



Daniel Burghardt | Jörg Zirfas

Der pädagogische Takt

**Eine erziehungs-
wissenschaftliche
Problemformel**

BELTZ JUVENTA

Daniel Burghardt | Jörg Zirfas

Der pädagogische Takt.

Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel

Daniel Burghardt | Jörg Zirfas

Der pädagogische Takt.

Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel

BELTZ JUVENTA

Die Autoren

Daniel Burghardt, Dr. phil., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.

Jörg Zirfas, Dr. phil., ist Professor am Institut für Pädagogik, Vorstandsmitglied der Kommission Pädagogische Anthropologie der DGfE und des Interdisziplinären Zentrums Ästhetische Bildung an der FAU Erlangen-Nürnberg.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-3986-3 Print

ISBN 978-3-7799-5260-2 E-Book (PDF)

1. Auflage 2018

© 2018 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

1. Der pädagogische Takt. Eine Einführung	8
1.1. Pädagogische Aktualität	8
1.2. Pädagogische Motive	12
1.2.1. Das historische Motiv	12
1.2.2. Das ethische Motiv	14
1.2.3. Das problematische Motiv	15
1.2.4. Das soziale Motiv	17
1.2.5. Das professionelle Motiv	20
1.3. Definitionen, Begriffe und Bedeutungen	23
1.4. Allgemeine Pädagogik	28
1.5. Gedankengang	31
2. Historische Entwicklung	35
2.1. Der Ausgangspunkt: Johann Friedrich Herbart	35
2.2. Die Weiterführung: Der pädagogische Bezug in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Herman Nohl	44
2.3. Die Brückenschläge in die Gegenwart: Jacob Muth, Shoko Suzuki und Max van Manen	56
2.3.1. Jacob Muth	57
2.3.2. Shoko Suzuki	60
2.3.3. Max von Manen	62
2.4. Die aktuelle Situation: Heterogenität, Anerkennung und Inklusion	65
2.4.1. Heterogenität	67
2.4.2. Anerkennung	69
2.4.3. Inklusion	72
3. Anthropologische Grundlagen	75
3.1. Die Verletzlichkeit des Menschen	76
3.1.1. Körperlichkeit	78
3.1.2. Sinnlichkeit	80
3.1.3. Erscheinung	82
3.1.4. Symbolik	84
3.2. Die (Un-)Verbundenheit des Sozialen	86
3.2.1. Übertragung und Gegenübertragung	89
3.2.2. Geschlecht	91
3.2.3. Ethik	94
3.3. Die Anerkennung der Individualität	96
3.3.1. Anpassung und Autonomie	98
3.3.2. Schulpädagogik	100

3.4.	Die zeitliche Rahmung	104
3.4.1.	Die Pädagogik des Verweilens	107
3.4.2.	Das gegenwärtige Spielen	109
3.4.3.	Die Disziplinarzeit	111
4.	Asthetische und ethische Dimensionen	115
4.1.	Die Wahrnehmungsperspektive: Sichtbarkeit und Aufmerksamkeit	115
4.1.1.	Pädagogische Wahrnehmung	116
4.1.2.	Sichtbarkeit	118
4.1.3.	Pädagogisches (Sich) Zeigen	121
4.1.4.	Formen des taktvollen Blicks	124
4.2.	Die emotionale Perspektive: Mit- und Feingefühl	127
4.2.1.	Theorie des Gefühls	128
4.2.2.	Sympathie	129
4.2.3.	Zuneigung	129
4.2.4.	Wohlfühlen	130
4.2.5.	Mitleid und Mitgefühl	132
4.2.6.	Stellvertretende Gefühle	134
4.2.7.	Scham und Beschämung	135
4.3.	Die moralische Perspektive: Schonung, Respekt und Gerechtigkeit	139
4.3.1.	Das Maß und die Mitte	141
4.3.2.	Takt als Schutzvorrichtung	144
4.3.3.	Achtung, Respekt und Authentizität	146
4.3.4.	Selbst- und Anderengerechtigkeit	148
5.	Pädagogische Urteils- und Handlungsperspektiven	149
5.1.	Die Vermittlungen	149
5.1.1.	Anfang und Ende	151
5.1.2.	Gegenwart und Zukunft	152
5.1.3.	Erhaltung und Verbesserung	153
5.1.4.	Allmacht und Ohnmacht	153
5.1.5.	Individualisierung und Sozialisierung	155
5.1.6.	Gleichheit und Ungleichheit der Ausgangslagen	156
5.1.7.	Gegenwirkung und Unterstützung	157
5.1.8.	Ein Ausgleichmedium	158
5.2.	Der Umgang mit Dichotomien und Widersprüchen	159
5.2.1.	Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange (Kant)?	159
5.2.2.	Täuschung und Theater	163
5.2.3.	Das Aushalten von Antinomien	167
5.3.	Grenzen: Selbstachtung und Partizipation	170
5.3.1.	Selbstachtung	171
5.3.2.	Partizipation	177

5.4.	Die Kreativität: Zwischen Handlung und Struktur	181
5.4.1.	Erfahrung	182
5.4.2.	Wahrnehmung	184
5.4.3.	Unbewusstes	185
5.4.4.	Dispositiv	186
5.4.5.	Gegenbewegungen?	189
6.	Der pädagogische Takt in Japan	192
6.1.	Warum Japan?	192
6.2.	Ein Zugang zum japanischen Takt	195
6.3.	Ein Bild von Japan	197
6.4.	Die Ordnung der Gruppen	202
6.4.1.	Sprache und Rang	205
6.4.2.	Der japanische Anti-Ödipus oder zur Ethnopschoanalyse der Gruppe	207
6.4.3.	Uchi	210
6.4.4.	Nakama und Han	213
6.4.5.	Tomodachi	217
6.4.6.	Die Gruppe und das Individuum	218
6.5.	Zwischen den Individuen	222
6.5.1.	Japanische Diskurse über Individualität	224
6.5.2.	Situative Interindividualisierung	228
7.	Zur Ethnographie des pädagogischen Takts	232
7.1.	Ethnographische Taktlosigkeiten	232
7.2.	Taktvolles Verstehen des Fremden	235
7.2.1.	Ethnographische Zugänge	239
7.2.2.	Vergleichen	242
7.2.3.	Performative Zugänge	248
7.2.4.	Übersetzungen	250
7.2.5.	Absolute Differenz	252
7.3.	Schulen in Japan und Deutschland	253
7.3.1.	Grundschule Kyoto: Die japanische Taktkultur	254
7.3.2.	Gesamtschule Köln: Die deutsche Taktkultur	260
7.4.	Der pädagogische Takt in Japan: Ein Versuch	267
8.	Schluss: Work in progress – und Dank	278
	Literatur	281

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 tragen“ (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 erfolgreichen 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 intensiver 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 obrigkeitskonformen 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 Betrüge 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

theoretisch wie praktische Erfolge; d. h. sie unterstellen, dass sie in der Lage sind, die hehren moralischen Anforderungen nach Gerechtigkeit, Selbstbestimmung, Partizipation, Qualifizierung mit den „Niederungen“ des pädagogischen Alltags „versöhnen“ zu können.

