Über Urteil und Orientierung im pädagogischen Denken

Roland Reichenbach

„Die Imagination ist das
wichtigste Instrument des Guten“
John Dewey (1998, S. 401)

„Wenn man a priori von der Differenz ausgeht,
verliert man den gemeinsamen Grund aus den Augen.
Wenn man hingegen vom gemeinsamen Grund
ausgeht, zeigen sich die Unterschiede von selbst.“
Jean François Billeter (2015, S. 78)

Vorbemerkungen

Mit den folgenden Erläuterungen soll behauptet werden, dass der tiefere Sinn oder die Aufgabe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft darin liegt (oder liegen könnte), disziplinäres *Orientierungswissen* zu generieren, zu bewahren und zu revidieren und damit der Entwicklung und Kultivierung der pädagogischen *Urteilskompetenz* dienlich zu sein. Hierbei spielt die Kenntnis von und Beschäftigung mit pädagogischen *Ideen* – im Plural – eine zentrale Rolle. Nicht nur in der Praxis, sondern auch in der Theorie bedarf es der Urteilskompetenz, um bloßes Meinungswissen – mag es auch durch den erziehungswissenschaftlichen Diskurs legitimiert erscheinen – hinterfragen zu können. Wer eigene Meinung zu prüfen bereit ist, wird sie auch nicht mehr dogmatisch vertreten wollen, vielmehr wird er oder sie merken, dass es zur Urteilsbildung der Beratung und Erwägung bedarf, denn urteilen müssen wir nur dort, wo wir nicht wissen und Wissen vielleicht gar nie vorhanden sein wird. Das ist typischerweise der Fall für die Bereiche von Erziehung und Bildung. Urteile kommen, wie Arendt (1998, S. 14) zu begründen suchte, weder durch Induktion noch durch Deduktion zustande, sie haben nur bedingt einen diskursiv-logischen Charakter. Schon Locke hat darauf hingewiesen, dass ungeprüfte Meinungen gar nichts mit Urteilsprozessen zu tun haben:

„Können wir nicht beobachten, dass sehr viele – um nicht zu sagen die meisten – Menschen meinen, sie hätten sich von allerlei Gegenständen ein richtiges Urteil gebildet, und zwar nur, weil ihnen nie etwas anderes in den Sinn gekommen ist? Können wir nicht oft feststellen, dass sie sich einbilden, sie hätten richtig geurteilt und zwar nur, weil sie ihre eigenen Meinungen nie bezweifelt oder nachgeprüft haben? Dass hiesse aber doch in der Tat annehmen, man urteile richtig, weil man überhaupt nie geurteilt hat. Dabei versteifen sich von allen Menschen gerade diese am eigensinnigsten auf ihre Meinung; diejenigen sind gewöhnlich

 https://doi.org/10.3224/ezw.v33i2.09

am verbohrtesten und in ihre Lehren am meisten verrannt, die sie am wenigsten nachgeprüft haben." (Locke 2018, S. 349f.)

Ideen und Meinungen sind nicht das Gleiche. Meinungen können „bezweifelt oder nachgeprüft" werden, Ideen können sich in ihrer Umsetzung vielleicht als nutzlos, gefährlich oder erfolgreich erweisen. Doch Ideen tragen nicht eo ipso auch eine Idealität in sich, die nach Verwirklichung drängt, vielmehr helfen Ideen, die Welt zu betrachten. Wer differenzierter zu betrachten vermag, wird vielleicht auch angemessener handeln können. Das heißt keineswegs, dass es dabei um die „Verwirklichung" von Ideen geht. Urteilen ist nicht Handeln, Urteilen ist auch nicht Bestandteil des Handelns, Handeln ist Freiheitspraxis, die Entwicklung von Urteilskompetenz aber eine Frage der Bildung. Die Qualität des Urteilens bestimmt über die je konkrete Angemessenheit von Handlungen. Daher ist es auch wenig plausibel, die Handlungskompetenz als die „oberste" und alle Kompetenzen umfassende Kategorie zu verstehen; wenn eine oberste Kompetenz markiert werden müsste, so wäre es plausibler, sie in der Urteilskompetenz zu sehen.

