

Oelkers, Jürgen

Pädagogischer Geist und erzieherisches Handeln. Handlungstheoretische Implikationen der "Geisteswissenschaftlichen Pädagogik"

Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 5, S. 739-767



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Pädagogischer Geist und erzieherisches Handeln. Handlungstheoretische Implikationen der "Geisteswissenschaftlichen Pädagogik" - In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 5, S. 739-767 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141765 - DOI: 10.25656/01:14176

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141765>

<https://doi.org/10.25656/01:14176>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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 27 – Heft 5 – Oktober 1981

I. Thema: Jugend und Beruf

- WALTER R. HEINZ/
HELGA KRÜGER Berufsfindung unter dem Diktat des Arbeitsmarkts. Zur Entstehung weiblicher Normalbiographien 661
- HELGA BILDEN/
ANGELIKA DIEZINGER/
REGINE MARQUARDT/
KERSTIN DAHLKE Arbeitslose junge Mädchen. Berufseinstieg, Familiensituation und Beziehungen zu Gleichaltrigen 677
- DIETHELM JUNGKUNZ Defizite in der Studien- und Berufswahlvorbereitung von Gymnasiasten 697
- HANS RUDOLF LEU/
EVA-MARIA OTTO Ausbildung und Auszubildende aus der Sicht von Berufsschullehrern und Ausbildern 711
- WOLFGANG LEMPERT Moralische Sozialisation durch den „heimlichen Lehrplan“ des Betriebs 723

II. Thema: Theorie- und Methodenprobleme der Pädagogik

- JÜRGEN OELKERS Pädagogischer Geist und erzieherisches Handeln. Handlungstheoretische Implikationen der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ 739
- EWALD TERHART Intuition – Interpretation – Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen 769
- PETER FAUSER/
FRIEDRICH SCHWEITZER Pädagogische Vernunft als Systemrationalisierung. Eine Auseinandersetzung mit dem Buch von N. LUHMANN und K.-E. SCHORR 795

III. Besprechungen

- JÜRGEN OELKERS Friedhelm Brüggem: Strukturen pädagogischer Handlungstheorie 811

| | |
|-----------------------------------|---|
| WERNER S. NICKLIS | Eduard Spranger: Grundlagen der Geisteswissenschaften 814 |
| MARTIN KIPP | Ulrike Büchner: Der Gewerbelehrer und die industrielle Arbeit 818 |
| HEINZ STÜBIG | James Swift: Die britischen middle schools im internationalen Vergleich 821 |
| Pädagogische Neuerscheinungen 825 | |

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Dr. Helga Bilden, Institut für Psychologie/Sozialpsychologie, Kaulbachstraße 93, 8000 München 40; Kerstin Dahlke, Institut für Psychologie/Sozialpsychologie, Kaulbachstraße 93, 8000 München 40; Angelika Diezinger, Institut für Psychologie/Sozialpsychologie, Kaulbachstraße 93, 8000 München 40; Peter Fauser, Schmiedgasse 12, 7904 Erbach 1; Prof. Dr. Walter R. Heinz, Humboldtstr. 91, 2800 Bremen; Dr. Diethelm Jungkunz, Pestalozzistraße 22, 3300 Braunschweig; Dr. Martin Kipp, Klewergarten 10, 3000 Hannover 91; Prof. Dr. Helga Krüger, Riensberger Straße 28b, 2800 Bremen; Prof. Dr. Wolfgang Lempert, MPI für Bildungsforschung, Leutzeallee 94, 1000 Berlin 33; Hans-Rudolf Leu, Hyazinthenstraße 17, 8000 München 45; Regine Marquardt, Institut für Psychologie/Sozialpsychologie, Kaulbachstraße 93, 8000 München 40; Prof. Dr. Werner S. Nicklis, Kopernikusring 52, 8580 Bayreuth-Meyernberg; Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Hinrich-Wilhelm-Kopf-Straße 4, 2120 Lüneburg; Eva-Maria Otto, Franz-Schubert-Straße 13, 8025 Unterhaching; Friedrich Schweitzer, Beurenstr. 28, 7311 Owen/Teck; Dr. Heinz Stübig, Ernst-Giller-Straße 5, 3550 Marburg; Dr. Ewald Terhart, Edith-Stein-Straße 1, 4400 Münster.

Diese Ausgabe enthält eine Beilage des Beltz-Verlages (Weinheim).

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165 f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Pädagogischer Geist und erzieherisches Handeln

Handlungstheoretische Implikationen der „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“

Das neuerliche Interesse an dem Theorienverbund ‚geisteswissenschaftliche Pädagogik‘¹ ist noch überwiegend wissenschaftstheoretisch und ideologiekritisch bestimmt. Die jüngeren Arbeiten diskutieren das heterogene Wissenschaftsverständnis innerhalb der geisteswissenschaftlichen Richtungen (HUSCHKE-RHEIN 1979; hierzu: OELKERS 1981 a), den Sinn der Wendung zum ‚Leben‘ und seine möglichen ideologischen Implikationen (THIERSCH 1978), die Einflußstellen der ‚Kritischen Theorie‘ in der Spätentwicklung dieser Richtung (GASSEN 1978), das leitende historische Konzept der ‚Deutschen Bewegung‘ (FINCKH 1977), einzelne Autoren unter diversen Gesichtspunkten (LUTTRINGER [1980] über NOHL; KLAFKI [1980] über LITT; LÖFFELHOLZ [1977] über SPRANGER; hierzu auch die verschiedenen Artikel in SCHEUERL 1980). Kaum eine Arbeit behandelt aber die zentrale Behauptung, daß die Pädagogik Theorie eines *Handelns*, also des *pädagogischen Handelns*, sein solle und sich von dorthier zu begreifen habe. Diese Vorstellung ist den meisten pädagogischen Theorien eigen, aber als Selbstverständlichkeit und nicht als entfaltetes Konzept. Bei Licht besehen, ist LITTS Forderung höchst unklar, daß die Pädagogik „immer wieder danach streben [muß], Theorie eines Handelns zu werden“ (LITT 1967, S.88). WILHELM FLITNER hat für dieses Postulat schon früh die Formel „handelndes Denken“ gefunden (FLITNER 1931, S 50), der Zusammenhang aber zwischen pädagogischem *Denken* und pädagogischem *Handeln* blieb gerade in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eigentümlich unbestimmt. Eine Theorie des ‚pädagogischen Handelns‘, die diesen Namen verdiente, hat die geisteswissenschaftliche Pädagogik an keiner Stelle entwickelt². Dennoch wird eine pädagogische Handlungstheorie gerade auch von den fragmentarischen Vorgaben der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ausgehen müssen, die noch direkt (und nicht, wie die neuere Erziehungswissenschaft, theoriegefiltert) auf den Handlungsbereich reflektierte.

* Eine frühere Version dieses Beitrags lag dem 3. Treffen der Arbeitsgemeinschaft ‚Wissenschaftsgeschichte – Wissenschaftstheorie‘ der DGfE am 23.–25. Februar 1981 in Hagen vor.

1 Die Einheit der ‚geisteswissenschaftlichen Pädagogik‘ ist umstritten, so daß sich fragt, ob dieser Begriff überhaupt verwendet werden sollte. Hierbei ist zu beachten, daß die fehlende Einheitlichkeit nicht unbedingt darauf schließen läßt, daß keine übereinstimmenden Gedanken vertreten oder zumindest identische Probleme verfolgt werden sind. Die Forschungslage erlaubt es freilich nicht, den Begriff ‚geisteswissenschaftliche Pädagogik‘ in anderer als umgangssprachlicher Bedeutung zu verwenden.

2 Man könnte dies so interpretieren, als erfolge diese Unbestimmtheit zu Recht, weil ‚das Handeln selbst‘ gar nicht bestimmbar ist. ‚Handeln‘ wäre die jeweils situativ flüchtige Realisierung von Intentionen. Strukturell wären demgegenüber allein die gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen dieses Handelns. Eine solche Auffassung widerspricht aber nicht nur den neueren handlungstheoretischen Forschungen, sondern auch der geisteswissenschaftlichen Tradition selbst, die ja von der ‚Erziehungswirklichkeit‘ ausgehen wollte. ‚Erziehungswirklichkeit‘ war jedoch keine soziologisch-psychologische Bestimmung, sondern ein genuines Handlungsgeschehen.

Ziel der nachstehenden Analyse ist also die Beantwortung der Frage, welche handlungstheoretischen Implikate die geisteswissenschaftliche Pädagogik entwickelt hat und in welchem Verhältnis sie zum allgemeinen Programm einer Theorie pädagogischen Handelns stehen. Dabei wird ein Begriff von ‚Handlungstheorie‘ verwendet, der nicht Handlungsorientierung und auch nicht Handlungsforschung meint, also weder auf eine Ethik noch auf eine Theorie-Praxis-Vermittlung oder Aufklärung der Praxis abhebt. Es geht vielmehr um die strukturelle Deskription jener besonderen Gruppe von Handlungen, die man als ‚pädagogische‘ charakterisiert, also um die Theorie dessen, was die pädagogische Tradition als die Einheit von ‚Erziehung‘ und ‚Unterricht‘ bezeichnet hat. ‚Erziehung‘ und ‚Unterricht‘ sind freilich keine ‚Kräfte‘, die Wirkungen erzielen, Tendenzen verursachen oder Produkte hervorbringen, sondern wenn, dann allenfalls Begriffe für spezielle Handlungsklassen, die von anderen Klassen signifikant unterschieden werden können. Dieser Gesichtspunkt leitet die nachstehenden Überlegungen. Sie versuchen zunächst, plausibel zu machen, aus welchen Gründen eine Theorie pädagogischen Handelns *nicht* das zentrale Thema der geisteswissenschaftlichen Pädagogik war oder werden konnte (1); im Anschluß daran werden einige zentrale Probleme und Konflikte der (pädagogischen) Handlungstheorie untersucht, die den Ansatz und die besonderen Schwierigkeiten verdeutlichen können, mit denen es eine heutige handlungstheoretische Reflexion zu tun hat (2); abschließend werden einige der handlungstheoretischen Fragmente diskutiert, die die geisteswissenschaftliche Pädagogik vorgelegt, aber nicht sehr weit entfaltet hat (3).

1. Zentrale Themen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik: ‚Geist‘, ‚geistige Bildung‘ und ‚pädagogisches Ethos‘

Der wesentliche Grundbegriff und das zentrale Thema der ‚geisteswissenschaftlichen Pädagogik‘ ist der *Geist*. Von den unterschiedlichen Theorien des subjektiven und des objektiven Geistes aus werden die leitenden Annahmen des ‚Verstehens‘, des ‚Lebens‘ und der ‚Kultur‘, der ‚Geisteswissenschaften‘, der ‚Erziehung‘ und der ‚Besinnung‘ der Handelnden entworfen und begriffen. W. FLITNER etwa äußerte 1928 die Überzeugung, „daß die gute Erziehung nicht das Zauberstück gewandter Virtuosen der Erziehungstechnik ist und daß nicht die Erzieher den Menschen formen, sondern der Geist“³. Die Erziehung, so heißt es in der *Theorie des pädagogischen Weges*, ist „an die Präsenz des wahren Geistes innerhalb eines traditionell ausgeprägten gebunden“ (FLITNER 1950, S. 50). Von ‚Geistesbildung‘ aber, wie immer sie verstanden wird, läßt sich nicht sprechen ohne allgemeine Theorie des Geistes, die freilich nachidealistisch konzipiert werden sollte.

3 Den Begriff des Geistes habe man dabei „in seiner doppelten Bedeutung zu nehmen: es ist gemeint der objektive Geist, der sich in den Lebensformen, Sitten und Personen niedergeschlagen hat, und es ist gemeint der Geist als Idee, der in jenem objektiven Geist wirksam ist ... Das geformte geistige Leben des Volkes ist die eigentliche erzieherische Kraft, der Erzieher mischt sich in die Auseinandersetzung zwischen diesem Geiste im Volk und der bildsamen, erlebnis- und formungsgierigen Jugend drein. Er sucht günstige Situationen dieser Auseinandersetzung zu schaffen und die Ungunst der natürlichen Lage zu überwinden durch sein Eingreifen“ (FLITNER 1928, S. 66).

Versuche zu einer nachhegelschen *Philosophie des Geistes* (WOLFF 1927) haben verschiedene Autoren der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vorgelegt. Sie haben einen gemeinsamen Ausgangspunkt, nämlich DILTHEYS Theorie des objektiven Geistes in Rahmen seiner Kritik der historischen Vernunft. Dieser Ausgangspunkt konstituierte das Problem, nicht etwa eine einheitliche Schule. Andererseits sind SPRANGERS Unterscheidung von objektivem und normativem Geist, LITTS Stufentheorie des Geistes, NOHLS Theorie der Geistesbildung, FLITNERS Geschichte der geistigen Lebensformen Europas nur von der DILTHEYSchen Zurückweisung der HEGELSchen Geschichtsmetaphysik her verständlich. DILTHEYS empirisch verstandene Umkehrung, daß nicht der objektive Geist der Geschichte, sondern die Geschichte den objektiven Geist ‚regiert‘ oder ‚hervorbringt‘, bestimmte zumindest die Problemdefinition dieser Versuche. Ihr entscheidendes Problem wurde das Verhältnis von ‚Geschichte‘ und ‚Geist‘, das weder idealistisch noch relativistisch bestimmt werden sollte. Im Rahmen dieser Bemühungen ist auch die Konstituierung einer ‚neuen Pädagogik‘ (FLITNER 1928, S. 57 ff.) verstanden worden, und zwar sowohl theoretisch als auch methodisch.

Dieser neue „Anstoß zum Selbstverständnis der Pädagogik als einer Geisteswissenschaft“ (WENIGER 1952, S. 146) ist freilich nicht primär im Sinne der Konstituierung einer Theorie-Praxis-Disziplin erfolgt (ebd.) und auch nicht im Sinne einer Pädagogik als reiner Geisteswissenschaft (OELKERS 1979, S. 202 ff.). Vielmehr kann der Rückgang „auf das einheitliche Ganze der Erziehungswirklichkeit als auf denjenigen Boden, auf dem vor aller Theorie der Prozeß der Erziehung immer schon wirklich geschieht“ (O. F. BOLLNOW: Einleitung zu W. DILTHEY: Gesammelte Schriften, Bd. IX, S. VI), nur von der Theorie der geistigen Bildung und damit der Theorie des objektiven und subjektiven Geistes richtig eingeschätzt werden. ‚Erziehungswirklichkeit‘ war nicht etwa das soziologische oder psychologische Konstrukt der Handlungspraxis, sondern sollte diese selbst sein, freilich bildungstheoretisch herausgefordert. Wenn überhaupt, dann zieht die geisteswissenschaftliche Pädagogik von dorthier die Verbindungslinie ihrer vielfältigen Konzeptionen, unter der Voraussetzung einer wiederum vielfältigen Theorie des Geistes und der geistigen Bildung.

Das neue „Selbstverständnis“ (WENIGER 1952, S. 141 ff.) der Pädagogik ist gegen zwei Vorläufer und Gegner formuliert worden, die HERBART-Schule einerseits, die NATORP-sche Sozialpädagogik (im weiteren die ‚normative‘ Erziehungstheorie) andererseits. Beide Ansätze waren kategorial durchgeformt, bemühten sich um theoretische Systematik und erreichten, wenngleich in popularisierter Form, eine beträchtliche praktische Wirksamkeit. Beide sind jedoch unter den Voraussetzungen des Idealismus entwickelt worden⁴, die in die Kritik des ‚historischen Bewußtseins‘ (NOHL 1979) gerieten und zumindest ethisch und psychologisch (nicht: logisch)⁵ verworfen wurden. Eine nichtidealistische Theorie des Geistes konnte dann aber nur noch unter der Voraussetzung der Geschichte konzipiert werden. NOHL hat in seiner Jenaer Habilitationsrede ausgeführt, daß die Konsequenz dieses Schritts nur dann nicht ‚Relativismus‘ sein müsse⁶, wenn die

4 HERBARTS ‚Realismus‘ entstand in der Auseinandersetzung mit KANT; NATORPS Kritik an HERBART war kantisch gerichtet, wie sich vor allem in der Kritik an HERBARTS ästhetischer Fundierung der Ethik zeigte; in beiden Ansätzen fehlt notgedrungen der Reflex auf das historische Bewußtsein.

5 Gewiß schloß sich DILTHEYS Kritik der historischen Vernunft (programmatisch schon in: *Der junge Dilthey*, S. 80 ff., 120 ff.) an die kantischen Vernunftkritiken an, aber doch unter gänzlich veränderten Voraussetzungen.

6 Dabei bedingt der historische Relativismus in aller Regel den ethischen Relativismus, wobei zeitgenössische Kritiken so gut wie nicht zur Kenntnis genommen werden (etwa: SPIEGELBERG 1935; WENTSCHER 1941; THYSSEN 1947).