In dieser Perspektive lässt sich schon fragen, inwieweit taktvolles pädagogisches Verhalten und Handeln eine Art „Brückenfunktion“ zwischen Individuen, Gemeinschaften oder auch Kulturen in einer Situation übernehmen kann, in der ein transsozialer bzw. -kultureller Werte- und Tugendhorizont sowie ein entsprechendes Verhalten und Handeln nicht zur Verfügung steht. So scheint der pädagogische Takt auch eine Kompensation für die mit der modernen Welt einhergehenden Verlust- und Wandlungserfahrungen von Konventionen und Werten, von moralischen Haltungen und sozialen Anstandsformen darstellen zu können. „Gerade in Situationen, die durch moralisches Argumentieren gekennzeichnet sind, wird Takt wichtig, denn hier geht es um Achtungs- und Ächtungszuschreibungen und das ist gefährlich. Um die polegomomen Folgen solcher moralisch aufgeladenen Situationen zu entspannen, ist ein taktvolles Verhalten hilfreich“ (Treml 2000, S. 204).

In diesem Sinne signalisiert der Takt vor allem eine pädagogisch verstandene Krisensituation, die mit prekären Selbst- und Fremdzuschreibungen zu tun hat. In einer Situation, in der die Werte, Normen und Lebensformen pluralistischer werden, und es keinen gemeinsamen Maßstab der Bewertung von moralischen Einstellungen, Bewertungen und Handlungen mehr gibt, erscheint Takt – wie ehemals die Tugend der Toleranz, die ein ungemein bedeutsames Ergebnis der Wirren des 30-jährigen Krieges darstellt (woran man heute fast täglich erinnert wird) – als ein pädagogisches Medium, das die Möglichkeit bietet, dem Anderen „nicht zu nahe zu treten“ und dennoch eigene Ansprüche und Forderungen an ihn zu richten. In diesem Sinne lesen wir bei Helmut Fend: „Das *Taktgefühl* der Lehrer ist für die Altersphase der Adoleszenz von überragender Bedeutung. Es ist vor allem jede Form *zynischen, sarkastischen, abwertenden* Verhaltens zu vermeiden. Insbesondere die biologische Entwicklung der Jugendlichen vom Kind zum Erwachsenen erfordert viel *Taktgefühl*“ (Fend 2005, S. 462).

1.2.3. Das problematische Motiv

Der pädagogische Takt scheint immer dann besonders gefordert, wenn es in pädagogischen Situationen zu Krisenerscheinungen kommt, die nicht mehr in ritualisierter Form aufgefangen werden können. Der Pädagogische Takt „ist weniger eine Technik, als vielmehr die Kompensation einer (in der Situation fehlenden) Technik“ (Treml 2000, S. 204). Wo es zu (potentiellen) pädagogischen Krisen-, Schädigungs- und Verletzungssituationen kommt, die in je spe-

zifischer Weise Bedrohungen und Gewalteffekte für die einzelnen Beteiligten heraufbeschwören bzw. heraufbeschwören könnten, wird pädagogischer Takt erforderlich. In diesem Sinne lässt er sich als eine Art Präventions- oder auch Reaktionsmechanismus begreifen, der vor allem dann gefordert erscheint, wenn die eingespielten sozialen und didaktischen Arrangements und Anerkennungs-handlungen nicht mehr zu greifen scheinen oder schon versagt haben. In diesen Krisensituationen ist die Kreativität des pädagogischen Takts erforderlich, um als ein höchst unscheinbares, dafür aber äußerst wirksames Instrument, Normen und Regulative für die „Schonung“ aller Beteiligten in die Tat umzusetzen.

In diesem Sinne lässt sich nicht nur wissenschaftlich die These festhalten, dass die Notwendigkeit des Takts dort besonders deutlich wird, wo er gebrochen wird. Diesen Sachverhalt kann jeder mit den sog. „Krisenexperimenten“ von Harold Garfinkel (1963) auch im (pädagogischen) Alltag nachvollziehen. Zur Erinnerung: Garfinkel wollte mit Hilfe der Krisenexperimente herausfinden, welche Strukturierungen und Generationsprinzipien sozialen Ordnungen zugrunde liegen. Dabei ging er davon aus, dass diese Ordnungen interaktiv durch tagtägliche Aktivitäten der Abstimmung mit anderen, in denen jeweils kulturelle Werte und Normen in die Situationen hinein vermittelt werden, hergestellt werden. Ruft man bewusst durch sprachliche Äußerungen (indem man z. B. penetrant darauf beharrt, jemanden nicht zu verstehen) oder Handlungspraktiken (indem man z. B. jemandem die Tür ostentativ vor der Nase zuschlägt) anomische Situationen und Desorganisation im Alltäglichen hervor, so kann man aus den Reaktionen der Beteiligten sozusagen *ex negativo* erschließen, was diese eigentlich als Verhalten in dieser Situation erwartet haben. In diesem Sinne kann man durch Verfremdungen von Situationen zeigen, wie prekär soziale Interaktionen und Kommunikationen strukturiert sind. Bezogen auf den Takt: Wenn man durch Krisenexperimente den erforderlichen Takt bewusst aus dem sozialen Spiel lässt, wird deutlich, wie nötig er für dieses Spiel als ungeschriebene Regel ist.

Vor dem Hintergrund des kommunikativen Axioms, dass man nicht nicht kommunizieren kann, und vor der Hintergrund der Erfahrung, dass kommunikative Situationen enorm taktbedürftig wie umgekehrt anfällig für Taktlosigkeiten sind, werden (pädagogische) Maßnahmen wichtig, die präventiv auf vermutete wie reaktiv auf geschehene Peinlichkeiten eingehen. Unter *Peinlichkeit* lässt sich eine inkorrekte Selbstdarstellung verstehen, die mittels des Takts aufgehoben werden kann. Dabei dienen taktvolle Korrekturmaßnahmen der Aufrechterhaltung der sozialen Situation, man bleibt im Gespräch, ermöglicht kommunikative Anschlüsse und emotionale Schief lagen wie Verlegenheit und Betroffenheit werden ausgeglichen. Der Takt ist somit die Handlung statt dessen, die Korrektur des Eigentlichen. Der Takt greift bei Peinlichkeiten ein, wenn sich die soziale Situation aufzulösen droht oder wenn das Individuum Gefahr läuft, sich oder den Anderen bloßzustellen (vgl. Goffman 1996). Inso-

fern dient der (pädagogische) Takt dazu, Selbstdarstellungen, kommunikative Beziehungen, emotionale Betroffenheiten und individuelle wie kollektive Entwicklungen zu ermöglichen. Das kann er sowohl präventiv wie reaktiv – aber immer in der Gewissheit, dass man einen sozialen Balanceakt vollzieht, ist doch der Takt von der sozialen Situation, und damit von einer doppelten Kontingenz (Luhmann) abhängig: Aus Sicht von zwei Handelnden ist nichts notwendig und nicht unmöglich. Pädagog*innen können zwar Lehr- und Lernziele antizipieren, diese aber nicht kausal mit ihrem eigenen Handeln und dem ihrer Klientel so verschränken, dass sie auch erreicht werden. Die Kontingenz der Emergenz des Lehrer*innenhandelns trifft auf die Kontingenz der Emergenz des Schüler*innenhandelns.

