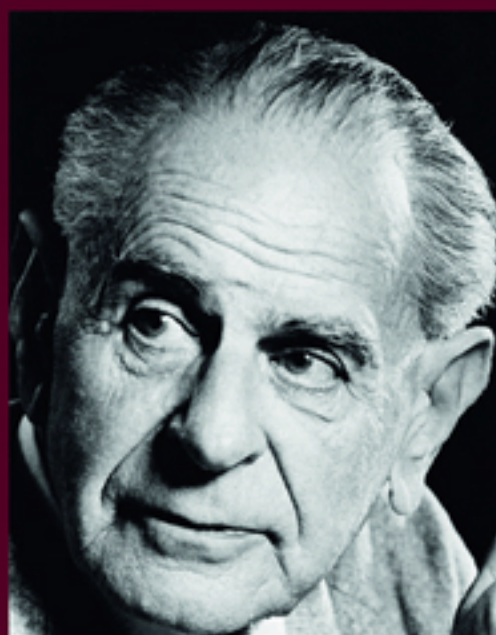


Dietmar Langer

# Pädagogische Vernunft

Pädagogisches Denken und Handeln  
zwischen Natur und Freiheit

Zum Grundgedanken der Pädagogik  
des gemäßigten Naturalismus



PETER LANG  
EDITION

# 1 Einleitung

## und fünf Thesen zur

### Auslegung pädagogischer Vernunft

Neben dem Beistand zum Essen-, Laufen- und Spielen-Lernen beinhaltet Erziehen z.B. auch die Körperpflege des Säuglings, wobei all dies artgemäß ebenso in der Tierwelt vorkommt. Dagegen bezieht sich *pädagogisches Handeln* zudem auch auf das, was der Zu-Erziehende sich in allen Erziehungsbereichen, wie z.B. Denk-, Sprach-, Sexual-, Gesundheits-, Umwelt-, Kunst-, Moral-, Werte-, Gewissens-, Willens- oder Verantwortungserziehung etc., *selber* aneignen kann und soll, ja muss: seine *Bildung*.

Ob damit nun an 'Bearbeiten der Welt bzw. Natur', 'offene Individualität', 'kritische Selbstreflexion' oder 'Bestimmtheit zu produktiver Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache' *gedacht* wurde, wie z.B. von Eugen Fink<sup>1</sup>, Klaus Mollenhauer<sup>2</sup>, Wolfgang Fischer<sup>3</sup> oder Dietrich Benner<sup>4</sup>, ist für das Anliegen des vorliegenden Buches deshalb aufschlussreich, weil alle vier mit einer *Extension* des allgemeinen Bildungsbegriffs auf die *Vermittlungsproblematik von Natur und Freiheit* hindeuten. Bildung ist an Sprache, Freiheit, Kultur und Vernunft gebunden, aber an Darwins Evolutionstheorie führt kein Weg mehr vorbei: jeder von uns ist aus genetischer Sicht ein Menschenaffe. Aufgrund der Erkenntnisse der Hirn- bzw. Genforschung unterscheidet uns nur etwa ein Prozent von Schimpansen.

Die *Intension* des Bildungsbegriffes hat Wolfgang Klafki zwar auch als 'vernünftige Selbstbestimmung'<sup>5</sup> beschrieben, ob und wie man aber *freie* Entscheidungen *selber* treffen und aufgrund von Überzeugungen *vernünftig* handeln kann, ist genauer zu erläutern, ohne den alten Leib-Seele-Substanz-Dualismus wegen Darwin dafür reanimieren zu können. Dennoch scheint die Natur des Menschen oder die menschliche Natur (es gibt neben der menschlichen etwa die pflanzliche Natur) Mündigkeit zuzulassen, weil

- 
- 1 Vgl. dazu Ferdinand Graf: Einführung in die Pädagogik Eugen Finks. In: Anselm Böhmer (Hg.): Eugen Fink. Sozialphilosophie – Anthropologie – Kosmologie – Pädagogik – Methodik. Würzburg 2006, S. 71 – 84.
  - 2 Vgl. dazu Klaus Mollenhauer: Erziehung und Emanzipation. München 1973.
  - 3 Vgl. dazu Wolfgang Fischer: Ist Ethik lehrbar? In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 1, S. 17 – 29.
  - 4 Vgl. dazu Dietrich Benner: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München <sup>2</sup>1991, S. 56. (<sup>1</sup>1987).
  - 5 Vgl. dazu Wolfgang Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel <sup>6</sup>2007, S. 18 – 25. (<sup>1</sup>1985).