Der etwas lamentable Sockel-Säulen-Diskurs

Selbstverständigungsdiskurse und generell Selbstvergewisserungsbemühungen sind in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (unter diesem oder anderen Namen wie „Philosophy of Education" oder „Foundation of Education") nicht nur im deutschsprachigen Raum mittlerweile eine Art Tradition. Die damit verbundene Nachdenklichkeit, die von Gefühlen der Verunsicherung und Selbstlegitimationsimpulsen begleitet sein kann, ist ganz zu begrüßen, sofern sie nicht im selbstmitleidigen Lamento mündet. Vertretende der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sehen sich in der Regel in der einen oder anderen Weise der pädagogischen Theorie und Geschichte der Erziehung, der Bildung und/oder der pädagogischen Institutionen verpflichtet. Natürlich kennen auch Vertretende anderer erziehungswissenschaftlicher Subdisziplinen diese Verpflichtung. Was als Theorie gilt, ist dann aber freilich umstritten. Dass in dieser zentralen Frage keine Einhelligkeit zu erkennen ist, ist m. E. ebenfalls begrüßenswert und passend für die akademische und universitäre Lebensform.

Nicht selten wird die Allgemeine Erziehungswissenschaft insbesondere im Kontext der Lehre auf die Aufgabe von Einführungen in das Fach und seine sogenannte „Grundbegriffe" reduziert. Und zweifellos sehen nicht wenige Kolleginnen und Kollegen genau darin (noch) die Hauptfunktion derjenigen, die vor Ort die Allgemeine Erziehungswissenschaft vertreten. Einführen in erziehungswissenschaftliche Begriffe, Theorien und Methoden kann ja jeder und jede, scheinen manche zu wissen oder zu suggerieren, nur möchte man diesen scheinbar *dirty job* selber nicht machen, sondern sich lieber der *fancy research* widmen. Manche Vertretende der Allgemeinen Erziehungswissenschaft verstehen jedoch

demgegenüber ihr Fach nicht „nur" im Dienst von Einführungen in die grundlegenden Wissensbestände von Erziehungswissenschaft, sondern deklarieren: „Wir sind nicht nur der Sockel der Disziplin, sondern eine eigenständige Säule im Haus der Erziehungswissenschaft!" Sie möchten also beides zugleich sein, Sockel und Säule! Die in der deutschen Sprache verbreiteten Architekturmetaphern (vgl. Galtung 1981) sind ein Spezialfall der bedeutsamen raummetaphorischen Begrifflichkeiten; wie alle Metaphern heben auch sie zentral erscheinende Aspekte hervor und verstecken andere (vgl. Lakoff/Johnson 2000). „Eigentlich" weiß man ja, dass Disziplinen keine Gebäude sind – weder Fundamente, Säulen noch andere Bauelemente besitzen –, wie auch Theorien keine Gebäude sind und Kinder keine Pflanzen. Kinder sind auch keine Konstrukte, denn Konstrukte weinen nicht und machen nicht in die Windeln, wie Prange treffend meinte (Prange 2000, S. 101). Jedenfalls sehen Pflanzen nicht wie Kinder aus. Warum also Säule sein wollen? Was sollen diese Säulen einer Disziplin denn tragen? Ein Dach vielleicht? Das Dach der Erziehungswissenschaft?

Deviante Namensgebungen sind – aus metaphorologischer Perspektive – konstitutiv für das Denken und Sprechen. Auch das mag bestritten werden (jedenfalls, wenn man sich nicht mit der Rolle der Metaphern beschäftigt hat). Auch der Status der Erziehungswissenschaft als Ganzes ist umstritten: Ist sie ein Fach oder eine Disziplin? Gewiss war sie einmal eine „Agogik", das will sie nicht mehr sein, sondern Wissenschaft. Aber ist sie eine „Logie", eine „Prudenz" oder gar eine „Nomie"? Das Wort „Wissenschaft" verdeckt solche Probleme auf zuverlässige Weise. Möglicherweise ist die Erziehungswissenschaft eine „phantastische Wissenschaft", wie Borges von der Theologie meinte (Borges 2018, S. 165). Doch: auch wenn sich das (irgendwie verstandene) Allgemeine vom Besonderen klar trennen ließe, wie mit der Begrifflichkeit der *Allgemeinen* Erziehungswissenschaft schon fast suggeriert werden muss, wäre zu fragen, warum diese Subdisziplin als Sockel und nicht als Säule oder gar Dach zu verorten ist. Dass das Allgemeine und das Grundlegende (Elementare, Fundamentale...) zusammenzufallen scheinen, ist nun sicher keine semantische Selbstverständlichkeit, sondern eine nicht hinterfragte Denkgewohnheit, also eine Art höhere Gedankenlosigkeit (vgl. Parker 1992). Warum sollte das Allgemeine unten sein und nicht vielmehr oben? Oder ist das Allgemeine auf mehr oder weniger mysteriöse Weise überall und nirgendwo zugleich anzusiedeln? Christiane Thompson schreibt treffend:

> „Nutzt man die Metapher des fachlichen Gebäudes, wären Ort und Aufgabe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft nicht mit dem ‚Fundament', sondern eher mit den Verbindungstüren, Schwellen, Durchgängen, aber auch den vermauerten Zugängen beschrieben. Die Pluralität von Wissenschaftsbezügen in der Erziehungswissenschaft und die enorme fachliche Breite machen die Allgemeine Erziehungswissenschaft zu einem Gelenkstück, wodurch fachliche Verständigung und Auseinandersetzung zustande kommen." (Thompson 2020, S. 13f.)

Das *dichotomische* Reden – z. B. „allgemein“ versus „besonders“ – ist weitverbreitet, meist hat es weniger disziplinäre, objekt- oder metatheoretische Gründe als vielmehr (wissenschafts-)politische und institutionsgeschichtliche. Dichotomien verweisen auf Halbiertes, Zweigeteiltes bzw. Getrenntes, deren beide Teile in einem komplementären Verhältnis zueinanderstehen, aber keine Schnittmengen aufweisen. Die Unterteilung zwischen geraden und ungeraden Zahlen ist ein eingängiges und vergleichsweise überzeugendes (da mathematisches?) Beispiel für eine dichotomische Begriffsverwendung: Um zu verstehen, was gerade Zahlen sind, muss man auch verstehen, was ungerade Zahlen sind. Die metaethische Unterscheidung zwischen Sein und Sollen ist ein anderes Beispiel für eine dichotomische Entgegensetzung. Diese Dichotomie ist begrifflich jedoch schon wesentlich voraussetzungsreicher als die erstgenannte, aber ihr (onto-)logischer und erkenntnistheoretischer Status ist (mit dem nötigen Aufwand) noch nachvollziehbar. Dichotomische Begriffsverwendungen sind in der Regel von „kontrastiven Vokabularen“ (feige – mutig, gut – böse, schön – hässlich...) insofern zu unterscheiden, als sie begriffslogisch schärfer sind (vgl. Taylor 1996). Allerdings prägen Dichotomien das Denken auch in Bereichen, in denen weder ihr ontologischer noch ihr epistemologischer Status ein für alle Mal verständlich gemacht werden kann – sowie im Fall der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ in Abgrenzung zu ihren nachbarlichen, erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen. In diesen Fällen wird eine Tragfähigkeit der verwendeten Begrifflichkeiten suggeriert, die sich scheinbar in einem dichotomischen Verhältnis befinden, aber schon als Begriffe versagen, geschweige denn in ihrem Bezug auf ein „übergeordnetes“ Ganzes verstanden werden können. Muss man nicht feststellen, dass diese verwirrenden Sockel-Säulen-Diskussionen am Ende in einer Form von Aporie münden?

Die Beschäftigung mit pädagogischen Ideen

Im Folgenden sei dafür plädiert, dass die Allgemeine Erziehungswissenschaft als eine – mehr oder weniger – spezifische akademische *Praxis* verstanden werden könnte, u. a. eine Beschäftigung mit pädagogischen Ideen. Dazu seien zunächst einige allgemeine Bemerkungen zur „Idee“ angebracht. Umgangssprachlich wird das Wort *Idee* im Sinne der Bedeutung von „Gedanken“, „Vorstellung“, „Einfall“, „Leitbild“ oder auch „Ideal“ gebraucht, während das altgriechische *idéa* ursprünglich auf Erscheinung oder Gestalt bzw. auch das Urbild rekurriert. „Idee“ ist eine Transliteration eines griechischen Wortes, das originär auf das *Sehen* und *Erkennen* der Formen bzw. Gestalten verweist (vgl. Urmson 1967, S. 118). In Platons *Staat* wird die „Idee des Guten“ als der „höchste Gegenstand des Wissens“ vorgestellt (Platon 1961, S. 257). In seiner sogenannten Ideenlehre fungieren Ideen als ewige Urbilder der Dinge. Immanuel Kant schreibt zu Platon präzisierend: „Die Ideen sind bei ihm Urbilder

der Dinge selbst und nicht bloß Schlüssel zu möglichen Erfahrungen wie die Kategorien", doch – so Kant – er wolle sich „in keine literarische Untersuchung einlassen, um den Sinn auszumachen, den der erhabene Philosoph mit seinem Ausdrucke verband" (Kant 1781 & 1787/1976, S. 142).

