

Claudia König-Fuchs

Egozentrismus im interkulturellen Kontext



Interkulturelle Bibliothek

Claudia König-Fuchs

—

**Egozentrismus
im interkulturellen Kontext**

Interkulturelle Bibliothek

INTERKULTURELLE BIBLIOTHEK

Herausgegeben von

Hamid Reza Yousefi, Klaus Fischer,
Ram Adhar Mall, Jan D. Reinhardt und Ina Braun

Band 16

Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Constantin von Barloewen

Prof. Dr. Claudia Bickmann

Prof. Dr. Horst Dräger

PD. Dr. Mir A. Ferdowsi

Prof. Dr. Hans-Jürgen Findeis

Prof. Dr. Richard Friedli

Prof. Dr. Raúl Fornet-Betancourt

Prof. Dr. Wolfgang Gantke

Prof. Dipl.-Ing. Peter Gerdson

Prof. Dr. Dr. h.c. Heinz Kimmerle

Prof. Dr. Wolfgang Kloöß

Prof. Dr. Peter Kühn

Dr. habil. Jürgen Maes

Prof. Dr. Karl-Wilhelm Merks

Prof. Dr. Dr. h.c. Dieter Senghaas

Prof. Dr. Alois Wierlacher

**Egozentrismus
im interkulturellen Kontext**

von
Claudia König-Fuchs

Traugott Bautz
Nordhausen 2005

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation
in Der Deutschen Nationalbibliographie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Zeichnung von Birgit Hill
Umschlagsentwurf von Susanne Nakaten und Ina Braun

Verlag Traugott Bautz GmbH
99734 Nordhausen 2005

Alle Rechte vorbehalten

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des
Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig
und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und
Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany
ISBN 3-88309-176-6
www.bautz.de
www.bautz.de/interkulturell.shtml

Inhaltsübersicht

Vorbemerkung:

Zur Relation von Text und Kontext.....	7
1. Die Notwendigkeit der erkenntnistheoretischen Problemstellung der Aneignung des Ich-Fremden	17
2. Die Notwendigkeit der Beschränkung auf die Leistungen der Vernunft	26
3. Das Programm der genetischen Erkenntnistheorie in Traditionsbezügen	43
4. Der Egozentrismus als Denkhindernis für die Aneignung des Ich-Fremden	60
5. Der Umgang der Pädagogik mit dem denkhinderlichen Egozentrismus Muster und die Ermöglichung der Aneignung des Fremden	120
Zusammenfassung	133
Die Autorin und das Buch	135

Vorbemerkung:

Zur Relation von Text und Kontext

Der vorliegende Beitrag zur Interkulturalität könnte durch die Wahl seines Titels ›Egozentrismus im interkulturellen Kontext‹ eine keineswegs intendierte, aber womöglich nicht vermeidbare Lesererwartung auf eine zeitgeistaffine Gedankenführung evozieren¹: Der Titel macht eine zeitgeistfreundliche thematische Entfaltung, in der die Kontextualisierung gedankliche Priorität gegenüber dem ›Text‹ erfährt, erwartbar. Unter dem Zeitgeist-Primat der Kontextualisierung wird der ›Text‹ als Träger des geordneten Gedankengefüges in seiner Substanz nicht mehr beachtet; er löst sich vielmehr in seine kontextuellen Bezüge auf und wird dadurch der Nicht-Identifizierbarkeit überreignet. Im Vorgang der Kontextualisierung werden ›einzelfaktorielle Details perfektioniert‹², um die Ordnung der Gegenstände, die der Text enthält, aus der gedanklichen Auseinandersetzung zu ›verdrängen‹.

Dieser Zeitgeisterwartung soll im vorliegenden Beitrag nicht entsprochen werden. Vielmehr soll die Differenz von ›Text‹ als Gegenstands entfaltung und Kontext als Rahmung für die Gegenstände gedacht werden. Entgegen dem Zeitgeist-Primat soll nicht dem Kontext, sondern umgekehrt dem ›Text‹ gedankliche Priorität eingeräumt werden. Die Gegenstände des Textes sollen identifizierbar und ihre Universalität gegenüber der ›Kontingenz‹ ihrer Kontextualisie-

¹ Bezüglich der Interkulturalität sei grundsätzlich verwiesen auf Yousefi, Hamid Reza und Ram Adhar Mall. Grundpositionen der interkulturellen Philosophie. Nordhausen 2005.

² Dräger, Horst & Günther, Ute. Stagflation der Theorie durch Detailperfektionierung. Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. Main. 1996. S. 44-49.

rung behauptet bleiben. In Umkehrung der Zeitgeist-Perspektive ist somit die Lesbarkeit des vorliegenden Titels in Form von ›Egozentrismus‹ als Text und ›Interkulturalität‹ als Kontext intendiert.

Mit dieser Intentionalität ist im Hinblick auf die Thematik ›Interkulturalität‹ eine fast ›ketzerisch‹ erscheinende Position eingenommen: Die Interkulturalität soll nun lediglich die Kontextualität, die spezifische Rahmung für ein universell zu denkendes Phänomen, eine der möglichen Anwendungsgelegenheiten für das Allgemeine (Egozentrismus) darstellen. Diese Perspektive beinhaltet nun aber nicht die Ignoranz gegenüber einem ›Weltthema‹ oder den Versuch seiner Marginalisierung, sondern ist, in Anerkennung der zentralen Bedeutung der Interkulturalität in der Gegenwart, nur einer methodologischen Orientierung geschuldet, einer wissenschaftstheoretischen Position, die das Allgemeine prioritär setzt gegenüber dem Speziellen. Diese kritisch-rationale Auffassung behauptet: »Jede Anwendung der Wissenschaft beruht darauf, daß aus den wissenschaftlichen Hypothesen (die ja universelle Sätze sind) auf besondere Fälle geschlossen wird, besondere Prognosen abgeleitet werden; in jedem besonderen Satz aber müssen Individualitäten auftreten.«³ Es soll also lediglich versucht werden, an dem Speziellen das Allgemeine aufzuweisen, ohne damit eine über das Allgemeine hinausreichende Individualität des Speziellen zu negieren. In dem Versuch, das Allgemeine in dem Einzelnen zu thematisieren, kann das Individuell-Spezifische, das es mit anderen Individualitäten in Differenz setzt, nicht mehr gedacht werden. »Der Versuch, ein Individuum durch universelle Eigenschaften und Beziehungen zu kennzeichnen, die anscheinend nur für dieses charakteristisch sind, kann nicht gelingen: nicht ein bestimmtes Individuum wird so gekennzeichnet, sondern die stets univer-

³ Popper, Karl. Logik der Forschung. Tübingen. 1984. S. 36.

selle Klasse aller jener Individuen, auf die jene Kennzeichnung paßt.«⁴

Die hier gewählte Methode hat also ihre Grenzen in der Unmöglichkeit der Identifizierung des individuell-spezifischen Anteils, der nicht unter den Allgemeinbegriff subsumiert werden kann.

Die Methode muß ihre Valenz in umgekehrter Richtung erweisen: Sie muß im Aufweis des ›Allgemeinen‹ im jeweils ›Einzelnen‹ die gegenseitige Verständigung über Bereiche, die zu der Allgemeinheit des Begriffes gehören, ermöglichen und jenseits dieser Abstraktion die Vergewisserung des je Besonderen eröffnen.

In Anwendung auf die vorliegende Thematik lautet die Behauptung im Hinblick auf das ›Allgemeine‹: Der Egozentrismus als Zentrierung auf eine einzige Perspektive, als die Unfähigkeit, die Relationierung von Perspektiven zu denken und sie in ein Gesamtsystem einordnen zu können, ist ein universell zu denkendes Hindernis für die Aneignung ich-fremder Gegenstände und für den geistigen Umgang mit der Mannigfaltigkeit von Welt. Seine Verhinderungsfunktion gilt in allen Kontexten, in denen die Merkung, Erkennung und Auseinandersetzung mit dem jeweils Anderen, dem Ich-Fremden, dem Unbekannten, der Differenz zum Eigenen, erforderlich wird; in all diesen Fällen ist das egozentrische Denkmuster, das im eigenen geistigen Horizont fixiert bleibt ohne Anspruch, ihn zu überschreiten, kontraindiziert.

In der Interkulturalität ist die geistige Auseinandersetzung mit dem Fremden als unabdingbar notwendig ausgewiesen. Interkulturalität hat den Anspruch an das Denken, die Relativität der jeweiligen Perspektiven zu beachten und das jeweils Andere anzuerkennen. Interkulturalität gehört somit, wie jede Form der Kulturalität, in der Differenz und

⁴ Ebd. S. 37.

Mannigfaltigkeit enthalten sind, zur Reichweite dieser Kontexte. Interkulturalität (als Kontext) verbietet den denkinnderlichen Egozentrismus (als Text) und ist damit unter einem Allgemeinbegriff erkenntnistheoretisch erfaßbar. Damit ist noch nicht die spezifische Besonderheit, die ›Individualität‹ des interkulturellen Kontextes und seine Differenz zu anderen Kontexten gedacht.

Nur im Hinblick auf die Subsumtion unter den Allgemeinbegriff wird in diesem Beitrag die erkenntnistheoretische Frageperspektive gerichtet: Die *These* lautet, daß der intellektuelle Egozentrismus ein epistemisches Hindernis⁵ für die Interkulturalität darstellt. Die weiterreichende Frage, ob die Spezifität der Interkulturalität noch weitere epistemische Hindernisse, jenseits von Egozentrismus und in Diffe-

⁵ Die Auffassung, Egozentrismus als Intellektualitätsdefizit und nicht vorrangig als Mangel an sozialer Kompetenz zu begreifen, ist in den folgenden Darlegungen zu begründen. Diese epistemische Perspektive wird von Jean Piaget vertreten. Erst in der Rezeptionsgeschichte transformierte sich das ursprüngliche Denkproblem in ein sozialpsychologisches Phänomen. John Flavell u.a. haben mit ihrem Buch ›Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern‹ (Weinheim 1975) die Übersetzung des Phänomens von der Denkpsychologie in die Sozialpsychologie angezeigt. Sie haben gleichzeitig die von Piaget angelegte Auffassung, Egozentrismus als entwicklungspsychologisches Problem des Kindesalters zu betrachten, bestätigt und fortgeführt. Diese Alters-relationierung ist eine a-theoretische Dimension, in der eine Problemstellung unnötigerweise vor einer universellen Betrachtung (auch im Erwachsenenalter) ›geschützt‹ wird. Es wurde damit bewirkt, daß Egozentrismus, wenn er jenseits der Kindheit auftaucht, nicht in Theoriebezügen sondern lediglich in Klischeevorstellungen (z.B. Rigidität im Alter) eingebunden war (Siehe Böhm, Adelheid. Die Egozentrismus-Konzeption Jean Piagets. Frankfurt 1994). In der vorliegenden Abhandlung wird Egozentrismus nicht als alters-relationiertes Phänomen behandelt.

renz zu anderen Spezifitäten (Intrakulturalität) auszuschließen hat, kann im vorliegenden Beitrag nicht thematisiert werden. Diese Fragestellung ist logisch gesehen der ersten (allgemeinen) Frage nachgeordnet und setzt Erkenntnis- und Forschungsergebnisse der allgemeinen Frage voraus.

Die inhaltliche Reichweite des vorliegenden Beitrages läßt sich in folgender Hypothese abbilden: *›Der Egozentrismus ist ein notwendig zu denkendes Hindernis in der Interkulturalität; er ist in allen Kontexten, die eine Apperzeption des Ich-Fremden erforderlich machen, hinderlich‹.*

Die Frage bleibt offen, ob der Egozentrismus auch die hinreichende Bedingung für die epistemische Verhinderung von Interkulturalität erfüllt.

Zur Verifizierung der ersten Behauptung (Egozentrismus als notwendiges Hindernis) liegen Forschungsberichte vor (in Form der Untersuchungen, die Jean Piaget durchgeführt hat); die zweite Frage hingegen ist bislang noch nicht zu beantworten und kann deshalb –zwar Gegenstand der Forschung– aber nicht Gegenstand des wissenschaftlichen Diskurses darstellen.

Der Egozentrismus als Denkhindernis, als *›vorkritische Denkform‹*, ist der Idealität des wissenschaftlichen Denkens in Form der *›Kritischen Rationalität‹* entgegengesetzt. Das wissenschaftliche Denken, jenseits der *›instrumentellen Vernunft‹*, hat die höchst mögliche Dezentrierung vom Ich-Standpunkt. Die wissenschaftliche Denkform, in der die Logik als Moral des Denkens Anerkennung findet, fügt sich dezentrierend der überpersönlichen Vernunft; das *›ordnungsliebende‹* Denken der Wissenschaft ist sich stets der Hypothetik jedes Wissensanspruches bewußt und negiert jede Dogmatik. Wissenschaftliches Denken, das sich aus reiner epistemischer Neugierde entwickelt (*›Fragen und*

Stauen«⁶, entfaltet die Permanenz der Fragehaltung und des prüfenden Umgangs mit den Antworten auf die Fragen (Theorien).

Diese Darstellung der wissenschaftlichen Denkform steht diametral im Gegensatz zu einer geistes>wissenschaftlichen< Interpretation, die eine »Gefährdung der menschlichen Praxis durch den Primat wissenschaftlich-technischen Rationalität«⁷ beklagt. Die Geistes>wissenschaft< (als Methodologie) verkennt, wenn sie die Wissenschaft auf »Machtsteigerung ausgerichtet«⁸ ansieht, die wirkliche Essenz der wissenschaftlichen Denkform. Wissenschaftliches Wissen ist Theoriewissen⁹ und nicht technisches »Verfügungswissen.«¹⁰ Wissenschaft, jenseits der instrumentellen Vernunft, ist nicht macht-, sondern wahrheitsliebend: Die Philosophie *denkt*, aber sie *will* nicht¹¹, und ebendies ist für die wissenschaftliche Denkform im allgemeinen gültig. In ihrer antidogmatischen Orientierung auf die Ordnung der Gegenstände, auf die Anerkennung aller Gedankendarstellungen, die einer Prüfung zu unterworfen sind, erfordert diese Denkungsart die Dezentrierung von der Ich-haftigkeit und die geistige Auseinandersetzung mit dem Fremden.¹² Die Beförderung der wissenschaftlichen Denkform müßte damit von der

⁶ Sedmak, Clemens. Kleine Verteidigung der Philosophie. München 2003.

⁷ Benner, Dietrich. Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. München 1996. S. 41.

⁸ Ebd. S. 39.

⁹ Popper, Karl. Vermutungen und Widerlegungen I. Tübingen. 1963.

¹⁰ Mittelstraß, Jürgen. Der Flug der Eule. Frankfurt a. Main. S. 45.

¹¹ Ebd. S. 142.

¹² Mensching, Gustav. Zur Metaphysik des Ich. Eine religionsgeschichtliche Untersuchung über das personale Bewußtsein, Gießen. 1934.

Programmatik der Interkulturalität gefordert sein. »Die Interkulturalität radikalisiert die Forderung nach der Bildung durch Wissenschaft.«¹³

Der Ort des wissenschaftlichen Denkens ist die Universität mit dem ›bleibenden Ursprung von Wahrheit und Wissenschaft‹.¹⁴ Wenn die Universität ihren -gegenwärtig gefährdeten- Auftrag der Entfaltung der ›Bildung durch Wissenschaft‹ (Humboldt) erfüllt, leistet sie einen Beitrag zur Interkulturalität: In der Steigerung der erkenntnistheoretischen Bedingungen der Lehrenden und Lernenden zum denken und diskursiven Umgang mit dem kulturell Anderen.

Der geistige Umgang mit dem Fremden in der Mannigfaltigkeit von Welt ist nicht allein einer bestimmten organisational verfaßten Institution zugewiesen, sondern hat seinen allgemeinen Ort im (traditionellen) Bildungsgedanken schlechthin. Da die Bildungsidee die Notwendigkeit des ›Hinausgehens aus dem Eigenen‹ zum Zwecke der Weltbefragung und Apperzeption von Welt enthält, ist mit ihr die Überwindung einer egozentrischen Denkungsart bereits gedacht. Die Steigerung der Bildung ist somit ein Beitrag zum Interkulturalitätsgedanken.

Wenn Egozentrismus kein intellektuelles Hindernis sein soll, und gleichzeitig die Zuständigkeit für die geistige Wartung des Menschen in der Pädagogik liegt, ist dieser die Aufgabe zugewiesen, die Ausbildung einer nicht-egozentrischen Denkungsart methodisch zu gestalten. Pädagogik/-Andragogik ist kulturell notwendig für die Bildung der

¹³ Eirmbter-Stolbrink, Eva. Zur Vermittlung von Interkulturalität. In: Hamid Yousefi & Klaus Fischer(Hg). Interkulturelle Orientierung. Grundlegung des Toleranz-Dialogs. Teil I. Methoden und Konzeptionen. Nordhausen 2004. S. 401-420. S. 420.

¹⁴ Jaspers, Karl. Das Doppelgesicht der Universitätsreform. In: Schwarz Richard. (Hg). Universität und moderne Welt. Berlin. 1962. S. 36-51.

Gedankenkreise, die Ausbildung von epistemischen Welt- und Selbst-bezügen¹⁵, die den Egozentrismus außer Kraft setzen; sie hat die ›Kritische Rationalität‹ zum Zwecke der Überwindung des vor-kritischen, vor-rationalen egozentrischen Denkens zu befördern. »Der Umgang mit der Differenz erfordert die systematische, geordnete, der Reflexion zugängliche Darbietung des Wissens. Wissensgesellschaft und Interkulturalität erfordern Wissensaneignungs- und Vermittlungsprozesse, die sich in ihrer notwendigen Analogie zu den strukturellen Merkmalen wissenschaftlichen Wissens erweisen.«¹⁶

Dieser Gedankengang, der die Gegenstände unter dem Primat der Vernunft erhalten und sie vor der Auflösung in die Kontextualisierung oder eine egozentrische Ich-Verfügbarkeit schützen will, ist im gegenwärtigen Zeitgeist-Denken nicht enthalten. Der gegenwärtige Zeitgeist ist ›narzisstisch‹¹⁷, er betreibt die Überwindung der rationalen Tradition statt ihrer erhaltenden Fortentwicklung. »Die neuen Feinde der Vernunft sind nicht selten Antitraditionalisten, die nach neuen und eindrucksvollen Wegen der Selbstdarstellung oder ›Kommunikation‹ suchen...«¹⁸ Die modernen Feinde der Vernunft wollen – unter dem Primat der Selbstdarstellung- das klare Denken und die kritische Tradition zerstören und benutzen dabei die Mittel der »Sprachverschmutzung

¹⁵ Dräger, Horst. Morphologie des Lernens. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations- Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildung (Hg). Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel- Wandel im Lernen. München 2000. S.71-131.

¹⁶ Eirnbter-Stolbrink, Eva. Zur Vermittlung von Interkulturalität. Siehe: Fußnote 11: S. 420.

¹⁷ Fuhrmann, Manfred. Bildung Stuttgart. 2002. S. 110.

¹⁸ Popper, Karl. Versuch einer rationalen Theorie der Tradition. In: ders. Vermutungen und Widerlegungen I. Tübingen. 1994. S. 197 Original: 1963.

durch Scheingelehrsamkeit, durch Scheinargumente und durch andere Formen von eindrucksvoller Propaganda.«¹⁹ Dieser Zeitgeist schützt die Ordnung der Gegenstände nicht mehr hinreichend und setzt an ihre Stelle eine Beliebigkeits-›Ordnung‹. In dem ›Vergessen‹ der wissenschaftlichen Denkungsart ist dieser ›narzisstische‹ Zeitgeist selbst in der Gefahr, den Egozentrismus nicht mehr zu erkennen.

Die Abkehr des Zeitgeistes von der Rationalität ist dem Selbstdarstellungsbedürfnis und der Ich-Bezogenheit von Intellektuellen, die nicht mehr die Notwendigkeit auf die Konzentrierung und die Beschränkung auf die Leistungen der Vernunft anerkennen, geschuldet. Unter erziehungswissenschaftlicher Perspektive gilt: »Gedanken äußern, heißt lehren.«²⁰ Diese Darstellungsfunktion der sich selbst und die Mitmenschen behrenden Mitteilung des Gedankens wird unter dem Primat der Ich-Bezogenheit vernachlässigt. »Denn leider ist unter den Intellektuellen der Wunsch nur allzu verbreitet, anderen zu imponieren und wie Schopenhauer sagt, nicht zu belehren, sondern zu betören.«²¹ Der Intellektuelle sollte sich vielmehr sehen als einen Denker, »...der die Macht der Mode oder des Zeitgeistes sehr wohl erkennt, aber dennoch nicht bereit ist, ihr Konzessionen zu machen...(und er sollte) [...] mit Hugo von Hofmannsthal überein(stimmen), wenn er in seinem ›Buch an die Freunde‹ sagt: Die Philosophie ist eine Richterin eines Zeitalters; es steht schlimm, wenn sie stattdessen sein Ausdruck ist.«²²

¹⁹ Popper, Karl. Versuch einer rationalen Theorie der Vernunft. S. 197.

²⁰ Feuerbach, Ludwig. Zur Kritik der Hegelschen Philosophie. In Reichelt, Helmut (Hg). Texte zur materialistischen Geschichtsauffassung. Frankfurt a. Main. 1975. S. 93-131. S. 105.

²¹ Popper, Karl. Ein Aufklärer und Rationalist (1958). In: ders. Alle Menschen sind Philosophen. München. 2002. S. 198.

²² Ebd.

Vorbemerkung

Die rationale Tradition der kritischen Vernunft soll in dieser Abhandlung fortgesetzt und eine möglichst hohe Distanzierung vom Zeitgeist intendiert werden.

1. Die Notwendigkeit der erkenntnistheoretischen Problemstellung der Aneignung des Ich-Fremden

»Das spezifische Merkmal des [...] Egozentrismus darf man [...] vor allen Dingen nicht im Bereich des Sozialen oder des Moralischen suchen, auch nicht im Bereich des bewußten Ich; es liegt auf der rein intellektuellen Ebene.«²³

Die *These* dieses Beitrags zur Interkulturalität lautet: Die Bedingungen der Toleranz in Form der Anerkennung des Ich-Fremden sind primär nicht zu suchen in sozial-kommunikativen empathischen Kompetenzen, sondern in den mental-epistemischen Verhältnissen, den Denkvoraussetzungen der Individuen. Eine bestimmte kulturell erworbene Denkungsart ist notwendig, damit das Ich-Fremde in der Erhaltung seiner Andersartigkeit, seiner Besonderheit, begreifbar ist. Wer das Andere als das Ich nicht denken kann, ist zur Interkulturalität nicht fähig.

Diese These beachtet den logisch gesetzten Zusammenhang von ›Denken und Anwenden‹, der beinhaltet, daß eine rationale Anwendungsperformanz die Kenntnis dessen, was angewandt werden soll, voraussetzt. Die These behauptet gleichzeitig, daß die Entwicklung der Moralität die Ausentfaltung des Gedankenkreises zur Voraussetzung hat und daß somit die Moralität der Toleranz nicht in Umgehung des Verstandes möglich ist. Diese These führt schließlich zu einer ›Pädagogik der Interkulturalität‹, die der Bildung des

²³ Piaget, Jean. Sprechen und Denken des Kindes. Frankfurt a. Main. 1983 (Originalfassung: 1923). S. 80.

Verstandes Priorität einräumt gegenüber dem Training von sozial-emotionalen kommunikativen Kompetenzen. Es folgt daraus die Behauptung, die Leistung der geistigen Bildung sei der disziplinspezifische Beitrag, den die Pädagogik zum Interkulturalitätsthema einbringen kann.

Diese These soll in der vorliegenden Abhandlung entfaltet und präzisiert werden. Sie hat ihre Grundlegung in den frühen Forschungen von Jean Piaget, der den Egozentrismus als eine vor-rationale Denkform untersucht und ihn in den Gegensatz zum logisch-rational-wissenschaftlichen Denken gestellt hat. Egozentrismus ist in der Originalfassung von Piaget ein intellektuelles Phänomen und wurde erst in der Rezeptionsgeschichte in ein soziales Kompetenzphänomen im Sinne des Hindernisses zur ›Rollenübernahme‹ transformiert.²⁴

Wenn der intellektuelle Egozentrismus ein Denkhindernis für die geistige Auseinandersetzung in der Interkulturalität darstellt, ist zum Zwecke der Beförderung von Toleranz eine Denkungsart gefordert, die in höchst möglicher Differenz zum Egozentrismus steht. Da das Denken seine vollkommenste Form in der logisch-rationalen Wissenschaftlichkeit gefunden hat, ist diese Form die wahrscheinlich angemessene erkenntnistheoretische Voraussetzung für die Apperzeption des Ich-Fremden.

Die intellektuelle Ausentfaltung der Individuen zu befördern, ist die Aufgabe der Pädagogik. Ihr Beitrag zur Interkulturalität und Toleranz liegt in der Operation der Gedankenkreiserweiterung, in der Transformation eines egozenti-

²⁴ Festzuhalten ist an dieser Stelle, daß in der ursprünglichen Fassung des Konzepts der Rollenübernahme von Flavell, John u. a. (Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Weinheim, 1975) d.h. dem Zusammenhang von Egozentrismus und Sozialität noch die Priorität der geistigen Bedingungen vor der Aktionalität gedacht ist.

schen Musters in eine toleranzförderliche logisch-rationale Denkform.

Die erkenntnistheoretischen Bedingungen für die Toleranz vorrangig vor dem Handeln zu denken²⁵, ist der Aufforderungscharakter der hier vorgetragenen These. Diese Vorstellung aufzugeben, hätte Konsequenzen, die in der *Gegenthese* verdeutlicht werden können. Die *Gegenthese* würde beinhalten, daß die geistige Auseinandersetzung eine nicht notwendige Bedingung für den interkulturellen Austausch darstellt, daß Interkulturalität möglich ist in der Entfaltung eines Erlebnis- oder Handlungsbezuges im Umgang mit dem Fremden. Diese *Gegenthese* würde die geistige Ignoranz gegenüber dem Fremden gestatten und die nicht-geistige Betriebsamkeit von konkretistischem Erleben oder Aktionismus ermöglichen. »Das Erleben steht in der Gefahr ideologischer oder mythischer Anbindungen.. Es stellt eine konkrete, nicht eine abstrakte Form des Umgangs mit der Interkulturalität dar.«²⁶ Das Erlebnis kann ein ›unmittelbarer Weg der Führung‹ sein: Weil die Aneignung im Erlebten nicht der selbstkritischen Bewußtheit zugänglich sein muß, ist diese Aneignungsform in Hintergehung der Vernunft für irrationale Zwecke instrumentalisierbar. Sie fand ihre Perversion in der NS-Zeit.²⁷ Der Konkretismus in Kombination mit geistiger Ignoranz ist moralisch hinterfragbar, weil in ihm weder dem Fremden der geistige Eigenwert, noch im

²⁵ Über die Forderung, das Handeln prioritär gegenüber dem Denken zu setzen, schreibt Schelling: »Handeln, Handeln! Ist der Ruf, der zwar von vielen Seiten ertönt, am lautesten aber von denjenigen angestimmt wird, bei denen es mit dem Wissen nicht fort will« (Schelling, Friedrich Wilhelm. Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums. (1802). In: Idee der deutschen Universität. Darmstadt. 1956. S. 9).

²⁶ Eirnbter-Stolbrink Eva. Fußnote 11. S. 419.

²⁷ Dräger, Horst. Erlebnis als unmittelbarer Weg der Führung. In: Pädagogisches Forum. Baltmannsweiler. 1992. S. 195-200.

Eigenen (Ich) die Vernunftentfaltung, die Bildung im Umgang mit dem Fremden zu sichern wäre. Das Fremde in seinem Eigenwert nicht zu begreifen, bedeutet, ihm die Voraussetzungen seiner Anerkennung außerhalb einer erlebnis- und aktionsorientierten Verfügbarkeit zu entziehen. Das Fremde könnte dann zum Gegenstand ideologischer Verfügbarkeit reduziert werden.

In der Gegenthese wäre die Hintergehung der Vernunft eine mögliche Option, und die moralstiftende Funktion der Vernunft könnte nicht mehr gesichert werden. Nicht mehr bedacht wäre die geistige Ordnung des ›Systems‹ (im Sinne von Herbart), des logischen Zusammenhangsgefüges (im Sinne von Piaget), der Kritischen Rationalität (im Sinne von Popper), die vor geistigen Verführungen und Irrationalismen zu schützen vermag. In der Gegenthese ist die Kritikunfähigkeit und die Abwehr von pseudo-intellektuellen Angriffen auf das Fremde nicht mehr ausgeschlossen.

Die Gegenthese vermag keinen Beitrag zur Interkulturalität zu leisten. Sie ist allerdings dem Zeitgeist näher stehend als die hier vorgetragene These. »Unsere Zeit ist offenbar so narzisstisch, so sehr mit sich selbst beschäftigt, daß sie all das, was in vielen Jahrhunderten, in anderen kulturellen Zusammenhängen und in anderen Epochen von den klügsten Köpfen ihrer Zeit gedacht und geschrieben worden ist, nicht erst mal bei sich selbst belassen und um seiner selbst willen betrachten kann, daß sie vielmehr schon im ersten Zugriff nach dem Nutzen fragen zu müssen glaubt, der für sie herausspringt.«²⁸

Der moralischen Unhaltbarkeit der Gegenthese korrespondiert eine erkenntnistheoretische Widersprüchlichkeit: Man kann nicht rational anwenden, was man nicht erkannt hat. Man kann in Abstinenz von Erkenntnis sich lediglich einüben in den Algorithmus eines Verfahrens, dessen Logik

²⁸ Fuhrmann, Manfred. Bildung. Stuttgart. 2002. S. 110.

man nicht begreift. Der Algorithmus gewinnt seine Sicherheit geradezu durch einen denkökonomischen ›Automatismus‹, der durch Kritik gestört werden kann. Aus dem Pragmatismus einer denkblinden Anwendung folgt keinerlei Denknötwendigkeit. Es gibt keine Logik, die das algorithmische Anwenden zwangsläufig zum Denken führt. Es besteht umgekehrt die Gefahr, daß eine zu perfekte Beherrschung des Algorithmus am Denken nachhaltig hindert.²⁹

Die These über die Vorrangigkeit des Erkennens vor dem Handeln resultiert aus dem logisch gesetzten Zusammenhang von ›Denken und Anwenden‹: Zuerst müssen die mentalen Voraussetzungen für die Apperzeption des Fremden gegeben sein, bevor das kognitive Ordnungsgefüge in praktische Anwendung überführt werden kann. Die mentalen Bedingungen der Erkennung und des Begreifens des Ich-Fremden gehen logisch und zeitlich der praktischen Performanz voraus (damit ist nicht behauptet, daß die Erkenntnis ›automatisch‹ in Anwendung übersetzt wird).

Daraus leitet sich die Behauptung ab, daß die epistemische Ordnung im Gedankenkreis eine notwendige, wenngleich nicht hinreichende Bedingung für eine rational orientierte Handlungsperformanz darstellt.

Toleranz, die kein »Indifferentismus« ist, »wird nicht aus Gleichgültigkeit vollzogen, sondern setzt Auseinandersetzung und Erkenntnis voraus.«³⁰

²⁹ Max Wertheimer hat nachgewiesen, daß Schüler, die einen Gegenstand algorithmisch (mechanisch) gelernt haben, Problemstellungen außerhalb des Algorithmus nicht mehr erkennen können; sie versuchen, diesen Gegenstand ›denkblind‹ dem Algorithmus unterzuordnen (Wertheimer, Max. Produktives Denken. Frankfurt .a Main. 1957).

³⁰ Mensching, Gustav: Toleranz und Wahrheit in der Religion. München 1966. S. 18. Vgl. aus Yousefi, Hamid Reza und Ram Adhar Mall. S. 76 f.

Insofern als Erkenntnis die notwendige Bedingung für Toleranz in Form der Anerkennung des Anderen darstellt, ist die Ermöglichung dieser geistigen Form unter einer erkenntnistheoretischen Perspektive zu betrachten. Die Frage lautet: Welche erkenntnistheoretischen Voraussetzungen sind notwendig, damit sich Toleranz entfalten kann? Die Antwort lautet: Ein geordneter Denkprozeß mit hoher Kohärenz, hoher Reversibilität, d.h. höchst mögliche Rekombinierbarkeit der Elemente unter Beachtung logischer Denkprinzipien ermöglicht es, das Fremde in der Erhaltung seines Eigenwertes zu begreifen, weil dieses geordnete Denken die Loslösung vom eigenen unmittelbaren Standpunkt, die Dezentrierung der Perspektive möglich macht.³¹

Die Maxime »Toleranz sollte nur eine vorübergehende Gesinnung sein, sie muß zur Anerkennung führen«³² ist sehr voraussetzungsreich, insofern sie die Überwindung einer ursprünglichen, vielleicht angeborenen »Unschuld des Geistes«³³ beinhaltet; sie erfordert die Dezentrierung vom unmittelbaren Ich-Standpunkt und die Entwicklung eines geistigen Ordnungsgefüges, in dem die eigene Perspektive mit anderen Perspektiven in Relation gesetzt werden kann, ein Ordnungsgefüge, in dem nicht nur »Prädikatsurteile«, sondern auch »Beziehungsurteile«³⁴ (zwei Standpunkte in intellektueller Relation zu denken) möglich sind; sie erfordert eine kulturell erworbene Entfremdungsleistung als Befreiung von der Einschränkung auf die Fixierung des Ich-Standpunktes, die nur durch geistige Tätigkeit zu erwerben

³¹ Piaget, Jean. Urteil und Denkprozeß des Kindes. Düsseldorf. 1972. (Originalfassung 1924).

³² Goethe, Johann Wolfgang. Maximen und Reflexionen. Frankfurt a. Main. 1976. § 875.

³³ Piaget, Jean. Sprechen und Denken des Kindes. Berlin. 1983. S. 82. (Originalfassung: 1923).

