

Dietrich Benner

Allgemeine Pädagogik

Eine systematisch-problemgeschichtliche
Einführung in die Grundstruktur
pädagogischen Denkens und Handelns

9. Auflage

Der Autor

Dietrich Benner, Jg. 1941, Prof. Dr. phil., lehrte und forschte an den Universitäten Bonn, Freiburg und Münster, bevor er 1991 einen Ruf auf den Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin annahm. Er wurde dort 2009 emeritiert. Seit 2004 ist er Honorarprofessor für Erziehungswissenschaft an der ECNU Shanghai, von 2008 bis 2013 war er ordentlicher Professor für Erziehungswissenschaft an der UKSW Warschau.

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. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8758-1 Print
ISBN 978-3-7799-8759-8 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8760-4 ePub

9. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: xerif, le-tex
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter:
<https://www.beltz.de>

Inhalt

Vorwort	9
1 Einleitung: Von der Schwierigkeit, Notwendigkeit und Möglichkeit einer Allgemeinen Pädagogik	15
1.1 Von der Schwierigkeit, sich über pädagogische Praxis und Pädagogik als Wissenschaft zu verständigen	15
1.2 Von der Notwendigkeit und Möglichkeit Allgemeiner Pädagogik	16
1.3 Vorüberlegungen zu einem praxeologischen Begriff von pädagogischer Praxis und Erziehungswissenschaft	19
2 Zur Stellung der pädagogischen Praxis im Rahmen der menschlichen Gesamtpraxis	27
2.1 Begriff der Praxis	27
2.2 Die zweifache Gefährdung der Praxis: die Gefährdung des Primats der menschlichen Gesamtpraxis und die Gefährdung der Praxis überhaupt	42
2.3 Zur Differenz zwischen Praxis und Berufstätigkeit. Vorläufiger Begriff des pädagogischen Handelns angesichts der Ambivalenz pädagogischer Berufe	48
3 Die Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns	56
3.1 Die konstitutiven Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns	59
3.1.1 Zum historisch-gesellschaftlichen Entdeckungskontext der konstitutiven Prinzipien	59
3.1.2 Das Prinzip der Bildsamkeit als Bestimmtheit des Menschen zu rezeptiver und spontaner Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit	68
3.1.3 Das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit und die Dialektik von Denken und Handeln	75
3.2 Die regulativen Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns	89
3.2.1 Zum Begründungszusammenhang der regulativen Prinzipien	89

3.2.2	Das Prinzip der pädagogischen Transformation gesellschaftlicher Einflüsse in pädagogisch legitime Einflüsse	100
3.2.3	Das Prinzip einer nicht-hierarchischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis	109
3.3	Vom Zusammenhang der konstitutiven und regulativen Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns	118
4	Die handlungstheoretischen Fragestellungen systematischer Erziehungswissenschaft	121
4.1	Theorie der Erziehung	124
4.1.1	Die Problemverkürzungen intentionaler und funktionaler Erziehungstheorien	124
4.1.2	Der Fragehorizont einer nicht-affirmativen Theorie der Erziehung	134
4.1.3	Zur methodischen Grundstruktur einer nicht-affirmativen pädagogischen Praxis	140
4.2	Theorie der Bildung	143
4.2.1	Die Problemverkürzungen formaler und materialer Bildungstheorien	144
4.2.2	Der Fragehorizont einer nicht-affirmativen Theorie der Bildung	148
4.2.3	Zur thematischen Grundstruktur einer nicht-affirmativen Sinnbestimmung der menschlichen Praxis	158
4.3	Theorie pädagogischer Institutionen	173
4.3.1	Die Problemverkürzungen auf Entinstitutionalisierung setzender und entlastungstheoretisch argumentierender Theorien pädagogischer Institutionen	174
4.3.2	Zum Fragehorizont einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischer Institutionen	182
4.3.3	Zur institutionellen Grundstruktur nicht-affirmativer pädagogischer Praxis	187
5	Die Handlungsdimensionen der pädagogischen Praxis	199
5.1	Pädagogisches Handeln als sich negierendes Gewaltverhältnis über Unmündige	202
5.1.1	Problemgeschichtliche Hinweise zur Besonderheit pädagogischer Gewaltausübung	203
5.1.2	Möglichkeiten und Grenzen einer legitimen Ausübung pädagogischer Gewalt	211

5.1.3	Voraussetzungen der pädagogischen Praxis als eines sich selbst negierenden Gewaltverhältnisses	220
5.2	Pädagogische Praxis als erziehender und bildender Unterricht	222
5.2.1	Problemgeschichtliche Hinweise zum Verhältnis von Erziehung, Bildung und Unterricht	224
5.2.2	Erziehender Unterricht und die Möglichkeiten und Grenzen einer bildenden Aneignung neuzeitlicher Wissenschaft	238
5.2.3	Voraussetzungen des erziehenden Unterrichts. Zum Problem der Entwicklung theoretischer und praktischer Kompetenzen	267
5.3	Pädagogische Praxis als Einführung in gesellschaftliche Handlungsfelder	279
5.3.1	Problemgeschichtliche Hinweise zur Finalität der pädagogischen Praxis, sich im Übergang zu gemeinsamem Handeln aufzuheben	281
5.3.2	Von Schwierigkeiten und Möglichkeiten einer intergenerationellen Aufhebung der pädagogischen Praxis in die ausdifferenzierten Formen der menschlichen Gesamtpraxis	284
5.3.3	Voraussetzungen der pädagogischen Praxis im Übergang zur menschlichen Gesamtpraxis: Handeln als Prinzip der Menschwerdung des Menschen	288
6	Ausblick: Die Einheit der Pädagogik, die Vielheit der Bereichspädagogiken und die Grundstruktur erziehungs- wissenschaftlicher Forschung	302
6.1	Die Argumentationsebenen Allgemeiner Pädagogik	302
6.2	Zur systematischen Struktur der nach Bereichspädagogiken ausdifferenzierten Erziehungswissenschaft	305
6.3	Zur Grundstruktur erziehungswissenschaftlicher Forschung	307

Vorwort

Eine Allgemeine Pädagogik kann heute noch weniger als vielleicht in früheren Zeiten einen Überblick über Erfahrungen der pädagogischen Praxis, die in dieser wirksamen Theorien und die verzweigten Anstrengungen und Resultate erziehungswissenschaftlicher Forschung geben.¹ Sie muss jedoch, wenn sie ihren Namen verdienen will, einen pädagogischen Grundgedanken entwickeln, der allgemein in einem zweifachen Sinne ist.² Dieser muss Geltung beanspruchen für alle Handlungsfelder pädagogischer Praxis und Anerkennung finden können in allen Bereichen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung und Forschung. Ob eine Allgemeine Pädagogik überhaupt solche Geltung beanspruchen darf und solche Anerkennung gewinnen kann, entscheidet sich freilich nicht allein in ihr, sondern ist zugleich abhängig davon, welche Bedeutung pädagogische Handlungstheorie und erziehungswissenschaftliche Theoriediskussion und Forschung ihren grundlagentheoretischen Reflexionen zuerkennen.

So ist es gleich in mehrfacher Hinsicht ein ebenso riskantes wie schwieriges Unternehmen, eine Allgemeine Pädagogik zu verfassen und zur Diskussion zu stellen, kann doch ein solcher Versuch aus mehreren Gründen scheitern. Er kann misslingen, weil er von niemandem ernst genommen wird und sich weder unter den praktizierenden Pädagogen noch in der Erziehungswissenschaft Adressaten finden, für die die Entfaltung eines pädagogischen Grundgedankens in irgendeiner Hinsicht bedeutsam ist. Er kann scheitern, weil sich die Annahme, es gebe überhaupt so etwas wie einen Grundgedanken pädagogischen Denkens und Handelns, angesichts der verzweigten Aufgaben nicht-professionellen und professionellen pädagogischen Handelns und der Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Forschungsrichtungen und -traditionen gar nicht mehr überzeugend ausweisen lässt. Er kann schließlich scheitern, weil es verschiedene, miteinander konkurrierende Vorstellungen von pädagogischer Praxis mit einer jeweils historisch begrenzten theoretischen Reichweite und praktischen Gültigkeit gibt und weil infolge dessen der von einer Allgemeinen Pädagogik zu erhebende

-
- 1 Diesen Anspruch hat in einer Allgemeinen Pädagogik für einige Bereichspädagogiken zuletzt H. Röhrs zu erfüllen versucht. Siehe: H. Röhrs: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die erziehungswissenschaftlichen Aufgaben und Methoden (1969). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band 1. Weinheim 1993.
 - 2 Dass eine Allgemeine Pädagogik, wenn sie einen Gegenstand haben und innerhalb der Erziehungswissenschaft eine Aufgabe erfüllen soll, einen „pädagogischen Grundgedankengang“ ausarbeiten muss, hat W. Flitner mit Verweis auf Herbarts gleichnamige Schrift in einer Vorbemerkung zu seiner Allgemeinen Pädagogik ausgeführt; vgl. W. Flitner: Allgemeine Pädagogik (1950). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band 2. Paderborn usw. 1983, S. 123.

Anspruch, einen in sich stimmigen pädagogischen Grundgedanken systematisch zu entfalten, nicht mehr als wahrheitsfähig angesehen wird.³

Ob der Versuch, einen pädagogischen Grundgedanken zu formulieren, gelingt oder scheitert, hängt freilich nicht nur von den möglichen Adressaten Allgemeiner Pädagogik und ihrer Stellung zu den verschiedenen Bereichen pädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Forschung und auch nicht allein davon ab, was Allgemeine Pädagogik im Streit konkurrierender Handlungsstrategien und Forschungsparadigmen zur Klärung der Wahrheitsfrage pädagogischer Urteilskraft beizutragen vermag. Zwar entscheidet dies alles gewiss mit darüber, ob und inwieweit eine Allgemeine Pädagogik Geltung beanspruchen kann und Anerkennung findet. Nicht weniger bedeutsam dürfte jedoch sein, welche Bedeutung sie selbst ihrer Arbeit an einem pädagogischen Grundgedanken beimisst und wie sie diese konzipiert.

