

# **Grundlegung der Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft)**

*Zur Erziehung als (Unterstützung der) Bildung*

*Zwischenschrift*

Berno Hoffmann (Mitarbeit: Ines Langemeyer)

**Stand: 12. 04. 2026**

Für Dietrich Benner

# Inhalt

	<b>Seite</b>
<b>0. Vorbemerkung</b>	<b>5</b>
<b>1. Einleitung</b>	<b>7</b>
<b>2. Grundlegung</b>	<b>9</b>
<b>3. Ausgangspunkt</b>	<b>26</b>
<b>4. Qualität statt Quantität</b>	<b>31</b>
<b>5. Historisch-systematischer Zwischenschritt</b>	<b>38</b>
<b>6. Neues Paradoxon aufgelöst</b>	<b>50</b>
<b>7. Psychologisch-anthropologische Auffrischung</b>	<b>61</b>
<b>8. Perspektivisches Fazit</b>	<b>83</b>
<b>9. Literatur</b>	<b>91</b>

*Ein zweijähriges Kind wird von seinen Eltern zum Zähneputzen aufgefordert. Die Eltern versuchen die Zahnbürste in den Mund des Kindes zu führen, während das Kind diese Handlung abwehrt, indem es seinen Mund fest verschließt. Sie vermitteln ihrem Kind, wie es wichtig ist, seine Zähne zu putzen. Schließlich lässt das Kind seine Eltern die Handlung des Putzens vollziehen. Irgendwann später realisiert es sie täglich selbstständig, ohne von den Eltern unterstützt zu werden.*

Unsere Erfahrung (o. J.)

## 0. Vorbemerkung

*Grundlegung der Pädagogik* ist ein Titel, der in der einen pädagogischen Fraktion Ehrfurcht und in der anderen pädagogischen Fraktion Verachtung auslöst; letztlich aus ein- und demselben Grund: Man meint es mit einer großartigen Sache zu tun zu haben, die als wissenschaftliches Projekt entweder viel zu lange sträflich vernachlässigt oder vorbildlich der Metaphysik und Theologie zugeordnet worden ist. Vor diesem Hintergrund müsste eine interessante Information sein: In diesem Fall handelt es sich um ein Zufallsprodukt mit abfallartigem Charakter.

Gegen Abfall muss in der Welt von heute, die nachhaltig ökologische Recyclingwirtschaft sein will, niemand mehr einen prinzipiellen Ekel empfinden. Man kann damit reich werden, nicht nur, indem man ihn entsorgt, sondern auch dadurch, dass er in neue, für die Menschheit wichtige Produkte überführt wird.

Der Zufall ist nichts mehr, vor dem man Angst haben oder für den man sich notwendig schämen müsste. Sein kreativer und fruchtbarer Gehalt ist vielfach nachgewiesen worden ist. Er hat zu Festivals der Kontingenz geführt, die niemand missen möchte, obwohl sie hier und da aus dem Ruder gelaufen sind. Mitnichten ist nach dem Tod Gottes und seiner Umwandlung in eine Option das Ganze tief in die Unwahrheit eingesenkt. Andauernd emergieren mit und ohne Gott neue Wahrheiten, die dem besseren, dem richtig guten Leben dienen, anderer erweisen sich zufällig als falsch. Wie es dazu gekommen ist, kann selten bis ins letzte Detail mit absoluter Sicherheit geklärt werden. Wen stört's, solange die Solidarität zwischen den Menschen und der gute Umgang mit der Tierwelt und menschlichen Umwelt unterstützt wird.

Das bedeutet konkret: *Grundlegung der Pädagogik* ist im Sommer 2025 als der Versuch gestartet, dadurch einen Aufsatz, namentlich „Erziehung als *Aufforderung zur Selbsttätigkeit?* Zur Tragfähigkeit eines klassisch-modernen Grundbegriffs der Erziehungs- und Bildungswissenschaft“ zu einem grundbegrifflichen Problem der Wissenschaftlichen Pädagogik zusammen mit Ines Langemeyer zu verfassen, dass das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie in der *Wissenschaftlichen Pädagogik* neu diskutiert und entfaltet wird. Es ist dies insoweit ein Abfallprodukt, als ich hauptsächlich dann daran gearbeitet hatte, wenn ich das Bedürfnis spürte, zu der Arbeit an meiner *Theorie der Pädagogik* auf Distanz zu treten. *Grundlegung der Pädagogik* ist also anders als *Grundlegung der Metaphysik der Sitten* weder geplant noch systematisch an den Anfang von *Theorie der Pädagogik* gestellt worden (wir unterstellen mal, dass Immanuel Kant tatsächlich seine Schriften in der angekündigten Reihenfolge verfasst und fertiggestellt und nicht bloß die Wahrheit seiner Darlegungen legitimieren wollte). Sie ist vielmehr mit ihrem Teil II und während der Arbeit an Teil III ans Ende gekommen. Deswegen hat sie trotz ihres

grundlegenden, in die Zukunft schauenden Anspruchs etwas von einer rückwärtsgewandten *Einführung in Theorie der Pädagogik*, die notorisch dagegen zu kämpfen hat, vom Fortschritt der Erkenntnis überholt und als Dogmatik wahrgenommen zu werden.

Gleichzeitig werden Fragen behandelt, die nicht unbedingt in *Theorie der Pädagogik* verhandelt oder in ihr nicht solchermaßen explizit beachtet werden müssen wie in *Grundlegung der Pädagogik*. Hierdurch ist die Möglichkeit entstanden, Ines Langemeyer, die von Hause aus Psychologin ist, auch wenn sie seit 2014 am Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) eine Professur für Lehr- und Lernforschung, Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik innehat, an *Grundlegung der Pädagogik* zu beteiligen. Ihr konsequent kritisch-psychologischer und zugleich von Gaston Bachelard beeinflusster Zugang zu den Fragen der Pädagogik hat sich als außergewöhnlich anregend und motivierend erwiesen. Er hat in den ersten Fassungen, die noch in der Form des avisierten Aufsatzes ausgearbeitet worden und entsprechend kurz gewesen sind, eine deutlich größere Rolle gespielt als schließlich in *Grundlegung der Pädagogik* selbst. Dennoch ist eine unverzichtbare Mitarbeit mit einem außergewöhnlichen großen herzlichen Dankeschön festzuhalten.

Kurzum: *Grundlegung der Pädagogik* gehört zur *Fröhlichen Wissenschaft*, sofern diese sich als eine Pädagogik und Philosophie der Demokratie im nietzscheanischen Geiste etwa von John Dewey, Jürgen Habermas und Richard Rorty versteht: „*Ernst nehmen*. - Die liebliche Bestie Mensch verliert jedesmal, wie es scheint, die gute Laune, wenn sie gut denkt; sie wird ‚ernst‘! Und ‚wo Lachen und Fröhlichkeit ist, da taugt das Denken Nichts‘: – so lautet das Vorurtheil dieser ernstesten Bestie gegen alle ‚fröhliche Wissenschaft‘. – Wohlan! Zeigen wir, dass es ein Vorurtheil ist!“ (Nietzsche, 1882-87, S. 555).

Essingen, Baden-Württemberg, der 12. April 2026

Berno Hoffmann

## 1. Einleitung

Der natürlich *fallibele* Überzeugungskern von *Grundlegung der Pädagogik* lautet: Die Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* ist der *Begriff*, welcher der Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) *den Grund* (oder das: *begründete* Fundament) gibt, den sie braucht, um sich als eine Wissenschaft zu erweisen, die gesellschaftlich aufgrund ihrer in der Wahrheit der Pädagogik (*pädagogische* Wahrheit) verankerten Nützlichkeit anerkannt und von den anderen Bildungswissenschaften als *unabdingbare* Kooperationspartnerin wertgeschätzt zu werden. *Grundlegung der Pädagogik* möge dazu beitragen, diesem Ziel näher zu kommen oder ihre Überzeugung nachvollziehbar falsifizieren.

Die exemplarische Erziehungsfiktion, die die Bildung des Menschen als Befähigung zur Zahnhygiene beschreibt, die durch die achtsam koordinierte Hilfe gesellschaftlicher Kooperationspartner ausgebildet wird, wird uns auf lockere Art und Weise durchgängig begleiten. Sie sollte nicht als Bekenntnis zur pädagogischen Orthodoxie der neuzeitlichen Pädagogik missverstanden werden: Das anthropologisch zu verstehende *Right of Education*, *Recht auf Erziehung*, *Recht auf Bildung* beziehungsweise *Recht auf Pädagogik* (Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung*), an das Immanuel Kant vermutlich gedacht hat, als er sein famos fragwürdiges Postulat niedergeschrieben hat: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (Kant, 1803, S. 699), hat die gesamte menschliche Lebensspanne zu seinem Gegenstand: *Wenn* es angemessen interpretiert und ausgelegt wird. Die Erziehung findet, falls sie sachgerecht ausgeübt und angewendet wird: *zum Glück* von der Wiege bis zur Bahre respektive ohne Poesie geredet: *von der Zeugung bis zum Hirntod* statt. Sie kann nicht auf das Verhältnis zwischen der älteren Generation und der jüngeren beschränkt und allein dem Zeitraum vom 6. Lebensjahr bis zum 16. Lebensjahr (plus/minus 3) zugestanden werden, wie man es immer wieder bei den Klassikern der so genannten Pädagogik der Moderne lesen kann, die in der gegenwärtigen Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Pädagogik) mit prominenter Stimme als die Inkarnation der pädagogischen Wahrheit gepriesen oder als ihre Verräter verachtet werden. Wir denken vornehmlich an Jean-Jacques Rousseau, Johann Friedrich Herbart und Friedrich Daniel S. Schleiermacher, hingegen weniger an Wilhelm von Humboldt und John Dewey. Allesamt haben zweifellos den Zeitgeist auf eine besonders fortschrittliche Art und Weise artikuliert und in eine vorteilhafte Richtung gewiesen (vgl. Tenorth Hrgs., 2010, 2012).

Unser Beispiel, das ein zweijähriges Kind zum Mittelpunkt hat, ist aus einem anderen Grund für eine *Grundlegung der Pädagogik* und *Theorie der Pädagogik* von herausragender

Wichtigkeit: Wenn der Anspruch auf Universalität und Allgemeingültigkeit der Erziehung zu- recht besteht, dann muss die Erziehung, die einem zweijährigen Kind pflichtgemäß gewährt wird, grundsätzlich mit der Erziehung übereinstimmen, die einem neunzigjährigen Senior, der seine letzten Tage auf der Palliativstation eines Krankenhauses verbringt, oder einem achtund- dreißigjährigen Erwachsenen pflichtgemäß gewährt wird, der sich in einer Fort- und Weiterbil- dung befindet. Was anders aussieht, womöglich sogar völlig anders, muss im Kern vom iden- tischen Regelwerk, dem propositionalen begrifflichen Gehalt der Erziehung bestimmt sein. Exakte Altersangaben dürfen hierbei als eine theoretische Marginalie gewertet und im Sinne der durchschnittlichen Altersangabe verstanden werden, wie sie von der Entwicklungspsycho- logie beschäftigt wird. Sie ändern nichts daran, dass im pädagogischen Handeln der Einzelfall der ausschlaggebende Maßstab ist, der in der Regel vom arithmetischen Mittel abweicht und es zu gestalten vermag (vgl. Kasten 2011 a, b).

Die Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Pädagogik) vermeidet in ihrer Theorie-, For- schungs- und Begriffsarbeit die verzwickten Fragen, die sich aus einem universal-allgemein- gültigen Gebrauch der Erziehung ergeben, notorisch, indem sie auf die Individualität des Ein- zelfalls und die prinzipielle Offenheit seines Lebensweges rekurriert. Die menscheitsge- schichtlich eingeschliffenen Sprach- und Denkgewohnheiten kommen ihr entgegen. Deswegen ist es halt leichter, sich die Erziehung der Menschen ungefähr zwischen dem sechsten und sech- zehnten Lebensjahr als Erziehung vorzustellen und sie mit der schulpflichtigen Zeit in der Form der obligatorischen lehrgangsartigen Unterrichtung mit geringfügigen fakultativen Elementen zu verbinden. Dagegen denkt man bei dem übrigen, faktisch deutlich größeren Zeitraum nicht an Erziehung, Schule und Unterrichtung, sondern an Betreuung, Versorgung, Unterhaltung, Beratung und Bildung sowie das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und meint, all dies hätte anders als der Zeitraum von 6 bis 16 Jahren viel mit Bildung und wenig mit Erziehung zu tun.

Doch die Erziehung muss sich auch zwischen dem sechsten und sechszehnten Lebensjahr in Übereinstimmung mit dem Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit befinden und die Auf- gaben der Betreuung, Versorgung, Unterhaltung, Beratung und Bildung in sich einbauen; so wie man auch im Erwachsenenalter zwischen dem achtzehnten und fünfundsechzigsten Le- bensjahr schlechterdings nicht vollständig ohne eine Erziehung auskommt, die an das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit angepasst ist und Betreuung, Versorgung, Unterhaltung, Be- ratung und Bildung in sich eingebaut hat. Der Gefängnisaufenthalt, der den Anspruch auf Re- sozialisation erhält, ist hier vielleicht das krasseste Beispiel, die Fort- und Weiterbildungen oder Patientengespräche beim Arzt, die über die gesamte Lebensspanne immer wieder auftreten und

in ihrer mustergültigen Form deutlich und unvermeidbar edukative Anteile enthalten, die wohl verbreitetere Erfahrung.

Warum es sich bei all diesen Phänomenen um Erziehung handelt und man sich darüber freuen sollte, dass man auf sie ein *unbedingtes*, im Menschsein verankertes Recht hat, ist von einer *Grundlegung der Pädagogik* in kurzer und von *Theorie der Pädagogik* in sehr ausführlicher Form darzulegen. Beide sind in der Einsicht verbunden, dass wir uns deshalb kulturell und gesellschaftlich mit der Erziehung schwertun, weil sowohl *Grundlegung der Pädagogik* als auch *Theorie der Pädagogik* fehlt. Dies bedeutet nämlich nichts anderes, denn als Kultur und Gesellschaft nicht zu wissen, was Erziehung ist und nicht als allgemein bekannt voraussetzen zu dürfen, was unter Erziehung zu verstehen ist.

Vor diesem Hintergrund lautet der Vorschlag: Die Erziehung ist ausdrücklich als (*Unterstützung der*) *Bildung* herzustellen, zu erfinden und zu entdecken sowie sprachlich gestaltend zu repräsentieren; und dieser Prozess ist mit dem Wort *Pädagogik* auf den Begriff zu bringen, indem diese Erziehung als ihr Grundstein anerkannt wird. Er wird über „Grundlegung“, „Ausgangspunkt“, „Qualität statt Quantität“, „Historisch-systematischer Zwischenschritt“, „Neues Paradoxon aufgelöst“, „Psychologisch-anthropologische Auffrischung“ und „Perspektivisches Fazit“ entwickelt. Hierdurch sollten die zentralen Bausteine der *Grundlegung der Pädagogik* hervortreten, die von „Theorie der Pädagogik“ (Hoffmann 2024, 2025a, i. V.) ausgeführt werden und beispielsweise Pädagogik der Demokratie I-III (Hoffmann 2008, 2019a, 2022) als eine Vorarbeit haben, die bis in die 1990er Jahre zurückreicht (Hoffmann 1998, 2001). Indes muss man nicht enttäuscht sein, falls es der Darlegung an Originalität fehlt: „Diese Probleme werden gelöst, nicht durch das Beibringen neuer Erfahrung, sondern durch Zusammenstellung des längst Bekannten. Die Philosophie ist ein Kampf gegen die Verhexung unseres Verstandes durch die Mittel unserer Sprache.“ (Wittgenstein, 1952, S. 299).

## **2. Grundlegung**

Die *Grundlegung der Pädagogik* versteht sich als *eine Art Grundsteinlegung*, die den Ausblick auf die Theorie der Pädagogik und ihre Antwort auf die Frage, *was Pädagogik ist*, eröffnet. Es empfiehlt sich, bei „eine Art Grundsteinlegung“ an das Bauwesen im eigentlichen Wortsinn, insbesondere den Hausbau, zu denken und zu vermeiden, die Pädagogik nicht als eine Theorie, sondern als ein Haus zu imaginieren, das jemals so fertig wie ein bezugsfertiges Haus werden könnte. Wenn sich in jenem wirklichen Bauwesen der Hausbau mit der Grundsteinlegung verbindet, was nicht notwendig ist, um erfolgreich zu bauen und zu wohnen, dann ereignet sich ein ritualisierter Vorgang, der einen als Symbol interpretierten Grundstein als Mittelpunkt

verwendet. Es ist der erste Stein eines neuen Bauwerks, der bei Baubeginn gelegt und feierlich mit Beigaben ausgeschmückt werden kann. Der Grundstein verschwindet im Fundament und wird unsichtbar; oder er bleibt gut sichtbar, zum Beispiel als Eckstein, oder dadurch, dass er einen Platz erhält, dem kein Betrachter mit seinem Blick ausweichen kann. Die Grundsteinlegung fällt nicht notwendig mit dem Baubeginn zusammen, der regelmäßig mit dem ersten Spatenstich und Aushub der Baugrube anfängt. Das bedeutet: Die Grundsteinlegung ist kein großer Akt, sondern ein: *großartiger*, um nicht zu sagen: *eine feierliche Zeremonie*. Profaner notiert: Es ist eine achtsam koordinierte soziale Kooperation, die den Beginn eines neuen Projektes repräsentiert, das einen erfolgreichen Verlauf nehmen soll, weil man sich auf eine gemeinsame Handlung verständigt hat und sie verständigungsorientiert kommuniziert. Sprüche, Reden und gute Wünsche werden vorgetragen, um den feierlichen Akt angemessen zu würdigen und den Glauben an eine gute Zukunft zu bestärken. Hinter der Grundsteinplatte oder in einem hohlen Grundstein können sich Urkunden, die das Bauprojekt charakterisieren, oder Zeitzeugnisse oder symbolische Gegenstände befinden, die es kulturell kontextualisieren und ethisch-moralisch rahmen. Die Grundsteinlegung wird also praktiziert, um auf etwas Grundlegendes und Unverzichtbares hinzuweisen, was mit dem Bauprojekt bis in alle Ewigkeit verbunden sein soll. Wenn diese Botschaft dauerhaft zugänglich sein soll, bedient man sich Grundsteinplatten, die nicht in das Fundament eingemauert, sondern unübersehbar am Mauerwerk angebracht werden, ästhetisch ansprechend sind und durchaus das Gefühl der Determination auszulösen vermögen.

In den wissenschaftlichen Disziplinen, den Baustellen im weiteren, metaphorischen Wortsinne, in denen die körperliche Arbeit deutlich hinter die geistige zurückzutreten hat und die sich gewöhnlich in buchstäblich fertigen Hausbauten aufhalten, trifft man auf Grundsteinlegungen im übertragenen Sinn. Man sollte sie nicht vorschnell mit den Grundlegungen gleichsetzen, die selten und vornehmlich im laufenden wissenschaftlichen Betrieb verfasst werden, um eine neue Richtung zu weisen oder Fehlentwicklungen lautstark zu korrigieren. Man darf für diese Art Literaturgattung die „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ (Kant 1785) ebenso assoziieren wie die „Grundlegung der Psychologie“ (Holzkamp 1985), mögen sie auch in ihrer Rezeptions- und Wirkungsgeschichte signifikant ungleich sein und dieser mehr von jenem als jener von diesem gelernt haben.

Indessen: Kein wissenschaftliches Forschungs-, Begriffs- und Theorieprojekt beginnt, ohne in einer Art Grundsteinlegung Rechenschaft darüber abzulegen, wohin die Reise gehen soll und was man sich von ihr zu erhoffen hat. Solche Grundsteinlegungen, auch Exposees genannt, erheischen in einer wissenschaftlichen Disziplin in der Regel vor allem im kleinen Kreis der Spezialisten Aufmerksamkeit, die sich mit Forschungs-, Begriffs- und Theoriefragen

beschäftigen, die sich im engeren Umfeld dieser Grundsteinlegung, Forschungspläne und Projektentwürfe aufhalten. Darüber hinaus kann man den Start einer Wissenschaft insoweit als Grundsteinlegung bezeichnen, als es überhaupt möglich ist, eine exakte Feststellung dahingehend zu treffen, wann eine uns heute bekannte Wissenschaft eigentlich ihren Spatenstich und Baubeginn sowie ihre Grundsteinlegung gehabt hat. Jedenfalls wird in solchen Fällen in der Summe nicht viel mehr getan, als der Wissenschaft den Namen zu geben, den der Gegenstand, der im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Tätigkeit, Forschung und Theoriearbeit stehen soll, im gewöhnlichen Sprachgebrauch hat. Aber die Grundsteinlegungen, die sich selbst mit dem Titel einer Grundlegung schmücken und sich vom alltäglichen Geschäft ihrer wissenschaftlichen Disziplin abheben wollen, bezwecken deutlich mehr, als ein neues Forschungs-, Begriffs- und Theorieprojekt zu beginnen oder das Verlangen nach einer Wissenschaft zu artikulieren, die nun endlich gesellschaftlich zu institutionalisieren und zu gewährleisten sei, weil sie nützlich, wertvoll und gut ist. Paradigmatisch heißt es bei Immanuel Kant: „Gegenwärtige Grundlegung ist aber nichts mehr, als die Aufsuchung und Festsetzung *des obersten Prinzips der Moralität*, welche allein ein, in seiner Absicht, ganzes und von aller anderen sittlichen Untersuchung absonderndes Geschäft ausmacht.“ (Kant, 1785, S. 16). Allgemeiner formuliert: Bei der Grundlegung einer Wissenschaft geht es um das, was Klaus Holzkamp mit „kategoriale Grundlegung“ (Holzkamp, 1985, S. 25) eigentümlich überschrieben und seiner wissenschaftlichen Disziplin, der Psychologie, als eine Art Grundstein vorgeschlagen hat.

Alternativ kann man mit einer pragmatistischen, größeren und freiheitlich-demokratischen Wertschätzung des gewöhnlichen Lebens und seiner Bevorzugung des Besonderen vor den allgemeinen Formeln sagen:<sup>1</sup> In der Grundlegung einer Wissenschaft wird der Grundbegriff einer Wissenschaft ausgewiesen, den man als funktionales Äquivalent zu dem Grundstein am Anfang eines Bauprojektes interpretieren darf, das nicht bloß ein Haus, sondern ein Weltkulturerbe zu bauen hat. Letztlich ist der Grundbegriff ein Wort, das dadurch zum Grundbegriff einer Wissenschaft wird, dass es mit vielen Absichten, Wünschen, Hoffnungen und Kontexten ausgestattet wird, die in der weiteren wissenschaftlichen Praxis unbedingt zu beachten und auszubauen sind. Sprachanalytischer gesagt: Es ist das zentrale Wort, das dadurch im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Disziplin steht, dass durch diese achtsam koordinierte soziale Kooperation sein

---

<sup>1</sup> Um den klassischen Pragmatismus zu erinnern: „dass uns eine breite Kenntnis des Besonderen häufiger klüger macht als der Besitz allgemeiner Formeln, und seien sie auch noch so tiefgründig“ (James, 1902, S. 35). Hingegen ist für den sprachanalytisch geschulten Neopragmatismus typisch, es mit der Kenntnis des Besonderen nicht zu übertreiben und sogar den Begriff der Erfahrung zu vermeiden, da die Erfahrung letztlich ein Begriff und keine reine Unmittelbarkeit und Besonderheit ist (vgl. Brandom 1994). Folglich werden Georg Wilhelm Friedrich Hegel und Immanuel Kant ebenso zum Pragmatismus *avant la lettre* wie Johann Friedrich Herbart (vgl. Brandom 2015; McDowell 2015; Hoffmann 2026).

propositionaler begrifflicher Gehalt in einer gemeinsamen kommunikativen Handlung ausdrücklich verständigungsorientiert hergestellt, erfunden und entdeckt sowie sprachlich gestaltend repräsentiert werden soll. Hierzu wird es mit weiteren Begriffen und Wörtern, die zu Begriffen werden sollen, ausgestattet, wenn man der Überzeugung ist, dass dadurch der Grundstein der wissenschaftlichen Disziplin anerkannt wird und die eigene Tätigkeit einen Grund hat, der gerechtfertigt ist. Daraus folgt: Die Grundlegung der Pädagogik ist auch insoweit bloß *eine Art Grundsteinlegung*, als auf dieser *scheinbaren* Baustelle anders als auf der echten Baustelle der Grundstein notwendig mit der Erwartung belastet wird, sich während der Bauarbeiten zusammen mit dem Bauwerk deutlich zu verändern. Man weiß in diesem Fall der Bauarbeiten im übertragenen Sinn erst am Ende, was der Grundstein ist, von dem sie getragen und bewegt werden, obwohl man faktisch erst am Ende ist, wenn man sich für diese spezifische Bauarbeit nicht mehr interessiert, spricht, die Entscheidung trifft, die Pädagogik vollständig zu eskamotieren, indem man eine ganz andere, aktuell absolut unvorstellbare Anthropologie erfindet.

Demzufolge macht man es sich zu einfach, wenn man in einer wissenschaftlichen Grundsteinlegung behauptet, dass die Pädagogik der Grundbegriff der Pädagogik, die Erziehung der der Erziehungswissenschaft und die Bildung der der Bildungswissenschaft ist. Es sind dies zunächst einmal nur die Wörter, mit denen sich diese drei Wissenschaften benannt hätten, falls es sie als Einzelwissenschaften wirklich geben sollte und sie in Wahrheit nicht nur eine Wissenschaft mit drei verschiedenen Namen wären. Das bedeutet: Um sich als Wissenschaften voneinander unterscheiden oder als Synonyme beobachten und reflektieren zu können, muss aus den Wörtern Pädagogik, Erziehung und Bildung zunächst einmal jeweils ein Begriff gemacht werden, indem sein propositionaler Gehalt dadurch festgelegt wird, dass er ausdrücklich hergestellt, erfunden und entdeckt sowie sprachlich gestaltend repräsentiert wird. Wenn sich schließlich keine Unterschiede feststellen lassen, hätten wir es mit einem Begriff zu tun, der drei Namen hat, andernfalls mit höchstens drei Begriffen, die dankenswerterweise drei verschiedene Namen haben. Anschaulicher gesprochen: Pädagogik, Erziehung und Bildung benötigen ähnlich wie ein Haus, das gebaut werden soll, einen Grundstein, der darüber in der Form einer scheinbaren Widersinnigkeit verbindlich informiert, wie es gebaut werden soll, damit es zu einem bestimmten Zeitpunkt das Haus ist, das man haben will. Hierbei kann es passieren, dass die drei Grundsteine identische Informationen verbreiten und dadurch drei identische Häuser bewirken, mit dem einzigen Unterschied, dass auf dem einen Haus *Pädagogik*, dem anderen *Erziehung* und dem dritten in der Reihe *Bildung* geschrieben steht. Insofern funktioniert der Grundstein auf der Baustelle wie das oberste Prinzip der Moralität in Immanuel Kants Grundlegung der Metaphysik der Sitten, die sicherlich auch für Klaus Holzkamp eine anregende

Lektüre gewesen ist: auch wenn er es vorgezogen hat, von kategorialer Grundlegung und nicht vom Grundbegriff zu sprechen, der der Psychologie als *eine Art Grundstein* als Prinzip dient, wenn sie die Psyche ausdrücklich herstellt, erfindet und entdeckt sowie sprachlich gestaltend repräsentiert, indem sie es systematisch erforscht und bearbeitet.

Wie auch immer: Es ist unabdingbar, zwischen Wort und Begriff zu unterscheiden und nicht schon Pädagogik, Erziehung oder Bildung für Grundbegriffe zu halten, die eine Wissenschaft aus sich heraus so tragen könnten, wie es das Fundament eines Hauses zu leisten hat, dem ein Grundstein feierlich spendiert worden ist. Sie werden es erst dadurch, dass sie einen propositionalen begrifflichen Gehalt zugewiesen bekommen, der wie ein Prinzip funktioniert, an das man sich zu halten hat, wenn man ein kompetenter Sprachnutzer sein will. Das heißt: Der Grundbegriff einer wissenschaftlichen Disziplin ist das Prinzip, mit dem das Wort, mit dem man sich getauft hat, Schritt für Schritt zu dem propositional gehaltvollen Grundbegriff wird, der dieses Prinzip und den sich daraus ergebenden propositionalen begrifflichen Gehalt von Anfang an impliziert, ohne dass es schon mit dem ersten Spatenstich, Baubeginn und der Grundsteinlegung hätte vollumfänglich expliziert werden können. Vorweggreifend versinnbildlicht mit Bezug auf unsere Frage-, Problem- und Zielstellung gesprochen: *Die Pädagogik* wird mit der Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung*, *die Erziehung* mit der Bildung als Befähigung zur freiesten Wechselwirkung, vernünftigen Selbstbestimmung und Capability (begründete Entscheidung für das im ethisch-moralischen Sinne gute Leben) und *die Bildung* mit der Bildsamkeit als (selbstregulativer) Wille (selbststeuernde Selbstmotivation) zur freiesten Wechselwirkung, vernünftigen Selbstbestimmung und Capability aufgebaut, um nicht zu sagen: ausdrücklich hergestellt, erfunden und entdeckt sowie sprachlich gestaltend repräsentiert: und zwar in einem kommunikativen Handeln, das schwerpunktmäßig verständigungsorientiert selbst dann ist, wenn strategisches Interessen im Vordergrund stehen (vgl. Habermas 1981). Hierdurch werden Pädagogik, Erziehung und Bildung zu den Grundbegriffen der Pädagogik, Erziehungs- und Bildungswissenschaft und Bildungswissenschaften. Mithin ergibt sich die Aufgabe, wenn man diese drei Wissenschaften in einer Wissenschaft zusammenführen will, diese Begriffe in eine kohärente und widerspruchsfreie Ordnung zu überführen. In der Pädagogik kann man dann zum Beispiel sagen, dass die Begriffe Erziehung und Bildung grundlegende Hilfsbegriffe des originären Grundbegriffs, eben der Pädagogik, sind, weil diese qua Grundsteinlegung sowohl die Erziehung als auch die Bildung enthält. Sodann wird die Pädagogik der Pädagogik zu der Erziehung, die die Bildung des Edukanden deshalb wie eine Bildung (*erzieherisch-)bildend* unterstützt, obzwar sie eine Erziehung ist, weil sie prinzipiell mit seiner Bildsamkeit materiallogisch übereinstimmt und sich wie diese, wenngleich in ihrer eigenen Form

der Erziehung (der Pädagogik), als Befähigung zur freiesten Wechselwirkung, vernünftigen Selbstbestimmung und Capability zu erweisen vermag.

Wenn man zusätzlich mit der Philosophie des Pragmatismus respektive „neo-pragmatistischen Demokratismus“ (Hoffmann 2023a) annimmt, dass Wort und Begriff ein nicht-dualistisches Dual konstituieren, dann kann man zugleich behaupten, dass der Grundbegriff schon in dem Wort enthalten ist, mit dem man seine Wissenschaft ursprünglich angerufen hat. Man sagt dann Sätze wie „Dieses Haus haben wir nicht deshalb Pädagogik genannt, damit es wie Bildung oder Erziehung aussieht, sondern eben damit es, wenn es fertig ist, wie Pädagogik aussieht, du kannst also das von dir erbaute Haus behalten, unser Vertrag ist hinfällig!“. Anders ausgedrückt: Man darf dafür Verständnis haben, wenn sich Wissenschaftler vermeintlich wie kleine Kinder oder geistig erkrankte Personen darüber streiten, ob dieses oder jenes unter Pädagogik, Erziehung oder Bildung zu verstehen ist, weil eben jenes und nicht dieses dem wahren Sinn der Pädagogik, Erziehung und Bildung entspreche und ihre jeweiligen Grundsteine kongenial anerkenne.<sup>2</sup> In der Wissenschaft werden Pädagogik, Erziehung und Bildung eben als die Grundbegriffe beschäftigt, die die Bautätigkeit beaufsichtigen, die Pädagogik, Erziehung und Bildung ausdrücklich herstellen, erfinden und entdecken sowie sprachlich gestaltend repräsentieren. Hierzu wird das Haus der Pädagogik, Erziehung und Bildung regelmäßig mit dem Bauplan der Pädagogik, Erziehung und Bildung abgeglichen. Allerdings sind die ursprünglichen Baupläne respektive Grundsteine derart schlecht erhalten, dass der Zweifel nie vollständig zu verschwinden vermag, inwieweit man tatsächlich Pädagogik, Erziehung und Bildung geschaffen hat oder gerade ausdrücklich herstellt, erfindet und entdeckt sowie sprachlich gestaltend repräsentiert. Das Versprechen einer Grundlegung ist in diesem Zusammenhang, den Zweifel in den Momenten der Theorie- und Praxisgeschichte auf ein erträgliches Maß zu reduzieren, wo er in Richtung Un-erträglichkeit tendiert und die wissenschaftliche Disziplin zu zerstören, zumindest nachhaltig zu beschädigen droht. Inwieweit dies gelungen ist, entscheidet nicht sie selbst qua Verkündigung, sondern der wissenschaftliche Diskurs, der in die öffentliche Vernunft der Gesellschaft eingebunden ist und sich in dieser argumentativ zu bewähren und zu verändern *hat*.

Den Erwartungen entspricht, dass der Grundbegriff einer wissenschaftlichen Disziplin es zu Beginn ebenso an Anschaulichkeit vermissen lässt wie das Haus zum Zeitpunkt des Spatenstichs, Baubeginns und der Grundsteinlegung. Die Anschaulichkeit, die man dennoch empfindet, wenn man Pädagogik, Erziehung und Bildung liest, wird dadurch verursacht, dass es diese

---

<sup>2</sup> “I am sitting with a philosopher in the garden; he says again and again ‘I know that that’s a tree,’ pointing to a tree that is near us. Someone else arrives and hears this, and I tell him: ‘This fellow isn’t insane. We are only doing philosophy.’” (Ludwig Wittgenstein, *On Certainty*, 1969, zit. n. Boersema, 2009, S. IX).

Dinge (die eigentlichen Tatsachen (Wittgenstein, 1922, S. 11), noch genauer: Sachen des Tuns und Sagens sind (vgl. Brandom 1994)) zum einen schon länger gibt als die Wissenschaften, die sie für ihre Grundbegriffe halten. Zum anderen hat es auch damit zu tun, dass sie von der Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaft seit gut 200 Jahren mehr oder weniger konzentriert, engagiert und diszipliniert bearbeitet und erforscht werden. Außerdem ergibt sich, dass es irgendwann keinen Sinn mehr macht, darüber zu streiten, ob Pädagogik, Erziehung und Bildung nun Wörter, Begriffe, Prinzipien oder Namen sind. In der vollständig entfalteten Wissenschaft der Pädagogik, Erziehung und Bildung, die dadurch charakterisiert wäre, dass es *Theorie der Pädagogik*, *Theorie der Erziehung* und *Theorie der Bildung* gibt, sind Pädagogik, Erziehung und Bildung eben Wörter, Begriffe, Prinzipien und Namen, weil es Gründe gibt, sie mal so und mal so zu gebrauchen und zu bedeuten. Wer dann nicht deutlich artikuliert, wie er Pädagogik, Erziehung und Bildung gebraucht, eben als Wort, Begriff, Prinzip oder Namen, wird überflüssige Kommunikationsstörungen verursachen und als Indiz dafür wahrgenommen, dass er Schwierigkeiten in der kompetenten Nutzung und Bedeutung einer zweifellos sehr anspruchsvollen Sprache hat.

Vor diesem Hintergrund ist zu konstatieren: Die Grundlegung der Pädagogik beginnt nicht am Nullpunkt, sondern inmitten eines lebendigen wissenschaftlichen Verkehrs, der zu den guten Traditionen der modernen Gesellschaft gehört und weit in die Antike zurückreicht. Sie ist nötig, weil Fehlentwicklungen zu korrigieren sind, die sich in den Routinen des Forschungsalltags eingeschlichen haben. Diese zeigen sich unter anderem darin, dass es nicht einmal gelingt, im wissenschaftlichen Diskurs konsensual zwischen Pädagogik, Erziehung und Bildung zu unterscheiden und festzustellen, ob man nun Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft oder Erziehungs- und Bildungswissenschaft ist. Irgendwie scheint man dem Glauben anzuhängen, dass unser Grundstein während der Bauarbeiten auf unserer Baustelle verloren gegangen wäre. Doch in den verlässlichen Geschichten der Pädagogik, die die Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) erzählt und in denen neben der Pädagogik famos die Bildung und Erziehung im Mittelpunkt stehen: und zwar über einen Zeitraum von deutlich mehr als 2000 Jahren, taucht er wenigstens schemenhaft und stark beschädigt immer wieder auf (vgl. Benner/Brüggen 2011; Benner/Oelkers Hrsg. 2004; Böhm 2004 a, b; Günther et al. Hrsg. 1988; Reble 1951; Tenorth 1988; Tenorth Hrsg. 2010, 2012). Daher müssen wir nicht nur unserer Intuition vertrauen, wenn wir die Überzeugung vertreten, dass auf ihm festgehalten ist, was den Hausbau, der Theorie der Pädagogik genannt wird, zum Haus der Pädagogik führt: Eben die Anerkennung der Tatsache, dass die Pädagogik als der Grundbegriff der Pädagogik nicht irgendeine Erziehung, sondern: *Die Erziehung als (Unterstützung der) Bildung* im deontischen

Sinne: *ist*. In der Konsequenz werden die Bildung und Erziehung ebenso wie die Pädagogik zu den Begriffen, die von Wissenschaftlicher Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) exklusiv zu erforschen und zu bearbeiten sind. Diesen Grundgedanken in der gebotenen Kürze einer Grundsteinlegung nachvollziehbar werden zu lassen, ist die Aufgabe, die von *Grundlegung der Pädagogik* zu bewältigen ist. Gleichzeitig wird damit ein Ausblick auf die Theorie der Pädagogik und ihre drei Teile „Grundlegung (der Theorie der Pädagogik)“ (Hoffmann 2024), „Pflicht – Theorie der Erziehung (der Theorie der Pädagogik)“ (Hoffmann 2025a) und „Kür – Theorie der Bildung (der Theorie der Pädagogik)“ (Hoffmann i. V.) gegeben, der zugleich ihren Grundgedankengang in konzentrierter Form darbietet. Eine der signifikanten Eigentümlichkeiten nicht nur der pädagogischen (erziehungs- und bildungswissenschaftlichen) Bautätigkeit, sondern der wissenschaftlichen Bautätigkeit im Allgemeinen, die auf Theorie zielt, ist eben, dass sie ihre Grundsteine nachliefern kann, ohne das gebaute, benutzte und betriebene Haus, famos Theorie genannt, zum vollständigen Einsturz zu bringen und ihre Bewohner in ihm zu begraben.