³⁴ Piaget, Jean. Urteil und Denkprozeß des Kindes.

ist. »Die Aneignung von etwas Fremden erfordert die Entfremdung vom Eigenen« und ist die »Bedingung der theoretischen Bildung«, die impliziert, »...sich mit dem Nicht-Unmittelbaren, einem Fremdartigen zu beschäftigen.«³⁵

Wissen, Denken, Bildung, geistige Steigerung durch die Beschäftigung mit dem Fremden sind Gegenstände der Bildungsphilosophie: Fremdheit, Differenz, Individualität und Anerkennung sind entfaltete Elemente einer Theorie der Bildung. »Die Bildung als einen Prozeß des Umgangs mit dem Fremden, mit der Differenz zu verstehen, ist eine ›vertraute‹ Errungenschaft der neuhumanistischen Bildungstradition.«³⁶ In dieser Errungenschaft ist die Idee der Interkulturalität, das Denken der Welt in der Mannigfaltigkeit außerhalb der eigenen Besonderheit bereits erfaßt. »Die Verknüpfung mit der umgebenden Welt erfaßt die Gegenstände, die außerhalb der Individualität gegeben sind.«³⁷ Auch ist in dieser Errungenschaft das Toleranzprinzip bereits gedacht. Der Gebildete muß zum Zwecke der Steigerung seiner eigenen Bildung das höchst mögliche Interesse an der Erhaltung der Andersartigkeit (des Ich-Fremden), der Differenz und Mannigfaltigkeit entfalten. Der Gebildete muß aus Eigeninteresse an der Differentialität von Welt interessiert sein. Aus dem wechselseitigen Interesse an dem Schutz des Fremden leitet sich die Begegnungsordnung von ›Selbstbehauptung und Anerkennung‹ ab.³⁸ »Die Prinzipien

³⁵ Löwith, Karl. Von Hegel zu Nietzsche. Hamburg. 1995. S. 314.

³⁶ Eirmbter-Stolbrink, Eva. Interkulturalität und Pädagogik. In: Hamid Yousefi & Klaus Fischer. (Hg). Die Idee der Toleranz in der interkulturellen Philosophie. Nordhausen. 2003. S. 157-180. S. 164.

³⁷ Ebd. S. 163.

³⁸ Dräger, Horst. Selbstbehauptung und Anerkennung. Zum politischen und pädagogischen Umgang mit der Differentialität. In:

der Bildungs- und Kulturentfaltung wie deren innere Ordnung sind die Selbstbehauptung, der poetische Subjektivismus und die Anerkennung der selbstbestimmten Differentialität des anderen.«³⁹ Bildung als das Prinzip der inneren Ordnung im Welt- und Selbstbezug⁴⁰ ist nicht gestaltbar durch ein das Individuum überwölbendes Ideal.⁴¹ Deshalb sollte die Bildungspraxis »gewährleisten, daß Differenzierungen kultiviert werden.«⁴² Um dieses Prinzip für die Wirklichkeit zu denken, »erhebt sich die Frage, ob in einer Renaissance der Aufklärung, die es vermag, sich aller totalisierender Interpretation der Aufklärung zu entschlagen, nicht die Denkmittel zu finden sind, deren wir für die Ermöglichung der Wirklichkeit der Freiheit der Persönlichkeit in Selbstbehauptung und Anerkennung bedürfen.«⁴³

Bildung als Herstellung der inneren Ordnung ist der Weg zur Überwindung von Egozentrismus, der sich durch seine geistige Unordnung ausweist. Aus einem nicht-egozentrischen, aber ›egoistischen‹ Interesse heraus will der Gebildete die Differenz zwischen Individuen (und Kulturen), die Mannigfaltigkeit der Welt, mit der er sich in ›Selbstbehauptung und Anerkennung‹ in Beziehung setzt, erhalten. Jedes ›Überwölbende Ideal‹ ist nicht nur unnötig für die Realisierung dieser Begegnungsordnung – die bereits durch das Eigeninteresse der Gebildeten gesichert ist; das überwöl-

Horst Dräger, Ute Günther & Bernd Thunemeyer. *Autonomie und Infrastruktur*. Frankfurt a. Main. 1997. S. 25-48.

³⁹ Ebd. S. 35.

⁴⁰ Ebd. S. 33.

⁴¹ Ebd. S. 35.

⁴² Dräger, Horst. Unterschiede wahrnehmen – Unterschiede pflegen. In: Horst Dräger, Ute Günther & Bernd Thunemeyer. *Autonomie und Infrastruktur*. Frankfurt a. Main. 1997. S. 73-82. S.73.

⁴³ Dräger, Horst. *Selbstbehauptung und Anerkennung*. Siehe Fußnote 36. S. 48.

bende Ideal ist darüber hinaus auch bildungshinderlich: Es verknüpft die Mannigfaltigkeit der Welt insofern, als nur diejenigen Gegenstände in die Bildungsordnung eingebracht werden dürfen, die idealkonform sind; das Ideal steht gleichsam auch in der Gefahr einer dogmatisierenden Funktionalisierung von Bildung, die in der Geschichte aufweisbar ist.⁴⁴

Die Bildungsphilosophie weist, sofern sie nicht den zeitgemäßen Anknüpfungen und einem Funktionalisierungsgedanken verpflichtet ist, sofern sie sich stattdessen auf ihre klassische Tradition mit den Denkmitteln der Aufklärung beruft, bereits den Interkulturalitäts- und Toleranzgedanken auf. Sie verweist auch gleichzeitig auf den geistigen Vorausetzungsreichtum der Toleranzidee und negiert damit die Vorstellung, den Menschen im ›Naturzustand‹ zu belassen. »Den Menschen der Natur zu überlassen oder gar derselben zuführen und anbidden zu wollen, ist thöricht.«⁴⁵

Die Bildungstheorie bestätigt die hier vorgetragene These, daß die mental-kognitive Ordnung des Gedankenkreises die notwendige Bedingung für Toleranz und Interkulturalität und letztendlich für die Sittlichkeit – im Sinne des Vermögens der Anerkennung – darstellt.

Sie weist auch auf, daß die Beschäftigung mit dem Fremden das Allgemeine des Denkens in Gleichzeitigkeit des Bewußtseins des Besonderen der Individualität befördert, eine gedankliche Figur, die ebenso von Jaspers in seiner Philosophie bedacht ist: »Jede Welt, die ich als eine mir andere erkenne, *macht mir* zwar das Besondere meines eigenen Denkens *sichtbar*, durch das ich nur *eine* Welt, nicht *die* Welt bin, *hebt* mich aber gerade dadurch um so entschiedener *als*

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Herbart, Johann Friedrich Pädagogische Schriften. Band I. In: Otto Willmann (Hg). Leipzig. 1873. Viertes Capitel. Unterricht. S. 396.

Wissenden in die allgemeine eine Welt, für die alle besonderen Welten und auch die meine nur einzelne Möglichkeiten und Wirklichkeiten sind.«⁴⁶

Die Bewußtwerdung des je eigenen Besonderen (Individualität) durch die Erkenntnis der Mannigfaltigkeit anderer Besonderen ist die Voraussetzung, um das eigene Besondere als nur eine von vielen Möglichkeiten zu identifizieren, es somit in einem allgemeinen Bezugssystem zu relationieren. Diese kognitive Leistung überwindet jede Form von Egozentrismus, der sich seiner eigenen Perspektive in der Welt gerade nicht bewußt ist, der seinen Standpunkt absolut setzt und ein kognitives Ordnungssystem für das Allgemeine mit der Relationierung der Besonderheiten nicht entwickeln kann. Die Überwindung von Egozentrismus ist eine Leistung der Bildung.

2. Die Notwendigkeit der Beschränkung auf die Leistungen der Vernunft

Der Bildungsgedanke hat traditionellerweise seinen Ort im pädagogischen Denkkonzept. Die Entfaltung der Bildung in geistiger Beschäftigung mit dem Fremdartigen, wäre somit als genuin eigenständiger Beitrag der Pädagogik zur Toleranz- und Interkulturalitätsidee zu begreifen. Pädagogik müßte, um diese Aufgabe zu leisten, sich als empirische Wissenschaft weiterentwickeln, um die Realisation von Bildung in der Ontogenese und ihre einschränkenden Bedingungen zu erkennen und zu erforschen. Sie müßte als *Erziehungswissenschaft* die Methodik der Gedankenkreiserweiterung im Zusammenhang von Theorie und empirischer Forschung weiterentwickeln, um der *intentionalen Pädagogik* die wissenschaftlich fundierten Operationen für die Herstellung geistiger Ordnung der Individuen ermöglichen zu

⁴⁶ Jaspers, Karl. Philosophie I. Philosophische Weltorientierung. München 1994. S.63 (Originalfassung: 1932).

können.⁴⁷ Die Fragen, die sich im Hinblick auf die Ermöglichung von Toleranz für die erziehungswissenschaftliche Forschung stellen, lauten: (1) Wie ist das toleranz- und bildungshinderliche Denkmuster in seinen Strukturmerkmalen identifizierbar? (2) Welche Aneignungs- und Vermittlungsformen sind notwendig, um ein denkhinderliches Muster in eine geordnete Denkungsart zu transformieren?

Diese der Erziehungswissenschaft zugeordneten Fragestellungen – deren Antworten auch praktische Relevanz aufweisen – beinhalten eine Problemkonzentrierung auf die Rationalität unter Ausschluß abweichender Assoziationen. In dieser Problembeschränkung könnte die Erziehungswissenschaft zwei Leistungen gleichzeitig erbringen: (1) Die Weiterentwicklung der eigenen Disziplinarität und (2) die Diskursfähigkeit für die Interdisziplinarität. (1) Wissenschaftlichkeit erfordert eine Gegenstandstheorie, mit der eine Disziplin in Differenz zu anderen Disziplinen steht,⁴⁸ und sie erfordert – im analytischen Wissenschaftsverständnis – eine disziplinübergreifende Methodologie.⁴⁹ Erziehungswissenschaft, die ihre Problemstellungen kennt (Gegenstandstheorie) und sie mit der wissenschaftlichen Methode bearbeitet (Methodologie), könnte in Anbindung an Traditionsbestände (Comenius – Pestalozzi – Herbart)⁵⁰ ihren disziplinären Erkenntnisgehalt erhöhen. (2) Die Entwicklung der Disziplinarität ist gleichfalls die Voraussetzung für Interdisziplinarität, die mehr sein will als die theo-

⁴⁷ Dräger, Horst. Morphologie des Lernens. Siehe: Fußnote 13.

⁴⁸ Lochner, Rudolf. Zur Grundlegung einer selbständigen Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik. 1960. S.1-21.

⁴⁹ Brezinka, Wolfgang. Metatheorie der Erziehung. München. 1978

⁵⁰ Der Aufweis des gedanklichen Zusammenhangs dieser Klassiker im Hinblick auf die Tradition der Erziehungswissenschaft, die in Abgrenzung zur Erziehungslehre zu denken ist, stammt von Horst Dräger.

rielse datenverarbeitende Querschnittsinterpretation. Aus dem Zentrum der Ordnung ihrer Gegenstände heraus kann die Erziehungswissenschaft Fragen – die der Ausgangspunkt allen geistig-methodischen Bemühens sind⁵¹ – an andere Disziplinen stellen und andererseits Antworten auf die Fragen anderer Disziplinen entwickeln. Interdisziplinarität wäre dann in der ›Frage-Antwort-Figur‹⁵² und nicht in der Auflösung von Disziplinen zu denken.

Gefordert ist die »Emanzipation der Erziehungswissenschaft«,⁵³ um das wissenschaftshinderliche »mixtum compositum« der Pädagogik, die Verquickung theoretischer und praktischer Intentionen, von Sein- und Sollen-Aussagen zu überwinden.⁵⁴ Die »Emanzipation der Erziehungswissenschaft« von der »Utilitätsbedrängnis« der Praxis und der Schutz ihrer Gegenstände vor der Verfügbarkeit durch ihre Nachbardisziplinen hätte auch einen mittelbaren Nutzen für die Praxis, der darin besteht, den »pädagogischen Dilettantismus [...] aus der Welt zu schaffen«⁵⁵ und die »Erziehungslehre maßvoll, klug, zeitgemäß und zukunfts offen (zu machen).«⁵⁶ Gefordert wird gleichsam eine rationale Pädagogik jenseits der Weltanschauungen. Wenn sich die Pädagogik auf Rationalität nicht beschränken kann und konnte, ge-

⁵¹ Hartkopf, Werner. Die Strukturformen der Probleme. Berlin. 1958.

⁵² Dräger, Horst. Morphologie des Lernens. Siehe oben.

⁵³ Lochner Rudolf. Zur Grundlegung einer selbständigen Erziehungswissenschaft. Siehe Fußnote 46. S. 1.

⁵⁴ Lochner Rudolf. Deutsche Erziehungswissenschaft. Meisenheim am Glan. 1963. S. 409.

⁵⁵ Lochner Rudolf, Zur Grundlegung einer selbständigen Erziehungswissenschaft. S. 7/8.

⁵⁶ Ebenda. S. 17.

schiebt es deshalb, »weil man die Menschen gemäß der eigenen Weltanschauung formen wollte.«⁵⁷

In der Beschränkung der Erziehungswissenschaft auf die disziplinstiftende Gegenstandstheorie wäre die Diffusität und Orientierungslosigkeit des Faches ›Pädagogik‹, das verschiedene Aussageformen (Ziele, Handlungsanweisungen, beschreibende Sätze) miteinander vermengt und sich damit durch wissenschaftliche ›Problemarmut‹ auszeichnet,⁵⁸ aufgehoben. Solange Pädagogik in der vermengenden Unordnung verbleibt und die ›Abgrenzungsfrage‹ nicht löst, ist sie als Wissenschaft nicht möglich und dient zu vielen Zwecken zugleich. Sie kann, wenn sie das (wissenschaftliche) Prüfbarkeitskriterium für Gedankengebilde nicht einhält, den Dogmatismus, die Ideologieproduktion und den ›Flattergeist‹ der Beliebigkeit nicht abwehren. Die Beschränkung auf die Rationalität wäre auch für die Gestaltungsabsicht einer intentionalen Pädagogik/Andragogik fruchtbar: Sie könnte sich damit eine Selbstbegrenzung in der Verfügbarkeit über ihre Adressaten auferlegen, indem sie auf ›Willensgestaltung‹ verzichtet und allein die kognitive Steigerung der Individuen befördert.⁵⁹ Die Konzentration der praktischen Pädagogik auf die Verstandesbildung und der disziplinären Erziehungswissenschaft auf wissenschaftliche Rationalität wäre ein Beitrag zur Eindämmung nicht tolerierbarer Dogmatismen, die sich im Vergleich zur wissenschaftlichen Erkenntnisleistung schon viel zu weit ausge-

⁵⁷ Brezinka Wolfgang . Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik. 1968. S. 319.

⁵⁸ Brezinka, Wolfgang. Metatheorie der Erziehung. Siehe Fußnote 47.

⁵⁹ Dräger, Horst & Günther, Ute. Die Emanzipation der Methodik von der Didaktik. In: Drerichs- Kunstmann (Hg). Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. Main. 1997. S. 116-129.

weiteten haben.⁶⁰ Die Beschränkung auf die Leistung der Vernunft ermöglicht es, das Nicht-Tolerierbare zu identifizieren. Denn »...es gibt [...] Torheiten, die wir nicht tolerieren sollten, vor allem jene Torheit, die die Intellektuellen dazu bringt, mit der letzten Mode zu gehen, eine Torheit, die viele dazu gebracht hat, in einem dunklen Stil zu schreiben⁶¹, in einem orakelhaften Stil, den Goethe im Hexenmeister und an anderen Stellen des ›Faust‹ so vernichtend kritisiert hat. Dieser Stil, der Stil der großen, dunklen, eindrucksvollen und unverständlichen Worte, diese Schreibweise sollte nicht länger bewundert, ja sie sollte von den Intellektuellen nicht einmal länger geduldet werden. Sie ist intellektuell unverantwortlich. Sie zerstört den gesunden Menschenverstand, die Vernunft. Sie macht jene Haltung möglich, die man als ›Relativismus‹ bezeichnet hat. Diese Haltung führt zu der These, daß ›alle‹ Thesen intellektuell mehr oder weniger gleich vertretbar sind. Alles ist erlaubt. Daher führt die These des Relativismus offenbar zur Anarchie, zur Rechtlosigkeit und so zur Herrschaft der Gewalt.«⁶²

⁶⁰ Brezinka, Wolfgang. Metatheorie der Erziehung. Siehe oben.

⁶¹ Der dunkle, eindrucksvolle Sprachstil ist ein pseudowissenschaftlicher, Tiefgründigkeit vortäuschender Stil zur Kaschierung der Aussagearmut. Sokal & Bricmont haben in ihrer Analyse von wissenschaftsmißbrauchenden postmodernen Denkern aufgezeigt, daß nicht jede Unverständlichkeit der Darstellung unbedingt Tiefgründigkeit des Gedankens beinhaltet. (Sokal Alan & Bricmont Jean. Eleganter Unsinn. München. 1999).

⁶² Popper, Karl. Duldsamkeit und intellektuelle Verantwortung. In: Hamid Yousefi & Klaus Fischer. Interkulturelle Orientierung. Bd. 6/1. Nordhausen. 2004. S. 369-381. S. 371.

Der Relativismus⁶³, der in moralischer und erkenntnistheoretischer Orientierung ein ›anything goes‹⁶⁴vertritt, verhindert jedes rationale Regulativ; er verunmöglicht die Unterscheidbarkeit von Dogmatik, Pseudowissen und wissenschaftlicher Erkenntnis und gerade darin liegt seine Intention: Der Dogmatik und der Pseudohaftigkeit soll Durchsetzung verschafft werden, indem sie »dank der öffentlichen Billigung eines sehr unbestimmten ›toleranten‹ Wissenschaftsbegriffes gegen Kritik geschützt bleibt.«⁶⁵

Pädagogik in ihrer gegenwärtigen Diffusität, ihrer Wissenschaftsarmut und ihrem mangelnden Bemühen, die Grenze zwischen dem Rationalen und dem Nicht-Rationalen zu bestimmen, muß den Relativismus erdulden. Sie hat in diesem Zustand selbst keine intellektuellen Schutzmechanismen zur Abwehr vor-rationaler egozentrischer Einflüsse,⁶⁶

⁶³ Der Relativismus ist als Methodologie im Sinne der Außerkraftsetzung vernünftiger Regulative (richtig-falsch) zu kritisieren. In Anerkennung der überpersönlichen Vernunft ist gleichsam die Einsicht in die Relativität der eigenen Perspektive zu vollziehen.

⁶⁴ Das Prinzip des ›anything goes‹ gilt für den Entdeckungszusammenhang; »im Begründungszusammenhang hingegen (ist) radikale Kritik (am Platz).« Brezinka, Wolfgang. Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. 1968.Siehe Fußnote 55. S. 445.

⁶⁵ Brezinka, Wolfgang. Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft.1968. S. 325.

⁶⁶ Eine empirische Untersuchung zu ausgewählter Gegenwartsliteratur im Fach Pädagogik erbrachte das Ergebnis, daß wissenschaftlich-rationale Kriterien nicht erfüllt und im Vergleich zur klassischen Literatur die Lernbarkeit erschwert ist. Die Darstellung hat den Modus der ungeordneten Materialanhäufung, in der eine klare Gedankenführung nicht erkennbar ist und den Aufbau einer systematischen Ordnung im mentalen System des Lernenden nicht zuläßt.(König-Fuchs, Claudia & Eirmbter-Stolbrink, Eva. Zur Darstellung wissenschaftlichen Wissens in Texten. In: Eva Eirmbter-Stolbrink & Claudia König-Fuchs (Hg)

weil sie die Abkehr von der wissenschaftlichen Denkform vollzogen hat.

Der erkenntnistheoretische Relativismus, der die Unterscheidbarkeit von Rationalität und Nicht-Rationalität zu verhindern sucht, ist intellektuell nicht zu tolerieren (Popper); er verhindert auch die Erkenntnis, daß tolerantes Denken erst möglich ist in Bezügen der (kritischen) Rationalität, mit der allein die Einsicht in die Partikularität des eigenen Denkgefüges in einer entfalteten Pluralität vollzogen werden kann. Die kritische Rationalität (als a-dogmatisches Denken) ist zudem zum Zwecke ihrer eigenen Entfaltungsmöglichkeit auf den Pluralismus von Theorien⁶⁷ angewiesen und damit an der Erhaltung des Fremden interessiert.

Der erkenntnistheoretische Relativismus hingegen verhindert die Einsicht in die Partikularität des eigenen Denkens (die Relativierung der eigenen Perspektive), weil er im Gegenteil die eigene Perspektive vor der kritischen Analyse und vor der Veränderung schützt. Pädagogik, die den Relativismus in ihr Selbstverständnis aufgenommen und damit die Unterscheidbarkeit von Dogmatik und Rationalität aufgehoben hat, verwaltet die Toleranz gegenüber allen entfalten Standpunkten unter Ausschluß der Kritik, d.h. auch der Selbstkritik. Sie fordert nicht die Erkenntnisleistung, den eigenen Standpunkt zu reflektieren, sondern will ihm ohne kritische Prüfung die Existenzberechtigung sichern. Toleranz ist dabei lediglich eine Figur, die das gegenseitige Sich-in-Ruhe-lassen befördern soll und nicht das Prinzip für den fruchtbaren Austausch mit dem Fremden mit der Möglichkeit der Veränderung der eigenen Perspektive.

Universität und wissenschaftliches Wissen. Nordhausen. 2005. S. 149-184.

⁶⁷ Popper, Karl. Alles Leben ist Problemlösen. München 1994.

Pädagogik in dieser Verfaßtheit leistet weder einen Beitrag zu ihrer eigenen Verwissenschaftlichung noch zur Bildung ihrer Adressaten in Auseinandersetzung mit dem Fremden.

Die Beschränkung auf die Leistung der Vernunft in der wissenschaftlichen Denkungsart beinhaltet die Möglichkeit zum interkulturellen Diskurs, in dem das jeweils Fremde in seinem Eigenwert geschützt bleibt:

Die höchst mögliche Entfremdung vom Eigenen, die Dezentrierung vom egozentrischen Standpunkt ist in der Idealität des wissenschaftlichen Diskurses entfaltet. »Die Verantwortung der Intellektuellen«⁶⁸ beinhaltet Prinzipien, die gleichzeitig in ethischer wie auch in erkenntnistheoretischer Sicht zu begreifen sind. Unter dem erkenntnistheoretischen Aspekt kann der Intellektuelle seine Verantwortung nur wahrnehmen, wenn er in seinem Denkmuster die höchst Form von Rationalität in dem Bewußtsein der Fehlbarkeit und der höchst möglichen Fragehaltung ausgebildet hat. Das Prinzip der Fehlbarkeit (»vielleicht habe ich unrecht und der andere recht, aber wir können auch beide unrecht haben«⁶⁹) setzt erkenntnistheoretisch die höchst mögliche Entfernung von der Zentrierung auf den Ich-Standpunkt voraus und impliziert jedwede Zurücknahme der Ich-Verfügbarkeit über gedankliche Konstrukte sowie die personale Unterordnung unter die überpersönliche Vernunft. Es enthält das notwendige Wissen um die Differenz zwischen Ich und dem Ich-Fremden und beinhaltet gleichzeitig die geistigen Ordnungsregeln für den Umgang mit dem als ich -fremd Erkannten. Diesem Anderen kann in einer erkenntnistheoretischen Funktion nicht einfach mit Ignoranz, mit der Nicht-Beachtung begegnet werden. In dem Wissen um die Differenz und dem Bestreben, das Eigene am Frem-

⁶⁸ Popper, Karl. Die Verantwortung der Intellektuellen. In: der. Alle Menschen sind Philosophen. München. 2002. S. 202-207.

⁶⁹ Ebd. S. 202.

den zu prüfen, ist das Erkenntnisinteresse auf die Bewahrung des jeweils Anderen gerichtet. Das Fremde wird damit vor einer grenzenlosen Assimilation (Einordnung in vorhandene geistige Schemata) geschützt. Diese Assimilation wäre nur eine Variante von Ignoranz als Mißachtung des fremden Eigenwertes. Der andere Standpunkt ist vielmehr in seinen kohärenten Theorie- und Ideenbezügen begreifbar zu machen und zu begreifen. Er ist vor einem ›radikalen Konstruktivismus‹, der seinen realen Eigenwert nivellieren würde, zu schützen. Indem der Andere nicht auf das Konstrukt des Ich-Standpunktes reduziert werden kann, wird ihm in wechselseitiger Anerkennung die Eigenrealität zuerkannt.

Der Andere ist jeweils die Gelegenheit der Prüfung und Veränderung des eigenen Schemas, die Gelegenheit der Fehlerelimination in eigenen Theoriebezügen, letztendlich die Gelegenheit zur lernenden Horizonsweiterung.

Erkenntnistheoretisch betrachtet, muß in den Voraussetzungen des wissenschaftlichen Diskurses die Trennung von Subjekt und objektiven Wissensgehalten (was nicht zu verwechseln ist mit wahren Wissen) bereits vollzogen sein. Wissenschaftliche Darstellung ist beschränkt auf ›objektives‹⁷⁰ Theoriewissen. Die Subjektivität, die Individualität des jeweils anderen, die sich der logischen Nachprüfbarkeit entzieht, ist nicht Gegenstand der Verhandlung im wissenschaftlichen Diskurs. Insofern als sie in dieser Nicht-Verhandelbarkeit unangetastet bleibt, erfährt die Subjektivität im wissenschaftlichen Diskurs einen geschützten Rahmen. Die Persönlichkeit ist anerkannt, aber nie der Gegenstand der Auseinandersetzung, und gerade darin liegt ihr Schutz. Gegenstände des Diskurses sind hingegen Ideengehalte, die der rationalen Argumentation und der logischen Nachprüfbarkeit zugänglich sind. In der Verpflichtung,

⁷⁰ Popper, Karl. Objektive Erkenntnis. Hamburg. 1973.

Argumente und Kritik auf das objektive Wissen zu richten, ist die Wahrung der Individualität gegeben. Die Anerkennung der Personalität beinhaltet aber nicht, daß Theorien (eigene und fremde) kritiklos Anerkennung erhalten. Der Zweck des wissenschaftlichen Diskurses ist die kritische Prüfung, das ›Ringens um Wahrheit‹⁷¹, und nicht die wechselseitige Bestätigung des Erkannten. Die Kritik an Theorien und Argumenten, die Konkurrenz um die bessere Idee unter dem Regulativ der Wahrheit ist möglich, ohne das Individuum als Träger der Theorie zu kritisieren. In dieser Differenz begründet sich der evolutionäre Fortschritt der Wissenschaft als kulturelle Errungenschaft in moralischer Hinsicht: Theorien sind widerlegbar, Subjekte nicht.

Die Konzentration auf den diskursiven Umgang mit ›objektivem Wissen‹, mit Ideengehalten und Argumenten schließt gleichsam auch die Verhandelbarkeit von Gesinnungen aus: »Gesinnungen aber sind selten liberal, weil die Gesinnung unmittelbar aus der Person, ihren nächsten Beziehungen und Bedürfnissen hervorgeht.«⁷² Gesinnungen sind nicht zu diskutieren, sondern in der jeweiligen Differentialität anzuerkennen.⁷³

⁷¹ Jaspers, Karl. Das Doppelgesicht der Universitätsreform. In: Richard Schwarz. (Hg). Universität und moderne Welt. Berlin. 1962. S. 36-51.

⁷² Goethe, Johann Wolfgang. Maximen und Reflexionen. Frankfurt a. Main. 1976. § 218.

⁷³ Gesinnungen sind in der Moderne dem Bereich des ›Privaten‹, nicht des ›Öffentlichen‹ zugeordnet (Dräger, Horst. Selbstbehauptung und Anerkennung). Es gibt drei Formen des Umgangs mit der Unterschiedlichkeit von Gesinnungen: (1) der Kampf, (2) der Versuch zur Herstellung von Konsens mit der Gefahr der Intoleranz gegenüber denjenigen, die sich dem Konsens nicht beordnen und (3) die toleranzförderliche Anerkennung der Differentialität der Gesinnungen, die nicht verhandelt werden müssen.

Der wissenschaftliche Diskurs bemüht sich um ein ›Erkenntnis ohne Subjekt‹⁷⁴, um vernünftiges Reden, das über empirische und logische Gründe der Behauptungen Rechenschaft ablegen kann⁷⁵, ohne den Anspruch, Recht zu behalten, zu erheben.

Die Verobjektivierung des Gedankens in der Darstellung mit der Adressierung eines anderen mentalen Systems, das die Funktion der Prüfung des Gedankens erfüllt, erfordert das Vorhandensein einer Prüfungsinstanz, die nach dem Regulativ ›richtig-falsch‹ diskriminieren und das Prinzip des ›methodischen Zweifels‹ befolgen kann. Vorausgesetzt wird auch die Beherrschung einer deskriptiv-argumentativen Sprachfunktion, mit der die Lüge, die Verfremdung, das sprachliche Design ohne Gehalt, das »unwissenschaftliche Gerede«⁷⁶ identifizierbar bleibt. »Mit der deskriptiven Funktion der menschlichen Sprache taucht die regulative Idee der *Wahrheit* auf, das heißt einer Beschreibung, die den Tatsachen entspricht.«⁷⁷ Die Redegewandtheit in der Wissenschaft bedient sich einer ›a-rhetorischen Darstellungsweise‹, die sich allein auf den Transport des Gedankens ohne manipulative Absichten beschränkt. »Redegewandt nennen wir einen Menschen, der seine Gedanken mittels der Sprache angemessen vorzutragen versteht, nicht den Schwätzer...«⁷⁸ Der ›Schwätzer‹ kann sich auf den Sachvor-

⁷⁴ Popper, Karl. Objektive Erkenntnis. Hamburg. 1973.

⁷⁵ Kamlah, Wilhelm & Lorenzen, Paul. Logische Propädeutik. Mannheim. 1967.

⁷⁶ Bollnow, Otto. Empirische Wissenschaft und Hermeneutische Pädagogik. Bemerkungen zu Wolfgang Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik. 1971. 17. Jg. S. 683-708.

⁷⁷ Popper, Karl. Objektive Erkenntnis. Hamburg. 1984 (Originalfassung: 1972). S. 123.

⁷⁸ Comenius. Pampaedia . Allerziehung. Sankt Augustin. 1991 S. 62.

trag nicht beschränken und muß noch lernen »...Sachen zu sagen und nicht nur dummes Zeug zu reden.⁷⁹« Denn die Redseligkeit an sich hat keinen intellektuellen Gewinn. »Was hat sie (die Welt, K-F) durch die geschwätzig, wenn auch noch so scharfsinnige Redseligkeit gewonnen?«⁸⁰ Das Verbot von jedweder ›Geschwätzigkeit‹ des egozentrischen Fabulierens, in dem das Wort die Welt erschafft,⁸¹ statt sie zu beschreiben, setzt erkenntnistheoretisch die Dezentrierung vom egozentrischen Standpunkt voraus.

In dem Verbot des ›Fabulierens‹ erweist sich die realistische Funktion des wissenschaftlichen Diskurses in Abgrenzung zur ›romantischen‹ Darstellung: Der wissenschaftliche Diskurs verbietet die »Lehre von der Autonomie der Laute«⁸² und gebietet demgegenüber die Autonomie der Gehalte; es verbietet sich der Einsatz von Mitteln, »die Wirklichkeit zu überbieten.«⁸³ In der Beschränkung auf den Logos entzieht sich die wissenschaftliche Darstellung dem »Prozeß des Ästhetisch-Werdens des Diskurses«⁸⁴ und damit jeder Form von Spielerei.

Die Beschränkung auf die Gedankendarstellung in prüfender Intention beinhaltet erkenntnistheoretisch die Unterscheidbarkeit von Gedanke/Theorie einerseits und ›Gerede‹ andererseits, von Wahrheit und Lüge, von Gehalt und Design von Logik und Absurdität. Zum Zwecke dieser Diskriminierbarkeit benötigt der wissenschaftliche Diskurs das Regulativ der ›Wahrheit‹. Das egozentrische Fabulieren, das

⁷⁹ Ebd. S. 62.

⁸⁰ Ebd. S. 67.

⁸¹ Piaget, Jean. Sprechen und Denken des Kindes. Frankfurt a. Main. 1983.

⁸² Bohrer, Karl-Heinz. Die Kritik der Romantik. Frankfurt a. Main. 1989. S.68.

⁸³ Ebd. S.69.

⁸⁴ Ebd. S. 94.

den Wahrheitsgedanken nicht kennt, wird im wissenschaftlichen Diskurs nicht toleriert. Wissenschaft erlaubt keine Beliebigkeit, die sich in einem dogmatischen Relativismus⁸⁵ artikuliert, in dem die Unterscheidbarkeit von Wahrheit und Lüge aufgehoben ist. Im wissenschaftlichen Diskurs gilt deshalb die Toleranz als Umgangsform für die Subjekte, nicht aber für die objektiven Gedankenprodukte. Die Umgangsform für den Gedanken ist nicht Toleranz, sondern Prüfung. Die wissenschaftliche Denkform ist in der Beachtung des methodischen Prinzips des Zweifels skeptisch; sie anerkennt keinen Gedanken ohne vorherige kritische Prüfung und beinhaltet auch die Möglichkeit der Verwerfung eines (falschen) Gedankens als Produkt der Prüfung. Die Falsifikation falscher Gedankenentwürfe korrespondiert mit einer Lernform, die den Irrtum als Erkenntnismöglichkeit anerkennt, ihn identifizierbar und letztendlich intellektuell nutzbar macht: Die Einsicht, daß ein bereits angeeigneter Gedanke sich als falsch erwiesen hat, führt zur Notwendigkeit einer Neukombination kognitiver Elemente und verhindert die dogmatische Abgeschlossenheit des intellektuellen Systems.