Beanspruchte Allgemeine Pädagogik, das, was pädagogisches Denken und Handeln ausmacht, erst zu begründen und eine pädagogische Urteilskraft zu erfinden, die sich nur in ihren Reflexionen äußert, so gäbe es am Ende womöglich so viele pädagogische Grundgedanken, wie sich Allgemeine Pädagogiken aufstellen lassen. Von einem maßgeblichen pädagogischen Grundgedanken könnte dann nicht mehr die Rede sein. Begnügte sich Allgemeine Pädagogik hingegen damit, die in pädagogischer Praxis und Erziehungswissenschaft jeweils vorfindlichen Urteilsformen lediglich auf einen nachgängigen Begriff zu bringen und den pädagogischen Grundgedanken ausschließlich rekonstruktiv zu ermitteln, so ließen sich am Ende womöglich so viele Meinungen über die Eigenart pädagogischen Denkens und Handelns zusammentragen, wie es spezielle Auffassungen von pädagogischer Urteilskraft gibt, ohne dass einer von ihnen mit Gründen ein Vorzug gegenüber den anderen eingeräumt werden könnte.

3 Der Streit über die Allgemeingültigkeit pädagogischen Wissens muss übrigens nicht zum Ende der Frage nach dem Allgemeinen in der Pädagogik führen, sondern kann dieser Frage auch zu neuer Aktualität verhelfen. Vgl. hierzu M. Winklers und H.-H. Krügers Thesen zum „Aufstieg“, „Fall“ und „Rückzug“ der Allgemeinen Pädagogik in H.-H. Krüger/T. Rauschenbach (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim/München 1994, S. 93 ff. und S. 115; zur Kritik der „selektiven Leseerfahrungen“ dieser Plädoyers für einen neuerlichen Epochenwechsel siehe die Abhandlungen von K. Mollenhauer: *Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (1996) S. 277–285; L. Wigger: *Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern*, ebd., S. 915–931; J. Ruhloff: *Versuch über das Neue in der Bildungstheorie*, ebd., 44 (1998) S. 411–423; siehe auch die Replik von M. Winkler: *Die Glosse als Darstellungsform*, ebd., 42 (1996) S. 905–913, welche als Aufgabe allgemein-pädagogischer Dauerreflexion die Analyse und Erforschung des Prozesses der gesellschaftlichen Universalisierung pädagogischer Problemstellungen herausstellt (vgl. ebd., S. 910 ff.). Siehe auch die Korrektur der These vom Niedergang der Allgemeinen Pädagogik in J. Reyer: *Kleine Geschichte der Sozialpädagogik*. Hohengehren 2002, S. 269 ff.

Der in Aporien wie diesen sich zeigende Problemgehalt der Frage nach der Eigenlogik pädagogischen Denkens und Handelns lässt sich nicht dadurch mindern und reduzieren, dass die Arbeit an einem übergreifenden pädagogischen Grundgedanken mit Verweis auf die fortschreitende Ausdifferenzierung pädagogischer Berufe und erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen aufgegeben und an Reflexionsformen mehrerer nebeneinander stehender Allgemeiner Pädagogiken abgetreten wird, die stärker auf ein besonderes pädagogisches Berufsfeld und eine bestimmte Teildisziplin der Erziehungswissenschaft ausgerichtet sind und sich als Allgemeine Schulpädagogik, Allgemeine Wirtschaftspädagogik, Allgemeine Sozialpädagogik u. a. m. verstehen. Mögen solche Spezialisierungen innerhalb berufsbezogener Ausbildungsgänge und Forschungsvorhaben durchaus legitim und sinnvoll sein, eine Verständigung über eine allgemeine Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns lässt sich auf diesem Wege nicht erreichen. Dieser führt nämlich, wo er konsequent verfolgt wird, nicht zur gegenseitigen Anerkennung bereichspädagogischer Problemstellungen und Sichtweisen, sondern begünstigt einen immer wiederkehrenden Streit, in dem Bereichspädagogiken und ihre Dogmatiken ohne Aussicht auf Verständigung und Überführung in ein umfassendes Gemeinsames gegeneinander eine vermeintlich allgemeine Zuständigkeit reklamieren.⁴

Die Frage nach dem Proprium des Pädagogischen und seinen erziehungswissenschaftlichen Thematisierungen bezieht sich nicht auf ein Allgemeines, das als ein Allgemeines von Speziellem bereichspädagogisch zu definieren wäre, sondern auf eine universelle Grundstruktur des Pädagogischen, durch die sich pädagogische Sachverhalte und Problemstellungen von anderen unterscheiden und abgrenzen lassen. Wenn Allgemeine Pädagogik dieses Proprium weder aus eigener Kraft definieren noch im Rückgriff auf etablierte Auffassungen einfach rekonstruieren noch dem Streit bereichspädagogischer Handlungsmuster und Dogmen überlassen kann, worauf soll sie dann ihren Anspruch gründen, den Grundgedanken pädagogischen Denkens und Handelns systematisch zu fassen und in einer für alle Bereiche pädagogischen Handelns und die gesamte erziehungswissenschaftliche Theoriediskussion und Forschung bedeutsamen Art und Weise zur Diskussion zu stellen? Der hier vorgelegte Versuch gibt auf diese Frage eine ebenso einfache wie komplexe Antwort. Er geht davon aus, dass sich die Möglichkeit und Notwendigkeit eines umfassenden pädagogischen Grundgedankengangs nur unter Berufung auf das geschichtliche Faktum der strittigen Frage nach der Eigenart pädagogischen Denkens und Handelns selbst erweisen

4 Vgl. hierzu den im Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft dokumentierten Streit zwischen Schulpädagogik und Sozialpädagogik, der durch K. Pranges Studie „Alte Schwierigkeiten – neue Konfusionen. Bemerkungen zu dem Hamburger-Memorandum der universitären Sozialpädagogik“ (Erziehungswissenschaft 7 (1996) Heft 14, S. 63–75) aufgelöst wurde.

lässt. Unabhängig von der Dignität dieses Faktums kann Allgemeine Pädagogik keine grundagentheoretische Bedeutung für die Klärung pädagogischer Probleme und Sachverhalte beanspruchen. Gäbe es die Frage nach der Grundstruktur und Eigenart pädagogischen Denkens und Handelns nicht, so wäre sie grundsätzlich nicht möglich; verfügten wir über eine allgemein anerkannte Antwort auf diese Frage, so wäre sie überhaupt nicht notwendig. Die Möglichkeit und Notwendigkeit eines pädagogischen Grundgedankengangs kann darum nicht anders als in Auseinandersetzung mit den geschichtlich vorgegebenen Fragen nach der Eigenart pädagogischen Denkens und Handelns diskutiert werden.⁵ Unabhängig von diesen Fragen und ihrer aporetischen Grundstruktur lässt sich weder die Möglichkeit noch die Notwendigkeit einer Vergewisserung darüber erweisen, was unter pädagogischem Denken und Handeln legitimerweise zu verstehen ist.⁶

In diesem Sinne begreift sich der folgende Entwurf einer Allgemeinen Pädagogik, wie aus seinem Untertitel hervorgeht, als Versuch einer systematisch-problemgeschichtlichen Verständigung über die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Sollte die in unserer Tradition bis in die Zeit der altgriechischen Aufklärung zurückzuverfolgende Frage nach der Eigenart pädagogischer Prozesse und Reflexionen einmal der Vergessenheit anheimfallen, so wäre damit zugleich der systematischen Pädagogik eine ihrer unverzichtbaren Grundlagen entzogen. Die Erinnerung daran wach zu halten, was unter der Frage nach dem pädagogischen Grundgedankengang verstanden werden kann, stellt heute vielleicht eine der vordringlichsten Aufgaben Allgemeiner Pädagogik dar. Von ihr handeln alle Kapitel der hier vorgelegten Arbeit:

Das einleitende Kapitel skizziert Aufgabe und Schwierigkeit, den pädagogischen Grundgedanken systematisch zu formulieren, in Auseinandersetzung mit immer wieder geäußerten Zweifeln an der Möglichkeit und Notwendigkeit einer Allgemeinen Pädagogik.

Das zweite Kapitel versucht die Möglichkeit einer Allgemeinen Pädagogik von der Bedeutung her zu begründen, die der pädagogischen Praxis im Rahmen der ausdifferenzierten und sich wandelnden menschlichen Gesamtpraxis zukommt.

5 Ein pädagogischer Grundgedankengang, der die Fragestellungen moderner Pädagogik in Auseinandersetzung mit dem geschichtlichen Faktum einer aporetischen Vernunft entwickelt, findet sich in F. Schleiermachers Pädagogik-Vorlesungen aus den Jahren 1813/14, 1820/21 und 1826; vgl. F. Schleiermacher: Pädagogische Schriften. Band 1, hrsg. von E. Weniger und Th. Schulze. Frankfurt a. M. 1983.

6 Aporetische Rede- und Reflexionsweisen haben in der Pädagogik eine lange Tradition. Sie können bis in frühe Einsichten in die Dialektik der Frage- und Antwortstruktur menschlichen Denkens zurückverfolgt werden. Dieser zufolge lassen Fragen nicht nur verschiedene Antworten zu, sondern sind Antworten auf Fragen angemessen nur zu entwickeln, wenn in ihnen das Fragliche nicht verschwindet, sondern im Widerstreit der Antworten präsent bleibt.

Im dritten Kapitel werden Prinzipien vorgestellt, die in der zurückliegenden, mehr als zweitausendjährigen Theorie- und Problemgeschichte der Pädagogik diskutiert wurden und für eine allgemeine Bestimmung der Eigenart pädagogischen Denkens und Handelns grundlegend sind.

Im Ausgang von diesen Prinzipien entwickelt das vierte Kapitel eine systematische Gliederung der Erziehungswissenschaft nach handlungstheoretischen Fragestellungen, das fünfte Kapitel eine systematische Gliederung der pädagogischen Praxis nach Dimensionen pädagogischen Handelns. Diese beanspruchen Geltung und Anerkennung in allen Formen der pädagogischen Praxis und für alle Bereiche theoretischer Pädagogik und erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Die Abhandlung schließt mit der Aufforderung, Fragen der Grundstruktur und Eigenlogik pädagogischen Denkens und Handelns in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen so zu diskutieren und zu erörtern, dass dabei die aufgezeigten Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns, die durch sie erhaltenen Fragestellungen pädagogischer Handlungstheorie und die systematisch ausgewiesenen Dimensionen pädagogischer Praxis mitbedacht werden.

