

Langewand, Alfred

Über die Schwierigkeit, Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu begreifen

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 2, S. 274-289

urn:nbn:de:0111-opus-38780

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Essay

Hans-Werner Fuchs

Auf dem Weg zu einem neuen Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule 161

Thementeil: Leistungsvergleiche – Chancen und Folgen

Peter Martin Roeder

TIMSS und PISA – Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht. Endlich ein Schock mit Folgen? 180

*Wilfried Bos/Eva-Maria Lankes/Manfred Prenzel/Knut Schwippert/Gerd Walther/
Renate Valtin/Andreas Voss*

Welche Fragen können aus einer gemeinsamen Interpretation der Befunde aus PISA und IGLU fundiert beantwortet werden? 198

Kurt A. Heller

Das Gymnasium zwischen Tradition und modernen Bildungsansprüchen 213

Allgemeiner Teil

Martin Rothland

Magister magistri lupus? ‚Mobbing‘ am Arbeitsplatz Schule 235

Andreas Krause

Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept 254

Diskussion

Alfred Langewand

Über die Schwierigkeit, Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu begreifen 274

Dietrich Benner

Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ her zu begreifen. Eine Erwiderung auf Alfred Langewand 290

Besprechungen

Kludia Schultheis

Winfried Böhm (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen? 305

Micha Brumlik

Ernst Martin: Sozialpädagogische Berufsethik. Auf der Suche nach dem richtigen Handeln 307

Juliane Jacobi

Angelika Schaser: Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft
Caroline Hopf/Eva Matthes: Helene Lange und Gertrud Bäumer. Ihr Engagement für die Frauen- und Mädchenbildung. Kommentierte Texte 308

Theodor Schulze

Charlotte Heinritz: Auf ungebahnten Wegen. Frauenautobiographien um 1900 ... 311

Marc Depaepe

Dietrich Benner/Herwart Kemper: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. *Teil 1:* Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus; *Teil 2:* Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik

Dietrich Benner/Herwart Kemper (Hrsg.): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. *Teil 1:* Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus; *Teil 2:* Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik 314

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 321

Content

Essay

Hans-Werner Fuchs

Towards a world curriculum? – The concept of basic education (literacy) underlying PISA and the tasks allocated to schooling	161
--	-----

Topic: Large Scale Assessments – Chances and Consequences

Peter Martin Roeder

TIMSS and PISA – Prospects of a Fresh Start in Educational Policy and the Monitoring of the School System?	180
--	-----

*Wilfried Bos/Eva-Maria Lankes/Manfred Prenzel/Knut Schwippert/Gerd Walther/
Renate Valtin/Andreas Voss*

To which questions does a combined interpretation of the results yielded by both PISA and IGLU provide well grounded answers?	198
---	-----

Kurt A. Heller

The Gymnasium between tradition and modern educational requirements	213
---	-----

Articles

Martin Rothland

Magister magistri lupus? Mobbing in Schools	235
---	-----

Andreas Krause

Research on Teachers' Ability to Cope with Stress – A broadening of the approach by including a psychology of action-concept of stress	254
--	-----

Discussion

Alfred Langewand

On the Difficulty of Understanding Education as a Challenge to Become Self-Active	274
---	-----

Dietrich Benner

On the Impossibility of Understanding Education Solely in Reference
to the Concept of a 'Summons to Self-Activity'. A reply to Alfred Langewand 290

Book Reviews 305

New Books 321

Alfred Langewand

Über die Schwierigkeit, Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu begreifen

Zusammenfassung: *Der Beitrag analysiert den Begriff der Erziehung als „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“. Im ersten Teil wird die interaktionstheoretische Fassung dieses Konzepts in der frühen Rechtsphilosophie J.G. Fichtes untersucht, in der sie die Begründung sowohl des Begriffs des gesellschaftlichen Rechts als auch des Begriffs der Erziehung leisten soll. Der zweite Teil beschäftigt sich mit der handlungstheoretischen Lesart dieses Konzepts in der praxeologischen Allgemeinen Pädagogik D. Benners.*

Was immer wir unter „Erziehung“ verstehen, von einem können wir nicht absehen: Mit „Erziehung“ ist der Gedanke der Verbindlichkeit der erzieherischen Absichten, Handlungen oder Situationen unhintergebar verknüpft; und zwar für den Erziehenden, den Zuerziehenden und auch für den, der solchen Handlungen situativ beiwohnt. Wir würden keine Ermahnungen aussprechen, wenn wir annähmen, sie könnten genauso gut unterbleiben, weil ihr Aussprechen oder ihr Ausbleiben in der selben Weise etwas beim Angesprochenen, beim Ermahnten verändern oder auch nicht verändern würde. Wir würden auf musikalischen Instrumentalunterricht und die pünktliche Einübung des musikalischen Handwerks verzichten, wenn wir annähmen, ohne das in der Sache gegründete Bewusstsein der Notwendigkeit des Übens ginge es auch. In der Ermahnung oder im Übenlassen, im ‚freien Spiel‘ oder ‚normaler Unterrichtskommunikation‘ – in all dem steckt der Anspruch auf eine Verbindlichkeit des erzieherischen Handelns und Erfahrens. Ohne diese Verbindlichkeit walteten in der Erziehung der Zufall oder das peccatum originale oder das undurchsichtige Spiel der moiren, gegen die der Mensch nichts vermag. Verbindlichkeit aber heißt zweierlei. Der Anspruch, den die Erziehung darauf erhebt, und die Erfahrung dieses Anspruchs aufseiten des Kindes wie des Erwachsenen oder eines sonst wie in der Situation Anwesenden. Und man kann hinzufügen, dass die Verbindlichkeit im Pädagogischen anders geartet ist als die im Moralischen, die primär auf uns selbst geht, oder als die im Politischen, die anderen Bürgern gegenüber beansprucht wird. Der Anspruch auf Verbindlichkeit scheint mir eine Art von pädagogischem Minimum zu sein, darunter man von Erziehung nicht sinnvoll reden kann.

Wenn man dieses Minimum für einen Augenblick akzeptiert, zeigt sich rasch, dass es in der Pädagogik des letzten Vierteljahrtausends nur einige wenige Grundmodelle pädagogischer Verbindlichkeit gibt. In vielen Fällen distanzieren sie sich von dem klassisch-antiken Naturbegriff, mittels dessen teleologischer Struktur noch Comenius von einer natürlichen, anthropologisch und pädagogisch aufklärbaren Neigung des Kindes zum Guten glaubte sprechen zu dürfen. Gegen diesen teleologischen Naturbegriff wendete sich das Konzept der Erziehung als einer Determination des Zuerziehenden durch die Erziehung bzw. den Erzieher. Das *Determinationsmodell* entfaltet seine Karriere spä-

testens bei John Locke und den englischen und französischen Materialisten und wird heute beispielsweise in modifizierter Form von H. Heid (vgl. Heid 1994) vertreten. Im 19. Jahrhundert sind Herbart und die Herbartianer seine bedeutendsten Anhänger. In ihm ergibt sich die Verbindlichkeit direkt mit der erzieherischen Handlung oder Situation.

Ein anderes Modell, das sich ebenfalls gegen die antike Naturteleologie wendet, ist das Konzept der Erziehung als eines *unbemerkten Situationsarrangements*, wie es anfangs von Rousseau entwickelt wurde und dann von Romantikern und Reformpädagogen weitergeführt wurde. In diesem rousseauschen Konzept ergibt sich die Verbindlichkeit aus der kindlichen Selbsterfahrung, von deren pädagogischer Hintergrundinszenierung das Kind selbst nichts weiß und auch nichts wissen darf. Ein drittes Modell versteht Erziehung als eine Aufforderung zur freien *Selbsttätigkeit*, ein Konzept, das von J.G. Fichte um 1800 erarbeitet wurde und seit einigen Jahren von Dietrich Benner weitergeführt worden ist. Einen interessanten Neueinsatz zur Aufklärung des Begriffs der erzieherischen Verbindlichkeit macht schließlich K. Prange, indem er, in gewisser Weise an Herbart anschließend, den die Verbindlichkeit sichernden Formaspekt pädagogische Interaktion thematisiert (vgl. Prange 1999, 2000).