Die *Grundlegung der Pädagogik* steht nach wie vor aus. Gleichzeitig ist sie überfällig und möglich, sicherlich nicht einfach so, aber wenigstens ohne Herausforderungen, die nicht zu bewältigen wären. Deshalb steht im Mittelpunkt dieser knapp gehaltenen Schrift der unzweifelhaft *ursprüngliche* Gegenstand *und* Grundbegriff der Erziehungswissenschaft, eben: *die Erziehung*. In der Summe nimmt sie in Anspruch, die *Grundlegung der Pädagogik* zum Abschluss zu bringen, die vor gut 250 Jahren ernsthaft begonnen hat und mit der Schaffung des ersten Lehrstuhls für Pädagogik an der Universität Halle für Ernst Christian Trapp ihren deutlichsten, wengleich zunächst nur sehr kurzen und, was für vielversprechende Anfänge nicht ungewöhnlich ist, durchaus holprigen Ausdruck (genauer von 1778-1783) gefunden hat. Hierzu hat sich als empfehlenswert erwiesen, sich in ihrer Darlegung streng an die methodologische Vorgabe zu halten, die Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* dadurch ausdrücklich herzustellen, zu erfinden und zu entdecken sowie sprachlich gestaltend zu repräsentieren, dass sie *philosophisch-empirisch* in der Form der Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) expliziert wird: Eben weil die Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung*) der ursprüngliche Gegenstand und Grundbegriff der Erziehungswissenschaft (Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft)) ist.

Der Begriff *philosophisch-empirisch* steht dafür, dass das Theoretisieren, das betrieben wird, eine Spekulation ist, die in der Erfahrung verankert ist und einen experimentellen Charakter hat, der sich mit absoluten Gewissheiten nicht verträgt. Insofern kann gleichermaßen von dem Philosophieren oder der theoretischen Forschung gesprochen werden, die in jeder Wissenschaft

enthalten und die nicht allein der akademischen Disziplin der Philosophie vorbehalten ist. Es wird weder daran geglaubt, dass es eine einzigartige philosophische Methode gäbe und diese garantierte, auf dem Weg zur Wahrheit zu sein, noch die Überzeugung für wahr gehalten, dass nur die im eigentlichen Sinne erfahrungswissenschaftlichen akademischen Disziplinen wie beispielsweise Physik oder Psychologie empirisch und experimentell wären.<sup>3</sup> Es sind dies auf ihre Weise alle Wissenschaften, Philosophien und Künste, und diese Weise ist zudem intern pluralisiert und weist Überschneidungen mit den unzähligen anderen Weisen auf, Philosophie, Wissenschaft und Kunst zu betreiben. Im vorliegenden Fall sollte deutlich hervortreten, dass das philosophisch-empirische Vorgehen einen signifikanten realutopischen Charakter hat und keine bloße Beschreibung der Wirklichkeit ist.<sup>4</sup>

Die Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) versteht sich seit Beginn an in der Hauptsache als „die Wissenschaft, deren der Erzieher (Pädagoge; B. H.) für sich bedarf“ (Herbart, 1806, S. 61), nicht jedoch als die, die der Erziehungs- und Bildungswissenschaftler (Pädagoge) für sich und die (Welt-)Gesellschaft benötigt, damit man nicht nur aus soziologischer Sicht, sondern auch aus pädagogischer etwas reflektierter sehen kann, was zu tun ist. Die Rede von der Pädagogik als der Wissenschaft von der Praxis für die Praxis bezieht sich nicht zuvörderst auf die „menschliche(n) Gesamtpraxis“ (Benner, 1987, S. 118) oder „Weltgesellschaft“ (Luhmann, 1997, S. 145), sondern – man verzeihe dies schreckliche Wort: *betreuungswissenschaftlich* auf die pädagogische Praxis im eigentlichen Sinne, also das Tun und Lassen sowie Sprechen und Schweigen der natürlichen und professionellen Erzieher (Pädagogen).<sup>5</sup> Auch ist

---

<sup>3</sup> Eine nach wie vor gute Beschreibung zum propositionalen begrifflichen Gehalt der philosophisch-empirischen Methodologie gibt Richard Rorty (2000), insbesondere mit „Vier Formen des Schreibens von Philosophiegeschichte“ (a. a. O., S. 355 – 394), auch wenn *philosophisch-empirisch* niemals semantisch beschäftigt wird. Als Einführung in den Pragmatismus von heute ist Robert B. Talisse und Scott F. Aikin (2008) immer eine Empfehlung wert.

<sup>4</sup> Als Forschungsdesiderat sei die Frage festgehalten, in welchem Verhältnis *philosophisch-empirisch* zu den wissenschaftstheoretischen Überlegungen von Lew S. Vygotskij steht. Hier bietet sich als Anknüpfungspunkt an: „Für jede Wissenschaft kommt früher oder später der Augenblick, da sie sich als Ganzes erkennen, sich auf ihre Methode besinnen und ihre Aufmerksamkeit von den Gegenständen und Erscheinungen auf die Begriffe lenken muss, deren sie sich bedient. Von diesem Augenblick an unterscheidet sich die allgemeine Wissenschaft von der Spezialdisziplin nicht dadurch, dass sie mehr umfasst, umfangreicher ist, sondern dadurch, dass sie qualitativ andersartig ist. Sie untersucht jetzt nicht mehr dieselben Objekte wie die Spezialwissenschaft, sondern die Begriffe dieser Wissenschaft; sie verwandelt sich in eine kritische Forschung in dem Sinne, in dem Kant diesen Ausdruck gebrauchte. Die kritische Forschung ist nun keineswegs mehr eine biologische oder physikalische, sondern richtet sich auf die Begriffe der Biologie beziehungsweise der Physik.“ (Vygotskij, 2003, AS 1, S. 84; vgl. Langemeyer 2023, S. 127 – 132).

<sup>5</sup> Mit Benner (1987) ist hier immer die 8. Auflage aus dem Jahre 2015 gemeint, wenn nicht extra auf eine andere hingewiesen wird. Mit der Zitation Benner (2015) würde der Eindruck erzeugt, dass es seit 1987 eine umwälzende Überarbeitung und substanzielle Erkenntnisfortschritte gegeben hätte. Doch Benner (2015) stimmt bis auf vernachlässigbare Details und semantische Modifikationen mit Benner (1987) überein (vgl. Hoffmann 2025b). Durch Benner (2015) erschien Benner (1987) neuer als Benner (2015) ist und würde diese wegweisende Allgemeine Pädagogik zudem ihrem historischen Kontext entrissen. Was für das Verhältnis von Benner (2015) zu Benner (1987) zutrifft, gilt auch für das von Benner (1987) zu Benner (2025), was eine weitere Neuauflage mit Korrekturen, Überarbeitungen und Verbesserungen im Detail ist, die hier nicht weiter berücksichtigt werden muss.

sie nicht pragmatistisch-demokratisch gemeint. Man postuliert weder den methodologisch-methodischen Vorrang des „Wissen, wie“ vor dem „Wissen, dass“ noch wird die Wertschätzung des gewöhnlichen Lebens als Prinzip der Forschung praktiziert. Mit der „Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis“ (Benner 1995) ist vorrangig eine hochgradig verwissenschaftliche Handlungsanleitung und nicht die skrupulöse, an praktischen Fragen weitestgehend desinteressierten Erforschung einer Handlung gemeint. Insofern es in der Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) eine distanzierte Erforschung der pädagogischen Handlung oder Erziehung an sich gibt, wird regelmäßig nur ihre formale Charakteristik als asymmetrische, auf Symmetrie zielende moralische Kommunikation hervorgehoben (vgl. Oelkers 1985; 1992, S. 14). Was unterlassen wird, ist diese Form ausdrücklich als *Theorie der Erziehung* (der Pädagogik/Erziehungs- und Bildungswissenschaft) herzustellen, zu erfinden und zu entdecken sowie sprachlich gestaltend zu repräsentieren. Folglich darf nicht überraschen, wenn sie als eine Formel erscheint, die keinen Unterschied in der Welt macht, da sie trivial und weitestgehend ohne die inhaltliche Materialität ist, die die asymmetrische, auf Symmetrie zielende moralische Kommunikation paradigmatisch und lehrreich veranschaulichen könnte. Die schwerpunktmäßig betreuungswissenschaftlich konzipierte Handlungstheorie soll mit ihrer inhaltlichen Materialität hingegen kein bloßes Rezept, keine buchstäbliche technokratische Technologie und keine reine Ideologie oder Weltanschauung sein, sondern den wissenschaftlich ausgebildeten Praktiker konstituieren, der sich signifikant von der Erfahrung des „neunzigjährigen Schlendrians“ (Herbart, 1806, S. 59) des neunzigjährigen Dorfschulmeisters unterscheidet. Dies gelänge ihm dadurch, dass er gelernt hat, die gängigen alltagstauglichen und lebensweltlichen verwurzelten, höchstens *proto*-pädagogischen Rezepte, Technologien, Ideologien und Weltanschauungen kritisch-reflexiv zu verarbeiten und sich mit anderen Erziehern (Pädagogen) auf der Höhe des wissenschaftlichen Wissens und Könnens seiner Zeit für seine Edukanden *wie eine* Theorie der Pädagogik als „pädagogische(r) Takt“ (Burghardt/Zirfas 2019) *praktisch* zu aktualisieren.

Im Unterschied dazu sollte unsere für die Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) zweifellos außergewöhnlich (grundlagen-)theoretische Unternehmung vorrangig einen *größeren (welt-)gesellschaftlichen Nutzen* abwerfen, wenigstens auf lange Sicht, und insofern natürlich auch für Erzieher (Pädagogen) und „andere Philosophie, Wissenschaften und Künste“ (Goodman/Elgin 1993) wertvoll sein. Man kann nun nämlich, um wenigstens ein Beispiel zu geben, sehr klar und anschaulich entscheiden, inwieweit die natürlichen und professionellen Erzieher (Pädagogen) das zweijährigen Kind, das in der Erziehungsfiktion eingangs thematisch ist, dadurch in die Lage versetzt haben, *zahnhygienisch* zu sein, weil sie es (*bildend*) *erzogen*

oder weil sie es (*verwahrlosend*) *unterworfen* haben; weil sie es in der Bildung gehalten oder weil sie es in die Untertänigkeit und Sklaverei der Verwahrlosung und Entbildung geführt haben;<sup>6</sup> beziehungsweise: Weil sie letztlich die Demokratisierung der absolut nicht-faschistischen Lebensform, die das Prinzip der Unantastbarkeit der Würde des Menschen anerkennt, oder die faschistische Lebensform, die das Prinzip der Unantastbarkeit der Würde des Menschen missachtet und verachtet, verwirklichen, indem sie natürliche oder professionelle Erzieher (Pädagogen) sind. Das bedeutet: In der *Grundlegung der Pädagogik* geht es wie in der *Erziehung an sich und überhaupt* niemals bloß um die Erziehung der Kinder, der jungen Generation oder dem neuen Leben in der alten Welt. Vielmehr geht es immer auch sowohl um die Erziehung der Erwachsenen, denen die Befähigung fehlt, sich in der Form der Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* zu prozessieren. (Immanuel Kant (1803, S. 704) und dann Karl Marx (1845, S. 5 f.) haben hierauf (frühzeitig, wenngleich *reichlich implizit* hingewiesen), als auch um die Erziehung der Erwachsenen, die sich in Lebenssituationen befinden, die von ihnen Fähigkeiten verlangen, die sie nicht haben und die sie allein mit der Erziehung (als (*Unterstützung der*) *Bildung*) ausbilden können (was mehr das Thema von John Dewey (1916, 1922; vgl. auch Waks/English Hrsg. 2022) als von Kant und Marx ist). Die Rede von dem neuen Leben in der alten Welt macht also implizit darauf aufmerksam, dass der Mensch zwischen seiner Zeugung und seinem Hirntod immer wieder zu einem Einwanderer in Sozialraumzeiten wird, die ihn überfordern, weil er nicht hinreichend befähigt und gebildet ist, um Verwahrlosung, Entbildung, Unterwerfung und Versklavung ohne absolut gewaltfreie, nicht-paternalistische und dienstleistende Hilfe durch die Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* zu vermeiden. Folglich wird die Erziehung nicht nur am Lebensanfang benötigt, um beispielsweise das Kulturgut der Zahnhygiene weiterzugeben, sondern auch am Lebensende, wo die Fragen der Palliativmedizin in den Vordergrund rücken, die ebenfalls zwischen den Extremen der nicht-faschistischen Erziehung und Bildung und der faschistischen Unterwerfung und Entbildung (Verwahrlosung) beantwortet werden können: oder eben in der Lebensmitte, falls man aus seiner Heimat in ein anderes, unbekanntes Land flieht, bei einem neuen Arbeitgeber eine neue berufliche Tätigkeit aufnimmt oder man seine Ehe aufgeben und eine alternative Lebensweise wagen will, ohne aufgrund von Überforderung in der wenigstens (proto-)faschistischen Verwahrlosung und Entbildung zu landen.

---

<sup>6</sup> Mit „entbildend“ wird angezeigt, dass die Bildung ebenso wie die Bildsamkeit zur anthropologischen Grundausstattung gehört. Wenn die Sozialisationsbedingungen ungünstig sind, kann beides komplett verloren gehen (Tod) oder unheilbar beschädigt werden. Statt *Entbildung* kann auch der klassisch-pädagogische Begriff der „Verwahrlosung“ (Mollenhauer, 1964, S. 42 – 52) verwendet werden, sofern er nicht-stigmatisierend, sondern kultur- und gesellschaftskritisch bedeutet wird.

Zwar meinte der ausgewiesene „Klassiker der Pädagogik“ (Tenorth Hrsg. 2010), namentlich Friedrich Daniel E. Schleiermacher vor 200 Jahren in seinen nachschriftlich überlieferten Vorlesungen zur Theorie der Erziehung zum Einstieg behaupten zu dürfen: „Was man im Allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen.“ (Schleiermacher, 1826, S. 36). Aber dies hat nicht verhindern können, dass die Kontroverse darüber, was Erziehung ist, bis heute nicht an ihr Ende gekommen ist und die Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Pädagogik) durchaus verzweifelt fragt: „Erziehung Quo Vadis?“ (Schierbaum et al Hrsg. 2023). Oder in der Form von an Nietzsche geschulter schwerpunktmäßig kritischer und nicht monumentalischer oder antiquarischer Historie *kontrafaktisch* postuliert (vgl. Hoffmann 2023a): Wenn Schleiermacher nicht zum Ausgangspunkt *seines Beitrages zur Theorie* der Erziehung gemacht hätte, dass als bekannt vorausgesetzt werden dürfte, was im Allgemeinen unter Erziehung zu verstehen sei, dann hätten sich Erziehungswissenschaftler oder Wissenschaftliche Pädagogen (Erziehungs- und Bildungswissenschaftler) deutlich stärker motiviert gesehen, die Frage, *was Erziehung ist*, in den Mittelpunkt ihrer Theorie-, Begriffs- und Forschungstätigkeit zu stellen, so dass wir heute im Besitz einer Antwort wären, die im Allgemeinen als bekannt vorausgesetzt werden dürfte.

Wie wichtig eine solche allgemeingültig-universale Antwort ist, ergibt sich durch einen Blick in das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. Dort heißt es paradigmatisch in Artikel 6 (2): „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“<sup>7</sup> Denn eine staatliche Gemeinschaft, die nicht weiß, was Erziehung ist, kann schlechterdings weder vernünftig noch willkürfrei darüber wachen, inwieweit die Eltern der ihnen zuvörderst obliegenden Pflicht gerecht werden, sich staatliche Interventionen oder Präventionen gefallen lassen müssen oder einen rechtlichen Anspruch auf zum Beispiel sozialstaatliche Unterstützungen haben, wie sie vom Sozialgesetzbuch VIII (Kinder- und Jugendhilfe) in Verbindung mit Artikel 20 (1) Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland zu gewährleisten sind.<sup>8</sup> Zweifellos sind all dies juristischen Formulierungen, die weit über die Sozialraumzeit der Bundesrepublik Deutschland hinauswachsen und an sich von weltgesellschaftlicher Bedeutung sind, da das Grundgesetz dieser freiheitlich-demokratischen Lebensform eng mit der UN-Deklaration der Menschenrechte verbunden ist. Hier ist für die Frage nach der allgemeingültig-universalen Erziehung der Artikel

---

<sup>7</sup> <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>. Letzter Zugriff: 09. 03. 2026.

<sup>8</sup> „Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.“ (<https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>. Letzter Zugriff: 09. 03. 2026). Artikel 1 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe): „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ ([https://www.gesetze-im-internet.de/sgb\\_8/\\_1.html](https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/_1.html). Letzter Zugriff: 09. 03. 2026).

26 ein zentraler Bezugspunkt. In ihm wird das Recht eines jeden Menschen auf Bildung und Schulbesuch beschrieben, das staatlich zu garantieren ist.<sup>9</sup> Aufgrund der Tatsache, dass das Recht des Artikel 26 im angloamerikanischen Sprachraum als *Right of Education* diskutiert wird und umstritten ist, inwieweit es mit *Recht auf Bildung* kongenial übersetzt ist, liegt es im sprachlichen, von Klugheitsregeln regierten Alltag erst einmal nahe, es mit dem *Recht auf Erziehung* gleichzusetzen, das sich im menschenrechtlichen Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und der ihm angeschlossenen, es in vielerlei Hinsicht konkretisierenden Gesetzbücher wie dem Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) oder dem Sozialgesetzbuch (SGB) befindet. Dagegen kommt man in *Theorie der Pädagogik* nicht umhin, sich sowohl an Schleiermachers autoritär-dogmatischer Vorgabe zum theoretischen Umgang mit der Erziehung als auch an den laxen Sprach- und Übersetzungsgewohnheiten, die sich in Sachen Erziehung, Bildung, Pädagogik und Education eingebürgert haben, substanziell zu stören. In einer konstruktiven Wende führt dies zu der Forderung, den Begriff der Erziehung allgemeingültig und universal zu begründen und zu rechtfertigen. Aufgrund der Familienähnlichkeit impliziert diese Aufgabenstellung, gleichfalls die Begriffe der Bildung und Pädagogik universal und allgemeingültig zu begründen und zu rechtfertigen, nicht jedoch den Begriff *education*, der sich originär in der Hege und Pflege der *Philosophy of Education* des angloamerikanischen Sprachraums befindet. Dies hat auch den Vorteil, sich nicht mit den massiven Übersetzungsschwierigkeiten plagen zu müssen, die entstehen, wenn eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen diesen paradigmatischen Kulturen der modernen Pädagogik angestrebt wird (vgl. Uljens Hrsg. 2023).

Positiv gewendet: Der Erziehungswissenschaft ist nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass Schleiermachers Diktum aus dem Jahre 1826 in der Forschungs-, Begriffs- und Theoriepraxis weitestgehend affirmiert wird, nicht gelungen, ihre Grundlegung als Wissenschaft zu einem erfolgreichen und nachhaltigen Abschluss zu bringen. Die gerade seit den 1990er Jahren expandierende Anzahl von Büchern, die dem potenziellen Käufer versprechen, in den Besitz der Grundbegriffe und Grundlagen der Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft oder Pädagogik zu gelangen, können hierüber nicht hinwegtäuschen. Tatsächlich ist weiterhin der nicht wirklich eingelöste ‚Imperativ‘ in Geltung: „More research is needed.“ (Tenorth, 2016, S. 510). Allerdings muss man sich als wissenschaftliche Disziplin hierfür eine Erkenntnis zumuten, die nun wahrlich nicht sonderlich schmeichelhaft ist, sondern nietzscheanischen Charakter der vorbildlichen Art hat (vgl. Hoffmann 2017, 2023b); denn ihr ist eine Negativität und Widerständigkeit eigen, ohne die die Bildung des Menschen respektive sein bildsam-bildendes Lernen

---

<sup>9</sup> Vgl. <https://www.menschenrechtserklaerung.de/bildung-3681/>. Letzter Zugriff: 09. 03. 2026.

zum Zwecke seiner ethisch-moralisch überzeugenden gesellschaftlichen Tüchtigkeit wie der Demokratisierung der absolut nicht-faschistischen Lebensform, die das Prinzip der Unantastbarkeit der Würde des Menschen anerkennt, laut Theorie- und Praxisgeschichte der Pädagogik nicht möglich ist: Vorausgesetzt, man übertreibt sie nicht und geht in Grausamkeit über, weil versucht wird, das zu erzwingen, was nicht erzwungen werden darf und nicht erzwungen werden kann: *Bildung* (vgl. Benner 1987; Buck 1969).

Es ist deshalb um die „Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik“ (Benner/Schmied-Kowarik 1967, 1969) sehr still geworden, weil die Grundlegung der Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Pädagogik), die damit angekündigt worden ist, ein frappantes Vollzugsdefizit aufweist; namentlich die Tatsache, dass in der Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) das abwesend ist, was schulenübergreifend als *philosophisch-empirische Forschung* bezeichnet wird, weil nicht mehr gelehrt wird, was laut Immanuel Kant das Hauptgeschäft der akademischen Philosophie ist: *das Philosophieren* (vgl. Kühn, 2003, S. 193). Die „Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft“ (Benner 1973) und „Allgemeine Pädagogik“ (Benner 1987), die den Prolegomena bis heute gefolgt sind, können darüber nicht hinwegtäuschen, so wichtig und herausragend sie auch für die Entwicklung und den Stand der Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Pädagogik) sind. Eine *Grundlegung der Pädagogik* sind sie nicht. Außerdem praktizieren sie das Gegenteil von dem, was der späte, pragmatistische Ludwig Wittgenstein als die Form des philosophischen Problems auf den Punkt gebracht hat: „Ich kenne mich nicht aus.“ (Wittgenstein, 1952, S. 302). Stattdessen werden, *was nicht in Abrede gestellt werden soll*, für ihre: gewaltförmige, paternalistische und ausbeutend-instrumentelle Zeit im Großen und Ganzen sympathische, *vom postulativen Kerngehalt her: nicht-affirmative* Begriffe der Erziehung, Bildung und Pädagogik dadurch als Wissen dargeboten, dass sie schon von den eigentlichen Klassikern der Pädagogik und pädagogischen Tradition deutscher Bauart wie Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Wilhelm von Humboldt, Johann Friedrich Herbart und Friedrich Daniel E. Schleiermacher so gebraucht worden wären. Das Ergebnis ist dann die „nicht-affirmative Theorie pädagogischen Handelns“ (Benner 1982), die von Theodor W. Adornos (1951) Begriff der nicht-affirmativen Kultur lebt, ohne jedoch auszuweisen, inwieweit dieser und jener Begriff der nicht-affirmativen Kultur in seinem propositionalen Gehalt übereinstimmt oder schon den Klassikern der deutschen Pädagogik der Moderne unterstellt werden dürfte.<sup>10</sup> Insofern lebt diese Art, die *Grundlegung der Pädagogik* kultur- und

---

<sup>10</sup> „Wahr ist Kultur bloß als implizit-kritische, und der Geist, der daran vergaß, rächt sich in den Kritikern, die er züchtet, an sich selber. Kritik ist ein unabdingbares Element der in sich widerspruchsvollen Kultur, bei aller Unwahrheit doch wieder so wahr wie die Kultur unwahr. Kritik tut unrecht nicht, sofern sie auflöst – das wäre noch das Beste an ihr –, sondern sofern sie durchs Nichtparieren pariert.“ (Adorno, 1951, S. 15).

gesellschaftskritisch vorzubereiten, davon, dass sie mit der materialen Logik der freiheitlich-demokratischen Grundordnung in ihrer normativen Suggestion kompatibel ist und eben gegen den Zeitgeist die Hoffnung auf eine *absolut gewaltfreie, nicht-paternalistische* und dienstleistende Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* befeuert: *Nicht jedoch* wird sie dadurch zu einem guten Argument, dass explizit demonstriert würde, wie es gelungen ist, sie mit der materialen Logik der freiheitlich-demokratischen Grundordnung, den Klassikern der deutschen Pädagogik der Moderne oder Adornos Kulturkritik in Harmonie zu bringen. Es ist dies insoweit ein erstaunlicher Mangel des wohl zentralen konstruktiven Beitrags zur Theorie der Pädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, als es zum pädagogischen Grundwissen gehört, dass die Interpretation der Klassiker der deutschen Pädagogik der Moderne, zu der natürlich Jean-Jacques Rousseau als absoluter Ankerpunkt gehört, nicht weniger umstritten ist als die von Adornos nicht-affirmativer Kultur und dem Sinn und Zweck der freiheitlich-demokratischen Grundordnung bundesdeutscher Provenienz.

Es ergibt sich: Wenn man sich Heinz-Elmar Tenorths „More research is needed“ anschließt, dann in dem Sinne von Wittgensteins methodologischen Prinzip: „Ein philosophisches Problem hat die Form: ‚Ich kenne mich nicht aus.‘“ (Wittgenstein, 1952, S. 302). Selbstredend kann ein solches Prinzip nur dann zu einer sinnvollen Forschung und *Grundlegung der Pädagogik* beitragen, wenn damit gerade nicht behauptet wird, sich *überhaupt nicht* auszukennen. Natürlich haben wir eine erziehungs- und bildungswissenschaftlich (pädagogisch) qualifizierte Vorstellung davon, was mit *Erziehung, Bildung und Pädagogik* gemeint ist. Wir können diesen Begriff so nutzen, dass man uns für sprachkompetent hält und die Frage, was *Erziehung, Bildung und Pädagogik* sind, beantworten, ohne auf fundamentalen fachlichen Widerstand zu stoßen, insofern eine der vielen zulässigen und sich teilweise im prinzipiellen Widerspruch befindlichen Antworten benutzt wird (vgl. die interessante Sammlung bei Schlömerkemper 2021). Doch eine Erziehung, Bildung und Pädagogik, der man das Wahrheitsprädikat spendieren dürfte, hat dies nicht zur Folge. Alle, die sich vertrauensvoll an die Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) wenden, weil sie eine solche Antwort benötigen, um Erziehung, Bildung und Pädagogik nicht willkürlich zu bedeuten und sie mal so und mal so zu gebrauchen, weil Widerspruchsfreiheit und Kohärenz im gesellschaftlichen Umgang irrelevante Erwartungen und substantielle Überforderungen wären, werden fundamental enttäuscht.

Konkret: Was bloß soll mit der Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* gemeint sein? Wir erahnen diese Erziehung zwar, aber (an)erkennen sie nicht. Sollten Erziehung und Bildung oder Erziehung, Bildung und Pädagogik etwa Synonyme sein? Scheint nicht so zu sein, wenn man in die gängigen Wörterbücher der deutschen Sprache schaut.

Daraus folgt: Es besteht keine andere Option, als die *Grundlegung der Pädagogik* zu vollenden, wenn wir uns weiterhin mündlich und schriftlich über Erziehung, Bildung und Pädagogik äußern wollen, ohne den Vorwurf zu bewirken, dass sinnlose Zeichen und Geräusche statt propositional gehaltvoller Begriffe und in sich schlüssige Satzbauteile verbreitet werden. Hierbei ist als Ausgangspunkt zu wählen, was keinen Streit auslöst: Eben, dass, wer über Pädagogik spricht, unvermeidlich immer auch, wenngleich nicht ausschließlich, Erziehung sagt. Gleichzeitig kommt seit gut 200 Jahren fast wie von selbst die Bildung dazu, wenn von der Pädagogik die Rede ist. Zugleich kann man diesen Zusammenhang auch umdrehen, ohne mit der Logik der deutschen Sprache in Konflikt zu geraten. Wenn man Erziehung sagt, gesellen sich alsbald Bildung und Pädagogik dazu, und wenn man Bildung hört, assoziiert man unvermeidlich die Pädagogik und Erziehung. Mit anderen Worten: Die *Grundlegung der Pädagogik* muss die Heilige Trinität der Theorie- und Praxisgeschichte der Pädagogik in eine Ordnung bringen, die *philosophisch-empirisch* überzeugt, damit das Haus der Pädagogik aufhört, fortwährend in sich zusammenzustürzen, anstatt als *Theorie der Pädagogik* Ruhe, Zuversicht, Schönheit, Wahrheit und Gerechtigkeit auszustrahlen. Was also sollen Pädagogik, Erziehung und Bildung bloß bedeuten, damit sie einen wirklich vernünftigen Sinn ergeben?

Es drängt sich, wenn man die Erziehung in den Mittelpunkt *einer philosophisch-empirischen respektive philosophierenden oder theoretisierenden* Untersuchung (die selbstredend empirisch, also in der Erfahrung verankert und experimentell ist) stellt, die Forschungshypothese auf: Wenn es gelingt, Erziehung, Bildung und Pädagogik in das rechte Verhältnis zu setzen, dann ist die Frage, was Erziehung ist, dahingehend beantwortet, dass die *Grundlegung der Pädagogik* erreicht ist. Es ist dies der Fall, wenn die Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* dadurch ausdrücklich hergestellt, erfunden und entdeckt sowie sprachlich gestaltend repräsentiert wird, dass sie in der Form der Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) ausdrücklich als die Erziehung hergestellt, erfunden und entdeckt sowie sprachlich gestaltend repräsentiert wird, die sich als ausdrücklich als (*Unterstützung der*) *Bildung*) herstellt, erfindet und entdeckt sowie sprachlich gestaltend repräsentiert.

Das heißt konkret: Die Erziehung ist *nicht* dadurch *philosophisch-empirisch* zu explizieren, dass sie von *der* Bildung abgegrenzt und ihr dualistisch gegenübergestellt wird. Stattdessen ist sie die Erziehung von der Bildung abhängig zu machen, ohne grundsätzlich wechselseitige Einflüsse in der Form von *systemisch-zirkulärer Kausalität* zu negieren (vgl. Langemeyer 2026): *Indem die* Bildung als der Zweck erklärt wird, der *die* Erziehung formal und inhaltlich dadurch bestimmt, dass er von ihr angeeignet und verarbeitet wird. Dabei ist mit *der* Bildung allgemein der Prozess zu bezeichnen, als der sich das gesamte Leben eines Menschen *idealiter* ereignet.

Sie ist in der *anthropologisch* begriffenen *Bildsamkeit* verwurzelt, die den Menschen dazu drängt, *seine* Bildung, sprich: *die Befähigung zur*: freiesten Wechselwirkung mit der Welt, vernünftigen Selbstbestimmung und Capability (begründete Entscheidung für das im ethisch-moralischen Sinne gute Leben) in seiner Lebensform zu stabilisieren, zu entwickeln, zu gestalten und anzupassen sowie sich von einer ganz spezifischen Erziehung: eben der Erziehung (*als Unterstützung der*) *Bildung* helfen zu lassen. Damit ist *die* Bildung (nicht anders als *die* Erziehung) eine *begriffliche Erfahrung*, die keine individuell ausgeformte Vernunft, sondern lediglich kulturell entwickelte sprachliche und bewusstseinsfähige *Vernünftigkeit* voraussetzt, die die jeweilige Lebensform kooperativ strukturiert und *notwendig* von *der* Erziehung abhängig ist, die von der Bildung von *Theorie der Pädagogik* bestimmt, regiert und gestaltet wird. *Folglich* wird uns die Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* zum *ursprünglichen* Gegenstand und Grundbegriff der Erziehungswissenschaft und verträgt sich unsere *Theorie der Erziehung* besonders gut mit der Philosophie des Pragmatismus respektive neo-pragmatistischen Demokratismus sowie subjektwissenschaftlichen und konstruktivistischen Methodologien in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Letztere werden selbstredend wie die Naturwissenschaft auf der einen Seite und die Geistes- und Sozialwissenschaft auf der anderen Seite ebenfalls nicht-dualistisch unterschieden, auch wenn „das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft“ (Fatke/Oelkers 2014) sich anders als die große Familie der *kritischen* Theorien hiermit weiterhin schwertut (vgl. Honneth 2020; kritisch: Hoffmann 2021), mehrfache Dewey-Renaissance in der *deutschsprachigen Pädagogik* hin oder her (vgl. Oelkers 2009, 2014). Auf die erstaunlich großen Übereinstimmungen im Denken von John Dewey und Gaston Bachelard kann hier eingegangen werden, da es leider ein Forschungsdesiderat ist (vgl. Ebner von Eschenbach et al. Hrsg. 2026; Langemeyer / Ebner von Eschenbach 2026).

Für *diesen* Zugang zur Erziehung spricht: Für das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft spielt immer schon der Begriff der Pädagogik eine gewichtige Rolle, falls man Pädagogik und Erziehungswissenschaft nicht als Synonyme gebraucht (vgl. Lenzen, 1994, S. 14 f.). Definitiv ist *die Pädagogik der* Erziehungswissenschaft, woran mit dieser *philosophisch-empirischen* Explikation des Grundbegriffs der Erziehungswissenschaft angeknüpft wird, in der *Paideia* verwurzelt, die durch die achtsam koordinierte Kooperation von Bildung und Erziehung bestimmt wird (vgl. Böhm 2004b). Daher wird Pädagogik korrekt nicht nur mit Erziehungswissenschaft, sondern auch mit Bildungswissenschaft oder Erziehungs- und Bildungswissenschaft übersetzt: Nicht jedoch mit „Bildungswissenschaften“ (Syring et al., Hrsg., 2025). Bei diesem Wort soll es sich sowohl um die „vereinheitlichende Begrifflichkeit für das nicht-unterrichtsfachliche Studienelement“ (a. a. O., S. 13) der Schulpädagogik als auch alle Wissenschaften

handeln, die sich mit den Fragen der Bildung beschäftigen und dabei zugleich, unregelmäßig oder überhaupt nicht auf Erziehung und Pädagogik fokussieren.

Vor diesem Hintergrund wird hier die Erziehung dadurch *paradox* (scheinbar widersinnig) mit der Bildung in der Pädagogik *systematisch* verbunden, dass die Erziehung *wie* etwas beschrieben werden *soll*, was als Bildung *erscheint*; und zwar: *Weil* die Erziehung *sich* als Erziehung *verwirklicht* und im *deontischen* Sinne Erziehung *ist*. Diese Erziehung von *Theorie der Erziehung* (*der Theorie der Pädagogik*) ist als der Grundbegriff der Wissenschaft zu hegen und zu pflegen, die man als Erziehungswissenschaft, Pädagogik oder Erziehungs- und Bildungswissenschaft benennen kann. Man sollte sie nicht mit den Bildungswissenschaften verwechseln, obzwar sie deren unverzichtbares Element ist. Dagegen wird zum Begriff der Bildungswissenschaft Distanz gehalten. Es ist zu leicht, ihn mit dem der Bildungswissenschaften zu verwechseln.

Aber die Bildungswissenschaften enthalten neben uns selbst, sprich: der Pädagogik im Sinne von Erziehungs- und Bildungswissenschaft, wichtige intellektuelle Ressourcen und Kooperationspartner, wenn die Frage, *was Erziehung ist*, zu einer guten und wissenschaftlich überzeugenden Antwort führen soll. Dies wird hier vor allem dadurch in der Form des Pragmatismus *philosophisch-empirisch* veranschaulicht, dass die pädagogische Tradition fortgesetzt wird, *einschlägige Psychologie der Gegenwart kreativ, eigensinnig und nicht-deduktiv* zu nutzen, um den propositionalen begrifflichen Gehalt der Erziehung der Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) kritisch, reflexiv, nicht-affirmativ und undogmatisch zu vervollkommen: und zwar um die Weltgesellschaft in ihren kommunalen und sozialräumlichen Ausprägungen in der Form von Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) in allen Angelegenheiten, die die menschliche Erziehung betreffen, kritisch orientieren und begleiten können. Es ist dies ein Forschungs-, Theorie- und Begriffsprogramm, das nur dann Erfolg haben kann, wenn der Stand der Theorie der Pädagogik konzentriert auf den Punkt gebracht ist und dabei bereits, wenn erforderlich, Psychologie eingearbeitet wird und wissenschaftstheoretische Reflexionen expliziert werden.

### **3. Ausgangspunkt**

Der konkrete Ausgangspunkt dieser ersten expliziten *Grundlegung der Pädagogik* ist eine problem- und zielorientierte Fragestellung. Sie trägt die „große Aspiration“ (Oelkers 1989) in sich, mit der die Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) „ein großes, folgenreiches und damit auch in gewisser Weise gefährliches Fach geworden“ (Lenzen, 1994, S. 15). Dieses Fach ist eine wissenschaftliche Disziplin, die sich heute lieber Bildungswissenschaft als

Erziehungswissenschaft nennt und sich in den Bildungswissenschaften wohl fühlt, sich in ihnen sogar auflösen könnte, wenn es ganz schlimm kommt, wie in den eigenen Reihen famos undiszipliniert in den gängigen Fachmagazinen und anderen prominenten Veröffentlichungen geunkelt wird.

Konkret: *Wie* ist die Erziehung *ein Begriff*, der die Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) bestimmt, weil er ihr *den Grund* (oder das: *begründete* Fundament) gibt, den es braucht, um sich als eine Wissenschaft zu erweisen, die gesellschaftlich aufgrund ihrer in der Wahrheit (der Pädagogik/pädagogische Wahrheit) verankerten Nützlichkeit anerkannt und von den übrigen Bildungswissenschaften als unabdingbare Kooperationspartnerin wertgeschätzt wird?

Hierbei darf in der Pädagogik und Philosophie der Demokratie sicherlich dann von Nützlichkeit gesprochen werden, wenn ein bedeutender Beitrag zu der Demokratisierung der absolut nicht-faschistischen Lebensform geleistet wird, die das Prinzip der Unantastbarkeit der Würde des Menschen anerkennt, indem sie es tatsächlich achtet und schützt und nicht verletzt und unterminiert. Es ist dies insoweit eine allgemeingültig-universale Nützlichkeit, als hierdurch die Menschenrechte kongenial prozessiert werden, die von den Vereinten Nationen als der Repräsentation der Menschen der Menschheit ausdrücklich hergestellt, erfunden und entdeckt sowie sprachlich gestaltend festgestellt und verkündet werden.

Jedenfalls lautet der genuine, unverzichtbare und mit diesem Beitrag zu entfaltende Kern der Antwort: *Die Erziehung* (der Pädagogik/pädagogische Erziehung) beschäftigt als propositionalen begrifflichen Gehalt, dass sie ausdrücklich als (*Unterstützung der*) *Bildung* hergestellt, erfunden und entdeckt sowie sprachlich gestaltend repräsentiert wird. Es ist dies eine Erziehung, die mit der einzigartigen menschlichen Kognition und Sozialität *materiallogisch* kompatibel ist, die heutzutage von der wegweisenden evolutionären Anthropologie und Psychologie beschrieben und erklärt wird (vgl. Kuhl/Quirin 2025; Tomasello 2009, 2019). Sie konstituiert die „Grundstruktur der Vergesellschaftung“ (Hoffmann 2023a) der gesellschaftlichen Subjekte, die sich in der Theorie der Erziehung mit einem universal-allgemeingültigen Anspruch ergibt, wenn im Kontext des *neo-pragmatistischen Demokratismus* erziehungs- und bildungswissenschaftlich gearbeitet wird. Doch sollte nicht unterschlagen werden, wie gut dieser Kontext mit subjektwissenschaftlichen, kulturhistorischen und konstruktivistischen Ansätzen verbunden ist und nicht bloß unausgesprochen kooperiert: Man ist sich unzweifelhaft dahingehend einig, dass „das vergesellschaftete Subjekt“ (Geulen 1977) der paradigmatischen Pädagogik und Philosophie der Demokratie eines hat nicht erlernen müssen, weder durch Unterstützung der Erziehung

noch durch vollständig selbstständiges Lernen: seine Gesellschaftlichkeit (Sozialität) und sein Erkennen (Kognition) (vgl. Tomasello 2019), sprich, die Dinge, die in *Theorie der Pädagogik* zum Kern des propositionalen begrifflichen Gehalts der Bildsamkeit gehören. Vielmehr sind dies die anthropologisch verankerten Befähigungen, die vorausgesetzt werden dürfen, wenn darüber entschieden wird, welche konkrete soziohistorische Ausprägung sie haben müssen, damit ein im ethisch-moralischen Sinne gutes Leben geführt werden kann, wie es von der Demokratisierung der absolut nicht-faschistischen Lebensform repräsentiert wird, die das Prinzip der Unantastbarkeit der Würde des Menschen anerkennt. Mit Vergesellschaftung (Sozialisation) ist also die Anpassung der genuin gesellschaftlichen Subjekte an ihre jeweilige Lebensform gemeint, bei der „Reifung, Erfahrung und exekutiven Selbstregulation jeweils eine konstitutive Rolle spielen“ (a. a. O., S. 274). Anpassung muss nicht als Unterwerfung, Entbildung oder Verwahrlosung, sondern sollte in Übereinstimmung mit *Theorie der Pädagogik* als die Bildung interpretiert werden, die *im Bedarfsfall* von der Erziehung unterstützt wird: und zwar der Erziehung, die als (*Unterstützung der*) *Bildung* zu beschreiben und zu erklären ist, weil sie wirklich *vernünftiger Freiheit* oder (*freier*) *Selbsttätigkeit* nicht-paternalistisch und absolut gewaltfrei, mithin: *nachhaltig nicht-faschistisch* dem Menschen als Edukanden zu Diensten ist. Es ist eine Erziehung, die idealiter zu dem gehört, was bei Tomasello Erfahrung heißt und in der Theorie- und Praxisgeschichte der Pädagogik, Psychologie und Soziologie nach wie vor regelmäßig als Umwelt oder gesellschaftliche Bedingung erörtert wird.

