

DIETRICH BENNER

Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns

Vorbemerkung

Die Verständigung über Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis verläuft meist gemäß folgender „nicht unbequemen Einteilung“ (NIEMEYER 1805, S. 16): Auf einer „obersten“, meist abstrakten Ebene stehen sich unterschiedliche wissenschaftstheoretische Positionen gegenüber, welche untereinander den Streit darüber austragen, was unter Erziehungswissenschaft im allgemeinen zu verstehen ist. Auf einer mittleren Ebene geht es um die Verständigung in den verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft und die Diskussion darüber, was die Erziehungswissenschaft im besonderen ist. Und auf einer untersten, zuweilen konkreten Ebene werden praktische Alltagsprobleme pädagogischen Handelns erörtert.

Dieser „nicht unbequemen Einteilung“ verdanken wir unter anderem, daß die Verständigung über Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis so mühsam und die Einigung darüber, ob es einen Fortschritt in der Erziehungswissenschaft und der Erziehungspraxis gebe oder nicht gebe, so schwierig ist. Die „moderne“ Erziehungswissenschaft bedarf dringend einer gemeinsamen Sprache, welche die wissenschaftstheoretische Diskussion an die wissenschaftliche Theoriebildung zurückbindet, die Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft in Teildisziplinen mit den diesen gemeinsamen, aber in sie nicht aufteilbaren Problemen pädagogischen Denkens und Handelns konfrontiert und Wissenschaft und Praxis in eine Beziehung setzt, welche Sorge dafür trägt, daß die Praxis aus der Wissenschaft Aufklärung, Orientierung und Kritik und die Wissenschaft aus der Praxis Erfahrung, Anregung und Korrektur ihrer Theoriebildung gewinnen kann.

Damit ist keineswegs gemeint, daß die Lösung dieser Probleme in der Form einer einfachen Sprachregelung herbeigeführt werden kann. Vielmehr kommt es gerade darauf an, die bequeme und verhängnisvolle Arbeitsteilung, welche zwischen den eingangs genannten Ebenen der Verständigung über Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis besteht, zu überwinden. Diese Überwindung aber kann nur in der wissenschaftstheoretischen Selbstreflexion der wissenschaftlichen Theoriebildung und pädagogischen Alltagspraxis zugleich und gemeinsam erfolgen. Sie ist daran zurückgebunden, daß die wissenschaftstheoretische Diskussion „das Kreisen in sich selbst“ aufgibt, die Theoriebildung in den pädagogischen Einzeldisziplinen die Aufteilung der Erziehungswissenschaft in Bereichs- und Regionalpädagogiken überwindet und die Verständigung über pädagogische Alltagsprobleme sich nicht mehr auf die separierten pädagogischen Handlungsfelder beschränkt (vgl. BLANKERTZ 1979; BOKELMANN 1979; SCHEUERL 1979).

Im folgenden werden in vier Schritten einige konstruktive Überlegungen vorgestellt, die zur Bewältigung der genannten Aufgaben hilfreich erscheinen: Zunächst wird ein Begriff der Praxis zu entwickeln versucht, dann die Frage erörtert, ob und in welchem Sinn die

Erziehung eine besondere Praxis ist, schließlich werden vier Prinzipien oder Grundbegriffe pädagogischen Denkens und Handelns aufgestellt, und abschließend wird deren Systematik herausgearbeitet.

1. Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit wir sagen können, etwas sei eine Praxis?

Von „Praxis“ sprechen wir nur im Hinblick auf den Menschen, nicht aber bezogen auf die untermenschliche oder die übermenschliche Natur. Weder das Verhalten von Pflanzen und Tieren noch die „Tätigkeit“ oder „Tat“ des Gottes bezeichnen wir als Praxis. Wenn wir vom Menschen sagen, er könne schöpferisch tätig sein, so sagen wir damit immer auch, daß Gottes Schöpfung aus dem Nichts selbst nicht als schöpferische Tätigkeit im Sinn menschlicher Praxis gedacht werden kann. Praxis bedeutet immer zweierlei: einmal die Tat oder Handlung, die willentlich etwas hervorbringt; dann aber auch die Notwendigkeit im Sinn der Not, welche die Praxis wendet, auf welche die Praxis antwortet. Im Sinn dieses zweifachen Praxisbegriffs ist die untermenschliche Natur der Praxis nicht fähig, weil sie nichts willentlich hervorbringt, und im Sinn dieses Praxisbegriffs ist der Gott als übermenschliche Natur der Praxis gar nicht bedürftig, weil er nicht selbst in einer Not steht, die er wenden müßte. Aus alledem lassen sich nun zwei Grundzüge ermitteln, die ein Verhalten, eine Tätigkeit, erfüllen muß, um Praxis genannt werden zu dürfen (vgl. DERBOLAV 1975, 1976; BENNER 1978b, 1979; SCHÜTZ 1979): (1) Ein Wesen, das auf seine Weise „fertig“, perfekt ist, wie Pflanze, Tier und Gott, ist weder der Praxis fähig noch bedürftig; der Mensch ist das einzige Wesen, das aufgrund seiner „Imperfektheit“ durch eigene Praxis seine Bestimmung finden kann und muß. (2) Die Bestimmung, die der Mensch durch seine eigene Praxis erlangt, ist erst seine substantielle Bestimmung.

