

Kivelä, Ari

Gibt es noch eine Theorie pädagogischen Handelns?

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 4, S. 603-616



Quellenangabe/ Reference:

Kivelä, Ari: Gibt es noch eine Theorie pädagogischen Handelns? - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 4, S. 603-616 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68321 - DOI: 10.25656/01:6832

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68321>

<https://doi.org/10.25656/01:6832>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 4 – Juli/August 1998

Essay

- 487 KLAUS MOLLENHAUER
„Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind“.
Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann

Thema: Erziehung unter Diktaturen: Reflexion, Politik, Alltag

- 503 MARC DEPAEPE
Katholische und nationalsozialistische Pädagogik in Belgien 1919–1955.
Ihre ambivalente Beziehung im Spiegel der „Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift“
- 523 WERNER LESANOVSKY
„Was Lietz pädagogisch erstrebte, hat Hitler politisch durchgesetzt“.
Schulreformerische Traditionen und nationalsozialistische Schulpolitik in Thüringen
- 543 GERHARD KLUCHERT/ACHIM LESCHINSKY
Schule in der Transformation – Transformation der Schule?
Was man aus Gesprächen mit ehemaligen Schülern über die Schule
„zwischen zwei Diktaturen“ erfahren kann

Weitere Beiträge

- 565 GUDRUN KRAUSE/HARTMUT WENTZEL U.A.
Lehrerbewußtsein und Handlungsstrukturen im Wendeprozess
- 583 CHRISTIAN HARTEIS/MANFRED PRENZEL
Welche Kompetenzen brauchen betriebliche Weiterbildner in Zukunft?
Ergebnisse einer Delphi-Studie in einem Industrieunternehmen

Diskussion

- 603 ARI KIVELÄ
Gibt es noch eine Theorie pädagogischen Handelns?

Besprechungen

- 617 MAX LIEDTKE
Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe.
Bd. 17 B und Bd. 29
Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Briefe. Kritische Ausgabe. Bd. 14
- 623 BERND FEIGE
Hanno Schmitt (Hrsg.): Briefe von und an Joachim Heinrich Campe
- 625 ROLF GÖPPEL
Nina Sutton: Bruno Bettelheim. Auf dem Weg zur Seele des Kindes
Richard Pollak: The Creation of Dr. B. A Biography of
Bruno Bettelheim
Franz-Josef Krumenacker (Hrsg.): Liebe und Haß in der Pädagogik.
Zur Aktualität Bruno Bettelheims

Dokumentation

- 637 Pädagogische Neuerscheinungen

Gibt es noch eine Theorie pädagogischen Handelns?

Zusammenfassung

In der Abhandlung werden die systematischen Probleme zweier Konzeptionen einer pädagogischen Handlungstheorie herausgearbeitet. Es wird überprüft, ob die erziehungswissenschaftliche Rezeption des „Interaktionismus“ eine Theorie pädagogischen Handelns zu begründen vermag. Dazu wird der „Interaktionismus“ mit den handlungstheoretischen Prinzipien derjenigen pädagogischen Tradition konfrontiert, für deren Problemstellungen mit der erziehungswissenschaftlichen Hinwendung zur Theorie des „Interaktionismus“ eine Lösung versucht wird. Im Anschluß daran wird eine Weiterentwicklung des klassischen prinzipientheoretischen Ansatzes vorgeschlagen.

1. Einleitende Bemerkung

Die Pädagogik hat sich immer auch handlungstheoretisch verstanden. Im folgenden sollen einige systematische Probleme bei der möglichen Ausformulierung einer aktuellen pädagogischen Handlungstheorie aufgezeigt werden. Ich wende mich zunächst einmal der Rezeption des „Interaktionismus“ in den Erziehungswissenschaften zu. Anhand der dazu von HELMUT PEUKERT und JAN MASSCHELEIN vorgelegten Arbeiten versuche ich zu belegen, daß mit der erziehungswissenschaftlichen Hinwendung zum „Interaktionismus“ in der pädagogischen Diskussion das handlungstheoretische Reflexionsniveau, das mit der Subjekttheorie J. G. FICHTES vorgegeben ist, nicht über-, sondern deutlich unterboten wird.

Im Anschluß daran wird dargestellt, daß sich mit dem subjekttheoretischen Prinzip der Anerkennung der Bildsamkeit des Menschen und demjenigen der Aufforderung zur Selbsttätigkeit die Konstituierung von Subjektivität und Intersubjektivität nicht angemessen erfassen läßt. In einem letzten Schritt wird dann die These begründet und erläutert, daß die Grenze der Leistungsfähigkeit einer subjekttheoretischen Grundlegung pädagogischer Handlungstheorie überschritten werden kann, wenn die Prinzipien der Anerkennung und der Aufforderung um das Prinzip der Fiktionalität erweitert werden.

2. Pädagogische Handlungstheorie bei Helmut Peukert

HELMUT PEUKERT hat in verschiedenen Beiträgen nach der Struktur – sogar nach dem „normativen Kern“ – des pädagogischen Handelns gefragt. In seinen Artikeln aus den Jahren 1981 und 1983 wird die Fragestellung verfolgt, was die spezifische Grundstruktur des Handelns (der Interaktion) sei, die den Erwerb

grundlegender Handlungskompetenzen wie Selbstbestimmung und Autonomie durch den Heranwachsenden ermögli­che. Die verfolgte Intention ist genuin pädagogisch.

PEUKERT (vgl. 1981, S. 65 ff.) versteht die interaktive Begründung und Erarbeitung der subjektiven und gesellschaftlichen Handlungsorientierungen als das Strukturmerkmal aller neuzeitlichen Praxisformen. Der Grund dafür sei die Instabilität der Struktur der modernen Gesellschaft und diejenige des modernen Subjekts, die eine als sicher und gewiß geltende Handlungsorientierung nicht länger verbürgen könnten. Weil auch die pädagogische Praxis den Bedingungen neuzeitlicher Praxen unterliege, gelte das Strukturmerkmal aller anderen Praxisformen auch für sie. Entsprechend sei „ein reflexiv-normatives Element“, der Anspruch nämlich, gemeinsame Handlungsorientierungen „zu erarbeiten, zu schützen oder überhaupt erst zu schaffen“, der gemeinsame Kern „sowohl politischer wie pädagogischer Normativität und der einen Verantwortungsethik“.

Dieser Anspruch ist offensichtlich mit den beiden Annahmen verbunden, daß, erstens, in der pädagogischen Interaktion sowohl Erwachsene als auch Heranwachsende gemeinsame Handlungsorientierungen diskursiv und reflexiv erarbeiten können, und daß, zweitens, pädagogisches Handeln auf Moral und Politik zurückgeführt werden kann.

