

Winch, Christopher

Die Entwicklung kritischer Rationalität als pragmatische Aufgabe der Erziehung

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Borrelli, Michele [Hrsg.]; Heyting, Frieda [Hrsg.]; Winch, Christopher [Hrsg.]: Kritik in der Pädagogik. Weinheim : Beltz 2003, S. 13-32. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 46)

urn:nbn:de:0111-opus-39585

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 46. Beiheft

Kritik in der Pädagogik

Versuche über das Kritische
in Erziehung und Erziehungswissenschaft

Herausgegeben von
Dietrich Benner, Michele Borrelli, Frieda Heyting
und Christopher Winch

Beltz Verlag · Weinheim, Basel, Berlin

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2003 Beltz Verlag · Weinheim, Basel, Berlin
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41147

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber.....	7
<i>Christopher Winch</i>	
Die Entwicklung kritischer Rationalität als pragmatische Aufgabe der Erziehung ..	13
<i>Hans Merrens</i>	
Immunsierung gegen Kritik durch Methodisierung der Kritik	33
<i>Helmut Heid</i>	
Domestizierung von Kritik. Legitimationsprobleme des Kritischen im Kontext pädagogisch bedeutsamen Denkens und Handelns	54
<i>Frieda Heyting</i>	
Die Relativierung von Kritik. Zur erziehungsphilosophischen Kraft antifundamentistischer Kritik	75
<i>Dietrich Benner</i>	
Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft	96
<i>Jörg Ruhloff</i>	
Problematisierung von Kritik in der Pädagogik	111
<i>Jan Masschelein</i>	
Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken	124
<i>Michele Borrelli</i>	
Utopisierung von Kritik. Pädagogik im Spannungsverhältnis von utopischem Begriff und kontingenter Faktizität	142

Christopher Winch

Die Entwicklung kritischer Rationalität als pragmatische Aufgabe der Erziehung

1. Vorbemerkung

Die Frage, was unter kritischer Pädagogik zu verstehen ist, verweist auf das weiter reichende Problem, was unter der Entwicklung kritischer Rationalität in spätmodernen Gesellschaften verstanden werden kann. Zu diesem Problem gehört auch die Klärung der Rolle, die der Erziehung bei der Herausbildung kritischer Rationalität zukommt. Kritik bezieht sich ja auf alle Bereiche des Lebens. Sie ist für den Menschen als Bürger ebenso bedeutsam wie für das Berufsleben der Menschen oder den Einzelnen als sein Leben selbst bestimmendes, privates Individuum. Um überleben zu können, sind spätmoderne Gesellschaften auf eine kritisch eingestellte und selbst denkende Bevölkerung angewiesen. Kritische Einstellungen und Verhaltensweisen stellen eine Voraussetzung dafür dar, dass im Rahmen demokratischer Verwaltungsstrukturen ein Gleichgewicht konkurrierender Interessen entstehen kann. Die Fähigkeit zur Kritik wird daher zu Recht als ein Potenzial für Innovationsprozesse angesehen.

Angesichts der zentralen Bedeutung, die der kritischen Rationalität für das Funktionieren moderner Gesellschaften zukommt, wird vom Bildungssystem erwartet, dass es diese Rationalität in und für alle gesellschaftlichen Praxisbereiche entwickelt. Die Förderung kritischer Rationalität stellt jedoch nicht nur eine unerlässliche Voraussetzung für positiv zu beurteilende Veränderungsprozesse dar, sie kann sich auch gegen etablierte Ordnungsstrukturen wenden und anarchische Entwicklungen begünstigen (vgl. Curren 1999). Die meisten Gesellschaften, die die Entwicklung von kritischer Rationalität als Erziehungsziel ansehen, sind daher unsicher, in welchem Maße dieses Ziel für bestimmte Bereiche sinnvoll und wünschenswert ist. Der folgende Beitrag untersucht einige Fragen, die sich angesichts des Erziehungsziels „Entwicklung kritischer Rationalität“ bei der Gestaltung von Bildungsprozessen stellen.

Das im engeren Sinne pädagogische Problem kritischer Rationalität lässt sich bis in die sophistische Bewegung der griechischen Antike und die vieldeutigen Antworten zurückverfolgen, die Sokrates und Platon auf die Frage, worin sie bestehe und wie sie entwickelt werden könne, gegeben haben. Schon damals wurde das Problem der Entwicklung kritischer Rationalität im Kontext der Frage diskutiert, wie Bürger dazu zu befähigen sind, sich in einer direkten Demokratie aktiv an den Abstimmungsprozessen zu beteiligen. Die Sophisten behaupteten, die Fähigkeit hierzu ließe sich durch besondere Schulungen entwickeln, in denen gelernt werde, Andere im Gespräch davon zu überzeugen, beliebige Meinungen und Auffassungen als die richtigen anzusehen. Einige Sophisten setzten dabei auf das Mittel einer rationalen Argumentation, andere auf psycho-

logisch-rhetorische Tricks, mit denen sie ihre Mitbürger zu beeinflussen suchten (vgl. Platon: Euthydemos).

Platon und Sokrates erkannten die innere Widersprüchlichkeit solcher Ansätze. Sokrates war bekanntermaßen ein Meister in der Kunst einer Gesprächsführung, welche die logischen Voraussetzungen von Argumenten prüft und problematisiert. Platon scheint angenommen zu haben, dass es möglich sei, an den Ansätzen der Sophisten die Spreu vom Weizen zu trennen und Konzepte einer dialektischen Kunst der Rede zu entwickeln, die eine entsprechend geschulten Elite in die Lage versetzt, demokratische Entscheidungen mit einem höheren Maß an Rationalität zu fällen (vgl. Platon: Politeia). Er ging davon aus, dass die hierzu erforderliche intellektuelle Fähigkeit und dialektische Kompetenz einer langjährigen Ausbildung bedarf, welche sicherstellen muss, dass die Kunst des Beratschlagens und Überzeugens nicht von den „Vielen“ (polloi) als ein Mittel benutzt wird, um korrupte, risikoreiche und gefährliche Ziele zu verfolgen. Platons Überlegungen zur Entwicklung kritischer Rationalität zielten darauf, entsprechend befähigte Bürger in die Lage zu versetzen, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen.

2. Versuche über „kritische Rationalität“ und ihr Verhältnis zur Autonomie. Ein Bericht

2.1 Kritische Rationalität

Unter „kritischer Rationalität“ wird im Folgenden die geschulte und sozial anerkannte Fähigkeit verstanden, Sachverhalte beurteilen und mit Argumenten prüfen zu können (vgl. Winch 1983). Kritische Rationalität schließt jedoch nicht nur die Prüfung vermeintlich deduktiver Schlüsse und Beweisführungen ein, sondern zielt zugleich auf eine Überprüfung autoritativer Argumente und Erklärungen. Sie wird traditioneller Weise als Fähigkeit zu „kritischem Denken“ bezeichnet. Eine Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist die, ob eine solche Kompetenz überhaupt formal definiert und ohne Auseinandersetzung mit inhaltlichen Zusammenhängen erworben werden kann. Die meisten Befürworter von Konzepten zur Entwicklung kritischer Rationalität behaupten heute, dass kritische Rationalität eine methodisch präzise zu beschreibende Fähigkeit sei, die kontextunabhängig definiert werden könne (vgl. z.B. Quinn 1994).

