

Künkler, Tobias

K(l)eine Pädagogik der Fülle. Zum Zusammenhang von Lernen, Relationalität und Spiritualität

Berndt, Constanze [Hrsg.]; Häcker, Thomas [Hrsg.]; Walm, Maik [Hrsg.]: *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 163-175



Quellenangabe/ Reference:

Künkler, Tobias: K(l)eine Pädagogik der Fülle. Zum Zusammenhang von Lernen, Relationalität und Spiritualität - In: Berndt, Constanze [Hrsg.]; Häcker, Thomas [Hrsg.]; Walm, Maik [Hrsg.]: *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 163-175 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-252894 - DOI: 10.25656/01:25289

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-252894>

<https://doi.org/10.25656/01:25289>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Tobias Künkler

K(!)eine Pädagogik der Fülle. Zum Zusammenhang von Lernen, Relationalität und Spiritualität

Der Aufsatz zielt darauf zu zeigen, dass eine pädagogische Ethik, die offen ist für Spiritualität, für eine (spät)moderne Pädagogik in einer pluralistischen, funktional-ausdifferenzierten und polarisierten Gesellschaft von Gewinn sein kann. Dazu wird zum einen das Konzept der Fülle des kanadischen Sozialphilosophen Charles Taylor und zum anderen die lerntheoretischen Überlegungen des Pädagogen Parker J. Palmer rekonstruiert. Beide werden miteinander in einen Dialog gebracht, um daraus erste Antworten auf die Frage zu formulieren wie eine kleine Pädagogik der Fülle lerntheoretisch formuliert werden könnte und damit auch ein(!) möglicher Zusammenhang zwischen Lernen, Relationalität und Spiritualität aussehen kann.

„Mehr und mehr wird von uns erwartet, dass wir uns in der Kunst, der Politik, der Literatur auf Detailfragen werfen. Was jemand über Strassenbahnen denkt ist wichtig, was er von Boticelli hält, ist wichtig; seine allgemeine Sicht der Dinge ist unerheblich. (...) Alles ist wichtig nur nicht das Ganze. [...] Die alte Einschränkung bedeutete, dass nur die Rechtgläubigen über Religion reden durften. Die moderne Freiheit bedeutet, dass niemand mehr darüber reden darf. Der gute Geschmack, der letzte und schändlichste der abergläubischsten Zwänge, hat geschafft, was allen übrigen versagt blieb: uns erfolgreich den Mund zu stopfen.“ Gilbert Keith Chesterton¹

In diesem Beitrag möchte ich der Frage nach der Ethik pädagogischer Beziehungen aus einer wahrscheinlich gewagten, mindestens aber ungewöhnlichen Perspektive angehen. Eine Ausgangsthese des Beitrags ist es, dass eine Ethik pädagogischer Beziehungen bei epistemologischen und ontologischen Fragen ansetzen sollte und dass sie ihre Antworten auf diese Frage nicht von vorneherein auf den immanenten Rahmen beschränken sollte. Ziel ist es zu zeigen, dass eine pädagogische Ethik, die offen ist für Spiritualität, auch für eine (spät)moderne Pädagogik in einer pluralistischen, funktional-ausdifferenzierten und polarisierten Gesellschaft von Gewinn sein kann. Die moderne Pädagogik ist m.E. zu häufig einem deskriptiv-analytischen Modus verhaftet. Fragen des guten Lebens und Lernens

¹ Chesterton, Gilbert Keith 1998: Ketzer. Eine Verteidigung der Orthodoxie gegen ihre Verächter. Frankfurt am Main: Eichborn, 9 & 11. Das Original ist 1905 das erste Mal veröffentlicht worden.

werden noch zu selten thematisiert und wo moderne Pädagogik explizit normativ wird, bewegt sie sich oft auf dem Boden des kleinsten gemeinsamen Nenners. Um diese Ausgangsthese zu erläutern und zu begründen werde ich im Folgenden zum einen das Konzept der Fülle des kanadischen Sozialphilosophen Charles Taylor² und zum anderen die lerntheoretischen Überlegungen des Pädagogen Parker J. Palmer³ rekonstruieren. Beide sollen sodann miteinander in einen Dialog gebracht werden, um daraus erste Antworten auf die Frage zu formulieren wie eine kleine Pädagogik der Fülle lerntheoretisch formuliert werden könnte und damit auch ein(!) möglicher Zusammenhang zwischen Lernen, Relationalität und Spiritualität aussehen kann. Ansetzen möchte ich jedoch bei einem Unbehagen gegenüber meinen eigenen lerntheoretischen Arbeiten (Künkler 2011; Künkler 2014; Künkler 2015; Künkler 2017), die selbst als Beispiel für *keine* Pädagogik der Fülle stehen können.

Reduktionistische Relationalität?

