

Reichenbach, Roland

**Anton Hügli: Philosophie und Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1999. 221 S. [Rezension]**

*Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 6, S. 927-931*



Quellenangabe/ Reference:

Reichenbach, Roland: Anton Hügli: Philosophie und Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1999. 221 S. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 6, S. 927-931 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69310 - DOI: 10.25656/01:6931

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69310>

<https://doi.org/10.25656/01:6931>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ**

<http://www.beltz.de>

**Nutzungsbedingungen**

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 46 – Heft 6 – November/Dezember 2000

## *Essay*

- 795 ROLAND REICHENBACH  
„Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge.“  
Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses

## *Thema: Qualitätsdiskussion im Bildungsbereich*

- 809 EWALD TERHART  
Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem.  
Hintergründe – Konzepte – Probleme
- 831 WERNER NÜSSLE  
Qualität für wen? Zur Angemessenheit des Kundenbegriffs in  
der Sozialen Arbeit
- 851 JOCHEN WISSINGER  
Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung  
und -entwicklung von Schulen

## *Diskussion*

- 867 ELIYAHU ROSENOW  
„Nietzsche als Erzieher“ kontra „Nietzsche in der Pädagogik?“  
Ein Vergleich der anglo-amerikanischen und der deutschen Nietzsche-  
Interpretationen am Vorabend des 21. Jahrhunderts
- 881 IRINA MCHITARJAN  
John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930.  
Bericht über eine vergessene Rezeption
- 905 HEINZ-ELMAR TENORTH  
„Vom Menschen“ – Historische, pädagogische und andere  
Perspektiven einer „Anthropologie“ der Erziehung.  
Eine Sammelbesprechung neuerer Literatur

## *Besprechungen*

- 927 ROLAND REICHENBACH  
*Anton Hügli: Philosophie und Pädagogik*
- 931 HENNING RÖHR  
*Norbert Ricken: Subjektivität und Kontingenz.  
Markierungen im pädagogischen Diskurs*
- 934 WOLFGANG GRÄBER  
*Werner Kutschmann: Naturwissenschaft und Bildung.  
Der Streit der „Zwei Kulturen“*
- 937 PETER DUDEK  
*Wolfgang Schröer: Sozialpädagogik und die soziale Frage.  
Der Mensch im Zeitalter des Kapitalismus um 1900*
- 939 HANNS PETILLON  
*Georg Stöckli: Eltern, Kinder und das andere Geschlecht.  
Selbstwerdung in sozialen Beziehungen*
- 942 URS MOSER  
*Karl-Heinz Arnold: Fairneß bei Schulsystemvergleichen. Diagnostische  
Konsequenzen von Schulleistungsstudien für die unterrichtliche  
Leistungsbewertung und binnenschulische Evaluation*

## *Dokumentation*

- 945 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Essay*

- 795 ROLAND REICHENBACH  
“There are things that are open to discussion and important things.”  
On the pedagogical significance of disagreement

### *Topic: The debate on quality in the educational sector*

- 809 EWALD TERHART  
Quality and Quality Maintenance within the School System:  
Background – Concepts – Problems
- 831 WERNER NÜSSLE  
Quality for Whom? On the adequacy of the concept of the customer  
in social work
- 851 JOCHEN WISSINGER  
Roles and Tasks of Principals in the Maintenance and Development  
of the Quality of Schools

### *Discussion*

- 867 ELIYAHU ROSENOW  
“Nietzsche as Educator” versus “Nietzsche in Pedagogics?”  
A comparison of Anglo-American and German readings of Nietzsche  
at the dawning of the 21st century
- 881 IRINA MCHITARJAN  
John Dewey and the Pedagogical Development in Russia before 1930.  
A report on a forgotten reception
- 905 HEINZ-ELMAR TENORTH  
“Of Man” – Historical, Pedagogical and other Perspectives of an “An-  
thropology” of Education.  
A comprehensive review of recent literature
- 927 BOOK REVIEWS
- 945 NEW BOOKS

# Zeitschrift für Pädagogik

## Beltz Verlag, Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Prof. Dr. Dietrich Benner (*geschäftsführend*), Humboldt-Universität zu Berlin, FB Erziehungswissenschaft, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4091), Telefax: 030/2093-4047. Prof. Dr. Andreas Krapp, Universität der BW München, Fakultät für Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft und Päd. Psychologie, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg. Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich. Prof. Dr. Ewald Terhart, Institut für Pädagogik, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich (Tel.: 0041-1/6342761/63). Redaktionsassistentz: PD Dr. Karl Franz Göstemeyer, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4001).

