



Leseprobe aus Burghardt und Zirfas, Der pädagogische Takt. Eine
erziehungswissenschaftliche Problemformel, ISBN 978-3-7799-3986-3
© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3986-3](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3986-3)

1. Der pädagogische Takt. Eine Einführung

„Wir sprechen von Takt, Verständigkeit, Klugheit und Geist,
indem wir von denselben Menschen sagen,
sie hätten Takt und Geist und seien klug und verständig.
Denn alle diese Fähigkeiten beziehen sich auf das Letzte und Einzelne.“
(Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, 1143a)

1.1. Pädagogische Aktualität

Wer heute über den pädagogischen Takt spricht, der muss diese Thematik wohl zunächst einmal begründen. Denn auf den ersten Blick scheint es sich um einen antiquierten Begriff zu handeln, der von Johann Friedrich Herbart (1776–1841) im Kontext der Professionalisierungsbemühungen der Lehrerschaft zu Beginn des 19. Jahrhundert entwickelt wurde, um den Hiatus zwischen Theorie und Praxis im Unterricht und in der Erziehung begrifflich zu präzisieren. Und es scheint wiederum so, dass die Entwicklung dieses Begriffs über die Entwicklung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihre Konzentration auf den pädagogischen Bezug spätestens 1962 mit Jacob Muths Text *Pädagogischer Takt* systematisch zu seinem Abschluss gekommen wäre. Es finden sich zwar auch danach noch gelegentlich Erwähnungen und Theoretisierungen des pädagogischen Takts; doch wurde er dabei lediglich in einzelnen Aspekten diskutiert und fand generell – abgesehen von mahnenden Appellen gegenüber allzu naiven „Umsetzungen“ theoretischer oder empirischer Einsichten in die pädagogische Praxis – kaum noch Beachtung.

Die kaum kontinuierlich stattfindende pädagogische Debatte zum pädagogischen Takt legt die Vermutung nahe, dass wir es hierbei mit einem theoretisch wie praktisch schwer abgrenzbaren Begriff auf der einen und einem hoch aufgeladenen Begriff auf der anderen Seite zu tun haben, der gleichermaßen einen emotionalen, sozialen und moralischen Zugang zur pädagogischen Klientel garantiert. Insofern gerät dieser Begriff leicht in den Zusammenhang einer „Mystifizierung pädagogisch-professionellen Handelns“, die mit Strategien einer „Selbstimmunisierung und Selbstlegitimierung“ operiert, um einer wissenschaftlich nicht aufgeklärten pädagogischen Praxis doch noch eine gewisse Dignität zu verschaffen (vgl. Müller 2015, S. 13).

Dabei markiert der Terminus pädagogischer Takt eine zentrale Perspektive des Spannungsfeldes von Bestimmtheit und Unbestimmtheit in Erziehung, Bildung und Unterricht, das zwar nicht in systematische „Bestimmtheit“ und

empirische „Eindeutigkeit“ überführbar ist, wohl aber in theoretischer und empirischer wie auch in praktischer Hinsicht unter wechselnden kulturellen und historischen Bedingungen der klärenden Auslegung bedarf. Ungeachtet der enormen kulturellen und historischen Variabilität des pädagogischen Takts und seines über die Kulturen- und Epochengrenzen hinweg beobachtbaren hohen Verbreitungsgrades sowie ungeachtet seiner kasuistischen Variabilität und Plastizität soll davon ausgegangen werden, dass das angesprochene pädagogische Spannungsfeld von Bestimmtheit und Unbestimmtheit – oder auch von Sicherheit und Unsicherheit, von Notwendigkeit und Kontingenz, von Gewissheit und Ungewissheit – ein spezifisch modernes pädagogisches Phänomen darstellt und dass der pädagogische Takt als „Antwort“ auf diese als prekär und widersprüchlich wahrgenommene Situation verstanden werden kann.