PEUKERT hat sich die Beantwortung der Frage nach der Struktur pädagogischen Handelns jedoch nicht durchgängig so einfach gemacht. Ihm blieb bewußt, daß im Unterschied zum Politischen und Moralischen im pädagogischen Handeln eine *spezifische* „intergenerationelle Reziprozität“ als normatives Grundprinzip fungiert, der pädagogischen Interaktion also eine spezifische Struktur zu eigen ist. Diese bestehe darin, daß pädagogische Interaktion der „Autonomie des Heranwachsenden immer schon vorgreift und sie gerade zu ermöglichen sucht“. Das pädagogische Handlungsfeld könne daher nicht den moralischen oder politischen Handlungsfeldern analog sein. Pädagogische Interaktion zeichne sich dadurch aus, daß „in der Interaktion von Subjekten gerade der Aufbau persönlicher Identität und sozialer Handlungsfähigkeit und damit der Erwerb einer Orientierung interaktiven Handelns ermöglicht werden soll“ (PEUKERT 1981, S. 67 f.).

Trotz seiner Anknüpfung an den „Interaktionismus“ belegt und erneuert PEUKERT damit die Aporetik moderner pädagogischer Handlungstheorie, die er doch interaktionistisch auflösen wollte. Der Heranwachsende wird als ein an seiner Bildung mitwirkend Handelnder verstanden und anerkannt, der die gemeinsamen Handlungsorientierungen autonom zugleich in Interaktion mit den Erwachsenen erarbeiten kann; gleichzeitig aber wird davon ausgegangen, daß die allgemeinen Handlungskompetenzen für den Heranwachsenden erst durch bestimmte pädagogisch-sozialisatorische Maßnahmen ermöglicht werden. Der zu-Erziehende wird sowohl als freies tätiges Subjekt als auch als der Adressat pädagogischer Maßnahmen gesehen.

In seinen späteren Arbeiten unterschlägt PEUKERT das von ihm gezeigte Reflexionsniveau. Ließ er sich 1981 schon einmal dazu verleiten, die Differenz zwischen politischer und pädagogischer Handlungsnormativität einzuebnen, ist beispielsweise in der Abhandlung „Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart“ aus dem Jahre 1992 von einer spezifisch normativen Grundstruktur pädagogischer Interaktion nicht mehr die

Rede. Die pädagogische Interaktion im Sinne einer „intergenerationelle(n) Reziprozität“ (PEUKERT, U. 1979, S. 189f.) wird eingebettet in die „Struktur transformatorischer Lernprozesse und kollektiver, nicht-ideologischer Entscheidungsprozesse, also der diskursiven öffentlichen Willensbildung, die der normative Kern der pädagogischen Interaktion auch ist“ (PEUKERT 1992, S. 122). Pädagogische Interaktion wird nun vollständig auf die kommunikativen und diskursiven Strukturen von Interaktion zurückgeführt. Die spezifisch pädagogische Verantwortung wird alleinig als Schutz der verletzbaren naturwichtigen kommunikativen und diskursiven Willensbildungsprozesse vor den selbstdestruktiven Tendenzen der modernen Kultur gedacht (vgl. ebd., S. 122f.).

Vor dem Hintergrund der eigentlichen Bezugstheorie PEUKERTS, der Diskursethik von J. HABERMAS, die nicht zuletzt an das KOHLBERGSche Deutungsschema moralischer Entwicklung anschließt, ist diese Veränderung in der handlungstheoretischen Argumentation von PEUKERT überraschend. In der Diskurstheorie selbst wird die Fähigkeit zu rationaler Argumentation und postkonventionaler Interaktion vorausgesetzt, dabei aber von HABERMAS unter Rekurs auf L. KOHLBERG daran erinnert, daß der Mensch nicht von Natur aus über die Reflektionsform des kommunikativen Handelns verfüge, er vielmehr die Kompetenz, einen rationalen Diskurs führen zu können, auf dem Wege über einen mehrstufigen Erziehungs- und Bildungsprozeß erst erwerben müsse (vgl. HABERMAS 1983, S. 136; vgl. auch LORENZEN 1978, S. 4f.). Damit ist doch selbst von HABERMAS zugestanden, daß die Normativität der Diskurstheorie „vergesellschaftete(r) Subjekte“ (HABERMAS 1983, S. 113ff; vgl. HABERMAS 1991, S. 25ff.) vom normativen Kern einer Theorie pädagogischer Interaktion zu unterscheiden ist.

Der Diskurs mit seinen darin implizierten intersubjektiv-transformatorischen und reflektierten Lernprozessen setzt ein lebensweltliches Substrat von Normen, Rollenerwartungen, konventionellen Deutungsschemata und alltäglichen Selbstverständlichkeiten voraus, über das bereits ein reflektierter und rationaler Diskurs geführt werden können muß, sollen neue Handlungsorientierungen gewonnen werden. Es ist unterstellt, daß die kommunikativ handelnden und diskursfähigen Subjekte schon in eine intersubjektiv geteilte Lebenswelt hineingewachsen, sie also, in den Worten von HABERMAS, bereits „vergesellschaftete Subjekte“ sind (HABERMAS 1983, S. 115; 1991, S. 25ff.).

Die pädagogische Situation hingegen zeichnet sich dadurch aus, daß der intersubjektiv geteilte lebensweltliche Kontext noch fehlt. Idealerweise ist der Erwachsene (der Erzieher) ein bereits kompetent vergesellschafteter Akteur. Er vermag konventionelle Rollenerwartungen zu erfüllen, an normenregelte Interaktionen teilzunehmen, sich von den Selbstverständlichkeiten der Lebenswelt zu distanzieren oder, wenn es als notwendig erscheint, über diese diskurs zu reflektieren, um neue Handlungsorientierungen hervorzubringen. Die Heranwachsenden dagegen sind in der Position des „Noch-nicht-Könnens“: Sie beherrschen noch nicht die sprachlichen Konventionen, sind noch nicht in der Lage, alle institutionellen Rollenerwartungen zu erfüllen, vermögen ihre eigenen Bedürfnisse mit den Mitteln des öffentlichen Sprachgebrauchs noch nicht auszudrücken. Sie sind in einem wohlverstandenen Sinne noch „vorsprachliche Subjekte“, die sich noch bzw. erst auf der Schwelle zum Eintritt in das öffentliche sprachliche Gemeinwesen oder Sprachspiel befinden (vgl. MOLLENHAUER 1985

S. 26 f.; 1986, S. 123 ff.). Von einem gemeinschaftlich geteilten lebensweltlichen Kontext kann also nicht die Rede sein.