Wie Dierbach (2016, 5) feststellt ist der „Leitbegriff der ‚Relationalität‘ [...] bislang innerhalb der pädagogischen Fachdiskussion noch verhältnismäßig wenig im Gebrauch“. Dennoch kann in der Thematisierung von Relationalität eine Art Theorieentwicklungsrichtung gesehen werden, in die sich in den letzten Jahrzehnten gänzlich unterschiedliche Theoriediskurse entwickeln – sowohl innerhalb der Erziehungswissenschaft als auch außerhalb davon.⁴ Alle relational zu nennende Ansätze, Theorien und Diskurse haben in aller Unterschiedlichkeit gemeinsam, dass sie eine individualtheoretische Deutung des Subjekts zu überwinden versuchen. Letzteres betrachtet das einzelne Subjekt als eine geschlossene Entität, d.h. zwischen ihm und seiner Umwelt, zur der relativ unterschiedslos auch andere Subjekte gehören, befindet sich eine – letztlich unüberwindbare – Kluft. Beziehungen – zur dinglichen Umwelt wie zu anderen Subjekten – sind sekundär bzw. nachträglich und dem Subjekt äußerlich. Anders gesagt: Sein Wesen und seine

2 Charles Taylor gilt vielen als einer der bedeutendsten Denker unserer Zeit (Warner u.a. 2010). Sein Werk, das irgendwo auf der Grenzen zwischen Philosophie und Sozialwissenschaft verortet werden kann, zeichnet sich durch eine enorme Bandbreite an Themen aus und wird weltweit aus den unterschiedlichsten disziplinären Blickwinkeln rezipiert. In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft wurde er lange vornehmlich im Rahmen der Kommunitarismus-Debatte rezipiert, mittlerweile aber deutlich breiter (siehe dazu ausführlich Balzer, Beljan, Drerup 2019).

3 Der us-amerikanische Pädagoge Parker J. Palmer hat mit seinem Werk und Wirken im us-amerikanischen Raum die pädagogischen Debatten der letzten Jahrzehnte stark geprägt – vor allem zu Themen der Hochschulbildung und Lehrerbildung. In der deutschsprachigen Pädagogik wurde er m.W. bislang kaum rezipiert.

4 Einen sehr guten Überblick über relationale Ansätze inner- wie außerhalb der Erziehungswissenschaft bietet Prengel (2013). Eindrucksvoll ist zudem die Literatursammlung zu relationalen Ansätzen von Schaeffter (2013).

Identität besteht zunächst außerhalb und unabhängig der Beziehungen zur Umwelt wie zu anderen Subjekten. Relationale Ansätze gehen hingegen davon aus, dass das Selbst immer schon verwoben mit anderen und bezogen auf andere ist. Streng genommen *haben* wir nicht nur Beziehungen, sondern *sind* (auch) diese Beziehungen. In meinem Versuch das Lernsubjekt relational zu konzipieren (vgl. Künkler 2011) wird Lernen als ein relationaler Prozess im Zwischen von sich, anderen und anderem definiert. Als radikales Beziehungsgeschehen ist der Prozess des Lernens eine Verschiebung im Ineinander des Relationsgefüges und resultiert darin, dass man sich zu etwas oder jemandem verändert verhält.

Entscheidend für den Zusammenhang dieses Artikels ist jedoch, dass dieser Entwurf rein deskriptiv-analytisch bleibt. Es soll damit *nur* eine neue Perspektive erarbeitet werden, wie Lernprozesse verlaufen und theoretisch konzeptualisiert werden können. Ob es ein Telos gibt, auf das Lernprozesse zielen sollten oder ob es gute bzw. bessere oder schlechtere Lernprozesse gibt, wird nicht thematisiert. Damit verstößt dieses Lernverständnis auch gegen das, was Charles Taylor das BA-Prinzip nennt. Dieses versteht er wie folgt: „Was wir erklären müssen, sind Menschen, die ihr Leben führen. Die Begriffe, auf deren Gebrauch sie beim Leben nicht verzichten können, lassen sich nicht aus dem Explanandum entfernen“ (Taylor 1996, 115). Wer, so Taylor, meint, streng zwischen Werten und Tatsachen unterscheiden zu können, widerspricht diesem Prinzip. Ähnlich scheint mir der Versuch, Lernprozesse wertfrei zu beschreiben, der lebensweltlichen Sphäre aber zu überlassen die Wertung in wertvollere und weniger wertvollere Lernprozesse vorzunehmen. Wenn Taylor (1996, 15) mit seiner Überzeugung recht hat, dass „[d]as Selbst und das Gute [...] sich als unentwirrbar miteinander verflochten erweisen“, dann sind auch das Selbst, seine Lernprozesse und das Gute ineinander verwoben. Schauen wir uns dazu genauer sein Konzept der Fülle an.

Das Konzept der Fülle nach Charles Taylor⁵

„Warum war es in unserer abendländischen Gesellschaft beispielsweise um das Jahr 1500 praktisch unmöglich, nicht an Gott zu glauben, während es im Jahre 2000 vielen von uns nicht nur leichtfällt, sondern geradezu unumgänglich vor kommt?“ (Taylor 2012, 51). Der Beantwortung dieser Leitfrage geht Taylor in seinem Werk *Ein säkulares Zeitalter* (2012) nach. Inhaltlich stark angelehnt an Peter L. Bergers zeitdiagnostischen Deutungen eines *Zwangs zur Häresie* (1992) geht er davon aus, dass wir heute in einer pluralistischen Gesellschaft leben, in der es nicht nur eine Vielfalt unterschiedlicher Weltanschauungen gibt, sondern in der es zunehmend Normalität ist, dass sich Menschen dieser Situation bewusst sind, d.h. dass ihre Form der Weltdeutung nur eine von mehreren möglichen ist

⁵ Der folgende Abschnitt besteht aus Auszügen aus Künkler 2019, 41-59.