Eine Ermunterung von H.-E. Tenorth in dieser Zeitschrift aufnehmend, Grundbegriffe der Pädagogik erneut zu diskutieren (vgl. Tenorth 1995), soll im Folgenden in einer eng umschriebenen, nur einige Aspekte des Erziehungsbegriffs berührenden Weise nach der „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit als das, was man als Erziehung nennt“ (vgl. Fichte 1971, S. 39) gefragt werden, wie sie im Naturrecht Fichtes von 1796 und in D. Benners Allgemeiner Pädagogik vorliegt.

1. Ein naturrechtsphilosophischer Begriff der Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit

1.1 Die Aufforderungssituation

Fichte wählt als zentralen Terminus für die Deduktion des Rechtsbegriffs den sprachlichen Ausdruck „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“. Dieser Ausdruck in seiner Vollständigkeit ist eine rhetorische Verstärkung des Inhalts einer jeden schlichten Aufforderung. Denn nach Fichte ist jede Aufforderung eine solche zu freier Selbsttätigkeit, „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“ folglich ein Pleonasmus.

Fragt man nach den Gründen, die Fichte veranlasst haben mögen, so zu formulieren, wird man von dieser rhetorischen Nebensächlichkeit direkt ins Zentrum seiner Argumentation geführt. Rein sprachlich betrachtet erlaubt die fragliche Formulierung zwei Auslegungen. Nach der einen gibt es zwischen der Handlung der Aufforderung, wozu auch immer aufgefordert wird, und ihrer Antworthandlung, worin auch immer diese bestehen mag, einen notwendigen Zusammenhang, sodass „Aufforderung“ nicht ohne „freie Selbsttätigkeit“ verstanden werden kann. Dies ist Fichtes Gebrauch der Formulierung. Nach der anderen Auslegung gibt es Handlungen der Aufforderung zu diesem

oder jenem oder eben auch zu freier Selbsttätigkeit und dann noch Antworthandlungen, in denen diesem oder jenem oder auch freier Selbsttätigkeit Rechnung getragen wird (oder auch nicht). Diese zweite Auslegung behandelt Fichte nicht. Der Zusatz „zu freier Selbsttätigkeit“ soll bei Fichte nur kenntlich machen, was in einer Aufforderung ohnehin vor sich geht, aber er bezeichnet nicht das, worauf in concreto eine jede Aufforderung gehen könnte oder sollte. Was sollte man denn auch tun, wenn man zu „freier Selbsttätigkeit“ aufgefordert würde? Aufforderungshandlungen (von Alter Ego) und freie Selbsttätigkeit (von Ego) gehören nach Fichte zusammen. Ihre notwendige Verbindung resultiert aus den folgenden Bedingungen für gelingende Aufforderungen:

- Eine Aufforderung ist stets eine Aufforderung zu etwas. Dieses Etwas, zu dem aufgefordert wird, gehört aber nicht selbst zum Begriff der Aufforderung, es muss nur irgendetwas sein; und wenn es irgendetwas ist, gehört es zum Begriff der Aufforderung, dass es auch etwas anderes sein könnte (vgl. Fichte 1971a, S. 33f.).
- Eine Aufforderung ist stets eine Aufforderung und nicht etwas anderes, das nur in derselben sprachlichen Weise als Aufforderung daherkommt, also kein Befehl, kein Zwang, aber auch kein Wunsch usw.
- Eine Aufforderung ergeht nicht mit Notwendigkeit, sie hätte vielmehr auch unterbleiben können: „Die [...] Ursache der Aufforderung muss [...] nothwendig den Begriff von Vernunft und Freiheit haben“ (ebd., S. 36).
- Eine Aufforderung wird verstanden, und sie wird als Aufforderung verstanden. Würde sie nicht oder nicht als eine solche verstanden, handelte es sich bei dem Satz nicht um eine Aufforderung, sondern um irgendein anderes sprachliches Ereignis. Ego soll „nur zufolge (der Aufforderung) sich selbst bestimmen. Aber soll (Ego) dies, so muss (er) die Aufforderung erst verstehen und begreifen“ (ebd.).
- Schließlich legt Fichte in Übereinstimmung mit dem alltäglichen Sprachgebrauch fest, dass Aufforderungen unterstellen, der Aufgeforderte könne sie nicht nur verstehen, sondern ihnen tatsächlich folgen.

Dies sind die Bedingungen, denen Fichte „Aufforderungen“ unterstellt. Das für Fichte Wesentliche an ihnen liegt nun darin, dass Aufforderungen nicht als Handlungen, sondern nur als Interaktionen begreifbar sind, als, wie Fichte selbst formuliert, „Wechselwirkungen“. Dieser begriffliche Zwang kann mit den beiden Auslegungen der Formel von der „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“ erläutert werden. Die zweite Auslegung versteht diese Formel so, dass es – 1. eine Aufforderung gibt, die – 2. – auf eine freie Selbsttätigkeit des Aufgeforderten abzielt, der – 3. – der Aufforderung ihrem Inhalt nach folgt, und in diesem Fall ist die Aufforderung ins Ziel gelangt, oder dies nicht tut (obwohl er es könnte), und in diesem Fall ist sie nicht gelungen. In dieser Auslegung wird das Tun des einen, Alter Ego, und das Tun des anderen, Ego, also beider nur uneigentlich so zu nennende ‚Interaktion‘ oder ‚Wechselwirkung‘, als eine *Addition* verstanden: Alter Ego tut etwas und Ego tut etwas; der Erfolg der Aufforderung von Alter Ego hängt davon ab, ob Ego genau das tut, wozu er von Alter Ego aufgefordert wurde. Diese additive Deutung – „Ich kann zu irgendeiner freien Wirkung eine freie Gegenwirkung

als zufällig hinzudenken“ (Fichte 1971a, S. 34) – versteht Aufforderungssituationen als Abfolge von einzelnen Handlungen und stellt insofern eine *handlungstheoretische Reduktion* der Fichteschen Formel dar, und zwar nicht deshalb, weil über die richtige Handlungstheorie noch Unklarheit bestehen könnte, sondern weil Handlungstheorie als solche eine Reduzierung ist.

