
Andreas Poenitsch
***Möglichkeiten und Grenzen von
Vermittlung***
Kritik einer didaktischen Selbstverständlichkeit¹

I. Einleitung

Nichts ist so verführerisch wie das Selbstverständliche. Weil es ohnehin plausibel ist, scheint es jedes weitere Nachdenken überflüssig zu machen. Aber gerade an den vermeintlichen Selbstverständlichkeiten eines Diskurses haben Zweifel und kritische Gedanken ihren Einsatz – nicht im Einrennen offener Türen.

Eine dieser Selbstverständlichkeiten innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses ist das Thema Vermittlung. Dabei wird in der Regel – selbst wenn man über den umgangssprachlichen Gebrauch hinaus an die begrifflichen Verwendungen des Wortes Vermittlung denkt – nicht gefragt, weshalb und inwiefern etwas getrennt und noch unvermittelt ist, sondern dieses ist allgemein in seinem *dass* schon vorausgesetzt, sei es, dass das Unvermittelte traditionell oder aus Gewohnheit, vermeintlich selbstverständlich oder noch ganz anders als unvermittelt gesetzt oder empfunden, akzeptiert oder auch nur bedauernd hingenommen wird. Gefragt wird außerdem nicht mehr vorrangig, *ob* überhaupt etwas zu vermitteln ist oder vermittelt werden kann, sondern unangefochten tritt das *Wie* des Vermittelns in den Vordergrund, sodass der Topos Vermittlung mehr oder weniger unbemerkt den Status eines Dritten bekommt, das zwischen den zu vermittelnden Seiten, Gegenständen, Extremen oder Parteien ausgleichen oder versöhnen soll, selbst aber, d. h. in seiner Konstituiertheit, nicht mehr in Frage steht. Im Erkenntnisprozess etwa stellt die Vermittlung jenes Moment dar, welches die verschiedenen Bereiche der Erkenntnis, zum Beispiel Subjekt und Objekt, durch Begriffe, Sprache, Symbole oder irgendein anderes Medium miteinander verbinden soll. In diesen Umschreibungen wird suggeriert, dass Vermittlung etwas substantiell und funktional Eigenständiges sei, weniger aber ein fragliches Verhältnis und Beziehungsgefüge, d. h. eine Relation, die problematisch angewiesen bleibt auf ihre entsprechenden Relata und ohne diese eigentlich nichts ist. Auch die in der Grammatik des Wortes verankerte und folgenreiche Mehrdeutigkeit, dass nämlich Vermittlung ineins den Prozess des Vermittelns und dessen Resultat, eben die Vermittlung selbst, bedeutet, wird oft und nicht nur alltagssprachlich überhört. Und genau das dürfte ja auch eine der zentralen Schwierigkeiten bei allen Bestimmungen des Bildungsbegriffs sein.

Andreas Poenitsch

Das Problem, das sich hier abzeichnet, ist offensichtlich sehr aktuell und, wenn man genau hinschaut, auch alles andere als neu; insgesamt kann man wohl von einem der zentralen erziehungswissenschaftlichen Probleme sprechen und dies auf den verschiedensten Ebenen belegen: exemplarisch etwa im systematischen Umfeld der Theorieentwicklung, in bildungs- bzw. hochschulpolitischen Kontexten und darüber hinaus im gesamten Feld praktisch-pädagogischer Tätigkeit.

Ich gebe ein paar Beispiele: HEINZ-ELMAR TENORTH etwa bemerkt und bemängelt in seinem Gedenk-Aufsatz für Klaus Mollenhauer das Fehlen einer historischen »Rekonstruktion, Analyse und Kritik des Begriffs der ›Vermittlung‹ in der Pädagogik«², obwohl dieser Begriff im Anschluss an Klaus Mollenhauers 1964 programmatisch geforderte Vermittlung von Theorie und Praxis in gleichsam »inflationärer Fülle« aufgetaucht sei. Bei seinen Recherchen dürfte er allerdings zumindest eine wichtige Untersuchung übersehen haben.³

Auf einer anderen Ebene, nämlich in der aktuellen Diskussion über die Professionalisierung der Lehrerbildung, betont FRANK-OLAF RADTKE in einem Beitrag zu deren »Autonomisierung, Entstaatlichung und Modularisierung« den besonderen Stellenwert von Didaktik als einer sogenannten »Vermittlungswissenschaft«: »Die Absicht, Wissenschaft in der Lehre zum Gegenstand von Vermittlungs- bzw. Transformationsanstrengungen zu machen, bedarf einer eigenen theoretischen Kompetenz, die als Didaktik beschrieben wird. In der Didaktik geht es um die Auseinandersetzung mit den Disziplinen, die zum Gegenstand der Vermittlung gemacht werden und um die Fragen, was, wann, wie gelehrt werden soll. Zu den Vermittlungswissenschaften gehören im engeren Sinn Berufs- bzw. Betreuungswissenschaften, in denen das Transformations- und Vermittlungsproblem selbst zum Thema gemacht wird.«⁴ Bei allem reformerischen Eifer scheint RADTKE gleichwohl die Grenzen zu spüren, die den Vermittlungsgedanken umgeben, wenn er einsieht, dass der Lehrerberuf »nicht zuletzt deshalb immer wieder als ein ›unmöglicher‹ beschrieben worden« sei, »der in Paradoxien und Antinomien führt, weil in ihm ›klinische Anwendung‹ erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Wissens und die Vermittlung fachwissenschaftlichen Wissens – wie er es nennt – amalgamiert sind«.⁵

Und noch ganz jung ist die »Stellungnahme der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung«, wo deren Vorsitzende INGRID GOGOLIN im thematischen Zusammenhang von »Berufsfeld- und Praxisbezug« schreibt: »Ein weiteres gewichtiges Argument gegen eine zunächst allein fachwissenschaftliche Ausbildung für das Lehramt ist, dass es keine Deckungsgleichheit zwischen Universitätsfach und Schulfach gibt. Es bedarf deshalb der Vermittlung zum Unterrichtsfach, also erneut: der Herstellung eines Berufsfeldbezugs.«⁶

Der dritte exemplarische Bereich, derjenige des praktisch-pädagogischen Alltagsbetriebs welcher Sorte auch immer, bedarf wohl keiner ausdrücklichen Belege für die Aktualität jener von Tenorth bemerkten inflationären Fülle – denn wer ist nicht