Manuskripte werden auf Diskette und in einem dreifachen Ausdruck an die geschäftsführenden Herausgeber erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf den Seiten VII-VIII in Heft 1/2000 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 bis 2 Beihefte) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 144,- + Versandkosten. Inland DM 8,40, europ. Ausland DM 18,-, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten DM 98,- + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen DM 30,- (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes DM 36,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung.

### *Ankündigungen*

*Prof. Dr. Fritz-Peter Hager Stiftung:* Der im Oktober 1997 verstorbene Ordinarius für Historisch-systematische Pädagogik am Pädagogischen Institut der Universität Zürich, Prof. Dr. Fritz-Peter Hager, hat testamentarisch verfügt, daß sein gesamter Nachlaß in eine gemeinnützige Stiftung übertragen werde. Die Zinsen aus dem Stiftungsvermögen sollen zur Finanzierung der Drucklegung von Publikationen aus den Gebieten der Geschichte und Systematik der Philosophie und der Pädagogik verwendet werden. Diese Stiftung ist im Juli 2000 mit Sitz in Zürich errichtet worden. Dem Stiftungszweck entsprechende Anträge auf Druckkostenzuschüsse können eingereicht werden beim Stiftungsratspräsidenten: Prof. Dr. Reinhard Fatke, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastrasse 18a, CH-8006 Zürich.

ISSN 0044-3247

# Besprechungen

**Anton Hügli: *Philosophie und Pädagogik*.** Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1999. 221 S., DM 68,-.

Der Basler Erziehungsphilosoph ANTON HÜGLI legt mit diesem Buch eine Untersuchung vor, die all jene, „die in der Pädagogik auf die Philosophie zu setzen wagen“ (S. XI) – sei dies erneut, immer noch und/oder trotzdem –, interessieren muß. Methodisch versteht HÜGLI seine Arbeit zur komplexen Beziehung von Pädagogik und Philosophie sowohl historisch als auch systematisch ausgerichtet, inhaltlich steht sie im Dienst des vom Autor ausdrücklich gutgeheißenen Ziels, wonach sich Pädagogik und Philosophie gegenwärtig wieder in den Fragen einer integrativen Ethik im antiken Sinne anzunähern beginnen (bzw. annähern sollten), wobei „integrativ“ heißen will, daß sich eine solche Ethik nicht ausschließlich einem Modell moderner „Konfliktmoral“ verschreibt, sondern immer auch die „Idee des Guten“ im Auge hat, die letztlich jeder formalistischen, prozeduralistischen und/oder kognitivistischen Sollensethik zugrunde liege. „Autonomiepädagogik“ – d.h. Pädagogik, welche auf die Selbstbestimmung des Menschen setzt und seit ihrer Geburt das kaum lösbare *theoretische* Problem enthält, wie aus Fremdbestimmung Selbstbestimmung werden soll – kann nach HÜGLI – im Unterschied zu jeder „Kontrollpädagogik“, die letztlich am Technologiedefizit der Erziehung scheitert – „nur eine philosophische Pädagogik sein“, die „auf einer philosophischen Konzeption beruhen muß, die sich [...] der Geltungsfrage zu stellen weiß“ (S. 193). Die Argumentation für eine solche Pädagogik, die im Grunde eine pädagogische Ethik wäre, entwickelt HÜGLI in neun, teilweise sehr dicht geschriebenen Kapiteln.

