

Thumm, Karl A.

## Die Praxis - ein pädagogischer Mythos? Anmerkungen zum Aktionsorientierten Lernen und anderen Begriffskonjunkturen

*Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 10 (1987) 3, S. 9-12*



Quellenangabe/ Reference:

Thumm, Karl A.: Die Praxis - ein pädagogischer Mythos? Anmerkungen zum Aktionsorientierten Lernen und anderen Begriffskonjunkturen - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 10 (1987) 3, S. 9-12 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-65133 - DOI: 10.25656/01:6513

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-65133>

<https://doi.org/10.25656/01:6513>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**ZEP** Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der  
  
Leibniz-Gemeinschaft

D 2768 F

10. Jahrgang

Die Moderne  
ein pädagogisches Projekt?

# ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Aktionsorientiertes  
Lernen !



Nr. 3/1987

November 1987

## Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

## INHALT

In diesem Heft

**Jürgen Oelkers**

Die Moderne – Ein pädagogisches Projekt?

Seite 2

**Karl A. Thumm**

Die Praxis – Ein pädagogischer Mythos?

Seite 9

**Wolfgang Gasser**

Aktionsorientiertes Lernen in Österreich

Seite 13

**Wolfgang Pfaffenberger**

Entwicklungspädagogisches Lernen in Schule und Unterricht

Seite 16

**Klaus Seitz**

Die Dritte Welt – ein Mauerblümchen im Unterricht an Schulen Baden-Württembergs?

Seite 20

Ausleihstellen für entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien

Seite 24

Satire: Geringfügige gedankliche Anbindungen, ausgehend von einer Intensi tätszerstreuungsperipherie ...

Seite 26

**Rezensionen**

Seite 27

**Informationen**

Seite 31

## Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

„Aktionsorientiertes Lernen“ sollte ursprünglich das Schwerpunktthema für dieses Heft lauten, und unsere Gastredaktion sollte das Schulreferat beim Österreichischen Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE) in Wien sein. Aus verschiedenen Gründen, die hier nicht ausgebreitet werden sollen, konnte dieses Vorhaben nicht realisiert werden. Das ist der Grund, warum Sie in diesem Heft den Schwerpunkt „Aktionsorientiertes Lernen in der Entwicklungspädagogik“ nur am Rande behandelt finden, keinesfalls aber in der ursprünglich geplanten Breite. Vielleicht spiegelt dieses mißglückte Vorhaben auch ein wenig die bezeichnende Erfahrung wider, daß Aktionsorientiertes Lernen eben ein Lernen in und durch die Aktion ist und nicht ein reflektiertes, theoretisches Nachdenken benötigt. Wer lernen will, was Aktionsorientiertes Lernen ist, so könnte man zuspitzend behaupten, muß eben aktionsorientiert lernen – und nicht einen Aufsatz dazu lesen.

Ich glaube, daß es trotzdem sinnvoll sein kann, gelegentlich innezuhalten und darüber nachzudenken. Sonst läuft man Gefahr, in Aktionismus abgleitet, also in Aktivität, um ihrer selbst willen. Vor allem der Beitrag von Karl A. Thumm „Die Praxis – ein pädagogischer Mythos?“ dürfte diesen Anspruch implizieren, und seine Provokation ist gewollt. Seine These, wonach die entscheidenden Schlachten der Entwicklungspädagogik in der „Theorie“ und nicht in der „Praxis“ geschlagen werden, dürfte auf Kritik stoßen. Sie ist erwünscht.

Neben diesem Theoriebeitrag finden wir aber auch mehrere reflektierte Erfahrungsberichte aus pädagogischen Praxisfeldern. Wolfgang Gasser berichtet von den Erfahrungen mit dem Aktionsorientierten Lernen in Österreich. Wolfgang Pfaffenberger legt sich Rechenschaft ab über die didaktischen und methodischen Grundsätze seiner schulischen Entwicklungspädagogik. Klaus Seitz Bestandsaufnahme aus Baden-Württemberg ist deprimierend. Man kann nur hoffen, daß es in anderen Bundesländern anders aussieht. Wer von unseren Lesern würde davon berichten?