⁸⁵ Der Relativismus behauptet, daß die Prüfung von gedanklichen Konstrukten auf ihre intellektuelle Angemessenheit hin und die Konkurrenz um die bessere Idee nicht möglich sind, weil ein ›normativer‹ Erkenntnismaßstab der Wahrheitsähnlichkeit außer Kraft gesetzt ist. Das ›anything goes‹ gilt nicht nur für den Entdeckungs-, sondern auch für den Begründungszusammenhang. Statt dem Regulativ ›richtig-falsch‹ wird eine relativistische Gleichgewichtigkeit von gedanklichen Produkten als Norm ausgegeben. Der Relativismus verzichtet damit nicht auf Normen, sondern setzt die Norm ›Alles ist als relativ zu betrachten‹. Diese Norm ist insofern dogmatisch, als sie keine erkenntnisleitende Funktion erfüllt. Die Norm ›richtig-falsch‹ enthält diesen Dogmatismus nicht, weil sie der Erkenntniserweiterung dient.

Wissenschaft ist skeptisch, steht aber nicht in der Tradition eines Skeptizismus, der behauptet, daß echtes Wissen unmöglich ist. Diese Tradition enthält in der Prämisse die Paradoxie, daß wir nichts wissen können, außer dem Wissen, daß wir nicht wissen.⁸⁶ Im Skeptizismus des wissenschaftlichen Denkens ist die Möglichkeit des Wissensanspruchs substantiell gegeben und lediglich seine Sicherheit aufgegeben. Eine Letztbegründung des Wissens ist nicht möglich.

Wissenschaft ist prinzipiell skeptisch gegenüber der Sicherheit des Wissens und ist dadurch immun gegen fundamentalistische Ansprüche. Statt der Beanspruchung von Sicherheit ist die wissenschaftliche Wissensartikulation vorsichtig und hypothetisch. Die der Wissenschaft zugeordnete geistige Operation des prüfenden Verfahrens entzieht jedem Wissen die Möglichkeit einer grundlegenden Sicherheit.

Die Idealität des wissenschaftlichen Denkmusters und des Diskurses ist der Gegensatz zum Egozentrismus, der nicht die Fehlbarkeit des Wissens, die Differenz zwischen Eigenem und Fremdem, die Abstraktion des objektiven Wissens in Differenz zum Subjekt, die Verobjektivierung des Gedankens in der Darstellung, das methodische Prinzip des Zwei-

⁸⁶ Diese Prämisse darf nicht verwechselt werden mit der Sokratischen Einsicht in die Unzulänglichkeit unseres Wissens, eine Einsicht, die das Denken unter dem Regulativ der Wahrheit und das prüfende Verfahren befördern soll. Der Skeptizismus, der jedweden Erkenntnisanspruch negiert (Musgrave Allen. Wissen. In: Helmut Seiffert. & Gerard Radnitzky. (Hg.) Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. München 1989. S. 387-391), außer seiner dogmatischen Prämisse, daß man nichts wissen kann, begünstigt den Relativismus und muß das Denken nicht anregen, sondern kann es in Resignation führen, weil es sich womöglich nicht lohnt, etwas zu denken in dem Wissen, daß man es nicht wissen kann. Er kann auch die Legitimation dafür sein, sich den Mühen des Denkens zu entziehen, weil ein ›schlechter‹ Gedanke soviel und sowenig Wissen ist wie ein ›guter‹ Gedanke.

fels, das Regulativ der Wahrheit und die Hypothetik des Wissens kennt. Die egozentrische Denkungsart versieht im Gegenteil ihre unlogischen und ungeordneten Gedankengebilde mit dem höchsten Sicherheitsanspruch: Alles kann gerechtfertigt werden⁸⁷. Die Egozentrik kennt auch nicht den für die Wissenschaft notwendigen Umgang mit dem Gedankenexperiment.

Im wissenschaftlichen Diskurs muß in der Beschäftigung mit dem jeweils anderen verobjektivierten Gedanken wechselseitig die Fähigkeit gesetzt sein, Gedankenexperimente durchzuführen. Das Gedankenexperiment als geistige ›Methode der Variation‹⁸⁸ ist notwendig, um den kognitiven Ausgangspunkt in den Prämissen eines fremden Gedankensystems zu finden, damit daraus der Folgerungsgehalt zum Zwecke der intellektuellen Prüfung abzuleiten ist. Das voraussetzungsreiche Gedankenexperiment setzt einen Gedankenkreis voraus, der bereits Ordnung, System (im Sinne von Herbart) und Logik entwickelt hat – denn im vorlogischen Denken ist ein geistiger Umgang mit Hypothesen und nicht möglich⁸⁹, gleichzeitig aber darf der Gedankenkreis noch nicht in einer festgefahrenen Abgeschlossenheit befindlich sein.⁹⁰ Die wissenschaftliche Denkform enthält somit in ihrer Fähigkeit zum Gedankenexperiment das Moment der Offenheit für das Andere, das Ich-Fremde, das in höchst möglicher Dezentrierung vom Eigenen in seinen gedanklichen Relationen begriffen werden soll.

Wissenschaftliches Denken erhält die Permanenz der Fragehaltung und der Fragwürdigkeit des Wissens im Bewußt-

⁸⁷ Piaget, Jean. Urteil und Denkprozeß des Kindes. Düsseldorf 1972.

⁸⁸ Mach, Ernst. Erkenntnis und Irrtum. Darmstadt. 1980 (Originalausgabe: 1905).

⁸⁹ Piaget, Jean. Urteil und Denkprozeß. Siehe Fußnote 85.

⁹⁰ Mach, Ernst. Erkenntnis und Irrtum. Siehe Fußnote 86.

sein um die mögliche Fehlerhaftigkeit des Eigenen (der eigenen Theorie). In der völligen Abstinenz von Dogmatismus richtet das wissenschaftliche Denken im Diskurs seine Frage an den Anderen und adressiert an ihn die Aufforderung der Prüfung von Gedanken. In dieser Offenheit entfaltet das wissenschaftliche Denken die höchst möglichen Fragebezüge zur Welt und erhält die Dauerhaftigkeit der epistemischen Neugierde auf das Fremde.

Im wissenschaftlichen Diskurs ist das Prinzip von ›Selbstbehauptung und Anerkennung‹ gültig für den Umgang der gebildeten Subjekte, die aber bereits eine Denkform einbringen, mit der sie die Selbstbehauptung ihrer Wissensansprüche durch das Wissen um Hypothetik begrenzen und Anerkennung nur zuteilen nach vorheriger Prüfung der Gedankendarstellung. Wissen, das der Prüfung nicht standhält, kann im wissenschaftlichen Diskurs ›zusammenschrumpfen‹, und Lernen der beteiligten Individuen findet dann als die Überwindung der bisher für gültig erachteten Erkenntnisse, die sich als nicht haltbar erweisen, statt. Wissenschaft ist diejenige kulturelle Errungenschaft, die sich durch Kritik selbst weiterentwickeln kann.

Das wissenschaftliche Denkmuster in der Artikulation der ›kritischen Rationalität‹ beschränkt sich auf die Rationalität und schließt das Bewerten außerhalb der Intellektualität (Ausschluß präskriptiver Aussagen) aus. In dieser Selbstbeschränkung hat es eine hohe Offenheit für das Fremde. Es beinhaltet in seinen Strukturen die höchst mögliche Entfremdung vom Eigenen und wäre damit erkenntnistheoretisch als Beitrag zum Toleranzgedanken gefordert. Im wissenschaftlichen Denken sind die Gegenstände in ihrer Ordnung bewahrt und werden vor einer Nützlichkeitsverfügbarkeit geschützt. Die Befähigung zum wissenschaftlichen Denken (die nicht gleichzusetzen ist mit der Befähigung zum Forschen) wäre der Auftrag, der sich aus der Toleranzidee ableitet.

Da aber die Pädagogik als Institution der Beförderung des Denkens selbst nicht mehr die Idee der Wissenschaft aufrechterhält und nicht mehr an die ›Autonomie der Vernunft‹ glaubt, kann sie die ihr zugewiesene Leistung nicht erbringen. Pädagogik ist beeinflusst vom gegenwärtigen Zeitgeist, der diese Idee von Wissenschaft als überholt etikettiert, obwohl sie nach rationalen Gesichtspunkten immer noch Bestand hat. Der Zeitgeist propagiert diese Idee als abgeholten, kann aber an ihre Stelle keine neue Idee setzen und huldigt stattdessen einer ›relativistischen‹ Beliebigkeits-›Ordnung‹. Die Falsifizierbarkeit als Abgrenzungskriterium für wissenschaftliche Sätze ist unter rationalen Gesichtspunkten in der Gegenwart immer noch gültig und keineswegs überholt.⁹¹ Deshalb ist im Abwägen von Idee und Wirklichkeit nicht die Idee, sondern vielleicht eher die momentane Denkwirklichkeit im Unrecht.

In Abgrenzung zu diesem dominanten Zeitgeist soll in der vorliegenden Abhandlung eine Anknüpfung an rationale Traditionsbestände des Faches versucht werden, eine Tradition, die Wissenschaftlichkeit und die Ausbildung des Gedankenkreises für das Individuum im Verzicht auf jedes überwölbende Ideal intendiert.

Es ist in Anbetracht der These von dem Vorrang des Denkens gegenüber der Anwendung zu fragen, mit welchen Methoden ein geordneter Gedankenkreis aufzubauen ist, welche Denkhindernisse diese Ordnung stören und wie diese Hindernisse methodisch gestaltbar beseitigt werden können.

Die Frage nach den Denkhindernissen hat der Erkenntnistheoretiker Jean Piaget (1886-1980) besonders in seinem Frühwerk entwickelt und den Egozentrismus als eine intellektuelle Barriere für das logisch geordnete Denken entdeckt. Der intellektuelle Egozentrismus ist ein frühes Stadi-

⁹¹ Poser, Hans. Wissenschaftstheorie. Stuttgart. 2001.

um der ›Unschuld des Geistes‹, jedoch keineswegs auf die Kindheit beschränkt; er ist eine erkenntnisarme, zur Reflexion und Relationierung der Elemente im Begriff unfähige Denkform, die ein Hindernis für die Apperzeption des Ich-Fremden und seine Anerkennung darstellt. Egozentrismus ist eine geistige Barriere für den Umgang mit Interkulturalität und in allgemeiner Form eine Gefährdung für die geistige Beschäftigung mit allen ich-fremden Gegenständen – »trotz einem zuweilen erstaunlich hohen Einfühlungsvermögens in emotionaler Hinsicht.«⁹²

Indem Piaget das wissenschaftliche, logisch geordnete Denken als die höchste zu erreichende Denkstufe in einer Teleologie des Denkens betrachtet, bestätigt er den evolutionären Gewinn der Wissenschaft für das Begreifen der Mannigfaltigkeit von Welt. Seine Erkenntnistheorie⁹³ steht gleichsam in der Tradition der rationalen Pädagogik, die eine methodische Gestaltung der geistigen Horizonterweiterung als ihre Zweckbestimmung begreift.

3. Das Programm der genetischen Erkenntnistheorie in Traditionsbezügen

Die genetische Erkenntnistheorie von Jean Piaget behandelt die Frage nach der Embryologie, den Aufbaugesetzen der Erkenntnis. Im Unterschied zur philosophischen Erkenntnistheorie will sich die Embryologie des Geistes nicht nur auf Spekulation (Hypothetik) beschränken, sondern den Erkenntnisaufbau mit der wissenschaftlichen Methode nachvollziehen, d.h. die Hypothesen empirisch nachzuprüfen, um sie – entsprechend dem Wissenschaftsverständnis

⁹² Kesselring, Thomas. Jean Piaget. München 1988. S. 106.

⁹³ Die Einordnung Piagets in eine rationale Tradition der Pädagogik gilt lediglich für seine Erkenntnistheorie, nicht hingegen für seine ›Pädagogik‹, die mehr einer zeitgeistgemäßen ›Ideologie‹ als der Rationalität geschuldet ist.

von Piaget – verifizieren zu können. Die ›Embryologie der Vernunft‹⁹⁴ als Wissenschaft über die Entstehung der Erkenntnis vollzieht damit, im Unterschied zur Philosophie, deren Gegenstand (in der Auffassung von Piaget) die ›Totalität‹ und ihre Methode die ›reflektierende Analyse‹ ist, eine Problembegrenzung auf Fragen, die der Methode des ›Experimentierens‹ und ›Berechnens‹ zugänglich sind.⁹⁵

Empirisch-experimentelle Fragestellungen müssen sich im Bereich des Beobachtbaren artikulieren lassen und darauf beschränkt bleiben. Dieser Fragebezug im erkenntnistheoretischen Zusammenhang ist in der Gegenüberstellung von Entstehung (quid facti) und Geltung (quid juris) nur denkbar für die Gegenstände der Faktizität (quid facti). Die Entstehung des Wissens ist als empirische Wissenschaft möglich, die Geltungsfrage (Wann spricht man zu Recht von Erkenntnis?), die empirisch nicht behandelbar ist, bleibt weiterhin ein genuiner Gegenstand der Philosophie. Als empirische Wissenschaft konstituiert Piaget die Frage der Erkenntnisgenese und leistet damit die sachlich nachvollziehbare Problembegrenzung auf den Bereich des Beobachtbaren. Die Erkenntnisgenese, die ehemals in der Tradition von Rationalismus und Empirismus als Frage nach dem Ursprung ihren philosophischen Ort fand, will nun Piaget ›verwissenschaftlichen‹. Die Verwissenschaftlichung der vordem philosophischen Erkenntnistheorie bedeutet so in erster Linie, daß »...die Sachfragen empirisch geprüft werden.«⁹⁶

Um der empirischen Nachprüfbarkeit willen, soll der Erkenntnisaufbau in der Ontogenese nachvollzogen werden,

⁹⁴ Piaget, Jean. Die Entwicklung des Erkennens I. Stuttgart, 1975. S. 10 (Originalfassung: 1949).

⁹⁵ Ebd.

⁹⁶ Fetz, Reto. Struktur und Genese. Jean Piagets Transformation der Philosophie. Stuttgart. 1988. S. 25.

die gegenüber der Wissenschaftsgeschichte insofern zu bevorzugen sei, als man zu ihrer Untersuchung bessere (d.h. empirisch-experimentelle) Prüfverfahren zur Verfügung hat. Die empirisch-genetische Erkenntnistheorie ist eine Wissenschaft über die Entstehung wissenschaftlichen (logisch geordneten) Wissens, die in der Ontogenese untersucht wird.

Mit dieser Fragestellung nach den Aufbaugesetzen von Wissen im mentalen System grenzt sich Piaget von philosophischen und psychologischen Positionen seiner Wirkungszeit ab: Die Entpsychologisierung der Logik durch Husserl will er rückgängig machen und die erkenntnistheoretische Auffassung des logischen Empirismus, die er wegen der Reduktion der Logik auf die Sprache – zu Recht oder zu Unrecht soll an dieser Stelle nicht zu beurteilen sein kritisiert, will er nicht akzeptieren.⁹⁷

Die Abgrenzung zu psychologischen Richtungen seiner Zeit ist am schärfsten gezogen gegenüber dem Behaviorismus, der die Eigenexistenz des Mentalen verleugnet. Auch die Gestaltpsychologie wird kritisiert, obwohl sie die Realität des Geistigen bedenkt und mit Piagets Theorie die Auffassung über den strukturellen Aufbau der Erkenntnis – und sie nicht als reine Addition von Inhaltselementen begreift – teilt; Piaget bemängelt an ihr die thematische Aussparung der Frage nach dem evolutionären Aufbau der Strukturen. Schließlich findet Piaget in der klassifizierenden Intelligenzforschung seiner Zeit keinen intellektuellen Beitrag zu dem evolutionär-empirischen Forschungsprogramm, sondern lediglich eine Materialsammlung, die er für seine Fragestellung neu ordnet.

Piaget hat ein Theorem entfaltet, das von anderen Theorien seiner Wirkungszeit nicht bedacht war, das Theorem der

⁹⁷ Schneider, Norbert. Erkenntnistheorie im 20. Jahrhundert. Stuttgart. 1998.

naturwissenschaftlichen Betrachtung der Aufbaugesetze des Geistes. Seine ›Unbestechlichkeit‹ gegenüber Theorieangeboten seiner Zeit, mit denen er nicht in Ignoranz, sondern in kritischer Argumentation umging, ermöglichte ihm die Erkenntnis der Besonderheit seiner Idee und die Beharrung auf ihrer Entfaltung.

Es trifft zu, daß Piaget in seinem Wissenschaftsprogramm immun war gegen den Zeitgeist, die Behauptung allerdings, daß Piagets Epistemologie ein qualitativ neues Paradigma darstellt⁹⁸, ist nicht ganz korrekt. Denn die Frage nach den Aufbaugesetzen von Wissen hat bereits in der erziehungswissenschaftlichen Tradition ihren Ort: als Frage nach der Herstellung von Kulturmäßigkeit in Anerkennung der »Naturgemäßheit.«⁹⁹

Seinem eigenen Selbstverständnis zufolge führt Piagets Gedanke die Tradition von Jan Amos Comenius (1592-1670) fort.¹⁰⁰ Es »ist unbestreitbar, daß man Comenius als einen Vorläufer des genetischen Ansatzes in der Entwicklungspsychologie ansehen darf und ebenso als den Begründer einer nach Stufen eben dieser Entwicklung fortschreitenden Didaktik.«¹⁰¹

Comenius als Entdecker des genetischen Ansatzes zu denken, ist – in der Rezeption von Piaget – begründet durch dessen zentrale Idee der Formen schaffenden Natur. Die

⁹⁸ Ebd.

⁹⁹ Faulwasser, Arthur. Naturgemäßheit und Kulturgemäßheit. Langensalza. 1926.

¹⁰⁰ Piaget beansprucht mit dieser selbst vorgenommenen Einordnung in die Tradition für seinen eigenen Gedanken nicht das Ausmaß an Originalität, das ihm eine würdigende Rezeptionsgeschichte zuspricht.

¹⁰¹ Piaget, Jean. Die Aktualität des Johann Amos Comenius. In: ders.: Über Pädagogik. Weinheim. 1999. S. 246-281. (Originalfassung: 1957).

Ordnung der Natur und ihres Aufbaus hat eine Entsprechung in der Ontogenese des Geistes, die nun selbst nach der Naturgesetzlichkeit zu betrachten ist. »Doch wir wollen nunmehr die Wege der Natur verfolgen.«¹⁰² Comenius entwickelte das Prinzip der ›Naturgemäßheit‹ des Geistes, der mit Hilfe der Pädagogik zur Kulturmäßigkeit gelangen soll, indem nach diesem Prinzip die gesamten Bildungsmittel zu systematisieren sind. Die Mittel sollen und können »nirgend anders entlehnt werden [...] als von der Lehrmeisterin der Natur.«¹⁰³ Die ›Naturgemäßheit‹ bedeutet, die Entwicklung des Menschen nach Naturgesetzen zu betrachten und in der Beachtung dieser Gesetze eine Erziehung, welche die Natur vorgibt, zu entwerfen. Der Grundgedanke liegt in der »Ordnung ... der Dinge«¹⁰⁴: Die Natur hat Ordnung und entsprechend dieser Ordnungsgesetze wird »die Entwicklung des Menschen als gleichgeartet mit der Entwicklung der Natur (gedacht).«¹⁰⁵ Die Erziehung darf diese Naturgemäßheit nicht verletzen und muß sich in der »Nachahmung der Natur«¹⁰⁶ betätigen. Die »Ordnung (soll) für die Kunst, alles zu lehren und zu lernen die allgemeine Norm (idea)¹⁰⁷ sein.«

Die Wartung des Geistes muß also nicht erst bei Piaget, sondern bereits bei Comenius die Gesetze des Aufbaus der Fassungskraft beachten. »Laßt uns an der Hand der von der

¹⁰² Comenius, Jan Amos. Große Didaktik. In: Hans Ahrbeck (Hg) Berlin 1957. S.146 (Originalfassung: 1657).

¹⁰³ Ebd. S. 79.

¹⁰⁴ Ebd. S. 117.

¹⁰⁵ Piaget, Die Aktualität des Johann Amos Comenius. Siehe Fußnote 99. S. 254.

¹⁰⁶ Comenius. Große Didaktik. Siehe Fußnote 100. S. 121.

¹⁰⁷ Ebd. S. 123.

Natur gegebenen Wegweisung die Grundsätze erforschen.«¹⁰⁸

Die Ordnung ist das leitende Prinzip alles Lehrens und Lernens, so daß nicht nur die Entwicklung des Geistes, sondern auch die Methodik der Bedienung dieses Geistes Regelmäßigkeiten aufweist. In dieser Bindung an die Gesetzmäßigkeit der Natur ist Erziehung die »Kunst, ...Zufälle zu verhindern«, wenn sie in ihren »Kunstverrichtungen den Normen der Naturvorgänge so genau als möglich angepaßt ist.«¹⁰⁹

Die Vorläuferschaft von Comenius für die moderne genetische Erkenntnistheorie, die von Piaget anerkannt wurde, kann lediglich ›übersehen‹ werden, wenn man sich durch historische Kontextualisierungen von dem Gehalt seines Gedankens ablenken läßt und den Gedanken auf ›einzelfaktorielle Details‹ reduziert. »Comenius gehört also zu jenen Autoren, die man nicht korrigieren muß oder besser, denen man nicht widersprechen muß, um sie zu modernisieren, sondern die man nur in unsere Sprache übertragen und fortschreiben muß.«¹¹⁰

Die ›Naturgemäßheit‹ der Methode wurde in der weiteren Tradition der Pädagogik von Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) entfaltet und weiterentwickelt. Seine Idee¹¹¹ bestand darin, Erziehung in der Natur und ihren Gesetzmäßigkeiten zu fundieren und die Rückführung der Kultur auf die Naturanlagen aufzuweisen. Das Programm der ›natur-

¹⁰⁸ Ebd. S. 125.

¹⁰⁹ Ebd. S. 132.

¹¹⁰ Piaget, Jean. Die Aktualität des Johann Amos Comenius. Siehe Fußnote 99 S. 246.

¹¹¹ Diese Interpretation und die weiteren Ausführungen davon basieren auf der Abhandlung von Weber, Bärbel. Pestalozzis Elementarbildung als ein Entwurf der empirischen Erforschung der naturgemäßen Methode. Frankfurt a. Main. 2001.

wissenschaftlichen Betrachtung des menschlichen Geistes, das von Comenius grundgelegt war, wurde somit von Pestalozzi weiterentwickelt. Die naturgemäße Bildung muß sich für Pestalozzi nach den Gesetzen der Natur richten und das Individuum entsprechend seiner Entwicklungsstufe an die Kultur heranführen. In der methodischen Vermittlung sind folglich die Kulturbestände zu »elementarisieren, um sie gemäß der Menschenentwicklung aneignungsfähig zu erhalten und sie auf ihre Naturgemäßheit/-widrigkeit weiterhin befragen zu können.«¹¹² Das Elementare ist bei Pestalozzi nicht die wissensentstellende konkretistische Vereinfachung, sondern das Allgemeine, Grundlegende einer Methode, die auf Naturgesetzmäßigkeiten beruht.¹¹³

Erziehung und Bildung sind entsprechend dem Prinzip der Naturgemäßheit kontrolliert gestaltbare Vorgänge und keine Gegenstände der Spekulation. Wenn Pestalozzi den Menschen gemäß seiner Entwicklung, d.h. entsprechend seiner entfalteten Entwicklungsstufe an die Kultur heranführen will, ist damit implizit die Forschungsfrage formuliert, die Piaget explizit mit seiner genetischen Erkenntnistheorie untersucht hat: Die Frage nach den Gesetzmäßigkeiten der (mentalen) Entwicklung; die naturwissenschaftliche Frage der Kulturmäßigkeit.

Den aufweisbaren Traditionsbezug zu Pestalozzi in dem Befragen der Gesetzmäßigkeiten des menschlichen Geistes sieht Piaget in seinem eigenen Selbstverständnis nicht. Er bemerkt nicht, daß Pestalozzi die Idee von Comenius, dem Begründer der evolutionären Erkenntnistheorie, fortführt. Vielmehr zeugt seine Pestalozzi-Rezeption von der Unkenntnis über dessen Bemühungen um Naturgemäßheit und einer Abwertung seiner Leistung. Piaget selbst weist

¹¹² Ebd. S. 64.

¹¹³ Faulwasser, Arthur. Naturgemäßheit und Kulturmäßigkeit. Langensalza. 1926.

Pestalozzis Beitrag zu einer modernen Erziehung eine hohe Marginalität zu, indem er ihn auf die Erfindung der Schiefertafel – deren Bedeutung er nicht zu würdigen weiß – verkürzt. »Pestalozzi (hat) eigentlich keinerlei neue Methoden oder Verfahren entdeckt, abgesehen von der Schiefertafel, die er aus Gründen der Sparsamkeit einführte.«¹¹⁴

Unterstellt man, daß die ›Schiefertafel‹ die Würdigung der Rezeptivität in der Lernmethode symbolisiert, so wird Piagets Geringschätzung auf dem Hintergrund seiner eigenen »Erziehungsideologie«¹¹⁵, die sich gegen rezeptives Lernen wendet, nachvollziehbar.

Die Darstellung der Parallelität seiner Idee zu dem Programm von Comenius beinhaltet nicht nur die »Frage der mentalen Entwicklung, die der psychologischen Fundierung der Unterrichtsmethode«¹¹⁶; er glaubt auch, eine Parallele zu entdecken in einer »aktionalen Entwicklung«, in der Bildung mehr ist als der »Vorgang, bei dem ein vortragender Lehrer dem Geist des Kindes rein verbal Erwachsenenwissen vermittelt.«¹¹⁷ Dieses vermeintlich unfruchtbare »Ordnungsprinzip des Verbalismus und der Pseudowissensvermittlung (flatus vocis), das mit dem bloßen Reden gegeben ist, (steht) im Gegensatz zur echten Wissensvermittlung, die aus der aktiven Auseinandersetzung des Subjekts mit den Dingen erwächst.«¹¹⁸ In Comenius vermutet Piaget die Legitimation für eine aktional zu denkende Pädagogik, bei Pe-

¹¹⁴ Piaget, Jean. Theorien und Methoden der modernen Erziehung. 1972. S. 15.

¹¹⁵ Montada, Leo. Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: Rolf Oerter & Leo Montada. Entwicklungspsychologie. München. 1982 S. 422.

¹¹⁶ Piaget, Jean. Die Aktualität des Johann Amos Comenius. Siehe Fußnote 99. S. 281.

¹¹⁷ Ebd. S. 258.

¹¹⁸ Ebd. S. 261/262.

stalozzi ist er mit dem Symbol der ›Schiefertafel‹ mit der Rezeptivität des Lernens, die er ablehnt, konfrontiert.

Piaget marginalisiert somit das Programm von Pestalozzi nicht aufgrund der Entwicklungsfrage – die in Piagets Kritik gar nicht thematisiert wird – sondern aufgrund einer Unterrichtsmethode, die seiner eigenen ›Erziehungsideologie‹ widerspricht. Der Gehalt dieser Ideologie besteht darin, daß Erkenntnis nicht lehrbar sei, ein Dogma, das die Leistungen des rezeptiven Lernens ignoriert. Piaget vermischt in seiner Kritik an der Rezeptivität die sozialen Kategorien (autoritär-demokratisch) mit der mentalen Begrifflichkeit (Lehr-Lernbarkeit des Wissens) und kommt deshalb zu einer »Favorisierung der selbsttätigen Entdeckung, der Modelle des offenen Unterrichts, der genetischen Methode, der Bedeutung der Interaktion der Kinder mit Gleichaltrigen für die kognitive Entwicklung, da diese in geringerem Maße die Gefahr birgt, daß sich Meinungen unverstanden durchsetzen.«¹¹⁹

Er kann, da er selbst das Neue der Methode in der Nicht-belehrbarkeit des Wissens zu entdecken glaubt, die neuen Gedankenelemente bei Pestalozzi in dem Bemühen um Lehrbarkeit nicht sehen.

Während Piaget in seiner genetischen Frage nach dem Aufbau von Erkenntnis durch den Zeitgeist nicht beeindruckbar schien, hat er in seiner ›Erziehungsideologie‹ offensichtlich Zugeständnisse an den Zeitgeist vorgenommen. In seinem Dogmatismus gegen das rezeptive Lernen und der Favorisierung des ›entdeckenden (aktionalen) Lernens‹ formuliert er das Ideal der ›Reformpädagogik‹. Es besteht somit die unbedingt intellektuelle Notwendigkeit, Piagets ›Erziehungsideologie‹, die keine wissenschaftliche Wissensform darstellt¹²⁰ und somit keinen Erkenntniswert aufweist,

¹¹⁹ Montada, Leo. Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. Siehe Fußnote 113. S. 422.

¹²⁰ Bühl, Walter. Die Ordnung des Wissens. Berlin. 1984.

von seiner wissenschaftlichen Leistung der empirischen Erkenntnistheorie zu trennen.¹²¹

Unter erkenntnistheoretischer Perspektive setzt Piaget in der Würdigung des Prinzips der Naturgemäßheit, d. h. auch der naturwissenschaftlichen Betrachtung der Entstehung von Erkenntnis, die Tradition von Comenius und Pestalozzi fort.

Mit dem Thema des Erkenntnisaufbaus und der Frage seiner Mechanismen steht Piaget, ohne selbst darauf Bezug zu nehmen, in der Tradition des Psychologen, Pädagogen und Philosophen Johann Friedrich Herbart (1776-1841).¹²²

Mit Herbart gemeinsam hat er die Vorstellung, daß Ideen nicht angeboren sind¹²³, sondern sich als Tätigkeiten des Verstandes in der Ontogenese entfalten und daß diesem Entfaltungsprozeß ein Mechanismus zugrunde liegt. »Dahin geht meine Absicht, eine Seelenforschung herbeizuführen,

¹²¹ Die Pädagogik sollte nicht die ›Erziehungsideologie‹ der Favorisierung des entdeckenden Lernens ohne Angabe von Indikatoren übernehmen; sie ist sonst in der Gefahr, die Bemühungen um Differenzierung zwischen Dogma und Wissen nicht mehr zu beachten. Jenseits einer Dogmatisierung stellt eine wissenschaftsorientierte Pädagogik die Frage: Unter welchen Bedingungen ist das ›entdeckende Lernen‹ indiziert?

¹²² Piaget steht mit seinem Programm, den Geist empirisch zu erforschen, auch in der Tradition von Ernst Christian Trapp (1745 -1818), dem ersten Lehrstuhlinhaber für Pädagogik in Deutschland, der in dem ›Versuch einer Pädagogik‹ die Forderung erhebt, die Funktionsweise des menschlichen Verstandes, seine Ein- und Ausgänge, empirisch genau zu untersuchen, weil für ihn die Kenntnis der Natur die Voraussetzung für die Kunst des Unterrichts ist.

¹²³ Das Theorem der Genese hat Herbart in dem Begriff der ›Bildsamkeit‹ grundgelegt: »Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings.« Herbart, Johann, Friedrich. Umriss pädagogischer Vorlesungen. Darmstadt. 2003. (Originalfassung: 1835) § 1.

welche der Naturforschung gleiche, insofern dieselbe den völlig regelmäßigen Zusammenhang der Erscheinungen überall voraussetzt und ihm nachspürt durch Sichtung der Tatsachen, durch behutsame Schlüsse, durch gewagte, geprüfte, berichtigte Hypothesen, endlich, wo es irgend sein kann, durch Erwägung der Größen und durch Rechnung.«¹²⁴ Mit dem Gedanken der Regelmäßigkeit verfolgt Herbart eine »Physik des Geistes«¹²⁵, eine Psychologie in »Analogie zur Physik«, eine Psychologie, die dem »Exaktheitsgrad der Physik [...] ebenbürtig«¹²⁶ sein soll; er will damit die Erziehungswissenschaft als nomothetische Wissenschaft begründen.¹²⁷

Der Entfaltungsgedanke von Erkenntnis war beiden nur möglich, weil sie sich befreit haben von der Vermögenspsychologie und sich letztendlich vom Zeitgeist nicht verführen ließen. Die Vermögenspsychologie klassifiziert die Bereiche des geistigen Lebens in unterschiedliche Kategorien (z.B. Phantasie, Gedächtnis); sie hat eine lediglich differenzierende Funktion, ohne den Mechanismus des Geistigen zu erklären.

Herbart hatte die Vermögenspsychologie mit rationalen Argumenten im Sinne ihres mangelnden Erklärungswertes

¹²⁴ Herbart, Johann Friedrich. Zit. Nach Weiss, Georg. Herbart und seine Schule. München 1928. S. 70.

¹²⁵ Herbart, Johann Friedrich. Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik 1824.

¹²⁶ März, Fritz. Personengeschichte der Pädagogik. Bad Heilbrunn. 2003. S. 466.

¹²⁷ Ernst Christina Trapp (1745 -1818) hat in dem ›Versuch einer Pädagogik‹(1780) die Grundlagen einer empirischen Erziehungswissenschaft entwickelt. Inhaltlich sieht er in der menschlichen Natur die Erkenntnisquellen der Erziehungsregeln und methodologisch weist er im Beobachten und Experimentieren bereits die Notwendigkeit der intersubjektiven Nachprüfbarkeit auf.

kritisiert: Der Geist, in unterschiedliche Vermögen eingeteilt und klassifiziert, ist im Aufbau noch nicht erklärt. »Zur Erklärung der Erscheinungen selbst sind sie (die Vermögen, K-F) gänzlich unbrauchbar.«¹²⁸

Als universalistische Erklärungskategorie führt Herbart die ›Vorstellungen‹ ein, als Elemente, aus denen sich das geistige Leben aufbaut. Die Psychologie konstruiert den Geist aus Vorstellungsreihen¹²⁹, und kann mit diesen Elementen die Mechanismen denken.

Piaget hat sich trotz biographischer Berührung mit dieser Tradition (in Form der Intelligenztestmessung, die eine klassifizierende, aber nicht erklärende Funktion erfüllt) über diese Form von Tradition hinweggesetzt, indem er in der Erfüllung seiner Aufgabe die eigene Forschungs idee präzisiert und weiter verfolgt hat. Auf das ›Hintergrundwissen‹ der Psychologie war er nicht angewiesen, weil er seine gedankliche Vorlage aus der Biologie einbrachte.