Möglichkeiten und Grenzen von Vermittlung

häufig konfrontiert mit der Diskrepanz zwischen den Vermittlungsansprüchen von außen, also etwa von Studierenden, und den eigenen Mühen, diesen zu genügen bzw. mit der Sorge, ihnen eben nicht zu genügen. In einer FAZ-Besprechung von WALTER KEMPOWSKIS »Einfache Fibel« von 1979 ist diese Sorge schön getroffen, wenn es heißt: »Immer wieder war er glücklich und verwundert, dass die Kinder es lernen konnten: in Buchstabenfolgen jene Wörter zu erkennen, die wir täglich sprechen. Und in jedem neuen Jahr gab es irgendwann eine Schrecksekunde: Was, wenn es diesmal nicht klappt?«⁷

Wenn man die Blickrichtung von den angesprochenen Beispielebenen und der darin sichtbar werdenden systematischen Aktualität des Vermittlungsproblems wechselt und die historische Genese des Vermittlungsgedankens zum Thema macht, stößt man auf einen breit angelegten und anspruchsvollen philosophischen und theologischen Gedankengang seit der Antike, den ich hier nicht im Detail verfolgen kann.⁸ Allerdings könnte ein solcher Rückgang einmal mehr deutlich machen, dass einige der Fragen, die das erziehungswissenschaftliche Denken und Handeln von heute an- und umtreiben, nicht sogleich Schaden nähmen, wenn sie manche Wegverzweigungen ihres Gewordenseins hin und wieder vor Augen hätten. Dabei würde man dann auf den Beginn des Problems in den Begriffen »methexis« und »anamnesis« in PLATONS Ideenlehre stoßen sowie auf dessen Weiterführung im aristotelischen Gedanken vom wirkenden Geist als dem unbewegten Bewegten. Man könnte das Problem verfolgen über die Augustinus, THOMAS VON AQUIN und vor allem den Cusaner bewegende theologische Frage, ob Christus der Vermittler zwischen Gott und den Menschen sei, bis hin zur Theorie der »absoluten Vermittlung« auf dem Höhepunkt des Deutschen Idealismus, nämlich in HEGELS Dialektik, insbesondere in den religionsphilosophischen Schriften. Die gedanklichen Anstrengungen aller der eben genannten Positionen kreisen auf höchstem Reflexionsniveau um die Frage, was überhaupt Vermittlung bedeutet, unter welchen Bedingungen sie möglich erscheint, und wie sie gegebenenfalls zu verwirklichen sei. Das Gros dieser Problemfülle scheint im Bewusstsein mancher Erziehungswissenschaftler und Didaktiker von heute weitgehend verschwunden zu sein bzw. ist in der Selbstverständlichkeit – mit HEGELS schöner Polysemantik – »aufgehoben«.

Ich möchte nun, nach diesen einleitenden und vielleicht ein wenig Verwirrung stiftenden Überlegungen zum Problem im weiteren zu zeigen versuchen, dass im heute weitgehend etablierten Vermittlungsdenken die Grenzen dieses Denkens zu wenig Beachtung finden, sodass die – wie ich finde – durchaus erkennbaren Möglichkeiten in eine falsche Richtung vereinseitigt werden. Die Kritik, die meine Themenformulierung in Aussicht stellt, soll dabei nicht positionell das eine schlecht machen, um dem etwas anderes, angeblich besseres gegenüberzustellen, sondern sie ist wortgetreu im Sinne von griechisch »krinein« zu verstehen. Das heißt, Kritik wird als ein möglichst wertfreies und – wenn man so will – »offenes« Unterscheiden betrieben, ohne dass damit bereits erkennbare Lösungsansprüche

Andreas Poenitsch

oder gar Lösungsvorschläge für das Problem verbunden sind; eine leichte Tendenz zum Konstruktiven dürfte der Kritik am Vermittlungsproblem – bei aller pädagogischen Skepsis – gleichwohl nicht schaden.

Zu diesem Zweck untersuche ich im folgenden zweiten Teil meiner Überlegungen zunächst in groben Zügen und in unterschiedlicher Ausführlichkeit einige Stationen der pädagogischen Klassiker-Galerie, jeweils aus der leitenden Hinsicht ihres Umgangs mit dem Vermittlungsproblem, allen voran FRIEDRICH SCHLEIERMACHER, der vielleicht als Musterbeispiel für einen problemorientierten Zugang gelten kann. Ein paar andere, nämlich ROUSSEAU, HUMBOLDT und HERBART, kommen ebenfalls kurz und ohne sie gegeneinander gewichten zu wollen, zur Sprache. Im Kontrast dazu werde ich anschließend einige zentrale Thesen der Didaktik des »frühen« WOLFGANG KLAFKI vorstellen, um daran zu zeigen, dass sein prominenter Zugriff auf das Vermittlungsproblem einem wohl entscheidenden Missverständnis erliegt und damit Konsequenzen ermöglicht hat, deren Wirkungen unvermindert zu spüren sind.⁹ KLAFKIS Didaktik habe ich deshalb gewählt, weil er bis heute als Synonym für den westdeutschen Aufschwung der Didaktik seit den sechziger Jahren gilt, auch wenn etwa HERWIG BLANKERTZ' »Theorien und Modelle der Didaktik« oder HILBERT MEYERS Didaktische Modelle wie seine Arbeiten zur Schulpädagogik aktuellere Repräsentanten der Didaktik sind. Bei diesen beiden hat sich mit Blick auf das Ausgangsproblem Vermittlung, wie ich finde, nichts Grundsätzliches verändert. Manche Exponenten der Didaktik könnten dagegen einwenden, man habe das eigentlich Problematische im Vermittlungsbegriff ja selbst längst erkannt. Allerdings bleibt dann zumindest die Frage, aus welcher Einsicht denn die ungebrochene Konjunktur der Didaktik resultiert, zu der sich neuerdings – und ebenfalls wie selbstverständlich – die Variante Hochschuldidaktik hinzugesellt hat, nebst dem sanktionierten Voyeurismus in Gestalt ihrer Komplizin Evaluation. Es dürfte doch wohl längst jedem klar sein, dass sich so ziemlich alles evaluieren lässt und mit dem so Evaluierten auch so ziemlich alles belegen oder auch widerlegen.