Diese Merkmale stehen in einem scheinbaren Widerspruch zueinander: Einmal wird die „Imperfektheit des Menschen“ (FINK 1978, 1979) als Wesen der Praxis bezeichnet; dann aber wird die Praxis selbst zur substantiellen Bestimmung, zum Wesen des Menschen erhoben. Einmal ist der Mensch das Wesen der Praxis, das andermal die Praxis das Wesen des Menschen. Der eigenartige Widerspruch zwischen diesen beiden Grundzügen verschwindet und gibt den Blick für das Spannungsverhältnis beider Bestimmungen frei, sobald man erkennt, daß diese nur gemeinsam zutreffen können und einander wechselseitig voraussetzen: Die Imperfektheit des Menschen kann nur das Wesen seiner Praxis sein, wenn die substantielle Bestimmung, die der Mensch sich durch seine Praxis gibt, diese Imperfektheit nicht aufhebt; und umgekehrt kann die substantielle Bestimmung, die der Mensch sich durch seine Praxis gibt, deren Wesen nur ausmachen, sofern sie nicht unmittelbar aus der Imperfektheit folgt. Beide Bestimmungen zusammen genommen ergeben damit folgenden vorläufigen Begriff von Praxis: Eine Tätigkeit kann dann als Praxis bezeichnet werden, wenn sie erstens in einer Imperfektheit des Menschen ihren Ursprung, ihre Notwendigkeit hat, diese Not wendet, die Imperfektheit aber nicht aufhebt, und wenn sie zweitens den Menschen in einer Weise bestimmt, daß diese Bestimmung durch die Tätigkeit selber erst hervorgebracht wird, also nicht unmittelbar aus der Imperfektheit resultiert.

Praxis in diesem Sinn ist zum Beispiel die Arbeit. Die Arbeit resultiert erstens aus der Notwendigkeit, daß der Mensch in einen Stoffwechselprozeß mit der Natur treten muß, hebt

diese Notwendigkeit oder Imperfektheit aber nicht auf. Durch die Arbeit gibt sich der Mensch zweitens seine substantielle Bestimmung, wobei diese Bestimmung nicht unmittelbar aus seiner Imperfektheit folgt. Weitere Praxen in diesem Sinn sind zum Beispiel die Religion als Praxis der Lebenden im Bezug zu den Toten, die Politik und die Erziehung. Die Frage, ob Erziehung eine besondere Praxis ist, läßt sich nun so formulieren: Erfüllt Erziehung die beiden Bedingungen von Praxis in besonderer Weise?

Daß Erziehung eine Praxis ist, läßt sich unter Bezugnahme auf die entwickelten beiden Grundzüge der Praxis leicht zeigen. Zum einen ist der Mensch das einzige Wesen, das der Erziehung bedürftig und fähig ist. Weder Pflanzen, Tiere noch Gott bedürfen der Erziehung oder sind der Erziehung fähig; der Mensch allein wird erzogen, und er allein kann erziehen. Die Erziehung ist die Praxis der Erwachsenen mit den Nachwachsenden; sie ist konstruktiv für die Geschichte der Menschheit, sie wendet die Notwendigkeit der Erziehung, aber sie hebt die Erziehungsbedürftigkeit nie auf. Zum anderen folgt die Bestimmung, welche der Mensch vermittelt der Erziehung erfährt und erlangt, nicht unmittelbar aus seiner Erziehungsbedürftigkeit, sondern resultiert allererst aus der Erziehungspraxis selbst (vgl. KANT 1964, S. 697 ff.).

Mit dieser Bestimmung haben wir zunächst nur einen vorläufigen Begriff der Erziehungspraxis entwickelt, der über deren Besonderheit noch nichts aussagt, sondern lediglich zeigt, daß der allgemeine Praxisbegriff für die Erziehung als besondere Praxis zutrifft, sofern es Gründe gibt, die Erziehung als besondere Praxis anzuerkennen.

2. Läßt sich die Erziehung als besondere Praxis ausweisen?

Sobald man anerkennt, daß die Erziehung im Sinn der doppelten Bestimmung des Praxisbegriffs als eine besondere Praxis gedacht werden kann, und sich dann den verschiedenen Erscheinungsformen der Erziehungspraxis zuwendet, muß man feststellen, daß unser allgemeiner Praxisbegriff auf diese besonderen Erscheinungsformen nicht zutrifft. Aus zwei Gründen wird daher im folgenden zwischen Erziehung als Praxis und Erziehung als Berufstätigkeit unterschieden (vgl. FISCHER 1975, S. 104 f.). Zum einen läßt sich die Arbeitsteilung pädagogischer Berufe weder aus der Imperfektheit des Menschen ableiten noch als eine Bestimmung interpretieren, welche sich die Erziehungspraxis im Lauf der Menschheit selbst gegeben hat. Die Arbeitsteilung erzieherischer Berufe ist womöglich Resultat einer Entwicklung, in welcher die Besonderheit der Erziehungspraxis verkannt, mißachtet oder verdrängt worden ist. Der zweite Grund, weshalb zwischen Erziehung als Praxis und Berufstätigkeit unterschieden wird, ist der, daß die Erziehungspraxis viel älter und weiter ist als die verschiedenen Formen pädagogischer Berufstätigkeit. Dahinter steht die Auffassung, daß bestimmte Praxen gar nicht angemessen als Berufstätigkeit ausgeübt werden können und daß es darauf ankommt, die Berufstätigkeiten am Anspruch der Praxis zu messen, zu orientieren und ihm gemäß zu verändern. Der praktische Sinn bestimmter Berufstätigkeit könnte in diesem Zusammenhang der sein, durch Professionalisierung die Entprofessionalisierung des jeweiligen Berufsstandes zu verfolgen und die zum Beruf verengte Tätigkeit wieder zu einer allgemein-menschlichen Tätigkeit zu erheben.

Es läßt sich leicht zeigen, daß Berufstätigkeit selbst nie schon ein Indiz dafür ist, daß Sinn und Notwendigkeit einer Praxis gesellschaftlich anerkannt werden. So wäre zum Beispiel eine Gesellschaft, welche den Beruf besonderer, für die Verrichtung „guter Werke“ zuständiger „Sittlichkeitstäter“ institutionalisiert, keineswegs eine solche Gesellschaft, in der der Anspruch sittlicher Praxis anerkannt würde. Eher träfe das Gegenteil zu: Der Beruf eines „Sittlichkeitstäters“ entlastete die Gesellschaft und ihre Individuen von der Aufgabe sittlicher Praxis, es wäre kein Zeichen für die Anerkennung der sittlichen Praxis, sondern für deren Verkümmern. Analoges läßt sich für andere Praxen und Berufstätigkeiten ausmachen. So wird in einer Gesellschaft, welche Berufspolitiker kennt, nicht unbedingt der Anspruch politischer Praxis geachtet; vielmehr kann auch das Gegenteil der Fall und die Existenz von Berufspolitikern ein Zeichen dafür sein, daß die Bürger selber nicht im Sinn der politischen Praxis tätig sind. Ähnlich verhält es sich auch mit der religiösen Praxis, wo diese zu einer Berufstätigkeit von Priestern, Bischöfen und Päpsten verkümmert und sich in den Innenbezirken der Kirchen abkapselt.