Die Frage nach der methodischen Absicherung kritischer Rationalität ist von grundlegender Bedeutung. Sie führt zu der zentralen Frage, ob kritische Rationalität angemessen als eine fächerübergreifende oder als eine fachimmanente Fähigkeit zu definieren und wie ihre Entwicklung durch unterrichtliche Lehr-Lern-Prozesse zu fördern ist. Von der Sache her ist die Idee kritischer Rationalität zweifellos fachübergreifend angelegt. Im Hinblick auf die Wertvorstellungen einer Gesellschaft besagt sie, dass es grundsätzlich möglich sein müsse, Wertvorstellungen in allen Bereichen, also auch in Wirtschaft, Politik und Moral, zu problematisieren (vgl. Peters 1966). Wie aber lässt sich die Forderung nach einem sozialen Zusammenleben der Menschen mit der Entwicklung der Fähigkeit

vereinbaren, Wertvorstellungen in Frage stellen zu können? Eine denkbare Antwort lautet, es sei Sorge dafür zu tragen, dass Menschen zunächst die Werte, Regeln und Formen erlernen, die der jeweils vorgegebenen gesellschaftlichen Ordnung entsprechen, und erst dann in einem zweiten Schritt die Fähigkeit entwickeln, diese Werte, Regeln und Normen in Frage zu stellen. Diese Auffassung entspricht der von Karl Popper (1958) vertretenen Position, welche besagt, dass Schüler ein Wissen über die in ihrer Gesellschaft bevorzugten Werte erworben haben müssen, bevor sie methodisch darin unterrichtet werden können, ein solches Wissen kritisch zu hinterfragen.

Verfolgt man diesen Gedanken weiter, so stellt sich die Frage, ob Kritik materiell oder formal definiert werden soll, d.h. an einem materiellen Gehalt auszurichten ist oder einer allgemeinen Methode folgt, die die Regeln für die Gewinnung wissenschaftlichen Wissens beachtet und diese auf inhaltliche Fragen auszulegen versteht. Popper ging davon aus, dass kritische Rationalität auf allgemeinen Grundsätzen basiert, die universell anwendbar sind. Diese Auffassung ist jedoch kaum mit der These in Einklang zu bringen, dass bestimmten Traditionen vor aller Kritik zunächst einmal Respekt erwiesen werden muss.

Die uneingeschränkte Anwendung des „modus tollens“ führt zu dem Problem, dass alle Prämissen problematisch sein und widerlegt werden können. Eine schrittweise vorgehende, der Aneignung von Wissen erst nachfolgende Kritik schützt dagegen einige Elemente des Wissens vor einer direkten Problematisierung. Diese sollen von der Kritik nicht nur ausgenommen sein, sondern sogar den Status allgemeiner Regeln erhalten. Um konsistent zu sein, muss eine der Aneignung von Werten, Normen und Wissensformen nachfolgende Kritik einige Regeln als allgemeine Sätze behandeln, die von Kritik ausgenommen sind.

Die meisten in den Schulen eingesetzten Programme zur Entwicklung kritischen Denkens verstehen Kritik als eine Methode, die sich kontextunabhängig auf jeden Satz anwenden lässt (vgl. DfEE 1999). Folgt man dieser Auffassung, so erweist es sich als schwierig, gleichzeitig an der Position einer nachfolgenden oder schrittweisen Kritik festzuhalten, welche das in den einzelnen Schulfächern zu erwerbende und zu tradierende Wissen zunächst vor Kritik zu schützen sucht. Darüber hinaus drängt sich die Frage auf, ob kritische Rationalität in für sie konstitutiven Denkschritten begründet ist, die fächerübergreifend vollzogen werden können. Diese Frage soll solange zurückgestellt werden, bis geprüft ist, ob es eine übergeordnete Form der Kritik gibt, die mit der Respektierung des in den Unterrichtsfächern zu vermittelnden Wissens kompatibel ist. Sollte sich eine solche Form nicht finden lassen, so besagte dies, dass Grundelemente eines kritischen Denkens nur im Anschluss an die Aneignung des Grundlagenwissens der einzelnen Fächer zu erschließen sind. Die Bedeutung des Erziehungsziels „Entwicklung von kritischem Denken“ würde hierdurch erheblich eingeschränkt.

Die meisten Befürworter dieses Erziehungsziels schenken der Frage nach einer begrifflichen Absicherung von Kritik nicht die notwendige Aufmerksamkeit. Dabei hat die Beantwortung dieser Frage erhebliche praktische Konsequenzen für die Gestaltung von Lehrplänen und den Stellenwert, den die Entwicklung und Förderung von kritischem Denken im Kontext schulisch organisierter Bildungsprozesse einnimmt. Es ist durchaus

strittig, welche gesellschaftliche Bedeutung einem kritischen Denken zukommt, das nur im Zusammenhang mit inhaltlich ausgewiesenen Aufgabenstellungen erlernt werden kann, und ob ein solches Denken überhaupt jene weit verzweigten Wirkungen zu entfalten vermag, die für das Funktionieren moderner Gesellschaften zu fordern sind. Sollte sich z.B. kritisches Denken im Fach Geschichte nur als Fähigkeit geschichtlichen Denkens entwickeln lassen, wäre nicht einsichtig zu machen, wie der Transfer von da in andere Bereiche zustande kommen soll, für die Kritikfähigkeit ebenfalls als erwünscht angesehen und als gesellschaftlich notwendig eingeklagt wird (vgl. McPeck 1990).

Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass die formale Logik universell, also ohne Modifikation im Hinblick auf spezifische Inhalte, anwendbar ist (als Ausnahme vgl. Toulmin 1958). Daraus folgt jedoch noch nicht, dass formale Logik in praktischer Hinsicht eine ausreichende Basis zur Legitimation von Kritik bereitstellt. Es gibt mindestens vier Gründe, dies zu bezweifeln:

- 1) Die Kontroversen in dieser Frage beziehen sich häufig nicht allein auf den logischen Übergang von einer Prämisse zur Schlussfolgerung, sondern auch auf die Struktur von Argumenten, z.B. auf Fragen der Reichhaltigkeit, Vollständigkeit und Angemessenheit von Prämissen und Schlussfolgerungen. Solche Fragen können nicht durch die Anwendung eines logischen Verfahrens geklärt werden (vgl. Winch 1985). Schlussfolgerungen und Argumentationen lassen sich stets auf zweierlei Weise kritisieren. Man kann behaupten, dass eine oder mehrere Prämissen falsch sind, oder einwenden, dass ein Argument nicht gültig oder vernünftig ist. Es ist daher notwendig zu klären, was unter der Form eines gültigen Arguments zu verstehen ist. Diese Frage ist Gegenstand vieler Auseinandersetzungen, in denen Schlussfolgerungen, die die einen für stimmig halten, von anderen in Zweifel gezogen werden. Ein allgemeiner Grund für solche Zweifel ist, dass die meisten Gedankengänge implizite Argumente benutzen und ihre Prämissen nicht vollständig offen legen oder auch Zwischenschritte bei ihrer Begründung auslassen. Dies führt häufig dazu, dass der Argumentationszusammenhang selbst fragwürdig bleibt.

Ein bekanntes Beispiel aus der Literatur sind Labovs (1969) Analysen umgangssprachlicher Aussagen, die von den Versuchspersonen Larry und Charles stammen. Die von diesen verwendeten Argumente verursachten so große Interpretationsprobleme, dass die Versuchspersonen selbst nicht genau wissen konnten, ob ihre Auslegungen der Äußerungen des jeweils Anderen richtig waren oder nicht (vgl. Cooper/Labov/Labov 1984). Das Problem war in diesem Fall wie in vielen anderen Fällen, dass die Beziehung zwischen den Diskutanten ein hermeneutisch orientiertes Umgehen mit den Argumenten des jeweils Anderen verhinderte und dass die unterschiedlich argumentierenden Dialog-Partner nicht begriffen, dass auch der jeweils Andere über vernünftige und möglicherweise gute Gründe für seine Auffassung verfügt. Die in Programmen für kritisches Denken häufig angewandte Technik der Gegenüberstellung eines analytisch fragenden und eines kritisch hinterfragenden Ansatzes ist wenig hilfreich, um in Situationen wie den von Labovs beschriebenen klären zu können, was von den Diskutanten jeweils wirklich gemeint ist.

