

Harant, Martin

Der Beitrag der wissenschaftlichen Pädagogik für eine sich konstituierende Bildungswissenschaft. Eine hermeneutische Reflexion.

Pädagogische Korrespondenz (2016) 53, S. 4-25



Quellenangabe/ Reference:

Harant, Martin: Der Beitrag der wissenschaftlichen Pädagogik für eine sich konstituierende Bildungswissenschaft. Eine hermeneutische Reflexion. - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2016) 53, S. 4-25 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-166131 - DOI: 10.25656/01:16613

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-166131>

<https://doi.org/10.25656/01:16613>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 53

FRÜHJAHR 2016

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

Schriftleitung

Harald Bierbaum (Darmstadt)
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de)
oder Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2016 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 4 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Martin Harant
Der Beitrag der wissenschaftlichen Pädagogik für eine sich
konstituierende Bildungswissenschaft. Eine hermeneutische
Reflexion
- 26 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
Ralf Wiechmann/Hans-Jürgen Bandelt
Die Selbstunterwerfung unter ökonomisches Denken
- 48 **REFORMKRITIK**
Andreas Gruschka
Entsachlichung – Wie man die Sache der Pädagogik zum
Verschwinden bringt zum Zwecke ihrer Kolonisierung
- 58 **REFORMSCHICKSAL**
Silke Trumpp
Bildungspolitik im Spannungsfeld von verwaltungsrationalem
Handeln und normativen Ansprüchen im Inklusionsdiskurs –
Rekonstruktion einer Politikerrede
- 75 **ERZIEHUNG NEU**
Marianne Rychner
Schülerische Autonomie im Scheitern pädagogisch abverlangter
Selbstpräsentation
- 93 **AUS DEN MEDIEN**
Felix Fischer
„Heart me!“ – Eine Fallstudie zu der Frage, wie Jugendliche Bild-
sprache zur Identitätsbildung auf Instagram nutzen
- 108 **DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK**
Heinrich Döpp-Vorwald
Was heißt „Pädagogische Psychologie“? Thesen zur
Begriffserklärung

Martin Harant

Der Beitrag der wissenschaftlichen Pädagogik für eine sich konstituierende Bildungswissenschaft. Eine hermeneutische Reflexion

Von Zeit zu Zeit kommt Bewegung ins universitäre Sprachspiel, wenn es darum geht, sich seines Wissenschaftscharakters zu versichern. So lassen sich Herbarts Ausführungen in seinen *Ersten Vorlesungen* als eine frühe Apologie verstehen, den Wissenschaftscharakter der Pädagogik zu unterstreichen. Noch Benner greift auf Herbart zurück, wenn er mit diesem von der Pädagogik als Wissenschaft spricht (Benner 1995, S. 165). Dass Pädagogik eine Wissenschaft sei, hat Brezinka hingegen bekanntlich mit nein beantwortet und für eine systematische Umgestaltung der Pädagogik hin zu einer Erziehungswissenschaft plädiert. Mehr als 30 Jahre später stehen wir offensichtlich vor neuen Umbrüchen, weil eine neue Begrifflichkeit „Konjunktur“ (Terhart 2012, S. 23) zu haben scheint, wenn immer mehr Buchtitel die Begrifflichkeit „Bildungswissenschaft“ aufgreifen (ebd.). Fernerhin wurden in den letzten Jahren an Universitäten pädagogische Studien für Lehramtsstudierende in bildungswissenschaftlichen Begleitstudien umbenannt. Interessanterweise bleiben derzeit, sieht man von Einzelveröffentlichungen ab (vgl. z.B. Arnold 2009), wissenschaftstheoretisch motivierte Anfragen im Hinblick auf die zumindest begrifflich feststellbare Wende aus. Deutlich wird das beispielsweise bei Terhart, der in seiner Auseinandersetzung mit dem neuen Begriffskompositum Bildungswissenschaft keinen „Streit um Axiome, der nicht zu entscheiden und insofern unabschließbar ist“ (Terhart 2012, S. 32), mehr führen will. Mindestens zwei Vermutungen für den ostentativen Verzicht auf einen solchen Diskurs liegen nahe: So greift Arnold den Verdacht auf, dass es sich „bei den Bildungswissenschaften um eine ministerielle Schreibtischgeburt handle“ (Arnold 2009, S. 125). Dass tatsächlich mit politökonomischen Zugriffen auf das Bildungswesen zu rechnen ist, wurde im Rahmen zahlreicher Governanceanalysen – gerade nach den von der OECD in Auftrag gegebenen PISA-Studien – immer wieder veranschaulicht (vgl. Amos 2010). Dass sich politisch motivierte Schreibtischgeburten weniger um wissenschaftstheoretisch bedingte Problemstellungen kümmern, liegt nahe. In diese Richtung weist auch eine von Terhart beschriebene Variante der Begriffsbestimmung, wenn er von einer möglichen „Verlegenheitslösung zur Benennung eines heterogenen Studienelementes“ (Terhart 2012, S. 28) für Lehramtsstudierende spricht. Eine weitere Vermutung, die sich aufdrängt, besteht darin, dass die Unbekümmertheit um axiomatische Problemstellungen Ausdruck eines veränderten wissenschaftlichen Selbstverständnisses derer

ist, die derzeit Erziehungs- und Bildungsprozesse als ihre originäre Domäne betrachten bzw. sie erst jüngst als neue Teildisziplin, wie die „Bildungspsychologie“ für sich entdeckt haben (vgl. Terhart 2012, S. 33). Folgt man dieser Lesart, passen entsprechende metatheoretische Diskurse nicht mehr zum Selbstverständnis einer veränderten Wissenschaftskultur.

Der folgende Beitrag unterstellt, dass beiden Vermutungen ein gewisses Wahrheitsmoment zukommt: Es besagt schlicht, dass die Entwicklung einer „Bildungswissenschaft“ unter anderem staatlichen und gesellschaftlich motivierten Interessen geschuldet ist. Es besagt ferner, dass sich das wissenschaftliche Selbstverständnis derer, die sich in der Rahmung von Bildungswissenschaft mit Bildungsprozessen auseinandersetzen, etwa im Vergleich zu demjenigen Herbarts und denen, die ihm bis heute folgen, gewandelt hat. Beides erscheint zunächst eine triviale Feststellung zu sein, der kaum jemand widersprechen dürfte. Im Folgenden soll nun gezeigt werden, wie sich diese Entwicklung aus einer allgemeinpädagogischen Perspektive, die Herbart als wissenschaftliche Pädagogik bezeichnet hat und die vor allem in der sogenannten geisteswissenschaftliche Pädagogik kulminierte, beschreiben lässt. Diese Beschreibung verfolgt den Zweck, zur Diskussion zu stellen, welche Bedeutung einer (geistes-)wissenschaftlich orientierten pädagogischen Reflexionskultur in der neu sich formierenden Bildungswissenschaft zukommen kann. Dazu soll zunächst (I) eine Rekonstruktion zentraler wissenschaftstheoretischer Denklinien vorgenommen werden, die bereits im Paradigmenstreit der Pädagogik kulminierte und auch bei einer sich neu konstituierenden Bildungswissenschaft Konfliktlinien darstellen. Auf dieser Basis wird in einem zweiten Schritt (II) eine hermeneutisch-ideengeschichtliche Rekonstruktion von zentralen Verhältnisbestimmungen vorgenommen, die im Gefälle der jeweiligen Wissenschaftsverständnisse liegen, nämlich das dem aristotelischen Sprachgebrauch folgende Verhältnis von Theorie und Praxis bzw. von *teche* und *poiesis*. Dabei soll gezeigt werden, wie das Pädagogische jeweils unterschiedlich gefasst wird und sich die Tätigkeit derjenigen, die sich im Praxisfeld des Pädagogischen und in einem öffentlichen Ordnungsrahmen, der Polis, bewegen, im Rahmen dieser Verhältnisbestimmungen entsprechend eine unterschiedliche Bestimmung erfährt.

In einem dritten Schritt (III) wird schließlich auf der Grundlage der Rekonstruktion der Konfliktlinien zusammenfassend gezeigt, welche konkreten Folgerungen sich für die Neukonstituierung des Bildungswissenschaftlichen aus der Perspektive wissenschaftlicher Pädagogik ergeben, um einen Beitrag zur denkenden Selbstvergewisserung der im Bildungsbereich wissenschaftlich und praktisch Tätigen zu leisten.

I

Neuzeitliche Brüche und Umbrüche des Wissenschaftlichen und der Gegenstand der Pädagogik

Wenn man heute im Rahmen einer sich neu konstituierenden „Bildungswissenschaft“ fragt, worin das Wesen ihres Gegenstandes, d.h. der Bildung, besteht, dann bewegt man sich auf vermintem Gelände. Wesensspekulationen haben anders als etwa noch zur Zeit der idealistischen Systembildungen Hegels oder Schleiermachers derzeit kaum Konjunktur in der wissenschaftlichen Community derer, denen es um die Bildung zu tun ist.

Der Paradigmenstreit in der Pädagogik respektive in der Erziehungswissenschaft ist mittlerweile Geschichte (Roth 1967) und ein „realistisches“ Verständnis, i.e. die wissenschaftstheoretische Ausrichtung der Zunft an einer naturwissenschaftliche Denkformen aufgreifenden Sozialwissenschaft steht bleibend in Geltung. Sinnrekonstruktive Reflexionen über das Wesen des Pädagogischen, wie sie das Selbstverständnis der Pädagogik von Herbart bis Spranger bestimmt haben, werden seither in der Regel aus genuin wissenschaftlichen Denkprozessen exkludiert und dem Bereich des Normativen bzw. dem praktischer Pädagogiken zugeordnet (vgl. Brezinka 1978). Die hier eingelagerten Restgehalte eines emanzipatorisch verstandenen abendländischen Vernunftbegriffs, welche hier und da noch in Form anhaltender bildungstheoretischer Reflexionsbemühungen auftauchen, werden zudem durch spätmoderne Denkformen in Gefolge von Adorno negativ-dialektisch (vgl. Gruschka 2004, S. 41) oder im Gefolge von Foucault machanalytisch (vgl. Pongratz 1989) dekonstruiert, so dass man vom „Ende einer starken und selbstbewussten Bildungsgeschichte“ sprechen kann (Frost 2010, S. 318).