Die Thematik des pädagogischen Takts bietet insofern vielfältige Perspektiven einerseits auf das Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis sowie andererseits auf Bedeutungslogiken und Problematiken des pädagogischen Denkens und Handelns. Insofern kommt auch in den Blick, inwieweit der pädagogische Takt als Kern pädagogischer Professionalität verstanden werden kann. Dabei erscheint das oftmals konstatierte Technologieproblem der Pädagogik – der unsicheren Überführung von wissenschaftlichen Erkenntnissen der Theorie und der Praxis in passgenaue praktische Handlungen mit gewünschten Effekten – eher als Gewinn denn als Verlust. Denn gerade dieses Problem generiert immer wieder neue theoretische wie praktische Reflexionshorizonte, und damit eine pädagogische Unruhe, die stetig über Verbesserungen im Hinblick auf pädagogische Zielsetzungen wie Didaktiken und Methodiken reflektiert. Diese pädagogische Unruhe lässt sich wie in einem Brennglas im Begriff des pädagogischen Takts bündeln. Denn: „Der pädagogischen Theorie gereicht es zum Verderben, wenn man glaubt, es ließen sich Regeln aufstellen, die das Prinzip ihrer eigenen Anwendung schon in sich trügen“ (Schleiermacher, zit. nach Seichter 2015, S. 44). Der Begriff pädagogischer Takt zeigt ein spezifisches Problembewusstsein an, das mit den Fragen nach Bestimmbarkeit und Unbestimmbarkeit, nach Sicherheit und Unsicherheit sowie nach Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit pädagogischen Handelns verbunden ist. Insofern lässt sich mit Hans Rüdiger Müller (2015, S. 22) fragen, ob es eine „Theorie des pädagogischen Takts“ überhaupt geben kann, wenn darunter eine „Kunst des richtigen Verhaltens in pädagogischen Interaktionen“ gemeint ist, die je nach Situation, je nach Verhaltensbegriff und je nach pädagogischer Intention unterschiedlich aufgefasst werden muss. Der pädagogische Takt scheint jedenfalls nicht restlos in begriffliche und theoretische Zusammenhänge überführbar zu sein. Allerdings trifft dieser Umstand für die allermeisten pädagogischen Begrifflichkeiten zu, denen man einen „szientistisch nicht einholbaren Sinn“ (Blankertz, zit. n. Mollenhauer 1983, S. 7) unterstellen kann.

Wir gehen im Folgenden davon aus, dass es nicht nur eine solche Theorie geben kann, sondern halten es für erforderlich, dass es eine solche Theorie geben muss. Versteht man unter einer Theorie ein (wissenschaftlich) strukturiertes, anspruchsvolles Wissen, das sich durch eine klare Begrifflichkeit, zentrale Bestimmungsfaktoren eines Sachverhaltes, der Strukturierung dieser Faktoren, durch definierte Verfahren zur Erlangung dieses Wissens und schließlich durch systematische Aussagen, die sich durch Widerspruchsfreiheit und Generalisierbarkeit auszeichnen, definieren lässt, so kann man zweifelsohne von einer Theorie des pädagogischen Takts sprechen. Im Grunde versuchen wir in diesem Buch nichts anderes als ein Wissen vom pädagogischen Takt zu erarbeiten, das begrifflich so eindeutig wie möglich ist. Wir versuchen seine zentralen Momente zu strukturieren, um diese dann in systematische pädagogische Aussagen zu überführen. Und wir verfolgen dabei die Ziele, die man auch gemeinhin mit (pädagogischen) Theorien verbindet: das Verstehen, Analysieren und Strukturieren eines Sachverhalts, hier des erzieherischen und didaktischen Handelns; das Vergleichen mit anderen Tätigkeiten etwa des therapeutischen Geschehens, das Legitimieren von pädagogischen Tätigkeiten, das Problematisieren und Kritisieren von erzieherischen und didaktischen Prozessen und schließlich auch das Entwerfen und Weiterentwickeln pädagogischen Denkens und Handelns. Diese Funktionen einer Theorie im Allgemeinen lassen sich auch mühelos mit einer Theorie des pädagogischen Takts in Verbindung bringen – wie im Folgenden gezeigt wird.

In dem hier vorliegenden Versuch einer Rekonstruktion und Diskussion der Begrifflichkeiten des pädagogischen Takts geht es nicht um einen nostalgischen Rückgriff auf eine überholte pädagogische Figur des 19. Jahrhunderts, die mit einer Fülle von Anforderungen und Hoffnungen aufgeladen ist. Die Darstellung des pädagogischen Takts soll also keinesfalls das Bild einer guten alten pädagogischen Zeit heraufbeschwören, in der man die Zöglinge ganzheitlich wahrgenommen hat, ihnen emphatisch entgegengekommen ist und sie angemessen unterstützt hat, indem man zugleich pädagogisch wissenschaftliche Erkenntnisse sowie praktische und empirische Erfahrungen theoretisch anschlussfähig gemacht hat. Ganz im Gegenteil soll diesem traditionellen, harmonistischen und unproblematischen Bild des pädagogischen Takts, das ebenso anspruchsvoll und umfassend wie unerfüllbar und unkontrollierbar ist, eine Theorie entgegengehalten werden, die nicht nur die Möglichkeiten, sondern auch die Grenzen des erzieherischen und unterrichtlichen Einwirkens betont. Der pädagogische Takt wird hier dezidiert nicht als Lösungsformel für pädagogische Probleme, sondern als *Problematisierungsformel* für pädagogische Sachverhalte verstanden. Unter diesem Begriff verstehen wir im Sinne des Lateinischen „*problema*“ den pädagogischen Takt als etwas „Vor-gelegtes“, Aufgegebenes, als unhintergehbare pädagogische Frage. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel zielt dementsprechend primär nicht auf Lösungen, sondern auf die

