Max Fuchs

Pädagogik als symbolische Form.

Zur theoretischen Grundlegung der Erziehungswissenschaft im Anschluss an Ernst Cassirer

Wuppertal 2023/2024 Stand: 21.9.23

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 4

1. Einleitung 7

Teil 1: Zur Philosophie der symbolischen Formen 12

1. Ernst Cassirer in seiner Zeit 12
2. Grundlagen der Philosophie der symbolischen Formen 29
3. Eine kleine Zeichentheorie 58
4. Erste Überlegungen zur Bedeutung der Philosophie der symbolischen

Formen für die Pädagogik 79

Teil 2: Pädagogik als symbolische Form 84

1. Philosophische Konzeptionen als Grundlage der Pädagogik? 84
2. Pädagogik und Erziehungswissenschaft – Eine Skizze 102
3. Pädagogik und die Funktionen symbolischer Formen 115
4. Alltag, Lebensführung und Pädagogik 122
5. Pädagogik im Kontext der symbolischen Formen 127

Teil 3: Zu dem Subjekt und den Inhalten von Bildungs- und Erziehungs-

 prozessen

1. Epochal-typische Schlüsselprobleme und die Pädagogik 134
2. Demokratie, Kapitalismus, Ungleichheit 137
3. Umwelt. Technik, Wissenschaft 152
4. Medien, Gesellschaft, Wirtschaft 165
5. Kunst und Sprache – Kunst als Sprache 169
6. Mythos und Religion als Kultur und die Kulturfunktionen 175
7. Gewalt, Krieg, Aggression und das Prinzip der Widerständigkeit 195
8. Zwischenbilanz 231
9. Zum Umgang des Menschen mit sich und anderen 241
10. Benachteiligung, Diskriminierung, Ausgrenzung 241
11. Zum Umgang des Menschen mit sich: Trans- und Posthumanismus 271

Schlussbemerkungen 322

Literatur 327

Vorwort

Menschen begegnen der Pädagogik ständig und während ihres gesamten Lebens. Einen Grund dafür findet man in der anthropologischen Tatsache, dass der Mensch auf Erziehung angewiesen ist, weil er von Natur aus nicht mit den für das Überleben notwendigen Fähigkeiten ausgestattet ist: Er muss erst lernen, mit sich und der Welt umzugehen, muss sich Wissen und Verhaltensweisen aneignen, muss sich mit Werten und Normen in seinem gesellschaftlichen Kontext auseinandersetzen, muss eine Haltung zu sich und der Welt entwickeln. Immerhin ist es eine Mitgift der Naturgeschichte des Menschen, der Anthropogenese, dass der Mensch mit der Fähigkeit zum Lernen und einem entsprechenden Bedürfnis, dieses auch zu tun, ausgestattet ist. Der Mensch wird in seinem Lern- und Entwicklungsprozess feststellen, dass er bestimmte Begabungen hat und ihm aber auch bestimmte Dinge schwerfallen. Menschen sind verschieden und verschieden ist daher auch ihr Bedarf an pädagogischer Unterstützung.