Die klassisch-philosophische Frage nach dem Wesen der Dinge, hier dem Pädagogischen bzw. der Bildung, steht darüber hinaus quer zum nachaufklärerischen Wissenschaftsverständnis, das auf zweifache Weise das alt-europäisch-ontologisierende Denken hinter sich gelassen hat. Der Umbruch erfolgte zum einen, vor allem im deutschsprachigen Raum, durch eine transzendentalphilosophische Neuausrichtung im Gefolge Kants. Zum anderen erfolgte sie, vor allem im angelsächsischen Raum, durch einen pragmatistischen Denkstil, wie ihn etwa der Philosoph und Pädagoge John Dewey entwickelt hat. Die neuzeitliche Pädagogik von Herbart bis Benner, so kann man an dieser Stelle konstatieren, bewegt sich im Wesentlichen in den Denkbahnen Kants bzw. ruht auf diesen, vermittelt über den Deutschen Idealismus, auf Erziehungswissenschaftliches Denken und auch das Denken derjenigen Disziplinen, die wie die Bildungspsychologie erst seit jüngster Zeit als Bildungswissenschaft gesehen werden, bewegen sich hingegen in den Denkbahnen eines pragmatistischen Denkstils. Was beide Denkstile unterscheidet ist die Art und Weise, wie sie mit der neuzeitlichen Erkenntnisproblematik verfahren, dass Noumenales wie z.B. die Kantische Vernunftidee der Freiheit bzw. das transzendente Ich als Wesen (Subjekt) im Unterschied zum empirischen Ich als Erscheinung (Objekt) kein Gegenstand mehr des Erkennens

darstellt. Was damit zusammenhängt und was beide Denkstile ferner unterscheidet, ist die Bedeutung, die sie der Reflexion der von ihnen betrachteten bzw. bearbeiteten Gegenstände zumessen, also der Frage „was ist das?“ im Unterschied zur Frage „wie wirkt das?“.

Folgt man der Denkart Kants, dann ist das *noumenon*, also das Wesen im Sinne des unabhängig von der Zuschreibung „für sich selbst bestehende[n] Ding[s]“ (Waibl/Rainer, Nr. 485), zwar vorausgesetzt und gegeben, aber kein Gegenstand des Erkennens (vgl. Kant, KrV B 311). Bei dieser Grundannahme wird weiterhin grundsätzlich zwischen dem empirischen gegebenen *phainomenon* (der Erscheinung) und dem intelligiblen *noumenon* unterschieden. Im Bereich der neuzeitlichen Pädagogik setzt sich diese Distinktion – vermittelt über Herbart – bis heute in dem Gedanken fort, dass transzendentalles und empirisches Ich nicht identisch sind, dass das bildsame Wesen des Menschen nicht festgestellt ist und letztlich unbestimmt bleibt (Benner 1995, S. 21). Ferner bleibt in der Pädagogik, wo Wissenschaft im Gefolge Kants gedacht wird, die Frage nach dem Begriff der Dinge („was ist das?“) von Relevanz und manifestiert sich beispielsweise in bildungstheoretischen Reflexionen (vgl. Benner 1995, S. 275; vgl. Heydorn 1980): Wenn Begriff und Erscheinung auseinandertreten, so könnte man in Anlehnung an Benner formulieren, besteht ein bleibender Vorbehalt gegenüber der ausschließlich instrumentell-funktionalen Dingbetrachtung, z.B. von Natur, Mensch und Gesellschaft. Das ist deshalb der Fall, weil die (reine) theoretische Frage nach dem Eigensein der Dinge virulent gehalten wird. Mit dieser theoretischen Frage geht einher, dass in handlungspraktischen Kontexten analog zu antikem Denken die Differenz von pragmatischer (auf den Gebrauchswert der Dinge abzielend) und praktischer Dimension (den Selbstwert bzw. den Eigensinn der Dinge) bestehen bleibt (s.u.). Das bedeutet, dass in praktischer Absicht versucht wird, „[...] Naturgesetze unter dem Anspruch der Zweckhaftigkeit der Natur als ihre und unsere Lebensgrundlage, die biologischen Gesetze unter dem Anspruch der Selberlebendigkeit des Lebens und die sozialwissenschaftlichen Gesetze unter dem Anspruch intersubjektiv zu realisierender Freiheit zu interpretieren“ (Benner 1995, S. 275).

Die hier entstehende Denkform lässt sich als sinnrekonstruktiv-dialektisch beschreiben. Sie ist darauf ausgerichtet, den Eigensinn der Dinge verstehend einzuholen und stellt bleibend in Rechnung, dass der begriffliche Überschuss das pragmatisch Feststellbare über sich hinausführt (vgl. Schmied-Kowarzik 1974; vgl. Heydorn 1980).

Von dieser Denkentwicklung lassen sich nun solche wissenschaftstheoretischen Grundannahmen abgrenzen, die von der Nichterkennbarkeit auf das Nichtgegebenheit oder zumindest die Irrelevanz des Dings an sich schließen, damit das alteuropäische Theorieverständnis, wie es in der griechischen Antike anhebt (vgl. Harant 2013, S. 30ff.) zur Gänze hinter sich lassen und die praktische Dimension durch die pragmatische ersetzen. Eindringlich formuliert der Philosoph und Pädagoge Dewey den im Unterschied zu Kant deutlich radikaler gefassten Umbruch in der Denkart in seiner programmatischen Abhandlung *Die Erneuerung der Philosophie* (Dewey 1989) und zwar im bezeichnenden Kapitel „Veränderte Auffassung vom Idealen und Realen“. In diesem Kapitel erteilt Dewey dem kontemplativen Wissen, also der sinnrekonstruktiven *theoria* (θεωρία) im antiken Sinne, gegenüber dem operativ-pragmatischen Wissen, das aus dem Experiment hervorgeht, eine programmatische Absage. An die Stelle „der Unterscheidung zwischen der noumenalen und der phänomenalen Welt“ (Dewey 1989, S. 169) trete fortan „die Methode aktiver Kontrolle der Natur und der Erfahrung“ (Dewey 1989, S. 168). An die Stelle des Transzendentalen, Dewey bezieht sich konkret auf den Gedanken der noumenalen Raum- und Zeitlosigkeit von Kommunikation (also der Vernunft als ein Vermögen des Schließens), rücken Tatsachen wie die Erfindung des Telefons. Solche Erfindungen „erden“ nach Dewey das Ideelle bzw. Theoretische klassischen Stils pragmatisch und machen es nutzbar (Dewey 1989, S. 166). Im Gefolge der pragmatistischen Tradition Deweys gibt es entsprechend keine eigene Dignität des Theoretischen mehr. Mit Horkheimer könnte man hier von einer „Reduktion der Vernunft auf ein bloßes Instrument“ sprechen (Horkheimer 1985, S. 59). Erkenntnis, so greift Horkheimer Dewey auf, sei „stets eine Sache des Gebrauchs“ (ebd., S. 50), eine Theorie sei „nichts als ein Schema oder Plan zum Handeln“ (ebd., S. 49). Die naturwissenschaftliche Methode wird zur Sache selbst. Erkenntnis ist eine Sache des Ausprobierens, Wahrheit ist Bewährung. Wissenschaft ist Technik. Das Wissenschaftliche beinhaltet fortan nicht mehr die „säkulare Theologie“ (Treml 2004, S. 44) der noumenalen Welt Kants, in der die Metaphysik des Abendlandes bis heute im Bereich der Pädagogik bleibend aufgehoben ist.¹ An ihre Stelle tritt eine „evolutionäre Rationalität“ (Treml 2004, S. 44), die nichts Wesentliches entbirgt. Erziehungswissenschaft kann sich anders als die Pädagogik diesem Selbstverständnis gemäß nicht mehr als „re-

1 Vgl. Oelker 1990. Für Oelker sind es letztlich „religiöse Deutungsmuster“ (ebd., S. 30) bzw. „Sinndeutungen“ (ebd.), die in der Pädagogik seit ihrer neuzeitlichen Genese bleibend aufgehoben sind und die auch nicht zum Verschwinden gebracht werden können. Die Frage, ob säkulare Pädagogik möglich sei, hält Oelker für „ebenso paradox wie unsinnig“ (ebd., S. 23).

flexion engagée“ (Schäfer 1996, S. 187) entfalten und allenfalls „Bewegungsstrategien“ (ebd.) explizieren. Ausdrücklich sei an dieser Stelle hervorgehoben, dass der pragmatistische Denkstil nicht nur das Natur- und Sozialwissenschaftliche, sondern die Reflexionsgestalt spätmodernen Denkens insgesamt zutiefst prägt.²

Es ist im Lichte dieser geistesgeschichtlichen Umbrüche nicht verwunderlich, wenn es heute gilt, das Pädagogische weniger theoretisch-kontemplativ zu reflektieren als vielmehr forschend-pragmatisch zu vollziehen (vgl. v. Prondczynsky 2009, S. 20). Der sich ausbreitende Pragmatismus der Bildungswissenschaft hat Abkühlung gebracht. Wo sich die Theoretiker klassischer Couleur bei der Verbindung von spekulativer Theorie und vorfindlicher Empirie um pädagogischen Takt bemühten (Herbart 1982b, S. 126) bzw. sich in „großen Erzählungen“ und Sinnrekonstruktionen (vgl. Lyotard 2006) wie einer abendländischen Bildungsgeschichte ergingen (vgl. noch Heydorn 1980), konzentriert man sich heute darauf, das Bildungssystem *evidenzbasiert* zu steuern. Wenn die neu sich formierende Bildungswissenschaft im Grunde als ein „*theoretisch* schwaches Konzept“ betrachtet wird, wie Arnold im Rückgriff auf Herzog formuliert (Arnold 2009, S. 125; vgl. Herzog 2005), entspricht das den Konstitutionsbedingungen des oben beschriebenen Denkstils. Konkret werden von Arnold im Rückgriff auf Dilthey erkenntnistheoretische Engführungen einer einseitig objekttheoretischen Ausrichtung von Bildungswissenschaft genannt und in diesem Zusammenhang eine „empiristische Usurpierung des Bildungsbegriffs“ (Arnold 2009, S. 126) ausgemacht.³ Es läge, das steht zu vermuten, im Gefälle des pragmatistischen Denkstils, wenn sich die im Entstehen begriffene Bildungswissenschaft der Theorie klassischer Couleur wie den Denkformen der Allgemeinen Pädagogik gänzlich entledigte, weil solches Theorietreiben kein Herstellungswissen darstellt. Inwiefern diese Entwicklung als Reduktionismus verstanden werden kann, soll im Folgenden expliziert werden, indem in einem nächsten Schritt das Pädagogische im Rahmen klassischer Distinktionen, nämlich der Verhältnisbestimmung von Theorie, Praxis, *techne* und *poiesis* rekonstruiert wird.