Entsprechend kann die pädagogische nicht als eine symmetrische Interaktion verstanden werden. PEUKERT und auch JAN MASSCHELEIN (vgl. 1991 a), auf dessen interaktionistische Wendung pädagogischer Handlungstheorie ich im Anschluß an diejenige PEUKERTS zu sprechen komme, irren, wenn sie davon ausgehen, daß pädagogische Interaktion unter den Symmetriebedingungen kommunikativen Handelns oder moralischen Argumentierens vollzogen werden könne. Mit dieser Kritik wird jedoch nicht dafür plädiert, pädagogische als eine asymmetrische Interaktion zu qualifizieren oder einzuführen. Der Heranwachsende ist niemals alleinig Objekt pädagogischer Ambitionen, sondern immer schon auch ein aktives „Handlungssubjekt“, das nach Maßgabe des jeweilig erreichten Entwicklungsstadiums sachgemäß handeln kann und in seiner erreichten Handlungskompetenz wahrgenommen und anerkannt werden muß (vgl. PEUKERT, U. 1979, S. 196).

Für eine pädagogische Situation ist eine Quasisymmetrie in der Interaktion charakteristisch: Aus der Tatsache, daß der Heranwachsende im Gefüge „sozial generalisierter Verhaltensmuster“ bereits selbständig zu handeln vermag, kann und darf nämlich nicht geschlossen werden, daß er nicht mehr als das Bisherige sich aneignen könnte, wollte oder sollte. Die genuin pädagogische Frage ist ja gerade die nach den Möglichkeiten einer Erweiterung erreichter Kompetenzentwicklung. URSULA PEUKERT (1979, S. 136) hat dies folgendermaßen ausgedrückt: „Pädagogisches Handeln muß ... insgesamt als ein Handeln charakterisiert werden, das antizipatorisch auf die Vollgestalt von Interaktion unter gleichberechtigten Partnern vorgreift, jedoch so, daß es in der konkreten erzieherischen Situation dem Kind im Eingehen auf die von ihm erreichte Stufe den Erwerb derjenigen Qualifikationen ermöglicht, von denen aus der Übergang zur nächsten Stufe und schließlich zu vollständig kompetentem Handeln möglich wird. Erzieherisches Handeln muß von einer Situation der Ungleichheit ausgehen und sie in Rechnung stellen, zugleich aber auf die normative Grundgestalt von Interaktion vorgreifen und die jeweils schon mögliche prinzipielle Gleichberechtigung realisieren.“

Die Eloquenz der Formulierung überspielt aber auch in dieser Aufgabenbestimmung pädagogischen Handelns ein Grundproblem in der Theorie kommunikativ-diskursiver Verständigung. In dem Maße, in dem die freie und aktive Mitwirkung des Heranwachsenden an seiner ihm möglichen Handlungskompetenz hervorgehoben wird, in dem Maße also, in dem die freie Bildsamkeit des Heranwachsenden stark gemacht wird, tritt das Problem der Bestimmung von „Erziehung“ als einer „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“ (FICHTE 1796, S. 39) zurück.

Die Vernachlässigung des erziehungstheoretischen Aspekts im Begriff pädagogischen Handelns gilt für alle interaktionistischen Modelle, in denen die Idee eines praktischen Diskurses zum eigentlichen normativen Kern pädagogischen Handelns gemacht wird. Sie sind unzulänglich, weil zirkulär: Diskurstheorien dieser Art setzen immer schon als gleichberechtigt gelten könnende Interaktionspartner voraus (vgl. BRÜGGEN 1980, S. 323 ff.), erheben aber gleichzeitig pädagogisches Handeln in den Rang derjenigen Instanz, welche die als gleichberechtigt gelten könnenden und als solche vorausgesetzten Interaktionspartner

allererst ermöglichen soll. In der Insistenz auf der „Anerkennung des Anderen als gleichberechtigter Interaktionspartner“ (PEUKERT 1983, S. 209) bleibt die Frage ausgeblendet, von welcher Art und Qualität eine Handlungsstruktur beschaffen sein müßte, welche die Voraussetzungen für die gleichberechtigte Teilnahme am praktischen Diskurs ermöglichte. Die Pointe der vermeintlichen Lösung dieser Problemstellung durch die faktische Gleichsetzung pädagogischer mit gesellschaftlicher Diskursivität und die damit verbundene Überführung erziehungstheoretischer Fragen in bildungstheoretische Statements scheint mir die zu sein, daß ungewollt und auf eine problemverkürzende Weise das subjekttheoretische Erbe revoziert wird, das doch mit dem Paradigma des „Interaktionismus“ überwunden werden sollte. Die diskurstheoretische Voraussetzung eines bereits „vollständig kompetenten“ Menschen bei gleichzeitiger Nichtunterscheidung der Struktur pädagogischer von gesellschaftlicher Interaktion reproduziert den transzendentalen Begriff des Menschen als eines „sich-selbstsetzenden-Ich“ (FICHTE 1794, S. 16ff.) in naturalisierter Fassung. Durch diese Naturalisierung wird die erziehungstheoretische Problemstellung pädagogischer Handlungstheorie suspendiert, weil ein naturalisiertes transzendentales Ich nicht erzogen werden kann (vgl. auch GÖSSLING 1993, S. 29 ff.).

2. Pädagogische Handlungstheorie bei Jan Masschelein

Meine Einwände gegen eine interaktionistisch verstandene Revision pädagogischer Handlungstheorie möchte ich im folgenden anhand eines kürzer ausfallenden Rekurses auf die Argumentation von JAN MASSCHELEIN überprüfen und sie dabei spezifizieren und auch präzisieren. In seiner Kritik am subjektphilosophischen Grundzug der modernen pädagogischen Theorie wird von MASSCHELEIN (1991 a) u. a. versucht zu zeigen, daß aufgrund des Festhaltens an diesem fortwährend „pädagogische Paradoxe“ hervorgebracht wurden und werden. Seine Folgerung ist die, daß im Anschluß an die subjektphilosophische keine produktive pädagogische Theoriebildung mehr möglich sei. MASSCHELEIN plädiert dafür, mit Hilfe des „Interaktionismus“ den Erziehungsbegriff aus seiner subjektphilosophischen Sackgasse herauszuführen und dadurch zu modernisieren. Werde die kommunikative Praxis als der eigentliche Kern von Erziehung begriffen, werde auch die pädagogische Handlungstheorie von ihrem subjektphilosophischen Ballast befreit, weil der Prozeß der subjektiven Identitätsbildung von Heranwachsenden nicht länger als Folge intentionaler Einwirkungen des Erziehers gedacht, sondern als Wirkung von Intersubjektivität erklärt werden könne (vgl. MASSCHELEIN 1991 b, S. 198 f.; 1992, S. 87). Die Abgrenzung der theoretischen Leistungsfähigkeit des „Interaktionismus“ von derjenigen der Subjekttheorie durch MASSCHELEIN lebt von einer fatalen Vereinfachung des Problemniveaus, das mit der Subjekttheorie bereits erreicht ist.

