Peter Löcher

Wissenschaftspropädeutik und Demokratiepädagogik

Kern meiner demokratiepädagogischen Überlegungen[1] ist die Dahrendorfformel:

Freiheit : Ungewissheit = Unfreiheit : Gewissheit[2]

Aus dieser Perspektive ist die Bedingung der Möglichkeit von Freiheit und Demokratie die Unerkennbarkeit der **einen** Wahrheit. Denn deren Besitz nähme allem demokratischen Diskutieren um den je besseren Weg den Sinn. Dahrendorf schreibt:

> *„Die Ethik der Ungewißheit ist die Ethik der Freiheit. Die Ethik der Freiheit ist ihrerseits eine Ethik des Konfliktes, des ertragenen und gebändigten Antagonismus (...) Wenn die Ethik der Ungewißheit die Ethik der Freiheit ist und wenn wir meinen, daß die Ethik der Freiheit sowohl die dem Menschen würdigste als auch die fruchtbarste unter konkurrierenden moralischen Positionen ist, dann scheint mir die Annahme der Ungewißheit als Horizont unseres Lebens notwendig. Die Frage ist also nicht, ob einer meint, daß wir Gewißheit haben können im Hinblick auf Wahr und Unwahr, Gerecht und Ungerecht; die Frage ist vielmehr, ob einer die freie, dynamische Gesellschaft und eine ihr entsprechende Wissenschaft will oder nicht.*
>
> *In dieser moralisch-politischen Entscheidung ist das erkenntnistheoretische Problem (der Frage nach der Erreichbarkeit von Gewissheit) bereits (...) vorentschieden. (...) Weil wir das Wahre und das Gerechte nicht erkennen können, brauchen wir in Wissenschaft und Politik die lebendige Auseinandersetzung. Diese kann nur gelingen, wenn sie in bestimmte Institutionen gebannt wird. Die Institutionen der kritischen Wissenschaft und der repräsentativen Demokratie verlangen als Voraussetzung des Fortschritts die Welt der Freiheit und sind damit das Ziel selbst, um dessentwillen wir Wirtschaft und Politik betreiben“*[3]

Während die Frage, wie die Menschen im Horizont des Prinzips der Ungewissheit am besten demokratisch miteinander umgehen sollten, Kernthema der Demokratiepädagogik ist[4], ist die These, dass damit *„das erkenntnistheoretische Problem bereits vorentschieden“*[5] sei, einerseits Bedingung der Möglichkeit von Demokratie und somit auch demokratisch vorentschieden.

Andererseits ist die Rolle der Wissenschaft und die ihrer erkenntnistheoretisch belegbaren Reichweite eine spannende Frage für jeden strittigen Diskurs in der Demokratie, in dem ja der rationale Einbezug wissenschaftlicher Ergebnisse nicht den Streit verstärken, sondern ihn zu einem problemlösenden Kompromiss führen sollte.

Insofern wäre hilfreich, wenn sich herausstellen ließe, dass Demokratie-Wollen und Demokratiepädagogik einerseits und Wissenschaftsleistungsfähigkeit und Wissenschaftspropädeutik andererseits miteinander stimmig korrespondierten.

Genau diese These soll hier untersucht, bekräftigt und auf ihre Einbindbarkeit ins Pädagogische untersucht werden:

1. Wissenschaftspropädeutik Hand in Hand mit Demokratiepädagogik ?

1.1. Problemaufriss

1.1.1. Aktuell

Aktuell harmonisieren politisches Wollen und wissenschaftliche Ergebnisse auch in Demokratien nicht wirklich miteinander:

An einem Interviewausschnitt der amerikanischen „Daily Show“[6] mit Greta Thunberg wird das schön deutlich. Dorther[7] stammt der folgende Interview-Auszug, startend mit der Moderatorenfrage:

---

[1] vergl. Löcher, Peter: Demokratie als Kerngedanke im Pädagogikunterricht der SII, S. 7 - 19 in ZS Pädagogikunterricht, Sonderheft 2019 zum 40-jährigen Bestehen des VdP

[2] vergl. ebda.

[3] Ralf Dahrendorf: Über Ungewißheit, Wissenschaft und Demokratie in: Delius/Patzig (Hrsg.): Argumentationen. Festschrift für Josef König (Göttingen 1964) S. 65

[4] vergl. Fußnote 1

[5] vergl. Fußnote 3 bzw. das zugehörige Dahrendorf-Zitat im Text

[6] Daily Show mit Trevor Noah in New York (2019)

[7] www.youtube.com/watch?reload=9&v=rhQVustYV24&feature=share

*„**Noah:** Do you see a difference in the conversation travelling from Sweden to America? Is there a different feeling about climate change?*
***Thunberg:** I would say yes. Because here is ... it feels like ... it is been discussed as something, either you believe in or not believe in. And ... where I come from, it's more like - it's a fact.“*[8]

In diesem Zusammenhang war dann der ansonsten vielseits geschätzte Wolfgang Schäuble in der WAZ im „Zitat des Tages“ [9] so zu hören:
„Dass eine junge Generation, die unter Lebensumständen lebt wie keine andere zuvor, nun sagt, ihr habt uns unsere Zukunft geklaut, das ist nicht apoklyptisch, sondern albern.“

Hier wird deutlich, dass wissenschaftliche Ergebnisse offenbar nicht mehr das leisten, was sie in der demokratischen Debatte leisten sollten.
Leider ist Wissenschaft selbst daran in Teilen nicht unschuldig. Das zeigt z.B. die folgende DLF-Meldung unter der Überschrift:
„Monsanto finanzierte Studien über den Nutzen von Gyphosat“ [10]
Danach der folgende Text:

„Proteste gegen Glyphosat: Monsanto soll mit verdeckt finanzierten Studien die öffentliche Meinung über das Pestizid beeinflusst haben. (dpa/Oliver Berg)

Nach Recherchen von ‚LobbyControl‘ und dem ARD-Magazin ‚Monitor‘ hat der Konzern Monsanto versucht, die öffentliche und politische Debatte über das Pestizid Glyphosat zu beeinflussen.

Demnach finanzierte Monsanto zwei Studien des „Instituts für Agribusiness" in Gießen, in denen der Nutzen des Unkrautvernichters in den Vordergrund gestellt und die Gefahren vernachlässigt werden. Die Untersuchungsergebnisse wurden ohne Nennung von Monsanto veröffentlicht und fanden so Eingang in zahlreiche wissenschaftliche Aufsätze. Medienberichte und Ausführungen für Entscheidungsträger.

‚LobbyControl“ und „Monitor‘ liegen nun Unterlagen vor, die die Finanzierung durch Monsanto belegen. Bayer als heutiger

Monsanto-Eigentümer räumte dies inzwischen auch ein.[11]

Fazit: Wenn sich die demokratische Öffentlichkeit und die Wissenschaft in einer solchen Gemengelage wiederfindet, wird es aus pädagogisch wissenschaftspropädeutischer Sicht wichtig, sich über die Rolle der Wissenschaft in der demokratischen Debatte grundsätzlich Gedanken zu machen und Konzepte ins Auge zu fassen, wie das, was Wissenschaft zu leisten und nicht zu leisten in der Lage ist, im Unterricht wissenschaftspropädeutisch und so auch demokratiepädagogisch klar wird.

1.1.2. Historisch

Schon 1620 hat sich Francis Bacon in seinem „Novum Organon“[12] grundsätzlich Gedanken über die Leistungsfähigkeit der Wissenschaften gemacht:

„Those who have handled sciences have been either men of experiment or men of dogmas. The men of experiment are like the ant, they only collect and use; the reasoners resemble spiders, who make cob-

---

[8] vergl. ebda
[9] WAZ, 5.12.2019, Zitat des Tages in der Rubrik Politik und Meinung
[10] www.deutschlandfunk.de (Zugriff 5.12.2019) belegt auch durch: https://www.lobbycontrol.de/2019/12/monsanto-glyphosatstudien/
[11] ebda.
[12] Francis Bacon: The New Organon, Aphorisms concerning the interpretation of nature: Book 1: 78-130 (1620) u.: https://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/bacon1620.pdf

webs out of their own substance. But the bee takes a middle course: it gathers its material from the flowers of the garden and of the field, but transforms and digests it by a power of its own. Not unlike this is the true business of philosophy; for it neither relies solely or chiefly on the powers of the mind, nor does it take the matter which it gathers from natural history and mechanical experiments and lay it up in the memory whole, as it finds it, but lays it up in the understanding altered and digested. Therefore from a closer and purer league between these two faculties, the experimental and the rational (such as has never yet been made), much may be hoped.“[13]

Zum eventuellen Einwurf, warum jetzt auf 1620 zurückgegriffen wird, folgende Vorbemerkungen:

- Die Metapher von Spinne, Biene und Ameise ist in diesem Zusammenhang sehr anschaulich und ich möchte sie wie Gerard Radnitzky[14], ehemals Professor für Wissenschaftstheorie an Ruhruniversität Bochum, nutzen, um etwas Grundlegendes zu veranschaulichen.
- Dazu werde ich mich dem Zitat gegenüber so verhalten wie die von Bacon dargestellte Biene, und eben nicht wie die Ameise oder Spinne.
- Das stärkt am Ende dieser einleitenden Überlegungen auch die Perspektive, aus der nach Dahrendorf die Leistungsfähigkeit von Wissenschaft als demokratisch vorentschieden zu betrachten ist.
- Dieser Vorentscheidung grundsätzlich zuzustimmen, fällt zusätzlich dadurch leicht, weil das von Dahrendorf postulierte Prinzip der Ungewissheit unter Wissenschaftstheoretikern nicht wirklich bestritten wird und weil andersherum keiner wissenschaftlichen Position bisher einhellig zugesprochen wird, den sogenannten „Stein der Weisen“ gefunden zu haben.
- Sollte die Wissenschaft höhere Gewissheitsansprüche stellen, wäre die Dahrendorfformel zwar nicht falsch, aber wissenschaftliche Rationalität fiele als Regulativ für demokratische Debatten eigentlich aus.
- Dann machte es auch keinen Sinn, als Biene auf die Bacon‘sche Wissenschaftsmetapher zu schauen. Denn dann wäre l
    - für den Fall empirisch produzierbarer Gewissheit die Ameisenperspektive und
    - für den Fall aus reiner Gedankennotwendigkeit produzierbarer Gewissheit die Spinnenperspektive einzunehmen.
- Das zeigt weiter, zwei Gewissheitsquellen aus Ameisen- oder Spinnenperspektive im Spiel zu halten, ist logisch nicht möglich. Was bleibt, ist, bienenhaft beide Quellen miteinander in einen Zusammenhang zu bringen.
- Dieser Zusammenhang ist nach Bacons Biene einer, in dessen Zentrum eine konkrete Problemlösung und die Ungewissheit steht, ein Problem für alle und für alle Zeit gelöst zu haben. So rückt die Frage nach allgemeinen Gewissheiten schlichtweg aus dem Blick.

Man sieht, die Bacon‘sche Biene und das Dahrendorfsche Prinzip der Ungewissheit korrespondieren deutlich miteinander.

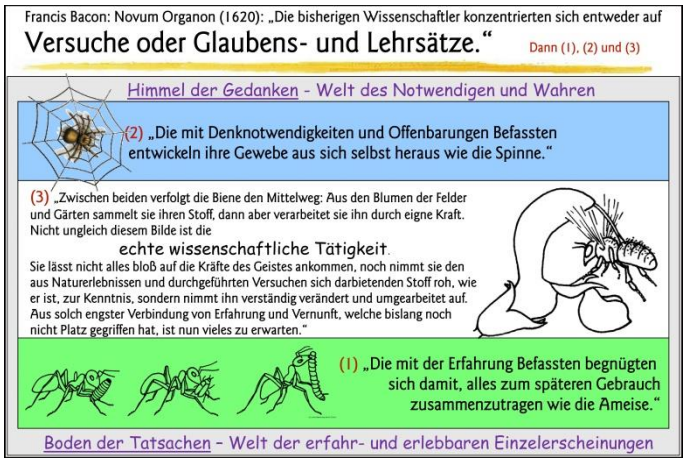
Aus dieser Sicht ist auch die Übersetzung[15] des Bacons-Zitats erfolgt und in eine Präsentationsfolie eingegangen, mit der bereits in der Oberstufe drei wichtige Bereiche anfänglich bildlich in den Blick gerückt werden können:

---

[13] ebda. Aphorism 95

[14] vergl. https://de.wikipedia.org/wiki/Gerard_Radnitzky - Das war in den 70gern ein unvergessenes Oberseminar

[15] Die bisherigen Wissenschaftler konzentrierten sich entweder auf Versuche oder Glaubens und Lehrsätze. Die mit der Erfahrung Befassten begnügten sich damit, alles zum späteren Gebrauch zusammenzutragen wie die Ameise. Die mit Denknotwendigkeiten und Offenbarungen Befassten entwickeln ihre Gewebe aus sich selbst heraus wie die Spinne. Zwischen beiden verfolgt die Biene den Mittelweg: Aus den Blumen der Felder und Gärten sammelt sie ihren Stoff, dann aber verarbeitet sie ihn durch eigne Kraft. Nicht ungleich diesem Bilde ist die echte wissenschaftliche Tätigkeit. Sie lässt nicht alles bloß auf die Kräfte des Geistes ankommen, noch nimmt sie den aus Naturerlebnissen und durchgeführten sich darbietenden Stoff, – roh, wie er ist – ins Gedächtnis auf, sondern legt ihn erst verändert und umgearbeitet dem Verstand vor. Aus solcher inniger Verbindung der Erfahrung mit der Vernunft, welche bisher noch nicht stattgefunden hat, ist nun alles zu erwarten.
vergl. dazu auch: https://www.projekt-gutenberg.org/bacon/organon/chap007.html und dort Absatz 95



1.1.3. Wenn die Biene Spinne und Ameise fokussiert

Aus heutiger wie aus damaliger Bienensicht ist eine Polarisation zu beklagen zwischen einseitigen Fokussierungen entweder auf das Nichtempirische bzw. Ideologische und andererseits auf das vermeintlich wertfrei Tatsächliche.

Beiden Polarisationspolen sind die Tendenzen gemein, dass in ihnen um einen Ankerpunkt gerungen wird, der am „Boden der Tatsachen" oder im „Himmel der Gedanken" in Dahrendorfs Diktion[16] Gewissheit liefern können sollte:

1.1.3.1. Bacons Spinne und ihre Kopfgeburten

Im Bereich des hauptsächlich Nichtempirischen, im Bereich der **Spinne**, gibt es eine Fülle unterschiedlichster Denkfiguren, die angeblich zu Gewissheits- bzw. Wahrheitsansprüchen führen. Mit ihnen sollen in unserer Welt damals wie heute Macht-und Durchsetzungsansprüche legitimiert werden.

Den Opfern solcher Machdurchsetzungsmethoden bleibt dabei als Resttrost, dass die Mächtigen, die diese „Begründungen" ins Feld führen, zumindest indirekt damit noch zugeben, dass sie der Idee, den Anderen eigentlich überzeugen zu sollen, in Resten doch noch etwas zutrauen.

Lieferanten der Spinnengewissheit gehen bei deren Produktion vielfältig trickreich vor. All ihrem Vorgehen gemeinsam ist, dass die jeweiligen Erkenntnisquellen nicht überprüf- und nachvollziehbar offen liegen und eher Ideologien bzw. individuelle Kopfgeburten sind. Im Sinne der Metapher sind diese umgangssprachlich ausgedrückt „*aus dem hohlen Bauch gesponnen*".