(vgl. Taylor 2012, 28ff). Dies führt nicht nur zu einem Verlust von „Formen der unmittelbaren Gewißheit“, sondern auch dazu, dass

„[j]eder von uns lernt zwischen zwei Standpunkten zu manövrieren: zwischen dem ‚engagierten‘ Standpunkt dessen, der sich nach besten Kräften an die durch den eigenen Standpunkt ermöglichte Realitätserfahrung hält, und dem ‚distanzierten‘ Standpunkt dessen, der sich als Vertreter eines Standpunkts unter mehreren sehen kann, mit denen man sich auf diese oder jene Weise arrangieren muß“ (Taylor 2012, 31).

Eine Folge aus dieser Gleichzeitigkeit von Engagement und Distanziertheit ist die Normalität eines „Anzeichen des Zweifels“ an der eigenen Weltdeutung. Taylor möchte jedoch dezidiert Weltanschauungen nicht als konkurrierende Theorien behandeln, das heißt nicht als unterschiedliche Erklärungen, sondern als „verschiedene Formen des Erlebens“ (Taylor 2012, 115), die durch „alternative Möglichkeiten der Führung unseres moralisch-spirituellen Lebens“ (ebd.) entstehen. Glaube und Unglaube z.B. sind für ihn nicht bloße Theorien und Erklärungsweisen, da sie keine nachträglichen Deutungen unserer Erfahrungen darstellen, sondern einen Deutungsrahmen, der konstitutiv „unsere gesamte Erfahrung verändert“ (ebd.)⁶. So gibt es bspw. „einen Zustand des Erlebens, in dem das, was wir vielleicht eine Deutung des Moralisch-Spirituellen nennen würden, nicht als Deutung erfahren wird, sondern als eine ebenso unmittelbare Realität wie Steine, Flüsse und Berge.“ (Taylor 2012, 30) Als Alternative zur Umschreibung dieses „Rahmen[s] des Erlebens“ (Taylor 2012, 23) als Theorie führt Taylor den Begriff der Fülle ein:

„Wir alle begreifen unser Leben und/oder den Raum, in dem wir unser Leben führen, als etwas, das eine bestimmte moralisch-spirituelle Form aufweist. Irgendwo – in irgendeiner Tätigkeit oder in irgendeinem Zustand – liegt eine gewisse Fülle, ein gewisser Reichtum. Soll heißen: An diesem Ort (in dieser Tätigkeit oder in diesem Zustand) ist das Leben voller, reicher, tiefer, lohnender, bewundernswerter und in höherem Maße das, was es sein sollte.“ (Taylor 2012, 18)

Taylor beschreibt die Fülle auch als „Ort der Belebung“, etwas das uns „tief bewegt, beseelt“, als „Zustand der Ruhe oder Ganzheit“, etwas, das wir assoziieren mit „Integrität“, „Hingabe“ und „Augenblicke der erlebten Fülle, der Freude und der Erfüllung“ (ebd.). Die Fülle kann auch umschrieben werden als unsere Vorstellung „vom menschlichen Gedeihen: Was macht ein erfülltes Leben aus? Wodurch wird das Leben wirklich lebenswert?“ (Taylor 2012, 38)

Wie auch immer wir die Fülle beschreiben und erfahren, ist sie der Ort, „an dem wir uns in moralischer oder spiritueller Hinsicht orientieren“ (Taylor 2012, 20). Daher kann sie „dazu beitragen, unserem Leben eine Richtung zu geben“ (ebd.).

6 „Taylor vertritt also religionsphilosophisch gesprochen eine anti-reduktionistische Position, wonach religiöse Überzeugungen sich nicht auf psychische oder soziale Faktoren reduzieren lassen, sondern eigene motivationale Kraft entfalten können.“ (Koenig 2011, 656)

Auch hier beharrt Taylor darauf, dass die Orientierung an der Fülle konstitutiv zum menschlichen Dasein dazu gehört:

„Jede realisierbare Vorstellung vom menschlichen Leben muß ein Bild beinhalten, aus dessen Perspektive dieses Leben gut, unversehrt, richtig und angemessen erscheint. Würde diese Möglichkeit völlig fehlen, gerieten wir in schreckliche, unerträgliche Verzweiflung.“ (Taylor 2012, 1000)

D.h. auch da, wo jemand „den Sinn dafür verliert, wo der Ort der Fülle überhaupt ist“ (Taylor 2012, 21), ist die Fülle noch in ihrer Abwesenheit anwesend und bestimmend. Taylor beschreibt idealtypische Formen, wie das Moralisch-Spirituelle das Leben durchdringt, sowohl den typischen mittleren Zustand zwischen Erfüllung und Entfremdung als auch diverse aufklärerische, romantische und postmoderne Varianten der Fülle (vgl. Taylor 2012, 21ff).⁷ Letztlich ist sein ganzes Buch der Versuch, den „Wandel des Hintergrunds – des ganzen Rahmens, in dem wir die Fülle erleben und nach Fülle streben“ (Taylor 2012, 34), zu beschreiben und zu verstehen.

Taylor verweist darauf, dass es für diejenigen, die innerhalb des säkularen Zeitalters leben, idealtypisch zwei Entwicklungsrichtungen gibt, eine in Richtung einer Offenheit für Transzendenz und eine in Richtung Geschlossenheit. Tendenziell „abgeschlossene Weltstrukturen (AWS)“ (Taylor 2012, 919) gibt es laut Taylor nicht nur in religiösen Varianten, sondern auch in modernen-immanenten, Varianten, „die für das ‚Vertikale‘ oder ‚Transzendente‘ keinen Platz lassen, sondern es ausschließen, unzugänglich oder sogar undenkbar machen“ (Taylor 2012, 927). Diese erwecken „den (falschen) Eindruck [...], diese Deutung sei selbstverständlich, unanfechtbar, axiomatisch“ (Taylor 2012, 928ff). Taylor kritisiert nicht nur diese AWS, sondern analysiert auch, dass viele Menschen im säkularen Zeitalter „in der Mitte zwischen zwei einander entgegenwirkenden Kraftfeldern, die unsere Kultur bestimmen“ (Taylor 2012, 987), stehen und zugleich in Richtung Immanenz und Transzendenz gezogen werden.