man sie aufgrund eines *Perspektiven-Dualismus* in eine erste und eine zweite Natur unterteilen kann. Letztere kennzeichnet den Menschen als sprachbegabtes Kulturwesen mit einer potentiellen Geistausstattung und Vernunftzugänglichkeit, die erste als Lebewesen mit materiellen Bezügen, womit er auch ein Ding der biologisch-physikalisch-chemisch-zugänglichen Natur ist. Naturdinge sind Galaxien, Planeten, Licht, Steine, Tiere, Muskeln, Neurone etc. Der Kulturbereich umfasst dagegen das *intentionale* Verhalten des Menschen, wobei dessen Produkte, etwa Bilder, Melodien, Bibliotheken, Universitäten, Kirchen, Familien, Vereine etc., allerdings in der *Schnittmenge* mit den Naturdingen angesiedelt sind, in der auch der Mensch mit seinen potentiellen Handlungsdispositionen lokalisierbar ist. Die *Restmenge* des Kulturbereichs ist der Raum der Gründe bzw. die gesellschaftliche Kommunikation, wozu der Menschenaffe aufgrund seiner ersten Natur nun als *gebildete Person* mit seiner zweiten Natur Zugang hat, weil er auch über das befinden kann, was *wirklich* der Fall ist und *Richtigerweise* sein soll. Dies setzt Urteilkraft bzw. Vernunft voraus, ohne gleich Letztbegründungsansprüche stellen zu wollen (vgl. 3.1.6).

Wird nun behauptet, *alles* was diese zweite Natur, diesen Zugang sowie diese Restmenge ausmacht, ließe sich mit Naturwissenschaften *vollständig* erklären, so wird ein Naturalismus vertreten, andernfalls ein Kulturalismus. Mit *Naturalismus* ist in den vorliegenden Überlegungen also weder eine ursprüngliche Naturverbundenheit noch eine Strömung in der deutschen Literatur gemeint, sondern die *streng naturwissenschaftliche* Auslegung der Vernunft sowie ihre *Vorrangstellung*, die ihr gegenwärtig einige Vertreter der Philosophie des Geistes (z.B. Daniel C. Dennett), der Naturphilosophie (z.B. Gerhard Vollmer) und einige Hirnforscher (z.B. Gerhard Roth) einräumen. Dagegen gibt es im *Kulturalismus* andere Auslegungen der Vernunft, sodass wir, weil der Menschenaffe – nun als Erkenntnissubjekt – immer dabei im Spiel ist, neben der strengen Version weitere Spielarten des Naturalismus vorfinden, etwa die *weiche* Variante von Jürgen Habermas oder den *vernünftigen* Naturalismus von Wolfgang Kuhlmann. Zu klären ist nun, welche der genannten – neben noch weiteren – Spielarten des Naturalismus angemessen erscheint, um pädagogisches Denken und Handeln als adäquate Vermittlung von Natur und Freiheit *begründen* zu können. Falls wir einen solchen Naturalismus tatsächlich ausfindig machen können, dann kommt durch ihn pädagogische Vernunft zum Ausdruck, weil das wesentliche Merkmal von Vernunft eben das ‚Begründen‘ ist.

Die Begründung von Bildung und Erziehung ist zentrales Thema der pädagogischen Vernunft, wobei in der Postmoderne nicht mehr vorausgesetzt werden kann, dass im pädagogischen Diskurs ein Konsens besteht, was unter *Erziehung* zu verstehen und was mit einer *gebildeten Person* gemeint sei. Dies resultiert aus dem Dissens darüber, ob und wie Natur und Freiheit zusammenhängen, ob und wie der Bildungszweck ‚Mündigkeit‘ sowie auch denkbare Mittel und Wege dazu begründbar sind.