Falls man hingegen stärker auf die Ebene der Akteure, genauer: der Wechselwirkungen respektive Interaktionen zwischen Erzieher und Edukand fokussieren will, dann empfiehlt sich von der „Grundstruktur der vergesellschaftenden Beziehung“ (Hoffmann 2025a) zu sprechen, die durch die Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* ausdrücklich hergestellt, erfunden und entdeckt sowie sprachlich gestaltend repräsentiert wird, wenn sie sich in *jeweils einmaligen* Handlungen ereignet. Hier ist „*Unterstützung der*“ insoweit ebenfalls pleonastisch gemeint, als man sich eine Erziehung, die nichts unterstützt, dann schlechterdings *nicht* vorstellen kann, *wenn* man erkannt hat: *Selbst* die (*pädagogische*) Disziplinierung des Edukanden durch den Erzieher (oder allgemeiner: durch die Erziehung) *ist* als etwas zu begreifen, *was unterstützt*, selbst- und fremdgefährdende Handlungen oder uneinsichtige Verhaltensweisen *zukünftig* ebenso wie die Ohnmacht und Diffusität zu unterlassen, die bei unvermeidbaren und schwierigen Aufgaben in jedem menschlichen Leben unvermeidlich von der Zeugung bis zum Hirntod droht. Die (*pädagogische*) Disziplinierung der Erziehung der Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) ist hierzu befähigt, weil sie auf der einen Seite die selbst- und fremdgefährdenden Handlungen oder uneinsichtigen, diffusen und ohnmächtigen Verhaltensweisen

kurzfristig be- und verhindert und sie auf der anderen Seite mittelfristig überflüssig macht. Es wird bewirkt, dass sich sowohl die Befähigung des Edukanden als auch die Qualität seiner Lebensform verbessert: und zwar dadurch, dass die (*pädagogische*) Disziplinierung notwendig mit einer *Unterrichtung* in der Form von *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* verbunden ist, die *bildet*. Die Unterrichtung der Erziehung der Pädagogik *bildet erzieherisch*, weil sie in erster Linie dem Edukanden nicht-paternalistisch und absolut gewaltfrei dient und nicht ausblendet, inwieweit seine Lebensform ihm unnötige Schwierigkeiten bereitet und deshalb erneuert werden muss. Hinzu kommt schon rein semantisch: Die Bildung der Erziehung von *Theorie der Pädagogik* kann man nicht nur als den Zweck der Erziehung, sondern auch dadurch als die Tätigkeit der Erziehung verstehen, dass man den Erzieher, der seinen Edukanden durch seine Erziehung *erzieherisch bildet*, von dem unterscheiden kann, der ihn durch seine Erziehung entweder befreit (emanzipiert) oder unterdrückt (entbildet/verwahrlost): falls ihm nicht sogar gelingt, bilden, befreien und unterdrücken mehr oder weniger zugleich zu tun und daran nicht zu verzweifeln.

Das heißt: Die Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* postuliert eine Erziehung, die die Bildung des Edukanden dadurch (selbstredend: nachhaltig) *unterstützt*, dass sie ihn *grundsätzlich bildend* erzieht. Es werden keineswegs die *pädagogischen Extremsituationen* verneint und in ihrer möglichen empirischen Ubiquität gelehnt, in denen der Edukand von seinen selbst- und fremdgefährdenden Handlungen oder uneinsichtigen, diffusen Verhaltensweisen durch die (*pädagogische*) Disziplinierung befreit werden muss, indem sie durch die „*Bildende Unterrichtung* in der Form von *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit*“ (Hoffmann, 2025a, S. 620 und öfter) unterdrückt werden, bis der Edukand *seine* Bildung stabilisiert oder sogar wiederhergestellt hat. Dieses Postulat der im eigentlichen Sinne *pädagogischen Erziehung* (respektive Erziehung von Theorie der Pädagogik) befindet sich im Einvernehmen mit den besten Ausprägungen der evolutionären Anthropologie und Psychologie zeitgenössischer Bauart. Diese beschreiben und erklären in ihrer Sprache, was von der Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) durch eine rationale Rekonstruktion von Johann Friedrich Herbart als die Bildsamkeit des Menschen auf den Begriff zu bringen ist (vgl. Hoffmann 2026): Dass in der Selbstregulation des Menschen weitestgehend präreflexiv, nichtthetisch und non-propositional verankerte Verlangen nach der Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung*.

Daraus folgt für die Theorie der Pädagogik: Der von Johann Gottlieb Fichte am Ausgang des 18. Jahrhunderts (in Jena, der „damaligen Welthauptstadt der Philosophie“ (Vieweg, 2019, S. 193) auf den Weg gebrachte, bahnbrechende Vorschlag: „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit ist das, was man Erziehung nennt“ (Fichte, 1796, S. 39), *muss* als ein außerordentlich

wichtiger *historischer Zwischenschritt* zur *neo-pragmatistisch* begriffenen Wahrheit der *genuin pädagogischen* Erziehung interpretiert werden. Hieran ändert die Tatsache nichts, dass er für die „Allgemeine Pädagogik“ (Benner 1987) konstitutiv ist, die von der Überzeugung getragen wird: Die in der *Bildsamkeit* verankerte *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* machte den propositionalen begrifflichen Gehalt der Erziehung aus. Dasselbe gilt für die mit „Democracy and Education“ (Dewey 1916) motivierte reflexiv-kritische, nicht-affirmative und wissenschaftliche Überzeugung, dass man die Erziehung (education) als *Lenkung* (direction) von *Wachstum* (growth) zu aktualisieren hätte.<sup>11</sup> Allerdings sind alle drei *realutopischen* Vorschläge zur Zukunft der Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) im normativen Gehalt der freiheitlich-demokratischen, menschenrechtlich begründeten Lebensform verankert und damit sowohl genuine Pädagogik der Modern als auch originäre Pädagogik der Demokratie. Auch stimmt er mit der Logik der pädagogischen Sprache überein, die in *Paideia* ihre Heimat hat und unterstützt, unter Pädagogik zu verstehen: Erziehung, die als *eine* Bildung in der Form der Demokratisierung der absolut nicht-faschistischen Lebensform *erscheint*, die das Prinzip der Unantastbarkeit der Würde des Menschen absolut gewaltfrei, nicht-paternalistisch und dienstleistend anerkennt. Folglich darf von einem Streit unter Brüdern im Geiste gesprochen werden, der zunehmend Schwestern und nicht-binäre Persönlichkeiten einbezieht.

Mit anderen Worten: Es ist die Aufgabe gestellt, einen der zentralen bildungswissenschaftlichen Grundbegriffe *philosophisch-empirisch (theoriesystematisch)* in der Form der Erziehungswissenschaft (Wissenschaftliche Pädagogik/Erziehungs- und Bildungswissenschaft) *grundlegend* darzulegen. Dadurch wird zugleich ein *empirisch-erfahrungswissenschaftliches* Forschungsprogramm vorbereitet, das die philosophisch-empirischen Vorarbeiten eben empirisch-erfahrungswissenschaftlich einlöst. Es wird von den erziehungs-, bildungs- und institutionentheoretischen Fragestellungen „systematischer Erziehungswissenschaft“ (Benner, 1987, S. 131) getragen und verbindet es notwendig mit ihren gesellschafts-, kultur- und wissenschaftstheoretischen Implikationen. Dabei können die gesellschafts- und kulturtheoretischen Fragestellungen Paul Natorp (1899) natürlich auch als Sozialpädagogik bezeichnet werden, sofern hierdurch nicht gefördert wird, sie mit der „Sozial(arbeits)pädagogik“ (Hoffmann 2025c) der Nohl-Linie der Sozialpädagogik zu verwechseln, die den heutigen Sprachgebrauch bestimmt und beispielsweise dem Konzept des staatlich anerkannten Sozialpädagogen, nicht jedoch dem des Allgemeinpädagogen zugrunde liegt. Jedenfalls wird hier eine wissenschaftlich-pädagogische Darlegung durchgeführt, die methodologisch-methodisch weder einen historischen noch

---

<sup>11</sup> Erziehung als *Lenkung von Wachstum* ergibt sich aus der Verbindung von „education as direction“ (Dewey, 1916, S. 23 – 40) und „education as growth“ (a. a. O., S. 41 – 53).

einen erfahrungswissenschaftlichen, sondern einen *philosophisch-philosophierenden* Schwerpunkt hat, der im neo-pragmatistischen Sinne spezifisch empirisch, sprich: in der Erfahrung verankert ist, ohne im eigentlichen Sinne erfahrungswissenschaftlich zu sein. Nicht weniger missverständlich wäre, die aktuell beliebte Rede von der *theoretischen Forschung* in der Erziehungswissenschaft zu übernehmen (vgl. Zeitschrift für Pädagogik 2020). Ist man nicht nach Hegel aus gutem Grunde froh gewesen, dass die mit Theorie gleichgesetzte Philosophie durch Forschung ersetzt, wenigstens vervollständigt wird, sei es im Sinne Karl R. Poppers (1935) oder John Deweys (1938)? Warum sollte nur die Philosophie philosophieren können? Oder nur die Psychologie, vielleicht sogar nur die naturwissenschaftliche, erfahrungswissenschaftlich sein (Putnam 1992, 1994, 1995, 2002; Raters/Willaschek Hrsg. 2002)?

Doch zurück zur eigentlichen erziehungs- und bildungstheoretischen Frage-, Problem- und Zielstellung der Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft), namentlich: *Erziehung als (Unterstützung der) Bildung!*

Zweifellos haben wir es mit einer Herausforderung zu tun, die bildungswissenschaftlich so gut wie vollständig ignoriert wird. Mithin darf bereits jetzt der Widerspruch gegen die These antizipiert werden: Es handelt sich bei *dieser* Erziehung um *den* Grundbegriff der Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft). Deshalb ist im nächsten Abschnitt wenigstens plausibel zu machen, warum er von *Theorie der Pädagogik*, die als Grundbegriff der Pädagogik *die* Pädagogik vorschlägt, als Grundbegriff der Pädagogik *der* Pädagogik gebraucht wird: eben weil Erziehung als *(Unterstützung der) Bildung* keine Paradoxie (Widerspruch in sich), sondern ein Paradoxon (scheinbarer Widerspruch, der auf eine so genannte höhere Wahrheit hinweist und nach alternativen Theoriemitteln verlangt, um sie zu erreichen (vgl. Tugendhat 1979, S. 11) ist. Oder mit dem Pathos von Sören Kierkegaard gesprochen: „Das ist also das höchste Paradox des Denkens, etwas zu entdecken, was es selbst nicht denken kann.“ (Kierkegaard 1844, S. 36). Es ist also in *philosophisch-empirischer* Perspektive definitiv einen Versuch wert, es trotzdem zu denken und dabei nicht vom Bezweifeln ins Verzweifeln überzugehen, indem die *Fröhliche Wissenschaft* für überflüssig erklärt wird.

#### **4. Qualität statt Quantität**

Am 30. November 1973 hält Wolfgang Metzger bei der Jubiläumsfeier zum 50-jährigen Bestehen des Instituts für angewandte Psychologie in Zürich einen weitestgehenden vergessenen und von der Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Pädagogik) ignorierten Festvortrag. Er beginnt mit einem – nennen wir es ruhig: *königsphilosophischem Humor*, der für die Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) zwar nicht schmeichelhaft, aber aufschlussreich ist, wenn er

in die eigene Theorie- und Praxisgeschichte gestellt und in seiner empirischen Evidenz und Relevanz sowie Erklärungskraft gründlich geprüft, reflektiert und erörtert wird.<sup>12</sup> „Die Wissenschaften stehen in bestimmten Abhängigkeiten, derart, dass jede ihre bestimmten Zubringerwissenschaften hat ... Diese Zubringerverhältnisse bilden ganze Ketten ... Alle sind zufrieden mit ihrer Stelle in dieser Reihe ... mit einer Ausnahme: den Pädagogen. Sie (genauer gesagt, einige von ihnen) wollen alles allein machen“ (Metzger, 1975, S. 7 f.).

Heute, im Jahr 2026, in dem die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE e. V.) ihren 62. Geburtstag feiert, könnte nicht weniger humorvoll festgestellt werden, dass sich die Zeiten, *anerkennt* man Metzgers Diagnose als *historische* Wahrheit, radikal gewandelt haben. Der (bewusste oder unbewusste) Wunsch, sich in den *sogenannten* Bildungswissenschaften aufzulösen und andere Wissenschaften in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft als vollumfänglich gleichberechtigte Partner aufzunehmen, ist mächtig geworden (vgl. Schmidt-Hertha/Sturm, 2026, S. 66). Indes passiert dies, ohne allzu viel Personal der Nicht-Erziehungswissenschaft zu beschäftigen oder inter- und transdisziplinäre zu kooperieren (vgl. Syring et al. Hrsg. 2025). Man konzentriert sich in der Regel darauf, Nicht-Erziehungswissenschaft zu rezipieren, um beispielsweise eine *originär* pädagogische Frage-, Problem- und Zielstellung Bildung und Erziehung zu bearbeiten, sofern man eine solche überhaupt (an)erkennt, und stört sich nicht daran, dass die Philosophien und Soziologien *höchstens* am Rande auf Bildung und Erziehung Bezug nehmen (vgl. Hoffmann 2020; Vorstand der DGfE Hrsg. 2025). Oder man freut sich darüber, dass es neue Wörter gibt, die für Bewegung wenigstens in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sorgen (vgl. Feldmann et al. Hrsg. 2024). Aber das methodisch-methodologische Problem, wie die multidisziplinären Forschungs-, Begriffs- und Theorietraditionen in ein *pädagogisches (erziehungs- und bildungswissenschaftliches)* Grundlagenwissen zu überführen sind, auf das *die anderen* Bildungswissenschaften schließlich neidisch sein könnten, weil es die pädagogische Wahrheit sprachlich gestaltend repräsentiert, erfindet und entdeckt sowie in dem kommunikativen Handeln verständigungsorientiert ausdrücklich herstellt, wird vermieden. Es wird nicht systematisch bedacht, dass die übrigen Bildungswissenschaften andere Frage- Problem- und Zielstellungen bearbeiten, wenn sie über Bildung und Erziehung sprechen. Auch wird weitestgehend ausgeblendet, dass selbst dann, wenn über Erziehung und Bildung oder funktional äquivalente Begriffe wie *education* oder *formation* gesprochen wird,

---

<sup>12</sup> Wolfgang Metzger (1899-1977) ist ein Vertreter der theoretischen Psychologie, der an der Westfälischen-Wilhelms Universität Münster gelehrt hat. Er gilt als einer der bedeutendsten Vertreter der zweiten Generation der Gestalttheorie der Berliner Schule in Deutschland (eine Einführung zu Metzger bietet Marianne Soff (2017, S. 81 – 112)). Darüber hinaus darf festgestellt werden, dass Metzger zwar die Psychologie als Zubringerwissenschaft bezeichnet, sich aber selbst nicht fragt, inwieweit er als der Vertreter einer Königsdisziplin aufgetreten ist, der die Pädagogik unterwerfen will, weil er ihre Emanzipation von der Psychologie nicht akzeptiert.

nicht die erziehungs- und bildungstheoretischen Fragestellungen im Fokus stehen, die für die Pädagogik und ihre Fachgesellschaft DGfE konstitutiv sind, weil Bildung und Erziehung *systematisch* als Frage-, Problem- und Zielstellung in den Mittelpunkt gestellt worden sind.

Anders ausgedrückt: Warum bloß überzeugt es die Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) immer weniger, „pädagogische Grundprobleme“ (Tenorth 1995) respektive Gegenstände und Grundbegriffe wie Erziehung, Bildung, Unterrichtung und Pädagogik innerdisziplinär als genuine Probleme der eigenen Fachgesellschaft und ursprünglichen wissenschaftlichen Disziplin nicht nur zu erörtern, sondern auch systematisch zu erforschen und zu bearbeiten: und zwar sowohl theoretisch-empirisch als auch empirisch-theoretisch, und dabei intra-, inter- und transdisziplinär zu verfahren sowie nicht zu vergessen, dass Disziplinarität hierfür unverzichtbar ist. An dieser im Vergleich mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen wundersamen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Dynamik ändert so gut wie nichts, dass „Theorieentwicklung und -bildung in der Erziehungswissenschaft“ (Vorstand der DGfE Hrsg. 2025) oder „Theoretische Forschung“ (Zeitschrift für Pädagogik 2020) derzeit im Fokus der Aufmerksamkeit stehen. Es wird kein neues Forschungsfeld konturiert, sondern alter Wein in neue Schläuche gefüllt. Im Großen und Ganzen wird beworben, was man *ungerne philosophisch-empirische* Forschung in der Form der Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Pädagogik) und *genuine* Tätigkeit der Allgemeinen Pädagogik (Bildungs- und Erziehungsphilosophie) nennt. Denn die Angst groß ist, dass die Emanzipation von der Philosophie einen Rückschlag erhält und man die originäre Frage-, Problem- und Zielstellung der Pädagogik aus dem Blick verliert. Desto mehr muss man darüber staunen, dass nicht die „Theorie der Erziehung“ (Benner, 1973, S. 19 – 63; Ders., 1987, S. 135 – 155), „Theorie der Bildung“ (Ders., 1973, S. 63 – 90; Ders., 1987, S. 155 – 188), „Theorie der pädagogischen Institution“ (Ders., 1987, S. 188 – 215) und „Theorie der Pädagogik“ (Ders., 1973, S. 90 – 116), sondern die Frage, *was Theorie ist*, im Mittelpunkt der so genannten Theoretischen Forschung oder Theorieentwicklung und -bildung der Wissenschaftlichen Pädagogik stehen. Es wird nicht der Begriff der Theorie ausgebaut, der in der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Theoriearbeit, sondern der in anderen Disziplinen oder allgemein der Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsphilosophie aktualisiert wird. Die pädagogischen Grundprobleme, Gegenstände und Grundbegriffe werden hingegen nicht erörtert. Es sei denn, man wollte durch und durch paradox irgendwo zwischen Paradoxie und Paradoxon die Tatsache, dass die pädagogischen Grundprobleme, Gegenstände und Grundbegriffe so gut wie gar nicht erforscht und bearbeitet werden, als pädagogisches Grundproblem, Gegenstand und Grundbegriff beobachten. Tatsächlich wäre dies zumindest ein implizites Plädoyer dafür, die Pädagogik abzuschaffen und in den Bildungswissenschaften aufzulösen oder, was

ihre Allgemeine Pädagogik betrifft, in die Philosophie zurückzuführen. Fröhliche Wissenschaft funktioniert indessen anders!

Als Tatsache springt jedenfalls ins Auge, dass die grundbegriffliche Lage der Erziehungs- und Bildungswissenschaft spätestens mit den 1980er Jahren außergewöhnlich unübersichtlich geworden ist. Hierfür stehen die „Pädagogische(n) Grundbegriffe“ (Lenzen, Hrsg. 1989) in zwei Bänden, die mit „Aggression“ beginnen und mit „Zeugnis“ enden. Auf 1650 Seiten findet man ungefähr 300 *pädagogische Grundbegriffe*. Dagegen vermisst man die reflexiv-kritische Frage, ob dies zu bedeuten hat, dass die Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr sieht oder mit dem historisch-dialektischen Materialismus darauf hofft, dass Quantität in Qualität umspringt. An dieser Situation, in der jedes Wort, das im erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskurs für Aufregung sorgt, zu einem pädagogischen Grundbegriff erklärt wird, hat sich bis heute nichts geändert. Nun dürfte man sicherlich *wenigstens 1000 Grundbegriffe* zählen, die per definitionem unverzichtbar wären, um Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) seriös und gesellschaftlich nützlich betreiben zu können. Gleichfalls setzt sich der Trend fort, den Begriff der Erziehung nicht zu mögen, ihn wie die Antipädagogik mit repressiven Handlungsformen gleichzusetzen und darauf zu hoffen, dass die pädagogischen Probleme, die von ihm transportiert werden, gelöst werden, indem er weitestgehend durch den Begriff der Bildung ersetzt wird, wie er von Heinz-Joachim Heydorn (1970) paradigmatisch vorgeschlagen worden ist und sich mit Befreiung und Emanzipation wie von selbst zu vertragen *scheint*. Doch muss man nur an die Bildung als Ökonomisierung und Nützlichkeit denken, die für den OECD-Diskurs zentral ist (vgl. Schleicher 2019) und das Alternativprogramm zur von Heydorn verkörperten bildungshumanistischen Tradition sprachlich gestaltend repräsentiert, um zu bemerken: Der Begriff der Erziehung, der von der nicht-affirmativen Theorie der Erziehung beschäftigt wird (vgl. Benner, 1987, S. 135 – 151), überlappt deutlich stärker mit Heydorns Bildung als mit Schleichers und dem der OECD.

Sicherlich ist die pädagogische Debatte darüber unabgeschlossen, wann ein Grundbegriff ein Grundbegriff ist. Recht willkürlich wird zwischen Prinzip, Schlüsselbegriff, Wort, Grundbegriff, Kategorie und Begriffskategorie hin- und hergesprungen (vgl. Benner 1987, S. 61 f.; Benner/Oelkers Hrsg. 2004; Casale 2024; Feldmann et al. Hrsg. 2024, S. 9 – 16; Syring et al. Hrsg. 2025, S. 23 – 26). Besonders anschaulich wird dies, wenn man „Allgemeine Pädagogik“ (Benner 1987) mit „Allgemeine Pädagogik“ (Benner 1987/2015) vergleicht. Während das Kapitel 3 „Die Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. Zum systematischen Zusammenhang konstitutiver und regulativer Prinzipien“ (Benner, 1987, S. 47 – 106) mit „Wir suchen im folgenden nicht nach pädagogischen Prinzipien ... sondern versuchen Prinzipien auszuweisen ...“

(a. a. O., S. 47) beginnt, startet das überschriftlich verknappte Kapitel 3 „Die Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns“ (Benner 1987/2015, S. 61 – 130) achtundzwanzig Jahre später mit „Wir suchen im Folgenden nicht nach pädagogischen Grundbegriffen ... sondern stellen Prinzipien vor ...“ (a. a. O., S. 61). Aber weder verändert sich dadurch der propositionale begriffliche Gehalt von Kapitel 3, noch wird erläutert, warum man nun Grundbegriff nennen sollte, was bis dato Prinzip hieß. Vielmehr wird auf der nachfolgenden Seite schlicht gesetzt, dass Grundbegriff und Prinzip als Synonyme zu gebrauchen sind, obwohl dabei hervortritt, dass es keine sprachliche Konvention gibt, die dies verlangt. Außerdem ist in der Überschrift weiterhin von Prinzipien und nicht von Grundbegriffen die Rede ist. Mithin ist man gut beraten, dem Vorschlag nicht zu folgen, dass Grundbegriff und Prinzip in der Theorie der Pädagogik synonym gebraucht werden sollten.

Hierfür spricht außerdem, dass die Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) sonst nicht nur einen Grund, sondern mehrere Gründe hätte, die sie tragen, namentlich: Bildsamkeit, Aufforderung zur Selbsttätigkeit, Überführung gesellschaftliche in pädagogische Determination und nicht-hierarchische Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis (vgl. ebd.). Zwar mag man dies im innerdisziplinären Vergleich (4 statt 1000) mit dem Prinzip der Sparsamkeit vereinbaren können. Aber es verletzt das Prinzip der Kohärenz, wenn es vier Gründe gibt, die den Status haben, die ersten Gründe und damit jeweils der erste Grund des Tun und Sagens zu sein. *Ein Beispiel:* Wenn im Sport mehr als eine Person auf Platz 1 steht, dann aufgrund der absoluten Identität der gemessenen Leistung. Was im Sport Sinn ergibt, führt jedoch die Theorie der Pädagogik ad absurdum, da in diesem Fall offenkundig ist, dass die vier Prinzipien vor allem eine Gemeinsamkeit haben: nämlich eine überdeutliche Nicht-Identität aufzuweisen. Man erkennt dies unmittelbar, wenn man jedes Prinzip nimmt, um mit ihm die Erziehung ausdrücklich herzustellen, zu erfinden und zu entdecken sowie sprachlich gestaltend zu repräsentieren, die der Grundbegriff der Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) sein soll. Es ergeben sich sodann *vier* Erziehungen; namentlich Erziehung als: Aufforderung zur Selbsttätigkeit, Bildsamkeit, Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determination oder nicht-hierarchische Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis.

Man kommt also selbst dann nicht umhin, die von Benner vorgeschlagenen vier Prinzipien, wenn man sie zum Grund der Erziehung machen will, in eine Ordnung zu überführen, die von eins nach vier schreitet, wenn man das Metaprinzip des Ersten unter Gleichen appliziert. Demgegenüber ist unmöglich, auch nur eines dieser vier Prinzipien zum Grund oder *begründeten* Fundament der Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) zu machen. Denn als der Grundbegriff einer Wissenschaft wird üblicherweise das in einen Begriff überführte Wort

angesehen, das in einer Disziplin nicht abgeschafft werden kann, ohne sie dadurch zu beschädigen, dass man ihr den Grund ihrer Existenz nimmt. Für die Erziehungswissenschaft gilt dies für die Erziehung, für die Erziehungs- und Bildungswissenschaft für die Erziehung und Bildung, für die Pädagogik für die Pädagogik sowie implizit die Bildung und Erziehung und für die Bildungswissenschaften für die Bildung.

Die Schlussfolgerung heißt: Es ist erforderlich, wenigstens darüber wissenschaftlich zu streiten, ob *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* oder *Unterstützung der Bildung* das ist, was man Erziehung nennt, wenn man die Erziehung als das – umständlich formuliert – grundbegriffliche Wort der Pädagogik, die aus Erziehung und Bildung besteht, ausdrücklich herstellen, erfinden und entdecken sowie sprachlich gestaltend repräsentieren will. Es sind beides Interpretationen der Erziehung, die für die Theorie- und Praxisgeschichte der Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) insoweit zentral sind, als die große Aspiration verfolgt wird, die die Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) schließlich zu einem gefährlichen, da mächtig einflussreich, Fach gemacht hat. Dabei funktioniert die Erziehung deshalb besser als die Bildung als der Grundbegriff der Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft), weil es üblich ist, Pädagogik und Erziehung sowie Pädagogik und Erziehungswissenschaft, nicht jedoch Pädagogik und Bildung sowie Pädagogik und Bildungswissenschaft als Synonyme zu gebrauchen. Wenn man sich darüber hinaus der Überzeugung anschließt, dass Erziehung *als (Unterstützung der) Bildung* und nicht Erziehung *als Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* das ist, was Erziehung zu nennen ist, dann hat man sowohl in der Erziehung als auch in der Pädagogik, die wie ein Synonym für Erziehung funktioniert, die Bildung enthalten. Dies führt zwanglos zu der Erkenntnis, dass nicht Erziehung und Pädagogik oder Erziehungswissenschaft und Pädagogik, sondern *Erziehung als (Unterstützung der) Bildung* und Pädagogik ebenso wie Erziehungs- und Bildungswissenschaft und Pädagogik Synonyme sind. Zugleich wird damit die Arbeit an der Theorie der Pädagogik und Theorie der Erziehung zur Pflicht der Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) und die Arbeit an der Theorie der Bildung zur Kür.

Darüber hinaus erscheint als wissenschaftlich-pädagogisch fruchtbar, es insoweit mit der Physik zu halten, als sie zum Beispiel den Begriff *Gravitation* (Schwerkraft) beibehält, obwohl sich sein propositionaler Gehalt im Übergang von Newton zu Einstein revolutioniert hat. Damit unterdrücken wir nicht die Neigung, sich einer Semantik zu bedienen, die aktuell sympathischer ist als Erziehung und statt Erziehung beispielsweise Bildung, Empowerment, Coaching, Beratung, Training, Freundschaft oder Demokratisierung zu sagen, wenn man über die Erziehung des Menschen spricht. Doch der Allgemeinheit ist mehr damit gedient, Erziehung dahingehend erziehungs- und bildungswissenschaftlich zu bearbeiten, dass die vernünftigen Kerne der

aktuell sympathischeren Sprechweisen in den propositionalen begrifflichen Gehalt der Erziehung aufgenommen sowie routiniert und habitualisiert aktualisiert werden, wenn sie gesagt und getan wird. Andernfalls schliesse man sich der essentialistischen „Bildtheorie“ (Quine, 1968, S. 44) der Sprache an, „die den Mythos von einem Museum hegt, in dem die Ausstellungsstücke Bedeutungen und die Etiketten daran Wörter sind“ (ebd.). Entscheidend ist etwas anderes: Eben, dass die Erziehung mit einem *propositionalen begrifflichen Gehalt* ausgefüllt wird, damit sie in ihrem Gebrauch ein Begriff sein kann, der als eine attraktive Kritik und Orientierung von Kultur und Gesellschaft verarbeitet wird. Es ist dies im Falle der Bildung von *Theorie der Bildung (der Theorie der Pädagogik)* dadurch gewährleistet, dass ihr in Wilhelm von Humboldt und anderen zeitgenössischen Vertretern des deutschen Idealismus verankerte propositionale begriffliche Gehalt mit dem menschenrechtlich verwurzelten Artikel 2 (1) des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland im Großen und Ganzen übereinstimmt: „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.“<sup>13</sup>

Im Unterschied dazu ergibt es wenig Sinn, die Erziehung als den Grundbegriff der Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) mit dem propositionalen begrifflichen Gehalt von Unterdrückung, Unterordnung oder Versklavung auszustatten. Auch der allerbeste Wille vermag sich nicht vorzustellen, dass derartige Erziehungen eine Pädagogik tragen können, die in der freiheitlich-demokratischen, menschenrechtlich begründeten und gerechtfertigten Lebensform aufgrund ihrer in der (pädagogischen) Wahrheit verankerten Nützlichkeit anerkannt und von den übrigen Bildungswissenschaften als unabdingbarer Kooperationspartner wertgeschätzt wird. Es sind Erziehungen, die für die faschistische Lebensform konstitutiv sind und realiter auch in den nicht-faschistischen Lebensformen zu beobachten sind, indes nicht, um sie ausdrücklich herzustellen, zu erfinden und zu entdecken sowie sprachlich gestaltend zu repräsentieren, sondern: *zu eskamotieren*.

Jedenfalls ist mit der *Erziehung (als Unterstützung) der Bildung* eine interessante, da paradoxe (scheinbare widersinnige) Problemstruktur verknüpft, die von *Theorie der Pädagogik* zu bewältigen ist, indem sie darlegt, wie etwas zu denken ist, was noch nicht zu denken ist: Wenn man die Bildung in Übereinstimmung mit der Theorie- und Praxisgeschichte der Pädagogik *als Befähigung zur*: freiesten Wechselwirkung, vernünftigen Selbstbestimmung oder *Capability* (der begründeten Entscheidung für das gute Leben im ethisch-moralischen Sinne) *beschreibt*: Dann *muss* man die Erziehung ebenfalls als Befähigung zur freiesten Wechselwirkung,

---

<sup>13</sup> [https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art\\_2.html](https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_2.html). Letzter Zugriff: 23. 02. 2026.

vernünftigen Selbstbestimmung oder *Capability beschreiben*. Zugleich muss sie von der Bildung unterschieden werden, da sie weiterhin die Erziehung sein und eben nur als Bildung erscheinen soll, wenn sie den Edukanden als freieste Wechselwirkung, vernünftige Selbstbestimmung oder *Capability* unterstützt, indem sie ihn befähigt, sich ebenfalls als freieste Wechselwirkung, vernünftige Selbstbestimmung oder *Capability*, *kurz: Bildung* zu aktualisieren. Tatsächlich macht auch in diesem Fall die Theorie- und Praxisgeschichte der Physik Mut. Denn im Übergang von Newton zu Einstein ist ihr gelungen, den Dualismus von Raum und Zeit durch den Nicht-Dualismus von Raum und Zeit zu ersetzen, ohne dabei Raum und Zeit als eigenständige Welttatsachen zu vernichten (vgl. Greene 2000). Ferner hat die Pädagogik mit der paradoxen Grundstruktur von *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* gute Erfahrungen gemacht. Dies ist deshalb von eminenter Bedeutung, weil aus diesem Begriff der Erziehung die *Erziehung als (Unterstützung der) Bildung* hervorgeht. Insofern gibt der Forschungsstand zu *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* wichtige Hinweise dahingehend, *wie* die Erziehung, deren propositionaler begrifflicher Gehalt *scheinbar widersinnig (paradox)* die *Erziehung als (Unterstützung der) Bildung* postuliert, in eine ‚höhere‘ Wahrheit überführt werden kann.

## 5. Historisch-systematischer Zwischenschritt

Selbst im dritten Jahrhundert nach Fichte bereitet es *nicht allein deshalb* Schwierigkeiten, die „Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu begreifen“ (Langewand 2003), weil mit dem Übergang zu den 1980er Jahren auf das Attribut „freie“ verzichtet wird (vgl. Benner, 1980, S. 21 f.), das für Fichte hochgradig bedeutsam ist (Kühn 2022).

Offenkundig wird die mit dem Prinzip *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* ausgestattete Erziehung nicht als der Grundbegriff der Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) anerkannt, die mit ihm ausdrücklich hergestellt, erfunden und entdeckt sowie sprachlich gestaltend repräsentiert werden sollte. *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* erfährt hauptsächlich durch „Allgemeine Pädagogik“ (Benner 1987) eine verlässliche Aufmerksamkeit und ist hierdurch im 21. Jahrhundert im Kontext der John-Dewey-Society in die *Philosophy of Education* als „summoning to self-activity“ (Uljens Hrsg. 2023, S. VIII) eingewandert. Im Vergleich mit *Bildsamkeit*, der in älteren und neueren Wörterbüchern ausführliche Aufmerksamkeit sicher ist, gerät sie regelmäßig dadurch ins Hintertreffen, dass sie überhaupt nicht erwähnt wird (vgl. Benner/Oelkers Hrsg. 2004; Feldmann et al. Hrsg. 2024; Lenzen Hrsg. 1989). Oder sie verschwindet, indem sie auf „Selbsttätigkeit“ (Mollenhauer 1983) reduziert wird und die „Aufforderungsstruktur“ (Langewand, 2003, S. 288) verliert, die vom Erzieher (allgemeiner: von der Erziehung) repräsentiert wird, wenn er sich durch *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* als

*Unterstützung der (freien) Selbsttätigkeit* des Edukanden erweisen will. Um diesen Verlust zu vermeiden, der womöglich allen Begriffen droht, die mehr als ein Wort benötigen, wird hier *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* nicht anders als *(Unterstützung der) Bildung* konsequent kursiv gesetzt. Hierdurch sollte auch sichergestellt sein, dass das erziehungstheoretische Problem *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* nicht mit dem didaktischen Problem der notwendigen „Selbsttätigkeit – Selbständigkeit“ (Asselmeyer 1989) des Lernenden vermischt wird, welches die *paradoxe (scheinbare widersinnige)* Struktur des „menschlichen Lernens und Lehrens“ (Benner, 1987, S. 86 f. Fn 24) bearbeitet. Dort geht es nicht darum, *wie eine (freie) Selbsttätigkeit* trotz Fremdaufforderung *frei bleibt*. Stattdessen wird untersucht, *wie* der Mensch etwas (selbstredend: selbsttätig – selbständig) lernt, was er nicht kann und ohne fremde Hilfe nicht oder erst zu spät lernte. Ein solches Lernen muss nicht in der Form von *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* oder *(Unterstützung der) Bildung*, sondern kann auch in der Form von *Aufforderung zur unfreien und untertänigen Selbsttätigkeit*, *Verwahrlosung* oder *Entbildung* erfolgen, wenn das „Recht der Freiheit“ (Honneth 2011) ebenso wenig anerkannt wird wie die demokratische Sittlichkeit respektive freiheitlich-demokratische Lebensform der substantiell menschenrechtlichen Bauart.

Das bedeutet: In der erziehungstheoretischen Perspektive von *Theorie der Pädagogik* ist die *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit*, die an eine *(unfreie) Selbsttätigkeit*, gerichtet ist, ein *Extremfall*. Insofern spielt das Standardbeispiel „Heini“ nicht zufällig im sozial- und sonderpädagogischen Milieu, auch wenn dies nicht extra betont wird (vgl. Benner, 1987, S. 78 – 84; Mollenhauer, 1983, S. 100 f.). Es ist anthropologisch-psychologisch betrachtet ähnlich extrem wie die soziokulturelle Lebensform, in der sich *Untertan Fichte* mit seinen nach Freiheit und „Demokratismus“ (Hoffmann 2023b) dürstenden bürgerlichen Leidensgenossen befunden hat. Das Bürgertum, das sich in seiner Untertänigkeit in Richtung Freiheit und Demokratie emanzipiert hat, so darf der gründlichen philologischen Forschung vorgreifend spekuliert werden, hat indes deshalb von *Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit* und nicht von *Unterstützung der freien Selbsttätigkeit* gesprochen, weil es sich *faktisch in unfreier Selbsttätigkeit* befunden hat. Daher wird man Fichtes *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* in der Regel nicht zuvörderst als Weisung und Aufruf, sondern als eine: *Verführung* dazu erfahren haben, den natürlichen Freiheitswillen mutig auszuleben. Die *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* wird zu einem Aufforderungscharakter, der mit dem im Deutschen sinn- und sachverwandten und positiv konnotierten Begriff „verführen“ kongenial benannt und psychologisch wegweisend von Kurt Lewin entfaltet wird (vgl. DUDEN, 1986, S. 64; Lewin 1926). Zu einem Aufruf wird sie dagegen vornehmlich in politischen Kontexten, in denen er sich dann entweder an die eigenen, an

Freiheit und Demokratie interessierten Kooperationspartner oder gegen die Verteidiger der feudalabsolutistischen Lebensform und Feinde der neuzeitlichen Freiheits- und Demokratiebewegung richtet. Hingegen tritt die *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* immer dann als Weisung auf: *Wenn* der Mut, „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant, 1783, S. 53), nicht ausreichend vorhanden ist und eine unterrichtsförmige Disziplinierung, die bildend und nicht verwarlosend ist, erforderlich wird, damit dieser Mut nachhaltig ausgebildet und inkorporiert wird. Diese (*pädagogische*) Disziplinierung unter Führung von (*Bildende*) *Unterrichtung* in der Form von *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* unterstützt, dass selbst- und fremdgefährdende Handlungen oder uneinsichtiges und diffuses Verhalten zukünftig deshalb unterlassen werden können, weil die hierfür erforderliche Befähigung zur freiesten Wechselwirkung, vernünftigen Selbstbestimmung und Capability, *kurz: Bildung* ausreichend ausgebildet ist: Vorausgesetzt, die Lebensform ist der Bildung des Menschen und damit der Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* freundlich statt feindlich gesonnen.