Das Heft beginnt aber mit einem grundsätzlichen Beitrag von Jürgen Oelkers, der einer für Entwicklungspädagogik zentralen Frage nachgeht: „Die Moderne – ein pädagogisches Projekt?“.

Lesen Sie selbst!

Alfred K. Tremel

Denkingen, den 23. 10. 1987

Karl A. Thumm

# Die Praxis

## – ein pädagogischer Mythos?

### Anmerkungen zum Aktionsorientierten Lernen

### und anderen Begriffskonjunkturen

Es gibt Wörter, da wird es uns warm ums Herz, wenn wir sie hören. „Freiheit“, „Gerechtigkeit“, „Frieden“ oder „Liebe“ gehören dazu. „Wärmemetaphern“ nannte sie Niklas Luhmann einmal treffend, aber abwertend. Natürlich gibt es auch „Kältemetaphern“, Wörter, bei deren Klang es uns friert: „Systemrationalität“ oder „Funktionalität“ zum Beispiel. Was je nachdem als Wärmemetapher oder aber als Kältemetapher empfunden wird, das steht nicht ein für allemal fest, sondern ändert sich mit den Zeiten. Es gibt nicht nur Theoriekonjunkturen, sondern auch Begriffskonjunkturen. Die Begriff

---

**Es gibt nicht nur Theoriekonjunkturen, sondern auch Begriffskonjunkturen.**

---

„Praxis“, „Erfahrung“, „Aktion“, „Erfahrungsorientiertes Lernen“, „Handlungsorientiertes Lernen“, „Aktionsorientiertes Lernen“ oder „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ haben derzeit Konjunktur, ohne Zweifel. Nicht zuletzt in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit sind sie en vogue – spätestens seit Paulo Freire jede Theorie vor den Richterstuhl der Praxis zernte und – seine natürlich ausgenommen – als defizitär enttarnte. Das Todesurteil lautet: „Unnützes Blablabla!“.

Der Bedarf nach konkreten, sinnlich wahrnehmbaren, „ganzheitlichen“ Lernerfahrungen spiegelt eine allgemeine Erfahrung wider: Wir erfahren die Welt zunehmend indirekt, über artifizielle – verbale oder schriftliche – Darstellungen und damit als Erfahrungen Anderer. Unsere eigenen unmittelbaren Erfahrungen von Welt nehmen ab und werden zunehmend durch Erfahrungen von Erfahrungen Anderer ersetzt. Wir lernen durch Worte und Zeichen und nicht mehr – oder kaum mehr – durch unmittelbare Erfahrung einer Wirklichkeit, die noch weh tut, wenn man sich an ihr ritzt und die duftet, wenn man an ihr riecht. Die moderne Erfahrung heißt nun: „Die Rose ist eine

Rose ist eine Rose ...“ oder: „Stat rosa pristina nomine, nomina nuda tenemus“ – „Die Rose von einst steht nur noch als Name, uns bleiben nur nackte Namen“. Deshalb schrieb Umberto Eco, von dem dieses Zitat stammt, ein Buch über das Mittelalter und nicht über die Gegenwart; diese nämlich kennt er, wie er sagt, nur aus dem Fernsehen, das Mittelalter jedoch aus erster Hand.