Im folgenden wird also nicht nach Grundkategorien für pädagogische Berufstätigkeit im Sinn der Arbeitsteilung in Sozial- und Schulpädagogik, in Fach-, Stufen- oder Schultypen-Lehrer, in Testfachleute, Curriculumkonstrukteure, -evaluatore, Elternkontakter u. a. m. gesucht; vielmehr geht es im folgenden um die Bestimmung pädagogischer Prinzipien, welche die Verkürzung der pädagogischen Praxis zur Berufstätigkeit nicht legitimieren, sondern die verschiedenen Formen pädagogischer Berufstätigkeit mit dem Anspruch pädagogischer Praxis konfrontieren.

3. Die vier Grundprinzipien pädagogischen Denkens und Handelns

Die vier Grundprinzipien pädagogischen Denkens und Handelns, die im folgenden herausgestellt und systematisiert werden sollen, sind seit langem bekannt, haben aber in der bisherigen Entwicklung der Institutionalisierung und Professionalisierung der Erziehungspraxis kaum Anerkennung gefunden (vgl. BENNER 1978 a; BENNER/SCHMIED-KOWARZIK 1967, 1969). Sie beziehen sich auf die individuelle und gesellschaftliche Seite der Erziehungspraxis und wurden im Verlauf der Entwicklungsgeschichte der bürgerlichen Gesellschaft erarbeitet, werden hier jedoch in einer Weise vorgestellt, welche Aufgaben und Problemen der pädagogischen Praxis heute gerecht zu werden sucht.

Alle vier Grundprinzipien sind solche pädagogischen Wirkens, dessen Wesen, wie PETZELT im Einklang mit der kritischen Tradition der Pädagogik einmal formuliert hat, darin liegt, daß die pädagogische Praxis „nicht wirken wollen“ darf (1964, S. 158). Diese These ist immer wieder mißverstanden worden, als sei damit gemeint, die pädagogische Praxis dürfe nicht wirken. Das Gegenteil ist der Fall: Sie soll wirken, darf aber nicht wirken wollen. Welchen Prinzipien muß ein solches Wirken folgen?

3.1. Die individuelle Seite der Erziehungspraxis

Das erste Prinzip, welches im Übergang zur bürgerlichen Gesellschaft formuliert wurde, bestimmt die Möglichkeiten und Aufgaben pädagogischen Wirkens im Hinblick auf die

Frage nach der Gleichheit bzw. Ungleichheit der Menschen. Diese Frage ist eine spezifische der bürgerlichen Gesellschaft. Im Absolutismus waren alle Menschen insofern gleich, als sie ihre Bestimmung durch ihre Standeszugehörigkeit erhielten, und zwar durch ihre Geburt. Die Ungleichheit der Menschen war weniger eine solche ihrer Individualität, als vielmehr in der Regel eine solche der Stände. Erst die bürgerliche Gesellschaft kennt das Problem individueller Gleichheit und Ungleichheit. Indem sie, vermittelt über die individuelle Leistungsfähigkeit und Leistungsförderung, die Aufhebung aller Standes-schranken und eine Gleichheit aller Menschen ohne Ansehen ihrer Herkunft intendiert, wird ihr das Gleichheitspostulat sowohl zum politischen als auch zum pädagogischen Problem. Die Frage, wie sich die faktische Ungleichheit der Menschen unter dem Gleichheitspostulat legitimieren läßt, führte im Anschluß an die Französische Revolution nicht nur zur Entwicklung der modernen Soziologie, sondern bestimmt auch seit ROUSSEAU „Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen“ die pädagogische Diskussion. Die aufklärerische Frage, ob die Menschen von Natur aus gleich oder ungleich sind, wird in der bürgerlichen Gesellschaft zur Frage, ob die Leistungsfähigkeit des Menschen anlagendeterminiert oder umwelt-determiniert sei.

Die kritische bürgerliche Pädagogik beantwortete diese Frage, indem sie einerseits die Möglichkeit einer Anlagen- und/oder Umweltdetermination keineswegs grundsätzlich leugnete, wohl aber zeigte, daß sich aus solchen Annahmen keinerlei Kriterien und Orientierungen für die Erziehungspraxis ableiten lassen. Sie zeigte, daß eine Handlungstheorie und Praxis, welche mit Prinzipien der Anlage- und Umweltdetermination arbeitet, einem Prinzipienfehler unterliegt, welcher die pädagogische Praxis gemäß biologischen und soziologischen Kategorien reduziert. Der biologischen und soziologischen Verkürzung der Erziehungspraxis im Sinn einer Anlage- und/oder Umweltdetermination stellt die kritische bürgerliche Pädagogik die Auffassung entgegen, daß der Mensch seine Bestimmung allererst vermittelt über die individuelle und gesellschaftliche Erziehungspraxis erlangt, daß diese Bestimmung also immer schon durch Erziehung vermittelt ist. Wäre anders gehandelt worden, so hätten sich auch andere Bestimmungen gezeigt, hält SCHLEIERMACHER allen Versuchen einer Erklärung pädagogischen Handelns nach Maßstäben naturwissenschaftlicher oder soziologischer Analyse entgegen. Seit SCHLEIERMACHER läßt sich die Erziehungspraxis nicht auf „anthropologische Voraussetzungen“ gründen, weil sie selber eine wesentliche anthropologische Voraussetzung ausmacht und eine nichtpädagogische anthropologische Begründung der Erziehungspraxis daher ausscheidet (1964, S. 46 ff.). Der nicht abreißende Streit um eine Dominanz der Anlagen- oder Umweltdetermination menschlicher Leistungsfähigkeit ist vor diesem Hintergrund obsolet. So sind Thesen, wie etwa diejenigen von A. R. JENSEN, der Mensch sei zu 75% anlagendeterminiert, zu 24% umwelt-determiniert und nur zu 1% interaktions-determiniert, wissenschaftlicher und pädagogischer Unsinn. Solche Thesen gehen auf Kategorienfehler zurück, welche pädagogische Praxis nach biologischen und soziologischen Kategorien bemessen, und können empirisch nicht abgesichert werden.