Im abschließenden dritten Teil werde ich das Moment der Kritik noch einmal aufgreifen und versuchen, dem Vermittlungsproblem wenigstens andeutungsweise eine konstruktive Richtung zu geben. Den Abschluss bilden drei zusammenfassende Thesen, wovon die dritte einen Schritt über das Gesagte hinausgeht.

Noch eine letzte Bemerkung: Ein Vortrag zum Thema Didaktik, in dem diese, aufs Ganze gesehen, vielleicht schlecht wegkommt, ist nicht automatisch gleichbedeutend mit einem schlechten didaktischen Vortrag; so wie – anders gewendet – eine breiter angelegte Untersuchung über Konturen pädagogischer Relativität noch längst nicht bedeutet, dass Relativität gleichsam für alles Pädagogische, inklusive der eigenen Argumentation, gälte oder zu gelten habe.¹⁰ Der Mainzer Phänomenologe GERHARD FUNKE hat diesen oft verkannten Trugschluss einmal so auf den Punkt gebracht: »*Relatives* erkennen heißt nicht relatives *Erkennen*«. ¹¹

II. Hauptteil

1.

Für die Brisanz der Vermittlungsproblematik findet man auch dann noch eine Fülle einschlägiger Belege, wenn man die für heute als belangvoll erachtete Spanne erziehungswissenschaftlicher Geschichtsschreibung erst spät, etwa mit dem sogenannten »pädagogischen Jahrhundert«, wie das überwiegend der Fall sein dürfte, beginnen lässt. Aber auch dann sind deren antike Motive und Fragestellungen nur gewaltsam zu übersehen.

Gleichsam mit einem Bein in der Antike steht FRIEDRICH SCHLEIERMACHER. Sein Grundlegungsversuch einer Theorie der Erziehung vom Anfang des 19. Jahrhunderts präsentiert die ganze Breite geschichtsphilosophischer und pädagogischer Fragestellungen, von metatheoretischen Reflexionen über Form, Inhalt und Methode der zu entwerfenden Theorie bis hin zu konkreten Fragen von Schulorganisation und Schulreform. Nicht nur sein erziehungstheoretischer Entwurf, sondern sein gesamtes Denken lässt sich auf wenigstens drei verschiedenen Ebenen als eine Theorie der Vermittlung und ihrer Probleme lesen. So erfordert zum einen der Bereich der Ethik, der bei SCHLEIERMACHER in die Richtung einer Kulturphilosophie weitergedacht ist, gleich eine mehrfache Vermittlungsleistung; nämlich zum einen zwischen der ethischen Idee und dem konkreten Handeln, zum anderen zwischen den jeweiligen Generationen, weil Schleiermacher Ethik als einen kontinuierlichen Prozess denkt, und schließlich wissenschaftstheoretisch, nämlich zwischen spekulativer Geschichtswissenschaft und empirischer Geschichtskunde. Die zweite Ebene der Vermittlung ist die Dialektik, der SCHLEIERMACHER eine neue Wendung gegeben hat, und die sich aus heutiger Sicht als ein Modell für eine dialogische bzw. intersubjektive Wissenschaftspraxis deuten lässt.¹² Der unauflöslliche Zusammenhang von Denken, Sprechen und Verstehen, zusammengefasst in SCHLEIERMACHERS Gedanken der hermeneutischen Vernunft, bedeutet danach bis heute, dass Wissen allein auf dem Wege der sprachlichen Mitteilung bzw. Vermittlung, also nur dialogisch und konsensuell entstehen kann. Die dritte Ebene endlich ist die Pädagogik, die – und das ist hier entscheidend – als Theorie, d. h. etwa als wissenschaftliche Aufklärung über Voraussetzungen und Differenzen, zwar Vermittlungsleistungen vorbereiten kann, aber die faktische Vermittlung selbst weder vorwegnehmen noch sonst wie sicherstellen kann. Die konkrete pädagogische Vermittlung ist für Schleiermacher die spezifische Leistung des sowohl mit theoretischen als auch praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgestatteten – wie er es nennt – »besonnenen Erziehers«. Die Pädagogik bekommt bzw. behält damit ihren bis heute gültigen Status zwischen erziehungsphilosophischer Spekulation auf der einen Seite und technisch-empirischer Kunstlehre im aristotelischen Sinne auf der anderen Seite. Die Plausibilität von SCHLEIERMACHERS mehrdimensionaler Theorie der Vermittlung und das Gelingen der Vermittlungen selbst sind – auch das ist entscheidend – gebunden an die Hoffnung, dass der besonnene

Andreas Poenitsch

Erzieher zum Subjekt werde, bzw. sein Gefühl, im griechischen Sinne von *sophrosyne*, zur Instanz der Vermittlung zwischen aufklärender Theorie und besonnener Praxis.¹³ Übertragen auf die leitende Fragestellung nach Möglichkeiten und Grenzen von Vermittlung kann SCHLEIERMACHERS Denken, selbst wenn man den Zugriff nur oberflächlich hält, als durchaus ausbalanciert und offen bewertet werden, weil dem theorietechnisch unverzichtbaren Moment der Vermittlung auf den drei gezeigten Ebenen an den pädagogisch entscheidenden Nahtstellen ein unübersehbares Moment von Kontingenz gegenübersteht. Die konkrete Vermittlung in der erzieherischen Praxis oder analog dazu der Grund für das hermeneutische Sinnverstehen bleiben auffällig unbestimmt und unverfügbar ereignishaft. – Wie konnten sie nur zum Gegenstand einer kalkulierenden und planenden Wissenschaft werden?¹⁴

Die weiteren Indizien dafür, dass das Vermittlungsproblem von einschlägigen Vertretern der erziehungswissenschaftlichen Tradition in ähnlicher Weise offen gehalten wird, kann ich jetzt nur streifen.