Nachdem im *ersten Kapitel* zur „Geburt der Pädagogik im 18. Jahrhundert“ vor allem an SCHLEIERMACHER aufgezeigt

wird, daß die in der Neuzeit erstmals „Pädagogik“ genannte Disziplin als eine zugleich spekulative und empirische konzipiert worden ist, die sich – gewissermaßen in Widerspiegelung der modernen Arbeitsteilung und -rationalisierung – in „zahllose Unterdisziplinen“ aufsplittet, erinnert HÜGLI im *zweiten Kapitel* daran, was „die Pädagogik vor ihrer Geburt schon war“ und „nicht geblieben ist“, nämlich Philosophie als eine „Bildungslehre des Menschen“ (S. 22ff.), in deren Zentrum das Konzept der *Selbstsorge* steht (das in jüngerer Zeit – v.a. mit MICHEL FOUCAULT, PIERRE HADOT, aber auch WILHELM SCHMID – tatsächlich neuen Aufwind erleben durfte). Die Transformation antiker Philosophie (die sich auch als theoretische noch der Praxis zuwandte) in universitären Philosophieunterricht (also ihre Akademisierung), die mit dem Mittelalter einsetzt, wird als der wesentliche Grund dafür präsentiert, daß Philosophie als Pädagogik neuzeitlich zunehmend unmöglich geworden ist, wiewohl etwa Vertreter der Existenzphilosophie (z.B. KARL JASPERS) oder des amerikanischen Pragmatismus (z.B. JOHN DEWEY) Philosophie durchaus als „bildende“ konzipiert hätten. In *bildenden Philosophien*, die sich Verhaltensänderungen durch veränderte Selbstbeschreibungen erhoffen (etwa bei RICHARD RORTY), sieht HÜGLI durchaus eine Aktualisierung des antiken Geistes ermöglicht, die für das „Verhältnis zwischen Philosophie und Pädagogik eher wieder Gutes ahnen läßt“ (S. 39). Zweifellos ließe sich diese Sicht einer zeitgenössischen Verlebendigung der Philosophie dokumentieren (z.B. in der frankophonen Kultur).

Die *Kapitel drei, vier und fünf* widmet HÜGLI dem Gegensatz zwischen „Kontrollpädagogik“ und „Autonomiepädagogik“ (quasi das HERBARTSCHE DILEMMA), insbesondere den Gründen, warum die erste habe scheitern müssen und die zweite unzulänglich sei. Während jede Kontroll-

pädagogik (erzieherischer Behaviorismus) letztlich am (freien) „Willen der Kontrollierten“ scheitere (S. 69), habe z.B. auch eine historisch-hermeneutisch verstandene Autonomiepädagogik das Problem, daß ihre „Verankerung in der Ethik“ dahinfalle, wenn sie kein allgemeingültiges Erziehungsziel anzugeben vermöge (S. 81). Doch Autonomiepädagogik bleibe an das „Überempirische“ gebunden. Der „Suche nach einer entsprechenden Philosophie“ wendet sich HÜGLI im *sechsten Kapitel* zu, in dem er zunächst die „Erosion der Philosophie“ in den Pädagogiken HERBARTS und DILTHEYS festhält, zu denen erst der Neukantianismus eine Gegenposition aufgebaut habe, indem Pädagogik – z.B. bei PAUL NATORP – als „konkrete Philosophie“ betrachtet worden ist (S. 97). HÜGLI schält schließlich heraus, wie die beiden Grundprinzipien der FICHTESchen Pädagogik, „Bildsamkeit“ und „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“, vom Neukantianismus weiterführend interpretiert, Anschlußmöglichkeiten zu verschiedensten modernen und zeitgenössischen Theoriesträngen bieten (S. 99). Die „abstrakt bleibende Position des Neukantianismus“ sieht HÜGLI mit der analytischen Erziehungsphilosophie z.B. von RICHARD PETERS „konkretisiert“ (S. 113ff.). Über die Grenzen einer analytischen, sich allein Begriffsklärungsarbeit zutrauenden Erziehungsphilosophie hinaus blieben aber die Fragen „nach dem existentiellen Wissen“, nach „den allgemeinen Bedingungen der *Conditio Humana*“ und der Befähigung, sich zu dieser und zu sich selbst zu verhalten, unvermeidbar. Diese Fragen würden freilich den Rahmen der analytischen Philosophie sprengen und unweigerlich zu jener Aufgabe führen, der sich die antike Philosophie im Zeichen der Selbstsorge (d.h. immer auch der Selbsttransformation) gestellt habe (S. 119). Mit dem *siebten Kapitel*, das eine überzeugende Klärung des Begriffs der pädagogischen Ethik bietet, wird deutlich, daß HÜGLI Pädagogik im Grunde nicht anders denn als pädagogische Ethik versteht bzw. explizit ver-