Die verstandene Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit ist für Fichte eine Interaktion, die auf notwendige Weise die Handlungen von (mindestens zwei) Personen miteinander verknüpft, und zwar so, dass sowohl aufseiten von Alter Ego als auch aufseiten von Ego *mit der Handlungssituation unausweichlich Freiheit* ‚gesetzt‘ ist. Die Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit *synthetisiert* zwei Handlungen zweier Personen in *apriorischer* Weise: Es ist undenkbar, dass im Falle einer verstandenen Aufforderung durch die eine Person die andere Person nicht in einer dem Sinn von Aufforderung überhaupt (also nicht: in einer dem Sinn des Auffordernden!) entsprechenden Weise handelte. Denn für Fichte gehört das Anders-Sein- oder das Nicht-Sein-Können der Aufforderung sowie das Verstehen der Aufforderung zusammen. Dann aber lässt sich nicht vermeiden, dass, was immer der Aufgeforderte tut, von ihm selbst und vom Auffordernden nur als freie Selbsttätigkeit verstanden werden kann, er gehe nun auf die Aufforderung ein, weise sie zurück, gebe vor, nicht gehört zu haben usw.: „Das Vernunftwesen soll seine freie Wirksamkeit realisieren; diese Anforderung an dasselbe liegt im Begriffe, und so gewiss es den beabsichtigten Begriff fasst, realisiert es dieselbe: *entweder* durch *wirkliches Handeln*. Es ist nur Thätigkeit überhaupt gefordert; aber es liegt ausdrücklich im Begriffe, dass in der Sphäre der möglichen Handlungen das Subjekt Eine durch freie Selbstbestimmung wählen soll. Es kann nur auf *eine* Weise handeln; sein Empfindungsvermögen, das hier sinnliches Wirkungsvermögen ist, nur auf *Eine* Weise bestimmen. So gewiss es handelt, wählt es durch absolute Selbstbestimmung diese Eine Weise, und ist insofern absolut frei und Vernunftwesen, und setzt sich auch als solches; *oder* durch *Nichthandeln*. Auch dann ist es frei; denn es soll, unserer Voraussetzung nach, den Begriff seiner Wirksamkeit gefasst haben: als etwas Gefordertes und ihm Angemuthetes. Indem es nun gegen diese Anmuthung verfährt, und sich des Handelns enthält, wählt es gleichfalls frei zwischen Handeln und Nichthandeln. Der aufgestellte Begriff ist der einer *freien Wechselwirksamkeit* in der höchsten Schärfe: der also auch nichts anderes ist, denn dies. Ich kann zu irgend einer freien Wirkung eine freie Gegenwirkung als *zufällig* hinzudenken; aber das ist nicht der geforderte Begriff in seiner Schärfe. Soll er scharf bestimmt sein, so muss *Wirkung von Gegenwirkung* sich gar nicht abgesondert denken lassen. Es muss so seyn, dass beides die *partes integrantes* einer ganzen Begebenheit ausmachen“ (Fichte 1971a, S. 34).

Es ist klar, dass der deduzierte vernünftige Charakter der Aufforderungsinteraktion nicht im Inhalt der Aufforderung, also ihrem sachlichen Bezug, besteht und auch nicht in der Aufforderungshandlung als solcher, sondern allein in der durch sie hervorgebrachten *Interaktion* (Wechselwirksamkeit): In der Aufforderung, sofern sie verstanden ist, sind subjektive Handlungen und subjektive Freiheit relational miteinander ‚synthetisiert‘, verbunden. Der Aufgeforderte ist in dem, was er tut oder nicht tut, nicht durch die Aufforderung als einer Ursache, nicht durch sie als mit sozialem Druck oder Zwang ver-

bunden genötigt. Was immer er tut, „er handelt in jedem Fall“ und diese Unhintergebarkeit des Handelns tangiert seine freie Selbsttätigkeit nicht in geringster Weise. Der Grund dieser Unhintergebarkeit liegt weder in der Handlung von Alter Ego noch in der Handlung von Ego, sondern in der Interaktion als solcher begründet. In ihr allein erschöpft sich die Vernunftleistung, so wie die unterstellte Vernunft, die die Aufforderung formuliert, nur darin ausgedrückt ist, dass die Aufforderung auch unterbleiben könnte.

1.2 *Das Recht und die Erziehung*

Die Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit, deren vollständiger Begriff bei Fichte nunmehr entwickelt ist, stellt die Deduktionsgrundlage sowohl für das Recht als auch für die Erziehung dar. Der Rechtsbegriff ist aber nicht mit der Deduktion der Aufforderung schon gegeben. Er kommt vielmehr, einfach gesagt, erst dadurch zustande, dass die in der Aufforderungssituation hervorgebrachte Wechselwirkung von verstandenen Handlungen und verstandenen Freiheiten von den Interaktionsteilnehmern als auf Dauer einzurichtende auch wechselseitig *anerkannt* wird. Anerkennen heißt bei Fichte nicht, in einem (theoretischen) Urteil über das Recht bestätigen, dass es existiert, sondern es im Handeln selbst zu affirmieren, also den Gedanken des Rechts *praktisch* zu bestätigen: „Ich muss das freie Wesen außer mir in allen Fällen anerkennen als ein solches, das heißt meine Freiheit durch den Begriff der Möglichkeit seiner Freiheit beschränken“ (Fichte 1971a, S. 52). Die Relationen der objektiv beschreibbaren Aufforderungssituation gehen also als ein subjektives Motiv zur Anerkennung dieser Relationen in die Beweggründe des Handelns der Einzelnen ein. Von dieser praktischen Bewährung im Handeln lebt das Recht: Die Interaktionsform steuert in den ihr eigenen Grenzen das Handeln. Hegels „Sittlichkeit“ ist hier theoretisch vorgebildet (vgl. Wildt 1982). Sieht man nun vom deduzierten Rechtsbegriff auf den Gang und die Grundlage seiner Deduktion, ergibt sich dreierlei:

- So sehr die Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit auch die Deduktionsgrundlage der *Möglichkeit* des Rechts ist, so sehr zeigt sie umgekehrt die *Notwendigkeit* des Rechts. Denn die Interaktion der Aufforderung stellt einen riskanten Zustand höchster Unverbindlichkeit dar: Die Aufforderung eröffnet Freiheit im Handeln der Einzelnen, bietet aber keine *sachliche* intersubjektive *Koordination* dieser Handlungen.
- Die Aufforderung eröffnet Freiheit, aber sie tut dies nur je für mich und je für dich. *Deshalb* bedarf die zerbrechliche Interaktionsfreiheit der sozialen Stabilisierung durch wechselseitige Anerkennung. So entsteht das Recht als gesellschaftliche und politische „Verbindlichkeit“ (vgl. Fichte 1971a, S. 50).
- Sichern indes kann das Recht den Handlungsspielraum der Einzelnen nur, wenn es als Institution der vorsorglichen Regelung und Sicherung der einen ungeteilten Handlungsfreiheit *dauerhaft* eingerichtet ist. Denn meine jetzige Handlungsfreiheit *hic et nunc* kann nur in der Zukunft realisiert werden (vgl. Fichte 1971a, S. 51). Der

Übergang von der Aufforderungssituation zur Anerkennungssituation ist also nicht nur sozial betrachtet ein notwendiger Übergang von Unverbindlichkeit zur Verbindlichkeit des sachlichen Einstimmens in die wechselseitige Freiheit aller, er muss, zeitlich betrachtet, auch einen Übergang von aktueller zu andauernder Verbindlichkeit mit sich bringen. Nur auf diese Weise (und in der in ihr implizierten Lizenzierung des Gedankens des Zwangsrechts, vgl. ebd. S. 137ff.) löst das Recht als Institution die sachliche Problematik der interaktiv begründeten Freiheit aller, die ineins mit der Möglichkeit des Rechts (und der Erziehung) allererst entstand.

Diese kleine Skizze mag ausreichen um beurteilen zu können, was es mit dem lapidaren Corollarium (vgl. ebd., S. 39) auf sich hat, nach der die Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit das sei, was man Erziehung nenne. Bei einem Corollarium handelt es sich um einen wissenschaftlichen Satz, der einem anderen, bereits bewiesenen Satz (hier dem zweiten Grundsatz des § 3 des Naturrechts) nachgeordnet ist, wodurch dessen Beweis auch für ihn gültig wird. Damit ist zunächst festgehalten, dass für Fichte „Erziehung“, ebenso wie „Recht“, nicht handlungstheoretisch begründet werden kann, sondern nur interaktionstheoretisch. Zugleich wird deutlich, dass der Satz, Erziehung sei Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit, keinesfalls einen Abschluss erziehungsphilosophischer Überlegungen darstellt, sondern umgekehrt die kurze Bezeichnung des grundsätzlichen, sorgfältig zu beschreibenden erziehungsphilosophischen *Problems*, das der Lösung noch harret.¹ Denn wie sollte man zu der Annahme berechtigt sein, gerade die ebenfalls als Interaktion deduzierte Erziehung bedürfe einer der Rechtsfunktion äquivalenten ‚Einrichtung‘ zur Koordinierung der in ihr vollzogenen Handlungen nicht? Braucht die rechtliche oder politische Interaktion unter Erwachsenen mehr Verbindlichkeit als die erzieherische Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern oder Jugendlichen? Sind Kinder von Natur aus einverständiger als Erwachsene? Oder deshalb, weil sie über weniger Handlungsalternativen verfügten als jene? Oder weil sie ‚richtig‘ erzogen werden (im Sinne einer pädagogischen Handlungslehre)?

