instinkt und Lernen ausgezeichnet ist. Lernen dominiert in der Entfaltung des Lebenslaufs die Instinkte – quantitativ und qualitativ. Vielleicht nicht alle, aber die meisten Lebewesen sind lernfähig. Gewiss nicht alle, aber einige Lebewesen

sind in biologischer Hinsicht kulturfähig in dem Sinne, dass ein bestimmtes Maß der Organisation der Umgebung und von sozialen Regelstrukturen das Überleben sichert. Es ist die Überheblichkeit eines Anthropozentrismus, Tieren und auch pflanzlichen Lebewesen Kultur im vorliegenden Sinne grundsätzlich abzusprechen. Man braucht nicht erst die Organisation einer Population von ‚Menschenaffen‘ beschreiben, um kulturelles Verhalten zu identifizieren. Vielmehr kann man die Aufmerksamkeit auch auf die ‚intelligente‘ kulturelle Kommunikation zwischen Bäumen und Pilzen richten, um Kultur als Organisation von (Über-)Lebensbedingungen in den Blick zu bekommen. Dennoch ist das Überleben des Menschen in einem besonderen Sinne an seine Kultur geknüpft. Menschsein und Menschen sind in ihrem Überleben in einem quantitativ und qualitativ besonderen Maße auf Kultur angewiesen.

Die Angewiesenheit auf Kultur ist operativ nichts anderes als die Angewiesenheit auf die Steuerung des Lernens. Kultur materialisiert sich im Lebenslauf als Steuerung des Lernens. Diese Steuerung ist in der Regel intentional bedingt, auch wenn gerade die intentionale Bedingtheit oftmals nicht sichtbar ist. Die Angewiesenheit auf Kultur ist für den menschlichen Lebenslauf unverzichtbar, weil Instinkte keine ausreichende Überlebensgrundlage bieten.

Die Spezifik des Mensch-Seins ist in Motiven wie denen der „Exzentrischen Positionalität“ des Menschen (Helmuth Plessner), der „zweiten, sozio-kulturellen Geburt“ (Adolf Portmann) oder des Menschen als „instinktreduziertes Mängelwesen“ (Arnold Gehlen im Anschluss an Johann Gottfried Herder) in Sprache gebracht worden. Auch wenn die Konzeptionen höchst unterschiedlich sind, verweisen sie alle gleichermaßen in der Konsequenz auf die für den Lebenslauf fundamentale Bedeutung von Erziehung als Steuerung von Lernprozessen.

## § 11

Der Mangel an Instinkten ist Defizit und Chance zugleich. Dies gilt für die Gattung Mensch insgesamt wie für jeden Einzelnen in seinem je individuellen Lebenslauf. Mit Blick auf das Überleben durch Instinkte ist Menschsein defizitär, mit Blick auf die Gestaltung des Lebens aufgrund der Leitfunktion des Lernens ist Menschsein durch Möglichkeitshorizonte der Kultur bestimmt. Der Organisation der Lernsteuerung kommt eine zentrale Bedeutung sowohl für den je individuellen Lebenslauf als auch für die Sozialität des Zusammenlebens zu. Pädagogik als Wissenschaft ist die Basis aller Sozial- und Verhaltenswissenschaften. Wissenschaft zerfällt in Reflexion und Handeln, in durchdachte Theorie und angeleitete Praxis. Pädagogik als Theorie und Praxis der Lernsteuerung ist die Basis aller Kultur.

Kultur ist in individueller Hinsicht ein Ergebnis von Lernprozessen und basiert in sozialer Hinsicht auf der Steuerung eben dieser Lernprozesse. Zu den

elementaren Sachverhalten des Mensch-Seins schlechthin gehört der Umstand, dass der Mensch lernen muss: Der Mensch muss lernen, um lebensfähig zu werden, zu sein und zu bleiben.

Die relative Armut an Instinkten bietet zwar grundlegende Orientierungen (wie z. B. in der Regel die Ausrichtung der biophysischen Konstitution auf Überlebensmöglichkeiten), reicht aber nicht aus, um Überleben als kulturelles Sein zu sichern. Es geht um das Erlernen von grundlegenden Bedingtheiten und Bedingungen von Kultur, die Überleben ermöglichen.

Zwischen dem Säugling am Beginn des Lebenswegs und dem Status des kulturell definierten Erwachsenen-Seins besteht gerade im Hinblick auf das Noch-Zu-Erlernende und das Bereits-Erlernte eine anthropologisch unaufhebbare und im Lebenslauf zu bewältigende Differenz. Der Weg vom Säugling zum Erwachsenen ist in einer quantitativ und qualitativ besonderen Weise als Lernweg gekennzeichnet. Das Lebewesen Mensch erweist sich auf dem Weg von der Geburt zur Teilhabe an seiner Gattung in kultureller Hinsicht als das Lernwesen Mensch. Lernen hört aber mit dem Erreichen eines wie auch immer definierten Erwachsenenstatus nicht auf. Aufgrund der kulturellen Verfasstheit des sozialen Seins und der potenziellen Zukunftsoffenheit des alltagsprägenden Normalitätsrahmens ist die lernende Auseinandersetzung mit der Mit- und Umwelt ein Kontinuum über alle Lebensphasen hinweg. Kultur nötigt im Horizont der Aufklärung zum Lernen und ist gleichzeitig darauf angewiesen, dass gelernt wird. Das Lernwesen Mensch kann individual- und sozialanthropologisch in Betracht gezogen werden. Die Unterscheidung von Individualanthropologie und Sozialanthropologie dient Zwecken der logischen Ordnung. In der kulturellen Wirklichkeit jeglichen Mensch-Seins kommen diese Aspekte nie isoliert für sich, sondern immer nur in Mischverhältnissen (vor allem in makrointentionaler Hinsicht) vor.

## § 12

Befähigung und Angewiesenheit sind in individualanthropologischer Hinsicht die Grundlagen für das Verständnis der Lernsteuerung.

**Befähigung:** Zu den elementaren Sachverhalten des Mensch-Seins schlechthin gehört der Umstand, dass der Mensch lernen *kann*: Der Mensch *kann* lernen, um im erwachsenen, d. h. kulturellen Sinne lebensfähig zu werden, zu sein und zu bleiben.

**Angewiesenheit:** Zu den elementaren Sachverhalten des Mensch-Seins schlechthin gehört der Umstand, dass der Mensch lernen *muss*: Der Mensch *muss* lernen, um im erwachsenen, d. h. kulturellen Sinne lebensfähig zu werden, zu sein und zu bleiben.

Befähigung und Angewiesenheit verweisen beide darauf, dass das Lernen (spätestens) ab der Geburt Impulsen ausgesetzt ist, die auf die Kompensation von