In der als paradigmatisch geltenden Praxis des Selbstbewußtseins FICHTES wird bekanntlich davon ausgegangen, daß das Ich nur als ein Handelndes existieren kann. J. MITTELSTRASS (1995, S. 154) hat mit Recht angemerkt, daß bei FICHTE Subjektivität im Grunde genommen handlungstheoretisch begründet sei. Die Idee eines „sich selbst setzenden Ich“ (FICHTE 1794, S. 16 f.) sei identisch mit bzw. untrennbar von derjenigen, daß das Subjekt sich selbst als bewußte

Subjektivität in und durch Handlung hervorbringe. In den Worten von FICHTE: „Das Ich setzt ursprünglich schlechthin sein eigenes Sein. ... Es ist zugleich das Handelnde und das Produkt der Handlung; das Tätige, und das, was durch die Tätigkeit hervorgebracht wird; Handlung und Tat sind Eins und eben dasselbe“ (FICHTE 1794, S. 18). Gegen diese Reflexion der Idee einer sich selbst bildenden Subjektivität mag man zwar erneut einwenden, daß sie in einem bewußtseinsphilosophischen Zirkel verbleibe; trotz Wiederholung bleibt dieser Vorwurf legitim. Aber als ebenso berechtigt scheint es mir zu sein, danach zu fragen, ob es MASSCHELEIN gelingt, den inkriminierten bewußtseinsphilosophischen Zirkel bei FICHTE interaktionistisch aufzulösen.

Analysiert man die Überlegungen von MASSCHELEIN dazu, kann man sich dem Eindruck nicht verschließen, daß die Überwindung des subjektphilosophischen Erbes bei MASSCHELEIN darin besteht, die transzendental-zirkuläre Reflexion einer sich selbst hervorbringenden Subjektivität in Gestalt einer Zirkelbewegung von Subjekt und Interaktion zu erneuern. Ist bei FICHTE das Ich Handelndes und zugleich Produkt der Handlung, so gilt bei MASSCHELEIN analoges: Die „Intersubjektivität konstituiert Subjektivität“ (MASSCHELEIN 1991 a, S. 215) ebenso wie das aktive Selbst Intersubjektivität (vgl. ebd., S. 230). Subjektivität und Intersubjektivität erscheinen als „Eins und eben dasselbe“.

MASSCHELEIN verbleibt mit seiner Fassung einer interaktionistischen Wende in der pädagogischen Handlungstheorie im Bannkreis des kritisierten Erbes. Dies ist nicht verwunderlich. Die Idee einer Inter-Subjektivität ist ohne diejenige einer Unhintergebarkeit der Subjektivität des Menschen nicht denkbar. Trotz naturalistischer Verkürzung und der Verfehlung subjekttheoretischer Problemstellung, die als Überbietung der Leistungsfähigkeit überlieferter pädagogischer Handlungstheorie verstanden wird, erinnert MASSCHELEIN an diese, indem er dennoch das „Individuum“ als ein aktives Selbst beschreibt, das in einem „immer dichteren und subtileren Netz zwischenmenschlicher Beziehungen seine Identität ausbildet“ (ebd., S. 91). Aber der Hinweis auf ein solch individuelles Selbst, das weder empirisch gegeben noch interaktionistisch auflös- und ableitbar ist, darf mit der Formulierung einer pädagogischen Handlungstheorie nicht verwechselt werden. Auch MASSCHELEIN bleibt die nicht traditionelle, sondern zeitgemäß-modernisierte Beantwortung der Frage danach schuldig, wie auf eine erziehungs- und bildungstheoretisch legitime Weise unter den räumlich-zeitlichen Bedingungen des intersubjektiven Verhältnisses der Generationen das Werden rationaler Subjektivität und Spontaneität gedacht und ermöglicht werden kann.

3. Bausteine für eine Theorie pädagogischen Handelns

Die Feststellung, daß eine Theorie der Struktur pädagogischen Handelns aus der Perspektive einer interaktionistischen Handlungstheorie nicht vorliegt, kann nicht zum Anlaß genommen werden, die Frage nach einer tragfähigen pädagogischen Handlungstheorie aufzugeben. Die Anerkennung der theoretischen Unzulänglichkeiten der diskurstheoretischen bzw. der interaktionistischen Konzeptualisierung pädagogischen Handelns fordert zu einer erneuten Diskussion um die Aufgaben, Grenzen und Möglichkeiten einer Theorie pädagogischen

Handelns heraus. Dabei erscheint mir eine neuerliche Aneignung der sogenannten heimischen Begriffe der Erziehungswissenschaft unumgänglich. Anzuknüpfen ist insbesondere an FICHTEs Erörterung der „Grundlage des Naturrechts“. In dieser Abhandlung wird der von einer pädagogischen Handlungstheorie zu bewältigende Problemkomplex in unübertroffener Schärfe konturiert.

3.1 Die Prinzipien der Aufforderung zur Selbsttätigkeit und der Anerkennung

FICHTE zufolge ist für das menschliche Handeln ein wechselseitiger Zusammenhang zwischen der Denktätigkeit bzw. der „Reflexion über sich selbst“ (FICHTE 1796, S. 17) und dem Tun bzw. der Aktion, in der das Ich eine „Welt (der Objekte; A. K.) ausser sich setzen muß“ (ebd., S. 24), konstitutiv. Die Denktätigkeit (Reflexion), in der das tätige Ich/Subjekt gleichzeitig auch das Objekt der Tätigkeit ist, und das konkrete Tun, in der die Subjekt-Objekt-Beziehung als Beziehung des Ich auf das Nicht-Ich begründet und ermöglicht wird, gehören unmittelbar zusammen. Sie sind Momente desselben Handlungsvollzugs (vgl. BENNER 1995, S. 99 ff., 118 f.; 1991 a, S. 67 ff.; MITTELSTRASS 1995, S. 154 f.). Die Möglichkeit, den Zusammenhang der beiden Momente der Handlung denk- und erfahrbar zu machen, wird von FICHTE als „Aufforderung zur Freien Thätigkeit“ gedacht (FICHTE 1796, S. 43; vgl. BENNER 1991, S. 68). Das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit macht die Selbstsetzung des heranwachsenden empirischen Ich, also selbsttätiges Handeln, denkmöglich, durch das wiederum das Selbstbewußtsein des reflexiven Ich des Heranwachsenden konstituiert wird.