Erzeugung und die Diskussion von pädagogischen Sachverhalten; sie bestimmt die Problematizität bestimmter pädagogischer Handlungsweisen und Institutionen und identifiziert und differenziert die Dimensionen der damit verbundenen Probleme. Eine Problemformel des pädagogischen Takts bietet insofern kein technisches Wissen; indem sie erziehungswissenschaftliche Grundlagenarbeit betreibt, hat sie keine eindeutigen Antworten darauf, wie man sich in konkreten Fällen zu verhalten habe und wie nicht. Ihre pädagogische Anwendbarkeit – ihre *techné* – besteht darin, einen pädagogischen Denk- und Handlungsrahmen zu definieren, innerhalb dessen pädagogisches Denken und Handeln stattfinden kann – und aus dem Blickwinkel des Takts auch stattfinden sollte. Insofern ist dieses Wissen im Sinne einer pädagogischen Praxeologie auch verantwortlich. So gesehen, bleibt das Theorie-Praxis-Problem auch im Lichte der Problemformel pädagogischer Takt weiterhin offen und ungelöst. Eine Theorie des pädagogischen Takts hat die Praxis des pädagogischen Denkens und Handelns zum Gegenstand; ihr Zweck liegt außerhalb ihrer selbst, nämlich im pädagogischen Denken und Handeln.

Die Arbeit an der Problemformel pädagogischer Takt verfolgen wir in drei Hinsichten: In einer primär *rekonstruktiven* Hinsicht, die historisch bedeutsame, wichtige Modelle des pädagogischen Takts in ihren grundlegenden Aspekten darstellt, analysiert und systematisiert (z. B. Herbart, Muth). In einer *konstruktiven* Perspektive, die bedeutsame, bislang in der Geschichte der Pädagogik vernachlässigte Dimensionen des Takts aufgreift und ausarbeitet (z. B. ästhetische und ethische Dimensionen). Und schließlich in einem *dekonstruktiven* Blickwinkel, der nicht nur als kritische Aufarbeitung der bislang erfolgten Modellgeschichte oder als Diskussion der eigenen konstruktiven Ergänzungen, sondern auch als Eröffnung vielfältiger Lesarten des pädagogischen Takts verstanden werden soll. Hierzu soll uns vor allem ein Blick auf den japanischen Takt helfen.

Im Diskursfeld des pädagogischen Takts verschränken sich – gerade durch den intendierten engen Konnex von Theorie und Praxis – die drängenden Fragen der Verwissenschaftlichung und Professionalisierung der pädagogischen Berufe. Insofern ist es auch kein Zufall, dass sich in jüngster Zeit die Sozial- und Erziehungswissenschaften diesem Begriff wieder intensiver zuwenden (vgl. Gödde/Zirfas 2012; Burghardt/Krinninger/Seichter 2015). Zudem werden in den unterschiedlichen Diskursen um pädagogische Anerkennung, Bestätigung und Wertschätzung bzw. um Diffamierung, Diskriminierung und Verletzung oder auch in den Debatten um pädagogische Professionalität und Kompetenz die Fragestellungen des pädagogischen Takts – oftmals implizit – mitverhandelt.

1.2. Pädagogische Motive

Für die Aktualität des Themas pädagogischer Takt gibt es mehrere Gründe. Diese sollen hier skizzenhaft aufgeführt werden. Es handelt sich dabei um ein historisches, ein ethisches, ein problematisches, ein soziales und ein professionelles Motiv.