1.1.3.2. Bacons Ameise und ihre Faktensammlungen

Im Bereich des vermeintlich wertfrei Tatsächlichen krabbelt die Bacon'sche **Ameise** über den Boden der Tatsachen und sammelt und sammelt. Alles ist, wie es ist, ist so nutzbar und steht zueinander in statistisch „erfassten" Bezügen:

Der Ausschnitt aus der Westdeutschen Allgemeinen Zeitung[17], so konkret nebeneinander gefunden, macht …

Brille macht klug und sexy

Baierbrunn. Gute Nachrichten für alle Brillenträgerinnen. Eine repräsentative Umfrage der „Apotheken Umschau" ergab, dass fast ein Drittel der deutschen Männer (32,8 %) Frauen mit Brille „klug und sexy" finden. Die Frauen selbst finden zwar Männer mit Brille nicht ganz so attraktiv wie umgekehrt, aber immerhin sind auch fast drei von Zehn (29,1%) der Meinung, eine Brille lasse einen Mann schlau und attraktiv wirken.

Übergewichtige haben seltener Sex

Paris. Fettleibige Menschen haben weniger Sex. Das ist das Ergebnis einer Studie, die das „British Medical Journal" jetzt veröffentlichte. Auch vernachlässigen dicke Frauen eher die Verhütung, dicke Männer haben mehr Potenzprobleme. Darüber hinaus ist es für Übergewichtige schwieriger, einen Sexpartner zu finden. afp

Jeder dritte Deutsche fühlt sich ausgebrannt

Köln. Burnout ist längst nicht mehr nur eine Managerkrankheit. Laut einer Studie der Techniker Krankenkasse fühlt sich jeder dritte Deutsche erschöpft und ausgebrannt. Meist tappen Engagierte, Pflichtbewusste und hoch Motivierte in die Burnout-Falle. Zunehmend sind dies auch Frauen, die Familie und Beruf unter einen Hut bekommen wollen.

… heute deutlich, was Bacon offenbar schon damals im Blick hatte. Das Gefühl ist offenbar bis heute spürbar[18], sich in einer Fülle empirischer Studien zu verlieren. In diesen Zusammenhang würde ich auch das kontinuierliche Wachsen des empirischen Astes der Pädagogik rücken.

---

[16] Vergl. hierselbst die Einleitung vor Punkt 1.

[17] WAZ, 17.10.2010 o.S.

Die Kritik an der „Ameisen-Empirie“, dass deren Ergebnisse in ihrer ungeordneter Fülle letztlich beliebig und wirkungslos seien, muss heute aber noch um den folgenden Punkt ergänzt werden.
Zusätzlich wollen Produzenten empirischer Ergebnisse gerne eitel suggerieren, dass sie ziemlich Unumstößliches herausgefunden hätten, an dem man nun nicht mehr vorbei könne. Die erwartete und gewünschte Reaktion ist mit dem Jugendwort des Jahres 2016 treffend markiert: „Isso“[19].
Genau das wird als Reaktion erhofft. Das Jugendwort des Jahres 2016 „Isso“ kritisiert einen fatalen Realitätsglauben[20]: „Da kannste nix machen. Isso!“
Werden dann noch zielgerichtet Studien wie die oben genannte Monsanto-Studie in den öffentlichen Diskurs eingebracht, wird deutlich, dass das Gewicht empirischer Ergebnisse, sehr differenziert betrachtet werden muss.
Das gilt verstärkt, wenn es nicht nur um eigentlich leicht aufdeckbare verschwiegene Interessensverbindungen geht, sondern das Betrugsgeflecht noch komplexer gestrickt wird.
Das zeigt plastisch ein Bericht aus der Reihe „Exklusiv im Ersten: **Fake Science – Die Lügenmacher“**[21]**.**
Hier wird sichtbar, was sich zusätzlich noch alles im Dschungel der „wissenschaftlichen Studien“ tut. Der zugehörige Einleitungstext in der ARD-Mediathek lautet:

> *„Es ist ein Wissenschaftsskandal, der uns alle betrifft - eine akademische Scheinwelt: Zunehmend werden schlechte oder sogar gefälschte Studien mit dem Anschein von Wissenschaftlichkeit versehen. Das hat gefährliche Konsequenzen“.*[22]

Wissenschaftliche Studien sollen uns von interessierter Seite vermeintlich empirisch darüber wissend machen, was geht oder nicht geht. Mit großem Aufwand werden wissenschaftliche Scheinkongresse organisiert, um entsprechend interessierte Unternehmen, politische Organisationen, autoritäre Regime oder sonstige Konstrukte zu bedienen, die sich in erster Linie diskussionslos , d.h. rücksichtslos durchsetzen wollen. Die wissenschaftliche Scheinkongresse verschaffen rein machtpolitisch orientierten Studien dazu den wissenschaftlichen Weihrauch[23], der die Gegner glauben machen soll, mit „Isso“ kapitulieren zu müssen.
Diesen Betrugsszenarien könnte wirksam entgegen getreten werden, wenn ein für allemal klar würde, dass empirisch wissenschaftlichen Ergebnisse niemals wertfreie, also interessefreie Gültigkeit oder mit Dahrendorf formuliert Gewissheit zukommen kann, da hinter allen wissenschaftlichen Ergebnissen letztlich ein interessierter Auftraggeber steht und der Gültigkeitswert der Ergebnisse in Relation zu dem zu bemessen ist, was im sogenannten erkenntnisleitenden Interesse steckt.
Fazit: Die Gewissheitsansprüche aus dem Reich der Ameise und dem der Spinne stehen beide in latenter Gefahr, von sich zu glauben, am „Boden der Tatsachen“ oder am „Himmel der Gedanken“ einen zumindest für Demokraten fatalen Fixpunkt ermittelt zu haben. Von diesem aus wähnt sich dann

- die Ameise den Spinnen-Ideen zum Trotz und
- die Spinne den Ameisen-Tatsachen zum Trotz,

berechtigt zu sein, die je eigene Gewissheit machtvoll durchsetzen zu dürfen: Irgendwer müsse ja Ordnung ins Chaos bringen, ist dann je nach Lesart das naivste oder das hinterhältigste Motiv.
Hier kommt nun Bacons Biene ins Gedankenspiel.

1.1.3.3. Bacons Biene und ihre „echte wissenschaftliche Tätigkeit“[24]

Im Streben der Biene ist genau das zuvor Dargestellte nicht angelegt. Sie will nicht machtvoll ein Ordnungsprinzip durchsetzen, sondern sie möchte effektiv ein Problem erfolgreich lösen und verbindet[25] dazu Elemente des Ameisen- und Spinnendenkens.

---

[18] Der Satiriker kündigt dann so auch die berühmt berüchtigte Studie über „Das Liebesleben der Pflastersteine bei mittlerer Sonneneinstrahlung“ an.
[19] vergl. www.bedeutungonline.de/was-bedeutet-isso-bedeutung-auf-deutsch-jugendwort-jugendsprache-pokemon/
[20] vergl. www.songtexte.de/songtexte/mateo-isso-2404618.html
[21] www.ardmediathek.de/daserste/player/Y3JpZDovL2Rhc2Vyc3RlLmRlL3JlcG9ydGFnZSBfIGRva3VtZW50YXRpb24gaW0gZXJzdGVuL2ZjNDRjMzE5LWQzNTEtNGFlYi05YWY2LTBhNzA1YjlxNTk5OA/
[22] ebda.
[23] Vergl. hierselbst 1.1.1 und dort „Monsanto finanzierte Studien über den Nutzen von Glyphosat“
[24] vergl. die Bacon-Folie in 1.1.2
[25] Statt „verbindet“ könnte ich auch sagen „verschränkt dialektisch“, aber das ist „Spinnen-Weihrauch“.

Die Biene geht von ihrem Problem aus, Nahrung für den Nachwuchs zu benötigen. Das schränkt schon einmal systematisch den Adressatenkreis für einen denkbaren Gültigkeitsanspruch auf den Kreis derer ein, die dasselbe Problem haben. Der Gültigkeitsanspruch selber reicht dann immer nur so weit, wie sich das Problem erkennbar Akzeptanz verschaffen kann.

Der Biene muss es also nie darum gehen, den wahren Nektar zu finden, sondern sie benötigt nur einen Stoff, mit dem sie kreativ verarbeitend in der Lage ist, Honig zu produzieren, der ihr Problem nachweislich löst, den Nachwuchs zu sättigen.

Die Problemlösungskraft der von ihr angewandten Technik ist klar überprüfbar. Wer den Weg „Aus-Nektar-mache-Honig" nicht gehen will, kann einen anderen Weg gehen. Gelingt ein alternativer Weg ist alles gut. Gelingt er nicht, hat der daraus resultierende Zwang, den Nektar-Honig-Weg zu gehen nichts Autoritäres. Man könnte sich anders entscheiden, müsste dann aber auch die Folgen tragen und schlauer Weise über die eigene Klugheit nachdenken.

Die Überzeugungskraft des Bienenvorgehens liegt in dem von jederbiene reproduzierbaren Verfahren, dem am Ende immer wieder das Prädikat zugesprochen werden kann: **Problem gelöst!**

In dieser Reduktion kann aus heutiger Sicht Bacons Vision gesehen werden, die Kräfte der Gedankenwelt, des Verstandes, der Vernunft nicht auf das allzeit Gewisse zu konzentrieren und auch der erfahrbaren Realität nicht Fakten sammelnd und Fakten überhöhend zu begegnen, sondern die Chance zu ergreifen, nicht das Ganze zu bestimmen, sondern konkret problemlösend voranzukommen und auf die Überzeugungskraft spürbarer konkreter Problemlösung zu setzen.

So kann man den allgemeinen Geltungs- und Machtfragen entgehen und diesen ein offen diskutierbares Entscheidungskriterium im praktisch Erlebbaren entgegensetzen. Auf diese Weise kann schrittweise der gemeinsamen Sache weitergeholfen werden.

Fazit: „Geht es denn ohne Fixpunkte?"

Um denjenigen ein Stück entgegenzukommen, die sich in einer fixpunktlosen Welt merkwürdig und unsicher fühlen, sei gesagt:

> *Der Wegfall externer Fixpunkte führt nicht wirklich in die Fixpunktlosigkeit. Denn die Biene bietet einen Fixpunkt neuer Qualität an. Dieser ist weder tief aus dem Boden der Tatsachen zu graben, noch hoch vom Himmel der Gedanken zu holen, sondern wir selbst können ihn an unseren gemeinsamen Problem orientiert fix machen.*

So ist er ein frei floatender Fixpunkt. Er hat Bezüge in die Gedanken- und Tatsachenwelt, ist aber durch keinen dieser Bezüge gewissheitsgefesselt.

Hier liegt der **Nucleus demokratischer Kommunikation**, der Ausgangspunkt eines problemlösenden Diskurses, der der erfahrbaren Realität eine Problemlösung ausprobierend abringt, in dem alle Beteiligten so lange ihre Lösungsideen untereinander einbringen und diskutieren, bis das zugrunde liegende Problem bis auf Weiteres nach Auffassung einer Mehrheit als gelöst gilt.

Gelingt dieses Problemlösen mit gleichen bzw. sich fortschreibenden Methoden immer wieder, erhält dieser Kommunikations-Nucleus ein inneres Gerüst. Es bildet sich aus den wiederholt erfolgreich angewandten Methoden, die wegen ihrer Problemlösungskraft zu akzeptierten gemeinsamen Regeln werden können, deren gewonnene Gültigkeit aus dem gemeinsamen Problemlösungsprozess resultiert, also Frucht des Prozesses ist und keine externe Zwangsbefruchtung.

Mein großer Lehrer Prof. Klaus Schaller, der uns Studenten seine Theorie authentisch vorlebte, hat genau diesen Nucleus auch im Blick, wenn er parallel zu Dahrendorfs Prinzip der Ungewissheit[26] im Blick auf die Frage nach allgemeinem Sollen antwortet:

> *"Dessen ist sich niemand sicher: keine mehr oder weniger geheime Elite, keine Experten, keine Klasse, keine Partei. Das Gute muß stets neu hervorgebracht werden in Prozessen, die das gesellschaftliche Leben den Verhältnissen zum Trotz oft an Stellen frei setzt, wo sie nicht vermutet werden: in Prozessen rational-kommunikativer Interaktion."*[27]

[26] vergl. hierselbst die Einleitung

[27] Schaller, Klaus: Wissen und Handeln - Aussichten ihrer Vermittlung in einer kommunikativen Pädagogik S. 39 - 51 in: Röhrs, H. (Hg): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte (Wiesbaden 1979) S. 50

Diese Rationalität liegt nicht nur im Kommunizieren sondern auch im Interagieren, also in meinen Worten in gelingender demokratisch rationaler Praxis[28]. Diese muss heute mehr denn je in den Fokus genommen und untersucht werden, wie sie zumindest das gesamte Schulleben durchdringen und prägen könnte.

1.2. Übergang zum nächsten Argumentationskreis

Dieser Bienenfokus auf Problemlösungen, Problemlösungsprozesse und zugehörige Methoden rational-kommunikativer Interaktion lenkt demokratisch zentriert mit Blick auf die Dahrendorfformel[29] das Augenmerk darauf, was hier wissenschaftliche Rationalität demokratiestützend zu leisten in der Lage ist.

Im Rahmen meiner kritisch rationalistischen Denkwurzeln habe ich Rationalität so definiert.

> *„Rationalität ist ein Vorschlag zur Lösung des Problemlösungsproblems, dessen vorläufige Gültigkeit von der weiteren gemeinsamen Akzeptanz praktischer Problemlösungen und der Art und Weise ihrer Lösung abhängt.“*[30]

Diese Definition ergibt sich einerseits aus der Problemlösungsperspektive der Biene und andererseits aus der zentralen Rolle, die Rationalität bei der Ermittlung der akzeptabeleren Problemlösung spielt. Damit sind zentrale Bedingungen der Möglichkeit für einen gelingenden demokratischen Problemlösungsdiskurs im Blick, die so gedacht in kritisch rationalistischer Wissenschaftstheorie zueinander in einem Wechselverhältnis stehen.

Denn auch Karl Poppers Rationalitätsbegriff passt in den oben dargelegten eigenständig setzbaren Nucleus demokratischer Kommunikation, in dem sich Rationalität problemlösungskräftig kontinuierlich bewähren muss. Bei Popper klingt das so:

> *"Die rationalistische Einstellung ist dadurch charakterisiert, daß dem Argument und der Erfahrung große Bedeutung zugemessen wird. Aber weder ein logisches Argument noch die Erfahrung reichen aus zur Begründung der rationalistischen Einstellung; denn nur Menschen, die bereit sind, Argumente und Erfahrungen in Betracht zu ziehen (und die daher bereits die rationalistische Einstellung angenommen haben), werden von ihnen beeindruckt werden. Das heißt, daß man zuerst eine rationalistische Einstellung annehmen muß und daß erst dann Argumente und Erfahrungen Beachtung finden werden; woraus folgt, daß jene Einstellung nicht selbst auf Argumente und Erfahrungen gegründet werden kann und (...) daß ein umfassender Rationalismus unhaltbar ist.*
>
> *Aber es bedeutet, daß ein Mensch, der die rationalistische Einstellung annimmt, so handelt, weil er, ohne rationale Überlegung, einen Vorschlag, einen Entschluß, einen Glauben oder ein Verhalten akzeptiert hat, daß daher seinerseits irrational genannt werden muß. Was immer es auch sein mag - wir können es einen irrationalen Glauben an die Vernunft nennen."*[31]

Rationalität so gedacht passt als methodisches Gerüst genau in den oben dargelegten Nucleus eines demokratischen Kommunikations- und Interaktionsprozesses. Denn so kann Rationalität einerseits Frucht des demokratischen Problemlösungsprozesses und anderseits Bedingung der Möglichkeit dieses Prozesses sein.