Takt und Taktlosigkeit sind nicht vorab objektiv gegeben, sondern werden in einer Situation von den Beteiligten hervorgebracht; und ggf. auch von einer dritten Person wahrgenommen, die bemerkt, dass die Situation als taktvoll oder taktlos beschrieben werden kann. Taktvolles Verhalten ist ein Verhalten des *als ob*: man unterstellt, dass man selbst und der Andere eine gemeinsame Basis des Schonenswerten *hätten*. Der Takt als taktvolles Verhalten zielt auf ein Maß des Sozialen, für das es keine intersubjektive Verlässlichkeit gibt. Und diese maßvolle Basis kann durchaus taktlos durchbrochen werden, wenn sie von anderen Menschen verletzt wird, oder auch, wenn andere Werte wie Wahrheit, Freundschaft etc. dies erfordern.

1.2.4. Das soziale Motiv

Der mittlerweile wieder stärkere Rekurs auf den pädagogischen Takt ist mit den neueren erziehungswissenschaftlichen Versuchen verbunden, nicht nur die institutionellen Voraussetzungen, die individuellen Bedingungen und die didaktischen Bezüge, sondern auch und gerade die sozialen Beziehungen in den Mittelpunkt erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen zu rücken. Insofern ist auch der hier vorliegende Versuch ein Versuch zur erziehungswissenschaftlichen Beziehungsforschung. Diese Forschung steht quer zu den genannten Fokussierungen, in dem sich auf die Vernetzungen der Personen untereinander – sozusagen auf die „Horizontale“ und nicht auf die „Vertikale“, die von vorgegebenen Werten, Curricula, institutionellen Rahmungen oder sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen ausgeht – bezogen wird.

In jüngster Zeit lässt sich eine erziehungswissenschaftliche Konzentration auf das „Soziale“ ausmachen; diese kommt in den Forschungen zu pädagogischen Ritualen und Gemeinschaften, zu pädagogischen Modellen der Partizipation und Inklusion, zur Anerkennung und Adressierung in pädagogischen Settings und zur Intersubjektivität, Reziprozität und Aufmerksamkeit in Lehr-Lernprozessen zum Ausdruck. Das pädagogische Geschehen wird wieder stär-

ker als soziales Geschehen wahrgenommen (vgl. u. a. Wulf et al. 2001, 2004; Betz et al. 2010; Schäfer/Thompson 2010; Prengel 2013). Und es zeigt sich, dass in dieser wissenschaftlichen Wahrnehmung vor allem die Art und Weise dieses Geschehens in den Blick rückt. Auf den ersten Blick ist der Begriff des pädagogischen Takts ein eindeutig positiver, evaluativer und sozialer Begriff. Diese Wertung lässt sich auch daran erkennen, dass seine Negation eindeutig negativ besetzt ist: pädagogische Taktlosigkeit.

Dennoch steht durchaus zur Disposition – und hier steigen wir schon in die Diskussion ein –, ob es nicht gute pädagogische Gründe dafür geben kann, sich (ein wenig) taktlos zu verhalten? Wenn das Wesen pädagogischer Taktlosigkeit darin besteht, „nicht über die persönliche Kraft zu verfügen, Interesse und Zuneigung durch bewusste Gefühlsmodellierung in eine Haltung des nach innen begrenzten und nach außen demonstrierten ‚Wohllollens‘ zu verwandeln“, so stellt sich dennoch die Frage: „Könnte es sein, dass geglückte pädagogische Beziehungen ihrer bedürfen?“ (Brumlik 2015, S. 56 f.). Oder müssen pädagogische Beziehungen immer dieses Plus an Wohllollen aufweisen? Und umgekehrt: Kann es nicht pädagogische Gründe dafür geben, sich auch in einem pädagogischen Setting (gelegentlich) nicht taktvoll erzieherisch, didaktisch, unterstützend etc. zu verhalten? Müssen Pädagog*innen nicht – und vielleicht mehr als ihnen lieb ist –, wenn sie Fehler ansprechen, korrigierend eingreifen, Strafen durchführen oder Tabus benennen, den Mut haben, „auf taktvolle Weise taktlos zu sein“ (Gödde 2018, S. 53)?

Stimmt die These, dass pädagogischer Takt eine Modellierung des Wohllollens darstellt, so kann man zwei Richtungen dieses „Mehr“ als Wohllollen benennen: Zum einen könnte damit eine tiefere emotionale Bindung gemeint sein, die etwa traditionell mit den Begriffen pädagogischer Eros, pädagogische Liebe oder dem leidenschaftlichen Verhältnis des Erziehers zum Zögling angesprochen worden ist. Die These könnte dann etwa lauten: Wer als professionelle Lehrperson das Ziel der Selbstständigkeit seiner Schüler*innen verfolgt, der sollte sich i. d. R. ihnen gegenüber wohllollend taktvoll verhalten, aber gelegentlich auch vermitteln, dass es über diese professionelle Beziehung hinaus auch noch einen anderen emotionalen Zugang gibt, der intensiver und weitergehender ist als das angezeigte Wohllollen. Hierbei berührt man eine Fülle von Problematiken: die Grenzen der Professionalisierbarkeit von Gefühlen, die Dimension von Übertragung und Gegenübertragung im psychoanalytischen Sinn als Aktualisierung und Projektion unbewusster Wünsche an das Gegenüber, die Frage der pädagogischen Legitimation durch Liebe o. ä. – die leicht auch zur Rechtfertigung von Abhängigkeit und Gewalt gebraucht werden kann – und schließlich die Fragen nach Gleichheit und Gerechtigkeit, haben Gefühle wie Liebe, pädagogischer Eros etc. doch immer einen Exklusivitätscharakter und schließen somit auch Schüler*innen aus bzw. nicht in gleicher Weise mit

ein. Und dennoch: Brauchen geglückte pädagogische Beziehungen nicht auch ein gewisses Maß, ein emotionales „Mehr“ an Taktlosigkeit?

Denn andererseits kann man sich eine intentionale pädagogische Taktlosigkeit vorstellen, die im Dienst des Selbstständigwerdens und der Bildung steht. Auch pädagogische inszenierte Taktlosigkeiten können Lernen ermöglichen und Lernziele erreichen lassen (vgl. Nolda 2015). Man könnte hierbei von pädagogisch taktvollen Taktlosigkeiten sprechen, denn auch die inszenierten Taktlosigkeiten brauchen einen spezifischen Rahmen bzw. ein spezifisches Maß, um nicht etwa als Demütigung oder Stigmatisierung empfunden zu werden. Es geht mithin um dosierte Taktlosigkeiten, die – je nach Situation, Gegenüber, Gegenstand, Institution etc. – funktional zu bestimmten Lern-, Bildungs- und Entwicklungszielen sein müssen. Dann können diese pädagogischen Taktlosigkeiten – ironische Bemerkungen, Frotzeleien, Spötteleien oder gestische und mimische Sticheleien – durchaus sinnvolle erzieherische oder unterrichtliche Maßnahmen sein. Auch hier die Frage: Brauchen geglückte pädagogische Beziehungen nicht auch dieses nicht ganz schonende und zurückhaltende, dieses Etwas-zu-nahe-Treten oder Etwas-zu-fern-Sein, kurz: dieses pädagogische „Mehr“ an Taktlosigkeit?