In pädagogischer Argumentation müssen wir uns daher davon distanzieren, in Annahmen einer unabänderlichen Anlagendetermination etwas Reaktionäres, in Annahmen einer veränderlichen Umweltdetermination dagegen etwas Fortschrittliches zu sehen. Beide Annahmen sind vielmehr „parapädagogisch“ (vgl. RUHLOFF 1970; W. FISCHER 1978). Der Mensch ist weder ausschließlich anlagendeterminiert wie Pflanze und Tier, seine „Im-

perfektheit“ liegt gerade darin, daß seine Bestimmung nicht anlagendeterminiert ist, noch ist er so umwelt determiniert wie Pflanze und Tier; denn die ihn umgebende Welt ist eine von ihm bearbeitete, gedeutete und zu verändernde. Aus der positiven Wendung dieses Sachverhalts folgt das erste Prinzip pädagogischen Wirkens, welches FICHTE als menschlichen Trieb zur Freiheit, als *Bestimmsein des Menschen zur Selbstbestimmung*, und HERBART in seinem Begriff der *Bildsamkeit* gefaßt hat. All diesen Formulierungen gemeinsam ist, daß sie den Menschen als ein Wesen fassen, welches gleichermaßen bildungsbedürftig und bildsam ist, welches seine Bestimmung erst *vermittelt über seine Mitwirkung* erfährt. – Pädagogisch gesehen, muß die Anlage-Umwelt-Debatte vom Begriff der Bildsamkeit her geführt werden.

Das *zweite Prinzip* erzieherischen Wirkens ergibt sich, wenn danach gefragt wird, wie auf die Bildsamkeit, auf den menschlichen Trieb zur Freiheit, pädagogisch gewirkt werden kann und darf. Wie muß eine pädagogische Wirkung gedacht werden, welche ihre Wirkung erst vermittelt über die Mitwirkung des zu Erziehenden und zu Bildenden erreichen will und darf?

Das Prinzip der Bildsamkeit, oder wie FICHTE formuliert: die Bestimmtheit des Menschen zur Freiheit, leitet unmittelbar zur Beantwortung dieser Frage und damit zum zweiten Prinzip pädagogischen Wirkens über. Wenn nämlich eine pädagogische Wirkung ihre spezifische Wirkung allererst über die Mitwirkung des Heranwachsenden erzielen darf und kann, dann handelt es sich bei ihr um eine solche, welche die Mitwirkung des Heranwachsenden nicht unmittelbar-direkt antizipiert und herbeiführt, sondern den Heranwachsenden zur Selbsttätigkeit auffordert.

Aufforderung zur Selbsttätigkeit ist das zweite Prinzip pädagogischen Denkens und Handelns. Gemeinsam mit dem ersten Prinzip, dem der Bestimmtheit des Menschen zur Freiheit, bezieht es sich auf die individuelle Seite der Erziehungspraxis. Meint das erste Prinzip die individuelle Bildsamkeit jedes einzelnen Kindes, so spricht das zweite Prinzip die individuelle Aufgabe pädagogischen Handelns im Hinblick auf die Herstellung pädagogischer Situationen an; von ihm aus eröffnet sich Diskussion und pädagogische Kritik von Lerntheorien.

Beide Prinzipien verweisen aufeinander; so wie die Bildsamkeit im Sinn der Bestimmtheit zur Freiheit sich nur entfalten kann, sofern der Heranwachsende zur Selbsttätigkeit aufgefordert wird, so kann umgekehrt nur eine solche Aufforderung Aufforderung zur Selbsttätigkeit sein, welche an die Bildsamkeit des Heranwachsenden, an dessen Möglichkeiten zur Mitwirkung, anknüpft. Die Bildsamkeit des Menschen mag begrenzt sein, pädagogisch jedenfalls kann sie nicht als zeitlich begrenzt gedacht werden. Der Mensch ist bildsam bis ins hohe Alter. Jemandem seine Bildsamkeit absprechen, hieße ihm seine Bestimmtheit zur Freiheit aberkennen. Wäre jedoch die Bildsamkeit das einzige Prinzip pädagogischen Denkens und Handelns, die individuelle Erziehungspraxis dauerte von der Geburt bis zum Tod. Die Aufforderung zur Selbsttätigkeit als zweites Prinzip pädagogischen Denkens und Handelns bestimmt nicht nur die Art und Weise des erzieherischen Wirkens auf die Bildsamkeit, sie ermöglicht zugleich Aussagen über Anfang und Ende der Erziehung. Erziehung setzt dort stets von neuem ein, wo der Heranwachsende der Aufforderung zur Selbsttätigkeit bedarf; Erziehung findet dort stets ihr Ende, wo die Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit in eine Selbstaufforderung zur Selbsttätigkeit übergeht. Nun hieße es

das zweite Prinzip, die Aufforderung zur Selbsttätigkeit, gehörig mißverstehen, wenn man meinte, die Aufforderung zur Selbsttätigkeit stehe jeweils am Anfang, der Übergang zur Selbstaufforderung zur Selbsttätigkeit jeweils am Ende der Erziehung. Das Gegenteil ist vielmehr der Fall. Der Anfang der Erziehung steht nicht nur am Anfang der Erziehung; bis zum Tod hin kann es Situationen geben, wo wir der Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit bedürfen. Und das Ende der Erziehung steht nicht am Ende der Erziehung, sondern ist konstitutiv für den gesamten Erziehungsprozeß; überall dort, wo der Heranwachsende schon selbsttätig sein kann, ist seine Erziehung bereits beendet, wirkt er schon ohne Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit in der Aneignung seiner Bestimmung mit (vgl. SCHÜTZ 1971, S. 13 ff.).