Dass Rationalität auf diese Weise an ihr eigenes Gelingen zurückgebunden ist, muss demokratisch stets im Blick bleiben. Denn diese mit Dahrendorfs Prinzip der Ungewissheit harmonierende Bescheidenheit bewahrt Rationalität davor, auf einen zu hohen Gewissheitssockel gesetzt in der Geruch zu kommen, letztlich doch nur ein Herrschaftsinstrument zu sein. So angesehen oder genutzt ginge sie auf Dauer der

---

[28] vergl. Löcher, Peter: Demokratie als Kerngedanke im Pädagogikunterricht der SII, S. 7 - 19 in ZS Pädagogikunterricht, Sonderheft 2019 zum 40-jährigen Bestehen des VdP, S. 17

[29] vergl. hierselbst die Einleitung vor Punkt 1

[30] Löcher, Peter: Der Kritische Rationalismus aus einer durch Imre Lakatos geprägten Sicht S. 107 in: Hansen, Klaus (Hrsg): Kritischer Rationalismus und politischer Liberalismus (Gummersbach 1982) S. 88 - 108 auch unter: www.ploecher.de/Material/Krit-Rat/Krit-Rationalismus.pdf bzw.
Löcher, Peter: Rationale Legitimation pädagogischer Forderungen und Rationalität im Unterricht (Bochum 1980) auch unter: www.ploecher.de/Material/Krit-Rat/Rationale-Legitimation.pdf

[31] Popper, Karl: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde Bd. II S. 283f (Bern/München 1958)

demokratischen Streitkultur verloren und was wäre diese ohne diese zentrale Bedingung ihrer Möglichkeit.

Noch einmal und wohlgemerkt, die Argumentationsrichtung ist nicht die, weil Popper Rationalität so definiert, ist in Demokratie so und so zu verfahren. Das wäre „spinnenhaft". „Bienenhaft" ist die Argumentationsrichtung umgekehrt: Wenn es um das Problem geht, gemeinsam friedlich argumentativ an realen Problemlösungsmöglichkeiten orientiert einen Entscheid über zunächst gültige Problemlösung zu treffen, ist ein Rationalitätsbegriff vonnöten, der sich dynamisch in diesem kommunikativen Problemlösungsprozessen immer wieder bewährt und darin fortgeschrieben werden kann.

Rationalität kann so – sofern interaktiv gelingend – auch als ein sich selbst verstärkender Prozess verstanden werden. So betrachtet liegt die Parallele zur Demokratiepädagogik ganz nahe, wenn es in ihr, wie hier vertreten, darum geht, für diejenigen, die Demokratie lernen sollen, eine gelingende demokratische Praxis in Erziehung und Bildung erlebbar zu machen, die elementardemokratische Fähigkeiten und Bereitschaften[32] aus diesem Prozess heraus entwickelt[33].

Insofern lohnt sich ein Blick in die Wissenschafts- und Erkenntnistheorie, um das Demokratiepädagogische durch das Wissenschaftspropädeutische ergänzend zu stärken.

Wenn so die Wissenschaftstheorie erst in zweiter Linie nach dem Demokratischen in den Blick rückt, entspricht das auch der Stoßrichtung der Dahrendorfformel. Denn aus dieser Perspektive ist Demokratie eben kein unbeliebtes Abfallprodukt einer Wissenschaft, der es erkenntnistheoretisch noch nicht gelingt, Gewissheit zu produzieren, und wir gleichsam aus diesem Mangel heraus leider Demokraten sein müssen. Demokratie verlangt überzeugte Anhänger, die an ihr Funktionieren aus erlebter Erfahrung glauben. Ein genauerer Blick in die Methoden erfolgreichen wissenschaftlichen Fortschritts kann dort zusätzliche demokratische Überzeugungen schaffen.

Das ist bitter notwendig. Denn im derzeitigen Stadium der demokratischen Realität glauben extern Autokraten wie z.B. Xi Jinping und intern Rechtsradikale wie z.B. Höcke und Konsorten zu erkennen, dass die Demokratie ihren Zenit überschritten habe und die Chancen gut stünden, die jeweils eigene Freiheit über die vieler Anderer zu stellen: „Wir sind das Volk" und „America first" sind die Slogans solcher Gegner der Freiheit der Anderen. „China first" ist übrigens auch virulent, wird nur nicht so entlarvend herausgebrüllt, dafür aber umso konsequenter umgesetzt.

Aufgabe der Pädagogik in solchen Zeiten muss es demokratiepädagogisch sein, die Heranwachsenden in eine gelingende demokratische Praxis zu verwickeln. Dabei können elementare Einblicke in wissenschaftliche Rationalität sehr hilfreich sein und auch ganz alltägliche Denkweisen korrigieren.

Auf dieser alltagspraktischen Ebene zeigt zum einen das Jugendwort des Jahres 2016 „Isso", dass mancher Realität zum Trotz der Geist gestärkt werden muss, gemeinsam Anderes und Neues zu denken und für möglich zu halten. Zum anderen zeigt das Unwort des Jahres 2020 „Klimahysterie"[34], wie gegen alle wissenschaftliche Rationalität beste demokratisch rationale Argumente bewusst ins Psychopathologische gerückt werden. In einer solchen Stimmung kann Heranwachsenden eine gelingende demokratische Praxis, die ohne Rationalität schlecht denkbar ist, nur schwer erlebbar werden.

Dieser Stimmungsrealität zum Trotz wird nun der Blick in kritisch rationalistische Wissenschaftstheorie gerichtet mit dem Ziel, das demokratisch Rationale zu stärken – kurz, das demokratische Rationale soll vom wissenschaftlich Rationalen lernen, indem Rationalität als Bedingung der Möglichkeit demokratischen **und** wissenschaftlichen Fortschritts klärend in den Blick genommen wird.

---

[32] vergl. Löcher, Peter: Demokratie als Kerngedanke im Pädago-gikunterricht der SII, S. 7 - 19 in ZS Pädagogikunterricht, Sonderheft 2019 zum 40-jährigen Bestehen des VdP, S. 17

[33] Hier gibt es eine andernorts auszuleuchtende Querverbindung in die Systemische Therapie. Einer Familie, die in eine Entwicklungssackgasse geraten ist, muss zur „Heilung" wieder eine Kommunikationsstruktur aufgezeigt und erfolgreich erlebbar gemacht werden, in der ganz demokratisch gesehen alle ihren gleichberechtigten Platz finden. Das coacht der Therapeut. Wer aber ist in der demokratischen Gesellschaft der Therapeut? Die 4 Macht im Staat könnte es sein, aber nicht in ihrer heutigen Form!
vergl. dazu auch: Dietmar Hansch: Sprung ins Wir. Die Neuerfindung von Gesellschaft aus systemischer Sicht (Göttingen 2010)

[34] http://www.unwortdesjahres.net/fileadmin/unwort/Pressemitteilungen/pressemitteilung_unwort2019.pdf

2. „Logik der Forschung“[35] und „Kritik und Erkenntnisfortschritt“[36] im Horizont des Kritischen Rationalismus

Endlich seiner nur individuellen Wahrheit folgen zu dürfen, war historisch betrachtet, eine Wurzel, die Fesseln obrigkeitsstaatlicher Bevormundung abstreifen zu können und die eigene Sicht der herrschenden befreiend entgegenzusetzen.

[37]

Dass heute in diesem Zusammenhang Karikaturisten sich genötigt fühlen vorzuführen, wie die Idee einer berechtigten nur individuellen Wahrheit zunehmend pervertiert wird, indem man das *„nur individuell“* klammheimlich unter den Tisch fallen lässt, lässt nicht nur schmunzeln, sondern auch mit Bitternis z.B. an die sogenannten „Klimaleugner“ denken, die erlebbare und wissenschaftlich belegte Realität als hysterisch[38] diffamieren, während sie dabei sind, uns sehenden Auges den Ast abzusägen, auf dem wir gemeinsam sitzen.

Der Aufgabe, der Realität einen angemessenen Platz in der rationalen Debatte zur Bewältigung unserer zentralen Lebensprobleme zurückzugeben, fühlen sich auch viele Wissenschaftsautoren auf ihre Weise verpflichtet. Titel wie

- Maurizio Ferraris: Manifest eines neuen Realismus (FfM 2014)
- Markus Gabriel: Der neue Realismus (Berlin 2014)
- Daston/Galison: Objektivität (FfM 2007 und 6/2012)
- Bernard d’Espagnat: Auf der Suche nach dem Wirklichen (Springer 1983)

machen deutlich[39], dass der frei floatende Fixpunkt einer demokratischen Problemlösungsdebatte[40] Ankermöglichkeiten am „Boden der Tatsachen“[41] benötigt.

Das gelingt für mich bienenhaft im von Karl Popper begründeten Kritischen Rationalismus. Dessen Fokus auf problemlösungskräftige Prozesse macht für ihn all jene zu Feinden der offenen Gesellschaft[42], die Gültigkeit für ihre Theorien verlangen, die nicht an der Realität überprüfbar sind und nicht an ihr scheitern können.

---

[35] Karl Popper: Logik der Forschung (Tübingen 1934)
[36] Lakatos/Musgrave (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt (Braunschweig 1974)
[37] Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Nr. 2, 12.01.2020, S. 9 – wöchentliche Kolumne „Am Rande der Gesellschaft“ von Hauck & Bauer
[38] http://www.unwortdesjahres.net/fileadmin/unwort/Pressemitteilungen/pressemitteilung_unwort2019.pdf
[39] Hier liegt ein Untersuchungsfeld für einen weiteren Aufsatz.
[40] vergl. hierselbst 1.1.3.3
[41] vergl. hierselbst Abbildung in 1.1.2
[42] Karl Popper: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, 2 Bde. (Bern 1957/58)

Im Positivismusstreit in der deutschen Soziologie[43] wurde der Kritische Rationalismus im Bacon'schen Sinne in die Ameisenecke gestellt, obwohl ihm bei fairer Betrachtung das Qualitätsurteil[44] „Biene" zusteht, was sich auch im Folgenden erweisen kann.

2.1. Kerngedanken des Kritischen Rationalismus

Der Kritische Rationalismus teilt auf oberster Ebene die Menge der Theorien in zwei auf:

- empirisch überprüfbare Theorien und
- empirisch nicht überprüfbare Theorien

Empirisch nicht überprüfbare Theorien, also solche, die an der Wirklichkeit nicht scheitern können, sind für Popper Metaphysik, für Bacon Spinnendenken. Dieses Areal zu durchleuchten ist nicht zentraler Focus des Kritischen Rationalismus.

Erst, wenn wie auch immer zustande gekommene Theorien offen empirisch überprüfbar sind, sucht der Kritische Rationalismus praktisch überzeugend und nicht bestimmend die Methode darzulegen, wie wissenschaftlicher Fortschritt mit der in ihm wirkenden produktiven Kraft kritischer Rationalität gewonnen werden kann.

2.1.1. Leistungskraft empirischer Orientierung

2.1.1.1. Induktionsproblem – Asymmetrie zwischen Verifikation und Falsifikation

Wenn wir uns ganz ameisenhaft in der Wirklichkeit tummeln und denken, Regelmäßigkeiten entdeckt zu haben, dann scheint uns unser Bestreben, die Welt für uns und unsere Kinder sicher zu verstehen, zu suggerieren, dass wir sie nun ganz verstanden hätten oder haben könnten und ggfs. zu Gesetzen aufgestiegen seien, die nicht nur heute, sondern augenscheinlich irgendwie immer gelten.

In diesem Zusammenhang hat Albert Einstein, der unserem Natur- und Weltverständnis zur Einsicht in bedeutende Regelmäßigkeit verholfen hat, die Letztgültigkeit dieser Regeln stets mit einem prinzipiellen Fragezeichen versehen. Mit dem ihm eigenen Augenzwinkern soll er dazu gesagt haben:

> *„‚Falls Gott die Welt geschaffen hat, war seine Hauptsorge sicher nicht, dass wir sie verstehen können.'"*[45]

Die enorm spannende Frage nach der „Weltformel" setzt immer voraus, dass es sie wohl auch gäbe. Es könnte aber genauso gut auch anders sein. Außerdem stellt sich Frage, woher man dann sicher wissen könnte, die Weltformel auch wirklich entdeckt zu haben. Im positiven Fall, im Gewissheitsfall, müsste es dem Demokraten mit Dahrendorf um seine freie Lebensart dank prinzipieller Ungewissheit arg bange werden.

Der Klarheit halber ist es deshalb aus wissenschaftstheoretischer Sicht angebracht, vermeintlich empirisch gefundener Gewissheit bzw. dem Ameisendenken auf den Zahn zu fühlen.

So startet auch Poppers „Logik der Forschung". Logischer Kern seiner Analyse der Leistungsreichweite empirischer Forschung ist ein Satz Kants, den Popper seiner „Logik der Forschung" als Motto voranstellt:

> *"Der Modus Tollens der Vernunftschlüsse, die von den Folgen auf die Gründe schließen, beweiset nicht allein ganz strenge, sondern auch überaus leicht. Denn wenn auch nur eine einzige falsche Folge aus einem Satz gezogen werden kann, so ist dieser Satz falsch."*[46]

Gemessen an dieser zerstörerischen Kraft einer widerlegenden Beobachtung tendiert die beweisende Kraft einzelner Beobachtungen gen Null. Denn die Wahrheit noch so vieler singulärer, einzelner Basis- oder Beobachtungssätze („Dies ist ein weißer Schwan.") führt nicht zur Wahrheit eines entsprechenden allgemeinen Gesetzes oder Allsatzes („Alle Schwäne sind weiß."). Andererseits führt die Beobachtung eines einzelnen gegenteiligen Faktums („Dieser Schwan ist schwarz.") zur Widerlegung der Gesetzeshypothese („Alle Schwäne sind vermutlich weiß".). Popper erkennt hier eine *„Asymmetrie zwischen Verifizierbarkeit und Falsifizierbarkeit"*[47].

---

[43] Theodor W. Adorno u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie (Darmstadt/Neuwied 1974)

[44] vergl. hierselbst die folgenden Ausführungen

[45] zitiert nach: Wagner, Lorenz: Der Junge, der zu viel fühlte (München 2/2018) – ein Buch, das im Bereich der Autismusforschung eine Paradigmenwechsel herbeiführt und sich im Blick auf das Schicksal des eigenen Kindes erschüttert fragt, warum so viele so lange die Tatsachen so falsch sehen konnten.

[46] Popper, Karl: Die Logik der Forschung (Tübingen 5/1973) S. 2

[47] vergl. Popper, Karl: Die Logik der Forschung (Tübingen 5/1973) S. 15ff und eine Illustration dazu unter: www.ploecher.de/Material/Krit-Rat/Induktion-Deduktion-neu.pdf

Fazit: Aus empirischen Befunden heraus kann mittels Induktion keine vollständige Gewissheit gefunden werden. Im Bild der Metapher Bacons muss festgestellt werden: Der Fixpunkt aus dem Reich der Ameise ist eine Schimäre.

2.1.1.2. Problemorientierung als Basis

Noch ganz nah beim empirischen Denken schreibt Popper zum Thema „Problemorientierung“ bzw. zur Forderung „Bienen- statt Ameisendenken“:

> *"Unsere Auffassung (...), daß es eine logisch rational nachkonstruierbare Methode, etwas Neues zu entdecken nicht gibt, pflegt man oft dadurch auszudrücken, daß man sagt, jede Entdeckung enthalte ein 'irrationales Element', sei eine 'schöpferische Intuition' (im Sinne Bergsons); ähnlich spricht Einstein über ' ... das Aufsuchen jener allgemeinsten Gesetze, aus denen durch reine Deduktion das Weltbild zu gewinnen ist. Zu diesen Gesetzen führt kein logischer Weg sondern nur die auf die Einfühlung in die Erfahrung sich stützende Intuition'."*[48]

Passend zur zuvor aufgestellten Forderung, heute in demokratischen Debatten der Realität eine ihr gebührende Geltung zu verschaffen, äußert sich hier Popper, indem er deutlich macht, dass Bodenhaftung schon sein müsse, dass aber die treibende Kraft nicht die Realität sei, sondern das, was den Betrachter im Umgang mit der Realität umtreibe.

Mit anderen Worten: Im realitätsverwobenen Leben muss ein Erkenntnisinteresse, ein Problem vorliegen, das zu gezielten Vermutungen oder Hypothesen darüber führt, was problemlösend in der Realität erfolgsversprechend ausprobiert werden könnte. Das ist der Fokus der Biene.