Aus der oben schon erwähnten tendenziell schizoiden Dopplung von engagiert-distanziertem Seinsmodus kann sehr unterschiedliches erwachsen: Eine Auflösung dieser Spannung hin zur Verdrängung des Zweifels durch einen vermeintlich unmittelbaren Fundamentalismus bzw. Radikalismus oder in die abgeklärte Distanziertheit des völlig desengagierten Subjekts, dem alles indifferent wird und das sich von anderen und sich entfremdet.

Was bedeutet das für Lernprozesse? Was jeweils als Fülle bestimmt wird, kann weder paternalistisch von außen bestimmt werden, noch ist es einfach eine individuelle Konstruktion oder Ergebnis einer radikalen Wahl, vielmehr ist es Teil der

⁷ Entsprechend kann man mit Koenig (2011, 653) festhalten: „Dass Menschen auf irgendeine Art und Weise an Erfüllung orientiert leben, ist für Taylor invarianter Bestandteil der *conditio humana*. Wie Erfüllung erfahren wird, ist hingegen historisch äußerst variabel.“

Tradition, in die wir verwoben sind und mit der wir uns auseinandersetzen. Taylor zeigt mit seiner Analyse, warum die Fülle heute meist innerhalb des immanenten Rahmens verortet wird und welche Auswirkung dies notwendig auch auf jene hat, die die Fülle jenseits des immanenten Rahmen verorten. Eine wirkliche Orientierung im moralisch-spirituellen Raum kann es nur dort geben, wo das Selbst sich seiner Verortung bewusst wird. Letzteres muss dabei mehr bedeuten als die ja tendenziell normale Bewusstheit, dass die eigene Weltdeutung eine Deutung und damit eine Option unter mehreren ist. Das *gute* Lernen würde dazu führen, einen Orientierungssinn in der Topografie der moralisch-spirituellen Landkarten auszubilden und in Dialog mit verschiedenen Varianten der Fülle zu stehen. Über eine bloße Orientierung hinaus müsste *gutes Lernen* hier also auch bedeuten, in diese Spannung einzuführen und diese Spannung bzw. den gegenläufigen Druck als etwas Positives und Konstruktives anzuerkennen und zu lernen, in und mit dieser Spannung zu leben.

Taylor selbst, der gläubiger Katholik ist, bleibt bei alledem nicht neutral. Braune-Krickau (2011, 358) bezeichnet Taylors Versuch den christlichen Offenbarungsglauben „als eine sinnvolle, gleichrangige Alternative neben anderen Weltdeutungen“ zu rehabilitieren.⁸ Koenig (2011, 656) nennt „die pragmatische Absicht von Taylors gesamtem Unternehmen“ das „Nachdenken über den immanenten Rahmen zu weiten“. Und schon früh sah Hans Joas (1997, 218) in Taylors Werk eine Verteidigung des Rechts, zu glauben. Taylor legt seine eigene religiöse Verortung und Motivation aber oft erst am Ende seiner Werke und nur sehr zögerlich und indirekt offen.⁹ Genau den umgekehrten Weg geht Parker J. Palmer.

Der Zusammenhang von Lernen und Spiritualität nach Parker J. Palmer

Kontrastieren wir dies nun mit den im deutschen Diskurs relativ unbekannten, lerntheoretischen Überlegungen Parker J. Palmers, die dieser bereits 1982 in seinem Buch „To Know As We Are Known. Education as a Spiritual Journey“ formuliert hat. Palmer geht quasi den umgekehrten Weg wie Taylor, er beginnt bei seiner religiösen Verortung, lernt von seiner Tradition und zieht daraus allgemeine Konsequenzen für Lern- und Bildungsprozesse. Aufgewachsen als Methodist, wird er später Quäker und fragt dezidiert danach, was ein christliches Verständnis von Lernen und Wissen ist (vgl. Palmer 1993a). Dieses formuliert er vor dem Hintergrund seiner Kritik am modernen Objektivismus und Subjektivismus. In

8 Braune-Krickau bezieht sich in seiner Aussage auf Ein säkulares Zeitalter, jedoch kann ein Großteil der Werke Taylors bereits auch so gedeutet werden, dass sie ein ähnliches Ziel verfolgen, wenn auch ungleich impliziter und indirekter.

9 Dazu mehr im Abschnitt „Die Pädagogik Gottes und die Pädagogik Taylors“ in Künkler 2019.

den Worten Taylors wären diese die Früchte des aufklärerischen und des romantischen Strangs der Moderne.¹⁰

Der objektivistische Mythos ist laut Palmer tief in die DNA des modernen Bildungssystems eingeschrieben. Lern- und Bildungsprozesse zielen vor allem darauf aus neutraler Perspektive objektives Wissen zu erlangen. Der objektivistische Mythos setzt also Distanz voraus bzw. praktiziert eine Distanz zum Gegenstand der Erkenntnis. Ein solcher objektiv-distanzierter Modus des Wissens ist für Palmer (1993a) unterschwellig geprägt von einer Angst vor Beziehung bzw. einer Angst mit dem Wissen in Beziehung zu treten. Die Beziehung zur Realität ist damit ganz wörtlich ein „standing-over-againstness“ (1993b, 27) bzw. wörtlich deutlich im deutschen Wort *Gegen-stand*.