Geschichte als ‚Material‘ und nicht länger als Selbstzweck angesehen werde (NOHL 1979, S. 15). Das Verständnis der Geschichte ist, so NOHL an dieser Stelle, nur aus ihr selbst heraus möglich, nur dann, wenn das erkennende sich als historisches Subjekt begreift. Die Konsequenz ist, daß die geisteswissenschaftliche Erkenntnis nur auf der Grundlage einer historischen Strukturtheorie des Geistes und des geistigen Lebens sinnvoll betrieben werden kann (ebd., S. 17ff.). Sofern die Pädagogik eine wie immer besondere, so doch ‚Geisteswissenschaft‘ sein soll, gilt diese Voraussetzung auch für sie.

Wie wenig einheitlich selbst in dieser grundlegenden Problematik das geisteswissenschaftliche Denken in der Pädagogik gewesen ist, zeigt der Vergleich mit LITTS zentraler Studie über *Das Allgemeine im Aufbau der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis*. LITT insistiert hier darauf, daß die Geisteswissenschaften ein *apriorisches* und nicht etwa nur ein historisch-relatives Fundament haben müssen, wenn sie sich wissenschaftstheoretisch konstituieren wollen. Diese These richtet sich in gewisser Weise gegen DILTHEY: Das Apriori der Geisteswissenschaften ist Metaphysik, nicht selbst noch Geisteswissenschaft (LITT 1959, S. 36f., 46). Wenn freilich das historische Bewußtsein und also die Lehre DILTHEYS zum Tragen kommen soll, kann es sich nicht einfach um eine Adaptation der HEGELSchen Dialektik des Geistes handeln. LITT hat HEGELS Theorie des „Werdens des Geistes“ (LITT 1961, S. 27ff.) für seine Theorie der Selbstreflexion (LITT 1948, S. 214ff.) verwendet, die als Voraussetzung der Stufentheorie der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis (LITT 1959, S. 46ff., 48) intendiert war. Er hat zugleich die HEGELSche Vermengung von ‚Logik und Realphilosophie‘ einer scharfen Kritik unterzogen (LITT 1961, S. 238ff.) und HEGELS dialektische Lehre vom ‚Begriff‘ als „Grundlegung der geisteswissenschaftlichen Logik“ bezeichnet (ebd., S. 283). Diese Lehre ist nämlich in der Lage, einen bestimmten Inhalt „auf gewisse Grundlinien“ zurückzuführen, „die für die nachkommende empirische Forschung die Geltung eines Apriori beanspruchen dürfen“ (ebd., S. 284).

LITTS ‚Metaphysik‘ ist wissenschaftstheoretisch gedacht, es muß ein Apriori der Geisteswissenschaften, ja überhaupt der Wissenschaften geben, das sich nicht aus dem Gang dieser Wissenschaften ergibt, sondern die Bedingung ihrer Erkenntnis ist. Seine späte „Uminterpretation“ HEGELS (ebd.) läßt sich als Versuch deuten, das Apriori der Selbstreflexion des Geistes zu bestimmen, der durch die Wissenschaften (‚Sachbemeisterung‘) zu sich selbst kommt (‚Selbstbesinnung‘) (LITT 1948, S. 232–255; knapp auch LITT 1953). Apriorisch ist dabei die Bewegung des Geistes selbst, sein „Aufstieg“, wie LITT den dialektischen Topos der Bewegung kennzeichnete. „Was hier mit dem Worte ‚Aufstieg‘ gemeint ist, das ist nicht eine Bewegung, die über bereits vorhandene Stufen hingeht. Es ist eine Bewegung, die durch ihren Vollzug die Stufen als die Stationen ihres Weges überhaupt erst hervorbringt“ (LITT 1901, S. 285). LITTS dialektische Logik dient als „Stufenbau“ der Selbstreflexion der Wissenschaften, nicht aber dem Hervorbringen des wissenschaftlichen Wissens selbst (ebd., S. 287).

Der Rückgriff auf HEGEL ersetzt nicht die frühe soziologisch-phänomenologische Kulturtheorie (*Individuum und Gemeinschaft*, 3. Aufl. 1926), sondern fragt dahinter zurück nach einer Ordnung der Wissenschaften, die – so die ausgeführte Wissenschaftstheorie in *Denken und Sein* (LITT 1948a) – als gestufter Prozeß erscheint, dessen Apriori in der Dialektik der Selbstreflexion des Geistes zu sehen ist (zusammenfassend: LITT 1948a, S. 120). „Die letztlich maßgebende ist die Wissenschaft vom Geist. Sie überschaut den *ganzen* Weg und mit ihm das Verhältnis der Disziplinen“ (ebd.)⁷.

Ob und inwieweit diese Lösung den Herausforderungen durch das historische Bewußtsein angemessen ist, kann an dieser Stelle nicht abschließend erörtert werden. LITT erkennt jedenfalls deutlich, daß die Theorie des Geistes nicht einfach als Summe aus den verschiedenen Geisteswissenschaften gezogen werden kann, sondern für deren Forschun-

7 Auffällig ist dabei, daß in der allgemeinen wissenschaftstheoretischen Systematik für die ‚Pädagogik‘ kein Platz ist und sie infolgedessen auch keine Berücksichtigung findet. Sie ist weder ‚mathematische Naturwissenschaft‘, noch ‚Lebenswissenschaft‘, noch ‚Seelenwissenschaft‘, noch ‚Wissenschaft vom Geist‘ (LITT 1948a).

gen vorausgesetzt werden muß. Offen bleibt, welchen Status dieses ‚Apriori‘ beansprucht: metaphysischen oder strukturtheoretischen⁸. Für die Konstitutionsprobleme und die Themen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist in beiden Fällen von großer Bedeutung, daß die Theorie des Geistes (a) auf das Problem des historischen Relativismus reagiert, (b) gegenüber den Annahmen schrankenloser Diskontinuität die Vorstellung historischer Kontinuität ins Spiel bringt, die (c) nicht gesellschaftlicher, sondern geistiger Natur ist. Bei allem Wandel auch im Begreifen der Welt erscheint doch die Einheit des Geistes als das Identische in der Geschichte, das nicht selbst historisch relativ sein kann. Die Theorie des Geistes ist ja selbst eine Leistung des Geistes, sie wendet sich nur auf sich selbst, d. h. ist Selbstreflexion. Dies war nun entweder als Metaphysik oder als Strukturtheorie möglich, wobei im Rahmen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik beide Lösungen erwogen und konkretisiert wurden. Beide Lösungen können aber als Abwehr auf den historischen Relativismus begriffen werden, der jegliche Annahme des Identischen in der Geschichte verbietet.

SPRANGERS *Lebensformen* beanspruchen ein Apriori für „das Grundgerüst des Geistes“ (SPRANGER 1966, S. 6), wobei zwischen ‚objektivem‘ und ‚normativem‘ Geist unterschieden wird (ebd., S. 16f.). Der ‚objektive Geist‘ ist der „historisch gegebene, von einzelnen unabhängige Kulturbestand mit seinem echten Wertgehalt und seinen Wertwiderigkeiten“; der ‚normative Geist‘ ist der objektive Geist „im kritischen Sinne“, also „Kulturidee“ (ebd., S. 381). An anderer Stelle: Wir unterscheiden den „objektiven Geist als historisch-gesellschaftliche Wirklichkeit und den normativen Geist als darauf aufgebaute ideale Forderung“ (SPRANGER 1963, S. 27). Erziehung als „Kulturtätigkeit“ ist dann vorzustellen als Initiation zum normativen durch den objektiven Geist. In der berühmten Definition SPRANGERS: „Erziehung ist diejenige Kulturtätigkeit, die auf persönliche Wesensformung sich entwickelnder Subjekte⁹ gerichtet ist. Sie erfolgt an den echt wertvollen Gehalten des gegebenen objektiven Geistes, hat aber zum letzten Ziel die Entbindung des autonomen normativen Geistes (eines sittlich-idealen Kulturwillens) im Subjekt. Und es versteht sich von selbst, daß diese Überlegenheit über die gegebene Kultur nur durch Anknüpfung an ein ideales Wertsystem ... erreicht werden kann: ohne Klassisches gibt es keine Erziehung“ (SPRANGER 1966, S. 382)¹⁰.

Auch hier ist die Voraussetzung das Relativismusproblem (HUSCHKE-RHEIN 1979, S. 355ff.; OELKERS 1975, S. 207–228): Eine Strukturtheorie des Geistes ist dem geschichtlichen Wandel nicht ausgesetzt, der umgekehrt nur unter ihrer Voraussetzung begriffen werden kann. NOHLS ‚allgemeingültige Theorie der Bildung‘ beruht auf dem gleichen Gedanken, obwohl zunächst der historische Relativismus vollendet scheint, wenn die „Tatsachen der Erziehungswirklichkeit“ als „der wahre Ausgangspunkt für eine allgemeingültige Theorie der Bildung“ bezeichnet werden. Freilich versteht NOHL darunter

8 LITTS Lösung geht in Richtung auf eine Metaphysik des Geistes, NOHLS Lösung legt eine Strukturtheorie des Geistes nahe. Im ersten Fall kann die Geschichte den Geist nicht tangieren, weil sie durch ihn begriffen wird, womit freilich keine imperialen Ansprüche einer Regierung der Geschichte durch den Geist verbunden sind. Im zweiten Fall ist der Geist das strukturelle Ergebnis der materiellen Geschichte, ohne andererseits mit jedem geschichtlichen Wandel selbst substantiell anders zu werden. Die geronnenen Strukturen des Geistes sind so zwar geschichtlich geworden, aber nicht deswegen auch dauernd veränderlich.

9 WENIGER hat den Konnex von ‚Bildung‘ und ‚Persönlichkeit‘ gegen SPRANGER kritisiert, und zwar mit Hilfe der frühen Theorie der ‚Gestaltungen der Persönlichkeit‘ GEORG MISCHS (WENIGER 1952, S. 123–140; MISCH 1911).

10 Das Klassische ist dabei nicht zufällig betont, denn mit einer Theorie des Klassischen entgeht man dem Relativismus der Lehrpläne und des Curriculums (vgl. FLITNER 1928, S. 98ff.; „Historismus ... ist kein Bildungsprinzip“ [S. 99]).

nicht die relativen Tatsachen der relativen empirischen Forschung. Eine „allgemeingültige Theorie der Bildung“, die „für alle Zeiten und alle Völker gilt“, ist nur möglich als historische Strukturtheorie. Sie zeigt „nur die in sich variable Struktur des Erziehungslebens [auf], aus der sich dann alle ihre geschichtlichen Formen verständlich machen und herleiten lassen“ (NOHL 1970, S. 120f.). Die Struktur des pädagogischen Lebens ist „immer dieselbe und kann es sein, weil sie ... eine polare ist“ (ebd., S. 220).

Nur scheinbar regiert hier der Lebensbegriff die Theorie. Ausdrücklich bringt NOHL gegen die existenzphilosophischen ‚Steigerungen‘ der Lebensphilosophie DILTHEYS das „strenge Ethos“ des philosophischen Erkennens zur Geltung, das die „Notwendigkeit objektiver Wahrheit“ fordert, wengleich es sich nicht von dem „geschichtlichen Wirkungszusammenhang“ trennen kann, „in dem es schöpferisch mitarbeitet“ (NOHL 1948, S. 72). Das „eigentümliche Wesen“ des philosophischen Denkens besteht gerade darin, sich auf die „geistige Notwendigkeit“ des „subjektiven Daseins ... zu besinnen, d. h. zu ihrer begrifflichen Bestimmung zu kommen innerhalb der theoretischen Einheit des Geistes“ (ebd., S. 70). Zumindest das Begreifen des ‚Lebens‘ ist also geistiger Natur, nicht auch noch bloß ‚Leben‘. Aber auch ‚Leben‘ selbst ist wesentlich, wengleich nicht ausschließlich, geistiges Leben. „Unser höheres Leben“, so NOHL in *Charakter und Schicksal*, „ist weithin das Ergebnis von Synthesen solcher Gegensätze, in denen wir uns geistig binden“ (NOHL 1970a, S. 80)¹¹.

Das ‚höhere‘ ist das ‚gebildete‘ Leben, im Lebensstil vereinheitlicht, also von einer geistigen Einheit her begriffen und gestaltet. Die ‚theoretische Einheit des Geistes‘ ist aber nicht bloß bildungstheoretisch, sondern zunächst einmal strukturtheoretisch bestimmt. NOHL hat an verschiedenen Stellen die Weltanschauungstypologie DILTHEYS verarbeitet, um ‚typische‘ Formen des Geistes bestimmen zu können. Die ‚typische‘ oder ‚typisierende‘ Erkenntnis war ja für DILTHEY das Gemeinsame zwischen Wissenschaft und Kunst, sofern es um die Erfassung der Individuation zu tun ist (Gesammelte Schriften, Bd. V, S. 279ff.). Typische Grundformen kehren im „Spiel der Variation“ des geistigen Lebens immer wieder (ebd., S. 270), der Typus ist also nicht etwa nur eine Erkenntnistheorie, sondern Prinzip der Individuation selbst (ebd.). In diesem Sinne hat NOHL seine Theorie typischer Kunststile verstanden, aber auch seine Theorie des ‚Geistes‘, der ‚Gesinnung‘ oder des ‚Ethos‘ verschiedener „Lebensgebiete“, „Lebensverhältnisse“ oder „Berufe“. Die Hauptthese zur Bildungstheorie, daß nämlich „Bildung ... die innere Form des geistigen Lebens“ sei, wird wie folgt erläutert: Bildung hat zwei hauptsächliche Komponenten, nämlich ‚Geist‘ und ‚Haltung‘. „Gebildet ist derjenige auf einem Gebiet oder in einer Gemeinschaft, der den Geist dieses Gebietes, dieser Gemeinschaft besitzt und aus ihm heraus sein Leben formt ...¹². Die Form verlangt den Geist als innerlichen Kern, von dem sie eben nur die Ausformung ist, aber dieser Kern ist einheitlich gestaltetes Leben. Wer den Geist eines Berufs besitzt, der hat das Interesse für ihn sowohl wie das Gesetz, das

11 Der Begriff ‚höheres Leben‘ wird im Anschluß an DILTHEYS Theorie des ‚höheren Verstehens‘ verwendet, wobei NOHL bekanntlich nicht DILTHEYS Teleologie des Seelenlebens teilte (NOHL 1970, S. 112f.; NOHL 1970a, S. 36f., 57f.) und sie durch eine ‚Polaritätslehre‘ des ‚Lebens selbst‘ ersetzte (NOHL 1970a, S. 71ff.).

12 „Das Wort ‚Geist‘ in diesem Sinne ist ein historischer Begriff. Er erscheint zuerst bei Montesquieu ... , dann übernahm die Deutsche Bewegung diesen Ausdruck und gab ihm seine Bedeutung für alle Lebensgebiete. Er wurde die Grundkategorie für jene ganze Gruppe von Begriffen, die damals die Geisteswissenschaften begründeten, wie Stil, Charakter, Gestalt, Form usw. Von hier sind die Begriffe Form und Geist auch in die Pädagogik hineingekommen und besonders im Neuhumanismus, aber auch von Pestalozzi und später von Fröbel entwickelt worden“ (NOHL 1970, S. 146f.).

ihn regiert, und das Gesetz ist ihm nichts Äußerliches oder Hemmendes, sondern es entfaltet seinen Sinn wie von selbst und trägt seine Produktivität bis ins kleinste, innerlich bildend und vollendend“ (NOHL 1970, S. 146, 147)¹³.

Zu dem so verstandenen Geist muß aber noch die ‚Haltung‘ gewonnen werden, „um die volle Bildung zu verwirklichen“. Haltung bedeutet die „eigentümliche Beherrschtheit, die das von sich aus vorwärtsgehende Leben bewußt an das Gesetz seiner Gestaltung hält“¹⁴. Das menschliche Leben muß sozusagen seinen Stil finden, der typisch, aber auch individuell ist, ansonsten ist keine ‚souveräne‘ Daseinsgestaltung möglich. „Die Bildung als spontane Gestaltung ruht überall auf dieser Polarität der Tendenzen von Geist und Haltung“ (NOHL 1970, S. 147). Dabei ist freilich mehr als bloß individuelle Formung oder Selbstgestaltung notwendig. Die „letzte Bedingung aller pädagogischen Arbeit“ ist das Bildungs*ideal*, also der Geist und die Haltung des *Ganzen* der Bildung. „Nur *den* Menschen nennen wir wirklich gebildet, der es zu einem solchen einheitlichen höheren geistigen Leben aus einem Ideal gebracht hat, das alle seine Äußerungen beherrscht und formt. Solch ein Mensch hat dann den Stil seines Lebens gefunden, das Leben aus einem Geist und Guß“ (ebd., S. 148). Eine solche „vollendete Lebensform des Menschen hat ihre letzte Grundlage“ in der Stellung des Menschen zur Welt, „in dem, was man Weltanschauung, Metaphysik oder Religion nennt. Wie ich die Form eines Kunstwerks schließlich nur aus dem metaphysischen Verhältnis seines Schöpfers zum Leben verstehe, so ist auch die Lebensform der Bildung nur zu begründen aus solchen letzten Überzeugungen vom Ganzen des Lebens und der Stellung des Menschen in ihm“ (ebd.).

