

DIETRICH BENNER

Systematische Pädagogik und historische Rekonstruktion

Zur Bedeutung der Strukturprinzipien pädagogischen Denkens und Handelns für die Verständigung über pädagogische Fragen und die Geschichtsschreibung der Pädagogik

Aufgabe systematischer Pädagogik ist es, einen pädagogischen Grundgedanken zu entwickeln, der die Struktur pädagogischen Denkens und Handelns, die handlungstheoretischen Fragestellungen der Erziehungswissenschaft und den Vermittlungszusammenhang von pädagogischer Praxis, pädagogischer Handlungstheorie und erziehungswissenschaftlicher Forschung klärt (vgl. FLITNER 1970, S. 9 f.). Eine allgemein anerkannte systematische Pädagogik, die diesen Aufgaben genügt, gibt es für unsere Zeit nicht. In der gegenwärtigen Diskussion stehen vielmehr verschiedene Ansätze Allgemeiner Pädagogik einerseits (vgl. BALLAUFF 1984; FISCHER 1984; HEITGER 1984; HUSCHKE-RHEIN 1984; SCHÜTZ 1984) und Versuche andererseits, die das Ende systematischer Pädagogik feststellen und in ihr nurmehr eine überflüssige Disziplin zu erkennen vermögen, weitgehend unvermittelt nebeneinander (vgl. LENZEN 1987; BENNER/GÖSTEMEYER 1987).

Dies verweist darauf, daß die geisteswissenschaftliche Hoffnung, der pädagogische Grundgedanke lasse sich unmittelbar "aus der systematischen Analyse (der) Geschichte" gewinnen (NOHL 1948, S. 119), heute nicht mehr ausreicht, um die Verständigungsfunktion systematischer Pädagogik zu begründen. Gleichwohl muß gegen alle Versuche, systematische Pädagogik in Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsgeschichte aufzulösen, an der unter anderem auch von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik vertretenen These vom Zusammenhang systematischer und historischer Pädagogik festgehalten werden. Auch nach dem Fraglichwerden der geschichtsmetaphysischen Annahme einer vorgegebenen Koinkidenz von Geschichte und Vernunft und einer in ihr begründeten

Selbstoffenbarung der Idee der Erziehung ist systematische Pädagogik ohne eine historische Rekonstruktion des pädagogischen Grundgedankens nicht möglich. In diese müssen jedoch prinzipiengeleitete Problemstellungen eingehen, die nicht rekonstruktiv, sondern handlungstheoretisch zu begründen sind und die die historische Rekonstruktion davor bewahren können, in ideen- und sozialgeschichtlichen Analysen ihren Gegenstand, die historisch-gesellschaftliche Entwicklung pädagogischen Denkens und Handelns, aus dem Blick zu verlieren.

Im Rückgriff auf einen gerade abgeschlossenen und im Rahmen einer Tagung der Kommission für Wissenschaftsforschung zur Diskussion gestellten Versuch, Anspruch und Leistungsfähigkeit systematischer Pädagogik problemgeschichtlich nachzuweisen und systematisch zu begründen (vgl. BENNER 1987), wird im folgenden die Notwendigkeit systematischer Pädagogik zunächst an den Defiziten einer Verkürzung systematischer Pädagogik auf Wissenschaftstheorie (1.) und im Hinblick auf die fortschreitende Ausdifferenzierung der Pädagogik in wissenschaftliche Einzeldisziplinen und pädagogische Berufe (2.) erläutert und an den geschichtlichen Wandel systematischer Pädagogik erinnert (3.); dann werden in Auseinandersetzung mit der theoriegeschichtlichen Tradition der Pädagogik, die diesen Wandel auf einen ersten Begriff brachte, Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns (4.) sowie eine Gliederung der Pädagogik nach handlungstheoretischen Fragestellungen (5.) vorgestellt, welche die neuzeitliche Dimensionierung pädagogischer Interaktion begründen (6.); Überlegungen zur Bedeutung systematischer Pädagogik für die Geschichtsschreibung der Pädagogik und die Einheit der Pädagogik in Theorie, Empirie und Praxis beschließen den Gedankengang.

I. Zur Notwendigkeit systematischer Pädagogik angesichts der objekttheoretischen Defizite einer Verkürzung systematischer Pädagogik auf Wissenschaftstheorie

Unter Problemstellungen, die im folgenden skizziert werden, lassen sich die Ansätze systematischer Pädagogik grob in drei Gruppen einteilen und danach ordnen, ob sie sich vorrangig als Wissenschaftstheorie oder als

handlungstheoretische Prinzipien- und Kategorialanalyse oder als Vermittlung zwischen Wissenschafts- und Handlungstheorie begreifen.

Seit dem Positivismusstreit der 60er Jahre, der in der Pädagogik ohne tiefere Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Tradition und mit der Kritischen Theorie geführt wurde, ist es üblich geworden, unter systematischer Pädagogik die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft zu verstehen und die systematischen Pädagogiken paradigmatisch nach wissenschaftstheoretischen Grundrichtungen in kritisch-analytische, historisch-hermeneutische und andere mehr zu ordnen (vgl. hierzu Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. I, 1983, S. 25-279). Solche Ordnungsversuche führten zu einer Abgrenzung konkurrierender Positionen und zu Versuchen, eine Logik sozialwissenschaftlicher Forschung zu ermitteln, welche klärt, ob und wie Forschungskonzepte unterschiedlicher Provenienz kooperieren können.

Als "Ertrag" der zurückliegenden metatheoretischen Diskussion läßt sich mindestens dreierlei festhalten: (1) Im Streit um den richtigen oder besseren Ansatz hat nicht ein Paradigma die anderen abgelöst, sondern ist die alte Einsicht bestätigt worden, daß Forschungsmethoden konstitutiv für den Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnis sind und daß die Vorstellung von einem einheitswissenschaftlichen Paradigma verabschiedet werden muß. (2) Die mit dieser Einsicht vereinbaren Integrationskonzepte empirisch-analytischer und historisch-hermeneutischer Forschung haben zwar zu Logiken sozialwissenschaftlicher Forschung, nicht aber zu einer systematischen Pädagogik geführt. Vielmehr zeigte sich, daß in die unterschiedlichen Paradigmata unterschiedliche objektbezogene Annahmen eingehen, die metatheoretisch nicht begründet werden können. Dies verweist darauf, daß die klassischen Fragestellungen der Erkenntnistheorie und der Handlungstheorie sich nicht in wissenschaftstheoretische und metatheoretische Fragen auflösen lassen. (3) Aus alledem folgt, daß systematische Pädagogik auf der Grundlage einer nur metatheoretisch argumentierenden Wissenschaftstheorie gar nicht möglich ist, sondern einer prinzipiellen Bestimmung ihres Gegenstandes bedarf (vgl. BENNER 1983).

Damit gewinnen die einer zweiten Gruppe zuzuordnenden Ansätze neuerlich an Bedeutung, die durch die Metatheorien der Erziehung abgelöst werden sollten und in deren Zentrum nicht wissenschaftstheoretische und forschungslogische, sondern kategoriale Bestimmungen des Gegenstandes

theoretischer und praktischer Pädagogik stehen. Die ältesten Versuche einer objekttheoretischen Bestimmung des Pädagogischen begriffen die pädagogische Praxis als einen Teil der auf die Erhaltung des Staats und der Gesellschaft gerichteten politischen Praxis und verstanden die wissenschaftliche Beschäftigung mit pädagogischen Fragen als angewandten Teil der Philosophie, insbesondere der Erkenntnistheorie und der praktischen und politischen Philosophie. Die systematischen Pädagogiken der Neuzeit betonen dagegen die Eigenart und relative Autonomie pädagogischen Denkens und Handelns und legen diese auf das Verhältnis von Pädagogik, Erkenntnistheorie, Ethik und Politik aus. Neben HERBARTS "Allgemeiner Pädagogik" (1806) sind hier insbesondere KANTS Vorlesungen über Pädagogik (1803), SCHLEIERMACHERS Vorlesungen über Erziehung (1813; 1820; 1826) sowie DILTHEYS Abhandlung "über die Möglichkeit einer allgemeingültigen Pädagogik" (1888) zu nennen. Die bedeutendsten Allgemeinen Pädagogiken unseres Jahrhunderts stehen in dieser Tradition. Sie lassen sich nicht vorrangig wissenschafts- und metatheoretischen, sondern philosophischen und pädagogischen Schulrichtungen zuordnen, so W. FLITNERS "Allgemeine Pädagogik" (1933; 1950) und M. J. LANGFELDS "Einführung in die theoretische Pädagogik" (1945; 1951) der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, A. PETZELTS "Grundzüge systematischer Pädagogik" (1949) dem Neukantianismus, TH. BALLAUFS "Systematische Pädagogik" (1962) der Existentialontologie HEIDEGGERS, E. FINKS "Grundfragen der systematischen Pädagogik" (1978) einer existentialontologischen Deutung der philosophischen Tradition und H.-J. GAMMS "Allgemeine Pädagogik" (1979) einer materialistischen Deutung der Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft.