Während Herbart seinen Entwicklungsgedanken aus der Psychologie (in mathematischer Form) heraus entfaltete, war die Leitdisziplin für Piaget die Biologie, in der er seine Fragestruktur ›Wie Neues entstehen kann‹ als bearbeitet in der Abstammungslehre vorfand. Er transportierte diese Fragestruktur von der Entwicklung des Lebens auf die Embryologie der Erkenntnis: Wie und durch welche Mechanismen konstruiert und verobjektiviert sich das Wissen? Piaget konnte somit die wieder modern gewordene Vermögenspsychologie für seinen Gedanken ignorieren, weil er seinen Gedanken aus einer anderen Disziplin mitbrachte. Er transportierte den Gedanken Herbarts, der in der Psychologie bereits ›vergessen‹ war, aus der Biologie wieder in die Psychologie hinein.

¹²⁸ Weiss, Georg. Herbart und seine Schule. Siehe Fußnote 122. S. 70

¹²⁹ Herbart, J.F. Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. 1824.

Obwohl Piaget in der Ausentfaltung seiner Idee eine stärkere aktionale Komponente gegenüber Herbarts rationalistisch-intellektueller ›Vorstellungspsychologie‹ einbringt, teilen beide im Hinblick auf die Teleologie des Erkenntnisaufbaus die gleiche Vorstellung von der höchst möglichen Form von Rationalität: Herbart intendiert das ›System‹ als geordneter, begrifflich gegliederter Gedankenzusammenhang, Piaget sieht die höchst Erkenntnisstufe im logisch geordneten Denken.

Piagets Forschungsfrage, seine Frage nach der Embryologie, der Evolution von Erkenntnis ist letztendlich nicht, wie viele Rezeptionen behaupten, eine revolutionäre Neuschöpfung, sondern durchaus in der Tradition einer rationalen Erziehungswissenschaft verankert, eine Tradition, die im gegenwärtigen ›diffusen‹ pädagogischen Reflexionszusammenhang mit Ignoranz bedacht wird. Pädagogik in der Abkehr von Herbarts Erkenntnistheorie und in der Zuwendung zur ›Lebensphilosophie‹ kann sich als kulturell unabdingbar notwendige Errungenschaft nicht mehr erweisen. Außerhalb der Funktion der geordneten Gedankenkreiserweiterung ist ihr eine wissenschaftliche Problemstellung nicht zugewiesen. Pädagogik, die sich auf diese Zweckbestimmung, die in der Tradition von Comenius, Pestalozzi und Herbart entwickelt ist, nicht beschränken kann, ist als Wissenschaft nicht möglich und kann in ihrer Unmöglichkeit zur Wissenschaft auch bei ihren Rezipienten den wissenschaftlichen Gedankenzusammenhang nicht ausbilden.

Die gegenwärtige Pädagogik rezipiert nicht vorrangig Piagets Erkenntnistheorie in den eigenen Traditionsbezügen, sondern bezieht sich gerade auf dessen unwissenschaftlichen Beitrag, seine ›Erziehungsideologie‹, die nachahmend propagiert wird; sofern sie überhaupt Piagets Erkenntnistheorie zur Kenntnis nimmt, geschieht dies in einer funktionalisierenden Intention: Seine Erkenntnistheorie dient als Legitimation für eine zeitgeistfreundliche ›konstruktivisti-

sche Didaktik, um den Bruch mit einer rationalen Tradition, in der die Methoden des Lehrens und Lernens bedacht sind, zu vollziehen. Das Aufgeben der Methodik bedeutet, den wissenschaftsfähigen Gegenstand zu vergessen und in der Praxis den Lernenden im eigenen geistigen Horizont zu belassen.

Der Gedanke der Embryologie der Erkenntnis, der von Piaget mit einer empirischen Methodologie untersucht wurde, hat nicht nur traditionell sondern auch konstitutionell seinen Ort in der Erziehungswissenschaft als nomothetische Wissenschaft, die den Aufbau von Wissen zu untersuchen hat, um die Steigerung des Wissens in ›Naturgemäßheit‹ zu befördern.

Diese Tradition der Erziehungswissenschaft, die in Anerkennung der Naturgemäßheit des menschlichen Geistes seine Kulturmäßigkeit befördern will, setzt Piaget in seinem erkenntnistheoretischen Forschungsprogramm fort. Er weicht lediglich in seiner Erziehungsideologie, in der Frage nach der methodischen Gestaltung der intendierten Kulturmäßigkeit von dieser Tradition und dem Prinzip der Wissenschaftlichkeit ab. Seine Teleologie der höchst möglichen Kulturentfaltung, die er im wissenschaftlichen Denken realisiert sieht, leistet den Verzicht auf jedes nicht-rationales ›überwölbendes Ideal‹, an dem die Erziehung zu orientieren sei; sie leistet gleichzeitig die Beschränkung auf die Entfaltung des Verstandes als anzustrebendes Ziel.

Da die Genese des Verstandes Gesetzmäßigkeiten aufweist, wird eine an der Naturgemäßheit orientierte Pädagogik selbst als rationale Operation denkbar. Die Frage lautet: Welche pädagogischen Operationen zur Bedienung des mentalen Systems sind geeignet zum Zwecke seiner Steigerung? In dieser Frage erweist sich die Möglichkeit der Verwissenschaftlichung der Pädagogik im Sinne einer nomothetischen Wissenschaft. Da die Pädagogik ausschließlich in den Dienst des Individuums gestellt ist, entzieht sie sich

und das Individuum jeder ideologischen Verfügbarkeit. Im Dienste des Individuums stehend, seine mentale Steigerung befördernd, kann diese Pädagogik die Autonomie des Individuums anerkennen, indem sie lediglich die Bedienung des Verstandes als ihr Wirkungsfeld beansprucht. In der Beschränkung auf die geistige Steigerung ist gleichsam auch die Konzentrierung auf das Wesentliche vorgenommen: Denn die geistige Steigerung des Individuums wird in dieser Pädagogik als die notwendige Bedingung einer geordneten Welt- und Selbstbegegnung betrachtet. Pädagogik im Dienste des Individuums befördert geistige Ordnung als Voraussetzung eines geordneten Umgangs der Individuen miteinander und ist damit indirekt – ohne eine Leitungsfunktion zu beanspruchen – ein Beitrag zu dem geordneten interkulturellen Dialog.

In Fortführung der erziehungswissenschaftlichen Tradition hat Piaget eine empirische Entdeckung gemacht, die in den bisherigen Erkenntnistheorien nicht explizit entfaltet war: Die Existenz unterschiedlicher Denkformen¹³⁰, insbesondere die Existenz der vorrationalen und der rationalen Denkungsart. Diese von ihm gefundenen Denkformen haben, seiner Analyse zufolge, nicht die Variabilität einer Zufallsverteilung, sondern eine Ordnung der gesetzmäßigen Genealogie. Die Muster stehen in einer Abfolge-Ordnung. Diese Abfolge mit jeweils kritischen Übergangsphasen, in denen sich die Umstrukturierung der Inhalte in eine neue

¹³⁰ Horst Dräger (Morphologie des Lernens) weist darauf hin, daß Philipp Ernst Lüders (1702 -1786) ein Vorläufer dieser empirisch kontrollierten Entdeckung war; er hat die Widerständigkeit eines algorithmischen Denkens gegen das rationalwissenschaftliche Denken in der bäuerlichen Bildung identifiziert und hat mit der Methode des kontrollierten Experiments die Bauern in die Lage des eigenen Vernunftgebrauchs gesetzt.

Form ›ankündigt¹³¹, wird als universalistisch und in Richtung einer ›Höherentwicklung‹ gedacht. Die Finalität der Denkmuster-Abfolge glaubt Piaget in der formal-logischen Denkform, die im diametralen Gegensatz zum vor-logischen Denken steht, identifizieren zu können. Das formal-logische Denken verfügt über die höchste Form der Reversibilität des Denkens, die eine vollständige Dezentrierung aus der evolutionär frühen denkhinderlichen Unidirektionalität ermöglicht: In einem geordneten reversiblen mentalen System sind die Teilstrukturen miteinander kombinierbar, die Umkehrung von gedachten Vollzügen ist möglich, und die Elemente sind auf verschiedene Weise miteinander (re-) kombinierbar.¹³² Das reversible System kann neue geistige Verbindungen herstellen.

Den Erkenntnisaufbau als Umstrukturierung von Denkformen, und nicht einfach als Kumulation von Inhalten zu denken, hat seine Entsprechung in der Wissenschaftsgeschichte: Strukturgleich haben Fleck¹³³ und in seiner Nachfolge Kuhn¹³⁴ die Hypothese über die Paradigmenveränderung für die Wissenschaftsgeschichte verfolgt. Auch Poppers evolutionäre Erkenntnistheorie, die er auf die Wissenschaftsgeschichte transportiert, enthält den Gedanken der Umstrukturierung von Theorien. Wissenschaftlicher Fortschritt beinhaltet nicht einfach die additive Zunahme von Wissen, sondern ganz zentral die Denkformänderung, die

¹³¹ siehe beispielhaft: Piaget Jean & Inhelder Bärbel. Die Entwicklung der physikalischen Mengenbegriffe beim Kinde. Stuttgart 1975.

¹³² Seiler Thomas. Die Reversibilität in der Entwicklung des Denkens. Stuttgart. 1968.

¹³³ Fleck, Ludwig. Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Frankfurt a. Main. 1980 (Originalfassung: 1935).

¹³⁴ Kuhn, Thomas. Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. München 1994.

sich aus dem Schematismus: Problem – Theorie als Problemlösungsversuch – Fehlerelimination zum Zwecke der Erzeugung besser strukturierter Probleme, die wiederum neue Theorien als geistige Problemlösungselemente erfordern, ergibt.¹³⁵

Ist der Entwicklungsaufbau in dieser Weise der Denkform-Veränderung gedacht, so liegt die Hypothese nahe, daß nicht alle Denkformen für die Apperzeption des Ich-Fremden gleichermaßen ›passend‹ sind: Die evolutionär früheren Formen hätten dann ein geringeres Fassungsvermögen für das Begreifen des Fremden als die evolutionär fortgeschrittenen Formen.

Wenn diese Hypothese zutrifft, ist die Ausentfaltung einer epistemisch geordneten Denkform mit höchster Reversibilität eine notwendige Bedingung für die Interkulturalität in ihrer Dimension der wechselseitigen Apperzeption des jeweils Ich-Fremden, das zur Anerkennung gelangen soll.

Pädagogik müßte demzufolge ihren Beitrag zur Interkulturalität in der Beförderung dieses Denkens wahrnehmen müssen.

Piaget identifizierte ein Muster, das eine evolutionär frühe Form der Denkentwicklung darstellt, in dem das Fremde aufgrund der Fixierung auf den Ich-Standpunkt nicht denkbar ist. Piaget belegte dieses Muster mit der konnotativ überfrachteten Semantik ›egozentrisch‹¹³⁶, die aber in der Einbindung in die Genealogie der Denkformen letztendlich nur eine intellektuelle Bedeutung beansprucht: Die intellektuelle Unfähigkeit, das Fremde in seiner Andersartigkeit aneignen zu können.

¹³⁵ Popper, Karl. Alles Leben ist Problemlösen. München. 1994.

¹³⁶ Piaget, Jean. Sprechen und Denken des Kindes. Frankfurt a. Main. 1983 (Original: 1923).

4. Der Egozentrismus als Denkhindernis für die Aneignung des Ich-Fremden

In der Analyse der Genealogie der Denkformen entdeckte Piaget (1923¹³⁷, 1924¹³⁸, 1926¹³⁹) den Egozentrismus als eine vor-rationale, vor-objektive Haltung der Erkenntnis.

Auf der Grundlage empirischer Untersuchungen entwickelte er die Theorie über den Egozentrismus als ein intellektuelles Phänomen, das

- 1.) nicht zu verwechseln ist mit Konnotationen aus der Moralsemantik von ›Egoismus oder eine psychopathologische Zuweisung von ›Egomanie¹⁴⁰ oder Narzissmus beinhaltet ;
- 2.) kein Phänomen des Bewußtsein; denn das Bewußtsein zerstört den Egozentrismus und
- 3.) nicht durch das Verhalten konstituiert, wenngleich es sich im Verhalten manifestiert.

›Egozentrizität bedeutet nicht ein Fehlen des Willens zur Kommunikation. Sie stellt primär eine Einschränkung in der Funktion des [...] Denkens dar, die erst sekundär Auswirkungen im Bereich der Kommunikation hat.«¹⁴¹

Egozentrismus, als Eingeschlossenheit in den geistigen Horizont, ohne das Wissen um diese Beschränkung, als zentrierende Unidirektionalität in Abwesenheit jedweder Reversibilität, ist eine Denkform, die den Zweifel und die

¹³⁷ Ebd.

¹³⁸ Piaget, Jean. Urteil und Denkprozeß des Kindes. Düsseldorf 1972. (Originalfassung:1924).

¹³⁹ Piaget, Jean. Das Weltbild des Kindes. Stuttgart. 1978. (Originalfassung: 1926).

¹⁴⁰ Die ›Egomanie‹ ist eine psychiatrische Kategorie: Sie ist eine Krankheit mit der Pathologie von Größenideen, die alle Bedenken und Schuldgefühle hemmen. Sie ist als Hindernis zur Toleranz der Psychiatrie zugeordnet.

¹⁴¹ Aebli, Hans. Vorwort: Weltbild des Kindes. Siehe Fußnote 137. S. 8.

Fragehaltung nicht kennt, eine Apperzeptionsform der jedes ›rationale Bezugssystem‹ fehlt.¹⁴²

Piaget analysierte diese Denkform in seinem eigenen Frühwerk, in dem die Sprache des Menschen noch als Ausdruck des Denkens begriffen wird und demnach die sprachlichen Äußerungen den Untersuchungsgegenstand darstellen.

In den beiden ersten Werken (1923¹⁴³, 1924¹⁴⁴) untersucht er die Struktur, in seinem dritten Werk (1926)¹⁴⁵ den Inhalt des egozentrischen Denkens. Als Untersuchungsmethode wählt er die »klinische Methode«¹⁴⁶, die darin besteht, »sich frei mit den Versuchspersonen zu unterhalten, statt sich an festen und standardisierten Fragen zu halten, [...] um die größtmögliche Formulierung (des)...geistigen Verhaltens zu ermöglichen, ...und sie hält sich daran, Fragen und Diskussionen erst im Anschluß oder im Verlauf von Tätigkeiten einzuführen, die an Objekten ansetzen, die eine bestimmte Handlung der Versuchspersonen verlangen.«¹⁴⁷ Es werden Problemstellungen vorgegeben (z.B. Absurditäten aus sinnlosen Sätzen herausfinden), deren Beantwortungen nach logischen Kriterien analysiert werden, um vor-rationale Urteilsstrukturen identifizierbar zu machen. Diese Methode wird ergänzt durch Beobachtung von sprachlichen Darstellungen der Probanden, die in ein theoretisch erstelltes Kategoriensystem (z.B. Monolog, Frage, Antwort) eingeordnet werden.¹⁴⁸

In der späteren Phase seines wissenschaftlichen Wirkens war nicht mehr die Sprache, sondern nunmehr die Hand-

¹⁴² Piaget, Jean. Denken und Sprechen.

¹⁴³ Piaget, Sprechen und Denken.

¹⁴⁴ Piaget, Jean. Urteil und Denkprozeß.

¹⁴⁵ Piaget, Jean. Weltbild des Kindes.

¹⁴⁶ Piaget, Jean. Weltbild des Kindes, S.14.

¹⁴⁷ Piaget, Jean. Urteil und Denkprozeß. S. 17.

¹⁴⁸ Piaget, Jean. Sprechen und Denken des Kindes.

lung sein Untersuchungsgegenstand: In der Handlung – nicht in der Sprache – verortete er nun den Ursprung der Logik und stellt damit ein nicht-prüfbares Postulat¹⁴⁹ auf, das seine intellektuelle Gegnerschaft zum ›logischen Positivismus‹ begründet.¹⁵⁰ Sein Axiom in dieser Zeit lautet: Denken beinhaltet die Verinnerlichung der Handlung in gleichzeitiger Wandlung der Handlungsform in ein geistig reversibles Operationssystem. Denken im eigentlichen Sinne ist erst möglich nach der Befreiung von der Irreversibilität der bereits mit Intelligenz ausgestatteten Handlung; es ist der geistige Umgang mit dem Operationssystem der Logik. Der Egozentrismus in diesem späteren Forschungsparadigma ist eingebunden in eine vor-operationale Denkungsart, in der ein konkreter oder formaler Umgang mit der Logik noch nicht beherrscht wird und deshalb die Mißachtung logischer Regeln vorherrschend ist.

Die explizite thematische Behandlung erfährt der Egozentrismus in seinen sprachlichen Dimensionen im Frühwerk von Jean Piaget.¹⁵¹ Er stellt dieses Denkmuster in seinen Eigenschaften als eine Art Gegen-Logik dar: »die systematische Schwierigkeit, mit der Logik umzugehen und die Eingliederung des Teils in das Ganze zu begreifen, die Operationen der logischen Addition und Multiplikation, die Umkehrbarkeit der Operationen, der Nicht-Widerspruch, die

¹⁴⁹ Piaget hat das Postulat der Ursprünglichkeit der Logik vor dem Denken. Sein Diktum lautet: Weil die vor-sprachlichen Gebilde Logik enthalten, kann man diese Logik denken. Ob die Logik ursprünglicher ist als die Sprache, ist aber nicht prüfbar; denn bevor der Mensch die Logik auch in nicht-sprachlichen Gebilden entdecken kann, hat er die sprachliche Logik bereits gedacht, um diese Entdeckung machen zu können.

¹⁵⁰ Piaget, Jean. Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt a. Main. 1973.

¹⁵¹ Auf dieses Frühwerk wird hier schwerpunktmäßig Bezug genommen.

Implikationen (weil oder also) und die Nicht-Übereinstimmung (obwohl); das Fehlen der Relativität der Begriffe, das auf eine Art intellektueller Egozentrizität zurückzuführen ist, die die Koordination der Gesichtspunkte verhindert...«¹⁵² Dem vor-kritischen Denken, das auf alle denkbaren Gegenstände (selbst, der andere, die Natur) seine Anwendung findet, fehlt die Logik als Moral des Denkens und damit die Ordnung des Gedankens.

4. 1. Egozentrismus als Zustand geistiger Unordnung

Für Piaget beruht der Egozentrismus im Denken auf dem Mangel an Ordnung, logischer Kohärenz, auf der »Unfähigkeit zur Synthese. Damit ist gemeint, daß (der Egozentriker) unfähig ist, von einer Erklärung eine zusammenhängende Fassung zu geben, sondern im Gegenteil dazu neigt, das Ganze in eine Reihe von fragmentarischen und unzusammenhängenden Behauptungen zu zerlegen. Diese Behauptungen sind ›aneinandergereiht‹ in dem Maße, wie sie nicht durch kausale oder temporäre Beziehungen oder durch logische Beziehungen miteinander verbunden sind. In einem Text, der aus solchen aneinandergereihten Sätzen besteht, fehlt also nicht nur die Beachtung der Reihenfolge: Es fehlt jeder verbale Ausdruck zur Beziehung einer Relation.«¹⁵³ Dieses Denken »folgt seinen Gedankenassoziationen und springt von einem Punkt zum anderen.«¹⁵⁴ Das assoziative, unsystematische Springen, die »Ideenassoziationsreihe«¹⁵⁵, die nie zur Ordnung des Gedankens (zum ›System‹ im Sinne von Herbart) findet, der fragmentarische »unzusammenhängende und chaotische Charakter«¹⁵⁶ sind das

¹⁵² Piaget, Jean. Urteil und Denkprozeß, S. 17.

¹⁵³ Piaget, Jean. Denken und Sprechen. S. 150.

¹⁵⁴ Piaget, Jean. Denken und Sprechen, S.143.

¹⁵⁵ Piaget, Jean. Urteil und Denkprozeß S. 177.

¹⁵⁶ Piaget, Jean. Urteil und Denkprozeß S. 25.

Gegenteil des logischen Urteilens. Denn: »Logisch urteilen, bedeutet, seine Sätze so zu verknüpfen, daß ein jeder den Grund des folgenden enthält und selbst von dem bewiesen wird, der ihm voraufgeht.«¹⁵⁷ Die Unordnung des Denkens im Zustand der Egozentrik beruht auf dem Mangel an Logik als Moral des Denkens, so daß dieses Denken keine Regeln kennt, an die es sich hält, die überpersönliche Vernunft nicht anerkennen kann, und somit ein allgemeines Prinzip, das die Ordnung der Denkelemente erwirkt, nicht existiert.

Die mangelnde logische Verknüpfungsfähigkeit des egozentrischen vor-rationalen Denkens zeigt sich in dem Gebrauch parataktischer ›Urteile‹. Mit der Parataxe ist »die Tatsache (gemeint, K-F), daß die aufeinanderfolgenden Urteile, aus denen sich die Rede zusammensetzt, nicht durch ausdrückliche Verbindungen miteinander verknüpft sind, sondern einfach aneinandergereiht werden.«¹⁵⁸ Mit der Parataxe werden die Elemente in die ›Ordnung‹ der Materialanhäufung gebracht und im Modus der Aufzählung nebeneinander gestellt¹⁵⁹, und die Zusammenhangsstiftung existiert nicht. In seinen sprachlichen Darstellungen verzichtet dieses Denken auf die logischen Konjunktionen oder bringt sie falsch in Anwendung. Weil dieses Denken keine Regeln kennt, weiß es auch demzufolge nicht um die Abweichung von der Regel. Es kann die dem begrifflichen Denken zugeordnete Leistung der Abgrenzung der dem Begriff nicht zugehörenden Elemente nicht erbringen. Wenn man aber »nicht systematisch ausschließen kann, dann ist allen Wi-

¹⁵⁷ Piaget, Jean. Urteil und Denkprozeß S. 23.

¹⁵⁸ Piaget, Jean. Urteil und Denkprozeß, S. 36.

¹⁵⁹ In der Literatur kann die Parataxe ein Stilmittel sein, um den Zustand der Zerrüttung darzustellen (vgl. z.B. Wolfgang Borchert). Im vor-rationalen Denken ist sie kein Stilmittel, sondern authentischer Ausdruck.

dersprüchen Tür und Tor geöffnet.«¹⁶⁰ In der Verleugnung der ›Abgrenzungsfrage‹ können in diesem allumfassenden Chaos »widersprüchliche Erklärungen [...] nebeneinander existieren«¹⁶¹, ohne die Notwendigkeit der Erkenntnis des Widerspruchs zu erbringen.

Die Verhinderung der Synthese hat somit einerseits die ›Ordnung‹ der Nebeneinanderreihung, die aber gleichzeitig mit einer ›unbewußten‹, verdichteten Gesamtschau, dem Synkretismus, als Tendenz, alles mit allem zu verbinden, weil nichts ausgeschlossen werden kann, korrespondiert. »Der Synkretismus ist also ein Übermaß und die Parataxe ein Mangel an Verknüpfungen«¹⁶², die beide aus der Unfähigkeit zu einer logisch geordneten Synthese entstammen. Der Synkretismus ist das Bestreben, »alles mit allem zu verbinden, alles durch die [...] lächerlichsten Gründe zu rechtfertigen.«¹⁶³ Er ist damit weder fähig zur Widerspruchsfreiheit noch zu einer geordneten argumentativen Begründung. Der Synkretismus ist »unmittelbare Verschmelzung heterogener Elemente und der Glaube an die objektive Implikation der so verdichteten Elemente. Der Synkretismus wird also notwendig von einer Rechtfertigungstendenz um jeden Preis begleitet.«¹⁶⁴ Es erweist sich somit der Zusammenhang, daß der synkretistische Mangel an Rationalität den wissenschaftshinderlichen Rechtfertigungs›zwang‹ erst erzeugt.

Die Unfähigkeit, das Prinzip des Widerspruchs zu beachten und begriffliche Abgrenzungen zu vollziehen, verhindert eine geistige Gliederung, die die Gegenstände bei sich selbst beläßt und in klaren Relationen aufweist.

¹⁶⁰ Urteil und Denkprozeß, S. 168.

¹⁶¹ Urteil und Denkprozeß S. 64.

¹⁶² Urteil und Denkprozeß S. 26.

¹⁶³ Urteil und Denkprozeß S. 74.

¹⁶⁴ Urteil und Denkprozeß S. 230.

Die gedanklichen Elemente sind stattdessen in einer ›Beliebigkeits-Ordnung‹ befindlich, in der das Prinzip der ›Prüfung des Gedankens‹ außer Kraft gesetzt ist. Der Glaube an die objektiven Implikationen verlangt nicht Prüfung, sondern Rechtfertigung, die in der Unordnung der gedanklichen Gebilde auch die ›lächerlichsten Gründe‹ nicht ausschließt.

Das Rationalitätsdefizit wird im Synkretismus durch die nicht-rationale Verdichtung ersetzt: »Die ›Verdichtung‹ ist also das Ergebnis der Überdetermination: der Begriff ist also auf diese Weise nicht ein ›System‹, sondern ein verschiedenartiges und widersprüchliches Konglomerat, das Ergebnis einer ›Teilhabe‹ an verschiedenen Wirklichkeiten zugleich.«¹⁶⁵ Die begriffsverhindernde Überdetermination hält das Denken in Bezügen einer nicht geordneten Komplexität, die zur Elementarisierung, Einfachheit und Klarheit nicht finden kann. »Der Geist beginnt immer im Chaos: die Einfachheit ist ein Kunstprodukt und wird nicht in dem komplexen Zustand mitgegeben, in dem jeder Denkprozeß anfängt.«¹⁶⁶ Einfachheit als Gegenteil der Verdichtung, als Elementarisierung auf die Essenz, und Klarheit des Gedankens, die dem wissenschaftlichen Denken zugeordnet sind, können erst als Produkt der Systematisierung von ›Ideenassoziationsreihen‹ auftreten. Im Synkretismus ist das Wort »mit dem unmittelbaren Kontext verschmolzen.«¹⁶⁷ Der Synkretismus ist zur Entkontextualisierung nicht in der Lage.

Parataxe und Synkretismus sind Erscheinungen desselben Denkens, die sich nicht ausschließen, sondern ergänzen. Einem Mangel an objektiver Ordnung (Parataxe) entspricht ein Übermaß an subjektiver Gesamtschau (Synkretismus).

¹⁶⁵ Urteil und Denkprozeß S. 172.

¹⁶⁶ Urteil und Denkprozeß S. 164.

¹⁶⁷ Sprechen und Denken S. 184.

Unter der Bedingung eines schlecht analysierten Gegenstandes wird ein »unbestimmtes und undeutliches Gesamtschema«¹⁶⁸, das die Einzelheiten verdrängt, gebildet. In der Unfähigkeit, die Einzelheiten zu unterscheiden, »die Einfügungen oder Verbindungen genau zu bestimmen«¹⁶⁹ muß die objektive Beziehungslosigkeit der Parataxe hervorgebracht werden. Für dieses Denken, das aus dem »Mangel an Synthese«¹⁷⁰ hervorgeht, »hängt alles mit allem zusammen, was darauf hinausläuft, daß nichts mit nichts zusammenhängt.«¹⁷¹

Der Mangel an Ordnung, der durch »Gefühle der Verbindung«¹⁷² ersetzt wird, ist das Gegenteil des wissenschaftlichen Denkens, das aufgrund der begrifflichen Klarheit in seinem deduktiv-hypothetischen Urteilsvermögen die gedanklichen Gliederungen vorzunehmen, den Gegenstand zu analysieren und die Abgrenzung von problemblinden Assoziationen durchzuführen weiß und sich in dieser Klarheit der Hypothetik bewußt ist. Der wissenschaftliche Denkprozeß kann die »Frage, das Finden der Hypothese und die Kontrolle«¹⁷³ hervorbringen. Wissenschaftliches Denken ist somit einerseits ›ordnungsliebend‹, begrifflich-systematisch, hat aber andererseits in seiner Fragehaltung und in dem Wissen um die Hypothetik jeder Ordnung einen Schutz vor Dogmatismus. Orientiert an dem Verfahren der ›Kontrolle‹, der Überprüfung der Hypothese, benötigt das wissenschaftliche Denkmuster nicht das Verfahren der ›Begründung um jeden Preis‹; es weiß, im Gegenteil, um die Unmöglichkeit der Letztbegründung.

¹⁶⁸ Urteil und Denkprozeß S. 74.

¹⁶⁹ Urteil und Denkprozeß S. 74.

¹⁷⁰ Urteil und Denkprozeß S. 74.

¹⁷¹ Urteil und Denkprozeß S. 75.

¹⁷² Urteil und Denkprozeß S. 40.

¹⁷³ Urteil und Denkprozeß S. 231.

Das egozentrische Denken, das seine synkretistisch verdichtete logische Unordnung mit einer »...außerordentlichen Sicherheit in jeder Hinsicht«¹⁷⁴ verteidigt, ist einerseits auf der Dimension ›Klarheit – Diffusität‹ und andererseits im Hinblick auf den Gegensatz ›Rechtfertigung – Hypothetik‹ der wissenschaftlichen Denkform entgegengesetzt: Im wissenschaftlichen Denken erhält sich die höchste Form der Ordnung die höchst mögliche geistige Optionalität, das Wissen um die Fragwürdigkeit des Wissens und die »Frage an die Welt.«¹⁷⁵ In der Egozentrik hingegen beansprucht die höchst Form der Unordnung den höchsten Grad der Sicherheit. Dieses Denken ist der Inbegriff des ›Unkritischen‹. Es hat die »Neigung, alles zu erklären und daher sich auf vorkausale Gründe zu berufen.«¹⁷⁶ Es rechtfertigt mit den abstrusesten Gründen und erweist sich in seiner eigenen Widersprüchlichkeit als unfähig in der Abwehr von Absurdität, die nicht erkannt werden kann. Dieses Denken mit seiner »Unempfindlichkeit für den Widerspruch«¹⁷⁷ ist nicht in der Lage »Absurdität herauszufinden.«¹⁷⁸ In der ihm eigenen Widersprüchlichkeit ist es ihm möglich, zwar Genfer, aber kein Schweizer zu sein; es ist ihm andererseits unmöglich, den Widerspruch des gleichzeitigen Urteils der ›Existenz von drei Brüdern‹ und dem Satz ›Ich habe drei Brüder‹ zu erkennen. Voraussetzung für die Erkenntnis der Absurdität wäre es, »sich auf den Standpunkt dessen zu stellen, der die Prämisse setzt«¹⁷⁹, d.h. die Fähigkeit, ein Gedankenexperiment durchzuführen. Die Absurdität zu erkennen, verlangt zunächst, eine ich-fremde Prämisse an-

¹⁷⁴ Urteil und Denkprozeß. S. 203.

¹⁷⁵ Dräger, Horst. Morphologie des Lernens. Siehe oben.

¹⁷⁶ Urteil und Denkprozeß, S. 75.

¹⁷⁷ Urteil und Denkprozeß S.230.

¹⁷⁸ Urteil und Denkprozeß S. 78.

¹⁷⁹ Urteil und Denkprozeß S. 78.

zuerkennen und sich damit auf einen Standpunkt zu stellen, der nicht der eigene ist, eine Art ›Als-Ob‹-Haltung einzunehmen und daraus Folgerungen abzuleiten (Deduktion), die in der logischen Prüfung den Widerspruch erfaßbar machen. Dieser gedanken-experimentelle Umgang ist dem egozentrischen Muster nicht möglich; die Egozentrik lehnt es ab, willkürlich Prämissen, d.h. Hypothesen anzunehmen, um damit denkend umzugehen, weil sie zwischen real-empirischer und formaler Notwendigkeit nicht zu unterscheiden vermag. Erst das wissenschaftliche Denken kann – in der Darstellung von Piaget – von idealen Bedingungen statt von der unmittelbaren Erfahrung ausgehen, um damit zu Gesetzen zu gelangen. Dies wiederum setzt die Loslösung von einem Erfahrungs-Standpunkt voraus, um eine Hypothese um ihrer selbst willen zu übernehmen und mit ihr auf der Ebene der Annahme zu bleiben. Erforderlich ist die Distanzierung von dem Unmittelbaren, vom ›Realismus‹, im Sinne des Ausgeliefertseins an die Dinge, die Notwendigkeit der Entkontextualisierung, um die Ordnung der Gesetze zu elementarisieren, die Abstraktion von den empirischen Gegebenheiten, die erst die denkende Idealität der Gegenstände ermöglicht.

Die Egozentrik kann mit Hypothesen nicht umgehen und streitet die ich-fremden Prämissen ab. Mit der gleichen Sicherheit, mit der sie im Zustand des Glaubens die eigene geistige Unordnung rechtfertigt, bestreitet sie die Prämissen eines anderen Standpunktes, weil die Elemente des formalen Denkens, die für das Erfassen eines anderen Standpunktes notwendig wären, fehlen. Dieses Denken ohne innere Notwendigkeit, das seine aufeinander folgenden Urteile nebeneinander stellt, statt sie zu verbinden, ist in Widersprüche verwickelt, weil es die Logik nicht anwenden kann. Der Denkprozeß geht nicht vom Allgemeinen zum Besonderen (Deduktion) und schreitet auch nicht vom Besonderen zur allgemeinen Regel herauf (Induktion), sondern gehorcht

in der Unkenntnis jedweder Universalität der Regellosigkeit des Verfahrens der Transduktion: Sie ist der Schluß vom »Einzelnen zum Einzelnen oder vom Besonderen zum Besonderen«¹⁸⁰, die von keiner »logischen Erfahrung begleitet ist. Sie ist der einfache Bericht einer Abfolge von Ereignissen...«¹⁸¹, die das Allgemeine, die »Regeln der Logik«¹⁸² die »Ursache- Wirkung -Beziehung«¹⁸³ nicht zur Kenntnis nehmen kann. Es zeigt sich, »daß das Fehlen von Strenge in der Transduktion (das Denken) an der Verallgemeinerung hindert und daß dieser Mangel an Strenge selbst auf die Nichtumkehrbarkeit des Denkens zurückzuführen ist...«¹⁸⁴ Unumkehrbarkeit des Denkens schließt Prüfung und Korrektur aus. Die einzige Form der ›Zusammenhangsstiftung im assoziativen Springen erfährt die Materialanhäufung von Einzelfällen durch die nicht mitteilbare synkretistische Verschmelzung, die sich als Hindernis für die Ordnung erweist. »Man sieht vor allem, warum es kein allgemeines Gesetz gibt; weil es den Synkretismus gibt, d. h. die unmittelbare Verschmelzung von Einzelbegriffen. Aber diese Verschmelzung ist unumkehrbar. Sie [...] verändert das Erworbene, anstatt es zu respektieren, wie es eine wahrhafte Deduktion täte.«¹⁸⁵ Die Verschmelzung, die das Erworbene verändert, kann die Gegenstände nicht bei sich selbst belassen, sondern ordnet sie nach subjektiven Gesichtspunkten, ohne die Subjektivität zu bedenken; »der ›Pseudodenkprozeß« nimmt seine Subjektivität nicht zur Kenntnis¹⁸⁶; denn erst in der

¹⁸⁰ Urteil und Denkprozeß, S. 187.