Damit ist eine weitere Besonderheit der Erziehungspraxis angesprochen. Unter allen Praxen ist sie die einzige, die ihr eigenes Ende zum Ziel hat und für deren Prozeß ihr eigenes Ende permanent konstitutiv ist. Eine Politik, welche das Ende der Politik zum Ziel hätte, wäre ebenso verwerflich wie eine Ethik, welche den Menschen von der Aufgabe, sittlich zu handeln, befreien wollte. Während alle anderen Praxen dort pervertieren, wo sie ihr eigenes Ende intendieren, pervertiert die Erziehungspraxis gerade dort, wo sie ihr eigenes Ende *nicht* zur permanenten Zielperspektive erhebt. Dieser Sachverhalt läßt sich als pädagogisches Paradox näher kennzeichnen (vgl. DRECHSLER 1964, S. 32; FLITNER 1974, S. 53; MOLLENHAUER 1972, S. 70; PEUKERT 1979, S. 53 f.; GÖSSLING 1977). Pädagogische Praxis fordert zur Selbsttätigkeit auf. Ohne solche Aufforderung kann der Aufgeforderte nicht selbsttätig werden; durch solche Aufforderung kann er es auch nicht, sondern nur vermittelt seiner eigenen Mitwirkung. Pädagogische Praxis ist also immer Aufforderung zu etwas, was der zu Erziehende und zu Bildende noch gar nicht kann. Gerade dadurch, daß pädagogische Praxis als Aufforderung zur Selbsttätigkeit an ein Noch-nicht-Können anschließt, hat sie ihr eigenes Ende zum Ziel.

Von hierher lassen sich zwei Grundprobleme näher bestimmen, die für pädagogische Praxis schlechterdings konstitutiv sind: das Problem, die richtige Mitte zwischen Unter- und Überforderung in der Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu treffen, und das Problem, nicht den richtigen Zeitpunkt für die Übergabe der pädagogischen Autorität an den Heranwachsenden zu verfehlen. Im Sinn unserer Bestimmung des Anfangs und Endes des Erziehungsprozesses sind beide Probleme nicht lediglich solche des Anfangens oder Beendens erzieherischer Einwirkungen, sondern bestimmen den gesamten Erziehungsprozeß schlechthin. Beide Probleme resultieren aus Aufgabenstellungen, die sich aufgrund der beiden ersten Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns ergeben. Sie sind jedoch – und dies wird uns zu weiteren Prinzipien führen – auf der Grundlage der bisher erarbeiteten Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns nicht lösbar.

3.2. Die gesellschaftliche Seite der Erziehungspraxis

Die richtige Mitte zwischen Unter- und Überforderung des Heranwachsenden und der richtige Zeitpunkt für das Abtreten erzieherischer Autorität hängen nicht allein vom individuellen Willen des Zu-Erziehenden und des erzieherisch Tätigen ab, sondern sind immer auch gesellschaftlich vermittelt. Über Bildsamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit hinaus, welche sich auf die individuelle Seite der pädagogischen Praxis beziehen, benöti-

gen wir daher weitere Prinzipien, welche die gesellschaftliche Seite der Erziehung näher bestimmen und von welchen die Möglichkeit eines Handelns und Denkens auf der Grundlage der beiden ersten Kategorien entscheidend mitbestimmt wird. (In der Beziehung, in welcher die beiden ersten, bereits entwickelten Prinzipien zu den beiden folgenden stehen, scheint mir die Vermittlungsaufgabe und -möglichkeit zwischen kritisch-bürgerlicher und kritisch-marxistischer Pädagogik zu bestehen, auf welche W. SCHMIED-KOWARZIK in seinen Überlegungen „Das Verhältnis von Theorie und Praxis“ im vorliegenden Heft hinweist.)

Die Erziehungspraxis wird nicht nur von der individuellen Einwirkung der Erziehenden und der individuellen Mitwirkung der Heranwachsenden bestimmt, sondern steht immer auch unter gesellschaftlichen Einwirkungen, welche nicht ohne weiteres den beiden bisher entwickelten Prinzipien genügen. Um angesichts solcher gesellschaftlicher Einwirkungen die Besonderheit der Erziehungspraxis zu retten bzw. wiederherzustellen, sind immer wieder Vorschläge gemacht worden, die Erziehungspraxis gegenüber gesellschaftlichen Einwirkungen auszugrenzen. So haben, um zwei Beispiele zu nennen, ROUSSEAU in seinem „Emile“ und FICHTE in seinen „Reden an die deutsche Nation“ einen Exodus der Erziehungspraxis aus der Gesellschaft vorgeschlagen, um auf diese Weise einen neuen Menschen, einen Republikaner, außerhalb der Einflußsphäre der herrschenden politischen und gesellschaftlichen Mächte bilden zu können, der dann fähig sein sollte, in die bestehende Gesellschaft als Erwachsener einzutreten und die Republik herbeizuführen. Das Problem, daß die Erziehung immer auch eine Praxis zur Reproduktion der Gesellschaft ist, die Gesellschaft aber immer schon ihre Erzieher sozialisiert hat und die Erziehungsbedingungen vorgibt, wird hier dadurch umgangen, daß der Erziehungspraxis ihre Eigenständigkeit in einem fiktiven außergesellschaftlichen Raum unterstellt wird. Wir verdanken diesen und anderen literarischen Fiktionen die Erhellung der beiden ersten Grundkategorien; wir verdanken solchen Fiktionen jedoch auch die Verengung der pädagogischen Praxis auf den pädagogischen Bezug, auf das erzieherische Verhältnis zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden, welches letztlich eine Eigenständigkeit pädagogischer Praxis vortäuscht, die es gesellschaftlich gar nicht gibt.

Ebenso falsch wie diese Verengung wäre es, die Probleme der richtigen Mitte zwischen Unter- und Überforderung und des richtigen Zeitpunkts für die Übergabe pädagogischer Autorität an die gesellschaftlichen Vorgegebenheiten abzutreten. Dies ist die Position des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“, welches Erziehung im Einklang mit gesellschaftlichen Vorgegebenheiten bestimmt und Kritikfähigkeit nur dem zugesteht, der sich zuvor mit gesellschaftlichen Vorgegebenheiten in Einklang gebracht hat (zur Kritik vgl. BENNER et al. 1978).