Insofern stellt sich die Frage, ob der pädagogische Takt im professionellen Sinne immer und überall positiv zu verstehen ist. Gibt es nicht auch Situationen, in denen es pädagogisch problematisch ist, taktvoll zu sein bzw. dieser Takt es einem nahe legt, sich taktlos zu verhalten? Darüber hinaus stellt sich auch die Frage, ob es Situationen gibt, in denen man pädagogisch *zu* taktvoll sein kann, oder allgemeiner betrachtet, stellt sich die Frage nach einem *Maß* des Takts. Scheint es nicht gelegentlich durchaus peinlich zu sein, jemandem mit „übertriebener“ Diskretion zu begegnen, ihn „mehr“ als anständig zu behandeln und „rückhaltlose“ Zurückhaltung zu üben? Oder besteht die Kreativität des Takts gerade in seinem jeweils der Situation angemessenen Maß an Einstellungen, Wahrnehmungen und Verhaltensformen? Wird der pädagogische Takt somit dem Anderen immer gerecht? Bildet er für sich selbst seinen eigenen Maßstab der Angemessenheit?

Zudem scheint auch die sprachlich-ökonomische Logik des Vollen und des Leeren – entweder taktvoll oder taktlos – *realiter* nicht zu funktionieren, denn einerseits lassen sich pädagogische Situationen im Modus des Sowohl-als-Auch beobachten – Lehrpersonen verhalten sich in einer Hinsicht taktvoll und zugleich in anderer Hinsicht taktlos – und zugleich lässt sich dabei festhalten, dass man nicht von einem absoluten Maß des pädagogischen Takts sprechen kann: Es „geht“ immer noch taktvoller und häufig auch noch taktloser. Diese Hinweise lassen darauf schließen, dass wir es bei dem (pädagogischen) Taktbegriff nicht nur mit einem Begriff der statistischen Regelmäßigkeit von konventionellen Handlungspraktiken, sondern auch mit einem der (unterstellten) normativen Idealität von pädagogischen Handlungen und schließlich auch mit

einem der sozialen, kulturellen oder individuellen Bewertungslogik zu tun haben.

Zu fragen ist schließlich hier auch nach dem sozialen Gefälle im Takt. Besteht in Erzieher-Zögling- oder Lehrerin-Schülerin-Verhältnissen eher die Gefahr, Taktlosigkeiten zu begehen oder sind Taktlosigkeiten eher auf die zwischenmenschliche Ebene zu beziehen? Haben Pädagog*innen, die sich gegenüber anderen in privilegierten Positionen der Macht, des Wissens, der rechtlichen Befugnisse usw. befinden, eine größere Verantwortung für ein taktvolles Verhalten? Stehen sie eher in der Gefahr, Unpassendes, Abgeschmacktes und Indiskretes zu äußern? Oder finden wir die Taktlosigkeiten eher am „unteren Ende der sozialen Leiter“, bei den Underdogs, die sich durch Ruppigkeiten, Unhöflichkeiten und Unverschämtheiten aller Art auszeichnen? Dann wäre Takt ein durchaus bürgerliches, elitäres Konzept, das Fragen der sozialen Klasse und der mit ihr einhergehenden Erziehung zur Konvention berührt.

1.2.5. Das professionelle Motiv

In dieser Perspektive werden vor allem die antinomischen und paradoxalen Entscheidungs- und Handlungsanforderungen der Pädagog*innen in den Blick gerückt. Im Grunde taucht diese Problematik schon bei Herbart auf, der den pädagogischen Takt einerseits als eine Form des Wahrnehmungs- und Erkenntnisvermögens sowie des theoretischen Urteilens, dann aber auch als das der Situation (etwa zeitlich) angemessene Handeln des Lehrers und schließlich drittens als Bindeglied von Theorie und Praxis verstand (s. u.). Einerseits hat der pädagogische Takt sowohl eine theoretische als auch eine praktische und sodann auch eine theoretisch-praktische Seite. Kurz: Pädagogischer Takt ist theoretisches und praktisches Wissen in Einheit und Differenz – ohne Einheit gäbe es keine pädagogisch-wissenschaftliche Systematik und ohne Differenz keinen pädagogischen Fortschritt im Sinne einer Verbesserung der pädagogischen Theorie und der Verbesserung der pädagogischen Praxis.

In der zeitgenössischen Debatte wird die Problematik des pädagogischen Takts stärker auf die Handlungsantinomien und den praktischen Umgang mit pädagogischen Paradoxien und Aporien bezogen (vgl. Helsper 2002; Wimmer 2006; Bräu 2008). Insbesondere sind an folgende Spannungen und Widersprüche der pädagogischen Praxis zu denken: die Erziehung zur Autonomie in Heteronomie, das Führen oder Wachsen-Lassen der Zuerziehenden, die Tradierung und die Innovation (von Inhalten, Methoden und Haltungen), die Kontrolle und die Unterstützung, die Förderung von Persönlichkeit und Kollektivität, der Habitus der Fürsorglichkeit und der Anspruch an eine gerechte Beurteilung, die Spannung zwischen allgemeinen Normen und individuellen Menschen und Situationen, die Selektions- und Förderungsmaximen, die Forderung

gen nach Nähe und Distanz des Erziehers, die individuelle und kollektive Gerechtigkeitsforderung, die Standardisierung und Individualisierung pädagogischer und didaktischer Maßnahmen, die Bewertung nach sach-, personen- oder sozialbezogenen Normen, die Berücksichtigung fundierender Unterrichtsprinzipien der Sach-, Personen- und Zielgemäßheit, der Umgang mit Lernschwierigkeiten und -defiziten.

Man kann an dieser Stelle auch an einen rollentheoretischen Widerspruch erinnern, den der Soziologe Erving Goffman mit der Frage des Takts unmittelbar verknüpft (Goffman 1973). Zu jeder Rollenausübung gehört für ihn ein Fingerspitzengefühl, das die Art und Weise der Darstellung der Rolle innerhalb einer spezifischen Situation reguliert. Takt wird so situiert zwischen den sozialen Rollenanforderungen einerseits und den faktischen Rollenausübungen andererseits (ebd., S. 129). Da sich diese beiden Momente fast nie zur Deckung bringen lassen, ist ein Takt der Abweichung erforderlich, oder anders formuliert, ein Takt, der die Distanzierung von den Verpflichtungen der Rolle durch Rollendistanz ermöglicht. Takt ordnet somit die Beziehungen zwischen der Rolle und dem „wirklichen Ich“ (ebd., S. 133), das in sozialen Situationen und Interaktionen immer wieder durchblitzt.