Schließlich ist noch eine dritte Gruppe von Arbeiten zu nennen, welche sich um eine Vermittlung zwischen metatheoretischen Systematisierungsversuchen und Allgemeiner Pädagogik bemühen. Stellvertretend für viele Abhandlungen in dieser Richtung sei verwiesen auf J. DERBOLAVS Analysen zu "Problem und Aufgabe einer pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft" (1959) und seinen "Grundriß einer Gesamtpädagogik" (1987), auf H. ROTHS "Pädagogische Anthropologie" (1966-1971), einen unter pädagogischer Fragestellung stehende Integrationsversuch der Resultate empirischer Humanwissenschaften, sowie H. BOKELMANNs propädeutische Studie "Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft" (1970), ferner auf K. MOLLENHAUERS "Theorien zum Erziehungsprozeß" (1972), D. BENNERS "Systematik traditioneller und moderner Theorien" (1973), W. SCHMIED-KOWARZIKS "Dialektische

Pädagogik" (1974) und W. KLAFKIS "Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft" (1976).

Als eine gemeinsame, diese Arbeiten verbindende Problemperspektive kann festgehalten werden, daß wir zwischen pädagogischer Praxis, pädagogischer Handlungstheorie und pädagogischer Forschung unterscheiden müssen. Denn die pädagogische Praxis ist zwar Gegenstand sowohl pädagogischer Handlungstheorie als auch pädagogischer Forschung, sie ist dies jedoch in durchaus unterschiedlicher Art und Weise. Während Theorien pädagogischen Handelns, sofern es sich nicht bloß um implizite, sondern mit wissenschaftlichem Anspruch auftretende Aussagesysteme handelt, auf eine systematische Anleitung und Aufgabenorientierung pädagogischer Praxis zielen, welche die Entscheidungen in der Praxis nicht normiert und vorwegnimmt, sondern an einem kategorial begründeten Begriff pädagogischer Praxis ausrichtet (vgl. BENNER/SCHMIED-KOWARZIK 1967, S. 125 ff.; 1969, S. 260 ff.), geht es der pädagogischen Forschung darum, die Praxis über ihre Bedingungen und Folgen aufzuklären und pädagogische Handlungstheorie mit ihrem über Praxis vermittelten Praktischen zu konfrontieren (vgl. BENNER 1978, S. 319 ff.).

Insofern sich hierbei aufgrund der theoretisch unüberbrückbaren pädagogischen Differenz zwischen Handlungstheorie und Praxis einerseits sowie pädagogischer Forschung und Handlungstheorie andererseits Empirie, Theorie und Praxis "nicht in ein Kontinuum eintragen" (ADORNO 1957, S. 207) lassen, ist es sinnvoll, pädagogische Wissensformen voneinander abzugrenzen und zwischen dem Handlungswissen und den Erfahrungen der Praktiker, dem handlungstheoretischen Wissen der Pädagogik und dem wissenschaftlichen Wissen pädagogischer Forschung zu unterscheiden (vgl. TENORTH 1984). Nicht minder dringlich ist es freilich, den Zusammenhang dieser Wissensformen zu klären (vgl. VOGEL 1986; BENNER 1986b). Wird nämlich zwischen Praxiswissen und pädagogischer Handlungstheorie auf der einen und Forschungswissen auf der anderen Seite so unterschieden, daß erstere als vorwissenschaftliche Kategoriale Analyse und letzteres als Wissenschaft im eigentlichen Sinne verstanden werden, dann entsteht die Aporie, daß die Pädagogik sich um eine ihrem Gegenstand angemessene Systematik nur als handlungsbezogene Kategoriale Analyse bemühen kann, als Wissenschaft dagegen keinerlei Perspektiven einer systematischen Pädagogik verpflichtet, sondern entweder nach einem oder mehreren der konkurrierenden metatheoretischen Forschungsparadigmata oder als historische Erforschung eines selber nicht theoriefähigen Gegenstandsbereichs zu betreiben ist.

II. Zur Notwendigkeit systematischer Pädagogik angesichts der Ausdifferenzierung der Pädagogik in wissenschaftliche Einzeldisziplinen und pädagogische Berufe

Die Notwendigkeit und Unverzichtbarkeit systematischer Pädagogik läßt sich heute nicht nur angesichts der gegenstandstheoretischen Defizite der wissenschaftstheoretischen Diskussion, sondern auch vor dem Hintergrund der Ausdifferenzierung der Pädagogik in wissenschaftliche Teildisziplinen und pädagogische Berufe aufzeigen, deren Zusammenhang nicht metatheoretisch begründet werden kann, sondern einer objekttheoretisch begründeten Vergewisserung und Verständigung bedarf. Die Erziehungswissenschaft differenziert sich immer mehr in eine Vielzahl von Einzeldisziplinen, die nur mehr durch das lockere Band eines gemeinsamen Namens zusammengehalten werden, der neuerdings immer häufiger im Plural verwendet wird, weil sich mit ihm keine unmittelbar einsichtige gemeinsame Fragestellung mehr verbindet. Zu den "Erziehungswissenschaften" rechnen wir heute nicht nur verschiedene Bereichs- und Regionalpädagogiken, sondern ebenso unterschiedliche, lediglich mit dem Attribut "pädagogisch" oder irgendeinem Grundbegriff der Pädagogik versehene Disziplinen anderer Wissenschaften. Analog verhält es sich mit der pädagogischen Praxis. Diese hat sich in eine Vielzahl zum Teil professionell ausgeübter beaufsichtigender, lehrender und das Verhalten kontrollierender Einzeltätigkeiten ausdifferenziert, die in keinem unmittelbar einsichtigen und sie verbindenden pädagogischen Zusammenhang mehr stehen, für die es weder eine einheitliche Aufgabenstellung noch eine auf sie vorbereitende und sie überprüfende systematisch gegliederte Wissenschaft gibt.

Vor diesem Hintergrund muß die grundsätzliche Frage gestellt werden, ob für die sich in erziehungswissenschaftliche Einzeldisziplinen auflösende Pädagogik und die sich in Einzeltätigkeiten zergliedernde pädagogische Praxis überhaupt noch eine über metatheoretische Reflexion hinausgehende systematische Pädagogik denkbar und ein sie verbindender pädagogischer Grundgedanke formulierbar ist. Aussichtslos muß es jedenfalls auf den ersten Blick erscheinen, allgemeine Aussagen über eine besondere Wissenschaft und deren Gegenstand machen zu wollen, wenn diese ihre Identität und Besonderheit eingebüßt haben. Eine systematische Pädagogik scheint es nur geben zu können, wenn und solange die Pädagogik eine

Wissenschaft ist, die einen besonderen Gegenstand hat; eine besondere Wissenschaft aber kann sie nur sein, wenn ihre Besonderheit sie nicht nur gegenüber anderen Wissenschaften und Gegenstandsbereichen abgrenzt, sondern in allen ihren Fragestellungen auch bestimmt. Für die systematische Pädagogik bedeutet dies, daß sie womöglich nur unter Bedingungen möglich ist, unter denen sie gar nicht erforderlich ist, unter Bedingungen nämlich, in denen die Einheit pädagogischen Denkens dessen Besonderheit gegenüber anderen Wissenschaften und Handlungsbereichen auszeichnet und für alle theoretischen und praktischen Fragen der Pädagogik bestimmend ist; und umgekehrt bedeutet dies, daß systematische Pädagogik womöglich gerade dort nicht mehr möglich ist, wo sie vielleicht erforderlich wäre, um der Vielzahl der mit dem Namen "Erziehungswissenschaft" und dem Attribut "pädagogisch" versehenen Disziplinen und Tätigkeiten zu einer ihnen fehlenden systematischen Einheit zu verhelfen.