Man kann so schließen, daß bei aller Verschiedenheit, ja Heterogenität und Widersprüchlichkeit die geisteswissenschaftliche Pädagogik ihren gemeinsamen Bezugspunkt und ihr jeweiliges Fundament in einer nach-idealistisch angesetzten Theorie des Geistes hat¹⁵. Das Problem für die Erziehungstheorie ist nun, daß sich von hier aus keine ‚Pädagogik‘ ergibt und auch nicht ergeben kann, die die Theorie eines *Handelns* wäre. Es mag sein, daß in der ‚hermeneutisch-pragmatischen‘ Besinnung der Erziehungswirklichkeit „die Theorie als ein Bestandteil des erzieherischen Handelns erscheint, mit diesem Auftrag, Verantwortung und Gesinnung teilend“ (WENIGER 1952, S. 146). – Aber darum ist die Theorie noch

13 Das ‚Gesetz‘ eines Lebens- oder Kulturgebietes ist weder naturwissenschaftlich noch juristisch zu verstehen; auch ist nicht einfach ein regierendes Wertgesetz oder eine Lebensfunktion gemeint; positiv freilich ist sehr unklar, was genau intendiert ist (vgl. FISCHER 1930).

14 Was NOHL hier gesehen hat, läßt sich vielleicht am besten mit einem Vergleich zur Theorie der universellen ‚Selbstorganisation‘ herausarbeiten, wie sie JANTSCH (1979) vorgelegt hat. ‚Leben‘ erscheint hier als offener, pluralistischer, assoziativer Prozeß (S. 405 ff.), als kreatives Suchen und nicht als Gestalt, die zumindestens in ihrer Struktur abgeschlossen ist, weil nur so Offenheit möglich sein kann.

15 In allen Konzepten gibt es eine Relation zwischen objektivem und subjektivem Geist (FREYER 1934), die sowohl für die Theorie des Geistes als auch für die Theorie der geistigen Bildung grundlegend sein sollte. Zwischen den einzelnen Positionen aber gibt es selbst oder gerade hinsichtlich der Theorie des Geistes erhebliche Unterschiede. LITTS dialektische Logik als Apriori der Selbstreflexion des Geistes unterscheidet sich grundlegend von SPRANGERS subjektiv-objektiven Lebensformen, von NOHLS Typologie der Stile oder von FLITNERS Theorie der Lebensformen des europäischen Geistes (vgl. FLITNER 1961, 1967). Und alle diese Ansätze unterscheiden sich noch einmal von DILTHEYS ursprünglichem Programm einer Kritik der historischen Vernunft.

keine Theorie des pädagogischen Handelns selbst. WENIGER hat im Anschluß an NOHL dargelegt, daß der pädagogischen Theorie eine bestimmte Wirklichkeit (und nicht etwa nur wiederum eine Theorie oder Spekulationen über diese Wirklichkeit) gegeben ist. „In dieser Wirklichkeit finden wir ein bestimmtes Tun, wodurch sie als *Erziehungswirklichkeit* bestimmt wird. Hinter diesem Tun erscheint ein bestimmtes Verhalten, das dann wieder Ausdruck einer durchgehenden Haltung ist, die durch ein bestimmtes erzieherisches Ethos geordnet und gerechtfertigt wird“ (ebd., S. 170).

Der Geist und die Haltung des Pädagogen sind die dauerhaften Ergebnisse seiner Bildung; hier folgt WENIGER ganz der NOHLSchen Bildungstheorie, die ja die Initiation in ein bestimmtes geistiges Kulturgebiet betont, in deren Verlauf es zu einer Stilfindung und zu einem Anschluß an das jeweilige Bildungsideal des ‚Ganzen‘ kommen muß, wenn die bildende Formung gelingen und zu einem Abschluß geführt werden soll. „Dieser ganze Zusammenhang zeigt sich nicht in ihm selber“, sondern geht letztlich erst „im Handeln“ auf. Im Handeln zeigen sich pädagogische Verantwortung und erzieherisches Geschick, die man realisieren und erreichen, aber auch verfehlen kann, denn „jedes menschliche Handeln hat Nebenfolgen, die nicht gewollt waren, aber doch als unvermeidlich in Kauf genommen werden müssen“ (ebd., S. 170, 232). „Es kommt also etwas darauf an, daß man sich *richtig* verhalte, das heißt konkret erzieherisch antwortet. Weil dieser Zusammenhang zwischen dem pädagogischen Handeln und dem pädagogischen Denken besteht, sind wir auch mit der pädagogischen Theorie dadurch, daß wir zu fragen anfangen, in die pädagogische Praxis eingetreten und teilen ihre Verantwortung“ (ebd., S. 170). Gewiß aber tritt die ‚pädagogische Theorie‘ nicht dadurch in die ‚pädagogische Praxis‘ ein, daß sie *überhaupt* fragt. Sie muß *spezifisch*, eben erzieherisch fragen, von einer bestimmten Einstellung, Haltung oder Denkrichtung aus. Diese Denkrichtung ist sie selbst, sofern sie als Theorie ‚pädagogisch‘ sein will. Der pädagogische Theoretiker fragt mithin im Lichte einer auf das ‚Pädagogische‘ (des Kulturgebietes, bzw. seines Geistes oder Gesetzes) gerichteten Bildung. Insofern stehen „Denken, Tun und Ethos“ in einem „strukturierten Zusammenhang“ (ebd.). Dieser Zusammenhang ist die ethisch-praktische Bildung des Pädagogen einerseits, das Kulturgebiet Erziehung andererseits, beide verbunden im ‚pädagogischen Handeln‘. Dieses Handeln selbst aber wird nur indirekt, beiläufig bestimmt. Das ‚richtige Handeln‘ muß mehr und anderes sein als ‚konkret erzieherische Antworten‘ – aber was?

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hat handlungstheoretische Grundannahmen, die an dieser Stelle ins Spiel kommen, nicht systematisch entfaltet, sondern eher im Dunkeln des Selbstverständlichen belassen. Es ist oft, wenngleich ungenau und in diversen Synonyma von ‚Handeln‘ die Rede, aber man erfährt nicht, was das Spezifische des pädagogischen Handelns als *Handeln* ist. W. FLITNER hat zwar das „handelnde Leben“ als die Voraussetzung und Grundlage der pragmatischen Wissenschaften bezeichnet, die es in der ‚Réflexion Engagée‘ aufzuhellen und praktisch folgenreich zu durchdringen gelte, aber er sagt nicht, was dieses Handeln selbst ausmacht, auf das sich die Erziehungswissenschaft beziehen soll oder muß (FLITNER 1966, S. 15, 18). Das besondere Augenmerk liegt auf der ethisch durchgebildeten Reflexion, also auf dem pädagogischen Ethos und nicht auf der Theorie des Handelns, die gar nicht als zentrales Problem erscheint. In seiner ‚Allgemeinen Pädagogik‘ spricht FLITNER vom „pädagogischen Denken und Tun“, freilich im Sinne der philosophischen Reflexion, nicht im Sinne einer Theorie pädagogischer

schen Handelns (FLITNER 1970, S. 15ff.). Thematisiert werden verschiedene „Denkweisen“ über Erziehung (ebd., S. 63), woraus sich aber eine Handlungstheorie nicht ableiten läßt. Gleichwohl ist vom ‚bewußten und gestaltbaren *Einwirken*‘ des Erziehers auf den Zögling die Rede, womit der zentrale Topos der pädagogischen Handlungstheorie in Anspruch genommen, aber nicht einer Klärung unterzogen wird. Auch für FLITNER ist selbstverständlich pädagogisches Handeln ein *intentionales* Handeln, aber nicht so, daß gerade diese Selbstverständlichkeit zum Problem wird (OELKERS 1981).

Dabei geht FLITNER deutlich auf das Verhältnis von ‚methodischer‘ und ‚naiver‘ Erziehung ein, aber nicht in handlungsanalytischer Absicht, denn sonst könnte es nicht heißen: „Die Erzieher können . . . ihre Tätigkeit für den Zögling *nicht* in ‚absichtliche und unabsichtliche teilen“ (FLITNER 1970, S. 135; Hervorhebung hinzugefügt). Handelnde, und also auch handelnde Pädagogen, können dies nicht nur, sondern müssen es, wenn anders Verantwortung zugeschrieben und zwischen zuzuschreibendem Erfolg und Mißerfolg unterschieden werden soll. FLITNER meint an dieser Stelle, daß man zwischen ‚bewußten‘ und ‚naiven‘ ‚Einwirkungen‘ oder ‚Einflüssen‘ zwar unterscheiden müsse, jedoch beide im Gesamt der Erziehung nicht trennen könne. Dies zeigt, wie wenig handlungstheoretisch gedacht wird, denn gerade wenn man von den Handelnden ausgeht und sich auf das Handlungsgeschehen selbst bezieht, entsteht ein Zwang, zwischen den ‚Einflüssen‘ oder ‚Einwirkungen‘, die den Handelnden intentional zuzuschreiben sind, und den Einflüssen und Einwirkungen, die das nicht erlauben, scharf zu unterscheiden. Man kann vielleicht sagen, daß der *Eindruck* entsteht (auf Seiten der Handelnden oder auf Seiten der Beobachter), ein ‚Gesamt‘ von Einflüssen wirke, aber das ist doch theoretisch nur dann plausibel, wenn es auch Gesamtursachen geben kann. Das ist aber gerade in der Differenzierung von ‚intentionaler‘ und ‚funktionaler‘ Erziehung schwerlich möglich, denn diese Unterscheidung beruht auf der Verschiedenheit der Kausalitäten.

Tatsächlich hat die geisteswissenschaftliche Pädagogik nicht primär handlungstheoretisch gedacht, weil sie keine Theorie des Handelns, sondern eine Theorie des Geistes zur Grundlage hatte. Die handlungstheoretischen Implikate kommen beiläufig, nicht systematisch, dabei jedoch keineswegs zufällig in die Reflexion, die ja den Bedingungen und Strukturen der Erziehungswirklichkeit galt. Die ‚Erziehungswirklichkeit‘ konstituiert sich unter der Voraussetzung eines besonderen Denkens. Die Konstituierung aber kommt ohne „Applikation der Theorie“ aus (BRÜGGEN 1980, S. 121f.). Nicht nur fehlt der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik eine Theorie der Vermittlung, die über die ‚Besinnung‘ oder ‚Réflexion Engagée‘ hinausginge (OELKERS 1975, 1976; OELKERS/NEUMANN 1980, 1981), auch korrespondiert mit der Theorie des Geistes und der geistigen Bildung keine Theorie des pädagogischen Handelns, die aber doch immer wieder implizit beansprucht wurde. Im Sinne FLITNERS hängt die pädagogische Besinnung keineswegs von einer Applikation oder Theorie-Praxis-Vermittlung ab, sondern bestimmt sich vom pädagogischen Ethos her, das auf beiden Seiten – des Theoretikers wie des Praktikers – die Reflexion leitet. Nur so kann sie ja ‚engagiert‘ sein. ‚Vermittlung‘ wird hier als philosophisch gebildete Besinnung oder Selbstreflexion verstanden, die nicht selbst noch theoretisierbar ist, sondern vollzogen werden muß. Dieses Modell bestimmt das Theorie-Praxis-Modell der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (OELKERS/ADL-AMINI 1981). Darüber hinaus sollte es keine ‚Handlungsorientierung‘ oder ‚Handlungsanleitung‘ geben, denn das pädagogische Handeln muß selbst verantwortet und bestimmt werden, wenn es ein Handeln im Sinne des erzieherischen Ethos sein soll.

Dennoch bleibt die Lücke auf theoretischer Ebene, wenn nicht einfach das pädagogische Handeln mit dem Handeln des Pädagogen identisch sein soll. Der Grundgedanke der pädagogischen Tradition im Anschluß an HERBART und SCHLEIERMACHER ist jedoch, daß

das empirische Handeln zum pädagogischen *qualifiziert* werden müsse, also unter besonderen Bedingungen und Anforderungen stehe, die keineswegs mit einer spezifischen Selbstbesinnung identisch sind. Die Selbstbesinnung im praktischen Leben unter Inanspruchnahme eines leitenden Ethos ist ja nicht etwa ‚genuin pädagogisch‘. Konsequenterweise hat LITT denn auch die Kategorie ‚Selbstbesinnung‘ in keiner Weise auf den Pädagogen eingeschränkt. Hinzu kommt, daß Selbstreflexion wie immer handlungsbezogen, so doch nicht einfach identisch mit dem Handeln ist. Wenn Handlungserfahrungen reflektiert, eine Besinnung auf das ‚handelnde Leben‘ erfolgen soll, hat das gerade zur Voraussetzung, daß ‚Handeln‘ und ‚Selbstreflexion‘ zeitlich auseinandertreten, also getrennt werden müssen. Selbst wenn man ‚Selbstreflexion‘ als eine Art Handeln betrachten könnte, muß sie doch von anderen Arten und Klassen des ‚Handelns‘ unterscheidbar sein. Der Grund für diese Lücke ist vermutlich ebenso einfach wie folgenreich: Die Versatzstücke einer allgemeinen Handlungstheorie, wie sie in der praktischen Philosophie und Moraltheorie, zuletzt auch mit schärferem theoretischen Zugriff in der analytischen Philosophie gedacht worden sind, konnten bis heute weder zu einem System (und sei es auch nur der Probleme) zusammengefügt noch auch für die Pädagogik fruchtbar gemacht werden. Noch immer bezieht sich die Pädagogik auf Handlungsprobleme eklektisch und defizitär.

2. Strukturelle Probleme einer Theorie pädagogischen Handelns

Die zentrale handlungstheoretische Annahme der pädagogischen Tradition geht dahin, daß der Pädagoge auf den Zögling folgenreich *einwirken* könne und solle. Die Metapher des Wirkens ist sehr ungenau und trifft das Problem eigentlich gar nicht¹⁶. Das damit verbundene theoretische Modell sieht den einen Handelnden den anderen intentional beeinflussen, und zwar so, daß es zu Verbesserungen kommt. Die besondere Intentionalität wird ‚pädagogisch‘ genannt, womit ein Gemisch aus Verpflichtungen, Ansprüchen, kunstgemäßer Erfahrung und gutem Willen gemeint ist. Das traditionelle pädagogische Handlungsmodell liegt nun aber quer zur gewohnten Unterscheidung in Intention- und Wirkungsethiken, weil es sowohl eine besondere Intentionalität als auch eine spezifische Wirkung betont. Das pädagogische Handeln ist gerade bestimmt als die Verwirklichung der Intentionen, so also, daß im Handeln eine möglichst hohe Übereinstimmung von Intentionen und Wirkungen erreicht wird. Dabei wird das Dilemma von Zwang und Freiheit umgangen, weil das Handeln immer vom Prozeß her gedacht und gewertet wird. Wie immer einzelne Handlungen Zwang ausüben mögen, sie sollen doch Wirkungssummen erzielen, die zu höherer Freiheit führen. Nur so läßt sich die Verknüpfung von Intention und Wirkung legitimieren, beide – Intention und Wirkung – werden zum Zweck der Höherbildung des Zöglings entworfen und müssen sich auch von daher rechtfertigen.

16 Kritisch zu dieser Metaphorik BREZINKA (1974, S. 73ff.), dem freilich der kommunikative Sinn solcher Metaphern entgeht. Seine rationalistische Kritik hätte sich auch den Ansätzen einer ‚Metaphorologie‘ (BLUMENBERG 1960) zu stellen gehabt. Metaphern haben ihre rhetorische Funktion (RICHARDS 1973, S. 46ff.; vgl. die Beiträge in: ORTONY 1980), die aber eine Theoretisierung des metaphorisch Gemeinten nicht überflüssig macht.

Das Modell ist theoretisch wenig entfaltet worden, bestimmt aber als Hintergrundannahme alle die Theorien, die eine ‚intentionale Erziehung‘ beanspruchen, also auch und gerade die der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Diese Annahme basiert auf einer bestimmten Sichtweise, die nicht neu ist, in der neueren Diskussion aber in stärkerem theoretischen Zugriff als ‚Handlungskausalität‘ oder als „immanente Verursachung“ (CHISHOLM 1977, S. 360ff.) bezeichnet wurde. Gemeint ist die Prämisse und die damit einhergehende Perspektive, daß der Handelnde seine Handlungen selbst *verursacht* (TAYLOR 1966).