Franz Wellendorf hat diese Überlegungen zur Rollendistanz wiederum schon zu Beginn des 1970er Jahre für seine Studie zur Identitätsbildung in schulischen Ritualen auch auf die Praxis der Lehrpersonen bezogen. Nach seinen Ausführungen kann die Rollendistanz – Wellendorf spricht hier mit Parsons auch von „controlled permissiveness“ – vier Formen annehmen, die hier kurz benannt werden sollen: Im Mittelpunkt steht dabei der Widerspruch zwischen einer solidarischen Lehrperson, die die Sorgen und Nöte ihrer Schüler*innen ernst nimmt und einer Lehrkraft als Verfechterin von Ordnung und Leistung, die die Sorgen und Nöte der Gesellschaft ernst nimmt (Wellendorf 1973, S. 156 ff.).

1. Die Lehrperson kann die Widersprüchlichkeit seiner Rollen thematisieren und von den Schüler*innen verlangen, sie in beiden Rollen zu akzeptieren; sie kann diesen Widerspruch aber auch temporalisieren; im Unterricht „Agentin“ der Gesellschaft und nach dem Unterricht „Agentin“ der Schüler*innen sein.
2. Häufig findet sich auch die Berufung auf das „eigentliche Selbst“ einer Lehrperson, das zwar anders handeln würde, angesichts der strengen Vorgaben der Schule, der Verwaltung, des Bildungssystems etc. aber nicht anders könne.
3. Lehrpersonen können diesen Widerspruch auch situativ dadurch zu lösen versuchen, „daß sie eine bestimmte Grenze setzen, jenseits derer ihnen das Verhalten der Schüler zu weit geht“ (ebd., S. 157).

4. Und schließlich lassen sich auch taktvolle Versuche von Rollendistanz darin beobachten, dass die Lehrkräfte ihre Rolle als Vertreter*innen von Leistung und Ordnung – innerhalb bestimmter ritueller Grenzen und Gelegenheit – selbst in Frage stellen; was meint, Souveränität im Umgang mit der Rolle zu demonstrieren und darauf zu hoffen, dass die Schüler*innen diesen Umgang mit der Rolle für relevanter halten als die Rolle selbst.

Bei allen diesen professionellen Versuchen der taktvollen Ausübung der Rolle und auch der Rollendistanz, liegt ein Verdacht nahe, nämlich der, dass der pädagogische Takt zur Fassade und zur Ideologie degenerieren kann. Zwar kann der pädagogische Takt durchaus auch zur Oberflächlichkeit, zum reibungslosen Funktionieren verkommen; er kann zur Durchsetzung egoistischer Interessen verwendet werden, sich zur Gewohnheit, zu habitualisierten Denk- und Handlungsschemata verstetigen; oder er kann auch als Rigorismus sittlicher Forderungen auftreten oder sich als nackte Verfügungsgewalt in der herrschenden Industriegesellschaft tarnen (Adorno 1962, S. 36 ff.). In diesen Fällen gilt der Takt als Täuschungsmanöver, als Manipulation des Gegenübers oder als Mittel zum Zweck der Durchsetzung von individuellen Interessen in subtiler Form. So heißt es etwa bei Werner Helsper (2002, S. 65): „Die habitualisierte Fürsorglichkeit des pädagogischen Takts beinhaltet das Risiko, als pädagogische Haltung – wobei pädagogisch hier den Beigeschmack von unehrlich bis strategisch erhält – enttarnt zu werden.“

Die Problematik, dass der pädagogische Takt eine Taktik ist, die verschleiert, um was es „eigentlich“ geht, liegt gerade in schulischen Kontexten auf der Hand. So stellt sich etwa die Frage: Können Beurteilungen taktvoll sein? In diesem Sinne lässt sich die Problematik vor allem an Schüler*innenbeurteilungen festmachen, die ja nicht nur in den Zeugnissen und in Klausuren oder Tests, sondern auch im normalen schulischen Alltag gang und gäbe sind. Hier stellen sich eine Fülle von Fragen: Kann man Schüler*innen eine Defizitdiagnose (taktvoll) dadurch vermitteln, dass man einen feinen Unterschied zwischen dem „Schüler“ und dem „Menschen“ macht – und die Leistungen des Schülers bzw. der Schülerin als ungenügend, die des Menschen aber als hoffnungsvoll und anerkennungswürdig bezeichnet? In diesem Zusammenhang spricht Helsper (ebd., S. 64 ff.) von der Figur des „pädagogischen Doppelgängers“. Führt diese Praxis nicht in die Missachtung der Schülerin bzw. des Schülers bei gleichzeitiger Anerkennung des Menschen? Ist diese Praxis ein pädagogischer Trick oder ist sie taktvoll? Muss man diese pädagogische Doppelung von „Uneigentlichkeit“ (der Schüler*innen) und „Eigentlichkeit“ (des Menschen) nicht auf alle Schüler*innen anwenden? Lassen sich damit die mit der Defizitdiagnose in Verbindung stehenden Effekte von Kränkung und Missachtung vermeiden oder werden diese auf die Schüler*innenrolle „verschoben“ – in Form einer pädagogischen *bad bank*? Oder inwiefern lässt sich die Doppel-

gängerfigur auch als eine professionelle pädagogische Konstruktion begreifen, die selbst dort pädagogische Anschlussmöglichkeiten sichert, wo unüberbrückbare Ambivalenzen und Widersprüche lauern?

Oftmals erscheint der pädagogische Takt als ein Vermögen des impliziten, des nicht bewusst gewussten, nicht von den Lehrpersonen reflektierten, Wissens. Man weiß eben, wie man sich zu benehmen hat, kann diesen *modus operandi* aber kaum benennen bzw. fängt wohl gelegentlich erst dann an, ihn zu reflektieren, wenn es zu Taktlosigkeiten gekommen ist. Menschen sind wohl eher „Mieter und nicht Eigentümer ihres eigenen Know-how“ (de Certeau 1988, S. 146). Takt verknüpft unbewusst – und gelegentlich auch sehr kreativ – eine praktische Handlung mit Dimension des Sozialen, des Ethischen und Ästhetischen. Wahrscheinlich würde man einer Situation im Sinne des Takts auch nicht gerecht, wenn man jedes Mal seine Wahrnehmung und Voraussicht, sein Fingerspitzengefühl und Gespür für bestimmte Gelegenheiten sowie diverse Fertigkeiten und Erfahrungen neu reflexiv abstimmen müsste: Man handelt eben und spürt (wenn man denn dazu habituell geprägt wurde), ob es taktvoll war oder nicht. An dieser Stelle werden neue Fragen virulent: Wie lernen Pädagog*innen pädagogischen Takt? Wie habitualisieren sie ihn? Kann man vom pädagogischen Takt als einer Kompetenz bzw. einem Bündel von Kompetenzen sprechen, die sich (zukünftige) Pädagog*innen aneignen müssen? Oder eignet dem pädagogischen Takt eine professionalisierbare Unverfügbarkeit, sodass man auf den „geborenen Erzieher“ (Spranger), bzw. die geborenen taktvollen Erzieher*innen angewiesen bleibt? Herbart jedenfalls glaubte: „Die große Frage nun, an der es hängt ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde, ist einzig diese; *wie* sich jener Takt bei ihm ausbilde, ob getreu oder ungetreu den Gesetzen, welche die Wissenschaft in ihrer weiten Allgemeinheit ausspricht“ (Herbart 1802, S. 126).