1.2.1. Das historische Motiv

Der Begriff des pädagogischen Takts ist deshalb aktuell, weil man es in den unterschiedlichen pädagogischen Settings mit tendenziell immer unüberschaubarer werdenden Situationen zu tun hat, auf die man – pädagogisch – eine Antwort finden muss. Schon an den nun folgenden erziehungswissenschaftlichen Schlagworten wie Individualisierung und Biographisierung, Heterogenität und Globalisierung, Dynamisierung und Flexibilisierung, Pluralität an Werte- und Habitusformen, Inter-, Multi- und Transkulturalität, Subjektivierung und Kollektivierung u. v. a. m. lässt sich ablesen, dass man in der Pädagogik mit einer Zunahme an kultureller, sozialer und individueller „Unübersichtlichkeit“ zu rechnen hat. Je unübersichtlicher die moderne pädagogische Situation gerade auch im alltäglichen zwischenmenschlichen Leben wird, desto eher werden Formen der Toleranz und Anerkennung eingefordert und pädagogische Praktiken des schonenden Umgangs mit dem Fremden reklamiert. Die modernen Menschen werden sensibel für Anerkennungsdefizite, Verletzungen und Diskriminierungen (vgl. Burghardt et al. 2017).

Es ist daher kein Zufall, dass Herbart sein Konzept des pädagogischen Takts zu Beginn des 19. Jahrhunderts, d. h. in einem Zeitalter entwickelte, in dem sich die oben genannten Schlagworte schon als empirisch-historische Prozesse anbahnten. Denn mit den genannten Tendenzen geht auch eine Ungewissheit des pädagogischen Denkens und Handelns einher, die tendenziell die Folgen intendierter pädagogischer Einwirkungen aufgrund von Individualisierung, Heterogenität etc. immer prekärer werden lässt. In diesem Sinne erscheint es durchaus plausibel, dass die Entwicklung des pädagogischen Taktbegriffs in die Zeit der pädagogischen Aufklärung fällt, in der pädagogische Fragen nach dem individuellen Glück des Kindes (das durchaus noch für die Belange der Gesellschaft instrumentalisiert werden konnte) oder dem Nutzen der Gesellschaft, nach der Entwicklung von Selbstständigkeit und Autonomie aller Menschen, nach einer möglichst allgemeingültigen, vernünftigen und gewaltfreien Erziehung, nach der Förderung von Interessen und Lernkapazitäten, aber auch nach einer sozialpädagogischen Erziehung der Armen zur „Industriosität“ ihren Anfang nahmen. In diesen Zeiten der großen pädagogischen Aspirationen war ein

„Medium“ erforderlich, dass die „Lücke“ zwischen den hehren Erwartungen und Hoffnungen auf der einen und den Realitäten und Banalitäten des schulischen Alltags auf der anderen Seite schließen sollte, nämlich der pädagogische Takt. Dieser hatte dafür zu sorgen, dass der intendierte Fortschritt des Einzelnen und der Gesellschaft im und durch den schulischen Unterricht zuwege gebracht werden konnte.

Theodor W. Adorno bringt es auf den soziologischen Punkt:

„Hat doch Takt seine genaue historische Stunde. Es ist die, in welcher das bürgerliche Individuum des absolutistischen Zwangs ledig ward. Frei und einsam steht es für sich selber ein, während die vom Absolutismus entwickelten Formen hierarchischer Achtung und Rücksicht, ihres ökonomischen Grundes und ihrer bedrohlichen Gewalt entäußert, gerade noch gegenwärtig genug sind, um das Zusammenleben innerhalb bevorzugter Gruppen erträglich zu machen“ (Adorno 1962, S. 36 f.).

Es wäre ein durchaus lohnenswertes Projekt, diese historische und dialektische Bemerkung Adornos in den beginnenden Emanzipationsbewegungen der Aufklärungspädagogiken nachzuzeichnen, die in einem Zug die Autonomie der einzelnen Menschen und damit auch diejenige breiter, unterprivilegierter Bevölkerungsschichten fördern und zugleich die individuelle und kollektive Selbstentfaltung in einem obrigkeitkonformen Sinne disziplinieren und kanalisieren wollten (vgl. Hermann 1981).