¹⁸¹ Urteil und Denkprozeß, S. 234.

¹⁸² Urteil und Denkprozeß, S. 188.

¹⁸³ Urteil und Denkprozeß, S. 189.

¹⁸⁴ Urteil und Denkprozeß S. 189.

¹⁸⁵ Urteil und Denkprozeß, S. 191.

¹⁸⁶ Urteil und Denkprozeß, S. 101 f.

»Deduktion... macht sich (das Denken) von der unmittelbaren Überzeugung frei.«¹⁸⁷

Das Fehlen eines allgemeinen Prinzips, das in der ›logischen‹ Schlussfolgerung der Transduktion seine Anwendung findet, fixiert das Denken auf die Konkretion. Die Verbindung zwischen dem je Einzelnen, die nicht durch eine logische Leistung (Deduktion) erwirkt werden kann, muß stattdessen durch eine subjektivistische Überzeugung im Modus der Egozentrik hergestellt werden. Diese nicht-kritisierbare, weil nicht darstellbare Überzeugung, die mit allen – auch den lächerlichsten – Mitteln gerechtfertigt wird, erfüllt das Kriterium der Immunisierung gegen Kritik. Die Egozentrik, die eine Logik als Moral des Denkens nicht kennt, setzt an die Stelle des Allgemeinen (der überpersönlichen Vernunft) die eigene Subjektivität in Absolutheit.

Das Streben nach Nomothetik wäre umgekehrt der Ausgang aus der Egozentrik.

Das zentrale Merkmal der geistigen Unordnung liegt in der Unmöglichkeit, in allgemeinen Begriffen zu denken. Diese Unmöglichkeit einer begrifflichen Zusammenhangesstiftung erklärt die Parataxe als Nebeneinander›ordnung‹, den Synkretismus als subjektive Verschmelzung sowie das ›logische‹ Schlußfolgerungsverfahren der Transduktion. Die fehlende logisch geordnete Allgemeinheit verhindert auch, daß die Leistung des Begriffes in Form der Abgrenzung nicht dazugehöriger Elemente als Voraussetzung der Widerspruchsfreiheit genutzt werden kann, so daß sich das konkretistische Denken ständig in Widersprüche verwickelt, ohne dies zu bemerken und die Absurditäten nicht erkennen kann.

Weil in der Hypothese Begriffe miteinander in Beziehung gesetzt werden müssen, kann das begrifflose geistig ungeordnete Denken zur Hypothetik des Denkens nicht gelangen

¹⁸⁷ Urteil und Denkprozeß S. 194.

und ich-fremde Prämissen hypothetisch nicht annehmen. Wenn jede Allgemeinheit im Denken und damit der Umgang mit ›objektivem Wissen‹ fehlt, liegt die ›Richtungsgebung‹ für das Denken allein in der Subjektivität.

Dieses subjektive Denken kann sich besser ausdrücken, wenn es Geschichten erzählt, als wenn es einen Mechanismus erklärt.¹⁸⁸ Das Erzählen von Geschichten, im Modus der Narration, erlaubt nämlich, die Verknüpfung der Elemente in einer a-logischen, rein zeitlichen Linearität (dann, daraufhin) zu verfassen und muß die Analyse der Gegenstände nicht leisten.

Die Narration in der Aufrechterhaltung der Subjektivität des Denkens ermöglicht den Verzicht auf logische Ordnung und muß weder die Relationierung von Begriffen noch die Prüfung des Gedankens befördern. Sie ist als Darstellungsform, entfaltbar im Wirkungskreis des egozentrischen Denkens, erkenntnisärmer als die analytische Darstellung. Die Narration erlaubt das Schlussfolgerungsverfahren der Transduktion und kann den Synkretismus nicht ausschließen. Sie ist – im Sinne von Piaget – eine unwissenschaftliche Darstellungsform, die eine geordnete Entfaltung ich-fremder Gegenstände nicht diskursfähig machen kann. Die der Narration vom Zeitgeist-Denken zugeordnete Würdigung beinhaltet demzufolge – legt man die Erkenntnistheorie von Piaget zugrunde – die Honorierung einer evolutionär früheren Darstellungsform, die auf Rationalität nicht beschränkt sein muß. Die Leistung der Erzählung liegt gerade in ihrer rationalitätskompensierenden Funktion, nämlich darin, »den Verlust an unmittelbarer und direkter Erfahrung auszugleichen«¹⁸⁹ Die Erzählung ist »eine Form der Mitteilung von Ereignissen und Tatsachen, die lebendig ist,

¹⁸⁸ Piaget. Denken und Sprechen.

¹⁸⁹ Aebli, Hans. Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart. 1994. S. 33.

unmittelbar anspricht und lebhaft Eindrücke vermittelt, wenn auch das Medium ein ganz und gar sprachliches ist.«¹⁹⁰ Sie gibt »das Handeln und Erleiden von lebendigen Wesen wieder...« und erzeugt »...Aufmerksamkeit und Spannung.«¹⁹¹ Sie ist nicht der Wissenschaft, sondern dem Erlebnis, das in der Gefahr ideologischer Anknüpfungen steht, zugeordnet.

Die Narration als dem egozentrischen Denken einzig verfügbare Darstellungsform ermöglicht das ›Fabulieren‹, in dem das Wort die Welt erschafft, und ist in der geringen Strenge der Logik auch dazu geeignet, einen Mangel an Gedankendarstellung zu ›kaschieren‹.

Der Mangel an Gedankendarstellung im egozentrischen Denken¹⁹² hat seinen Grund in der Richtungslosigkeit des Denkens (mangelnde Ordnung, Synkretismus, Transduktion). Die Unordnung in der Egozentrik vermag dem Denken keine Richtung zu geben und beläßt es in unsystematischen Assoziationen: »...wir haben gesehen, daß der Egozentrismus einen gewissen Richtungsmangel des Denkens mit sich brachte, da ja nichts ein egozentrisches Denken dahin führt, zum Selbstbewußtsein zu kommen und dabei seine aufeinanderfolgenden Urteile zu systematisieren und zu lenken.«¹⁹³

Eine Bedingung für den Mangel an Richtung ist eine noch nicht vollzogene Abgrenzungsleistung: In der Unfähigkeit zu unterscheiden, kann die Grenze zwischen Ich und Nicht-Ich noch nicht vollzogen werden – ein Differenzierungsmangel, der auch die Erkennung einer außerhalb des Ich existierenden Realität verunmöglicht –; damit wird »... die gesamte Betrachtungsweise verfälscht [...], so daß (der Ego-

¹⁹⁰ Ebd. S. 34.

¹⁹¹ Ebd. S. 35.

¹⁹² siehe Jean, Piaget. Sprechen und Denken des Kindes.

¹⁹³ Jean, Piaget Urteil und Denkprozeß. S. 35.

zentriker) sein Ich nicht kennt, seinen Gesichtspunkt für absolut hält und zwischen den Dingen und sich selbst keine Gegenseitigkeit herstellt, die allein die Objektivität sicherte.«¹⁹⁴ Nicht die »Hypertrophie des Ich-Bewußtseins«¹⁹⁵, sondern geradezu der Mangel darin, artikuliert in Form intellektueller Grenzverwischungen, determiniert die zentrale Positionalität, in der nur ein einziger Standpunkt denkbar ist, in der es keine Optionalität für geistige Orientierungssysteme gibt und jede intellektuelle Alternative fehlt, so daß die Apperzeption von Welt nur nach dieser einzigen ›Ich‹ - Perspektive - die kein Bewußtsein von sich hat - vollzogen werden kann. Das sich dem Standpunkt seiner selbst nicht bewußte Denken kann, weil es die Unterscheidung zwischen Ich und Nicht-Ich nicht kennt, seine Schemata an der Welt nicht prüfen; es stellt sich »kein wirkliches Problem«¹⁹⁶ und erreicht keine realistische Weltansicht.

4. 2. Egozentrismus als Lernhindernis

Dieses Denken ist aufgrund der Unfähigkeit zur Prüfung seiner Schemata nicht lernfähig. Im Subjektivismus des Glaubens verhaftet, der von einer Rechtfertigungstendenz begleitet ist, wird ihm der eigene Gedankenkreis niemals fragwürdig. Es paßt seine Schemata nicht den Gegenständen an, sondern zwingt umgekehrt die Gegenstände in den subjektivistischen Schematismus. Das ungeordnete (synkretistische) Denkschema, in dem die Gegenstände in ihrem Eigenwert nicht erfaßbar sind, »verändert das Erworbene, anstatt es zu respektieren...«¹⁹⁷ Es begegnet der Welt vorrangig in einer assimilatorischen Erkenntnisfunktion in

¹⁹⁴ Urteil und Denkprozeß. S. 198.

¹⁹⁵ Sprechen und Denken, S. 84.

¹⁹⁶ Urteil und Denkprozeß, S.176.

¹⁹⁷ Urteil und Denkprozeß. S.191.

Form einer »unmittelbaren Besitzergreifung des Objektes.«¹⁹⁸

Die Assimilation ist die Erkenntnisfunktion, mit der neues Wissen, neue Realitätsaspekte in ein schon vorhandenes Denkschema eingepaßt werden. Sie ist reproduktiv und generalisierend¹⁹⁹, und darin drückt sich ihr konservativer Gehalt des Bewahrens bestehender Strukturen aus. Indem ein neuer Gegenstand in die Struktur eingeordnet wird, ist die Selbsterhaltung der Struktur gewährleistet. Die Assimilation hat also für das geistige System eine sehr produktive Funktion: Sie schützt dieses System vor dem mentalen Chaos, weil sie strukturerhaltend und damit ordnungsliebend verfährt. Wenn jedoch die Assimilation nicht im Gleichgewicht mit der Akkommodation, der Anpassung des Denkschemas an die Realität, steht, wenn also die Assimilation stärker ist als die Akkommodation, sind die Erkenntnis der Realität sowie die Steigerung des geistigen Lebens gefährdet.

»Die Assimilation ist konservativ und möchte die Umwelt dem Organismus so unterordnen, wie sie ist, während die Akkommodation Quelle von Veränderungen ist und den Organismus den sukzessiven Zwängen der Umwelt beugt. Aber wenn diese beiden Funktionen in ihren Prinzipien antagonistisch sind, dann besteht gerade die Rolle des geistigen Lebens und der Intelligenz im besonderen in der Koordination der beiden miteinander.«²⁰⁰

Die Akkommodationsleistung ist gleichbedeutend mit der Prüfung und Erkenntnis der Grenzen des vorhandenen Musters; sie paßt das Muster an neue Realitätsgegebenheiten

¹⁹⁸ Sprechen und Denken. S. 84.

¹⁹⁹ Bugge, Franz. Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets. Stuttgart. 1985.

²⁰⁰ Piaget, Jean. Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart. 1975. S. 339.

ten an. Sie erfordert unter der Voraussetzung von schemaabweichenden neuen Realitätsaspekten, daß sich das Schema zum Zwecke einer adäquaten Realitätserkenntnis selber verändert, d.h. umstrukturiert. In der Akkommodation wird das Einspruchsrecht der Realität gegen die Beliebigkeit von geistigen Konstruktionen anerkannt. Die Akkommodation stellt die Erkenntnisleistung auf den »Proberstein der Erfahrung«(Kant).

Die Anwendung der Akkommodation ist allerdings erkenntnisvoraussetzend. Um sich durch die Realität belehren lassen zu können, benötigt man das geistige Konstrukt einer vom Subjekt unabhängig bestehenden Realität, das Konstrukt einer Realitätspermanenz.²⁰¹

Solange es die Vorstellung von Realität, die eine begriffliche Abgrenzung von Ich und Nicht-Ich voraussetzt, noch nicht gibt, besteht keine Notwendigkeit, seine Erkenntnisleistungen an eine Realität anzupassen. Eine zweite Voraussetzung für das Wirksamwerden der Akkommodation ist die Einsicht in das Fragwürdigwerden des bestehenden Musters; es muß die Frage und der Zweifel als Verfahren, wenngleich noch nicht systematisch-methodisch gestaltet, bereits angelegt sein. Die Frage-Figur als Ausgangspunkt geistiger Bemühungen ist eine kulturelle Leistung. Dieser Erkenntnisreichtum als Voraussetzung für die Akkommodation – das Sich-Belehren lassen durch die Gegenstände –

²⁰¹ Dieser Begriff steht in Analogie zu der von Piaget entdeckten »Objektpermanenz«, die sich im Ausgang der senso-motorischen Intelligenz als geistige Errungenschaft – aber noch nicht als Begriff- entwickelt: Die Objekte bleiben erhalten, auch wenn sie aus dem Wahrnehmungsfeld verschwinden. Auf der begrifflichen Ebene muß diese Leistung der Intelligenz (das Vorhandensein der Realität in Unabhängigkeit vom Ich) wiederholt werden. Das Herausgehen aus dem Egozentrismus erfordert, daß sich das »Subjekt vom Objekt trennen kann.«(Piaget .Sprechen und Denken. S. 83).

erklärt, warum in einer evolutionär frühen Denkform diese Erkenntnisfunktion noch nicht hinreichend ausgebildet ist und stattdessen die Assimilation in Form der ›Besitzergreifung des Objektes‹ überwiegt.

Wenn sich die Assimilation gegenüber den Anforderungen der Realitätsgegebenheiten absolut setzt, führt die Aneignung von Welt zu einer permanenten schemageleiteten Konstruktion ohne Rücksicht auf Realität. Die Wirklichkeit wird nun selbst nach den Deklinationsregeln des Schemas deformiert. Um diese Konstruktion der Welt durch ein ›besitzergreifendes‹ Schema zu begrenzen, um die ›Übergeneralisierung‹ zu verhindern, soll die Akkommodation in einer Korrekturfunktion stehen: Assimilation und Akkommodation sollen in ein Gleichgewicht gebracht werden.

Indem Piaget dem egozentrischen Denken eine Dominanz von Assimilation gegenüber der Akkommodation zuschreibt, ein Denken, in dem die »Assimilation stärker ist als die Akkommodation«²⁰², gilt für dieses Denken, daß es tendenziell die Lernfähigkeit, das Sich-Belehren-lassen durch die Gegenstände oder durch den Mitmenschen, noch nicht entdeckt hat. Die Entdeckung der Akkommodationsleistung, verbunden mit der Entdeckung der ›Frage‹ ist geradezu nicht im Naturzustand gegeben, sondern eine erst kulturell zu entfaltende Leistung. Damit ist ebenso die Notwendigkeit der Gleichgewichtsherstellung von Assimilation und Akkommodation eine geistige Erwerbung, die in der Wissenschaft ihre höchste Ausentfaltung findet: Mit der Theorie wird eine versuchsweise Assimilation der Realität probiert, um die Grenzen der Theorie zu prüfen. Im Auffinden der Grenzen ist die Notwendigkeit gesetzt, die Theorie umzubauen, sie an die Realitätsgegebenheiten zu akkom-

²⁰² Piaget, Jean. Das moralische Urteil beim Kinde. Zürich 1954. S. 27 (Original: 1932).

modieren, um dann mit dem neu entstandenen Assimilationschema denselben Prüfungsvorgang vorzunehmen.

Das egozentrische Denken setzt die Assimilation dominant, hat aber keine geordneten Strukturen, weil ihm jedes rationale Bezugssystem fehlt. Die im Prinzip ›ordnungsliebende‹ Assimilation verstärkt in der Egozentrik lediglich die Unordnung.

Das Vorherrschen der Assimilation hindert daran, das Fremde in seiner je eigenen Besonderheit, in seiner Objektivität zu erkennen. Die »ursprüngliche Aneignung... ist deformierend«²⁰³, weil sie sich nicht der Wirklichkeit anpaßt; »man nimmt die objektiven Verbindungen zugunsten der subjektiven Verbindungen nicht zur Kenntnis; man paßt die neuen Erfahrungen fortlaufend an die alten Schemata an, kurz, man ersetzt die Anpassung an die Außenwelt durch die Assimilierung an das Ich...die Assimilierung aller Dinge an subjektive Schemata und an globale, weil nämlich unangepaßte Schemata.«²⁰⁴ Die Tendenz zur Dominantsetzung der Assimilation, die in einer Deformierungsfunktion steht, korreliert folglich mit der Unangepaßtheit der Schemata. Die Unordnung zentriert; die Ordnung kann sich durch die Gegenstände belehren lassen. In Form einer Regelmäßigkeitsaussage ließe sich formulieren: Je ungeordneter, je weniger objektiv das Denkschema ist, umso stärker scheint der Assimilationsdruck auf die Gegenstände der Welt.²⁰⁵ »Ein egozentrischer Geist eignet sich und seinem Geist einerseits alles an [...] Aber es versteht sich von selbst, daß diese An-

²⁰³ Piaget, Jean. Urteil und Denkprozeß. S. 179.

²⁰⁴ Piaget, Jean. Urteil und Denkprozeß. S. 226.

²⁰⁵ In einigen Textstellen setzt Piaget den Egozentrismus synonym mit der zentrierenden Assimilation: »Dieses anfängliche Zentrieren erklärt das Verhalten, das irreversibel ist, und diese perspektivische Illusion, die der *Egozentrismus oder die Assimilation* ist (persönliche Hervorhebung. K F). (Denken und Sprechen. S. 91).

eignung deformierend ist, d.h. daß sie die Eigenart der angeeigneten Gegenstände nicht respektiert...« und nicht fähig ist »...ihre Objektivität zu achten.«²⁰⁶ Die Anerkennung der Eigenart von Realitätsgegenständen, die Achtung des Ich-Fremden in seinem Eigenwert würde vom Aneignungsschema die umstrukturierende Anpassung im epistemischen Sinne (die Akkommodation) verlangen.

»Die wahre Aneignung ist [...] keine Assimilation, die sich das Fremde gegenstandslos angleicht, sondern sie verlangt ein Hinausgehen aus sich selbst.«²⁰⁷ Das egozentrische Assimilationsschema aber kann nicht ›aus sich herausgehen; es ist vielmehr eingeschlossen in einen engen geistigen Horizont, ohne die Relativität dieser Perspektive denken zu können. Betrachtet aus einer rationalistischen Perspektive, zentriert es die Gegenstände in hoher Unidirektionalität, in Abwesenheit jedweder intellektueller Reversibilität; in Unkenntnis des Zweifels und der Fragehaltung führt es in seiner Verschmelzung mit der Welt »voreilige Generalisierungen«²⁰⁸ durch, indem es »die Dinge mit Eigenschaften, die seinen eigenen gleichen, (versieht).«²⁰⁹ Aus der» unbewußten Symbiose zwischen der eigenen Person und der Umgebung«²¹⁰ erwächst die Unfähigkeit des egozentrischen Musters, sich durch die ich-fremde Andersartigkeit, die als Differenz nicht erkennbar ist, belehren zu lassen.

Alle Dinge werden nach der Funktion der Einordnung in das gegebene Schema behandelt; das Neue wird als Vor-

²⁰⁶ Piaget. Urteil und Denkprozeß. S. 183.

²⁰⁷ Löwith, Karl. Von Hegel zu Nietzsche. Hamburg. 1995. S. 314/315.

²⁰⁸ Montada, Leo. Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: Rolf Oerter & Leo Montada. Entwicklungspsychologie. München. 1982.

²⁰⁹ Piaget, Jean. Sprechen und Denken. S. 83.

²¹⁰ Piaget, Jean. Sprechen und Denken. S. 85.

kommiss des Alten schematisch dekliniert.²¹¹ Für dieses Muster »wird die sinnliche Wirklichkeit nur in einem sehr viel geringeren Ausmaß ausprobiert, und ihre Gesetze werden kaum kontrolliert; sie wird fast vollständig vom Verstand und von Glaubensentscheidungen *konstruiert* (Herv. K-F).«²¹² Dieser Konstruktivismus fühlt sich dem Maßstab der Realitätsangemessenheit und der überpersönlichen Vernunft nicht verpflichtet. Er erlaubt Beliebigkeitskonstruktionen, ohne sich realistische Grenzen zu setzen. Der ›grenzenlose Konstruktivismus‹, der sich an der Realität nicht mehr prüfen lassen will, der den ›Probierstein der Erfahrung‹ (Kant) nicht anerkennt, hat in der Erkenntnistheorie von Piaget seinen Ort im egozentrischen Denken. Er negiert das Lernen als ein Sich-Belehren-lassen durch die Welt und durch den anderen und verhindert die geistige Horizonterweiterung im Sinne der akkommodierenden Umstrukturierung der mentalen Muster. Die uneingeschränkte Konstruktion in Form der ›Übergeneralisierung‹ des Musters negiert für das Ich die Notwendigkeit der Änderung der Denkungsart und außerhalb vom Ich die Eigenständigkeit der Gegenstände, eine Negation, die nicht zur Anerkennung führen kann.

Die egozentrische Denkform entstellt somit in ihrer grenzenlosen Konstruktion das Fremde in der Aneignung und beharrt im Eigenen auf der Lernabstinenz. Indem die Egozentrik zum Gleichgewicht von Assimilation und Akkommodation nicht kommen kann und stattdessen die konstruierende Assimilation dominant setzt, ist sie im Hinblick auf den Erkenntnisgegenstand tendenziell deformierend und

²¹¹ Glaserfeld, Ernst. Piagets konstruktivistisches Modell Wissen und Lernen. In: Gebhard Rusch & Siegfried Schmidt. (Hg) Piaget und der radikale Konstruktivismus. Frankfurt a. Main. 1994. S. 16-41.

²¹² Piaget, Jean. Urteil und Denkprozeß. S. 243.

bezogen auf das Erkenntnissubjekt tendenziell bornierend. Als Regelmäßigkeit formuliert, ergibt sich der Zusammenhang: Je ungeordneter ein Schema ist, umso mehr konstruiert es sich die Welt nach Belieben zum Zwecke der Bestätigung der Unordnung im Mentalen. Je weniger Ordnung ein Schema hat, umso weniger kann es von der Ordnung der Gegenstände lernen.

Das Ich-Fremde, dem im grenzenlosen Konstruktivismus seine Eigenrealität abgesprochen wird, ist vollständig unter das Bekannte subsumierbar. Das Ich-Fremde ist kein Anlaß zur Bildung, zu lernbarmachenden Akkommodationen, zur Prüfung des eigenen geistigen Schemas, weil das assimilatorisch überfrachtete Denken noch nicht zur Funktion von Selbstzweckhaftigkeit des Denkens, der Realitätserkenntnis und Wahrheitssuche fortgeschritten ist.

Für das strukturell ungeordnete Denken ergibt sich die scheinbare Paradoxie, daß ein vor-rationales, auf jede Prüfungsleistung verzichtendes Denken die höchste Widerständigkeit gegen Veränderung aufweist. Das Denken, das aufgrund der vorhandenen Unordnung am nötigsten der Veränderung bedürftig wäre, hat die höchste Veränderungsresistenz, den höchsten Selbsterhaltungsanspruch. Die Unordnung beansprucht die höchste ›Erkenntnis‹-Sicherheit und verweigert sich der Hypothetik des Denkens.

Die Egozentrik in ihrer konstruierenden Assimilationsfunktion steht damit in diametralem Gegensatz zum wissenschaftlichen Denken. Das egozentrische Muster assimiliert die Gegenstände der Welt außerhalb des geistigen Verfahrens von Frage und Zweifel, in ein ungeordnetes, der Realität unangemessenes und die Objektivität der Beziehungen ignorierendes Schema, ohne sich je ein wirkliches Problem gestellt zu haben. In dieser tendenziellen ›Realitätsvergessenheit‹ wird die Fragwürdigkeit des vorhandenen Musters in keiner Weise zu erkunden und zu erkennen versucht; es wird vielmehr eine Bestätigung durch einen

konstruierenden Assimilationsdruck auf die Gegenstände erwirkt. Die Gegenstände haben sich der Unordnung zu beugen.

Dahingehend hat die Ordnung des wissenschaftlichen Denkens die Realitätsbeziehungen (in Hypothetik) durchaus erfaßt, ohne die Schemata der Ordnungsstiftung absolut zu setzen. Das wissenschaftliche Denken weiß um die Vorläufigkeit einer gedanklich erwirkten Ordnung und strebt in seiner Abgrenzung zur Dogmatik geradezu den Vorläufigkeitscharakter (Hypothetik) an. In Anerkennung der Ordnung von Realität werden die Grenzen der Assimilationsfähigkeit eines Schemas (einer Theorie) geprüft, um durch Akkommodation die Theorieverbesserung zu erreichen. Das Falsifizierbarkeitskriterium verweist auf die Fähigkeit, sich durch die Gegenstände belehren zu lassen. Wissenschaft anerkennt das Gleichgewicht von Assimilation (Theorieentwurf) und Akkommodation (Veränderung der Theorie als Resultat der Prüfung). Die höchste Form der gedanklichen Ordnung hat das strukturelle Moment, daß sie sich durch die Gegenstände der Welt belehren lassen kann. Wissenschaftliches Denken ist ›wahrheitsliebend‹, die Egozentrik hingegen »stellt sich in den Dienst unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung, lange bevor sich dieses Denken auf die Suche nach Wahrheit begibt.«²¹³

In seiner vor-rationalen, pragmatischen Funktion beinhaltet der Egozentrismus die Unempfindlichkeit gegen Widersprüche, die einerseits das richtungsgebende systematische Denken behindert und andererseits Immunität gegen lernbarmachende Akkommodationen erzeugt. Die Unempfindlichkeit gegen den Widerspruch perpetuiert die Assimilation in der Funktion geistiger Eingeschränktheit, die Widerstand leistet gegen die unpersönliche Aktivität der Ver-

²¹³ Piaget, Jean. Urteil und Denkprozeß. S. 203.

nunft.²¹⁴ An die Stelle der überpersönlichen Vernunft setzt die Egozentrik das eigene, der Bedürfnisbefriedigung dienliche Assimilationsschema, das in Unordnung über die Gegenstände verfügt.

Damit bedeutet radikale Assimilation in Wirklichkeit nicht immer schöpferische Kreativität; sie bedeutet auch nicht Autonomie des Denkens, sondern ist eine strukturelle Unbelehrbarkeit, in der das Fragen und Zweifeln als Strategie der Wissenserweiterung²¹⁵ noch nicht entdeckt sind. Steht diese Assimilation in der Funktion eines geistig ungeordneten, unkritischen Denkmusters, kann sie vor intellektueller Verführbarkeit nicht schützen. Die egozentrischen Vorstellungen beruhen »allein auf anschaulichen Konfigurationen...« daraus ergibt sich »...das Ausgeliefertsein an den unmittelbar gegenwärtigen Eindruck, an die stärkste und aufdringlichste Erscheinung.«²¹⁶ Die Aufdringlichkeit der Erscheinungen, nicht ihre innere Ordnung wird vom egozentrischen Muster ›verarbeitet‹. In Anbetracht des Mangels an ordnungsstiftenden Denkfiguren ist die Egozentrik gefangen in der Unmittelbarkeit eines aufdringlichen ›Realismus‹ und hat in ihrer unkritischen Verfaßtheit keine Instrumente, sich gegen die Suggestibilität zu behaupten.

4. 3. Egozentrismus als Hindernis zur Erkennung und Anerkennung einer ich-anderen Realität

Dieses Ausgeliefertsein an die Dinge, die mit der Gleichgültigkeit dem Denken²¹⁷ gegenüber korreliert, bezeichnet Pia-

²¹⁴ Piaget, Jean. Sprechen und Denken.

²¹⁵ Dräger, Horst. Morphologie des Lernens. Siehe oben.

²¹⁶ Seiler, Thomas. Die Reversibilität in der Entwicklung des Denkens. Stuttgart. 1968. S. 29.

²¹⁷ Die mangelnde Wertschätzung des Denkens erfaßt auch Adorno in seiner F-Skala zur autoritären Persönlichkeit, etwa in der Frage 38: »In den Colleges wird den intellektuellen und theoretischen

get als ›Realismus‹²¹⁸. Der vor-logische Realist »ist ganz den Dingen zugewandt. Dem Leben des Denkens steht (er) gleichgültig gegenüber.«²¹⁹

Der naive intellektuelle ›Realismus‹ hat in der Darstellung von Piaget verschiedene Bedeutungsvarianten: Er bezeichnet die Gleichgültigkeit gegenüber dem Denken sowie ein Hindernis des Denkens, das darin besteht, »sich durch fortschreitende Deduktion über die unmittelbare Wirklichkeit zu erheben, die nur aus besonderen, einander fremden Fällen besteht.«²²⁰ Deshalb beinhaltet die realistische Tendenz, »nur über das Unmittelbare nachzudenken, und nur über Objekte, die ohne Beziehung mit anderen gegeben sind.«²²¹ Die Gleichgültigkeit gegenüber dem Denken ist damit eine Folge der Unfähigkeit zum systematischen Denken. In einer weiteren Bedeutung denkt Piaget den Realismus als eine Tendenz, »den unmittelbaren Standpunkt für allein real (zu) halten.«²²² Dieses Denken »dehnt unbewußt seinen unmittelbaren Standpunkt auf alle möglichen Standpunkte aus (Realismus).«²²³ Wenn also die Beziehungen der Gegenstände außerhalb des Ich nicht gedacht werden können, erscheint der eigene Standpunkt, der sich seiner selbst nicht bewußt ist, als die einzige Realität. Es ist nicht möglich, daß man »in einen Zustand objektiven Realismus übergeht, in dem das Denken an den Gegenständen vielfältige Bezie-

schen Themen zu viel und den praktischen Dingen und den schlichten Tugenden des Lebens zu wenig Wert beigemessen.« (Adorno, Theodor W. Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt a. Main. 1980. S. 42.

²¹⁸ Piaget, Jean. Weltbild des Kindes. S. 39.

²¹⁹ Piaget, Jean. Weltbild des Kindes. S. 39.

²²⁰ Piaget, Jean. Urteil und Denkprozeß. S. 106.

²²¹ Piaget, Jean. Urteil und Denkprozeß. S. 139.

²²² Piaget, Jean. Urteil und Denkprozeß. S.135.

²²³ Piaget, Jean. Urteil und Denkprozeß. S. 139.

hungen freimacht, die in der Lage sind, die Verallgemeinerung und die Gegenüberstellung von Standpunkten zu erlauben.«²²⁴ Im objektiven Realismus wird der Versuch gemacht, die Erkenntnis einer ich-anderen Realität zu vollziehen und diese Wirklichkeit in geordneten Bezügen zu denken. Der subjektivistische intellektuelle Realismus ist das Gegenteil der Objektivität, weil man in diesem Zustand »nicht weiß, daß es ein Ich gibt und deshalb die eigene Betrachtungsweise für unmittelbar objektiv und absolut hält. Der Realismus: das ist die anthropozentrische Illusion, das ist der Finalismus, das sind all die Täuschungen, von denen die Geschichte der Wissenschaften übervoll ist. Solange sich das Denken nicht des Ich bewußt ist, vermengt es ständig das Objektive mit dem Subjektiven, das Wahre mit dem Unmittelbaren; es breitet den ganzen Inhalt des Bewußtseins auf einer einzigen Ebene aus, auf der die wirklichen Beziehungen und die unbewußten Emanationen des Ich unrettbar ineinander übergehen.«²²⁵ Um die »vollständige Objektivierung«²²⁶ zu erreichen, sind die »Entsubjektivierungen des Denkens«²²⁷ zu vollziehen.

Der subjektivistische ›Realismus‹ in der Darstellung von Piaget kann die metaphysische Hypothese von Realismus, die annimmt, daß es eine Wirklichkeit hinter den Erscheinungen gibt, nicht denken. Metaphysisch ist diese Annahme, weil sie »weder beweisbar noch widerlegbar«²²⁸ ist. Gleichwohl ist die Vernünftigkeit dieser Hypothese durch die Rationalität, die Wissenschaft und die Sprache ausgewiesen. »Rationalität, Sprache, Beschreibung, Argument – alle handeln von einer Wirklichkeit und wenden sich an ein

²²⁴ Piaget, Jean. Urteil und Denkprozeß. S. 140.

²²⁵ Piaget, Jean. Weltbild des Kindes. S. 39/40.

²²⁶ Piaget, Jean. Urteil und Denkprozeß. S. 121.

²²⁷ Piaget, Jean. Urteil und Denkprozeß S. 116/117.

²²⁸ Popper, Karl. Objektive Erkenntnis. Hamburg. 1984. S. 38.