Die Uneinigkeiten entstehen aus den möglichen unterschiedlichen Perspektiven, die dem Menschen als Erkenntnissubjekt zugänglich sind (vgl. Schaubild 1 und 2), und die in Positionen geronnen als unterschiedliche ‚Ismen‘ zum Ausdruck kommen, wie z.B. als Kulturalismus oder als Naturalismus. Letzterem können weitere ‚Ismen‘ zugeordnet werden, etwa Empirismus, Szientismus, Positivismus, Materialismus, Physikalismus, Biologismus oder Evolutionismus. Wenngleich feine Unterschiede zwischen diesen ‚Ismen‘ bestehen, betonen doch alle eine bestimmte Vernunftauslegung, nämlich ihre *streng methodologische* Ausrichtung, die zwar *schwach* oder *stark* ausgeprägt sein kann (vgl. 2), aber immer geht es dabei um *prognostizierbares* Wissen. Die dahinter liegende Problematik ist keineswegs neu, sie wurde 1961 im Positivismusstreit in der Soziologie<sup>6</sup> (Popper/Albert vs. Adorno/Habermas) einmal mehr diskutiert und besteht in der Gegensätzlichkeit philosophischer Standpunkte, die seit langer Zeit in der „Spannung zwischen der hermeneutisch-geschichtlich und phänomenologisch arbeitenden Lebensweltphilosophie, den Kultur- und Geisteswissenschaften auf der einen Seite, und einer an den Methoden der Naturwissenschaft orientierten Naturphilosophie und Wissenschaftstheorie auf der anderen Seite“ steht. Neu sind jedoch, nachdem viele Missverständnisse geklärt wurden, aufkeimende Hoffnungen auf die Überwindung der Gegensätzlichkeit, denn es bestanden schon 1998 „berechtigte Zweifel, ob sich die gezogenen Grenzen wirklich noch aufrechterhalten lassen“.<sup>7</sup> Inzwischen sind weitere Versionen im Sinne *hermeneutischer* Naturalismen entstanden (vgl. 2), die für die Begründung einer stimmigen Vermittlung von Natur und Freiheit bzw. der Kompatibilität zweier – determiniertes vs. intentionales – Subjektmodelle oder Menschenbilder vielleicht eher in Frage kommen. Es geht somit auch um die Fortführung des Positivismusstreits in der deutschen Erziehungswissenschaft, jedoch nunmehr als Naturalismusdebatte und immerhin wieder in der Pädagogik<sup>8</sup> als Erziehungs- und Bildungstheorie anhand einer Objekt-, Meta- und Parasprache.<sup>9</sup> Mit Hilfe der Sprache und auch von Erfahrungen soll und kann nur pädagogische Vernunft genau das wahrheitsgetreu angeben und adäquat begründen, nämlich einen bzw. *den* Grundgedankengang der Pädagogik, zu dem nur sie in der Lage ist.

---

6 Vgl. dazu Theodor W. Adorno u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt<sup>9</sup>1981. (<sup>1</sup>1969).

7 Bernulf Kanitscheider / Franz Josef Wetz (Hg.): Hermeneutik und Naturalismus. Tübingen 1998, S. V.

8 Wilhelm Büttemeyer / Bernhard Möller (Hg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. München 1979.

9 Parasprache bedient sich jener Sprache, in der nicht in Metasprache die Vorgehensweisen z.B. der Pädagogik zur Debatte stehen, sondern Ziele, Selbstverständnisse, Programme und Ansprüche formuliert werden, dagegen ist in Objektsprache von den Gegenständen die Rede (vgl. dazu Peter Janich: Kein neues Menschenbild. Zur Sprache der Hirnforschung. Frankfurt/M. 2009, S. 90).

## *Zwei Thesen bezüglich des Grundgedankens der Pädagogik*

Gemeinsam haben alle Bereiche einer Gesellschaft (Arbeit/Wissenschaft, Politik, Ethik/Religion, Pädagogik, Kunst und Freizeit), dass in ihnen theoretische und praktische Vernunft zur Anwendung kommen können, um mit Verstand zu erkennen bzw. mit theoretischer Vernunft zu begründen, was tatsächlich der Fall ist (vgl. 3.2), und um mit praktischer Vernunft einzusehen und begründet zu gestalten, was Richtigerweise sein soll (vgl. 3.3). Pädagogische Vernunft besitzt selbstverständlich alle Merkmale der Vernunft, nur dass sie bewusst theoretisch und praktisch auf die Probleme eines bestimmten Bereichs der Gesellschaft angewendet werden, ohne die Wechselbeziehungen zu den anderen Gesellschaftsbereichen außer Acht zu lassen. Allerdings wird schon erwartet, dass sie vor allem das >genuin Pädagogische< ins Blickfeld rücken und begründen kann (vgl. 6.2).