Nahezu alle in dieser Schrift entwickelten Überlegungen entstammen der Theoriegeschichte der Pädagogik. Auf Originalität in den systematischen Aussagen wird daher kein Anspruch erhoben. Diese könnte allenfalls darin liegen, dass die hier vorgelegte Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns sich darum bemüht, von heutigen Fragestellungen ausgehend, die Bedeutung der Tradition für eine zeitgemäß-unezeitgemäße Bestimmung des pädagogischen Grundgedankens zu erweisen.

Die erste, 1987 erschienene Auflage entstand während meiner Tätigkeit am Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft der Universität Münster. Die Arbeit an ihr hat – mit vielen Unterbrechungen – zehn Jahre in Anspruch genommen und wurde gefördert durch die Zusammenarbeit mit Friedhelm Brüggem, Karl-Franz Göstemeyer, Herwart Kemper, Helmut Peukert und Jörg Ramseger sowie durch den Gedankenaustausch mit Wolfdietrich Schmied-Kowarzik (Universität Kassel) und Egon Schütz (Universität Köln). Meinem Münsteraner Kollegen Hans Bokelmann habe ich für viele „Frühstücksgespräche“, Anneli Witte als Sekretärin der Abteilung Bildungs- und Schultheorie für die Betreuung des Manuskripts der Erstauflage zu danken.

Für die vierte Auflage wurde nahezu der gesamte Text neu bearbeitet. Neue Diskussionen sind teils in den Ausführungen selbst, teils in Fußnoten berücksichtigt worden. In systematischer Hinsicht unterscheidet sich diese Auflage von den vorausgegangenen Auflagen dadurch, dass der im zweiten Kapitel entwickelte Begriff der Praxis um Ausführungen zur leiblichen Verfasstheit des Menschen erweitert und die im dritten Kapitel vorgenommene Darstellung der Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns um zusätzliche Hinweise zum wechselseitigen Voraussetzungsverhältnis von Prinzip und Prinzipiiertem ergänzt wurden.

Durch die Berücksichtigung der auch für pädagogisches Handeln grundlegenden Leiblichkeit des Menschen soll ein systematisches Defizit der ersten Auflagen korrigiert werden. Die stärkere Betonung der Korrelation von Prinzip und Prinzipiiertem will dagegen einem prinzipialistischen Missverständnis der Grundbegriffe pädagogischen Denkens und Handelns entgegenwirken.

Neu konzipiert wurden u. a. auch große Teile im bildungstheoretischen Abschnitt des vierten und im unterrichtstheoretisch-didaktischen Abschnitt des fünften Kapitels. Die vierte Auflage wurde schließlich um ein Schlusskapitel ergänzt. Dieses stellt Überlegungen zur Einheit der Pädagogik angesichts der Vielheit der Bereichspädagogiken zur Diskussion, die in dem in der Arbeit selbst entwickelten experimentellen Verständnis von pädagogischer Praxis, pädagogisch-erziehungswissenschaftlicher Handlungstheorie und erziehungswissenschaftlicher Forschung begründet sind.

Die Arbeit an der vierten Auflage wurde durch Henning Schluss und Thomas Müller unterstützt. Ihnen danke ich für Hinweise zur Korrektur des Textes und für Rückmeldungen aus zwei Tutorials zu an der Humboldt-Universität gehaltenen Vorlesungen, in denen ich die überarbeitete Fassung der Allgemeinen Pädagogik erstmals vorgetragen habe.

In der sechsten Auflage wurden einige Passagen gekürzt, Fußnotenverweise aktualisiert und die Darstellung des Prinzips der pädagogischen Transformation (Abschnitt 3.2.2) um Ausführungen zur Unterscheidung zwischen didaktischen und gesellschaftspädagogischen Transformationen erweitert. Diese führten zu einer nochmaligen Überarbeitung des Kapitels über die unterrichtliche Dimension pädagogischen Handelns (insbesondere Abschnitt 5.2), in das Anregungen, die ich Helmut Heid und Klaus Prange verdanke, eingearbeitet worden sind. In die Analysen zur gesellschaftspädagogischen Dimension der pädagogischen Praxis (Abschnitt 5.3) wurden Überlegungen eingefügt, die im Falle unterbrochener Tradierung – insbesondere in den Bereichen von Erziehung, Arbeit, Politik und Religion – Maßnahmen und Konzepten einer künstlichen Tradierung eine zentrale Bedeutung für die Einführung der nachwachsenden Generation in die gesellschaftlichen Handlungsfelder zuweisen.

Die achte, noch einmal umfassend überarbeitete und an mehreren Stellen ergänzte Auflage entstand im Zusammenhang mit der polnischen und der japanischen Übersetzung des Bandes durch Dariusz Stepkowski (Warschau) und Shiniichi Ushida (Tokio), denen ich für zahlreiche Hinweise und Anregungen danke.

Berlin, im September 2014 Dietrich Benner

1 Einleitung: Von der Schwierigkeit, Notwendigkeit und Möglichkeit einer Allgemeinen Pädagogik

1.1 Von der Schwierigkeit, sich über pädagogische Praxis und Pädagogik als Wissenschaft zu verständigen

Wer von einer Allgemeinen Pädagogik generelle Aussagen über pädagogisches Handeln, über Pädagogik als Wissenschaft und über beider Stellung zu anderen Handlungsformen und Wissenschaften erwartet, geht von der Voraussetzung aus, dass diese untereinander in einem systematisch geordneten Zusammenhang stehen, aus dem eine jede von ihnen ihren Ort und ihre Bedeutung gewinnt. Diese Annahme ist heute in mehrfacher Hinsicht problematisch. Die Wissenschaften lassen sich, wie die wissenschaftstheoretische Diskussion der letzten Jahrzehnte gezeigt hat, weder nach Gegenstandsbereichen noch nach Methoden eindeutig ordnen.⁷ Ebenso schwierig ist es, Wirklichkeitsbereiche und Grundformen menschlichen Handelns trennscharf voneinander abzugrenzen. Pädagogik, Ökonomie und Politik beispielsweise stehen in einem so komplexen Zusammenhang, dass es naiv und vermessen wäre, sie als autonome Gebilde zu betrachten.

Die Schwierigkeit, Praxisfelder, Wirklichkeitsbereiche und Wissenschaften systematisch zu ordnen, stellt sich auch innerhalb der Pädagogik selbst. Weder nach außen, gegenüber anderen „Wirklichkeiten“, noch nach innen, im Hinblick auf eine innere Konsistenz, lässt sich heute ohne weiteres so etwas wie die pädagogische Praxis oder die Pädagogik als Wissenschaft identifizieren. Beide haben sich inzwischen in eine Vielzahl von Handlungsfeldern und Einzeldisziplinen ausdifferenziert, die oft nur mehr durch das lockere Band eines gemeinsamen Namens zusammengehalten werden, der neuerdings immer häufiger im Plural verwendet wird. Zu den „Erziehungswissenschaften“ zählen nicht nur verschiedene Bereichs- oder Regionalpädagogiken, sondern ebenso unterschiedliche, lediglich mit dem Attribut „pädagogisch“ oder irgendeinem Grundbegriff der Pädagogik versehene Einzelwissenschaften. So sprechen wir, um nur einige Beispiele zu nennen, von Berufs-, Freizeit-, Kunst-, Moral-, Musik-, Sport- und Religionspädagogik, von Vorschul-, Schul-, Sozialpädagogik, Wirtschaftspäd-

7 Für die Erziehungswissenschaft vgl. D. Benner/U. Herrmann/E. König u. a.: Symposion 1. Bilanz der Paradigmendiskussion. In: Bilanz für die Zukunft. Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der DGfE. 25. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1990, S. 71–92; siehe auch E. König/P. Zedler: Theorien der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1998.

agogik und Erwachsenenbildung, von pädagogischer Psychologie, pädagogischer Soziologie und Bildungsökonomie. Analog verhält es sich mit der pädagogischen Praxis. Wir unterscheiden die pädagogischen Berufe in solche von Kindergärtnern und Vorschulerziehern, Sozial- und Schulpädagogen, Schultypen zugeordneten Fach- und Stufenlehrern, Testspezialisten, Curriculumkonstrukteuren und -evaluatore, Eltern-, Schullaufbahn- und Berufsberatern, Weiterbildnern und andere mehr. Die pädagogische Praxis hat sich in eine Vielzahl unterrichtender, prüfender, beratender und helfender Tätigkeiten ausdifferenziert, die in keinem unmittelbar einsichtigen Zusammenhang mehr stehen.

Vor diesem Hintergrund kann es zweifelhaft erscheinen, ob es für diese Tätigkeiten und die sich in erziehungswissenschaftliche Einzeldisziplinen auflösende Erziehungswissenschaft überhaupt noch einen allgemeinen pädagogischen Grundgedanken geben kann. Aussichtslos muss es auf den ersten Blick erscheinen, allgemeine Aussagen über eine besondere Praxisform und deren Bezugswissenschaft machen zu wollen, wenn diese ihre Identität und Besonderheit eingebüßt haben. Für das Vorhaben, in einer Allgemeinen Pädagogik einen pädagogischen Grundgedankengang zu entwickeln, könnte dies bedeuten, dass es nur unter Bedingungen realisierbar war, unter denen es eines systematisch ausgearbeiteten Grundgedankens gar nicht bedurfte, weil eine begrifflich womöglich nicht einmal ausformulierte Eigenlogik pädagogischen Denkens und Handelns dessen Besonderheit gegenüber anderen Handlungsbereichen und Wissenschaften kennzeichnete und alle praktischen und theoretischen Fragestellungen bestimmte. Und umgekehrt könnte dies bedeuten, dass eine Allgemeine Pädagogik gerade dort nicht mehr möglich ist, wo sie erforderlich wäre, um der Vielzahl der als „pädagogisch“ attribuierten Tätigkeiten und unter dem Namen „Erziehungswissenschaft“ firmierenden Disziplinen zu einer ihnen fehlenden fachlichen und systematischen Ordnung zu verhelfen.