Als „*Problemstruktur*“ (Langewand, 2003, S. 288) der, wie es nun fast schon resigniert heißt: „Formel von der Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (ebd.) wird notorisch die Tatsache beschrieben, dass die *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* eine „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Benner, 1980, S. 22) ist: sich also nicht der Edukand selbst zur (*freien*) *Selbsttätigkeit* auffordert, sondern durch die Aufforderung des Erziehers (allgemeiner: der Erziehung) zur (*freien*) *Selbsttätigkeit* in *seiner (freien) Selbsttätigkeit* unterstützt wird. Es ist diese vom Erzieher repräsentierte Fremdaufforderung zur (*freien*) *Selbsttätigkeit*, die im Widerspruch zur (*freien*) *Selbsttätigkeit* zu stehen *scheint*, weil dadurch „Fremdaufforderungen zur Selbsttätigkeit in Selbstaufforderungen zur Selbsttätigkeit transformiert werden“ (Benner, 1987, S. 93) sollen. Folglich habe die Theorie und Praxis der Pädagogik in ihrem genuinen Begriff der Erziehung eine eigene „Paradoxie“ (a. a. O., S. 96), genauer: „die ... Grundparadoxie pädagogischen Denkens und Handelns“ (a. a. O., 94) konstruktiv zu bewältigen. Andernfalls werde sie zu „parapädagogischer Einstellung“ (a. a. O., S. 96) und behindert (*freie*) *Selbsttätigkeit*, statt sie zu fördern, zu ermöglichen und zu gewährleisten: Falls sie den Edukanden nicht sogar zu einer Art Fremdtätigkeit oder entfremdeten Selbsttätigkeit auffordert oder ihn unterstützt, sich als *unfreie Selbsttätigkeit* zu aktualisieren.

Es darf festgehalten werden: Es besteht in der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Kontroverse über *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* insoweit Einigkeit, als dem Erzieher der Pädagogik mit dem Prinzip *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* zugemutet werden soll, *famos* in Gefahr zu sein, zu einer *Paradoxie (Widerspruch in sich)* zu werden, wenn er seine

Edukanden erzieht.<sup>14</sup> Man müsse immer damit rechnen, dass es der Erzieher der Pädagogik wider die genuin allgemeinpädagogische Erwartung gerade *nicht* schafft, das Paradoxon (scheinbarer Widerspruch) der *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* in einer ‚höheren‘ Wahrheit aufzulösen, indem dieses *scheinbar* widersprüchliche Prinzip *tatsächlich widerspruchsfrei* verwirklicht wird. Hierzu müsse es dem Erzieher der Pädagogik nämlich *habitualisiert* gelingen, die *Aufforderung* nicht als, was anders als Verführung allerdings die *Kernbedeutung von Aufforderung* ist: *Aufruf* oder *Weisung* zu kommunizieren, die sich gegebenenfalls gegen die Wünsche, Interessen und Absichten des Edukanden richtet. Vielmehr habe die *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* auch in der vergesellschaftenden Beziehung der Pädagogik einen Aufforderungscharakter zu haben, den Johann Friedrich Herbart (1804) mit seiner Rede von der ästhetischen Darstellung der Welt als dem Hauptgeschäft der Erziehung im Sinn gehabt habe: Dass sie den Edukanden eben *letztlich bloß zwanglos und gewaltfrei* an das erinnert, was seine eigentlichen Wünsche, Interessen und Absichten sind, sprich: die *Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit* müsse vom Edukanden als eine Art seriöser (selbstredend: nicht-sexuelle) Verführung erfahren werden, die ihn nicht missbräuchlich instrumentalisiert, sondern als seinen eigenen Zweck anerkennt, indem sie ihn sein eigener Zweck sein lässt. Doch dann bleibt unklar, warum das Prinzip der *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* nicht in die *Verführung zur (freien) Selbsttätigkeit* umbenannt und der Aufforderungscharakter von *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* betont worden ist. Als Erklärung drängt sich auf, dass man von Herbart eben auch gelehrt bekommt, dem „Eigensinn“ (Herbart, 1804, S. 52) der Edukanden mit deutlichem Misstrauen zu begegnen und die Bereitschaft zu pflegen, ihn „auszulöschen, ohne ihrer Heiterkeit zu schaden“ (ebd.): Sei es in der Form des Aufrufs, der Weisung oder der nackten Gewalt vor allem in der Phase der „Kinderregierung“ (Herbart, 1806, S. 64 – 68), die von 0-6 Jahren reicht, aber auch später, wenn der Edukand (bei Herbart Zögling) in der Phase des erziehenden Unterrichts und der Zucht ist (vgl. a. a. O., S. 140; Hoffmann 2026).<sup>15</sup> Denn der Erzieher dürfe sich nicht vollständig darauf verlassen, dass seine ästhetische Darstellung der Welt nachhaltig zu den Handlungen verführt, die keine Selbst- oder Fremdschädigung

---

<sup>14</sup> Ein analoges Problem wird in der pädagogischen Professionsforschung diskutiert, wo die professionellen Pädagogen eigentlich fast gar nicht mehr anders können, als zu scheitern, weil sie ein multipler Widerspruch in sich wären (vgl. Schütze 1997). Welche Auswirkungen solche Theoriebildung auf Theorie und Praxis hat, wird mittlerweile deutlich, wenn man beispielsweise Soziale Arbeit und Sozialpädagogik nicht mehr anders als ein Scheitern denken kann (vgl. Benner 2025; Hoffmann 2019b; Kessler/König Hrsg. 2024; Schwabe 2024). Ein nicht-paradoxes Verständnis der Pädagogik und eine entsprechend verbesserte Fachlichkeit und Professionalität dürfte Abhilfe schaffen. Letztlich muss die Fähigkeit ausgebaut werden, mit unterschiedlichen und sich zum Teil widersprechenden Erwartungen souverän umzugehen.

<sup>15</sup> „Dieses Ungestüm muss *unterworfen* werden ... Unterwerfung geschieht durch Gewalt, und die Gewalt muss gerade stark genug sein und sich oft genug wiederholen, um *vollständig* zu gelingen, *ehe sich die Spuren eines echten Willens beim Kinde zeigen*.“ (Herbart, 1806, S. 64).

bewirken. Vielmehr müsse man „*durch ästhetische Darstellung der Welt* früh und stark genug *determinieren* ... um nötigenfalls die üblen Eindrücke einer ungünstigen Umgebung auszulöschen“ (Herbart, 1804, S. 53).

Es ergibt sich: Es ist nicht nur der Erzieher, der Gefahr läuft, zu einem Widerspruch in sich zu werden, wenn er versucht, sich gemäß des Prinzips *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* zu aktualisieren und der prinzipiellen Bildsamkeit seines Edukanden zu dienen. Die *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* ist *an sich* mit einer in sich widersprüchlichen Erwartungen belastet, da mit ihr die *(freie) Selbsttätigkeit* unterstützt werden soll, der man zugleich aufgrund seiner Psychologie, Anthropologie und gewalthaltigen Biografie nicht weniger feindlich gesonnen ist, als es für die feudalabsolutistische Lebensform konstitutiv ist.<sup>16</sup> Damit bewegt sich die Pädagogik der Moderne in ihren *kritischen*, auf nicht-affirmative Kultur zielenden Varianten *zwischen* einer Erziehung als *Unterdrückung des freien Menschen* und einer Erziehung als *Befreiung des freien Menschen*. Diese theoretisch höchst unglückliche Konstellation kann man jedoch zugleich dadurch mit der Erziehung als *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* kaschieren, dass in dem Begriff der Aufforderung nicht nur Aufruf und Weisung, sondern auch die Verführung im Sinne eines zwanglos-ästhetischen Aufforderungscharakters *wie eine Realutopie* enthalten ist. Folglich tendiert die *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* immanent in Richtung *Unterstützung der (freien) Selbsttätigkeit*. Allerdings müsste man sich, damit jene Erziehung zu dieser Erziehung werden kann, zu einer konsequent positiven Lesart des Eigensinn durchringen könnten, der für *(freie) Selbsttätigkeit* nun einmal konstitutiv ist. Dies hat in der philosophisch-empirisch argumentierenden Theorie- und Praxisgeschichte der Pädagogik erst John Dewey geleistet. Natürlich hat er Vorläufer, die ebenfalls für eine absolut gewaltfreie, nicht-paternalistische und dienstleistende Pädagogik und damit für Erziehung als *(Unterstützung der) Bildung* plädiert haben, zum Beispiel den kaum beachteten Lev Nikolaevic Tolstoj oder die im deutschen Sprachraum nach wie vor weitgehend unbekannte Jane Addams, mit der Dewey eng und freundschaftlich kooperiert hat (vgl. Davis 1973; Grunder 2010; Knight 2010; Müller 2012). Herbart als einer der mustergültigen und wirkmächtigen Repräsentanten der „Systematik neuzeitlicher Pädagogik“ (Benner 1986) ist damit jedenfalls in jedweder Hinsicht überfordert: „Willenlos kommt das Kind zur Welt, unfähig demnach jedes sittlichen Verhältnisses. So können die Eltern, teils freiwillig, teils auf die Forderung der Gesellschaft, sich seiner wie einer Sache bemächtigen“ (Herbart, 1806, S. 64). Hingegen Dewey: „Direction expresses the basic

---

<sup>16</sup> Die Gewalterfahrung, die seiner Zeit als normal galt, ist in der Fichte-Biografie von Manfred Kühn (2012) ein ausführliches Thema. Nicht alle hat es so schlimm getroffen wie Fichte, doch jeder wusste davon und hat sie in seiner Nachbarschaft erlebt. Heute spräche man von der Allgemeinheit faschistoider Sozialisation.

function, which tends at one extreme to become a guiding assistance and at another, a regulation or ruling. But in any case, we must carefully avoid a meaning sometimes read into the term 'control'. It is sometimes assumed, explicitly or unconsciously, that an individual's tendencies are naturally purely individualistic or egoistic, and thus antisocial. Control then denotes the process by which he is brought to subordinate his natural impulses to public or common ends. Since, by conception, his own nature is quite alien to this process and opposes it rather than helps it, control has in this view a flavour of coercion or compulsion about it ... But there is no ground for any such view. Individuals are certainly interested, at times, in having their own way, and their own way may go contrary to the ways of others. But they are also interested, and chiefly interested upon the whole, in entering into the activities of others and taking part in conjoint and cooperative doings." (Dewey, 1916, S. 23 f.). Das bedeutet: Die Entscheidung darüber, ob man die Erziehung als *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* oder als (*Unterstützung der*) *Bildung* ausdrücklich herstellen, erfinden und entdecken sowie sprachlich gestaltend repräsentieren will, hängt in der Pädagogik und Philosophie der Freiheit, Demokratie und Moderne deutlich davon ab, welche Anthropologie und Psychologie beschäftigt werden. Wenn eine düster-pessimistische Anthropologie und Psychologie die Theorie der Pädagogik bestimmt, wird trotz bester Absichten die Gewalt in den Mittelpunkt der Erziehung gestellt, mit einer hellen und optimistische hingegen wird sie zu einem Randphänomen für Extremfälle; oder sie wird vollständig als unpädagogisch ausgeschlossen und dem staatlichen Gewaltmonopol in modo Polizei und Militär zugewiesen. Letzteres geschieht insoweit paradox, als das staatliche Gewaltmonopol notfalls mit seiner Gewalt die gewaltfreie Erziehung gemäß §1631 (2) des Bürgerlichen Gesetzbuches durchsetzen soll.<sup>17</sup> Der Kinder- und Jugendhilfe gemäß SGB VIII kommt hierbei eine besondere Rolle zu, da Personenberechtigte genötigt werden können, sich darin *pädagogisch* unterrichten zu lassen, *wie* gewaltfreie Erziehung funktioniert. Insofern steht in der Kinder- und Jugendhilfe die *pädagogische* Disziplinierung in Verbindung mit *Bildende Unterrichtung* in der Form von *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit*, die von Grundlegung der Pädagogik als (*Unterstützung der*) *Bildung* postuliert wird, normativ und sanktionsbewehrt im Vordergrund, nicht jedoch der Schlagstock, die Geldbuße oder der Gefängnisarrest. Ihre Voraussetzung ist aber häufiger das sanktionsbewehrte Recht der staatlichen Gemeinschaft, die über die Erziehung der Eltern vernünftig zu wachen hat, indem sie das Prinzip der

---

<sup>17</sup> 1631 (2) BGB: „Das Kind hat ein Recht auf Pflege und Erziehung unter Ausschluss von Gewalt, körperlichen Bestrafungen, seelischen Verletzungen und anderen entwürdigenden Maßnahmen.“ ([https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/\\_1631.html](https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/_1631.html). Letzter Zugriff: 20. 03. 2026).

Unantastbarkeit der Würde des Menschen in dieser Sozialraumzeit kongenial appliziert und dadurch erneuert (vgl. Münder et al. Hrsg. 2012).

Man darf über den Optimismus, den Pessimismus und die begriffliche Inkonsistenz und Inkohärenz der Pädagogik der Moderne, Freiheit und Demokratie staunen. Tatsächlich ist Allgemeine Pädagogik mit dem Jean-Jacques Rousseau des Gesellschaftsvertrages vertraut, wo es heißt: „Der Mensch ist frei geboren und überall liegt er in Ketten. Einer hält sich für den Herrn der anderen und bleibt doch mehr Sklave als sie.“ (Rousseau, 1758, S. 5). Doch die Frage, warum dies in der Erziehung der Pädagogik anders sein sollte, wird eben mit dem Vertrauen darauf beantwortet, dass die Erzieher in einer pädagogisch legitimen Lebensform darin unterstützt werden, das Prinzip der *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* dahingehend zu realisieren, dass die Gewalt der Weisung und des Aufrufs letztlich von der *absoluten* Gewaltfreiheit der Verführung im Zaum gehalten, zurückgedrängt und überwunden werden. Daher empfiehlt sich, *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* wenigstens durch *Unterstützung der (freien) Selbsttätigkeit*, am besten jedoch durch Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* zu ersetzen, da diese mit *unbestechlicher Konsequenz* vom Postulat der absoluten Gewaltfreiheit, dem Nicht-Paternalismus und der Dienstleistung getragen wird. Hierfür spricht, dass der Edukand allgemeinpädagogisch mittlerweile und im Gegensatz zu den Ursprüngen der Pädagogik der Moderne im *weitestgehend impliziten* Einvernehmen mit der evolutionären Anthropologie und Psychologie von heute als eine Persönlichkeit imaginiert wird, die zu der (*freien*) *Selbsttätigkeit* aufgefordert wird, die er von Natur aus sein will und die ihm von der UN-Menschenrechtskonvention zugestanden wird. Daher kann man die Pädagogik der Moderne mit dem gesellschaftstheoretischen Beitrag von Ulrich Beck (1986, 1991; Hrsg. 1997) *historisch-empirisch* in eine Pädagogik der Moderne I und eine Pädagogik der Moderne II, die deutlich mit der Pädagogik der Demokratie in modo John Dewey übereinstimmt (vgl. Benner 2017; English 2023), unterscheiden. Dies ist auf der einen Seite wiederum im Sinne des erziehungs- und bildungstheoretischen Rousseaus, der an diese Natur die Erziehung seines Erziehers hängt: „Das Ziel der Erziehung? Es ist das Ziel der Natur selber; das habe ich eben bewiesen.“ (Rousseau, 1762, S. 11). Auf der anderen Seite entspricht es der bildungs- und erziehungstheoretischen Denkleistung, die die frühen Fichteaner erbracht haben, indem sie wenigstens Rousseau, Fichte und Herbart durch das Postulat synthetisiert haben: Erziehung könne dann und nur dann als *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* gedacht werden, wenn „Bildsamkeit und Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit als Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft“ (Benner/Schmied-Kowarzik, 1969, S. 107) verbunden werden, indem sie – so ist zu ergänzen – zu: *den Prinzipien* gemacht werden, mit der die Erziehung (der Pädagogik/*pädagogische Erziehung*) ausdrücklich

hergestellt, erfunden und entdeckt sowie sprachlich gestaltend repräsentiert wird. Denn *Bildsamkeit* bedeute, dass der Edukand vom Erzieher in seiner (*freien*) *Selbsttätigkeit* gegebenenfalls durch eine *kongeniale* Aufforderung zu ihr *unterstützt werden wolle*, weil er (*freie*) *Selbsttätigkeit* und nicht Fremdtätigkeit oder (*unfreie*) *Selbsttätigkeit* und Gewalterfahrung sein möchte. Folglich wird die *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* dann und nur dann als Fremdaufforderung erfahren, die in die Fremdtätigkeit oder *unfreie Selbsttätigkeit* führt, wenn der Erzieher nicht gelernt hat oder von Gesellschaft und Kultur daran gehindert wird, sie so zu kommunizieren, dass sie widerspruchsfrei als die *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* verarbeitet werden kann, die ihrem propositionalen begrifflichen Gehalt nach eine *Unterstützung der (freien) Selbsttätigkeit* im Sinne der *Bildung von Theorie der Pädagogik* ist, weil sie absolut gewaltfrei, nicht-paternalistisch und dienstleistend ist.

Mit anderen Worten: Man darf nicht nur über den allgemeinpädagogischen Optimismus, sondern auch über die allgemeinpädagogische Semantik staunen, die über die pädagogische Fichte-Interpretation in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Pädagogik) verankert worden ist: Wenn sich nämlich der Edukand aufgrund seiner mit *Bildsamkeit* auf den Begriff gebrachten Anthropologie darüber freut, dass er *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* erfährt, dann ergibt es für *Theorie der Pädagogik*, die deshalb kritisch ist, weil sie durch eine große menschenrechtliche Aspiration charakterisiert ist, wenig Sinn, den Edukanden als eine Persönlichkeit zu beschreiben, die *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* anthropologisch nötig hätte. Dagegen liegt eine Semantik näher, die ihn zusammen mit ihrem propositionalen begrifflichen Gehalt davor beschützt, in dem beschädigt zu werden, was er aufgrund seiner Natur *bleiben will*; namentlich eine (*freie*) *Selbsttätigkeit*, die *sich bilden will*, um (*freie*) *Selbsttätigkeit* zu bleiben. Eine solche Persönlichkeit benötigt für ihre (*freie*) *Selbsttätigkeit*: Wenn man beim Gebrauch von Aufforderung den sprachlichen Konventionen folgt, *normalerweise* weder eine Weisung noch einen Aufruf. Stattdessen fordert sie zumindest implizit eine ‚verführerische‘, sprich: ästhetisch motivierende *Unterstützung* ihres gewöhnlichen Tuns und Sagens ein und ist bereit, sie im guten Verlauf der Menschheitsgeschichte als ein universales Menschenrecht weltgesellschaftlich zu institutionalisieren. Ihr Charakter sollte sein, am besten zu gewährleisten, dass ein Mensch nie in die Situation kommt, in der aus der *Unterstützung der (freien) Selbsttätigkeit* die *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* werden muss, weil er gegen seine anthropologisch vorgeformten Bedürfnisse, Wünsche und Interessen willentlich oder unwillentlich in die Fremdtätigkeit oder (*unfreie*) *Selbsttätigkeit* übergegangen ist, die de facto eine Fremd- und Selbstschädigung, uneinsichtige oder diffuse Verhaltensweise oder Verzweiflung und Ohnmacht ist.

Wer sich an der Interpretation von *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* als *Unterstützung der (freien) Selbsttätigkeit* stört, möge sich an den Übergang von der analytischen Philosophie zum Pragmatismus erinnern: „Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache.“ (Wittgenstein, 1952, S. 262). Inwieweit dies Fichtes Gebrauch gerecht wird, sei dahingestellt. Für *Grundlegung der Pädagogik* ist wichtig, dass er zu den frühen Fichteanebern und auf jeden Fall zu Allgemeine Pädagogik in modo Benner sowie der hegemonialen Theorie- und Praxisgeschichte der Pädagogik deutscher Provenienz passt, ohne jemanden auch nur ein Fünkchen Gewalt anzutun und ungerecht zu behandeln, um nicht neudeutsch ‚adressieren‘ zu sagen.

Der entscheidende Mangel der Theorie der Pädagogik, die in Allgemeine Pädagogik enthalten ist, besteht also nicht darin, *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* und *Bildsamkeit* kohärent zu verbinden, so dass: *immerhin implizit* eine Erziehung entsteht, die man lieben muss, weil sie als eine Bildung in der Form der Demokratisierung der absolut nicht-faschistischen Lebensform *erscheint*, die das Prinzip der Unantastbarkeit der Würde des Menschen absolut gewaltfrei, nicht-paternalistisch und dienstleistend anerkennt. *Vom Grundsatz her* ist dies im 19. Jahrhundert den frühen Fichteanebern gelungen, die zu den „Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft“ (Benner, 1973, S. 90-116) gehören und nicht nur maßgeblich das prinzipientheoretische Kapitel von „Allgemeine Pädagogik“ (Benner, 1987, S. 61-130) mitbestimmen, wo sie zeitgemäß rekonstruiert und verbessert werden: *Vorausgesetzt*, man ist bereit, *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* als *Unterstützung von (freier) Selbsttätigkeit* zu lesen, weil dies sowohl im Sinne des Autors als auch der frühen Fichteaneber und ihres Heroen Fichtes „Denken der Freiheit“ (Vieweg, 2019, S. 215 f.) ist. Anders ausgedrückt: Es gibt zwei deutlich gravierendere Forschungslücken, die ausgefüllt werden müssen, damit allgemein anerkannt werden könnte,

- dass die *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* im Sinne von *Unterstützung der (freien) Selbsttätigkeit* das ist, was man Erziehung nennt, und
- die *Bildsamkeit* das ist, was anthropologisch vorausgesetzt werden muss,

damit der Satz *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* im Sinne von *Unterstützung der (freien) Selbsttätigkeit* ist das, was man Erziehung nennt, überhaupt eine empirische Evidenz und Relevanz sowie philosophisch-philosophierende Erklärungskraft beanspruchen kann. Hier wird *Grundlegung der Pädagogik* von der Forschungshypothese getragen: Wenn es gelingt, eine doppelte, grundsätzliche Forschungslücke zu schließen, dann werden auch die mangelhaften Details ausgeglichen, die im Allgemeinen moniert werden, wenn die Schwierigkeit, Erziehung als *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* im Sinne von *Unterstützung der (freien) Selbsttätigkeit* zu begreifen, dadurch erörtert wird, dass sie als Paradoxie und Paradoxon dargelegt wird.

Zum einen fehlt eine anschauliche, wenigstens empirische, wenn schon nicht erfahrungswissenschaftliche Beschreibung und Erklärung einer Erziehung, die entweder als eine *Aufforderung zur im Sinne von Unterstützung der (freien) Selbsttätigkeit* oder als eine Verbindung von *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit im Sinne von Unterstützung der (freien) Selbsttätigkeit* und *Bildsamkeit* zu beobachten wäre. Insofern findet der Streit darüber, ob man Erziehung als *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit im Sinne von Unterstützung der (freien) Selbsttätigkeit* oder als Verbindung von *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit im Sinne von Unterstützung der (freien) Selbsttätigkeit* und *Bildsamkeit* zu denken habe, summa summarum in den luftigen Höhen und Abstraktionen der reinen Vernunft statt. Man begnügt sich mit einem letztlich ins Leere gehenden „denkbaren Bezug auf die Lebensführung“ (Peirce, 1905, S. 101; Hervorhebung durch B. H./I. L.), anstatt auch in der philosophisch-empirischen Methodologie der Erziehungs- und Bildungswissenschaft den Übergang vom „Absolutismus zum Experimentalismus“ (Dewey 1930) zu wagen und sich daran zu erfreuen, „das Denken nicht vor den Erfahrungen geschützt zu haben“ (a. a. O., S. 23).

Zum anderen fällt auf, dass über gut 200 Jahre aus der *Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit* eine *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* geworden ist. Aber selbst Fichte hat nicht behauptet, dass es sich bei *Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit* oder bei *freier Selbsttätigkeit* um einen Pleonasmus handelt, so dass der um ein Wort verkürzter Begriff *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* gleichbedeutend mit *Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit* wäre. Dies sollte eigentlich nicht für Überraschung sorgen, da man weder Philosophie noch Erziehungswissenschaft studieren muss, um zu wissen, dass man einen Menschen sowohl zur *freien Selbsttätigkeit* der Bildung als auch zur *unfreien Selbsttätigkeit* der Untertänigkeit auffordern und dies Erziehung nennen kann. Der nachgeschobene Hinweis, dass die pleonastische Interpretation von *Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit* im Sinne Fichtes wäre (vgl. Langewand, 2003, S. 275), überzeugt schon deshalb nicht, weil seine unmittelbaren Schüler konsequent von *Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit* sprechen, Dietrich Benner und Wolf Schmied-Kowarzik (1969, S. 103 – 117) und Benner (1973, S. 90 – 116) in ihren Erörterungen der frühen Fichteaneer zwischen dem Gebrauch von *Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit* und *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* hin- und herspringen und erst Benner (1980, S. 21 – 23) anfängt, begrifflich einzig *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* zu beschäftigen. Allerdings wird man mit der Frage allein gelassen, ob die Ursache für den in „Allgemeine Pädagogik“ (Benner 1987) beibehaltenen Übergang von *Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit* zur *Aufforderung zu Selbsttätigkeit* ist, dass *Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit* als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft und *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* als Prinzip des pädagogischen Denkens und Handelns interpretiert wird. Gleichsam bleibt

offen, ob Alfred Langewand den Begriff *Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit* deshalb für einen Pleonasmus hält, weil er ihn weder als Prinzip des pädagogischen Denkens und Handelns noch als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft, sondern als ein erziehungsphilosophisches Problem, „das der Lösung noch harrt“ (Langewand, 2003, S. 279) bedeutet.

Tatsächlich darf Fichte insoweit ein *Pragmatismus avant la lettre* unterstellt werden, als er sich der Philosophie von Immanuel Kant enthusiastisch zugewendet hat und wie dieser den Vorrang der praktischen Vernunft vor der theoretischen postuliert und aktualisiert hat (vgl. Brandom 2015; McDowell 2015; Kühn 2012). Daraus ergibt sich, dass die *freie Selbsttätigkeit* in *Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit* nicht pleonastisch, sondern: *deontisch* gemeint ist und als *regulative Idee* verwendet wird: Die Erziehung *soll* ausdrücklich als eine *Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit* hergestellt, erfunden und entdeckt sowie sprachlich gestaltend repräsentiert werden, um die feudal-absolutistische Untertanengesellschaft in eine freiheitlich-demokratische Lebensform zu überführen, die nicht mehr daran interessiert ist, die Erziehung als eine *Aufforderung zur untertänigen Selbsttätigkeit* zu interpretieren und zu aktualisieren.

Mit anderen Worten: Wenn Benner (1987) die *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* anders als Benner/Schmied-Kowarzik (1969) nicht mehr als Grundbegriff, sondern als Prinzip der Erziehungswissenschaft, die das pädagogische Denken und Handeln auf den Begriff bringen will, interpretiert, stimmt er *implizit* mit dem *deontischen* Gebrauch von *Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit* durch Fichte überein, der auf eine *kritische* Theorie der Erziehung hinausläuft, wie sie paradigmatisch von Kant (1803) angemahnt wird. Es ist ein Prinzip, das die pädagogische Theorie und Praxis dahingehend orientieren soll, ausdrücklich eine Erziehung herzustellen, zu erfinden und zu entdecken sowie sprachlich gestaltend zu repräsentieren, die eine *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit im Sinne von Unterstützung der (freien) Selbsttätigkeit* ist. Mit Fichtes *Grundlagen des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre*, die weder eine Theorie der Erziehung noch eine der Bildung oder Pädagogik enthalten, stimmt dies insoweit überein, als Fichte mit *Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit* die Erziehung andeutet, die ein vernünftig eingerichteter Staat durch sein Recht institutionell zu garantieren hat. Zur Frage, wie diese Erziehung handlungstheoretisch zu beschreiben ist, schweigt Fichte sich hingegen aus. Er vertraut darauf, so darf vermutet werden, dass die Erzieher in einem solchen Staatswesen in wissenschaftlich qualifizierten Ausbildungsgängen die Professionalität ausbilden, die benötigt wird, eine solche Erziehung schließlich praktisch werden zu lassen. Die frühen Fichtelehrer weisen sodann darauf hin, dass der Kern einer solchen zur freien Selbsttätigkeit auffordernden Erziehung als Unterrichtung auf den Begriff zu bringen ist (vgl. Benner/Schmied-

Kowarzik, 1969, S. 99). Hieran schließt die Rede von (*Bildende*) *Unterrichtung* in der Form von *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* an.

Es ergibt sich: Fichtes Überzeugung, die *Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit* ist das, was man Erziehung nennt, ist im *buchstäblichen* Sinne falsch, da die Erziehung empirisch betrachtet viel zu selten eine *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* ist. Hierfür steht, dass es selbst in der Erziehungswissenschaft beliebt ist, Erziehung durch Bildung zu ersetzen, die Erziehungswissenschaft in Bildungswissenschaft umzubenennen oder sich der Antipädagogik anzuschließen und den Erzieher durch den Freund oder (Menschen-)Bildner zu ersetzen: und zwar mit einem Argument, das *sinngemäß* bereits Fichtes Zeitgenossen gekannt und mit den gesellschaftspolitischen Ambitionen von Wilhelm von Humboldt verbunden haben (vgl. Menze 1975); nämlich dass die Erziehung *empirisch* anders als die Bildung oder Freundschaft weder eine *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* noch eine *Unterstützung der (freien) Selbsttätigkeit*, sondern *notorisch* sowohl eine Aufforderung zur als auch Unterstützung der Unterordnung, Unterwerfung und Einfügung in wenigstens faschistoide, menschenfeindliche und zu überwindende Lebensformen *sei*.

Von den Schwierigkeiten, die entstehen, wenn man begreifen will, wie die Erziehung eine *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* im Sinne von *Unterstützung der (freien) Selbsttätigkeit* sein kann, sollte man sich nicht abschrecken lassen. „Denn in allem, was theoretische Erkenntnis des Wirklichen angeht, das heißt in allem, was eine Kenntnis angeht, die über die einfache Deskription hinausreicht..., ist alles ungenau, was leicht zu lehren ist.“ (Bachelard, 1980, S. 37). Doch zugleich sollte man nicht vergessen: „Was sich überhaupt sagen lässt, lässt sich klar sagen“ (Wittgenstein, 1922, S. 9), wenngleich nicht immer so leicht, wie es ein „Lehrbuch“ (ebd.) versprechen darf, soll heißen: *Theorie der Pädagogik* tut gut daran, sich grundbegrifflich nicht weiterhin zwischen *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* und *Unterstützung der (freien) Selbsttätigkeit* zu bewegen, sondern auch die Erziehung *empirisch-erfahrungswissenschaftlich* zu veranschaulichen, die (*Unterstützung*) *der Bildung* als ihre propositionalen begrifflichen Gehalt beschäftigt. Zwar ist dies gleichfalls ein paradoxer (scheinbar widersinniger) Begriff der Erziehung. Aber er lässt sich mit zeitgenössischer evolutionärer Anthropologie und Psychologie kohärent und widerspruchsfrei dahingehend denken, dass er in praktischer Hinsicht nicht die Erzieher, Erziehung und Theorie der Pädagogik konstituiert, die permanent in Gefahr sind, sich als Paradoxie (Widerspruch in sich) zu ereignen oder an ihrem paradoxen (scheinbar widersinnigen) Charakter zu verzweifeln.

## 6. Neues Paradoxon aufgelöst

Die Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* wird durch ein anderes Paradoxon konstituiert als die Erziehung als *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit*. Es ist zusammen mit seiner Einführung aufzulösen, um nicht „in eine ‚höhere‘ Wahrheit zu überführen“ zu sagen, damit diese Erziehung der Grundbegriff der Pädagogik (Erziehungs- als Bildungswissenschaft) sein und die universal-allgemeingültige Ambition von *Theorie der Pädagogik* einlösen kann. Selbstredend beschränkt sich *Grundlegung der Pädagogik* weiterhin darauf, dieses erziehungs- und bildungswissenschaftliche (pädagogische) Forschungsprogramm *grundlegend* zu skizzieren.

Allgemein gilt weiterhin, was bisher vornehmlich implizit festgestellt und als propositionaler begrifflicher Gehalt der Erziehung von *Theorie der Erziehung (der Theorie der Pädagogik)* mitbeschäftigt worden ist: Dass als der Gegenstand der Erziehung die Grundstruktur der vergesellschaftenden Beziehung verstanden wird. Das bedeutet konkret: Wenn von Erzieher (oder Pädagoge) und Edukand (Zögling) gesprochen wird, muss es sich nicht um die vielfältig kritisierte pädagogisch-erzieherische Dyade handeln. Man kann sich auch eine auf Symmetrie zielende strukturell gruppenpädagogische Konstellation, zum Beispiel eine Schulklasse, „Jahrgangsklassen“ (Caruso 2021) oder „Soziale Gruppenarbeit“ (Behnisch et al. 2013) vorstellen, wo ein Pädagoge mehrere Edukanden oder mehrere Erzieher einen oder mehrere Edukanden gleichzeitig und in achtsam koordinierter sozialer Kooperation in ihrer Bildung unterstützen und notfalls zur (*freien*) *Selbsttätigkeit* auffordern. Gleichfalls ist es in im Sinne der Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung*, wenn Edukanden zu Erziehern werden und die Edukanden ihre Peer-Group zur Bildung ‚verführen‘ oder sich so verhalten, dass ihre Peers merken, wie sie nun nicht mehr als Peers, sondern als Edukanden von einem Peer in der Form von *Unterstützung der Bildung* angesprochen werden, der gerade noch ein Peer und kein Pädagoge/Erzieher gewesen ist. Außerdem ist dieser Begriff von *Erzieher-Edukand* respektive *Vergesellschaftende Beziehung* vom Prinzip her an kein Lebensalter gebunden. *Unterstützung der Bildung* ist nicht ausschließlich davon abhängig, dass sich die ältere Generation fragt, was sie mit der jüngeren Generation will. Jüngere Menschen können ältere Menschen und ältere Menschen können ältere Menschen in ihrer Bildung unterstützen, nachdem jene von diesen ausreichend erzogen worden sind. Diese Möglichkeit beginnt frühestens mit der Zeugung und endet spätestens mit dem Hirntod, falls man aus Gründen der Pietät nicht lieber Wiege und Bahre sagen möchte.

Es ergibt sich: Der Begriff der Erziehung von *Grundlegung der Pädagogik* überschreitet den klassischen Dual der sogenannten Individual- und Sozialpädagogik. Er stimmt in dieser Hinsicht mit der Psychologie überein, die sich jenseits von Individual- und Sozialpsychologie

bewegt, wenn sie die menschliche Psyche auf den Begriff bringen will. Zumindest in der pragmatistischen, kulturhistorischen, subjektwissenschaftlichen und konstruktivistischen Methodologie hat sie sich von der Theorie- und Praxisgeschichte der Pädagogik anregen lassen und ihr dadurch durchaus zufällig wichtige Impulse gegeben (vgl. Dewey 1922; Kuhl/Quirin 2015; Mead 1934; Tomasello 2019; Vygotskij 1928-30, 2003b).

Noch wichtiger: Wenn man die Bildung als Befähigung zur: freiesten Wechselwirkung, vernünftigen Selbstbestimmung oder Capability (der begründeten Entscheidung für das gute Leben im ethisch-moralischen Sinne) beschreibt, dann springt ins Auge, welche große Überschneidungen mit (*freie*) *Selbsttätigkeit* in modo Fichte bestehen. Fichte geht es *nicht um Willkürfreiheit*, sondern um die *vernünftige Freiheit*, die für die „Geschichte der Philosophie“ (Habermas 2019) zentral ist, aus der die Pädagogik der Moderne und Demokratie (*Theorie der Pädagogik*) hervorgegangen ist und die ihre Forschungs-, Theorie- und Begriffsstruktur nachhaltig selbstkritisch bestimmt. Doch am Ausgang des 18. Jahrhunderts ist unüblich, mit Wilhelm von Humboldt (1792, S. 22; o. J., S. 7) für (*freie*) *Selbsttätigkeit* oder *vernünftige Freiheit* den Begriff der Bildung zu benutzen und ihn als den Zweck des Menschen zu postulieren (vgl. Benner 1989; Lauer 2017; Menze 1975). Sonst hätte Fichte wohl 1796 gesagt, dass *Aufforderung zur Bildung* das ist, was man Erziehung nennt. Schließlich ist anders als im Begriff der (*freien*) *Selbsttätigkeit* (*vernünftige Freiheit*) im propositionalen begrifflichen Gehalt *der Bildung* dreierlei und damit deutlich mehr Komplexität enthalten als in (*freie*) *Selbsttätigkeit* oder (*vernünftige*) *Freiheit*: namentlich

- ihr ethisch-moralischer Charakter als Tugend (gesellschaftliche Tüchtigkeit),
- ihre gesellschaftspolitische Ambition als (soziale) Freiheit (Individualität) und (liberale) Demokratie (Sozialität) sowie
- ihre Befähigung als das Wissen, Können und Wollen, das für Tugend, Freiheit und Demokratie (genauer: Demokratismus der absolut nicht-faschistischen Lebensform, die das Prinzip der Unantastbarkeit der Würde des Menschen aktualisierend anerkennt) benötigt wird.