Jede Erscheinungsform von Gesellschaft stellt spezifische Anforderungen an die Fähigkeiten und Fertigkeiten ihrer Mitglieder, sie braucht aber auch für ihre Existenzsicherung eine Vielzahl von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Im Zuge der Entwicklung der modernen Gesellschaften hat sich daher die Überzeugung entwickelt, dass man die individuelle Entwicklung des Menschen nicht dem Zufall überlassen kann. Es hat sich deshalb – zunächst in Europa – ein sich immer weiter ausdehnendes System von Bildungseinrichtungen verbunden mit einem wachsenden Bedarf an professionellen Fachkräften entwickelt. Pädagogik kann daher heute unter verschiedenen Perspektiven betrachtet werden: als System entsprechender pädagogischer Praktiken von Menschen, die anderen Menschen bei ihren Lernprozessen helfen, als sich entwickelndes System unterschiedlichster Bildungseinrichtungen für die unterschiedlichen Lebensalter, Menschengruppen, Wissensbereiche und Gesellschaftsfelder, als sich ebenfalls ausdehnende Reflexionsinstanz dieser pädagogischen Praxis. Das Bildungssystem in einer modernen Gesellschaft stellt einen Arbeitsmarkt für eine große Anzahl von Fachkräften dar, die in Fachschulen, Fachhochschulen, Akademien, Betrieben und Universitäten ausgebildet worden sind. Man interessiert sich dafür, welche Kompetenzen in den verschiedenen Gesellschaftsbereichen notwendig sind, wie diese vermittelt werden können und welche Menschen und gesellschaftliche Gruppen von Bildungsangeboten angesprochen werden sollen. Pädagogik ist daher auch ein Feld sozialstruktureller Untersuchungen (etwa im Hinblick auf Bildungsungleichheit) und damit auch ein wichtiger Bereich der politischen Gestaltung. Bei all diesen (und weiteren) Anforderungen, Problemstellungen und Fragen ist es bei dem heutigen Verständnis von Wissenschaft normal, dass es Meinungsunterschiede über Lösungswege und – damit verbunden – einen Streit über das Deutungsrecht gibt. Man teilt allerdings weitgehend die Überzeugung, dass reines Erfahrungswissen bei der Beantwortung der anstehenden Fragen nicht mehr genügt. Es wurde daher für all die genannten Bereiche und Fragestellungen eine Vielzahl an Theorievorschlägen entwickelt, die die praktischen Erfahrungen reflektieren, strukturieren und einordnen und die eine Orientierung für die zukünftige Entwicklung geben wollen. Die zunächst nur als Praxis verstandene Pädagogik entwickelte sich daher in den letzten Jahrhunderten zu einer wissenschaftlichen Disziplin. Insbesondere findet sich ein immer weiter ausgebautes Tableau an Vorschlägen zu einer theoretischen Grundlegung dieser Praxis.

Im Folgenden soll dieses Tableau um einen weiteren Vorschlag erweitert werden. Man kann allerdings angesichts der Vielfalt vorliegender Theoriekonzeptionen fragen, ob dieser Versuch notwendig ist. Doch muss man zum einen sehen, dass sich die Gesellschaft, in der pädagogische Prozesse (einschließlich Prozesse der Theorienbildung) stattfinden, ständig verändert, sodass zu überprüfen ist, ob vorhandene Verständnisweisen von Pädagogik und pädagogischen Theorien überhaupt noch angemessen sind. Zum anderen muss man auch sehen, dass Theorien als Element einer wissenschaftlichen Zugriffsweise auf eine bestimmte Praxis bzw. einen bestimmten Gegenstand immer nur ausgewählte Aspekte dieser Praxis bzw. ihres Gegenstandes erfassen können.

Die Philosophie der symbolischen Formen von Ernst Cassirer setzt genau an diesem Punkt an und zeigt, welche Vielfalt an Zugangsweisen zur Welt der Mensch in seiner Geschichte entwickelt hat, welche Erkenntnisse die unterschiedlichen Zugangsweisen ermöglichen und wo ihre Grenzen sind. Pädagogik ist in dieser Hinsicht zweierlei: Sie ist zum einen eine spezifische Zugangsweisen zur Welt, sodass man fragen kann, ob sie auch eine symbolische Form im Sinne von Ernst Cassirer ist. Zur Beantwortung dieser Frage wird man genauer betrachten müssen, welche Funktionen die von Cassirer beschriebenen symbolischen Formen im Hinblick auf Weltaneignung erfüllen und ob Pädagogik (in Theorie und Praxis) dies auch tut.