So lässt sich etwa zeitgleich mit SCHLEIERMACHER auch HERBARTS Theorie des erziehenden Unterrichts als ein Beleg für ein offenes Vermittlungsdenken lesen, wenn auch mit deutlich früher einsetzender Wirkung und, im Gegensatz zu SCHLEIERMACHER, vehement einem pädagogischen Realismus verpflichtet. HERBART exponiert einerseits die Notwendigkeit und Möglichkeit von Vermittlung, in der Hauptsache zwischen einer an KANT orientierten Ethik und einer noch in den Kinderschuhen steckenden empirischen Lernpsychologie und Unterrichtsmethodik; andererseits verlagert er jedoch deren Realisation aus der theoretischen Anstrengung in ein Terrain, das letztlich für jeglichen kontrollierten und überprüfbaren Zugriff unzugänglich ist, nämlich in seinen berühmten »pädagogischen Takt« und ein diesen irgendwie verbürgendes Gefühl.¹⁵

Auch bei WILHELM VON HUMBOLDT finden sich mühelos einschlägige Denkgestalten einer eher offenen Behandlung der Vermittlungsproblematik. Der Kerngedanke von HUMBOLDTS Bildungstheorie ist die sich rückhaltlos steigernde und in ihrer Einsamkeit an LEIBNIZ erinnernde Individualität, die in allumfassender Wechselwirkung mit den Gegenständen der Welt und im Umgang mit anderen Menschen sich selbst bildet. Der Motor für diese so verstandene Vermittlung ist in HUMBOLDTS anfänglichem Denken ein metaphysischer Kraftbegriff, der sowohl an den aristotelischen *Energeia*-Gedanken als auch an die gerade entstandene Newtonsche Physik anknüpft. In seinem späten Denken übernimmt diese Rolle, gleichsam als Konkretion der Kraftmetaphysik, die menschliche Sprache, für deren sowohl intensive philosophische Durchdringung als auch extensive empirische und vergleichende Erforschung und sogar Beherrschung HUMBOLDT bis heute berühmt ist. Und weil HUMBOLDT wie vor ihm niemand sonst in vergleichbarer Klarheit erkennt, dass die Sprache zugleich ein lebloses Produkt, ein knöchernes, empirisches Gerippe und ein energetisches, lebendiges Geschehen ist, kann bzw. muss auch er gegen alle sprachlichen Vermittlungsambitionen – und ganz im Sinne

Möglichkeiten und Grenzen von Vermittlung

seines Weggefährten aus preußischen Reformzeiten SCHLEIERMACHER – zu der Einsicht gelangen, dass alles Verstehen immer zugleich ein Nicht-Verstehen ist und alle vermittelnde Übereinstimmung – wie er an mehreren Stellen schreibt – »in Gedanken und Gefühlen zugleich ein Auseinandergehen«. ¹⁶ Auch hier steht das Ideal der individuellen, universellen und totalen Vermittlung im deutlichen Kontrast zu den unplanbaren und unverfügbaren Anteilen der Sprache, wie sie im konkreten, lebendigen Sprachgeschehen zur Geltung kommen; auch bei HUMBOLDT bleibt das Vermittlungsproblem in dieser Version offen.

Ich nenne einen letzten Beleg und schließe die pädagogische Ahnengalerie mit ROUSSEAU. »Das Paradigma moderner europäischer Pädagogik«, wie HERWIG BLANKERTZ ROUSSEAU und dessen Roman »Emile oder Über die Erziehung« genannt hat, setzt ebenfalls ganz auf Vermittlung, wenngleich in einer eigenen Variante. ¹⁷ Das durchgängige Konstruktionsprinzip des Emile ist das pädagogische Stilmittel des situativen Arrangements und seiner indirekten Wirkung. Von diesem Arrangement, d. h. von der detaillierten Vorausplanung einschlägiger Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtssituationen, verspricht bzw. erhofft sich ROUSSEAU spezifische Wirkungen bei seinem Zögling, ohne dass für diesen zunächst transparent wird, wer, was, warum und zu welchem Zweck mit ihm unternimmt. Wenn etwa Emile, um ein bekanntes Beispiel zu nehmen, beim übermütigen Fußballspielen die Fensterscheibe seines Schlafzimmers zerbricht, greift der Erzieher nicht direkt ein, indem er etwa belehrt, tadelt oder verbietet, sondern er setzt auf den indirekten Sachzwang, der hier bedeutet, dass Emile im kalten Winter in seinem Schlafzimmer ohne Fensterscheiben wohl heftig wird frieren müssen.

Mit solchen und einer Fülle anderer Tricks setzt ROUSSEAU eindeutig auf die Möglichkeiten der Vermittlung, und zwar dergestalt, dass sich die gewünschte erzieherische Einsicht gleichsam notwendig und automatisch einstellt. Die Grenzen eines derartigen indirekten Vermittlungskonzepts spricht ROUSSEAU zwar nicht ausdrücklich an, sie sind m. E. aber offensichtlich. Denn in analytischer Hinsicht ist es ohne weiteres möglich, auch andere Schlussfolgerungen aus dem Arrangement des heimlichen Erziehers zu ziehen. So wäre es etwa denkbar, dass der pfiffige Emile, um im Beispiel zu bleiben, dem drohenden Kälteschock auch hätte entgegen können, ohne auf das wilde Fußballspielen zukünftig verzichten zu müssen; z. B. indem er sich eine Heizung besorgt oder das offene Fenster mit Brettern zugemagelt hätte. In beiden Handlungsalternativen würde eine Vermittlung im Sinne von ROUSSEAUS Theorie indirekter, arrangierter Erziehung zustande kommen, nur eben nicht die von ihm intendierte Einsicht, von der doch der ganze erzieherische Erfolg abhängt. Auch in diesem Fall erkennt man ohne Umwege die hier entscheidende Konstellation einer offenen Vermittlungsproblematik wieder, auch wenn ROUSSEAU das Motiv der Begrenztheit von Vermittlung, also die letztlich kontingente Umsetzung des pädagogischen und didaktischen Arrangements durch Emile, zugunsten der Plausibilität seiner pädagogischen Konstruktion nicht ausdrücklich thematisiert.

Andreas Poenitsch

Genau dieses Motiv aber, die Begrenztheit von Vermittlung, geht in der Ausformulierung der Vermittlungswissenschaft par excellence, der gegenwärtigen Didaktik, faktisch verloren. Die Grenze der blinden Flecken in der Theorie und das unvermeidliche Angewiesensein auf Kontingenzsprünge in jeder praktischen pädagogischen und didaktischen Tätigkeit weichen einer wissenschaftlichen und in deren Sog bildungspolitischen Vermittlungseuphorie, die offensichtlich vergessen hat, dass sich ihr zentraler Gegenstand bei näherem Hinschauen gegen eben jene Wissenschaftlichkeit sperrt, bzw. nur um den Preis einer metaphysiklastigen und folgenreichen Verkürzung des Problems überhaupt erst zum Gegenstand von Wissenschaft gemacht werden kann und gemacht wurde. Damit komme ich zu WOLFGANG KLAFKI, dessen hier entscheidende Gedanken ich wiederum nur in groben Zügen darstellen kann.