Diese These scheint zunächst dem Neo-Wittgensteinianismus zu widersprechen, demzufolge scharf zwischen Gründen (für das Handeln) und Ursachen (von Ereignissen) getrennt werden müsse (APEL 1979, S. 191ff.). ‚Gründe‘ freilich sind nicht identisch mit Intentionen, und ‚Ursachen‘ können intentional sein und sich also auf das Handeln beziehen. Die Kategorie der Kausalität wird in vielen Antizipationen und Rekonstruktionen von Handlungszusammenhängen verwendet, zur Erklärung von Handlungen nämlich werden sehr oft Ursache-Wirkungszusammenhänge konstruiert. Andererseits können oft keine Gründe für das Handeln angegeben werden, ohne daß das Handeln darum intentionslos oder unintentional wäre (DAVIDSON 1980, S. 263f.). Überdies ist es ein Fehler, anzunehmen, „daß ein Handelnder, der etwas intentional tut, wissen muß, daß er es tut“ (ebd., S. 91). *Intending* muß von *intended action* unterschieden werden, denn man kann etwas intendieren, ohne zu handeln, man kann aber nicht handeln, ohne etwas intendiert zu haben (ebd., S. 89ff.). Es ist nun allerdings zu grob, wenn man sagt, der Handelnde *verursache* seine Handlungen, und meint damit die Art und Weise, wie ein Ereignis dem anderen folgt¹⁷. Nicht nur ist der Handelnde selbst kein ‚Ereignis‘¹⁸, auch bringt er in einem weiten Verständnis vielleicht Ereignisse hervor, ist aber nur begrenzt in der Lage, die damit verknüpften Wirkungen zu kontrollieren. Im Sinne HUMES wäre so keine Erfüllung der drei Grundbedingungen der Kausalität möglich. Weder ist *contiguity*, also Zusammenhang und Nähe der beiden Teile der Ursache-Wirkungs-Relation gegeben, noch auch *succession*, also die unbedingte Nacheinanderfolge von Ursache und Wirkung, noch auch *constant conjunction*, also die regelmäßige Wiederholung der Relation von *contiguity* und *succession*¹⁹. Man kann vielleicht den ersten Schritt der Handlungsfolge ‚verursachen‘ (CHISHOLM 1978), also willentlich bewirken, aber nur der einsam Handelnde, nicht jedoch der Interagierende, kontrolliert auch alle weiteren Schritte bis zum Ende einer Sequenz. Und auch beim einsam Handelnden ist keineswegs der erste Schritt die Ursache für den zweiten. Nicht nur ergibt sich der zweite Schritt aufgrund auch anderer Faktoren als lediglich der Willensmotive des Handelnden, auch ist dies nicht notwendig eine kausale Folge²⁰, weil sie nicht immer in der gleichen Art und Weise erreicht wird. Bei Licht besehen, ist sogar keine Anschlußhandlung *identisch* mit einer anderen, selbst bei annähernd gleichen Voraussetzungen. Bloß ähnliche Anschlüsse können aber nicht kausal verursacht sein.

17 „Causation ist not something *between* events in a spatio-temporal sense, but it is rather the way in which they follow one another. It involves regularities, universal or statistical. . . but it is not exhausted by them; it includes continuity, or partial persistence. . . and the features which constitutes the direction of causation“ (MACKIE 1980, S. 296).

18 Ereignisse sind ‚particulars‘ (DAVIDSON 1980, S. 181ff.), der Handelnde aber bringt Ereignisse hervor oder erlebt sie, was CHISHOLM veranlaßt hat, vom Handelnden als dem ‚primum movens immotum‘ zu sprechen (CHISHOLM 1977, S. 366).

19 Dabei wird zweierlei vorausgesetzt, einmal, daß einzig die Kausalrelation (*causation*) „trac’d beyond our sense“ ist, und weiterhin, daß nichts existent ist, weder ‚extern‘ noch ‚intern‘, „which is not to be consider’d either as a cause or an effect“ (HUME 1975, S. 74ff., 77ff., 86ff.).

20 J. ST. MILL verweist in seiner *Logik* darauf, daß die Notwendigkeit der Verknüpfung als Unbedingtheit gelesen werden muß, wenn die Kausalität richtig bestimmt werden soll (MILL 1877, Erster Teil, S. 422ff.). Die Verknüpfung von Intention und Handlung kann jedenfalls nicht im Sinne HUMES ‚kausal‘ sein (MELDEN 1961, S. 84ff.).

Wenn also von ‚Handlungskausalität‘ die Rede ist, dann im Sinne einer Relation von *Intention – Handeln – Wirkung*, die nicht im deterministischen und auch nicht im statistischen Sinne ‚kausal‘ sein kann. Von Handeln läßt sich so nur im Zusammenhang von Intentionen und Wirkungen sprechen, wobei Wirkungen des Handelns *auf Andere*, aber auch Rückwirkungen *auf den Handelnden* selbst möglich sind und in einem hochkomplizierten Verhältnis zu den Intentionen stehen. Der Gesamtzusammenhang einer Handlung kann je nach Situation gedehnt oder reduziert werden. In der Regel werden einzelne Handlungen mit anderen verbunden, so daß es möglich ist, von Handlungsketten, im Fall von wiederkehrenden Verbindungen auch von Handlungstraditionen zu sprechen. ‚Wiederkehrende Verbindungen‘ stellen aber keineswegs kausale Verknüpfungen dar, sondern sind Verknüpfungen von Intentionen und Wirkungen, die sich freilich unterhalb dauernd bewußter Wahrnehmungen zu Gewohnheiten und Routinen entwickeln können. Gewohnheiten des Handelns aber sind nie kausale Wiederholungen.

Der Streit, ob man intentionale Verursachungen von Handlungen ‚kausal‘ nennen kann oder nicht (DAVIDSON 1980, Teil 1; THALBERG 1977, S. 43 ff.; MACKIE 1980, S. 285 ff.), tangiert das pädagogische Strukturmodell nicht. Das pädagogische Handeln kann kausal erklärt werden, wird aber intentional vollzogen (ANSCOMBE 1976; VON WRIGHT 1977)²¹. Das Hauptproblem ist dabei nicht allein die intentionale Verursachung, sondern auch die intentionsgemäße Wirkung. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik nahm die allgemeine Vorstellung einer intentionalen Bewirkung in Anspruch, ohne sie theoretisch zu entfalten. Der wesentliche Grund für die Verwendung des Intentionalitätsmodells ist die Ablehnung einer deterministischen Auffassung des Handelnden²², die in einem gewissen Widerspruch steht zur Annahme der intentionalen Einwirkung, die ja für pädagogisch funktionale Determinationen sorgen soll. Die pädagogische Determination muß freilich unterschieden werden von der Determination des Pädagogen. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik folgte dem klassischen Modell der Einwirkung des Pädagogen auf den Zögling, die aber selbst nur durch Einsicht in das pädagogisch Richtige festgelegt sein soll. Einwirkung ist der Versuch einer temporären Bestimmung, die sich im Bildungsprozeß aufhebt, indem sie diesen befördert²³. Ohne die Annahme einer willentlichen Verursachung der Handlung durch den Handelnden kann weder von einer pädagogischen Einwirkung noch von pädagogischer Verantwortung gesprochen werden. Die Wirkungen, die aufgrund bestimmter Handlungen erzielt werden, müssen jedenfalls zum Teil auf die Intentionen

21 A. I. MELDEN hat verdeutlicht, daß die Ursache einer Handlung diese selbst nicht weiter charakterisieren kann, was das Motiv tun muß, das darüber informiert, was der Handelnde tatsächlich getan hat. „Hence, if the motive explains what was done, the explanation is not and cannot be the type of explanation exhibited in the explanation of natural phenomena“ (MELDEN 1961, S. 88 f.).

22 Dabei ist WENIGERS gegen Determinationstheorien gerichtetes „pädagogisches Dennoch“ als Formel für die durchgängige Auffassung zu sehen (WENIGER 1975, S. 18).

23 „Als der *Endpunkt* der Bildungsprozesse, die der Zögling durchlaufen soll, darf die Schwelle angesehen werden, an welcher er selbständig und mündig wird ... Sobald etwas wirklich gelernt ist, so daß von da an frei darüber verfügt wird, ist diese Schwelle überschritten. Das methodische Denken und Sorgen hat es damit zu tun, Prozesse einzuleiten und in Gang zu halten, die zu solchen Reifepunkten führen“ (FLITNER 1970, S. 134).

des Handelnden²⁴ zurückgeführt werden können, damit Verantwortung zurechenbar wird. Und die Intentionen müssen sich auf Wirkungen im Gegenüber richten, damit von pädagogischer Veränderung gesprochen werden kann.

Ein ‚autonomer Handlungszusammenhang‘ der Pädagogik (WENIGER 1975, S. 17 ff.) muß diese Strukturrelation voraussetzen, wenn er theoretisierbar sein soll. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hat nicht versucht, mit Hilfe einer allgemeinen Handlungstheorie ihr Grundmodell zu analysieren. Ohne eine allgemeine Theorie des Handelns wird sich jedoch das pädagogische Handeln nicht bestimmen lassen, wie ja auf anderem Gebiet die geisteswissenschaftliche Pädagogik den sie fundierenden Begriff des ‚Geistes‘ hat allgemein und theoretisch zwingend bestimmen müssen, um ihre Postulate hinreichend begründen zu können. Der Versuch einer nachidealistischen Theorie des Geistes hat freilich den Blick verstellt für die idealistischen Optionen einer Theorie des Handelns²⁵, obwohl der Zusammenhang von ‚Wille‘ und ‚Handeln‘, wie ihn etwa KANT, FICHTE und SCHELLING beschrieben haben, für die Pädagogik eigentlich hätte näher liegen können als der durch DILTHEY bestimmte Ausgang vom historischen Bewußtsein. ‚Handeln‘ ist so in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ein auffallend blasser Begriff geblieben, der zwar bisweilen als „Kampfbegriff“ (WENIGER 1952, S. 168) Verwendung fand, aber nicht Gegenstand theoretischer Auseinandersetzung wurde.

Die meisten pädagogischen Prinzipien oder Konzepte sind in Alternativen formuliert und verwendet worden. Sie sind nicht bloß einseitig (PERRY 1972), sondern alternativ oder polemisch einseitig, gerichtet *gegen* andere Konzepte oder Prinzipien. Viele Konzepte arbeiten mit persuasiven Definitionen (STEVENSON 1945, S. 210 ff.), deren Sinn sich aus der Entgegensetzung, nicht so sehr aus sich selbst ergibt. Diese Dichotomisierung kommt dem pädagogischen Alltagsdenken entgegen und ist erst dann zu überwinden, wenn eine umfassende Theorie der bloßen Verwendung als ‚Kampfbegriff‘ widerstreitet. Dies ist mit der Theorie des Geistes, nicht jedoch mit der Theorie des Handelns versucht worden. Ähnlich wie ‚Geist‘ kann ‚Handeln‘ nicht polemisch oder alternativ gegen etwas begriffen werden. Es ist nicht gegen etwas abzugrenzen, ausgenommen gegen das Nicht-Handeln²⁶. Man kann jedoch nicht *nicht* handeln (LUHMANN 1980, S. 278 ff.), so daß es Alternativen wie Theorie oder Praxis, Wissenschaft oder Leben, Schule oder Alltag nicht gibt, sofern damit eine Dichotomie von ‚Handeln‘ und ‚Nicht-Handeln‘ gemeint ist. Handlungen unterscheiden sich nach bestimmten Kontexten, aufgrund verschiedener Zwecksetzungen, nach Maßgabe differenter Anforderungen und Leistungsmöglichkeiten (MELDEN

24 Intentionen sind von Motiven zu unterscheiden: „One cannot have an intention for a motive, but one may have a motive for an intention“ (KENNY 1963, S. 87). KENNY schlägt vor, Intentionen und Motive nach ‚forward-looking‘ und ‚backward looking reasons for action‘ zu unterscheiden (ebd., S. 91 f.). Freilich *sind* Intentionen nicht einfache Gründe, ebensowenig wie Motive. CHISHOLM (1970) hat daher die Struktur der Intention von den Prinzipien der Nichtteilbarkeit und der Streuung der Verfügungsmacht her analysiert.

25 Hierauf hat GEHLEN (1965) in seiner *Theorie der Willensfreiheit* verwiesen, wobei zuletzt GÜNTHER (1980, S. 260–296) die metaphysischen Voraussetzungen der Theorie des Willens herausgearbeitet hat.

26 RYLE faßt *negative actions*, also Unterlassungen, zwar nicht als Handlungen, wohl aber als *actualities* und nicht *potentialities*. „Negative ‚actions‘ could similarly be actual, intentional and less or more substained although non-persistent“ (RYLE 1979, S. 110, 115 f.).

1961, S. 215 ff.). Zugleich muß man identische Strukturmerkmale annehmen, wengleich auf einer sehr abstrakten Ebene, damit überhaupt von ‚Handlung‘ gesprochen werden kann. ‚Pädagogisches‘ Handeln müßte so in seiner Besonderheit nachgewiesen werden, jedoch auch als Handlungsgeschehen selbst. Ein handlungstheoretischer Ansatz stößt aber offenbar nicht nur hinsichtlich der Transformation des Erziehungsbegriffs auf Schwierigkeiten²⁷, sondern auch in Bezug auf seine eigenen Voraussetzungen.

PETERS (1972, 1977, 1979) hat den Versuch unternommen, Bildung (*education*) vom Produkt und nicht länger vom Prozeß her zu begreifen, also von den Kriterien des *educated man* her zu bestimmen. Diesem Versuch liegt letztlich eine kulturpädagogische Sicht zugrunde²⁸, in der zwar Bildung als *Initiation* aufgefaßt (PETERS 1972a), aber nicht die handlungstheoretische Ebene bestimmt werden kann (OELKERS 1978, 1982). Das Verhältnis von intentionalem Handeln und bildendem Effekt bleibt ungeklärt. Auch die Formel „*educating is engendering meanings through awakening understanding*“ (MAGEE 1971, S. 102) führt nicht recht weiter. Es ist gerade die Frage, was es bedeutet, wenn ‚Erziehung‘ (*education*) bezogen wird auf „*a set of techniques for imparting knowledge, skills and attitudes*“ (O’CONNOR 1957, S. 5; Hervorhebung hinzugefügt).

Offensichtlich ist ‚Erziehen‘ nicht dasselbe wie ‚Unterrichten‘ oder ‚Lehren‘, dennoch trifft auch für ‚Erziehen‘ die Unterscheidung zu, die SCHEFFLER zur Abgrenzung von ‚Lehren‘ (*teaching*) und ‚Lernen‘ vorschlägt: Nur Lehren, nicht jedoch Lernen muß intentional sein. Lehren bezieht sich auf eine intentionale Aktivität, die erfolgsorientiert ist, Lernen dagegen bezieht sich auf einen Prozeß, der intentional, aber auch nicht-intentional sein kann. Die Erfolgsorientierung des Lehrens richtet sich auf die Tätigkeit, nicht auf den Endzustand eines Prozesses (SCHEFFLER 1978, S. 10f.). Auch ‚Erziehen‘ ist intentional, wengleich dies das Gesamt der Erziehungseinflüsse nicht sein kann. WILSON hat unlängst deutlich gemacht, daß auch die Bedingungen und Strukturen des Handelns im Rahmen der Erziehungsprozesse berücksichtigt werden müssen, wenn ‚Erziehung‘ erfaßt werden soll. Dabei sind drei Komponenten wesentlich: Das Lehren und Lernen muß sich auf kulturelle Objektivationen richten und selbst in nennenswerter Weise organisiert sein, d. h. oberhalb des ‚natürlichen Lernens‘ stattfinden; das pädagogische Handeln erfolgt intentional und erfolgs-, bzw. wirkungsorientiert; das Lehren und Lernen bezieht sich auf übergeordnete Konzepte, also allgemeine Bildungsideale, Erziehungstheorien oder auch Weltanschauungen, von denen her der Sinn und die Zwecke bestimmt werden (WILSON 1979, S. 15–43). Um pädagogisch handeln zu können, sind bestimmte Bildungsgüter notwendig, die mit der Idee des ernsthaften Lernens verknüpft werden, also mit bestimmten Standards von Erfolg und Mißerfolg sowie mit Vorstellungen des Lernfortschritts, die über das natürliche, alltagsweltliche Lernen hinausgehen (ebd., S. 42f.).

Damit ist aber doch noch keine Theorie des pädagogischen Handelns selbst entwickelt, die auf die Eingangsfrage Antwort geben könnte, was eine Handlung zu einer *pädagogischen* macht. Auch BREZINKAS Versuch (1974, S. 70 ff., 76 ff.), Erziehung als Handlung zu

27 Wenn Erziehung als Handlungsgeschehen aufgefaßt wird, ist von jeder Instrumentalisierungsvorstellung ebenso Abstand zu nehmen wie von Vorstellungen der Erziehung als ‚Substrat‘, ‚Macht‘ oder ‚Kraft‘. Damit soll freilich nicht bestritten werden, daß es eine transzendente Bedeutung des Begriffs ‚Erziehung‘ geben kann.