Nun ist nicht nur philologisch bei Fichte von keinem natürlichen Hang des Kindes zum Gehorsam die Rede, sie machte auch wenig Sinn, da auch ein natürlicher Gehorsamstrieb durch das unhintergebar alle Handelnden in Freiheit setzende Nadelöhr der Interaktion hindurch müsste: Interaktion denaturiert. Ebenso wenig lassen sich Vorstellungen über ein geringeres Maß an Handlungsalternativen des Kindes in Fichtes Kon-

1 Wenn der jenenser Student J.G. Sauer (Sauer 1798a,b) Fichtes Gedanken unter dem Titel „Das Problem der Erziehung“ fortführt, hat er präzise diesen Zusammenhang vor Augen: Da es in der Erziehung eine konsentiertere direkte Koordination von Handlungen (wie im Recht) nicht geben kann, bleibt die Möglichkeit, die erzieherische Verbindlichkeit aus der *kindlichen* „Reflexion“ der Aufforderungssituation als solcher erwachsen zu sehen. Der Verbindlichkeitsanspruch wird wohl von uns erhoben, aber er wird, wenn überhaupt, durch die Selbstdeutung des Kindes – in – Interaktion, durch sein *Erleben*, nicht sein Handeln, realisiert. Nur auf diese Weise, so Sauer, gibt es ein allgemeines Motiv zur Annahme der erzieherischen Kommunikation. Inhaltlich rekonstruiert Sauer dieses Motiv, ähnlich wie später Hegel, als Freiheits- und Mangelbewusstsein.

zept einbauen. Denn in der Interaktion ist das Freiheitspotenzial gerade nicht quantitativ angelegt, nach der Zahl etwa der Wahlmöglichkeiten bemessen, sondern prinzipiell qualitativ, sodass *jede* Antworthandlung durch die Interaktion zu einem Ja oder einem Nein gemacht wird. Fichtes Erziehungskonzept ist an dieser Stelle die vollständige Antithese zu Rousseaus stoizistischer Pädagogik (vgl. Langewand 1999, S. 15f.): Interaktion liberalisiert. Schließlich muss das durch die Tradition der pädagogischen Handlungslehren nahe gelegte Missverständnis abgewehrt werden, man könne der Erziehung – als – Interaktion und ihren interaktiven Negationspotenzialen *pädagogisch* beikommen, also durch pädagogische Handlungslehre. Für Fichte kann es eine solche ‚pädagogische‘ Lösung der durch die praktische Synthesis der Aufforderungssituation hervorgebrachten problematischen Situation nicht geben. Interaktive Freiheit lässt sich nicht durch einen guten pädagogischen Handlungswillen in erzieherische Verbindlichkeit überführen: Interaktion depädagogisiert.

2. Ein praxeologischer Begriff der Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit

In seiner Allgemeinen Pädagogik knüpft D. Benner sprachlich direkt an Fichte an. Er übernimmt insbesondere die Rede von der Erziehung als einer Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit, von der Bildsamkeit und von der Abweisung des Verständnisses der Erziehung als einer „Necessitierung“. Über sprachliche Anleihen hinaus beansprucht er auch die Begründungsleistungen des Fichteschen Philosophie: „Mit seinem Nachweis, dass die Grundbegriffe der Bildsamkeit oder der „Intelligenz“ – diejenige des Zu-Erziehenden ebenso wie diejenige des pädagogisch Handelnden – und der vom Erziehenden ausgehenden Aufforderung des Zu Erziehenden zur Selbsttätigkeit a priori sind, hat Fichte die transzendentalen Voraussetzungen formuliert, die wir immer schon machen oder setzen müssen, wenn wir vernünftig, d.h. widerspruchsfrei und in Übereinstimmung mit den Bedingungen unserer eigenen Rede, über pädagogische Interaktion sprechen. Keines dieser beiden Prinzipien kann aus dem anderen abgeleitet werden. Beide sind gleich ursprünglich und können auch daher nur zugleich anerkannt werden“ (Benner 2001, S. 81f.). Die Rede vom Nachweis transzendentaler Voraussetzungen ist eindeutig. Fichtes Grundlage des Naturrechts erhält den Status eines Arguments, dem auch heute noch systematische Geltung zukommt, keinesfalls handelt es sich um historisches Dekor. Dem Satz, in dem vom „Nachweis“ die Rede ist, geht ein längeres Fichte-Zitat voraus, in dem dieser sich gegen die „Necessitierung“ als Deutung der auffordernden Wechselwirksamkeit wendet und vielmehr den Zusammenhang von Aufforderungshandlungen und Freiheit herausarbeitet. Das Zitat findet bei Benner allerdings insofern eine Modifikation, als aus dem rechtsphilosophischen Kontext ein pädagogischer wird, eine Lesart, die durch den eigentümlichen Charakter der Fichteschen Deduktionen sicherlich nicht unhaltbar ist. Unklar bleibt, ob Benner seine Überlegungen ebenfalls transzendentalphilosophisch verstanden wissen möchte; nicht auszuschließen ist eine alternative Deutung seines pädagogischen Grundgedankengangs als einer Art normativer Hermeneutik des erziehenden Bürgertums. Dafür spräche Benners

methodologische Orientierung am Heideggerschen Gedanken der „Gleichursprünglichkeit“ (Heidegger 1993, S.131), was Benner bildungstheoretisch in den „nichthierarchischen“ Verhältniszusammenhang der menschlichen Praxen übersetzt wissen will.² Aber möglicherweise leidet die Analyse der Erziehung als einer Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit nicht darunter, wenn sie diese Fragen zunächst unbeantwortet lässt.

Selbst wenn nicht daran gezweifelt werden kann, dass es sprachliche und begründungsrelative Rückgriffe auf Fichtes Naturrecht gibt, folgt nicht eine der inhaltlichen Auslegungen der Formel von der Erziehung als einer Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit. Tatsächlich zeigt sich, dass die praxeologische Pädagogik der interaktionstheoretischen eine handlungstheoretische Lesart vorzieht. Im Text ist zwar häufig von Interaktion, interaktiven Relationen, Wechselwirkungen usw. sowie von der Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit als einem „Relationsprinzip pädagogischer Interaktion“ (vgl. Benner 2001, S. 85) die Rede; diese „Interaktion“ ist indes als das Zusammenkommen von unterschiedlichen Handlungen unterschiedlicher Handelnder konzipiert; ein in der Sprache Fichtes „synthetisches“ Moment gibt es in der praxeologischen Erziehungstheorie nicht. Das hat seinen guten Grund darin, dass es Benner um Sinn und Ordnung desjenigen Handelns geht, das allein zu Recht als pädagogisch, statt parapädagogisch oder politisch oder ethisch usw. bezeichnet werden darf. „Pädagogisch“ ist es, einfach gesagt, dann, wenn es jemanden etwas zu tun veranlasst, was sonst ungetan bliebe, und dieses Tun die Selbstständigkeit des Aufgeforderten verstärkt. Den *handlungstheoretischen* Ansatz Benners kann man sich wiederum gut an Fichtes Differenzierung von Moral- und Rechtsphilosophie klarmachen. Die Moralphilosophie ist Handlungstheorie, weil sie den Umgang des Menschen mit sich und anderen allein im Sinne der Verantwortbarkeit des Handelns beurteilen möchte. Moralische Handlungstheorie hat es daher, bei Kant wie bei Fichte, mit drei Aufgaben zu tun, von denen nur eine, was die Relevanz für das Alltagsbewusstsein der Menschen angeht, wirklich folgenreich ist, nämlich die der Angabe eines Prüfungsprinzips oder eines Beurteilungsmaßstabes, mit dem die Frage der moralischen Vertretbarkeit eines Handlungsentschlusses beantwortet wird. Dieses „*principium diiudicationis*“ (vgl. Kant 1990, S. 46ff.; Kant 1971, Nr. 6628, Nr. 6915) ist bei Kant und bei Fichte in der Moralphilosophie das Sittengesetz bzw. der kategorische Imperativ. Die anderen beiden Aufgaben der Moralphilosophie, die Angabe des *principium executionis* (Ausführungsprinzip) sowie dessen und des Beurteilungsprinzips Begründung sind im alltäglichen *Handlungskontext selbst* ohne Bedeutung; ihre Rolle spielen sie allein in der Philosophie, ihrem „Schulbegriff“ nach verstanden (vgl. Kant, KrV, B 866f.). Der kategorische Imperativ als ein Beurteilungsprinzip ‚richtiger‘ moralischer Handlungen ist dabei im Hinblick auf x-beliebige Situationen von