2 Foucault hat im Rahmen seiner Ausführungen zur Gouvernementalität verdeutlicht, inwiefern dem gesellschaftlichen Primat des Ökonomischen eine enttheologisierte Denkart entspricht: „die Ökonomie ist eine atheistische Disziplin; die Ökonomie ist eine Disziplin ohne Gott; die Ökonomie ist eine Disziplin ohne Totalität; die Ökonomie ist eine Disziplin, die nicht nur die Nutzlosigkeit, sondern die Unmöglichkeit einer souveränen Perspektive manifestiert“ (Foucault 2004, S. 387).

3 Eine analoge Kritik an Bildungswissenschaft formuliert bereits Heydorn (1980, S. 289). Für Heydorn entfällt mit dieser Entwicklung „der Restbestand von Bildung“ (ebd.), nämlich das Moment des Ästhetischen als „Antizipation des von Naturzwang und Herrschaft freigewordenen Menschen“ (ebd., S. 286).

II Das Pädagogische im Rahmen klassischer Distinktionen: Annäherungen

Dass zunächst im (ideen-)geschichtlichen Rückgriff zu klären ist, welche Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis denkbar sind, liegt im Gefälle des (nach)kantischen Denkstils wissenschaftlicher Pädagogik. Eine begriffsgeschichtliche Rekonstruktion schafft Distanz zum Vorfindlichen, indem sie verdeutlicht, dass Sprache kein „positivistisches Gitternetz ohne Herkunft“ (Heydorn 1980, S. 276) darstellt. Dieses Missverständnis liegt dort nahe, wo die Exaktheit abstrakter Formelsprache in wissenschaftlichen Kontexten vergessen macht, dass Sprache auf dem Mythos aufruhet, dem sinnhaft-sinnlichen Ausdruck von Weltverbundenheit, der der instrumentell objekttheoretisch-feststellenden Zwecksprache vorgelagert ist. Mit Litt ließe sich die Sprache „der Weltbenommenheit der ‚magischen‘ und der ‚mythischen‘ Stufe der Menschheitsentwicklung“ (Litt 1957, S. 50), die sich etwa noch in der „Weltergriffenheit des Kindes“ (Litt 1957, S. 50) zeigt, von der abständigen Sprache unterscheiden, durch die „die Welt zum Arsenal von Mittel[n]“ (Litt 1957, S. 51) umgedacht werden kann.⁴ Eine Zwischenstellung vom Mythos zum Logos nimmt, folgt man Litt, die sinnrekonstruktiv-weltverbundene Sprache des Geisteswissenschaftlichen ein, bei der die Trennung von Subjekt und Objekt, von Sinnlichem und Sinnhaften nicht restlos vollzogen wird und das Moment der *qualitas* gegenüber dem Moment der *quantitas* erhalten bleibt (vgl. Litt 1959, S. 144ff.).⁵

Bei der antiken Verwendung der Begriffe Theorie und Praxis ist die magisch-mythische Herkunft der Sprache noch manifest, weil sie in den ontologisch-metaphysischen Bezugsrahmen des Denkens eingebettet ist. Die vermutlich etymologische Herkunft des Begriffs *Theoria* (θεωρία), zu Deutsch „Schau“, von *theoros* (θεωρός), dem Abgesandten, der die Götterspiele schaut, verdeutlicht den mythischen Ursprung (vgl. König 1998, Sp.

4 In der „Ernüchterung“ (Litt 1959, S. 136) und „Bedeutungsentleerung“ (ebd.) der Techniksprache sieht Litt die „Frucht einer Selbstdisziplinierung [...] die sich nur in langwierigen Anläufen und mühevollen Überwindungen durchsetzen konnte“ (Litt 1959, S. 135). Dass sie nicht ursprünglich, sondern abgeleitet ist, veranschaulicht Litt am gesprochenen Wort, bei dem es nicht möglich ist, „das ‚bloß‘ Sinnliche, die wahrnehmbare ‚Außenseite, von dem abzutrennen, was mehr ist als Sinneseindruck: von der Bedeutung“ (Litt 1959, S. 148). Die Sprachentwicklung vom Magisch-Mythischen hin zur technischen Dingsprache wird ähnlich beschrieben von Spranger 1947, S. 66ff. Für Horkheimer und Adorno ist die hier beschriebene rationalisierende Abstandnahme vom Qualitativ-Sinnlichen letztlich Ausdruck eines Abwehrmechanismus und schlägt als Versachlichung auf die zurück, die ihn betreiben. Vgl. Horkheimer/Adorno 1969, S. 34 u.ö.

5 Hier dürfte auch der Grund dafür liegen, dass es der geisteswissenschaftlichen Denkart fernliegt, den *Adaequatio*-Gedanken des Wahrheitsbegriffs restlos abzustreifen und Verstehensprozesse rein in Analogie zur technischen Konstruktion zu fassen, wie es heute vielfach im Bereich des Pädagogischen geschieht. Vgl. Litt 1959, S. 145. Vgl. dagegen Reich 2010, S. 11ff.

1128). Das Göttliche bzw. Absolute steht in dieser ontologisch-metaphysischen Denkart für reines Erkennen, dem eine mythische Komponente eignet. Das göttliche Wesen verwirklicht sich nicht, weil es als „vollendete Wirklichkeit“ (Platon Pol II 381 a-c), die selbst als *prima causa* und *actus purus* keinen Bedingungen des Werdens und Vergehens unterliegt, nichts zu realisieren hat. Sie ist reiner Sinn, ihr „Handeln“ bleibt selbstbezüglich, ist nicht „nach außen gerichtet“ (Bien 1989, Sp. 1279; vgl. Aristoteles Pol VII 3, 1325 b 29). Die theoretische Wissenschaft, die Episteme theoretike (επιστήμη θεωρητική) „ist die Erkenntnis der Wirklichkeit von ihren Erklärungsgründen her“ (König 1998, Sp. 1128; vgl. Aristoteles Met. I, 2, 982 b 7ff.). Der Wissenschaftler nimmt mit seiner Wirklichkeitsschau teil an der „reinen Wirklichkeit“, der sinnlich-sinnhaften Wohlgeordneteheit des Kosmos. Wissenschaft kann nun wie ihr Gegenstand, das Absolute, im Gefolge von Platon und Aristoteles, anders etwa als poietisches Herstellungswissen, entsprechend kein Mittel zum Zweck sein. Sie wird um ihrer selbst willen getrieben. Das Verb *theorein* (θεωρεῖν) steht für die zweckfrei-kontemplative Grundhaltung eines wissenschaftlich-philosophischen Beschauens und Wahrnehmens des teleologisch gefügten Zusammenhangs, der noch in den platonischen Schriften immer wieder am Mythos veranschaulicht wird (vgl. Platon Sym). Diesem Theorieverständnis korrespondiert nun, und das wird für pädagogische Reflexion entscheidend, ein emphatischer Praxisbegriff. Der theoretisch beschaulichen Grundhaltung entspricht eine praktisch-beschauliche Lebensweise. So unterscheidet Aristoteles bei der menschlichen Praxis zwischen einer Praxis im eigentlichen Sinne, *praxis* (πρᾶξις), und einer Praxis im uneigentlichen Sinne, *poiesis* (ποίησις) (vgl. Aristoteles Met IX 6, 1048 b). Praxis im eigentlichen Sinne ist für Aristoteles eine Handlung, die um ihrer selbst willen vollzogen wird, also ihren Zweck in sich selbst hat und nicht Mittel zum Zweck für etwas anderes ist. Sie ist dem nicht nach außen gerichteten Göttlichen nachgebildet. Als *poiesis* wird hingegen eine Handlung bezeichnet, die Mittel zum Zweck von etwas anderem ist, deren Handlungsziel außerhalb der Tätigkeit selbst liegt. Gemeint ist ein „Machen“ ein „Herstellen“ (Aristoteles EN I, 1, 1094 a 5). Wer nichts herstellen muss, hat freie Muße, also *scholae* (σχολή) im Sinne des Frei-von-Arbeit-Seins, weil getan werden kann, was nicht getan werden muss. Für Aristoteles stellt aus diesem Grunde das Theoretisieren des Philosophen die höchste Form der Praxis dar (Aristoteles Pol VII, 3, b 14-23). *poiesis* als Inbegriff von Unfreiheit hingegen steht für die Arbeit, die getan werden muss, um (vorgegebene) Zwecke zu erreichen. Für das antike Denken bestimmt die Tätigkeit die Handelnden. Sind sie Herstellende, so sind sie wesentlich unfrei. Ihnen kommt wie ihrer Tätigkeit ein Werkzeugcharakter zu, weil sie ja etwas herstellen, nicht sich verwirklichen. Es kann als Charakteristikum des Werkzeugs gelten, im Horizont von anderem und anderen nicht immer schon bei sich zu sein. Die Herstellenden sind Ausführende, keine Reflektierenden. Die Auseinandersetzung damit, warum getan wird, was getan wird, verbleibt im Reflexionskreis des Theo-

retischen. Reflexiver Distanzgewinn zur eigenen Tätigkeit ist für antikes Denken noch nicht Sache der die herstellende Tätigkeit Vollziehenden.