Eine zweite legitime Fragestellung ergibt sich daraus, dass die Pädagogik die Aufgabe hat, zur Entwicklung der Fähigkeit der je individuellen Weltaneignung beizutragen. Insofern symbolische Formen Mittel einer solchen Weltaneignung sind, wird man also feststellen müssen, dass die Unterstützung der je individuellen Aneignung symbolischer Formen eine zentrale Aufgabe der Pädagogik ist.

Es geht also um zwei zu unterscheidende Aufgaben: Bei dem Nachweis, dass es sich bei der Pädagogik um eine symbolische Form im Sinne von Ernst Cassirer handelt, versucht man, Pädagogik in die Philosophie symbolischer Formen einzuordnen, Pädagogik also als Teilbereich der Philosophie zu verstehen. Bei der zweiten Aufgabe, die Philosophie der symbolischen Formen als spezifisches Angebot an die Pädagogik für die Analyse und Beschreibung zu vermittelnder Inhalte zu verstehen, wird die so verstandene Philosophie zu einer Art „Dienstleistung“ für die pädagogische Arbeit. Beide Fragestellungen sind legitim und wurden – wie später gezeigt werden wird – auch schon bearbeitet. Im vorliegenden Text steht die erstgenannte Aufgabe im Mittelpunkt, nämlich Pädagogik als symbolische Form zu verstehen.

1. Einleitung

Der Titel dieses Buches und die Ausführungen im Vorwort legen nahe, dass es in diesem Text darum geht, Pädagogik und insbesondere ihre theoretische Fundierung in einem engen Zusammenhang mit einer speziellen Philosophie, nämlich der Philosophie der symbolischen Formen von Ernst Cassirer, zu verstehen und zu begründen. Es wurde sogar im Vorwort das Ziel angegeben, Pädagogik als symbolische Form zu verstehen, sie also als Teil der Cassirerschen Philosophie in diese zu integrieren. Dieser Ansatz, Pädagogik – neben etwa der Politik – als Teil der (praktischen) Philosophie zu verstehen, hat eine lange Tradition, was man etwa auch daran erkennen kann, dass bis ins 20. Jahrhundert hinein Professuren mit der doppelten Aufgabenstellung, nämlich Pädagogik und Philosophie zu vertreten, eingerichtet wurden.

Diese enge Verbindung von Pädagogik mit Philosophie liegt zunächst einmal nahe. So liegt pädagogischen Konzeption ein bestimmtes Menschenbild zugrunde, das sicherstellen muss, dass Prozesse der Bildung und Erziehung überhaupt gelingen können. Damit ist die philosophische Disziplin der Anthropologie angesprochen. Es geht weiterhin um die Festlegung von Erziehungs- und Bildungszielen, sodass Fragen der Ethik und Moral berührt werden. Pädagogische Prozesse finden zudem in sozialen Kontexten statt, die wiederum im Rahmen der Sozialphilosophie analysiert werden. Zudem muss man sehen, dass einflussreiche Bildungskonzeptionen – etwa von Platon oder Wilhelm von Humboldt – in staatstheoretischen Schriften angesprochen werden, sodass auch die politische Philosophie für pädagogische Erwägungen relevant wird. Nicht zuletzt geht es um die Auseinandersetzung mit spezifischen Inhalten und Methoden, deren Beherrschung für das Überleben in einer bestimmten Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit als notwendig erachtet wird, sodass Theorien und Philosophien dieser spezifischen Bildungsinhalte ebenfalls zu berücksichtigen sind.

Auch im Hinblick auf die universitäre Präsenz der Philosophie ist Pädagogik spätestens seit Beginn des 19. Jahrhunderts relevant geworden, da die philosophische Grundbildung von (gymnasialen) Lehrkräften einen wichtigen Teil der Ausbildung darstellt („Philosophikum“) – und damit die Legitimität und Existenzberechtigung philosophischer Professuren an Universitäten sicherstellt. All diese Fragen spielen auch in der aktuellen Erziehungswissenschaft eine wichtige Rolle und stehen in einzelnen Bereichen der Erziehungswissenschaft wie etwa der Allgemeinen Pädagogik sogar im Mittelpunkt.