Publikum. All das setzt den Realismus voraus.«²²⁹ In der deskriptiven Sprachfunktion werden Aussagen über die Wirklichkeit getroffen, die richtig oder falsch sein können. Die »Frage der Wahrheit oder Falschheit unserer Meinungen und Theorien (wird) einfach gegenstandslos, wenn es keine Wirklichkeit gibt, sondern nur Träume und Täuschungen.«²³⁰ Die Unterscheidbarkeit von richtigen und falschen Sätzen und damit das Regulativ der Wahrheit werden durch die Verleugnung von Realismus außer Kraft gesetzt. Eine Wissenschaft, die auf der deskriptiv-argumentativen Sprachfunktion basiert, eine Wissenschaft, die versucht, die Wirklichkeit zu beschreiben und zu erklären – und darin liegt ihre ›Funktionalität‹ – setzt den Realismus voraus.²³¹

Obwohl der Realismus keine prüfbare – und damit keine wissenschaftliche – Hypothese darstellt, ist er eine vernünftige Annahme, da sie den Sinn der Bedienung einer deskriptiven – in Abgrenzung zur expressiven und appellativen – Sprachfunktion sowie den Sinn der diese Funktion nutzenden Wissenschaft belegen kann. Wenn das Regulativ der Abgrenzung von richtigen und falschen Sätzen über die Realität hinfällig wird, sind alle geordneten und ungeordneten Gedankengebilde unter dem Verdikt der Beliebigkeit gleichberechtigt. Die Leugnung der Realität beinhaltet auch, daß einer Ausdehnung des subjektivistischen Standpunktes keine realistischen Grenzen mehr zu setzen sind. »Die Leugnung des Realismus kommt dem Größenwahn gleich«²³², in dem das Ich sich in seiner Subjektivität absolut setzt und das Ich-Fremde nicht mehr existiert.

²²⁹ Ebd. S. 41.

²³⁰ Ebd. S. 42.

²³¹ Ebd.

²³² Popper, Karl. Objektive Erkenntnis. S. 41/42.

Die Annahme einer Wirklichkeit außerhalb des eigenen Ich ist damit nicht nur eine wissenschaftsbegründende Hypothese; sie ist auch eine These, die die Anerkennung des Ich-Fremden als Realität befördert, weil sie das Andere und den anderen vor einer grenzenlosen konstruierenden Ich-Verfügbarkeit schützt.

Zu dieser Form der Wirklichkeitsauffassung ist das egozentrische Denken gerade nicht in der Lage, da ihm die Rationalitätselemente fehlen. Die Vermengung von Innen-Außen, Subjektivem – Objektivem, die Projektion der inneren Wirklichkeit in die Außenwelt verunmöglicht die Erhaltung einer von der eigenen Person unabhängig existierenden Welt, die in einem Denkszusammenhang begreifbar ist.

Die Gleichgültigkeit gegenüber dem Denken, die Absolutsetzung des eigenen Standpunktes und das Ausgeliefertsein an die Dinge als Elemente des subjektiven ›Realismus‹, die auf die Verwischung der Grenzen zurückzuführen sind, verhindern die Annahme der Hypothese vom objektivem Realismus. Die Absolutsetzung des eigenen Standpunktes negiert die ich-andere Realität. »In gleichem Maße, wie (der Egozentriker) die Subjektivität seines Standpunktes übersieht, betrachtet er sich selbst als das Zentrum der Welt«²³³ und kommt damit in der »Leugnung von Realismus [...] dem Größenwahn gleich.«²³⁴

Der egozentrische Realismus, der das Gegenteil vom objektiven Realismus darstellt, macht es unmöglich, die Realität in Unabhängigkeit vom eigenen Ich zu denken. Dem Ich-Fremden kann somit keine Realität zuerkannt werden: Die Nicht-Anerkennung der Realität des Fremden setzt folglich das Prinzip von ›Selbstbehauptung und Anerkennung‹ außer Kraft, weil lediglich die Selbstbehauptung aus der einzig verfügbaren Ich-Realität resultiert.

²³³ Piaget, Jean. *Weltbild des Kindes*. S. 110.

²³⁴ Popper, Karl. *Objektive Erkenntnis*. S. 41/42.

Die Anerkennung von objektivem Realismus hat somit eine moralbefördernde Funktion, die der Anerkennung des Fremden hilfreich ist, und ist damit dem interkulturellen Diskurs zuträglich.

Erkenntnistheoretisch korreliert der mangelnde objektive Realismus einerseits mit einem Übermaß an Fabulieren – im Sinne der Wirklichkeitskonstruktion – und andererseits mit einem Defizit an Akkommodationsleistung des egozentrischen Musters: Wenn es die Realität in einer Subjekt- Objekt-Trennung nicht gibt, entsteht auch keine Notwendigkeit, seine Muster an die Gegebenheiten der Realität anzupassen, seine Denkungsart in Erkennung der Realität zu ändern. Die Anerkennung von ›objektivem Realismus‹, die erst die Notwendigkeit der Akkommodation begründet, ist eine kulturell erworbene Leistung, die im wissenschaftlichen Denken ihre höchste Ausentfaltung hat. Diese Anerkennung ermöglicht die Koordination von Assimilation und Akkommodation. Die Hypothese über die objektive Realität hat die Implikation, daß die ich-fremde Realität außerhalb jeder Ich-Verfügbarkeit Anerkennung findet, die Gegenstände in ihrem Eigenwert erhalten bleiben, und daß sie die Gelegenheit zur lernenden Horizonterweiterung darstellen.

Der egozentrische Realismus in seiner Beeindruckbarkeit durch die aufdringlichen Konfigurationen führt in der sozialen Orientierung zum Aufgehen in der Gemeinschaft, verstärkt durch den Glauben, »immer vollkommen verstanden zu werden.«²³⁵ Egozentrismus und Gemeinschaft sind keine Gegensätze, sondern Passungen. Der egozentrische Geist lebt gerade deshalb in Einklang, weil er seine inneren Eigenschaften in die Sozialität projiziert. Er ist »der auf ihn wirkenden Suggestion seiner Umgebung und dem Druck der Gruppe zugänglicher als ein durch Kooperation disziplinier-

²³⁵ Piaget, Jean. Urteil und Denkprozeß. S. 47.

ter Geist.«²³⁶ Der egozentrische Geist ist gemeinschaftsfähig in der Idee der Einheit, der Gleichartigkeit und dem Zusammengehörigkeitsgefühl; er ist aber nicht gesellschaftsfähig im Sinne eines rationalen Austausches. In seiner Gemeinschaftsorientierung ist er auf Gleichgesinnte verwiesen und kann mit Differenz nicht umgehen. »Auf der kulturellen Ebene weitet sich dieser Egozentrismus aus zu einem Ethnozentrismus, der das Wir, und zwar das exklusive Wir der Eigengruppe oder der Eigenkultur in den Mittelpunkt rückt.«²³⁷

Das unmittelbare Aufgehen in den Außenweltbezügen und die »unmittelbare Besitzergreifung des Objektes«²³⁸ sind somit nur zwei Seiten unterschiedliche Perspektiven des mangelnden Bewußtseins von Differenz. Die intellektuelle Distanzlosigkeit in der Besitzergreifung des Objektes hindert das Denken daran, »mit Beziehungen umzugehen oder die logische Notwendigkeit zu erreichen.«²³⁹

4. 4. Egozentrismus als Moralitätshindernis

Das egozentrische Denken hat Piaget in den Zusammenhang der Moralität gedacht: Der Entwicklung des moralischen Urteils widmete er eine eigenständige Monographie²⁴⁰, die er erst nach der Darstellung seiner drei Schriften zum Egozentrismus als Denkhindernis verfaßt hat. Er konnte in diesem Werk über die Moral aufgrund der bereits ent-

²³⁶ Piaget, Jean. Sprechen und Denken des Kindes. S. 88.

²³⁷ Waldenfels, Bernhard. Der Anspruch des Fremden. In: Hamid Reza Yousefi & Klaus Fischer (Hg.). Interkulturelle Orientierung. Grundlegung des Toleranz Dialogs. Teil I. Nordhausen. 2004.S. 307-322. S. 319.

²³⁸ Piaget, Jean. Sprechen und Denken. S. 84.

²³⁹ Piaget, Jean. Urteil und Denkprozeß. S. 199.

²⁴⁰ Die Moralitätsentwicklung legt Piaget in seinem Werk: Das moralische Urteil beim Kinde. Zürich. 1954 (Original: 1932) dar.

falteten Erkenntnis über den intellektuellen Egozentrismus dessen Korrelation mit dem Zustand mangelnder Moralität herstellen. Mangelnde Moralität ist die Verfaßtheit der ›Heteronomie der Moral‹, in der die ›Autonomie der Moral‹ noch nicht gegeben ist. Der heteronome Moralzustand korrespondiert mit einem noch nicht ausentfalteten Denkvermögen, das egozentrisch gerichtet ist. Die »Gesetzlichkeit in der moralischen Entwicklung«²⁴¹ hat eine Parallele mit der Gesetzlichkeit der kognitiven Entwicklung, in der die Egozentrik die vor-rationale Denkform darstellt.

Das Zentrieren des Denkens beinhaltet auch in der Funktion des moralischen Urteils einen Überschuß an Assimilationsleistung und einen Mangel an geistiger Differenzierung, die ein unausgewogenes moralisches Urteil bedingen. Piaget stellt in der Betrachtung der moralischen Entwicklung fest, daß im moralitätshinderlichen egozentrischen Denken die »Assimilation stärker ist als die Akkommodation.«²⁴² Die Dominanz der Assimilation hat eine gewisse ›Rücksichtslosigkeit‹ gegenüber der Realität zur Folge, womit die Dinge nicht mehr bei sich selbst bleiben und entsprechend der eigenen Wünsche entstellt werden. »Solange (das Denken) egozentrisch bleibt, kann die Wahrheit als solche nicht interessieren, und es kann in der Entstellung der Wirklichkeit gemäß seinen Wünschen nichts Schlechtes sehen.«²⁴³

Die grenzenlos konstruierende Assimilation als Entstellung der Realität gemäß der eigenen Wünsche verfügt über die Gegenstände, und der Verzicht auf Akkommodation ist nicht nur erkenntnisblind, sondern auch moralisch bedenklich. Denn »...überall da, wo das Denken kein tatsächliches Bedürfnis nach Akkommodation an die Wirklichkeit empfindet, wird seine natürliche Neigung es dazu treiben, die

²⁴¹ Piaget, Jean. Das moralische Urteil beim Kinde. S. 257.

²⁴² Piaget, Jean. Das moralische Urteil. S. 27.

²⁴³ Piaget, Jean. Das moralische Urteil. S. 186.

Dinge dem Wunsche und der Phantasie gemäß zu entstellen, kurz, sich mit Hilfe der Dinge zu befriedigen.«²⁴⁴ Die Gegenstände werden in der Verweigerung der geistigen Anpassung an sie (Akkommodation) nur noch Mittel zum Zweck, statt sie in ihrer Zweckhaftigkeit zu erhalten. Die geistige Veränderungsresistenz in Kombination mit einem ungeordneten Denken, »d.h. die Wahrnehmung, die Auffassung und das Denken durch globale und nicht strukturierte Schemata«²⁴⁵ zu lenken, ist zur ›Autonomie der Moral‹, zu einem geordneten moralischen Urteil nicht geeignet und nicht fähig.

Das Unordnung stiftende Merkmal, das Piaget dem vorrationalen Denken der heteronomen Moral zuweist, ist der Mangel an Differenzierungsvermögen. Dieses Denken »verwechselt seine Phantasie mit der Allgemeinheit«²⁴⁶; es unterscheidet nicht zwischen »Erfindung und Erinnerung«²⁴⁷, nicht das »Äußere vom Inneren, das Subjektive vom Objektiven.«²⁴⁸ Dieses differenzierungsarme Denken, das sich seiner selbst nicht bewußt ist, kann nicht die eigene Besonderheit als eine Möglichkeit unter vielen Besonderheiten erkennen.

Im Zustand der geistigen Diffusität kann zwischen absichtlich begangenen Handlungen (z.B. Lüge) und dem unfreiwilligen Irrtum nicht unterschieden werden, und eine rational nicht nachvollziehbare Verantwortungszuschreibung ist die Folge davon. Dieses differenzarme Denken empfindet »eine systematische Schwierigkeit, sich an die Wahrheit zu halten... und verändert die Wahrheit aufgrund seiner Wünsche und Fabulierungen. Ein Satz hat weniger den Sinn

²⁴⁴ Piaget, Jean. Das moralische Urteil. S. 186.

²⁴⁵ Piaget, Jean. Das moralische Urteil. S. 219.

²⁴⁶ Piaget, Jean. Das moralische Urteil. S. 97.

²⁴⁷ Piaget, Jean. Das moralische Urteil. S. 58.

²⁴⁸ Piaget, Jean. Das moralische Urteil. S. 99.

einer Behauptung als den eines Wunsches.«²⁴⁹ Der Erfolg in der Wunscherfüllung ist diesem Denken wichtiger als die Wahrheit. »Erfolg haben, bedeutet aber nicht, zu einer Wahrheit zu gelangen.«²⁵⁰ Nur das wahrheitsliebende Denken (nicht in theologischen, sondern im wissenschaftlichen Sinne) wäre in dem von Piaget entfalteten Zusammenhang von Denken und Moralität zur ›Autonomie der Moral‹ imstande. Die Unbestechlichkeit der Vernunft macht moralisches Urteilen erst möglich.

Der Egozentrismus erweist sich in seiner denkhinderlichen Funktion gleichsam auch als moralitätshinderlich. Er macht sich in seiner geistigen Diffusität die Gegenstände zu Objekten eigener Ich-Verfügbarkeit. Die geistige Ordnung und die Notwendigkeit zur Akkommodation unter Anerkennung der Realität wären somit nicht nur für die Beförderung der Bildung, sondern auch für die Entfaltung der Moral geboten.

Die Einordnung der Moral in Bezüge des Mentalen in der genetischen Ausentfaltung ist eine Theoriefigur, die bereits J.F. Herbart in der ›Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik‹ gedacht hat. Er stellt die Moralität in den Zusammenhang der Gedankenkreisentfaltung: »Man kann die *eine* und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff *Moralität* fassen«²⁵¹, aber in der Überwindung der Vermögenspsychologie kann das Wollen nicht als eigenständiges Vermögen aufgefaßt werden: »... es gibt kein selbständiges Begeh-

²⁴⁹ Piaget, Jean. Das moralische Urteil. S. 184/185.

²⁵⁰ Piaget, Jean. Das moralische Urteil. S. 107.

²⁵¹ Herbart, Johann Friedrich. Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: Pädagogische Schriften. Band 1. Leipzig. 1873. S. 271.

rungsvermögen, sondern das Wollen wurzelt im Gedankenkreise.«²⁵²

Herbart stellt somit, ebenso wie Piaget, die Moralität in die Abhängigkeit von epistemischen Voraussetzungen, die einen genetischen Aufbau enthalten. In seinen Berichten an Karl Friedrich Steiger, die seine ersten Erfahrungen als Hauslehrer zur Darstellung bringen, beachtet Herbart bereits die A-Moralität eines frühen evolutionären Zustandes: »Die natürlichen Neigungen des Menschen sind nicht von selbst sittlich.«²⁵³

In seinem Spätwerk analysiert er denselben Zusammenhang, in dem die Moral die gedankliche Ordnung zur Bedingung hat: »Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein, die Köpfe müssen geweckt werden.«²⁵⁴

Die praktischen Folgerungen für die Pädagogik zog Herbart bereits in seinen frühen Erfahrungen als Hauslehrer. Er will »Moral, aber eine mehr umherblickende, die anfangs den Zöglingen weniger unmittelbare Vorschriften gibt, eine mehr einleuchtende, Verstand und Einbildungskraft angenehm beschäftigende, rührende als ernste und strafende, mehr Gedanken erzeugende als das Gewissen drückende.«²⁵⁵ In diesem Erziehungsprogramm will Herbart das Herz durch den Verstand bilden. Die Aufgabe der Erziehung in dem Begriff *Moralität* bedeutet ihm aber nicht, daß der Erzieher die Moralität im Zögling »erschafft«: »Diese Erhebung zur selbstbewußten Persönlichkeit soll ohne

²⁵² Herbart, Johann Friedrich. Über die ästhetische Darstellung. S. 271.

²⁵³ Herbart, Johann Friedrich. Berichte an Karl Friedrich Steiger (3. Bericht). In: Asmus Walter (Hg). Pädagogische Schriften. 1. Band. S. 42 Berichte an Herrn Steiger: 1797-1798).

²⁵⁴ Herbart, J.F. Umriss pädagogischer Vorlesungen. Darmstadt 2003. § 64.

²⁵⁵ Herbart J. F. Berichte an Karl Steiger. S. 42.

Zweifel im Gemüth des Zöglings selbst vorgehen und durch dessen eigene Thätigkeit vollzogen werden; es wäre Unsinn, wenn der Erzieher das eigentliche Wesen der Kraft dazu erschaffe, und in die Seele eines anderen hineinflößen wolle.«²⁵⁶ Pädagogik hat vielmehr die Aufgabe der »Darstellung der Welt [...] diese möchte wohl mit Recht das Hauptgeschäft der Erziehung heißen...«²⁵⁷, um die Vertiefungen in die »Berechnungen des Egoismus zu verhindern und beim Zögling die ästhetische Auffassung der ihn umgebenden Welt früh und stark genug (zu) determinieren.«²⁵⁸ Denn: »Im allgemeinen nimmt die Roheit ab, wenn der Unterricht den Gedankenkreis erweitert, indem die Begehrungen schon dadurch, daß sie sich in diesem Kreise ausdehnen, an einseitiger Energie verlieren.«²⁵⁹

Wissen, Bildung, die Ordnung des Gedankenkreises werden als notwendiges (wenngleich nicht hinreichendes) Bedingungsgefüge für Moralität sowohl von Herbart als auch von Piaget bedacht: Die Moralität stellt sich ihnen prioritär als Problem in erkenntnistheoretischen Bezügen dar.²⁶⁰

Der von Piaget entdeckte Egozentrismus als Denkhindernis für die Moralität wurde bereits von Herbart vorgedacht: »Den Egoisten interessiert alles nur soweit, als es ihm Vorteil oder Nachteil bringt. Der Einseitige nähert sich dem Egoisten, auch wenn er es selbst nicht merkt; denn er be-

²⁵⁶ Herbart, J. F. Pädagogische Schriften S. 275.

²⁵⁷ Herbart, J. F. Pädagogische Schriften. S. 284.

²⁵⁸ Herbart, J. F. Pädagogische Schriften. S. 284.

²⁵⁹ Herbart, J. F. Umriss pädagogischer Vorlesungen. § 35.

²⁶⁰ Die Pädagogik der Beeinflussung von Moral ist von Herbart differenziert entfaltet, während Piaget sich in seiner Pädagogik nur auf Andeutungen beschränkt, die seiner »Erziehungsideologie« geschuldet sind. Auch an dieser Stelle sei daran erinnert, Piaget nicht als Pädagoge, sondern als Erkenntnistheoretiker zu rezipieren.

zieht alles auf den engen Kreis, für den er lebt und denkt. In diesem Kreise liegt nun seine geistige Kraft; was ihn nicht als Mittel zu seinen beschränkten Zwecken interessiert, wird Last für jene Kraft.«²⁶¹

Die Beschränkung der geistigen Kraft auf den engen Kreis der eigenen Welt ist in Piagets Sprache die intellektuelle Zentrierung einer Perspektive, die Unfähigkeit zur Dezentrierung, die dem egozentrischen Denken zugeordnet ist. Die Merkmale der Unordnung mit Synkretismus, Parataxe, Unempfindlichkeit gegen Widersprüche, die Transduktion sowie die noch nicht ausgebildete Lernfähigkeit (im Sinne der Akkommodation) und die mangelnde Anerkennung der Realität kennzeichnen dieses Muster, das die Richtungslosigkeit des Denkens zum Ausdruck bringt.

4. 5. Egozentrismus als Hindernis für die Gedankendarstellung und den rationalen Diskurs

Die Richtungslosigkeit des Denkens verhindert die Entfaltung des Gedankens. Demzufolge dient die Sprache der Egozentrik nicht der Mitteilung des Gedankens, sondern erfüllt andere Funktionen: Die funktionelle Psychologie der Sprache in der Egozentrik beinhaltet ein Spiel mit den Worten, ein Reden aus Funktionslust, ein »Fabulieren, das darin besteht, durch das Wort eine Realität zu schaffen, und daher die magische Sprache, die darin besteht allein, durch das Wort zu handeln, ohne jeden Kontakt mit den Dingen oder Personen.«²⁶² Die Äußerungen in der egozentrischen Sprachfunktion lassen sich klassifizieren in die Kategorien: »Wiederholung« aus Funktionslust; »Monolog«, in dem das »Reden ein Stimulans(ist) und keinerlei Mitteilungsfunktion

²⁶¹ Herbart, J. F. Umriss pädagogischer Vorlesungen. § 63.

²⁶² Piaget, Jean. Sprechen und Denken. S. 25/26.

(hat)«²⁶³; ›kollektiver Monolog‹, der sich an niemanden wendet.

In der Funktion der Wiederholung empfindet der Egozentriker »Freude daran, die bloßen Worte zu wiederholen wegen des Vergnügens, die sie ihm gewähren, und ohne irgendeine Anpassung an einen anderen, ohne Gesprächspartner.«²⁶⁴ Der Monolog ist ganz an die Handlung gebunden. Er hat entweder den »Zweck, die unmittelbaren Handlungen zu begleiten« [...] oder »... durch eine imaginäre Befriedigung zu ersetzen.«²⁶⁵

Weil die Egozentrik eine Logik der Handlung, aber noch nicht eine des Denkens hat²⁶⁶, ist ihre Sprache an die handlungsorientierte Utilität gebunden und ist damit gedankenlos und a-sozial. In der Funktion der imaginären Befriedigung empfindet der Egozentriker »eine solche Freude an einem Monolog, daß (er) vergißt, was (er) tut, und nur noch redet. Das Wort wird dann ein Befehl an die Wirklichkeit.«²⁶⁷ Das Reden um seiner selbst willen, das keinen Kontakt zur Wirklichkeit hat, bringt einen Überschuß an Verbalismus, der mit einem Mangel an »Intimität des Denkens«²⁶⁸ korrespondiert, hervor. In dem Modus des ›viel Redens und wenig Sagens‹ ist der Egozentriker in der Sprache von Comenius ein ›Schwätzer in Redseligkeit‹. Für ihn gilt die ›Lehre von der Autonomie der Worte‹, und seine Sprachmittel (die Welt zu schaffen oder ihr zu befehlen) dienen dazu, ›die Wirklichkeit zu überbieten.«²⁶⁹

²⁶³ Piaget, Jean. Sprechen und Denken. S. 27.

²⁶⁴ Piaget, Jean. Sprechen und Denken. S. 24.

²⁶⁵ Piaget, Jean. Sprechen und Denken. S. 27.

²⁶⁶ Sprechen und Denken.

²⁶⁷ Sprechen und Denken. S. 27.

²⁶⁸ Sprechen und Denken. S. 46.

²⁶⁹ Bohrer, Karl-Heinz. Die Kritik der Romantik. Frankfurt a. Main. 1989.

Das Fehlen einer sozialen Funktion der Sprache im Sinne einer Mittelungsfunktion realisiert sich in doppelter Hinsicht. (1) Der egozentrische Monolog teilt kein Wissen mit; er transportiert nicht den Gedanken, so daß er für den Mitmenschen nichts Wissenswertes zur Verfügung stellt. Die den Ich-Standpunkt verstärkende Sprachfunktion kann die andere Person informativ nicht erreichen. (2) Darüber hinaus ist der Egozentriker in einer weiteren Hinsicht nicht sozial, die letztendlich eine Folge der Informationsarmut seiner Rede ist: Er ist unbekümmert, mit wem er spricht, ob man ihm zuhört, oder ob er verstanden wird. Er empfindet kein Bedürfnis, dem Gesprächspartner, etwas beizubringen; »es (liegt) ihm nichts daran besser verstanden zu werden oder zu verstehen«²⁷⁰; er macht keine »Bemühungen um Klarheit und Verständlichkeit.«²⁷¹ Er denkt sein Handeln nur laut, ohne die Absicht, jemandem etwas mitzuteilen.²⁷² Der Egozentriker »mißbraucht« die Kommunikation, indem er die Sprache nur auf sich richtet und den Mitmenschen ignoriert oder ihn bestenfalls als »Stimulans« instrumentalisiert.

In der Sozialität vieler egozentrischer Denkmuster entfaltet sich ein kollektiver Monolog, der die »Pseudo-Information«²⁷³ darstellt. Es werden Sprachfiguren gebraucht, »die eindeutig sozial aussehen,« die aber in Wirklichkeit keine soziale Funktion erfüllen.²⁷⁴

Im Gegensatz dazu wäre ein sozialisiertes Gespräch die »Zusammenarbeit im abstrakten Denken...(und) bedeutet also gemeinsames Suchen nach einer Erklärung oder gemeinsame Diskussion über die Wahrheit einer Tatsache

²⁷⁰ Sprechen und Denken. S. 21.

²⁷¹ Sprechen und Denken. S. 47.

²⁷² Sprechen und Denken.

²⁷³ Sprechen und Denken. S. 30.

²⁷⁴ Sprechen und Denken. S. 99.

oder einer Erinnerung.«²⁷⁵ Sozialisierte Gespräche »dienen einem echten Gedankenaustausch²⁷⁶, und es gehören »zur Diskussion explizite Beweise, logische Verbindungen u.s.w., alles Operationen, die dem Egozentrismus [...] widersprechen.«²⁷⁷ Der sozialisierte Diskurs beinhaltet die Darstellung der Gedanken unter dem Regulativ der Wahrheit mit der wechselseitigen Adressierung der Gedankenprüfung. Er hat eine doktrinale Funktion (Gedankendarstellung), in der die wechselseitige Gedankenkreiserweiterung des Mitmenschen befördert wird und die Aufforderung, denkend und prüfend, d.h. in einer wissenschaftlichen Haltung mit den dargestellten Gedanken zu verfahren.

Das egozentrische Denken in seiner Unmöglichkeit zum Diskurs ist nicht-mitteilbares Denken. Seine »Logik ist intuitiver, eher »synkretistisch« als deduktiv, die Denkprozesse sind also nicht explizit.«²⁷⁸ Diese Logik » legt wenig Wert auf die Beweisführung und nicht einmal auf die Kontrolle der Behauptungen...(sie) gebraucht persönliche Analogieschemata... (und) ...die visuellen Schemata [...] ersetzen sogar die Beweisführung und die Deduktion...(Schließlich beeinflussen) die persönliche Werturteile [...] das egozentrische Denken viel mehr als das mitteilbare Denken.«²⁷⁹ Die Bindung des Denkens einerseits an die Pragmatik und andererseits an die persönlichen Werturteile in der Egozentrik verhindert es, daß die Gedanken zu einer Objektivität gelangen können und die Sprache in einer deskriptiven Funktion genutzt wird. Die Mitteilung der Gedanken unter Verzicht auf egozentrische Selbstdarstellung (wissenschaftlicher Diskurs) erfüllt somit nicht nur eine epistemische Funktion

²⁷⁵ Sprechen und Denken. S. 97.

²⁷⁶ Sprechen und Denken. S. 104.

²⁷⁷ Sprechen und Denken. S. 111.

²⁷⁸ Piaget, Jean. Sprechen und Denken. S. 52.

²⁷⁹ Piaget, Jean, Sprechen und Denken. S. 53.

im Sinne der Entfaltung von Vernunft und Bildung, sondern erweist sich auch als moralische Kategorie: Der Mitmensch als Adressat von Gedankendarstellungen mit der Aufforderung zur Prüfung und in der gleichzeitigen Position als Quelle ich-fremder Gedanken erfährt im Diskurs Gleichberechtigung und Anerkennung. Die ›Feinde der Vernunft‹ hingegen mißbrauchen den Diskurs für ihre egozentrische Selbstdarstellung.

Piaget untersuchte auch die Frage, ob sich Egozentriker untereinander in Identität ihrer Denkmuster verstehen. Er unterscheidet dabei das Verstehen im ›handlungsbezogenen‹ Fall und das ›verbale‹ Verstehen. Das Verstehen im handlungsbezogenen Fall ist »Zusammenarbeit im Handeln oder primitive Diskussion, die noch eng mit dem Handeln verbunden ist ohne explizite Schlußfolgerung.«²⁸⁰ Da es für diese Form des Verstehens nicht wichtig ist, ob das Gesprochene geordnet, klar und verständlich ist, können sich Egozentriker im Handeln untereinander gut verstehen und »erfolgreich zusammenarbeiten.«²⁸¹ Sie sind damit durchaus in der Lage zum gemeinsamen erfolgreichen Handeln, ohne jedoch die Struktur ihres Handelns explizit darstellen und seine Moralität beurteilen zu können. Dieses Verstehen im Wirkungsfeld des Handlungsbezugs macht die Gemeinschaft der Egozentrik unberechenbar, weil die Kombinatorik egozentrischer Interessen durch keinerlei rationale Überlegungen und daraus resultierend durch keine moralischen Bedenken eingegrenzt wird. In Abstinenz von Rationalität und Moralität kann der Mitmensch außerhalb des egozentrischen Interessenverbundes zu einem Mittel zum Zweck für die Steigerung der eigenen Handlungseffektivität degradiert werden.

²⁸⁰ Piaget, Jean. Sprechen und Denken. S. 116.

²⁸¹ Piaget, Jean. Sprechen und Denken. S. 117.

Im Unterschied zum Handlungsbezug beinhaltet das verbale Verstehen Rekonstruktion, Beurteilung und Erklärung.²⁸² Auf dieser Dimension gibt es kein gegenseitiges Verstehen zwischen Egozentrikern, obwohl sie das gleiche Denkmuster teilen. Sie »glauben zu verstehen und glauben sich verstanden«²⁸³, und beide Glaubensverhältnisse treffen in der Wirklichkeit nicht zu.

Den Nachweis objektiven Nicht-Verstehens hat Piaget mit Hilfe einer experimentellen Technik erbracht: Gegeben war eine Erklärung/Erzählung in einer geordneten Darstellung. Diese Darstellung wurde einem egozentrischen Subjekt (1, Erzähler) zur Verfügung gestellt. Es erhielt die Aufforderung, das von ihm Verstandene für ein anderes Subjekt (2, Nacherzähler) in Darstellung zu bringen; daraufhin sollte auch Subjekt (2) als Nacherzähler das Verstandene vor dem Versuchsleiter verbal entfalten. Das Auswertungskriterium für das jeweilige Verstehen war das »richtige Begreifen des Berichts,«²⁸⁴ d.h. die angemessene Apperzeption des Gedankens. Aus dem Zusammenhang dargestelltes (geordneter) Sachverhalt-Verstehens und Darstellung von Subjekt (1) adressiert an Subjekt (2) und Darstellung des Verstandenen von Subjekt (2) hat Piaget Relationen hergeleitet, die jeweils ein spezifisches Maß für objektives Verstehen beinhalten; zum Beispiel: die Zahl der Punkte, die zu verstehen waren im Verhältnis zur Zahl der Punkte, die der Erzähler verstanden hat; oder: was der Nacherzähler verstanden hat im Verhältnis zu dem, was der Erzähler ausgedrückt hat.

Die Resultate weisen auf, daß sowohl das egozentrische Subjekt (1) schlecht erklären, als auch das egozentrische Subjekt (2) schlecht verstehen kann.» Die Wörter, die gesprochen werden, sind nicht vom Gesichtspunkt des Ge-

²⁸² Piaget, Jean. Sprechen und Denken. S. 117.

²⁸³ Piaget, Jean. Sprechen und Denken. S. 135.

²⁸⁴ Piaget, Jean, Sprechen und Denken. S. 125.

sprächspartners her gedacht; letzterer erfaßt sie auch nicht so, wie sie sind, sondern trifft eine Auswahl je nach seinen eigenen Interessen und entstellt sie gemäß seinen schon vorhandenen Vorstellungen.«²⁸⁵ Ein verbales Verstehen zwischen Egozentrikern findet nicht statt: Jeder bleibt in seinem Egozentrismus eingeschlossen und beteiligt sich im Erklären und Verstehen in doppelter Weise an der Entstehung eines objektiv geordneten Gedankens in der Illusion des subjektiven Verstehens.

Die Resultate weisen auf, daß Egozentriker schlecht erklären und schlecht verstehen und sich somit untereinander objektiv schlecht verständigen können. Sie leben in der Verdoppelung der Gedankenlosigkeit lediglich in der Illusion des Verstehens. Beide »verstehen sich untereinander schlecht, weil sie glauben, daß sie sich verstehen. Der Erzähler geht einfach davon aus, daß der Nacherzähler alles begreift, daß er fast im voraus alles weiß, was er wissen muß und alle Subtilitäten ohne weiteres versteht«, (und deshalb ist er) »nicht bemüht, sich klar auszudrücken.«²⁸⁶ Das mangelnde Bemühen (Subjekt 1), den kognitiven Horizont seines Gesprächspartners zu antizipieren, um ihn dann über die Ordnung des Gedankens zu belehren, wird durch den Faktor der eigenen mangelnden Ordnung im Erfassen des Ursprungsgedankens ergänzt. Weil er selbst die Gegenstände nicht angemessen denken kann, fehlt auch in seiner Darstellung »jede Ordnung, und die kausalen Beziehungen werden selten ausgedrückt; sie werden im allgemeinen durch eine einfache parataktische Reihung der zu verbindenden Ausdrücke ersetzt.«²⁸⁷ Mangelndes Wissen kombiniert mit dem Unvermögen, den geistigen Horizont des Gesprächspartners zu bedenken, verhindern die lehrende Darstellung eines

²⁸⁵ Piaget, Jean. Sprechen und Denken. S. 135.

²⁸⁶ Piaget, Jean. Sprechen und Denken. S. 137.

²⁸⁷ Piaget, Jean. Sprechen und Denken. S. 142.

geordneten Gedankens. Der Gesprächspartner (Subjekt 2) nimmt eine »völlig komplementäre Haltung (ein). Er glaubt immer, alles verstanden zu haben. So undeutlich die Erklärung auch sein mag, er ist immer zufrieden [...] Der Nacherzähler [...] beherrscht nicht die Kunst zu erfassen, was ihn vom Erzähler trennt, und seine eigenen, bisherigen Vorstellungen denen anzupassen, die ihm jetzt dargestellt werden.«²⁸⁸ Statt der Anpassung an einen (durchaus schon entstellten) Gedanken oder der Registrierung des Nicht-Verstehbaren, durch die eine weitere Entstellung des Gedankens an ihr Ende gelangen könnte, nutzt der Egozentriker (Subjekt 2) die unverstandenen Worte für eine subjektivistische Assoziationsreihe: » An einer Silbe oder an einem Wort, die schlecht verstanden werden, entwickelt sich im Geiste des Nacherzählers ein ganzes Schema, das die Fortsetzung der Geschichte verschleiert und entstellt. Diese Schema geht darauf zurück, daß das Denken umso weniger analytisch ist, je egozentrischer es ist...«²⁸⁹

Egozentriker, die schlecht erklären und schlecht verstehen, können sich untereinander zwar handlungsbezogen gut, verbal aber nur schlecht verständigen. Sie leben in der Verdoppelung der Gedankenlosigkeit lediglich in der Illusion des Verstehens. Den geordneten Gedanken einem egozentrischen Diskurs überlassen, führt zu seiner zunehmenden Entstellung, Verschleierung und Unkenntlichmachung, ohne daß die Beteiligten es merken.²⁹⁰

²⁸⁸ Sprechen und Denken. S. 153.