Das bedeutet: Zwar ist der Mensch aufgrund seiner Anthropologie psychologisch noch dann eine Selbsttätigkeit, wenn er sich in sklavenähnliche Herrschafts- und Gewaltverhältnisse einrichtet, in denen er ohne Unterwerfung und Gehorsam sein Überleben nicht sichern oder unerträgliche Schmerzen vermeiden könnte. Aber er ist weder eine (*freie*) *Selbsttätigkeit* noch eine Bildung, jedenfalls nicht in der Quantität und Qualität, die dem *nicht-zynischen* Sprechen erlaubt, (*freie*) *Selbsttätigkeit* und Bildung *authentisch* zu beobachten. Als Merkmal des Allgemeinen beginnt (*freie*) *Selbsttätigkeit*, *vernünftige Freiheit* und *Bildung* ungefähr mit der Zeugung und endet definitiv mit dem Hirntod, ohne dass es hierzu irgendeiner

Aufforderung durch einen Erzieher, die Erziehung oder funktionale Äquivalente bräuchte: Vorausgesetzt, man ist bereit, in Analogie zur Proto-Konversation, Proto-Sprache, Proto-Kognition, Proto-Emotion, Proto-Motivation und Proto-Sozialität der pädagogisch (erziehungs- und bildungswissenschaftlich) zu verarbeitenden evolutionären Anthropologie und Psychologie beispielsweise die *Proto-Bildung*, *Proto-(freie) Selbsttätigkeit* und *Proto-vernünftige Freiheit* von Neugeborenen zu beschreiben und zu erklären (vgl. Kasten 2011 a, b; Tomasello 2019, Vygotskij 1930-32, 2003b). Das funktioniert indes nur, wenn man sich in ausdrücklichen Gegensatz zu den Klassikern der Pädagogik und Philosophie der Moderne begibt. Diese sind auch deshalb als „Kritische Gewaltpädagogik“ (Hoffmann 2023a) zu beschreiben, weil sie beim Neugeborenen einzig eine Willkürfreiheit erkennen können, die sich gegen den propositionalen begrifflichen Gehalt der freiheitlich-demokratischen Lebensform respektive der Sittlichkeit des Demokratismus der absolut nicht-faschistischen Lebensform richtet. Diese müsste so früh wie möglich unterworfen werden, damit (freie) Selbsttätigkeit, vernünftige Freiheit und Bildung überhaupt eine Chance hätten, die antisoziale Willkürfreiheit der ursprünglichen menschlichen Natur zu ersetzen.<sup>18</sup>

Mit anderen Worten: Der Begriff der Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* wird von *Theorie der Pädagogik prinzipiell* gebraucht, um die Frage systematisch zu bearbeiten, welche Merkmale eine Erziehung hat,

- die verhindert, dass sich der Mensch in seiner Selbsttätigkeit im Widerspruch zu seiner (*freien*) *Selbsttätigkeit*, *vernünftigen Freiheit* und *Bildung* in sklavenähnliche Herrschafts- und Gewaltverhältnisse einrichten muss,
- die dabei unterstützt, dass sich der Mensch in seiner Selbsttätigkeit aus sklavenähnliche Herrschafts- und Gewaltverhältnisse befreien und zu unbeschädigter (*freier*) *Selbsttätigkeit*, *vernünftigen Freiheit* und *Bildung* zurückkehren kann und
- die gewährleistet, dass sich der Mensch in seiner (*freien*) *Selbsttätigkeit*, *vernünftigen Freiheit* und *Bildung* weder in seiner Unterwerfung einrichten noch von seiner Unterwerfung befreien muss, sondern in der Form innerer Freiheit und gesellschaftlicher Tüchtigkeit ein gutes Leben im ethisch-moralischen Sinn des menschenrechtlich verankerten Demokratismus der absolut nicht-faschistischen Lebensform, die das Prinzip der Unantastbarkeit der Würde des Menschen aktualisierend anerkennt, zu führen vermag.

Es ist dies summa summarum eine Erziehung, die die Bildung nicht nur von den unmittelbaren Anforderungen an ein gesellschaftliches Subjekt, sondern von der Bildung her imaginiert, die

---

<sup>18</sup> „Die Kinder sind *an sich* Freie, und das Leben ist das unmittelbare Dasein nur dieser Freiheit, sie gehören daher weder anderen noch den Eltern als Sachen an.“ (Hegel, 1821, S. 327). Dennoch hat Hegel die Gewalt gegen Edukanden, die er zu Wilden erklärt und Verbrechern gleichgesetzt hat, in der Form eines „*Heroenrechts*“ (a. a. O., S. 180) für zulässig gehalten (vgl. a. a. O., S. 179 f., 326 f.). Alternativ könnte derselbe Widerspruch am Beispiel Rousseau, Kant, Fichte, Herbart und – deutlich abgeschwächer – Schleiermacher exemplifiziert werden (vgl. Hoffmann 2024, 2025a, 2026).

von *Theorie der Pädagogik* als Befähigung zur: *freiesten Wechselwirkung* mit der Welt, *vernünftigen Selbstbestimmung* oder *Capability* bedeutet wird. Es wird zu einer *Bildung* aufgefordert, die durch eine kritische, undogmatische und nicht-affirmative Reflexion charakterisiert ist, in der sich der *sich* (natürlich selbsttätig) *bildende* Menschen in seinem Lernen dezentriert. Es ist eine Selbsttätigkeit, mit der Menschen Beziehungen und Verhältnisse zu sich selbst und ihrer Welt aktualisieren, die frei, vernünftig und bildend sind, weil verallgemeinernde Lebensperspektiven verwirklicht werden und verhindert wird, in der Unmittelbarkeit des Daseins verhaftet zu sein. Dabei beinhaltet Bildung immer den Verlust nicht nur von schrecklichen, sondern auch von liebgewonnenen Gewohnheiten, Annehmlichkeiten, Interessen, Vorteilen, Werten, Normen und Bedürfnissen und ist deshalb selbst mit Deweys Wachstum (*education as growth*) nicht kongenial zu begreifen. Die Bildung des Menschen ist immer auch eine Schrumpfung und Konstanz: und zwar nicht nur am Lebensende, sondern auch am Anfang.

Außerdem ist die Überzeugung falsch, dass es bei *Unterstützung der Bildung* jeweils darum ginge, einen Menschen an sich in seiner Gänze aufzustören, weil er untätig in der Welt herumliegt. Auch der Mensch, der sein „Recht auf Faulheit“ (Lafargue 1883) respektive „Recht auf Freizeit“ (Rawls 2003) vollumfänglich genießt oder den Schlaf der Gerechten „des guten Menschen“ (Rawls, 1971, S. 472) der Theorie der Gerechtigkeit schläft, ist kein Mensch in Untätigkeit, Unbildung oder Verwahrlosung, sondern *grundsätzlich*: (freie)Selbsttätigkeit (vernünftige Freiheit), Bildung und Tugend.<sup>19</sup> Folglich ist eine *Unterstützung der Bildung* gemäß *Theorie der Pädagogik* nur dann *möglicherweise* geboten, wenn in dieser *scheinbaren untätigen Tätigkeit* eine Selbsttätigkeit zu beobachten ist, die nicht frei, vernünftig oder bildend, sondern unfrei, unvernünftig oder entbildend und verwahrlosend ist. In unserem Fallbeispiel *könnte* dies dadurch indiziert werden, dass das zweijährige und höchstwahrscheinlich hochaktive und sehr lebendige Kind es nicht gelernt hat, seine Zähne regelmäßig und technisch perfekt ohne die Unterstützung von Vater/Mutter oder anderen natürlichen und professionellen Erziehern zu reinigen. Daher wäre zu prüfen, inwieweit eine Gefährdung seines Wohls und damit seiner Bildung, (freien) Selbsttätigkeit und (vernünftigen) Freiheit, selbst- und fremdgefährdende Handlungen, uneinsichtig und diffuses Verhalten oder schlicht Ohnmacht, Verzweiflung und Überforderung zu konstatieren sind. Bei den fremdgefährdenden Handlungen könnte zum einen an die Erzieher und zum anderen an die Edukanden gedacht wären, wenn man beispielsweise die

---

<sup>19</sup> Herbart, der notorisch den Eindruck erzeugt, seinen pädagogischen Takt zu vergessen, zur gewaltförmigen Züchtung zu neigen und zu seiner Zucht als *beratenes* Element der Erziehung in Widerspruch zu geraten, kann indes einem solchen Gedanken einiges abgewinnen, wenn er als empirische Tatsache behauptet: „Mütter, welche unter ihren Kindern Ordnung halten, entscheiden ... meistens *darum* fehlerhaft, *weil sie selbst zuviel darein regieren wollen*.“ (Herbart, 1806, S. 154).

Verursachung eigentlich unnötiger Kosten in der Krankenversicherung bedenkt, die gleichfalls selbstgefährdend sind, da Geld eine notorisch knappe Ressource ist.

Die Erziehung als (*Unterstützung*) der *Bildung* ist also eine freieste Wechselwirkung, vernünftige Selbstbestimmung und Capability der „Gerechtigkeit als Fairness“ (Rawls 2003) der „Theorie der Gerechtigkeit“ (Rawls 1971) und nicht der Gerechtigkeit als Perfektionismus oder Nützlichkeit: Der Edukand wird vom Erzieher als eine vernunftbegabte, zu freiem Handeln befähigte und reifende leibliche (geistkörperliche) „Persönlichkeitsdynamik“ (Kuhl/Quirin, 2025, S. 43; klassisch: Subjekt) anerkannt. Es ist eine Persönlichkeitsdynamik, die sich in gemeinsamer Tätigkeit in Form von achtsam koordinierter Kooperation optimal konkretisiert, selbstreguliert und emotional, motivational und volitional selbst bestimmt und steuert sowie schließlich ihren Erzieher ebenfalls als eine vernunftbegabte, zu freiem Handeln befähigte und reifende Persönlichkeitsdynamik anerkennt, die sich optimal konkretisiert, selbstreguliert und emotional, motivational und volitional selbst bestimmt und steuert. Andernfalls fehlten der Wirkung des Erziehers die Merkmale frei, vernünftig und bildend und stimmte das Mittel nicht mit seinem Zweck überein. (*Unterstützung der*) *Bildung* ginge in eine unfreie, unvernünftige, entbildende, verwahrlosende und gewalttätige Handlung über und gelangte nicht an eines ihrer wichtigsten Ziele: Eben, dass sich Erzieher und Edukand nicht mehr als Erzieher und Edukand, sondern als Menschen begegnen: und zwar als Menschen, die sich in ihrer Bildung wechselseitig als vernunftbegabte, zu freiem Handeln befähigte und reifende leibliche (geistkörperliche) Persönlichkeitsdynamiken anerkennen, die frei und gleich an Rechten und Würde sowie ungleich an Bildung (Capability) in die Welt gekommen sind und sich weiterhin Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* geben, wenn geeignet und notwendig, damit sie selbstreguliert und emotional, motivational und volitional selbstbestimmt ihr Leben gerecht und fair führen respektive: *Bildung* sein können.

Daraus folgt: Es ist der Dreiklang von Freiheit, Tugend und Demokratie (Demokratismus der absolut nicht-faschistischen Lebensform), der die einzigartige menschliche Kognition, Emotion, Motivation und Sozialität auszeichnet, die in *Theorie der Pädagogik* in der *Bildung* ihrer *Theorie der Bildung* zusammengeführt und in der Anthropologie und Psychologie weitestgehend übersehen wird (vgl. Kuhl/Quirin 2025; Tomasello 2019). Sicherlich wird dieser Dreiklang implizit beschäftigt und unterschrieben. Aber der explizierende Blick hierauf ist verstellt, weil man sich nicht mit der Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) verbindet oder sich zu stark von ihr abgrenzt. Von der öffentlichkeitswirksamen Philosophie wird die Psychologie in dieser Hinsicht auch nicht aufgerüttelt, wie jüngst Michael Hampe (2025, S. 173 – 199) demonstriert, indem er beispielsweise über Erziehung als Regierung schreibt, sich sogar auf

seinen Helden John Dewey beziehend, ohne sich motiviert zu sehen, sich mit dem Forschungsstand der Erziehungs- und Bildungswissenschaft zur sogenannten Kinderregierung auseinanderzusetzen. Ähnlich verhält es sich mit Axel Honneth (vgl. Hoffmann 2021). Hierzu trägt der Entwicklungsstand der Wissenschaftlichen Pädagogik und ihrer Theorie, der auch in den eigenen Reihen außergewöhnlich skeptisch beurteilt wird, bei.

Vor diesem Hintergrund fällt auf: Trotz Familienähnlichkeit hat die Erziehung, die von *Grundlegung der Pädagogik* als (*Unterstützung*) der Bildung postuliert wird, ein anderes Paradoxon (scheinbarer Widerspruch) zu bewältigen als die Erziehung, die sich als *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* aktualisieren soll, obzwar sie ihr sehr ähnlich und theorie- und praxisgeschichtlich aus ihr hervorgegangen ist.

*Neues Paradoxon:* Wenn man die Bildung als *Befähigung zur:* freiesten Wechselwirkung, vernünftigen Selbstbestimmung *oder* Capability (der begründeten Entscheidung für das gute Leben im ethisch-moralischen Sinne) beschreibt, dann muss man die Erziehung ebenfalls als *Befähigung zur:* freiesten Wechselwirkung, vernünftigen Selbstbestimmung *oder* Capability beschrieben werden. Folglich entsteht der *scheinbar widersinnige* Eindruck, dass der Edukand in der Erziehung (von *Theorie der Pädagogik*) dasselbe tut und sagt wie der Erzieher, obwohl jener doch von diesem in seiner Bildung unterstützt werden soll, weil jener *dies* implizit *oder* explizit im Einvernehmen mit seiner sich in seiner Vergesellschaftung, präziser: mit seiner sich in seinen vergesellschaftenden Beziehungen kulturell wandelnden Natur *will:* hierdurch *schließlich* das unbedingte Recht auf Pädagogik (Erziehung als Bildung) kreierend, postulierend und institutionalisierend, das für den menschenrechtlichen Demokratismus der absolut nicht-faschistischen Lebensform konstitutiv ist.

Es ergibt sich: Die Bildung des Menschen, der als Edukand interpretiert wird, ist aufgrund ihres theoretischen Status eine im Sinne des Nicht-Dualismus des neo-pragmatistischen Demokratismus *grundsätzlich* andere Bildung als die des als Erzieher gedeuteten Menschen: und zwar, obwohl beide in *Theorie der Pädagogik* als Persönlichkeiten beschrieben werden, die dynamische Zustände sind und sich von der Geburt bis zum Tod respektive von der Zeugung bis zum Hirntod: *als Bildung prozessieren und aktualisieren.*

Während der Erzieher (allgemeiner und komplexer: die Erziehung) als Bildung die Aufgabe hat, den Edukanden durch sein Erziehen so zu bilden, dass dieser nicht aufhören muss, sich zu bilden, oder sich wieder bilden kann, wenn er aufgrund unglücklicher Umstände einen bedrohlich großen Teil seiner Bildung verloren hat, ist eben dem Edukanden aufgegeben: *Sich*, und *eben nicht* den Erzieher: *zu bilden*, indem er die Unterstützung des Erziehers annimmt, wenn

er sie benötigt und sie zu ihm passt. Deshalb löst sich die *scheinbare* Widersinnigkeit der Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* in der *fundamental nicht-paradoxen* Einsicht auf: Die Bildung des Edukanden ist ein: *Sich-Bilden*, und die Bildung des Erziehers ist ein: *Erziehen*, obwohl sie *idealiter* von *Theorie der Pädagogik* beide als *Befähigung zur*: freiesten Wechselwirkung, vernünftigen Selbstbestimmung oder *Capability* beschrieben werden. Inwieweit sie es *realiter* sind, muss selbstverständlich, hieraus weist der Begriff *Kritische Gewaltpädagogik* in aller Deutlichkeit hin, erfahrungswissenschaftlich-empirisch, philosophisch-empirisch und historisch-empirisch untersucht und reflektiert werden.

Es muss nicht kategorisch ausgeschlossen werden, dass sich der Erzieher während der von ihm verantworteten Erziehung des Edukanden bildet und der sich bildende Edukand während der Unterstützung seiner Bildung den Erzieher dadurch *bildend erzieht*, dass er ihn zum Beispiel dabei unterstützt, sich besser mit ihm achtsam zu koordinieren. Doch während der Erzieher den Edukanden *bildend erziehen muss*, weil dieser in seinen vergesellschaftenden Beziehungen ein Recht darauf hat, das die Grundstruktur der Vergesellschaftung/vergesellschaftenden Beziehung unmissverständlich konstituiert, fehlt dem bildenden Tun und Sagen des Edukanden eben diese menschenrechtliche Verpflichtung. Wenn er sich trotzdem genötigt sieht, sich um die Bildung seines Erziehers wie ein Erzieher zu kümmern, hat man es wahrscheinlich mit dem Phänomen der *Parentifizierung* zu tun, das nach Sozial- und Heilpädagogik oder sogar Psychiatrie verlangt, weil es wenigstens mit einem *Beim* in der Psychopathologie steht. In jedem Fall ist der Edukand dann kein Edukand mehr, wenn er mehr mit fünf als mit zwei Jahren Panikattacken bekommt, weil sein Erzieher das kleine Einmaleins der Zahnhygiene nicht beherrscht, er es ihm unbedingt vermitteln möchte und wie die Proto-Unterrichtung der Erziehung von Theorie der Pädagogik erscheinen will.

Darüber hinaus gilt in der vergesellschaftenden Beziehung der Erziehung der Pädagogik: Das Erziehen des Erziehers (der Erziehung der Pädagogik) ist dann und nur dann eine Bildung, wenn es sich mit dem *Sich-Bilden* des Edukanden in der Form der freiesten Wechselwirkung, vernünftigen Selbstbestimmung oder *Capability* verbindet, so dass sich Erzieher und Edukand in ihrer achtsam koordinierten Kooperation jeweils als ihre freieste Wechselwirkung, vernünftige Selbstbestimmung oder *Capability* aktualisieren können.

Offenkundig wird mit dem Postulat der Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* nicht verneint, dass die Grundstruktur der vergesellschaftenden Beziehung als der Gegenstand der Erziehung *notwendig asymmetrisch* ist. Folglich muss *Theorie der Pädagogik* die Frage beantworten, wie eine solche Erziehung nicht als „*Macht*“ (Herbart, 1806, S. 138), sondern als

„bildend“ (ebd.) im Sinne von freier Wechselwirkung, vernünftiger Selbstbestimmung oder Capability prozessiert, aktualisiert und erfahren werden kann. Andernfalls wäre bloß das Paradoxon in neue Schläuche gefüllt, das als *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* hinlänglich erörtert worden ist. Tatsächlich führt eine Erinnerung der Theorie- und Praxisgeschichte der Pädagogik zu der Beobachtung, dass die frühen Fichteaner die Lösung für dieses Problem immerhin erahnt zu haben scheinen, wenn sie dem Begriff der *Unterrichtung in der Form von Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* wenigstens implizit zugestehen, diese bildende und damit per definitionem absolut gewaltfreie, nicht-paternalistische und dienstleistende Wirkung verlässlich und nachhaltig zu erzielen.

Das Argument von *Grundlegung der Pädagogik* lautet also: Wenn die *Unterstützung der Bildung* nicht durch ein auf ein spezifisches Lernen gerichtetes, kognitionspsychologisch aufgeklärtes Lehren geschieht, das zudem absolut gewaltfrei, nicht-paternalistisch und dienstleistend erfolgt, kurz: *(Bildende) Unterrichtung in der Form von Aufforderung zu (freier) Selbsttätigkeit* ist, dann müsste es möglich sein, den Menschen durch das klassische und operante Konditionieren a la Iwan Petrowitsch Pawlow und Burrhus Frederic Skinner dabei zu unterstützen, in freier Wechselwirkung, vernünftiger Selbstbestimmung und Capability sein Leben zu führen. Doch „die komplexen Formen des Wissenserwerbs“ (Kuhl/Quirin, 2025, S. 61), die für Bildung konstitutiv sind, können so nicht unterstützt werden, auch wenn sie hin und wieder eine zuverlässige und notwendige Rolle spielen.

Demgegenüber übersieht Thomas Rucker (2024) durch die theoretischen Referenzen Wolfgang Sünkel und Dietrich Benner, dass der „Grundsatz der Erziehung“ (Hoffmann, 2025a, S. 583 – 646) die *(Bildende) Unterrichtung in der Form von Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* ist. Es ergibt sich hierdurch eine Grundtätigkeit der Erziehung, durch die sich Erzieher und Edukand dahingehend vermitteln können, dass *(freie) Selbsttätigkeit/vernünftige Freiheit*, besser: Bildung nicht-paradox, sprich bildend und nicht entbildend *unterstützt* wird und die Erziehung als *(Unterstützung der) Bildung* entstehen kann. Es passiert *idealiter* dadurch, dass das Lehren in dieser gesellschaftlichen Kooperation achtsam koordiniert und damit absolut gewaltfrei, nicht-paternalistisch und dienstleistend auf das Lernen gerichtet wird, das der Bildung des Edukanden im Sinne des Dreiklangs von Freiheit, Demokratie und Tugend angemessen ist. Hierzu muss man die Bildung zum einen als evolutionär entwickeltes Element der menschlichen Natur anerkennen, die als Proto-Bildung beginnt. Zum anderen muss die Bildsamkeit nicht als eine spezifische interpretierte Erziehbarkeit, sondern als eine ebenfalls evolutionär entwickelte Befähigung interpretiert werden: nämlich sich von sich und der Welt in Kooperation mit der Erziehung ein Bild von sich und der Welt zu machen, welches die Bildung von *Theorie der*

*Bildung (der Theorie der Pädagogik)* unterstützt. Mit der Rede von „Erziehung als Ermöglichung von Bildung hat man sich diesen Zugang verbaut. Ruckers bildsames Subjekt wird wie schon bei Herbart und seinem unbegründeten Diktum, „der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings ... Willens zur Sittlichkeit“ (Herbart, 1835, S. 11), zu einem Menschen, der sich von sich aus weder bildet noch bilden will, sondern gebildet und damit zu seinem Glück *ursprünglich* gezwungen werden muss (vgl. Hoffmann 2026). Im Ergebnis hat man die Theorie der Subjektivierung bestätigt, die von den pädagogischen Foucaultianer verbreitet wird und die eigentlich widerlegt werden sollte (vgl. Ricken et al. Hrsg. 2019). Gleichzeitig ist man hinter den vermutlichen Kontrahenten Herbarts zurückgefallen, namentlich den Fichte und die frühen Fichteaner, der die Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit im impliziten Sinne von nicht-paradoxe Unterstützung der freien Selbsttätigkeit des freien, nicht untertänigen Menschen im Sinne Rousseaus als Grundbegriff der Pädagogik festgestellt und die Erziehung als *(Unterstützung der) Bildung* vorbereitet hat.

Die Erziehung als *(Unterstützung der) Bildung* muss also *(Bildende) Unterrichtung in der Form von Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* zu ihrem praktisch und theoretisch bedeutsamen Grundsatz erheben, um die Erziehung als *(Unterstützung der) Bildung* zu erreichen und nicht mit sich in Widerspruch zu geraten. Hierbei hat *die Form der Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* die Funktion, zu gewährleisten, dass die selbst- und fremdgefährdenden Handlungen, das uneinsichtige und diffuse Verhalten sowie Ohnmacht, Überforderung und Verzweiflung nicht aus dem Blickfeld von *Theorie der Pädagogik* geraten und in der *entbildenden Verwahrlosung* belassen werden, die für die *unfreie Selbsttätigkeit* der Anti-Bildung konstitutiv ist, die sich durch die Abwesenheit der *nicht-paradoxen Erziehung (als Unterstützung) der Bildung* ergeben (können). Nochmals gewendet: Die Bildung des Menschen ist von der Zeugung bis zum Hirntod an die *(Bildende) Unterrichtung* gebunden, die sich in der vergesellschaftenden Beziehung dadurch ereignet, dass Erzieher und Edukand achtsam koordiniert kooperieren und ihrer strukturell asymmetrischen Verantwortung möglichst konsequent und transparent gerecht werden; *notfalls*, eben dann, wenn Unterstützung nicht ausreicht, um Selbst- und Fremdgefährdung, uneinsichtiges und diffuses Verhalten oder Ohnmacht, Verzweiflung und Überforderung zu verhindern, wird *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit*, (vernünftigen) Freiheit oder präziser: *Bildung* praktiziert. Es ist eine Unterrichtung, die dann bildend ist, wenn sie sich an die jeweilige Bildung anpasst und dadurch die bildende Wirkung der Erziehung konstituiert. Folglich kann die Erziehung zur Zahnhygiene bei einem zweijährigen Kind als eine Unterrichtung passieren, die bildet, wenn sich die natürlichen und professionellen Erzieher an die kognitive, emotionale, motivationale und volitionale Befähigung dieser Persönlichkeitsdynamik so

anpassen, dass es von ihr regelmäßig als (*Unterstützung der*) *Bildung* und notfalls als *Aufforderung zur Bildung* verarbeitet werden kann.

Die Tatsache, dass Kindertageseinrichtungen den gesellschaftlichen Auftrag haben, dass „Bildung ... vermittelt“ (Kasten, 2011b, S. 18) und die Kindheitspädagogik entsprechend ausgerichtet wird, indiziert: *Grundlegung der Pädagogik* argumentiert nicht nur empirisch evident und relevant, sondern beinhaltet eine Erklärungskraft eigener Dignität. Hieran ändert sich nicht dadurch etwas, dass nicht üblich ist, von Unterrichtung zu reden, wenn von den Kindertageseinrichtungen verlangt wird, die Bildung der Kinder zu unterstützen. Dies hat nicht allein damit zu tun, dass die erfahrungswissenschaftlich-empirisch arbeitende Psychologie in diesem Praxisfeld eine herausragende Stellung eingenommen hat und die „Verachtung der Pädagogik“ (Ricken Hrsg. 2007) eine verbreitete gesellschaftliche Praxis ist. Ein wichtiger Grund ist zugleich: Die Kindheitspädagogik und die Sozialpädagogik, die als pädagogische (erziehungs- und bildungswissenschaftliche) Disziplinen famos die Hauptzuständigkeit für das beanspruchen, was aufgrund seiner realutopischen Paradiessemantik so herrlich als „KinderGarten“ (Grossmann 1993) bezeichnet ist, können weder beschreiben noch erklären, warum sich die Pädagogik nicht nur in der Schule, sondern auch in der so genannten Kindertagesstätte als *Bildende Unterrichtung* in der Form von *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* zu realisieren hat: *Damit* der Grundstein der Pädagogik: *Eben* die Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung*, nicht demoliert wird und „staatliche Kindeswohlgefährdung“ (Körner/Hörmann Hrsg. 2019) unterbleibt, ist doch des freiheitlich-demokratischen Staates Aufgabe, die Würde des Menschen zu achten und zu schützen und die absolut nicht-faschistische Lebensform zu befördern.

In geistiger Kooperation mit dem wegweisenden zeitgenössischen psychologisch-anthropologischen Hintergrund geht *Grundlegung der Pädagogik* also anders als *Herbarts Allgemeine Pädagogik* und *Benners Allgemeine Pädagogik* davon aus: Es benötigt für die Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung*) weder eine „Regierung der Kinder“ (Herbart, 1806, S. 64 – 68; 1835, S. 23 – 26) durch Erwachsene, die als Macht empfunden wird und sowohl zu gewaltförmigen als auch gewalttätigen Handlungen greifen darf; noch kann die Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* aktualisiert werden, wenn die erste Handlungsdimension der pädagogischen Praxis als „sich negierendes Gewaltverhältnis von Mündige über Unmündige“ (Benner, 1987, S. 219 – 240) postuliert wird, um die Bildung des Menschen in verantwortlicher Sorge zu gewährleisten.

Zum einen lehren Entwicklungspsychologie und Anthropologie in ihren empirisch evidenten und relevanten Beschreibungen und Erklärungen: Die erste Handlungsdimension der

pädagogischen Praxis ist die sich negierende Beziehung zwischen Erzieher und Edukand, die von einer sicheren Bindung getragen und einer Verbindung von Ur-, Selbst- und Weltvertrauen konstituiert wird. Es ist eine achtsam koordinierte Kooperation, die schon von einer gewaltförmigen und nicht erst einer gewalttätigen Erziehung zum Schaden der Bildung nachhaltig beeinträchtigt oder verhindert wird (vgl. Kasten, 2011b, S. 137 – 144). Sie prozessiert sich nicht zuvörderst kognitiv und reflexiv, sondern präreflexiv und emotional. Insofern sind es leiblich interagierende und kommunizierende Persönlichkeitsdynamiken.

Zum anderen beginnt die *(Bildende) Unterrichtung* in der Form von *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* nicht erst im so genannten ‚Alter der Vernunft‘, welches in der Regel mit dem sechsten Lebensjahr startet und das so genannte ‚Zeitalter der Pädagogik‘ fortführt, das mit dem dritten Lebensjahr empirisch in aller Deutlichkeit zu beobachten ist und sich spätestens mit der Geburt andeutet (vgl. Tomasello, 2019, S. 221).

Das heißt: Es ist erfahrungswissenschaftlich-empirisch belegt, „dass schon zweijährige Kinder den Unterricht der Erwachsenen imitieren, obwohl sie erst mit drei Jahren zu verstehen scheinen, was sie tun“ (ebd.). Es muss dies entwicklungspsychologisch passieren, da andernfalls, mit den frühen Fichteanern gesprochen, sich „die Erhebung des möglichen Vernunftwesens in das wirkliche“ (Benner/Schmied-Kowarzik, 1969, S. 104) nur wie ein Wunder, das aus dem Nichts emergiert, ereignen könnte. Das heißt: Das mögliche Vernunftwesen ist anthropologisch-entwicklungspsychologisch schon ein wirkliches Vernunftwesen, genauer: ein Proto-Vernunftwesen, das durch Reifung, Erfahrung und Selbstregulation zum im eigentlichen Sinne wirklichen Vernunftwesen wird. Die Erfahrung der Erziehung als *(Unterstützung der) Bildung* ist hierfür unerlässlich, auch wenn sie in Psychologie und Anthropologie nur implizit beschäftigt und in ihrer fundamentalen Bedeutung für das Prinzip der Unantastbarkeit der Würde des Menschen nicht (an)erkannt ist. Daher ist festzuhalten: Das im eigentlichen Sinne wirkliche Vernunftwesen ist dadurch gekennzeichnet, dass es die Erziehung *als (Unterstützung der) Bildung* nicht mehr benötigt. Tatsächlich ist ein solchermaßen wirkliches Vernunftwesen der absolute Ausnahmefall in der Menschheit der empirisch zu beobachtenden Menschen. Diese sind also in Wahrheit unterschiedlich starke Annäherungen an das im eigentlichen Sinne wirkliche Vernunftwesen. Kein Mensch schöpft die ihm mögliche Vernunft jemals komplett aus. Doch fällt auf, dass dies manchen Menschen besser gelingt als anderen. Letztlich brauchen alle Menschen die Erziehung *als (Unterstützung der) Bildung* von der Zeugung bis zum Hirntod und sind daher in diesem Zeitraum als mögliche Vernunftwesen wertschätzend und anerkennend auf den Begriff gebracht.

Lew S. Vygotski hat für das entwicklungspsychologisch-anthropologisch nicht-wunderliche Phänomen der Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* den Begriff „spontaner Unterricht“ (Vygotskij, 2003b, S. 256) vorgeschlagen und dem „reaktiven Unterricht“ (ebd.) gegenübergestellt, der für das so genannte ‚Zeitalter der Vernunft‘ und dem in ihm vorherrschenden Schulunterricht typisch ist. Eine Zwischenform wird durch den „*spontan-reaktiven* Unterricht“ (ebd.) gebildet, die für das Vorschulalter typisch ist. Der Unterschied ist in der gebotenen Knappheit wie folgt zu beschreiben: „Während ... das Kleinkind im Prozess des Unterrichtens nur das tun kann, was mit seinen Interessen übereinstimmt, kann das Schulkind das tun, was der Lehrer will. Beim Vorschulkind sieht es so aus, dass es das tut, was es will, dass es aber auch das will, was derjenige will, der es anleitet.“ (a. a. O., S. 257). Mithin ist zu konstatieren: „*Unterricht ist auch Entwicklung*“ (a. a. O., S. 289) und das Bild, demzufolge der Unterricht der Entwicklung hinterherläuft, verkürzt (ebd.). Die pädagogische Erfahrung, die Vygotskij in seiner sonderpädagogischen Praxis gesammelt hat, dürften diese entwicklungspsychologische Einsichten signifikant beeinflusst haben (vgl. Keiler 2002).

Jedenfalls ergibt sich das Erfordernis, *erfahrungswissenschaftlich-empirisch* zu untersuchen, inwieweit sich durch die Einführung des Begriffs (*Bildende*) *Unterrichtung in der Form von Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* nicht nur die Bildung und Erziehung von *Theorie der Pädagogik*, sondern auf die der kindheitspädagogisch zu begreifenden Kindertageseinrichtungen verbesserte. Hierdurch gewönne die Erziehung als (*Unterstützung*) *der Bildung* eine anschauliche Beschreibung und Erklärung hinzu, die vom *philosophisch-empirischen* Zugang zu den Grundproblemen der Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) ebenso wie sein experimenteller Charakter derzeit *bloß postulativ* angemahnt werden kann. Eine psychologisch-anthropologische Auffrischung von *Theorie der Pädagogik* möge hilfreich sein. In *Grundlegung von Pädagogik* ist sie unverzichtbar.

## **7. Psychologisch-anthropologische Auffrischung**

Es ist deutlich hervorgetreten, dass die *Grundlegung der Pädagogik* ohne Psychologie nicht auskommt und ein bedeutsames Defizit aufwies. Die Erziehung ist offensichtlich unabhängig davon, mit welchem prinzipiellen Grundstein man sie ausdrücklich herstellt, erfindet und entdeckt sowie sprachlich gestaltend repräsentiert ein: *psychisches Geschehen*, das zumindest von zwei Leiblichkeiten, geistkörperlichen Einheiten, Subjekten, Persönlichkeitsdynamiken beziehungsweise Menschen in einer asymmetrisch verantworten, vergesellschaftenden Beziehung konstituiert wird. In der Pädagogik sind die beiden unverzichtbaren Elemente dieser gesellschaftlichen Kooperation ordentlich benannt. Statt Erzieher kann man auch Pädagoge sagen,

während bei Bildner nicht anders als bei „Bilder\*innen“ (Beutel et al. Hrsg., 2025, S. 27) und Zögling die Sprachästhetik als beleidigt ansehen darf, obwohl sich in Rousseaus *Emil* der Übersetzungsvorschlag „Kunst der Menschenbildung“ (Rousseau, 1762, S. 5) findet und dem Formatieren nicht gänzlich unbegründet vorgezogen wird.

Dagegen erschließt sich die Psychologie des psychischen Geschehens nicht von selbst, das von der Pädagogik als Erziehung benannt und von *Theorie der Pädagogik* als (*Unterstützung der Bildung*) postulativ und damit deontisch interpretiert wird. Es ist zunächst ein rätselhaftes Geschehen, das nach wissenschaftlicher Erforschung und Aufklärung verlangt, wenn man es begreifen und veranschaulichen will, damit der Umgang mit ihm die Vernunft annehmen kann, die dem Menschen möglich ist; oder weil man schlicht neugierig ist und sich einfach daran stört, sich nicht auszukennen.

Es darf als unstrittig behauptet werden, was Paul Natorp in die Worte gefasst hat: „Der Mensch wird zum Menschen allein durch menschliche Gemeinschaft.“ (Natorp, 1899, S. 84). Kontrovers wird es allerdings sofort, wenn man das Denken nicht vor der Erfahrung schützt und die Möglichkeit zulässt, dass Nietzsche das psychische Geschehen der Gemeinschaft aus gutem Grunde nicht mit dem Schönen, Wahren und Guten gleichgesetzt hat, indem er konstatiert: „Jede Gemeinschaft macht, irgendwie, irgendwo, irgendwann – , gemein‘.“ (Nietzsche, 1886, S. 232). Heute muss ergänzt werden, dass dies nicht allein auf die sozialistischen Gemeinschaften zutrifft, die Natorps unausgesprochener utopischer Bezugspunkt gewesen sind. Nietzsches ernüchternde Sozialdiagnose umfasst gleichsam die demokratische Gemeinschaft, deren Idealen laut Dewey im ersten Schritt auszuweisen sind, um sie sodann „to apply ... to the problems of the enterprise of education.“ (Dewey, 1916, S. III). Es sind die real-existierenden Gemeinschaften, die irgendwie, irgendwo und irgendwann gemein machen, auch wenn nicht in Abrede gestellt werden sollte, dass sie sich in der Quantität und Qualität, in der sie es tun, signifikant unterscheiden. Definitiv handelt es sich bei diesen Gemeinheiten nicht nur um ein soziales Geschehen, sondern auch um ein psychisches. Im Einzelfall ist notorisch unklar, in welchem Verhältnis Reifung, Erfahrung und exekutive Selbstregulation in diesem psychosozialen Geschehen stehen und wie sie sich in systemisch-zirkulärer Kausalität bestimmen. Eines dieser psychosozialen Geschehnisse ist offensichtlich die Erziehung, die von Erzieher und Edukand ausdrücklich hergestellt, erfunden und entdeckt sowie sprachlich gestaltend repräsentiert wird, indem sie in der Form der vergesellschaftenden Beziehung achtsam koordiniert kooperieren. Folglich ist das psychische Geschehen, das in der Pädagogik Erziehung genannt wird, durch zwei Merkmale charakterisiert, die ein nicht-dualistisches Dual konstituieren, das mit den Worten *gemein und gut* alltagstauglich beschrieben ist.

Vor diesem Hintergrund ist eine theoretisch gehaltvolle Hypothese: Die Psychologie der Erziehung ist davon abhängig, ob die Erziehung ausdrücklich als *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit*, (*Unterstützung der*) *Bildung* oder Unterwerfung, Versklavung, Verwahrlosung oder Entbildung des Menschen hergestellt, erfunden und entdeckt sowie sprachlich gestaltend repräsentiert wird. Wenn die Erziehung in der einen Art und Weise aktualisiert wird, ist in der Erzieher-Kind-Dyade das psychische Geschehen der erzieherischen Bildung zu beobachten, in der anderen dagegen das der erzieherischen Entbildung. Als Frage ergibt sich, wie die Psyche der Handlung zu beschreiben und zu erklären ist, die als erzieherische Bildung, wie die, die als erzieherische Entbildung zu beobachten ist. Diese Frage ist dadurch theoretisch kohärent zu vertiefen, dass nach der Psyche der Handlung, die ein erzieherisch unterstütztes Sich Bilden ist, gesucht wird und sie von der Psyche der Handlung unterschieden wird, die ein erzieherisch unterstützendes Bilden ist. Hieran schließt sich zudem die Frage an, welches psychische Geschehen zu beschreiben und zu erklären ist, wenn sich das erzieherisch unterstützte Sich Bilden einer achtsam koordinierten Kooperation mit dem erzieherisch unterstützendem Bilden in der Form der zirkulär-systemischen Kausalität verbindet, die grundbegrifflich als freieste Wechselwirkung, vernünftige Selbstbestimmung und Capability festgelegt worden ist. Selbstredend beziehen sich diese Fragen auf den Zeitraum von der Zeugung bis zum Tod. Darüber hinaus sollten sie in allen Sozialraumzeiten der Weltgesellschaft zu ein- und derselben Antwort führen und zugleich die kulturelle Varianz beschreiben und erklären.

Der philosophisch-empirischen Methodologie fehlen zweifelsfrei die theoretischen und praktischen Mittel, um eine solchermaßen komplexe Hypothese erfahrungswissenschaftlich-empirisch auszubauen sowie verifizierenden und falsifizierenden Prüfungen zu unterziehen. Was hier geleistet werden kann, ist anzudeuten, welchen Vorteil sich die Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) erarbeitet, wenn sie sich in ihrer schwerpunktmäßig philosophisch-empirischen Vorgehensweise erfahrungswissenschaftlich-empirisch auffrischt, indem sie ihren Grundstein mit psychologisch-anthropologischer Forschungsleistung verfeinert. Mit der gebotenen Vorsicht ist festzustellen: Andernfalls wird es ihr nicht gelingen, die Erziehung als ihren Grundbegriff dahingehend auszubauen: Dass er zu dem *begründeten* Fundament wird, das es braucht, um sich als eine Wissenschaft zu erweisen, die gesellschaftlich aufgrund ihrer in der pädagogischen Wahrheit verankerten Nützlichkeit anerkannt und von den übrigen Bildungswissenschaften als unabdingbarer Kooperationspartner wertgeschätzt wird: und zwar deshalb, weil sie einen originären wissenschaftlichen Beitrag zur Demokratisierung der absolut nicht-faschistischen Lebensform leistet, die das Prinzip der Unantastbarkeit der Würde des Menschen anerkennt. Aktuell ist sie in dieser Hinsicht nicht viel mehr als ein ernsthaftes politisches

Bekenntnis zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung und UN-Menschenrechtsdeklaration. Der Nachweis, dass die Erziehung *als (Unterstützung der) Bildung* auch psychologisch funktioniert und die beste Interpretation der Anthropologie des Menschen ist, fehlt. Trivial ist somit, dass man wir uns gleichfalls nicht damit auskennen, wie diese Erziehung psychologisch funktioniert und diese Interpretation der Anthropologie des Menschen in nächster Zeit erreicht werden kann.