So selbstverständlich also in einer historischen und systematischen Betrachtung philosophische Erwägungen für die Pädagogik sind, so muss man auch zur Kenntnis nehmen, dass es seit einigen Jahrhunderten auch die Forderung nach einer Autonomie der Pädagogik gibt. So wollte man zunächst den Einfluss der Kirche auf die Pädagogik zurückdrängen, was etwa dadurch gelang, dass seit Ende des 19. Jahrhunderts zunehmend der Staat die Verantwortung für die Aufrechterhaltung pädagogischer Institutionen wie der Schule übernahm. Der Pädagoge und Philosoph Johann Friedrich Herbart (1776-1841) sprach von „einheimischen Begriffen“, über die jeder sich als Wissenschaft verstehende Wissensbereich verfügen müsse und er diskutierte, welches die einheimischen Begriffe einer als Wissenschaft verstandenen Pädagogik sein könnten. Es gab daher stärker werdende Bemühungen, die Pädagogik – verstanden als Erziehungswissenschaft – aus dieser engen Bindung an die Philosophie zu lösen.

Man kann allerdings mit guten Gründen bezweifeln, dass dies in vollem Umfang gelungen ist: Pädagogik, verstanden als Wissenschaft, muss sich notwendigerweise mit Fragen des Erkennens und der methodischen Generierung von Wissen auseinandersetzen. Es geht um eine Überprüfung der Begriffe, des jeweiligen Begriffsgerüsts und der Forschungsmethode. Zudem gibt es nach wie vor pädagogische Konzeptionen, die sich auf philosophische Konzeptionen, wie sie etwa von Kant, Hegel, Husserl, Marx, Adorno, Habermas, Dewey, Popper, Foucault und anderen entwickelt wurden, stützen. So spricht man etwa von einer kritischen, einer transzendentalen, praxeologischen, historisch-materialistischen, kritisch-rationalistischen, phänomenologischen, systemtheoretischen, psychoanalytischen etc. Pädagogik.

Allerdings muss man berücksichtigen, dass gerade das pädagogische Denken nicht darauf verzichten kann, soziale, ökonomische, politische und kulturelle Rahmenbedingungen des Aufwachsens zu berücksichtigen. Es ist also kein Zufall, dass die oben erwähnten staatstheoretischen Konzeptionen von Humboldt oder Platon Bildungsfragen behandeln. Man muss allerdings feststellen, dass nicht alle Philosoph\*innen und ihre Adepten in der Erziehungswissenschaft die Forderung von Hegel berücksichtigen, dass ‚Philosophie ihre Zeit in Begriffe‘ fassen solle, Philosophie also auch als Zeitdiagnose verstanden werden kann (vgl. Ollig 1991). Hegel hat sich bei seinen philosophischen Überlegungen an diese eigene Vorgabe gehalten, insofern ein wichtiger Teil seiner philosophischen Arbeit darin bestand, etwa in seiner Rechtsphilosophie eine Theorie der entstehenden bürgerlichen Gesellschaft vorzulegen, in der auch Fragen der Politik eine wichtige Rolle spielen.

Bei der vorliegenden Untersuchung, bei der erprobt werden soll, ob und inwieweit Pädagogik als symbolische Form im Sinne von Ernst Cassirer verstanden werden kann, genügt es also nicht, die logische Struktur der Cassirerschen Philosophie zu beschreiben und zu überprüfen, inwieweit sie auf die Pädagogik angewandt werden kann, man muss auch gemäß dem Hegelschen Diktum untersuchen, was für eine Zeit es war, die die Philosophie der symbolischen Formen begrifflich erfasste (diese Philosophie ist von Cassirer in den 1920er Jahren entwickelt worden) und ob sie für die begriffliche Erfassung der heutigen Zeit überhaupt noch tauglich ist. Der Hinweis von Hegel, dass Philosophie nicht nur einen Bezug auf ihre jeweilige Zeit hat, sondern auch dem Verständnis dieser Zeit dienen soll, führt zu der Frage, inwieweit die Cassirersche Philosophie dies für die Zeit der 1920er Jahre und dann auch für die heutige Gesellschaft leisten kann.