- 2) Fast alle Argumentationen sind kontextabhängig. Um sie verstehen zu können, bedarf es detaillierter Kenntnisse und Informationen (vgl. Goody/Watt 1963). Meistens bewegt sich die Argumentation im Horizont eines bestimmten Fachgebiets und der ihm zugrunde liegenden Annahmen. Die Klärung von Unstimmigkeiten innerhalb eines Fachgebiets setzt normalerweise voraus, dass alle Diskussionsteilnehmer ein bestimmtes Wissen über die grundsätzlichen Annahmen teilen. Schwierigkeiten der Verständigung resultieren oft daraus, dass Argumentationen unvollständig sind und grundlegende Behauptungen die Form impliziter unausgesprochener Annahmen haben.
- 3) Wahrheitsfindung ist oft auf ein Sachverständnis angewiesen, das sich nicht – wie in (2) – auf die Kenntnis von Tatsachen und logischen Abläufen beschränkt. Wie schon erläutert, entzündet sich Kritik häufig an der Stichhaltigkeit der Argumente und der Auslegung ihrer impliziten Prämissen und Schlüsselannahmen. Kritik an Argumenten kann sich allerdings auch auf die Wahrheit oder Richtigkeit der Argumente selbst beziehen. In vielen Fällen scheint der Anspruch auf Wahrheit eine sehr direkte Angelegenheit zu sein, die kaum einer Bezugnahme auf sekundäre Quellen bedarf. In fachspezifischen Untersuchungen ist es dagegen eher unwahrscheinlich, dass so verfahren wird. Bestimmte Lebensbereiche und akademische Disziplinen werden immer ihre eigene Methode der Wahrheitsfindung und -prüfung haben. So wäre es z.B. sinnlos, eine Religion wegen bestimmter religiöser Begebenheiten und Ereignisse zu kritisieren und gegen sie einzuwenden, dass sie keine experimentellen Beweise zur Bestätigung dieser Begebenheiten vorweisen könne. Angriffe, die aus fachfremden Gebieten stammen, sind häufig nicht stichhaltig, weil sie mit Methoden arbeiten, die in der kritisierenden Disziplin anwendbar sein mögen, in der kritisierten Disziplin jedoch nicht.

Es kann jedoch auch fruchtbar sein, wenn verschiedene Methoden der Wahrheitsfindung bei der Klärung von Sachverhalten miteinander kooperieren. Die Begebenheit eines geschichtlichen Ereignisses zum Beispiel kann von einem Religionsexperten bestätigt und von einem Archäologiespezialisten hinterfragt werden. Aber auch hierbei muss man vorsichtig vorgehen. So hat beispielsweise das von dem englischen Anthropologen Evans-Pritchard (1936) beschriebene Orakel der Zande-Bevölkerung keineswegs die Form einer wissenschaftlichen Vorhersage, sondern eher die Form einer spezifischen Erklärung, etwa im Sinne einer Prophezeiung. Es wäre daher von der Sache her unangebracht, das Zande-Orakel wegen seiner falschen Voraussagen zu kritisieren.

- 4) Die Anwendung der formalen Logik auf die alltägliche Beweisführung ist häufig kritisiert worden. So schlägt Toulmin vor, die herkömmliche Logik durch eine Überführung formaler in vergleichende Betrachtungsweisen zu revidieren und logische Prinzipien stärker mit der Praxis des alltäglichen Argumentierens abzustimmen. Dieser Vorschlag ist leider bisher weitgehend unbeachtet geblieben. Obwohl sich innerhalb Toulmins Ausführungen Unstimmigkeiten – z.B. was die Abgrenzung von Induktion und Deduktion betrifft – nachweisen lassen, gibt es doch bisher keine systematische Auseinandersetzung mit seinen Argumenten (vgl. Toulmin 1958, S. 121f.

und 125). Sollte er Recht behalten, müssten die Konzepte kritischen Denkens grundlegend verändert und mit den Tatsachen abgestimmt werden, dass die wichtigsten Argumente induktiv und nicht deduktiv ausgerichtet sind und dass ihre Stichhaltigkeit daher von Prämissen und Kontexten abhängig ist. Die Schwierigkeit, ein Argument kritisch zu befragen, ohne seine Prämissen inhaltlich zu verstehen, würde auf diese Weise sogar noch zunehmen. Denn es müsste nun eine Vorgehensweise gewählt werden, die dem Erfordernis gründlicher Kenntnisse im jeweiligen Fachgebiets, aus dem das Argument stammt, angemessen ist.

Aus der bekannten Tatsache, dass eine allgemeine Logik in mehreren Fachgebieten anwendbar ist, folgt nach diesen Einwänden nun nicht mehr, dass es eine kontextfreie Form kritischen Denkens gibt, die der Entwicklung kritischer Rationalität einfach zugrunde gelegt werden kann. Um so nachdenklicher muss stimmen, dass Einwände, wie die genannten, bisher größtenteils ignoriert worden sind (vgl. Johnson 2001).

Ungeklärt in den vorliegenden Analysen ist u.a. auch die Bedeutung, die den intellektuellen Gewohnheiten im Rahmen von Versuchen, kritisches Denken zu fördern, zukommt. Manche erblicken in der Einübung solcher Gewohnheiten den bedeutendsten Beitrag, den die Erziehung zur Entwicklung kritischer Rationalität zu leisten vermag. Von der Existenz solcher Gewohnheiten hängt nicht nur die Glaubwürdigkeit von Personen, sondern auch die Möglichkeit der Überprüfung von Lehr-Lern-Prozessen ab, die die Entwicklung kritischer Rationalität zu fördern suchen. Reicht aber die Annahme der Unverzichtbarkeit intellektueller Gewohnheiten aus, um kritische Rationalität in verschiedenen Fachgebieten und Handlungsfeldern zu erfassen? Ist intellektuelle Reflexivität immer hilfreich, um kritische Einstellungen zu entwickeln, oder kann sie ihre Entstehung auch erschweren? Auch vor der Verankerung des Erziehungsziels „kritische Rationalität“ in offiziellen Lehrplänen gab es Konzepte zur Förderung von Kritik, die bei Lehrern und Schülern in hohem Ansehen standen und für viele Jahre in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft wirksam waren.

2.2 *Autonomie*

Der Begriff Autonomie bezeichnet zuweilen die Fähigkeit von Personen, ihre eigene Lebensziele frei zu wählen (vgl. White 1982). Er kann aber auch zur Bezeichnung einer selbstständigen Charakterentwicklung gebraucht werden (z.B. Callan 1993) oder sich auf die Fähigkeit beziehen, das eigene Handeln kritisch zu reflektieren (z.B. Clayton 2001). Solche Autonomie gibt es nur in Gesellschaften, die allen Gesellschaftsmitgliedern oder einer herausgehobenen Gruppe von Bürgern einen gewissen Grad an individueller Freiheit gestatten. In vielen Gesellschaften ist dagegen Autonomie kein allgemein anerkannter Wert. Sie gestehen ihren Bürgern nur eine gewisse Unabhängigkeit in der Wahl der Mittel zur Erreichung sozial vorbestimmter Zwecke, nicht aber Autonomie im vollen Sinne zu. Zu diesen Gesellschaften gehörte u.a. auch das antike Athen. (vgl. Ross 1923).

Auch heute ist „Autonomie“ in bestimmten Punkten immer noch ein uneindeutiges Konzept. Soll es Individuen erlaubt werden, ihre Bestimmung im Leben – in Anlehnung an irgendwelche Vorstellungen von Vernunft – selbst zu wählen oder soll nur erlaubt werden, solche Ziele zu wählen, die in einer Gesellschaft allgemein anerkannt sind? Die erste Form der Autonomie wird häufig „starke Autonomie“, die zweite „schwache Autonomie“ genannt (vgl. Winch 1999).