Die Annahme und Einführung des Prinzips der Aufforderung zur Selbsttätigkeit von und bei FICHTE kann als Versuch verstanden werden, die Grenze seiner bisherigen Fassung der Subjektphilosophie zu überwinden (vgl. SIEP 1992, S. 32 ff.; STOLZENBERG 1995, S. 82 f.). Mit der Frage danach, wie das den Menschen auszeichnende reflexiv-selbsttätige Handeln und wie – mittels seiner – die Konstituierung von Subjektivität unter empirisch-zeitlichen und sozialen Bedingungen als möglich gedacht werden kann, ist aber zugleich eine genuin pädagogische Problemstellung markiert und reflektiert. FICHTE war sich dessen bewußt. „Erziehung“, so wurde bereits zitiert, wird von ihm ausdrücklich als „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“ definiert (vgl. auch SIEP 1992, S. 32). Synthetisiert man diese Bestimmung von Erziehung mit den theoretischen Grundannahmen des „Interaktionismus“, kann man sie als Aufforderung reformulieren, den für die Selbsttätigkeit und Selbstbildung des Menschen benötigten Interaktionsraum (vgl. SIEP 1992, S. 52) – die „verbindende gemeinsame Welt“, die das gemeinsame Verstehen und die Bildung von Identität ermöglicht (MASSCHELEIN 1991 a, S. 229; vgl. 1992, S. 88 ff.) – pädagogisch zu schaffen und zu erweitern.

Die Idee, die Bestimmung von Erziehung als Aufforderung zu freier Selbsttätigkeit mit den theoretischen Prämissen des „Interaktionismus“ in der These zu vermitteln, daß pädagogisches Handeln bedeute, Raum für Intersubjektivität zu schaffen, wird von FICHTE selbst angeregt. Für ihn ist die Möglichkeit der Hervorbringung eines „vernünftigen und freien Wesen(s)“ unabdingbar mit einer „Selbstbeschränkung“ des Erziehers verbunden. Das „Wesen ausser dem Subjekte“, so erläutert er, „hat, vorausgesetztmaßen, das letztere durch seine

Handlung zum freien Handeln aufgefordert; es hat demnach seine Freiheit beschränkt durch einen Begriff vom Zwecke, in welchem die Freiheit des Subjekts – wenn auch nicht problematisch – vorausgesetzt wurde ... Durch diese Selbstbeschränkung des andern Wesens nun ist zuvörderst die Erkenntniß des Subjekts von ihm, als selbst einem vernünftigen und freien Wesen bedingt. Denn lediglich zu Folge der geschehenen Aufforderung zur Freien Thätigkeit, mithin zu Folge der geschehenen Selbstbeschränkung hat, erwiesener Maassen, das Subjekt ein freies Wesen ausser sich gesetzt. Seine Selbstbeschränkung aber war bedingt, durch die, wenigstens problematische, Erkenntniß vom Subjekte, als einem möglicher Weise freien Wesen“ (FICHTE 1796, S. 43).

In diesem Zitat wird von FICHTE nicht nur ausgeführt und betont, daß eine vernünftig-praktisch verstandene „Aufforderung zur Freien Thätigkeit“ eine „Selbstbeschränkung“ des Auffordernden unabdingbar impliziert; es wird darüber hinaus zwischen einer den Auffordernden in seinem Selbst beschränkenden „Aufforderung zur Freien Thätigkeit“ und der An-„Erkenntniß“ des Gegenüber als ein „vernünftige(s) und freie(s) Wesen“ unterschieden. Diese Differenzierung veranlaßt mich zu folgender These: Das selbst noch in neueren Ansätzen einer interaktionistischen Handlungstheorie Geltung habende Prinzip, das Gegenüber als ein vernünftiges und freies Wesen anzuerkennen (vgl. beispielsweise HONNETH 1992), hat seinen Platz auf der Ebene der gemeinschaftlichen kommunikativen Beziehungen, die „eine völlige Wechselseitigkeit des Handelns und Verstehens voraussetzen“ und die die subjektive Bewußtseinsbildung erst ermöglichen und kontinuierieren (SIEP 1992, S. 32 ff., S. 52 ff.). Dieses Prinzip ist also sorgfältig von demjenigen der „Aufforderung“ zu unterscheiden. Es ist konstitutiv für die Genese solcher zwischenmenschlichen Relationen, die Anerkennungsverhältnisse erst ermöglichen. Das Prinzip der „Aufforderung“ kann und darf daher LUDWIG SIEP zufolge Anerkennungsverhältnisse weder „einschließen“ noch „voraussetzen“ (ebd., S. 49), denn – so bereits FICHTE (1797, S. 44) – „keines kann das andere anerkennen, wenn nicht beide sich gegenseitig anerkennen: und keines kann das andere behandeln als ein freies Wesen, wenn nicht beide sich gegenseitig so behandeln“. Pädagogischer Handlungsbegriff und Intersubjektivitätsbegriff sind, um noch einmal an FICHTE anzuschließen, nicht „Eins und eben dasselbe“.

Das Prinzip der „Aufforderung“ allein reicht als Baustein für eine Theorie pädagogischer Interaktion freilich nicht aus. Es bedarf, wie schon implizit angedeutet, der Ergänzung um das Prinzip der menschlichen Bildsamkeit. In der Aufforderung zur Selbsttätigkeit ist die mögliche Bildsamkeit des Aufgeforderten immer schon unterstellt und vorausgesetzt. Dies anzuerkennen, schließt unabdingbar ein, den zur Selbsttätigkeit Aufgeforderten prinzipiell als ein Wesen anzusehen und anzuerkennen, das eines freien und autonomen Handelns fähig ist. Im Prinzip der Anerkennung der menschlichen Bildsamkeit ist die Annahme einer absoluten Tendenz, eines Triebes oder einer Neigung zur Selbsttätigkeit und zum freien produktiven Handeln vorausgesetzt und anerkannt (vgl. BENNER 1980; 1983; 1991 a). Entsprechend kann Bildsamkeit nicht als Selbstreferenz, Spontautonomie oder Autopoiesis verstanden werden. Die transzendente Möglichkeit produktiven und freien Handelns wird immer nur durch die pädagogische Interaktion konkretisiert und somit auch empirisch bestimmt. Das Prinzip der Bildsamkeit wird zur konkreten Bildsamkeit in