2.

KLAFKIS Hinwendung zur Didaktik in den sechziger Jahren versteht sich ausdrücklich als Verabschiedung einer ganzen Traditionslinie wissenschaftlicher Pädagogik, nämlich als Abkehr von den Jahrhunderte lang verhandelten Fragen nach Wesen, Sinn und Zweck von Bildung, Erziehung und Unterricht – Problemen also, an denen sich die pädagogische Tradition bekanntermaßen lange theoretisch verausgab hat, ohne nach der Auffassung vieler Kritiker praktisch voranzukommen. Gegen diese aussichtslosen Wesensdefinitionen und Zweckbestimmungen von Bildung schließt sich KLAFKI zunächst betont nüchtern an eine Definition von EUGEN FINK an: »Bildung ist im ursprünglichen Sinne die geistige Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt, das wissentliche und willentliche Selbst- und Weltverhältnis des menschlichen Daseins.«¹⁸ Die wichtigste Folgerung hieraus ist für KLAFKI, dass Bildung in der Praxis weder einseitig material, also auf die objektiven Inhalte ausgerichtet, noch einseitig formal, d. h. auf die subjektiven Denkweisen und Einstellungen hin, konzipiert wird. Einseitig materiale Bildung findet etwa dann statt, wenn die objektiven Kulturinhalte mit den Unterrichts- bzw. Bildungsinhalten identisch sind und ohne angemessene Rücksicht auf die Lernenden nicht in eine für sie fassliche Form gebracht werden. Einseitig formale Bildung hingegen hat es vorrangig mit der »Gewinnung und Beherrschung der Denkweisen, Gefühlskategorien und Wertmaßstäbe« zu tun, insgesamt also mit den »Methoden«, mit Hilfe derer sich der junge Mensch die Fülle der Inhalte zu eigen machen kann.¹⁹ Zur Vermeidung von beiden Einseitigkeiten kommt es auf die konkrete Begegnung, die Vermittlung von Subjekt und Objekt, Lernendem und zu Lernendem im didaktisch präparierten Unterricht an. Der Garant der Vermittlung ist für KLAFKI eine »Didaktik des Exemplarischen, Typischen, Repräsentativen und Elementaren«²⁰, die den Lernenden den zu lernenden Stoff weder als bloß zu benutzendes Mittel präsentiert, noch sie in dessen Reichtum ersticken lässt, sondern sie mit den jeweiligen Sachverhalten, Fragen und Problemen so konfrontiert, dass ihnen

Möglichkeiten und Grenzen von Vermittlung

daran etwas Grundsätzliches aufgeht. Denn nur wenn im einzelnen Bildungs*inhalt* ein Bildungs*gehalt*, d.h. eine allgemeine Bedeutung verborgen ist und entdeckt wird, findet wirklich geistige Durchdringung und Aneignung statt, treten Subjekt und Objekt in eine – wie KLAFKI schreibt – »*erlebte* Einheit der Bildung«²¹. Die wird nun wie folgt definiert: »Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt.«²²

Der Wurm dieses Ansatzes steckt in KLAFKIS Begriff der Wirklichkeit. Denn auf die didaktisch entscheidende Frage, wie dem Jugendlichen auf den verschiedenen Bildungsstufen die Wirklichkeit begegnet, kann es eigentlich, wenn man erkenntnistheoretisch auf der Höhe der Zeit ist, nur eine Antwort geben, nämlich die, dass die Wirklichkeit jedem anders begegnet. Das aber würde bedeuten, dass die subjektive Erfahrung des Jugendlichen, und damit letztlich etwas Zufälliges, zum Geltungskriterium dafür wird, was bei KLAFKI fundamental, elementar oder exemplarisch heißt. Hiermit theoretisch unvereinbar ist aber KLAFKIS didaktische Regieanweisung für die Lehrerin und den Lehrer, welche lautet: »Zeige, dass und in welcher Weise die Wirklichkeit, die du aufschlüsselst, die Wirklichkeit des jungen Menschen in seiner Gegenwart und vermutlich in seiner Zukunft ist!«²³ Konsequenz zu Ende gedacht würde das bedeuten, dass die zufälligen, subjektiven Erfahrungen der Jugendlichen diejenigen didaktischen Prinzipien begründen, die wiederum die richtige Art und Weise begründen, in der man die Jugendlichen die Wirklichkeit erfahren lässt. KLAFKIS Konstruktion gerät somit in eine erkenntnistheoretische Falle, weil er nicht bemerkt, dass gelungene Metaphern zwar geeignet sein können, Erkenntnistheorie zu illustrieren, nicht aber, sie zu ersetzen. Diese Falle lautet pointiert so: Das Subjekt begründet seine Wirklichkeit und hat in ihr zugleich seinen Grund. Wenn aber das Begründete zugleich der Grund des Grundes ist, so dass man letztlich bis ins Unendliche zurückgehen kann, ohne je zu einem wirklichen Grund zu gelangen, steht man erkenntnistheoretisch vor einem Zirkelschluss; und genau das ist KLAFKIS Vermittlung von Subjekt und Objekt, seine berühmte »doppelseitige Erschließung«.²⁴

Die Konsequenz aus diesem knappen und etwas spröden erkenntnistheoretischen Argumentationsgang ist verheerend. Die so beschriebene didaktische Vermittlung soll KLAFKIS Anspruch gemäß nämlich das Konkreteste und Wichtigste am Lernprozess sein, und sie zerrinnt immer dann zwischen den Fingern, wenn man versucht, sie als etwas Eigenständiges und Konsistentes zu bestimmen. Denn Vermittlung gibt es, so das Fazit in Anlehnung an die eingangs genannte Arbeit von CHRISTOPH TÜRCKE, »nur als Relation zwischen vermittelten Dingen. Sie ist stets Vermittlung *von etwas* – für sich genommen ist sie *überhaupt nichts*. Dies Nichts hat die Didaktik zu ihrem spezifischen Thema erhoben.«²⁵ Wollte man in die so entstandene Wunde noch ein wenig Salz streuen, könnte man in ähnlicher Schärfe resümieren: Die Didaktik ist, zumindest in der von KLAFKI maßgeblich