Bei der Wahl von Zielen lassen sich zwei Phasen unterscheiden, erstens die Phase der Kritik und Prüfung möglicher Ziele und zweitens die Phase der konkreten Auswahl und Entscheidung. Die Prüfung von Absichten und Zielen erfolgt stets nach Maßgabe irgendeiner Form von kritischer Rationalität. Absichten, die in der Gesellschaft als anerkannt und erlaubt angesehen werden, besitzen eine gewisse gesellschaftliche Legitimation. Ein „schwacher Autonomist“ ist in der Lage, verschiedene Ziele nach ihrer gesellschaftlichen Anerkanntheit hierarchisch zu ordnen und dann zu entscheiden, welche von ihnen er für sich bevorzugt. Ein „starker Autonomist“ wird sich nicht damit begnügen, Ziele nach vorgegebenen Maßstäben zu ordnen, sondern auch die Wertmaßstäbe der Gesellschaft kritisch befragen, einer Prüfung unterziehen und danach erst seine persönliche Entscheidung treffen. In dieser kann er nicht nur zwischen vorgegebenen Zielen wählen, sondern u.U. sogar alle zuvor analysierten Ziele als wertlos zurückweisen. Sofern die Entscheidung in einem rationalen Prozess zustande kommt, wird sich der „starke“ wie der „schwache“ Autonomist auf irgendeine Form von Rationalität berufen. Die Befürworter von Autonomie vertreten daher übereinstimmend die Auffassung, dass die Wahl der Absichten nicht nur kritisch, sondern auch überlegt erfolgen muss (vgl. Clayton 2001).

Diesem Verständnis von Autonomie zufolge muss man, um autonom zu sein, gelernt haben, über die eigenen Lebensziele kritisch nachzudenken. Es ist kaum denkbar, dass jemand dies lernen kann, ohne sich mit der Frage auseinanderzusetzen, welche Ziele für ihn einen subjektiven Wert besitzen und welche nicht. Immer setzen sich Menschen Ziele, die ihnen bedeutsam erscheinen und die sie im Leben verfolgen wollen. Daher ist anzunehmen, dass die Wahl der Lebensziele stets im Zusammenhang mit Reflexionen erfolgt, die zu klären suchen, was ein an sich lohnendes Leben ist. So stellt J. Raz (1986, S. 381) fest: „Autonomy is valuable only if it is exercised in pursuit of the good. The ideal of autonomy requires only the availability of morally acceptable options.“

Da Autonomie an kritische Reflexivität gebunden ist, ist es notwendig, dass alle, die auf Autonomie Anspruch erheben, sich mit der Frage beschäftigen, welche Lebensphilosophie sie zugrunde legen wollen. Das gilt sogar für den Fall, dass jemand gesellschaftliche Wertvorstellungen, die mit der gewählten Lebensphilosophie nicht übereinstimmen, ablehnen sollte. Eine Erziehung, welche die Autonomie der Heranwachsenden dadurch zu achten suchte, dass sie davon Abstand nimmt, diesen bestimmte wertvolle Lebenswege zu eröffnen, scheint kaum denkbar zu sein. So handelte in hohem Maße unverantwortlich, wer die Aufgabe der Erziehung darin erblickte, junge Menschen zu gleichen Teilen über wertvolle und nicht wertvolle Lebenswege zu informieren. Selbst wenn eine Gesellschaft eine besondere Wertschätzung für Personen mit einer stark ausgebildeten Autonomie besitzt oder solche Menschen zumindest toleriert, ist kaum vorstellbar, dass

die Aufgabe der Erziehung darin gesehen wird, Heranwachsenden zu einer starken Autonomie zu verhelfen. Eine Erziehung zur Autonomie scheint pädagogisch nur in der Form einer Erziehung zu schwacher Autonomie sinnvoll zu sein.

Damit ist nicht gesagt, dass staatsbürgerliche Erziehung in demokratischen Gesellschaften Heranwachsende nicht dazu befähigen dürfe, die Absichten und Ziele, die in einer Gesellschaft als lohnend angesehen werden, kritisch zu prüfen und zu beurteilen. – Wie dies geschehen kann, wird im nächsten Abschnitt untersucht. – Pädagogen, die sich liberalen Traditionen verbunden fühlen, werden mit der Schlussfolgerung, der Erziehung zu schwacher Autonomie sei ein Vorzug gegenüber einer Erziehung zu starker Autonomie einzuräumen, nicht zufrieden sein. Sie vertreten die Auffassung, dass Autonomie uneingeschränkte Wahlmöglichkeiten voraussetzt und dass eine Erziehung, die begrenzte Optionen verfolgt, mit Autonomie im vollen Sinne unvereinbar sei. Anti-perfektionistische Liberale, wie z.B. Rawls, können sich daher nicht damit einverstanden erklären, dass ein öffentliches Bildungssystem bestimmte Konzeptionen des „Guten“ preferiert (vgl. Sandel, 1998).

Aber selbst dann, wenn eine uneingeschränkte Wahlfreiheit gefordert wird, ergibt sich für Befürworter einer starken Autonomie eine Wahlmöglichkeit. Sie können bei der Präsentation der Wahlmöglichkeiten Neutralität walten lassen oder engagiert Wertvorstellungen ablehnen, die von der Gesellschaft propagiert werden. Es mag Umstände geben, in denen eine Gesellschaft die Geschichte ihrer eigenen Moralvorstellungen verurteilt. Sofern dies der Fall ist, bedeutet dies, dass man, um das zu wählen, was wertvoll erscheint, das ablehnen muss, was in einer Gesellschaft als wertvoll angesehen wurde. Dies ist aber etwas anderes als die Ermutigung, sich für Ziele zu entscheiden, die als nicht lohnend angesehen werden. Wie immer man die praktischen oder ethischen Implikationen einer solchen Option einschätzt, es bereitet Schwierigkeiten, eine Erziehung, die Heranwachsende dazu befähigt, die Wertvorstellungen einer Gesellschaft abzulehnen, als eine Einübung in kritische Rationalität zu bezeichnen. Damit sind wir wieder bei Poppers Auffassung angelangt, die besagt, dass Kritik auf etablierten Referenzpunkten basieren muss, die nicht gleichzeitig kritisiert werden können.

3. Kritische Rationalität und Erziehung

Welche Rolle spielt kritische Rationalität in der Erziehung? Um diese Frage weiter zu diskutieren, ist es hilfreich, sich das Konzept der Erziehung genauer anzusehen. Kategorial lässt sich das Konzept Erziehung als „Vorbereitung auf das Leben“ und als „Einführung in zentrale Bereiche des menschlichen Lebens“ definieren. Eine solche Definition kommt zunächst ohne eine Festlegung vorgegebener Inhalte aus. Im Folgenden werden die Implikationen von Kritik für drei Bereiche untersucht. Es sind dies diejenigen der individuellen, der beruflichen und der politischen Erziehung.

Jede Erziehung hat einen normativen Gehalt. Dieser bezieht sich darauf, was in der Gesellschaft unter einem wertvollen Leben verstanden wird. Auffassungen hierüber gehen in das Konzept der Erziehung ein. Eine Gesellschaft, die für kritische Rationalität

und Autonomie eine besondere Wertschätzung hat, wird diese Wertvorstellung auf alle drei Bereiche der Erziehung auslegen.