Als ewige und unabhängige Paradigmata erhalten Ideen in der christlichen Theologie den Status des Denken Gottes, und verstanden als Muster, Entwurf oder Plan findet das Konzept der Idee in der mittelalterlichen Theologie (vgl. Leppin 2007) gewissermaßen auch in den Köpfen der Menschen eine Heimstätte. Die beiden Bedeutungen – Idee als Geistesgedanke und Idee als Muster oder Exempel einer Sache oder Phänomens – sind dennoch nicht voneinander abgekoppelt, vielmehr überschneiden sie sich schließlich in der Vorstellung der Idee als „mentaler Repräsentation". Gleich bleibt sich ob der bestehenden und nuancierten Differenzen der *Bild-* oder *Bildlichkeitscharakter* der Idee und des Ideellen oder Idealen (auch als *Vorbildlichkeit* vorgestellt).

Unterschiedliche philosophische Perspektiven und Standpunkte um das Wesen der Ideen drehen sich um erkenntnistheoretische Fragen und Differenzen der Herkunft (der Ideen und des Ideellen) sowie des ontologischen Status. Die Fragen, ob und/oder inwiefern Ideen angeboren, universell, unabhängig, ewig, abstrakt oder aber konkret und kulturell gebunden sind, mögen – zumindest, wenn es um die Bedeutung und Wirkung von Ideen im menschlichen Handeln und Zusammenleben geht – heute in den Hintergrund gerückt sein. „Idee bedeutet eigentlich einen Vernunftbegriff, und Ideal die Vorstellung eines einzelnen als einer Idee adäquaten Wesens", unterscheidet Kant in der „Kritik der Urteilskraft" (1991, S. 114).

Als Komplementärkonzept zur Vernunftidee fungiert für Kant die ästhetische Idee: „[…] unter einer *ästhetischen Idee* aber verstehe ich diejenige Vorstellung der Einbildungskraft, die viel zu denken veranlasst, ohne dass ihr doch irgendein bestimmter Gedanke, d.i. *Begriff*, adäquat sein kann, die folglich keine Sprache völlig erreicht und verständlich machen kann" (Kant 1790/1991, S. 246). Man sehe „leicht, dass sie das Gegenstück (Pendant) von einer *Vernunftidee* sei, welche umgekehrt ein Begriff ist, dem keine *Anschauung* (Vorstellung der Einbildungskraft) adäquat sein kann" (ebd.). Interessanterweise betont (gerade) Kant in der *Urteilskraft* die Bedeutung der Dichtung bzw. der Dichter:

„Der Dichter wagt es, Vernunftideen von unsichtbaren Wesen, das Reich der Seligen, das Höllenreich, die Ewigkeit, die Schöpfung u. dgl. zu versinnlichen; oder auch das, was zwar Beispiele in der Erfahrung findet, z. B. den Tod, den Neid und alle Laster, imgleichen die Liebe, den Ruhm u. dgl. über die Schranken der Erfahrung hinaus, vermittelst einer Einbildungskraft, die dem Vernunft-Vorspiele in Erreichung eines Grössten nacheifert, in einer Vollständigkeit sinnlich zu machen, für die sich in der Natur kein Beispiel findet; und es ist eigentlich die Dichtkunst, in welcher sich das Vermögen ästhetischer Ideen in seinem ganzen Maße zeigen kann. Dieses Vermögen aber, für sich allein betrachtet, ist eigentlich nur ein Talent (der Einbildungskraft)." (Ebd., S. 247)