1.2 Von der Notwendigkeit und Möglichkeit Allgemeiner Pädagogik

Wenn Allgemeine Pädagogik den Begriff des Pädagogischen weder der Vielfalt pädagogischer Tätigkeitsbereiche und erziehungswissenschaftlicher Einzeldisziplinen einfach entlehnen noch diesen ihre gegenständliche und wissenschaftliche Identität einfach verordnen und vorschreiben kann, woraus lässt sich dann eine umfassende Bestimmung der pädagogischen Praxis als einer besonderen Tätigkeit und der Erziehungswissenschaft als einer besonderen Wissenschaft begründen? Reicht es vielleicht, dass die Notwendigkeit sogenannter „Erziehungswissenschaften“ ebenso anerkannt ist wie die Vielzahl gesellschaftlich mehr oder weniger nützlicher pädagogischer Berufe und Einzeltätigkeiten, die ohne Besin-

nung auf gemeinsame Grundprobleme und -fragen auskommen und auf einen sie verbindenden pädagogischen Grundgedanken mithin gar nicht angewiesen sind?

Eine solche Auffassung ist keineswegs abwegig. Darüber, was von den Heranwachsenden wo und wie gelernt wird, entscheiden nicht etwa pädagogische, sondern politische, ökonomische, technische und fachspezifische Gesichtspunkte. So wird die Anzahl, Art und der Umfang der Unterrichtsfächer an Schulen politisch reglementiert, beurteilen die Lehrer die Leistungen ihrer Schüler nicht nach separaten pädagogischen Kriterien, sondern nach fachlichen und fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten, bemessen sich die Schwierigkeitsgrade der Prüfungsleistungen danach, wie viele Schüler einen bestimmten Schultyp erfolgreich abschließen bzw. zu weiterführenden Ausbildungsinstitutionen zugelassen werden sollen und können. All dies und vieles mehr stützt die Auffassung, dass es zwar pädagogische Handlungsformen und Berufe, nicht aber ein allgemein anerkanntes, diese leitendes und verbindendes pädagogisches Denken, Wissen und Können gibt. Wer um die historisch-gesellschaftliche und politische Vermitteltheit der Erziehung, des Unterrichts und der Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen weiß, der wird vielleicht nicht nur die Existenz, sondern auch die Möglichkeit und Notwendigkeit eines eigenständigen pädagogischen Denkens und Handelns bezweifeln. Nichts mag ihm suspekter erscheinen als der Anspruch auf eine vermeintliche Eigenständigkeit, der womöglich nur blind macht gegenüber der historisch-gesellschaftlichen und politischen Vermitteltheit der Normen, Kontexte und Umstände pädagogischer Handlungen und Berufe.

Versteht sich Allgemeine Pädagogik als eine besondere erziehungswissenschaftliche Disziplin, die für Fragen allgemeiner Art zuständig ist, die auf der Ebene der pädagogischen Einzeltätigkeiten und der anderen Disziplinen der Erziehungswissenschaft nicht erörtert und geklärt werden können, so erweist sie sich in der Tat als ebenso überflüssig wie sinnlos. Aus der Sicht der verschiedenen pädagogischen Tätigkeiten und Professionen und der anderen Disziplinen der Erziehungswissenschaft kann ihr dann jedenfalls keinerlei Bedeutung zukommen, wenn sie nur abstrakte Aussagen formuliert, die weder die pädagogische Praxis noch die Disziplinen der Erziehungswissenschaft berühren oder betreffen. Versteht sich Allgemeine Pädagogik dagegen so, dass ihre Aussagen für alle pädagogischen Tätigkeiten und für die gesamte Erziehungswissenschaft gelten oder doch Geltung beanspruchen, so entsteht die umgekehrte Situation. Sie mag alsdann denen, die sie betreiben, sinnvoll und notwendig erscheinen, findet aber angesichts der fortgeschrittenen Arbeitsteilung in der pädagogischen Praxis und der Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft in Subdisziplinen keinen Adressaten mehr, der ihre Aussagen zur Kenntnis nehmen und beachten könnte. In dem einen Fall muss Allgemeine Pädagogik ihre eigene Überflüssigkeit eingestehen, in dem anderen Fall tritt sie als eine unerwünschte Lehrmeisterin auf, die ungebeten Aussagen über Bedingungen, Aufgaben und Möglichkeiten

pädagogischen Handelns und den Charakter der Erziehungswissenschaft macht, auf die niemand hört.⁸

Der Pädagogik als Praxis und Wissenschaft ist mit keiner dieser beiden Rollen Allgemeiner Pädagogik gedient. Sie kann sich in der Vielzahl pädagogischer Tätigkeiten und erziehungswissenschaftlicher Disziplinen weder auf das Fehlen eines gemeinsamen pädagogischen Grundgedankens berufen, um so Rückfragen einer Allgemeinen Pädagogik abzuwehren, noch darauf hoffen, ihre Identität aus einer neuen, womöglich erst zu erfindenden Allgemeinen Pädagogik zu beziehen. Für die Formulierung eines pädagogischen Grundgedankengangs bedeutet dies, dass seine Notwendigkeit keineswegs aus der fehlenden Systematik der Erziehungswissenschaft und der nicht vorhandenen Einheit der pädagogischen Praxis abgeleitet werden kann. Denn diese kommen ja, je nach Selbstverständnis und Forschungsperspektive, durchaus ohne Allgemeine Pädagogik aus. Worauf aber soll dann ein pädagogischer Grundgedanke gegründet werden?

Die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns lässt sich heute, wenn überhaupt, nur mehr in Rückbesinnung auf eine Notwendigkeit klären, die den pädagogischen Einzelhandlungen und den Disziplinen der Erziehungswissenschaft präreflexiv zugrunde liegt. Eine solche Notwendigkeit lässt sich weder geschichts- und sozialwissenschaftlich rekonstruieren, noch hermeneutisch als eine überzeitliche Wesensbestimmung unseres Daseins erschließen, noch in transzendentaler Reflexion einfach als Voraussetzung einer jeden vernünftigen Rede über pädagogische Fragen und Sachverhalte nachweisen. Wir können uns ihrer jedoch handlungstheoretisch und problemgeschichtlich vergewissern. Sollte es gelingen, in Auseinandersetzung mit der Problemgeschichte pädagogischen Denkens und Handelns einen Grundgedanken zu formulieren, der auf eine im menschlichen Denken und Handeln verankerte pädagogische Grundstruktur verweist, so erklärte sich vielleicht, warum wir von den Einzeltätigkeiten der pädagogischen Praxis und den verschiedenen Disziplinen der Erziehungswissenschaft nicht zu ihr vordringen können, sondern von der im menschlichen Handeln selbst fundierten Notwendigkeit ausgehen müssen, um die Frage nach der Grundstruktur und Eigenlogik pädagogischer Praxis neu zu stellen. Eine Allgemeine Pädagogik, die so argumentierte, befände sich nicht mehr in der Rolle einer letztlich überflüssigen Einzeldisziplin der Erziehungswissenschaft oder eines unerwünschten Querulanten, den niemand um seine Meinung fragt. Sie

8 Vgl. hierzu die Beiträge von E. Schütz: Einige Überlegungen zur Fragwürdigkeit systematischer Pädagogik, R. Huschke-Rhein: Über die Zukunft der Allgemeinen Pädagogik, H.-E. Tenorth: Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion im Heft 1 der Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) sowie die Beiträge von M. Heitger: Über die Notwendigkeit und Möglichkeit einer systematischen Pädagogik, W. Fischer: Erziehungswissenschaft und Systematische Pädagogik, Th. Ballauff: Ist systematische Pädagogik heute noch möglich und notwendig? im Heft 4 der Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 60 (1984).

konfrontierte vielmehr die pädagogische Praxis und die Erziehungswissenschaft mit einer Notwendigkeit, die nicht von außen an diese herangetragen wird, sondern dem pädagogischen Denken und Handeln selbst zugrunde liegt.

1.3 Vorüberlegungen zu einem praxeologischen Begriff von pädagogischer Praxis und Erziehungswissenschaft

Der Versuch, die systematische Entwicklung eines pädagogischen Grundgedankens auf eine in der menschlichen Praxis selbst gegebene Notwendigkeit pädagogischen Denkens und Handelns zu gründen, steht unter mindestens drei Voraussetzungen: erstens unter der Voraussetzung, dass es überhaupt eine pädagogisches Denken und Handeln fundierende, selbst aber nicht reflexiv fundierbare Notwendigkeit gibt, zweitens unter der Voraussetzung, dass dieser Notwendigkeit Bedeutung für die Prüfung des Wahrheitsgehalts pädagogischer Aussagen und die Beurteilung der Dignität pädagogischer Praxis zukommt, und drittens unter der Voraussetzung, dass sich die Notwendigkeit pädagogischen Denkens und Handelns im Hinblick auf jeweils geschichtlich vorgegebene Frage- und Problemstellungen in der Entwicklung eines pädagogischen Grundgedankens auslegen lässt.⁹

Von diesen Voraussetzungen können wir die erste per definitionem nicht in ein Wissen überführen, denn sie bezieht sich ja auf eine Notwendigkeit, die wir nicht selbst hervorbringen, sondern die mit unserer eigenen Existenz immer schon gegeben ist. Der zweiten Voraussetzung zufolge soll dieser präreflexiven Notwendigkeit Relevanz für die Beurteilung der Dignität der pädagogischen Praxis und des Wahrheitsanspruchs theoretischer Pädagogik zukommen. Ob dies wirklich der Fall ist, lässt sich von unserem Nicht-Wissen um die erste Voraussetzung her nicht entscheiden, sondern kann nur durch die Einlösung der dritten Voraussetzung, nämlich durch die Entwicklung eines systematischen pädagogischen Grundgedankens erwiesen und in Auseinandersetzung mit den geschichtlich uns vorgegebenen Fragen und Problemen pädagogischen Handelns gezeigt werden.