Da sind lange, auch trotzige[49] Denk- und Versuchsketten vonnöten, wenn man z.B. daran denkt, was alles geschehen musste, um vom zunächst nicht widerlegbaren Satz: „Der Mensch kann nicht fliegen“ dahin zu kommen, dass wir heute alle nach Mallorca fliegen können und das, ohne selbst flattern zu müssen. Da war harte realitätsnahe, aber nicht realitätsgläubige Bienenarbeit verlangt. Ameisen wären gescheitert.

Das formuliert auch Poppers Nachfolger an der London School of Economics Imre Lakatos, dem später Ralf Dahrendorf folgt:

> *"Die Richtung der Wissenschaften ist vor allem durch die schöpferische Phantasie bestimmt und nicht durch die Welt der Tatsachen, die uns umgibt. (...) Wissenschaftler erträumen sich Phantasien und jagen dann in höchst selektiver Weise nach neuen Tatsachen, die zu diesen Phantasien passen. (...) Einer Gesellschaft, die einige wohlgeplante Experimente finanziert, kann es gelingen, beliebig phantastische Programme vorwärts-zutreiben oder, umgekehrt, falls so geneigt, eine willkürlich ge-wählte Stütze des 'etablierten Wissens' zu stürzen."*[50]

Auch hier wie im Folgenden wiederum bei Popper geht es um die Bienenperspektive:

> *"In der Wissenschaft spielt nicht so sehr die Wahrnehmung, wohl aber die Beobachtung eine große Rolle (...). In der Beobachtung haben wir es mit einer Wahrnehmung zu tun, die planmäßig vorbereitet ist, die wir nicht 'haben' , sondern machen, wie die deutsche Sprache ganz richtig sagt. Der Beobachtung geht ein Interesse voraus; eine Frage, ein Problem - kurz etwas Theoretisches (...)"*[51]

Und noch mal Popper:

> *"Es ist (.) nicht wie der naive Empirist und Induktionslogiker glaubt: daß wir unsere Erlebnisse sammeln, ordnen und so zu Wissenschaft aufsteigen; (...). Wir brauchen Gesichtspunkte, theoretische Fragestellungen."*[52]

Und noch mal Lakatos:

---

[48] Popper, Karl: Die Logik der Forschung (Tübingen 5/1973) S. 7

[49] vergl. hierselbst Fußnote 24 „Trotz“ in Klaus Schallers Analyse zur „rational-kommunikativen Interaktion“ – Da ist es notwendig sich Gegebenem zum Trotz seines eigenen Verstandes zu bedienen und sich aus selbstverschuldeter Realitätsgläubigkeit, „Isso“, zu befreien.

[50] Lakatos, I.: Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme S. 89-191 in: Lakatos/Musgrave Kritik und Erkenntnisfortschritt (Braunschweig 1974) S. 181

[51] Popper, K.: Naturgesetze und theoretische Systeme S.43 - 58 in: Albert, H. (Hg): Theorie und Realität (Tübingen 2/1974) S. 44

[52] Popper, K.: Die Logik der Forschung (Tübingen 5/1973) S. 71

"Es ist die Bedingung von Leibniz-Whewell-Popper, daß nämlich die wohlgeplante Konstruktion von Fächern schneller vorwärts-schreiten muß als die Aufzeichnung der Tatsachen, die in ihnen wohnen sollen."[53]

Zusammenfassend sieht Popper hier

"eine tiefe philosophische Einsicht. Sie ermöglicht es, die Naturwissenschaft (nicht nur die theoretische, sondern auch die experimentelle) als eine echte menschliche Schöpfung anzusehen und ihre Geschichte, ähnlich wie die Geschichte der Kunst und Literatur, als einen Teil der Ideengeschichte zu behandeln."[54]

Dieser tief bienenhafte Zugriff macht zudem auch deutlich, dass Natur-, Geistes- und letztlich auch Sozialwissenschaften viel mehr Gemeinsames[55] als Trennendes haben. Denn bei genauer Betrachtung rückt überall das gemeinsam Problemorientierte, das Bienenhafte, zentral in den Blick.

Der Kritische Rationalismus trennt an anderer Stelle klar zwischen[56]

- empirisch nicht überprüfbaren und
- empirisch überprüfbaren Theorien.

Fazit: Über problembasierte empirisch überprüfbare Theorien kann es einen zielführenden rationalen demokratischen Diskurs geben, in dem die Realität eine bedeutende, aber nicht alleinbestimmende Rolle spielt. Der demokratische Kompromisse anstrebende Diskurs kann hier nah an der Basis, nah an der Realität und nah an der detailorientierten Problemlösungsfrage deutlich leichter einigend funktionieren, als wenn der Streit an der Spitze der Theorien im Grundsätzlichen geführt wird. Denn dann gerät die konkrete Problemlösungssicht, die Bienenperspektive, aus dem und das Ideologische ins Visier. Damit befindet man sich dann diskurstechnisch eher im Bereich der Spinne bzw. dem Bereich nicht überprüfbarer Theorien.

2.1.1.3. Die rationale Methode, über Problemlösungen zu entscheiden (Deduktionsproblem[57])

Wenn bislang einerseits die logische Unmöglichkeit im Vordergrund stand, allein geleitet durch die Realität[58] zu Gesetzmäßigkeiten oder zu wiederholbaren Problemlösungen zu kommen, und andererseits klar wurde, dass der Ausgang allen Forschens problem- und/oder interessegetrieben[59] ist, stellt sich nun die Frage, wie sich denn eine gefundene bzw. vorgeschlagene Problemlösung im Diskurs bewähren kann und sollte.

Prämisse eines solchen Diskurses ist, dass der zugehörige Vorschlag als transparent formuliertes Theoriekonstrukt vorliegt. Dazu sagt Popper:

"Über die Zweckmäßigkeit einer Festsetzung kann man verschiedener Meinung sein; einen vernünftigen, argumentierenden Meinungsstreit kann es jedoch nur zwischen denen geben, die denselben Zweck verfolgen."[60]

Von diesem Problemkonsens aus kann um die beste Lösung gerungen werden.

"Nur in einer Weise glauben wir, für unsere Festsetzungen durch Argumente werben zu können: durch Analyse ihrer logischen Konsequenzen, durch den Hinweis auf ihre Fruchtbarkeit, (...)."[61]

Durch Deduktion seiner Folgen soll der Vorschlag so in Details aufgefächert werden, dass „Fruchtbarkeits"[62]-entscheidungen gemeinsam treffbar werden.

Die in diesem Zusammenhang von Popper gewählte Formulierung „Fruchtbarkeit"[63] zeigt klar, weil hier die Erlebens- und Erfahrungswelt des überprüfenden Subjekts mit eingeschlossen ist, dass empirische

---

[53] Lakatos, I.: Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme S. 89 - 191 in: Lakatos/Musgrave (1974) S. 181

[54] Popper, K.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, 2 Bd. (Bern/München 3/1973b) S 16

[55] Hier ein aus diesem Gedanken abgeleitetes und erläutertes einheitliches Bewertungsraster für SII-Facharbeiten: www.ploecher.de/Material/Facharbeit/Bewertungsraster.pdf

[56] vergl. hierselbst Punkt 2.1

[57] vergl. hierselbst Punkt 2.1.1.1 Induktionsproblem

[58] vergl. hierselbst Punkt 2.1.1.1 Induktionsproblem

[59] vergl. hierselbst Punkt 2.1.1.2 Problemorientierung als Basis

[60] Popper, K. Die Logik der Forschung (Tübingen 5/1973a) S. 12

[61] Popper, K. Die Logik der Forschung (Tübingen 5/1973a) S. 12

[62] Popper, K. Die Logik der Forschung (Tübingen 5/1973a) S. 12

[63] Popper, K. Die Logik der Forschung (Tübingen 5/1973a) S. 12

Überprüfung hier nicht heißt: Konfrontation mit der nur so wahrnehmbaren Realität, sondern dass es in einer gemeinsamen Problemwelt um eine akzeptable Problemlösung geht. Popper führt aus:

> *"Die Basissätze, bei denen wir jeweils stehen bleiben, bei denen wir uns befriedigt erklären, die wir als hinreichend geprüft anerkennen - sie haben wohl insofern den Charakter von Dogmen, als sie ihrerseits nicht weiter begründet werden. Aber diese Art von Dogmatismus ist harmlos, denn sie können ja, falls doch noch ein Bedürfnis danach auftreten sollte, weiter nachgeprüft werden. Wohl ist dabei die Kette der Deduktion unendlich, aber dieser ‚unendliche Degreß' ist unbedenklich, weil durch ihn nach unserer Theorie keine Sätze bewiesen werden sollen und können. Und was schließlich die psychologistische Basis betrifft, so ist es sicher richtig, daß der Beschluß, einen Basissatz anzuerkennen, (...) mit Erlebnissen zusammenhängt - etwa mit Wahrnehmungserlebnissen; aber der Basissatz wird durch diese Erlebnisse nicht begründet; Erlebnisse können Entschlüsse, also auch Festsetzungen motivieren, aber sie können einen Basissatz ebenso wenig begründen wie ein Faustschlag auf den Tisch."*[64]

Fazit: Die Entscheidungen über die vorläufige Gültigkeit einer Theorie fällt so gesehen nicht an ihrer theoretischen Spitze sondern an ihrer konkreten Basis. Dort entscheiden nicht empirische Gewissheiten, sondern Entscheidungen über Problemlösungskräfte.

2.1.1.4. Präzisierungen durch Imre Lakatos

Imre Lakatos sieht trotz solcher Zitate wie dem letzten den Kritischen Rationalismus Poppers in der Gefahr, zu streng falsifikationistisch zu sein. Dafür sieht er zwei Gründe:[65]

(a) Popper behandele zu einseitig nur den möglichen falsifizierenden Zusammenhang zwischen der Theorie und der Beobachtung ihrer unmittelbaren Folgen und

(b) Popper lasse aus dieser doch eingeschränkten Perspektive letztlich endgültige Falsifikationen zu.

Er verweist in diesem Zusammenhang auf ein Bespiel aus der Wissenschaftsgeschichte. Isaac Newton habe sein Leben lang an seiner Theorie gearbeitet, die im Anfangsstadium von so vielen Widersprüchen und mit so vielen Gegenbeispielen durchzogen gewesen sei, dass die zuvor genannte Position (b) ihr viel zu früh den Garaus beschert hätte, da sie erst in späteren Jahren erklärungskräftiger geworden sei.[66] Newton habe an die „positive Heuristik"[67] seines Forschungsprogrammes geglaubt und es trotz anfänglicher Falsifikationsmöglichkeiten so ergänzen und fortentwickeln können, dass es zu einer weithin anerkannten Theorie geworden sei.

Im Anfangsstadium seiner Theorie hätte Newton nur dann aufgeben müssen, wenn – nehmen wir den historisch irrealen Fall an – wenn Einstein mit seiner Relativitätstheorie in zeitgenössischer Konkurrenz gestanden wäre. Denn dann hätte es eine Theorie gegeben, die nicht nur all die Probleme hätte klären können, die Newtons Theorie klärt, sondern zusätzlich noch erheblich mehr. Hier wird deutlich, dass im Sinne von (a) die Konkurrenz mehrerer Theorien in den Fokus genommen werden muss.

Lakatos lässt so innerhalb seines Konzeptes endgültige Falsifikationen eigentlich nicht mehr zu. Das führt Poppers Position, dass im Bedarfsfall ja akzeptierte Basissätze noch weiter herunter gebrochen werden könnten[68] noch einen Schritt weiter. Er formuliert:

> *"es gibt keinen Grund, warum wir eine falsifizierende Hypothese – (...) – nicht als ebenso problematisch ansehen sollten, wie eine falsifizierte Hypothese."*[69]

Das ist nur konsequent, wenn das stimmt, was auch hier zu Popper schon immer ausgeführt wurde, dass in einem an Problemlösung interessierten Blick auf die empirische Basis nicht ameisenhafte Wahrnehmung[70], sondern bienenhaft gezielte Beobachtung[71] steckt.

---

[64] Popper, K.: Die Logik der Forschung (Tübingen 5/1973) S. 71

[65] vergl. Löcher, P.: Der Kritische Rationalismus aus einer durch Imre Lakatos geprägten Sicht S. 102 in: Hansen, Klaus (Hrsg): Kritischer Rationalismus und politischer Liberalismus (Gummersbach 1982) S. 88 - 108

[66] vergl. Lakatos, I.: Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme S. 89 - 191 in: Lakatos/Musgrave (1974) S. 130

[67] vergl. ebda. S. 131

[68] vergl. hierselbst Fußnote 59 „Die Basissätze, bei …"

[69] Lakatos, I.: Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme (1974) S. 89 - 191 in: Lakatos/Musgrave (1974) S. 124

[70] vergl. Fußnote 47 „In der Wissenschaft … Wahrnehmung … Beobachtung"

[71] Vergl. ebda.

Lakatos gelingt so etwas nahezu Paradoxes. Trotz aller Fallibilität jedweder Erkenntnis – Dahrendorf sieht sein Prinzip der Ungewissheit gestützt – gelingt es ihm dennoch, einen Maßstab darzulegen, der die kritisch rationale Auseinandersetzung über die Gültigkeit von Theorien leiten kann.

Von Popper unterscheidet ihn – wie er meint – in der Hauptsache das Folgende:

> *"Der Hauptunterschied gegenüber Poppers ursprünglicher Fassung besteht meiner Ansicht nach darin, daß die Kritik in meiner Ansicht nicht so schnell tötet und töten darf, wie es sich Popper vorgestellt hat. Rein negative, destruktive Kritik, wie z.B. 'Widerlegung' oder Nachweis einer Inkonsistenz, eliminiert ein Programm noch nicht. Die Kritik eines Programmes ist ein langer und oft frustrierender Prozeß, und man muß knospende Programme mit Geduld und Nachsicht behandeln."*[72]

Die Entscheidungsmaßstäbe für einen rationalen Problemlösungsdiskurs über die Gültigkeit von Theorien fasst Lakatos so zusammen:

> *"(...) ich gebe Kriterien des Fortschritts und der Stagnation innerhalb eines Programmes an sowie Regeln für die 'Elimination' ganzer Forschungsprogramme. Ein Forschungsprogramm* ***schreitet fort****, solange sein theoretisches Wachstum sein empirisches Wachstum antizipiert, d.h. solange es neue Tatsachen mit einigem Erfolg vorhersagt ('progressive Problemverschiebung');* ***es stagniert*** *, wenn sein theoretisches Wachstum hinter seinem empirischen Wachstum zurückbleibt, das heißt, wenn es nur Post-hoc-Erklärungen entweder von Zufallsentdeckungen oder von Tatsachen gibt, die von einem konkurrierenden Forschungsprogramm antizipiert oder entdeckt worden sind ('degenerative Problemverschiebung'). Ein Forschungsprogramm, das mehr als sein Rivale auf progressive Weise erklärt, 'hebt' diesen Rivalen 'auf', und der Rivale kann 'eliminiert' (...) werden."*[73]

Es macht also wenig Sinn, nur einzelne Theorien in der Wirklichkeit auf ihre Problemlösungskraft hin zu untersuchen und ggfs. als endgültig gescheitert auszuweisen. Denn dadurch wird das Problem ja nicht gelöst. Es muss trotz aller noch unzureichender Problemlösungskraft weiter an anderen akzeptablen Problemlösungen gearbeitet werden. Diese sind besser zu erlangen, wenn aus unterschiedlichsten Blickwinkeln und Ansätzen heraus geforscht wird und zur entscheidenden demokratischen Frage: „Problem gelöst?“ mehrere Vorschläge zur Debatte stehen.