standen sehen möchte (S. 141), wiewohl die „Rehabilitierung der Pädagogik als Ethik“ mit der Frage stehen und fallen würde, inwiefern der (moderne) Paradigmenwechsel zur Sollens- und Konfliktmoral wieder rückgängig gemacht werden könne (S. 143). Fraglos ist HÜGLI in seiner Feststellung zuzustimmen, daß das „Thema ‚Glück und gutes Leben‘“ auch im philosophischen Diskurs Konjunktur hat: „Für eine totgesagte Sache hat sich das gute Leben als erstaunlich lebendig erwiesen“ (S. 144). Theoretische Gründe für die Rückkehr der Frage nach dem guten Leben werden im *achten Kapitel* diskutiert. Es ist vor allen Dingen die moderne Konfliktmoral selbst, die nach HÜGLI dazu nötigt, die antike Frage wieder aufzugreifen, oder besser: das Unvermögen moderner Konfliktmoral, überhaupt die Existenz moralischer Motivation zu erklären (S. 161ff.). Dabei müssen die Probleme von (antiken) Strebensethiken keineswegs abgestritten werden, da ja eine „integrative Ethik“ angezielt wird, in der das Konzept der Selbstsorge – sozusagen in „radikaler Reflexion“ (S. 190) und gegen jeden „Monomythos“ *sensu* ODO MARQUARD (S. 184) – die gleichberechtigte Berücksichtigung des Guten wie des Gerechten verbürgen soll. Im *neunten Kapitel*, in dem die Voraussetzungen und Folgen einer Pädagogik als ethischer Disziplin fokussiert werden, bringt HÜGLI unmißverständlich zum Ausdruck, daß er eine Pädagogik ohne Philosophie, die „pädagogische Autarkie“, die „sich selbst überlassene pädagogische Reflexion“ (S. 172) – die z.B. in der Lehrerbildung zu einem „Dogmatismus der Praxis“ (S. 187) führen könne – für unzulänglich hält. Einer Pädagogik als Ethik gehe es vielmehr in erster Linie um die Entwicklung und Bereitstellung der „nötigen Mittel zur ‚Selbstsorge‘“ (S. 173), also um die „Grundlage einer philosophisch reflektierten ‚Technologie des Selbst‘“ (S. 177). Dabei könne es nicht bei der „Philosophie als Reflexionswissenschaft“ (S. 175) bleiben, vielmehr sei die Notwendigkeit

empirischer Forschung evident, da die „philosophisch angeleitete, auf Selbstbildung abzielende Pädagogik [...] sich nicht davor verschließen [könne] und [...] es immer auch eine ‚Naturseite‘ der Vernunft“ gebe, „äußere, von unserem Willen unabhängige Bedingungen, die Lern- und Bildungsprozesse fördern oder verhindern können“ (S. 176). Mit 17 zusammenfassenden Thesen wird die Abhandlung abgeschlossen.

Zu den Stärken von HÜGLIS Untersuchung gehört sicher zum einen die Dezi- diertheit, mit welcher der Autor die Sache der Philosophie in und für die Pädagogik verteidigt. Angesichts eines pädagogischen Zeitgeistes, der sich so gern dem Evaluationsboom, überformalistischen Schlüsselkompetenzdiskursen und der eigenen Psychologisierung und Didaktisierung verschreibt, ist dies an sich schon wohlthuend. Neben der Dezi diertheit ist auch die Prinzipiengeleitetheit zu loben, mit der HÜGLI – vielleicht mit Ausnahme des letzten Kapitels – ans Werk geht. Mir ist kein neueres deutschsprachiges Buch bekannt, das zugleich so verständlich und mit angemessener Tiefe in die Erziehungsphilosophie einführt. Insofern ist die Arbeit gerade auch als (anspruchsvolles) Lehrbuch zu lesen und zu empfehlen.