Andreas Poenitsch

inspirierten Rezeptionslinie, der aufrecht gehaltene und praktizierte Glaube, es sei tatsächlich möglich, die Prozesse des Lehrens und Lernens in deren Kern wissenschaftlich zu erfassen und zu steuern. In diesem Habitus wähnt sich die Didaktik gleichsam berufen zur Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Theorie und Praxis und letztlich sogar zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Was sie dabei unterschlägt, liegt auf der Hand: Erkenntnistheoretische Leerstellen, Kontingenzsprünge und blinde Flecken vertragen sich nicht mit einigen der dominanten Kennzeichen von Wissenschaft, jedenfalls insofern, als etwa detaillierte und exakte Unterrichtsvorbereitung und -planung nicht schon zu hinreichenden Bedingungen bzw. Erfolg verbürgenden Garantien des Lehrens und Lernens hochstilisiert werden können, sondern nur notwendige Bedingungen sind und nur wegberaubende statt wegbeschreitende Funktionen haben können. Erst recht vertragen sie sich nicht mit einem durch und durch ökonomisierten Wissenschaftsverständnis, wo sich anstelle des vormodernen Gottes eine »verkappte Religion«²⁶, nämlich das unangefochten selbstverständliche Utilitäts- und Effektivitätsdenken der Gegenwart, breit gemacht hat und noch weiter breit machen dürfte.²⁷

KLAFKIS Didaktik mit ihrem gedanklichen Zentrum eines nachweisbaren erkenntnistheoretischen Zirkelschlusses markiert exemplarisch die Schwächen eines Denkens, das spürbar ohne Rückhalt in historischer und systematischer Reflexivität Probleme zu lösen vorgibt, die bei näherem Hinsehen vielleicht überhaupt nicht, zumindest aber so nicht lösbar sind. Wer wie selbstverständlich das Problem der didaktischen Vermittlung auf die Variante eines plan- und steuerbaren Resultats und Produkts reduziert, unterschlägt deren prozedurale Anteile: ihre Nicht-Planbarkeit, ihre Nicht-Steuerbarkeit, die Unbestimmbarkeit und Unverfügbarkeit ihrer Kontingenz und ihren Ereignischarakter, kurz ihre Grenzen. Auf dem Wege dieser Reduktion und Vereinseitigung wird aus einer traditionell weitgehend offenen Problemkonstellation ein einseitig geschlossener Funktionszusammenhang, der noch dazu einem gedanklichen Fehlschluss auf den Leim geht. Es könnte ja auch sein, dass Vermittlung, wenn sie denn geschieht, gerade *ohne* Didaktik geschieht, vielleicht sogar *trotz* Didaktik und nicht *wegen* Didaktik.

Die Frage, die sich nach diesem Fazit aufdrängt, dürfte etwa die sein, ob denn im Anschluss an die Kritik an KLAFKIS Didaktik überhaupt noch Chancen für eine gelingende Vermittlung bzw. ein sinnvolles Nachdenken über Didaktik erkennbar sind; oder anders gewendet, ist nach einer so exponierten destruktiven Sichtweise auf die Möglichkeiten von Didaktik überhaupt noch Platz für eine konstruktive Wendung des Problems?

III. Schluss

Nichts ist so verführerisch wie das Selbstverständliche. Weil es ohnehin plausibel ist, scheint es jedes weitere Nachdenken überflüssig zu machen. Aber gerade an

Möglichkeiten und Grenzen von Vermittlung

den vermeintlichen Selbstverständlichkeiten eines Diskurses haben Zweifel und kritische Gedanken ihren Einsatz – nicht im Einrennen offener Türen. So lautete meine Eingangsthese. Selbstverständlichkeiten aufzuspüren und aufzubrechen, ist seit jeher eine der dringlichsten Aufgaben von Philosophie bzw. deren Aus- und Weiterformulierung zur heutigen Bildungsphilosophie. Im Zuge eines solchen konsequenten und radikalen Aufspürens und Aufbrechens stößt man, in KLAUS MOLLENHAUERS einschlägig gewordener Formulierung, auf »Vergessene Zusammenhänge«²⁸, von denen ich abschließend nur eine Traditionslinie in Erinnerung bringen möchte.

Seit der sophistisch-sokratischen Konfrontation in der griechischen Antike hält sich die wenn auch immer wieder an den Rand gedrängte Kritik an einer einseitig produktiven und reproduktiven, selbstgewissen Auffassung von Lehre und Unterricht. Die Kritik entspringt einer pädagogischen Haltung, die mehr einen obliquen als den direkten Blick auf die fraglichen Sachverhalte wirft und deswegen fallweise zu mehr differenzierten und distanzierten Problemsichten gelangen kann, wobei prinzipiell auch die Möglichkeit eines Nichtwissens bzw. die Unlösbarkeit von Problemen mit einkalkuliert wird. In den weiten Zusammenhang eines solchen, gleichsam antithetischen Denkens gehören u. a. und in loser Reihenfolge: die sokratische Skepsis, das platonische Erziehungsverständnis einer dosiert gewaltsamen und mitunter schmerzhaften Periagoge, das gelehrte Nichtwissen des Cusaners, KANTS »Revolution der Denkungsart« sowie die verschiedenen Versionen eines transzendental-kritischen und skeptischen pädagogischen Denkens in der Gegenwart, in dem – neben anderem – die Voraussetzungs- und Bedingungsanalyse sowie die Prüfung der Möglichkeiten und Grenzen einer jeweiligen Problem- und Lösungskonstellation zentral sind. Mit Blick auf den Prozess- und Ereignischarakter des Vermittlungsproblems gehören in diesen Zusammenhang u. a. der Kairos-Gedanke aus FRIEDRICH COPEIS Untersuchung über den »fruchtbaren Moment im Bildungsprozess« oder GÜNTER BUCKS »epagogische« Lerntheorie und vor allem das von THEODOR BALLAUFF ausformulierte Konzept von Didaktik als Kathegetik, d. h. als skeptische Bildungslehre.²⁹ Gegen die Klage, ein solches skeptisches Verständnis von Pädagogik und Didaktik sei in erster Linie destruktiv und praxisfern, stehen die zahlreichen Einsätze entlang dieser Traditionslinie, die die Möglichkeiten von Vermittlung in konstruktiver Weise ausloten. Es dürfte leicht einsichtig sein, dass im Kontext von Erwägungen der konstruktiven und praktischen Möglichkeiten von Vermittlung die Sprache und konkrete sprachliche Vollzüge einen prominenten Platz einnehmen, ohne diese sogleich auf sozialwissenschaftliche Kommunikationstheorien oder psychologisch-therapeutische Gesprächsformen zu reduzieren. SCHLEIERMACHERS Satz, dass alles Voraussetzende in der Hermeneutik nur die Sprache sei, gilt hier verlustfrei auch für das Vermittlungsproblem. In den Mittelpunkt der Überlegungen rücken dann Themen wie das sokratische Lehrgespräch, dialogische Unterrichtsformen oder die Re-etablierung und Weiterentwicklung von Teilen der antiken Rhetorik zu einer