1.3. Definitionen, Begriffe und Bedeutungen

Ein Versuch, den Begriff Takt zu definieren, führt über die Etymologie. Das lateinische *tactus*, auf den der Takt in der Regel zurückgeführt wird, bezeichnet nicht nur die „Berührung“, den „Schlag“, sondern auch die „Wirkung“, den „Einfluss“ sowie den „Gefühlssinn“ und das „Gefühl“ (vgl. Sünkel 1998). Von Voltaire soll der Begriff Takt 1776 erstmals verwendet worden sein. Im *Wörterbuch* der Brüder Grimm, das 1854 begonnen wurde, wird dann der Takt bei Kant, Goethe, Matthisson und Seume erwähnt. In diesem *Wörterbuch* wird unter dem Lemma Takt festgehalten: „1) die berührung, der thätige gefühls- und tastsinn: tact, berührung. [...] 2) darnach das innerliche feine gefühl für das rechte und schickliche, ein feines und richtiges urtheil [...]. 3) das nach be-

stimmten verhältnissen abgemessene zeitmasz einer rhythmischen bewegung“ (Grimm/Grimm 2006, Bd. 21, Sp. 92 f.).

Im Englischen wird der Takt mit „tact“ oder auch „delicacy“, im Französischen mit „tact“ oder „délicatesse“ übersetzt. Es ist aber durchaus möglich, dass auch griechische Begriffe noch in den Bedeutungsumfang von „Takt“ eingehen, etwa das gr. „τάξις“ (taxis), das mit „(An-)Ordnung“, „Stand“, „Stellung“ oder „Schlacht- und Marschordnung“ übersetzt werden kann; ebenso können „τάχυσ“ (taxus), „schnell“ und „plötzlich“ oder auch „τύπειν“ (tuptein), der „Schlag“ oder „Stoß“, hier eine Rolle spielen. Es würde nicht einer gewissen Ironie entbehren, wenn der etymologische Ursprung des „Takts“ im militärischen Umfeld zu finden wäre, als Schlachtordnung oder Marschmusik, die taktvoll ein- und durchgesetzt wurde.

Es sei daher an dieser Stelle angemerkt, dass die Thematik des Takts wohl nicht zufällig in einem Werk wieder gefunden werden kann, in dem man sie zunächst nicht vermutet, nämlich in Carl von Clausewitz' *Vom Kriege* (1832), in dem an vielen Stellen vom „Takt des Urteilens“, den „schnellen und treffenden Entschlüssen“ des Takts oder dem Sich-hineinversetzen-Können in eine Situation als Takt (ebd., S. 12, 65 ff., 97, 194) die Rede ist. Gerade das Handwerk des Krieges scheint einiges an Takt zu erfordern: „Dieser Takt des Urteils besteht unstreitig mehr oder weniger in einer dunklen Vergleichung aller Größen und Verhältnisse, wodurch die entfernten und unwichtigen schneller beseitigt und die nächsten und wichtigsten schneller herausgefunden werden, als wenn dies auf dem Wege strenger Schlussfolge geschehen sollte“ (ebd., S. 298).

Mit dieser Idee des Takts als kriegerische Intuition lassen sich auch Formen des sozialen Takts verknüpfen. Den seit der Mitte des 19. Jahrhunderts gewonnenen Bestimmungen des Takts sind allerdings Merkmale verbunden, die auch heute noch den Takt in *sozialen* Situationen auszeichnen: das Austarieren von (körperlicher) Nähe und Ferne, ein intuitiv richtiges emotionales Urteil bzw. ein evaluatives Gefühl, das korrekte Zeitmaß bzw. der richtige Zeitpunkt („timing“) und das situativ angemessene, das allen Beteiligten gerecht werdende Handeln.

In der Gegenwart wird der Takt oftmals in Verbindung gebracht mit dem Diskreten, Behutsamen, der Distanzwahrung und – gelegentlich auch – mit dem Höflichen. Taktlosigkeit wird mit einem Zu-nahe-Treten, mit Verletzungen und Kränkungen und dementsprechend mit Unhöflichkeit identifiziert. Worte wie „tangieren“ (von lat. *tangere*, in Berührung kommen), „taktill“ (den Tastsinn betreffend) und „Kontakt“ (Zusammenspiel) zeigen an, dass der Takt eine körperlich-leibliche und eine soziale Seite hat, die etwa auch bei der „Taktik“, der Kunst der Ordnung und Aufstellung, eine Rolle spielt.

Es wäre hier ein durchaus lohnenswertes Unterfangen, die theoretischen Vorläufer des Taktbegriffs zu rekonstruieren, etwa Aristoteles mit seiner Mesotes-Lehre (Maß, Mitte) und seinem Begriff der Billigkeit, Cicero mit seinem Begriff des *decorums* (Schicklichkeit), Locke mit dem Konzept des *good bree-*

ding (Lebensart), Knigge mit dem Zartgefühl, Schiller mit seinen Begriffen von Anmut und Grazie und Schleiermacher mit seinem Konzept des geselligen Betragens (Ansätze dazu finden sich unter dem Begriff des „Anstandes“ bei Göttert 2009 sowie bei Gödde/Zirfas 2012).

Nimmt man alle oben genannten etymologischen Hinweise zum Wort *Takt* zusammen, so scheint dieser über die Vorstellung einer (gesellschaftlichen) Ordnung, vielleicht sogar über das Militär, aber wohl vor allem über die Musik in die soziale Sphäre gekommen zu sein. Und auch heute noch übertragen wir in einem metaphorischen Sinne musikalische Bedeutungsgehalte in den körperlichen und sozialen Bereich, wenn wir vom „Takt halten“ bzw. vom „aus dem Takt kommen“, „den andern aus dem Takt bringen“ sprechen; wenn wir „den Ton treffen“ oder „im Rhythmus bleiben“, oder auch wenn wir „mitschwingen“ oder uns „einstimmen“. Diese Merkmale schlagen sich auch in Redewendungen und Sprichwörtern nieder wie: „im Takte (intakt) sein“, in (der) Ordnung (gesund) sein, ein gleichmäßig-geordnetes Leben führen; bzw. „nicht taktfest sein“, d. h. kränklich, auch: unzuverlässig sein. Wir reden vom „den Ton oder Takt angeben“, alles bestimmen, einen „Takt dreingeben“, d. h. sich einmischen (wie wenn bei einer mehrstimmigen Musik einer ab und zu auch einen Takt mitbläst), nach „Takt und Noten“, d. h. gründlich und tüchtig sein. Und schließlich kennen wir auch noch das Wort von „jemanden aus dem Takt bringen“, ihn verwirren oder aus der Fassung bringen bzw. „sich nicht aus dem Takt bringen lassen“, d. h. größte Ruhe und Sicherheit auch bei unvermuteten Zwischenfällen bewahren; „keinen Takt im Leibe haben“, „den Takt verletzen“ oder „gegen den Takt verstoßen“ – Redewendungen, die das Verhalten kritisch in den Blick nehmen.