Die Philosophie hat nicht zuletzt via Friedrich Nietzsche gelernt, wie wichtig es ist, *psychologisch zu werden*, um ihrer Gefährdung nicht zu erliegen, sich in den luftigen Höhen semantischer Abstraktion und der Blindheit selbstreferentieller Begriffe zu verlieren (vgl. Gerhardt 2006; Sommer 2017; Stegmaier 2020). Beispielsweise hat die bürgerlich-konservative *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* des phänomenologische-hermeneutischen Herman Nohl diese Provokation zeitnah produktiv verarbeitet. Deutlich beeindruckender ist jedoch in dieser Hinsicht die progressiv-demokratische *Philosophy of Education* des pragmatistisch-erfahrungswissenschaftlichen John Dewey, da dieser auch paradigmatische psychologische Arbeiten in die Welt gesetzt und eng mit dem Sozialpsychologen und Sozialphilosophen George H. Mead kooperiert hat (vgl. Dewey 1910, 1922). Dennoch taucht John Dewey weder bei Niemeyer (2002) noch bei Niemeyer (2016; zur Kritik: Hoffmann 2017, 2023b) auf, hingegen Nohl bei Niemeyer (1998). Dagegen schweigt sich Oelkers (2009) in seiner Dewey-Interpretation über Nietzsche aus, während er bei Steve C. Rockefeller (1991) immerhin drei Mal und in Robert W. Westbrook (1991) Standard-Biografie immerhin vier Mal erwähnt wird. Wie auch immer: Für die *philosophisch-empirische Erziehungs- und Bildungswissenschaft* von heute ist es nicht weniger wichtig, ihre begrifflichen Untersuchungen und Explikationen *psychologisch-anthropologisch* zu verstärken und den Dual „Begriff vs. Erfahrung“ *nicht-dualistisch* zu gestalten: Eben um Erziehung als *(Unterstützung) der Bildung* zu einem Begriff zu machen, der dadurch die Erziehungs- und Bildungswissenschaft besser tragen kann, dass er zumindest *hypothetisch veranschaulicht*, was *psychologisch-anthropologisch* passiert, wenn zum Beispiel

- das Kulturgut der Zahnhygiene in der Erfahrung der (*pädagogischen*) Erzieher-Edukand-Dyade weitergegeben wird,
- der Mensch des späten Alters sich beispielsweise in der Palliativmedizin mit *einem genuine* Pädagogen (Erzieher als Bildner) verbindet oder
- dem Menschen der Lebensmitte, der aus seiner Heimat in ein anderes, unbekanntes Land flieht, von der Erziehung als *(Unterstützung der) Bildung* (absolut gewaltfrei, nicht-paternalistisch und dienstleistend) geholfen wird.

Die Psychologie ist in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Pädagogik) also für mehr gut, als in einer einseitigen Lesart Herbarts (1835, S. 11) bloß die Wege, Mittel und Hindernisse

darzulegen, die in der Erziehung zu beachten sind; so wie die Philosophie hier schlecht genutzt würde, wenn sie nur als Ethik diene. Beide sollten der Pädagogik Motivation sein, sich aus ihrer Theorie- und Praxisgeschichte heraus *sowohl als Psychologie als auch als Philosophie* zu verstehen und es dahingehend diesen Disziplinen gleichzutun, als sie sich notorisch wie eine Pädagogik verhalten, ohne sich sonderlich darüber zu wundern und das Bedürfnis zu verspüren, dies großartig zu rechtfertigen. Ein einflussreiches philosophisches Beispiel: „Philosophy is the theory of education as a deliberately conducted practice“ (Dewey, 1916, S. 332): Warum sollte es andersherum nicht genauso wahr sein: dass eben die Theorie der Pädagogik eine wohlüberlegte erziehungs- und bildungstheoretische (pädagogische) Philosophie ist. Ein psychologisches Beispiel sind die sogenannten „Theorien und Methoden der modernen Erziehung“ (Piaget 1964), die, was die Pädagogik betrifft, davon leben, aus Herbarts zweifelsfrei veralteter Psychologie die Pädagogik eben Herbarts zu deduzieren und zu suggerieren, man hätte sowohl jene als auch diese ernsthaft rezipiert (vgl. a. a. O., S. 118 f.). Im Ergebnis erscheint die weiterhin sowohl aktuelle als auch erneuerungsfähige Pädagogik Herbarts bloß als eine primitive Anwendung des Begriffs der linear-mechanischen Kausalität. Die inakzeptable Folge ist, dass die für *Theorie der Pädagogik* fruchtbaren Widersprüche ausgeblendet werden, die dadurch entstehen, dass Herbart als Pädagoge nicht konsequent auf linear-mechanische Kausalität gesetzt und die Wechselwirkungen in der Erzieher-Edukand-Dyade fein- und tiefsinnig reflektiert hat, ohne systemisch-zirkuläre Zirkularität sagen zu können. Folglich überrascht nicht, dass Jean Piaget zwar ein großer Psychologe und John Dewey ein großer Philosoph ist, aber sie anders als Johann Friedrich Herbart keineswegs zu den großen Pädagogen gezählt werden können, mag gerade Dewey hier und da als „einer der letzten Klassiker der Pädagogik von Weltrang“ (Böhm, 2004a, S. 105) zelebriert werden. Letztlich ist er dies vor allem als *Philosophy of Education* und sympathischer Repräsentant der Supermacht USA und nicht als Allgemeine Pädagogik oder Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Hingegen leben Piagets pädagogische Reflexionen in der Hauptsache davon, dass sie die reformpädagogische Sprache des Zeitgeistes sprechen und sowohl der Gewaltpädagogik als auch der Kritischen Gewaltpädagogik mit deutlicher Skepsis begegnen. Doch die Alternative der Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* wird anders als von Dewey nicht einmal implizit gesehen und wenigstens angedeutet, sondern in vielerlei Hinsicht verfehlt: eben deshalb, weil Piaget anders als Dewey die Theorie- und Praxisgeschichte der Pädagogik nicht wirklich gut kennt.

Vor diesem sattsam bekannten Hintergrund sollte sich die Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) auch dadurch als ein eigenständiger Forschungskreis erweisen, dass man die „*einheimischen Begriffe*“ (Herbart, 1806, S. 60) sowohl *philosophisch-empirisch* als auch

*erfahrungswissenschaftlich-empirisch* bearbeitet und in der letztgenannten Variante nicht allein soziologisch bleibt, sondern auch engagiert und selbstbewusst psychologisch-anthropologisch wird. Zugleich darf man den Eindruck haben, dass die Erziehungs- und Bildungswissenschaft dahingehend mangelfrei ist, was die *historisch-empirische* Bearbeitung ihrer originären Gegenstände angeht. Doch spielen die pädagogische Historiografie wie auch die pädagogische Soziologie im Sinne von Soziologie der Pädagogik in der *Grundlegung der Pädagogik* eine nicht gänzlich irrelevante Nebenrolle.

Mit anderen Worten: Die Philosophie und die Psychologie, die wir benötigen, um die Bildung und Erziehung von *Theorie der Pädagogik* zu verstehen, zu beschreiben und zu erklären, muss von uns selbst aus der Pädagogik heraus entwickelt werden, wenn die Psychologie und Philosophie uns im Stich lassen. Die „Biophilosophie“ (Vollmer 1995) darf durchaus ein Vorbild sein, auch wenn sich Pädpsychologie ebenso schrecklich wie Pädphilosophie und Pädanthropologie anhörten. Jedenfalls können die Theorie-, Forschungs- und Begriffstraditionen der Psychologie nicht anders als die der Philosophie als Rohstoffe verwendet werden. Es sind Rohstoffe, die sich schließlich wie die Kraftstoffe der Autotankstellen als eine intellektuelle Ressource für die spezifischen Frage-, Problem- und Zielstellungen erweisen, die in den pädagogischen Grundbegriffen wie Pädagogik, Erziehung, Bildung und Unterrichtung enthalten sind und auf der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschungsreise systematisch bearbeitet und entwickelt werden. Entscheidend ist, dass begrifflich klarer hervortritt und erfahrungswissenschaftlich-empirisch zugänglich wird, was passiert, wenn die vergesellschaftende Beziehung zwischen Erzieher und Edukand, kurz: die Erziehung als die (*Unterstützung der*) *Bildung* aktualisiert wird, die deshalb frei, vernünftig und bildend ist, weil

- sowohl die Tätigkeit des Edukanden als auch die Tätigkeit des Erziehers eine freieste Wechselwirkung, vernünftige Selbstbestimmung und Capability gemäß *Theorie der Pädagogik* ist und
- des Edukanden Sich-Bilden(-Wollen) mit dem Bilden(-müssen) des Erziehers in der Form einer achtsam koordinierten Kooperation zum Zwecke der Bildung von *Theorie der Bildung (der Theorie der Pädagogik)* kausal verknüpft ist.

Grundsätzlich ist dabei insoweit Vorsicht geboten, als die Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* in der zeitgenössischen Psychologie, Anthropologie und Philosophie ebenso wenig eine Rolle spielt wie die Erziehung als *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit*. Es ist also Übersetzungsarbeit zu leisten, wenn man nicht aneinander vorbeireden will. Hierbei ist in der Sache der psychologisch-anthropologischen Auffrischung hilfreich, sich an die Grundfigur der Psychologie zu erinnern, die für Herbarts Pädagogik bedeutsam gewesen ist und sich zu fragen, inwieweit sie in einem eindeutigen Verhältnis zu seiner Pädagogik steht.

Zweifellos hat Herbart anders als Fichte und die frühen Fichteaner eine originelle Psychologie entwickelt, die seinerzeit eine Innovation ist (vgl. Herbart 1816, 1825). Sie lebt dadurch von der Philosophie Immanuel Kants, dass die Antinomien der reinen Vernunft und der Dual von Freiheit und Kausalität weitestgehend unwidersprochen beschäftigt werden. Es ist eine Psychologie, die den Menschen als eine geistkörperliche Einheit (Leiblichkeit) denkt, die vom Begriff der *linear-mechanischen Kausalität* getragen wird und daran scheitert, Freiheit und Kausalität kohärent und widerspruchsfrei zu verknüpfen (vgl. Langemeyer 2026). Allerdings widerspricht dieses Kausalitätsmodell dem pädagogischen Grundgedankengang, den Herbart mit seiner *Allgemeinen Pädagogik* und später mit dem *Umriss pädagogischer Vorlesungen* darbietet (vgl. Benner 1986). Hier dominieren begriffliche Figuren wie der pädagogische Takt, die ästhetische Darstellung der Welt, das dialogisch gedachte, missverständlich als Zucht erörterte „Ratgeben“ (Herbart, 1806, S. 141) und die wechselwirkende Interaktion zwischen Erzieher und Edukand ungefähr ab dem sechsten Lebensjahr, dem sogenannten ‘Alter der Vernunft’, wie es in Anthropologie und Psychologie so schön heißt (vgl. Tomasello, 2019, S. 17). Das heißt: Herbart hat der Begriff der Kausalität gefehlt, womit er befähigt gewesen wäre, kohärent und nicht-paradox zu beschreiben, wie *sich* der Edukand durch den Erzieher, der seine Bildung durch bildende Erziehung unterstützt, zu einer gesellschaftlichen Tüchtigkeit *bilden* kann, die sich als *innere Freiheit* respektive (*freie*) *Selbsttätigkeit* oder eben: *Bildung* prozessiert; namentlich der Begriff der *systemisch-zirkulären Kausalität*, der für die heute wegweisenden Psychologien charakteristisch ist (vgl. Fuchs 2022, 2024; Kuhl/Quirin 2025).

Die *systemisch-zirkuläre Kausalität* hat sich in der (*Wissenschaftlichen*) *Pädagogik* von Nohl und insbesondere in der *Philosophy of Education* von Dewey deutlicher ankündigt als bei Herbart und seinen kritischen Zeitgenossen. Anders als Rousseau, Kant, Fichte, Herbart und den frühen Fichteaner erscheint ihnen die Vorstellung, und hier wiederum insbesondere Dewey (1938), nicht zuletzt aufgrund einer sowohl gründlichen Kenntnis als auch Kritik von Hegels „Wissenschaft der Logik“ (Hegel 1812 a, b), dass es so etwas wie eine systemisch-zirkuläre Kausalität geben könnte, nicht mehr abwegig, sondern naheliegend. Deswegen müssen sie in ihren Beiträgen zur *Theorie der Pädagogik* nicht mehr darunter leiden, *keinen* Begriff der Kausalität zu haben, der ihrer Vision von der Erziehung als freier Wechselwirkung, vernünftiger Selbstbestimmung und Capability entspricht und ihren Status als *Kritische Gewaltpädagogik* hinfällig machen könnte. Die systemisch-zirkuläre Kausalität ist ihrem Denken wenigstens in protobegrifflicher Form nachhaltig immanent: Die menschliche Natur und Kultur werden nicht mehr als Gegensatz, sondern als eine *nicht-dualistische Unterscheidung* interpretiert. Die Wirkung (Unterstützung), die der Erzieher verantwortet und beim Edukanden auslöst, wird nicht

mehr in der Form der Mechanik, sondern: *der Emergenz* imaginiert. Die Kultur (Erzieher) beherrscht nicht die Natur (Edukand), sondern befindet sich mit ihr in einer komplexen, feinfühli- gen und responsiven, *neumodisch: resonanten* Wechselwirkung, die trotz der strukturell asymmetrisch verteilten Verantwortung zu Veränderungen auf beiden Seiten führt, die als ein Sich-Bilden zu beschreiben sind. Kultur und Natur sind als nicht-dualistischer Unterschied keine monolithischen Blöcke, die unveränderlich in der Welt stehen, sondern hyperkomplexe Dynamiken, die Welt ausdrücklich herstellen, erfinden und entdecken sowie sprachlich gestal- tend repräsentieren. Die Wechselwirkungen zwischen Kultur und Natur oder Erzieher und Edu- kand zeitigen selten das Ergebnis *konkret*, das ursprünglich angestrebt worden ist. Der Körper ist so wenig das Objekt des Geistes wie der Edukand das des Erziehers, selbst dann nicht, wenn ein solcher Wunsch oder Wille das Interaktionsgeschehen der wechselseitigen Beziehung do- miniert.

Es ergibt sich: Die Frage der *erzieherisch-bildenden* Partizipation muss nicht mehr allein und vorrangig ethisch-moralisch und rechtlich geführt werden. Das menschenrechtlich qualifizierte Postulat, dass der Edukand an seiner Erziehung substantiell zu partizipieren sei und dies ge- waltfrei, nicht-paternalistisch und dienstleistend zu erfolgen habe, wird nun auch von *Theorie der Pädagogik* substantiell verlangt und im Einvernehmen mit zeitgenössischer Anthropologie, Psychologie und ihren philosophischen Vorläufern nachhaltig bestärkt. Es ist erkannt, dass die Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* dann und nur dann *eine Ursache* sein kann, die sich *nicht* mit ihrem propositionalen begrifflichen Gehalt im Widerspruch befindet: *Wenn* sie vom Edukanden als *Unterstützung seiner Bildung* anerkannt wird, indem er sie sich zwanglos und absolut gewaltfrei zu eigen macht und irgendwie produktiv, *pädagogischer: dahingehend selbsttätig frei, vernünftig und bildend* verarbeitet, dass seine Selbsttätigkeit als frei, vernünftig und bildend bewertet werden kann, weil er sich aufgrund der freien, vernünftigen und bildenden *Unterstützung der Bildung* wiederum als *seine* Bildung aktualisiert. Es steht nicht mehr infrage, ob der Edukand an der *Unterstützung seiner Bildung* zu beteiligen ist, sondern *wie* er an der *Unterstützung seiner Bildung* partizipiert werden sollte: *Damit* gewährleistet ist, dass sie eine freie, vernünftige und bildende Selbsttätigkeit respektive Bildung (Befähigung zur freiesten Wechselwirkung, vernünftige Selbstbestimmung und Capability) ist und keine weitere Unter- stützung benötigt, um sich in dieser aktuell fraglichen Angelegenheit als (*freie*) Selbsttätigkeit, (*vernünftige*) Freiheit oder *pädagogischer: Bildung* zu prozessieren. Im Vordergrund steht nicht mehr wie in der von der linear-mechanischen Psychologie regierten Pädagogik die Frage nach den Wegen, die gegangen, den Mittel, die gewählt, und den Hindernissen, die bewältigt werden müssen. Nun wird man von der Psychologie der *zirkulär-systemischen Kausalität* und

*Emergenz* dazu gedrängt, den *pädagogischen* Blick auf das *psychische* Geschehen zu richten, das sich als eine achtsam koordinierte Kooperation in der Form der Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* kreativ und resonant ereignet: *Wenn* sich Erzieher und Edukand in der wechselwirkenden Unterstützung der Bildung in einer vergesellschaftenden pädagogischen Beziehung verbinden, bis diese Beziehung nicht mehr gebraucht wird, weil ihr Zweck: eben die freie, vernünftige und bildende Selbsttätigkeit, kurz: *Bildung sich ereignet*: und zwar deshalb, weil der Erzieher seinen Edukanden in *seiner* Bildung unterstützt und der Edukand diese freie, vernünftige und bildende Unterstützung in der Form der Mitwirkung an seiner Erziehung frei, vernünftig und bildend angenommen hat: Beispielsweise dadurch, dass er nun in seiner „inneren Freiheit“ (Herbart, 1835, S. 13) seine Zahnhygiene vorschriftsmäßig ohne Erziehung in Bildung realisiert und als eine individuelle „Tugend“ (ebd.) wahrgenommen wird, die das Prinzip der Unantastbarkeit der Würde des Menschen in der sozialen Freiheit des Demokratismus der absolut nicht-faschistischen Lebensform achtet und schützt. In der Konsequenz wird nicht mehr der Eigensinn des Menschen, sondern etwas zu Herbarts Zeiten gänzlich Unerhörtes zum ultimativen Hindernis: nämlich die fehlende Fähigkeit des Erziehers, der Erziehung und der Gesellschaft, dem Eigensinn des Edukanden die Wertschätzung entgegen zu bringen, die benötigt wird, um den absolut gewaltfrei, nicht-paternalistisch und dienstleistend in seiner Bildung als etwas zu unterstützen, was wie eine Bildung in der Form der Demokratisierung der absolut nicht-faschistischen Lebensform zu erscheinen vermag, die das Prinzip der Unantastbarkeit der Würde des Menschen authentisch anerkennt. Oder mit dem Herman Nohl gesprochen, der ein wichtiger Übergang von der Pädagogik der ersten Moderne zu der der zweiten sowie der Pädagogik der Demokratie ist: „Die Grundlage der Erziehung ist also das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme.“ (Nohl, 1933, S. 169) „Leidenschaftlich“ ist hier nicht erotisch gemeint, sondern thematisiert die Erwartung an den Erzieher, die Erziehung und die Gesellschaft, das massive Leiden auszuhalten und konstruktiv zu wenden, das unvermeidbar ist, wenn man wahrhaft pädagogisch erzieht und als Bildung zu erscheinen vermag. Die famose Sentenz zu diesem Hindernis auf dem Weg zur Erziehung als (*Unterstützung der*) Bildung lautet: „Die alte Erziehung ging aus von den Schwierigkeiten, die das Kind *macht*, die neue von denen, die das Kind *hat*“ (Nohl, 1926, S. 157) und die in der Hauptsache nicht vom Kind, sondern von Erzieher, Kultur und Gesellschaft zu verantworten sind. Deshalb wird die Erziehung der Pädagogik von Hans Thiersch ein gutes halbes Jahrhundert später und deutlich soziologischer als etwas erneuert, was „Menschen primär in den Schwierigkeiten hilft, „die sie

mit sich selbst und für sich selbst haben, nicht aber in denen, die andere mit ihnen haben“ (Thiersch, 1992, S. 24).

Mit anderen Worten: Die *an sich* freie, vernünftige und bildende Selbsttätigkeit des Edukanden (Bildung) wird nicht mehr durch die *an sich* freie, vernünftige und bildende Selbsttätigkeit des Erziehers (Erziehung als *(Unterstützung der) Bildung* verändert, indem der Erzieher vom Edukanden als eine linear-mechanische Fremdaufforderung erlebt wird, die deshalb als vernünftig, frei und bildend beurteilt wird, weil sie – so die Paradoxie (Widerspruch in sich) der Pädagogik der Moderne – ihn im Notfall mit aller Gewalt in die vernünftige, freie und bildende Selbsttätigkeit (Bildung) überführt, die er aktuell nicht zu realisieren vermag.<sup>20</sup> Stattdessen zirkuliert die vom Erzieher absolut gewaltfrei, nicht-paternalistisch und dienstleistend artikulierte Unterstützung der Bildung in der vergesellschaftenden Beziehung – idealiter – zwischen dem Edukanden und ihm so lange systemisch, bis sie zu einer Unterstützung der Bildung geworden ist (falls sie es nicht schon von Anfang an ist), mit der sich der Edukand zwanglos, absolut gewaltfrei und authentisch eigenmotiviert identifizieren kann. Das bedeutet: Der Edukand kann in innerer Freiheit, um nicht zu sagen: authentisch gefühlt komplett ungezwungen, feststellen, dass des Erziehers *Unterstützung der Bildung* mit dem übereinstimmt, was er tun möchte: eben sich in der Form der Bildung (vernünftige, freie und bildende Selbsttätigkeit) zu prozessieren sowie sich hierzu gegebenenfalls in des Erziehers *Unterstützung der Bildung* zu begeben und diese mit ihm ausdrücklich herzustellen, zu erfinden und zu entdecken und sprachlich gestaltend zu repräsentieren. *Unterstützung der Bildung* spricht in diesem Fall aus, was er unter einem guten Leben versteht, da ihm noch die Befähigung fehlt, dies ohne *Unterstützung der Bildung* zu tun: nämlich eine Lebensführung zu aktualisieren, der man vernünftigerweise nicht widersprechen kann, weil sie eine Entscheidung für das bessere Leben im ethisch-moralischen Sinne repräsentiert, für das die realutopische Lebensform des absolut nicht-faschistischen Demokratismus steht, und als Bildung von *Theorie der Bildung (der Theorie der Pädagogik)* zu interpretieren ist.

---

<sup>20</sup> Wie sich diese psychische Mechanik mit der Pädagogik vertragen hat, die auf innere Freiheit und gesellschaftliche Tüchtigkeit, kurz: Bildung zielt, wird von der Herbart-Forschung nicht erklärt (vgl. Benner 1986). Stattdessen besteht die Neigung, Herbarts Gewalt zu unterschlagen (vgl. Hoffmann 2026). Zum Beispiel wird festgestellt: „Allen Maßnahmen der Zucht ist gemeinsam, dass sie im Unterschied zur Kinderregierung keine Gewalt über den Heranwachsenden anstreben, sondern diesen mit sich selbst konfrontieren.“ (Benner, 1986, S. 129). Dabei hält Herbart auch in der sogenannten Zucht die Gewalt für unvermeidbar: „Es gibt auch eine traurige Kunst, dem Gemüt sichere Wunden beizubringen. Wir dürfen diese Kunst nicht verschmähen. Sie ist oft unentbehrlich (...) Alle Monotonie, alles Matze, muß aus der Zucht verbannt bleiben wie aus einer wohlgesetzten Schrift und Rede. Nur wenn diese Sorgfalt sich mit einer gewissen Erfindungskraft vereinigt, ist Hoffnung, der Erzieher werde die Gewalt erlangen, deren er bedarf!“ (Herbart, 1806, S. 140).

Daraus folgt: Es darf *dann* von unserem fiktiven Erziehungsbeispiel gesagt werden, dass sich eine *Unterstützung der Bildung* ereignet, die von der pädagogischen Tradition der Moderne *inkohärent impliziert* und von Theorie der Pädagogik *kohärent expliziert* wird: *Wenn* der Edukand schließlich seine Zähne ohne seinen Erzieher wie eine Bildung putzt: und zwar *weil* er mit seinem Erzieher *gemeinsam* eine pädagogische Beziehung ausdrücklich hergestellt hat, die von einer *zirkulär-systemischen Kausalität* konstituiert wird und sich entsprechend gewaltfrei, nicht-paternalistisch und dienstleistend als eine von Erzieher und Edukand *asymmetrisch verantworteter Wechselwirkung* aktualisiert. Es reicht keinesfalls aus, um dem Erziehungsbeispiel *gedankenexperimentell* eine *Unterstützung der Bildung* zuzugestehen, dass der Edukand schließlich seine Zähne ohne seinen Erzieher wie eine Bildung (vernünftige, freie und bildende Selbsttätigkeit) putzt und der Erzieher im Einvernehmen mit seiner Kultur die Gewalt einer linear-mechanischen Kausalität für eine Bildung in der Form der Erziehung hält. Falls es aufgrund einer linear-mechanischen Kausalität geschehen ist, die die Natur des Edukanden mit der Kultur des Erziehers gewaltförmig verbindet, ist vielmehr davon auszugehen, dass das Zähneputzen des ehemaligen Edukanden eigentlich keine Bildung ist, sondern nur wie eine solche *erscheint*. In Wahrheit ist diesem Menschen nicht vergönnt, sich die Kultur seines Erziehers in der inneren Freiheit der (freien) Selbsttätigkeit (vernünftigen Freiheit), besser: *Bildung* anzueignen und die gesellschaftliche Tüchtigkeit der freiheitlich-demokratischen Lebensform eben als die Bildung von *Theorie der Bildung (der Theorie der Pädagogik)* zu verstärken. Andernfalls müsste es möglich sein, gewaltförmige Unterwerfungen als Bildung von *Theorie der Bildung (der Theorie der Pädagogik)* auszuzeichnen. Mit der Theorie- und Praxisgeschichte der Pädagogik, die aus ihren Fehlern und Schwächen gelernt hat, ist dies nicht möglich.

In der Anthropologie (vgl. Tomasello 2019), (Allgemeinen) Persönlichkeitspsychologie (vgl. Kuhl/Quirin 2025) und in der „Bildungspsychologie“ (Spiel et al. Hrsg. 2022), die sich gerade mit reichlich pädagogischem Personal erfindet, spielt *die Bildung von Theorie der Bildung (der Theorie der Pädagogik)* höchstens ein Schattendasein. Stattdessen steht die so genannte: *Selbstregulation* im Mittelpunkt (vgl. Kuhl/Quirin, 2025, S. 282 – 333). Hier gilt Julius Kuhl als ausgewiesene wissenschaftliche Autorität und damit als ein verlässlicher Bezugspunkt für nicht-psychologische Wissenschaften, die nicht umhinkommen, sich für psychologische Theorie-, Begriffs- und Forschungsarbeit zu interessieren, weil ihr Gegenstand ohne das Psychische nicht zu begreifen ist, das zum originären Grundbegriff der Psychologie zählt.<sup>21</sup> Ralf Schwarzer, der

---

<sup>21</sup> Julius Kuhl (\*1947) ist ein Professor für differentielle Persönlichkeitspsychologie an der Universität Osnabrück gewesen. Er hat dort die Abteilung für experimentelle Persönlichkeitspsychologie geleitet. 2012 wurde ihm von der Deutschen Gesellschaft für Psychologie der Preis für sein wissenschaftliches Lebenswerk verliehen, 2020 der Wissenschaftspreis der Dr. Margrit Egnér-Stiftung.

in der Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) ein guter Bekannter ist (vgl. Schwarzer 1994), stellt bereits zum frühen Julius Kuhl fest: „Es liegt noch keine übersichtliche und sparsame, in sich geschlossene Theorie vor, die der ganzen Komplexität des Gegenstandes gerecht wird. Es ist aber das Verdienst insbesondere von Kuhl, ein Gerüst von innovativen Partialtheorien aufgestellt und kreative Entwürfe von empirisch gehaltvollen Erklärungsmodellen vorgelegt zu haben. Er hat in diesem Zusammenhang nicht nur das Konzept der funktionalen Hilflosigkeit begründet, sondern auch relevante Fragestellungen zu Alltagsphänomenen formuliert wie zum Beispiel Handlungsaufschub, Überengagement, Ablenkbarkeit, Grübeln, Zögern, Flatterhaftigkeit. Davon sind wichtige Ergebnisse für ein besseres Verständnis von Handlung und Handlungssteuerung zu erwarten.“ (Schwarzer, 1993, S. 232 f.) Allerdings ist diese Einführung in Kuhls Persönlichkeitstheorie durch Schwarzer aufgrund von Kuhls‘ Theorie-, Forschungs- und Begriffsdynamik in vielerlei Hinsicht unbrauchbar geworden. Doch in die Handlung, die Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* heißt, genauer: in den propositionalen begrifflichen Gehalt dieser Erziehung, sind die Einsichten dieser Persönlichkeitstheorie, die sich sowohl als allgemeine als auch als differentielle versteht, allesamt nicht eingeflossen. Um dies zu ändern und sich als Pädagogik nicht in der Psychologie aufzulösen oder von ihren Frage-, Problem- und Zielstellungen dominiert zu werden, darf niemals vergessen und unterschlagen werden, dass Selbstregulation weder ein Synonym für die Erziehung noch für die Bildung ist, auch wenn sie in beiden biopsychosozialen Tatsachen eine herausragende Stellung einnimmt. Gerade der Bildung scheint sie bis zum Verwechseln ähnlich zu sein. Insofern ist in *Theorie der Pädagogik* das Schicksal der Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* in gewisser Weise vorherbestimmt.

Zwar wird die Selbstregulation mit einem propositionalen begrifflichen Gehalt ausgestattet, der für ethisch-moralische Fragen der Philosophie ebenso offen ist wie für die Normativität und deontische Methodologie der praktischen Vernunft, was vor allem über die Synonymbildung „Selbststeuerung (Selbstregulation)“ (Kuhl/Quirin, 2025, S. 282) gelingt, mit der das herrschaftslustig-repressive Über-Ich-Modell in modo Sigmund Freud zu einem psychologisch-anthropologisch fürchterlichen Extremfall wird. Aber grundsätzlich besteht man darauf, dass die Psychologie der Familie der „deskriptiven Wissenschaft(en)“ (Bobbert/Sautermeister, 2026, S. V) zuzuordnen sei und sich nicht auf das Sollen, sondern dem „Können“ (Grill/Kuhl, 2026, S. 39) zu fokussieren habe. Dies gilt selbst dann, wenn nicht über Selbstregulation, sondern Autonomie und die Unterstützung von Verhaltensänderungen nachgedacht wird. Letztlich wird nur deshalb Autonomie gesagt, weil man mit der wissenschaftlichen Ethik philosophischer *Provenienz* kommuniziert (vgl. a. a. O.). Prinzipiell ist immer die Selbstregulation

(Selbststeuerung) gemeint, wie sie vornehmlich *implizit* über Jean Piagets Begriffstrias *Akkommodation-Assimilation-Anpassung* in die Psychologie eingewandert ist, um das Erkennen und Denken des Menschen mit den Mitteln der zeitgenössischen Biologie auch in seiner Genese erfahrungswissenschaftlich-empirisch zu beschreiben und zu erklären (vgl. Fatke, 2012, S. 185 f.). „Die Ausglei-chung durch Selbstregulierung stellt also den Prozess dar, der die beschriebenen Strukturen ausbildet“ (Piaget/Inhelder, 1966, S. 157), die als „das geistige Wachstum“ (a. a. O., S. 9) untersucht werden, das im Erwachsenenalter den „Zustand relativer Ausgeglichenheit“ (ebd.) erreicht, mithin nicht aufhört, sondern in ruhigeren Bahnen verläuft.<sup>22</sup> Heute ver-trägt sie sich gut mit systemtheoretischen und neurowissenschaftlichen Denkweisen sowie For-schungs-, Theorie- und Begriffsangeboten. Dies tritt auch dann deutlich hervor, wenn man über die Beiträge zu einer Theorie der Selbstbestimmung diskutiert, die genuin psychologisch sind und insbesondere von Edward L. Deci und Richard M. Ryan ausdrücklich hergestellt, erfunden und entdeckt sowie sprachlich gestaltend repräsentiert werden (vgl. Kuhl/Quirin, 2025, S. 308 – 312).

Vor diesem Hintergrund ist in *Grundlegung der Pädagogik* festzuhalten: Es wird eine anthro-pologisch qualifizierte Entwicklungspsychologie vermisst, die wenigstens die psychologischen Meilensteine von Sigmund Freud, Jean Piaget, George H. Mead, Lew S. Vygotskij und Michael Tomasello in Verbindung mit *Theorie der Pädagogik* zu einer kohärenten Beschreibung und Erklärung der menschlichen Psyche verbindet, die die Bedeutung der Erziehung nicht nur nicht unterschlägt, sondern die Erziehung auch als (*Unterstützung der*) *Bildung* verarbeitet und als *in der Evolution entstandene psychische Qualität* ausweist. Bei aller Wertschätzung, die der Psychoanalyse, konstruktivistischen Kognitionspsychologie, den subjektwissenschaftlichen Ansät-zen und der kulturhistorischen Schule gebührt und in der Erziehungs- und Bildungswissen-schaft entgegengebracht wird: Der Begriff der Pädagogik, mit dem gearbeitet wird, um die Ent-wicklung des Menschen auf einen anschaulichen Begriff zu bringen, hat aufgrund der analy-tisch-deskriptiven Grundhaltung der Psychologie viel mit *Schwarzer Pädagogik* und *Kritischer Gewaltpädagogik* und wenig mit *Theorie der Pädagogik* zu tun (Ausnahme G. H. Mead auf-grund seiner Freundschaft mit Dewey (vgl. Mead 2008; Tröhler/Biesta 2008)). Ein paradigma-tisches Beispiel für die Neigung der Psychologie zu *Schwarzer Pädagogik* und *Kritischer Ge-waltpädagogik* findet sich in Michael Tomasellos *Mensch werden* am Anfang von Teil III „Die Ontogenese der einzigartig menschlichen Sozialität“ (Tomasello, 2019, S. 273 – 419), dem ein

---

<sup>22</sup> *Selbstregulierung* hat im Register einen Eintrag und steht auf der letzten Seite im letzten Absatz. Indes trifft man auch auf *Akkommodation* nur zwei Mal und auf *Anpassung* drei Mal, auf *Assimilation* und *Wachstum* hinge-gen signifikant öfter. Insofern ist gerechtfertigt, Piagets Psychologie den propositional begrifflichen Gehalt der Selbstregulation (Selbstkontrolle) zuzuerkennen. *Bildung* hat keinen Eintrag.

Piaget-Zitat als orientierendes Motto vorangestellt ist: „Der gegenseitige Respekt erwächst aus einem Austausch unter Individuen, die einander als Gleiche betrachten. (...) Die dadurch erzeugte Verpflichtung (...) ist ihrem Wesen nach verschieden von der intellektuellen Unterwerfung unter die Autorität (Erwachsener) oder unter aufgezwungene Überzeugungen.“ (Jean Piaget, *Problems of the Social Psychology of Childhood*, 1960, zit. n. Tomasello, 2019, S. 273). Das heißt: Die Erziehung wird hier zuvörderst als Unterwerfung, Zwang und Gewalt beschrieben. Zugleich wird sie in dieser notorisch gewaltförmigen Form als anthropologisch-psychologische Konstante ausgewiesen, die das kulturelle Lernen massiv bestimmt, das durch „Imitation und Konformität“ (a. a. O., S. 205 – 214) und „Lernen durch Anweisung“ (a. a. O., S. 214 – 225) erfolgt. Zum Glück, so darf man ausrufen, hat sich in der Evolution eine zweite anthropologische Konstante durchgesetzt, die die notwendig gewaltförmige Erziehung durch die gewaltfreie Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen ersetzt, die nicht auf intellektuelle Unterwerfung oder aufgezwungene Überzeugungen, sondern durch einsichtiges und freiwilliges Lernen charakterisiert sei. Mit anderen Worten: Es darf das riesige Vertrauen, das den bildenden Kräften der so genannten Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen zugestanden wird, als naiv-reformpädagogisch und Überkompensation der Omnipotenzfantasien der pädagogischen Tradition markiert werden, die *Theorie der Pädagogik* seit Friedrich E. D. Schleiermachers Vorschlag zu einer „Theorie der Erziehung“ (Schleiermacher, 1826, S. 48 – 51) wohlbekannt sind. Außerdem darf mit Blick auf Freud festgestellt werden, dass sich sein Über-Ich-Modell nicht mit der Persönlichkeitsdynamik, die von der Erziehung als (*Unterstützung*) *der Bildung* als anthropologischer Normalfall beobachtet wird, verträgt. Hier sind die erziehungs- und bildungstheoretischen (pädagogischen) Vorschläge vorzuziehen, wie sie der „Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen“ (Quirin/Kuhl, 2025, S. 359) *immanent* sind, da sie mit der Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* von *Theorie der Pädagogik* und *Grundlegung der Pädagogik* kompatibel sind. Denn von der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen wird gleichfalls eine Persönlichkeit imaginiert, für die repressive, gegen das Selbst gerichtete Formen der Selbststeuerung und Selbstregulation nur in anthropologisch-psychologischen Extremsituationen angewendet werden. Es sind theoretische Extremwerte, die *Theorie der Pädagogik* über das klassische Stichwort der Disziplinierung den „ersatzpolizeilichen“ (Hoffmann, 2025a, S. 445 und öfters) Interventionen und Präventionen zuordnet, während der der Erzieher aufhören *muss*, ein Erzieher zu sein, um notgedrungen als Mensch wie du und ich die Polizei unseres staatlichen Gewaltmonopols möglichst gewaltfrei, nicht-paternalistisch und dienstleistend zu vertreten und damit erzieherisch-bildend klar zu kommen: *Dass* der Edukand insbesondere des Kindesalters diesen *theoretischen* Rollenwechsel spontan und ohne (*Bildende*)

*Unterrichtung* in der Form von *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* kaum begreifen und höchstens präreflexiv, non-propositional und nichtthetisch als Leiblichkeit erfahren kann. Es *sollen* eben die selbst- und fremdgefährdende Handlungsgewohnheiten oder uneinsichtigen, diffusen, verzweifelten und ohnmächtigen Verhaltensweisen absolut gewaltfrei, nicht-paternalistisch und dienstleistend überwunden werden, indem die freieste Wechselwirkung, vernünftige Selbstbestimmung und Capability von *Theorie der Bildung* in diesen ihrer Schwachpunkte ausgeglichen werden: und zwar entweder in der Form einer Erziehung, die als Bildung in der Form der Demokratisierung der absolut nicht-faschistischen Lebensform erscheint, die das Prinzip der Unantastbarkeit der Würde des Menschen dadurch anerkennt, dass sie sich absolut gewaltfrei, nicht-paternalistisch und dienstleistend prozessiert: Oder ohne sie, wenn es ohne sie geht, um die psychologisch-anthropologischen Extremsituationen ethisch-moralisch überzeugend zu bewältigen.