Im folgenden seien drei Probleme benannt, die vielleicht über das Anliegen des Buchs hinausgehen und insofern als eine weiterführende Kritik verstanden werden können:

Zum einen scheint das Buch von einer *anti-tragischen Zuversicht* geprägt, welche m.E. nicht so selbstverständlich unterstellt werden könnte, wenn der Autor etwa auch auf Streitpunkte näher eingegangen wäre, die in der sogenannten Kommunitarismus- und auch der Postmoderne-Debatte – wiewohl mittlerweile beide diskursiv schon etwas erschöpft – aufgeworfen worden sind. Insbesondere die Idee des Guten hätte als hintergründiges Regulativ wohl kaum so eindeutig vertreten werden können. Zum einen geht es hier um die Frage, inwiefern HÜGLI den Vorrang des

Guten vor dem Gerechten, welchen er postulieren muß, unter *modernen Vorzeichen* verteidigen kann, zum anderen aber um die Frage nach dem theoretischen Umgang mit der problematischen *Pluralisierung* des Guten. HÜGLI zeigt zwar ein- sichtig – und gegen die „liberale“ Position –, daß die Frage nach dem Guten gerade auch unter modernen Bedingungen un- ausweichlich ist, er zeigt auch, daß eine philosophische Pädagogik diese Frage un- möglich als Privatangelegenheit betrach- ten kann, aber er zeigt m.E. nicht, inwie- fern das Gute *Vorrang* haben muß (und kann). Die kommunitaristischen Streitäp- fel des *Personenbegriffs*, die Frage nach der inhaltlichen *Neutralität* von Gerech- tigkeits- oder Konfliktmoralen, überhaupt die *Moralbegründung* und/oder die Be- deutung der *Staatsbürgerschaft* und Ci- toyenität kommen nicht zur Sprache. Diese (vermeidene) Berührung mit den damit verbundenen aporetischen Zusam- menhängen würde dann wieder die mo- dernen *Grenzen* der Idee des Guten be- leuchten. Darüber hinaus kommt man kaum um die Frage herum, was es denn bedeutet, daß es modern nicht *die* Idee des Guten (im Singular), sondern faktisch nur *Ideen* des Guten (im Plural) zu kon- statieren gibt, welche sich – etwa als „Hy- pergüter“ (CHARLES TAYLOR), teleologi- sche Vorstellungen oder eschatologische Aufklärungshoffnungen etc. – „naturge- mäß“ in einem (wechselseitigen) *Verdrän- gungskampf* befinden. In diesem Zusam- menhang wirkt der (schon fast übliche) Verweis auf die „aristotelische“ Phronesis wie eine zu schöne Abkürzung im Den- ken. Daß HÜGLI die ethische Frage nach dem Guten für eine philosophische Päd- agogik wieder stark machen will, ist zwei- fellos nicht nur sympathisch, sondern not- wendig. Doch damit ist nicht gesagt, daß dieses Anliegen – wenn es denn rein pla- tonisch konzipiert ist – nicht auch gerade an sich selbst scheitern könnte. Den be- rechtigt erscheinenden Vorwurf der „Dif- ferenzblindheit“ muß sich vielleicht nicht nur gefallen lassen, wer die „anti-tragi-

sche Zuversicht“ *liberaler* Theorie (CHRISTOPH MENKE) vertritt, sondern u.U. auch, wer die Idee des Guten als eine regulative Idee mit einer Homogenität ausstattet, mit der verdeckt wird, was an heterogenen (Kultur-)Gütern, über deren Bedeutung man sich kaum je einigen kann, die Gemüter der Menschen bewegt.