²⁸⁹ Piaget, Jean, Sprechen und Denken. S. 155.

²⁹⁰ Dieser Prozeß der möglichen Deformierung des Originalgedankens durch die Nacherzählung der Nacherzählung ohne Prüfung, ob die Nacherzählung den Originalgedanken wiedergibt, ist auch in der Rezeptionsgeschichte eines Gedankens zu berücksichtigen.

Das egozentrische Denken ist nicht mitteilbar. »Man muß von vornherein sagen, daß die Objektivität des Denkens mit seiner Mitteilbarkeit (Kommunikation) zusammenhängt [...] Wenn wir sozial denken, unterwerfen wir uns dem ›Imperativ der Wahrheit.«²⁹¹ Die Objektivität des Denkens zeigt sich demzufolge in seiner Darstellungsfähigkeit. Die ungeordnete Darstellung, die unvollkommene Mitteilung ist folglich ein Indikator für die mangelnde Ordnung und Objektivität des Denkens. Wenn Darstellen Lehren heißt²⁹² (Feuerbach), so sind im Wirkungskreis von Egozentrismus das Lehren der Gedanken und das Lernen des in der Darstellung erscheinenden Wissens nicht möglich. Das Nicht-Erklären und Nicht-Verstehen-Können beinhalten die Negation jeder diskursiven Kommunikation, die durch den Ersatz von sozialen Kompetenzen nicht kompensiert werden kann.

Die egozentrische Funktionslosigkeit der Sprache im Hinblick auf den Transport von Gedanken verweist auf die evolutionär fortgeschrittene Deskriptionsleistung von Sprache gegenüber der ursprünglichen expressiven und appellativen Funktion. Sprachtheoretisch gesehen, verfügt die Egozentrik noch nicht über die spezifisch menschliche Sprachfunktion der Deskription von Sachverhalten, die als Voraussetzung für die argumentative Funktion und die Prüfung des Gedankens gilt.²⁹³

²⁹¹ Sprechen und Denken. S. 157.

²⁹² »Alle Darstellung, alle Demonstration –die Darstellung des Gedankens ist Demonstration– hat ihrer ursprünglichen Bestimmung zufolge –und nur an diese haben wir uns zu halten– zu ihrem Endzweck den Erkenntnisakt des anderen.« (Feuerbach Ludwig. Zur Kritik der Hegelschen Philosophie. In: Helmut Reichelt (Hg). Texte zur materialistischen Geschichtsauffassung. Frankfurt a. Main. 1975. S. 93-131. S. 106.

²⁹³ Popper, Karl. Alles Leben ist Problemlösen. München. 1994.

Die ersten Spuren einer sozialisierten Sprache adressieren zwar gezielt bereits eine andere Person, entfalten aber noch keinen intellektuellen Gedanken: Sie bestehen aus vor-rationaler Kritik ad personam sowie aus Spott und befriedigen somit nicht-intellektuelle Bedürfnisse.²⁹⁴ Die Leistung der Sprache in der Entfaltung und gleichzeitigen Beschränkung auf die deskriptiv-argumentative Funktion (die Beschränkung auf die Leistung der Vernunft) erfüllt im Diskurs eine doppelte soziale Funktion: Sie ermöglicht – in ihrer Entfaltungsfunktion – dem Mitmenschen die Aneignung der Gedankendarstellung zum Zwecke seiner intellektuellen Horizonterweiterung und schützt ihn gleichzeitig – in der Beschränkung auf die Objektivität – vor Angriffen ad personam. Die deskriptive Sprache in der Funktion der Gedankendarstellung erfüllt in der Adressierung an den Mitmenschen auch die Leistung, das eigene Selbstbewusstsein zu befördern: »Der Mensch versteht sich selbst nur, indem er die Verstehbarkeit seiner Worte an Anderen versuchend geprüft hat.«²⁹⁵

Der egozentrische Mangel an informativer Deskriptionsleistung, der die Prüfung des Gedankens nicht zulässt, verweist auf eine noch nicht realisierte Ausentfaltung phylogenetischer Errungenschaften der Gattung Mensch, den Mitmenschen zu belehren²⁹⁶, und korrespondiert gleichzeitig mit dem Mangel an Fragehaltung. Der Fragemangel indiziert die Unfähigkeit, sich belehren zu lassen durch die Gedankendarstellungen der Mitmenschen. Der Egozentriker »fragt nicht und erwartet auch keine Antwort.«²⁹⁷ [...] »Der Pro-

²⁹⁴ Piaget, Jean. Sprechen und Denken des Kindes.

²⁹⁵ Humboldt. Wilhelm von. Zit. Nach Borsche, Tilman. Wilhelm von Humboldt. München 1990. S. 167.

²⁹⁶ Tomasello., Michael. Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt. a. Main. 2002 .

²⁹⁷ Piaget, Jean, Sprechen und Denken. S. 59.

zentsatz der Fragen steht genau in umgekehrtem Verhältnis zum Prozentsatz der egozentrischen Sprachen.«²⁹⁸ In Ermangelung des Zweifels und der Fragehaltung lebt der Egozentriker in einer geschlossenen Welt; denn: »Eine offene Welt ist eine Welt, in der Fragen gestellt werden können.«²⁹⁹ Die egozentrischen Fragen sind »Pseudofragen«³⁰⁰, [...] »die an niemanden gerichtet und eigentlich nur eine Art sind, auf Umwegen etwas zu behaupten, ohne Widerspruch befürchten zu müssen.«³⁰¹

Die Fraglosigkeit, verbunden mit einer außerordentlichen Sicherheit im Behauptungsanspruch und der Unkenntnis der Alternativen zum eigenen Urteil befördert die Geschlossenheit einer Welt, die dem Egozentriker nicht bewußt ist, weil er keine reflexive Beziehung zu sich selbst und der Welt einnimmt.

Der Fragemangel ›schützt‹ vor der Unkenntnis des Neuen, verunmöglicht die Neukombination von Denkelementen und bewahrt vor dem Zweifel an dem Bekannten. »Die Erfahrung (belehrt) ein derartig orientiertes Denken nicht eines besseren. Die Dinge haben unrecht, niemals man selbst.«³⁰²

Der Mangel an ›Frage und Antwort‹ in der Egozentrik weist auf, daß der wechselseitige Austausch zwischen Egozentrikern eine wechselseitige Lernbehinderung darstellt. Sie können nicht erklären und nicht verstehen, haben keine Frage, verlangen keine Antwort und haben komplementär dazu auch keine Antwort in Form der Gedankendarstellung zu geben; sie erhalten sich im ›kollektiven Monolog‹ ledig-

²⁹⁸ Piaget, Jean. Sprechen und Denken. S. 68.

²⁹⁹ Sedmak, Clemens. Kleine Verteidigung der Philosophie. München. 2003. S. 9.

³⁰⁰ Piaget, Jean. Sprechen und Denken. S. 194.

³⁰¹ Piaget, Jean. Sprechen und Denken. S. 193.

³⁰² Piaget, Jean, Urteil und Denkprozeß. S. 203.

lich ein soziales Gefühl der Dazugehörigkeit, um wechselseitig die Sozialität für ihre gedankenlose Selbstdarstellung zu mißbrauchen. Die Auflösung der Lernbehinderung ist erst möglich in dem Gespräch mit Nicht-Egozentrikern. »Die wirkliche Funktion des Gesprächs (zwischen Egozentrikern und Nicht-Egozentrikern besteht) im Stellen von Fragen...« und »der wirkliche Grund für das Sinken des Egozentrismus-Koeffizienten (findet sich) [...] in der Zunahme der Fragen.«³⁰³

4. 6. Die Egozentrik als Hindernis für den interkulturellen Diskurs

Die egozentrische Denkungsart kann das Ich-Fremde nicht erfassen und ist damit zum interkulturellen Denken sowie zum interkulturellen Diskurs nicht in der Lage. Die Möglichkeit, das Ich-Fremde zu denken, ist in der Negation der Egozentrik, die sich in höchster Typikalität in der wissenschaftlichen Denkform, jenseits des ›Verfügungswissens‹ entfaltet, enthalten.

Die Egozentrik, die eine Logik als Moral des Denkens nicht kennt, verfährt in gedanklicher Unordnung und setzt in Abstinenz jeder Denkregel die eigene Subjektivität an die Stelle der überpersönlichen Vernunft. In einer geistigen Beliebigekeits-›ordnung‹ ist es also möglich, in der Entbindung von allen Denkregeln nur noch der absoluten Selbstbehauptung der Subjektivität Geltung zu verschaffen. Das Prinzip ›Selbstbehauptung und Anerkennung‹, das für jeden interkulturellen Diskurs leitend sein muß, kann im Zustand geistiger Unordnung keine Anerkennung finden.

Die methodologische Relativierung der logisch-geistigen Maßstäbe, die Außerkraftsetzung geistiger Regeln, mit denen das Wahre von dem Falschen unterscheidbar ist, führt somit gerade nicht in die Einsicht der Relativität der eigenen

³⁰³ Sprechen und Denken. S. 63.

Perspektive. Die Forschungen von Jean Piaget belegen die Umkehrung des Zusammenhangs: Die Erkenntnis der Relativität der eigenen Perspektive, die Einsicht in die Partikularität setzt die Anerkennung allgemeiner, nicht relativierbarer Denkprinzipien voraus, aus denen erst das Denken der Besonderheit ableitbar ist. Die egozentrische Verabsolutierung der eigenen Perspektive resultiert geradezu aus dem Fehlen des Allgemeinen im Denken, das sich beispielsweise in dem Schlußfolgerungsverfahren der Transduktion, in dem Verhaftetsein im Konkreten, realisiert.

Der geistigen Unordnung des egozentrischen Denkens korrespondiert eine extreme Sicherheit im ›Wissens‹-Anspruch. Dieser Zusammenhang enthält eine zweifache Negierung des Ich-Fremden: (1) Die Unordnung, in der die Gegenstände nicht bei sich selbst belassen werden und somit das Ich-Fremde gar nicht begreifbar wird, ignoriert den geistigen Gehalt des Fremden. Der ich-fremde Eigenwert kann weder gedacht noch anerkannt werden. (2) Die Sicherheit, mit der dieses Denken sich -in dem Unwissen um die Unmöglichkeit einer Letztbegründung- rechtfertigt, schließt die ›Frage an den anderen‹³⁰⁴ aus dem geistigen Horizont aus und degradiert ihn in die Position der Akklamation. Dem anderen wird die Berechtigung, den eigenen Gedanken zu prüfen, entzogen. Die Sicherheit in der Behauptung des Eigenen, die ja nicht die Rechtfertigung eines geordneten Theoriegefüges, sondern die egozentrische Unordnung beinhaltet, negiert das für den Interkulturalitätsdialog gültige Prinzip von ›Selbstbehauptung und Anerkennung.‹³⁰⁵ Die Sicherheit, die von Position A beansprucht wird, schließt gleichzeitig die Selbstbehauptung von Position B aus, weil Sicherheit unteilbar ist. Als Konsequenz der Absolutsetzung der eigenen Selbstbehauptung kann eine wechselseitige

³⁰⁴ Dräger, Horst. Morphologie des Lernens. Siehe oben.

³⁰⁵ Dräger, Horst. Selbstbehauptung und Anerkennung. Siehe oben.

Anerkennung von eigenen und fremden Selbstbehauptungsansprüchen nicht vollzogen werden.

Die Forschungen von Jean Piaget in ihrem Bezug zur Interkulturalität legen die Hypothese nahe, daß nicht das hermeneutische Verfahren des (nicht-intellektuellen) Verstehens den interkulturellen Diskurs befördert,³⁰⁶ sondern die jeweilige strenge Entfaltung der eigenen gedanklichen Ordnung und das Begreifen fremder Gedanken, die zur Zusammenarbeit im abstrakten Denken und der gemeinsamen Diskussion befähigen. Die Beförderung von Interkulturalität beginnt dann zunächst bei dem jeweiligen Selbst: Jeder sorgt für seine eigene geistige Ordnung, um sich als diskursfähig darstellen zu können. Im »egoistischen« aber nicht egozentrischen Interesse an der eigenen Bildung und an der Entwicklung der eigenen Moralität und Charakterstärke ist die Voraussetzung für Interkulturalität bereits enthalten. Wer diese innere Ordnungsleistung in sich selbst nicht vollzogen hat, ist, im Zustand von Egozentrismus befindlich, in der Gefahr, die Sozialität zu mißbrauchen.

In diesem rationalen Bezugssystem wird dem jeweils anderen nicht die Aufgabe auferlegt, die eigene Personalität empathisch verstehen zu müssen (eine Aufgabe, die auf intime Formen der Sozialität beschränkt ist); er hat vielmehr

³⁰⁶ Die Grenzen des einfühlenden Verstehens werden von der Geisteswissenschaft selbst aufgewiesen. Zwar lassen sich die fremden Tatbestände verstehen indem wir uns »in diese Voraussetzungen hineinversetzen«. sofern...»der Abstand zu dem existentiellen Mittelpunkt [...] nicht so groß (ist)«; aber wenn die Differenz zu groß ist, geht das Verstehen »in ein helfendes und verantwortlich mitsorgendes Verstehen (über) [...]: der Christ wird den Mohammedanismus [Islam] als solchen kritisieren.« (Flitner, Wilhelm. Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, Heidelberg, 1957. S. 17.) Die Grenzen der Einfühlung legitimieren somit ein selbst gegebenes Mandat zur Überheblichkeit gegenüber dem Fremden.

die Funktion, sein ›egoistisches‹ Interesse auf Bildung zu bewahren und im gebildeten Austausch die Gelegenheit zur Apperzeption des Ich-Fremden zu ›nutzen‹. Geistige Ordnung ist einerseits Voraussetzung der Anerkennung des Prinzips ›Selbstbehauptung und Anerkennung‹ und wird andererseits im interkulturellen Diskurs weiterhin gesteigert. Der interkulturelle Diskurs in den Grenzen der Vernunft ist ein Bildungsdiskurs. Die Regulation dieses Diskurses erfordert kein überwölbendes Ideal, mit dem die Bildungsmöglichkeiten lediglich verknappt werden würden, sondern ist durch das Prinzip von ›Selbstbehauptung und Anerkennung‹ zu realisieren. Der bildende Umgang setzt im Eigenen die Entwicklung der ›Frage an den anderen‹³⁰⁷ voraus. Der eigene Gedankenkreis darf nicht in dogmatischer Erstarrung befindlich, sondern muß fragwürdig geworden sein, damit Lernen stattfinden kann.³⁰⁸ Die jeweilige Sicherheit im Wirkungsfeld von Egozentrismus erfüllt diese Lernbedingung nicht.

Das noch nicht entwickelte Gleichgewicht von Assimilation und Akkomodation in der Egozentrik verhindert den lernenden Umgang mit dem Fremden. Der Sicherheit, in der sich die gedankliche Unordnung befindet, korrespondiert als Erkenntnisfunktion die Dominantsetzung der Assimilation im Sinne der Besitzergreifung des Objektes. Damit wird dem Ich-Fremden eine Ordnung außerhalb der eigenen Ich-Verfügbarkeit aberkannt. Da die objektive Realität in der Egozentrik keine Anerkennung findet, kann es eine Prüfung des Gedankens außerhalb des eigenen Ich nicht geben. Die Egozentrik ersetzt die Prüfung des Gedankens durch das Prinzip der Rechtfertigung um jeden Preis, die auch ›lächerliche‹ Gründe nicht auszuschließen vermag. Die Mechanis-

³⁰⁷ Dräger, Horst. Morphologie des Lernens. Siehe oben.

³⁰⁸ Ebd.

men der Egozentrik befördern das ›Eingeschlossensein in den eigenen geistigen Horizont‹.

Der gebildete wissenschaftliche Diskurs hat das Gleichgewicht von Assimilation und Akkommodation, in der sich die Lernfähigkeit artikuliert, zum Prinzip. Das Ich-Fremde ist als objektive Realität anerkannt und ist damit die Gelegenheit zur lernenden Veränderung des jeweils eigenen mentalen Systems; das Fremde erfährt nicht umgekehrt die Adressierung eigener Veränderungsansprüche.

Der bildende Umgang in der Figur von ›Frage und Antwort‹ setzt voraus, daß die deskriptive Sprachfunktion entwickelt und die Mitteilung des Gedankens somit möglich ist. Das ›Fabulieren‹ im ›kollektiven Monolog‹ der Egozentrik, die Selbstdarstellung als Ersatz für die Gedankendarstellung ist für diesen Austausch kontraindiziert. Die Verhinderung der Gedankendarstellung durch Egozentrik verletzt die Regeln eines rationalen Diskurses und ist insofern a-sozial, als dem jeweils anderen die Aneignung von dargestelltem Wissen und die Prüfung des Gedankens vorenthalten werden. Der egozentrische Austausch – in der Unfähigkeit zum Erklären und Verstehen (im Sinne des Begreifens) – befördert in der unausgesprochenen Übereinkunft den Prozeß der Gedankenentstellung. Das Ich-Fremde wird durch den wechselseitigen Austausch in seiner gedanklichen Ordnung zerstört.

In einem rationalen Bezugssystem, das den ›Egoismus‹ der Bildung berücksichtigt, wird gleichzeitig mit dem Schutz der gedanklichen Ordnung die Autonomie und Unverfügbarkeit des Individuums gedacht.

Die höchste Form der Dezentrierung vom egozentrischen Standpunkt ist in der Idealität des wissenschaftlichen Diskurses gegeben. Das wissenschaftliche Denken ist in höchster Form dazu in der Lage, die Selbstbehauptung der Wissensansprüche durch das Wissen um die Hypothetik zu begrenzen. In dem wissenschaftlichen Diskurs ist das Prin-

zip von ›Selbstbehauptung und Anerkennung‹ lediglich als Umgangsform für die Individuen gedacht; das ›objektive Wissen‹ kann hingegen ohne Beschädigung der Individuen kritisch befragt werden. Der wissenschaftliche Diskurs hat somit die höchste Typikalität für einen Bildungsdiskurs. Die ›Verantwortung der Intellektuellen‹ besteht darin, sich auf die (kritische) Rationalität zu konzentrieren und zu beschränken zum Zwecke der Weiterentwicklung des Wissens.

Der Egozentrismus als Hindernis zur Interkulturalität soll durch eine rationale Denkungsart identifizierbar bleiben und im interkulturellen Diskurs nicht toleriert werden. Er kann nicht im Sinne eines methodologischen Relativismus Anerkennung finden, weil er selbst zur Anerkennung nicht in der Lage ist.

4. 7. Die Kritik an der Egozentrismus-Konzeption von Piaget

Die Kritik an der Egozentrismus-Konzeption von Piaget hat Vygotsky formuliert, indem er (1) die von Piaget entfaltete Genealogie der Formen kritisiert und (2) den Zusammenhang von ›Sprechen und Denken‹ bezweifelt.³⁰⁹

Piaget hat in der Genealogie des Denkens die Egozentrik klassifiziert als eine Übergangsform zwischen dem autistischen und dem gerichteten vernünftigen Denken. Die Unterscheidung zwischen Autismus und Vernunft übernimmt Piaget aus der Theorie von Eugen Bleuler: »Das gelenkte Denken ist bewußt, d.h. es verfolgt Ziele die dem Geist des Denkenden gegenwärtig sind; es ist intelligent, d.h. der Wirklichkeit angepaßt und sucht auf sie einzuwirken; es nimmt Wahrheit und Irrtum auf (empirische oder logische Wahrheit) und es ist durch Sprache mitteilbar. Das autisti-

³⁰⁹ Vygotsky, Lew. Denken und Sprechen. Weinheim. 2002. (Original. 1925).

sche Denken ist unbewußt, d.h. die Ziele, die es verfolgt, und die Probleme, die es sich stellt, sind dem Bewußtsein nicht gegenwärtig. Es ist der äußeren Wirklichkeit nicht angepaßt, sondern es schafft sich selbst eine aus Imagination und Träumen bestehende Wirklichkeit; es versucht nicht Wahrheit festzustellen, sondern Wünsche zu erfüllen; es bleibt streng individuell und läßt sich nicht durch Sprache mitteilen. Dieses Denken vollzieht sich vor allem in Bildern und muß, um sich mitzuteilen, indirekt vorgehen, wobei es die Gefühle, die es begleiten, durch Symbole und Mythen hervorruft.«³¹⁰ Zwischen diesen Formen liegt, Piaget zufolge, das egozentrische Denken, das in der Struktur autistisch bleibt, in der Funktion aber bereits die Anpassung sucht.

Vygotsky versucht, in Fortführung der Argumentation von Eugen Bleuler, die phylo- und ontogenetische Ursprünglichkeit des autistischen Denkens zu bezweifeln und glaubt den wirklichen Denkverlauf darin zu finden, »daß die primäre Form der intellektuellen Tätigkeit das praktisch handelnde, auf die Wirklichkeit gerichtete Denken ist, das eine der Grundformen der Anpassung an neue Bedingungen und die veränderte Situation der Außenwelt darstellt.«³¹¹ Die phylo- und ontogenetische Stellung des autistischen Denkens ist für Vygotsky nachrangiger als das praktische Denken, weil er glaubt, daß ein autistisches Denken selbst an Entwicklungsvoraussetzungen gebunden ist. Er stellt die Hypothese auf, »daß die Entwicklung des Sprechens beste Bedingungen für das autistische Denken schafft und daß andererseits - wie Bleuler selbst vermerkt - der Autismus einen günstigen Boden für die Übung der Denkfähigkeit abgibt.«³¹² Die evolutionäre Errungenschaft der Sprache macht dieser Argumentation zufolge erst den Autismus

³¹⁰ Piaget, Jean, Sprechen und Denken. S. 49/50.

³¹¹ Vygotsky, Lew. Denken und Sprechen. S. 75.

³¹² Ebd. S. 77.

möglich. Das praktische Denken ist die ursprüngliche Form des Umgangs mit Welt, die vor jedem Autismus und Egozentrismus zu denken ist.

Die genetische Ursprünglichkeit der ›praktischen Intelligenz‹ hat Piaget in seinem Spätwerk – das von Vygotsky nicht mehr bedacht werden konnte – bestätigt, indem er die senso- motorische Intelligenz als erste Stufe der Intelligenzentwicklung identifiziert, der die Stufe des vor-rationalen Denkens, das den Egozentrismus beinhaltet, folgt. Trotzdem bedarf, sofern Vygotskys Argumentation zutrifft, »die Auffassung, daß der Egozentrismus des [...] Denkens eine Zwischen- und Übergangsstufe zwischen jener primären Grundform und der höheren Denkform sei, offensichtlich einer Korrektur.«³¹³

Bezweifelt wird von Vygotsky nicht die Phänomenbeschreibung, die Piaget in seinem Frühwerk darbietet, sondern vielmehr die funktionale Stellung, die Piaget diesem Phänomen in der Genealogie des Denkens zuweist.

Bezweifelt wird von Vygotsky weiterhin die von Piaget gesetzte Prämisse, daß die Sprache der Ausdruck des Denkens sei. Seine eigenen Untersuchungen bestätigen nicht die Position von Piaget, »der das egozentrische Sprechen als direkten Ausdruck des egozentrischen Denkens betrachtet«³¹⁴, sondern haben vielmehr gezeigt, »daß zwischen dem egozentrischen Sprechen und dem egozentrischen Charakter des Denkens überhaupt keine Verbindung zu bestehen braucht.«³¹⁵ Seinen Forschungsergebnissen zufolge steht das egozentrische Sprechen durchaus in der realistischen Funktion einer Tätigkeit: Es tritt vermehrt auf bei Erschwernissen oder Störungen einer Tätigkeit und dient dann der Bewußtwerdung der Störung zum Zwecke ihrer Beseitigung.

³¹³ Ebd. S. 79.

³¹⁴ Ebd. S.91.

³¹⁵ Ebd. S. 91.

Damit bestätigt Vygotsky allerdings das Theorem von Piaget, daß die Egozentrik in der ›Logik der Handlung‹ gefangen bleibt (sofern es statthaft ist, ›Handlung‹ und ›Tätigkeit‹ zu einer gemeinsamen Logik zusammenzufassen und sie der Logik des ›reinen‹ Denkens gegenüberzustellen).

Die grundsätzliche Kritik von Vygotsky an der Egozentrismus-Konzeption von Piaget ist möglicherweise denkpsychologisch zutreffend im Hinblick auf die Funktion von Sprache und Denken, kann aber das Phänomen von Egozentrismus nicht leugnen, da sich der Egozentrismus nicht nur in der Sprache, sondern auch in der nicht-sprachlichen Wahrnehmungsintelligenz (Unordnung in der räumlichen Strukturierung; die selbst eingenommene Position in einem Raum für die einzig denkbare zu halten) artikuliert. Im räumlichen Denken paßt »...die Zusammenhangslosigkeit (der) Relationen innerhalb des ›intellektuellen Realismus‹ [...] genau zu dem Vorstellungsraum, der hinsichtlich der Perspektiven oder Entfernungen nicht strukturiert ist, d.h. in dem die Blickwinkel nicht koordiniert sind und in dem es keine allgemeine Koordination gibt.«³¹⁶ Egozentrismus als geistige Unordnung, als Unstrukturiertheit der Perspektiven artikuliert sich nicht nur in der Sprache, sondern auch in der (räumlichen) Wahrnehmungsintelligenz.

Die Interpretation von Egozentrismus als Wahrnehmungsintelligenz ist der Ausgangspunkt für die Untersuchung von Aebli u.a.³¹⁷ In einem ›Drei-Berge-Experiment‹ steht die Versuchsperson vor einem Relief von drei Bergen und erhält die Aufgabe, sich andere Perspektiven vorzustellen. Die »operationale Bedeutung des Egozentrismus (ist) die Wahl

³¹⁶ Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel. Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Stuttgart 1993. S. 77 (Originalfassung: 1971).

³¹⁷ Aebli, Hans, Montada, Leo & Schneider, Ute. Über den Egozentrismus des Kindes. Stuttgart. 1968.

der Eigenansicht für irgendeine der verlangten Fremdan-sichten.«³¹⁸ In diesen egozentrischen Reaktionen sah Piaget nach der Auffassung von Aebli u.a. eine »strukturelle Ei-genschaft des [...] Denkens.«³¹⁹ Entgegen dieser Auffassung entwickeln die Autoren die Idee einer »situationalen Deter-miniertheit«³²⁰ durch die vorgestellte Problemsituation. Eine schwierige, unlösbare Problemstellung, die zur kognitiven Überforderung führt, befördert eine »Regression auf eine Ersatzreaktion«³²¹, die zum Teil affektiv bedingt ist; »... die erste sich anbietende Ersatzreaktion ist die Regression auf die Eigenansicht.«³²² Diese Substitutions-Regressionshypo- these akzentuiert am Egozentrismus seine Reaktivität. Ego- zentrismus kommt in Anwendung als Reaktion auf ein äu- ßeres Ereignis mit Überforderungsqualität. Die Autoren prüfen ihre Hypothese in einer Versuchsanordnung, in der die äußeren Anforderungen im Hinblick auf die räumliche Wahrnehmungsintelligenz experimentell variiert werden. Die Wahl dieser Versuchsanordnung in Kombination mit der Operationalisierung von Egozentrismus als Wahrneh- mungsintelligenz (im Drei-Berge-Versuch) schließt die Er- fassung einer möglichen Spontaneität dieses Phänomens, die Piaget in der sprachlichen Artikulation beobachten konnte, aus. Die Erscheinungsform von Egozentrismus als Monolog, der kein Denken darstellt, konnte Piaget entdek- ken durch Beobachtung von spontanen Sprachäußerungen. In dieser Erscheinungsform der Gedankenlosigkeit liegt keine Reaktivität im Sinne des äußeren Drucks der Überfor- derung, sondern vielmehr die Spontaneität des ›Mehr Re- dens als man zu Sagen hat‹. Dieses Phänomen kann durch

³¹⁸ Ebd. S. 10.

³¹⁹ Ebd. S. 87.

³²⁰ Ebd. S. 91.

³²¹ Ebd. S. 92.

³²² Ebd. S. 95.

die Befunde von Aebli u.a. nicht gelegnet werden, weil sie es gar nicht in ihrer kritischen Neu-Interpretation bedacht haben. Der Geltungsbereich der Substitutions-Regressionshypothese ist damit eingeschränkt auf den Fall, daß überhaupt eine äußere Anforderung gegeben ist. Für diesen Fall kann Egozentrismus als Regressionsphänomen durch Überforderung gedacht und in den Zusammenhang einer ›Auslöse‹-Bedingung gestellt werden. Die Regressionshypothese macht die ständige Gefährdung des Denkens deutlich: Egozentrismus – in dieser Operationalisierung – ist nicht eine endgültig überwindbare Denkform, sondern kann durch äußere Auslösung in dem Zusammenhang der geistigen Überforderung immer wieder ausbrechen.

Die Regressionshypothese belegt auch, ohne dies explizit zu machen, daß Egozentrismus ein evolutionär frühes Denken sein muß, sonst wäre eine Regression nicht möglich. Die Fixierung auf die Eigenansicht ist die primitivste Form des Denkens.

Für die Frage nach der Verhinderung von Egozentrismus ermöglicht diese These zwei Denkrichtungen: (1) Die geistige Überforderung zu verhindern, indem man die geistigen Anforderungen auf den je entwickelten geistigen Horizont beschränkt. Diese Möglichkeit der Passung wäre jedoch bildungshinderlich, weil das Individuum auf seiner geistigen Entfaltungsstufe festgehalten wird. (2) Die Möglichkeit der permanenten Bildung, die allein die Voraussetzung ist, eine Regression auf eine weniger geordnete Wissensform zu verhindern.³²³ In dieser zweiten Denkmöglichkeit liegt der Aufforderungscharakter der Substitutions-Regressionshypothese an die Pädagogik, durch permanente Bildung die Überforderung zu vermeiden und den Egozentrismus zu begrenzen.

³²³ Bühl, Walter .Die Ordnung des Wissens. Berlin. 1984.

Die Kritik von Vygotsky an der Egozentrismus-Konzeption von Piaget und die Kritik von Aebli u.a. beziehen sich jeweils auf unterschiedliche Erscheinungsformen dieses Phänomens. Vygotsky betrachtet den Egozentrismus in der Sprache und Aebli u.a. in seiner Erscheinungsform der (mangelnden) Wahrnehmungsintelligenz. Vygotsky kommt zu dem Ergebnis, daß dem egozentrischen Sprechen nicht zwangsläufig ein egozentrisches Denken korrespondiert; Aebli u.a. entwickeln die Idee, daß zwar der Egozentrismus ein Denkphänomen darstellt, das aber nicht struktural, sondern situational determiniert ist.

Vygotsky schreibt dem Auftauchen des egozentrischen Sprechens bei Erschwernissen eine realistische Funktion zu; Aebli u.a. attribuieren die Reaktion auf (zu starke) Erschwernisse als Regression. Diese Widersprüche zwischen den Kritikern von Piagets Egozentrismus-Konzeption sind unaufgeklärt; sie sind vielleicht zurückzuführen auf die Unterschiedlichkeit der Erscheinungsformen, in denen der Egozentrismus jeweils gedacht wird.

Gesucht ist somit, in Fortführung des Piaget'schen Denkansatzes unter Berücksichtigung der entfalteten Kritik, eine Theorie über Egozentrismus, die diese Erscheinungsformen als Ableitungen aus einem allgemeinen Prinzip erklären kann. Diese Theorie müßte den Egozentrismus in Unabhängigkeit von der theoriefreien Altersrelation thematisieren.

Die Fixierung der Theoriebildung und Untersuchung von Egozentrismus auf die Kindheitsphase gilt für alle genannten Autoren: Piaget, Vygotsky und Aebli u.a. denken den Egozentrismus als Merkmal des kindlichen Denkens, obwohl sich für diese Beschränkung keine intellektuelle Notwendigkeit ergibt. Die Substitutions-Regressions-Hypothese (Aebli u.a.) ist durchaus als eine allgemeinspsychologische Fragestellung denkbar, weil das Regressionsphänomen universell (und nicht nur kind-spezifisch) verbreitet ist. Auch der Egozentrismus als Denkform (Piaget) muß nicht

auf die Kindheit beschränkt gedacht werden, da Piaget zwar eine Teleologie des Denkens, nicht aber die Garantie der Zielerreichung entfaltet hat.

Piaget identifizierte die egozentrische Form bei jüngeren Kindern und begünstigte durch einen impliziten Quasi-Automatismus, den er Entwicklung nennt, das Vorurteil, Egozentrismus sei auf das kindliche Denken begrenzt; er übereignete damit das Thema an die ›Entwicklungspsychologie des Kindes‹, statt es aus der Alterskorrelation zu isolieren und es als allgemeines Denk- und Erkenntnisproblem in evolutionärer Perspektive zu begreifen. Er selbst relativiert zwar die Fixierung auf die Altersangaben: »Selbst wenn diese Altersangaben durch spätere Forschungen modifiziert werden, dann bleibt die Aufeinanderfolge der Stadien dieselbe; auf diese Ordnung kommt es im übrigen in der allgemeinen Psychologie allein an«³²⁴; er konstatiert auch die Möglichkeit von Egozentrismus im Erwachsenenalter; denn »...im Falle geistiger Trägheit (bleibt der Egozentrismus) während des ganzen Lebens bestehen.«³²⁵ Er integriert aber diese Hypothese nicht in seine Theorie und seinen Forschungszusammenhang.