Auf diesem Hintergrund erscheint die Konjunktur des Aktionsorientierten Lernens als Kompensation eines Verlustes von Wirklichkeit. Warum stört uns das? Warum empfinden wir dabei ein Gefühl des Mangels, des Verlustes? Warum tauschen wir nicht einfach die alte Wirklichkeit gegen die neue ein? Nun ich vermute, weil wir als Lebewesen evolutionär auf eine Umwelt präformiert sind, die konkret ist. Unsere biologische Ausstattung, und dazu gehören alle unsere Sinnesorgane, ist noch diejenige des Cro-Magnon-Menschen. Dieser lebte bekanntlich vor ca. 25.000 Jahren in Höhlen. Seine Sinnesorgane wurden auf eine Umwelt selektiert, die im Mittelbereich der Erfahrungen konstant und überschaubar war. Jeden Morgen ging die Sonne auf, und jeden

## ***Auf diesem Hintergrund erscheint die Konjunktur des Aktionsorientierten Lernens als Kompensation eines Verlustes von Wirklichkeit.***

Abend wieder unter. Von der Decke tropfte es, wenn es regnete, und im Winter trieb der Wind die Schneeflocken in das Feuer. Die erfahrene Welt war kalt, heiß, warm, schmerzvoll, hell oder dunkel, oder wie auch immer, aber auf jeden Fall konkret. Die Denkstruktur unserer Vorfahren – der heilige St. Piaget behüte uns – war konkret-operational, die Stufe der formal-operatorischen Phase wurde nie erreicht. Waren die Cro-Magnon-Menschen zu dumm dazu?

Nur wer die Gegenwart als das Ziel der Vergangenheit mißversteht – während er in Wirklichkeit nur den Gipfel der eigenen Selbstüberschätzung erreicht –, wird diese Frage bejahen. Die Abwertung der Vergangenheit ist eine Form der Abwertung des Anderen, des Fremden, und kompensiert die Angst des modernen Menschen vor der Erkenntnis, daß er vielleicht nur ein völlig unwichtiges, zufälliges und vorübergehendes Epiphänomen ist inmitten eines unendlichen und leeren Weltraums.

Die Cro-Magnon-Menschen, und damit wir, sind reich ausgestattet an Sinnesorganen auf die Welt gekommen. Und immer noch haben wir nicht nur Ohren zu hören und Augen zu sehen, sondern auch ein Geruchsorgan, das Bratwürste und den unsäglichen Geruch alter Schulhäuser wahrnehmen kann, ein Tast- und Empfindungsgefühl, das uns deutlich signalisiert, ob wir gestreichelt oder geschlagen werden. Und dann kommen wir alle in die Schule und lernen dort sehr schnell, daß alle unsere Sinnesorgane letzten Endes bloße Hilfsorgane für ein anderes Organ sind: unser **Gehirn**.

Der moderne Mensch ist ein Gehirnwesen und kein Sinneswesen mehr. Seine evolutionär unvergleichliche Leistungsfähigkeit gewann er nicht dadurch, daß er besser riechen, schmecken, hören, fühlen kann als seine Mitkonkurrenten um die Ressourcen, sondern daß sich seine interne mentale Leistungsfähigkeit ständig verbesserte. Sie ist um das 100000fache leistungsfähiger als die externe Verarbeitungskapazität seiner

Sinne. Während der Evolution wurde die Kapazität der sensorischen Eingänge nur unwesentlich vergrößert, dagegen haben sich die sekundären und tertiären Verarbeitungsregionen, die die sensorischen Impulse zu mentalen Prozessen verarbeiten, ständig verbessert. Was die primären visuellen Eingänge beispielsweise betrifft, etwa den optischen Nerv, unterscheidet sich der Mensch vom Frosch nicht sehr. Der Frosch hat etwa halb so viele Fasern wie der Mensch. Aber das Froschgehirn besitzt nur wenige Millionen Gehirnzellen während das menschliche Gehirn zwischen hundert Milliarden und einer Billion aufweist! Das Gehirn also ist des Menschen wichtigstes Sinnesorgan, denn auf jedes Neuron, das primäre Sinnesindrücke verarbeitet, kommen über 100000 Neurone, die diese Impulse zu mentalen Denkprozessen weiterverarbeiten.