Damit kehrt sich das Fundierungsverhältnis, in dem die drei Voraussetzungen untereinander stehen, um. Während in der Aufzählung der ersten Voraussetzung eine fundierende, selbst nicht fundierbare Bedeutung zugesprochen wurde, soll nun erst die Einlösung der dritten Voraussetzung darüber entscheiden, ob für die Entwicklung des pädagogischen Grundgedankens die Annahme einer ursprünglichen und präreflexiven Notwendigkeit pädagogischen Denkens und

⁹ Zu Schleiermachers Begriff des präreflexiven Daseinsgrundes vgl. das Kapitel „Hypolepsis und Antizipation“ in F. Brüggem: Freiheit und Intersubjektivität. Ethische Pädagogik bei Kant und Schleiermacher. Habilitationsschrift an der Universität Münster 1986.

Handelns überhaupt hilfreich ist. Diese Umkehrung in der Problemstellung lässt sich auch an systematischen Reflexionen in anderen Bereichen grundlagentheoretischen Nachdenkens beobachten. Dass wir in intentione recta weder von einer ursprünglichen und präreflexiven Bestimmung unseres Denkens und Handelns sprechen noch von einer geschichtlich vorgegebenen Bestimmtheit unseres Daseins auf eine ursprüngliche Bestimmung schließen können, gilt letztlich für alles menschliche Nachdenken. Die Einsicht darin, dass der Frage nach der Bestimmung des Menschen und seiner Stellung in der Welt eine eigentümliche, reflexiv nicht einholbare Fragestruktur zugrunde liegt, lässt sich bis in die griechische Philosophie zurückverfolgen. Dass diese auch für die systematische Entwicklung eines pädagogischen Grundgedankens bedeutsam ist, wurde jedoch erst in der Neuzeit erkannt, als sich die Reflexion über pädagogisches Denken und Handeln schrittweise aus ihrer linearen Abhängigkeit von vorgegebenen gesellschaftlichen Ordnungen löste und die Pädagogik begann, innerhalb der menschlichen Gesamtpraxis und des Nachdenkens über die Bestimmung des Menschen für sich eine den anderen Praxen nicht nachstehende, sondern prinzipiell gleichrangige Bedeutung zu beanspruchen.

Problemgeschichtlich kann dies insbesondere an Rousseaus, Kants, Humboldts, Schleiermachers und Herbarts Abhandlungen zu einer systematischen Neubestimmung pädagogischen Denkens und Handelns aufgezeigt werden. In diesen wurde erstmals ein nicht-hierarchisches und nicht-teleologisches Verhältnis der pädagogischen Praxis zu den anderen für die Existenz der Menschheit konstitutiven Praxisformen gedacht und analog hierzu ein nicht-hierarchisches und nicht-teleologisches Verhältnis pädagogischer Theorie zu den Theorien der anderen gesellschaftlich notwendigen Tätigkeiten konzipiert. Hierbei trat die Frage nach der Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns nicht einfach zu älteren Fragestellungen und Theorietraditionen hinzu. Vielmehr musste der Raum, den nun die Pädagogik für sich zu beanspruchen begann, im Kontext einer neuen Differenzierung der Praxis erst geschaffen und ausgegrenzt werden. Dies im Einzelnen aufzuzeigen, ist Aufgabe und Anliegen problemgeschichtlicher Studien zur Entstehungsgeschichte neuzeitlicher Pädagogik. Eine zeitgemäße Allgemeine Pädagogik ist ohne den „Umweg“ über die Problemgeschichte nicht möglich.¹⁰ Sie geht gleichwohl nicht unmittelbar aus dieser hervor, sondern muss

10 Vgl. Th. Ballauff: Pädagogik als Bildungsphilosophie. Drei Kurseinheiten der Fernuniversität Hagen (1983); H. Blankertz: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982; G. Buck: Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. München 1984; H.-J. Gamm: Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft. Reinbek 1979; H. J. Heydorn: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a. M. 1970; K. Mollenhauer: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983; J. Ruhloff: Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg 1980; W. Schmied-Kowarzik: Dialektische Pädagogik. Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis. München 1974;

den pädagogischen Grundgedanken in Anbetracht der fortschreitenden Ausdifferenzierung der Praxis und der mit dieser einhergehenden Veränderungen neu zu fassen und auf einen Begriff zu bringen suchen, der hilfreich ist, um Rückfälle in eine teleologische Bestimmung des Pädagogischen zu vermeiden. Der folgende Versuch einer systematisch-problemgeschichtlichen Vergewisserung über die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns entwickelt ein praxeologisches Verständnis von pädagogischer Praxis und Erziehungswissenschaft.¹¹ Dieses bestimmt die Vernünftigkeit der Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis nach Maßgabe einer nicht-hierarchischen und nicht-teleologischen Relation der Einzelpraxen zueinander und richtet den Logos der Gesamtpraxis an einem Begriff praktischer Vernunft aus, der ausdrücklich auf eine metaphysisch unterstellte oder dezisionistisch behauptete Rangordnung der Einzelpraxen verzichtet.

Die menschliche Praxis ist viel älter als die uns heute bekannte Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Systeme und Handlungsfelder. Soweit wir Kenntnis von der Geschichte der Menschheit haben, ist das menschliche Zusammenleben, die menschliche „Koexistenz“,¹² durch sechs Grundphänomene bestimmt.

E. Schütz: Freiheit und Bestimmung. Sinntheoretische Reflexionen zum Bildungsproblem. Ratingen 1975; D. Benner/H. Kemper: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. 4 Bände. Weinheim/Basel 2009.

- 11 Der Begriff „Praxeologie“ bezeichnet nichts grundsätzlich Neues, sondern bezieht sich auf die bis in die Anfänge praktischer Philosophie zurückreichende Frage nach einer vernünftigen Ordnung der Praxis angesichts deren Ausdifferenzierung in die Sphären des Ökonomischen, Moralisch-Politischen, Ästhetischen und Religiösen. Den Begriff der „Nicht-Hierarchizität“ habe ich aus Eberhard Grubers Studie „Nicht-hierarchische Verhältnis­theorie und pädagogische Praxis. Zum Problem der Herrschaftsaufhebung“ (München 1979) entnommen. Josef Derbolav verwendet den Terminus „Praxeologie“ zur Kennzeichnung seines Systems regionaler Berufsethiken. Vgl. hierzu: J. Derbolav: Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen. Stuttgart 1975; siehe auch: Ders. (Hrsg.): Kritik und Metakritik der Praxeologie. Kastellaun 1976; vgl. auch meine Rezension in: Pädagogische Rundschau 30 (1976) S. 309–327. Von der Weite der Problemdefinition her überschreitet Derbolavs Praxeologie jedoch die engen Grenzen einer professionsethischen Legitimation gesellschaftlicher Arbeitsteilung; siehe hierzu seinen Beitrag „Theodor Litt und das Problem der Wissenschaftssystematisierung“ in: J. Derbolav: Impulse europäischer Geistesgeschichte. St. Augustin 1987, S. 271–280.
- 12 E. Fink hat die Grundphänomene menschlicher Koexistenz in diejenigen der Arbeit, der Herrschaft, der Liebe, des Todes und des Spiels unterschieden und diesen fünf Koexistentialien die vier Existentialien der Freiheit, Sprachlichkeit, Geschichtlichkeit und Leiblichkeit zugeordnet. Ohne Finks existentialontologischer Bestimmung dieser Grundphänomene, insbesondere der Gleichsetzung von Arbeit und Technik sowie Politik und Herrschaft, in allen Hinsichten zu folgen, unterscheide ich im Folgenden zwischen sechs koexistentialen Praxen (Ökonomie, Ethik, Pädagogik, Politik, Kunst und Religion). Meine praxisphilosophischen Überlegungen gehen auf Anregungen zurück, die ich dem Wiener Philosophen E. Heintel verdanke, der den praktischen Experiment-Charakter menschlichen Handelns durch eine Vermittlung zwischen antikem Ordogedanken und neuzeitlicher Transzendentalphilosophie zu begründen versucht und die unterschiedlichen Formen der Praxis als Ausdifferenzierung der Humanität interpretiert. Zu E. Heintel vgl. dessen Hauptwerk: Die beiden Labyrinth der Philosophie. Systemtheoreti-

Der Mensch muss durch Arbeit, durch Ausbeutung und Pflege der Natur, seine Lebensgrundlage schaffen und erhalten (Ökonomie), er muss die Normen und Regeln menschlicher Verständigung problematisieren, weiterentwickeln und anerkennen (Ethik), er muss seine gesellschaftliche Zukunft entwerfen und gestalten (Politik), er transzendiert seine Gegenwart in ästhetischen Darstellungen (Kunst) und ist konfrontiert mit dem Problem der Endlichkeit seiner Mitmenschen und seines eigenen Todes (Religion). Zu Arbeit, Ethik, Politik, Kunst und Religion gehört als sechstes Grundphänomen das der Erziehung. Der Mensch steht in einem Generationenverhältnis, wird von Angehörigen der ihm vorausgehenden Generationen erzogen und erzieht Angehörige der ihm nachfolgenden Generationen.