Allerdings hat der Takt in der Übertragung von der musikalischen in die soziale Sphäre wohl mindestens vier Bedeutungsveränderungen erfahren:

1. Der Takt gilt in musikalischen Kontexten zunächst als laut geschlagene ordnende Einheit, die ein (musikalisches) Zusammenspiel ermöglichen soll. Im 18. Jahrhundert wird das lärmende Taktieren des Dirigenten durch das lautlose Taktieren abgelöst, das sich durch Unauffälligkeit, Zurückhaltung und Feingefühl auszeichnet.
2. In der zweiten Verschiebung wird der Takt aus dem musikalischen in den sozialen Kontext verlegt. Die Analogisierung des ästhetischen mit dem sozialen Takt wird in vielen Aspekten deutlich, die mit der Wahrnehmung, der Erfahrung, der Einschätzung und auch dem Umgang mit dem Anderen einhergehen. Man kann von einer „Ästhetisierung“ des Takts sprechen (vgl. Suzuki 2004, S. 295 f.). Damit ist eine Entwicklung zum Individualismus gemeint, in dem der Einzelne und sein Geschmacks- und Stilempfinden immer bedeutsamer werden. Insofern werden Begrifflichkeiten wie Gefühl, Empfindung, Sinnlichkeit, Witz, Einbildungskraft, Unbewusstes uvm. im-

mer bedeutsamer. Diese Begriffe verweisen darauf, dass man es nicht nur mit einer allgemeingültigen Vernunft, sondern mit individuellen Geschmacks- und Stilpräferenzen zu tun bekommt, „über die man nicht streiten kann“, sondern die man als solche akzeptieren muss. Takt ist die Antwort auf Ästhetisierung bzw. auf Individualität und Heterogenität und drückt sich daher wiederum in *ästhetischen* Termini wie Sensibilität, Fein- oder Fingerspitzengefühl, Angemessenheit, Zuvorkommenheit, Höflichkeit etc. aus. Allerdings kann man diese Differenzierung mit Ipfling (1973, S. 379) wiederum in Frage stellen, der zu bedenken gibt, dass der musikalische Takt einer ästhetischen und der soziale einer moralischen Ordnung angehört.

3. Generell wird auch heute noch in einem in den sozialen Raum übertragenen Sinne der Takt nicht in Verbindung mit dem Schlagen, sondern mit der Zurückhaltung und dem Feingefühl gegenüber dem Anderen und auch mit der Schonung des Anderen gebracht. Diese beiden Momente werden etwa von Muth (1962, S. 15 f., 20) mit dem körperlichen Nichtberühren in Verbindung gebracht: „Jenes *Feingefühl*, das den Taktvollen auszeichnet, ist ein Gefühl für das Du, für den Mitmenschen, für die Eigenart und das Eigenrecht des andern Menschen, ist ein Respekt vor der letzten Unnahbarkeit des anderen. [...] Und die *Zurückhaltung*, die der taktvolle Mensch im Umgang mit dem anderen Menschen übt, ist, so paradox das klingen mag, von Übereinstimmung umgriffen, denn der Taktvolle hält sich um des anderen willen zurück.“
4. Und schließlich: Neben der Entwicklung von der Musikalität zur Sozialität, vom lauten zum leisen Takt und vom Schlagen zur Zurückhaltung ist auch noch die Transformation von einem Takt der Ordnung zu einem unordentlichen Takt bemerkenswert. Gab ehemals der Takt die (musikalische) Ordnung an, so tritt er in der Neuzeit in Kraft, wenn die Ordnung außer Kraft gesetzt erscheint. In diesem Sinne ist der Takt nicht zu verwechseln mit routinierter Galanterie, mit Höflichkeit, mit Freundlichkeit oder auch mit *Political Correctness* (vgl. Felderer/Macho 2002; Phillips/Taylor 2010; Zingerle 2010; Dusini/Edlinger 2012).

Da der Takt oftmals mit der Höflichkeit identifiziert und insofern auch verwechselt wird, soll hier kurz auf die Differenz zwischen Takt und Höflichkeit eingegangen werden: Während der Takt in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, d. h. mit der Aufklärung sozial sehr bedeutsam wurde, entwickelte sich die Höflichkeit als „Höflichkeit“ im spätmittelalterlichen Übergang zur Neuzeit; die Höfe können als die Orte im Prozess der Zivilisation gelten, wo die Rohheit und Gewalttätigkeit des Feudaladels zur höfischen Courtoisie des Hofadels gebändigt wurde (Elias 1985). Sodann kann ein wichtiger Unterschied zwischen dem Takt und der Höflichkeit in der unterschiedlichen Relevanz von Sitten und Gebräuchen gesehen werden: Während die Höflichkeit sehr stark an

konventionellen Ritualen und der sozialen Etikette orientiert ist, bleibt der Takt als interindividuelles Geschehen wesentlich weniger von den herrschenden Lebensformen abhängig und hat somit einen individuell-kontingenteren Charakter. Damit verbunden ist auch ein veränderter Zeitbezug: In der Höflichkeit spielt die Tradition und damit die Vergangenheit, im Takt der Augenblick und damit die Gegenwart eine wichtige Rolle. Und schließlich wird in der Höflichkeit ein deutlicher Bezug zu einem (zwanghaft) vorgegebenen Verhalten offensichtlich; im Takt herrschen größere Räume flexibleren Verhaltens; in ihm geht es um die informellen Ordnungen des Richtigen und Guten. Zur Gemeinsamkeit: Sowohl der Takt als auch die Höflichkeit kultivieren eine Haltung und Praxis der Differenz und der Differenzierung (vgl. Fidancheva 2013).

Geht man wiederum von einer phänomenologischen oder ethnographischen Betrachtung von Situationen aus, so erscheint die hier sehr trennscharf vorgenommene Differenzierung lediglich als analytisches Instrumentarium: Dem Takt verwandte Begriffe wie Respekt, Toleranz, Anstand, Diskretion, Teilnahme, Freundlichkeit etc. haben ihre begrifflichen „Familienähnlichkeiten“ (Wittgenstein) mit dem Takt und sie gehen in realen Situationen oftmals eine Verbindung mit ihm ein (vgl. Philipps/Taylor 2010; Suzuki 2010).

In den obigen historischen und etymologischen Bemerkungen wurde schon deutlich, dass man mit dem (pädagogischen) Takt eine Fülle von Dimensionen in Verbindung bringen kann, die hier in summarischer Weise und ohne Anspruch auf Vollständigkeit versammelt werden sollen:

1. So werden mit der Frage nach dem Takt *soziale* Aspekte wie (erwartbare, geschlechtlich-typisierte) Interaktionsformen, Rollenverhalten und institutionelle Rahmungen thematisiert. Sodann taucht mit ihm natürlich die Differenz vom schönen Schein öffentlicher Umgangsformen und authentischen Gefühlen und Haltungen der Individuen auf. Ein Sonderfall stellt die Taktik dar, eine Technik, die Geschicklichkeit mit Intentionalität – im Sinne des möglichst effizienten und effektiven Erreichens eines Ziels – verbindet.
2. Allerdings ist der Takt nie nur der mimetischen Imitation einer festgelegten Choreographie geschuldet, sondern auch einer *individuellen* Ausgestaltung verpflichtet, die je nach Situation und Gegenüber spezifische Formen und Prozesse impliziert.
3. Mit dem Takt können *moralische* Aspekte eines gesollten, gewollten, verantworteten oder berechnenden Verhaltens oder einer motivationalen Struktur in den Blick genommen und in Bezug auf deontologische, strebens- oder verantwortungsbezogene wie utilitaristische Ethiken hergestellt werden.
4. Mit ihm kommen *ästhetische* bzw. *kulturell-symbolische* Aspekte ins Spiel, insofern mit ihm immer Fragen nach dem Maß, der Angemessenheit oder auch dem Stil eines bestimmten Verhaltens, einer Interaktion oder einer Atmosphäre einhergehen.