Die hier vorgestellte Verhältnisbestimmung von Theorie, Praxis und *poiesis* lässt sich nun nicht nur als abstraktes Philosophieren beschreiben. Philosophie lässt sich in Anlehnung an Hegel vielmehr so sehen, dass sie „ihre Zeit in Gedanken erfasst“ (Hegel 1970, S. 26), so dass sie ihre Entsprechung auch in gesellschaftlich-politischen Kontexten findet. An dieser Stelle kommt das Pädagogische ins Spiel, das nicht frei von diesen Kontexten gefasst und vollzogen wird (vgl. Benner 1995, S. 81). Die antike *paideia* (παίδεια) umfasst sowohl die Ebene des Erzieherischen als auch die Ebene einer um ihrer selbst willen zu vollziehenden „literarisch-wissenschaftliche[n] Bildung“ (Schwenk 1996, S. 62). Folgt man Aristoteles, so erfolgt Erziehung zunächst durch Gewöhnung, weil „Wort und Lehre nicht bei allen hinlänglichliche Kraft“ (Aristoteles EN 1179 b) haben. Was einem, so Aristoteles, „zur Gewohnheit geworden ist, macht einem hernach keine Beschwerde mehr“ (Aristoteles EN 1179 b). Eine wissenschaftlich-theoriegeleitete Bildung erfolgt nach Platon und auch nach Aristoteles nur auf der höheren Ebene derer, die Philosophie treiben. Die philosophisch Gebildeten erwerben die Fähigkeit „Gesetze zu geben“ (Aristoteles EN 1180 a; Platon Pol VII 519 c), die Erzogenen erwerben das Ethos, aus anerzogener Gewohnheit die in der Polis herrschenden Gesetze zu befolgen (Platon Pol VII 653a ff.). An dieser Stelle ist es interessant, Heydorns Verhältnisbestimmung von Erziehung und dem Politischen auf die Polisstruktur abzubilden: „Das Erzieherische kann kein Verhältnis zum Politischen haben, es sei denn als Exekutive“ (Heydorn 1980, S. 8f.). In der antiken Polis fallen *praxis* und *poiesis* insofern auseinander, als das Theoretisch-Reflexive, der Inbegriff zweckfreier Bildung, und das der Reflexion folgende anordnende Gesetzgeben den freien Bürgern vorbehalten bleibt, also den philosophierenden Wissenschaftlern und den exekutierenden Politikern (vgl. Platon Pol VII 519 c; Benner 1995, S.241f.). Die Praktiker/-innen im modernen Sinne des Wortes, also die Herstellenden, sind vom wissenschaftlichen Wissen exkludiert und auch die Spontanautonomie, sich selbst Regeln zu setzen, ist nicht gefragt. Weder die zu Erziehenden noch die Pädagogen (ausgenommen die für die höhere Bildung Zuständigen) haben über Zwecke zu befinden. Um handlungsfähig zu sein, bedürfen sie nicht der Reflexion, sondern der *techne* (τέχνη) in der Bedeutung von Geschicklichkeit und Handwerk. Die erzieherische Einwirkung der Pädagogen lässt sich verstehen als „ein Wirken, das unter Imitationszwang auf Anpassung an die jeweils gegebenen Verhaltensweisen und die sie bedingenden Machtstrukturen zielt“ (Heydorn 1980, S. 9). Es entspricht dem sozioökonomischen Status des Pädagogen, nämlich Sklave zu sein, nicht über seine Tätigkeit räsonierend zu befinden, sondern dieselbe tätig zu vollbringen. Die Anordnung, das Politische, erfolgt von außen. Der Pädagoge exekutiert. Bildung im Sinne einer „Aufklärung als anhebendes Wissen des Menschen um sich selbst“ (Heydorn 1980, S. 8), das „auf Distanz, Reflexion, kritisch-analytisches, freiheitliches Verhältnis zur Welt“ (ebd.) gerichtet ist und dem

„ein unverkennbares ästhetisches Element“ (ebd.) eignet, also die Betrachtung um ihrer selbst willen, ist in der griechischen Polis gerade nicht für alle vorgesehen, Erziehungsbeamte wachen darüber, dass höhere Bildung für Auserwählte Theorie im Sinne des ewig Festgefügtens vermittelt (vgl. Schwenk 19996, S. 97).

Platon hat in seiner *Politeia* einen Begründungsmythos dafür geliefert, weshalb es der Wohlgeordnetheit der Polis widerspricht, alle Menschen über Zwecke befinden zu lassen. Nur wenige verfügen, folgt man Platon, über den dafür nötigen „Seelenteil“ des *logistikons* (λογιστικόν) (Platon Pol IV 441 a). Die meisten Menschen sind demnach nur begehrend, sind vom *epithymetikon* (ἐπιθυμητικόν) getrieben und können nicht im eigentlichen Sinne denken (Platon Pol IV 437 c). Sie sind „Werkzeuge“ im Staat, keine „Regierenden“ und nur einer „passiven Aufmerksamkeit fähig“ (Nohl 1947, S. 33). Sie gehen in der Funktion auf, den Anordnungen der Gebildeten Folge zu leisten und sie genießen deshalb auch kein Bürgerrecht. Der Rückgriff auf die Antike verdeutlicht: ‚Bildung für alle‘, auch unabhängig vom Geschlecht, ist eine Vorstellung, deren innere Schlüssigkeit sich dem Philosophieren erst im Kontext einer anderen sozioökonomischen Gemengelage aufdrängt - nämlich einer solchen, in der die Sitte, die kosmische Gefügtheit von allem, was ist, brüchig geworden ist. Die philosophische Rückseite dieser Entwicklung besteht darin, dass das Ding an sich nunmehr nicht mehr feststeht, weil es nicht erkannt werden kann.⁶

Inwiefern der „Fortschritt im Bewusstsein der Freiheit“ (Hegel 1961, S. 61), der der Idee einer Bildung für alle gedanklich innewohnt, tatsächlich im Gefälle der geschichtlichen Entwicklung liegt, erläutert Herbart in *Die ersten Vorlesungen über Pädagogik* (Herbart 1982b). Er besteht darin, dass die vormals getrennten Ebenen der herstellenden Tätigkeit sowie der Reflexivität und Autonomie im Sinne bewusster Selbstgesetzgebung tatsächlich zusammenfinden. Herbarts Ausführungen sind an dieser Stelle deshalb für das Verhältnis von Theorie und Praxis von besonderer Bedeutung, weil sie verdeutli-

6 Vgl. Benner zur neuzeitlichen Problematik eines hierarchisch-teleologischen Begründungszusammenhangs von Sitte, wie er die antike Polisphilosophie kennzeichnet: „Teleologische Modelle ‚funktionieren‘ nur so lange, wie die Orientierung menschlichen Handelns einer gelebten Sitte entnommen werden kann und eine explizite Handlungsorientierung im Kontext fraglich gewordener Sitten noch nicht entwickelt werden muss“ (Benner 1983/1995, S. 253).

chen, inwiefern die neuzeitlich-naturwissenschaftliche Verhältnisbestimmung, die aus dem pragmatistischen Denkstil hervorgeht, für die pädagogisch Tätigen keine substanziell andere darstellt und darstellen kann, als die antike: Sie verbleibt im Bereich der Technik. Man kann Herbarts Ausführungen in seinen *ersten Vorlesungen* so lesen, dass es ihm darum zu tun ist zu verdeutlichen, weshalb der naturwissenschaftliche Denkstil der *science* im Bereich des Pädagogischen einer Ergänzung bedarf, wenn die Reflexion und das Politische nicht einigen wenigen vorbehalten bleibt, den Praktiker/-innen im modernen Sinne von daher kein Werkzeugcharakter mehr eignen kann und das Pädagogische in neuzeitlichen Kontexten etwas substanziell anderes ist als Technik. Herbart greift in seinen *ersten Vorlesungen*, wie Benner anschaulich interpretiert, indirekt auf das oben explizierte antike Theorie-Praxis-Verhältnis zurück, um die neuzeitliche Problematik der Prolongierung einer solchen „Arbeitsteilung“ zu verdeutlichen (vgl. Benner 1993, S. 48ff.). So unterscheidet Herbart im Gefolge der antiken Aufteilung zunächst Wissenschaft und Kunst im Sinne von *techne* (τέχνη). Letztere ist der *poiesis* als *praxis* im uneigentlichen Sinne eigentümlich. *techne* sei, so Herbart, eine „Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzubringen“ (Herbart 1982b, S. 124). Sie ist das Wissen, das der antike Sklave, dem „Werkzeugcharakter“ zukommt, braucht, um ausführend tätig zu sein. Herbart konzidiert, dass auch die neuzeitlichen Pädagogen als Techniker durchaus erfolgreich sein können, mit ihrer *techne*, die sie nicht durch Reflexion, sondern durch anpassende Nachahmung, durch Gewöhnung im Sinne von Aristoteles erworben haben. Herbart geht sogar einen Schritt weiter und unterstellt Pädagogen, die ihr Selbstverständnis zur Gänze aus der *techne* gewinnen, dass sie „ungern“ bereit seien, sich „auf eigentliche, gründlich untersuchte Theorie einzulassen“ (Herbart 1982b, S. 125). Im Gegenteil, „sie lieben es weit mehr, das Gewicht ihrer Erfahrungen und Beobachtungen gegen jene geltend zu machen“ (ebd.). Beobachtung und Erfahrung stehen gegen Theorie. Man könnte nun im Gefolge des erziehungswissenschaftlichen Paradigmenwechsels konstatieren, dass sich die Pädagogen/-innen auf einem guten Weg befänden, wenn sie sich zur Theorie distanz verhielten. Pädagogische Theorie, wie sie Herbart vorschwebt, beruht schließlich in letzter Konsequenz nicht nur auf Beobachtung und Erfahrung, wie es möglicherweise die künftig vornehmlich an naturwissenschaftlichen Denkformen angelehnte empirisch-analytisch verfahrenende Bildungswissenschaft tun wird. Das beklagte distante Verhältnis von Theorie und Praxis im uneigentlichen Sinne wäre so gesehen aufgehoben in bildungswissenschaftlich geschulten Technikern/-innen, deren Erfahrungs- und Beobachtungswissen nicht auf das „Subjektive“ beschränkt bliebe, wie das des antiken Pädagogen und des Erziehungstechnikers Herbarts. In diese Richtung geht zunächst auch Herbarts Problematisierung, wenn er ausführt, dass die „subjektive“ Erfahrung des Praktikers (im Sinne von Techniker) „eigentlich nur Schlendrian und eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung gebe“ (Herbart 1982b, S. 125). Er erfahre nämlich „nur *sich* [...] nur das Gelingen seiner Methode oh-

ne Vergleichung mit den vielleicht weit rascheren und schöneren Fortschritten besserer Methoden“ (Herbart 1982b, S. 125). Es ist unzweifelbar das Verdienst der realistischen Wende in der Erziehungswissenschaft, hier seit den 1960er Jahren ein forschungsbasiertes Wissen generiert zu haben, das den ausschließlich philosophierenden Duktus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der sich um das Methodische reichlich wenig bekümmerte, hinter sich gelassen hat (vgl. Hericks et al., S. 748f.).