Verstehen wir unter systematischer Pädagogik eine besondere erziehungswissenschaftliche Disziplin, die für Fragen allgemeinerer Art zuständig ist, die auf der Ebene der anderen Disziplinen der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Einzeltätigkeiten nicht erörtert oder berücksichtigt werden können, so erweist sie sich in der Tat als ebenso überflüssig wie sinnlos. Aus der Sicht der anderen Disziplinen und der verschiedenen pädagogischen Tätigkeiten kann systematischer Pädagogik dann jedenfalls keinerlei Bedeutung zukommen, wenn sie nur Aussagen allgemeinerer Art zu formulieren vermag, welche die pädagogischen Einzeltätigkeiten und die Disziplinen der Erziehungswissenschaft gar nicht berühren. Verstehen wir dagegen systematische Pädagogik so, daß ihre Aussagen für die gesamte Erziehungswissenschaft und für alle pädagogischen Tätigkeiten gelten oder doch Geltung beanspruchen können, so entsteht die umgekehrte Situation, daß systematische Pädagogik denen, die sie betreiben, sinnvoll und notwendig erscheinen mag, aber angesichts der Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft in Einzeldisziplinen und der fortschreitenden Arbeitsteilung in der pädagogischen Praxis keinen Adressaten mehr hat, der ihre Aussagen zur Kenntnis nehmen möchte und beachten könnte. In dem einen Fall muß systematische Pädagogik ihre eigene Überflüssigkeit eingestehen, in dem anderen Fall tritt sie als unerwünschter Lehrmeister der Pädagogik auf, der ungebeten über den allgemeinen Charakter der Erziehungswissenschaft und die Bedingungen, Aufgaben und Möglichkeiten pädagogischen Handelns Aussagen macht, auf die niemand hört.

Der Pädagogik als Wissenschaft und Praxis ist freilich mit keiner dieser beiden Rollen systematischer Pädagogik gedient. Sie kann sich in

der Vielzahl erziehungswissenschaftlicher Disziplinen und pädagogischer Einzeltätigkeiten weder auf das Fehlen eines gemeinsamen pädagogischen Grundgedankens berufen, um damit systematische Fragestellungen abzuwehren, noch darauf hoffen, ihre Identität in einer systematischen Pädagogik zu finden, die ohne Bezug zur Pädagogik als Allgemeine Pädagogik auftritt. Und hieraus folgt, daß der systematisch zu klärende pädagogische Grundgedanke anders begründet werden muß. Wenn überhaupt läßt sich ein pädagogischer Grundgedanke heute nur aufgrund einer dem pädagogischen Denken und Handeln selbst eigenen existentiellen, gesellschaftlichen und geschichtlichen Notwendigkeit formulieren, die den sich mit pädagogischen Fragen befassenden Einzeltätigkeiten, der sich in Disziplinen ausdifferenzierenden Erziehungswissenschaft und der nach dem pädagogischen Grundgedanken fragenden systematischen Pädagogik in einer Weise zugrunde liegt, daß wir den pädagogischen Grundgedanken weder geschichts- und sozialwissenschaftlich einfach rekonstruieren, noch hermeneutisch als eine überzeitliche Wesensbestimmung unseres Daseins erschließen, noch in transzendentaler Reflexion auf die Voraussetzungen vernünftiger Rede über pädagogische Fragen einfach setzen, sondern uns seiner nur handlungstheoretisch und problemgeschichtlich zugleich vergewissern können.

Sollte es gelingen, den pädagogischen Grundgedanken handlungstheoretisch in einer dem pädagogischen Denken und Handeln selbst eigenen, problemgeschichtlich aufweisbaren Grundstruktur menschlichen Denkens und Handelns aufzuzeigen, so erklärte sich vielleicht zugleich, weshalb wir, von den verschiedenen Disziplinen der Erziehungswissenschaft und den Einzeltätigkeiten pädagogischer Praxis ausgehend, nicht ohne weiteres zu einem sie verbindenden Grundgedanken vordringen können, sondern von einer im menschlichen Handeln selbst fundierten Notwendigkeit pädagogischen Denkens und Handelns ausgehen müssen, um nach Sinn und Bedeutung der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen und der pädagogischen Einzeltätigkeiten fragen zu können. Zugleich brauchte dann systematische Pädagogik nicht mehr in der Rolle einer letztlich überflüssigen Einzeldisziplin der Erziehungswissenschaft auftreten oder die Rolle eines unerwünschten Querulanten spielen, den niemand um seine Meinung fragt. Vielmehr könnte sie den Versuch wagen, ausgehend von der prinzipiellen Notwendigkeit pädagogischen Denkens und Handelns den pädagogischen Grundgedanken problemgeschichtlich zu entwickeln und Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis nicht mit einer von außen vorgegebenen oder normativ vorentworfenen, sondern ihnen selbst zu-

grundlegenden Notwendigkeit pädagogischen Denkens und Handelns zu konfrontieren.

III. Zum geschichtlichen Wandel und zur Problemstellung einer zeitgemäßen systematischen Pädagogik

Systematische Pädagogik ist nicht mit einer *paedagogia perennis* identisch, die für ihre Aussagen eine übergeschichtliche Geltung beansprucht; sie kommt jedoch auch nicht ohne Vorstellungen von einer die Zeiten und Epochen überdauernden Grundfragestellung aus. Kontinuität und Diskontinuität dieser Fragestellung lassen sich problemgeschichtlich bestimmen.

Die in unserer Tradition ältesten Fassungen systematischer Pädagogik entstammen der Polisphilosophie der griechischen Antike, insbesondere der Philosophie von PLATON und ARISTOTELES. Diese begriffen die pädagogische Praxis als jenen Teil der politischen Praxis, der sich auf die Sorge der Erwachsenen um die nachwachsende Generation bezieht. Die Ziele pädagogischen Handelns folgen hier aus dem vorgegebenen Ordnungszusammenhang des gesellschaftlichen Lebens, dem die einzelnen als Angehörige eines untersten, arbeitenden Standes oder eines Standes freier Bürger angehören. Als Mittel pädagogischen Handelns werden neben der Gewöhnung der einzelnen an die für ihren Stand jeweils geltende Sitte die erziehende und bildende Unterweisung angesehen, welche allerdings nur den freien Bürgern zukommt. Sie erweitert die Erfahrung der Heranwachsenden zu wissenschaftlicher Einsicht und fördert hierdurch die praktische Klugheit und das tugendhafte Handeln der nachfolgenden Generation von Bürgern.