In kategorialer Hinsicht ist die Beziehung zwischen Erziehungskonzepten und kritischer Rationalität eine problematische. Einerseits befasst sich Erziehung mit der Vorbereitung auf das Leben. Dies beinhaltet die Vorbereitung auf eine Lebensweise, die eine normative Ordnung hat, die durch bestimmte Annahmen reguliert wird, die als solche nicht ständig kritisiert werden können. Andererseits bezieht sich kritische Rationalität auf eine Prüfung von Annahmen, für die es keine vorgegebenen Grenzen gibt. Das gilt selbst für die Regeln der formalen Logik, die verschieden ausgelegt und interpretiert werden können (vgl. Toulmin 1985). Es ist schwierig, beide Problemaspekte in konkreten, mit den jeweils geltenden normativen Grundüberzeugungen einer bestimmten Gesellschaft oder sozialen Gruppe abgestimmten Konzepten der Erziehung in Einklang zu bringen. Jedes Konzept räumt der Entwicklung kritischer Rationalität einen bestimmten Raum ein, auch wenn dessen Ausfüllung zunächst völlig inhaltsleer bleibt. In spätmodernen Gesellschaften herrschen Erziehungskonzeptionen vor, welche die Anforderung an die Erziehung, Heranwachsende auf eine bestimmte Art des Lebens vorzubereiten, mit der Anforderung abzustimmen suchen, die Entwicklung kritischer Rationalität zu fördern. Solchen Konzepten zufolge sollen Heranwachsende lernen, die Voraussetzungen und Rechtfertigungen von Argumenten unter Einschluss der jeweils vorgegebenen gesellschaftlichen Moralauffassung zu diskutieren.

Kritische Betrachtungsweisen dieser Art bringen immer eine eigentümliche Gefahr von Instabilität mit sich. Die Fähigkeit zur kritischen Analyse kann nicht beliebig an- und abgeschaltet werden. Es ist daher nahezu unvermeidbar, dass sie auf eine Art und Weise zum Zuge kommt, die nicht von allen Gesellschaftsmitgliedern gutgeheißen wird. Im folgenden werden einige der Schwierigkeiten untersucht, mit denen eine Erziehung zu kritischer Rationalität in den genannten drei Bereichen konfrontiert ist.

3.1 Berufliche Erziehung (Vocational Education)

In traditionellen Gesellschaften zielte die Erziehung nicht auf die Entwicklung von kritischer Rationalität. Wo eine solche Zielstellung auftauchte, z.B. im Bereich der Jurisprudenz und der tertiären Bildung, konzentrierte sie sich auf das unbedingt Notwendige für die Ausübung eines bestimmten Berufs oder die Mitwirkung an akademischen Diskussionen. Weder die Berufe noch die Gesellschaften benötigten eine darüber hinausgehende kritische Rationalität.

Im Zuge der im 18. Jahrhundert einsetzenden industriellen Revolution änderte sich dies auf mannigfaltige Weise. Traditionelle Fähigkeiten gingen, wie von Smith und Marx beschrieben, infolge der Fragmentierung des Arbeitsprozesses verloren. Handelsbeziehungen, die in vorindustriellen Wirtschaftsformen dominierten, verloren an Einfluss. Die Ausübung eines Handwerks, die früher nicht an kritische Rationalität gebunden war, verlangte nun zusätzliche Fähigkeiten und ein Urteilsvermögen, das eine gewisse geistige Wachsamkeit, wie sie auch auf anderen Gebieten vorkommt, einschloss.

Die geistigen Auswirkungen der fortschreitenden Fragmentierung der Arbeitsprozesse beschrieb Adam Smith so:

„The man whose whole life is spent in performing a few simple operations, of which the effects are, perhaps, always the same, or very nearly the same, has no occasion to exert his understanding, or to exercise his invention in finding out expedients for removing difficulties which never occur. He naturally loses, therefore, the habit of such exertion, and generally becomes as stupid and ignorant as it is possible for human creature to become.“ (Smith 1776/1981, Book V, S.785-786).

Damit die Reichen, die Gebildeten und die Unternehmer zur Rechenschaft gezogen werden können, schlägt Smith vor, den Kindern der Armen eine vom Staat mitfinanzierte Basis-Bildung zu vermitteln, die das notwendige Wissen vermittelt, um die Intentionen der Reichen und Mächtigen hinterfragen zu können. Im Unterschied zur Erziehung des Bürgers zielte die berufliche Erziehung der Arbeiter damals noch nicht auf besondere sprachliche und mathematische Kompetenzen. In seinen Ausführungen zur Erziehung der Arbeiter konzentrierte sich Smith auf Hinweise zur Erzeugung einer kritischen Gesinnung. Wie später Marx, konnte er sich noch nicht vorstellen, dass der Kapitalismus gelernte, gebildete, kritische Arbeiter benötigt. Daher ging er davon aus, dass sich die beruflichen von den gesellschaftlichen Aspekten der Bildung abgrenzen lassen.

Die damit vollzogene Trennung der beruflichen und staatsbürgerlichen Aspekte innerhalb der beruflichen Bildung war typisch für die anglo-amerikanische Betrachtungsweise der sozialen Rolle der Arbeitnehmer. Sieht man einmal von der Idee der kritischen Rationalität ab, so erscheint diese Sichtweise sogar zum Teil plausibel. Mit der stärkeren Betonung der Bedeutung kritischer Rationalität für die Tätigkeit der Arbeiter am Arbeitsplatz verlor die Begrenzung dieser Rationalität auf „technische“ Fragen des unmittelbaren Arbeitskontextes und -prozesses an Plausibilität. Das Modell, mit dem Smith und Marx die fortschreitende Segmentierung des Arbeitsprozesses beschrieben, erwies sich als ungeeignet für die Erfassung und Darstellung moderner Arbeitsprozesse und ihrer Kontexte (vgl. Streeck 1992). Diese verlangen von den Arbeitenden zunehmend ein beträchtliches Fachwissen, geschulte Fähigkeiten, Teamarbeit und die Eignung zu selbstständiger Analyse und eigenständigen Problemlösungen im Arbeitsprozess. Heute lässt sich die von Smith entwickelte Argumentation gleichsam auf den Kopf stellen und behaupten, dass ein Arbeiter, der seine Intelligenz in seinem Beruf einsetzt, diese nicht abschalten wird, wenn er über Themen des öffentlichen Lebens und der Politik nachdenkt. Ein kritisch-rationaler Arbeiter ist wahrscheinlich auch ein kritisch-rationales Individuum und ein selbst urteilender Bürger.

Smith's Ausführungen über den Umfang der für Arbeiter notwendigen Ausbildung waren vielleicht für die erste Welle der industriellen Revolution im Vereinigten Königreich, nicht aber in gleicher Weise für die zweite und die nachfolgenden Wellen gültig. Der Anstieg professioneller Arbeit und die Notwendigkeit gelernter, zuverlässiger und selbstständig tätiger Arbeiter, die Informationen aufnehmen und interpretieren und in Teams handeln und agieren können, führte dazu, dass auch die intellektuellen Anforderungen deutlich stiegen. Die Arbeit kehrte nicht zur handwerklichen Struktur der mittelalterlichen Gilde zurück, sondern nahm eine Struktur an, die durch permanente und

radikale Anpassungen der Arbeitenden an steigende Qualifikationserwartungen gesteuert wurde. Von den Arbeitenden wird nun verlangt, dass sie sich nicht mehr einfach an die Tradition anpassen, sondern neue Situationen kritisch erfassen und auf sie reagieren können. Hierzu stellt ein gewisser Grad an kritischer Rationalität eine unerlässliche Voraussetzung dar.

Moderne Arbeit zeichnet sich durch eine ganze Reihe von Aspekten dieser Art aus. Sie alle setzen kritische Rationalität voraus. Arbeiter müssen, wenn sie in Teams agieren, über einen gewissen Grad an Unabhängigkeit, wenn nicht sogar Autonomie in Bezug auf ihre eigene Arbeit verfügen. Sie müssen in der Lage sein, aktuelle Probleme im Arbeitskontext selbstständig zu identifizieren und zu lösen. Wichtiger noch ist die Fähigkeit zur Kontrolle des gesamten Arbeitsablaufs und die Aneignung des hierfür erforderlichen Wissens. Die notwendigen Kompetenzen hierzu werden zunehmend nicht einzeln und individuell, sondern innerhalb von Teams erworben.