2 Vgl. Benner (2001, S. 45). Achtet man darauf, wie Benner seinen Praxisbegriff (2001, S. 29-59) einführt, der ganz von der Gegnerschaft gegen die Anthropologie Arnold Gehlens lebt, könnte man hier eine methodologische Verwandtschaft mit dem Postulat des „Zusammenhangs von Bedingungen“ sehen (Gehlen 1993, S. 14f.). In jedem Fall läuft diese These wechselseitiger Bedingung, sei sie nun an Fundamentalhermeneutik oder an philosophischer Anthropologie orientiert, in der Tendenz auf Begründungsabstinenz hinaus – und das spricht gegen eine transzendentalphilosophische Option der „Allgemeinen Pädagogik“.

x-beliebigem Handeln x-beliebiger Personen so formuliert, dass *diese selbst* mittels seiner die moralische Frage stellen und lösen können. Es ist diese handlungstheoretische Position, die die Transzendentalphilosophie für die Ethik entwickelt hat, die, von Fichte für Recht und Erziehung ausdrücklich abgewiesen (vgl. Fichte 1971a, S. 7-12), von Benner für den Erziehungsbegriff ausdrücklich übernommen wird: Nicht nur soll es für die Moral ein solches Beurteilungsprinzip geben, auch die Pädagogik als Inbegriff des Orientierungs- und Handlungswissens pädagogisch Tätiger benötigt, so der Grundgedanke Benners, ein *principium diiudicationis*.

Noch vor allen inhaltlichen Deutungen eines solchen Prinzips ist damit klar, dass sein Adressat nicht in der erzieherischen Interaktion bestehen kann, sondern in der die pädagogische Angemessenheit oder Unangemessenheit der Handlungen prüfenden Instanz. Beurteilt wird nicht die erzieherische Interaktion, beurteilt wird die pädagogische (oder parapädagogische) Handlungsabsicht eines der Interaktionsteilnehmer. Durch den handlungstheoretischen Ansatz werden die Kategorien pädagogischen Denkens und Handelns zu subjektiven Reflexionsgrundsätzen, aber eben nicht zu intersubjektiv motivierten Reflexions- und Handlungsmitteln; die Kategorien ermöglichen die Prüfung der pädagogischen Legitimität der *actio* bzw. der entsprechenden *Maxime*, nicht die Analyse der erzieherischen Pragmatik der *inter-actio*. Die Kategorien pädagogischen Denkens und Handelns dienen dazu, unsere Handlungsabsichten bzw. unsere Handlungen daraufhin zu überprüfen, ob sie den Adressaten veranlassen, etwas zu tun, was sonst ungetan bliebe, und es so zu tun, dass sowohl das Tun selbst als auch sein Gegenstand und sein Motiv dem Handelnden selbst zugeschrieben werden können, und nicht, gleich einem Appendix, dem Herrschaftsbereich des Auffordernden. Diesen intentional auf den Aufgeforderten gerichteten Akt nennt Benner die Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit. Damit ist terminologisch klar, dass in einer erzieherischen Interaktion nur je ein Interaktionsteilnehmer pädagogisch handelt, nämlich derjenige, der auffordert, und es mithin, wiederum terminologisch, im strikten Sinne eine pädagogische *Interaktion* nicht geben kann. Nur Handlungen können pädagogisch oder parapädagogisch sein, und Aufforderungen sind, unter bestimmten Bedingungen, eben pädagogisch. Diese terminologischen Umstände haben eine allgemeinpädagogische ratio: Die in ihnen zur Darstellung kommende handlungstheoretische Konzentration der Pädagogik auf das eine Handlungssubjekt (*Alter Ego*) ist Bedingung der Möglichkeit, den anderen als ein Handlungssubjekt gleichermaßen *anzuerkennen*, was immer der andere (*Ego*) ist oder (noch) nicht ist. Die handlungstheoretische Lesart der Aufforderungsstruktur begründet sich in dem ethisch-egalitären Anspruch des pädagogischen Ansinnens, den je so oder so Aufgeforderten in seinen Handlungen als Person anzuerkennen. Erzieherische Interaktion ist daher für den praxeologischen Ansatz der Erziehungstheorie stets asymmetrisch und egalitär zugleich. Die Asymmetrie ist kompetenztheoretisch begründet (der Aufgeforderte kann etwas nicht), die Egalität handlungstheoretisch, denn man ist ja nicht Person, weil man weniger tut, sondern man ist es voll und ganz je in dem, was man tut.

Benner illustriert, was er unter der Erziehung als einer Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit verstanden wissen möchte, an dem Beispiel eines Kindes, das „nicht wün-