Dabei darf man nicht vergessen: Das Gehirn ist eine geschlossene Anstalt. Es kommuniziert nur mit sich selbst und hat keine Möglichkeit andere als neuronale „Botschaften“ des Zentralnervensystems wahrzunehmen. Es arbeitet also nicht als eine Art Empfangsschalter, das die Pakete aufnimmt, die von den Sinnesorganen abgeschickt wurden. Ganz im Gegenteil, das menschliche Gehirn erhält seine ungeheure Leistungsfähigkeit gerade dadurch, daß es auf Distanz zu den Sinnesindrücken geht, daß es selbständig und konstruktiv ein Bild von Wirklichkeit malt und bei Bedarf damit experimentiert, es verändert, vergißt oder neu akzentuiert. Auf keinen Fall wird die Wirklichkeit quasi durch die Sinnesorgane in das Gehirn transportiert, wie das mancher sich vielleicht schlicht vorstellen mag. Unser Gehirn konstruiert selbst, was es als Wirklichkeit wahrnimmt. Wer sagt uns denn, daß die Wirklichkeit konkret ist? Unser Gehirn natürlich, nicht die Wirklichkeit. Also ist die Wirklichkeit abstrakt und nicht konkret. Nicht die Praxis ist deshalb vor der Theorie, sondern umgekehrt. Die Theorie ist vor der Pra-

xis, weil unser Gehirn recht abstrakt erst das konstituiert, was es als Praxis wahrnimmt.

---

***Wir Menschen sind fürs Konkrete geschaffen. Unsere Sinne wollen gereizt werden von konkreten Erfahrungen, denn dafür sind sie geschaffen.***

---

Sinnesindrücke sind dabei nicht unbedingt notwendig. Bekanntlich können wir uns Wirklichkeiten beliebig konstruieren. Aber Sinneswahrnehmungen werden uns dann recht schnell signalisieren, wenn eine solche Konstruktion völlig daneben liegt. Individuelle und kollektive Weltbildkonstruktion können bekannterweise an der Wirklichkeit scheitern. Die Umwelt legt also für das menschliche Gehirn gewissermaßen ex negativum eine Grenze fest, innerhalb deren es Wirklichkeit selbst organisieren kann. Sie wird uns allerdings nie sagen, wie sie wirklich ist. Was wirklich ist, das ist immer das Produkt unserer abstrakten mentalen Vorstellungen über das was wirklich ist.

---

***Wer sagt uns denn, daß die Wirklichkeit konkret ist? Unser Gehirn natürlich, nicht die Wirklichkeit. Also ist die Wirklichkeit abstrakt und nicht konkret.***

---

Es ist sicher kein Zufall, daß der Mensch der Moderne seine Sinnesorgane sehr selektiv benützt. Die Aufnahmekapazität im optischen Kanal umfaßt beim Menschen etwa 3000000 bit/sec; dagegen fallen die Leistungsfähigkeit des akustischen Kanals, vor allem aber des taktilen und des olfaktorischen Kanals stark ab. Der gustative Kanal (Geschmackssinn) erreicht gerade noch 10/ bit/sec. Deshalb haben wir eine Buch-

und Leseschule und keine Schule des Geschmacks oder des Gefühls. Der optische Kanal ist der leistungsfähigste für das menschliche Gehirn und wird deshalb am meisten benützt – nicht um die optischen Signale dort zu speichern, sondern um dessen autopoietische Verrechnungsfähigkeit zu reizen. Die Speicherkapazität des menschlichen Gehirns ist äußerst gering: sie beträgt höchstens 0,7 bit/sec., eine wirklich schwache Leistung, die uns noch einmal daran erinnert, daß es nicht um Speicherung, sondern um Konstruktion, nicht um Informationsübertragung, sondern um Informationsproduktion, und nicht um konkrete Erfahrungen geht, sondern um abstrakte Erkenntnisse.