Reflexionen und Diagnosen der jeweiligen Zeit werden immer dann verstärkt notwendig, wenn man mit krisenhaften Entwicklungen konfrontiert wird. Die Frage ist also, inwieweit Philosophie und dann auch Pädagogik solche Krisen wahrnehmen und wie sie darauf reagieren. Diagnosen von Krisen sind bei gesellschaftlichen Entwicklungen nicht neu, sie begleiten diese Entwicklungen vielmehr spätestens seit Beginn der Neuzeit. Allerdings kann man feststellen, dass ein entsprechender Krisendiskurs seit dem 19. Jahrhundert erheblich an Fahrt gewonnen hat, sodass die Nachfrage nach Erklärungen und Deutungsangeboten zugenommen hat. Entsprechend ist auch das Angebot an Deutungen und Zeitdiagnosen gewachsen, sodass man einen Kampf um das Deutungsrecht zwischen den unterschiedlichen philosophischen Systemen, aber auch zwischen der Philosophie und (zum Beispiel) der Soziologie, der Psychologie oder esoterischen Deutungsangeboten feststellen kann.

Einen Höhepunkt erlebte der Krisendiskurs um die Jahrhundertwende. Sigmund Freud veröffentlicht seine Traumdeutung und fügte mit seiner Psychoanalyse nach Kopernikus (Heliozentrismus) und Darwin (Evolutionstheorie) dem Menschen eine dritte „narzisstische Kränkung“ – so eine Beschreibung von Freud selbst – zu. In der Mathematik fand ein Streit über ihre Grundlagen statt, weil man erkennen musste, dass die theoretischen und logischen Grundlagen keineswegs so widerspruchsfrei waren, wie man es einige Jahrtausende lang dachte. Albert Einstein und später Max Planck veröffentlichen ihre revolutionären neuen physikalischen Theorien und die Rezeption von Schopenhauer und vor allem von Nietzsche spielte eine zunehmend wichtige Rolle in den Intellektuellendiskursen dieser Zeit. Es gab die Katastrophe des Ersten Weltkrieges und die insbesondere von rechten Kräften benutzte Kapitulation („Dolchstoßlegende“), es gab tiefgreifende ökonomische Krisen nach Kriegsende in den 1920er Jahren mit einer bis dahin unbekannten Inflationsrate, doch insbesondere sprach man von einer Kulturkrise, zu deren Bewältigung die unterschiedlichsten Weltanschauungen, Philosophien und Wissenschaften einen Beitrag leisten sollten.

Dies betrifft auch den philosophischen Ansatz von Ernst Cassirer, der meist dem Neukantianismus zugerechnet wird, der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein prominenter Ansatz mit seiner Konzentration auf erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Fragen war. Auch Ernst Cassirer erwarb sich eine große Anerkennung mit seinem ersten Hauptwerk, der Geschichte des Erkenntnisproblems.