schen kann“. Das Kind sagt nicht, was es selbst möchte oder nicht möchte, sondern versucht sich an dem zu orientieren, von dem es glaubt, andere möchten es dieses oder jenes wünschen sehen. Erziehung als Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit hat die Aufgabe, dem Kind das eigene Wünschen beizubringen. Für die Seite des Kindes spricht man diesen Vorgang vom Nichtwünschenkönnen zum Wünschen als einen ‚Übergang‘ an. Alle Erziehungsprobleme sind insofern Übergangsschwierigkeiten (vgl. Kant 1964, S. 92). Die Erziehungstheorie soll, als Theorie, zugleich legitimieren und verständlich machen, wie die pädagogische Handlung als Aufforderung diesen Übergang ermöglicht. Nun ist die pädagogische Handlung in der praxeologischen Erziehungstheorie als Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit konzipiert, also nicht als Determination durch pädagogisches Handeln (wie etwa bei Herbart oder in der empirisch-analytischen Erziehungstheorie), nicht als Determination durch die Natur (wie bei radikalen Anlagetheoretikern oder, tendenziell, Maria Montessori), aber auch nicht als Zufall oder schicksalhaft Fügung (wie etwa in Platons Menon, vgl. Platon, Menon, 99e-100a). Man muss sich also fragen, was an der Aufforderung daran ist, dass es ihr gelingt, die pädagogische Absicht zwischen Determination und Zufall hindurchzusteuern. Was ermöglicht die Aufforderung, und wie ermöglicht sie es? Mustert man das Beispiel des nichtwünschenkönnenden Kindes unter dieser Frage noch einmal durch, erhält man als Ergebnis die Aufeinanderfolge von zwei Zuständen: Zunächst kann das Kind nicht, was es können soll; dann kann es das, was es können soll. Indes – das dazwischen (das „inter“) bleibt dunkel. Aber man möchte doch in einer Erziehungstheorie eine Andeutung bekommen, auf welche Weise, durch welche normative Kraft oder durch welche Suggestion o.Ä., also *wie* die Erziehung-als-Aufforderung-zur-freien-Selbsttätigkeit zwischen Erzieher und Kind ‚vermittelt‘, worin ihre Verbindlichkeit liegt, die schwächer sein dürfte als die der „Necessitierung“ und stärker als der bloße Zufall. Aber auf diese Frage gibt der Text von Benner keine Antwort. Er weist zwar auf die Funktion der Sprache auch für pädagogische Kommunikation hin, aber in welcher Weise die Sprache den Hiatus zwischen der Aufforderungshandlung des Auffordernden und der Antworthandlung des Aufgeforderten überbrückt, wird nicht gesagt. Benner schreibt: Nur im „Medium der Sprache im weitesten Sinne – also einschließlich der mimisch-gestisch-symbolischen Aspekte menschlicher Interaktion – können pädagogische Interaktionen an die Bildsamkeit der Zu-Erziehenden so anknüpfen, dass deren künftige Denk- und Welttätigkeiten, Entwürfe und Reflexionen, Reflexionen und Entwürfe durch Fremdaufforderungen nicht unmittelbar festgelegt, sondern als Entwürfe und Reflexionen der Heranwachsenden selbst provoziert werden. Sprachliche Aufforderungen zur Selbsttätigkeit stellen in diesem nicht-direktiven Sinne Lernende vor die Aufgabe, ihre Identität weder in sich selbst [zu – A.L.] suchen noch in einem Du zu finden. Als Lernender ist der Mensch ein nicht auf Identität, sondern auf Differenz und Wechselwirkung angelegtes Wesen“ (Benner 2001, S. 90).

Die Sprache, die Benner hier spricht, korrespondiert in ihren negativen oder undeutlichen Charakterisierungen (nicht unmittelbar festgelegt, nicht direktiv) dem Hiatus im theoretischen Konzept von Aufforderungshandlung und Antworthandlung. In der 4. Auflage der Allgemeinen Pädagogik ist ein Satz getilgt, der in den vorigen Aufla-

gen das Dilemma des praxeologischen Ansatzes unvermittelt zeigte. Nach ihm verdankt die pädagogische Praxis ihre spezifische Wirkungsmöglichkeit ihrer Grundparadoxie. Weiter hieß es: „Dass pädagogische Praxis, an die Bildsamkeit des Zu-Erziehenden anknüpfend, zur Selbsttätigkeit auffordert, besagt gerade, dass der Zu-Erziehende ohne eine entsprechende Aufforderung noch nicht selbsttätig sein kann, dass er dies auch *nicht auf Grund* einer solchen Aufforderung wird, sondern nur vermittels seiner eigenen Mitwirkung werden kann“ (Benner 1989, S. 71; Herv. durch A. L.). Die erste Hälfte dieses Satzes nimmt den Alltagsgebrauch des Wortes Aufforderung auf und bestätigt, dass man jemanden auffordert etwas zu tun, von dem man meint, dass es von ihm sonst nicht getan würde; *deshalb* die Aufforderung; die zweite Hälfte des Satzes nimmt dieses zurück, indem eine Trivialität zu einem Mirakel gemacht wird. Jeder, der jemanden zu etwas auffordert, geht natürlicherweise davon aus, dass es nicht seine Aufforderung ist, die das, was er den anderen ja erst zu tun auffordert, durch sich selbst bewerkstelligt; sondern die Aufforderung richtet sich an den anderen, es zu tun. Bei Benner indes fordert man jemanden auf etwas zu tun, indem man zugleich will, dass es nicht die Aufforderung sei, die es ihn zu tun *veranlasst*. Wozu dann die Aufforderung? Die Begründung lautet, dass die Aufforderung deshalb nicht das Tun des Aufgeforderten etwa als sein Anlass verständlich machen darf, weil man, als Aufgeforderter, nur dann etwas selbst tut, wenn man es selbst tut, wenn man an der eigenen Selbsttätigkeit selbst mitwirkt. Man soll also, pädagogisch gesehen, jemanden auffordern etwas selbst zu tun, weil er es sonst nicht tun würde, und zugleich nicht auffordern, *weil* er sonst tun würde, wozu er aufgefordert wird, weil er aufgefordert wird; der Aufgeforderte soll, pädagogisch gesehen, aufgefordert sein, etwas zu tun, wozu er aufgefordert wird, aber er soll es, damit er es selbst tut und er an seinem eigenen Tun mitwirkt, nicht deshalb tun, weil er aufgefordert wird, da er sonst nicht das *selbst* täte, was er tut. In der vierten Auflage ist, wie gesagt, der zitierte Satz getilgt, stattdessen liest man nun: „Pädagogische Praxis kann Zu-Erziehende, an deren Bildsamkeit anknüpfend, nur zur Selbsttätigkeit auffordern, wenn sie diese zur Mitwirkung am eigenen Bildungsprozess auffordert“ (Benner 2001, S. 90).

3. Pädagogische Handlungstheorie als Wiederkehr der Antinomie der reinen Vernunft

Fragt man nach den Gründen für die erziehungswissenschaftlichen (also gerade nicht: „pädagogischen“ im Sinne von Benner!) Paradoxien der Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit in der praxeologischen Pädagogik, ergeben sich die folgenden Gesichtspunkte:

Die erhebliche Unklarheit über die pädagogische Vermittlung des Übergangs von einem zu einem anderen Zustand ist nur die negative Kehrseite der von Benner als grundsätzlicher Einsicht behaupteten „Paradoxie“ der pädagogischen Aufforderung. Es handelt sich keineswegs um ein Problem, von dem Benner sagen könnte, es müsse technisch (im Sinne von Schleiermacher) oder situativ (im Sinne von Herbart) gelöst werden: Es sind die Kategorien pädagogischen Denkens und Handelns selbst, die die Frage verbie-

ten, worin die Verbindlichkeit einer Aufforderung für das *Kind* besteht bzw. woraus sie erwächst auf eine Art, in der Aufforderungen eine nicht-zufällige soziale Koordination ermöglichen, ohne durch Necessitierung bewirkt zu sein. Das Motiv, das zu solchen Lücken bewegen mag, liegt klar auf der Hand: Die Anerkennung des Kindes scheint, bei Benner, handlungstheoretisch nur unter Verzicht auf interaktive Verbindlichkeit zu haben zu sein. Aber die Lücke ist in Wahrheit keine, die in der Sache liegt, in der Erziehung, sondern sie zeigt nur den Hiatus in der Theorie, der, könnte man tatsächlich auf ihn die pädagogische Praxis verpflichten, einen Abgrund bedeutete.