**Abstraktes Denken ist kein unnützes Glasperlenspiel, sondern so gesehen ein harter Zwang, hinter den es kein Zurück mehr gibt.**

Abstraktes Denken ist so gesehen kein unnützes Glasperlenspiel, sondern ein harter Zwang, hinter den es kein Zurück mehr gibt. Die Sehnsucht nach konkreten, ganzheitlichen Erfahrungen aber ist das Heimweh nach einer vergangenen Wirklichkeit, einer Wirklichkeit, die unsere Gehirne damals als konkret definiert hat und für die unsere biologische Ausstattung schließlich auch geschaffen wurde. Diese Sehnsucht ist legitim und problematisch in einem. Legitim, weil unsere Sinne gereizt werden wollen von einer Umwelt, die man unmittelbar hören, riechen, fühlen, schmecken und sehen kann. Aktionsorientiertes –, Erfahrungsorientiertes Lernen kann deshalb für den Lernenden selbst ungemain befriedigend und beglückend sein. Ontogenetisch kann und soll deshalb jedes Lernen mit der Verarbeitung konkreter Erfahrungen beginnen. Nur dort, wo es hier auch schon endet, wird es problematisch, weil wir dann immer Kind bleiben und nicht erwachsen werden. Die Probleme auf der phylogentischer Ebene, unsere kollektiven Überlebensprobleme, können damit nicht gelöst werden. Eine Gesellschaft, die so kom-



plex und abstrakt ihre Umwelt organisiert, wie unsere gegenwärtige Weltgesellschaft wird die daraus entstehenden Folgeprobleme auch nur mithilfe komplexer und abstrakter kognitiver Lernprozesse lösen können, und das heißt: über den Kopf. Unsere Sehnsucht nach konkreten Erfahrungen gründet im phylogenetischen Erbe unserer Gene, während jedoch unsere Überlebensprobleme nach einer abstrakten Lösung schreien, weil sie abstrakter Natur sind. Unserer Alltagsverstand sträubt sich, dies einzusehen:

– Blitzsauber geputzte Atomwaffenstrahlen Sauberkeit und Ordnung aus und nicht Verderben und morbide Unordnung. Diese Folgen müssen wir uns kognitiv, und damit abstrakt, bewußt machen.

– Chemische Reinigungsmittel suggerieren Reinheit und Sauberkeit und nicht das Gegenteil: Verschmutzung, Verunreinigung und Zerstörung der Natur. Daß nicht der Schmutz unserer Kleider und unseres Geschirrs die Welt verschmutzt, sondern die Reinigungsmittel, das müssen wir uns wieder kognitiv, und damit abstrakt, bewußt machen.

– Alle prozentualen Wachstumsraten, seien es Gehaltserhöhungen, Gewinnraten, Inflationsraten, Bevölkerungswachstum ect. signalisieren Normalität, Wachstum und Leben – und nicht eine evolutionäre Sackgasse und den Tod einer ganzen Gattung. Daß Expo-

**Nur wer die Gegenwart als Ziel der Vergangenheit mißversteht..., wird glauben, daß wir gescheiter als die Cro-Magnon-Menschen sind.**

# WECHSELWIRKUNG

Zeitschrift für  
TECHNIK NATURWISSENSCHAFT  
GESELLSCHAFT

WECHSELWIRKUNG berichtet über politische Aktivitäten im naturwissenschaftlich-technischen Bereich, Gewerkschaftsarbeit und soziale Konflikte. WECHSELWIRKUNG analysiert die soziale, politische und ökonomische Funktion von Wissenschaft und Technik und zeigt deren Perspektiven und Alternativen auf. WECHSELWIRKUNG ist ein Diskussionsforum für Naturwissenschaftler, Ingenieure und Techniker. WECHSELWIRKUNG erscheint vierteljährlich.