Die sechs Grundphänomene menschlicher Koexistenz stehen untereinander in historisch und gesellschaftlich äußerst komplexen Wirkungszusammenhängen. Jede Veränderung in einem Bereich menschlicher Praxis ist für alle anderen Bereiche folgenreich und in ihren Wirkungen über die jeweils anderen Bereiche menschlicher Koexistenz vermittelt. Die Abgrenzung der Grundphänomene und Formen menschlicher Praxis voneinander und ihre Beziehung untereinander lassen sich nicht aus einer un- oder überhistorisch-ontologischen Bestimmung menschlichen Daseins ableiten. Vielmehr gehört es gerade zur Ontologie menschlicher Koexistenz, dass die sechs Grundphänomene nicht auseinander abgeleitet oder auf eine geringere Anzahl von Koexistentialien reduziert werden können, sondern sich gegenseitig so beeinflussen, dass keines auf eine autarke Eigenständigkeit Anspruch erheben kann. Der Mensch stirbt ebenso wenig, weil er arbeitet, pädagogisch handelt und Politik betreibt, wie er Kunst und Moralität kennt, weil er sterblich ist. Und aus der Tatsache, dass der Mensch durch Herrschaft über die Natur und durch Pflege der Natur seine Lebensgrundlagen schaffen und erhalten muss, lassen sich ebenso wenig unmittelbar ethische, pädagogische, politische, ästhetische und religiöse Tatbestände ableiten, wie aus der je besonderen Verfasstheit der Ökonomie linear auf bestimmte Verfasstheiten von Pädagogik, Ethik, Politik, Kunst und Religion geschlossen werden kann. Weder werden von einer sogenannten ökonomischen Basis Überbauphänomene

sche Betrachtungen zur Fundamentalphilosophie des abendländischen Denkens. Wien/München 1968 sowie die beiden Bände „Grundriss der Dialektik“. Darmstadt 1984, insbesondere in Band II die Abschnitte XIII-XV. Zu E. Fink vgl. dessen posthum erschienene Schrift: Grundphänomene des menschlichen Daseins, hrsg. von E. Schütz und F.-A. Schwarz. München 1979. Anregungen, die ich den Arbeiten E. Finks verdanke, sind über E. Schütz vermittelt. Zur kritischen Würdigung von E. Fink vgl. E. Schütz: Anthropologie und technische Bildung. Zum pädagogischen Werk und Vermächtnis Eugen Finks. In: I. M. Breinbauer/M. Langer (Hrsg.): Gefährdung der Bildung – Gefährdung des Menschen. Marian Heitger zum 60. Geburtstag. Wien 1987, S. 61–71; siehe auch: H. Meyer-Wolters: Koexistenz und Freiheit. Eugen Finks Anthropologie und Bildungstheorie. Würzburg 1992; A. Böhmer: Kosmologische Didaktik. Würzburg 2002; M. Burchardt: Erziehung im Weltbezug. Würzburg 2002.

wie Ethik, Pädagogik, Politik, Kunst und Religion normiert, noch können sogenannte Überbauphänomene zur Basis der Ökonomie erhoben werden. Vielmehr bilden Arbeit, Ethik, Pädagogik, Politik, Kunst und Religion als gesellschaftlich notwendige Formen menschlicher Praxis in ihrer vielfältigen Vermitteltheit das Fundament, auf dem die Menschheit ihre eigene Existenz erhält und hervorbringt.

Systematisches Nachdenken über die sechs Grundphänomene menschlicher Existenz gibt es erst, seit der Vermittlungszusammenhang, in dem diese stehen, in seiner Geschichtlichkeit erfahren und in seiner Veränderbarkeit bewusst geworden ist und die Verständigung über Sinn und Aufgaben von Arbeit, Ethik, Pädagogik, Politik, Kunst und Religion nicht mehr in unmittelbarer Anerkennung einer Tradition erfolgt, sondern die Weitergabe von Tradition immer zugleich im Kontext einer verändernden Aneignung steht. Im Zerschneiden des praktischen Zirkels von Tradition und Reproduktion des gesellschaftlichen Daseins, von Sitte und Handlungslegitimation, hat das Bedürfnis nach einer Handlungsorientierung seinen Ursprung, die menschlicher Vernunft und systematischem Nachdenken über die Aufgaben und Möglichkeiten zwischenmenschlicher Verständigung und zwischenmenschlichen Handelns entspringt. Die Erfahrung, dass Arbeit, Pädagogik, Ethik, Politik, Kunst und Religion die Basis menschlichen Daseins ausmachen und in keiner prästabilierten Harmonie zueinander stehen, bringt die Notwendigkeit einer handlungsorientierenden Theorie für die menschliche Gesamtpraxis hervor, welche die menschliche Vernunft nicht in eine ökonomische, pädagogische, sittliche, politische, ästhetische und religiöse Rationalität auseinanderdividiert, sondern nach der Einheit der menschlichen Vernunft angesichts der besonderen Aufgaben ökonomischen, pädagogischen, sittlichen, politischen, ästhetischen und religiösen Handelns fragt.

Problemstellung und Thematik einer umfassenden Praxeologie oder Theorie menschlichen Handelns sind somit zweifach ausgerichtet. Diese versucht erstens, einen Begriff menschlicher Gesamtpraxis zu entwerfen, der die Besonderheit der Einzelpraxen weder leugnet noch nivelliert, und arbeitet zweitens an Begriffen jeder Einzelpraxis, welche deren Besonderheiten nicht absolut setzen, sondern an der Universalität der Handlungsproblematik ausrichten. In unserer Tradition hat es zwei große Entwürfe zu einer solchen Praxeologie gegeben. Der eine geht auf die griechische Polis-Philosophie zurück, die zum Zeitpunkt des Niedergangs der griechischen Stadtstaaten eine Praxis-Philosophie entwickelte, welche eine hierarchische und teleologische Ordnung der Gesamtpraxis mit der Ökonomie als unterster und der Politik als höchster Stufe konzipierte. Der andere ging aus der neuzeitlichen praktischen Philosophie hervor, welche – zumindest der Tendenz nach – eine nicht-hierarchische Verhältnisbestimmung der Einzelpraxen entwarf. In ihr konnte auf die älteren ökonomischen, politischen und theologischen Normierungen der pädagogischen Praxis verzichtet und dem pädagogischen Handeln eine mit den anderen Formen menschlicher

Praxis gleichrangige Bedeutsamkeit zuerkannt werden. Der erste Versuch scheiterte, als sich der Untergang der griechischen Stadtstaaten mit den Mitteln einer auf Erhaltung der Polis ausgerichteten praktischen Philosophie nicht aufhalten ließ. Der zweite Versuch fand darin seine Grenze, dass die nicht-hierarchische Verhältnisbestimmung der Einzelpraxen und der Entwurf einer nicht-teleologischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis unter den Bedingungen der sich entwickelnden bürgerlichen Gesellschaft der Neuzeit nicht praktisch werden konnten. Dies zeigt sich nirgends deutlicher als an der veränderten Stellung, die heute der Ökonomie zukommt. Während Aristoteles der ökonomischen Praxis einen unteren Rang zuwies und vergeblich davor warnte, nicht in der Wohlversorgtheit aller, sondern in der Steigerung von Reichtum und Macht die Entwicklungsperspektive der Polis zu sehen, beansprucht die Steigerung ökonomischer Produktivität und die fortschreitende Rationalisierung der Arbeit heute eine Vorrangstellung unter Praxen, die der ökonomischen Praxis weder im Sinne der antiken noch der neuzeitlichen praktischen Philosophie zuerkannt werden kann.

Eine Theorie der menschlichen Gesamtpraxis zu entwerfen und einen vernünftigen Begriff der als Grundphänomene menschlichen Zusammenlebens ausweisbaren Einzelpraxen zu begründen, ist die heute vielleicht vordringliche Aufgabe einer praktischen Philosophie, die an den beiden Grundüberzeugungen festhält, dass der Ökonomie nicht der Primat zuerkannt werden darf und jede wie auch immer geartete hierarchische und teleologische Systematisierung der Praxis in eine nicht-hierarchische Verhältnisbestimmung der menschlichen Gesamtpraxis zu überführen ist. Eine solche Aufgabenstellung überschreitet bei weitem den Horizont einer Allgemeinen Pädagogik und ist doch zugleich ohne eine Berücksichtigung der von ihr herzustellenden Fragen nicht zu bearbeiten. Denn die Idee eines nicht-hierarchischen Verhältnisses der Praxen führte in der Praxisphilosophie der Neuzeit keineswegs nur zu einer Aufwertung des pädagogischen Handelns. Sie war zugleich ohne dessen Aufwertung bis zur Gleichrangigkeit mit den anderen Formen menschlicher Praxis gar nicht denkbar. Für die Neubestimmung des Verhältnisses der Praxen untereinander waren nämlich nicht nur ökonomische und politische Gründe ausschlaggebend. Die Gleichrangigkeit der pädagogischen Praxis wurde u. a. auch damit begründet, dass ein nicht-hierarchisches Verhältnis der Handlungsbereiche Ökonomie, Sitte, Politik, Kunst und Religion ohne eine Befreiung des pädagogischen Handelns aus überkommenen Abhängigkeiten nicht zu realisieren sei.¹³

13 Vgl. hierzu Wilhelm von Humboldts – auf allgemeine und berufliche Bildungsprozesse verweisende – Aussage: „Jede Beschäftigung vermag den Menschen zu adeln, ihm eine bestimmte, seiner würdige Gestalt zu geben. Nur auf die Art, wie sie betrieben wird, kommt es an.“ In: Ders.: Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (1792). In: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Band 1. Darmstadt 1960, S. 78.

Mit dem Programm einer nicht-hierarchischen und nicht-teleologischen Ordnung der Praxis untrennbar verbunden war die Idee einer allgemeinen Menschenbildung, welche die Einzelnen nicht mehr auf einen ihnen geburtsständisch vorbestimmten Beruf und Stand vorbereitet und zu Anhängern einer ebenso vorbestimmten Religion macht, sondern zur mündigen Mitwirkung an allen Formen der Praxis zu befähigen sucht. Die heutige Differenzierung des pädagogischen Handelns von der Kleinkinderziehung bis hin zur Altenbildung und die Regionalisierung der Pädagogik in Schul-, Wirtschafts- und Berufspädagogik, Sozialpädagogik, Moralerziehung, Politische Bildung, Kunst- und Religionspädagogik zeugt einerseits von der veränderten Stellung, die dem pädagogischen Denken und Handeln als einer im Vergleich mit den anderen Bereichen menschlichen Handelns gleichrangigen Praxis zukommt. Das Fehlen eines die pädagogischen Tätigkeiten und Disziplinen verbindenden Grundgedankens weist andererseits darauf hin, dass die Idee einer nicht-hierarchischen Verhältnisbestimmung der Praxen untereinander innerhalb der Pädagogik ebenso wenig wie in den anderen Bereichen menschlichen Handelns anerkannt ist. So kann die fortschreitende Ausdifferenzierung pädagogischer Berufe und erziehungswissenschaftlicher Disziplinen zweifach interpretiert werden: einmal als Ausdruck der besonderen Beachtung, die der Pädagogik in der Neuzeit und Moderne zukommt, zum anderen als ein Hinweis darauf, dass die gesellschaftliche Anerkennung der spezifischen Fragestellung und Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, die der Pädagogik eine nicht-hierarchische Stellung innerhalb der menschlichen Gesamtpraxis sicherte, noch aussteht.