Dem Problemlösungsvorschlag, dem in der aktuellen Debatte die größte Problemlösungsakzeptanz zugesprochen wird, kommt dann vorläufige demokratische Gültigkeit zu. Ob die anderen Vorschläge dann „‘eliminiert‘“[74] werden können, ist die Frage. Hier kann Lakatos der Vorwurf gemacht werden, den er Poppers Falsifikationismus bezüglich des zu schnellen Tötens[75] gemacht hat. Dagegen könnte dann wieder Popper eingebracht werden, der sich dafür ausspricht, dass jede Entscheidung über Basissätze revidierbar bleiben müsse.[76]

---

[72] Lakatos, I.: Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme (1974) S. 89 - 191 in: Lakatos/Musgrave (1974) S. 173

[73] Lakatos, I.: Die Geschichte der Wissenschaft und ihre rationalen Rekonstruktionen S. 271-312 in: in: Lakatos/Musgrave (Hg): Kritik und Erkenntnisfortschritt (Braunschweig 1974) S. 281f

[74] vergl. das vorherige Zitat, Fußnote 68

[75] vergl. das vorvorherige Zitat, Fußnote 67

[76] vergl. Fußnote 59

2.2. Gesamtfazit

Die bislang angestellten Überlegungen führen zu einer Reihe von Feststellungen:

- Für freiheitsliebende Demokraten zeigt ein Blick in die Wissenschaftsgeschichte und -theorie Erfreuliches. Die freie Lebensart im Horizont des Dahrendorf'schen Prinzip der Ungewissheit[77], steht nicht in Gefahr, „echten" Gewissheiten Paroli bieten zu müssen. Denn solche sind wissenschaftlich rational nicht beweisbar.
- Dennoch besteht trotz prinzipieller Ungewissheit die Möglichkeit, zwischen konkurrierenden Theorien bzw. Problemlösungsvorschlägen eine wissenschaftlich rationale Debatte zu führen, die vorläufige Gültigkeit schaffen kann, indem der zentrale Fokus auf die Theoriebasis bzw. auf konkrete Problemlösungskontexte gerichtet wird, so dass aus dieser Blickrichtung die je aktuelle Sicht auf die Wirklichkeit bzw. die je aktuell darstellbare Problemlösungskraft zu entscheidenden Debattenkriterien werden. In der Kette so gewonnener Gültigkeiten liegt analog zum Begriff wissenschaftlichen Fortschritts ebenso der des demokratischen Fortschritts.
- Sein Gelingen und seine friedliche Problemlösungskraft generieren die Akzeptanz der Prozessregeln, machen seine Rationalität aus. Rationalität ist so wechselwirkend gleichzeitig Produkt und Steuerer des demokratischen und des wissenschaftlichen Prozesses.

Stand heute kann man dazu festhalten:

- ➢ Bedingung der Möglichkeit eines rational wissenschaftlichen und demokratischen Diskurses ist das Prinzip der Ungewissheit.
- ➢ Problemlösungsvorschläge und Theorien ohne Wirklichkeits- und Problemlösungsbezug sind mit einer rationalen Debatte inkompatibel.
- ➢ Vereinbarungen über die vorläufige Gültigkeit einer Theorie sind konstruktiv am besten dann zu erlangen, wenn mehrere konkurrierende Theorien zur Debatte stehen, so dass der Vorschlag ausfindig gemacht werden kann, der mehr Probleme als andere löst und somit umfassendere Problemlösungskraft aufweist.
- ➢ Es macht grundsätzlich keinen Sinn, Theorien, die im Wettbewerb um Gültigkeit unterlegen sind, sofort aufzugeben, vor allem wenn es sich um noch junge Theorien handelt. Ob man weiter in den Erfolg einer noch nicht erfolgreichen Theorie investieren soll, ist letztlich eine nicht sicher zu treffende unternehmerische Entscheidung. Jedoch ist aus der Sicht des Gesamtprozesses, der auf Theorienkonkurrenz und Vielfalt angewiesen ist, jede plausible Entscheidung, weiter zu forschen, grundsätzlich zu begrüßen.
- ➢ Strikt abzulehnen sind jedoch all die Positionen, die breit anerkannte und somit gültige wissenschaftliche Ergebnisse negieren, ohne überprüfbare Alternativen vorzulegen.
- ➢ Nach den Erkenntnissen des Kopernikus weiter das geozentrische Weltbild zu vertreten, war so kein Beispiel plausiblen unternehmerischen Wagemuts, sondern eins ideologischer Verbohrtheit. Gleiches gilt heute für die sogenannten „Klimaleugner", die zudem noch versuchen, die Vertreter wissenschaftlich nicht bezweifelter Ergebnisse in die Nähe der Hysterie[78] zu rücken.

Am letzten Punkt wird deutlich, dass demokratische und wissenschaftliche Rationalität fruchtbar miteinander verknüpft von den Akteuren des rationalen Prozesses einige menschliche Sekundärtugenden verlangen müssen:

- Ohne Transparenz und Ehrlichkeit wird es nicht gehen. D.h. im Detail:
  - Transparent und ehrlich müssen zu der in die Debatte eingebrachten Theorie Interessenlage, Begründungsquellen und Ableitungswege der Folgerungen offen und reproduzierbar dargelegt werden.
- Ohne demokratische Minimalbedingungen wird es auch nicht gehen. D.h.:
  - Die einzelnen Individuen benötigen elementardemokratische Fähigkeiten und Bereitschaften.[79]

[77] vergl. hierselbst die Einleitung

[78] vergl. hierselbst Punkt 2 Fußnote 35

[79] vergl. Löcher, Peter: Demokratie als Kerngedanke im Pädagogikunterricht der SII, S. 7-19 in Zeitschrift PädagogikUnterricht, Sonderheft 2019 – 40 Jahre VdP, S. 17 oder: www.ploecher.de/Material/Interkulturelle/Interkulturelle-PA.pdf , S. 4 bzw.:

Diese können aber nicht „gepaukt“ werden, sondern verlangen als Lern- und Überzeugungsbasis eine erlebbar gelingende demokratisch und wissenschaftlich rationale Praxis.

- Beide Elemente, die Fähigkeiten und Bereitschaften sowie eine entsprechend gelingende Praxis, sind der Graswurzel-Nukleus, die Grundbeziehung, in dem das eine die Bedingung der Möglichkeit des anderen ist. Und umgekehrt.
- Die Erziehung benötigt dazu die Möglichkeiten und Fähigkeiten, den zu Erziehenden eine Wirklichkeit erlebbar zu machen, in der der o.g. Nukleus sich selbst verstärkend fortentwickeln kann.
- Systemische Therapeuten analysieren sich selbst verstärkende Systeme, die z.B.: eine Familie in die Sackgasse gebracht haben, und entwickeln Strategien, ein Familienleben neu so auszutarieren, dass alle Beteiligten wieder gleich respektiert und respektierend zur Geltung kommen bzw. wieder gleiche Bedingungen zu einer SELF-Entwicklung nach Mead80 haben, in der ME und I in eine WIN-WIN-Situation gelangen.
- Die primäre Basis oder der Erlebensstartkern für den o.g. demokratischen Graswurzel-Nukleus ist die Familie., begleitet vom Kindergarten und anderen Vorschuleinrichtungen, die auch die o.g. wissenschaftliche Rationalitätsparallele ins Erleben rücken müssen.
- Die sekundäre Basis sind alle staatlichen Bildungseinrichtungen von der Kita ab an. Vor allem Kindergarten und Schule. müssen es hinbekommen, eine gelingende demokratische Praxis für alle Kinder altersgemäß fundamental erlebbar zu machen.
- Nur dann können die späteren Absolventen, wenn sie ein Stufe höher im gesellschaftlichen Leben auf ein bröckelnde Demokratie treffen, beherzt eingreifen und fordern: „So können wir nicht weitermachen, denn ich habe in der Schule erlebt, dass Demokratie erfolgreich funktioniert und weiß auch, wie wir das anstellen müssen.
- Die Erlebensbasis dazu bietet die öffentliche Schule heute nicht. Hier muss dringend an einer demokratisch verfassten selbstständigen Schule gearbeitet werden.[81]
- Die weiteren Basen sind dann erlebbare gelingende demokratische Verhältnisse in Gemeinde, Stadt, Bundesland, Staat, kontinentaler Union und UNO, aber auch erlebbare demokratische Verhältnisse im Wirtschaft, Kirche und Berufsleben. Wir kennen die Baustellen.

3. Argumentationsstränge in Pädagogikunterricht und Pädagogik

In der Folge soll nun an drei Beispielen verdeutlicht werden, wie die dargelegte Gemeinsamkeit von wissenschaftlicher und demokratischer Rationalität einerseits in den Pädagogikunterricht eingebracht werden kann und wie sich andererseits im Blick auf Allgemeine Pädagogik ein deutliches Kritik- und/oder Zustimmungspotential ergibt.

3.1. Wissenschaftspropädeutische Theorieschablone

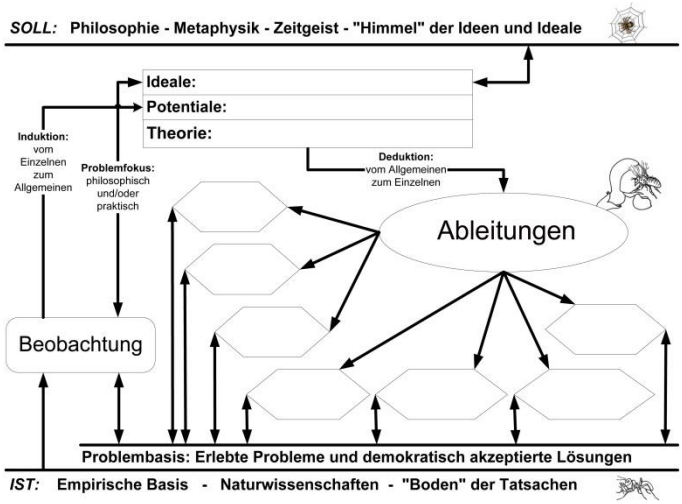
Um in meinem Pädagogikunterricht das System wissenschaftlicher und demokratischer Rationalität sichtbar zu machen, benutze ich seit langem eine entsprechende Theorieschablone, in die konkrete Theorien eingetragen werden können. So kann die hinter-liegende Theoriestruktur immer wieder deutlich werden. Hier nun zunächst die leere Schablone:

3.1.1. Theorieschablone

www.ploecher.de/Material/Interkulturelle/Grundsaetze-Interkulturelle.pdf
und hierselbst Punkt 3.?

[80] Vergl. hierselbst 3.1.2.1 und: www.ploecher.de/Material/Mead/Mead-Demokratische-Identitaet.pdf oder: https://www.ploecher.de/Material/Mead/Mead-Folien.pdf

[81] vergl. Demokratische Schule z.B. unter: www.ploecher.de/Material/Kohlberg/Demokratiepaedagogik+Just-Community.pdf



Zunächst mag auffallen, dass mit den kleinen Grafiken zu Spinne, Biene und Ameise ein orientierender Bezug zur „Bacon-Grafik“[82] hergestellt wird.
Im Zentrum der Darstellung steht jedoch der dreizeilige Kasten
„Ideale, Potentiale, Theorie“
In ihm zentriert sich das, was ich bei Popper so ausgedrückt fand:

> *"Unsere Auffassung (...), daß es eine logisch rational nachkonstruierbare Methode, etwas Neues zu entdecken nicht gibt, pflegt man oft dadurch auszudrücken, daß man sagt, jede Entdeckung enthalte ein 'irrationales Element', sei eine 'schöpferische Intuition' (im Sinne Bergsons); ähnlich spricht Einstein über ' ... das Aufsuchen jener allgemeinsten Gesetze, aus denen durch reine Deduktion das Weltbild zu gewinnen ist. Zu diesen Gesetzen führt kein logischer Weg sondern nur die auf die Einfühlung in die Erfahrung sich stützende Intuition'."*[83]

Die Verbindung zwischen Grafik und Popperzitat erweist sich in den folgenden Punkten:

3.1.1.1. Verbindungslinie „Problemfokus“ zwischen „Problembasis“, „Ideale“ und „SOLL: …“

Diese Verbindungslinie soll deutlich machen, dass zu jeder Theorie zentral ein Problembewusstsein gehört, das zum einen eine Problembasis in der jeweiligen Lebenswelt hat, die zum anderen aber auch nur so in ihrer jeweiligen Zeit und dem, was der aktuelle „Zeitgeist“[84] an „*SOLL*“[85]-Vorstellungen vorhält, in den Blick geraten kann.

3.1.1.2. Verbindungslinie „Induktion“ zwischen „IST: Empirische Basis“ und „Potentiale“

Diese Verbindungslinie ergänzt das im Punkt zuvor genannte zentrale Problembewusstsein um das, was zu diesem Problemkreis aktuelle Wissenschaften als realistische Möglichkeiten ausweisen.
Fazit: Im Schnittpunkt dieser beiden Linien liegt ganz im Sinne von Poppers Einsteinzitat der Theorieursprung: Dazu

> *„ ‘(...) führt kein logischer Weg sondern nur die auf die Einfühlung in die Erfahrung sich stützende Intuition'."*[86]

3.1.1.3. Verbindungslinie „Deduktion“ zwischen „Theorie“ „Pädagogische Folgerungen“ und „Problembasis“

In dieser sich nach unten auffächernden Verbindung spiegelt sich im Popper-Zitat oben, das was er dort Einstein aussagen lässt:

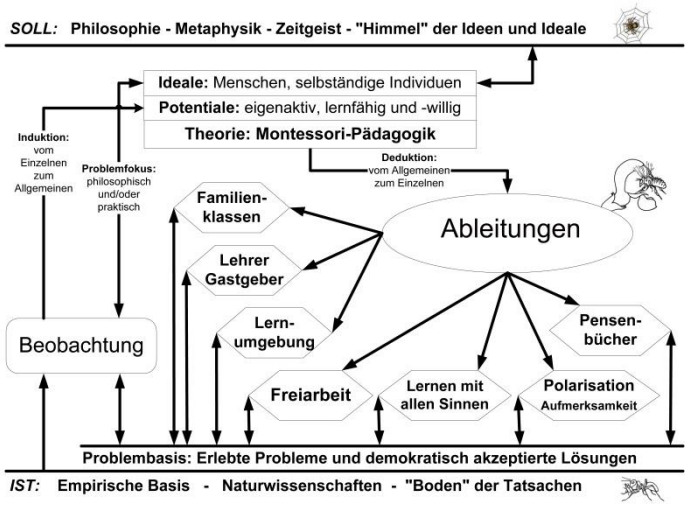
> *„aus denen durch reine Deduktion das Weltbild zu gewinnen“* [87]

---

[82] vergl. hierselbst Punkt 1.1.2 Fußnote 13 bzw. 14
Für meinen Unterricht habe ich mir auf drei Tafelmagneten angefertigt mit Spinne, Biene und Ameise, um immer wieder entsprechende Denkweisen hinter den Inhalten in den Blick rücken zu können.
[83] Popper, Karl: Die Logik der Forschung (Tübingen 5/1973) S. 7
[84] vergl. erste Zeile der Grafik
[85] vergl. ebda.
[86] Popper, Karl: Die Logik der Forschung (Tübingen 5/1973) S. 7
[87] Popper, Karl: Die Logik der Forschung (Tübingen 5/1973) S. 7

Die aus der Theorie deduzierten Einzelvorschläge stellen dann an der „Problembasis“ die Frage, ob die Problemgemeinde sich demokratisch dazu entscheiden kann, die allermeisten Problems so als hinreichend gelöst zu akzeptieren.

3.1.2. Montessori-Pädagogik in der Theorieschablone



Eigentlich muss jetzt gar nichts mehr erklärt werden. In Kürze aber Folgendes:

3.1.2.1. Theorieursprung

Im Schnittpunkt der o.g. Verbindungslinien „Induktion“ und „Problemfokus-*SOLL*“ treffen die Problemerlebnisse Maria Montessoris in den Schulen der Zeit auf ihre Verhaltensbeobachtungen bei Kindern, so wie sie z.B. auch bei Piaget anzutreffen sind. Diese Kombination wirkt dann in Verbindung mit ihrem Denken in reformpädagogischen Kategorien, u.a. geprägt von Ellen Key, theoriebildend und führt zu ihrem Problemlösungsvorschlag Montessori-Pädagogik.