Zu betrachten wäre in Konsequenz dieser Hypothese die Funktionalität geistiger Betätigung für die Überwindung des evolutionär frühen egozentrischen Denkmusters. In dieser Hypothese ist die Notwendigkeit der Bildung, der geistigen Horizonsweiterung gesetzt.

Daß die evolutionär frühe Form auf die Kindheit beschränkt sein soll, ist eine nicht denknotwendige Annahme. Auch die Erwachsenenbildung kennt das Problem des ›Ich-Gesichtswinkels,‹³²⁶ die Sprachtheorie die Funktion des

³²⁴ Piaget, Urteil und Denkprozeß, S. 121.

³²⁵ Piaget, Sprechen und Denken. S. 83.

³²⁶ Mann, Alfred. Denken des Volkes – volkhaftes Denken. Braunschweig, 1948.

Jargons, der nicht der Gedankenmitteilung, sondern der Bildung des Wir-Gefühls dient,³²⁷ und die Wissenschaftstheorie kennt das Problem der Handlungsforschung, die den ›Forscher‹ auf die Utilität der Handlungsbedingungen engführt.³²⁸

Es gibt kein theoretisches oder empirisches Argument, den Egozentrismus auf eine Altersphase begrenzt zu denken und überhaupt die Denkmuster-Thematik auf die theoriefreie Dimension des Alters zu beziehen; genealogisch betrachtet, handelt es sich beim Egozentrismus um eine evolutionär frühe Form, die nur durch geistige Steigerung überwunden und dadurch in eine rationale Form transformiert werden kann. Denn: »Der Geist wird sich in der Tat seiner selbst bewußt... nur dann, wenn er in Kontakt mit den Dingen oder anderen geistigen Wesen ist.«³²⁹

Wenn geistige Steigerung die Voraussetzung der Bewußtwerdung des Geistes und der Überwindung des denkhinderlichen Egozentrismus ist, so ist damit das erkenntnistheoretische Problem an die Erziehungswissenschaft und an die rationale intentionale Pädagogik verwiesen. Die rationale Tradition der Pädagogik von Comenius über Pestalozzi und Herbart, die unter Anerkennung der Naturgemäßheit des menschlichen Geistes die methodische Operation der Gedankenkreiserweiterung gestalten will, muß im Zusammenhang von Theorie und Forschung befragt und weiterentwickelt werden. Zu untersuchen wären die methodischen Operationen, mit denen die Transformation eines

³²⁷ Polenz, Peter. von. Über die Jargonisierung von Wissenschaftssprache. In Bungarten. Theo (Hg). Wissenschaftssprache. München. 1981. S. 85 -100.

³²⁸ Zecha, Gerhard & Lukesch, Helmut. Die Methodologie der Aktionsforschung. Analyse, Kritik und Konsequenzen. In: Patry Jean-Luc. (Hg). Feldforschung. Bern. 1982. S. 367-387.

³²⁹ Piaget Urteil und Denkprozeß. S. 202.

vorkritischen Denkmusters in eine rationale Form erwirkt wird. Die Notwendigkeit der Konzentrierung und Beschränkung auf die Rationalität ist damit ausgewiesen.

Die Funktion der Transformation kann nicht durch Addition von Kenntnissen erfüllt werden, sondern erfordert den Umbau eines Systems, die Dezentralisierung der zentralen Position,³³⁰ damit Lernen möglich wird. Die Methode der Transformation einer Denkungsart, die Lüders in der bäuerlichen Bildung entwickelt hat, ist von der Erziehungswissenschaft weiterhin zu erforschen.

Pädagogik hätte dann den Schematismus der Assimilation zu durchbrechen und die Akkommodation des geistigen Schemas zu arrangieren; sie hat die Fragehaltung, den methodischen Zweifel, letztendlich die philosophische Grundhaltung des Staunens über die Welt zu befördern.

Pädagogik hat die Aufgabe der Implementation des Zweifels in das unzweifelnde Muster, indem ein strukturfremdes Element in das Muster transplantiert wird und zu dessen Verflüssigung und Fragwürdigkeit beiträgt.

5. Der Umgang der Pädagogik mit dem denkhinderlichen Egozentrismus-Muster und die Ermöglichung der Aneignung des Fremden

Die der Pädagogik zugewiesene Aufgabe, der Transformationsleistung von einem Denkmuster in ein anderes zu erbringen, beinhaltet nach ihrem gegenwärtigen Selbstverständnis eine Überforderung der Disziplin.

Der Umgang mit transformierenden methodischen Elementen setzt einen geordneten Bestand von Erkenntnissen durch Wissenschaft und Forschung voraus. Diese Frage erfordert die Konzentrierung auf die Leistungen der Vernunft in Fortsetzung der Traditionsbestände in der Gedan-

³³⁰ Piaget, Jean. Sprechen und Denken.

kenlinie, die von Comenius über Pestalozzi und Herbart entfaltet ist.

Pädagogik begreift sich aber in ihrem gegenwärtigen Selbstverständnis nicht als Wissenschaft, sondern als Praxeologie³³¹ oder betreibt im Zeitgeistzusammenhang ein Selbstbespiegelungsspiel der Reflexion eigener Diskurse³³² unter Verlust intellektueller Problemstellungen; die ästhetischen Sprachspiele im neuen Design vermögen keinen neuen Gehalt zu transportieren³³³

In ihrer momentanen Verfaßtheit ist die methodische Problemstellung überhaupt nicht thematisierbar. Genau genommen ist der intentionalen Pädagogik im Zusammenhang mit dem Egozentrismus eine Aufgabe zugewiesen, die ihrem Selbstverständnis widerspricht. Die gegenwärtige Pädagogik/Andragogik vernachlässigt die kognitiv-epistemische Gestaltungsaufgabe und ordnet sich der Utilität der Anwendung unter; sie adressiert an die Individuen nicht die Intention der Wissensvermittlung, sondern beansprucht in moralischer Suprematie deren Willensgestaltung; sie setzt die normative Didaktik im Sinne der Selektion moralisch vertretbarer Inhalte dominant gegenüber der Methodik als Frage nach den Operationen der Wissensvermittlung.³³⁴

³³¹ Siehe. Benner, Dietrich. Allgemeine Pädagogik. Weinheim 1987.

³³² siehe Oelkers, Jürgen. Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim 2001.

³³³ Ein solcher Zugang »...dekonstruiert das Assoziationsfeld« (Oelkers, S. 266), um lediglich die theoriearme längst bekannte Figur der ›Unstetigkeit der Erziehung‹ in einer neuen Sprache (Indeterminiertheit) wieder zu entdecken; dieser Zugang wird durch eine zeitgeistbedingte Wertschätzung für die Paradoxie intellektuell nicht bereichert.

³³⁴ Dräger, Horst. Günther, Ute. Die Emanzipation der Methodik von der Didaktik. In: Derichs-Kunstmann Karin (Hg). Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. Main. 1997. S. 116-129.

Alle Elemente ihres Selbstverständnisses sind für die Gestaltungsaufgabe im Umgang mit dem Egozentrismus kontraproduktiv:

1) Die Beanspruchung der Willensgestaltung statt der Wissensvermittlung übersieht die Tatsache, daß der Egozentrismus nicht prioritär den Mangel an Willen (zur Kommunikation), sondern ein epistemisches ›Defizit‹ beinhaltet, das nur über den Umweg der Vernunftentfaltung zu beheben ist.

Die egozentrische Unordnung im Denken wird von einer Pädagogik, die das Unterrichten zum Zwecke der Gedankenkreiserweiterung nicht zu ihrer Aufgabe macht, toleriert. »Denn wie sieht es aus in dem Kopfe eines ununterrichteten Menschen! Da ist kein bestimmtes Oben noch Unten, nicht einmal eine *Reihe* alles schwimmt durcheinander. Die Gedanken haben nicht warten gelernt. ...Die, welche durch häufig wiederholten Eindruck am meisten Kraft erlangen, machen sich gelten; sie ziehen an, was zu ihnen paßt, und stossen ab, was ihnen nicht bequem ist. Das Neue wird angestaunt, oder nicht beachtet oder durch eine Reminiszenz abgeurtheilt. Kein Absondern dessen, was nicht dahin gehört. Kein Hervorheben der Hauptpunkte...Weil kein herrschender Hauptgedanke Ordnung hält, weil es an Subordination der Begriffe fehlt, so wirft sich immer das Gemüth unruhig umher; auf Neugier folgt Zerstreung und bloße Spielerei. Damit vergleiche man den gebildeten Jüngling, dem es nicht schwer wird, mehrere Reihen wissenschaftlicher Vorträge ohne Verwirrung in derselben Zeitperiode zu fassen und zu verarbeiten.«³³⁵ Pädagogik sollte sich demnach auf ihre zentrale Aufgabe der Herstellung geistiger

³³⁵ Herbart, Johann Friedrich. Pädagogische Schriften (erster Band). Leipzig. 1873. S. 400.

Ordnung konzentrieren.: »Dem erziehenden Unterricht liegt alles an der geistigen Tätigkeit, die er veranlaßt.«³³⁶

Der direkte pädagogische Zugriff auf Wille und Gesinnung übersieht auch die Tatsache, daß Gesinnungen kein Lehrgegenstand sind: »Man begriff, daß von Seiten der Kenntnisse dem Menschen leichter beizukommen sei als von der Seite der Gesinnung, und daß über die ersteren examiniert werden kann, nicht aber in Ansehung der zweiten.«³³⁷

Da Kenntnisse, nicht aber Gesinnungen lehrbar sind, ›übersieht‹ eine normative Pädagogik die Tatsache, daß sie das Machbare ausschließt und das Unmögliche, der Verfügbarkeit des Individuums Zugeordnete, intendiert. Sie überläßt das Gestaltbare, den Erwerb der Kenntnisse, unter der Legitimation einer konstruktivistischen Didaktik der Auto-didaxie des Lernenden und beansprucht lediglich die moralisch vertretbare Verwendung.³³⁸ Sie bedenkt nicht mehr, daß Tugend, die »in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der inneren Freiheit (ist, die selbst) ein Verhältnis zwischen zwei Gliedern: Einsicht und Wille (ist).«³³⁹ Diese Pädagogik, die kein methodisches Interesse mehr aufzubringen vermag, beläßt die kognitiven Zuordnungen von Wissensbeständen in der Beliebigkeit der je entwickelten Verarbeitungskompetenz des Lernenden, ohne den Anspruch, diese Kompetenz zu steigern.

Diese Pädagogik ist tolerant gegenüber der kognitiven Beliebigkeit in der gleichzeitigen Ignoranz gegenüber dem

³³⁶ Herbart, Johann Friedrich. Umriß pädagogischer Vorlesungen. Darmstadt. 2003. § 59.

³³⁷ Ebd. § 58.

³³⁸ Dräger, Horst & Günther, Ute. Die Emanzipation der Methodik von der Didaktik. Siehe Fußnote 333.

³³⁹ Herbart, Johann Friedrich. Umriß pädagogischer Vorlesungen. § 8.

Wissen um die Notwendigkeit gedanklicher Ordnung für die Befähigung zum interkulturellen Diskurs.

2) Die Adressierung der Anwendungsperformanz vernachlässigt das, was dem egozentrischen Muster fehlt und hebt das hervor, was es bereits kann: die Handlungslogik, die zu transformieren wäre in eine Denklogik. Der Lehr-Lernzusammenhang für das egozentrische Muster müsste geradezu umgekehrt die Entbindung des Wortes aus der Handlung heraus erwirken. Die in der Anwendungsperformanz enthaltene Fixierung auf die unmittelbare Utilität läuft Gefahr, den Egozentrismus in der Bindung der Intelligenz an die Handlung noch zu verstärken. Die Anwendungsorientierung belässt die Erkenntnisarbeit im ›Zeigefeld‹ und führt nicht zur notwendigen Abstraktion.

Die Denkpsychologie hat gezeigt, daß die Darstellung von Elementen in der Einbindung des Verwertungszusammenhangs die denkhinderliche funktionale Gebundenheit sowie die Rigidität des Denkens befördert.³⁴⁰ Die anwendungsorientierte Konkretion behindert das problemlösende Denken, und die Häufung derartiger Lernerfahrungen legt denkhinderliche Muster fest, die zukünftiges produktives Lernen einschränken.³⁴¹ Statt der Reduktion auf den Utilitarismus ist die epistemische Neugierde, die ›Freude am Geistigen‹ durch verwertungsungebundenes Wissen³⁴² zu befördern.

3) Die Anwendungsperformanz beinhaltet algorithmisch orientierte Verfahrensweisen, die eine Einengung auf die Routinisierung, die unreflektierte Gewohnheitsbildung erwirken.

³⁴⁰ Duncker, Karl. On problem solving. Psychological Monographs. 1945. 58.

³⁴¹ Mayer, Richard. Denken und Problemlösen. Berlin. 1979.

³⁴² Russell, Bertrand ›Unnützes‹ Wissen. In: ders. Lob des Müßiggangs. München. 2002. (Originalausgabe: 1957). S. 32-50.

Der Algorithmus verursacht mechanisches ›Lernen‹, dem jedes Strukturverständnis fehlt und das zum denkenden Transfer nicht in der Lage ist.³⁴³

Der denkhinderliche Algorithmus behindert die produktive Intelligenz, führt zur Produktion ›blinder Antworten‹ und verleitet zur Anwendung auf Variationen, ohne zu merken, daß er auf diese variierten Problemstellungen nicht paßt.³⁴⁴ Er kann den Egozentrismus in seiner bornierten ›Gegenwartsbefangenheit‹ verstärken, indem seine implizierte Anwendungssicherheit die denkförderliche Fragehaltung verbietet.

4) Da es dem egozentrischen Muster weder an Gewohnheit noch an Handlungslogik mangelt, sondern an Reflexion, Zweifeln und Prüfen, ist die epistemische Beziehung zur Welt und zu sich selbst zu gestalten; das utilitär nicht gebundene Problem als geistiges Gebilde ist zu befördern.

»Daß die Fragen und insbesondere die wissenschaftlich bedeutsamen Fragen, die Probleme, die Ansatzpunkte jeder bewußten Erkenntnisarbeit darstellen, kann als allgemein anerkannt gelten.«³⁴⁵ Die Fragen regen die Urteilskraft an.³⁴⁶ »Mit der Frage beginnt der echte Erkenntnisprozeß.«³⁴⁷ Die Fragen bezwecken »das Suchen nach einer Ordnung.«³⁴⁸

Die übertriebene Sicherheit in der geistigen Unordnung des egozentrischen Denkens und der damit verbundene

³⁴³ Mayer, Richard. Denken und Problemlösen. Berlin. 1979.

³⁴⁴ Wertheimer, Max. Produktives Denken. Frankfurt a. Main. 1957

³⁴⁵ Hartkopf, Werner Die Strukturformen der Probleme. Berlin. 1958. S. 16.

³⁴⁶ Herbart, Johann Friedrich. Umriß pädagogischer Vorlesungen. Darmstadt. 2003. § 23.

³⁴⁷ Copei, Friedrich. Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg. 1969. S. 62.

³⁴⁸ Russell, Bertrand, Denker des Abendlandes. München. 1995. S. 25 (Originalausgabe: 1959).

Fragemangel sind methodisch durch die Förderung des Zweifels zu beheben. Dem egozentrischen Muster muß die Fragwürdigkeit des eigenen Gedankenkreises erst vermittelt werden. Lehre bedeutet in diesem Zusammenhang die Arbeit an den Gedanken des Lernenden im Sinne des analytischen Unterrichts. Im Unterschied zum synthetischen Unterricht nennen wir »analytisch hingegen denjenigen (Unterricht), wobei der Schüler zuerst seine Gedanken äußert, und diese Gedanken, wie sie nun eben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinander gesetzt, berichtigt, vervollständigt werden.«³⁴⁹

In der analytischen Methode von Herbart ist die Logik der »Sokratischen Pädagogik« bereits gedacht.³⁵⁰ Diese Methode nimmt ihren Ausgangspunkt in der intellektuellen Frage, die den Lernenden zu Gedankenproduktionen anregt. Die Sokratische Methode ist zunächst die »Kunst des richtigen Fragens«³⁵¹ Die Pädagogik erzeugt in dieser Methode nicht Gedankendarstellungen zum Zwecke der lernenden Aneignung, sondern soll »die zu einer Erkenntnis führende Frage stellen.«³⁵² In dieser Erkenntnisorientierung als »Ausdruck einer prüfend denkenden Geisteshaltung...«³⁵³ ist der Unterschied zum Sophisten, Rhetor oder Streitkünstler gesetzt.

Das doktrinale Element dieser Methode ist die angemessene intellektuelle Problemformulierung. Angemessenheit be-

³⁴⁹ Herbart, Johann Friedrich Grundriß pädagogischer Vorlesungen §106.

³⁵⁰ Willmann, Otto. Sokratische Methode. In: Wilhem Rein (Hg). Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 8. Langensalza. 1908. S. 644 -652.

³⁵¹ Gutmann, Michael. Die dialogische Pädagogik des Sokrates. Ein Weg zu Wissen, Weisheit und Selbsterkenntnis. Münster. 2003. S. 7.

³⁵² Ebd. S. 152.

³⁵³ Ebd. S. 14.

deutet Klarheit der Darstellung, die sich aus der Erkenntnistheorie von Herbart und ebenso aus der Forschung der Gestaltpsychologie als unabdingbar notwendig erweist. Die weitere Leistung der Sokratischen Pädagogik ist »die Prüfung der Antwort auf die Frage«³⁵⁴ Diese »Sokratische Überprüfung eines Satzes erfolgt nicht durch den Versuch der Bestätigung (Verifikation), sondern durch die gezielte Suche nach dessen Widerlegung (Falsifikation).«³⁵⁵ Erwirkt werden soll, im Sinne der Kritischen Rationalität, ein »Wissen, das sich seiner menschlichen Beschränktheit bewußt ist...«³⁵⁶

Der prüfende Umgang der Pädagogik mit den als unzureichend erachteten Antworten des Lernenden (Falsifikation) führt diesen tendenziell in die Aporie und kann damit einem eingefahrenen Muster die Grenze seines Wissens aufweisen. Diese Methode ›lehrt‹ den Zweifel an der Absolutheit des eigenen Denkmusters, indem sie beim Lernsubjekt die Wissensform des Prüfungswissens³⁵⁷ produzieren kann.

Die Philosophie, deren Wert »in der Ungewißheit (liegt), den sie mit sich bringt«³⁵⁸, kann den Zweifel als Bedingung für die lernnotwendige Fragwürdigkeit befördern. Die Frage in ihrem Problemgehalt mit ihren aporetischen Elementen³⁵⁹ bewirkt im epistemischen Subjekt die Inkongruenz des ge-

³⁵⁴ Ebd. S. 152.

³⁵⁵ Ebd. S. 22.

³⁵⁶ Ebd. S. 20.

³⁵⁷ Böhme, Gernot. Der Typ Sokrates. Frankfurt a. Main. 1988.

³⁵⁸ Russell, Bertrand. Probleme der Philosophie. Frankfurt a. Main. 1967 (Originalausgabe 1912). S. 138.

³⁵⁹ Hartkopf, Werner. Die Strukturformen der Probleme. Berlin. 1958.

wohnten Gedankenkreises³⁶⁰ und kann die Verflüssigung festgefahrener Assoziationen herstellen.

Das strukturfremde Element des Zweifels in das egozentrische Denkmuster ›einzubauen‹, ist der erste Schritt seiner eigenen Transformation in ein kritisch-fragendes Muster; es ist gleichsam der erste Schritt, die mangelnde Bewußtheit in Bewußtsein zu überführen, indem der Zweifel an der Absolutheit des eigenen Denkens ›gelehrt‹ wird. Der geistige Umgang des egozentrischen Musters mit einer nicht-egozentrischen Denkform oder einem klar geordneten intellektuellen Gebilde verringert den Egozentrismus: in einem Milieu, in dem der Egozentriker sich selbst überlassen bleibt, steigt der egozentrische Anteil der Sprache; in einem Milieu von wissenschaftlichen Problemstellungen, schwächt er sich ab.³⁶¹ Mit diesem Befund hat Piaget den pädagogischen Wert der Wissenschaft und ihrer Problemstellungen für die Beförderung der geistigen Entwicklung des Menschen empirisch belegt. Die Werthaftigkeit des theoretischen, operational nicht gebundenen ›unnützen‹ Wissens liegt darin, daß es vor Einseitigkeit des Interesse schützt, den Charakter formt, die kontemplative Einstellung befördert und damit vor impulsivem Handeln schützt und daß es sich dem Egozentrismus und der kollektiven Mythenbildung widersetzt.³⁶²

Dieser Wert wird von der gegenwärtigen Pädagogik nur unzureichend bedacht.

5) Der anwendungsorientierte Konkretismus erleichtert die ›unmittelbare Besitzergreifung des Objekts‹ durch ein anschaulich fixiertes ungeordnetes Denkmuster und gibt zu

³⁶⁰ Mach, Ernst. Erkenntnis und Irrtum. Darmstadt. 1980 (Originalausgabe: 1905).

³⁶¹ Piaget, Jean. Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf. 1972

³⁶² Russell, Bertrand. ›Unnützes‹ Wissen. In: ders. Lob des Müßiggangs. München. 2002. S. 32-50.

lernbarmachenden Akkommodationen keinen Anlaß. Der Mangel an Grenzziehung im Egozentrismus würde vielmehr umgekehrt die Notwendigkeit der Darstellung des Objektes in einer Weise, in der die Sichtbarmachung der Grenze von Ich und Objekt gesichert ist, erfordern. Pädagogik hätte dann dem Wissen um das Objekt in der Darstellung seinen kulturellen und epistemischen Eigenwert außerhalb jeder ›Ich-Verfügbarkeit‹ zu sichern, um es vor Verschmelzungen mit den radikal konstruierenden egozentrischen Assimilationen zu schützen.

Die Elementarisierung – und nicht die konkretistische Kontextualisierung – könnte die über-persönliche Nicht-Verfügbarkeit des Wissens aufweisen und die Grenze zwischen geordneten Erkenntnisbeständen und ungeordneten Denkvorgängen zum Zwecke der Bewußtwerdung des egozentrischen Denkens markieren. Die Elementarisierung erfüllt auch den Zweck, probleblinde abschweifende Assoziationen zu verhindern und die Darstellung auf die Mitteilung des Gedankens, die im Egozentrismus nur defizitär ausgebildet ist, zu konzentrieren.

6) Der Egozentrismus beinhaltet einen Mangel an Selbst-Bewußtheit und hat damit den Weg zur Individualität noch nicht gefunden. Bildung als Weg zur Ausentfaltung der Individualität ist in der Neuhumanistischen Bildungsphilosophie bedacht.

Eine Rückbesinnung auf diese klassische Position könnte ein problemlösendes Element für die Transformation von Egozentrismus sein, wird aber im gegenwärtigen Verwertbarkeitsdiktat oder dem Minimalismus der ›Schlüsselqualifikationen‹ von der Pädagogik ignoriert.

7) Weil das egozentrische Denkmuster keine Fragehaltung ausgebildet hat, kann es auch keine Interessen für das Ich-Fremde entfalten. Der Aufbau des Interesses durch Gedan-

kenkreiserweiterung³⁶³ wäre eine Aufgabe der intentionalen Pädagogik in der Vervielfältigung der Fragebezüge zur Welt. Vielfältigkeit des Interesses verhindert die Einseitigkeit und »bestimmt den Vorrath an unmittelbarem geistigen Leben.«³⁶⁴

Der Interesseaufbau wäre gleichsam auch ein Beitrag zur Moralität: »Vielseitigkeit soll Grundlage der Tugend sein.«³⁶⁵ Denn um Sittlichkeit zu verwirklichen, ist »zuerst ein vielfältiges Wollen erforderlich und dann als Zweites eine dieses Wollen regulierende Zensurinstanz.«³⁶⁶ Das vielseitige Interesse, jenseits utilitärer Begehungen, das zugleich allgemeine Bildung als auch Charakterbildung ist,³⁶⁷ stellt eine Theoriefigur einer ›vergessenen‹ Pädagogik dar, die in einer Theorie der Interkulturalität zu bewahren wäre: Aus einem ›egoistischen‹, aber nicht egozentrischen Interesse, die eigene intellektuelle Bildung und die subjektive Charakterbildung durch die Vielseitigkeit zu befördern, ergibt sich notwendigerweise das utilitär nicht gebundene Interesse an dem jeweils Ich-Fremden, das im interkulturellen Diskurs die gegenseitige Erhaltung und seine jeweilige Unverfügbarkeit schützt.

Pädagogik unter dem Einfluß der Reformpädagogik geht mit der umgekehrten Figur, ›vom Interesse des Kindes ausgehen‹, um. Sie beläßt damit den Lernenden im Horizont seiner momentanen Interessen und übereignet, in dem Ver-

³⁶³ Herbart, Johann Friedrich. Pädagogische Schriften. Leipzig.1873
Erster Band.

³⁶⁴ Ebd. S. 374.

³⁶⁵ Herbart, Johann Friedrich. Umriss pädagogischer Vorlesungen. §
65.

³⁶⁶ Schwenk, Bernhard. Das Herbartverständnis der Herbartianer.
Weinheim. 1963. S. 202.

³⁶⁷ Ebd.

zucht auf methodische Gestaltung, die Interessevermehrung dem Zufall.

Die Kritik an der gegenwärtigen Pädagogik beinhaltet letztendlich, daß dieses Fach problemlösende Elemente seiner eigenen Tradition nicht mehr pflegt und sich stattdessen vom ›Flattersinn‹ des Zeitgeistes anstecken läßt. Die Problemarmut der Pädagogik³⁶⁸ bedingt die Verführbarkeit ihres Denkens und ermöglicht die Ausschweifung auf problem-irrelevante Themenfelder, die nicht in einem systematischen Gedankenzusammenhang geordnet sind. Pädagogik ist im Prozeß des Aufgebens ihrer Errungenschaften befindlich: Die Verbesserung der Unterrichtsweise zur Ausentfaltung des Gedankenkreises, um dem Individuum einen mental geordneten und ordnenden Umgang mit sich und der Welt zu ermöglichen.

Die Frage nach den Methoden der Wissensvermittlung und der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit sind nahezu aufgegeben.

In dieser Verfaßtheit kann Pädagogik einen eigenen Beitrag zur Toleranz und Interkulturalität im Sinne der Beförderung von notwendigen epistemischen Voraussetzungen nicht leisten. Sie hat kein wissenschaftliches Wissen über den methodischen Umgang mit lernhinderlichen Denkvorsetzungen.

Den Ausgang aus der Krise einer diffus verfaßten Pädagogik weist der erziehungswissenschaftliche Beitrag von Horst Dräger auf: In der ›Morphologie des Lernens‹ überträgt er das disziplinübergreifende Programm der von Johann Wolfgang von Goethe entfalteten Morphologie auf die Disziplin der Erziehungswissenschaft. Die Entdeckung der disziplinären ›reinen Form‹ ist in der ›Frage-Antwort-Figur, aus der sich alle denkbaren epistemischen Verhältnisse ableiten lassen, gegeben: Die Frage an die Welt, in Form des

³⁶⁸ Brezinka, Wolfgang. *Metatheorie der Erziehung*. München. 1978.

Erkennens; die Frage an sich selbst, in Form des Denkens; und die Frage an den anderen, in Form des Lernens. Die Frage an den anderen – als beobachtbarer Vollzug – evoziert die Antwort des anderen, die eine (beobachtbare) Darstellung findet. Das in der Antwort enthaltene Wissen kann aufgrund der Darstellung vom Lernenden angeeignet werden.

Lernen ist damit, jenseits aller fremd-disziplinären Perspektiven, die Aneignung von dargestelltem Wissen. Lehre ist die Darstellung von Wissen zum Zwecke der lernenden Aneignung. In der Relation von ›Frage-Antwort als reine Form und den Wandlungen in der Erscheinung des Formenreichtums liegen die wissenschaftlichen Gegenstände der Erziehungswissenschaft: Sie untersucht (oder sollte untersuchen) die Lern- und Darstellungsformen von Wissen.

Dieses Theoriegefüge, jenseits der geisteswissenschaftlichen Praxeologie, sollte in seiner Leistung für die Wissenschaft und für die intentionale Pädagogik Gegenstand des prüfenden erziehungswissenschaftlichen Diskurses sein.

Es sollte Forschungen zur Paradigmentransformation (vom Egozentrismus zur Rationalität), jenseits der Zeitgeist-Pädagogik als Beitrag zur Interkulturalität anregen.

Zusammenfassung

Egozentrismus als die Unfähigkeit, die eigene Perspektive in ein relationales Ordnungsgefüge mit anderen Perspektiven zu setzen, ist ein Denkhindernis für die Aneignung des Ich-Fremden und damit auch ein Hindernis für einen rationalen interkulturellen Diskurs. Die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen der Toleranz liegen in einem geistigen Orientierungssystem, in dem die eigene Perspektive in ein relationales Bezugssystem mit anderen Perspektiven gesetzt werden kann.

Der intellektuelle Egozentrismus ist in der Darstellung von Jean Piaget nicht primär der mangelnde Wille zur Kommunikation, sondern vorrangig ein intellektuelles Phänomen der Vor-Rationalität. Er zeichnet sich aus (1) durch geistige Unordnung mit der Unfähigkeit zur Synthese (Synkretismus, Parataxe, Transduktion, Unempfindlichkeit gegen den Widerspruch); (2) durch mangelnde Lernfähigkeit im Sinne der Unfähigkeit, sich durch die Gegenstände der Welt oder die Gedankendarstellungen des Mitmenschen belehren zu lassen; der Unordnung korrespondiert ein Überwiegen der Assimilation in der Erkenntnisfunktion, die eine ›Besitzergreifung des Objekts‹ beinhaltet, das Lernen des Neuen nicht zulässt und den Mangel an Fragehaltung und Prüfung des Gedankens zur Folge hat; (3) die Unfähigkeit, eine ich-andere objektive Realität anzuerkennen, in der die Ordnung der Gegenstände außerhalb jeder Ich-Verfügbarkeit gedacht werden könnte (4) die Unfähigkeit, die Sprache in der Funktion der Mitteilung des Gedankens an den anderen Menschen zu gebrauchen und das Gedankendefizit durch den Mißbrauch der Kommunikation zu ersetzen.

Der Egozentrismus korreliert in seiner geringen epistemischen Wahrheitsliebe auch mit einem moralischen Wahrheitsmangel.

Diese Denkform, die das Ich-Fremde nicht begreift (universelle Perspektive), kann infolge dessen die andere Kultur, die Interkulturalität (spezifische Perspektive) nicht denken. Sie kann das für den interkulturellen Dialog gültige Prinzip von ›Selbstbehauptung und Anerkennung‹ (Horst Dräger) nicht einhalten und ist der toleranzförderlichen ›Kritischen Rationalität‹ (Karl Popper) diametral entgegengesetzt.

Der Egozentrismus ist nur durch geistige Steigerung überwindbar und wäre somit der Erziehungswissenschaft in Forschungsbezügen und der Pädagogik als Gestaltungsaufgabe zugewiesen. Die rationale Pädagogik der Gedankenkreiserweiterung ist ein Beitrag zur Überwindung von Denkhindernissen; sie wird aber leider vom gegenwärtigen Zeitgeist ›vergessen‹.

Pädagogik sollte sich, wenn sie die Überwindung von Egozentrismus befördern und damit einen Beitrag zur Interkulturalität jenseits einer konkretistischen Erlebnispädagogik, die als Vernunft hintergehung denkbar ist, leisten will, sich wieder auf ihre rationalen Traditionsbestände beziehen und diese weiterentwickeln.

Die Autorin und das Buch

Claudia König-Fuchs, Jahrgang 1955, ist Dr. der Psychologie an der Universität Trier. Seit 1980 ist sie Mitarbeiterin im Fach Pädagogik. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind: Pädagogische Psychologie; Aneignungs- und Vermittlungsformen von Wissen; Lernhindernisse (z.B. Egozentrismus). Das Interesse für eine rationale Pädagogik wurde maßgeblich durch den Einfluß von Horst Dräger gestiftet.

Egozentrismus als die Unfähigkeit, die eigene Perspektive in ein relationales Ordnungsgefüge mit anderen Perspektiven zu setzen, ist ein Denkhindernis für die Aneignung des Ich-Fremden und damit auch ein Hindernis für einen rationalen interkulturellen Diskurs. Egozentrismus ist in der Darstellung von Jean Piaget nicht primär der mangelnde Wille zur Kommunikation, sondern vorrangig ein intellektuelles Phänomen der Vorrationalität. Er zeichnet sich aus (1) durch geistige Unordnung mit der Unfähigkeit zur Synthese (Synkretismus, Parataxe, Transduktion, Unempfindlichkeit gegen den Widerspruch); (2) durch mangelnde Lernfähigkeit im Sinne der Unfähigkeit, sich durch die Gegenstände der Welt und die Gedankendarstellungen des Mitmenschen belehren zu lassen; (3) die Unfähigkeit, eine ich-andere objektive Realität anzuerkennen und (4) die Unfähigkeit, die Sprache in der Funktion der Mitteilung des Gedankens an den anderen Menschen zu gebrauchen.

Diese Denkform, die das Ich-Fremde nicht begreift, kann das für den interkulturellen Dialog gültige Prinzip von ›Selbstbehauptung und Anerkennung‹ (Horst Dräger) nicht einhalten und ist der ›Kritischen Rationalität‹ (Karl Popper) diametral entgegengesetzt.

Der Egozentrismus ist nur durch geistige Steigerung überwindbar und wäre somit der Pädagogik als Aufgabe

zugewiesen. Die rationale Pädagogik der Gedankenkreiserweiterung als Beitrag zur Überwindung von Denkhindernissen wird aber leider vom gegenwärtigen Zeitgeist ›vergessen‹. Pädagogik sollte sich, wenn sie die Überwindung von Egozentrismus befördern und damit einen Beitrag zur Interkulturalität jenseits einer konkretistischen Erlebnispädagogik leisten will, wieder auf ihre rationalen Traditionsbestände beziehen und diese weiterzuentwickeln.