In einigen Ländern, so z.B. auch in Deutschland, hat die Eingliederung der Arbeiter in die Unternehmen große Fortschritte auch in Richtung auf Mitbestimmung gemacht. Die Institution der Mitbestimmung operiert nicht nur innerhalb des Betriebsrats, sondern ist auch im Aufsichtsrat wirksam (vgl. Streek 1992). Man kann in der Mitbestimmung ein pragmatisches Hilfsmittel sehen, das die Kooperation der Arbeiter bei schwierigen Entscheidungen, die ein Unternehmen zu treffen hat, sichert. Der Arbeiter wird durch sie zugleich stärker an das einzelne Unternehmen gebunden. Unter solchen Umständen ist es unvermeidbar, dass Fragen der Unternehmensstrategie bei der Arbeitnehmerschaft ein dauerhaftes Interesse finden. Das schließt ein, dass Arbeitende zumindest eine informierte Aufmerksamkeit für strategische Probleme des Unternehmens und deren Lösungen entwickeln. Man kann hierin einen kleinen Schritt hin zur Diskussion der Werte und Normen erblicken, die die Unternehmensstrategie jeweils begründen. Das kann soweit führen, dass eine Belegschaft an Entscheidungsfindungsprozessen in einer Weise mitwirkt, die durch eine gewisse Art von Autonomie bestimmt ist.

Gebildete Mitarbeiter sind nicht nur Angehörige eines Nationalstaates mit zunehmend aktiven Staatsbürgern, wie Smith vorhergesehen hat, sondern können auch kritisch zur ökonomischen Struktur und Führung eines Unternehmens Stellung nehmen. Je mehr Arbeiter die Vorgänge in ihrem Unternehmen und der Umgebung, in der sie handeln, verstehen, um so mehr werden sie auch fähig werden, an der Art und Weise, wie das Unternehmen geführt wird, Kritik zu üben. Dies kann zu einem kreativen Spannungsverhältnis führen. In Rahmen der Mitbestimmung hat die Belegschaft nicht nur ein Mitspracherecht; sie ist darüber hinaus auch unmittelbar an der Gestaltung der ökonomischen Realität beteiligt. Dies zwingt sie, auf ökonomischem Gebiet zuweilen Entscheidungen nachzuvollziehen, die mit unpopulären Maßnahmen verbunden sind. Auf der Seite der Unternehmensinhaber besteht das Hauptproblem kritischer Rationalität nicht so sehr darin, dass eine kritische Belegschaft einen proletarischen Aufstand inszeniert oder die Arbeitsprozesse ineffizient gestaltet. Viel problematischer ist, dass der ökonomische Erfolg eines Unternehmens graduell zum Niedergang der ökonomischen Kontrolle über die Belegschaft führen kann (vgl. Hodgson 1999).

Die Zunahme kritischer Rationalität am Arbeitsplatz bringt gerade dann, wenn man diesen Prozess nicht nur aus politischen, sondern auch aus ökonomischen Gründen als notwendig ansieht, ebenso unvorhergesehene wie unbequeme Konsequenzen mit sich. Gegenwärtig kann man nur spekulieren, welches die weiteren Implikationen der Stärkung einer kritischen Rationalität am Arbeitsplatz sein werden. Es ist nicht abwegig anzunehmen, dass die Arbeiter, die ein gewisses Maß an Kontrolle an ihrem Arbeitsplatz ausüben, künftig normative Fragen an das System der Kontrollen und Belohnungen richten werden, mit denen das ökonomische System arbeitet. Dabei kann es zu Kollisionen zwischen der finanziellen Ordnung der Unternehmenskontrolle und der Verantwortung derjenigen kommen, die die Bezahlung der Belegschaft kontrollieren. Arbeiter könnten schließlich auch die Rolle ihres Unternehmens in der Gesellschaft hinterfragen. Ein System, das hauptsächlich dem Interesse der Aktionäre an hohen Gewinnen – der Idee des „shareholder value“ – folgt, kann von Arbeitern, die meinen, dass sie in ihm viel zu verlieren haben, kritisch geprüft werden.

Für die Einführung von Elementen kritischer Rationalität am Arbeitsplatz gibt es, sobald sie sich auf die institutionellen Formen der Mitbestimmung bezieht, keine logische oder natürliche Grenze. Arbeiter, die eine bestimmte Führung ihres Unternehmens ablehnen, können diskutieren, ob sie eine starke Form von Autonomie entwickeln wollen. Es ist sogar denkbar, dass auch die Unternehmensführung zu der Auffassung gelangt, dass eine stärkere Autonomie der Arbeiter moralisch wünschenswert ist. Selbst für den Fall, dass dies nicht die Auffassung der in der Gesellschaft einflussreichen Unternehmerelite sein sollte, muss es in einer demokratischen Gesellschaft erlaubt sein, über solche Fragen öffentlich zu diskutieren und zu streiten.

3.2 Politische Bildung (*Citizenship Education*)

Nicht zufällig sind die öffentlichen Bildungssysteme zusammen mit den modernen Staaten entstanden (vgl. Green 1990). Die Staaten brauchten Bürger, die die ihnen aufgetragenen Aufgaben verstehen und selbstständig ausführen konnten. Hierfür war es unerlässlich, dass die Menschen zumindest lesen, schreiben und rechnen lernten und fähig wurden, in einer industriellen Ordnung zu arbeiten.

Um ihren eigenen Platz in der staatlichen Ordnung zu akzeptieren, mussten die Bürger mit der regierenden Elite soweit übereinstimmen, dass sie deren Weltanschauung teilten. Erziehung konnte zu solchem „common sense“ durch moralische, historische, religiöse und zivile-staatsbürgerliche Studien beitragen. Damit aber ein neues Bürgertum, das nicht mehr länger ein Herrschaftsobjekt von Monarchen, sondern Mitspieler in einer möglichen rationalen Ordnung ist, seine Aufgabe erfüllen konnte, musste es, wie Smith ausführte, lernen, in der Gesellschaft eine passive Haltung einzunehmen und gleichzeitig die in dieser wirkenden Kräfte auszugleichen. Hierzu war nicht nur die Fähigkeit, Respekt gegenüber den Zielen der verschiedenen Interessengruppen aufzubringen, sondern – in einem begrenzten Umfang – zugleich kritische Rationalität erforderlich.

Auch für die Bemühungen der Bürger um kritische Rationalität gibt es keine feststehende Grenze. Selbst in Gesellschaftsordnungen, die bei der Bevölkerung eine breite Akzeptanz finden und beispielsweise wie jene der USA keine sozialistische Bewegung kennen, gibt es keine Garantie dafür, dass die Menschen keinen eigenen Standpunkt und eine gegen die herrschende Meinung gerichtete Form von Rationalität entwickeln. Die Integration kritischer Rationalität wird daher auch in der Zukunft eine Aufgabe der öffentlichen Erziehung sein. Diese ist in modernen Gesellschaften in eine soziale und politische Evolution eingebettet, die ohne ein klares Ziel auskommt. Es ist, als wähle man ein Ticket, ohne den Zielort zu kennen. Moderne staatsbürgerliche Erziehung zeichnet sich dadurch aus, dass sie auf jegliche Form politischer Indoktrination verzichten kann. Demokratische Gesellschaften müssen, um glaubwürdig zu sein, auf die Entwicklung kritischer Rationalität als einer Schlüsselfunktion setzen. Dies kann zur Entstehung einer pluralistischen Demokratie beitragen, in der es eine gleichberechtigte Kommunikation zwischen den Bürgern gibt.