Ein weiteres Problem betrifft die kaum behandelte Frage, welchen Stellenwert das zentrale Konzept der Selbstsorge im Rahmen *institutionalisierter* Erziehung (als eines wesentlichen Bereichs pädagogischer Theorie) aufweisen kann. Läßt sich seine institutionell-gesellschaftliche Bedeutung überhaupt in einem modernen Vokabular erklären, oder handelt es sich hier um nostalgische Theorie? Diese Frage ist mit dem vorangegangenen Punkt verwandt, insofern als die Selbstsorge – klassisch bzw. sokratisch – die „Sorge um das Gute“ meint, aber meines Wissens (wenn auch immer nur ansatzweise) als individuelle Pädagogik bzw. „Individualpädagogik“ gedacht worden ist. Womit ist zu rechnen, wenn die „Technologien des Selbst“ (MICHEL FOUCAULT) für institutionelle Erziehung systematisiert, „implementiert“ werden sollen? Vermutlich wäre die Vulgarisierung des Selbstsorgegedankens als eine didaktische Trivialisierung noch eine der geringeren Gefahren. Beim Versuch einer Systematisierung des Selbstsorgegedankens für den Bereich institutioneller Erziehung erscheint im Sinne „bildender Philosophien“ jedoch generell Bescheidenheit und Vorsicht angezeigt (mit FOUCAULT muß nicht zuletzt auch vor der – so unnötigen wie wahrscheinlichen – Psychologisierung der Selbstsorge gewarnt werden). Kurz, es könnte sich zeigen, daß sich das pädagogisch-philosophische Anliegen HÜGLIS bei weiterführender Explikation nur auf einen sehr viel kleineren, wenn auch nicht weniger bedeutsamen pädagogischen Bereich beziehen läßt, als es in der Untersuchung zunächst den Anschein macht.

Ein drittes Problem betrifft den konzeptionellen Zusammenhang von Auto-

nomiepädagogik und Selbstsorge. Wie nämlich *Autonomie* als praktische Illusion, als kontrafaktische Selbstunterstellung und als in Anspruch genommene Selbstbeschreibung des modernen Menschen und *Selbstsorge* als Sorge um das Gute und als philosophische Lebensführung zusammenhängen, wo ihre Kompatibilitäten und Widersprüche sind, ja, ob überhaupt solche vorliegen, wird m.E. nicht klar. Die Klärung dieses Zusammenhangs erscheint aber zentral für eine Konzeption der philosophischen Pädagogik der Moderne, die sich des antiken Ideals der Selbstsorge besinnt. Der auch für moderne Bildungstheorie sicher inspirierende Gedanke der Selbstsorge, der eine Pädagogik als pädagogische *Ethik* (die sich, im Gegensatz zu *Moral*, den Fragen des guten Lebens widmet) intrinsisch mit der Idee des Guten verbindet, ist nicht *eo ipso* konzeptionell verträglich mit dem modernen Autonomie-Ideal, das seinerseits an den Primat der sozio-moralischen Kognition und überparteilichen Vernunft gebunden ist, also an ein sehr spezifisches Vermögen der „Selbstüberwindung“. Eine Verträglichkeit kann zwar einfach mit dem Verweis behauptet werden, daß das Gute und das Gerechte im antiken Konzept zusammenfallen würden. Doch die theoretische „Produktivität“ eines solchen Verweises wäre nur gegeben, wenn man die moderne Unterscheidung zwischen ethisch Gutem und moralisch Richtigem für überflüssig oder prinzipiell rückgängig zu machen hielte. Dies entspräche hingegen der kaum noch ernsthaft vertretbaren Position, die „hinter“ den Diskursrealitäten noch die „wahre *Moral*“ vermutet und erkennen will.

HÜGLIS Untersuchung scheint also genügend Anlaß zu geben, den pädagogischen Diskurs mit philosophischem Denken zu beleben (auch wenn derselbe regelmäßig in der sokratischen Ratlosigkeit endet). Allein die herausfordernde These, wonach Pädagogik und (pädagogische) Ethik letztlich zusammenfallen würden

(sollen), ist für diesen Diskurs ein geeigneter *point de départ*.

PD Dr. ROLAND REICHENBACH  
Rue Faucigny 2, CH-1700 Fribourg

**Norbert Ricken:** *Subjektivität und Kontingenz*. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg: Königshausen & Neumann 1999. 444 S., DM 98,-.