28 WHITEHEAD (1962, S. 1–23) lieferte dabei die Vorstellung des *educated mind* als Bezugspunkt der Bildungstheorie, während OAKESHOTT (1933, 1966, 1973) die Theorie der *Initiation* in die Welt des objektiven Geistes und ansatzweise auch die Unterscheidung zweier Handlungsklassen ‚Erziehen‘ und ‚Unterrichten‘ entwickelte.

begreifen, löst diese Schwierigkeit nicht, zumal er die Intentionalität zweckrational einschränkt, also mit einem sehr engen allgemeinen Handlungsmodell operiert²⁹. Wichtiger aber ist die Unspezifik: Erziehen kann jeder, der imstande ist, soziale Handlungen zu vollbringen, „die den Zweck haben, die Persönlichkeit anderer Menschen zu verbessern (bzw. sie in ihren wertvollen Komponenten zu erhalten)“ (ebd., S. 93). Das Entscheidende am pädagogischen Handlungsmodell ist aber nicht der Zweck, sondern die strukturelle Relation von ‚Intention‘ und ‚Wirkung‘ (OELKERS 1981). BREZINKA denkt ‚Erziehung‘ zwar unter der Voraussetzung eines Geschehens, aber er begreift die Struktur der Handlung unvollständig. Es ist jedoch zu fragen, ob es nicht Ansätze zu einer strukturell vollständigen und material konkretisierbaren Theorie des pädagogischen Handelns gibt, die nach den Bedingungen, Prinzipien und Bestandteilen fragt, die einer bestimmten Klasse von Handlungen eigen sein müssen, wenn sie sich unterscheidbar von anderen konstituieren will³⁰. Diese Art Theorie müßte vorliegen oder zumindest absehbar sein, wenn die Wendung des Blicks von der Erziehung auf das ‚pädagogische Handeln‘ nicht zu jener gefährlichen Relativität führen soll, in der bloß noch Handlungen, jedoch nicht mehr ‚Erziehung‘ im Sinne eines Gesamt von Einflüssen vorkommen und also wahrgenommen werden.

Über diese Fragen der Grundrelation des Handlungsmodells hinaus lassen sich die Probleme einer pädagogischen Handlungstheorie mit Hilfe einiger Überlegungen zur Mikrostruktur des Handelns noch weiter verdeutlichen, in denen auch die Gefahr der Wendung auf ‚das Handeln selbst‘ absehbar wird. Man kann nach vorn hin Intentionen auf Wirkungen beziehen (Antizipationen) oder nach rückwärts Wirkungen auf Intentionen zurückführen (Rekonstruktionen). Stets denkt man den Hiatus zwischen Intention und Wirkung als durch Handeln geschlossen. Dabei muß zwischen den Perspektiven des Handelnden, des Zuschauers und des Mithandelnden unterschieden werden. Außerhalb von Ich-Du-Dialogsituationen kalkuliert der Handelnde die Wirkungen nicht bloß auf den Mithandelnden, sondern auch auf den Zuschauer. Selbst wenn man diese Komplexion zurücknimmt und zunächst nur vom Handelnden aus denkt, ist der Handlungszusammenhang noch differenziert genug. Der Entwurf einer Handlung beruht auf Erfahrungsverarbeitung ähnlicher Zusammenhänge, zumeist in Form von Geschichten, Plänen oder auch unterschwelligem Motiven. Dieser Entwurf schmilzt sich in die handlungsbezogene ‚Intention‘ ein, die wiederum sehr verschieden bewußt, sichtbar und wahrnehmbar sein kann.

29 Pädagogisches Handeln wird von der Wirkungsabsicht her begriffen (BREZINKA 1974, S. 77), das Modell zum Begreifen der Handlung aber ist zweckrational, also hinsichtlich der Verknüpfung von Intentionen und Wirkungen bloß einlinig. Jede intentionale Handlungstheorie, also auch die zweckrationale, steht in einem unklaren Verhältnis, wenn nicht im Widerspruch zur gesetzeskausalen Wissenschaft, die BREZINKA bekanntlich postuliert hat.

30 Wichtige Vorarbeiten auf diesem Wege hat jener Pädagoge geleistet, der im Schatten der BREZINKASchen Wissenschaftstheorie in seinen pädagogischen Arbeiten noch kaum wahrgenommen worden ist, nämlich RUDOLF LOCHNER. Vor allem sein Spätwerk *Phänomene der Erziehung* (1975) enthält eine Fülle von Hinweisen zur pädagogischen Handlungstheorie, und zwar nicht allein zur Struktur der ‚Erzieher-Zögling‘-Relation, sondern gerade auch zu den vernachlässigten Phänomenen, wie etwa den ‚Zeitquanten‘ der Erziehung.

Von diesen Voraussetzungen her ist eine Unmenge an ‚Handlungen‘ möglich, die nach Klassen oder Gattungen unterschieden werden können. In diesem Sinne spricht man von ‚Erziehung‘ oder ‚Unterricht‘ nicht als einer Handlung, sondern als einer Klasse von Handlungen. Denn ersichtlicherweise ist das, was gewöhnlich unter ‚Erziehung‘ und ‚Unterricht‘ verstanden wird, nicht rückführbar auf eine einzige Handlung und auch nicht auf eine einzige Art von Handeln. Die Sorten Handlungen, die ‚Erziehung‘ (bzw. Erziehen) oder ‚Unterricht‘ (bzw. Unterrichten)³¹ ausmachen, sind bislang nicht hinreichend klassifiziert worden, vermutlich aus dem Grunde, weil es keine spezifischen Handlungen gibt, die allein der Erziehung oder dem Unterricht zugeschrieben werden. Formale Bestimmungen, etwa des ‚Lehrens‘ (HIRST 1973; SCHEFFLER 1971, S. 90ff., 133f.), haben immer auch den Nachteil, daß sie nicht hinreichend als exklusiv ‚pädagogische‘ aufgefaßt werden können.

Als Beispiel kann die Theorie des Unterrichts dienen: Sämtliche Merkmale, die herangezogen werden, um die Handlungsebene des Unterrichtens in der Schule zu bestimmen, lassen sich auch im Quasi-Unterrichten wie dem der Reiseauskunft, der Belehrung beim Falschparken oder der Instruktion beim Bedienen der neuen Waschmaschine durch den Monteur anwenden. Es geht auch in diesen alltäglichen Situationen jedesmal um eine ‚belehrende‘ oder ‚aufklärende‘ Absicht, eine bestimmte Art des Handelns und einen beobachtbaren Effekt. Ähnlich wie in einer normalen Schulstunde muß bei der Reiseauskunft eine Intention vorhanden sein, die mit einem größeren Plan zusammenhängt, und muß eine Kette einzelner Handlungen vollzogen werden, um den gewünschten Effekt hervorzubringen. Die Handlungsschritte müssen sich verketteten, wobei die Verkettung verzögert oder gestört werden kann. Dabei kommen situative Randbedingungen ins Spiel, die mal mehr, mal weniger Einfluß auf den Handlungsablauf haben. Jeweils geht es um interpersonales Handeln, wobei nur auf einer Seite eine ‚pädagogische‘ Intention vorhanden ist, die die Handlung auslöst. Die Politesse belehrt den Parksünder, der Monteur instruiert die Hausfrau über das neue Gerät, der Schalterbeamte unterweist den Reisenden. Dabei kommt es oft auch zu Interaktionen: Der Parksünder fühlt sich ungerecht beurteilt und versucht, die Politesse zurechtzuweisen; der Monteur muß auf Nachfrage das Kleingedruckte der Gebrauchsanweisung erläutern; dem ängstlichen Reisenden wird mehrfach zugesichert, daß mit der Platzkartenreservierung alles in Ordnung ist. Von ‚Belehren‘, ‚Instruieren‘ oder ‚Unterweisen‘ aber kann nur in Verbindung mit einer Intention und einem darauf bezogenen Effekt die Rede sein.

Die einzelnen Handlungsvollzüge (Belehren, Instruieren, Unterweisen) sind nicht bloß aus unterschiedlichen Elementen aggregiert, sondern ergeben auch in verschiedenen Kontexten unterschiedlichen Sinn, beanspruchen unterschiedliche Aufmerksamkeit und benötigen unterschiedliche Zeitspannen. ‚Belehren‘ ist so in der Schule zugleich etwas anderes und dasselbe wie beim Falschparken: Unterschiedlich sind die Rollen, der allgemeine Zweck, der Grad an Institutionalisierung, der übergeordnete Zusammenhang; identisch ist die Aggregation der Elemente, die es ermöglicht, von einem Handlungszusammenhang ‚Belehren‘ zu sprechen. ‚Belehren‘ ist so nicht bloß eine sprachliche Konvention für ansonsten heterogene Verhältnisse, sondern bezeichnet ein Erfahrungssediment, das handlungstheoretisch rekonstruierbar ist. Es gehört eine bestimmte Intention, ein bestimmtes Handeln, eine bestimmte Wirkung dazu, wenn man das Gesamt einer Handlung als ‚Belehren‘ bezeichnen will.

Vermutlich gibt es zwischen ‚Belehren‘, ‚Unterweisen‘ und ‚Instruieren‘ nicht sehr große Unterschiede, zumal im Sprachgebrauch oft synonyme Verwendungen auftreten. Es gibt auch jeweils

31 Die klassische Theorie des ‚erziehenden Unterrichts‘ operiert mit der Vorstellung einer ausgewogenen Balance zwischen zwei Grundelementen. HERBARTS Instanzen ‚Unterricht‘ und ‚Zucht‘ sind freilich keine Handlungskategorien, und es ist sehr die Frage, wie ‚Erziehern‘ mit ‚Erziehung‘, ‚Unterrichten‘ mit ‚Unterricht‘ zusammenhängen. ‚Erziehen‘ ist ja keineswegs die eindeutige Handlungsoperation von ‚Erziehung‘, denn auch ‚Erziehen‘ ist keine einzelne Handlung.

ähnliche oder gar analoge Anteile, etwa Gesten oder Betonungen. Dennoch ist ‚Belehren‘ auch abgrenzbar von ‚Unterweisen‘ oder ‚Instruieren‘. Die Intention mag oft übereinstimmen, freilich nur bei einer ähnlichen Situation; ‚Belehren‘ aber benötigt andere Handlungselemente als ‚Unterweisen‘ oder ‚Instruieren‘ und erzielt auch andere Wirkungen. In allen drei Fällen ist Nichtwissen oder eine Art ‚Bildungsgefälle‘ zwischen den Handelnden die Voraussetzung, wobei die Richtung der Handlung auf den Ausgleich dieses speziellen Gefälles zielt. Belehrt wird man zumeist eines Besseren, d. h. man wird auf Fehler aufmerksam gemacht, auf ein adäquateres Verhalten oder einen besseren Gedanken verwiesen. ‚Unterweisen‘ wird man in einer Tagesordnung, die man behandeln soll, einem Moralsystem, das man noch nicht kennt, einer Verhaltensregelung, die neu eingeführt werden soll. ‚Instruiert‘ wird man über die Funktionsweise eines Geräts, den Ablauf eines Patrouillengangs, den Plan, den andere haben, um die Macht in einem System zu übernehmen. Belehrt wird aber auch der Schüler durch den Lehrer, der ihn zugleich auch unterweisen oder instruieren kann. Umgekehrt kann der Lehrer durch den Schüler belehrt, unterwiesen oder instruiert werden, je nachdem, welche Situation sich herstellt, welche Regeln aufgrund einer gemeinsamen Gruppengeschichte gelten und welche Spielräume dem Handeln jeweils zugestanden werden³².

Daneben gibt es eine Unmenge ähnlicher Handlungsarten und -klassen, die alle irgendwie auch im Schulalltag, in der Familienerziehung oder in der Handlungspraxis der Jugendarbeit vorkommen. Die Frage ist aber, aus welchem Grunde man von ‚pädagogischen‘ Handlungen sprechen kann und was ein Handeln zu einem ‚pädagogischen‘ macht oder machen muß. Sind das alles aus sich heraus ‚pädagogische‘ Handlungen, werden sie zu solchen in bestimmten Kontexten, aufgrund bestimmter Absichten oder in Rücksicht auf spezielle Wirkungen?

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hat sich dieser Mikroebene nicht zugewandt. Sie gibt, wenn überhaupt, nur Auskunft über bestimmte Anforderungen und Bedingungen des Handelns (LEHMANN 1979), etwa des Maßes, des Takttes, der ungewollten Nebenwirkungen oder der unstetigen Erziehungsformen. Diese handlungstheoretischen Implikate sind für die inhaltliche Theorie des pädagogischen Handelns von größter Bedeutung, weil sie die Besonderheit dieses Handelns bezeichnen sollen. Sie werden daher im folgenden untersucht, um so die Frage nach der Spezifik des ‚pädagogischen‘ Handelns besser beantworten zu können.

3. Pädagogisches Handeln in einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik

Die Elemente für eine Theorie pädagogischen Handelns, die die geisteswissenschaftliche Pädagogik herausgearbeitet hat, sind relativ wenig kontextgebunden, d. h. sie sind nicht einzig und allein der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zuzurechnen. Vielmehr sind es Bestandteile einer allgemeinen Theorie, die in den verschiedenen Entwürfen der Erziehungstheorie immer wieder auftauchen³³. Dennoch nehmen sie in den geisteswissenschaftlichen Entwürfen besondere Fassungen an, die von konkurrierenden Alternativen unterscheidbar sind. NOHLS pädagogischer Takt ist so durchaus nicht identisch mit dem pädagogischen Takt HERBARTS, und SPRANGERS ungewollte Nebenwirkungen sind keineswegs eine Anwendung der WUNDTschen Heterogonie der Zwecke. Vor der

32 Darüber hinaus ist klar, daß man nicht nur durch Handlungen des Belehrens, sondern auch durch Ereignisse belehrt werden kann. Zudem kann man sich selbst instruieren oder sich aufgrund schriftlicher Vorgaben unterweisen lassen.

33 Dies zeigen verschiedene, bei NOHL verfaßte Dissertationen, etwa HELENE HERTZ' Studie *Die Theorie des pädagogischen Bezuges* (1932) oder ELISABETH HESS-KRUGS Arbeit *Die Kunde in der Pädagogik* 1934).

Erörterung dieser Art Bedingungen pädagogischen Handelns sollen aber noch DILTHEYS Bausteine einer allgemeinen Handlungstheorie dargelegt werden, um dann die pädagogische Diskussion über das ‚Handeln‘ im notwendigen Kontrast sehen zu können.

DILTHEY hat 1875 eine handlungstheoretische Darstellung des Verhältnisses von ‚Sittlichkeit‘ und ‚praktischem Leben‘ unternommen, die den Zusammenhang von Handlung, Motiv und Charakter herausarbeitet (DILTHEY 1974, S. 65ff.). Die Leitfrage richtet sich auf die „Möglichkeit einer Ethik“ überhaupt, die um so mehr zu „schwinden“ scheint, je mehr der handlungstheoretische Zusammenhang deutlich wird. „Keine Brücke führt von der Anschauung menschlicher Charaktere und ihres verworrenen Handelns zu dem Sollen, dem Ideal.“ Die „Lebenserfahrung erster Hand“ haben wir allein „in uns selber“, wohingegen wir „in das Innere anderer Individuen ... mit dem Lichte der Analogie“ leuchten. „Aber auch in uns verläuft nur der Zusammenhang von Handlung und Motiv im Bewußtsein; die Motive aber treten auf eine uns gänzlich rätselhafte Weise hervor. Daher ist der Charakter des Menschen für ihn selber ein Geheimnis, welches ihm nur seine Handlungsweise teilweise sichtbar macht“ (ebd., S. 67f.). Das ist pragmatisch gedacht: Der Charakter offenbart sich im Handeln, ist also nicht für sich zugänglich³⁴. Die Handlungen des Menschen aber sind einem eigentümlichen Zeitgeschehen ausgesetzt, und zwar sowohl der objektiven wie auch der subjektiven Zeit. In den vergangenen Handlungen ist das Handlungsmotiv „nur so weit deutlich, als wir es in absichtlich angestrebter Prüfung uns damals erklärten“. Die Sichtbarkeit spezieller Motive und die innere Aufmerksamkeit darauf wechseln, je nachdem, wie stark oder schwach die Motive besetzt sind, in welchen späteren Kontexten sie wieder auftreten, welche anschließenden Handlungserfahrungen mit ihnen verbunden sind. Das bewußte frühere Motiv ist zudem nicht unbedingt das tatsächlich wirksame oder ausschlaggebende. Der jeweilige Horizont ändert sich „dergestalt, daß stets, während neues vor uns auftaucht, anderes hinter uns unsichtbar wird“. Aber auch in den „gegenwärtigen Handlungen“ ist der „bewußte Impuls“ nicht immer der wirklich handlungsleitende. Oft bleiben die „allerwirksamsten Kräfte“ im Hintergrund. Im „wirklichen Leben“ fehlt zumeist die „Durchsichtigkeit des Zusammenhangs von Charakter, Motiv und Handlung“, die den „Gestalten des Dichters“ eigen ist. Es ist eine „künstliche Rekonstruktion“, wenn der Verstand „von den zusammengeordneten Handlungen rückwärts schließt“, und doch ist die „nachträgliche Erforschung eines Individuums“ im ‚wirklichen Leben‘ die Regel und nicht der nach vorne hin durchsichtige Zusammenhang von Motiv, Charakter und Handlung (ebd., S. 68).