Aber selbst in einer vollständig entwickelten demokratischen Gesellschaft kann es niemals alleiniges Ziel des öffentlichen Bildungssystems sein, bei den Bürgern eine individuelle – starke oder schwache – Autonomie zu entwickeln. Demokratische Gesellschaften müssen in sich selbst immer auch die Voraussetzungen dafür sichern, dass die ihnen zugrunde liegenden Werte im Sinne demokratischer Entscheidungen von den Bürgern frei gewählt werden. Die Mindestforderung lautet daher, dass die Bürger das notwendige Wissen und die Fähigkeit entwickeln müssen, um diese Wahl treffen zu können. Das schließt letzten Endes die Fähigkeit ein, kritische Rationalität gegenüber sozialen wie gegenüber persönlichen Zwecken einzusetzen. Demokratische Gesellschaften müssen daher versuchen, die Bildungsprozesse ihrer Bürger so anzulegen, dass diese das, was gerade üblich ist, hinterfragen können. Das eröffnet zugleich die Möglichkeit, dass das, was gerade nicht üblich ist, eine Chance bekommt, als möglicherweise sinnvoll angesehen zu werden.

Das vielleicht eindrucksvollste Beispiel für einen solchen Prozess ist der in den zurückliegenden 150 Jahren vollzogene Wandel in den Auffassungen darüber, was unter einer für Frauen angemessenen Lebensform zu verstehen ist. An ihm wird deutlich, was passieren kann, wenn eine traditionelle moralische Ordnung geprüft und neu beurteilt wird. Als Alternative könnte vorgeschlagen werden, dass die Position der Frau in der Gesellschaft in Bezug auf ein transzendentes Konzept von Gerechtigkeit geändert wird (vgl. Taylor 1989). Ganz gleich, welchen Weg man wählt, öffentliche Erziehung muss sich in einer Demokratie der Aufgabe stellen, die Voraussetzungen dafür zu sichern, dass das Urteil über die gesellschaftlichen Möglichkeiten und Ziele offen gehalten wird (vgl. Benner 2001). Die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten ist eine Voraussetzung dafür, dass Menschen individuell in sozialen und politischen Gruppen handeln und eigene Vorstellungen von dem, was nützlich und sinnvoll ist, entwickeln können.

Es kann keinen bedeutenden Dialog zwischen verschiedenen sozialen Kräften und Gruppierungen geben, wenn diese nicht die Fähigkeit besitzen, die bestehende Ordnung in einem rationalen Sinne zu kritisieren. Es kann sein, dass ein solcher Prozess in Gesellschaften, wie sie heute existieren, gut verläuft. Aber es gibt keine Garantie, dass dies im-

mer so sein wird. Das gilt sowohl für die Hinterfragung der ökonomischen als auch der sozialen und ethischen Grundlagen einer Gesellschaft. Poppers These, dass Kritik nur im Kontext einer vorgegebenen Tradition sinnvoll ist, schließt nicht aus, dass sich Traditionen über einen längeren Zeitraum verändern. Es gibt daher keine Alternative zu einer öffentlichen Erziehung, die die Fähigkeit zur Kritik zu entwickeln sucht.

Eine modifizierte Form dieser Erziehung könnte darin bestehen, durch öffentliche Erziehungsprogramme die praktische Fähigkeit zu fördern, sich an Dialogen zu beteiligen, miteinander zu kommunizieren und Kompromisse zu schließen, kurz, kritisch miteinander umzugehen. Kritische Bürger werden nicht bloß im Sinne einer Inanspruchnahme abstrakter Rechte handeln, sondern zugleich versuchen, grundlegende Änderungen in der Balance der sozialen Kräfte herbeizuführen. Das Ergebnis einer kritischen Erziehung wäre dann ein in der Bürgerschaft kritisch engagierter Bürger im Sinne Gramscis, der sich weitaus eher in einem sozialen Dialog oder auch Kampf um die richtige Position („war of position“) befindet (vgl. Gramsci 1971), als dass er eingebunden in einer idealen Sprechsituation lebte, in der Bürger sich permanent gegenseitig als Individuen anerkennen.

3.3 *Ausbildung einer persönlichen Eigentümlichkeit (Individuality)*

Alle bisher genannten Gesichtspunkte sind auch für die individuelle Erziehung und die Ausbildung einer eigentümlichen Persönlichkeit von Bedeutung. Spätmoderne Gesellschaften sind auf Menschen angewiesen, die autonom sind und ihre Lebensziele selbst bestimmen können. Das gilt nicht zuletzt für eine Marktwirtschaft, die in hohem Maße von Individuen und deren Eigentümlichkeiten abhängig ist. Autonome Personen können zwischen verschiedenen Lebenszielen kritisch wählen und sich dann für einen Lebensweg entscheiden, der ihrer Individualität entspricht. Sie müssen dies tun, wenn sie ein autonomes Leben führen wollen. Dies schließt ein, dass sie gelernt haben müssen, sowohl mit traditionellen auch als mit allgemein anerkannten Zielvorstellungen kritisch umzugehen und eine eigene Wahl zu treffen, die – zumindest bis zu einem gewissen Grad – nicht durch Andere vorbestimmt ist. Die Kritik an sozial anerkannten Zielen muss in Auseinandersetzung mit traditionellen Normen legitimiert werden. Wo dies gelingt, ist die Wahl der eigenen Ziele nicht notwendigerweise ein Akt kritischer Rationalität. Die Wahl muss, wie bei persönlich empfundener Schuld, niemanden zufrieden stellen als nur die Person selbst, die über ihre Lebensziele entscheidet.

Marktwirtschaftliche Systeme sind auf Individuen angewiesen, die ihre Ziele ohne Einschränkung durch traditionelle Institutionen selbst wählen können. Hinzu kommt, dass eine Konsumgesellschaft Individuen braucht, die ihre Entscheidungen aufgrund bestimmter Impulse treffen. Da viele Konsumenten ihre Kaufentscheidungen entweder willkürlich oder nach ihrem Status und ihrer Position, nicht aber vorrangig nach Nützlichkeitsabwägungen treffen, erfolgt die Wahl zwischen verschiedenen Gütern oft weniger aus pragmatischen Gesichtspunkten als vielmehr auf der Basis von Emotionen (vgl. O' Neils 1999, Kapitel 3). Wird diese Form der Wahl ökonomischer Güter auch auf die

Wahl der Lebensziele ausgeweitet, so nimmt sie – natürlich unter der Voraussetzung, dass sie durch die Wahl geeigneter Mittel praktikabel ist – den Charakter einer autonomen Wahl an, die zugleich emotional und subjektiv fundiert ist (zur Kritik dieser Auffassung siehe Raz 1986, Kapitel 14 und 15; O’Neil 1999, Kapitel 6 und 7).

Wie in anderen Bereichen kann die in liberalen, spätmodernen Gesellschaften verbreitete kritische Rationalität auch hier zu Korrosionen führen, die gesellschaftlich nur schwer kontrollierbar sind. Hat Rationalität ihr kritisches Geschäft in Auseinandersetzung mit vorgegebenen Zielvorstellungen abgeschlossen, so ist der potenzielle Weg für subjektive Entscheidungen und individuelle Zielwahlen frei. Kritische Rationalität steht daher immer in der Gefahr, Bedingungen mit herbeizuführen, die zu ihrem Bedeutungsverlust in einzelnen Lebensbereichen beitragen. Im Übrigen brauchen auch Marktwirtschaften eine soziale Ordnung, damit der Markt funktionieren kann.