einer Interaktion, in der das Prinzip der Bildsamkeit anerkannt und seine Realisierung, also Selbsttätigkeit, gefordert wird (vgl. BENNER 1991 a, S. 58 ff.; MOLLENHAUER 1985, S. 83; FLITNER 1950, S. 90). Dabei wird die konkrete, empirische Bildsamkeit immer durch kollektiv- und individualgeschichtlich vermittelte pädagogische Interaktion bestimmt. Die Anerkennung des Prinzips der Bildsamkeit und die des Prinzips der Aufforderung zur Selbsttätigkeit sind nur möglich als Aufforderung zur Hervorbringung einer geschichtlich bestimmten Form der Selbsttätigkeit.

Die dialektische Beziehung beider Prinzipien macht die eigentliche Struktur pädagogischer Interaktion aus. In ihr wird der Zu-Erziehende zu etwas aufgefordert, was er nicht kann, und als jemand anerkannt, der er noch gar nicht ist (vgl. BENNER 1991, S. 67). Darin besteht die eigentümliche „Quasisymmetrie“ pädagogischen Handelns. Um der Gefahr zu entgehen, die Begriffe Bildsamkeit und Selbsttätigkeit naturalistisch auszulegen, schlage ich vor, ein drittes Prinzip als Baustein für eine Theorie pädagogischen Handelns einzuführen. Gemeint ist das Prinzip der Fiktionalität.

3.2 Das Prinzip der Fiktionalität

Die erziehungswissenschaftliche Karriere des Begriffs „Fiktion“ bzw. „Fiktionalität“ ist vor allem Resultat methodologischer und wissenschaftstheoretischer (vgl. LENZEN 1993), aber auch bildungstheoretischer Überlegungen (vgl. MOLLENHAUER 1985; STROSS 1991). A. K. TREML (1993) hingegen hat versucht, in Anlehnung an die Philosophie VAHINGERS (1986) den Fiktionalitätsbegriff erziehungstheoretisch fruchtbar zu machen. Er geht dabei von der Annahme aus, daß – wie jeder wissenschaftliche Begriff – auch ein solcher Begriff von Erziehung eine Fiktion sei (vgl. TREML 1993, S. 353; VAHINGER 1986, S. 353). Dies wird mit dem auf die interne Widersprüchlichkeit bzw. „paradoxe Semantik“ (pädagogisches Paradox) und das Referenzproblem des wissenschaftlichen Erziehungsbegriffes begründet (vgl. ebd.). Aber nicht nur ein jeglicher wissenschaftlicher Begriff von Erziehung sei eine Fiktion, sondern auch das pädagogische Handeln beruhe, um überhaupt möglich zu sein, auf fiktiven Als-Ob-Annahmen des pädagogisch Handelnden (vgl. TREML 1993, S. 354f.). TREML betont zwar, daß die „hohe Komplexität“ und die „doppelkontingente Struktur“, die eine Folge der prinzipiellen Intransparenz von Handlungsabsichten des Erziehenden und der aktiven sowie selbstbestimmenden Tätigkeit des Zu-Erziehenden („autopoietische Lernstruktur“) seien, eine theoretische Aufmerksamkeit auf das Problem der Fiktionalität richten dürften (vgl. ebd.). Eine handlungstheoretische Analyse, in der die Fiktionalität als eine Komponente in der Beschreibung pädagogischer Handlungsstruktur fungiert, fehlt jedoch bei ihm. Es bleibt ungeklärt, welche Rolle die Fiktionalität auf der operativen – d. i. handlungsbezogenen – Ebene in der pädagogischen Interaktion spielt.

Der Verzicht darauf, das Problem der Fiktionalität strikt handlungstheoretisch auszuarbeiten, scheint mir eine Folge davon zu sein, daß TREML den Boden der VAHINGERISCHEN Philosophie nicht verläßt. Diese ist nämlich primär Linie einer Theorie der wissenschaftlichen Begriffsbildung und des wissenschaftlichen Denkens (vgl. VAHINGER 1986, S. 82, 135, 168). Man kann zwar VAHINGERS Phi-

osophie des Als-Ob als eine Art „Pragmatismus“ verstehen, wie KLAUS CEYNOWA (1993) neuerlich vorgeschlagen hat, und dann – wie TREML – die handlungsbezogene Bedeutung von fiktionalen Vorstellungen verdeutlichen. Handlungstheoretisch tragfähig wird die Theorie VAIHINGERS durch eine pragmatische Auslegung aber auch nicht; denn bereits bei VAIHINGER wird der Zusammenhang von vorwissenschaftlicher, wissenschaftlicher Begriffsbildung und praktischem Handeln nicht auf eine systematische Weise erörtert und geklärt. Fiktionen, so das Resümee der Überlegungen von VAIHINGER, seien für die Selbsterhaltung des menschlichen Organismus funktional, weil sie „im Laufe der Anpassung des psychischen Organismus an die äußeren Bedingungen und Aufgaben entstanden seien“ (VAIHINGER 1986, S. 182).

Der von TREML im Rekurs auf die Arbeiten von VAIHINGER entwickelte Hinweis, daß pädagogische Situationen eine „doppelkontingente Struktur“ auszeichne, ist dennoch hilfreich, wenn man das, was TREML Doppelkontingenz nennt, als Hinweis auf das jeder pädagogischen Handlungssituation eigentümliche Strukturmerkmal, als Hinweis auf die darin fehlende Intersubjektivitätsbasis versteht. Das vielzitierte und vieldiskutierte pädagogische „Verstehensdefizit“ bestätigt faktisch das Fehlen eines solchen Fundaments und mündet folgerichtig in der Annahme, daß in pädagogischen Handlungssituationen Verstehen Voraussetzung, jedes Verstehen aber eine hypothetische Fiktion sei und bleibe (vgl. OELKERS 1986, S. 193; 1985, S. 249). Die Fiktionalität pädagogischen Verstehens ist also kein Ausdruck mangelnder Kompetenz des Erziehers; sie ist eine Folge der Spezifik pädagogischer Handlungsstruktur.