Antizipation und Rekonstruktion des Handelns aber finden in der ‚Welt des Sittlichen‘, also der gesellschaftlichen Normativität, statt. Das bewußte individuelle Handeln erfolgt nie ohne Kalkulation der Wirkungen³⁵, wobei jedoch zwischen Handelndem und Beobachter zu unterscheiden ist. „Das Sittliche ist ... in einer doppelten Form vorhanden ... Es ist da als Urteil des Zuschauers über Handlungen und als ein Bestandteil in den Motiven, welcher ihnen ihren von dem Erfolg der Handlungen in der Außenwelt unabhängigen Gehalt gibt“ (ebd., S. 68f.). Dieser Unterschied entspricht dem der beiden „neueren Schulen der Moral“, also der Pflichtenethik KANTS und der Wirkungsethik des Utilitarismus. Das „sittliche System“ tritt real immer in dieser „Doppelgestalt“ auf, es durchwirkt „in einem unendlich verzweigten Spiel von Wirkungen und Reaktionen die ganze beseelte Gesellschaft“ (ebd., S. 69). Dabei sind zwei „Kräfte“ wesentlich, das individuelle Gewissen und die öffentliche (objektive) Sittlichkeit. Das Zustandekommen von Handlungsintentionen und die Kalkulationen der Wirkungen beziehen sich stets auf diese beiden Instanzen. „Das sittliche Urteil über eine Handlung in seiner reflektierten Gestalt

34 Freilich hat schon SCHELLING (1977, S. 253) gezeigt, daß die „Offenbarung des Willens ... die Tat [ist]. So lange ein Wille nur Wille ist, ist er Geheimnis; die Tat ist seine Manifestation.“

35 Diese Art Kalkulation erfolgt natürlich mit unterschiedlichen Graden an Bewußtheit und Intensität, jedoch auch der ‚Naive‘ handelt nie völlig rücksichtslos gegenüber den Wirkungen, die er erzielen oder vermeiden will.

kann als ein Schlußsatz betrachtet werden, dessen Obersatz dem sittlichen Bewußtsein, dessen Untersatz der Lebenserfahrung angehört“ (ebd., S. 70ff.).

Von größter Bedeutung für eine Handlungstheorie ist nicht allein die Unterscheidung zwischen Handelndem und Zuschauer (vgl. BECK 1976), sondern mehr noch die Differenzierung zwischen Handlungsentwurf und Handlungsrekonstruktion und damit der Verweis auf die Änderungen der Motivzuschreibung im Verlauf des Handlungsprozesses (und des Anschlußgeschehens). Überdies ist die unauflösliche Verbindung von ‚Charakter‘ und ‚Handlung‘ aufschlußreich, denn ein Doppel- oder Mehrfachspiel in der Präsentation des ‚Charakters‘ kann es nur geben, weil die beanspruchte Selbstdarstellung sich im Handeln zeigen, dabei jedoch über die Fremdwahrnehmung (also die Aufnahme und Verarbeitung des gezeigten Charakters) nicht verfügen kann. Das Spiel mit den Geheimnissen des Charakters entsteht so weniger aus ästhetischen Gründen, sondern aus dem Zwang der Handlungspraxis selbst. Gerade weil man ‚Charakter‘ nur im Handeln zeigen kann, ist er stets nur partiell zu repräsentieren, und das Problem ist dann, wie aus jeweils partiellen Präsentationen und Verarbeitungen Identität (und zwar allein schon in der Aufeinanderfolge) möglich werden kann.

Diese Spur ist freilich in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht verfolgt worden. NOHLS Emanzipationspädagogik³⁶ betont das ethische Prinzip der „Selbstbestimmung“ in der Erziehung: „Die Pädagogik muß das Kind zur Selbstbestimmung erziehen ... Der Erzieher soll sich selbst entbehrlich machen“ (NOHL 1947, S. 17). Dieser Prozeß läßt sich nur durch eine bestimmte Handlungspraxis verwirklichen, denn die Zielsetzung impliziert eine Richtung des Erziehungsprozesses, die von anderen unterscheidbar ist und dagegen auch scharf abgegrenzt wird. Obwohl nun die NOHLSche Dissertation die Sokratische Ethik als ‚neue Richtung‘ der praktischen Kunst nach dem Vorbild der griechischen Medizin begreift (NOHL 1904, S. 34ff., 44ff.), fehlt seiner späteren Ethik eine Theorie des kunstvollen Handelns, zumal des kunstvollen Erziehungshandelns. Es kommt nicht von ungefähr, daß sich handlungstheoretische Motive nicht in der Ethik, sondern in der Ästhetik NOHLS finden. Es gibt, so NOHL dort einleitend, in „jedem geistigen Gebiet“ drei Beziehungspunkte, nämlich ‚Hervorbringen‘, ‚Werk‘ und ‚Wirkung‘. Wenn ‚Erziehung‘ als praktische Kunst aufgefaßt werden kann und wenn jede Kunst „ihre ganz eigene Aufgabe im System des Lebens“ hat, also einer „eigenen Wirklichkeit“ zugehört und „sie auszuschöpfen oder ihre Möglichkeiten zu entfalten“ sucht (NOHL 1973, S. 12f., 21), würde es naheliegen, auch die Erziehung oder das pädagogische Handeln nach Maßgabe dieser drei Grundkategorien zu begreifen. NOHL hat das systematisch nie versucht, aber seine Konkretisierungen des ‚pädagogischen Handelns‘ verweisen doch in eine quasi-ästhetische Richtung. Die Grenze liegt darin, daß anders als der „echte Künstler“ der Pädagoge sehr wohl mit „Wirkungen“ rechnen muß (NOHL 1973, S. 57f.), nicht jedoch des Kunstwerks auf den Betrachter als vielmehr des einen Handelnden auf den anderen. Unter den Prämissen der Selbstbestimmung des Kindes bringt der Pädagoge kein

36 ELISABETH BLOCHMANN (1955, S. 9) hat darauf verwiesen, daß das „eigentliche Zentrum auch der Pädagogik“ NOHLS die Ethik bildet. Es heißt hier: „Wenn die Pädagogik ihre Autonomie ergreift und sich als selbständige geistige Leistung aus dem Zusammenhang der übrigen loslöst, vermag sie das nur, weil sie eine eigne Aufgabe in der Paideia ergriffen hat. Der Fortgang ist überall derselbe, wir nennen ihn ‚Emanzipation‘“ (NOHL 1947, S. 16f.).

‚Kunstwerk‘ hervor, zumal nicht seines, denn er soll sich ja im Verlauf des Erziehungsprozesses überflüssig machen (NOHL 1970, S. 136f., 140ff.)³⁷. Dennoch betont NOHL die „Wirkung des Erziehers“, der als seinerseits geformte, gebildete Gestalt das repräsentieren muß, was „er in seinen Zöglingen wecken soll.“ Die Bildungsgestalt des Erziehers wäre dann hinsichtlich der Wirkungen das Äquivalent zum ‚Kunstwerk‘, mit dem Unterschied natürlich, daß das Kunstwerk abgeschlossen ist und nicht handeln, also sich nicht verändern kann³⁸. Das pädagogische Handeln ist zwar nicht identisch mit dem Hervorbringen des Künstlers, weil der Zögling zur Wahrheit seiner eigenen Idealgestalt finden muß. Im pädagogischen Bezug aber handelt der Erzieher nach den strengen Anforderungen des Maßes, d. h. nach dem „ethischen Gesetz“ der Kunst.

NOHL greift hier auf die Aristotelische *mesotes*-Lehre zurück (vgl. auch NOHL 1947, S. 72ff.), also die „goldene Mitte zwischen einem Zuviel und einem Zuwenig, als das Wesen der Tugend“. Die „wahre, zielvolle Leistung“ ist erst in „der feinen Linie des richtigen Maßes“ möglich. Nur so kann es „Meisterschaft“ geben, das gilt für das künstlerische ebenso wie für das pädagogische Handeln, das mithin nach Maßgabe ästhetischer Kategorien begriffen wird. „Jede Meisterschaft gelingt nur, wo das Maß streng gewahrt bleibt . . . Das gilt . . . auch vor allem für das pädagogische Sein und Handeln. Jede pädagogische Maßnahme steht vor dieser Gefahr des Zuviel oder Zuwenig . . . Überall steht das Maß in Frage, und es gibt kein objektives Kriterium, um hier rational zu entscheiden, sondern der Erzieher ist überall angewiesen auf den *Takt* als sein feinstes Werkzeug . . . Er transformiert die erzieherischen Absichten unter dem Eindruck der Persönlichkeit des Kindes, seines augenblicklichen Zustandes in allen seinen Unwägbarkeiten, und ist der eigentliche Ort der Produktivität des Erziehers. Der gute Erzieher weiß ohne viel zu überlegen, was zu tun ist und wie es zu tun ist“ (NOHL 1967, S. 82ff.).

‚Takt‘ im Sinne einer angemessenen Beurteilung dessen, was getan werden soll und muß, ist allenfalls eine Bedingung, jedoch keineswegs eine hinreichende Beschreibung des ‚pädagogischen Handelns‘. Es ist zudem keine spezifisch pädagogische Eigenschaft, denn die Anforderungen des Taktes stellen sich in allen praktischen Berufen, die irgendwie vom Umgang mit Menschen her definiert sind. Im übrigen ist ‚Takt‘ selber bereits eine qualifizierte Größe, die von ‚Routinen‘ einerseits, vom ‚taktischen Geschick‘ andererseits unterschieden ist. Wie oder ob überhaupt sich diplomatischer und pädagogischer Takt abgrenzen lassen, wäre erst zu klären³⁹. Nun bringt NOHL aber Takt und Maß zusammen, wobei für die Anforderungen und die Leistungsmöglichkeiten des pädagogischen Handelns das Maß oder die Passung (BECK 1976, S. 95) entscheidend wichtig ist. Auch dies ist keine Handlungsbedingung, die einzig in Erziehung und Unterricht gestellt wird. Andererseits ist es eine wesentliche Anforderung *auch* des pädagogischen Handelns, in dem die antizipierten Wirkungen mit Hilfe von Maßgrößen kalkuliert werden. NOHL sieht richtig, daß eine zentrale Aufgabe des Erzieherhandelns die Abmessung des jeweils ‚Passenden‘, des situativ und individuell Richtigen, ist. Diese Art Beurteilung ist vor allem deswegen

37 Die häufigen Analogien zum Kunstwerk (NOHL 1970, S. 152ff.) sind nie so verstehen, als sie die Bildung des Zöglings das *Werk* des Erziehers.

38 Genauer ändern sich die Wirkungen, die von Kunstwerk ausgehen, aufgrund der unterschiedlichen Deutungen der jeweiligen Betrachter. GADAMER (1979) hat auf die Schwierigkeiten aufmerksam gemacht, die sich dann hinsichtlich der Rede von der Unveränderbarkeit des Kunstwerks ergeben. KÖNIG (1978, S. 263ff.) hat gar die These vertreten, daß die ‚ästhetische Wirkung‘ nur auf dem „Sprechen von ihr“ beruht.

39 HERBART grenzt bekanntlich ‚Takt‘ von ‚Schlendrian‘ ab, d. h. er verwendet Takt als Begriff für eine qualitative Handlungsanforderung, die von weniger qualifizierten oder unqualifizierten unterschieden ist. Der ‚gebildete‘ Takt ist das Handlungsäquivalent zum ‚erziehenden Unterricht‘ (s. hierzu die Texte in: ADL-AMINI/OELKERS/NEUMANN 1979).

problematisch, weil sie mit einem unmittelbar nachfolgenden Handeln verbunden ist, also eine sehr geringe Zeitspanne zwischen Intention und Handeln beläßt. Deshalb ist sie nicht allein mit rationalen Mitteln möglich, sondern operiert ähnlich wie ein ‚ästhetisches Urteil‘, das bei aller Strenge der Maßanforderung doch ein „Urteil des Gefühls“ ist (NOHL 1973, S. 50; vgl. HERBART 1831, S. 78ff., 85ff.).

Die richtige Mitte, also das Vermeiden des Zuviel und des Zuwenig, die Balance zwischen Über- und Unterfordern, der rechte Augenblick zwischen dem ‚zu früh‘ und dem ‚zu spät‘, spricht tatsächlich ein Kernproblem des pädagogischen Handelns an, das freilich im Rahmen einer systematischen Handlungstheorie weiter entfaltet werden müßte. Es handelt sich nicht um ein antinomisches Problem, wie man bei NOHL eigentlich erwarten sollte. Das Bemessen des jeweils situativ richtigen Handelns ergibt sich nicht aus einem Austarieren vorgegebener Antinomien, sondern bezieht Wirkungsentwürfe auf angemessen erscheinende Handlungen, wobei die Kunst darin besteht, richtige Entwürfe mit geschickten Handlungen so zu verbinden, daß das optimal Mögliche erreicht wird. Der Entwurf des mutmaßlich Angemessenen richtet sich dabei nicht allein nach den situativen Anforderungen oder den diversen Wirkungserwartungen, sondern folgt auch einem besonderen pädagogischen Ethos, das auf die Selbstbestimmung des Kindes gerichtet ist. Die spätere Handlungsbeurteilung bemißt sich dann wiederum von beiden Anforderungen her, der unmittelbar situativen des richtigen und der allgemein ethischen des verantworteten Tuns. Wie groß freilich die eigene Verantwortung und welches ihr Maß ist, kann stets nur der Handelnde selbst wissen und entscheiden.

Dabei ist eine wesentliche Voraussetzung, daß über die Bildung des Zöglings letztlich nicht verfügt werden kann (WENIGER 1975, S. 143f. u. passim) und doch irgendwie Wirkungen erzielt werden sollen, die den Bildungsgang beeinflussen oder gar ausrichten. Nur dann hat es Sinn, Erziehung als ‚intentionales‘ Handeln zu begreifen. Die Formeln, die dieses Verhältnis beschreiben, sind nicht zufällig vage und unbestimmt, etwa wenn WENIGER formuliert: „Der Erzieher muß versuchen, dem Menschen zu dem zu verhelfen, was ihm noch erreichbar ist“ (WENIGER 1975, S. 25). Die Formel ist so vage, weil richtig gesehen wird, daß pädagogisches Handeln *Versuchshandeln* ist⁴⁰. Der Handelnde verfügt über keine technischen Wirkungskontrollen, die es erlauben würden, Handlungsentwurf und Handlungseffekt in immer gleicher und vorhersagbarer Weise zu verbinden. In Wahrheit ist die Wirkung gar nicht verfügbar, weil sie auf die Verarbeitungen des Mithandelnden angewiesen ist, über die nur dessen Wille und dessen Intentionalität – in der von DILTHEY beschriebenen Weise – ‚verfügen‘ kann. SPRANGER ist in seiner späten Schrift über *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung* dieser eigentümlichen Struktur der Erziehungshandlung nachgegangen.

Der Erziehungswille beruht, so SPRANGER, auf einer Art ‚Formungsabsicht‘, die sehr verschieden in Handeln umgesetzt werden kann. Für jede Art „Zweckhandeln und Formen“ gilt der Grundsatz, daß das „Erreichte . . . sich niemals ganz mit der Vorstellung [deckt], wie wir vom Erfolg in uns entworfen haben. Der Erfolg, den wir eigentlich ‚gewollt‘ haben, wird nicht genau erreicht“ (SPRANGER 1965, S. 8f.). Es gibt stets einen ‚Rest‘, nämlich die „ungewollten Nebenwirkungen“. Im Anschluß an

40 Das wirft neues Licht auf die traditionelle pädagogische Metaphorik, die entweder organisch oder technisch ausgerichtet ist. In beiden Fällen suggeriert die Metaphorik einen eindeutigen Handlungsablauf (des Wachsens oder Herstellens), der dem Erziehungsgegenstand systematisch *unangemessen* ist.