„Erstens kommt es anders, zweitens als man denkt“ – diese öfter von RICKEN mit einem Augenzwinkern eingestreute „Kurzformel für Kontingenz“ (S. 191) könnte als Motto der Arbeit fungieren, wenn man bei ihr stets folgendes mithörte: Aber es kommt, und es geht einen an, und es ist unvermeidlich, sich dazu zu verhalten. So verstanden, verweist die Kurzformel auf eine menschliche Selbstauffassung, die RICKEN als „kontingente Subjektivität“ bezeichnet und die er im „Diskurs menschlicher Selbstverständigungen einzutragen und pädagogisch fruchtbar zu machen“ (S. 13) gedenkt. Weder fällt Kontingenz in dieser Perspektive mit Beliebigkeit und Willkür ineins noch Subjektivität mit einem ‚Eigensten‘, das als hermetisch geschlossenes Selbes angemessen begriffen wäre (S. 12). Diesseits der Alternativen von Autonomie und Heteronomie, Aktivität und Passivität, Freiheit und Notwendigkeit versucht RICKEN, ein Subjektivitätsverständnis zu etablieren, das die „nichtursprüngliche Nichthintergebarkeit“ einer in der historischen wie sozialen Situierung gründenden „Verletzbarkeit“ und „Ansprechbarkeit“ des Menschen mit einem Handlungsspielraum zu verbinden sucht, der nicht trotz, sondern gerade wegen dieser „Verletzbarkeit“ und „Ansprechbarkeit“ besteht. Damit begibt sich der Verfasser auf die Erkundung eines ‚dritten Weges‘ abseits traditioneller Dualismen wie ihrer voreiligen Überwindungen. Wurden Überwindungsversuche in den 80er Jahren noch häufig im Kontext der Debatte um den

Postmodernismus unternommen, so scheinen seit Anfang der 90er Jahre vor allem E. LEVINAS' Denken der Alterität und der Radikale Konstruktivismus bzw. die Systemtheorie N. LUHMANNs zunehmend an Attraktivität im pädagogischen Diskurs zu gewinnen. Die Rezeption des Radikalen Konstruktivismus und der Systemtheorie sowie eine spezifische Variante der Rezeption von E. LEVINAS disqualifizieren sich jedoch für eine Überwindung des dualistischen Denkens, weil sie die genannten Alternativen lediglich nach einer, jeweils entgegengesetzten Seite hin auflösen. Während radikal-konstruktivistisch gestimmte Pädagogen wie D. LENZEN sie gern mit Hilfe der Begriffe von Autopoiesis, Selbstorganisation und Emergenz für gegenstandslos erklären, weil sie nur Konstrukte des Gehirns bzw. des Bewußtseinssystems seien, kultiviert eine transphänomenologisch zu nennende pädagogische Rezeption von E. LEVINAS, wie sie z.B. bei J. MASSCHELEIN anklingt, die Skrupulosität gegenüber dem Anderen in einem Maße, die an ehrfurchtsvoll-religiöse Offenbarungshoffnungen erinnert. Darf der pädagogische Anschluß an den Radikalen Konstruktivismus mit RICKEN im ganzen als verfehlt erachtet werden, so halten die LEVINASSCHEN Texte in einer phänomenologisch-kritischen Interpretation durchaus Potentiale bereit, die für die Pädagogik fruchtbar gemacht werden können, wie u.a. K. MEYER-DRAWE und W. LIPPITZ gezeigt haben, auf die sich RICKEN zustimmend, wenn auch nicht unkritisch bezieht.

Das Buch von RICKEN gliedert sich in drei Studien. Während die erste Studie wesentliche Stationen von Genese und Kritik des modernen Subjektgedankens rekonstruiert (S. 19–172), bemüht sich die zweite Studie um den Nachweis, daß eine fruchtbare Explikation von Subjektivität ebensowohl des Konzepts der Kontingenz bedarf, wie ein tieferes Verständnis von Kontingenz nur vor dem Hintergrund einer Theorie der Subjektivität zu gewinnen ist (S. 173–309). Die dritte und letzte Stu-