Falschheit und Einsichtigkeit beider Positionen, welche das Problem gesellschaftlicher Prinzipien der Erziehungspraxis ausblenden, sind nicht im pädagogischen Bezug aufhebbar. NOHLS pädagogische Antinomie, daß die Gesellschaft die Individuen für sich braucht und nicht nach Selbstzweck und Eigenwert der Individuen fragt, ist durch die individuelle Gestaltung des erzieherischen Verhältnisses allein nicht zu lösen; sie ist vielmehr nur lösbar, wenn die Gesellschaft selbst ihre Einwirkung auf die Erziehungspraxis unter anderem auch nach pädagogischen Gesichtspunkten prüft, kontrolliert und korrigiert. Damit ist bereits das *dritte Prinzip* pädagogischen Denkens und Handelns angesprochen, die Maxi-

me nämlich, die gesellschaftliche Determination oder Einwirkung auf die Erziehungspraxis in eine pädagogische zu überführen. (Vom Prinzip der pädagogischen Determination her stellt sich die Aufgabe einer pädagogischen Analyse und Kritik der Sozialisations-theorien, auf welche sich die Fragestellungen einer Theorie der Erziehung und Bildung nicht reduzieren lassen.)

Wird das Prinzip der *Überführung gesellschaftlicher Determination in eine pädagogische* nicht anerkannt, so verkümmert die Erziehungspraxis zu einer kompensatorischen Berufstätigkeit, welche mit Notwendigkeit in Widerspruch zu den beiden ersten Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns steht. Nachdem die gesellschaftlichen Subsysteme aufgrund der Trennungen zwischen den Sphären der Produktion und der Familie, der Arbeit und der Interaktion, aufgehört haben, selber erzieherisch zu sein, wurden besondere Erziehungsinstitutionen als künstliche Gebilde und Ersatz für ein Lernen durch eigene Reflexion und Erfahrung funktional notwendig. In ihnen finden die beiden Prinzipien der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit kaum Beachtung. Eine bloße Abschaffung dieser Institutionen eröffnete keinen Ausweg, da diese funktional im Sinn der gesellschaftlichen Determination notwendig sind. Ausweg kann einzig sein, die gesellschaftliche Determination in eine pädagogische zu überführen. Dies schließt ein, daß die in pädagogischen Berufen Tätigen ihr Handeln nicht auf funktionale Berufstätigkeit beschränken, sondern Widerstand gegen die ihnen zugemutete Aufgabe leisten, das heißt die Gesellschaft nicht von der Aufgabe entlasten, selber erzieherisch zu sein, sondern sie gemeinsam mit ihren Klienten vor diese Aufgabe stellen. Die Überführung der gesellschaftlichen in eine pädagogische Determination steht jedoch vor besonderen Schwierigkeiten, die vom Prinzip pädagogischer Determination her nicht zureichend begriffen werden können und die Anerkennung eines vierten und letzten Prinzips notwendig machen.

Würden wir das Prinzip der pädagogischen Determination als letztes anerkennen, so gäben wir in idealistische Irrwege, indem wir der pädagogischen Praxis Aufgaben stellten, die sie gar nicht lösen kann. Die Überführung der gesellschaftlichen Determination der Erziehungspraxis in eine pädagogische ist nämlich *für sich genommen* gar nicht möglich. Denn die Aufgabe der Korrektur gesellschaftlicher Determination von Praxis stellt sich keineswegs nur für und in der Erziehungspraxis, sondern trifft für alle anderen Praxen zu. So entlasten sich die modernen Gesellschaften von der Aufgabe sittlicher Praxis, indem sie diese immer mehr verrechtlichen und auf das Feld privater Interaktion eingrenzen; so verkümmert die politische Praxis immer mehr zu einer Tätigkeit von Berufspolitikern, welche die Gesellschaft letztlich von der Aufgabe einer politischen Praxis ihrer Bürger entlastet; so verkümmert die religiöse Praxis immer mehr auf die Innenbezirke der Kirchen; so atomisiert sich die ökonomische Praxis in einer fortschreitenden Arbeitsteilung, welche nicht an einem substantiellen Begriff der Arbeit, sondern an den Systemzwängen der Warenproduktion ausgerichtet ist. Die Reduktion menschlicher Praxis zur Berufstätigkeit geht dabei einher mit einer Verrechtlichung zwischenmenschlichen Handelns, welche Rechtssetzungen zum Maß und Anspruch der Praxen hypostasiert.

Versuchte man, vor diesem Problemhintergrund die Überführung der gesellschaftlichen Determination der Erziehung in eine pädagogische Determination zur vorrangigen Aufgabe pädagogischer Praxis zu erheben, so hypostasierte man immer schon die Möglichkeiten und Grenzen einer Kinderkultur zu Maßstäben der Erwachsenenkultur. Vielmehr

ist die Überführung der gesellschaftlichen Determination in eine pädagogische nur möglich, wenn sie im Kontext einer sittlichen, politischen, religiösen, ökonomiekritischen Determination der gesellschaftlichen Einwirkungen auf die sittliche, politische, religiöse und Arbeitspraxis erfolgt. Keine dieser Determinationen darf zum Prinzip erhoben werden; wohl aber muß die ökonomische Determination, welche den Primat beansprucht, gebrochen werden. Damit haben wir ein viertes und letztes *Prinzip* pädagogischen Handelns eingeholt, dasjenige der *Konzentration aller menschlichen Praxen auf die gemeinsame Aufgabe der Höherentwicklung der Menschheit*.

Im Unterschied zu den anderen drei Prinzipien ist dieses vierte Prinzip kein spezifisch pädagogisches mehr; es gilt für alle Praxen und verbindet alle miteinander. So wie das Prinzip der pädagogischen Determination die Erziehungspraxis vor die Aufgabe stellt, die Gesellschaft nicht davon zu entlasten, ihre eigenen pädagogischen Qualitäten zu sichern, so stellt das Konzentrationsprinzip die pädagogische Praxis gemeinsam mit allen anderen vor die Aufgabe, die Konzentrationsaufgabe aller Praxen wider ihre funktionale Verkürzung bewußt zu machen und zu verfolgen.