WUNDTs Theorie der Heterogenie der Zwecke (WUNDT 1919, Bd. 1, S. 326ff.) faßt SPRANGER als handlungstheoretischen Grundsatz, daß *jedes* zweckbestimmte, intentionale Handeln mit Wirkungen konfrontiert wird, die *nicht* gewollt und in einem bestimmten Sinne auch unerwünscht sind (ebd., S. 10ff.). Dieses „Fundamentalgesetz“ thematisiert eine „Unsicherheitsrelation“ zwischen Intention und Wirkung (ebd., S. 14f.), wobei ein solches „Inkongruenzverhältnis“ mit besonderer Steigerung im Erziehungsfeld auftritt: „Jeder Plan, den der Erzieher aufstellt, [hat] ungewollte Nebenwirkungen zur Folge“ (ebd., S. 26)⁴¹. Damit ist nun aber mehr und anderes gesagt als in WUNDTs Unterscheidung des vorgestellten oder ‚subjektiven‘ und des erreichten oder ‚objektiven‘ Zwecks (WUNDT 1919, S. 330). Denn in der Erziehung ist der Wille nicht ‚Erzeuger objektiver Naturzwecke‘ (ebd., S. 319ff.), sondern nur die intentionale Instanz des Versuchs, auf andere einzuwirken.

Man kann diese Hinweise radikalisieren und nicht allein die „unerwarteten Rückwirkungen aus der Welt, auf die sich unser planmäßiges Tun richtet“ (SPRANGER 1965, S. 83) berücksichtigen, sondern von einem Hiatus zwischen Intention und Wirkung überhaupt ausgehen. Man muß dann nicht soweit gehen, „die Folgen der Handlungen ganz und gar unter der Herrschaft des Zufalls stehen“ zu sehen (SMITH 1977, S. 145), denn im Alltagshandeln sind viele Intentionen-Wirkungs-Relationen durchaus abschätzbar. Stets aber beruhen solche Wirkungskalkulationen auf einem prinzipiellen Hiatus. Sie sind nie mehr als – freilich unterschiedlich stabile – Abschätzungen, die auf Erfahrungsroutinen aufbauen und nach dem Prinzip der modifizierenden Analogie verfahren. Es bleibt so stets bei einem Handeln, das Wirkungen versucht und auch nahelegt, aber nicht darüber verfügen kann (REID 1962, S. 154).

Der zutreffende Verweis auf die ‚ungewollten Nebenwirkungen‘ und die ‚unbewältigten Reste‘ liefert freilich nur einen Teilausblick auf die Handlungstheorie. Er basiert auf einem doppelten Argument: Einerseits hat der Handelnde nie alle Faktoren, die auf das projizierte Ergebnis seiner Handlungen einwirken können, in seiner intentionalen Verfügungsgewalt. Im Gegenteil ist diese Verfügung, verglichen mit den übrigen Wirkungsgrößen, verhältnismäßig gering. Andererseits beanspruchen Erziehungsprozesse sehr viel Zeit, ohne daß es eine kontinuierliche Aufeinanderfolge speziell ‚pädagogisch‘ erreichter Wirkungen geben kann. Diese Diskontinuität ist nicht allein auf die institutionelle Zerstückelung der Erziehungszeit zurückzuführen, sondern hängt vor allem auch mit den sehr unterschiedlichen Erlebnisqualitäten, Wahrnehmungspotentialen und Verarbeitungsmöglichkeiten der Handelnden selbst zusammen. Darüber hinaus aber gibt es immer irgendwelche ‚Eigengesetzlichkeiten‘, die unabhängig von den pädagogischen Intentionen Wirkungen erzielen. Weil nun aber ‚Erziehung‘ immer größere Zeiträume beansprucht und festlegt, sind die letztendlichen Ergebnisse immer weniger absehbar. Und dabei sind ‚Nebenwirkungen‘ keineswegs bloß unerwünschte Folgen der nicht-intentional kalkulierbaren Wirkungsgrößen, sondern oft genug auch die Ermöglichung von korrigierenden Erfahrungen (SPRANGER 1965, S. 96f.).

Nun wird aber das anschließend an diese Thesen sichtbare Risiko der Erziehung, das BOLLNOW (1968, S. 132–151), als Dialektik von ‚Wagnis‘ und ‚Scheitern‘ beschrieben hat, erst ganz verständlich vor dem Hintergrund der Struktur des Handelns selbst. Handeln,

41 Der Handelnde kann freilich die Nebenwirkungen nicht hervorbringen *wollen*, wenn intentionale und nicht-intendierte Folgen unterscheidbar sein sollen. Das Handeln aber kann Kettenreaktionen auslösen, die Wirkungen hervorbringen, welche zwar nicht gewollt, aber irgendwie mit der Handlung in Verbindung gebracht sind.

zumal pädagogisches Handeln, basiert auf ‚Entscheidungen‘⁴², aber ebenso auf ‚Vertrauen‘ in die Richtigkeit und Angemessenheit dieser Entscheidungen (WENIGER 1975, S. 312 ff.). Entscheidungen können falsch sein, Vertrauen kann enttäuscht werden, weil es keine Gewähr dafür gibt, daß sich Intentionen so über das Handeln mit den Wirkungen verknüpfen, wie es beide Seiten des Handlungsprozesses erwarten oder wünschen. Je anspruchsvoller diese Erwartungen sind, desto größer ist das Risiko des Handelns, denn auch die höchsten Ziele lassen sich anders als durch die alltägliche, vom Scheitern bedrohte Handlungspraxis nicht verwirklichen. Es gibt nicht bloß einen Hiatus zwischen Intentionen und Wirkungen, sondern auch eine Diskrepanz zwischen Erwartungshöhe und trivialer Handlungswirklichkeit.

Die zentrale Kategorie des ‚pädagogischen Bezugs‘, die die gesamte geisteswissenschaftliche Pädagogik als das Fundament der Erziehung verstanden hat⁴³, läßt sich von diesem Hintergrund als Möglichkeit verstehen, die immanenten Handlungsrisiken zu reduzieren und zugleich die Verantwortlichkeit des Pädagogen zu erhöhen. Kontrollen über Wirkungen und Intentionen sind, wenn sie nicht technisch erreicht werden können, um so eher möglich, wenn auch anders strukturiert, je dichter der persönliche Bezug ist⁴⁴. Sie sind andererseits notwendig, wenn von ‚intentionaler Erziehung‘ gesprochen werden soll, denn das pädagogische Handeln soll ja bestimmte Intentionen verwirklichen, muß also auch und gerade von seinen Effekten her beurteilt werden können. NOHLS ‚Primat der Persönlichkeit‘ in der Erziehung wird ausdrücklich mit einer bestimmten Wirkungstheorie begründet, die den ‚pädagogischen Bezug‘ zur fundamentalen Größe erhebt: „Ist das Ziel der Erziehung die Erweckung eines einheitlichen geistigen Lebens, so kann sie nur wieder durch ein einheitliches geistiges Leben gelingen, persönlicher Geist sich nur an persönlichem Geist entwickeln. Die pädagogische Wirkung geht nicht aus von einem System von geltenden Werten, sondern immer nur von einem ursprünglichen Selbst, einem wirklichen Menschen mit einem festen Willen, wie sie auch auf einen wirklichen Menschen gerichtet ist: die Formung aus einer Einheit“ (NOHL 1970, S. 132 f.).

Das Handeln im ‚pädagogischen Bezug‘ ist von einer Spannung zwischen dem „Veränderungs- und Gestaltungswillen“ des Erziehers einerseits, der „bewußten Zurückhaltung vor der Spontaneität und dem Eigenwesen des Zöglings“ andererseits charakterisiert (NOHL 1970, S. 136). Wenn freilich sich ‚persönlicher Geist‘ an ‚persönlichem Geist‘ *entwickeln* soll, dann muß zudem noch ein Gefälle an Wissen und Erfahrung („Bildungsgefälle“)

42 Die Struktur der ‚Entscheidung‘ selbst ist dabei undeutlich, bisweilen geht es um Entweder-Oder-Entscheidungen im Sinne KIERKEGAARDS, bisweilen um Entscheidungswahlen aus einer Vielfalt von gleichrangigen Möglichkeiten, bisweilen auch einfach um Festsetzungen angesichts eines noch nicht strukturierten Feldes. Überdies wird die Differenz zwischen ‚politischen‘, ‚religiösen‘ und ‚pädagogischen‘ Entscheidungen betont, so daß nicht bloß die Struktur, sondern auch der Inhalt von Entscheidungen sehr verschieden sein können.

43 Dies gilt auch für LITTE, dessen Pädagogik aus ‚Umgang‘ und ‚Sachbeherrschung‘ entworfen ist (LITTE o. J., S. 129 ff.), dabei jedoch vor dem humanistischen „‚Persönlichkeits‘kult“ warnt (ebd., S. 144).

44 Der Verpflichtungsgrad der Regeln ist zumeist um so höher, je enger der persönliche Bezug ist. Insofern ist auch die Einwirkungsmöglichkeit relativ hoch, wie sich nicht allein an der Wirkweise des Vorbildes beschreiben läßt, sondern wie etwa auch an der unterschiedlichen Wirkung moralischer Appelle gezeigt werden kann.

zwischen den beiden vorausgesetzt werden, das – trotz aller Betonung der Wechselseitigkeit in der Entwicklung (WENIGER 1975, S. 296 ff.) – seinerseits für strukturelle Spannungen sorgt. NOHL versteht diese Spannung durchweg *antinomisch*⁴⁵, seine unbeirrte Betonung der ‚Autorität‘ des Erziehers und der komplementären ‚Ehrfurcht‘ des Zöglings (NOHL 1970, S. 194 ff.) leitet sich aus der Einsicht in den antinomischen Charakter der pädagogischen Beziehung ab. Das Kind kann sich nur über sich selbst erheben, wenn es im Umgang mit einem ihm Überlegenem die Grenzen seines Selbst erfahren hat. Dabei müssen beide Seiten die Spannung der Antinomie aushalten, ohne daß etwa das Handeln selbst antinomisch wäre. NOHLS Erzieher handelt unter der Voraussetzung unhintergebarbarer Antinomen. Sein Handeln aber realisiert sich nach Maßgabe des Taktes und des Maßes.

Diese Anforderungen beziehen sich vor allem auf die geistige Bildung: Die Entwicklung des ‚persönlichen Geistes‘ hat eine Minderwertigkeits- oder Unterlegenheitserfahrung zur Bedingung. Man kann sich NOHL zufolge nur geistig bilden in der Auseinandersetzung mit den besseren Gedanken und den vorbildlichen Haltungen anderer, die der Pädagoge repräsentieren muß. Er hat dabei die Spontaneität des Sich-Bildenden zu berücksichtigen *und* für die intentionale Beeinflussung seiner geistigen Entwicklung Sorge zu tragen. Diese Konstruktion trägt nur dann, wenn der Erzieher die Ehrfurcht des Zöglings, der Zögling die Autorität des Erziehers respektiert, wobei vorausgesetzt wird, daß beide Qualitäten in respektabler Weise vorhanden sind. In jedem Fall ist das pädagogische Verhältnis „nicht bloß Liebe zwischen Gleichen, sondern zwischen Abhängigem und Überlegenem“ (NOHL 1970, S. 195)⁴⁶. Die starke Betonung der pädagogischen Verantwortung erklärt sich aus dieser Prämisse. Für Gleiche ist man nicht so verantwortlich wie für Abhängige, zumal nicht in riskanten Bildungsprozessen, die nur mit Hilfe einer delikaten Balance zwischen widerstrebenden Spannungspolen ‚gelingen‘ können. Dieser Spannung entgeht man nicht, denn der ‚pädagogische Bezug‘ steht nicht zur individuellen Disposition. Es ist eine strukturelle Handlungsbedingung, die nicht etwa zur Wahl gestellt wird. Ebenso wie man nicht *nicht* handeln kann, kann man nicht *nicht* erziehen, weil mit Beginn der pädagogischen Beziehung gehandelt wird, dieses Handeln aber unter den besonderen Anforderungen des qualifiziert pädagogischen Bezugs steht (vgl. OELKERS 1981 b).

Hier wie durchgehend in den verschiedenen Konzeptionen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vermißt man jedoch einen strengeren theoretischen Zugriff immer dann, wenn es um die Beschreibungen des Handelns selbst geht. Es ist eigentlich ganz unklar, was im Rahmen dieses Ansatzes als das Spezifikum des ‚pädagogischen‘ Handelns gelten soll, das

45 Bekanntlich begriff NOHL ‚Leben‘ selbst antinomisch; die Persönlichkeitsbildung steht unter der Voraussetzung der „Mannigfaltigkeit“ des Lebens, die antinomisch strukturiert, also konfliktartig und spannungsreich ist (NOHL 1947, S. 121 ff.). Das „Dasein“ steht unter „einer Spannung, die nicht einseitig vom Leben oder vom Erkennen her aufgehoben werden kann“, sondern sich seiner „doppelseitigen Dynamik immer bewußt bleiben muß“ (NOHL 1948, S. 71 f.).

46 Diese Themen laden vor allem wegen der persuasiven Begrifflichkeit zu Mißverständnissen ein. NOHL sagt nicht, daß der ‚Zögling‘ minderwertig sei oder ausschließlich als ‚unterlegen‘ angesehen werden müsse. Für die geistige Bildung ist aber auch eine Unterlegenheitserfahrung notwendig, weil es sonst keine Herausforderung der Interessen geben kann. Der Erzieher soll diese Art höheren geistigen Lebens repräsentieren und kann nur soweit Autorität beanspruchen, wie diese Repräsentanz gelingt.

sich andererseits nicht einfach in der Beschreibung bestimmter Bedingungen erschöpfen kann, die auch anderen Handlungsfeldern eigentümlich sind. Die Gefahr ist groß, daß der richtige Gedanke einer allgemeinen Pädagogik erkaufte wird mit einem beliebigen Anwendungsfeld. Die Kriterien des pädagogischen Handelns, wie sie etwa NOHL skizziert, lassen sich vor allem auch dann auf beliebig viele Fälle übertragen, wenn man die Eingrenzung der ‚Erziehung‘ auf bestimmte Rollen und bestimmte Lebensalter aufgibt. NOHL hat diese Entgrenzung *nicht* vollzogen (NOHL 1970, S. 133). Sie liegt aber gerade im Rahmen einer allgemeinen ‚pädagogischen Handlungstheorie‘ durchaus nahe. Die Kriterien des Taktes, des Maßes, des Bildungsgefälles, der Nebenwirkungen, des Handlungsrisikos angesichts von Diskontinuität und der besonderen Verantwortung in der Bildungsgemeinschaft sind keineswegs auf die Erziehung von Kindern und Jugendlichen beschränkt. Umgekehrt sind sie anzuwenden, wenn pädagogische Handlungsprozesse beschrieben werden sollen.

Unabhängig von der Frage, ob die Mikrostruktur der Handlung selbst hinreichend erfaßt werden kann, liegt die Schwierigkeit darin, ob diese Kriterien die Besonderheit des pädagogischen Handelns überhaupt so definieren, daß diese Handlungsklasse von anderen unterscheidbar wird. WENIGER hatte darauf verwiesen, daß eine Wirklichkeit *durch ein bestimmtes Tun* zur ‚Erziehungswirklichkeit‘ wird; aber außer dem erzieherischen Ethos gibt er keinen Hinweis darauf, wie diese Bestimmung vor sich geht. Die gesamte geisteswissenschaftliche Pädagogik, die doch von der *Erziehungswirklichkeit* ausgehen wollte, findet hierauf keine Antwort, weil sie keine Theorie des Handelns zur Verfügung hat, die überhaupt erst einmal für eine entsprechende Problembestimmung sorgen würde⁴⁷.

Die Frage nach der *Konstituierung* des Pädagogischen muß freilich unterschieden werden von der Frage nach den notwendigen *Elementen* des pädagogischen Handlungskonstrukts. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hat die Konstituierungsproblematik unterschätzt, andererseits aber sehr wohl einige zentrale Elemente des pädagogischen Handelns herausgearbeitet. Die Zusammenfügung zu einer Theorie des pädagogischen Handelns ist aber weitaus komplizierter, als es das durchgängige Konzept des *pädagogischen Ethos* vermuten läßt. Es wäre nämlich die Frage, wie aus der pädagogischen Ethik jene Handlungsintentionalität wird, die beidem gerecht zu werden versteht, den situativen Anforderungen des Maßes und des Taktes und der Idee der ‚Pädagogischen‘, die dem Handelnden doch immer ‚vorschweben‘ soll. Das „blasse Neutrum“ der „Idee ‚des

47 Es gibt verschiedene Möglichkeiten, auf das Problem der Spezifizierung einzugehen: Man kann erstens von einer spezifischen Bündelung oder einem notwendigen Zusammenhang von Handlungselementen ausgehen. ‚Pädagogisch‘ wird dann das Handeln, das einem bestimmten Konstrukt von Bedingungen, Anforderungen und Strukturmerkmalen folgt. Zweitens kann man vom Zweck ausgehen und das Handeln zu orientieren versuchen. Drittens kann man dem handelnden Pädagogen einen Katalog von notwendigen Tugenden und Aufgaben zuordnen, die zu erfüllen sind, wenn das Handeln Erfolg haben soll. Alle drei Möglichkeiten der Attribuierung des ‚Pädagogischen‘ erweisen sich jedoch bei schärferer Theoretisierung als unzureichend (OELKERS 1981).