Interessant in unserem Zusammenhang ist an dieser Stelle der Vorbehalt, den Herbart gegenüber einem empirisch-analytischen Theorie- und Forschungsverständnis im Kontext des Pädagogischen ausspricht: „Eine vollkommen durchgeführte Theorie“, so Herbart, dürfe sich nicht rühmen, „bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen.“ (Herbart 1982b, S. 126). Es ist Benner Recht zu geben, dass das Modell, auf das Herbart in dieser Aussage rekurriert, „dasjenige der mathematischen Naturwissenschaft“ ist (Benner 1993, S. 36), das den Theorie-Praxis-Zusammenhang als einen hypothetisch-erklärenden ausweist.⁷ Herbart expliziert mit seiner Aussage zunächst das, was Helsper die Subsumtionsantinomie von Theorie und Praxis genannt hat, welche speziell das hypothetisch-erklärende Verfahren mit sich bringt: „Einerseits muss die subsumtive Einordnung des ‚Falles‘ unter wissenschaftliche, klassifikatorische Kategorien im Zusammenhang theoretischer Erklärungsmodelle erfolgen. Andererseits impliziert dies immer die Gefahr einer unzulässigen Typisierung, die dem Einzelfall nicht gerecht wird.“ (Helsper 2000, S. 38).

Bleibt man im Duktus der klassischen Terminologie, ist diese Beschreibung jedoch deshalb nicht hinreichend, weil die von Herbart beschriebene Problematik nicht nur darin besteht, dass der Einzelfall nicht festgestellt werden kann, sondern dass dieser Forderungen erhebt. Auch hier gilt es, dem Hinweis Benners nachzugehen, und die Aussage im Lichte einer weiteren aus der Einleitung zur *Allgemeinen Pädagogik* Herbarts zu betrachten. Dort formuliert Herbart: „[D]as Individuum kann nur gefunden, nicht deduziert werden“ (Herbart 1982a, S. 22; vgl. Benner 1992, S. 36). Liest man Herbarts Problematisierung des hypothetisch-erklärenden Verfahrens im Lichte dieser Aussage und nimmt darüber hinaus zur Kenntnis, dass Herbart den emphatischen Praxisbegriff der Antike teilt⁸, dann verdeutlicht sich, dass es Herbart um nichts anderes geht, als den Pädagogen künftig von Anfang an, anders zur Zeit der Antike, nicht mehr nur als Techniker zu verstehen, sondern auch als

7 In gewisser Weise ergibt sich hier freilich auch eine Parallele zur Antike. Auch dort ist Theorie Feststellung des Identisch-Regelförmigen. Wo Theoretiker im Rahmen der höheren Bildung erzieherisch tätig werden, geht es darum, Einsicht in die allgemeine Struktur- und Regelförmigkeit zu vermitteln. Auch in der Antike verschwindet somit das Individuelle im Allgemeinen, ja dies ist sogar das höchste Bildungsziel, nämlich die Selbstaufhebung im Staat (Platon Pol VII 423d f. Vgl. dazu Schwenk 1996, S. 90).

8 Dies verdeutlicht sich, wenn man sich die gesellschaftspolitische Dimension seiner Ideenlehre vergegenwärtigt, welche er im Rahmen seiner Allgemeinen Praktischen Philosophie entwickelt hat, vgl. Herbart 1989, S. 355-408.

Praktiker im eigentlichen Sinne. Hier liegt so gesehen der tatsächliche Vorbehalt Herbarts, den er gegenüber der antiken *techne* wie der (in der Entstehung begriffenen) forschungsbasierten neuzeitlichen Technik gleichermaßen erhebt. Beide Weisen der *techne* reflektieren nicht über Zwecke, beiden ist es nicht um Praxis zu tun also um das, was man moderner in Anlehnung an die Kritische Theorie als den Inbegriff verständigungsorientierten Handelns bezeichnen könnte. Die neuzeitliche Verwissenschaftlichung pädagogischer Praxis und damit ihre Abgrenzung vom antiken Praxisverständnis ist für Herbart gerade nicht ihre Technologisierung, was ihrer Abschaffung gleichkäme. Vielmehr könnte man die Verwissenschaftlichung pädagogischer Praxis so beschreiben, dass nicht nur einige wenige über Zwecke befinden, die immer schon feststehen, sondern prinzipiell und zeitübergreifend alle Denkenden in den Zweckfindungsprozess mit eingeschlossen werden, sodass mit einer zunehmenden Verflüssigung von Geltungsbehauptungen zu rechnen ist. Die Voraussetzung dafür besteht darin, dass sich die im Praxisfeld Bewegenden nicht nur als Techniker/-innen, sondern auch als Theoretiker/-innen und Politiker/-innen verstehen, die selbstreflexiv der Relativität ihres eigenen Tuns ansichtig sind und sich in ihren Handlungen im Horizont von anderen selbst zu bestimmen wissen. An dieser Stelle ist festzuhalten: Für den Pädagogen, von dem Herbart spricht, ist es unabdingbar als Techniker immer schon *zugleich* Theoretiker (also reflektierend) wie auch *zugleich* Politiker (also nicht nur Befehle empfangend, sondern selbst gesetzgebend) zu sein.

Die Auswirkungen dieser Wendung des Theorie-Praxis-Verhältnisses für das Wissenschaftliche beschreibt Herbart in zweifacher Hinsicht. Es bedarf fortan eines ideengeschichtlich-hermeneutischen Rückbezugs, um das Herrschende bzw. Geltende relativieren zu können und sich gleichzeitig die Relativität eigener Anordnungen durchsichtig zu machen. Es bedarf ferner eines philosophischen Prinzips *apriori* für jede Erfahrungssphäre, das mit einer allgemeinen Plausibilität rechnen kann und von daher als Grundlage der Reflexion, also als Urteilskriterium im Bereich des Pädagogischen zu fungieren vermag:

„Jede Nation hat ihren Nationalkreis und noch weit bestimmter jedes Zeitalter seinen Zeitkreis, worin der Pädagoge so gut wie jedes andere Individuum mit allen seinen Ideen, Erfindungen, Versuchen und daraus hervorgehenden Erfahrungen eingeschlossen ist. Andere Zeiten erfahren etwas anderes, weil sie etwas anderes tun; und es bleibt eine ewige Wahrheit, dass jede Erfahrungssphäre ohne ein Prinzip a priori nicht nur von absoluter Vollständigkeit nie reden dürfe, sondern auch nie nur ungefähr den Grad ihrer Annäherung an diese Vollständigkeit angeben könne“ (Herbart 1982b, S. 125).

Die Verbindung von ideengeschichtlich-hermeneutischem Rückbezug und der Suche nach einem Prinzip *apriori* für jede Erfahrungssphäre leistet, wie angedeutet, zweierlei. Anders als in der antiken Vermittlung von Theorie und Praxis geht es fortan nicht mehr darum, das immer Gleichbleibende eines in sich stabilen Kosmos (der Verbindung von konkreter Polis und Weltganzem) anzuzeigen und Geltendes als vermeintlich zeit- und raumübergreifend festzuschreiben. Dies geschieht, indem die geschichtliche Relativität aller Erfah-

zungssphären zur Darstellung kommt. Theorie als die unwandelbare Wesenheit und Praxis, der Vollzug des immer Gleichen, verflüssigt sich wie die Erfahrungssphären, beide sind nicht mehr festgestellt und treten in ein dialektisches Verhältnis.⁹ Die retrospektive Schau relativiert gegebene Praxis, die ihre Selbstverständlichkeit verliert, sich verändernde Praxis reichert die Theorie an. Wenn Praxis fortan durch die Dekonstruktion des sittlichen Kosmos nicht mehr feststeht, entgleitet fernerhin die Selbstevidenz eines prospektiven Verhältnisses von Theorie und Praxis, weil die Handlungen nicht feststellbar bzw. nicht erklärbar und somit auch nicht mehr vorhersehbar sind. Dieser Gedanke konterkariert den auf „erfolgskontrolliertes Handeln“ (Apel 1972, S. 136) ausgerichteten naturwissenschaftlichen Denkstil.