Z. 204, Jg. 9.2. Quartal, Mai 87

A 804 F. Nr. 33

# WECHSELWIRKUNG

TECHNIK NATURWISSENSCHAFT  
GESELLSCHAFT



High-Tech  
und »Dritte Welt«

David Bohm • Cabot für Adam • Führer • Die Robert C. Gallo Story • Das Jahr 1 nach Tschernobyl • Strahlenschutzverordnung

Nr. 33, Mai 1987

Schwerpunkt:

High-tech und »Dritte Welt«: Wege ins goldene Zeitalter? • Informatik in Ostafrika • Computerpolitik in Indien • Schwellenländer im internationalen Wettbewerb • Arbeitskreis »Informatik und Dritte Welt« in der GI • Wehre Dich, Du Frau, Du Schwarze •

Weitere Themen:

Zur Arbeit von David Bohm • Zur historischen Grundlage des »Männermythos« Computer • Gedanken zur Zukunft des Fahrrades • Die Robert C. Gallo Story • Das Jahr 1 nach Tschernobyl • Zur Novellierung der Strahlenschutzverordnung • Aktiv gegen Strahlen •

Bestellungen an WECHSELWIRKUNG  
Gnelsonastr. 2, 1000 Berlin 61  
DM 7,- Einzelheft (+ Versandkosten)  
DM 28,- Abonnement für 4 Hefte (incl. Versandkosten); erscheint vierteljährlich

## Unsere Sehnsucht nach konkreten Erfahrungen gründet im phylogenetischen Erbe unserer Gene.

ENTIALKURVEN auf dieser endlichen Welt langfristig prinzipiell Todeskurven sind, Anzeichen höchster Überlebensgefahr, das müssen wir uns wieder durch eine recht abstrakte kognitive Rechnung vor Augen holen.

– Auch bei der Lösung des Welthungerproblems, um ein letztes Beispiel zu geben, versagen unsere Sinnesorgane. Nicht mehr Weizen nach Afrika und nicht eine zweite Mutter Theresa werden es, wenn überhaupt, lösen können, sondern nur ein Set komplexer Strukturänderungen, wie ein anderes Natur- und Menschenbild, eine andere Definition von Fortschritt und Rückschritt, von gut und böse, von Sein und Sollen, ein anderes kollektives Vermehrungsverhalten, eine prinzipiell andere Form von (entdifferenzierten) Problemlösungsformen, ein anderer Umgang mit Ressourcen, eine andere Medizin, Wissenschaft und Erziehung, ein anderes Weltwirtschaftssystem, andere Kinderträume und vieles andere mehr – kurzum die Lösung ist abstrakt und nicht konkret.

## Nicht die Praxis, sondern die Theorie ist zuerst da.



Sollen wir uns also von den Füßen auf den Kopf stellen? Das ist nicht nur ungewohnt und sehr unpraktisch, sondern auch sehr gefährlich. Unser Kopf ist evolutionär gesehen ein Extremorgan mit einer recht kurzen Erprobungszeit, ganz im Gegensatz zu unseren Füßen. Vielleicht leben wir deshalb alle gerne (evolutionär-)frühkindliche Regressionen aus und sehnen uns nach überschaubaren, konkreten Erfahrungen, die wir zu Fuß erwandern und mit den Händen greifen können. Und immer hoffen wir in unserer Einfalt, daß die konkrete Tat des Einzelnen die so abstrakten und komplexen Probleme wie einen gordischen Knoten zu durchhauen vermag, während unser alter ego jedoch resignativ schon lange weiß: Alles könnte anders sein, und nichts mehr kann ich ändern.

## Der Mythos der Praxis ist selbst eine Theorie.

So entpuppt sich der Mythos der Praxis selbst als eine Theorie. Als eine Theorie unserer Kindheit. Wir müssen erwachsen werden, auch auf die Gefahr hin, daß es entsetzlich sein wird. Wer nur kontrafaktisch erwartet, wird ständig beleidigt sein, wenn die Welt ist wie sie ist.