Der vorherrschende Zug der ältesten Formen systematischer Pädagogik liegt in ihrer teleologischen und genetischen, in einem vorgegebenen Ordnungszusammenhang alles Seienden und in der Ordnung der für die Erhaltung der Polis notwendigen Tätigkeiten begründeten Fragestellung. Alles im Lernprozeß zeitlich und genetisch Frühere wird begriffen als fundiert

in einem der Sache nach Früheren, das erst als genetisch Späteres angeeignet werden kann. So müssen die Heranwachsenden zunächst von den Erwachsenen regiert werden, um später selbst gut regieren zu können. Das Regiertwerden geht in genetischer Sicht dem Regieren voraus, begründet dieses jedoch nicht, sondern ist seinerseits in der politischen Ordnung der Polis begründet. So gehen einzelne Welterfahrungen dem Wissen um die allgemeine Ordnung des Seienden und die Gewöhnung an die Sitte der praktischen Klugheit im Handeln zeitlich voraus und sind als das genetische Frühere doch immer schon in der fundamentalen, kosmologischen Ordnung des Seienden und der politischen Ordnung des Staates begründet. Dieses Begründungsmodell systematischer Pädagogik blieb in unserer Tradition bis in die philosophisch-teleologischen Ordnungslehren des Mittelalters gültig. Es verlor seine fundierende Bedeutung erst mit der Entwicklung der neuzeitlichen bürgerlichen Gesellschaft, welche keinerlei vorgegebene Gesamtteleologie der für den Erhalt der Gesellschaft erforderlichen Tätigkeiten mehr kennt und unter Wissenschaft nicht mehr die Erkenntnis einer ontologischen und kosmologischen Ordnung alles Seienden, sondern die Erklärung aller Weltgegebenheiten nach Maßgabe einer Gesetzgebung durch den menschlichen Verstand versteht.

Die systematischen Pädagogiken der Neuzeit unterscheiden sich von den älteren dadurch, daß sie das pädagogische Handeln angesichts des Teloschwundes der traditionellen Ordnungssysteme nicht mehr als einen angewandten Teil einer ontologischen und politischen Gesamtheorie begreifen, sondern für die pädagogische Praxis einen im Vergleich mit der politischen Praxis gleichbedeutsamen und gleichgewichtigen Rang beanspruchen. Im Unterschied zur bürgerlichen Politik der Antike zielt die bürgerliche Politik der Neuzeit auf die Überführung der traditionellen, hierarchisch und teleologisch geordneten Ständegesellschaften in eine Gesellschaft freier, gleicher und brüderlicher Menschen. Mit der Neuzeit differenziert sich das ältere, politisch verstandene Generationsverhältnis in ein rechtliches und ein pädagogisches (vgl. BENNER/BRÜGGEN 1988). Das rechtliche bindet weiterhin die Inanspruchnahme der bürgerlichen Freiheiten an die Erlangung einer gesetzlich geregelten Volljährigkeit; das pädagogische ist nun jedoch weder ein angewandter noch ein integrierter Teil des rechtlichpolitischen, sondern ein solches mit Prinzipien und Grundsätzen, die eine mit der gesellschaftlichen Gesamtpraxis koordinierte und zugleich relativ autonome pädagogische Handlungstheorie sowie eine neue Dimensionierung der pädagogischen Praxis begründen.

IV. Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns

Die Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns, die im folgenden vorgestellt werden, wurden von der bürgerlichen Philosophie und Pädagogik des 18. und 19. Jahrhunderts und im Anschluß an sie entwickelt. Ihre theoriegeschichtliche Hervorbringung und die Transformationen, die sie erführen, können hier nicht dargestellt werden (vgl. hierzu BENNER 1987). Zum Status der Prinzipien sei lediglich vermerkt, daß sie eine historische und prinzipielle Bedeutung zugleich beanspruchen. Um historische Prinzipien handelt es sich insofern, als ihre Fixierung erstmals in der zweiten Hälfte des 18. und im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts gelang und die Verständigung über sie keineswegs abgeschlossen, sondern für künftige Erfahrungen offen ist. Um Prinzipien in einem nicht relativistischen Sinne handelt es sich, insofern die beiden ersten eine über den Zeitpunkt ihrer Formulierung zurückreichende, für die Menschwerdung des Menschen konstitutive und die beiden anderen eine über diesen Zeitpunkt hinausweisende, regulative Gültigkeit beanspruchen.

Seit der Differenzierung der Mündigkeit in eine rechtliche und eine pädagogische kann die Bestimmung der einzelnen nicht mehr aus den für den Erhalt und die Sicherung einer Gesellschaft erforderlichen Tätigkeiten und Leistungen abgeleitet werden und schließen sich Vorstellungen, die von einer prästabilierten Kongruenz zwischen individuellen Anlagen und gesellschaftlich vorgegebenen Abnehmererwartungen ausgehen, von der Erörterung pädagogischer Fragen aus.

Statt den einzelnen eine ihnen geburtsständisch zukommende oder an ihren Begabungen unmittelbar ablesbare Bestimmung zuzuweisen, gilt es, jeden Heranwachsenden als einen in seiner späteren Bestimmung gerade nicht festgelegten Menschen wahrzunehmen und anzuerkennen, der an der Erlangung seiner Bestimmtheit mitwirkt. Den Begriff einer nicht mehr teleologisch normierten Bestimmung des Menschen entwarf ROUSSEAU in seinem "Emile", als er feststellte, das Ziel der Erziehung sei nicht durch die Gewohnheiten der Gesellschaft oder eines Standes festgelegt, sondern die unbestimmte, offene und sich entwickelnde menschliche "Natur selbst" (ROUSSEAU 1762, S. 110). HERBART faßte diese nichtteleologische Zielbestimmung pädagogischer Praxis im Prinzip der Bildsamkeit, welche "ein Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit anzeigt" (HERBART

1841, S. 165) und besagt, daß die Heranwachsenden in der pädagogischen Interaktion als an der Aneignung ihrer Bestimmung mitwirkende Subjekte anzuerkennen sind.

Im Unterschied zum Anlagenbegriff, der seit PLATONS Seelenlehre eine Präformiertheit der Lernmöglichkeiten der einzelnen unterstellt, und im Unterschied zum Begabungsbegriff, der feststellt, was den einzelnen im Lernprozeß leichter oder schwerer fällt, formuliert der Begriff der Bildungsamkeit ein Prinzip pädagogischer Interaktion, welches die Gegebenheit von Anlagen und Begabungen zwar nicht leugnet, wohl aber begründet, warum nach dem Fraglichwerden eines teleologischen Verständnisses der Aufgaben pädagogischer Interaktion ein bildungstheoretisch begründeter Begriff der Bestimmung der einzelnen nicht mehr von deren Anlagen und Begabungen ausgehen kann. Das Prinzip der Bildungsamkeit verweist auf eine stets im Werden begriffene Identität des Menschen, die nicht auf Einseitigkeit und Bestimmtheit, sondern auf Vielseitigkeit und Offenheit angelegt ist und zur Voraussetzung hat, daß wir uns gegenseitig als an unserer Bestimmung arbeitende Subjekte anerkennen.

Die Frage, wie sich auf die "Natur" des Menschen so einwirken lasse, daß die künftige Bestimmung der Heranwachsenden weder teleologisch vorbestimmt, noch willkürlich durch ihre Erzieher bewirkt wird, beantwortete die bürgerliche Pädagogik der Neuzeit, indem sie als ein zweites Prinzip pädagogischen Denkens und Handelns dasjenige der Aufforderung zur Selbsttätigkeit aufstellte, welches die der veränderten Aufgabenstellung pädagogischer Praxis affine Kausalität pädagogischen Wirkens auf einen Begriff bringt.

Die methodische Struktur eines erzieherischen Umgangs, der die Bestimmung der Heranwachsenden bewußt offenhält und auf diese so einwirkt, daß sie durch eigene Selbsttätigkeit ihre Bestimmung erlangen können, begründete ROUSSEAU mit seiner Konzeption "negativer Erziehung". Sie deutet alle legitimen pädagogischen Einwirkungen als Einwirkungen, welche die Heranwachsenden zur Selbsttätigkeit auffordern, statt sie zu einem fremd bestimmten Verhalten anzuhalten. Zur Eigenart der für pädagogische Interaktion konstitutiven Selbsttätigkeit gehört es, daß wir sie verfehlen, sobald wir unter ihr nur eine bestimmte Selbsttätigkeit verstehen und diese auf Formen eines herstellenden Tuns oder einer politischen Selbstbestimmung einengen. Denn der Begriff der Selbsttätigkeit ist für sich genommen notwendig ebenso allgemein wie der der Bildungsamkeit. Das

zweite Prinzip pädagogischer Interaktion besagt nämlich, daß alle Rezeptivität im Lernen über eine Spontaneität des Lernenden vermittelt ist und daß Aufforderungen zur Selbsttätigkeit darum solche sein müssen, die sich gleichermaßen an die Rezeptivität wie die Spontaneität des Lernenden richten (vgl. BRÜGGEN 1986).