Pädagogische Ideen sind m. E. als *ästhetische* Ideen zu verstehen. Sie lassen sich nicht beweisen oder belegen, sie können aber erfolgreich sein. Nach Eva Illouz müssen *erfolgreiche* Ideen mindestens drei Bedingungen erfüllen: (1) Sie müssen zur gesellschaftlichen Situation „passen", das heißt u. a. die Erfahrungen der sozialen Akteure für diese selbst verständlich machen. (2) Sie müssen Orientierung bieten, speziell in den als bedeutsam erachteten Bereichen des Lebens, und (3) sie „müssen in sozialen Netzen institutionalisiert sein und zirkulieren" (Illouz 2009, S. 41). Das ist nicht möglich ohne entsprechende Qualitäten der Verständlichkeit und Einfachheit des als Idee transportierten Gedankens. Hierbei spielen vornehmlich die *Bildlichkeit* bzw. *Anschaulichkeit* und/oder die *metaphorische Überzeugungskraft* eine wichtige Rolle. Hinzu tritt faktisch die Wirkung des Hammers der Repetition und eine gewisse „memetische Kontamination" (Sebök 2008, S. 196). Man mag Bilder anschauen, Wörter lesen oder Tonabfolgen hören und darüber nachdenken, doch insgeheim wird man von diesen Wahrnehmungen sozusagen „infiziert" und merkt die Kontamination nicht, vielleicht nicht einmal später (vgl. ebd.) – oder man setzt sie mit Bildung und Subjektivität gleich. Es ist kaum denkbar, dass Ideen erfolgreich werden, wenn sie nicht darin nützlich oder hilfreich sind, den Menschen – als *self-interpreting animals* (vgl. Taylor 1985) – Erfahrungen verständlich zu machen, d. h. sinnhaft vor Augen zu führen. Dazu ist die Bildhaftigkeit bzw. der metaphorische Gehalt von großer Bedeutung. Metaphorik ist zugestandenermaßen „uneigentliche" Rede, quasi das Eingeständnis, dass das objektive Abbild der Wirklichkeit in den menschlichen Angelegenheiten nicht möglich ist, wir aber nicht umhinkönnen, als für unser Denken, Wollen und Fühlen einen Ausdruck zu finden, mit dem wir uns selbst und den anderen gegenüber verständlich machen können.

Ideen der Bildung und die pädagogische Urteilskompetenz

Wer sich als Erziehungswissenschaftlerin oder Erziehungswissenschaftler mit der Vielfalt der pädagogischen Ideen beschäftigt, wird reich belohnt. Denn wer mehr Ideen kennt – z. B. Bildungsideen –, erkennt auch mehr, nimmt *mehr*, *differenzierter* und *anders* wahr. Dies hilft doch sehr beim Lesen, Denken und Schreiben sowie beim Vortragen und Diskutieren. Die Verfeinerung und Erweiterung der Wahrnehmung unterstützt und fördert die pädagogische Urteilskraft bzw. Urteilskompetenz. Wer sich mit der Vielfalt der Ideen (eben z. B. der Bildung) beschäftigt, wird nicht mehr von *der* Bildungsidee oder *dem* Bildungsgedanken (im Singular) sprechen wollen und die monolithische Betrachtungsweise aufgeben. Es ist gewinnbringend, Äpfel mit Birnen zu vergleichen, weil man dann etwas über Obst in Erfahrung bringt – es ist gewinnbringend, verschiedene Ideen der Bildung miteinander zu vergleichen, weil man dann etwas über Bil-

dung erfährt. Es „gibt" das Obst *an sich* ebenso wenig wie die Bildung *an sich*, aber es gibt viele Ideen der Bildung, die zum Denken und Streiten anregen.

Ideen können einen regulativen Charakter haben, sie müssen aber nicht. Bei der Beschäftigung mit Ideen geht es nicht um die Verwirklichung von Idealen. Ideen und der Vergleich von Ideen bringen einen auf weitere Ideen. Darin liegt ein Nutzen. Daher können Ideen auch als „nützliche Ideen" bezeichnet werden, wenn sie einen Unterschied im Denken, Wahrnehmen und Empfinden bewirken können (vgl. Whitehead 2012). In der Bildung geht es nicht um die Veränderung bzw. Verbesserung der Welt, sondern um die bessere Interpretation der Welt. Isaiah Berlin in „Persönliche Eindrücke":

> „Mein Interesse an Ideen, mein Glaube an ihre gewaltige und manchmal unheilvolle Macht, meine Überzeugung, dass der Mensch, wenn er diese Ideen nicht richtig begreift, von ihnen viel stärker bedroht wird als von den unkontrollierten Naturgewalten oder auch seinen eigenen Institutionen – all das wird von den Vorgängen in der Welt tagtäglich neu bestärkt." (Berlin 2001, S. 372f.)