Intersubjektivitätstheoretischen Prämissen zufolge ist soziales Verstehen nur als ein „koexistentielles“ Phänomen zu konzipieren. Ob objektiver Geist, Tradition, Lebenswelt, Sprachspiel oder praktische Intersubjektivität – Verstehen setzt immer eine schon vorhandene Sphäre des Gemeinsamen voraus (vgl. UHLE 1986, S. 232f., 242f.). Da ein solch Allgemeines in pädagogischen Handlungssituationen weder gegeben ist noch vorausgesetzt werden kann, pädagogisches Handeln sich ja eben dadurch auszeichnet, daß durch dieses erst ein intersubjektiv-gemeinsamer Handlungsraum konstituiert wird, ist das Problem pädagogischen Verstehens und Handelns unabdingbar mit dem der Fiktionalität pädagogischen Verstehens und Handelns verbunden und das eine von dem anderen nicht zu trennen.

Die Möglichkeit, wenn nicht sogar die Herausforderung, auch Fiktionalität als ein Prinzip pädagogischer Handlungstheorie anzunehmen, ist in der pädagogischen Theorietradition bereits angelegt. Für eine jede pädagogisch legitime Interaktion gilt, daß in ihr die Bildsamkeit des Zu-Erziehenden anerkannt werden muß. Diese Anerkennung ist nur so möglich, daß die real werden sollende Bildsamkeit des Zu-Erziehenden mittels „pädagogischer Hermeneutik“ konstruiert wird (vgl. MOLLENHAUER 1986, S. 128 ff.). Eine derartige Konstruktion ist riskant. Sie ist aus der Artikulation eines Subjekts erstellt, das noch nicht vollständig der Sprache mächtig ist und sich daher im gemeinsamen Sprachspiel noch ebensowenig zu bewegen vermag wie es bereits über die Fähigkeit verfügt, seine Intentionen und Bedürfnisse in die öffentliche Kommunikation weitestgehend einzubringen (vgl. MOLLENHAUER 1985, S. 86). Die Resultate des Versuchs, die Artikulation des Heranwachsenden zu verstehen, sind also im wesentlichen fiktiv. Sie sind, um an MOLLENHAUER noch einmal anzuschließen, „ästhetische

Bilder“ oder hypothetisch imaginäre „Entwürfe“ von der Bildsamkeit des Zu-Erziehenden (vgl. ebd., S. 104). Als *sprachlich* entworfene „Bilder“ stehen sie zugleich in „transzendentaler Differenz“ (vgl. BENNER 1979, S. 60f.) zu der in der pädagogischen Interaktion vorausgesetzten Bildsamkeit des Zu-Erziehenden. Diese bleibt unverfügbar, weil die sprachliche Konstruktion einer möglichen Bildsamkeit und die dieser vorausgesetzte und vorauszusetzende Bildsamkeit nicht identisch sind. Es gibt keinen pädagogischen Zugang zur Bildsamkeit des Heranwachsenden. Sie ist dem Erzieher unverfügbar. Sie dennoch anzuerkennen, ist ihm nur dadurch möglich, daß er imaginiert, wie die Bildsamkeit des Zu-Erziehenden in einer konkreten und räumlich begrenzten pädagogischen Situation sich möglicherweise zeigen könnte.

Auch das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit ist, genau genommen, ohne Einbezug desjenigen der Fiktionalität nicht zu verstehen. Die Idee, daß der Zu-Erziehende zur Artikulation seiner eigenen Bedürfnisse und dadurch zur Erfahrung des Zusammenhangs von Reflexion und Tätigkeit (vgl. BENNER 1991 a) aufgefordert wird, scheint mir nur dann vor Problemverkürzungen bewahrt werden zu können, wenn die mit der Aufforderung verbundene Fiktionalität nicht verkannt wird. Den Heranwachsenden „zur Artikulation eines eigenen Wunsches“ (ebd., S. 65) aufzufordern, darf ja nicht so verstanden werden, als ob die noch nicht artikulierbaren Intentionen, Wünsche und Bedürfnisse des Zu-Erziehenden zum Bereich seines „inneren“ oder „wahren“ Selbst gehörten oder vom Erzieher gewußt würden. Das Prinzip der Aufforderung erlaubt weder die Überführung pädagogischen Handelns in Sozialtechnologie noch legitimiert es, pädagogisches Handeln als Entwicklung im Sinne von Auswicklung zu konzipieren. Mit ihm soll vielmehr die Bildsamkeit des Menschen offengehalten werden. Aber ebenso wie derjenigen, die Bildsamkeit des Menschen anzuerkennen, eignet auch dieser Ambition „Risikocharakter“ (OELKERS 1982, S. 165).

Aufgrund seiner mangelnden sprachlichen Kompetenz ist der Heranwachsende noch nicht in der Lage, seine Bedürfnisse und Intentionen zu artikulieren. Das Fehlen der Möglichkeit einer gemeinsamen Verständigung über das Wie und Was des Tätigseinwollens verlangt vom Erzieher ein Verstehen der Artikulationen des Heranwachsenden, obgleich ihm diese nicht hinreichend verständlich sein können. Dieses Verstehensdefizit ist für ihn nur dadurch auszugleichen, daß er den Zu-Erziehenden zum Handeln auffordert, als ob er dessen Wünsche und Bedürfnisse verstanden hätte. Das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit impliziert eine solche Fiktionalität, weil der Zu-Erziehende nur zur Artikulation *bestimmter* Wünsche oder Intentionen aufgefordert werden kann. Sie ist konstitutiv für die Aufforderung, nicht aber für die Selbsttätigkeit. Als Voraussetzung der Aufforderung ist Fiktionalität dem pädagogischen Handeln nicht zugänglich. Und da, wo sie sich als Antwort auf eine Aufforderung zeigt, fällt sie mit dieser nicht zusammen. Die Bestimmung, die der Heranwachsende sich gibt, erfolgt zwar mittels Aufforderungen nach Maßgabe fiktiver Entwürfe einer ihm zugeschriebenen möglichen Bestimmung; sie selbst aber ist keine Fiktion.

4. Abschließende Bemerkung

Für eine Theorie pädagogischen Handelns sind die tradierten Prinzipien der Anerkennung der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit unerläßliche Bausteine. Bildung als freie Wechselwirkung in und mit der Welt ist nur möglich durch eine erzieherische Fremdaufforderung dazu. Die so verstandene Einheit von Bildung und Erziehung bewahrt gleichermaßen davor, pädagogisches als ein technisches Handeln zu verstehen, oder, um ein weiteres Beispiel zu nennen, soziale mit pädagogischer Interaktion zu identifizieren. Die reflexive Grenze dieser beiden Prinzipien scheint mir jedoch die zu sein, daß mit ihnen allein und in ihnen selbst nicht hinreichend der Versuch blockiert ist, Handlungsprinzipien als empirische Gegebenheiten zu denken. Um einen solchen theoretischen Kurzschluß, der bereits in der „Pädagogik der frühen Fichteaner“ nachweisbar ist (vgl. SCHMIED-KOWARZIK/BENNER 1969), zu vermeiden und zugleich die Konstituierung von Subjektivität und Intersubjektivität präziser erfassen zu können, erscheint es mir als notwendig, die Prinzipien der Anerkennung der Bildsamkeit des Menschen und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit um das Prinzip der Fiktionalität zu erweitern.