Die beiden Prinzipien der zwar nicht unendlichen, sondern endlichen, gleichwohl universellen und vielseitigen Bildungsamkeit und der Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit sind Prinzipien der individuellen Seite pädagogischer Praxis. Damit sie in der pädagogischen Interaktion anerkannt werden können, ist die Beachtung zweier weiterer Prinzipien erforderlich, welche sich auf die veränderte Stellung der neuzeitlichen pädagogischen Praxis im Rahmen der menschlichen Gesamtpraxis beziehen. Es sind dies die Prinzipien der Transformation der gesellschaftlichen Determination pädagogischer Prozesse in eine praktische Determination und die Idee einer nicht-hierarchischen Verhältnisbestimmung der ausdifferenzierten Grundformen menschlicher Praxis.

Schon die konstitutiven Prinzipien pädagogischer Interaktion enthalten Bezüge zur gesellschaftlichen Seite der pädagogischen Praxis. Richtig verstanden besagen sie, daß es um der Freiheits- und Menschenrechte willen, die die neuzeitliche bürgerliche Gesellschaft erstmals in der Geschichte der Menschheit dem Anspruch und der Idee nach allen Menschen zugesteht, keine prästabilisierte Bestimmung der einzelnen nach Maßgabe gesellschaftlicher Interessen mehr geben kann und darf. Dies schließt nicht aus, daß die Gesellschaft Kritik an der pädagogischen Praxis und ihren Leistungen üben kann und muß; dies schließt jedoch ein, daß die Bewertung solcher Kritik stets zugleich über eine dem Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit verpflichtete pädagogische Gesellschaftskritik erfolgen muß. Auf die Lernprozesse Heranwachsender wirken ja niemals nur über erzieherische Aufforderungen zur Selbsttätigkeit vermittelte, sondern immer auch von den außerpädagogischen Bereichen der Gesellschaft ausgehende Einflüsse ein. Diese gilt es nicht nur unter ökonomischen und politischen, sondern auch unter pädagogischen Fragestellungen zu beurteilen und daraufhin zu prüfen, inwieweit sie zur Selbsttätigkeit auffordernde pädagogische Wirkungen erleichtern oder erschweren. Die Idee einer solchen Kritik und Prüfung bringt die regulative Idee der Transformation der gesellschaftlichen Determination pädagogischer Prozesse in eine praktische Determination auf den Begriff. Nur in einer Gesellschaft, die ihre Einwirkungen auf pädagogische Prozesse unter dieser Idee überprüft, kann die

3
4

individuelle pädagogische Interaktion das für ihre Wirkungen konstitutive Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit beachten.

Ein vergleichbarer Zusammenhang gilt für das konstitutive Prinzip universeller Bildsamkeit aller einzelnen und die regulative Idee einer nicht-hierarchischen Verhältnisbestimmung der ausdifferenzierten Grundformen menschlicher Praxis. Die traditionelle teleologische Normierung der Bildsamkeit der einzelnen nach Maßgabe gesellschaftlicher Erwartungen kann nämlich nur überwunden werden, wenn die von der pädagogischen Praxis zu fördernde individuelle und vielseitige Bildsamkeit auch gesellschaftlich anerkannt wird und wenn alle für die Erhaltung und Weiterentwicklung der Gesellschaft erforderlichen Tätigkeiten daraufhin überprüft werden, inwieweit ihre Betätigungsfelder solche eines vielseitigen Interesses sind oder nicht sind. Eine solche Überprüfung aber kann nur gelingen, wenn in ihr kein Bereich menschlicher Praxis einen Primat gegenüber dem anderen beansprucht, sondern pädagogische, ethische, ökonomische und politische Fragen gleichberechtigt berücksichtigt werden.

Die vier Prinzipien der individuellen und vielseitigen Bildsamkeit, der Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit, die Idee der Transformation gesellschaftlicher Einflüsse auf pädagogische Prozesse in praktische Einflüsse und die Idee einer nicht-hierarchischen Verhältnisbestimmung der menschlichen Gesamtpraxis wurden von der neuzeitlichen Pädagogik im Zusammenhang mit drei handlungstheoretischen Fragestellungen entwickelt, die im nächsten Abschnitt skizziert werden. Auf den systematischen Zusammenhang der vier Prinzipien und der drei handlungstheoretischen Fragestellungen weist das folgende Schema hin (vgl. BENNER 1983 und 1987):

Die Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns			
		Konstitutive Prinzipien der individuellen Seite	Regulative Prinzipien der gesellschaftl. Seite
Theorie der Erziehung (2):(3)	(2)	Aufforderung zur Selbsttätigkeit	(3) Überführung gesellschaftlicher Determination in pädagogische Determination
Theorie der Bildung (1):(4)	(1)	Bildsamkeit als Bestimmtsein des Menschen zur Selbstbestimmung	(4) Nicht-hierarchischer Ordnungszusammenhang der menschlichen Gesamtpraxis
Theorie pädagogischer Institutionen und ihrer Reform (1) / (2) : (3) / (4)			

V. Systematische Gliederung der Pädagogik nach handlungstheoretischen Fragestellungen

Den vier Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns lassen sich drei systematische Fragestellungen pädagogischer Handlungstheorie so zuordnen, daß zwei von ihnen jeweils auf ein Prinzip der individuellen und der gesellschaftlichen Seite pädagogischer Interaktion bezogen sind und die dritte Fragestellung dem Vermittlungszusammenhang der individuellen und der gesellschaftlichen Seite pädagogischer Interaktion zugeordnet wird.

Das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit und die Idee der Transformation der gesellschaftlichen Determination pädagogischer Praxis in pädagogisch legitime Einwirkungen der Gesellschaft formulieren

Grundaussagen zum Problem pädagogischen Wirkens, dessen systematische Erörterung seit ROUSSEAUS "Emile" und SCHLEIERMACHERS Vorlesungen über Erziehung den Gegenstand der Theorie der Erziehung ausmacht. Das Prinzip der Bildsamkeit und die Idee einer nicht-hierarchischen Verhältnisbestimmung von Ökonomie, Ethik, Pädagogik, Politik, Kunst und Religion formulieren Grundaussagen zum Problem der Aufgaben pädagogischen Handelns, dessen systematische Erörterung seit ROUSSEAUS teleologisch unbestimmtem Naturbegriff, SCHLEIERMACHERS nicht-hierarchischer Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Politik, HUMBOLDTs Bildungsfragment und HERBARTs gleichgewichtiger Bestimmung der Interessen aufgegebener Vielseitigkeit den Gegenstand der Theorie der Bildung auszeichnet. Eine Ortsbestimmung der pädagogischen Praxis, welche diese weder auf den pädagogischen Bezug individueller pädagogischer Interaktion noch auf die gesellschaftliche Seite pädagogischen Handelns verkürzt, kennzeichnet schließlich seit der Verbesonderung der pädagogischen Praxis zu einem eigenen, nicht mehr in die für die Selbsterhaltung der Gesellschaft notwendigen Tätigkeiten integrierten Handlungsfeld den Gegenstand der Theorie pädagogischer Institutionen.

Da die drei handlungstheoretischen Fragestellungen der Pädagogik hier nicht im einzelnen ausgeführt werden können, soll im folgenden lediglich auf mögliche Problemverkürzungen pädagogischer Handlungstheorie aufmerksam gemacht werden, die dann zustandekommen, wenn die Theorie der Erziehung und die Theorie der Bildung die ihnen zugeordneten Prinzipien nicht beachten und die Theorie pädagogischer Institutionen entweder der individuellen oder der gesellschaftlichen Seite pädagogischer Interaktion einen Primat zuerkennt.