Es darf also von der *Theorie der Pädagogik* von *Grundlegung der Pädagogik* eine Familienähnlichkeit konstatiert werden, die Selbstregulation (Selbststeuerung) und Bildung wie Brüder und Schwestern verbindet. Allerdings weist die Selbstregulation über den „Begriff der *Selbstkontrolle* (genauer: *Ich-Kontrolle*)“ (Kuhl/Quirin, 2026, S. 282) eine psychische Dimension aus, die die Bildung exkludiert, da sie mit der Erziehung (*als Unterstützung*) der Bildung überwunden oder verhindert werden soll: nämlich jene insbesondere von Freuds Über-Ich-Modell aufgespießten Formen der selbst- (genauer: ich-)feindlichen Selbststeuerung, die von „der integrativen Form der Selbststeuerung (Selbstregulation) dissoziieren“ (ebd.) und nicht mehr „mit der Selbstregulation kooperieren“ (ebd.), indem die „durch die Selbstregulation generierte Handlungsabsicht“ (ebd.) übernommen „und dann gegen Widerstände von außen oder von innen“ (ebd.) abgeschirmt und verteidigt wird, „analog zu einer demokratisch gewählten Regierung, die ihr Vorgehen mit dem Parlament abstimmt und dann für die Umsetzung sorgt“ (ebd.). Diese Formen der ungesunden und von innen heraus fremdbestimmten Selbststeuerung, weil zumindest gewaltförmige Erziehung durch eine Art Identifikation mit dem Aggressor in verklavende, unterwerfende und entbildende psychische Realität überführt worden ist, können im Begriff der Bildung nicht auftauchen, da sein propositionaler begrifflicher Gehalt den idealen, realutopischen Zweck des Menschen beschreibt. Doch werden sie implizit dadurch in die Bildung eingebaut, dass die Bildung unauflöslich mit der Erziehung verbunden ist, von der sie unterstützt wird, um innerlich fremdbestimmte Selbststeuerungen respektive unfreie Selbsttätigkeit, unvernünftig Freiheit oder Entbildung und Verwahrlosung zu verhindern oder rückgängig zu machen. Insofern fordert die zeitgenössische Psychologie die pädagogische Theorie der Bildung implizit auf, die Bildung des Menschen nicht als eine absolute Qualität, sondern als

eine graduelle zu verstehen, die sich zwischen Zeugung und Hirntod sowohl qualitativ als auch quantitativ ändert. Der eine Extremwert wird von einer Bildung gebildet, die fast überhaupt nichts mehr mit der Befähigung zur freiesten Wechselwirkung, vernünftigen Selbstbestimmung und Capability zu tun hat, da es fast nur noch eine Selbstkontrolle gibt, die von der integrativen Form der Selbstregulation (Selbststeuerung) dissoziiert ist, Stichwort: Versklavung, Unterwerfung und Entbildung. Hingegen wird der andere Extremwert von der Bildung gebildet, die sowohl ohne Selbst- respektive Ich-Kontrolle als auch ohne Erziehung auskommt: und zwar von der Zeugung bis zum Hirntod, Stichwort: freieste Wechselwirkung, vernünftige Selbstbestimmung und Capability.

Gleichzeitig gerät die Bildung mit der Selbststeuerung (Selbstregulation) in die Lage, erfahrungswissenschaftlich-empirisch zu beschreiben und zu erklären, *wie* der Mensch es macht, sich von der Zeugung bis zum Hirntod als die *Bildung von Theorie der Pädagogik* zu prozessieren: eben dadurch, dass er sich auf eine spezifische Art und Weise selbststeuert (selbstreguliert). Die Selbstregulationsforschung macht mit ihren theoretischen und empirischen Fortschritten nämlich „die Skepsis gegenüber zentralen Koordinationsfunktionen“ (a. a. O., S. 279) hinfällig. Weitestgehend egal ist hierbei, ob mit diese Koordinationsfunktionen mit der Semantik des Willens, der zentralen Exekutive oder der Selbststeuerung gearbeitet wird, da der propositionale Gehalt dieser Begriffe in den paradigmatischen Psychologien und Anthropologien substanziell überlappt. Das zentrale und substanziell neurobiologisch geschulte Argument lautet: „Ohne eine ausgedehnte Vernetzung könnte eine Steuerzentrale ihre Arbeit gar nicht verrichten. Auch der Nachweis, dass sich Einzelbereiche des Gehirns ‚selbst‘ organisieren können, ohne einer zentralen Steuerung zu bedürfen, schließt nicht aus, dass das Gehirn außer einer solchen Möglichkeit der *Bottom-up*-Organisatin auch einen *Top-down*-Modus verfügt, wie er schon durch die Verschaltungswirkung des Hippocampus im Tiermodell nachgewiesen ist“ (ebd.). Mit anderen Worten: Wenn sich der Edukand bildet, dann aktualisiert er eine Selbststeuerung (Selbstregulation), die mit seiner Selbstregulation kooperiert und im Regelfall keine der „Stimmen“ (a. a. O., S. 281) unterdrückt, die noch nicht integriert sind. Vielmehr werden sie „zur emotionalen und kognitiven Unterstützung“ (ebd.) der freiesten Wechselwirkung, vernünftigen Selbstbestimmung und Capability bewegt, ohne sich dadurch Gewalt anzutun und die innere Freiheit der gesellschaftlichen Tüchtigkeit zu verlieren; um nicht zu sagen: Es passiert eine *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit (vernünftigen Freiheit)*, die eine „Selbstmotivierung“ (ebd.) ist und in jedweder Hinsicht mit der *Unterstützung der Bildung* materiallogisch kompatibel ist, die *Theorie der Erziehung (der Theorie der Pädagogik)* als die *universal-allgemeingültige* Erziehung postuliert. Hierbei wird der gewaltfreie, nicht-paternalistische und

dienstleistende Selbstzugang der Selbststeuerung (Selbstregulation) in der Hauptsache nicht durch das Bewusstsein respektive die Ich-Kontrolle gesteuert, sondern durch ein komplexes Fühlen. Man sollte es als die ästhetische Erfahrung innerer Freiheit verstehen, die Dewey in seiner Sozialpsychologie veranlasst hat, den Menschen als eine geistkörperliche Einheit zu interpretieren, für die gilt: „‘It thinks’ is a truer psychological statement than ‘I think.’ Thoughts sprout and vegetate, ideas proliferate. They come from deep unconscious sources. ‘I think’ is a statement about voluntary action. Some suggestion surges from the unknown. Our active body of habits appropriates it. The suggestion then becomes an assertion. It no longer merely comes to us. It is accepted and uttered by us. We act upon it and thereby assume, by implication, its consequences.“ (Dewey, 1922, S. 314). Die Voraussetzung hierfür ist immer eine Umwelt, die der inneren Freiheit, (freien) Selbsttätigkeit, (vernünftigen) Freiheit oder Bildung positiv gesonnen ist und nicht darauf zielt, die angeborene Freiheit, Würde und Bildung des Menschen in Untertänigkeit, Versklavung, Verwahrlosung und Nützlichkeit zu transformieren.

Man darf darüber spekulieren, inwieweit sich John Dewey (1859-1952) an dieser Stelle an Georg Christoph Lichtenberg (1742–1799) oder George Herbert Mead erinnert hat, der sich explizit an René Descartes (1596-1650) *cogito ergo sum* gestört hat (vgl. Hampe, 2025, S. 69), da er namentlich nicht erwähnt wird: „Wir kennen nur allein die Existenz unserer Empfindungen, Vorstellungen und Gedanken. Es denkt sollte man sagen, wie man sagt: *es blitzt*. Zu sagen *cogito* ist schon zu viel, sobald man es durch *Ich denke* übersetzt. Das Ich anzunehmen, zu postulieren, ist praktisches Bedürfnis.“ (Lichtenberg, 1971, S. 412). Mein Eindruck ist, dass sich Dewey stärker am Problem des *sozialen Ich* als am Problem des *verkörperten oder leiblichen Ich* arbeitet, das für Lichtenberg im Mittelpunkt zu stehen scheint, während Descartes mehr an epistemologischen Fragen interessiert ist und „ein Fundament für das ‚Gebäude‘ der Wissenschaften ausfindig zu machen“ (Hampe, 2025, S. 69) sucht. Um diese Fragen zu beantworten, sollte das Handbuch eine Hilfe sein, das Leonard J. Waks und Andrea English zu Deweys *Human Natur and Conduct* herausgegeben haben (vgl. Waks/English, Hrsg., 2026), und zugleich an Sigmund Freud (1856-1939) gedacht werden. Auch gilt es zu beachten: Der Pragmatismus lässt „sich in vielerlei Hinsicht als ein Vorläufer des Enaktivismus ansehen“ (Fuchs, 2024, S. 110). Damit ist er zumindest eine Grundlage der Phänomenologie, die von Thomas Fuchs entwickelt und verbreitet wird. Anders als die Phänomenologie, die vom faschistisch-nationalsozialistischen Martin Heidegger auf dem Weg gebracht und deutlich zu oft und viel zu unkritisch zitiert wird, gehört die Fuchs-Phänomenologie vollumfänglich zur freiheitlich-demokratischen Lebensform und ist in ihrem propositionalen begrifflichen Gehalt sowohl mit der Pädagogik und Philosophie der Demokratie als auch dem neo-pragmatistischen

Demokratismus kompatibel (vgl. Herf 2023; Hoffmann 2023b; Trawny 2016; Wolin 2022). Unzweideutig wird festgestellt: „Denn Würde ist Ausdruck der Achtung und des Verzichts auf Gewalt in jeder Form, den die realisierte Wahrnehmung des anderen als Person hervorrufen muss. Wir können hier, in Analogie zu den vitalen Aufforderungscharakteren der biologischen Ebene, auch von *ethischen Forderungscharakteren* der sozialen Situation sprechen. Dass sich solche übergeordneten Wertorientierungen im historischen wie interkulturellen Vergleich in unterschiedlichem Grad und in unterschiedlicher Weise entfalten, ist vor allem durch ihre Konkurrenz mit primären, vital-egozentrischen Interessen der Individuen begründet. Trotz der hohen Varianz ihrer konkreten Realisierung beruhen sie aber gleichwohl auf der objektiv gegebenen Struktur des interpersonalen Verhältnisses. Sie lassen sich damit ebenso wenig auf biologisch-vitale Bedürfnisse zurückführen wie auf bloß subjektive Präferenzen oder Konventionen (...) Daher lösen sich solche Werte im Verlauf der Kulturentwicklung auch von ihrer Begrenzung auf die primäre Kerngruppe oder Gemeinschaft und verallgemeinern sich zu übergeordneten oder universellen Werten wie etwa dem der Gastfreundschaft, der Nächstenliebe oder der Menschenwürde. Eine solche universalistische Dynamik erhalten Wertorientierungen vor allem deshalb, weil die menschliche Fähigkeit zur Transzendierung der egozentrischen Perspektive sich *per se* nicht auf die Primärgruppe, sei es Familie oder Sippe, begrenzen lässt, sondern in logischer Konsequenz letztlich auch diesen Gruppenstandpunkt relativieren muss, auch wenn dem starke affektive Bindungskräfte und Interessen innerhalb der Primärgruppe entgegenstehen. Daher bleibt etwa der übergeordnete Wert der Gastfreundschaft oder der Menschenliebe immer in einem gewissen Konflikt mit der Bevorzugung der Eigengruppe bzw. auch der Xenophobie.“ (Fuchs, 2024, S. 107 f.).

Es ergibt sich: Auch wenn die paradigmatische Psychologie und Anthropologie der Gegenwart weder mit dem Begriff der Bildung noch mit dem der Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* arbeitet, so demonstriert sie mit ihrer erfahrungswissenschaftlich-empirischen Methodologie immerhin implizit, dass sich *Theorie der Pädagogik* und *Grundlegung der Pädagogik* auf dem richtigen Weg befinden, weil sie *Kritische Gewaltpädagogik* zur Vergangenheit erklärt. Darüber hinaus regt sie an, die Erziehung zur Zahnhygiene bei einem Zweijährigen dann als *Unterstützung der Bildung* und damit als freie, vernünftige und bildende Selbsttätigkeit zu werden, wenn eine Selbstkontrolle der Fall ist, die nicht von der integrativen Form der Selbststeuerung (Selbstregulation) dissoziiert oder sich bereits als Selbstregulation (Selbststeuerung) aktualisiert. Klar ist auch der Psychologie, dass das Lernen von Kulturgut, das der eigenen Bildung dient, nicht immer eine Freude, sondern auch eine Mühsal ist, die der Mensch zumindest so lange vermeidet, wie das Bewältigen von Mühsal durch das Sich-Bilden nicht kooperativ in

die Selbstregulation und Selbststeuerung integriert und nachhaltig durch (*Bildende*) *Unterrichtung* unterstützt worden ist.

Außerdem ist zu bedenken: Wenn *Unterstützung der Bildung* das ist, was als Erziehung zu begreifen ist, und Erziehung das ist, was anthropologisch notwendig von der Zeugung bis zum Hirntod zum Menschen gehört, dann muss *Unterstützung der Bildung* sowohl als ein signifikantes Element der Zeugung als auch als eines des Hirntods nicht nur philosophisch-empirisch expliziert, sondern auch erfahrungswissenschaftlich und historisch nachgewiesen werden.

Daraus folgt: Es muss erklärt werden, *wie* der Mensch schon lange vor dem so genannten ‚Alter der Vernunft‘ in der Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* sein kann. Offenkundig muss man sich hierzu sinnvoll imaginieren können: Es ist bereits in der sensomotorischen, nicht-begrifflichen und vorsprachlichen Phase des menschlichen Denkens möglich, dahingehend in der Form von *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit bildend zu unterrichten*, dass der sensomotorische, nicht-begriffliche und vorsprachliche Mensch *sich* im Sinne von freier Wechselwirkung, vernünftiger Selbstbestimmung und Capability bilden kann: und zwar deshalb, weil sich aufgrund der vorsprachlichen, nicht-begrifflichen und präreflexiven Interleiblichkeit des Menschen nicht allein das Selbstverhältnis und die Kognition, sondern auch die Sozialität (die in der Welt der Pädagogik als absolut gewaltfreie, nicht-paternalistisch und dienstleistende asymmetrisch vergesellschaftende Beziehung zwischen Erzieher und Edukand ausdrücklich hergestellt, erfunden und entdeckt sowie sprachlich gestaltend repräsentiert wird) als eine achtsam koordinierte soziale Kooperation in der Form des noch in seiner strategischen Ausrichtung verständigungsorientierten kommunikativen Handelns ereignet, die von *Theorie der Pädagogik* als *Unterstützung der Bildung* beschrieben und erklärt wird. Für diese Herausforderung haben wir den Begriff der Proto-Bildung kennengelernt, der mit der Proto-Erziehung und Proto-Unterrichtung zu ergänzen ist, die beispielsweise dem psychologischen Denken von Vygotskij mit der erforderlichen Deutlichkeit immanent sind. Folglich bietet sich die Hypothese an, dass deutlich vor dem so genannten ‚Alter der Vernunft‘ ein zum Beispiel zweijähriges Kind in einer Art und Weise in Zahnhygiene unterrichtet werden kann, die im Sinne der Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* bildend ist, weil eine achtsam koordinierte Kooperation gewährleistet ist, die proto-frei, proto-vernünftig und proto-bildend ist und als Proto-Bildung sowie Proto-Freiheit, Proto-Demokratie und Proto-Tugend zu beschreiben ist.<sup>23</sup> Dabei kann auch an die Leibphänomenologie von Thomas Fuchs (2024) angeknüpft werden, die auf der

---

<sup>23</sup> Philosophisch ist dies nicht sonderlich originell: „Wir befinden uns in einer summenden Welt, inmitten einer Demokratie von Mitgeschöpfen.“ (Whitehead, 1929, S. 109)

psychologischen Spekulation aufbaut, wie sich auf der basalsten Ebene ein Gefühl der Lebendigkeit durch zwischenleibliche Affektivität einstellt, das dann in die Ebene des Resonanz- und Ausdrucksgeschehens übergeht und schließlich dazu führt, dass sich die präreflexiven, non-propositionalen und nicht-thetischen Emotionen, Intentionen und Werte verbinden und ihre sprachliche Explikation konstituieren sowie sich in ihr modifizieren. Dieses psychologische-philosophische Paradigma entspricht der pädagogischen (erziehungs- und bildungswissenschaftlichen) Einsicht, dass Menschen Bildung nicht einfach haben, sondern sie zugleich durch Wechselwirkungen mit der Welt ausbilden. Sie sind dabei abhängig von Erfahrungen im Leben, die sie zunächst zuvörderst erleiden und so gut wie überhaupt nicht selbst verantworten. Insofern ist mit Fuchs vom „betroffene(n), erleidende(n) und verletzte(n) Selbst“ zu sprechen, welches in einer Vielzahl „dynamische(r) Beziehung(en)“ stehen kann und „in Prozesse involviert“ wird, die es so wenig wie seine Bildung und die von ihm benötigte Erziehung „vollständig vorhersehen und zu kontrollieren“ vermag“ (a. a. O., S. 15f.). Anders ausgedrückt: Die Erziehung zur Zahnhygiene, die ein zweijähriges Kind zusammen mit seinen Erziehern ausdrücklich herstellt, erfindet und entdeckt sowie sprachlich gestaltend repräsentiert, ist vornehmlich eine Form von präreflexiver, nicht-thetischer und non-propositionaler Unterrichtung mit dem Schwerpunkt einer nicht-kognitiven leiblichen Kooperation, die auf der Ebene des koordinierten Resonanz- und Ausdrucksgeschehens als eine zirkulär-systemische Wechselwirkung in asymmetrischer Verantwortung passiert. Diese kann mit der Psychologie Kurt Lewins (1926) und ihrem Begriff des Aufforderungscharakters ausgebaut werden.

Der Begriff des Aufforderungscharakters wird ursprünglich für das Phänomen verwendet, dass Kinder spontan mit einem Gegenstand etwas tun und dabei mitunter Funktionslust verspüren, zum Beispiel wenn entdeckt wird, dass sich eine Schranktür öffnen lässt und man sich dann eine längere Zeit mit dem Öffnen und Schließen der Tür beschäftigt. Insofern geht es um das Spüren eines Handlungsimpulses, der reinen Lust, etwas mit einem Gegenstand zu tun, nicht um die Erreichung eines Handlungsziels oder um die Umsetzung eines Plans. Psychologisch beinhaltet dieser Aufforderungscharakter, dass selbst ein Kind, das noch keine klare Ich-Du-Perspektiven-Unterscheidung beherrscht und dass noch im Aufbau eines reflexiven Selbst ist, sich als eine aktive Instanz respektive Selbststeuerung (Selbstregulation) oder Bildung erfahren kann, von der ein wirksamer Handlungsimpuls ausgeht. In unserem Fall kann der Handlungsimpuls darin bestehen, die Erzieher aufzufordern, bildend in der Zahnhygiene unterrichtet zu werden, weil es diese Tätigkeit bei seinen Erziehern oder in der Gruppe der *ungefähr* gleichaltrigen Kinder als Aufforderungscharakter im Sinne Lewins erfahren, erlebt oder in seiner Leiblichkeit als nachhaltig lustvoll gefühlt hat. Damit ist die Voraussetzung für das gegeben, was

Vygotskij spontane Unterrichtung genannt hat. Es empfindet sich inmitten der sozialen Erfahrung der Zahnhygiene als Bildung, freie Selbsttätigkeit, vernünftige Selbsttätigkeit und Selbststeuerung (Selbstregulation). Dies wird dadurch unterstützt, dass das zweijährige Kind der fürsorgenden Person vertraut und diese die Fürsorge nicht nutzt, um seinen Willen zu brechen oder gegen seine Selbstregulation zu begrenzen. Andernfalls ist der Missbrauch des genuin pädagogischen Fürsorgeverhältnisses zu konstatieren und zu fragen, ob „das Stolpern der Erziehung“ (Hoffmann, 2025a, S. 674 – 692), die den Erzieher der Pädagogik überfordert, vorliegt oder mit Absicht die Negation der Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* betrieben wird, weil das Prinzip der Unantastbarkeit der Würde des Menschen und damit die wahre Pädagogik nicht gemocht wird.

Lewins Vorschlag wird implizit von Tomasello unterstützt, wenn dieser darauf hinweist, dass kooperative Situationen selbst schon einen Aufforderungscharakter für Kinder haben, weil ihr Verhalten stark durch prosoziale Motive bestimmt ist. Gleichfalls spielt diese Erkenntnis in der Leibphänomenologie von Thomas Fuchs (2024, S. 55) eine große Rolle. Psychologisch ginge es definitiv darum, die *Unterrichtung* der Zahnhygiene dadurch als *Unterstützung der Bildung* erzieherisch-bildend zu gestalten, dass sie als eine Situation eingeübt und wiederkehrend durchgeführt wird, in der Elemente der achtsam koordinierten Kooperation auftauchen, die ein Kind schon durch seine Wahrnehmung der Situation ansprechen. Dass die Erzieher der reinen, wirklich vernünftigen Pädagogik von *Theorie der Pädagogik* und *Grundlegung der Pädagogik* dabei zusätzlich eine Aufforderung aussprechen können, schafft zwischen ihnen und dem Kind eine andere Beziehungsebene, auf der der Erzieher Gefahr läuft, von der Erziehung als Bildung zur schon von Herbart gefürchteten Macht der Verwahrlosung zu werden. Beispielsweise könnte ein Vater am Waschbecken dem Kind sagen: „Schau mal, hier kann man die Zähne blitzblank putzen – das mache ich auch immer. Ich zeig dir mal, wie.“ Diese Bemerkung würde ein Kind vermutlich in seiner Selbstregulation (Selbststeuerung) selbst dann nicht stören, wenn dadurch die in der Ich-Kontrolle verankerte Selbstkontrolle angesprochen wird. Dagegen könnte „Ich möchte, dass wir jetzt gemeinsam Zähneputzen, damit du danach ins Bett gehen kannst“ ein Kind, das nicht schlafen will, weil es gerade wunderbar spielt, irritieren und zu einem oppositionellen Verhalten motivieren. Der Vater repräsentiert so nicht den Aufforderungscharakter Lewins, den man Herbart und Fichte ebenso wie den frühen Fichteaneern unterstellen sollte, sondern den auf Unterwerfung zielenden König Fichtes, mithin die Anti-Bildung und Anti-Erziehung der eigentlichen Antipädagogik, Schwarzen Pädagogik und Gewaltpädagogik.

Jedenfalls sei *summa summarum* daran erinnert, dass in diesem Abschnitt nur anzudeuten war, welchen Nutzen die Pädagogik daraus ziehen könnte, wenn sie sich in ihrer schwerpunktmäßig *philosophisch-empirischen* Vorgehensweise psychologisch-anthropologische auffrischt, um die Erziehung als ihren Grundbegriff dahingehend auszubauen: Dass er zu dem *begründeten* Fundament wird, das es braucht, um sich als eine Wissenschaft zu erweisen, die gesellschaftlich aufgrund ihrer in der pädagogischen Wahrheit verankerten Nützlichkeit anerkannt und von den übrigen Bildungswissenschaften als unabdingbarer Kooperationspartner wertgeschätzt wird, weil er die Demokratisierung der absolut nicht-faschistischen Lebensform unterstützt, die das Prinzip der Unantastbarkeit der Würde des Menschen anerkennt, indem sie es absolut gewaltfrei, nicht-paternalistisch und dienstleistend aktualisiert. Mit „Demokratisierung der absolut nicht-faschistischen Lebensform“ ist trivialerweise nicht gemeint, dass die absolut nicht-faschistischen Lebensform demokratisiert werden müsste. Vielmehr wird damit festgestellt, dass sich die Demokratisierungen verschiedener Lebensformen hinsichtlich ihrer Nähe und Distanz zur absolut nicht-faschistischen Lebensform unterscheiden können. Die Demokratisierung der absolut nicht-faschistischen Lebensform hat die einzigartige Eigenschaft, sich die Spekulation dahingehend zu erlauben, inwieweit es eine Lebensform geben könnte, die weltgeschichtlich nach der Demokratisierung der absolut nicht-faschistischen Lebensform auftritt, weil sie nicht mehr *Demokratisierung der sich in Demokratie demokratisch demokratisierenden Demokraten*, sondern ein – paradox (scheinbar widersinnig) postuliert: *noch besseres* Leben und damit *noch absolut* nicht-faschistischer ist. Allerdings fehlen hierfür selbst dem mustergültig kritischen Zeitgeist die Worte, der wenigstens andeutungsweise sein Gespür dafür zu artikulieren vermag, woran man eine absolut nicht-faschistische Lebensform denn nun *empirisch-erfahrungswissenschaftlich* erkennen könnte: Eben daran, dass sie absolut gewaltfrei, nicht-paternalistisch und dienstleistend in ein- und demselben Moment ihrer kontinuierlichen Verwirklichung *wäre*. Zugleich übersteigt diese Art geschichtsphilosophischer Spekulation den Gegenstandsbereich der psychologisch-anthropologischen Auffrischung der Theorie der Pädagogik mehr als deutlich. Sie geht in die erfahrungswissenschaftlich-empirische Beschreibung und Erklärung der Welt über, die üblicherweise durch eine gelungene Integration von Soziologie, Politologie und Sozialphilosophie entsteht (vgl. in etwa Bohmann/Sörensen Hrsg. 2019; Comtesse et al. Hrsg. 2019). In der Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) hingegen ist es in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert üblich geworden, solche Fragen via Heinz-Joachim Heydorn (1970) unter der Überschrift *Theorie der Bildung* zu erörtern und die Bildung ungefähr für das zu gebrauchen, was in *Grundlegung der Pädagogik* und *Theorie der Pädagogik* absolut nicht-faschistische Lebensform genannt wird. Das bedeutet: Ich denke, dass es sinnvoller ist,

*Theorie der Bildung (der Theorie der Pädagogik)* dafür zu nutzen, das psychische Geschehen zu beschreiben und zu erklären, das von der Zeugung bis zum Hirntod statthat, wenn der Mensch sich als Befähigung zur freiesten Wechselwirkung, vernünftigen Selbstbestimmung und Capability, kurz: *als Bildung bildet* und gegebenenfalls durch die Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* in *seiner* Bildung begleitet und abgesichert wird. Hierdurch sollte mit der gebotenen realutopischen Deutlichkeit hervortreten, was mit dieser Erziehung der „reinen, wirklich vernünftigen Pädagogik“ (Hoffmann, 2025a, S. 441) konkret gemeint ist. In der Konsequenz wird die große Familie der *kritischen* Theorie der Gesellschaft um die Einsicht in die Logik der Erziehung bereichert, ohne die es die absolut nicht-faschistische Lebensform nicht geben wird, und die Psychologie und Anthropologie von der Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Pädagogik) zu Frage-, Problem- und Zielstellungen aufgefordert, die ihr sonst nicht in den Sinn gekommen wären. Selbstredend enthält eine solche pädagogische Erkenntnis der Psychologie der Erziehung wiederum Hinweise auf die Sozialität, die mit dieser *genuin pädagogischen* Psychologie materiallogisch kompatibel ist und schwerpunktmäßig in der Form der philosophisch-soziologischen Methodologie ausdrücklich herzustellen, zu erfinden und zu entdecken sowie sprachlich gestaltend zu repräsentieren ist, mithin auch in *Theorie der Bildung (der Theorie der Pädagogik)* nicht vergessen werden darf.

## **8. Perspektivisches Fazit**

Der Begriff der Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* liegt nun, was die Ambitionen von *Grundlegung der Pädagogik* betrifft, hinreichend veranschaulicht vor. Deutlich geworden ist: Es ist nicht sachgerecht, *die Bildung der Theorie der Pädagogik* in einen Gegensatz zur *Erziehung der Theorie der Pädagogik* zu bringen. Als signifikant unterschiedliche Tatsachen konstituieren Erziehung und Bildung in der Form der Pädagogik dadurch ein nicht-dualistisches Dual, dass sie sich notwendig wechselseitig beeinflussen, wenn sie sich aktualisieren und dadurch ihrerseits die Pädagogik ausdrücklich herstellen, erfinden und entdecken sowie sprachlich gestaltend repräsentieren.

Ferner wird die Welt nicht dadurch besser, dass man nun Bildung nennt, was früher als Erziehung bezeichnet worden ist. Stattdessen wird nun einfach im Namen jener die Unterdrückung, Ausbeutung, Instrumentalisierung, Verwahrlosung und Entbildung des Menschen fortgeführt, die Wilhelm von Humboldt aufgrund der historischen Üblichkeiten fälschlich dem propositionalen begrifflichen Gehalt der Erziehung zugeordnet hat, der durch den propositionalen

begrifflichen Gehalt *seiner* Bildung: eben freieste Wechselwirkung mit der Welt durch die möglichst proportionale Bildung aller menschlichen Kräfte, überwunden werden sollte.<sup>24</sup>

Es kommt also im Wesentlichen darauf an, den propositionalen begrifflichen Gehalt der Erziehung dahingehend zu erneuern, dass er der Bildung als dem Zweck des Menschen entspricht, der mit dem Kern der UN-Menschenrechtsdeklaration materiallogisch kompatibel ist und in Artikel 2 (1) des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland seinen ewigen Niederschlag gefunden hat: und zwar deshalb, weil er die bestmögliche Interpretation der Anthropologie und ihrer Beschreibung und Erklärung der menschlichen Natur und Kultur ist, die vorliegt.

Vor diesem Hintergrund ist deutlich hervorgetreten, dass in der Theorie- und Praxisgeschichte der Pädagogik die Erziehung als *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* unzweideutig die allergrößte Nähe zur Erziehung als *(Unterstützung der) Bildung* aufweist. Im Unterschied dazu ist nur sehr knapp angedeutet worden, dass sie sich dann mit der Bildsamkeit von Johann Friedrich Herbart gleichermaßen gut versteht, wenn man bereit ist, diese als eine eigentümliche, auch von Motiven der wissenschaftlichen Konkurrenz geförderte Umschreibung von *Aufforderung zur (freien) Selbsttätigkeit* zu interpretieren (vgl. ausführlich Hoffmann 2026). Tatsächlich hat eine solche erziehungstheoretisch gebrauchte und bedeutete Bildsamkeit für *Theorie der Pädagogik* den Vorteil, dass in ihr durch den Wortbestandteil „Bild“ offensichtlich erheblich mehr Bildung steckt als in ihrem zeitgenössischen Wettbewerber „*Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit*“. Jedenfalls wendet sich damit sowohl der fichteianische als auch der herbartianische Beitrag zur *Theorie der Erziehung* und *Theorie der Pädagogik*, wenn man sie nicht nur historisch, sondern auch rational rekonstruiert, gegen alle Versuche, die Erziehung ausdrücklich als ein zumindest faschistoides Tun und Sagen herzustellen, zu erfinden und zu entdecken sowie sprachlich gestaltend zu repräsentieren.

---

<sup>24</sup> Faktisch hat Wilhelm von Humboldt *keine Theorie der Bildung* vorgelegt. Seine als solche zitierte und *fünf(!)* Seiten umfassende Schrift hat diesen Titel erst nachträglich erhalten. Insofern wird hier den Üblichkeiten gefolgt, indem zwei prominente und einschlägige Zitate aus seinem weit verstreuten Schrifttum im Begriff der Bildung von *Theorie der Pädagogik* zusammengeführt werden, namentlich zum einen: „Die letzte Aufgabe unseres Daseins: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung. Dies allein ist nun auch der eigentliche Maßstab zur Beurteilung der Bearbeitung jedes Zweiges menschlicher Erkenntnis. Denn nur diejenige Bahn kann in jedem die richtige sein, auf welcher das Auge ein unverrücktes Fortschreiten bis zu diesem letzten Ziele zu verfolgen im Stande ist, und hier allein darf das Geheimnis gesucht werden, das, was sonst ewig tot und unnütz bleibt, zu beleben und zu befruchten.“ (Humboldt, o. J., S. 7). Zum anderen: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus.“ (Ders., 1792, S. 22).

Folglich darf konstatiert werden, dass die Theorie- und Praxisgeschichte der Pädagogik, die eine Tradition ist, weil es sich lohnt, sie weiterzugeben und zu verbessern, darin übereinstimmt: Wer die Erziehung des Menschen als Unterdrückung, Verwahrlosung, Versklavung, Entbildung oder auch bloß Zumutung von Orientierungs- und Handlungsschemata realisiert, weil er meint, dass dies der unverzichtbare Kern ihres propositionalen begriffliche Gehalts wäre, hat weder verstanden noch begriffen, was sie ist und sie letztlich noch nicht gesehen und in seinem Handeln aktualisiert.

Dasselbe gilt für die Beiträge zur Theorie der Erziehung und Theorie der Pädagogik, die sich mit der Überzeugung regieren, gestalten, prozessieren, verwirklichen und aktualisieren, dass die Befreiung das wäre, was allgemein unter Erziehung verstanden werden müsste. Tatsächlich wird nicht bemerkt, dass die Erziehung als (*Unterstützung der*) *Entbildung* schlicht mit umgekehrten Vorzeichen praktiziert und gleichfalls die Willkürfreiheit gefördert wird, die nicht-stigmatisierend Verwahrlosung genannt werden darf.

Das heißt: In der reinen, wirklich vernünftigen Pädagogik (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) hat einzig die Erziehung als (*Unterstützung der*) Bildung Platz, weil ihr es gelungen ist, sowohl die Befreiung als auch die Unterdrückung in der Erziehung in ein Verhältnis zu setzen, das das Prinzip der Unantastbarkeit der Würde des Menschen auf Pädagogik kongenial ausspricht, um nicht zu sagen: in der Form des kommunikativen Handelns, das auch in seiner strategischen Ausrichtung absolut gewaltfrei, nicht-paternalistisch und dienstleistend verständigungsorientiert ist, ausdrücklich herstellt, erfindet und entdeckt sowie sprachlich gestaltend repräsentiert. Andernfalls transformierte man sich *wider die Intention* und völlig ohne *Not scheinbar vernünftig* zur „Antipädagogik“ (Oelkers/Lehmann 1983) und zerstörte im *ungewollten* Einvernehmen mit der faschistischen Lebensform den pädagogischen Grundstein: *die Erziehung als (Unterstützung der) Bildung*.

Zwar kann man den Begriff der Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* auch *philosophisch-empirisch* viel besser veranschaulichen, als es *Grundlegung der Pädagogik* zu leisten hat. Aber die eigentliche Herausforderung für die Theorie der Pädagogik der Erziehungs- und Bildungswissenschaft besteht darin, diesen hier in der Form von philosophisch-empirischer Methodologie schwerpunktmäßig begriffsanalytisch dargelegten Begriff der Erziehung erfahrungswissenschaftlich-empirisch umzusetzen und in Konkurrenz zu den erfahrungswissenschaftlich-empirischen Projekten der psychologischen und anthropologischen Machart zu treten, wie man sie bei Tomasello oder Kuhl gegenwärtig paradigmatisch studieren kann. Dort wird eine Methodologie aktualisiert, die der behavioristischen Überzeugung erfolgreich Paroli bietet, dass so

etwas wie Kognition, Handlung, Motivation, Volition und Emotion erfahrungswissenschaftlich-empirisch nicht zu beschreiben wäre und man sich auf Verhalten zu beschränken hätte: „Übertreibt man den methodologischen Behaviorismus, dann sind diese Forderungen allerdings problematisch, weil er die Suche nach solchen Methoden dadurch behindert, dass er das noch nicht Messbare auch als theoretisches Konstrukt diskreditiert und so tut, als gäbe es etwas gar nicht, nur weil es noch nicht messbar ist.“ (Kuhl/Quirin, 2025, S. 24).

Wenn man nun die Erziehung als (*Unterstützung der*) Bildung wie jede andere Erziehung ebenfalls als eine Handlung interpretiert, worüber in der Wissenschaftlichen Pädagogik erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Konsens besteht, durch die psychisches Geschehen sichtbar wird, dann gibt es kein gutes Argument gegen den Versuch, ein analoges erfahrungswissenschaftlich-empirisches Forschungsdesign auf den Weg zu bringen (vgl. Kuhl/Quirin, 2025, S. 22 – 24; Tomasello, 2019, S. 26 f.). Inwieweit es hierbei Sinn ergibt, wie Tomasello den Menschen gleichsam mit Schimpansen und Bonobos zu vergleichen und diese als unsere letzten gemeinsamen Vorfahren zu konzeptualisieren, weil von den letzten gemeinsamen Vorfahren kein Wissen vorliegt (vgl. Tomasello, 2019, S. 24 f.), wäre dann zu prüfen. Zweifellos sind dadurch auch Einsichten in die psychologische und anthropologische Logik der Erziehung und Pädagogik generiert worden, die für *Theorie der Pädagogik* eine fruchtbare intellektuelle Ressource sind: und zwar nicht nur dort, wo es um „Kulturelles Lernen“ (Tomasello, 2019, S. 196 – 233) geht.

*Es ergibt sich:* Die unglaublich wirkmächtige Überzeugung, dass man die Bildung und Erziehung der Theorie der Pädagogik nicht erfahrungswissenschaftlich-empirisch mit quantifizierenden Methoden untersuchen könnte, ist definitiv hinfällig, *fast schon* (was verbal dem erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Kontext geschuldet ist, der so deutlich aufgestört werden muss, wie ein signifikant selbst- und fremdgefährdendes Kind) *hinterwäldlerisch geworden*. Wer sie heute fortan als neues Leben in der alten Welt mit ihrem ehemals berechtigten Anspruch der Progressivität vertritt, macht sich gegen die eigenen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Überzeugungen auf *unhaltbar konservative* Art und Weise mit dem Behaviorismus gemeint, der zugleich aus der gleichen Richtung phänomenologisch-hermeneutisch massiv attackiert und bekämpft wird. Es ist dies insoweit methodologisch-methodisch komplett widersinnig, als der Behaviorismus in diesen Überzeugungen aus dem propositionalen begrifflichen Gehalt der wahren Pädagogik ausgegrenzt wird, weil er einen unnötig engen Begriff davon hat, was erfahrungswissenschaftlich-empirisch gemessen werden kann und als das Messbare in Geltung sein darf.

Demgegenüber ist wichtiger und entscheidend zu bedenken, inwieweit es einen signifikanten Unterschied ergibt, dass die Handlung der Erziehung anders als die Handlung der Kognition, Emotion, Motivation und Volition ein Geschehen ist, das notwendig zumindest dyadisch und nicht individuell passiert: und zwar unabhängig davon, dass jede individuelle Handlung, die einem Individuum verantwortlich zugeschrieben wird, eine Sozialität aktualisiert. Hier könnte insoweit an die einschlägige Psychologie angeknüpft werden, als diese nicht mehr bereit ist, „Eigenschaft und Situation“ (Kuhl/Quirin, S. 28) dualistisch aufzufassen, weil sich in der vergleichenden Perspektive von allgemeiner und differentieller Persönlichkeitspsychologie eine Konstanz von Persönlichkeitseigenschaften über Situationen nachweisen lässt. Daher dürfen auch in der Gruppe der Erzieher, die die Befähigung haben, Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* zu verantworten, zum einen Differenzen, was diese Befähigung betrifft, festgestellt werden, ohne die Rede von der Gruppe der im eigentlichen Sinne pädagogischen Erzieher ad absurdum zu führen. Zum anderen müsste sich nachweisen lassen, dass sich diese Befähigung im Vergleich mit einer Gruppe von Erziehern in verschiedenen Situationen mit unterschiedlicher Deutlichkeit zeigt, die diese Befähigung nicht hat und die deshalb als unpädagogischer Erzieher bezeichnet werden kann, während sie von den unpädagogischen Erziehern höchstens zufällig aktualisiert werden dürfte.