Kommen wir in diesem Zusammenhang nochmals auf das eingangs unterschiedene pragmatistische und das praktisch-pragmatische Wissenschaftsverständnis zurück und bedenken ihren jeweiligen Umgang mit der eben beschriebenen Relativierung von Erfahrungssphären. Eine mögliche pragmatistische Reaktion könnte sein, auf Theorie künftig zu verzichten und vielmehr das Herstellen zum Selbstzweck zu erklären. Der Mensch wird *homo faber*, das Mensch-Mensch-Verhältnis eines von Objekt und Objekt. Diese Lösung setzte fortan so etwas wie eine evolutionäre Bewusstlosigkeit in Geltung. Die Reflexion von Zwecken, die nicht mehr selbstverständlich und unwandelbar gegeben sind wie in der griechischen Philosophie, verschwände in der Herstellung von Mitteln. Es ist die Entwicklung, die Heydorn bei seiner Kritik an Bildungswissenschaft im Blick hatte, wenn er diese des Irrationalismus bezichtigt (Heydorn 1980). Eine ähnliche Kritik an der Wissenschaftsentwicklung formuliert auch der Theologe und Vorläufer der Frankfurter Schule, Paul Tillich, wenn er zu den Tendenzen im 20. Jahrhundert kritisch ausführt: „The universe, including man, is a sum of things to be described and manipulated. The logical object has become an ontological object and has drawn the ontological subject into itself“ (Tillich 1990, S. 376). Tillich spricht in diesem Zusammenhang auch von „Means without Ends“ als des inneren Widerspruchs der endlosen und geistfreien Produktion von Mitteln des sich selbst zum Werkzeug, also zum Objekt reduzierenden Menschen (Tillich 1965/1990, S. 375). Gadamer hat die politische Dimension dieses veränderten Denkstils als die Entwicklung „der Expertengesellschaft“ (Gadamer 1976, S. 58) beschrieben, in der der „Experte [...] auch die praktische und gesellschaftliche Erfahrung ersetzen“ soll (ebd.). Er hat ferner eine „Technisierung der Meinungsbildung“ (ebd.) ausgemacht, die „zu machtvoller Manipulation der Geister führt“ (ebd., S. 59). Für Gadamer ist die-

9 Dieses dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis ist der Grund, weshalb Herbart zu dem Ergebnis kommt, dass „philosophische Systeme [...] sich selbst von der Pädagogik aus[schließen]“ (Herbart 1982c, S. 165). Philosophische Systeme neigen, so Herbart, nämlich zu Fatalismus oder einem abstrakten Verständnis von „transzendentaler Freiheit“ (ebd.). Beide Formen des Theoretischen vermitteln sich nicht mit Praxis, die neuzeitlich betrachtet Geschichtlichkeit bzw. Werden mit einschließt. Dass sich damit gleichsam in der Konsequenz auch eine strikt naturwissenschaftlich-feststellende und prospektiv verfahrenende Denkart von der wissenschaftlichen Pädagogik ausschließt, liegt im Gefälle dieses Gedankens.

se Entwicklung Ausdruck eines ungebremsten Praxisverlustes durch technische Rationalität (ebd., S. 70).

Folgt man den Deutungen Heydorns, Tillichs und Gadamers, dann gibt es im Rahmen einer einseitigen pragmatistischen Wissenschaftsentwicklung, der dem naturwissenschaftlichen Denkstil innewohnt, fortan keine Praxis mehr, alles wird *poiesis*. Der substanzielle Unterschied zur Antike bestünde nicht im Fortschritt der nunmehr forschungsbasiert entwickelten Technologie. *techné* und *logos* schließen sich auch in der Antike nicht aus. Der Unterschied der pragmatistischen Tradition gegenüber der Antike bestünde darin, dass Wissenschaft und Theorie nicht mehr im klassischen Sinne im Hinblick auf Handlungsgründe reflexiv würde.

Dass Herbart eine andere Lösung vorschwebt, markiert die Suche nach einem Prinzip *apriori*. Wie in der klassischen Theorie soll es somit auch weiterhin über das Herstellen hinaus *etwas* zu erkennen bzw. vielmehr zu verstehen geben. Theorie bei Herbart scheitert also nicht an der Irrationalität des „Praxisdschungels“, so dass man sie nur dekonstruieren könnte, um das Technische de facto zum Selbstzweck zu erklären, indem man es einer evolutionären Bewusstlosigkeit anheimgibt. Deutlich wird das an Herbarts Bemühen, auf spekulativem Wege ein pädagogisches Apriori zu gewinnen (Herbart 1982b, S. 129). Dieses Vorgehen ist deshalb notwendig, weil es das Apriori qua definitione kennzeichnet, dass man es nicht aus Erfahrung ableiten kann, sondern dass es die Bedingung der Möglichkeit dafür ist, vor aller möglichen Technik überhaupt *Pädagogisches* erfahren zu können. Für Herbart handelt es sich beim pädagogischen Apriori um „Ideen und Überzeugungen über die Natur und die Bildsamkeit des Menschen“ (Herbart 1982b, S. 129). Sie stellen, folgt man Herbart, die Bedingung der Möglichkeit dafür dar, dass es sich im Bereich des Pädagogischen fortan überhaupt um Praxisvollzüge handeln kann. Weil es Herbart darum zu tun ist, dass pädagogische Praxis wirklich wird, ist es sein Ansinnen, in jedem Pädagogen „eine gewisse pädagogische Sinnesart zu entwickeln und zu beleben“ (Herbart 1982b, S. 129).

Über die Natur des Menschen zu rasonieren, ist in neuzeitlichen Kontexten – anders als in der Antike – mit dem Problem versehen, dass der erkennende Zugriff auf das Wesen der Dinge, wie gezeigt wurde, seine Selbstverständlichkeit eingebüßt hat. Herbart und mit ihm die neuzeitlichen Pädagogen/-innen, die sich in den Denkbahnen Kants bewegen und letzteren über sich hinausführen, haben, wie eingangs dargelegt, nicht von der Nichterkennbarkeit auf die Nichtexistenz des Dings an sich bzw. auf die Irrelevanz der Frage nach dem Ding an sich geschlossen. Sie haben vielmehr die Bedeutung der Frage nach dem Ding an sich darin gesehen, dass die Unerkennbarkeit, also die Unmöglichkeit, es festzustellen, im Gefolge Rousseaus die Natur des Menschen ausmacht¹⁰ und sich diese prinzipielle Unbestimmtheit darin zeigt, dass er ein bildsames Wesen ist. Herbart hat die Bildsamkeit des Menschen als ein „Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit“ (Herbart 1982c, S. 165) gefasst. Es widerspricht, folgt man diesem Gedanken, der Bildsamkeit des Menschen, ihn zum einen immer schon als durch Anlage und Umwelt determiniert zu betrachten, ihm also die Fähigkeit abzuspochen, sich prinzipiell zu sich, zur Mitwelt und Umwelt in ein reflexives Verhältnis zu setzen. Zum anderen widerspricht es dem Gedanken der prinzipiellen Unbestimmtheit, pädagogische Einwirkung *programmatisch* als anpassungsorientiertes Einsozialisieren in Gegenwartslagen oder reflexionsfreie Verstärkung innerer Anlagen misszuverstehen (vgl. Benner 1995, S. 20f.). In beiden Fällen verunmöglichte man es den sich Bildenden, ihre eigene Bestimmung selbsttätig hervorzubringen und damit praxisfähig zu werden. Die menschliche Gesamtpraxis auf das Technische zu reduzieren, wie es nach Spranger dem Zeitgeist des 20. Jahrhunderts entspricht (Spranger 1966, S. 115), entbehrt der inneren Plausibilität des pädagogischen Apriori, weil es für die sich Bildenden und für die pädagogisch Tätigen nicht die Möglichkeit vorsieht, sich *reflexiv* zur menschlichen Gesamtpraxis zu verhalten. Diese schlosse neben dem Technischen nämlich auch das anordnende Machtförmige, ferner das Ästhetische oder auch das Religiöse mit ein (vgl. Spranger 1966). Die für die Reflexion nötige Abstandnahme zu gesetzten Geltungsansprüchen der vorfindlichen Sitte, vorherrschender sozioökonomischer Interessen und Machtsphären erforderte zu allererst die Fähigkeit, diese im Lichte des pädagogischen Aprioris relativieren zu können. Auf nichts anderes zielt der Bildungsgedanke der wissenschaftlichen Pädagogik: Reflexiven Distanzgewinn gibt es nur durch die theoriegeleitete, i.e. verstehensorientierte Sichtung von Erfahrungssphären, nicht zuletzt durch die „pädagogische Deutung der eigenen Zeit“ (Spranger 1973, S. 344). Dieser Sichtung kommt unweigerlich ein ästhetisches Moment zu (vgl. Heydorn 1980, S. 8, 286), weil sie gegenüber dem Determinierenden politökonomischer Interessenlagen abständig bleibt.

10 Vgl. hierzu Benners Interpretation von Rousseaus *Discours sur l'origine et les fondements de l'inegalité parmi les hommes*: Für Benner begründet Rousseau im Unterschied zum „ontologisch-substanziellen“ Naturbegriff der Antike einen „transzendentalen Begriff menschlicher Natur [...], der die Unbestimmtheit der menschlichen Natur als Fähigkeit begreift, Fähigkeiten hervorzubringen.“, Benner 1995, S. 172.

Diese Abständigkeit spiegelt sich bereits in der ursprünglichen Wortbedeutung von Schule, an der die wissenschaftliche Pädagogik seit Herbart im dezidierten Rückgriff auf antikes Denken festgehalten hat.¹¹

An dieser Stelle lässt sich ein zweites Fazit ziehen. Die theoretisch gebildeten Pädagogen/-innen¹² im Sinne Herbarts wüssten zum einen um die Relativität jedwelcher gegebener Handlungspraxis (sie ist wandelbar) wie auch um die Relativität ihres künftigen Handelns (es lässt sich nicht technisch deduzieren; es steht, wie dasjenige, mit denen er interagieren wird, noch nicht fest). Es geht im Gefolge Herbarts entsprechend weniger darum, dass der künftige Pädagoge bzw. die künftige Pädagogin „seine [bzw. ihre] künftigen Handlungen in einzelnen Fällen [vorbereite] als vielmehr sich selbst, sein [bzw. ihr] Gemüt, seinen [bzw. ihren] Kopf und sein [bzw. ihr] Herz zum richtigen Aufnehmen, Auffassen, Empfinden und Beurteilen der Erscheinungen, die seiner [bzw. ihrer] warten“ (Herbart 1982b, S. 127). Das Theorie-Praxis-Verhältnis wäre somit nichts anderes als die sinnrekonstruktive Vermittlung von Apriori und Erfahrungssphäre, eine Theorie der Praxis. Aus technisch verfahrenen Poieten/-innen werden theoretische Praktiker/-innen, die ihre Erfahrungssphäre verstehensorientiert einholen.