4. Zur systematischen Bedeutung der vier Prinzipien

Die systematische Bedeutung der vier Prinzipien für die Kritik und Fundierung pädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung versucht die folgende Prinzipientafel zu verdeutlichen:

	Individuelle Seite der Erziehungspraxis	Gesellschaftliche Seite der Erziehungspraxis
(A) Theorie der Erziehung (2) : (3)	(2) <i>Aufforderung zur Selbsttätigkeit</i>	(3) Überführung gesellschaftlicher in <i>pädagogische Determination</i>
(B) Theorie der Bildung (1) : (4)	(1) <i>Bildsamkeit</i> als Bestimmbarkeit des Menschen zur Freiheit	(4) <i>Konzentration</i> aller Praxen auf die gemeinsame Aufgabe der Höherentwicklung der Menschheit
	(C) Theorie pädagogischer Institutionen (1) / (2) : (3) / (4)	

Die Prinzipientafel ordnet den Grundbegriffen der *Bildsamkeit* und *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* als Prinzipien der individuellen Seite der pädagogischen Praxis jeweils Prinzipien ihrer gesellschaftlichen Seite, das Prinzip der *pädagogischen Determination* und dasjenige der *Konzentration*, zu und (re)konstruiert aus den Zuordnungen der vier Prinzipien und der individuellen und gesellschaftlichen Seite der Erziehungspraxis drei systematische Fragestellungen der Erziehungswissenschaft, welche Korrektive für die gesellschaftsfunktionale Ausdifferenzierung der Erziehungspraxis in separate Handlungsfelder und der Erziehungswissenschaft in Teildisziplinen sein wollen.

Die Prinzipien (2) und (3) beziehen sich auf Fragen und Probleme der *richtigen Art und Weise* und den dialektischen *Zusammenhang* individueller und gesellschaftlicher Einwirkungen auf die Erziehung. Sie versuchen, die seit ROUSSEAU meist auf den pädagogischen Bezug eingeeengte Fragestellung der *Theorie der Erziehung* um die Perspektive zu erweitern, daß Erziehung als Aufforderung der der Erziehung Bedürftigen zur Selbsttätigkeit real nur möglich ist, wo die gesellschaftlichen Einwirkungen auf die Erziehungspraxis den der Erziehung Bedürftigen – den Heranwachsenden ebenso wie den Straffälligen – als ein Subjekt anerkennen, das zur Selbsttätigkeit aufgefordert werden kann und soll. Eine Theorie der Erziehung, welche *beiden* Prinzipien zu folgen sucht, muß sich unter die *Maxime methodischer Offenheit* stellen (dazu BENNER 1977, 1978a; RAMSEGER 1977) und untersuchen, wie die methodische Offenheit individueller Aufforderung der Zu-Erziehenden zur Selbsttätigkeit daran gebunden ist, daß die gesellschaftlichen Praxen – Arbeit, Sitte, Politik, Kunst und Religion – sich ihrerseits durch Überführung der gesellschaftlichen Determination der Erziehungspraxis in eine pädagogische für die Mitwirkung der Zu-Erziehenden öffnen.

Die Prinzipien (1) und (4) beziehen sich auf Fragen und Probleme der *Aufgabenbestimmung* und des *Zwecks* der Erziehungspraxis im Rahmen der menschlichen Gesamtpraxis. Sie versuchen, die seit HUMBOLDT oft auf die Bildung des Individuums begrenzte Fragestellung der *Theorie der Bildung* über die Erziehungspraxis hinaus auf alle gesellschaftlichen Praxen auszuweiten, und wollen deutlich machen, daß die Bildsamkeit der Zu-Erziehenden von der Erziehungspraxis nur in dem Maße geachtet werden kann, in dem die Aufgabe der Höherentwicklung der Menschheit von allen gesellschaftlichen Praxen anerkannt wird. Eine Theorie der Bildung, welche *beiden* Prinzipien folgen will, wird die *Maxime thematischer Offenheit* anerkennen müssen, derzufolge die Erziehungspraxis die Zu-Erziehenden auf die Konzentrationsaufgabe aller menschlichen Praxen nur vorbereiten kann, wenn sich diese Praxen in ihrer gesellschaftlichen Realität für die gemeinsame Aufgabe der Höherentwicklung der Menschheit öffnen.

Erziehungs- und bildungstheoretische Analysen zum Zusammenhang von individueller und gesellschaftlicher Seite der Erziehungspraxis können eine handlungsorientierende Bedeutung im Sinn der Maximen methodischer und thematischer Offenheit nur gewinnen, wenn die Erziehungspraxis nicht mehr als eine in besondere Institutionen ausgrenzbare, gesellschaftlich nützliche Einzeltätigkeit, sondern als besondere Praxis *und* als Moment und Aspekt aller anderen Praxen zugleich verstanden wird. Hieraus ergibt sich als dritte Fragestellung einer systematischen Pädagogik diejenige der *Theorie pädagogischer Institutionen*. Diese darf sich freilich nun nicht mehr auf eine sogenannte Schulpädagogik beschränken, sondern muß unter der *Maxime institutioneller Offenheit* die Ideologie jeglicher Reduktion des pädagogischen Aspekts der menschlichen Gesamtpraxis zu einem solchen gesellschaftlich ausgrenzbarer und ausgegrenzter „pädagogischer“ Institutionen aufdecken und bewußt machen, daß eine methodische und thematische Öffnung der Erziehung für die anderen gesellschaftlichen Praxen und der gesellschaftlichen Gesamtpraxis für die Erziehungstatsache nur dann real möglich ist, wenn die Verschulung des Lernens dadurch korrigiert und korrigierbar gemacht wird, daß die außerschulischen Institutionen auch zu Erfahrungsräumen für Heranwachsende und zu Orten intergenerationeller Praxis werden.