Wilhelm Flitner (1889–1990) hatte bereits 1950 dazu gesagt. „Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang. Er enthält zwar immer ... Voraussetzungen ... dennoch hat er seine Eigenständigkeit“ (1983, S. 123). Flitner ermittelte ihn und seine Voraussetzungen in der Deutung der Erziehungswirklichkeit und damit zusammenhängender unterschiedlicher Interpretationen der Lebenswirklichkeit. In groben Zügen hat Ulrich Herrmann den Grundgedanken und die Voraussetzungen im Sinne Flitners wie folgt beschrieben: die naturalistische sowie die gesellschaftlich-geschichtliche Sicht als „Überlieferung und Eingliederung einerseits und als Freiheit im Geiste andererseits“, „Erziehung als geistige Erweckung“ und „die personale Sichtweise: Erweckung des Gewissens und Glaubens“ (1992, S. 37)

Zwar gibt es mittlerweile viele andere Ansätze zur Entfaltung des pädagogischen Grundgedankens, etwa die auf Verbesserung psychischer Dispositionen abzielende empirisch-analytische Sicht von Wolfgang Brezinka (vgl. 1971), die praxeologische und nicht affirmative Auslegung von Dietrich Benner (vgl. 1991) oder die diskurstheoretisch inspirierte Perspektive der pädagogischen Verantwortungsethik von Dieter-Jürgen Löwisch (vgl. 1995), so offenbarte sich für Flitner der *Grundgedanke* der Pädagogik jedoch insbesondere in der *personalen* Sichtweise samt ihren Voraussetzungen, und da lag er – so die *erste* These des Beitrages – nicht falsch. Nur seine Deutung des *intentionalen* Subjekts ist auf den heutigen Stand der Sachlage zu bringen (vgl. 4). Vor allem war und ist immer noch „unklar, wie ein Subjektmodell möglich ist, das der Logik der empirischen Forschung und der Intentionalität und Reflexivität des Subjekts zugleich genügt“ (Vogel 1990, S. 48). Vor allem Flitners Vorstellung der Erweckung des Gewissens und Glaubens kann nicht mehr ohne weiteres übernommen werden, weil sie irrtümlich auf einem *Urgrund* beruht und davon ausgeht, dass irgendwo in der Tiefe des Selbst das Wahre, Richtige und Gute zu finden sei. Dagegen führte diese Annahme im Verlauf des letzten Jahrhunderts zunehmend in einen inneren *Abgrund*, aus dem nur ein dezentriertes Subjekt wieder he-

rausfand (vgl. 6.3), was gleichsam eine doppelte Zurückweisung bedeutet, und zwar des Anspruchs des Letztbegründungsrationismus sowohl im Sinne eines archimedischen Punktes der Erkenntnis (vgl. 3.2) als auch in Form des moralischen Universalismus (vgl. 3.3).

Um in diesen Abgrund nicht wieder zu geraten, lautet die *zweite* These, dass die Eigenständigkeit des Grundgedankens der Pädagogik nicht mehr in der Begründung des Beistandes zur >Subjektwerdung< bzw. zur *Selbstwerdung* (vgl. Eisermann 1958, S. 123 – 173) besteht, weil damit unüberwindbare Paradoxien verbunden sind (vgl. Gößling 1993), denn alle Menschen, also auch Zu-Erziehende, sind immer schon Handlungssubjekte bzw. haben immer schon ein >Selbst<. Sie müssen also gar keine Subjekte erst noch werden, sie sind ja schließlich keine ‚Noch-nicht-Menschen‘. Vielmehr beruht diese Eigenständigkeit nunmehr in der Begründung des pädagogischen Beistandes zur >Personwerdung<, wobei >sich bilden< im Sinne eines lebenslangen, nicht linear verlaufenden Bildungsprozesses als >Personwerden< gedeutet wird (vgl. 6.5).