Vergleichen heißt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen, und es heißt, diese Feststellungen immer wieder neu zu befragen, denn manchmal handelt es sich beim Festgestellten nur um scheinbare Unterschiede oder scheinbare Gemeinsamkeiten. Die Ausgangshaltung ist von Bedeutung: „Wenn man a priori von der Differenz ausgeht, verliert man den gemeinsamen Grund aus den Augen. Wenn man hingegen vom gemeinsamen Grund ausgeht, zeigen sich die Unterschiede von selbst", meinte Jean François Billeter (2015, S. 78). Wer sich mit bewährten, scheinbar erfolgreichen und einander konkurrierenden Ideen beschäftigt, merkt mit der Zeit, jedenfalls immer wieder, dass auf diese Weise starke oder aufdringliche Ideen jeweils zurecht einen Wahrheitsanspruch erheben können. So kann man sich beispielsweise mit der Frage beschäftigen, welche Rolle der Staat bei der Bildung (und ihren Institutionen) einnehmen soll, Hegel sah dies anders als Humboldt. Im Vergleich der Unterschiede und Gemeinsamkeiten lernt man doch einiges. Ein anderes Beispiel: Arendt wendete sich gegen die Idee, dass Erziehung der Demokratie dienen solle, Dewey sah einen äußerst engen Zusammenhang zwischen Erziehung und Demokratie. Möglicherweise haben sie beide Recht, jedenfalls gute Gründe – diese Äpfel und Birnen geben zu denken. Man kann Kontrollpädagogiken mit sogenannten Autonomiepädagogiken vergleichen, Kompetenzkonzepte mit dem Konzept der Tugend, die Zweckrationalität und den Selbstzweck, also Poiesis und Praxis, dualistisches versus dialektisches Denken, die Rolle von Verfügungswissen und (versus) Orientierungswissen, Diskurs- und Systemtheorie – kurz, es gibt immer viel zu lernen, zu denken und zu diskutieren. Das ist auch der Sinn des Studiums und der Forschung; Ideen tragen wesentlich zum akademischen Stoffwechselprozess bei.

Man kann sich auch mit überdauernden Ideen beschäftigen, *old ideas*, und sich fragen, wie es kommt, dass sie so langlebig sind. Etwa der Bildung des

Herzens. In der griechischen Antike wurde dem Herzen eine Zeit lang der Sitz der Seele zugeschrieben. Danach wechselte die Seele diesen Wohnort und ließ sich für ein paar Jahrhunderte im Gehirn nieder. Doch spätestens mit Franz Brentano (1838-1917) hat die Seele im Grunde auch das Gehirn und dann den Körper überhaupt verlassen bzw. wird nun noch als Leibphänomen betrachtet. Die Psychologie, so Brentano schon im 19. Jahrhundert, hat zur Seele eigentlich nichts zu sagen, aber immerhin zu den psychischen *Phänomenen*. Das ist nicht wenig, obwohl *psyche* altgriechisch ja nur „Hauch" oder „Atem" bedeutet, aber der *Luftzug* bleibt als Metapher für Leben bzw. Seele weiterhin bedeutsam und gibt der Psychologie bis heute ihren Namen. Doch wer die *Phänomene* der Seele untersucht, untersucht nicht die Seele; wer die Herzmetaphorik befragt, betrachtet nicht das Herz; vielmehr geht es hierbei in erster Linie um das *kulturelle Verständnis* des Seelischen.

Da es sich (letztlich) um ästhetische Ideen handelt, gilt auch, dass eine Idee im Grunde nicht wahrer als andere sein kann, aber sie kann sympathischer, gefährlicher, destruktiver, weiterbringender sein (oder wirken) als andere. Analog zu Metaphern sind Ideen Ausdruck möglicher Sichtweisen und Orientierungsweisen. Daher können Ideen auch konkurrieren. Die mit ihnen verbundenen Ziele – etwa beim Konflikt zwischen der Idee der Freiheit und der Idee der Gleichheit – „stehen gelegentlich in Konflikt miteinander: Oftmals quälende Entscheidungen für das eine oder andere und unerfreuliche Kompromisse lassen sich nicht vermeiden" (Berlin 2001, S. 374).