Wäre es vor diesem Hintergrund nicht konsequenter, künftig auf einen Begriff praktischer Vernunft zu verzichten und, statt nach einer Ordnung der gesamten Praxis zu fragen, einzuräumen, dass die Interdependenzen der gesellschaftlichen Teilbereiche inzwischen eine Komplexität angenommen haben, die handlungstheoretisch nicht mehr zu fassen ist, sondern allenfalls systemtheoretisch rekonstruiert werden kann? Systemtheoretische Modelle halten diese Frage für längst entschieden.¹⁴ Gegenüber den beiden großen Entwürfen zu einer Theorie der menschlichen Gesamtpraxis, dem teleologischen Modell der Antike und dem nicht-hierarchischen Modell der Neuzeit, nimmt die Systemtheorie eine mittlere Stellung ein. Mit der modernen praktischen Philosophie verbindet sie der Verzicht auf eine Hierarchisierung der in gesellschaftliche Teilsysteme ausdifferenzierten Formen menschlicher Koexistenz, mit der Polis-Philosophie der Antike das Festhalten an einer Gesamtteleologie, die nun jedoch nicht mehr kos-

14 Vgl. hierzu N. Luhmann: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M. 1984. Eine handlungstheoretisch argumentierende Kritik der Systemtheorie findet sich in der Abhandlung von H. Peukert: Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie (Düsseldorf 1976). Frankfurt 1978, insbesondere S. 245 ff.; siehe auch F. Kaulbach: Einführung in die Philosophie des Handelns. Darmstadt 1982, S. 56–83.

mologisch, sondern in Anlehnung an die moderne Biologie evolutionstheoretisch und autopoietisch gedacht wird.

Der Nachweis, dass die Frage nach einer legitimen Ordnung der Praxis für die Prüfung und Begrenzung der Erklärungskraft, Reichweite und Handlungsrelevanz systemtheoretischer Aussagen und Konstrukte bedeutsam ist und ein nicht-hierarchisches Verhältnis der Praxen evolutions- und systemtheoretisch nicht begründet werden kann, ist innerhalb einer Allgemeinen Pädagogik nur für die pädagogische Praxis zu führen.¹⁵ Der hier vorgelegte Entwurf einer systematisch und problemgeschichtlich argumentierenden Allgemeinen Pädagogik beschränkt sich daher darauf, jene grundlegende Bedeutung aufzuzeigen, die einem universell gefassten Praxisbegriff im Rahmen der Vergewisserung über die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns zukommt.¹⁶

15 Siehe hierzu M. Uljens: *Allmän pedagogik*. Lund 2000; A. von Oettingen: *Det Paedagogiske Paradoks*. Århus 2001.

16 Inzwischen hat der Praxisbegriff sogar Eingang in evolutionstheoretische und biologische Diskurse gefunden, in denen die a-teleologische Struktur moderner Bildungsprozesse zur Grundstruktur von Entwicklungen avanciert, die weder kausal noch durch vorgegebene Zwecke und Zweckordnungen gesteuert werden. Siehe hierzu die Rede von „praxiologischen“ Sachverhalten bei A. K. Engel/P. König: *Das neurobiologische Wahrnehmungsparadigma*. Frankfurt a. M. 1998, S. 156 ff., insbesondere S. 186; zum Unterschied zwischen natürlicher und kultureller Evolution, der für die evolutionstheoretische Hypothesenbildung konstitutiv ist und durch diese nicht überwunden werden kann, vgl. H. Schnädelbach: *Geschichte als kulturelle Evolution*. In: Ders.: *Analytische und postanalytische Philosophie. Vorträge und Abhandlungen*. Frankfurt a. M. 2004, S. 282–307.

2 Zur Stellung der pädagogischen Praxis im Rahmen der menschlichen Gesamtpraxis

Unter Gesamtpraxis wird im Folgenden nicht ein vorgegebenes oder anzustrebendes System aller Praxen, sondern das Insgesamt der für menschliches Handeln grundlegenden Praxisformen verstanden. Deren Einteilung in ökonomische, ethische, pädagogische, politische, ästhetische und religiöse Praxis erhebt auf Vollständigkeit keinerlei Anspruch, sondern folgt Unterscheidungen, die in der Tradition des Nachdenkens über eine Theorie menschlichen Handelns gemacht wurden und die für die weitere Verständigung über Ordnungsprobleme der Praxis unverzichtbar sind.

Die bisherigen Überlegungen gingen von der Annahme aus, die pädagogische Praxis sei eine besondere, mit anderen Formen menschlichen Handelns in Beziehung stehende Praxis. Bevor dieser Zusammenhang durch den Aufweis von Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns geklärt (Kapitel 3), an systematischen Fragestellungen pädagogischer Handlungstheorie verdeutlicht (Kapitel 4) und bis in eine Gliederung der pädagogischen Praxis nach Dimensionen sichtbar werden kann (Kapitel 5), gilt es zuvor, die Begriffe der Praxis und des pädagogischen Handelns genauer zu bestimmen. Dies soll in drei Schritten erfolgen. Zunächst wird ein allgemeiner Begriff menschlicher Praxis entwickelt. Dann wird auf eine zweifache Gefährdung der Praxis und auf die u. a. auch für die pädagogische Praxis bedeutsame Unterscheidung zwischen Praxis und Berufstätigkeit hingewiesen. Schließlich wird ein vorläufiger Begriff der pädagogischen Praxis vorgestellt.

2.1 Begriff der Praxis

In unserer Tradition finden sich engere und weitere Begriffe von Praxis. Dem engeren, aus der griechischen Philosophie stammenden und insbesondere von Platon bevorzugten Begriff nach bezeichnet Praxis das freie Handeln in und gemäß der Sitte, zu dem sowohl die Freundschaft zwischen einzelnen Menschen als auch das gemeinsame politische Handeln im Raum der Polis gerechnet wurden.¹⁷ Diesem Verständnis zufolge gehören Arbeit und Kunst nicht zur Praxis. Sie werden

17 Vgl. die diesbezüglichen Begriffsbestimmungen bei Platon und Aristoteles. Die Ausweitung des Praxisbegriffs beginnt zwar schon bei Aristoteles, konnte von diesem jedoch noch nicht systematisch gefasst werden, weil er die Arbeit zu den nicht in Freiheit auszuübenden Tätigkeiten rechnete.

vielmehr als unterschiedliche Formen einer schaffenden und hervorbringenden, einer poetischen Tätigkeit angesehen, in welcher der Umgang der Arbeitenden miteinander keine besondere Rolle spielt. Dem weiteren Begriff nach gehören dagegen alle Formen menschlicher Tätigkeit zur Praxis. Dies hat zur Folge, dass die Unterscheidung zwischen Praxis und Poiesis nun im Begriff der Praxis selbst ausgeführt und auch das Verhältnis der Arbeitenden zueinander als Praxis angesehen wird.¹⁸ Zur Praxis im weitesten Sinne zählen wir heute nicht nur – wie die Alten – Handlungen in den Bereichen individueller Sittlichkeit und öffentlicher Politik, sondern auch Kunst und Ökonomie und nicht zuletzt das pädagogische und religiöse Handeln.

Ungeachtet der Ausweitung und Differenzierung des Praxisverständnisses gibt es Bestimmungselemente, durch die der engere und weitere Praxisbegriff verbunden sind. Von Praxis sprechen wir nicht, wenn wir Verhaltensweisen von Pflanzen und Tieren beschreiben oder uns mögliche Handlungen einer Gottheit oder eines Schöpfer-Gottes vorstellen. Von Praxis sprechen wir nur im Hinblick auf Tätigkeiten des Menschen, nicht aber im Hinblick auf die außermenschliche Natur. Wenn wir vom Menschen sagen, er sei schöpferisch tätig, so meinen wir damit immer auch, dass die menschliche Praxis gerade nicht als eine *creatio ex nihilo* im Sinne unserer Vorstellungen von einer göttlichen Schöpfung, sondern als eine Tätigkeit zu denken ist, die die Existenz der Welt als gegeben voraussetzt. Und wenn wir vom Tier oder der Pflanze sagen, sie existierten als besondere Lebewesen mit besonderen Verhaltensweisen, so sagen wir damit immer auch, dass ihre Existenz nicht eine solche ist, wie sie der Mensch aufgrund seiner Praxis hat. Praxis bedeutet stets zweierlei: einmal die Möglichkeit, tätig und handelnd, also willentlich, etwas hervorzubringen; dann aber auch die „Notwendigkeit“, auf welche die Praxis antwortet, indem sie eine vom Menschen erfahrene Not zu wenden sucht. Dieser zweifachen Bestimmung von Praxis gemäß ist die außermenschliche Natur zur Praxis gar nicht fähig, weil sie nichts willentlich hervorbringt, und der Gott der Praxis gar nicht bedürftig, weil er in keiner Not

18 Vgl. hierzu die dem engeren Praxisbegriff folgenden Unterscheidungen zwischen Öffentlichem und Privatem sowie Arbeiten, Herstellen und Handeln in: Hannah Arendt: *Vita activa oder Vom tätigen Leben* (The Human Condition, 1958). München 1967; siehe auch meine Hinweise in Kapitel 1, Fußnote 6 zu Eugen Finks Differenzierung der Praxisbereiche in Koexistentialien oder Grundphänomene des menschlichen Daseins. Ob Arbeit als Praxis oder als Poiesis begriffen wird, ist für den Begriff der Arbeit insofern folgenreich, als Arbeit im Sinne von Poiesis nicht deren interaktive, sondern nur die technische Seite des Produzierens umfasst. Dagegen geht Arbeit als Praxis in Technik nicht auf, sondern schließt, wie alle anderen Praxen auch, sowohl interaktive als auch technische Aspekte ein. Das gilt auch für die Pädagogik, die sich ebenso wenig wie Arbeit angemessen als Poiesis begreifen lässt. Ein Versuch in diese Richtung findet sich bei A. von Prondcynsky: *Pädagogik und Poiesis. Eine verdrängte Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses*. Opladen 1993; zur Kritik der Reduktion von Arbeit auf Technik siehe W. Schmied-Kowarzik: *Bruchstücke zur Dialektik der Philosophie*. Ratingen / Kastellaun / Düsseldorf 1974, S. 217 ff.

steht, die er wenden müsste.¹⁹ Darum versagen zur Bestimmung menschlicher Praxis nicht nur alle Vergleiche zwischen Mensch und Tier, sondern ebenso alle zwischen Gott und Mensch.²⁰ Der Mensch ist nicht nur das einzige uns bekannte Wesen der Schöpfung, das der Praxis bedürftig und fähig ist, er ist dies auch gerade im Unterschied zur Idee des Schöpfer-Gottes.