Die vier Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns und die drei Maximen methodischer, thematischer und institutioneller Offenheit wollen eine pädagogische Praxis und Theoriebildung begründen helfen, welche die verschiedenen Formen pädagogischer Berufstätigkeit wieder an Aufgaben und Möglichkeiten pädagogischen Handelns ausrichten und die herrschende Arbeitsteilung zwischen pädagogischen Berufen und Theoriekonzepten überwinden.

Damit ist keine Rückkehr zu einer Eigenständigkeitsideologie pädagogischer Theoriebildung und Praxis intendiert. Wo immer diese vertreten wurde, begrenzte sich die pädagogische Reflexion auf die beiden ersten Prinzipien und vernachlässigte die Aufgaben der Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determination und der Konzentration aller menschlichen Tätigkeiten auf die gemeinsame Aufgabe der Höherentwicklung der Menschheit. Die Determinations- und Konzentrationsaufgabe stellt sich jedoch für die pädagogische Theoriebildung und Praxis gemeinsam mit allen anderen Handlungswissenschaften und Praxen. Es kann daher für sie eine eigenständig pädagogische Lösung gar nicht geben. Die Besonderheit, welche pädagogischer Praxis und Theoriebildung zukommt, ist immer nur eine Besonderheit im Rahmen der allen Handlungswissenschaften und Praxen gemeinsamen Frage- und Aufgabenstellung. Nur in diesem Sinn, nicht aber mit dem Anspruch auf Autarkie, kann Pädagogik in Theorie und Praxis „Eigenständigkeit“ beanspruchen. Wird diese Eigenständigkeit aber nicht beansprucht, so verkümmern pädagogische Theoriebildung und Praxis in den Irrlehren intentionaler und funktionaler Erziehung, formaler und materialer Bildung, innerer und äußerer Schulreform (vgl. HENNINGSEN 1974, S. 25 f.; BLANKERTZ 1974, S. 67; KEMPER 1978).

Literatur

- BENNER, D.: Erziehungswissenschaft 1976. Fortschritt oder Rückschritt im Bereich der pädagogischen Theoriebildung und Forschung? In: BENNER, D. (Hrsg.): Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft. Festschrift für JOSEF DERBOLAV zum 65. Geburtstag. Kastellaun 1977, S. 19–42.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München 1978. (a)
- BENNER, D.: Theorie, Technik, Praxis. Zur Diskussion alternativer Theorie-Praxis-Modelle. In: Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. 15. Beiheft der Z. f. Päd. Weinheim/Basel 1978, S. 13–21. (b)
- BENNER, D.: Die praxeologisch-erfahrungswissenschaftliche Position im Positivismusstreit. In: BÜTTEMEYER, W./MÖLLER, B. (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. München 1979, S. 45–69.
- BENNER, D./SCHMIED-KOWARZIK, W.: Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik. 2 Bde. Ratingen 1967/1969.
- BENNER, D., et al.: Entgegnungen zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“. München 1978.
- BLANKERTZ, H.: Bildung – Bildungstheorie. In: WULF, CH. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 65–69.
- BLANKERTZ, H.: Kritische Erziehungswissenschaft. In: SCHALLER (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik. Bochum 1979, S. 28–45.
- BOKELMANN, H.: Julka oder die pädagogische Verzweigung. Überlegungen zur Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft. In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Wiesbaden 1979, S. 115–133.
- DERBOLAV, J.: Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen. Stuttgart 1975.

- DERBOLAV, J. (Hrsg.): Kritik und Metakritik der Praxeologie, im besonderen der politischen Strukturtheorie. Kastellaun 1976.
- DRECHSLER, J.: Anthropologie und Pädagogik. Ratingen 1964.
- FINK, E.: Grundfragen der systematischen Pädagogik. Freiburg 1978.
- FINK, E.: Grundphänomene des menschlichen Daseins. Freiburg 1979.
- FISCHER, F.: Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften. Aus dem Nachlaß hrsg., eingeleitet und mit Nachworten versehen von D. BENNER und W. SCHMIED-KOWARZIK. Ratingen 1975.
- FISCHER, W.: Schule als parapädagogische Organisation. Kastellaun 1978.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1974.
- GÖSSLING, H.-J.: Pädagogischer Zirkel und pädagogische Handlungsforschung. In: Päd. Rundschau 31 (1977), S. 689–704.
- HENNINGSEN, J.: Erfolgreich manipulieren. Methoden des Beybringens. Ratingen 1974.
- KANT, I.: Über Pädagogik. In: KANT, I.: Werke in 6 Bänden. Bd. VI, Darmstadt 1964.
- KEMPER, H.: Pädagogisierung der Schule als Entpolitisierung der Reform. In: BENNER et al. 1978, S. 56–85.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- NIEMEYER, H.: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schullehrer. Erster Theil. Halle 1805.
- PETZELT, A.: Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg 1964.
- PEUKERT, U.: Interaktive Kompetenz und Identität. Zum Vorrang sozialen Lernens im Vorschulalter. Düsseldorf 1979.
- RAMSEGER, J.: Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. München 1977.
- RUHLOFF, J.: Ein Schulkonflikt wird durchgespielt. Heidelberg 1970.
- SCHUEERL, H.: Zur Frage der Begründung pädagogischer Entscheidungen. In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Wiesbaden 1979, S. 101–114.
- SCHLEIERMACHER, F. E. D.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Hrsg. von E. LICHTENSTEIN. Paderborn 1964.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Dialektische Pädagogik. Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis. München 1974.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der bürgerlichen und der marxistischen Pädagogik. In: Z. f. Päd. 26 (1980). S. 499–509 (in diesem Heft).
- SCHÜTZ, E.: Autorität. Ein Traktat. Heidelberg 1971.
- SCHÜTZ, E.: Freiheit und Bestimmung. Sinntheoretische Reflexionen zum Bildungsproblem. Ratingen 1975.
- SCHÜTZ, E.: Prolegomena zu einer existential-kritischen Pädagogik. In: Vjschr. für wissenschaftliche Pädagogik 55 (1979), S. 455–464.