5. In diesem Sinne haben diverse *Künste* den Takt in ihr Repertoire „integriert“: in der Musik als Aufteilung des Ablaufs eines Tonstückes in gleiche Zeitabschnitte, in der Dichtkunst als Gliederungseinheit des Verses in der akzentuierenden Metrik, im Tanz als Form des Tempos und des Rhythmus’ von Bewegungen.
6. Im *anthropologischen* Blickwinkel kann der Takt als Frage der Wahrnehmung, des Urteils, des Gefühls oder der Praxis betrachtet werden, die auf die Schonung des Anderen und seiner selbst zielt.
7. Unter *zeitlichen* und *räumlichen* Gesichtspunkten erscheint der Takt als eine Frage des Tempos, des Zeitpunktes, der Dauer sowie des Rhythmus’ einer Interaktion oder auch als durch Gesten und Rituale abgesicherte, leibliche, symbolische, performative etc. räumliche Gestaltung.
8. Unter *technischen* Aspekten bezeichnet der Takt den regelmäßigen Schlag, die regelmäßig abgeschlossene Bewegung (einer Maschine oder eines Menschen) oder auch die zeitliche Strukturierung der Arbeit. Aber auch Fahrpläne und Intervalle der Verbindungsdauer in der Telekommunikation werden getaktet.
9. In einem *epistemologischen* Sinn erscheint der Takt als eine geistes- und sozialwissenschaftliche Kompetenz, die – anders als die strengen logischen Induktionsverfahren der Naturwissenschaften – auf ein unbewusstes, künstlerisch-instinktives Schlussfolgern bzw. auf eine geistige Gelehrtheit angewiesen ist. Die geistes- bzw. sozialwissenschaftliche Induktion „verlangt eine Art Taktgefühl, und es bedarf dazu andersartiger geistiger Fähigkeiten, z. B. Reichtum des Gedächtnisses und Geltenlassen von Autoritäten ...“ (Gadamer 1990, S. 11).
10. Diese geisteswissenschaftliche Gelehrtheit ist selbstredend auch für die *Pädagogik* in den hermeneutischen oder didaktischen Beziehungen von Lehrpersonen zu Lehr- und Sachverhalten von Belang. Darüber hinaus lässt sich der Takt nicht nur als Form, sondern vor allem als ein intersubjektives Medium pädagogischer Arbeit verstehen, das sowohl helfen soll, pädagogisch Unerwartetes, Probleme und Widersprüche als auch den pädagogischen Alltag zu bewältigen, und das dabei als Maßstab oder Regulativ fungieren kann.

1.4. Allgemeine Pädagogik

Wir wollen im Folgenden einen Grundriss des pädagogischen Takts vorlegen. Wie bereits skizziert gehen wir davon aus, dass eine Theorie des pädagogischen Takts bestimmte gesellschaftliche Veränderungsprozesse ebenso einfängt, wie sie als Problemformel für die Pädagogik in Anschlag gebracht werden kann.

Während die sozial- und psychogenetische, wie auch die institutionelle Geschichte des Takts hier nicht zur Darstellung gebracht werden kann, soll dagegen der pädagogische Takt als bedeutsame, wenn nicht als eine der zentralen Problemformeln der Pädagogik herausgearbeitet werden.

Bekanntlich hat Herbart nicht nur den Takt als Vermittlungsprinzip zwischen Theorie und Praxis in die Pädagogik eingeführt, sondern mit seiner *Allgemeinen Pädagogik* aus dem Jahre auch eine erste Systematik der Pädagogik als Wissenschaft entwickelt. Sein Vorschlag war es, diese nach Hauptbegriffen zu systematisieren und dadurch den pädagogischen Versuchen früherer Generationen rückläufig Struktur zu verleihen. Seit Herbarts Unternehmen ist die Analyse der pädagogischen Grundbegriffe charakteristisch für eine ganze Reihe *Allgemeiner Pädagogiken*, seien diese nun von Andreas Flitner (1983), Hans Jochen Gamm (2017), Dietrich Benner (2012) oder Armin Bernhard (2011).

Dabei glauben wir nicht den pädagogischen Takt als Heilsformel oder wenigstens Brückenprinzip zwischen Theorie und Praxis oder für das zunehmend unklar gewordene Verhältnis vom Allgemeinen und Partikularem in der Pädagogik zugrunde legen zu können. Ebenso wenig wie es eine Einigung über die Bedeutung des Allgemeinen in der Pädagogik gibt, existiert auch keine einheitliche Bestimmung des Takts, zumal als einen genuin pädagogischen Grundgedanken. Weder ist die Allgemeine Pädagogik eine Art Königsdisziplin der Erziehungswissenschaft, noch der Takt ein Königsweg zu dieser. Wir gehen zunächst schlicht davon aus, dass der pädagogische Takt einer der zentralen Grundbegriffe der Pädagogik darstellt, der sich in verschiedenen pädagogischen Handlungen, Prozessen, Situationen oder in Fragen und Problemen herausarbeiten lässt. Wir unterstellen also, dass Fragen des Takts in das Gesamtgefüge pädagogischer Teilbereiche mindestens implizit eingelagert sind.

Dabei stellt die Figur des pädagogischen Takts selbst eine Problemformel für das Allgemeine in der Pädagogik dar. Indem wir den pädagogischen Takt als Ausgangspunkt zur Grundstruktur pädagogischen Handelns freilegen möchten, folgen wir dem Ansatz Dietrich Benners (2012), der grundsätzlich annimmt, eine solche Grundstruktur durch Rückbesinnung aufdecken zu können (vgl. ebd., S. 18 ff.). Der Takt liegt der Idee nach den pädagogischen Einzelhandlungen präreflexiv zugrunde und muss aus allgemeinpädagogischer Perspektive erst rekonstruiert werden. Auch folgen wir Benner in seinem problemgeschichtlichen Zugang. Danach wurde die Pädagogik erst in der Neuzeit und hier insbesondere durch Rousseau, Kant, Humboldt und Schleiermacher, aber auch vermittelt durch Hegel und Marx grundlegend neubestimmt. Im Zentrum des pädagogischen Denkens steht seitdem nicht mehr ein rein hierarchisches und teleologisches Verhältnis, sondern ein an der praktischen Vernunft ausgerichtetes sich negierendes Hierarchie- und Teleologie-Verhältnis von humanen Gesamtpraxen.