### *Drei weitere Thesen zur Auslegung der pädagogischen Vernunft*

Pädagogischer Naturalismus als *gemäßigter Naturalismus* bewegt sich im Grenzgebiet zwischen Natur und Freiheit im Sinne eines *kritischen* Personalismus. Damit geht er – *so die dritte These* – in hermeneutisch-analytischer Weise vor, argumentiert auch transzendental und geht dialektisch mit Widersprüchen und ideologiekritisch mit Ungereimtheiten um (vgl. 6.4), etwa bei der Aufklärung des Verhältnisses von Bindung und Offenheit, Drill und Laisser-faire, Führen und Wachsenlassen, also kurzum bei der pädagogischen Antinomie schlechthin: *von Zwang und Freiheit* (vgl. Langer 2009 a). Zudem berücksichtigt pädagogischer Sachverstand (vgl. 6.1) sowohl empirische Daten (Alltagserfahrungen) als auch empiristische Befunde (experimentell falsifizierbare Sätze), aber als gemäßigter Naturalismus – *so die vierte These* – ist pädagogischer Naturalismus nicht nur eine ‚naturalistische Hermeneutik‘. Aller Sachverstand kann jede sinnvolle Erklärung zwar verstehen, aber er kann das Verstehen selber, also die eingangs erwähnte zweite Natur bzw. unseren Geist in seinen Ursachen (noch?) nicht erklären. Dagegen überziehen ‚naturalistische Hermeneutiker‘ ihr Konto, wenn sie wie alle strengen Naturalisten behaupten, dass sie es könnten (vgl. 4.5 und 5.2.2). Allerdings grenzt sich die gemäßigte Version als nicht strenge Spielart – *so die fünfte These* – auch *wesentlich* von anderen nicht strengen Varianten ab, z.B. vom ‚weichen‘ und ‚vernünftigen‘ Naturalismus im Sinne von Habermas und Apel/Kuhlmann (vgl. 4.3 und 4.4). Sollen diese Thesen plausibel entwickelt und überzeugend begründet werden, so sind die heutzutage vorhandenen Spielarten des Naturalismus gründlich zu erörtern (vgl. 4). Vor allem ist auch der Unterschied zwischen empirischen Daten und empiristischen Befunden sowie zwischen

hermeneutischem Naturalismus und naturalistischer Hermeneutik bzw. zwischen Kulturalismus und Naturalismus aufzuklären und zu zeigen, wie das neue bzw. wiedergeborene Subjekt modellhaft gedacht werden kann, sodass es der Logik des empirischen Determinismus und der Intentionalität und Reflexivität der Freiheit des Denkens und Handelns zugleich genügt. Letzteres entspricht einem zentralen Anliegen des Buches, weil dadurch auch die Vermittlung von Natur und Freiheit ein wenig begreifbarer wird.

Empirische Daten im Bereich der Pädagogik sind z.B. ästhetische Erlebnisse, ethische Intuitionen, pädagogische Widerstandserfahrungen oder soziale Evidenzen im Lebensalltag, während empiristische Befunde sich dadurch auszeichnen, dass sie einen durch empirisch-experimentell falsifizierbare Sätze beschriebenen Erfahrungsbereich bilden, der aber nicht deckungsgleich ist mit den Grenzen kritischer Rationalität insgesamt. Beispielsweise auch „Gadamer“ bestand „darauf, daß man einen Gesprächspartner ... nur dann wirklich ernst nimmt, wenn man die Wahrheitsansprüche (bzw. Richtigkeitsansprüche) des jeweils Gesagten einlöst und kritisch überprüft. Einem allgemein formulierten ‚Prinzip der kritischen Prüfung‘, das allerdings nicht sogleich mit einem streng empirischen oder logischen Falsifikationsverfahren gleichgesetzt werden dürfte, würde Gadamer sicher ebenso wenig widersprechen wie im Grunde jeder verständige Mensch“.<sup>10</sup>