Pädagogischen“ (GEISSLER 1929, S. 109) ist jedenfalls nicht einfach das Konstruktionsferment des pädagogischen Handelns⁴⁸.

Über die Aneignung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik läßt sich freilich Anschluß gewinnen an die Fragestellung der pädagogischen Tradition, die dem Handeln galt und die in der bloßen Übernahme allgemeiner Handlungsmodelle verlorenzugehen droht. ‚Erziehung‘ ist nicht eine beliebige Interaktion, die Theorie des pädagogischen Handelns ist nicht bloß ein Sonderfall einer allgemeinen Interaktions- und Kommunikationstheorie. Diesen Vorbehalt erneuern zu können, ist vielleicht das wichtigste Ergebnis einer Untersuchung handlungstheoretischer Implikationen der ‚geisteswissenschaftlichen Pädagogik‘.

Literatur

- ADL-AMINI, B./OELKERS, J./NEUMANN, D. (Hrsg.): Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis. Grundlegung und Auswirkungen von HERBARTS Theorie der Pädagogik und Didaktik. Bern/Stuttgart 1979.
- ANSCOMBE, G. E. M.: Intention. Oxford ²1976.
- APEL, K. O.: Die Erklären: Verstehen-Kontroverse in transzendentalpragmatischer Sicht. Frankfurt 1979.
- BECK, L. W.: Akteur und Betrachter. Zur Grundlegung der Handlungstheorie. Übers. v. K. H. ILTING. Freiburg/München 1976.
- BLOCHMANN, E.: HERMANN NOHL zum 75. Geburtstag. In: Z. f. Päd. 1 (1955), S. 4–10.
- BLUMENBERG, H.: Paradigmen zu einer Metaphorologie. Bonn 1960. (Sonderdruck aus: Archiv für Begriffsgeschichte, Bd. 6.).
- BOLLNOW, O. F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unetliche Formen der Erziehung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz ⁴1968.
- BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München/Basel 1974.
- BRÜGGEN, F.: Strukturen pädagogischer Handlungstheorie. DILTHEY, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, MEAD, HABERMAS, Erlanger Schule. Freiburg/München 1980.
- CHISHOLM, R. M.: The Structure of Intention. In: Journal of Philosophy LXVII (1970), S. 633–647.
- CHISHOLM, R. M.: Freiheit und Handeln. In: G. MEGGLE (Hrsg.): Analytische Handlungstheorie. Bd. 1: Handlungsbeschreibungen. Frankfurt 1977, S. 354–387.
- CHISHOLM, R. M.: „Er hätte etwas anderes tun können“. In H. LENK (Hrsg.): Handlungstheorien interdisziplinär. Bd. II, Erster Halbband. München 1978, S. 391–398.
- DAVIDSON, D.: Essays on Actions and Events. Oxford 1980.
- Der junge Dilthey. Ein Lebensbild in Briefen und Tagebüchern 1852–1870. Hrsg. v. G. MISCH. Leipzig/Berlin 1933.
- DILTHEY, W.: Gesammelte Schriften. Bd. V. Hrsg. v. G. MISCH. Stuttgart/Göttingen ⁶1974.
- DILTHEY, W.: Gesammelte Schriften. Bd. IX. Hrsg. v. O. F. BOLLNOW. Stuttgart/Göttingen ³1961.
- FINCKH, H. J.: Der Begriff der ‚Deutschen Bewegung‘ und seine Bedeutung für die Pädagogik HERMANN NOHLS, Frankfurt 1977.

48 Pädagogische Theorien unterschätzen fast immer den Komplexitätsgrad dessen, was sie so selbstverständlich beanspruchen, nämlich des pädagogischen Handelns. Sie sind nicht abstrakt genug angesetzt, um Common-Sense-Modelle der Konstitution wirklich überwinden zu können. Oft bleibt es bei sehr einfachen Vorstellungen einer ‚Regie‘ des Handelns durch die Idee, die weder der Idee noch dem Handeln gerecht werden. Der *Zusammenhang* von Idee und Handlung wäre gerade das Problem, nicht der selbstverständliche Punkt des Zusammenschaltens, den man vernachlässigen kann.

- FISCHER, A.: Der Begriff des Gesetzes in den Geisteswissenschaften. In: F. J. VON RINTELEN (Hrsg.): *Philosophia Perennis. Abhandlungen zu ihrer Vergangenheit und Gegenwart*. Festgabe J. GEYSER zum 60. Geburtstag. Bd. II. Regensburg 1930, S. 633–655.
- FLITNER, W.: Neue Wege der Erziehung und Volksbildung. In: Dr. ERASMUS (Hrsg.): *Geist der Gegenwart. Formen, Kräfte und Werte einer neuen deutschen Kultur*. Stuttgart 1928, S. 55–112.
- FLITNER, W.: *Laienbildung*. Berlin/Langensalza/Leipzig ²1931.
- FLITNER, W.: *Theorie des pädagogischen Weges*. Weinheim/Berlin 1950.
- FLITNER, W.: *Europäische Gesittung. Ursprung und Aufbau abendländischer Lebensformen*. Zürich/Stuttgart 1961.
- FLITNER, W.: *Grundlegende Geistesbildung. Studien zur Theorie der wissenschaftlichen Grundbildung und ihrer kulturellen Basis*. Heidelberg 1965.
- FLITNER, W.: *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg ⁴1966.
- FLITNER, W.: *Die Geschichte der abendländischen Lebensformen*. München 1967.
- FLITNER, W.: *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart ¹³1970.
- FREYER, H.: *Theorie des objektiven Geistes. Eine Einleitung in die Kulturphilosophie*. Leipzig/Berlin ³1934. (Unveränd. Nachdr. Darmstadt 1966.)
- GADAMER, H. G.: *Die Aktualität des Schönen. Kunst als Spiel, Symbol und Fest*. Stuttgart 1979.
- GASSEN, H.: *Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Wege zu kritischer Theorie. Studien zur Pädagogik ERICH WENIGERS*. Weinheim/Basel 1978.
- GEHLEN, A.: *Theorie der Willensfreiheit und frühe philosophische Schriften*. Neuwied, Berlin 1965.
- GEISSLER, G.: *Die Autonomie der Pädagogik*. Langensalza/Berlin/Leipzig 1929.
- GÜNTHER, G.: *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. Bd. III: Philosophie der Geschichte und der Technik*. Hamburg 1980.
- HERBART, J. F.: *Kurze Encyclopädie der Philosophie*. Halle 1931. In: *Sämtliche Werke*. Hrsg. v. K. KEHRBACH/O. FLÜGEL. Bd. 9. Nachdr. Aalen 1964, S. 17–338.
- HERTZ, H.: *Die Theorie des pädagogischen Bezuges*. Langensalza/Berlin/Leipzig 1932.
- HESS-KRUG, E.: *Die Kunde in der Pädagogik*. Langensalza/Berlin/Leipzig 1934.
- HIRST, P. H.: What is teaching? In: R. S. PETERS (Ed.): *The Philosophy of Education*. London 1973, S. 163–177.
- HUME, D.: *A Treatise of Human Nature*. Ed. by L. A. SELBY-BIGGE (1888). Repr. Oxford 1975.
- HUSCHKE-RHEIN, R. B.: *Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. DILTHEY-LITT-NOHL-SPRINGER. Stuttgart 1979.
- JANTSCH, E.: *Die Selbstorganisation des Universums. Vom Urknall zum menschlichen Geist*. Vorwort von P. FEYERABEND. München 1979.
- KENNY, A.: *Action, Emotion and Will*. London/Henley 1963.
- KLAFKI, W.: THEODOR LITT (1880–1962). In: H. SCHEUERL (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik. Bd. II*. München 1980, S. 241–257.
- KONIG, J.: *Die Natur der ästhetischen Wirkung*. In: J. KONIG: *Vorträge und Aufsätze*. Hrsg. v. G. PATZIG. Freiburg/München 1978, S. 256–337.
- LEHMANN, TH.: *Erziehung und Unterricht im Horizont erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. Versuch einer kritischen Aufarbeitung einzelner Ansätze im Hinblick auf eine pädagogische Handlungstheorie*. Diplomarbeit (unveröff.) Köln 1979.
- LITT, TH.: *Individuum und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie*. Leipzig/Berlin ³1926.
- LITT, TH.: *Mensch und Welt. Grundlinien einer Philosophie des Geistes*. München 1948.
- LITT, TH.: *Denken und Sein*. Stuttgart 1948. (a)
- LITT, TH.: *Sachbemeisterung und Selbstbesinnung*. In: *Studium Generale* 6 (1953), S. 553–563.
- LITT, TH.: *Das Allgemeine im Aufbau der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis*. Groningen ²1959.
- LITT, TH.: *HEGEL – Versuch einer kritischen Erneuerung*. Heidelberg ²1961.
- LITT, TH.: *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*. Bochum o. J. (1959).
- LITT, TH.: *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Stuttgart ¹³1967.
- LOCHNER, R.: *Deutsche Erziehungswissenschaft. Prinzipiengeschichte und Grundlegung*. Meisenheim/Gl. 1963.
- LOCHNER, R.: *Phänomene der Erziehung. Erscheinungsweisen und Ablaufformen im personalen und ethnischen Dasein*. Meisenheim/G. 1975.

- LOFFELHOLZ, M.: Philosophie, Politik und Pädagogik im Frühwerk EDUARD SPRANGERS 1900–1918. Hamburg 1977.
- LUHMANN, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. I. Frankfurt 1980.
- LUTTRINGER, K.: Dialektik und Pädagogik. Das stillschweigende Vorausgesetzte des dialektischen Denkens in der pädagogischen Theorie HERMAN NOHLS. Frankfurt 1980.
- MACKIE, J. L.: The Cement of the Universe. A Study of Causation. Oxford 1980.
- MAGEE, J. B.: Philosophical Analysis in Education. New York/Evanston/San Francisco/London 1971.
- MELDEN, A. I.: Free Action. London/New York 1961.
- MILL, J. ST.: System der deductiven und inductiven Logik. Eine Darlegung der Prinzipien wissenschaftlicher Forschung, insbesondere der Naturforschung. Übers. v. J. SCHIEL. In zwei Teilen. Braunschweig ⁴1877.
- MISCH, G.: Von den Gestaltungen der Persönlichkeit. In: M. FRISCHEISEN-KÖHLER (Hrsg.): Weltanschauung – Philosophie und Religion in Darstellungen von W. DILTHEY u. a. Berlin 1911, S. 81–126.
- NOHL, H.: SOKRATES und die Ethik. Tübingen/Leipzig 1904.
- NOHL, H.: Die sittlichen Grunderfahrungen. Eine Einführung in die Ethik. Frankfurt ²1947.
- NOHL, H.: Einführung in die Philosophie. Frankfurt ⁴1948.
- NOHL, H.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt 1949.
- NOHL, H.: Ausgewählte pädagogische Abhandlungen. Hrsg. v. J. OFFERMANN. Paderborn 1967.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt ¹1970.
- NOHL, H.: Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde. Frankfurt ⁷1970. (a)
- NOHL, H.: Die ästhetische Wirklichkeit. Eine Einführung. Frankfurt ⁴1973.
- NOHL, H.: Das historische Bewußtsein. Hrsg. v. E. HOFFMANN/R. JOERDEN. Frankfurt/Zürich 1979.
- OAKESHOTT, M.: Experience and Its Modes. Cambridge 1933. (Repr. 1978.)
- OAKESHOTT, M.: Rationalismus in der Politik. Hrsg. v. K. STREIFTHAU. Neuwied/Berlin 1966.
- OAKESHOTT, M.: Learning and teaching. In: R. S. PETERS (Ed.): The Concept of Education. London 1973, S. 156–176.
- O'CONNOR, D. J.: An Introduction to the Philosophy of Education. London 1957.
- OELKERS, J.: Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der deutschen Pädagogik von KANT bis NOHL. Eine ideengeschichtliche Untersuchung. Diss. phil. Hamburg 1975.
- OELKERS, J.: Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik. München 1976.
- OELKERS, J.: Der ‚Educated Man‘ und das Problem der Bildung (R. S. PETERS). In: Päd. Rundschau 32 (1978), S. 24–45.
- OELKERS, J.: ERICH WENIGER und der Geist der späten sechziger Jahre. In: Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung (1979), Heft 11, S. 193–214.
- 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 1981.
- OELKERS, J.: Die Rekonstruktion eines Phantoms? Manuskript Lüneburg 1981. (a) (Erscheint vorauss. 1981 in den Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung.)
- OELKERS, J.: Müssen und die Dichter sagen, was ‚Erziehung‘ ist? Pädagogische Anmerkungen zu PETER HANDKES ‚Kindergeschichte‘. In: Neue Sammlung 21 (1981), S. 273–284. (b)
- OELKERS, J.: Bildungskonzeptionen als Bestimmungsfaktoren curricularer Lernereignisse. In: U. HAMEYER/K. FREY/H. HAFT (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim 1982.
- OELKERS, J./NEUMANN, D.: Ist Erziehungswissenschaft Wissenschaft? Antwort auf eine Streitschrift. In: Die Deutsche Schule 72 (1980), S. 447–456.
- OELKERS, J./NEUMANN, D.: Folgenlose Moden? Beobachtungen zur Trivialisierung der Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 35 (1981).
- OELKERS, J./ADL-AMINI, B. (Hrsg.) Pädagogik, Bildung und Wissenschaft. Zur Grundlegung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Bern/Stuttgart 1981.
- ORTONY, A. (Ed.): Metaphor and Thought. Cambridge 1980.
- PERRY, L. R.: What is an educational situation? In: R. D. ARCHAMBAULT (Ed.): Philosophical Analysis and Education. London/New York 1972, S. 59–86.
- PETERS, R. S.: Ethik und Erziehung. Düsseldorf 1972.

- PETERS, R. S.: Education as initiation. In: R. D. ARCHAMBAULT (Ed.): *Philosophical Analysis and Education*. London/New York 1972, S. 87–111. (a)
- PETERS, R. S.: *Education and the Education of Teachers*. London/Henley/Boston 1977.
- PETERS, R. S.: Democratic values and educational aims. In: *Teachers College Record* 80 (1979), S. 463–482.
- REID, L. A.: *Philosophy and Education. An Introduction*. London 1962.
- RICHARDS, I. A.: *Interpretation in Teaching*. London ²1973.
- RYLE, G.: *On Thinking*. Ed. by K. KOLENDA. Oxford 1979.
- SCHEFFLER, I.: *Die Sprache der Erziehung*. Düsseldorf 1971.
- SCHEFFLER, I.: *Conditions of Knowledge. An Introduction to Epistemology and Education*. Chicago/London 1978.
- SCHELLING, F. W. J.: *Philosophie der Offenbarung 1841/42*. Hrsg. v. M. FRANK. Frankfurt 1977.
- SCHUEURL, H. (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik. Bd. II: Von KARL MARX bis JEAN PIAGET*. München 1980.
- SMITH, A.: *Theorie der ethischen Gefühle*. Hrsg. v. W. ECKSTEIN. Hamburg ²1977.
- SPIEGELBERG, H.: *Antirelativismus. Kritik des Relativismus und Skeptizismus der Werte und des Sollens*. Zürich/Leipzig 1935.
- SPRANGER, E.: *Psychologie des Jugendalters*. Heidelberg ²⁷1963.
- SPRANGER, E.: *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung*. Heidelberg ²1965.
- SPRANGER, E.: *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. Tübingen ⁹1966.
- STEVENSON, CH. L.: *Ethics and Language*. New Haven/London/Oxford 1945.
- TAYLOR, R.: *Action and Purpose*. Englewood Cliffs, N. J. 1966.
- THALBERG, I.: *Perception, Emotion and Action. A Component Approach*. Oxford 1977.
- THIERSCH, H.: *Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft*. In: H. THIERSCH/H. RUPRECHT/U. HERRMANN: *Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft*. München 1978, S. 11–108.
- THYSSEN, J.: *Der philosophische Relativismus*. Bonn ²1947.
- WENIGER, E.: *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung*. Weinheim (1952).
- WENIGER, E.: *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Hrsg. v. B. SCHONIG. Weinheim/Basel 1975.
- WENTSCHER, E.: *Relative oder absolute Wahrheit? Eine Studie*. München 1941.
- WHITEHEAD, A. N.: *The Aims of Education and Other Essays*. London 1962.
- WILSON, J.: *Preface to the Philosophy of Education*. London/Boston/Henley 1979.
- WOLFF, E.: *Philosophie des Geistes*. München/Berlin 1927. (Sonderausgabe aus dem Handbuch der Philosophie.)
- WRIGHT, G. H. VON: *Handlung, Norm und Intention. Untersuchungen zur deontischen Logik*. Hrsg. v. H. POSER. Berlin/New York 1977.
- WUNDT, W.: *System der Philosophie*. 2 Bände. Leipzig ⁴1919.