3.1.2.2. Theorieüberprüfung - Problemlösungsdiskurs

Die abgeleiteten „Ableitungen“ haben sich in der Praxis der Montessori-Pädagogik als hinreichend problemlösungskräftig erwiesen, wie die Fülle der Schulen zeigt, die sich ganz auf Maria Montessori berufen. Aber es gibt auch viele traditionelle Schulen und andere Reformschulen, die Montessori-Elemente mit in ihre Arbeit integrieren.

Vor Ort wird in den allermeisten Fällen das Montessori-Konzept den lokalen Problemlösungszusammenhängen angepasst und es ist wohltuend festzustellen, dass es rund um die Montessori-Pädagogik nicht wirklich nennenswerte ideologische Streite über die „wahre“ Montessori-Pädagogik gibt, die etwa an lokalen Problemlagen und Betroffenen vorbei Anpassungen ausschließt.

Insofern kann das Beispiel Montessori-Pädagogik sowohl wissenschafts- wie auch demokratiepropädeutisch als rundum positives Beispiel einer wohlbegründeten Theorie betrachtet werden.

3.1.3. NS-Pädagogik in der Theorieschablone

Mit Hilfe der Theorieschablone und eingetragener Theorie zur Erziehung im Nationalsozialismus kann auch das krasse Gegenteil einer wohlbegründeten Theorie entlarvt werden. Dies kann unter

www.ploecher.de/Material/NS/NS-Theorie-Schablone+.pdf

betrachtet werden.[88]

3.2. George Herbert Mead und systemische Folgerungen

3.2.1. Anknüpfungspunkt

Eine Folgerung aus den bisherigen Ausführungen ist sicher die, dass ein rationaler demokratischer Diskurs ohne Orientierung an der Realität kaum erfolgreich denkbar ist.

Einerseits darf die orientierende Kraft der Realität Problemlösungsdebatten zerstörend nicht zu groß sein und andererseits macht ein demokratisch rationaler Diskurs ohne konkrete Entscheidungsmöglichkeiten an der Problembasis keinen Sinn mehr und driftet in den ideologischen Kampf.

Nach Popper/Lakatos liegt das Einerseits vor,

- wenn entweder die Induktion zu allgemeinen Gesetzen[89] führte oder

[88] Besonders dann, wenn man die eingefügten PDF-Kommentare zur Kenntnis nimmt.

- wenn falsifizierende Basissätze zu schnell töteten[90].

Das Andererseits liegt auch bei Popper und Lakatos in der Perspektive der Bacon‘schen Biene: Ein Problemlösungsvorschlag muss sich aus Sicht der Beteiligten an mit der Realität verwobenen konkreten Problemlagen als problemlösungskräftig erweisen

Oder anders ausgedrückt:

Alleine bietet die Realität aus sich heraus keine Orientierung, sie offenbart sich uns nicht. Wir müssen im Licht unserer Probleme mit ihr, wie sie uns „aufstößt“, problemlösend umgehen.

3.2.2. Mead: Bedeutungen aus sozialer Interaktion

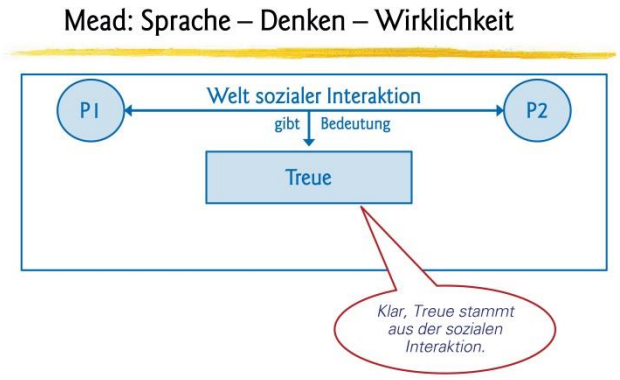
Im Ergebnis sieht George Herbert Mead das auch so, wie wohl er auf ganz anderen Wegen dazu kommt. Mead stellt die sprachliche Kommunikation der Menschen untersuchend ins Zentrum dieser Überlegungen und kommt zu der These, dass alle Bedeutungen einer Sprachgemeinschaft aus ihrer sozialen Interaktion stammen.

Aus der Popper/Lakatos-Perspektive wäre parallel zu formulieren, dass in rationalen wissenschaftlichen und demokratischen Diskursen die Diskursgemeinschaft ihre gemeinsam problemgetriebene Weltsicht entwickelt.

Im Mead’schen Denken gilt das auch für die Bedeutung bzw. die Problemlösungskraft, die jeder einzelne in seiner sozialen Gemeinschaft mit dieser wechselwirkend erlangen kann. Mead formuliert:

> *„Die menschliche Natur ist mit sozialen Instinkten und Antrieben begabt. Das Bewusstsein von Sinn und Bedeutung ist durch gesellschaftliche Kommunikation zwischen den Menschen entstan-den. Das Ich bzw. die Ich-Identität, die in jeder Handlung und in allem Wollen impliziert ist und auf die sich unsere frühesten Werturteile beziehen, muss in einem sozialen Bewusstsein existieren, in dem die socii[91] , die jeweilige Identität der anderen, ebenso unmittelbar gegeben ist, wie die eigene Identität.“*[92]

Betrachtet man diesen Zusammenhang zunächst aus der Sicht der Bedeutung eines einfachen abstrakten Begriffes, …



… ist einleuchtend, dass in der Sprachgemeinschaft von P1 und P2[93] „Treue“ ein Begriff ist, der seine Bedeutung nur aus einer dort vorhandenen gemeinsamen Problemlage gewinnen kann. Er teilt erlebbare Denk- und Verhaltensweisen eindeutig in treu und untreu auf.

Betrachtet man dann das Beispiel eines konkreten Begriffes, …

---

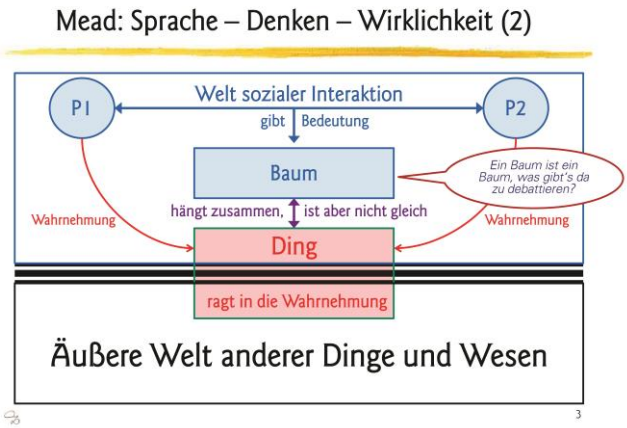
[89] vergl. hierselbst Punkt 2.1.1.1

[90] vergl. hierselbst Punkt 2.1.1.3

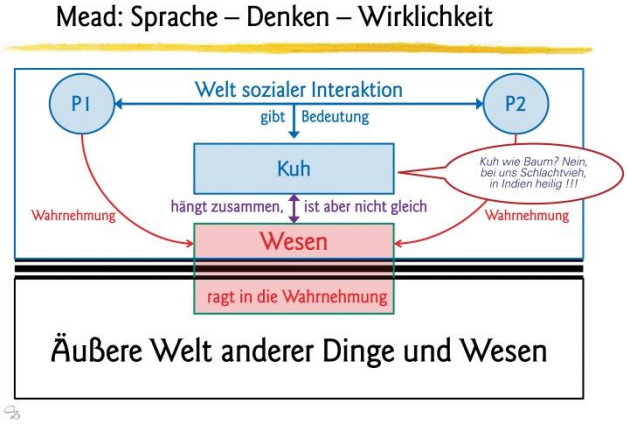
[91] socii: Gefährten, Mitmenschen, Verbündete, Genossen

[92] George Herbert Mead: Sozialpsychologie als Gegenstück zur physiologischen Psychologie, S. 202 in: George Herbert Mead: Gesammelte Aufsätze (1987 Frankfurt/Main) S. 199 -209 –Ursprünglich erschienen in: Psychological Bulletin 6 (1909) S. 401 - 408

[93] P1/2 = Person 1/2 – alle Folien unter: www.ploecher.de/Material/Mead/Mead+Demokratie.pdf

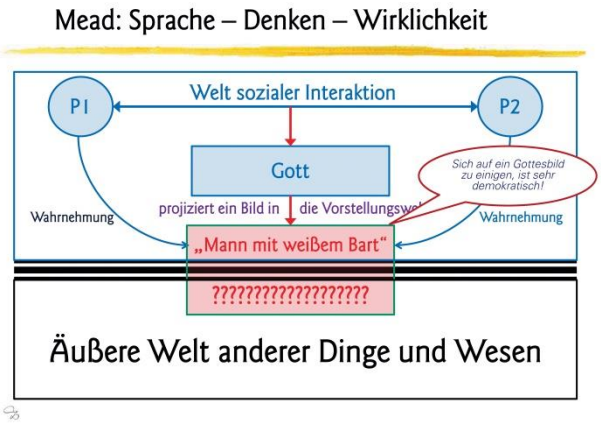


… rückt die Bedeutung in den Blick, die wir Dingen geben, die in unsere Wahrnehmung hineinragen. Beim Begriff „Baum“ wird das im Anknüpfungspunkt[94] dargelegte Diffizile von „Orientierung an der Realität“ noch nicht wirklich deutlich.
Betrachtet man jedoch im gleichen Konstrukt einen anderen konkreten Begriff, …

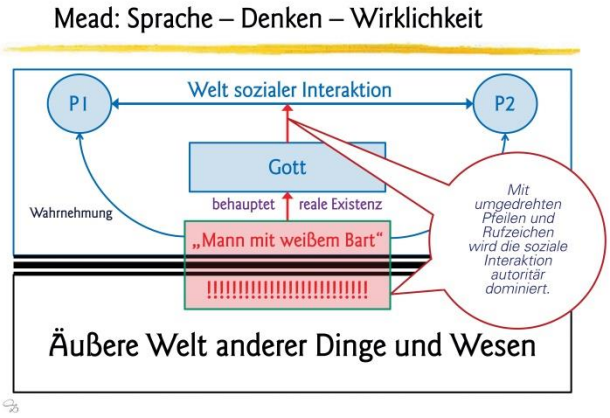


… wie z.B. „Kuh“, wird klar, dass einerseits Gleiches, das in unsere Wahrnehmung hineinragt, andererseits ganz anders in das Problemlösungsdenken eingebunden und eine entsprechende Bedeutung erhalten kann. In Indien ist die Kuh heilig, bei uns ist sie ganz unheilig behandeltes Schlachtvieh.
Die Dinge[95], die unsere Wahrnehmungswelt hineinragen, offenbaren sich uns nicht. Ganz im Popperschen Sinne[96] nehmen wir sie nicht wahr, wie sind, sondern beobachten sie aus unserer Sicht. Wir geben ihnen im Rahmen unserer Problemlösungsdebatten eine Bedeutung.
Würde uns die Bedeutung von außen vorgegeben, entwickelte diese sich nicht mehr problemorientiert von innen. Das Demokratische ginge verloren und das Autoritäre hielte Einzug.
Das sieht man auch deutlich am Begriff „Gott“. Er kann ganz im hier dargelegten Sinn demokratisch bzw. als Produkt einer Bedeutungsfindung aus sozialer Interaktion verstanden werden. Dann sieht die zugehörige Grafik so aus:

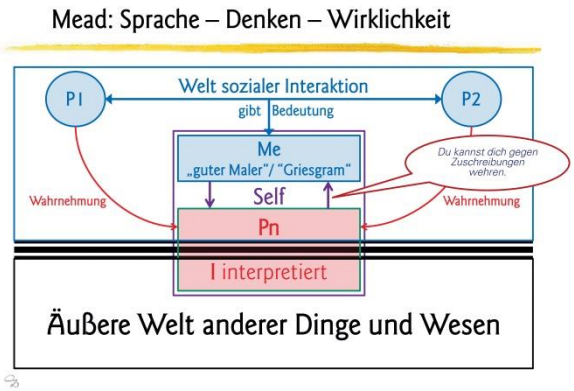
[94] vergl. hierselbst Punkt 3.2.1
[95] Die Frage nach den Wesen wird in der Folge thematisch.
[96] vergl. hierselbst Ende Punkt 2.1.1.1 und dort: Popper, K.: Naturgesetze und theoretische Systeme S.43 - 58 in: Albert, H. (Hg): Theorie und Realität (Tübingen 2/1974) S. 44



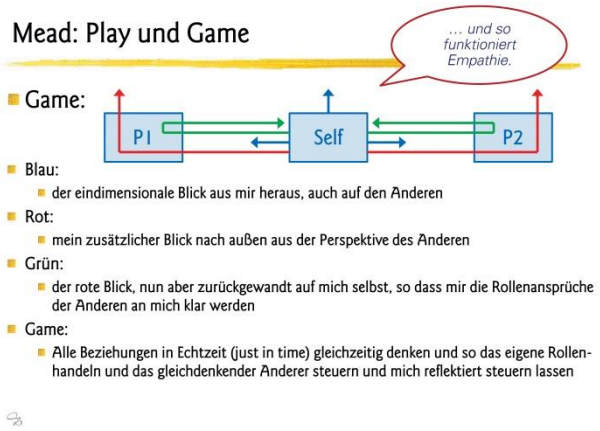
Einigt sich eine soziale Gemeinschaft auf eine Vorstellung von „Gott", können in ihrer so gefundenen Weltsicht entsprechende Problemlösungen gefunden werden. Vielleicht wird die Kuh heilig oder im Verhältnis zum Anderen wird Nächstenliebe zum Ziel.
So betrachtet ist die Frage nach der empirischen Realität von „Gott" eigentlich unerheblich. Sich dennoch ein Bild von Gott zu machen, ist psychologisch gut nachvollziehbar.
Diesen psychologischen Zusammenhang nutzen Glaubensfunktionäre jedoch allzu oft trickreich aus, um ihre Macht zu begründen. Dazu gaukeln sie die Möglichkeit vor, die Pfeile der Grafik erkenntnistheoretisch umkehren zu können.
Die Grafik dazu sieht so aus:



So wird Gewissheit außerhalb der sozialen Interaktion gesucht und vermeintlich gefunden. Dabei wird die demokratische Innensteuerung sozialer Prozesse auf dem Altar der Religion geopfert und autoritäre Außensteuerung installiert.
Was ist aber, wenn wir als einzelne Individuen (Pn) wie Baum, Kuh oder Gott in die Wahrnehmung der sozialen Gemeinschaft hineinragen, …



… dann wird deutlich, dass wir sprachlich die Möglichkeit haben, über uns zugeschriebenen Bedeutungen zu verhandeln. So haben wir nach Mead prinzipiell das Potential zu einer demokratischen Identitätsentwicklung.
Zur Realisierung dieses Potenzials sind jedoch bestimmte Voraussetzung vonnöten. Diese beschreibt Mead im Rahmen seiner Identitätsentwicklungstheorie unter dem Begriff GAME so:



Hier werden – fokussiert auf Identitätsentwicklung – **Sicht- und Einfühlungsweisen sowie Hörbereitschaften der Kommunikationspartner** beschrieben, die maximales Verständnis des Anderen ermöglichen und gegenseitig angewandt den demokratischen Kommunikationsprozess von innen heraus stärken, während dieser bei seinem Gelingen wiederum die Bereitschaft fördert, sich den Anderen auf diese Weise zu öffnen.
Sich untereinander zu öffnen ist ein Kernelement des Prozesses gelingender Demokratie, das einerseits analytisch technisch z.B. auf hinreichend offene Kommunikationskanäle hin untersucht werden muss. Andererseits ist aber auch die Fähigkeit, mitleiden zu können, und tiefe Mitmenschlichkeit verlangt.
Letzteres wird mir auch dann besonders deutlich, wenn ich in unsere Wahrnehmung ragende Elemente in den Blick nehme, die

- nicht Dinge sind, die sich uns nicht offenbaren und
- nicht Wesen sind, die mit uns menschlich kommunizieren können.