Von daher sollen Möglichkeiten und Grenzen der pädagogischen Vernunft aufgezeigt werden. Vor allem ist der Zusammenhang zwischen Selbstverwirklichung und Vernünftigkeit zu erklären und verständlich zu machen. Damit kann ein Handlungsrahmen entwickelt werden, der den Beistand von Erziehern beschreibt, um den vernünftigen Willen vermitteln zu können, ohne ihn voraussetzen zu müssen. Letzteres war ja das Manko bei der Idee der Subjektwerdung, weil man das Subjekt immer schon voraussetzen musste. Zwar ist jeder vernünftige Wille, der das Kennzeichen einer Person ist, ein rationaler und guter Wille, aber nicht umgekehrt. Und diesen Umstand kann sich Erziehung zu Nutze machen. Man kommt mit dem guten Willen im Sinne eines vorrationalen Entschlusses zur Vernunft, ohne dass dieser Wille schon vernünftig sein muss. Ein Wille ist bzw. wird gut, wenn er sich dem Urteil *fügt*, was zu wollen richtig ist, und was das ist, sagt uns zwar die Stimme der Vernunft, aber dass man sich daran hält, kann auch vorrationale Beweggründe haben. Von daher ist die Vernunftserziehung von der Erziehung *zur* Vernunft zu unterscheiden, denn erstere ist Erziehung *durch* Vernunft. Dass es sich so verhält, liegt offenbar in der Natur des Menschen. Aber in welcher? Etwa in seinen restlichen Instinkten? In der Natur des Geistes? Oder in der Natur der Moral? Anscheinend liegt es an seiner zweiten Natur (Gehlen), aber damit sind viele Probleme gegeben.

---

10 Theodor Bodammer: Philosophie der Geisteswissenschaften. Freiburg / München 1987, S. 155. (Einfügung in Klammern von mir, D.L.).

## 2 Problematik, Ziele und Aufbau

Pädagogische Auslegung der Vernunft (oder kurz: pädagogische Vernunft) weist sicherlich alle Merkmale der Vernunft auf, sie werden jedoch auf einen ganz bestimmten Handlungsbereich der gesellschaftlich-bedingten Alltagspraxis spezifiziert. Was also allgemein für alle Vernunftauslegungen gesagt werden kann, etwa die Unterscheidung in theoretische und praktische Vernunft (vgl. 3), gilt folglich auch für spezielle Ausrichtungen, wie z.B. für die religiöse, ethische, ästhetische, politische, technische, wirtschaftliche, freizeit-orientierte oder pädagogische Vernunft. Allerdings sind sie alle wechselseitig miteinander in vielfältiger Weise verbunden.

In jeder Gesellschaft gibt es (a) einen pädagogischen Handlungsbereich, der immer dann eine ethische bzw. religiöse Komponente hat, wenn es um Fragen der Moral bzw. des Glaubens in Erziehung und Bildung geht, zudem eine künstlerische, weil hier wie dort keine sicheren Prognosen möglich sind, auch eine politische bei der Umsetzung von Chancengleichheit, ebenso eine technische beim Einsatz von Medien, obendrein eine wirtschaftliche bei Finanzierungsfragen und letztlich eine Komponente der Freizeitgestaltung. Die wechselseitige Verbundenheit zeigt sich darin, dass diese Komponentenauslegung auch jeweils für jedes dieser Handlungsfelder gilt, also auch für (b) den ethischen bzw. religiösen, (c) künstlerischen, (d) politischen, (e) technischen, (f) wirtschaftlichen und (g) Freizeit-Bereich. Gemeinsam ist allen, dass in ihnen *praktische Vernunft* vorkommen kann, weil sie Einsichten ermöglicht, was in den jeweiligen Handlungspraxen *herbeigeführt werden soll*. Sinnreiche Orientierung meint somit, dass z.B. jeder Mensch mündig, moralisch, gläubig, kreativ werden und Freizeit sinnvoll nutzen *soll* (a, b, c, g), alle Berechtigten zur Wahl gehen (d) und Technologien profitables Wachstum hervorbringen *sollen* (e, f).