Die Unklarheit über die pädagogische Vermittlung der Übergangsschwierigkeiten ist aber auch Folge des Verständnisses von Aufforderungen überhaupt. Fragt man sich, was eine Aufforderung bei Benner bedeutet, ergibt sich Folgendes:

- 1) Es gibt, erstens, die Aufforderungshandlung, etwas zu tun, und es gibt, zweitens, die Antworthandlung des Aufgeforderten, die dem Aufforderungsinhalt entweder entspricht oder nicht entspricht. Zwischen beiden gibt es bei Benner keine nicht-zufällige Verbindung: Handlung statt Interaktion.
- 2) Zwischen der Aufforderungshandlung als solcher und ihrem Verstehen durch den Anderen einerseits und ihrem Inhalt, ihrem propositionalen Gehalt andererseits wird gerade nicht differenziert. Der Aufforderungscharakter der Aufforderung, dass sie nämlich, sobald verstanden, unhintergebar ein Stellungnehmen impliziert und daher jenseits aller Moral sachlich asymmetrische Interaktion prinzipiell sozial egalitär strukturiert, wird gerade unterschlagen. Der Aufforderungs-begriff ist stattdessen bei Benner vollständig davon absorbiert, Aufforderung *eines bestimmten Inhalts*, nämlich zur freien Selbsttätigkeit, zu sein. Es geht allein darum, dass der Aufgeforderte das, wozu er pädagogisch aufgefordert ist, tut. Es geht Benner nicht um die *Aufforderung* zur freien Selbsttätigkeit und ihrem Verstehen, sondern es geht um die Aufforderung zur freien *Selbsttätigkeit*. Dem entspricht das Kriterium für gelingende Aufforderungen. Bei Benner ist die Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit gelungen, wenn das Kind in ihrem Sinne selbsttätig wird, sie ist allein über ihren sachlichen Gehalt („freie Selbsttätigkeit“) als pädagogische definiert, der interaktive Zusammenhang spielt keine Rolle. Der Aufforderungscharakter der Aufforderung und ihr sachlicher Gehalt „freie Selbsttätigkeit“ sind vollständig ineinander geschoben, und dies ist Folge ihrer allein handlungstheoretischen Lesart. Beide Sachverhalte, die additive Deutung von „Interaktion“ und die allein sachlich-propositionale statt praktisch-interaktive Lesart der Aufforderung gehören zusammen. Der erste Sachverhalt ist dem Willen zum ethisch-egalitären Konzept der pädagogischen „Interaktion“ geschuldet, der Zweite dem zur definitorischen Charakterisierung der pädagogischen Kommunikation als einer Spezialkommunikation für Selbsttätigkeitsmehrung.
- 3) Erst aus dem Primat der Anerkennungskonzeption und aus dem additiven und nur propositionalen Aufforderungs-begriff wird eines der Kennzeichen des praxeologischen erziehungstheoretischen Ansatzes verständlich, die These nämlich der grundlegenden Paradoxie der pädagogischen Kommunikation. Nur weil Benner „Anerkennung“ von einem ethisch-egalitären, auf schlechthinnige Autonomie abzielenden

moralphilosophischen Kontext her begreift und in die Pädagogik einführt, ist er gezwungen, die „interaktive“ Struktur der Erziehung von allen Fragen nach der erzieherischen Verbindlichkeit freizuhalten, *denn interaktive Verbindlichkeit scheint ihm die subjektive Autonomie zu untergraben*; und nur durch eine handlungstheoretische und entsprechend additive Interpretation der „interaktiven Relationen“ der Erziehung ist der vollständige, theoretisch-konzeptionelle Ausschluss etwa eines „necessitierenden“ Erziehungsverständnisses durchführbar. Eine andere als kausalistische Alternative zum Subjektstatus kommt bei Benner nicht vor (den Zufall berücksichtigt er in seinen Überlegungen nicht). Benners Kategorien klagen (im ursprünglichen Wortsinne) jeden Versuch, die erzieherische Interaktion auf ihre Ordnungs- und Institutionsimplikationen auch nur zu befragen, der parapädagogischen Überwältigung an. Alles, was zwischen einer Aufforderung zu etwas, was das Kind schon kann und einer anderen zu etwas, was das Kind noch nicht kann, liegt, hat den Schatten der Einflussnahme, der Necessitierung, des Bewirkens usw. usw. Dass es aber tatsächlich nur die ethisch-egalitäre Konzeption ist, die dieses Denk- und Handlungsverbot auferlegt, sieht man dann, wenn man erwägt, dass es diese abstrakte Alternative von der umgangssprachlichen Verwendung des Wortes Aufforderung her gesehen gar nicht gibt, denn was ist paradox daran, etwas zu versuchen oder auszuprobieren, gebe es nun dazu eine Aufforderung oder nicht? Die „praxeologische Paradoxie“ lebt von der ausschließlichen Antinomie von subjektiver Autonomie oder Kausalität. Dass die Praxeologie diese durchgehaltene kantische Antinomie und die aus ihr resultierende Paradoxie an das Naturrecht von Fichte anknüpft, der gerade daran interessiert war, sie zu unterlaufen, spricht für die Wirkungsmacht der handlungstheoretischen Begründung von Pädagogik *und* Moralphilosophie seit dem späten 18. Jahrhundert. Ist es wirklich zu viel gesagt, dass Benner den pädagogisch Aufgeforderten in die Position eines „Ich an sich“ manövriert, eines je-ne-sais-quoi, von dem man nichts weiß, zumindestens pädagogisch nichts wissen darf, und das mit absoluter Spontaneität die erzieherische „Interaktion“ aufrecht erhält, durch seine *creatio continua*, ähnlich derjenigen, die aus dem kritischen philosophischen Gespräch zu verbannen Kant sein Unternehmen (auch) durchzuführen sich genötigt sah? Der hiatische Aufforderungsbegriff der Praxeologie ist so sichtbar fundiert durch die Antinomie von Kausalität und subjektiver Freiheit, dass es eigentlich nicht verwundern darf, wenn der Leser der Allgemeinen Pädagogik lange vergessene Gestalten glaubt gewärtigen zu müssen. Denn schwer abweisbar ist die Frage, wo denn, wenn überhaupt noch, die Linie zwischen Praxeologie und einem erneuerten (pädagogischen) Occasionalismus verläuft.

- 4) Hält man sich an die „Kategorien pädagogischen Denkens und Handelns“ und fragt, wie erzieherische Interaktion *dennoch* möglich sein *könnte*, entdeckt man in der Praxeologie einen Subtext bzw. eine konzeptionelle Parallelaktion. In ihnen gibt es all das, was geeignet ist, den Hiatus der Handlungen bzw. die vermeintliche Paradoxie der pädagogischen Interaktion zu überbrücken bzw. zu entflechten. Es ist schwer vorstellbar, dass es diesen Subtext nur gibt, weil sein Autor es als sprachlich unglücklich empfunden hat, immer nur ein und dasselbe Wort, Aufforderung, dort zu ver-

wenden, wo es um eine beschreibende Annäherung an die erzieherische Interaktion geht. Und so arbeitet sich ein Textsinn ganz anderen Zuschnitts hervor, der es mit Handlungsformen zu tun hat, denen es um die *absichtliche Herbeiführung von Effekten* geht. Die Differenz zwischen der Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit einerseits und diesen „subtextuellen“ Handlungsformen andererseits läuft in etwa entlang der sprechakttheoretischen Differenz von illukutionären und perlokutionären Akten: Während jene gelungen sind, wenn sie regelkonform erfolgen, sind es diese nur, wenn sie tatsächlich eine beabsichtigte Wirkung auf den Adressaten der Rede erzielen (vgl. Searle 1976, S. 42, S. 69f.; Wunderlich 1976, S. 40f.). Und so wird in der Allgemeinen Pädagogik der Aufgeforderte im Reich der Freiheit als Person aufgefordert, im Reich der Notwendigkeit aber „provoziert“, „stimuliert“ und „in die Lage versetzt“, denn der Auffordernde soll „wirksam werden“, „herbeiführen“, „wirken“ bzw. „einwirken“ usw. (vgl. Benner 2001, S. 72-90). Dies ist die Welt der „Necessitierung“, die aus dem Haupttext verbannt ist als anstößig, weil parapädagogisch, fremdbestimmt. Dass diese zweite Textwelt der Allgemeinen Pädagogik nun ausgerechnet die in der ersten Textwelt ausgeschlossene kausalistische Handlungsform rehabilitiert, hängt systematisch mit der zentralen Operation der Praxeologie zusammen, dass es entweder nur Autonomie oder nur Kausalität gibt. In der Welt der Interaktion indes kommt man mit dieser kantischen Alternative nicht durch – zumindestens war dies die Perspektive des Fichteschen Naturrechts. Der Subtext zeigt, dass sich das im Haupttext Ausgeschlossene nicht ausschließen lässt, – *weil* es in ihm nur die Alternative „Kausalität oder Freiheit“ gibt.