Betrachtet man dazwischen z.B. das nonverbal beobachtbare Leiden eines gequälten Tieres oder das Sterben eines Waldes[97] wird deutlich, wie elementar wichtig es ist, mitfühlen zu können, und das nicht nur, wenn um uns Menschen geht.
Die Kälte der Mitleidslosigkeit, mit der wir unsere natürliche Umwelt wirtschaftlich ausbeuten, ragt weit in den zwischenmenschlichen Bereich hinein.
Wie kalt wir zwischenmenschlich in der Tat seien können, zeigen z.B. die Bilder von der türkisch-griechischen Grenze. Dort wird sichtbar, wie uns der emotionale Flurschaden einer misslingenden europäischen Asylpolitik in eine Grundmelodie menschlicher Kälte manövriert, die dann auch ihre fatalen Auswirkungen aufs Demokratische hat. Denn ohne eine deutlich ausgeprägte Fähigkeit und Bereitschaft, mitleiden zu können, kann auch der demokratische Prozess nicht gelingen.
Am Ende sollen hier jedoch die Bedingungen des Gelingens und nicht die des Scheiterns im Zentrum der Überlegungen stehen. Und so gewandt wird aus dem zuvor dargelegten Gedanken positiv deutlich, dass es keine Alternative dazu gibt, das Demokratische und das Empathische in einem elementaren Wechselverhältnis zu denken, das sich in gelingender Praxis immer wieder neu für die Beteiligten erweisen muss, wenn das Demokratische überleben soll.

3.2.3. Fazit, systemisch zugespitzt

Die hier vor allem fokussierte Prozessarchitektur des Gelingens ist in gewisser Weise das Gegenteil der Prozessarchitektur des Scheiterns. Beiden Architekturen gemeinsam sind ihre Selbstverstärkungskräfte, die allerdings in ganz unterschiedliche Richtungen drängen.

[97] Insofern müsste das eingangs der Meadgrafiken genutzte Beispiel „Baum“ ausgetauscht werden.

So wird auch in systemischen Bahnen gedacht. Der systemische Zugriff z.B. in der Familientherapie versucht gleichermaßen,

- einerseits sich fehlentwickelnde Familienprozesse aus ihren inneren Wechselwirkungen heraus zu verstehen und
- andererseits so analysierte Fehlentwicklungsstrukturen in ihrer Wechselwirkungsarchitektur derart umzubauen,
  - dass anders als zuvor nun wieder alle gleichberechtigt interagieren können.

Im Mead'schen Denken könnte man davon reden, einen bisher schwergängigen GAME-Prozess nun wieder für alle allseits zu öffnen.

Im demokratisch und wissenschaftlich rationalen Denken muss man danach trachten die Elemente zu identifizieren, mit denen rationaler demokratischer Kommunikation geholfen werden kann, Kraft und Fortbestand aus sich selbst heraus zu gewinnen, indem im zugehörigen Prozess immer wieder das praktisch gelingt, was er zum Ziel hat.

Aus erzieherischer Perspektive, die solche Prozesse zu inszenieren und zu stützen trachtet, ist dazu nach den bislang angestellten Überlegungen ein Set von Kernelementen miteinander ins gelingende Wechselspiel zu bringen, von denen keines fehlen sollte, wie wohl Ergänzungen denkbar sind.

Diese Kernelemente sind:

- das Dahrendorf'schen Prinzip der Ungewissheit[98],
- elementardemokratische Fähigkeiten und Bereitschaften[99],
- demokratische und wissenschaftliche Rationalität nach Popper/Lakatos
  - nicht begriffen als Kampf zwischen Theorie und Realität[100],
  - sondern verstanden als problemlösungsorientierte Theorienkonkurrenz, ausgetragen
  - nicht spinnenhaft und grundsätzlich an der Theoriespitze,
  - sondern bienenhaft und rational problemlösungsorientiert an der Theoriebasis und
- Agieren aus Mead'scher Sicht im Blick auf
  - Bedeutungsgenese und Identitätsentwicklung[101]
  - offene Kommunikationskanäle im GAME und
  - so erlangbare Bereitschaften,
    - einfühlsam mitzuleiden und
    - tief mitmenschlich im Wir zu leben, sowie
- systemisches Prozessdenken

Vor allem aus der Perspektive des Lebens im Wir[102] schließt sich der folgende Gedanke an.

3.3. Bildung entsprechend anders denken

Ausgangspunkt dieser Überlegungen zum Thema Bildung ist ein Zusammenhang aus dem Pädagogikunterricht.

In meinem Vorschlag zum Thema „Demokratie als Kerngedanke im Pädagogikunterricht"[103] rege ich Blick auf das verpflichtende Thema „Klafki" an, nach dem Thema „Interkulturelle Pädagogik ist in der globalisierten Welt stets Demokratiepädagogik", diesen gerade besprochenen „Inhalt" dazu zu nutzen, um an ihm die didaktische Analyse **Klafki**s zu erproben und seine Vorstellung von Bildung unter die Lupe zu nehmen.

Einerseits wird an diesem „Inhalt" der pädagogische Zugriff mittels der didaktischen Analyse gut deutlich und andererseits zeigen sich aber genauso klar systembedingte Grenzen.

---

[98] vergl. hierselbst Einleitung vor Punkt 1

[99] www.ploecher.de/Material/Interkulturelle/Interkulturelle-PA.pdf und Fußnote 2

[100] vergl. hierselbst Punkt 2

[101] vergl. hierselbst Punkt 3.2

[102] vergl. hierzu auch Hansch, Dietmar: Sprung ins Wir. Die Neuerfindung der Gesellschaft aus systemischer Sicht (Göttingen 2010)

[103] vergl. Löcher, Peter: Demokratie als Kerngedanke im Pädago-gikunterricht der SII, S. 7 - 19 in ZS Pädagogikunterricht, Sonderheft 2019 zum 40-jährigen Bestehen des VdP

Doch zunächst zum „Einerseits“:

3.3.1. Einerseits

Dass in Zeiten einer allenthalben eher gefährdeten Demokratie Demokratiefestigung ein **epochaltypisches Schlüsselproblem** ist, ist unmittelbar einleuchtend. Ebenso plausibel ist es, dieses Problem **exemplarisch** von interkultureller Pädagogik her anzugehen, wobei sich **elementar** herausstellen kann, dass die Dahrendorfformel[104] in der Lage ist, dem Streit unterschiedlichster kultureller Wahrheitsansprüche eine demokratisch friedliche Perspektive zu bieten.

Von den o.g. Kernelementen[105], rücken hier zunächst die folgenden in den Blick, die beinhalten,

- den Plural für Wahrheit einzuführen,
- jedem einzelnen seine individuelle Wahrheit zuzugestehen und
- gleichzeitig für alle nach einem Prozess zu streben, in dem Bedingungen der Möglichkeit erlebbar werden, trotz konkurrierender Wahrheitsansprüche Wege zu akzeptablen Kompromisslösungen zu finden.

Mithilfe von Beispielen, z.B. Lessings Ringparabel, kann Schülerinnen und Schülern so durchaus die Erkenntnis vermittelt werden, dass das Problem so zielführend gelöst werden kann.

Nach Klafki wäre Erziehung jedoch erst dann erfolgreich, wenn der gerade dargestellte Zusammenhang von den SuS nicht nur theoretisch nachvollzogen wird, sondern sich in diesem Nachvollzug eine tiefe Eigenerkenntnis, eine entsprechende grundlegende Überzeugung und die Bereitschaft zu eigenständiger Weiterarbeit ergäbe.

Klafki würde dann von einer **fundamentalen Erkenntnis** sprechen, die von Erziehung induziert **Bildung als eigenaktive**n **Prozess** auf den Weg gebracht hat und so das erzieherische „Ziehen“ nun von innen und nicht mehr von außen kommt.[106]

Das hier favorisierte überzeugende Moment liegt ganz typisch für die heutige Schule und vice versa Klafki darin, dass den SuS ein von ihnen so nicht selbst ausgewählter Lerninhalt durchaus **anschaulich** und **exemplarisch** „auf den Tisch gestellt“ wird, der durch Zugang zu **Elementarem** das Potential bietet,

- im Horizont eines **epochaltypischen** Problems
- **fundamental** überzeugend
- die **Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit**

zu fördern.

3.3.2. Andererseits

Aus der Perspektive des hier vertretenen Ansatzes geschieht andererseits bei Klafki

- zu viel durch äußere Lehrplanvorgaben, für die dann bei den SuS gehofft werden muss, dass sie im besten Fall zu theoretisch intellektueller Einsicht und dann zu intrinsischer Motivation und Überzeugung führen, und
- zu wenig aus einer gelingenden demokratischen Praxis, die die zuvor genannten Überzeugungen aus dem praktischen Erleben erzeugt.

Denn hier wird ja ein System gefordert, das konsequent einen Prozess zu stärken sucht, in dem friedlich gefundene konkrete Problemlösungskompromisse und die rationale Methode, diese Kompromisse zu erlangen, in ein sich selbst verstärkendes erlebbares Wechselverhältnis zu bringen sind.

Für Schule heißt das, dass Demokratiepädagogik und Wissenschaftspropädeutik deutlich **mehr** das Schulleben durchdringen müssen und weniger nur als Themen erscheinen dürfen, die hier und dort in einzelnen Fächern exemplarisch so angesprochen werden, dass Elementares sichtbar wird, das die Chance bietet, Selbstbildungsprozesse intellektuell auszulösen.

Das geforderte **„Mehr“** kann nach hier dargelegten Überlegungen nur darin liegen, das ganze Schulleben erlebbar so zu gestalten, das sich möglichst in allen schulischen Prozessen mindestens folgende Attribute erlebbar spiegeln:

---

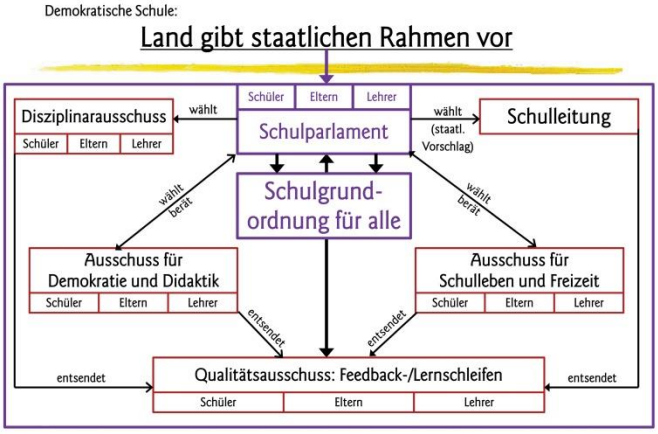
[104] vergl. hierselbst Einleitung vor Punkt 1

[105] vergl. hierselbst 3.2.3

[106] vergl. Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (Weinheim/Basel 1985) und vergl. Koller, Hans-Christoph: Wolfgang Klafkis Bildungstheorie. Darstellung und kritische Würdigung S. 18-32 in: ZS Pädagogikunterricht, Jg. 39, Heft 1, April 2919

- von allen Beteiligten gemeinsam beschlossen
- konsequent demokratisch und wissenschaftlich rational ermittelt und
- im Blick auf die angestrebten Problemlösungskräfte kontinuierlich evaluiert.

Solchen Ansprüchen kann das folgende Beispiel einer demokratischen Schulverfassung, erarbeitet in einem meiner Pädagogik-LK's, gerecht werden:



Die radikaldemokratische Anmutung dieses Vorschlag[107] muss sofort durch die relativierende Aussage eingefangen werden, dass es sich bei diesem Vorschlag natürlich nicht um einen für die Grundschule handelt. Vielmehr sollen Zielverhältnisse beschrieben werden, die spätestens in der Oberstufe sukzessive erreichbar sein sollten. Das allerdings kann nur innerhalb von staatlichen Rahmenvorgaben funktionieren, die einerseits offen sind, die andererseits aber auch klare Vorgaben z.B. mit Hilfe von zentralen Prüfungen darüber machen, **was** SuS können sollten, um eine eigenständige wirtschaftliche Existenz aufbauen zu können. Die Frage aber, **wie** das **was** erreicht wird, muss in klaren demokratischen Strukturen vor Ort unter wachsender Integration der SuS demokratisch verhandelt werden, so dass die Fend'schen Prozesse zutiefst geprägt sind von einer erlebbar gelingenden demokratischen Praxis, in der sich SuS aus freien Stücken mehr und mehr zu aktiven Demokraten entwickeln wollen.

So angelegt kann das Demokratische ganz anders und nachhaltiger gestärkt werden, als das im real existierenden Schulleben heute möglich ist. Denn dort wird Schule zentral von oben herunter verwaltet, so dass in ihr eine gelingende demokratische Schulpraxis zumindest nicht hinreichend erlebbar wird.

An dem Urteil „zumindest nicht hinreichend" kann rational kaum erfolgreich gerüttelt werden, solange weit verbreitet so viele Menschen das Demokratische gefährdet sehen oder es u.U. bereits aufgegeben haben. Hierin zeigt sich nämlich, dass Schule in herkömmlicher Weise, wenn auch mit besten Absichten in den Lehrplänen, nicht hinreichend demokratiestützend unterwegs ist und dazu deutlich nachhaltigere Beiträge liefern müsste und wie hier vorgeschlagen auch könnte.

In diesem Zusammenhang kann dann durchaus angemerkt werden, dass in der kritisierten öffentlichen Schule, die so wenig demokratische Mitwirkung bietet, systemlogisch die Klafki'schen Zielgrößen Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit besten Sinn machen. Denn in einer solchen Schule muss Demokratieförderung vom widerständigen Ich her gedacht werden.

Das hohe Lied, das allenthalben auf das selbst- und mitbestimmende ICH gesungen wird, hat aber, wenn es nur gesungen und nie praktisch real erlebbar wird, auch Folgen, die den demokratischen Prozess eben nicht fördern, da dem ICH die demokratisch positive Erfahrung verwehrt bleibt, gemeinsam zu einem allseits befriedigenden Kompromiss gekommen zu sein, weil unter dem Dach kritischer Rationalität sich gegenseitige Empathie- und Solidaritätsfähigkeit als tragende Prozesselemente erlebbar erwiesen.

Fehlt dieser Erlebnisanteil, der zwingend in das Wechselwirkungsgefüge eines erlebbar gelingenden demokratischen Prozesses gehört, werden falsche ICH-Kräfte gestärkt, nämlich solche, die im Mead'schen Sinne im Anderen nicht den natürlichen Freund, sondern den natürlichen Gegner sehen. Solche Kräfte sind aktuell kräftig dabei, das Demokratische möglichst überall zu diskreditieren.

Entsprechend gilt auch:

[107] vergl. dazu: www.ploecher.de/Material/Kohlberg/Demokratiepaedagogik+Just-Community.pdf

3.3.3. Bildung muss im Wir gedacht werden

Ganz im Sinne des zuvor Ausgeführten muss auch Bildung dynamisch als ein demokratisch gelingender Wechselwirkungsprozess gedacht und entsprechend erzieherisch inszeniert und gefördert werden. Bildung muss in diesem Sinne weniger vom widerständigen ICH her und mehr im demokratischen WIR gedacht werden.

In Mead'scher Diktion muss dem SELF im Wechselspiel von ME und I seine identitätsstiftende existentielle Integration ins WIR als nachhaltige Perspektive erlebbar werden. In einem solchen Prozess findet demokratisch Bildung statt. Er ist der demokratisch nachhaltigere Bildungsprozess.

Systemisch gesprochen ist Bildung so nicht etwas, das am Einzelnen klebt bzw. dem ICH zentral zugerechnet werden kann, sondern Bildung ist eine Qualität, die am so gearteten Prozess haftet, in dem die Beteiligten zu konkreten rationalen demokratischen Problemlösungen finden und dabei zugleich die rationale demokratische Kompromissfindungsmethode fortschreibend stärken und damit ihrer demokratischen Gemeinschaft und sich selbst wechselwirkend eine gemeinsam bestimmte Lebensqualität in Freiheit sichern.