Im Bereich der Theorie der Erziehung stellen intentionale und funktionale Theorien, im Bereich der Theorie der Bildung formale und materiale Theorien, im Bereich der Theorie pädagogischer Institutionen auf Entinstitutionalisierung ausgerichtete sowie entlastungstheoretisch argumentierende Konzepte Problemverkürzungen dar, welche das Spannungsverhältnis zwischen der individuellen und der gesellschaftlichen Seite pädagogischer Interaktion sowie den konstitutiven und den regulativen Prinzipien nicht aushalten. Der Grundfehler dieser sich ansonsten deutlich voneinander unterscheidenden reduktionistischen Theorien ist es, daß sie letztlich nur ein affirmatives Verständnis der Möglichkeiten pädagogischen Wirkens und der Aufgaben pädagogischer Praxis kennen.

Intentionale Erziehungstheorien verstoßen gegen das erziehungstheoretische Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit und abstrahieren von den intentional gar nicht beherrschbaren gesellschaftlichen Einwirkungen auf die pädagogische Praxis; funktionale Erziehungstheorien abstrahieren von den durch Aufforderung zur Selbsttätigkeit möglichen pädagogischen Wirkungen und verstoßen gegen die erziehungstheoretische Idee der Transformation gesellschaftlicher Einwirkungen in pädagogisch-legitime Einwirkungen. Formale Bildungstheorien reduzieren das bildungstheoretische Prinzip der Bildsamkeit auf einen bloßen Begriff menschlicher Grundkräfte und abstrahieren von der gesellschaftlich vermittelten Aufgabenstellung pädagogischen Handelns; materiale Bildungstheorien verstoßen gegen die bildungstheoretische Idee einer nicht-hierarchischen Verhältnisbestimmung von Pädagogik, Ökonomie, Ethik, Politik, Kunst und Religion und erkennen die Subjektivität des an seiner Bildung arbeitenden Menschen nur als Identität im Sinne gesellschaftlich normierter Endverhaltensweisen an.

Institutionstheoretische Konzepte schließlich, die für eine bloße Abschaffung pädagogischer Institutionen und eine Rückkehr in vorbürgerliche Verhältnisse eintreten und hierin den einzig möglichen Ausweg aus den Irrtümern intentionaler und funktionaler Erziehung sowie formaler und materialer Bildung erblicken, abstrahieren davon, daß die pädagogische Praxis die relative Autonomie handlungstheoretischer Fragestellungen ihrer Verbesonderung zu einer gesellschaftlich und institutionell ausgegrenzten Praxisform verdankt; umgekehrt binden systemtheoretisch argumentierende Institutionalisierungskonzepte die Funktionalität pädagogischer Praxis daran zurück, daß diese in gesellschaftlich ausgegrenzten Institutionen Wirkungen erzielt und Aufgaben erfüllt, welche die Gesamtgesellschaft von der Beachtung gesellschaftlicher Interdependenzen, die für pädagogische Fragen und Prozesse relevant sind, entlastet. Dagegen betonen nicht-affirmative, den Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns verpflichtete Erziehungs-, Bildungs- und Institutionentheorien, daß die individuellen und gesellschaftlichen Möglichkeiten pädagogischer Interaktion untrennbar daran zurückgebunden sind, daß die pädagogische Praxis als eine intergenerationelle Praxis verstanden wird, die ihren Beitrag zur Identitätsbildung der einzelnen nur erbringen kann, wenn die Sorge um günstige Voraussetzungen für pädagogische, über Selbsttätigkeit und Aufforderung zu ihr vermittelte Prozesse als eine alle Praxisformen ausdifferenzierter Humanität verbindende Sorge begriffen wird.

VI. Systematische Gliederung der Pädagogik nach Dimensionen pädagogischen Handelns

Eine Dimensionierung der pädagogischen Praxis, die dem neuzeitlichen Verständnis der über Selbsttätigkeit vermittelten Kausalität pädagogischen Wirkens sowie der nichtteleologischen Aufgabenbestimmung der pädagogischen Praxis Rechnung trägt, hat erstmals HERBART in seiner Allgemeinen Pädagogik (1806) vorgestellt, als er die Grundformen pädagogischen Handelns in "Kinderregierung", "Erziehung durch Unterricht" und Erziehung als "Zucht" einteilte (vgl. HERBART 1986; BENNER 1986a). Die in dieser Einteilung begründete Revolutionierung pädagogischer Denkungsart läßt sich verdeutlichen, wenn man sie mit der älteren, aristotelischen Einteilung der pädagogischen Praxis in Gewöhnung und Unterweisung vergleicht (vgl. BENNER 1987).

Nach Aristoteles geht, wie im Abschnitt 3 angedeutet, die Gewöhnung an die Sitte aller unterrichtlichen Unterweisung voraus. Erst wer sich in die bestehende Sitte eingewöhnt hat, kann hernach durch Unterweisungen von der schon erworbenen lebenspraktischen Erfahrung zum Wissen aufsteigen und sich einen Begriff von der ontologischen Ordnung alles Seienden, welche der Erfahrung immer schon vorausliegt, und der zweckmäßigen Ordnung der Einzeltätigkeiten in der Polis aneignen und anschließend ins Handeln zurückkehren, um dort in den öffentlichen Angelegenheiten besonnen tätig zu werden. Dieser Zweiteilung der pädagogischen Praxis in Gewöhnung und Unterweisung in den theoretischen und - viel später - in den praktischen Wissenschaften steht als neuzeitliche Differenzierung eine Dreiteilung der pädagogischen Praxis gegenüber, derzufolge die Gewöhnung in Kinderregierung und die Unterweisung in Erziehung durch Unterricht zu transformieren ist und die in der älteren Dimensionierung gar nicht mehr zur Pädagogik gehörende Rückkehr ins Handeln den Status einer dritten Dimension pädagogischen Handelns gewinnt, in welcher sich die pädagogische Praxis ins intergenerationelle Handeln aufhebt.

Von der älteren pädagogischen Praxis als einer regierenden und gewöhnenden Tätigkeit unterscheidet sich die wohlverstandene "Kinderregierung" der Neuzeit dadurch, daß sie keinerlei teleologischer Rechtfertigung bedarf, sondern, im Unterschied zur alten Gewöhnung, als einzigen

Zweck denjenigen verfolgt, "keine Zwecke im Gemüte des Kindes zu erreichen" (HERBART 1986, S. 80). Hierzu bemerkte schon ROUSSEAU im Emile, die einzige Gewohnheit, die Emile annehmen solle, sei die, keine Gewohnheiten zu haben. Hinter dieser Auffassung steht die neuzeitliche Einsicht, daß der Gehorsam einem fremden Willen gegenüber nicht den Anfang einer Erziehung zur Freiheit ausmachen könne, daß vielmehr Gehorsam als Folgsamkeit der eigenen Einsicht gegenüber das Ende der pädagogischen Praxis markiere. Statt Heranwachsende an eine positive Ordnung zu gewöhnen, fällt aus erziehungs- und bildungstheoretischen Gründen der neuzeitlichen Kinderregierung die nur negative Aufgabe zu, Kinder lediglich an uneinsichtigem Handeln zu hindern und Sorge dafür zu tragen, daß sie weder den Einrichtungen der Gesellschaft Schaden zufügen, noch selber durch uneinsichtiges Handeln Schaden erleiden.