In diesen historischen Zusammenhang des Ende des Absolutismus und den Beginn der bürgerlichen Gesellschaft gehören auch die Überlegungen von Adolph Freiherr Knigge, der 1788 im 1. Kapitel seines Buches *Über den Umgang mit Menschen* schrieb: „Enthülle nie auf unedle Art die Schwächen Deiner Nebenmenschen, um Dich zu erheben! Ziehe nicht ihre Fehler und Verirrungen an das Tageslicht, um auf ihre Unkosten zu schimmern!“ (Knigge 1991, S. 34). Er wies zudem darauf hin, dass man den taktvollen Umgang mit Menschen erlernen kann:

„Der, welchen nicht die Natur schon mit dieser glücklichen Anlage hat geboren werden lassen, erwerbe sich Studium der Menschen, eine gewisse Geschmeidigkeit, Geselligkeit, Nachgiebigkeit, Duldung, zu rechter Zeit Verleugnung, Gewalt über heftige Leidenschaften, Wachsamkeit auf sich selber und Heiterkeit des immer gleich gestimmten Gemüts; und er wird sich jene Kunst zu eigen machen; doch hüte man sich, dieselbe zu verwechseln mit der schändlichen, niedrigen Gefälligkeit des verworfenen Sklaven, der sich von jedem mißbrauchen läßt, sich jedem preisgibt; um eine Mahlzeit zu gewinnen, dem Schurken huldigt, und um eine Bedienung zu erhalten, zum Unrechte schweigt, zum Betrage die Hände bietet und die Dummheit vergöttert!“ (ebd., S. 14 f.).

Tatsächlich lässt sich historisch zeigen, dass der Takt ein moderner Begriff an der Schwelle der Neuzeit ist, der sich mit dem Zusammenbruch des Absolutis-

mus als Teil einer Subjektform des bürgerlichen Individuums konstituierte. Denn ab diesem Zeitpunkt reichten die überkommen konventionellen und rituellen Formen nicht mehr aus. Zumindest formal herrscht in der bürgerlichen Gesellschaft eine horizontale Orientierung, in der die Stellung des Einzelnen nicht mehr von Obrigkeiten und Autoritäten nach Belieben zugewiesen (oder aberkannt) wird. Somit verweist das pädagogische Problematisieren durch den Takt strukturell darauf, dass der Status und die Selbstachtung von Personen in der Moderne zentral von Mechanismen der Schonung und von Praktiken der Anerkennung abhängig sind, d. h. auch, dass die Identität von Personen enorm verletzlich ist, wenn ihr die „adäquate“ und taktvolle Behandlung vorenthalten wird.

Die spezifische Frage nach dem pädagogischen Takt entsteht mithin in einem Zeitalter, in dem soziale, politische, religiöse und pädagogische Ordnungsvorstellungen im Schwinden begriffen waren und andere Formen der Sensibilität im Umgang mit dem Anderen entwickelt wurden. So erscheint es nicht zufällig, dass Voltaire den Begriff „Takt“ (frz. tact) 1776 wohl erstmals verwendet hat. Am Ende des 18. Jahrhunderts, in der das Wohlbefinden und die Bildung des Einzelnen in der Gesellschaft mehr und mehr vom Takt des anderen Individuums abhängig wird, wird nicht nur in der Gesellschaft, sondern auch in der Pädagogik die Frage nach dem Takt verstärkt virulent. Und sie ist es, so kann man postulieren, bis heute geblieben. Deutlich wird hier, dass der Takt zwar in einer historisch-kulturellen Situation bedeutsam wird, in der eine intersubjektiv verbindliche Handlungspraxis und Etikette im Umbruch begriffen ist, und insofern eigentlich keine intersubjektive Verbindlichkeit reklamieren kann, diese aber doch impliziert.

1.2.2. Das ethische Motiv

Versteht man den Begriff des pädagogischen Takts als einen sozio-moralischen Begriff, so lässt er sich erstens als moralische Voraussetzung pädagogischen Denkens und Handelns, sozusagen als eine moralische Einstellung begreifen, die mit dem Gegenüber behutsam und angemessen umgeht. Wir haben es dann mit „einer Schonung des Verletzlicheren [zu tun], die sich der jeweils Stärkere freiwillig auferlegt“ (Blochmann 1951, S. 590). Zweitens betrifft dieser Begriff aber auch Momente des pädagogischen Wahrnehmens, Denkens und Handelns selbst – etwa in den Fragen, wie man dem pädagogischen Gegenüber gerecht werden kann oder welche Form an pädagogischer Solidarität mit dem Gegenüber angebracht erscheint. Drittens lässt sich der pädagogische Takt auch als eine Art Regulativ verstehen, mit dem man pädagogische Einstellungen, Praktiken und Werte kritisch zu hinterfragen in der Lage ist. Hierbei versprechen die Konzepte des pädagogischen Takts durch ihren mittleren Abstraktionsgrad