19 An der Richtigkeit dieses Satzes lässt sich freilich auch mit Gründen zweifeln. Die Katzen meiner Kinder zeigen zwar keine praktischen Tätigkeiten im hier gemeinten Sinne, haben aber zweifellos Erinnerung und können zielstrebig Nähe und Distanz suchen, wann immer sie dies „wollen“. Und es gibt theologische Richtungen, die dem Gott angesichts des Zustands, in dem sich die ihm zugeschriebene Schöpfung befindet, die Not einer Angewiesenheit auf den Menschen zuschreiben. Zu letzterem vgl. die Ausführungen zur Trinitätslehre und zum unvermittelten Nebeneinander von futurischer und präsentischer Eschatologie in der Prädestinationslehre und Geschichtsdeutung des Augustinus; siehe hierzu J. Kreuzer: Augustinus. Frankfurt a. M. 1995, S. 91 ff. und S. 142 ff.

20 Die Abgrenzung einer menschlichen von einer nicht-menschlichen und übermenschlichen Natur ist insofern unvermeidlich problematisch, als sie sich in einem anthropologischen Zirkel bewegt, der übersehen oder bewusst gemacht, nicht aber überwunden oder überboten werden kann. Die o. g. Abgrenzung erfolgt ausdrücklich nicht in der Absicht, den Menschen in naturalistischen Fehlschlüssen durch einen Vergleich mit Pflanzen, Tieren oder der Gottheit zu bestimmen oder umgekehrt deren Bestimmung durch einen Vergleich mit dem Menschen zu gewinnen. Mit ihr soll lediglich ein weit gefasster Begriff menschlicher Tätigkeit umrissen und Praxis als fundamentale Weise menschlicher Existenz und Koexistenz ausgewiesen werden. Wenn im Folgenden Pflanzen und Tiere als „perfekte“ Wesen, der Mensch aber als ein „imperfektes“ Wesen bezeichnet werden, so geschieht dies nicht, um Befunde der Evolutionstheorie zur naturhistorischen Entwicklung der Lebewesen in Frage zu stellen, sondern um zum Ausdruck zu bringen, dass es für die Bildung des Menschen keine natur- oder geschichtsteleologisch definierbare perfection, sondern nur eine unbestimmte und offene perfectibilité gibt. Ein vermeidbarer naturalistischer Fehlschluss scheint mir hingegen überall dort vorzuliegen, wo um die Gefahr und Unvermeidlichkeit des anthropologischen Zirkels nicht gewusst und spezifisch menschliche Erfahrungen zunächst auf die außer- und nicht-menschliche Natur übertragen und anschließend unkritisch universalisiert werden. Soweit wir wissen, verfügen Pflanzen und Tiere weder über eine Mineralogie noch über eine Zoologie oder Anthropologie. Wir sollten uns daher davor hüten, im anthropologischen Zirkel zunächst eine Mineralogie und Zoologie zu entwickeln und dieser anschließend den Status einer Anthropologie zuzuerkennen. Ein naturalistischer Fehlschluss dieser Art liegt dem von verschiedenen Richtungen der Systemtheorie und des Radikalen Konstruktivismus aufgestellten Theorem der „Autopoiesis“ zugrunde, welches ein Konstrukt menschlichen Denkens darstellt, das zur Erklärung von Naturerscheinungen entworfen wurde und neuerdings auch auf die Pädagogik übertragen wird, wo es die traditionellen Begriffe Erziehung und Bildung ablösen soll. Vgl. hierzu D. Lenzen: Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) S. 949–968. Zur Kritik dieses Versuchs siehe K. Meyer-Drawe: Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) S. 161–175, insbesondere S. 173; vgl. auch D. Benner: Erziehung, Bildung, Normativität. Anmerkungen zur normativen Konnotation „kritisch versus affirmativ“. In: C. Dietrich/H.-R. Müller (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim 2000. Zur Unterscheidung zwischen erlaubten und unerlaubten naturalistischen Argumentationsformen siehe B. Williams: Wahrheit und Wahrhaftigkeit. Frankfurt a. M. 2003, S. 38 ff.

Die beiden Merkmale der Praxis stehen in einem ebenso merkwürdigen wie spannungsvollen Verhältnis zueinander. Einerseits ist der Mensch im Unterschied zu Pflanze, Tier und Gottheit, die der Praxis nicht bedürftig und fähig sind, das einzige Wesen, das auf seine Weise nicht „fertig“, nicht „perfekt“ ist und gerade deshalb vor der Aufgabe und Notwendigkeit steht, handelnd tätig zu werden. Andererseits ist die „Imperfektheit“²¹ oder „Unfertigkeit“ des Menschen als dessen Bestimmtheit zur Tätigkeit keineswegs schon dessen Bestimmung, denn diese kann und soll der Mensch aufgrund seiner „Unfertigkeit“ erst durch eigenes Nachdenken und Handeln selbst hervorbringen und finden.²² Versuchten wir, Praxis ausschließlich von der „Imperfektheit“ her zu begreifen, so reduzierten wir den Menschen auf ein Mängelwesen, das aufgrund seiner organologischen Defizite eigentlich gar nicht lebensfähig sein dürfte.²³ Versuchten wir dagegen,

21 Den Terminus „Imperfektheit“ als Begriff der „Notwendigkeit“ des Menschen, handelnd seine Bestimmung zu suchen, habe ich der Arbeit von E. Fink: Grundfragen der systematischen Pädagogik. Freiburg 1978, S. 22 ff., entnommen. Dieser Terminus scheint mir entgegen der m. E. systematisch nicht haltbaren, sondern nur wirkungsgeschichtlich zutreffenden Rousseau-Interpretation Finks (vgl. ebd., S. 92 f.; S. 98 f.) das auf den Begriff zu bringen, was Rousseau unter der „perfectibilité“ des Menschen verstand. Rousseau führte diesen Begriff ein, um mit ihm die teleologische Unbestimmtheit und Nicht-Perfektheit der Natur des Menschen zu bezeichnen und die dem Menschen mögliche Vollkommenheit, vielleicht zum ersten Mal, nicht normativ von einer aufgegebenen „perfection“ her, sondern als Bildsamkeit im Sinne des späteren Sprachgebrauchs Herbarts und dessen quantitativer und ausdrücklich nicht qualitativ gemeinter Idee der Vollkommenheit zu interpretieren. Vgl. hierzu J.-J. Rousseau : Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi les hommes (1755). In: J.-J. Rousseau: Schriften zur Kulturkritik, hrsg. von K. Weigand, Hamburg 1955, S. 106 f., S. 188; J. F. Herbart: Systematische Pädagogik. Band 1, hrsg. von D. Benner. Weinheim 21997, S. 70, S. 124, S. 166 ff.; D. Benner: Die Pädagogik Herbarts. Weinheim/München 21993, S. 162 ff.; D. Benner / E. Brüggem: Das Konzept der perfectibilité bei Jean-Jacques Rousseau. Ein Versuch, Rousseaus Programm theoretischer und praktischer Urteilskraftbildung problemgeschichtlich und systematisch zu lesen. In: O. Hansmann (Hrsg.): Seminar: Der pädagogische Rousseau. Band II. Weinheim 1996, S. 12–48. E. Finks Begriff der Imperfektheit habe ich gegenüber Rousseaus Begriff der „perfectibilité“ deshalb den Vorzug gegeben, weil letzterer immer wieder als teleologische Vervollkommenbarkeit missverstanden wurde. So hat U. Reitemeyer zwar zwischen „Perfektilität“ und „Perfektion“ zutreffend unterschieden, gleichwohl die perfectibilité zur regulativen Idee reteleologisiert; vgl. Dies.: Perfektilität gegen Perfektion. Rousseaus Theorie gesellschaftlicher Praxis. Münster 1996.

22 Vgl. hierzu J.-P. Sartres These, die Existenz folge der Essenz nicht nach, sondern gehe dieser voraus: in: Ders.: Ist der Existentialismus ein Humanismus? Drei Essays. Frankfurt a. M. 1960, S. 9–11. Die Einsicht in diesen Zusammenhang von Existenz und Essenz wurde freilich nicht erst von Sartre formuliert, sondern findet sich der Sache nach bereits in Rousseaus Begriff der perfectibilité, in Kants Begriff der menschlichen Natur und in Humboldts Verhältnisbestimmung von Mensch und Welt.

23 Eine unter pädagogischer und handlungstheoretischer Fragestellung frühe Kritik an Gehlens Deutung des Menschen als Mängelwesen (vgl. A. Gehlen: Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt. Berlin 1940) findet sich in dem Aufsatz von F. Fischer: Was ist der Mensch? In: Spuren. Nachrichtenblatt der Bonner Studentenschaft 8 (1956) Nr. 8, wieder abgedruckt in: F. Fischer: Philosophie des Sinnes von Sinn. Frühe philosophische Schriften und Entwürfe (1950–1956), hrsg. von E. Heintel. Kastellaun 1980, S. 1–6; siehe auch G. Weiß: Epimetheus