Andreas Poenitsch

Theorie pädagogischen Argumentierens.³⁰ Anzureichern sind solche zwar längst erprobten, aber in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Ausbildung – aus Gründen, denen hier nicht nachzugehen ist – deutlich vernachlässigten Vermittlungsformen mit einem klaren Grenzbewusstsein dafür, dass auch sprachliche Vermittlung nicht alles ist – ohne ihre propädeutische, also wegbereitende, einbeziehende und hervorruhende Leistung aber, vor allem didaktisch, das meiste nichts sein dürfte.³¹

Ich fasse den Gedankengang in drei Thesen zusammen:

Erste These: Vermittlung lässt sich als einschlägiger und zentraler erziehungswissenschaftlicher Begriff u. a. auf den Ebenen Theorieentwicklung, Reform der Lehrerbildung, Hochschulpolitik und Praxis exponieren, ohne dass das darin erkennbare Problem und dessen Folgen – Vermittlung als Prozess und/oder Produkt – systematisch und historisch konsequent reflektiert worden sind.

Zweite These: Ein Gang durch die jüngere erziehungswissenschaftliche Geschichte, konzentriert auf das sogenannte Pädagogische Jahrhundert, kann an den Stationen SCHLEIERMACHER, HERBART, HUMBOLDT und ROUSSEAU belegen, dass ein zunächst weitgehend ausbalanciertes Problembewusstsein hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen von pädagogischer und didaktischer Vermittlung einem einseitigen und unbegründeten Vertrauen auf die gleichsam grenzenlosen Möglichkeiten von Vermittlung in der Gegenwart gewichen ist – exemplarisch und in aller Kürze vorgeführt an KLAFFIS Didaktik der kategorialen Bildung.

Dritte These: Der Kritik von so verstandener Vermittlung als didaktischer Selbstverständlichkeit geht es weniger um konkrete und problemlösende Gegenvorschläge zum besseren Gelingen von didaktischen Vermittlungsprozessen als vielmehr um die wiedererinnernde Sicherung eines schon in der griechischen Antike einsetzenden, kritisch-skeptischen Problembewusstseins. Von dessen Stellenwert innerhalb der universitären erziehungswissenschaftlichen Ausbildung dürfte das Selbst- und Fremdbild einer Disziplin abhängen, die zunehmend unter ökonomische und administrative Zwänge gerät.

Anmerkungen:

- 1 *Vortrag im Rahmen des Habilitationsverfahrens vom 24.10.2001, geringfügig erweitert.*
- 2 HEINZ-ELMARTENORTH: *Die zweite Chance. Oder: Über die Geltung von Kritikan-sprüchen »kritischer Erziehungswissenschaft«.* In: *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Hg. von Heinz Sünker und Heinz-Herrmann Krüger. Frankfurt am Main 1999, S. 146 (Anm. 28).*
- 3 Vgl. CHRISTOPH TÜRCKE: *Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults. Lüneburg 2.1994.*
- 4 FRANK-OLAF RADTKE: www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/radtke.btm, S. 4.

- 5 *Ebda.*
- 6 INGRID GOGOLIN: *Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung.* In: *Erziehungswissenschaft.* 12. Jg. 2001, H. 23, S. 36.
- 7 FRANKFURTER ALLGEMEINE ZEITUNG, 5.6.1982, *Bilder und Zeiten* Nr. 128.
- 8 Vgl. dazu etwa die einschlägigen Artikel in: ENZYKLOPÄDIE PHILOSOPHIE UND WISSENSCHAFTSTHEORIE. Hg. von Jürgen Mittelstraß. Mannheim u. a. 1980 und: WÖRTERBUCH DER PHILOSOPHISCHEN BEGRIFFE. Hg. von Armin Regenbogen und Uwe Meyer. Hamburg 1998.
- 9 Die Kritik richtet sich vornehmlich gegen den »frühen« KLAFKI und seinen weiten Teilen der Emanzipatorischen Pädagogik eigenen Fortschrittsoptimismus. Nicht zu übersehen ist, dass dieser Optimismus in späteren Schriften bzw. Auflagen selbstkritisch differenziert wird, insbesondere in der Ausarbeitung der Elemente kritisch-konstruktiver Didaktik. Vgl. dazu WOLFGANG KLAFKI: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.* Weinheim, Basel 5.1996, vor allem S. 141-161. Diesen Hinweis verdanke ich Norbert Meder.
- 10 Vgl. dazu ANDREAS POENITSCH: *Konturen pädagogischer Relativität. Bildungsphilosophische Analysen zur Lage der Pädagogik in der Spätmoderne. Habilitationsschrift, Koblenz 2000. (Erscheint 2002).*
- 11 GERHARD FUNKE: *Zur Signatur der Gegenwart.* Bonn 1990, S. 24.
- 12 Vgl. WOLFGANG PLEGER: *Die Kunst der Gesprächsführung. Zu Schleiermachers Hermeneutik und Dialektik.* In: Dieter Burdorf, Reinold Schmücker (Hg.): *Dialogische Wissenschaft. Perspektiven der Philosophie Schleiermachers.* Paderborn u.a. 1998, S. 125-136.
- 13 Analog hierzu kann in SCHLEIERMACHERS *Hermeneutik* das Moment der Divination verstanden werden, also die Vergöttlichung als die notwendige Bedingung für die Vermittlung zwischen Nichtverstehen und Verstehen.
- 14 Den Gedanken der Divination im Anschluss an SCHLEIERMACHER findet man in gleichsam säkularisierter Fassung wieder in GADAMERS *Problem der Applikation in Wahrheit und Methode*, und das notwendige Komplementär zu SCHLEIERMACHERS Vergöttlichung, nämlich die Hoffnung, spürt man noch deutlich bei JÜRGEN HABERMAS, nämlich in dessen *Restidealismus einer herrschaftsfreien Kommunikation* bzw. in der apriori gesetzten Gemeinschaft aller daran Beteiligten.
- 15 Vgl. DIETRICH BENNER (Hg.): *Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik. Band 1: Ausgewählte Texte, Band 2: Interpretationen.* Weinheim 1997. Ders.: *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik.* Weinheim, München 2.1993.
- 16 Vgl. WILHELM V. HUMBOLDT: *Werke in fünf Bänden.* Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart 1960ff. Hier: Band 3 (Schriften zur Sprachphilosophie), S. 439.
- 17 Vgl. HERWIG BLANKERTZ: *Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart.* Wetzlar 1982, S. 69.