Der objektivistische Modus des Wissens ist zweitens analytisch, d.h. er macht nicht nur alles zu einem Gegenstand, sondern er nimmt diesen auseinander. Palmer zieht hier die Analogie zu einem kleinen Kind, das eine Uhr auseinanderbaut und nicht mehr zusammenbekommt. Im modernen Bildungssystem werde vor allem die Fähigkeit Dinge auseinander zu nehmen eingeübt, sehr viel weniger aber die Dinge wieder zusammenzusetzen, also die Fähigkeit zur kreativen Integration und zum vernetzten Denken (1993a).

Palmer ist sich der Tatsache bewusst, dass eine Kritik am Objektivismus gefährlich ist, weil diese zu einem Subjektivismus verleiten kann. Dies gilt sicher umso mehr in einer Zeit, in der das Wort postfaktisch Allgemeingut geworden ist. Ist der objektivistische Modus des Wissens geprägt von Distanz, analytischem und experimentellen Denken, so wird der subjektivistische Modus des Wissens charakterisiert durch Gefühl und Intuition. Ist das Problem des Objektivismus die Entzweiung und Entfremdung von Subjekt und Objekt des Wissens, so ist das Problem des subjektivistischen Modus die Überidentifikation von Subjekt und Objekt des Wissens, d.h. von Aberglaube, kruder Ideologie und psychischen Projektionen. Der Subjektivismus führt zu einem Relativismus in dem letztlich die Mächtigen definieren, was wahr ist (vgl. Palmer 1993b, 26).

Palmer versucht nun einen dritten Weg zu gehen. Die Alternative zu Subjektivismus und Objektivismus ist für ihn eine relationale Sichtweise. Lern- und Bildungsprozesse sollten auf nichts anderes als auf Wahrheit zielen (vgl. Palmer 1993b, 30). Palmer ist sich dabei bewusst, dass Wahrheit ein umstrittenes und vielleicht altmodisches Konzept ist: „[I]t is widely felt in our disillusioned times that the word points either to a romantic illusion or an unreachable goal. To our skeptical ears, truth has a dreamy, airy, fantastic sound.“ (Palmer 1993b, 30f)

Im objektivistischen Modus sind wir gewohnt Wahrheit propositional zu verstehen, Palmer versteht Wahrheit aber relational. Genau dieses Verständnis entwi-

10 Palmers Kritik am objektivistischen Mythos (1993b) ist, worauf er selbst hinweist, vor allem von Michael Polanyi inspiriert, nicht zuletzt aber auch von Ivan Illich. Seine Überlegungen insgesamt sind deutlich von Martin Bubers dialogischer Philosophie geprägt.

kelt er aus der christlichen Tradition, in der er selber steht. Er bezieht sich dazu auf das berühmte Wahrheitsverständnis Jesu, der im Johannesevangelium (14,6) von sich sagt „Ich bin...die Wahrheit.“ Genau dieser Satz wurde und wird oft exklusivistisch missverstanden bzw. dazu benutzt, um einen religiösen Exklusivismus zu begründen. Palmer deutet dies aber gänzlich anders:

„When Jesus said, ‚I am...the truth‘, he was not making an idiosyncratic claim about a private individual, not inviting us into an isolated relationship that is either the whole of what we must know or seperable from the rest. He claimed neither that his mind contained all truths nor that his truth freed us from the need to seek truth in manifold forms. Instead, he was announcing and incarnating a new understanding of reality and our relation to it.“ (Palmer 1993b, 49)

Was charakterisiert dieses neue Verständnis? Wahrheit ist nach Palmer erstens immer persönlich, d.h. sie muss immer persönlich verkörpert werden, um wirksam zu sein. Palmer zeigt dies u.a. am Bsp. einer Erfahrung, die wahrscheinlich viele Lehrpersonen kennen:

„I find as a teacher that when I no longer stay on the abstract level of propositions, but talk with my students about the human struggle to live what I know, then something new opens up in the educational process that is deep and powerful and connected between them and me.“ (1993a)

Dass ein relationales Verständnis von Wahrheit diese immer als persönlich beschreibt, drückt Palmer aber auch mit einem englischen Wortspiel aus: *truth* as *troth*. Das altenglische Wort *troth* verweist auf das Eingehen eines Bundes, ein Versprechen auf gegenseitige Treue, Verbindlichkeit und Verantwortlichkeit, wie bei einer Eheschließung.

„To know in truth is to become betrothed, to engage the known with one’s whole self, an engagement one enters with attentiveness, care, and good will. To know in truth is to allow one’s self to be known as well, to be vulnerable to the challenges and changes any true relationship brings.“ (1993b, 31)

Ein relationales Verständnis der Wahrheit ist somit nicht nur persönlich, sondern zweitens auch reziprok. Der entscheidende Unterschied zu Subjektivismus und Objektivismus liegt hier darin, dass die zugrundeliegende Annahme nicht die einer Subjekt-Objekt-Relation, sondern einer Subjekt-Subjekt-Relation ist. Das Erkennen der Wahrheit ähnelt damit weniger dem Erkennen einer Sache oder eines Sachverhalts, sondern dem intimen und persönlichen Prozess des gegenseitigen Kennenlernens. Subjektivismus und Objektivismus bilden letztlich immer eine Einbahnstraße: ich halte das Wissen entweder in sicherer Distanz zu mir oder ich manipulierte den Gegenstand zu meinem Nutzen bzw. projiziere meine Sicht auf die ganze Welt. Im Prozess des Kennenlernens gibt es jedoch eine nicht auflösbare Wechselseitigkeit: ich erkenne nicht nur, sondern werde zugleich erkannt.