Ob die Unerreichbarkeit des Ideals und praktische Untauglichkeit der Idee in der Realität für oder gegen das hohe Ideal oder die schöne Idee spricht oder nicht, mag je umstritten sein und bleiben. „Immer gibt es etwas, das die Verwirklichung des Ideals hier auf Erden verhindert", schreibt Berlin (ebd., S. 373) bitter oder ironisch und fährt fort:

> „Da man offenbar nur dieses eine Hindernis aus dem Pfad der Menschheit zu entfernen braucht, kann folglich kein Opfer zu gross sein, solange man nur so dem Ziel näher kommt. Kein Glaube hat mehr Gewalt, Unterdrückung und Leid über die Menschen gebracht. Mit der Forderung, die reale Gegenwart müsse einer erreichbaren idealen Zukunft geopfert werden, hat man die schlimmsten Grausamkeiten zu rechtfertigen gesucht." (Ebd.)

Schlussbemerkung

Man merkt es den Kolleginnen und Kollegen der eigenen Disziplin ja an, ob sie sich mit mehr als ihrer eigenen Forschung beschäftigen, ob sie sich auch mit pädagogischen Ideen beschäftigt haben oder nicht, ob sie ihre Vielfalt kennen und schätzen oder nicht, sich zumindest dafür interessieren, oder ob sie meist erstaunlich genau „wissen", welche Meinung sie zu dieser und jener Frage haben. Ein sogenannter „breiter" Horizont ist häufig nicht funktional und führt nicht zu besonders effizienten Entscheidungsprozessen, aber trotzdem

berät man sich lieber mit Menschen, die über einen „breiten" Horizont verfügen, die dabei auch Ideen vortragen, die der effizienten Problemlösung nicht dienlich zu sein oder ihr gar im Wege zu stehen scheinen. Der Grund ist wohl in der Erfahrung zu sehen, dass wir den Ergebnissen von vielfältigen Urteils- und Erwägungsprozessen mehr vertrauen können als der Einfalt ungeprüfter (Standard-)Meinungen.

Roland Reichenbach, Prof. Dr., ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich.

Literatur

Arendt, Hannah (1998): Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie. München: Piper.

Berlin, Isaiah (2001): *Persönliche Eindrücke*. Berlin: Berlin Verlag (.

Billeter, Jean François (2015): Gegen François Jullien. Berlin: Matthes & Seitz.

Borges, Jorge Luis (2018): Die unendliche Bibliothek. Erzählungen, Essays, Gedichte. Frankfurt am Main: Fischer.

Dewey, John (1998): Kunst als Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Galtung, Johan (1981): Structure, culture, and intellectual style: An essay comparing saxonic, teutonic, gallic and nipponic approaches. In: Social Sciences Information 20, 6, S. 817-856. https://doi.org/10.1177/053901848102000601.

Illouz, Eva (2009): Die Errettung der modernen Seele. Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kant, Immanuel (1781 & 1787/1976). Kritk der reinen Vernunft. Nach der 1. und 2. Originalausgabe neu hrsg. von Raymund Schmidt. Hamburg: Meiner.

Kant, Immanuel (1790/1991): Kritik der Urteilskraft. Stuttgart: Reclam.

Lakoff, George/Johnson, Mark (2000): Leben in Metaphern. Heidelberg: Auer.

Leppin, Volker (2007): Theologie im Mittelalter. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Locke, John (2018): Versuch über den menschlichen Verstand. Band II: Buch III und IV. Hamburg: Meiner.

Parker, Ian (1992): Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology. London: Routledge.

Platon (1961): Der Staat. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Prange, Klaus (2000): Plädoyer fur Erziehung. Hohengehren: Schneider Verlag.

Sebök, Zoltan (2008): Parasitäre Kultur. Berlin: Kadmos.

Taylor, Charles (1985): Self-interpreting animals. In: Taylor, Charles: Philosophical papers. Band I: Human agency and language. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, S. 45-76. https://doi.org/10.1017/CBO9781139173483.

Taylor, Charles (1996): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Thompson, Christiane (2020): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Urmson, James Opie (1967): Ideas. In: Edwards, Paul (Hrsg.): The Encyclopedia of Philosophy. Band 4. New York: Macmillan & Free Press, S. 118-120.

Whitehead, Alfred North (2012): Die Ziele von Erziehung und Bildung und andere Essays. Herausgegeben und übersetzt von Christoph Kann und Dennis Sölch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.