 Andreas Poenitsch

- 18 EUGEN FINK: *Menschenbildung – Schulplanung*. In: *MUND Juni 1960*, S. 14. Zitiert in: Wolfgang Klafki: *Das Problem der Didaktik*. In: *Ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim 10.1975.
- 19 WOLFGANG KLAFKI: *Kategoriale Bildung*. In: *Ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim 10.1975, S. 36.
- 20 *A.a.O.*, S. 39.
- 21 *A.a.O.*, S. 43.
- 22 *Ebda.*
- 23 WOLFGANG KLAFKI: *Das Problem der Didaktik*. *A.a.O.*, S. 114.
- 24 WOLFGANG KLAFKI: *Kategoriale Bildung*. *A.a.O.*, S. 43.
- 25 CHRISTOPH TÜRCKE, *a.a.O.*, S. 16.
- 26 »Verkappte Religionen – Kritik des kollektiven Wahns« ist der Titel eines kaum wahrgenommenen Buches von CARL CHRISTAIN BRY aus dem Jahre 1924. (Locham-München 3.1964).
- 27 Es dürfte kaum nötig sein darauf hinzuweisen, dass sich im so entstandenen Hohlraum der nur vermeintlich vermittelten Subjekt-Objekt-Relation zwei Fächer bequem einrichten konnten, die sich geradezu ideal ergänzen und heute wie selbstverständlich zum festen Inventar der Erziehungswissenschaften gehören. Das ist zum einen, auf die subjektive Seite der Didaktik hin orientiert, die erfahrungs- bzw. verhaltenswissenschaftliche Lernpsychologie mit deren Variante der Motivationsforschung, und zum anderen, die objektive Seite untersuchend, die ebenfalls empirische Spielart der Didaktik mit dem Namen Curriculumforschung. Die Lernpsychologie katalogisiert die verschiedenen Lernarten und -schritte, die Curriculumforschung die dazugehörigen Inhalte. Die Vermittlung beider heißt dann Verhaltensänderung, ist durch den Unterricht intendiert und hat als Lernzielorientierung bzw. als Vermittlung gewisser Kompetenzen und Qualifikationen zur Lebensbewältigung ungebrochen Konjunktur. Deshalb ist es nur folgerichtig und kaum verwunderlich, wenn in den jüngsten Richtlinien zur Zertifizierung von erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengängen in erster Linie auf die Psychologie und die Didaktik gesetzt wird, aber für pädagogische Grundlagenforschung oder darüber hinaus gar für eine bildungsphilosophische Problematisierung von Grundlegung generell keine Zeit und kein Platz bleiben.
- 28 Vgl. KLAUS MOLLENHAUER: *Vergessene Zusammenhänge*. München 1983.
- 29 Vgl. FRIEDRICH COPEI: *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß*. Heidelberg 9.1969, GÜNTHER BUCK: *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. Darmstadt 3.1989, THEODOR BALLAUFF: *Skeptische Didaktik*. Heidelberg 1970.
- 30 Vgl. dazu ANDREAS DÖRPINGHAUS: *Logik der Rhetorik. Grundriß einer argumentativen Verständigung in der Pädagogik*. Würzburg 2002.
- 31 Ebenfalls als eine Kritik an der Effektivitätsuggestion des Vermittlungsmodells und ausdrücklich als »Gegenbewegung zur Bildungstechnologie« in der Schule versteht sich die im Kontext von Freizeitpädagogik ausgearbeitete »animative Didaktik«. (Vgl. dazu HORST W. OPASCHOWSKI: *Freizeitpädagogik in der Schule. Aktives Lernen*

Möglichkeiten und Grenzen von Vermittlung

durch animative Didaktik. Bad Heilbrunn 1977)

Animative Didaktik meint den »Vorgang nichtdirektiver Anregung und Förderung selbstinitiierten Lernens und Handelns von Personen oder Gruppen im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich« (HORST W. OPASCHOWSKI, a.a.O., S. 106). Sie ist abzugrenzen von den Tätigkeiten etwa der Sozialpädagogik, der Schulsozialarbeit und der Beratung in der Schule sowie von vergleichbaren, aber nicht pädagogisch intentionalen Tätigkeiten innerhalb des Tourismus. Markanter Anspruch der Interventionsform – präziser müsste man sagen: Antizipationsform – Animation ist, im Gegensatz etwa zu den Vermittlungsverhältnissen Arzt/Patient, Therapeut/Klient, Sozialpädagoge/Klient oder Berater/Ratsuchender, das Verhältnis zwischen animateur und Teilnehmer so zu gestalten, dass Eigeninitiative bzw. Gruppenaktivität angeregt und ermutigt werden. Ziel animativer Prozesse ist ein »aktives Lernen«, verstanden als »Entfaltung kreativer Fähigkeiten, [...] kommunikatives Handeln und soziale Kooperation« (a.a.O., S. 9). Ob und inwieweit das Modell animativer Didaktik in seinen Konsequenzen maßgeblich abweicht von der Traditionslinie sokratischer Mäeutik und platonischer Periagogé bis hin zu BALLAUFFS Gedanken zu Einbezug und Hervorruf, ist ebenso zu prüfen wie die (Über-)Gewichtung der Bedürfnis- Interessen- und Selbstorientierung pädagogisch-didaktischer Prozesse als eine der zentralen Voraussetzungen animativer Didaktik.