Ebenso, wie wir zwischen der älteren Gewöhnung als einer durchaus zweckgerichteten, politisch-regierenden Praxis und der neuzeitlichen Konzeption einer zweckfreien Kinderregierung unterscheiden müssen, müssen wir auch die Unterweisung im traditionellen Sinne von der neuzeitlichen Erziehung durch Unterricht abgrenzen. Zwar verbindet beide miteinander, daß alles Lehren und Lernen vom schon erworbenen Wissenszusammenhang als dem im Lernprozeß genetisch Früheren ausgehen muß, um erfolgreich zu sein. Im Unterschied zur antiken Wissenschaft führt Unterricht im neuzeitlichen Sinne jedoch nicht mehr zu einem Wissen um die jeglicher Erfahrung vorausliegenden Gründe alles Seienden, sondern zu vom menschlichen Verstand konstruierten Gesetzen, mit welchen neuzeitliche Wissenschaft keineswegs die Ordnung der Natur auf einen substantiellen Begriff bringt, sondern die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen in der Absicht ordnet, die Welt erklärbar und beherrschbar zu machen. Zu dieser Differenz von antiker und neuzeitlicher Wissenschaft kommt eine zweite hinzu. Im Unterschied zu Gesellschaften mit mündlich überlieferten Traditionen kann die geschichtliche Vermitteltheit der Gegenwart in der bürgerlichen Gesellschaft der Neuzeit nicht mehr im unmittelbaren Zusammenleben der Menschen erinnert werden, sondern bedürfen die einzelnen, um sich und die Gesellschaft in ihrer Geschichtlichkeit begreifen zu können, einer über Unterricht vermittelten Aufklärung, welche Erfahrung und Umgang nicht nur szientifisch, sondern auch historisch-gesellschaftlich erweitert. Da dem neuzeitlichen Weltverständnis und den theoretischen und hermeneutischen Wissenschaften keine teleologische Ordnung der Welt zugrunde liegt, müssen sich die Heranwachsenden im erziehenden Unterricht rezeptiv und spontan die

über menschliche Gesetzgebung und geschichtliche Praxis vermittelten Erkenntnisse der Wissenschaften aneignen und nach einem Zusammenhang von verwissenschaftlichter Zivilisation und Weltgeschichte fragen lernen, für den es keinerlei prästabilisierte und präformierte zweckmäßig-teleologische Gesamtordnung gibt.

Zu den Differenzen zwischen traditioneller Gewöhnung und Unterweisung auf der einen und pädagogischer Praxis als einem sich selbst negierenden Gewaltverhältnis und Erziehung durch Unterricht auf der anderen Seite tritt als weitere Differenz diejenige zwischen einer bloßen Rückkehr ins Handeln, die gar nicht als besonderer Teil pädagogischer Praxis angesehen wurde, und der dritten Dimension neuzeitlicher pädagogischer Praxis hinzu. Im Unterschied zur aristotelischen Rückkehr ins Handeln, welche den Eintritt der Heranwachsenden in die Arbeitswelt ausdrücklich ausschloß und sich nur auf die in "Muße" auszuübenden theoretischen und politischen Tätigkeiten der freien Bürger bezog, stellt sich in der dritten Dimension pädagogischen Handelns die Aufgabe, die pädagogische Praxis in die menschliche Gesamtpraxis aufzuheben und die Heranwachsenden im Medium bürgerlicher Öffentlichkeit schrittweise an der Beratung über alle menschlichen Angelegenheiten zu beteiligen.

Kinderregierung als sich selbst negierendes Gewaltverhältnis Erwachsener über Heranwachsende, Erziehung durch Unterricht als teleologiefreie Erweiterung von Erfahrung und Umgang und Erziehung als Aufhebung der pädagogischen Praxis in intergenerationelle Praxis sind in der Neuzeit durch keinerlei metaphysisch-ontologische Gesamtordnung mehr verbunden, sondern offen für eine geschichtliche Praxis des Menschen, in deren Zentrum zunehmend die Frage steht, wie die Freiheit der einzelnen mit der gegenseitigen Anerkennung der Menschen als Selbstzweck und einer die Natur als deren eigene und unsere Lebensgrundlage erhaltenden ökonomischen Praxis abgestimmt werden kann (vgl. PEUKERT 1988).

Auf diese Frage eine positive Antwort zu geben, steht der systematischen Pädagogik nicht zu. Die nachwachsende Generation an der Erörterung dieser Frage zu beteiligen, ist dagegen Aufgabe einer zeitgemäßen pädagogischen Praxis, in welcher die arbeitsteilig ausgeübten pädagogischen Berufe durch die skizzierten drei handlungstheoretischen Fragestellungen und die drei Dimensionen pädagogischen Handelns untereinander verbunden sind.

VII. Zur Bedeutung systematischer Pädagogik für die Geschichte Geschichte der Pädagogik und die Einheit der Pädagogik in Theorie, Empirie und Praxis

Die in den vorausgegangenen Abschnitten skizzierten allgemein-pädagogischen und systematischen Perspektiven beanspruchen eine dreifache Bedeutung. Sie erheben Anspruch, für die Verständigung im Handeln und die Beratung in pädagogischen Entscheidungssituationen hilfreich zu sein, sie beanspruchen ferner, Perspektiven für eine historische Erforschung der Entstehungsgeschichte neuzeitlicher Pädagogik und die empirische Erforschung gegenwärtiger Handlungsfelder zu formulieren, und sie versuchen schließlich, einen Beitrag zur Verständigung über die Einheit der Pädagogik in Theorie, Empirie und Praxis zu leisten.

Die aufs Handeln bezogene Verständigungsfunktion systematischer Pädagogik ist eine zweifache. Sie bezieht sich zum einen auf die erziehungstheoretische Kritik intentionaler und funktionaler Konzepte pädagogischen Wirkens, die bildungstheoretische Kritik formaler und materialer Bestimmungen der Aufgaben pädagogischer Interaktion sowie die institutionstheoretische Kritik ganzheitlicher und systemtheoretischer Vorstellungen zur Institutionalisierung der pädagogischen Praxis. Sie macht zugleich auf Problemverkürzungen aufmerksam, die dort vorliegen, wo die pädagogische Praxis sich nur in der Kausalität ihres Wirkens oder nur in ihrer Aufgabenstellung oder nur hinsichtlich ihrer institutionellen Ortsbestimmung fraglich wird oder legitimiert. Die praxisbezogene Verständigungsfunktion systematischer Pädagogik bezieht sich zum anderen auf die Aufgaben einer erziehungs-, bildungs- und institutionstheoretischen Analyse, Begründung und Verhältnisbestimmung der drei Dimensionen pädagogischen Handelns, die es stets von neuem über ihre spezifischen Möglichkeiten und Grenzen aufzuklären gilt.

Die auf empirische Forschung in gegenwärtigen Handlungsfeldern und auf die Entstehungsgeschichte der Pädagogik bezogene Verständigungsfunktion systematischer Pädagogik ist ebenfalls eine zweifache. Sie bezieht sich darauf, daß empirische Forschung, welchen Paradigmen auch immer sie folgen oder welches neue Paradigma auch immer sie hervorbringen mag, für ihre nach wissenschaftstheoretisch zu analysierenden und zu kontrollierenden Regeln gewonnenen Ergebnisse keinerlei unmittelbare Handlungsrelevanz beanspruchen darf, sondern ihre Resultate in

einer Weise präsentieren muß, daß sie erziehungs-, bildungs- und institutionstheoretisch analysierbar, interpretierbar, kritisierbar und korrigierbar werden. Dies gilt analog auch für die historische Forschung. Die Fortschritte, die in den letzten Jahrzehnten erreicht worden sind, als es gelang, eine vornehmlich ideengeschichtliche Historiographie um sozialgeschichtliche Zugriffsweisen und Perspektiven zu erweitern, sichern der Ideen- und Sozialgeschichte erst dann den Status einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin, wenn es gelingt, die individuelle und gesellschaftliche pädagogische Praxis mit den Mitteln der historischen Forschung unter den handlungstheoretischen Fragestellungen der Theorie der Erziehung, der Theorie der Bildung und der Theorie pädagogischer Institutionen über die in ihr wirksame Geschichte aufzuklären.