Erkenntnis findet nur statt, wenn sich der Erkennende zugleich auch erkennen und verändern lässt.

Aus der Wechselseitigkeit ergibt sich damit das dritte Charakteristikum: relationale Wahrheit ist transformativ. „I will be changed by truth, [...] Knowing, teaching and learning will transform“ (1993a) Dies ist für Palmer ein weiter Grund dafür, warum der objektivistische Mythos so populär ist, denn er ermöglicht uns „always to be the changers and never the changed“ (1993a). Wahrheitssuche ist nicht deshalb so kompliziert, weil die Wahrheit verborgen oder gar unerreichbar ist, sie sich uns also entzieht, sondern weil wir uns der Wahrheit entziehen, die uns auf- und heimsucht (vgl. Palmer 1993, 59).

Ein viertes Charakteristikum ist gemeinschaftlich (communal). Wenn Wahrheit relational verstanden wird, und wir erkennen, dass Menschen relationale Wesen sind, die immer verwoben und bezogen auf andere sind, dann ist der Prozess des Erkennens nicht nur immer auch ein Prozess des Erkennt-Werdens, sondern zugleich auch ein Prozess der Partizipation an einer Gemeinschaft.¹¹ Der Ruf der Wahrheit ist nach Palmer immer ein Ruf in die Gemeinschaft. Wichtig zu betonen ist hier: Gemeinschaft ist für Palmer nicht auf das interpersonale beschränkt und Palmer hat auch kein *kitschiges*, d.h. widerspruchsfreies, Verständnis von Gemeinschaft. Nach elf Jahren kommunitären Lebens in einer Quäker-Community definiert er Gemeinschaft wie folgt: „Community is that place where the person you least want to live with always live“ (Palmer 2012, 1). Und: „I learned that the degree to which a person yearns for community is directly related to the dimming memory of his or her last experience of it“ (ebd.). Lernen ist nach Palmer also unumgänglich ein gemeinschaftlicher Akt der Partizipation. Der Akt der Erkenntnis führt uns immer tiefer in das Netzwerk der Schöpfung, in die Verwobenheit aller Dinge. Diese Gemeinschaft ist durchzogen von Interesse im wahrsten Sinne des Wortes (inter-esse). Wahrheit entsteht durch dialogische Auseinandersetzung, gegenseitige Anteilnahme, Verantwortlichkeit und konstruktivem Konflikt.¹²

11 Diese Erkenntnis ist auch zentral für die soziale Theorie des Lernens von Wenger (2004), siehe dazu auch Künkler (2011, 388ff).

12 Diese Gemeinschaft ist für Palmer nicht auf die Gemeinschaft mit anderen Menschen beschränkt, auch wenn Menschen in besonderer Weise zu einem Bewusstsein ihrer Selbst in der Lage sind sowie mit der Fähigkeit sich sprachlich auszudrücken ausgestattet sind. Vermutlich erscheint es merkwürdig die Beziehung zu Sachen oder Ideen mit der Metapher einer persönlichen, zwischenmenschlichen Beziehung zu verstehen. Doch, dass gewöhnlicher Weise unsere gesamten Beziehung zur Wirklichkeit mit der Metapher eines Sachverhältnisses, also der Beziehung zu etwas Gegenständlichem verstanden wird, ist wohl kaum merkwürdiger. Warum, so Palmer, sollte man also nicht den Spieß umdrehen und auch die Beziehung zu Sachen, also ein Sachverhältnis mit der Metapher der persönlichen, wechselseitigen Beziehung versehen. Dies bedeutet zu erkennen und anzuerkennen, dass auch die Welt der Sachen und Ideen subtile Signale aussenden, auf non-verbale Weise mit uns kommunizieren, uns auf unsere Grenzen verweist, uns an unsere Verantwortlichkeiten erinnern und uns unser Potential entdecken lassen.

„The most expansive *adaequatio* between ourselves and the world [...] is found in our capacity for relationship. [...] The deepest calling in our quest for knowledge is not to observe and analyse and alter things. Instead, it is personal participation in the organic community of human and nonhuman being, participation in the network of caring and accountability called truth.” (Palmer 1993b, 53f)

Anders formuliert: „We find truth [...] in the quality of our relationships – with each other and with the whole created world” (Palmer 1993b, 50).

Konsequenzen für eine kleine Pädagogik der Fülle

Fülle verortet Palmer also in den Beziehungen bzw. unserer Fähigkeit uns auf Beziehungen einzulassen bzw. uns tiefer einzulassen in das Gewebe von Beziehungen, von dem wir ohnehin schon Teil sind. Palmer zeigt damit eine Richtung an, in die Lernprozesse führen sollten, wenn sie aus ethischer Perspektive ein *gutes* Lernen markieren. Solche Lernprozesse führen nicht in Isolation, sondern in Verbindung und in Verbundenheit. Man könnte Palmers Überlegungen lerntheoretisch auch dahingehend deuten, welche Lernhaltung ein Lernen in Fülle voraussetzt. Man kann sich auf Lernprozesse wie auf Beziehungen nicht einlassen, wenn man sich selbst nicht bereit ist, aufs Spiel zu setzen und aus dieser Erfahrung verändert hervorzugehen. Diese Veränderung muss nicht immer positiv sein, wir können in Beziehungen verletzt werden und ebenso können wir aus Lernprozessen beschädigt hervorgehen.