III

Folgerungen für eine sich neu konstituierende Bildungswissenschaft aus der Perspektive der wissenschaftlichen Pädagogik

Der derzeit vorherrschende Begriffsgebrauch von Bildungswissenschaft umfasst in der Hauptsache solche Ansätze, „die theoriegeleitet, hypothesengenerierend und -prüfend sowie methodisch kontrolliert Daten erheben“ (Terhart 2012, S. 29). Die derzeit im Erscheinen begriffenen Studientexte in der UTB-Reihe „Bildungswissenschaft“ beispielsweise bestätigen im Wesentlichen diese Entwicklung. Es gibt keinen Band, der sich vom Titel her explizit auf Erziehungs- und Bildungstheorien oder die Geschichte des Bildungswesens bezöge. Hingegen überwiegen diagnostische und kybernetische Themenstellungen der Steuerung im Bildungssystem.

Aus der Perspektive einer sich in den Denkbahnen Kants bewegenden wissenschaftlichen Pädagogik stellt sich diese Entwicklung, wie oben beschrieben, als programmatischer Reduktionismus dar, weil ein evolutiv-pragmatisches Wahrheitsverständnis (wahr ist, was sich bewährt) nicht als hinreichend für das Ganze des Bildungswissenschaftlichen betrachtet werden kann (anders: Tremml 2000, S. 216). Bildungswissenschaft ginge schlicht ihres

11 „„Schule“ – geben wir dem edlen Worte seine echte Bedeutung! Schule heißt Muße“ (Herbart 1982a, S. 101).

12 Dass das Pädagoge-Sein in der Antike wie auch noch bei Herbart männlich konnotiert war, ist eine Festlegung, die das pädagogische Prinzip der unbestimmten Bildsamkeit immer schon unterbietet und einseitig präformiert.

originären Gegenstandes, des Pädagogischen, verlustig, weil dieser sich dem programmatischen Zugriff der technischen Denkart entzieht (vgl. Spranger 1973, S. 344) bzw. dort entgleitet, wo Tatsächlichkeiten in ungeschichtlicher Weise unter Absehung der Problematik des Dings an sich festgestellt werden (vgl. Heydorn 1980, S. 289). Eine einseitige wissenschaftliche Ausrichtung am pragmatistischen Denkstil würde ferner Verzicht darauf leisten, den Gegenstand der Betrachtung und die Problematik seiner Gegenstandskonstitution reflexiv einzuholen und damit der Relativität des Zugriffs ansichtig zu werden.¹³

Das ist deshalb der Fall, weil sich die technisch-instrumentelle Denkart nicht mehr durch das Theoretische problematisieren ließe, wenn die Dimension des Praktischen vorab neutralisiert wird und sich nicht mit dem Pragmatischen vermitteln kann. Eine solche Grundstruktur der neu sich formierenden Bildungswissenschaft könnte nur dann den Anspruch erheben, evidenzbasiert zu sein, wenn man gewiss wäre, dass das Wissenswerte tatsächlich im Technisch-Instrumentellen aufgeht, und das ist, weil es im Horizont der eigenen Denkvoraussetzungen keinen Anspruch auf Wahrheit im emphatischen Sinne erheben kann, die willkürliche Setzung, Wahrheit sei nicht mehr als Bewährung, das Pädagogische sei das, was wirkt.

Die aktuell noch vorherrschende Entwicklung hin zu einer Bildungswissenschaft lässt sich so gesehen nach wie vor mit der Kritik Heydorns an Bildungswissenschaft konfrontieren, nämlich damit, dass sie sich im Wesentlichen „als naturwissenschaftlich orientierter Positivismus begreift. Damit wird alle Qualität des Menschen auf Quantität reduziert, das menschliche Subjekt löst sich in Statistik auf“ (Heydorn 1980, S. 289). Mit Spranger lässt sich aus der Perspektive einer wissenschaftlichen Pädagogik ergänzen, dass eine positivistische Bildungswissenschaft, die das Sinnrekonstruktive ausblendete, „Verarmung und Verzicht der Wissenschaft gerade am wichtigsten Punkte“ (Spranger 1973, S. 345) darstellte. Sie führte unweigerlich zu Praxisverlust und Expertokratie (vgl. Gadamer 1976). Verfolgt man aktuelle Diskurslagen im Bildungswesen, so lässt sich eine anhaltende Fixierung auf die Entwicklung von Kontroll- und Feststellungswissen zur vermeintlich evidenzbasierten Steuerung des Bildungswesens bei gleichzeitigem Rückzug grundlagentheoretischer Fragestellungen ausmachen. So stellt Parreira do Amaral in diesem Kontext bereits eine „zunehmende Delegitimierung von reflexiven Denkformen gegenüber funktional-operativem Wissen“ (Parreira do Amaral, S. 211) fest. Was von Theorie übrigbleibt wird „begriffslos, ein Stück der Politik, aus der sie hinausführen sollte; ausgeliefert an die Macht“ (Adorno 1970, S. 146).

Folgt man der hier vorgelegten Rekonstruktion wissenschaftstheoretisch bedingter Weichenstellungen, so dürfte ein zentraler Grund für diesen

13 Kants strikte Unterscheidung zwischen *noumenon* und *phainomenon*, die er in seiner transzendenten Dialektik vornimmt, hält das Wissen um die Problematik der Gegenstandskonstitution bleibend offen. Menschliche Rationalität auf die Verstandesbegriffe, also auf formales Denken zu beschränken, lag nicht in seinem Sinne, wenn Vernunft gerade als „das Vermögen der Prinzipien“ (Kant, KrV B 356) vorgestellt wird.

Reduktionismus darin bestehen, dass die alteuropäische und auch neuzeitlich-transzendentalphilosophische Frage nach dem Ding an sich nicht bleibend offengehalten wird und damit die Differenz von empirischen und transzendentalen Ich zum Verschwinden gebracht worden ist. Mit diesem Verschwinden läuft Bildungswissenschaft Gefahr, letztlich auf eine „Psychotechnik“ (Spranger 1973, S. 342) bzw. Sozialtechnologie reduziert zu werden. Dass Bildungsprozesse letztlich nur als eine „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Benner 1995, S. 167) verstanden, niemals jedoch „unmittelbar oder direkt herbeigeführt, angestrebt, veranlasst oder erzeugt werden können“ (Benner 1995, S. 167), wird mangels der Möglichkeit, ein pädagogisches Apriori in den naturwissenschaftlich-pragmatistisch ausgerichteten Denkbahnen ausweisen zu können, nicht mehr bleibend mitvollzogen.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Pädagogik ist es von daher unabdingbar, erneut diese wissenschaftstheoretische Grundfrage zu thematisieren. Dass sich derzeit auch das Reflexionswissen im Bereich des Pädagogischen vermehrt in pragmatistischen und radikalkonstruktivistischen, aus der Biologie entlehnten Denkbahnen bewegt (vgl. Reich 2010, S. 18), verstärkt den transzendentalen Substanzschwund des Pädagogischen und unterläuft die Konstitutionsbedingungen der eigenen Grundbegriffe.¹⁴ Es steht zu befürchten, dass der hier formulierte Einwand gegenüber dieser Entwicklung mangels Anschlussfähigkeit an derzeit vorherrschende Diskurslagen ungehört verhallt bzw. als Mystik abgetan wird, weil er sich nicht als brauchbar dafür erweist, „ein rational-technisches Modell des Wissens aufzubauen“ (v. Glasersfeld 1997, S. 325).¹⁵ Rational-technisches Wissen kann jedoch, wie gezeigt wurde, dort in Irrationalität umschlagen, wo jede „Transzendierbarkeit ausgeschlossen“ (Heydorn 1980, S. 111) wird. Sie ist ausgeschlossen, wo es zum einen kein Urteilkriterium für das Pädagogische mehr gibt und wo zum anderen das Politisch-Gesellschaftliche als „verhängt“ (ebd.) erscheint, weil es nicht mehr für eine zu gestaltende Handlungspraxis sinn-

14 Die Auswirkungen dieser neuen Denkart bzw. die Abstinenz bildungstheoretischer Reflexion lassen sich letztlich nur als szientistisch beschreiben, etwa wenn Jank & Meyer mit Roth formulieren: „Die *Wirklichkeit*, in der ich lebe, ist ein Konstrukt des Gehirns“ (Jank / Meyer, S. 289). Dass das „Ich denke“ im Gefolge Kants alle meine Vorstellungen muss begleiten können (Kant, KrV B 131), ist hier zum Verschwinden gebracht und das transzendente Ich durch die abstrakt-funktionale Objektsprache „Gehirn“ ersetzt. Dass im Gefolge Wissenserwerb auf „Brauchbarkeit“ reduziert wird (ebd., S. 292), Verständigung bzw. Vermittlung unmöglich erscheint, weil Lebewesen „geschlossene Systeme“ (ebd., S. 298), eben Objekte darstellten (wie soll auch ein Gehirn mit einem anderen sprechen können?), liegt samt und sonders in der reduktiven Denkart begründet. Am Ende kann nur noch in kybernetisch gesteuerten Lernkreisläufen gelernt werden, der latent humanistische Ansatz der konstruktivistischen Didaktiker/-innen, die die Einzelnen vor dem Überformenden des Instruktiven bewahren wollen, torpediert sich somit durch die einseitig technische Objektsprache selbst.