Mit dieser Erweiterung ist meine Frage danach, ob es noch eine pädagogische Handlungstheorie geben könne, freilich nicht beantwortet. Sie wird aber erst dadurch auf eine ihr angemessenere Weise präzisiert und pointiert. Wenn *auch* Fiktionalität als Prinzip einer pädagogischen Handlungstheorie gelten muß, dann stellt sich nämlich nun die Frage, ob nicht nur im Falle der interaktionistischen Fassung des pädagogischen Handlungsbegriffs, sondern auch mit der Ergänzung der Prinzipien der Aufforderung und Anerkennung um das Prinzip der Fiktionalität die Möglichkeit einer pädagogischen Handlungstheorie nicht ebenfalls negiert wird. Wird durch die Einführung des Prinzips der Fiktionalität die Möglichkeit der Formulierung einer pädagogischen Handlungstheorie nicht selber zu einer Fiktion?

Ich bleibe an dieser Stelle eine Antwort auf diese Problemstellung schuldig. Sie vorgestellt zu haben, gibt nur Auskunft darüber, was ich in weiteren Untersuchungen ausarbeiten und klären möchte.

Literatur

- BENNER, D.: Die praxeologisch-erfahrungswissenschaftliche Position im Positivismusstreit. In: W. BÜTTEMAYER/B. MÖLLER (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. München 1979, S. 45–69.
- BENNER, D.: Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980), S. 485–488.
- BENNER, D.: Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: D. LENZEN/K. MOLLENHAUER (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1983, S. 283–300.
- BENNER, D.: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim/München ²1995.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München ²1991.
- BRÜGGEN, F.: Strukturen pädagogischer Handlungstheorie. Freiburg/München 1980.
- CEYNOWA, K.: Zwischen Pragmatismus und Fiktionalismus. HANS VAHNINGERS Philosophie des Als Ob. Würzburg 1993.

- FICHTE, J. G.: Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre als Handschrift für seine Zuhörer. (1794) Hamburg 1970.
- FICHTE, J. G.: Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre. (1796) Hamburg 1960.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1950.
- GÖSSLING, H. J.: Subjektwerden. Historisch-systematische Studien zu einer pädagogischen Paradoxie. Weinheim 1993.
- HABERMAS, J.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt a. M. 1983.
- HABERMAS, J.: Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt a. M. 1991.
- HONNETH, A.: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M. 1992.
- LENZEN, D.: Einleitung. Zum Stand der Historiographiediskussion in Geschichtswissenschaft und Pädagogik. In: D. LENZEN (Hrsg.): Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion. Weinheim 1993, S. 7–24.
- LORENZEN, P.: Theorie der technischen und politischen Vernunft. Stuttgart 1978.
- MASSCHELEIN, J.: Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der HABERMASschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik. Weinheim 1991 (a).
- MASSCHELEIN, J.: Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkung über Handeln und Pluralität. In: Zeitschrift für Pädagogik 26. Beiheft (1991), S. 197–210 (b).
- MASSCHELEIN, J.: Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort. In: K. MEYER-DRAWWE/H. PEUKERT/J. RUHLOFF (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion. Weinheim 1992, S. 81–104.
- MOLLENHAUER, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim/München 1985.
- MOLLENHAUER, K.: Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim/München 1986.
- MITTELSTRASS, J.: FICHTE und das absolute Wissen. In: W. HOGREBE (Hrsg.): FICHTES Wissenschaftslehre 1794. Philosophische Resonanzen. Frankfurt a. M. 1995, S. 141–161.
- OELKERS, J.: Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: N. LUHMANN/K.-E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M. 1982, S. 139–194.
- OELKERS, J.: Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darmstadt 1985.
- OELKERS, J.: Verstehen als Bildungsziel. In: N. LUHMANN/K.-E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M. 1986, S. 167–218.
- PEUKERT, H.: Pädagogik-Ethik-Politik. Normative Implikationen pädagogischer Interaktion. In: Zeitschrift für Pädagogik 17. Beiheft (1981), S. 61–70.
- PEUKERT, H.: Kritische Theorie und Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1983), S. 195–217.
- PEUKERT, H.: Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart. In: Zeitschrift für Pädagogik 29. Beiheft (1992), S. 113–117.
- PEUKERT, U.: Interaktive Kompetenz und Identität. Zum Vorrang sozialen Lernens im Vorschulalter. Düsseldorf 1979.
- SCHMIED-KOWARZIK, W./BENNER, D.: Die Pädagogik der frühen Fichteaner und Hönigswalds. Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehungsphilosophie. Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf 1969.
- SIEP, L.: Praktische Philosophie im deutschen Idealismus. Frankfurt a. M. 1992.
- STOLZENBERG, J.: FICHTES Begriff des praktischen Bewußtseins. In: W. HOGREBE (Hrsg.): FICHTES Wissenschaftslehre 1794. Philosophische Resonanzen. Frankfurt a. M. 1995, S. 71–95.
- STROSS, A.: Ich-Identität. Zwischen Fiktion und Konstruktion. Berlin 1991.
- TREML, A. K.: Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung. In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1993, S. 347–360.
- UHLE, R.: Verstehen in pädagogischer Hinsicht. In: N. LUHMANN/K. E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M. 1986, S. 219–246.
- VAHINGER, H.: Philosophie des Als Ob. Aalen 1986 (Neudruck der 9./10. Auflage, Leipzig 1927).

Abstract

The Author analyzes the systematic problems of two conceptions of a pedagogical theory of action. He examines whether the educational-scientific approach to "interactionism" is suitable for grounding a theory of pedagogical action. "Interactionism" is juxtaposed to the action-theoretical principles of that pedagogical tradition the problems of which are meant to be solved by a shift towards the theory of "interactionism" in educational science. The author finally proposes to further develop the classical principle-theoretical approach.

Anschrift des Autors

Mag. Paed. Ari Kivelä, University of Oulu, Faculty of Education, PL 222, FIN-90571 Oulu