Palmer selbst hat intensiv daran gearbeitet, welche Folgen sich aus seinem relationalen Verständnis des Lernens für das Lehren entwickeln. In Kurzform: „To teach is to create a space in which the community of truth is practiced.” (Palmer 1993b, xiii) Die vielen, teils auch sehr konkreten Anregungen, was das bedeuten kann, wäre das Thema eines eigenen Artikels. Nur einen, für unsere Fragestellung entscheidenden Punkt möchte ich dazu kurz thematisieren. Palmer (1993b, 30) formuliert: “I teach more than a body of knowledge or a set of skills. I teach a mode of relationship between the knower and the known, a way of being in the world.” Dies ist der Grund, warum aus seiner Sicht epistemologische Fragen für eine pädagogische Ethik und die Qualität pädagogischer Beziehungen so bedeutsam sind. Auch macht dies m.E. deutlich, dass das, was die Lernhaltung meines pädagogischen Gegenübers am meisten beeinflussen wird, meine eigene Lernhaltung ist. Anders gesagt: Die Qualität pädagogischer Beziehung wird aus dieser Sichtweise wesentlich davon abhängen, mit welcher Haltung Pädagoginnen und Pädagogen in die pädagogische Interaktion gehen. Entscheidend für die Qualität der pädagogischen Beziehung dürfte dann auch sein, inwiefern sie dazu in der Lage sind, die von Jessica Benjamin formulierte Spannung von Eigenständigkeit

und Angewiesenheit auszuhalten und zu praktizieren.¹³ Dies bedeutet erstens anzuerkennen, dass ich verwoben bin mit anderen und anderem. Gleichzeitig sollte ich zweitens im Rahmen professioneller Beziehungen bereit sein, mich auch in meiner partikularen Rolle als ganze Person auf die Beziehung einzulassen, mit dem Risiko stärkerer Verletzbarkeit und dem Gewinn einer tieferen Partizipation und Anteilnahme. Drittens gilt es dabei immer die Integrität, Eigenständigkeit, Andersartigkeit und Fremdheit der anderen, des anderen und mir selbst anzuerkennen, zu achten und zu schützen und ein angemessenes Verhältnis von Nähe und Distanz zu wahren.

Wichtig zu betonen ist: Eine von Taylor und Palmer inspirierte Pädagogik der Fülle ist nicht notwendig verknüpft mit der christlichen Tradition, wohl aber mit einer Offenheit für Spiritualität. Palmer definiert letztere wie folgt: „Spirituality is the eternal human yearning to be connected with something larger than our own egos“ (Palmer 2003, 2). Für Taylor bedeutet dies verbunden zu sein mit dem Ort der Fülle. Spirituell sein kann nach dieser Definition auch jemand, der die Fülle innerhalb des immanenten Rahmens verortet. Auch Transzendenz kann man, wie Palmer so definieren, dass sie innerhalb des immanenten Rahmen erfahren werden kann: „To experience transcendence means to be removed – not from self and world, but from that hall of mirrors in which the two endlessly reflect and determine one another“ (Palmer 1993b, 13).

Beide machen jedoch auch deutlich, dass aus Ihrer persönlichen Sicht eine Verortung der Fülle außerhalb des immanenten Rahmens einen besonderen Gewinn bringen kann. Palmer deutet an, dass er sich nur mit Hilfe der Annahme von Spiritualität erklären kann, warum Menschen sich, mit Todorov (1998) gesprochen, auf das Risiko des Zusammenlebens einlassen bzw. vertieft einlassen sollten. Ich hatte oben schon erwähnt, dass insbesondere dann, wenn wir Relationalität nicht

13 Die Psychoanalytikerin Jessica Benjamin geht von einem Anerkennungsparadoxon aus, das darin besteht, dass wir ein „Bedürfnis nach Anerkennung und gleichzeitig nach Unabhängigkeit“ (Benjamin 1999, 215) haben bzw. wir zur Selbstbestätigung die Bestätigung anderer bedürfen und Unabhängigkeit somit nur in Abhängigkeit erlangen können. Da jedoch „das andere Subjekt unserer Kontrolle entzogen ist und wir es dennoch brauchen“ (ebd.), stelle es für uns zugleich die Bedingung unserer Existenz wie deren ständige Bedrohung dar. „Weil das Subjekt seine Abhängigkeit von einer anderen Person, die es nicht kontrollieren kann, nicht akzeptieren will, bietet es sich als Lösung an, diese andere zu unterjochen und zu versklaven.“ (Benjamin 1999, 55) Daher lautet die Grundthese Benjamins: „Herrschaft und Unterwerfung entspringen aus einem Zusammenbruch der notwendigen Spannung zwischen Selbstbehauptung und gegenseitiger Anerkennung“ (Benjamin 1999, 15). In dieser „Aufrechterhaltung einer permanenten Spannung zwischen Anerkennung des Anderen und Selbstbehauptung“ (Benjamin 1996, 49) und somit in der „Fähigkeit wechselseitiger Anerkennung“ (Benjamin 1996, 42) sieht Benjamin die Lösung des Paradoxons der Anerkennung. Sie betont jedoch, dass diese Spannung permanent aufrechterhalten werden muss und niemals positiv ein für alle Mal gelöst werden kann. Hieraus ergibt sich als wichtiger Bildungsauftrag, dass das Ziel von Bildung niemals nur Autonomie sein kann, sondern vielmehr die Fähigkeit die Spannung von Autonomie und Angewiesenheit aufrechterhalten zu können.