Fokussiert man nach aller wechselwirkenden Prozessbetrachtung auch einmal die Zielgrößen dieses Prozesses, dann geht es bei diesen zentral und zielführend mehr um **erlebte Mitwirksamkeit** als um das bestimmende ICH in Selbst- und Mitbestimmung und mehr um **Kompromissdidaktik**, denn um Konfliktdidaktik. Die zweiten Positionen, um die es nicht vorrangig gehen soll, sind dabei aber dennoch wichtige Durchgangsstationen. Die ersteren markieren jedoch das, was am Ende ein gelingender, sich so selbst stärkender Prozess immer wieder erfolgreich erlangen muss: **Erlebte Mitwirksamkeit und demokratisch rationale Kompromisse**.[108]

3.3.3.1. Bildung und Lernen bei Käte Meyer-Drawe

Dass sich meine Schlussfolgerungen auch bei Käte Meyer-Drawe zwar anders hergeleitet, aber ebenso deutlich wiederfinden[109], freut und stärkt mich.

In ihrer Gastvorlesung an der RUB zum Thema „Umschwärmte Bildung, verkanntes Lernen. Betrachtungen vom Standpunkt der Erfahrung"[110] projiziert sie ausgangs die folgende These an die Hörsaalwand:

> *„Bildung als Erfahrung bedeutet nicht Selbstfindung, Selbsterhaltung oder Selbstverwirklichung auf dem Grunde einer Überfülle an Möglichkeiten, die nur noch zu verwirklichen sind, sondern eine konflikthafte Lebensführung, einen spezifischen Prozess der Subjektivation, der eingespannt bleibt zwischen bloßer Selbst- und purer Fremdbestimmung. Ihr Hauptanliegen sind nicht Konkurrenz und Selbstoptimierung, sondern Ansprechbarkeit, Leidempfindsamkeit und Differenzsensibilität."*[111]

Aus meiner Sicht, die nach Elementen sucht, die in den demokratisch rationalen Problemlösungsprozess eingebracht das Potential haben, diesen Prozess zu stärken und sich in ihm positiv fortzuentwickeln, rücken hier *„Ansprechbarkeit, Leidempfindsamkeit und Differenzsensibilität"*[112] in den Blick. Denn ohne solch brückenbauende Eigenschaften, die zur gegenseitigen Öffnung der miteinander Lebenden und zu ihrem tiefen gegenseitigen Verständnis und respektvoller Akzeptanz der Unterschiede führen, kann ein demokratisch rationaler Kompromissfindungsprozess nicht erfolgreich sein.

---

[108] vergl. Löcher, Peter: Demokratie als Kerngedanke im Pädagogikunterricht der SII, S. 7 - 19 in ZS Pädagogikunterricht, Sonderheft 2019 zum 40-jährigen Bestehen des VdP und dort das Fazit S.18f

[109] Lakatos würde von sich interessant überlappenden Forschungsprogrammen sprechen, wobei der Begriff „Forschungsprogramm" (1) für mich überdimensioniert ist und ich auf „Schonzeit für junge Theorien"(2) hoffen muss.
(1) Lakatos, I.: Die Geschichte der Wissenschaft und ihre rationalen Rekonstruktionen S. 271-312 in: in: Lakatos/Musgrave (Hg): Kritik und Erkenntnisfortschritt (Braunschweig 1974) S. 281f)
(2) Löcher, Peter: Der Kritische Rationalismus aus einer durch Imre Lakatos geprägten Sicht, S. 88 – 108 in: Hansen, Klaus (Hg.): Kritischer Rationalismus und politischer Liberalismus (Gummersbach 1981) S. 104f

[110] Meyer-Drawe, Käte: Umschwärmte Bildung, verkanntes Lernen. Betrachtungen vom Standpunkt der Erfahrung, Gastvorlesung in der Ruhruniversität Bochum, 17.12.2019, 10:00 bis 12:00 Uhr, HGA 20

[111] vergl. ebda.

[112] vergl. ebda.

Die Mead'schen Kommunikationskanälen des GAME[113] können dabei als Umsetzungswege für diese elementaren Eigenschaften der sozialen Interaktion betrachtet werden.
In ihnen werden Beziehungen möglich, die ebenfalls auch ganz im hier vertretenen Mead'schen Sinne den Anderen nicht als latenten Hinderungsgrund der eigenen *„Selbstverwirklichung"*[114] sehen, sondern als natürlichen Freund auf dem Weg zu einer vernetzten Identität.
Auch wenn bei solchen Wechselwirkungsprozessen, die berühmte Frage „Wer war zuerst? Henne oder Ei?" in der Regel nicht wirklich weiterführt, wird man in der Mead'schen Identitätsentwicklung den Startimpuls im ME sehen müssen. Denn das Individuum reflektiert sich bei ihm im Spiegel des Anderen.
Läuft so der Wechselwirkungsprozess im hier dargestellten Sinne zumindest selbsterhaltend und hoffentlich selbstverstärkend ab, müssen dazu minimale Idealbedingungen in den Blick genommen werden, um die, da Minimalbedingungen, intensivst gerungen werden muss. Denn je schwächer die Selbsterhaltungskräfte des Prozesses demokratischer Rationalität werden, um so wirkmächtiger können ihm zuwiderlaufende Fliehkräfte werden, die darauf setzen, vermeintlich individuelle Wahrheiten aller Art gegen das eigentlich freiheitsstiftende Prinzip der Ungewissheit ins Spiel zu bringen.
Solche den Konflikt verstärkenden Fliehkräfte können bewirken, dass die Chancen zu einem rationalen demokratischen Kompromiss mehr und mehr sinken. Das ist vielfach bittere Realität und klingt im Dictum eines „*spezifischen Prozess(es) der Subjektivation, der eingespannt bleibt zwischen bloßer Selbst- und purer Fremdbestimmung"*[115] an. Ja, so können die genannten Fliehkräfte – zu stark „eingespannt"[116] – wirken, raus aus dem WIR und rein ins egozentrische ICH, das sich dann vor allem im Gegensatz zu den Anderen definiert.
Lediglich mit der Aussage zur „*konflikthafte(n) Lebensführung"*[117] habe ich Probleme. Ich würde von kompromissorientierter Lebensführung sprechen, da nur beim *„Hauptanliegen" „Konkurrenz und Selbstoptimierung"*[118] der Konflikt eher unüberwindbar bleibt, während bei den eingangs erwähnten Eigenschaften *„Ansprechbarkeit, Leidempfindsamkeit und Differenzsensibilität"*[119] die rationale Kompromissperspektive sich öffnet.
Wenn sich so das Hauptanliegen *„Ansprechbarkeit, Leidempfindsamkeit und Differenzsensibilität"*[120] in den zugehörigen Wechselwirkungsprozessen erhält, ist auch das Lernen eher aushaltbar, das Meyer-Drawe wie folgt umreißt:

> *„Lernen gehört zu den elementaren Erfahrungen des Menschen. Es wird, wenn damit ein neuer Horizont eröffnet wird, als schmerzhafte Umkehr erlebt, in der eine Wiederbetrachtung, eine Revision statthat, die nicht nur das eigene Wissen, sondern auch die eigene Person infrage stellt. Man wird genötigt, seinen gesamten Gesichtskreis umzustrukturieren und selbst eine andere Perspektive einzunehmen. Nichts garantiert, dass diese neue Orientierung in ihrem Ergebnis moralisch und rechtlich zu akzeptieren ist."*[121]

Diese lernende Einlassen auf einen ganz andere Problemlösungssicht und einen ganz anderen Problemlösungsvorschlag ist auch das, was in Wissenschaft und Demokratie stets geschehen kann und geschieht. Plötzlich steht alles in Frage. Sich dem offen, friedfertig und kompromisshoffnungsfroh stellen zu wollen, verlangt all das, was am ersten Zitat positiv herausgehoben wurde.
Nur das dort beschriebene Gegenteil führt in den Theorien- oder Lernkrieg. Denn Lernen heißt zumindest in meinem Zusammenhang auch, andere Problemlösungsvorschläge zu durchdringen, selbst neue zu erforschen und dann kontrovers zu diskutieren. Für dieser Kontroverse gibt es die beiden oben genannten

---

[113] vergl. hierselbst kurz vor Punkt 3.2.3 und die dort hervorgehoben Begriffe: „Sicht- und Einfühlungsweisen sowie Hörbereitschaften", die mit den hier in Rede stehenden „Ansprechbarkeit, Leidempfindsamkeit und Differenzsensibilität" korrespondieren
[114] vergl. ebda.
[115] vergl. letztes Ebda.
[116] vergl. ebda.
[117] vergl. ebda.
[118] vergl. ebda.
[119] vergl. ebda.
[120] vergl. ebda.
[121] vergl. ebda.

Entwicklungsperspektiven, systemisch gesprochen: entweder ein Strudel in den Konflikt oder in den Kompromiss.
Dabei ist im Strudel in Richtung Kompromiss die Frage, was „*moralisch und rechtlich zu akzeptieren ist*“[122], im Horizont des Dahrendorf'schen Prinzips der Ungewissheit weniger angsteinflößend. Denn in der Dynamik in Richtung Kompromiss hat der zugehörige Ratschlag eher mildernde Wirkung, den Theorienstreit nicht an der Spitze der Theorien zu führen, sondern an ihrer realitätszugewandten Problemlösungsbasis.
Alles hängt stets davon ab, den Kampf zu bestehen, den demokratisch rationalen Kompromissfindungsprozess im Erfolgreichen zu halten.
Als in der hier in Rede stehenden Gastvorlesung eingangs Prof. Meyer-Drawe die Frage stellte, wer denn bereit sei, auf die Frage, ob er gebildet sei, spontan mit Handzeichen „Ja“ zu sagen, war ich so spontan.
Gegen Ende musste ich dann an die Wand projiziert das Folgende lesen:

> *„Während man durchaus feststellen kann, gelernt zu haben, es gibt Bildung nicht in der ersten Person. Die Aussage ‚Ich bin gebildet‘ dementiert sich selbst. Bildung kann man sich ohne Blamage nicht selbst zusprechen. Ein anderer muss es sagen, ob es dann geglaubt wird oder nicht. Bildung ist ein Haltung, die nur vom anderen erkannt und anerkannt werden kann.“*[123]

Ja, da war ich blamiert. Wären mir beim spontanen Entschluss, die Hand zu heben, meine Ausführungen rund um die These „Bildung muss im WIR gedacht werden“[124] hinreichend präsent gewesen, hätte die Hand zwingend unten bleiben müssen.
Hier kann ich nur darum bitten, meine Bestrebungen mildernd in Rechnung zu stellen, im Horizont des Dahrendorf'schen Prinzips der Ungewissheit nach den Bedingungen der Möglichkeit zum Überleben des demokratischen Prozesses zu suchen und dazu entsprechend wechselwirkungsstarke Vorschläge zu machen. Dies haben zum Ziel, Erzieher in die Lage zu setzen, SuS immer wieder in einen gelingenden demokratischen Prozess zu involvieren und sie so zu auch darin zu stärken, freiwillig und selbstständig diesen Prozess fortschreiben zu wollen.
Dennoch: „Asche auf mein Haupt!“ Meine Hand hätte systematisch zwingend unten bleiben müssen.

4. Epilog und/oder Fazit

Der Ton des Epilogs ist ja schon erreicht und insofern nun auch ein eher persönliches Fazit, das besser als nur kühl theoretisch distanziert mehr in der Dimension von *„Ansprechbarkeit, Leidempfindsamkeit und Differenzsensibilität“*[125] rangiert.
Ich bin froh, den hier vielfach zitierten Denkerinnen und Denkern teilweise persönlich begegnet zu sein. Sie haben wesentlichen Anteil daran, dass es mir gelingen konnte, wechselwirkend theoretisch und praktisch zu einem demokratiepädagogischen Credo zu kommen, in dem sich positiv **Gelingensbedingungen**[126] für einen rationalen demokratischen Prozess begründen.
Mich gruseln hingegen all die Theoretiker, die neben der Demokratie stehenden teils süffisant vor allem die **Scheiternsbedingungen** des demokratischen Prozesses in den Blick nehmen. Der problemlösungsorientierte Ansatz der Bacon'schen Biene fokussiert entgegengesetzt hauptsächlich, wie es denn gehen könnte, und nicht das, was nicht geht.
In dieser Folge ist es außerdem möglich, einen Fremdsteuerung auslösenden theoretischen Fixpunkt außerhalb der Praxis der Menschen zu meiden und im Gegensatz dazu einen Fixpunkt für die demokratische Praxis der Menschen darzulegen, der aus deren Praxis selbst erwächst.
Niemand wird in diesen Prozess hineingezwungen, wohl aber alle eingeladen, sich freiwillig in einen Prozess zu integrieren, der Frieden und Freiheit produzieren kann, wenn konsequent das Dahrendorf'sche Prinzip der Ungewissheit als Bedingung seiner Möglichkeit in den gelingenden demokratischen Prozess wechselwirkend hineingedacht und gelebt wird.

---

[122] vergl. ebda.
[123] vergl. ebda.
[124] vergl. hierselbst Punkt 3.2.2
[125] vergl. vorheriges Ebda.
[126] übrigens zumindest als Lehrer erfolgreich erprobt

Dieser nicht externe, sondern interne aus einer entsprechenden Praxis stammende Fixpunkt im Denken ist mir altem Jesuiten-Schüler ein tief befreiender Kontrapunkt.
Diesem begegnet man bei Umberto Eco, dem Meister der fiktionalen historischen Dokumentation im Roman „Das Foucaultsche Pendel[127], wenn in der Einleitung[128] der Ich-Erzähler in Saint-Martin-des-Champs in Paris dem Foucaultschen Pendel begegnet und sagt:

> *Ich wußte, daß die Erde rotierte, und ich mit ihr und Saint-Martin-des-Champs und ganz Paris mit mir; wir alle rotierten gemeinsam unter dem Pendel, das in Wirklichkeit nie seine Schwingungsebene änderte, denn dort oben, von wo es herabhing, und längs der ideellen Verlängerung des Fadens, endlos hinauf bis zu den fernsten Galaxien, – dort oben stand, reglos in alle Ewigkeit, der Feste Punkt.*
>
> *Die Erde rotierte, doch der Ort, wo das Pendel verankert war, war der einzige Fixpunkt im Universum.*
>
> *Daher war mein Blick nicht so sehr auf die Erde gerichtet als vielmehr dort oben hinauf, wo sich das Mysterium der absoluten Unbeweglichkeit vollzog. Das Pendel sagte mir, daß – während alles bewegt war, die Erde, das Sonnensystem, die Sternennebel, die schwarzen Löcher und alle Kinder der großen kosmischen Emanation, von den ersten Äonen bis zur zähflüssigsten Materie – daß dort oben ein einziger Punkt in Ruhe verharrte, als Zapfen, Bolzen, ideeller Aufhänger, um den sich das ganze Weltall drehte. Und ich hatte teil an dieser höchsten Erfahrung, ich, der sich zwar mit allem und mit dem All bewegte, aber Ihn sehen konnte, Ihn, den Nicht-Bewegten, den Felsen, die Garantie, den leuchtenden Dunst, der kein Körper ist, keine Form, Gestalt, Schwere, Quantität oder Qualität hat, der nicht sieht, nicht hört, nicht gefühlt werden kann, sich an keinem Ort befindet, in keiner Zeit und in keinem Raum, der nicht Seele ist, nicht Intelligenz, Phantasie, Meinung, Zahl, Ordnung, Maß, Substanz oder Ewigkeit, der weder Dunkel noch Licht ist, der nicht Irrtum ist und nicht Wahrheit.“*[129]

Für mich ist das Dahrendorf'sche Prinzip der Ungewissheit[130] *„der Feste Punkt“*[131] und hat für mich die von Eco evozierte Aura jener Gewissheit, den Freiheitsursprung im Denken identifiziert zu haben.
Die Bacon'sche Spinne schmunzelt.

---

[127] Umberto Eco: Das Foucaultsche Pendel (München/Wien 1989)
[128] ebda. S. 11 bis 13
[129] ebda.
[130] vergl. Einleitung von Punkt 1
[131] vergl. Fußnote 127