Spätestens nach dem Ersten Weltkrieg wurde dieser Ansatz jedoch nicht mehr als relevantes Deutungsangebot für die empfundenen vielfältigen Krisen dieser Zeit angesehen. Es ist daher kein Zufall, dass in diesen ersten Jahrzehnten nach der Jahrhundertwende gleich mehrere philosophische Alternativ-Konzeptionen entwickelt wurden, die bis heute relevant sind. So gab es zwar weiterhin Ansätze, die sich auf Kant und Hegel und darüber hinaus auch auf Fichte bezogen, doch entwickelte Edmund Husserl seine Phänomenologie, sein abtrünniger Schüler Heidegger legte seine – zumindest in intellektuellen Kreisen – viel diskutierte Konzeption vor, es entwickelte sich die Analytische Philosophie, Wittgenstein entfaltete seine Wirkung, Schüler von Dilthey hatten einflussreiche Positionen im Bereich der Philosophie und der Pädagogik inne, lebensphilosophische Ansätze und der Existenzialismus hatten eine große Ausstrahlung auf Bereiche auch außerhalb der Philosophie (wie etwa die Künste). Viele dieser Ansätze bezogen sich kritisch auf die gesellschaftliche Entwicklung. Spenglers Buch über den „Untergang des Abendlandes“ wurde zu einem Bestseller, Intellektuelle schürten die Angst vor der Masse, es formierte sich eine „konservative Revolution“ auch als ideologische und politische Vorbereitung des späteren Nationalsozialismus. Der Historiker Fritz Stern (1963) beschreibt dies unter dem Titel „Kulturpessimismus als politische Gefahr“.

Auch die heutige Zeit ist keineswegs arm an Krisen und Krisendiskursen. Bereits vor 30 Jahren veröffentlichte Wolfgang Klafki eine Liste von „epochaltypischen Schlüsselproblemen“, mit denen sich die Gesellschaft auseinandersetzen muss und die auch von pädagogischen Konzeptionen berücksichtigt werden müssen. Wenn es also darum geht, Philosophie in der Nachfolge von Hegel in die Verantwortung dafür zu nehmen, ihre Zeit in Begriffe zu fassen, wird man auch im Hinblick auf die Frage nach der Aktualität der Cassirerschen Philosophie fragen müssen, ob diese überhaupt in der Lage ist, die von Klafki vorgestellte und zu erweiternde Liste von epochaltypischen Schlüsselproblemen zu erfassen und möglicherweise sogar Lösungsvorschläge anzubieten.

Einige dieser Schlüsselprobleme wie etwa das Umweltproblem wurden zwar in den 1920er Jahren noch nicht intensiv diskutiert, obwohl die Menschen unter der Umweltverschmutzung – vor allem in den Großstädten – litten. Immerhin gab es etwa von Walter Rathenau, auf den sich Ernst Cassirer in seinen Überlegungen zur Technik als symbolischer Form bezog, vielgelesene industrie- und kapitalismuskritische Bücher.

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit wird die Philosophie der symbolischen Formen zumindest so weit rekonstruiert, wie es im Interesse dieser Arbeit notwendig ist. Es ist allerdings kein Ziel dieser Arbeit, eine erneute Deutung der Cassirerschen Philosophie vorzunehmen, da es aus meiner Sicht nicht die Aufgabe der Pädagogik ist, philosophische Grundlagenforschung zu betreiben. Immerhin kann man feststellen, dass sich seit etwa 30 Jahren die philosophische Debatte über Ernst Cassirer erheblich intensiviert und ausdifferenziert hat, sodass bestenfalls Cassirer-Spezialisten einen Überblick über die Forschungsliteratur haben. Ergebnis dieser Auseinandersetzung mit Ernst Cassirer ist eine Liste von Funktionen, die symbolische Formen erfüllen. Im zweiten Teil gehe ich daher darauf ein, inwieweit Pädagogik diese Funktionen erfüllt und ob sie daher als symbolische Form verstanden werden kann.

Der dritte Teil befasst sich mit Inhalten von Bildungs- und Erziehungsprozessen sowie mit Problemen und Herausforderungen bei der Realisierung des je individuellen Projektes des guten Lebens.

In den letzten Jahren habe ich – in lockerer Anlehnung an die Liste epochaltypischer Schlüsselprobleme von Wolfgang Klafki – einige Studien zu Einzelproblemen vorgelegt. Auch habe ich schon vor einigen Jahren Versuche unternommen, die Philosophie der symbolischen Formen für meine pädagogischen Zwecke zu erschließen. Im vorliegenden Text stütze ich mich auf diese Arbeiten.