Die praxeologischen Kategorien pädagogischen Denkens und Handelns sind als handlungstheoretische principii diiudicationis Orientierungen für das gute pädagogische Gewissen (als die sie hier nicht analysiert werden). Man muss sich fragen, wieso sie als Kategorien der *Interaktion* ausgegeben werden. Will man sich nicht mit dem Hinweis darauf zufrieden geben, dass der praxeologische Ansatz Interaktion nur als Addition von Handlungen begreift, sondern die ‚interaktionstheoretische‘ Absicht ernst nehmen, dann freilich führt an der Schlussfolgerung nichts vorbei, dass die Kategorien weder notwendig noch hinreichend sind. Ein Ausweg aus diesem Dilemma scheint der Hinweis anzudeuten, Erziehung habe neben Leiblichkeit, Geschichtlichkeit usw. auch mit Sprachlichkeit zu tun: „Nur (Hervh. durch A.L.) im Medium Sprache im weitesten Sinne [...] können pädagogische Interaktionen an die Bildsamkeit des Zu-Erziehenden so anknüpfen [...]“ (Benner 2001, S. 90). Doch auch hier herrscht die kantische Spaltung zwischen Kausalität („unmittelbar festlegen“, „direktiv“) und Freiheit („selbst“); nun allerdings soll Erziehung nur möglich (!) sein im „Medium der Sprache“. Auch was das heißt, bleibt im Ungefähren. Wenn es die Sprache ist, die eine nicht-zufällige soziale Synthesis im Allgemeinen erbringt (wie etwa bei Apel und Habermas), und zwar Sprache *im Allgemeinen*, dann ist nicht zu sehen, in welcher Weise sie es in der erzieherischen oder pädagogischen *Spezialinteraktion* schafft, soziale Koordinierung zu erzielen, und zwar, hält man den Grundgedanken der Praxeologie fest, gerade wegen der Unterschiedenheit pädagogischer Interaktion von ökonomischer oder politischer oder ethi-

scher. Im gegenteiligen Fall einer generellen sprachlichen Synthese hätten die gesellschaftlichen Praxen von Ökonomie, Politik, Religion usw. *dieselbe* Art der obligatio, was gegen Benners Voraussetzung wäre: Wenn Sprache überhaupt Verbindlichkeit stiftet, reicht sie an die besonderen Probleme der besonderen Interaktionsweisen nicht heran; zudem müsste man zeigen, um was für eine ‚zweite Welt‘ der der Sprache geschuldeten Verbindlichkeit es sich denn handelt, die in dem Fluss der vorübergehenden sprachlichen Handlungen feste Markierungen setzt. Aber auch dies als Benners heimliche Sprachtheorie unterstellt, also eine linguistischen Zweiweltenlehre, die allerdings in Benners praxeologischer Zweiweltenlehre ihre Parallele hätte, würde sich dennoch und erst recht die gleiche Problemstellung wiederholen, wie nämlich eine allgemeine soziale Synthese durch die Sprache die besonderen Probleme und Aufgaben erzieherischer oder ethischer oder religiöser Interaktion lösen könnte (vgl. hierzu Krämer 2001). Schließlich hat es ja tatsächlich einen gewissen Grad an Plausibilität, nicht alle moralischen oder politischen Fragen mit dem Geldbeutel lösen zu wollen.

4. Über die Schwierigkeit, Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu begreifen

Die Formel von der Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit erlaubt eine interaktionstheoretische Deutung ebenso wie eine handlungstheoretische. Interaktionstheoretisch gelesen nötigt sie dazu, die Aufforderungsstruktur als *Problemstruktur* zu begreifen. Diese Nötigung, die sich aus dem offenen ‚Resultat‘ im Begriff der Aufforderung ergibt, verlangt nach Anschlussuntersuchungen, die mit Blick auf die vorfindlichen Formen der Erziehung und die durch sie mitgegebenen Arten interaktiven (Selbst-)Bewusstseins nach erfahrungsabhängig bestimmbar interaktiven Vermittlungseinrichtungen suchen. Handlungstheoretisch gelesen führt die Aufforderung in eine ethisch-pädagogisch vielleicht einwandfreie, in ihren erfahrungsbezogenen Implikationen freilich schwer abschätzbare Renaissance des immerhin, nach Kant, für die Vernunft tödlichen Occasionalismus, von dem wir, wiederum nach Kant, einsehen können, dass er noch als Unvernunft eben diese Vernunft zu ihrem Urheber hat.

Literatur

- Benner, D. (1987): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim: Juventa.
- Benner, D. (2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim: Juventa.
- Fichte, J.G. (1971): Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre (1796). In: Fichtes Werke. Hrsg. v. I.H. Fichte. Bd. III. Zur Rechts- und Sittenlehre I. Berlin: de Gruyter, S. 1-385.
- Gehlen, A. (1993): Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Arnold Gehlen Gesamtausgabe. Hrsg. v. K.-S. Rehberg. Bd. 3.1.. Textkritische Edition. Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.

- Heidegger, M. (¹⁷1993): Sein und Zeit. Tübingen: Niemeyer.
- Heid, H. (1994): Erziehung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt, S. 43-69.
- Kant, I. (³1971): Gesammelte Schriften. Moralphilosophie. Rechtsphilosophie, Religionsphilosophie, Bd. XIX (3. Abteilung, Handschriftlicher Nachlass Bd.VI). Berlin: de Gruyter.
- Kant, I. (1956): Kritik der reinen Vernunft. In: Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden. Hrsg. v. W. Weischedel. Bd. II. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (1964): Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte. In: Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden. Hrsg. v. W. Weischedel. Bd. IV. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 83-103.
- Kant, I. (1990): Eine Vorlesung über Ethik. Hrsg. v. G. Gerhardt. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Krämer, S. (2001): Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Position des 20. Jahrhunderts. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Langewand, A. (1999): Pädagogik und Erziehungswissenschaft – eine jenenser Differenz um 1800. In: Langewand, A./Prondczynsky, A.v. (Hrsg.): Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 9-33.
- Platon (1990): Menon. In: Platon: Werke in acht Bänden. Gr./Dt. Hrsg. v. G. Eigler. Bd.II, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Prange, K. (1999): Der Zeitaspekt des Formproblems in der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45, S. 301-313.
- Prange, K. (2000): Plädoyer für Erziehung. Hohengehren: Schneider.
- Sauer, J.S. (1798): Über das Problem der Erziehung, in: Philosophisches Journal einer Gesellschaft teutscher Gelehrten, IX, H.3, S. 264-290; H.4, S. 306-358.
- Searle, J.R. (1976): Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E. (1995): Engagierte Beobachter, distanzierte Akteure. Eine Ermunterung, pädagogische Grundprobleme wieder zu erörtern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, S. 3-15.
- Wildt, A. (1982): Autonomie und Anerkennung. Hegels Moralkritik im Lichte seiner Fichte-Rezeption, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wunderlich, D. (1976): Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Abstract: *The author analyzes the concept of education as a “challenge to become an autonomous agent”. In the first part, he examines the interaction-theoretical version of this concept in J. G. Fichte’s early philosophy of law, in which it is meant to form the basis for the foundation of both the concept of societal law and of the concept of education. The second part focusses on the action-theoretical reading of this concept in D. Benner’s praxeological theory of education.*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Alfred Langewand, Universität Flensburg, Institut für Allgemeine Pädagogik, Mürwiker Str. 77, 24943 Flensburg.