Sergio de Magalhaes Jaguaribe

PS. „Kalt ist's im Skriptorium, der Daumen schmerzt mich. Ich gehe und hinterlasse dies Schreiben, ich weiß nicht, für wen, ich weiß auch nicht mehr, worüber: *Stat rosa pristina nomine, nomina nuda tenemus.*“ (U. Eco: Der Name der Rose. S. 635)

(...)Das andere Unterrichtsprinzip, die Handlungsorientierung reagiert auf die Tatsache, daß es um die Welt nicht zum besten bestellt ist. Aus der Misere, so die Überzeugung, kann man sich nur handelnd befreien – möglichst bevor es zu spät ist, und es ist immer „fünf vor zwölf“. Nun sind aber die heutigen realen Schwierigkeiten genau dadurch entstanden, daß gehandelt wurde (und in der Regel immer „kurz vor zwölf“, um nämlich anstehende Schwierigkeiten zu bewältigen). Das Ethos des Handelns ist ein bürgerliches; der Zwang zum Handeln, zum Machen, zum Verändern (und nicht zum Gestalten) zeichnet den Bürger aus. Gleichzeitig, und dies erklärt den Erfolg der Handlungsforderung, kompensiert das Handeln die Beliebigkeit der Spätmoderne, denn Handeln setzt Zwecke voraus und bindet den Handelnden in sein Handeln ein. Zur Kompensation der Beliebigkeit bedarf es deshalb immer neuen Handelns. Der Handlungszwang ist geboren, wobei Geschäftigkeit in der Regel mit Effektivität wechselt wird. Handeln als Engagement gewährt Sinn nicht als Ergebnis, sondern als Vollzug. Das Handeln wird zur Betriebsamkeit, sofern und weil außerhalb des Vollzugs Sinn nicht mehr ausmachbar ist.

Die Besinnung, die *Kontemplation* könnte vielleicht das praktische Verhalten sein, das die Schwierigkeiten meistern kann, die sich heute für uns ergeben. Die Kontemplation birgt ein ästhetisches Moment in sich, das die Objektivität nicht beherrschen möchte, sondern die Dinge im Sinne des späteren Heidegger sein-läßt. Damit wäre in der Kontemplation das instrumentelle Denken, das auch noch das Engagement beherrscht, überwunden. Der Einzelne wird nicht einem Allgemeinen unterworfen und nicht auf einen Zweck hin funktionalisiert.

(...)Handeln gilt grundsätzlich als moralisch wertvoller als Nichtstun: „Wir haben wenigstens etwas dagegen unternommen!“ Heutige Pädagogen machen das Handeln zum Interpretationsmuster der möglichen Weltbezüge überhaupt. Der Neid der Geschäftigen auf den Müßigen verwandelte auch den Philosophieunterricht in „Arbeitsunterricht“. Dächte man statt von der Pädagogik von der Philosophie her, fiel auf, daß in der Philosophie auch die Praxis als Denken geschieht, nicht als Handeln. Praxis wird vom Philosophen gedacht, und dieses Denken ist Handlung. Die Theorie ist die Praxis des Philosophen. Handlungen außerhalb des Denkens sind keine philosophischen.

(...)An die Stelle von Handlungsorientierung setze ich Denkorientierung, an die Stelle von Kommunikation setze ich Kontemplation. Philosophie ist Theorie. Theorie ist eine Form von Praxis. Theorie ist die höchste Form menschlicher Praxis. Theorie ist vom Leben nicht getrennt, Theorie ist mit dem Leben verwoben. Theorie ohne Leben ist blind und stumm, Leben ohne Theorie verroht. Nur das Denken macht das Leben schön und Leben das Denken.

(Wulff D. Rehfus: *Denkorientierung und Kontemplation. Philosophie lernen nach dem Ende der Philosophie in der Postmoderne.* In: *Information Philosophie 4/1987 S. 14 u. 16*)