15 Dass die Rede vom Nicht-Feststellbaren freilich in der Tat als religiöses Erbe in Sprache und Kultur gesehen werden kann, zeigt u.a. Adornos Feststellung: „Theologie redete einmal vom mystischen Namen“ (ders. 1970, S. 293). Im Mystischen verbirgt sich nach Adorno das, was er in seiner Sprache der negativen Dialektik als die vom Identitätszwang befreite Sichselbstgleichheit bezeichnet.

rekonstruktiv-kritisch erschlossen und ggf. verflüssigt wird. Das Irrationale dieser Entwicklung bestünde, wie oben dargelegt wurde, darin, dass das generierte Mittelwissen der technisch-instrumentellen Wissenschaften entgegen der eigenen ursprünglichen Intention „zum Begriff der von ihnen erforschten Gegenstände hypostasiert“ würde (Benner 1995, S. 275). Unter der Hand schлüge damit – reichlich dialektisch – „neuzeitliche Wissenschaft unweigerlich in schlechte Metaphysik“ (Benner 1995, S. 291) um, weil sie dann eben „platonisch oder aristotelisch gelehrt“ (ebd.) würde.¹⁶ Dieser Umschlag droht dort, wo die funktional-analytische Denkart empirischer Theoriebildung und Forschung für die Sache selbst gehalten wird und man sich der Relativität dieser Denkart nicht eingedenk bleibt. Konkrete Anzeichen eines solchen Umschlags können derzeit dort ausgemacht werden, wo Forschung als „evidenzbasiert“ gegenüber der Reflexionsbemühung als vermeintlich normativer Setzung bzw. Ideologie in Stellung gebracht wird (vgl. Parreira do Amaral 2010, S. 208). Der Beitrag einer sich nicht szientistisch missverstehenden wissenschaftlichen Pädagogik – auch und gerade der *Schulpädagogik* – für die sich derzeit formierende Bildungswissenschaft besteht nicht zuletzt darin, diese Problemstellung weiterhin virulent zu halten und damit die Frage nach einer pädagogischen Praxis, die nicht auf Technik und Poiesis beschränkt bleibt.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1970): *Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit*. Frankfurt/Main.
- Amos, Karin (Hrsg.) (2010): *International Educational Governance. International Perspectives on Education and Society*. Vol. 12. Bingley, UK.
- Apel, Karl-Otto (1973): *Wissenschaft als Emanzipation? Eine kritische Würdigung der Wissenschaftskonzeption der „Kritischen Theorie“*. In: Ders. *Transformation der Philosophie*. Bd. 2. Frankfurt/Main, S. 128-154.
- Aristoteles (1972): *Nikomachische Ethik. Auf der Grundlage der Übersetzung von Eugen Rolfes* herausgegeben von Günther Bien. 3. Aufl. Hamburg (= EN).
- Aristoteles (1978/1980): *Metaphysik*. Übersetzt von Hermann Bonitz. Hamburg (= Met).
- Aristoteles (1990): *Politik*. Übersetzt und mit erklärenden Anmerkungen versehen von Eugen Rolfes. 4. Aufl. Hamburg (= Pol).
- Arnold, Rolf (2009): *Die administrative Konstruktion der Bildungswissenschaften. Oder: Über die Traditionsvergessenheit opportunistischer Pädagogik*. In: *PÄD-Forum: Unterrichten Erziehen* 3/2009, S. 125-126.
- Benner, Dietrich (1993): *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. 2. Aufl. Weinheim/München.

16 Heydorn problematisiert in diesem Zusammenhang im Rückgriff auf Hegel'sche Denkformen, dass dort, wo im naturwissenschaftlichen Denken der Widerspruch von Wesen und Erscheinung zum Verschwinden gebracht wird, die Absolutsetzung der Erscheinung, also des Empirischen, die Folge sei. Die Erscheinung werde nämlich „ihrer geschichtlichen Bedingung“ (Heydorn 1980, S. 289) entzogen. Das Festgestellte, das Positive wird zum Gültigen erklärt, das Empirische wird normativ, es erscheint als „Verhängnis“ (ebd.), nicht als Resultat positivistischen Denkens.

- Benner, Dietrich (1995): Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Bd 2. Weinheim/München.
- Benner, Dietrich (2010): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 6., überarbeitete Aufl. Weinheim/München.
- Bien, Günther (1989): Artikel: Praxis, praktisch. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 7. Darmstadt, Sp. 1277-1287.
- Brezinka, Wolfgang (1978): Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München/Basel.
- Dewey, John (1989): Die Erneuerung der Philosophie. Hamburg.
- Foucault, Michel (1994): Warum ich Macht untersuche: Die Frage des Subjekts. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim, S. 243-261.
- Foucault, Michel (2004): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Frankfurt/Main.
- Frost, Ursula (2010): Bildung bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 86. Jg, S. 312-322.
- Gadamer, Hans-Georg (1976): Was ist Praxis? Die Bedingungen gesellschaftlicher Vernunft. In: Ders.: Vernunft im Zeitalter der Wissenschaft. Aufsätze. Frankfurt/Main, S. 54-77.
- Glaserfeld, Ernst v. (1997): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt/Main.
- Gruschka, Andreas (1988/2004): Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie. aktualisierte und vollst. durchges. Aufl. Wetzlar.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970): Grundlinien der Philosophie des Rechts. Werkausgabe. Bd. 7. Frankfurt/Main.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1961): Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. Stuttgart.
- Helsper, Werner (2000): Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären Lehrerbildung. In: Beck, Christian et al. (Hrsg.): Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen, S. 29-50.
- Herbart, Johann Friedrich (1806/1982a): Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Ders.: Pädagogische Schriften. Zweiter Band. Stuttgart.
- Herbart, Johann Friedrich (1802/1982b): Die erste Vorlesung. In: Ders.: Pädagogische Schriften. Erster Band. Stuttgart.
- Herbart, Johann Friedrich (1835/1982c): Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: Ders.: Pädagogische Schriften. Dritter Band. 2. Aufl. Stuttgart.
- Herbart, Johann Friedrich (1808/1989): Allgemeine Praktische Philosophie. In: Ders.: Sämtliche Werke. Bd 2. Aalen, S. 329-354.
- Hericks, Uwe/Kunze, Ingrid/Meyer, Meinert A. (2008): Forschung zu Didaktik und Curriculum. In: Helsper, Werner/ Böhme, Jeanette. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchges. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 747-778.
- Herzog, Walter (2005): Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. In: Zeitschrift für Pädagogik 51. Jg., S. 252-258.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): Ungleichheit für alle. Frankfurt/Main.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1969): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt/Main.
- Horkheimer, Max (1985): Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Aus den Vorträgen und Aufzeichnungen seit Kriegsende. Hrsg. v. Alfred Schmidt. Frankfurt/Main.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2009): Konstruktivistische Didaktik. Zehnte Lektion. In: Dies.: Didaktische Modelle. 9. Aufl. Berlin, S. 286-303.

- Kant, Immanuel (1956): Kritik der reinen Vernunft (KrV). Werkausgabe. Bd. III. Frankfurt/Main.
- König, Gert (1998): Artikel: Theorie. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 10. Darmstadt, Sp. 1128-1146.
- Litt, Theodor (1959): Naturwissenschaft und Menschenbildung. 3., verb. Aufl. Heidelberg.
- Lyotard, Jean-Francois. (2006). Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien.
- Nohl, Herman (1947): Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde. 3., vermehrte Aufl. Frankfurt/Main.
- Oelkers, Jürgen (1991): Hermeneutik oder Kulturpädagogik. Zur Bilanzierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Hoffmann, Dietrich (Hrsg.): Bilanz der Paradigmen-diskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Weinheim, S. 31-47.
- Oelkers, Jürgen (1990): Ist säkulare Pädagogik möglich? In: Der Evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. 1/1990, S. 23-31.
- Parreira do Amaral, Marcelo (2001): Educational Governance und Regimetheorie. Die Emergenz eines Internationalen Bildungsregimes. In: Amos, Karin/Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (Hrsg.): Öffentliche Erziehung revisited. Wiesbaden, S. 195-222.
- Platon (2000): Der Staat. Politeia. Griechisch-Deutsch. Übersetzt von Rüdiger Rufener. Düsseldorf/Zürich.
- Platon (2000): Symposium. Griechisch-Deutsch. Übersetzt und hrsg. v. Barbara Zehn-pfen-nig. Hamburg (= Sym)
- Pongratz, Ludwig A. (1989): Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule. Weinheim.
- Prondczynsky, Andreas von (2009): Bildungstheorie – Bildungskritik – Bildungsforschung. Zum Wandel der Bildungssemantik. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn, S. 15-33.
- Reich, Kersten (2010): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen der interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim/Basel.
- Rousseau, Jean-Jacques (1765): Discours sur l'origine et les fondements de l'inegalité parmi les hommes. Amsterdam.
- Roth, Heinrich (1967): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt/Main, S. 179-191.
- Schäfer, Alfred (1996): Autonomie – zwischen Illusion und Zumutung. In: Vierteljahrs-schrift für wissenschaftliche Pädagogik. 72. Jg., S. 175-189.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1826/1983): Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Ders.: Pädagogische Schriften I. Frankfurt/Main / Berlin/ Wien.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1974): Dialektische Pädagogik. Vom Bezug der Erzie-hungswissenschaft zur Praxis. München.
- Spranger, Eduard (1966): Lebensformen. 9., unv. Aufl. Tübingen.
- Spranger, Eduard (1952/1980): Die Einheit der Wissenschaft. In: Ders.: Gesammelte Schriften VI. Tübingen, S. 43-73.
- Spranger, Eduard (1953/1973): Ist Pädagogik eine Wissenschaft? In: Ders.: Gesammelte Schriften II. Heidelberg.
- Terhart, Ewald (2012): „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff. In: Zeitschrift für Pädagogik. 58. Jg., S. 22-39.
- Treml, Alfred K. (2000): Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Per-spektiven der Erziehung. Stuttgart/ Berlin/ Köln.
- Treml, Alfred K. (2004): Evolutionäre Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart.
- Tillich, Paul (1965/1990): How has Science Changed Man's View of Himself? In: Ders.: Main Works. Vol. 2. Berlin/New York, S. 373-377.
- Waibl, Elmar/Rainer, Franz Josef (2007): Basiswissen Philosophie in 1000 Fragen und Antworten. Wien.