Darüber hinaus sollte der erfahrungswissenschaftlich-empirische Nachweis der Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* möglichst breit aufgestellt sein, sprich, das Gesamt dessen umfassen, was von der Grundstruktur der vergesellschaftenden Beziehung als dem formalen Gegenstand der Erziehung erfasst wird. Hierbei bieten sich zunächst abwegig erscheinende Beispiele wie *Bildende Unterrichtung* von zweijährigen Kindern in Zahnhygiene ebenso an wie *Bildende Unterrichtung* in funktionaler Algebra oder *Bildende Unterrichtung* im würdigen Altern. Die Hoffnung ist, auf lange Sicht die erfahrungswissenschaftlich-empirische Anschaulichkeit zu erreichen, die der Begriff der Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* benötigt, um ihn für die staatliche Gemeinschaft auf transparente Art und Weise handlich zu machen, um die Erziehung, die in der Gesellschaft passiert, tatsächlich vernünftig beaufsichtigen und gestalten zu können, sprich: die Demokratisierung der absolut nicht-faschistischen Lebensform zu fördern und zu fordern, die das Prinzip der Unantastbarkeit der Würde des Menschen anerkennt. Tatsächlich springt jetzt schon ins Auge, dass es sich bei diesen Beispielen um Motive auf die Menschen der Menschheit handelt, die in der gesamten Lebensspanne eine wichtige Rolle spielen.

Man denke daran, dass die Zahnhygiene nicht allein im Kleinkindalter nach Unterstützung verlangt. Im hohen Alter ist gleichfalls möglich, dass wiederum in *Bildender Unterrichtung* erlernt

werden muss, sich von einer anderen Person in seiner Zahnhygiene behilflich zu sein oder Techniken in die eigene Befähigung zu integrieren, die sich an die sich verändernde kieferorthopädische Situation anpassen. Was im hohen Alter als normal erscheinen darf, kann im mittleren Alter beispielsweise aufgrund von unerwarteten Erkrankungen oder Unfällen mit Krankenhausaufenthalt eintreten. Falls man sich mit dem Beispiel der Zahnhygiene langweilt, möge man an das Erfordernis denken, die Befähigung zu haben, mit dem Windeln so umzugehen, dass von *Theorie der Pädagogik* die Befähigung zur freiesten Wechselwirkung, vernünftigen Selbstbestimmung und Capability erfahrungswissenschaftlich-empirisch beobachtet werden kann. Wer meint, dies sei allein ein Schicksal der ersten Lebensjahre, hat in dieser Hinsicht seine Grundbildung zu verbessern. Dabei könnte zugleich in den Fokus geraten, auf welche Art und Weise die Fähigkeit zur funktionalen Algebra sich in dem nicht-dualistischen Dual des möglichen und wirklichen Vernunftwesens ereignet. Jean Piaget hat hier wegweisend vorgearbeitet. *Theorie der Pädagogik* muss diese Vorleistungen in ihren Begriff der Bildung integrieren und ihn schließlich erfahrungswissenschaftlich-empirisch in Augenhöhe mit dieser Art der Entwicklungspsychologie verifizieren und falsifizieren.

Durchgängig ist das theoretische Konzept der „zweitpersonalen Beziehungen“ (Tomasello, 2019, S. 277) zu nutzen, das aus der Moralphilosophie in die Psychologie und Anthropologie eingewandert und an diese angepasst worden ist. Es erklärt nicht allein, wie sich in der Evolution der „Wechsel zu einem ultrakooperativen Lebensstil“ (a. a. O., S. 273) vollzogen hat, wie er typisch menschlich ist, weil er weder bei Schimpansen noch bei Bonobos und damit sehr wahrscheinlich auch bei unseren letzten gemeinsamen Vorfahren nicht anzutreffen ist. Darüber hinaus wird damit implizit eine erfahrungswissenschaftlich-empirisch Erklärung für wenigstens eine Dimension des psychischen Geschehens angeboten, das die Pädagogik als Erziehung bezeichnet; nämlich wie sich die Reifung, Erfahrung und Selbstregulation (Selbststeuerung) des menschlichen Individuums dahingehend entwickeln kann, dass schließlich absolut gewaltfrei, nicht-paternalistisch und dienstleistend die wirklich vernünftige Erzieher-Edukand-Dyade der reinen Pädagogik entsteht. Denn die Erzieher-Edukand-Dyade von *Theorie der Pädagogik* kann sich dadurch als eine sichere Bindung aktualisieren, dass sie von einer strukturell asymmetrisch verantworteten, auf Symmetrie zielenden achtsam koordinierten sozialen Kooperation konstituiert wird, die sich mit der *Bildung von Theorie der Pädagogik* in der Form von systemisch-zirkulärer Kausalität wie eine Bildung leiblich regiert, gestaltet, verwirklicht, entwickelt und prozessiert.

Es ist mehrfach gesagt worden, dass das psychische Geschehen, das Erziehung heißt, wie jedes psychische Geschehen eine soziale Erfahrung ist, die Sozialität bestimmt und von Sozialität

bestimmt wird, indem sie mit Reifung und Selbststeuerung, die hoffentlich Selbstregulation ist, verbunden wird. Insofern darf man sich darüber wundern, wie wenig die erfahrungswissenschaftlich-empirische Disziplin der Soziologie in *Grundlegung der Pädagogik* zu einem expliziten Thema wird. Trösten mag ein wenig, dass die Biologie und andere Naturwissenschaften gleichfalls nur Randthema gewesen sind. Letztere sind allerdings in die zeitgenössische Psychologie und Anthropologie nachhaltig eingebaut worden. Die Soziologie wird hingegen anders als in der Pädagogik so gut wie vollständig ignoriert.

In der Erziehungs- und Bildungswissenschaften hat sich die Logik ihrer sogenannten sozialwissenschaftlichen Wende als eine zweifelhafte Errungenschaft erwiesen. Es ist deutlich hervorgetreten, dass die Soziologie als Leitdisziplin so wenig taugt wie die Psychologie, Anthropologie und Philosophie. Auch die gesellschaftstheoretischen Fragen, die aus der eigenen Problem-, Ziel- und Fragestellung erwachsen, müssen von der Pädagogik selbsttätig bearbeitet werden. Es gilt in dieser Dimension von *Theorie der Pädagogik* gleichsam, dass von intellektuellen Ressourcen zu sprechen ist, die ihre Fruchtbarkeit erweisen können, wenn sie in der Pädagogik von der Pädagogik als Pädagogik kreativ genutzt werden, um die genuinen Fragen dieser Disziplin zu beantworten, ihre originären Probleme zu lösen und ihre ursprünglichen Ziele zu erreichen.

Das nun orthodoxe Postulat, man hätte zuerst die Gesellschaft zu analysieren, bevor man feststellen könne, was Erziehung sei, ist eine theoretische Fehleinschätzung, auch wenn sie vorgebracht wird, um die Bildung nachhaltig zu stärken, die die Demokratie brauche (vgl. Brumlik 2018). Auf diesem Weg gelangt man definitiv zu keinem universal-allgemeingültigen Begriff der Erziehung. Hierzu muss zuvörderst philosophisch-empirisch geforscht werden. Andernfalls verwechselt man den Begriff der Erziehung mit seinen vielen historischen Erscheinungen und hält diese irrtümlich für Wahrheiten. Erst wenn man den Begriff der Erziehung ausdrücklich herstellt, erfunden und entdeckt sowie sprachlich gestaltend repräsentieren kann, ist möglich, ihn in seinen historischen Erscheinungen zu beschreiben und die notorische Frage zu stellen, inwieweit der universal-allgemeingültige Begriff der Erziehung tatsächlich universal-allgemeingültig ist. Hierbei ist die Soziologie insoweit hilfreich, als sie eine Gesellschaft und die Logik ihrer Vergesellschaftung zu beschreiben und zu erklären vermag, die sich als Demokratisierung der absolut nicht-faschistisch Lebensform ereignet, die das Prinzip der Unantastbarkeit der Würde des Menschen anerkennt. Nach Lage der Dinge fehlt eine solche Soziologie und Theorie der Gesellschaft. Ansatzweise wird sie von den Soziologien erreicht, die sich als Sozialphilosophien verstehen und lieber in der Tradition von Jürgen Habermas als der von Niklas Luhmann wissenschaftlich tätig sind und sich beispielsweise gut mit Ulrich Beck und Anthony

Giddens verstehen. Allen ist jedoch als Hindernis eingebaut, dass die Soziologie eine Wissenschaft der modernen Gesellschaft ist und man diese Gesellschaft beim besten Willen nicht als allgemeingültig-universal auszeichnen kann. *Theorie der Pädagogik* muss sich nicht nur psychologisch-anthropologisch, sondern auch als soziologisch aufgeklärtes Forschungsprojekt dieser Tatsache bewusst sein. Dann besteht die Chance, die Grundstruktur der vergesellschafteten Beziehung auch psychologisch dahingehend auszuweisen, dass nicht fälschlich die Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* mit psychischen Eigenschaften ausgestattet wird, die außerhalb der modernen Welt nicht benötigt werden, um Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* zu sein und die Befähigung zur freiesten Wechselwirkung, vernünftigen Selbstbestimmung und Capability von der Zeugung bis zum Hirntod zu prozessieren, weil sie nicht zur allgemeingültig-universalen biopsychosozialen Tatsache gehören, die auf Pädagogisch Erziehung zu nennen ist.

*Grundlegung der Pädagogik* ist, wie eingangs festgestellt, eine Zwischenschrift in dem Theorie-, Forschungs- und Begriffsprojekt, das „Theorie der Pädagogik. Eine bildungs- und erziehungstheoretische (pädagogische) Philosophie der Demokratie“ heißt und aus „Teil I: Grundlegung (der Theorie der Pädagogik)“, „Teil II: Pflicht – Theorie der Erziehung (der Theorie der Pädagogik)“ und „Teil III: Kür – Theorie der Bildung (der Theorie der Pädagogik)“ besteht. Allein der Teil III harrt noch der Fertigstellung. Folglich durfte sich *Grundlegung der Pädagogik* kurzfassen und kann an dieser Stelle guten Gewissens abrechnen, obzwar offenkundig ist, dass die meisten Fragen unbeantwortet sind und es der Erziehung als (*Unterstützung der*) *Bildung* weiterhin an der Anschaulichkeit fehlt, die in Aussicht gestellt und als notwendig postuliert worden ist. Der feine Unterschied zwischen *Grundlegung der Pädagogik* und *Grundlegung (der Theorie der Pädagogik)* möge dies unterstützen und hilfreich sein.

## Literatur

- Adorno, T. W. (1951): Kulturkritik und Gesellschaft, in: Ders. (1977): Gesammelte Schriften. Band 10.1. Hrsg. von R. Tiedemann unter Mitwirkung von G. Adorno, S. Buck-Morss und K. Schultz. 6. Auflage 2016. 1. Auflage 2003. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11 – 30.
- Asselmeyer, H. (1989): Selbsttätigkeit – Selbständigkeit, in: Lenzen, Hrsg., 1989, a. a. O., S. 1360 – 1366.
- Bachelard, G. (1980): Philosophie des Nein: Versuch einer Philosophie des neuen wissenschaftlichen Geistes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ders. (1991): Der Konflikt der zwei Modernen, in: Zapf, W. (Hrsg., 1991): Die Modernisierung moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 25. deutschen Soziologentages in Frankfurt am Main 1990. Frankfurt am Main - New York: Campus, S. 40 – 53.
- Ders. (Hrsg. 1997): Kinder der Freiheit. Edition Zweite Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Behnisch, M. / Lotz, W. / Maierhof, G. (2013): Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Theoretische Grundlage – methodische Konzeption – empirische Analyse. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Benner, D. (1973): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. 3. verbesserte Auflage 1991. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Ders. (1980): Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach den Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns, in: Ders., a. a. O., 1995, S. 13 – 30.
- Ders. (1982): Bruchstücke einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns, in: Ders., 1995, a. a. O., S. 51 – 75.
- Ders. (1986): Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. 2. Auflage 1993. Weinheim und München: Juventa.
- Ders. (1987): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 8. überarbeitete Auflage 2015. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Ders. (1989): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. 4. überarbeitete und ergänzte Auflage 2023. Weinheim und München: Juventa.
- Ders. (1995): Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Band 2. Weinheim und München: Juventa.
- Ders. (2003): Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ her zu begreifen, in: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2), S. 290 – 304.
- Ders. (2017): John Dewey, a Modern Thinker: On Education (as Bildung and Erziehung) and Democracy (as a Political System and a Mode of Associated Living), in: Waks/ English Hrsg., 2017, a. a. O., S. 263 – 278.
- Ders. (2025): Rezension von: Stefanie Kessler, / Karsten König (Hrsg. 2024): Scheitern in Praxis und Wissenschaft der Sozialen Arbeit. Reflexions- und Bewältigungspraktiken von Fehlern und Krisen. Weinheim: Beltz Juventa / Mathias Schwabe (2024): Das Scheitern von pädagogischen Projekten – zudem eine etwas andere Geschichte der Sozialpädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, in: Zeitschrift für Pädagogik 71 (5), S. 728 – 735.
- Ders. / Brüggem, F. (2011): Geschichte der Pädagogik. Vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart. Stuttgart: Reclam.
- Ders. / Schmied-Kowarzik, W. (1967): Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik I. Herbarts praktische Philosophie und Pädagogik. Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehungsphänomenologie. Ratingen: A. Henn.
- Dies. (1969): Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik II. Die Pädagogik der frühen Fichteaner und Hönigwalds. Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehungsphänomenologie. Wuppertal: A. Henn.
- Ders. (Hrsg. 1997): Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik. Band 1: Ausgewählte Texte. Weinheim: Deutscher Studien Verlag-
- Ders. / Oelkers, J. (Hrsg. 2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe 2010. Weinheim und Basel: Beltz.
- Beutel, W. / Kenner, S. / Lange, D. (Hrsg. 2025): „Monitor Demokratiebildung“. Band 1. Demokratiebildung: Eine Orientierung. Frankfurt am Main. Wochenschau.
- Böhm, W. (2004a): Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. München: C. H. Beck.

- Ders. (2004b): Pädagogik, in: Benner/Oelkers, Hrsg., 2004, a. a. O., S. 750 – 782.
- Boersema, D. (2009): Pragmatism and Reference. Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT.
- Bobbert, M. / Sautermeister, J. (2026): Vorwort, in: Dies./Ders., Hrsg., 2026, a. a. O., S. V f.
- Bobbert, M. / Sautermeister, J. (Hrsg. 2026): Handbuch Ethik und Psychologie. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohmann, U. / Sörensen, P. (Hrsg. 2019): Kritische Theorie der Politik. Berlin: Suhrkamp.
- Brandom, R. B. (1994): Expressive Vernunft. Begründung, Repräsentation und diskursive Festlegung. 1. Auflage 2000. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ders. (2015): Wiedererinnerter Idealismus. Berlin: Suhrkamp.
- Brumlik, M. (2018): Demokratie und Bildung. Berlin: Neofelis.
- Buck, G. (1969): Lernen und Erfahrung. Epagogik. 1. Auflage 2019. Hrsg. von M. Brinkmann. Wiesbaden: Springer VS.
- Burghardt, D. / Zirfas, J. (2019): Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel. Weinheim: Beltz Juventa.
- Caruso, M. (2021): Jahrgangsklassen – Entstehung und Durchsetzung, in: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2), S. 155 – 165.
- Casale, R. (2024): Krise und Transformation: Zu ihrem kategorialen oder begrifflichen Gebrauch, in: Zeitschrift für Pädagogik 70 (1), S. 9 – 19.
- Comtesse, D. / Flügel-Martinsen, O. / Martinsen, F. / Nonhoff, M. (Hrsg. 2019): Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch. Berlin: Suhrkamp.
- Davis, A. F. (1973): American Heroine: The Life and Legend of Jane Addams. First Edition Reprint Edition 2000. Ivan R. Dee: Chicago.
- Dewey, J. (1910): How we think. 1997. Mineola, New York: Dover Publications, Inc.
- Ders. (1916): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York: The Free.
- Ders. (1922): Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology. 2002. Mineola, New York: Dover Publications, Inc.
- Ders. (1930): Vom Absolutismus zum Experimentalismus, in: Ders. (2004): Erfahrung, Erkenntnis und Wert. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 13 – 27.
- Ders. (1938): Logik. Die Theorie der Forschung. 2008. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DUDEN (1986): Sinn- und sachverwandte Wörter. 2., neu bearbeitete, erweiterte und aktualisierte Auflage. Hrsg. von W. Müller. DUDEN Band 8. Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich: DUDEN.
- Ebner von Eschenbach, M. / Langemeyer, I. / Schäffter, O. (Hrsg. 2026): Pädagogische Lektüren: Gaston Bachelard. Wiesbaden: Springer VS.
- English, A. R. (2023): Dewey, Existential Uncertainty and Non-affirmative Democratic Education, in: Uljens Hrsg., 2023, a. a. O., S. 139 – 158.
- Fatke, R. (2012): Jean Piaget (1896-1980), in: Tenorth, Hrsg., 2012, a. a. O., S. 183 – 193.
- Fatke, R. / Oelkers, J. (2014): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Einleitung, in: Dies., Hrsg., 2014, a. a. O., S. 7 – 13.
- Dies. (Hrsg. 2014): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Zeitschrift für Pädagogik. 60. Beiheft, S. Weinheim und Basel: Beltz, Juventa-
- Feldmann, M. / Rieger-Ladich, M. / Voß, C. / Wortmann, K. (Hrsg. 2024): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Fichte, J. G. (1796): Grundlagen des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre, in: Ders. (1971): Werke Band III. Zur Rechts- und Sittenlehre. Hrsg. von I. H. Fichte. Berlin: de Gruyter, S. 1 – 385.
- Fuchs, T. (2022). Verteidigung des Menschen. Grundfragen einer verkörperten Anthropologie. Berlin: Suhrkamp.
- Ders. (2024): Verkörperte Gefühle. Zur Phänomenologie von Affektivität und Interaffektivität. Berlin: Suhrkamp.
- Geulen, D. (1977): Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie. 1. Auflage 1989. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gerhardt, V. (2006): Friedrich Nietzsche. 4. Auflage. 1. Auflage 1992. München: Beck.

- Giddens, A. (1984): Die Konstitution der Gesellschaft – Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Studienausgabe 1992. Frankfurt am Main – New York: Campus.
- Goodman, N. / Elgin, C. Z. (1993): Revisionen. Philosophie und andere Künste und Wissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Greene, B. (2006): Das elegante Universum. Superstrings, verborgene Dimensionen und die Suche nach der Weltformel. 2. Auflage. 1. Auflage 2000. München: Goldmann.
- Grill, R. / Kuhl, J. (2026): Autonomie aus psychologischer Sicht: Das Können des Sollens, in: Bobbert/Sautermeister, Hrsg., 2026, a. a. O., S. 39 – 53.
- Grossmann, W. (1993): Kindergarten. Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. 2., erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz.
- Grunder, H.-U. (2010): Lev Nikolaevic Tolstoj (1828-1910), in: Tenorth, Hrsg., 2010, a. a. O., S. 188 – 198.
- Günther, K.-H. et al (Hrsg. 1988): Geschichte der Erziehung. 16. Auflage. Berlin: Volk und Wissen.
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Zwei Bände. 4. Auflage 1987. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ders. (2019): Auch eine Geschichte der Philosophie. Zwei Bände. Berlin: Suhrkamp.
- Hampe, M. (2025): Krise der Aufklärung. Über die Fortsetzbarkeit einer Lebensform. 3. Auflage 2026. Berlin: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1812a): Wissenschaft der Logik I. Werke Band 5. 11. Auflage 2017. 1. Auflage 1986. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ders. (1812b): Wissenschaft der Logik II. Werke Band 6. 11. Auflage 2017. 1. Auflage 1986. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ders. (1821): Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. Werke Band 7. 1. Auflage 1986. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Herbart, J. F. (1804): Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung, in: Benner, Hrsg., 1997, a. a. O., S. 47 – 56.
- Ders. (1806): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, in: Benner, Hrsg., 1997, a. a. O., S. 57 – 158.
- Ders. (1816): Lehrbuch zur Psychologie. Hrsg. von M. Kaiser-El-Safti. 2003. Königshausen & Neumann: Würzburg.
- Ders. (1825): Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. Reprint 2010. Whitefish, Montana: Kessinger.
- Ders. (1835): Umriß pädagogischer Vorlesungen. 2. Ausgabe, in: Matthes, E. / Heinze, C. (2003): Johann Friedrich Herbart: Umriß pädagogischer Vorlesungen. Sonderausgabe 2011. Darmstadt: WBG, S. 11 – 103.
- Herf, J. (2023): Heidegger's Downfall. A review of Heidegger in Ruins: Between Philosophy and Ideology by Richard Wolin, 473 pages (New Haven: Yale University Press, 2022). [https://quilllette.com/2023/02/22/heideggers-downfall/?fbclid=IwAR183olpTE8R1\\_FvNQGyroUnMqJ7Na76dq8MVSipapq7vayraddimRTssU](https://quilllette.com/2023/02/22/heideggers-downfall/?fbclid=IwAR183olpTE8R1_FvNQGyroUnMqJ7Na76dq8MVSipapq7vayraddimRTssU). Zugriff: 16. März 2023.
- Heydorn, H.-J. (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Werke Band 3. Studienausgabe 2004. Hrsg. von I. Heydorn et al. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hoffmann, B. (1998): Grundzüge einer pädagogischen Gesellschaftstheorie. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Ders. (2001): Demokratische Normativität. Zur Grundlegung der Pädagogik. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Ders. (2008): Pädagogik der Demokratie I. Ein philosophischer Essay. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Ders. (2017): Zur nietzscheanischen Kritik der Demokratie anlässlich Christian Niemeyers „Nietzsche als Erzieher“, in Aufklärung & Kritik 24 (1), S. 184 – 197.
- Ders. (2019a): Pädagogik der Demokratie II. To The Theory of Education. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Ders. (2019b): Paradoxien professionellen Handelns in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Vortrag an der Evangelischen Hochschule Berlin am 15. Januar 2019. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Ders. (2020): Bildung? In: Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau 43 (2), Heft 81, S. 53 – 59.

- Ders. (2021): *Rezension* von Axel Honneth: Die Armut unserer Freiheit. Aufsätze 2012-2019. Berlin: Suhrkamp 2020, in: Zeitschrift für Pädagogik 67 (4), S. 614 – 617.
- Ders. (2022): Pädagogik der Demokratie III. Pädagogik als Gerechtigkeit. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Ders. (2023a) Erziehung als Grundstruktur der Vergesellschaftung. Die Perspektive eines neo-pragmatistischen Demokratismus in der Theorie der Erziehung, in: Schierbaum et al, Hrsg., 2023, a. a. O., S. 48 – 62.
- Ders. (2023b) Auf dem Weg zum Demokratismus? In: Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau 46, Heft 86, S. 23 – 32.
- Ders. (2024): Theorie der Pädagogik. Eine (zugleich bildungs- und erziehungstheoretische (pädagogische)) Philosophie der Demokratie. Teil I Grundlegung (der Theorie der Pädagogik). Unveröffentlichtes Manuskript.
- Ders. (2025a): Theorie der Pädagogik. Eine (zugleich bildungs- und erziehungstheoretische (pädagogische)) Philosophie der Demokratie. Teil II Anwendung – Theorie der Erziehung. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Ders. (2025b): Allgemeine Pädagogik oder Sozialpädagogik? In: Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau 48 (91), S. 60 – 67
- Ders. (2025c): Soziale Arbeit als Pädagogik. Zur Theorie der Sozialen Arbeit, in: Wunsch, R. / Benner, D. (Hrsg. 2025): Soziale Arbeit und Sozialpädagogik weiterentwickeln. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 35 – 56.
- Ders. (i. V.): Theorie der Pädagogik. Eine (zugleich bildungs- und erziehungstheoretische (pädagogische)) Philosophie der Demokratie. Teil III Kür – Theorie der Bildung. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Ders. (2026): Warum nicht Pädagogik, lieber J. F. Herbart? Ein pragmatistischer Vorschlag zur Erneuerung des Grundes (der Theorie) der Pädagogik, in: Herbart-Studien 2026. I. E.
- Holzkamp, K. (1985): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt am Main – New York: Campus.
- Honneth, Axel (2011): Das Recht der Freiheit. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit. Berlin: Suhrkamp.
- Ders. (2020): Die Armut unserer Freiheit. Aufsätze 2012-2019. Suhrkamp: Berlin.
- Humboldt, W. v. (1792): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Stuttgart: Reclam.
- Ders. (o. J.): Theorie der Bildung des Menschen, in: Ders., 2017, a. a. O, S. 5 – 12.
- Ders. (2017): Schriften zur Bildung. Hrsg. von G. Lauer. Stuttgart: Reclam.
- James, W. (1902): Die Vielfalt religiöser Erfahrung. Eine Studie über die menschliche Natur. 2. Auflage 2021. 1. Auflage 2014. Berlin: Insel.
- Kant, I. (1783): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung, in: Ders. (1977): Werke Band XI. Hrsg. von W. Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 51 – 61.
- Ders. (1785): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, in: Ders. (1974): Werke Band VII. Hrsg. von W. Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9 – 102.
- Ders. (1803): Über Pädagogik, in: Ders. (1977): Werke Band XII. Hrsg. von W. Weischedel. Band XII. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 695 – 761.
- Kasten, H. (2011a): 0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. 3. Auflagen. 1. Auflage 2009. Berlin: Cornelsen.
- Ders. (2011b): 4-6 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Keiler, P. (2002): Lev Vygotskij – Ein Leben für die Psychologie. Weinheim: Beltz.
- Kessler, S. / König, K. (Hrsg. 2024): Scheitern in Praxis und Wissenschaft der Sozialen Arbeit. Reflexions- und Bewältigungspraktiken von Fehlern und Krisen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kierkegaard, S. (1884): Philosophische Bissen. Philosophische Bibliothek. Band 417. 1. Auflage 1989. Hamburg.
- Knight, L. W. (2010): Jane Addams. Spirit in Action. New York – London: W. W. Norton & Company.
- Körner, W. / Hörmann, G. (Hrsg. 2019): Staatliche Kindeswohlgefährdung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kühn, M. (2012): Johann Gottlieb Fichte. Ein deutscher Philosoph. München: C. H. Beck.
- Kuhl, J. / Quirin, M. (2025): Persönlichkeitspsychologie: Motivation, Kognition und Selbststeuerung – Ein integratives Lehrbuch. 2. Auflage. 1. Auflage 2010. Göttingen: Hogrefe.
- Lafargue, P. (1883): Das Recht auf Faulheit. 1980. Edition Sonne & Freiheit.

- Langemeyer, I. (2015): Das Wissen der Achtsamkeit. Kooperative Kompetenz in komplexen Arbeitsprozessen. Waxmann: Münster.
- Dies. (2023): Transdisziplinarität – eine Aufgabe für die Wissenschaftsdidaktik? In: Reinmann, G. / Rhein, R. (Hrsg. 2023): Wissenschaftsdidaktik III. Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 117 – 138.
- Dies. (2026). Causation. In: Thomas, T. et al (Hrsg. 2026): Encyclopedia of Theoretical and Philosophical Psychology. Wiesbaden: Springer: VS. I. E.
- Dies. / Ebner von Eschenbach, M. (2026): „Ohne großen Respekt vor der Schulwahrheit“ – Warum wir Gaston Bachelard lesen, in: Ebner von Eschenbach et al., Hrsg. 2026, a. a. O., S. 4 – 25.
- Langewand, A. (2003): Über die Schwierigkeit, Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu begreifen, in: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2), S. 274 – 289.
- Lauer, G. (2017): Nachwort, in: Humboldt, 2017, a. a. O., S. 236 – 271.
- Lenzen, D. (1994): Erziehungswissenschaft – Pädagogik. Geschichte – Konzepte – Fachrichtungen, in: Ders. (Hrsg. 1994): Erziehungswissenschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 11-41.
- Ders. (Hrsg. 1989): Pädagogische Grundbegriffe. Zwei Bände. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lewin, K. (1926). Vorsatz, Wille und Bedürfnis, in: Psychologische Forschung, 7(1) , S. 330 – 385.
- Lichtenberg, G. C.(1971): Schriften und Briefe. Band 2. Sudelbücher II. Hrsg. von W. Promies. München: Carl Hanser.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marx, K. (1845): (Thesen über Feuerbach), in: Ders. / Engels, F. (1983): Werke. Band 3. Hrsg. vom Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED. Berlin: Dietz, S. 5 – 7.
- McDowell, J. (2015): Die Welt im Blick. Aufsätze zu Kant, Hegel und Sellars. Berlin: Suhrkamp.
- Mead, G. H. (1934): Geist, Identität und Gesellschaft (aus der Sicht des Sozialbehaviorismus). 9. Auflage 1993. 1. Auflage 1973. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ders. (2008): Philosophie der Erziehung. Hrsg. von D. Tröhler und G. Biesta. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Menze, C. (1975): Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover u. a.: Hermann Schroedel.
- Metzger, W. (1975): Psychologie und Pädagogik (zwischen Lerntheorie, Tiefenpsychologie, Gestalttheorie und Verhaltensforschung). Bern/Stuttgart/Wien: Hans Huber.
- Mollenhauer, K. (1964): Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. 5. Auflage. 1. Auflage 1964. Weinheim: Beltz
- Ders. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 4. Auflage 1994. Weinheim und München: Juventa.
- Müller, C. W. (2012): Jane Addams (1860-1935), in: Tenorth, Hrsg., 2012, a. a. O., S. 216 – 223.
- Ders. (Hrsg. 1973): Gruppenpädagogik. Auswahl aus Schriften und Dokumenten. Reprint 1987. Weinheim und Basel: Beltz.
- Münder, J. / Meysen, T. / Trenczek, T. (Hrsg. 2013): Frankfurter Kommentar zum SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. 7. Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- Natorp, P (1899): Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft. 4. Auflage 1920. Stuttgart. Ohne Verlag.
- Niemeyer, C. (1998): Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim und München: Juventa.
- Ders. (2002): Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa.
- Ders. (2016): Nietzsche als Erzieher. Pädagogische Lektüren und Relektüren. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Nietzsche, F. (1882-87): Die fröhliche Wissenschaft. („la gaya scienza“), in: Kritische Studienausgabe. Band 3. Hrsg. von G. Colli und M. Montinari. 9. Auflage. 2015. München: dtv, S. 343 – 651.
- Ders. (1886): Jenseits von Gut und Böse. Vorspiel einer Philosophie der Zukunft, in: Kritische Studienausgabe. Band 5. Hrsg. von G. Colli und M. Montinari. 14. Auflage 2016. München: dtv,
- Nohl, H. (1926): Gedanken über die Erziehungstätigkeit des Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler, in: Ders. (1949): Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, S. 151 – 160.

- Ders. (1933): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 10. Auflage 1988. 1. Auflage 1987 nach der zweiten Auflage von 1935. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Oelkers, J. (1985): Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ders. (1989): Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ders. (1992): Pädagogische Ethik. Einführung in ihre Paradoxien, Probleme und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa.
- Ders. (2009): John Dewey und die Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ders. (2014): Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft, in: Fatke/Oelkers, Hrsg., 2014, a. a. O., S. 85 – 101.
- Oelkers, J. / Lehmann, T. (1983): Antipädagogik: Herausforderung und Kritik. 2. Auflage 1990. Weinheim und Basel: Beltz.
- Piaget, J. (1964): Theorien und Methoden der modernen Erziehung. 1. Auflage 1974. Frankfurt am Main: Fischer.
- Ders. / Inhelder, B. (1966): Die Psychologie des Kindes. 4. Auflage 1999. 1. Auflage 1986. Stuttgart: dtv/Klett-Cotta.
- Peirce, C. S. (1905): Was heißt Pragmatismus? In: Martens, E. (Hrsg. 2002): Pragmatismus. Ausgewählte Texte. Stuttgart: Reclam, S. 99 – 127.
- Popper, K. R. (1935): Logik der Forschung. 10. Auflage 1994. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Putnam, H. (1992): Für eine Erneuerung der Philosophie. 1997. Stuttgart: Reclam.
- Ders. (1995): Words and Life. Edited by J. Conant. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University.
- Ders. (2002): The Collapse of the Fact / Value Dichotomy and other Essays including The Rosenthal Lectures. 3. Auflage 2004. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University.
- Quine, W. V. O. (1968): Ontologische Relativität und andere Schriften. 1. Auflage 2003. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Raters, M.-L. / Willaschek, M. (Hrsg. 2002): Hilary Putnam und die Tradition des Pragmatismus. Frankfurt: Suhrkamp
- Rawls, J. (1971): Eine Theorie der Gerechtigkeit. 10. Auflage 1989. 1. Auflage 1975. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ders. (2003): Gerechtigkeit als Fairness. Ein Neuentwurf. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reble, A. (1951): Geschichte der Pädagogik. 21. Auflage 2004. 1. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ricken, N. (Hrsg. 2007): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.
- Ders. / Casale, R. / Thompson, C. (Hrsg. 2019): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rockefeller, S. C. (1991): John Dewey. Religious Faith and Democratic Humanism. New York: Columbia University.
- Rorty, R. (2000): Wahrheit und Fortschritt. Übersetzt von Joachim Schulte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rousseau, J.-J. (1758): Der Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts. 2011. Stuttgart: Reclam.
- Ders. (1762): Emil oder Über die Erziehung. 11. Auflage 1993. 1. Auflage 1971. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Rucker, T. (2024): Bildsames Subjekt. Überlegungen zu einem erziehungs- und bildungstheoretisch fundierten Begriff der Adressierung, in: Zeitschrift für Pädagogik 70 (5), S. 597 – 614.
- Schierbaum, A. / Oliveras, R. / Bossek, J. F. (Hrsg. 2023): Erziehung Quo Vadis? Entwicklungen und Kontroversen in der Erziehungsforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Schleicher, A. (2019): Weltklasse: Schule für das 21. Jahrhundert gestalten. Bielefeld: wbv.
- Schleiermacher, F. E. D. (1826): Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, in: Ders. (1994): Ausgewählte pädagogische Schriften. 4. Auflage. Paderborn: Schöningh, S. 36 – 243.

- Schlömerkemper, J. (2021): Pädagogische Diskurs-Kultur. Über den sensiblen Umgang mit Widersprüchen in Erziehung und Bildung. Opladen/Toronto/Berlin: Barbara Budrich.
- Schmidt-Hertha, B. / Sturm, T. (2026): Brüche in Erziehung und Bildung. Eine Einführung, in: Zeitschrift für Pädagogik 72 (1), S. 64 – 68.
- Schütze, F. (1997): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns, in: Combe, A. / Helsper, W. (1997): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 2. Auflage. 1. Auflage 1996. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 183 – 275.
- Schwabe, M. (2024): Das Scheitern von pädagogischen Projekten – zudem eine etwas andere Geschichte der Sozialpädagogik. Weinheim: Beltz Juventa,
- Schwarzer, R. (1993): Stress, Angst und Handlungsregulation. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. 1. Auflage 1981. Stuttgart - Berlin - Köln: Kohlhammer.
- Ders. (1994): Volitionstheorie der Gesundheitserziehung, in: Zeitschrift für Pädagogik 40 (6), S. 907 – 922.
- Soff, M. (2017): Gestalttheorie für die Schule. Unterricht, Erziehung und Lehrergesundheit aus einer klassischen psychologischen Perspektive. Wien: Krammer.
- Sommer, A. U. (2017): Nietzsche und die Folgen. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Spiel, C. / Götz, T. / Wagner, P. / Lüftenegger, M. / Schober, B. (Hrsg. 2022): Bildungspsychologie. Ein Lehrbuch. 2. Auflage. 1. Auflage 2010. Göttingen: Hogrefe.
- Stegmaier, W. (2020): Friedrich Nietzsche zur Einführung. 3. Auflage. 1. Auflage 2011. Hamburg: Junius.
- Syring, M. / Bohl, T. / Gröschner, A. / Scheunpflug, A. (Hrsg. 2025): Studienbuch Bildungswissenschaften. 3 Bände. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Talisse, R. B. / Aikin, S. F. (2008): Pragmatism. A Guide for the Perplexed. London, New York: Continuum.
- Tenorth, H.-E. (1988): Geschichte der Erziehung: Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 2. durchgesehene Auflage 1992. Weinheim und München: Juventa.
- Ders. (1995): Engagierte Beobachter, distanzierte Akteure. Eine Ermunterung, pädagogische Grundprobleme wieder zu erörtern, in: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1), S. 3 – 12.
- Ders. (2016): Wissen, Pädagogisches Wissen, Erziehungswissenschaft, Wissenserzeugungsforschung. Ein kleines Nachwort, in: Zeitschrift für Pädagogik 62 (4), S. 502 – 512.
- Ders. (Hrsg. 2010): Klassiker der Pädagogik. Band 1. Von Erasmus bis Helene Lange. 2. Auflage. 1. Auflage 2003. München: C. H. Beck
- Ders. (Hrsg. 2012): Klassiker der Pädagogik. Band 2. Von John Dewey bis Paulo Freire. 2. Auflage. 1. Auflage 2003. München: C. H. Beck.
- Thiersch, H. (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim und München: Juventa.
- Tomasello, M. (2009): Why We Cooperate. Cambridge, Mass. London, England: The MIT.
- Ders. (2019). Mensch werden: eine Theorie der Ontogenese. 1. Auflage 2024. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Trawny, P. (2016) Martin Heidegger. Eine kritische Einführung. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Tröhler, D. / Biesta, G. (2008): George Herbert Mead und die Entwicklung einer sozialen Erziehungstheorie, in: Mead, 2008, a. a. O.: Philosophie der Erziehung, S. 7 – 26.
- Tugendhat, E. (1979): Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen. 9. Auflage 2017. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Uljens, M. (Hrsg. 2023): Non-affirmative Theory of Education and Bildung. Heidelberg-Berlin: Springer VS.
- Vollmer, G. (1995): Biophilosophie. Stuttgart: Reclam.
- Vorstand der DGfE (Hrsg. 2025): Themenschwerpunkt „Theorieentwicklung und -bildung in der Erziehungswissenschaft, in: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 36 (71), S. 3 – 29.
- Vygotskij, L. S. (1928-34): Denken und Sprechen: Psychologische Untersuchungen. Hrsg. von J. Lompscher / G. Rückriem. 2014. Weinheim: Beltz.

- Ders. (2003a): Ausgewählte Schriften. Band 1. Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Probleme der Psychologie. Hrsg. von J. Lompscher. Berlin: Lehmanns Media.
- Ders. (2003b): Ausgewählte Schriften. Band 2. Arbeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit. Hrsg. von J. Lompscher. Berlin: Lehmanns Media.
- Waks, L. J. / English, A. (Hrsg. 2017): John Dewey's Democracy and Education. A Centennial Handbook. First paperback edition 2022. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dies. (Hrsg. 2026): John Dewey's Human Nature and Conduct. A Centennial Handbook. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Westbrook, R. B. (1991): John Dewey and American Democracy. Ithaca. New York: Cornell University.
- Whitehead, A. N. (1929): Prozess und Realität. Entwurf einer Kosmologie. 8. Auflage 2018. 1. Auflage 1987. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wittgenstein, L. (1922): Logisch-philosophische Abhandlung. Tractatus logico-philosophicus., in: Ders. (1984): Werkausgabe. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7 – 85.
- Ders. (1952): Philosophische Untersuchungen, in: Ders., (1984), a. a. O., S. 225 – 577.
- Wolin, R. (2022): Heidegger in Ruins. Between Philosophy and Ideology. New Haven & London: Yale University.
- Zeitschrift für Pädagogik (2020): Thementeil „Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfeldes“, in: Zeitschrift für Pädagogik 66 (6), S. 783 – 852.