kitschig missverstehen und davon ausgehen, dass das Risiko der Verletzbarkeit kein virtuelles, sondern ein manifestes Risiko ist, sich für eine pädagogische Ethik auch die Frage stellt, was eine Quelle dafür sein kann, dass Menschen sich auf dieses Risiko einlassen. Die christliche Tradition stellt m.E. hierfür eine besondere Quelle dar. Ich verweise nur auf die österliche Hoffnung und das damit verbundene existenzielle Vertrauen, dass der Tod und seine kleinen Schwestern und Brüder Krankheit, Leid, Gewalt usw. nicht das letzte Wort haben werden und damit auch nicht das vorletzte und vorvorletzte Wort haben müssen. Zumindest Kuipers (2015, 49) deutet Taylor ganz ähnlich:

„Taylor suggests that an exclusive affirmation of the goods of ordinary life assumes a stable identity, a fixed order of needs and desires. Valuing a good beyond life, on the other hand, is an act of radical de-centering, the assumption of a less stable identity open to self-transformation.”

Insofern machen sowohl Taylor als auch Palmer indirekt deutlich, dass eine Offenheit für Spiritualität eine Lernhaltung ermöglicht, die aus einer relationalen Perspektive des Lernens in ihrer Bedeutung für Lehr-Lern-Prozesse nicht überschätzt werden kann. Zugleich hat uns das Konzept der Fülle und Palmers lerntheoretische Überlegungen dabei geholfen eine Richtung zu formulieren, in die, vereinfacht formuliert, das gute Lernen in einem guten Leben führt.

Literaturverzeichnis

- Balzer, Nicole, Beljan, Jens & Drerup, Johannes (2019): Charles Taylor -Perspektiven der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: mentis.
- Benjamin, Jessica (1999): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. 5. Aufl. Frankfurt/M.: Fischer.
- Berger, Peter L. (1992): Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft. Freiburg/B.: Herder.
- Dierbach, Stefan (2016): Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus. Online unter: http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Dierbach_Relationalitaet_2016.pdf (Ab-rufdatum: 18.01.2017).
- Koenig, Matthias (2011): Jenseits des Säkularisierungsparadigmas? Eine Auseinandersetzung mit Charles Taylor. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 63. Jg., 649-673.
- Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung: Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: Transcript.
- Künkler, Tobias (2014): Relationalität und relationale Subjektivität. Ein grund-lagentheoretischer Beitrag zur Beziehungsforschung. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Bd. 2: Forschungszugänge. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 25-43.
- Künkler, Tobias (2015): Skizze einer relationalen Lerntheorie. In: IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik, 2015 (1), 19-28.
- Künkler, Tobias (2017): Die Relationalität menschlicher Existenz: Versuch einer (kategorialen) Systematisierung. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten: Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. München: kopaed, 61-78.
- Künkler, Tobias (2019): Von starken Wertungen, Umwertungen und der Fülle des Lebens. Charles Taylor lesen als Umlernprozess. In: Balzer, Nicole/Beljan, Jens/Drerup, Johannes (Hrsg.): Charles Taylor – Perspektiven der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: mentis, 41-59.

- Palmer, Parker J. (1993a): *The Violence of Our Knowledge: Toward a Spirituality of Higher Education*. Berea College, Kentucky. Online unter: https://www.iirp.edu/images/pdf/DOPHTU_Palmer_The_Violence_of_Our_Knowledge.docx.pdf (Abrufdatum 22.11.2019).
- Palmer, Parker J. (1993b): *To know as we are known: Education as a spiritual journey*. San Francisco: Harper.
- Palmer, Parker J. (2003): *Teaching with Heart and Soul: Reflections on Spirituality in Teacher Education*. Online unter: https://www.couragerenewal.org/PDFs/Parker-Palmer_Teaching-Heart-Soul.pdf (Abrufdatum: 22.11.2019).
- Palmer, Parker J. (2012): *Community, Conflict, and Ways of Knowing Ways to Deepen our Educational Agenda*. Online unter: <http://www.couragerenewal.org/parker/writings/community-conflict/> (Abrufdatum: 22.11.2019).
- Prengel, Annedore (2013): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schaeffter, Ortfried (2013): *Literatur zu relationalen Forschungsansätzen*. Online unter: https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team-alt/schaeffter/downloads/vi_lit (Abrufdatum: 16.01.2017).
- Taylor, Charles (1996): *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Taylor, Charles (2012): *Ein säkulares Zeitalter*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Todorov, Tzvetan (1998): *Abenteuer des Zusammenlebens, Versuch einer allgemeinen Anthropologie*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Warner, Michael, Van Antwerpen, Jonathan & Calhoun, Craig J. (2010): Editors' Introduction. In: Dies.: *Varieties of Secularism in a Secular Age*. Cambridge [et al.]: Harvard University Press, 1-31.
- Wenger, Etienne (2004): *Communities of practice, Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.