Zwar können vernünftige Menschen diese Zweckangaben als ihre jeweiligen Willensmaximen akzeptieren, dass aber Vernunft in Betrieben, Parteien, Schulen, in der Freizeit etc. angewendet wird, das hängt auch von *Tatsachen* im vielfältig bedingten Alltag ab. Um Erkenntnisse zu ermöglichen, was in den jeweiligen Handlungspraxen – und auf unser Thema bezogen in Erziehung und Bildung – *tatsächlich der Fall ist*, ist Vernunft auch als *theoretische Vernunft* zu deuten und als Verstand aufzufassen (vgl. 3.1.2). John Searle sagt dazu: „Hier handelt es sich stets um die sogenannte theoretische Vernunft, also um Gedanken darüber, was man glauben, erschließen oder schlussfolgern“ kann. Eingangs wurde vom ‚Sollen‘ gesprochen, insofern gibt es „eine weitere Form von Rationalität, und hier spricht man von praktischem Denken, bei dem es darum geht, was man tun soll



oder tun muß“.<sup>11</sup> Wenn z.B. ein „Kind einkaufen geschickt wird“, so kann diese Tatsache (T) „als Arbeiterleichterung für die Mutter“ erklärt und als Zweck (Z<sub>1</sub>) unter wirtschaftlichen Aspekten der Familiengestaltung verstanden oder „aber pädagogisch als erzieherischer Akt der Mutter interpretiert werden, dass das Kind lernen soll, für Andere etwas zu tun“<sup>12</sup>, was einem Zweck (Z<sub>2</sub>) nunmehr unter ethischen Gesichtspunkten entspricht.

Pädagogische Vernunft hat also zu begründen, was in Erziehung und Bildung wahr, richtig und falsch bzw. gut und böse ist, welche Zusammenhänge zwischen Sein (pädagogisch relevanten Tatsachen) und Sollen (pädagogisch sinnvollen Zwecken) sowie zwischen Erklären und Verstehen im pädagogischen Handlungsbereich bestehen. Die Komplexität zwischen Sein und Sollen zeigt sich schon darin, dass z.B. ein und dieselbe Tatsache (T) mehrere Zweck-Deutungen (Z<sub>1</sub> bzw. Z<sub>2</sub>) erlaubt, Zwecke sich also nicht aus Tatsachen eindeutig ergeben, wie auch umgekehrt. Um dieses Verhältnis in den (Be-)Griff zu bekommen, ist es wichtig, verlässlich herauszufinden, was tatsächlich der Fall ist. Zu erkennen, was in der Realität von Erziehung und Bildung ein Faktum ist, obliegt dem pädagogischen Sachverstand und steht unter Wahrheitsansprüchen. Diese einzulösen, ist aber nicht immer so einfach wie im Beispiel. Um zudem einzusehen, was aus guten Gründen dabei sein soll bzw. was überhaupt ein guter Grund sein soll, das erfordert praktische Vernunft, wobei sich Richtigkeitsansprüche stellen, d.h., theoretische und praktische Vernunft arbeiten in der menschlichen Praxis stets Hand in Hand. „Tatsachen und menschliche Vernunft sind miteinander verzahnt. Wenn es um unsere Handlungsgründe geht, spielen sie eine Rolle“ (Searle 2012, S. 209).

Machen wir ein Beispiel aus Sicht der (pädagogischen) Ethik. Wenn wir mit unserem Verstand im Moralbereich beschreiben, was dort der Fall ist, also z.B. feststellen, dass 30% der Deutschen sowohl die Leistungsmoral der Industriegesellschaft als auch die christliche Moral *strikt* einhalten, dann wird damit ein Wahrheitsanspruch erhoben. Dass man beide einhalten soll, das beurteilen wir aufgrund der ethischen als praktischer Vernunft. Immanuel Kant (1724–1804) sah im *kategorischen Imperativ* jene Instanz, dass *formale* Ethik möglich sei und Vernunft somit moralische Orientierung geben könne in Form von ‚a priori richtigem Handeln‘. Diese Orientierung beruht allein auf praktischer Vernunft, wobei sich Richtigkeits- bzw. Gültigkeitsansprüche nach Kant in allen Handlungspraxen einer Gesellschaft einlösen lassen.

---

11 John R. Searle: Wie wir die soziale Welt machen. Die Struktur der menschlichen Zivilisation. Berlin 2012, S. 210.

12 Reinhard Uhle: Konzepte praktischen Verstehens in der Pädagogik. In: Detlef Gaus / Reinhard Uhle (Hg.): Wie verstehen Pädagogen? Begriff und Methode des Verstehens in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2006, S. 215.