Aus alledem folgt, daß systematische Pädagogik ihre dritte Verständigungsfunktion im Hinblick auf ein Theorie, Empirie und Praxis verbindendes gemeinsames Problembewußtsein nicht stellvertretend im Rahmen einer Allgemeinen Pädagogik erfüllen kann. Keine ihrer drei Funktionen kann nämlich ohne die jeweils andere realisiert werden. Die der Erziehungs-, Bildungs- und Institutionentheorie sowie der systematischen Dimensionierung des pädagogischen Handelns zukommende praxisanleitende und -orientierende Relevanz ist ohne eine historische Aufklärung über die Wirkungsgeschichte, in der Handlungstheorie und Erziehungswirklichkeit stehen, nicht zu gewinnen; sie bedarf zugleich einer empirischen Kontrolle, welche die Theorie mit ihrem über Praxis vermittelten Praktischwerden und die Praxis über ihre Folgen in den individuellen Lernprozessen Heranwachsender aufklärt und auf diese Weise die Interdependenzen zwischen pädagogischer, ökonomischer und politischer Praxis erneut der theoretischen Reflexion zuführt.

Die anzustrebende Einheit der Pädagogik in Theorie, Empirie und Praxis kann nur auf dem Wege einer nicht-normativen, handlungsanleitenden Theorie pädagogischen Handelns, welche Theorie und Praxis in kein Anwendungsverhältnis zwingt, einer historischen Erziehungswissenschaft, welche über die Geschichte aufklärt, ohne aus der Geschichte die Antwort auf pädagogische Fragen abzuleiten, und einer empirischen Erziehungswissenschaft gefunden werden, welche sich dazu bekennt, die erfolgsgarantierenden Gesetze pädagogischen Handelns nicht aufstellen, wohl aber durch Aufklärung über die Bedingungen von Erfolg und Mißerfolg die Chancen zur Verminderung von Mißerfolg steigern zu können (vgl. DIEDERICH 1982). Diese Einheit aber zeichnet sich nicht durch ein Kontinuum von pädagogischer Handlungstheorie, historischer und empirischer

Erziehungswissenschaft aus, sondern dadurch, daß in ihr Theorie und Empirie offen sind für künftige Erfahrung und insoweit der Praxis einen Primat zuerkennen, Praxis umgekehrt aber offen ist für wissenschaftliche Aufklärung und sich hierin einer historisch-reflektierten und empirisch kontrollierten pädagogischen Handlungstheorie verpflichtet weiß.

Literaturverzeichnis:

- ADORNO, TH. W.: Soziologie und empirische Forschung (1957). In: HORKHEIMER, M./ADORNO, TH. W.: *Sociologica II*. Frankfurt 1962. S. 205-222.
- BALLAUFF, TH.: Ist systematische Pädagogik heute noch möglich und notwendig? In: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. 60 (1984) S. 425-441.
- , *Systematische Pädagogik*. Heidelberg 1962
- BENNER, D. : *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim/München 1987.
- , *Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns*. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. I, hg. von D. LENZEN und K. MOLLENAUER. Stuttgart 1983. S. 283-300.
- , *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. München 1973, ²1978.
- , *Die Pädagogik Herbarts*. Weinheim/München 1986a.
- , *Pädagogisches Wissen und pädagogisches Ethos. Überlegungen zur unvollendbaren Pädagogik der Moderne*. In: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. 62 (1986b) S. 507-518.
- BENNER, D./BRÜGGEN, F.: *Mündigkeit*. In: *Handbuch des Humanismus*, hg. von H. HOLZ/H. RADERMACHER. München 1989.
- BENNER, D./GÖSTEMEYER, K.-F.: *Postmoderne Pädagogik. Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels?* In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 33(1987), S. 61-82.
- BENNER, D./SCHMIED-KOWARZIK, W.: *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik*. Bd. I: *Herbarts praktische Philosophie und Pädagogik*. Ratingen 1967; Bd. II: *Die Pädagogik der frühen Fichtianer und Hönigwalds*. Wuppertal usw. 1969.
- BOKELMANN, H.: *Pädagogik. Erziehung, Erziehungswissenschaft*. In: *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, hg. von J. SPECK und G. WEHLE. Bd. II. München 1970. S. 178-267.
- BRÜGGEN, F.: *Freiheit und Intersubjektivität. Ethische Pädagogik bei Kant und Schleiermacher*. Habilitationsschrift 1986 (Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Münster).

- DERBOLAV, J.: Grundriß einer Gesamtpädagogik, hg. von B. H. REIFENRATH. Frankfurt 1987.
- , Problem und Aufgabe einer Pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft. In: Psychologie und Pädagogik, hg. von J. DERBOLAV und H. ROTH. Heidelberg 1959.
- DIEDERICH, J.: Bemessene Zeit als Bedingung pädagogischen Handelns. In: Zwischen Technologie und Schulreform, hg. von N. LUHMANN/ K. E. SCHORR. Frankfurt 1982. S. 51-86.
- DILTHEY, W.: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (1888). Kleine pädagogische Texte 3. Weinheim 1961.
- ENZYKLOPÄDIE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT , hg. von D. LENZEN. Bd. 1, hg. von D. LENZEN und K. MOLLENHAUER. Stuttgart 1983.
- FINK, E.: Grundfragen der systematischen Pädagogik. Freiburg 1978.
- FISCHER, W.: Erziehungswissenschaft und Systematische Pädagogik - Bemerkungen zu ihrem Verhältnis untereinander. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. 60 (1984) S. 411-424.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik (1933). Stuttgart 1950, ¹³1970.
- GAMM, H.-J.: Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft. Reinbek 1979.
- HEITGER, M.: Über die Notwendigkeit und Möglichkeit einer systematischen Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. 60 (1984) S. 396-410.
- HERBART, J. F.: Allgemeine Pädagogik (1806). In: J. F. Herbart. Pädagogische Schriften, hg. von W. ASMUS. Bd. 2. Stuttgart 1984.
- , Systematische Pädagogik, eingeleitet, ausgewählt und interpretiert von D. BENNER. Stuttgart 1986.
- , Umriß pädagogischer Vorlesungen (²1841). In: J. F. Herbart. Pädagogische Schriften, hg. von W. ASMUS. Bd. III. Stuttgart 1984.
- HUMBOLDT, W. VON: Theorie der Bildung des Menschen (1794). In: W. von Humboldt. Werke in fünf Bänden, hg. von A. FLITNER/K. GIEL. Bd. 1. Darmstadt 1960. S. 234-240.
- HUSCHKE-RHEIN, R.: Über die Zukunft der Allgemeinen Pädagogik. Systematische und systemökologische Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 30 (1984). S. 31-48.
- KANT, I.: Über Pädagogik, hg. von D. F. TH. RINK. Königsberg 1803.
- KLAFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1976.
- LANGEVELD, M. J.: Einführung in die theoretische Pädagogik (1945). Stuttgart 1951.
- LENZEN, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) S. 41-60.

- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München 1972.
- PEUKERT, H.: Bildung und Vernunft. Neuzeitliche Vernunftkritik und die Frage nach dem Ansatz einer systematischen Erziehungswissenschaft. Frankfurt 1988.
- PETZELT, A.: Grundzüge Systematischer Pädagogik. Freiburg 1949.
- ROUSSEAU, J. J.: Emile oder über die Erziehung. (1762), hg. von M. RANG, Stuttgart 1963.
- ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie. Bd. I: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover 1966; Bd. II: Entwicklung und Erziehung. Hannover 1971.
- SCHLEIERMACHER, F.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: F. SCHLEIERMACHER. Pädagogische Schriften I, hg. von E. WENIGER unter Mitwirkung von TH. SCHULZE. Berlin/Wien 1983.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Dialektische Pädagogik. Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis. München 1974.
- SCHÜTZ, E.: Einige Überlegungen zur Fragwürdigkeit systematischer Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 30 (1984) S. 17-29.
- TENORTH, H.-E.: Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des "Allgemeinen" in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 30 (1984) S. 49-68.
- VOGEL, P.: Zum Zusammenhang pädagogischer Wissensformen. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. 62 (1986) S. 472-486.