Hier deutet sich an, dass es verschiedene Konzepte zur Entwicklung von individueller Autonomie und zur Förderung einer persönlichen Wahl konkreter Lebensziele gibt, die untereinander in Spannung stehen. Um die eigenen Lebensziele in kritischer Einstellung wählen zu können, müssen die Spielräume für Wahlmöglichkeiten möglichst groß sein. Zugleich müssen Optionen zugelassen werden, die unüblich oder zumindest nicht allgemein anerkannt sind. Wer erzieht, muss also mit Dilemmata rechnen, die nicht immer klar durchschaubar sind. Es ist schwer zu sagen, welche Rolle die Erziehung bei der Herausbildung von Wahlentscheidungen haben kann, die nur Impulsen folgen und ohne kritische Reflexion auskommen.

Immer muss Erziehung Heranwachsenden ein theoretisches, praktisches und persönliches Wissen vermitteln, das notwendig ist, um Wahlentscheidungen kritisch reflektieren und treffen zu können. Da Lehr-Lern-Prozesse stets unter begrenzten personalen und zeitlichen Bedingungen stattfinden, ist es unmöglich, den Lernenden einen erschöpfenden Zugang zu allen nur denkbaren Alternativen zu erschließen. Man wird sie daher immer über diejenigen Möglichkeiten informieren, die als bedeutungsvoll angesehen werden. Anderenfalls müsste man Lernprozesse so konzipieren, dass sie z.B. auch über die Wahlmöglichkeit, Surfer oder Playboy zu werden, informieren, was jedoch von vielen nicht als unbedingt erstrebenswert angesehen wird. Wie aber sollte eine Erziehung, die sich nicht gegenüber dem Staat, sondern gegenüber den Bürgern verantworten muss, ein solches Vorgehen rechtfertigen?

Befürworter einer starken Autonomie als Erziehungsziel könnten argumentieren, Heranwachsende brauchten sich durch die Auswahl der Optionen, über die sie in der Schule informiert werden, in ihren Wahlmöglichkeiten nicht eingeschränkt fühlen. Wer so argumentiert, gerät jedoch in die paradoxe Position, die Form schulischer Erziehung zu verleugnen, die er selbst befürwortet. Einerseits argumentiert man, ein autonomes Leben sei das einzig wahre, andererseits vertritt man den Standpunkt, dass auch Lebensformen wählbar sein sollen, die als nicht wertvoll angesehen werden.

Diese Paradoxie ist jedoch, sobald man die Ziele der Bürgererziehung berücksichtigt, nicht so weitreichend, wie es zunächst erscheint. In einer demokratischen Gesellschaft muss jeder Bürger fähig sein, die Spielräume der individuell zu treffenden Wahlentscheidungen selbst zu beurteilen. Bürger können zwar die Bandbreite der Wahlmög-

lichkeiten nicht selbst verändern, wohl aber dazu beitragen, dass die Meinung darüber, was als lohnend angesehen wird, durch öffentliche Diskussionen und die Wahl eines eigenen Lebenswegs sich ändert. Starke Autonomisten, die sich als Demokraten verstehen, müssen bereit sein, im Erziehungssystem Rücksicht auf die Wünsche anderer Bürger zu nehmen. Schwache Autonomisten, die sich als Demokraten verstehen, müssen akzeptieren, dass das, was in einer demokratischen Gesellschaft als wertvoll angesehen wird, nicht ein für alle Mal feststeht, sondern durch demokratische Debatten und Aktionen verändert werden kann.

Ich möchte daher hier die Position vertreten, dass moderne Gesellschaften die Entstehung kritischer Rationalität durch Erziehung und Bildung durchgängig fördern können und gleichzeitig das Risiko akzeptieren müssen, dass diese Entwicklung mit Schwierigkeiten verbunden ist. Zum Auftrag ihrer Bildungssysteme gehört es, durch staatsbürgerliche und individuelle Erziehung die Entstehung „kritischen Denkens“ zu fördern. Während viele diese Aufgabenstellung für uneingeschränkt wünschenswert halten, haben einige bemerkt, dass sie auch zu nicht beabsichtigten Nebenwirkungen führen kann. Eine gegenüber Autoritäten aller Art skeptische Geisteshaltung kann grenzenlos sein. Ein kritischer Arbeiter kann die Kontrolle über das gesamte Unternehmen anstreben, ein kritischer Bürger für die Umwälzung des politischen Systems kämpfen, ein kritisches Individuum der traditionellen Moral den Kampf ansagen und für das Ende aller kollektiven Werte eintreten.

Die Herausbildung kritischer Rationalität stellt also ein Ziel dar, das nicht ohne weiteres kompatibel ist mit den traditionellen Zielen einer Erziehung, die einen angepassten Bürger hervorbringen will, der Kultur und Geschichte anerkennt. Kritische und traditionelle Ziele können nur bis zu einem gewissen Grad gleichzeitig verfolgt werden. Bisher ist es nicht gelungen, eine miteinander abgestimmte Relativierung dieser Erziehungsziele auszuarbeiten. Es ist nicht einmal klar, ob kritische Rationalität eine Balance mit traditionellen Erziehungszielen eingehen kann, ohne ihre und deren Bedeutung zu schmälern. Dies verweist noch einmal auf die problematische Rolle von Kritik. Der Konflikt zwischen traditionellen und kritischen Erziehungszielen ist noch nicht gelöst. Vielleicht wird es niemals für ihn eine alle zufriedenstellende Lösung geben. Hieraus erwächst die Schwierigkeit, dass die Ziele der Erziehung in einer tiefgreifenden Unbestimmtheit gehalten werden müssen. Das beschriebene Dilemma stellt m. E. ein fortwährendes Moment heutiger Gesellschaften dar, an dem das Grundproblem ihrer ständig in Wandel begriffenen Grenzen sichtbar wird. Ob dieses Dilemma für die menschliche Entwicklung förderlich ist, ist eine Frage, die den Rahmen dieser Untersuchung überschreitet. Eine rationale Antwort wird sicherlich die Reichweite und Rolle des kritischen Denkens und seine curriculare Verankerung als Bildungsziel hinterfragen müssen. Dies zu tun, könnte eine wichtige Aufgabe kritischer Erziehung selbst sein. Damit lässt sich als Ergebnis festhalten, dass die Entwicklung kritischer Rationalität und ihre Stellung im Rahmen der Erziehung selbst zu einem Gegenstand kritischer Forschung zu machen ist.

4. Die Zukunft der kritischen Rationalität und ihre Stellung im Erziehungssystem

Kritische Rationalität als Erziehungsziel spielt eine zentrale Rolle und nimmt einen bedeutenden Platz im Curriculum ein. Weil aber die Bedeutungen des Begriffs „kritische Rationalität“ und verwandter Begriffe wie „kritisches Denken“ unklar sind, gibt es Streit über die Aufgaben einer kritischen Erziehung und die Grenzen, die diese einhalten muss. Zum Abschluss meiner Überlegungen möchte ich darum eine Ambivalenz ansprechen, die mit der pädagogischen Rolle der Kritik und der Stellung des kritischen Denkens im Curriculum zusammenhängt.

Zweifellos kommt der Befähigung zu kritischem Denken eine zentrale Rolle in allen drei vorgestellten Bereichen der Erziehung zu. Wie in der Diskussion der Popperschen Vorstellungen gezeigt werden konnte, ist es als strittig anzusehen, ob ein kritisches Denken ausgebildet werden kann, das über die Grenzen einzelner Gebiete hinweg wirksam ist. Diese Feststellung befindet sich in einem gewissen Widerspruch zu Auffassungen, die von den meisten Befürwortern einer Erziehung zur Kritikfähigkeit vertreten werden (vgl. z.B. DfEE 1999). Gewöhnlich hört man, dass kritisches Denken eine kontextfreie Fähigkeit sei, die zwar nur in Auseinandersetzung mit bestimmten Fachgebieten entwickelt werden kann, deren Reichweite und Anwendbarkeit jedoch eine fachübergreifende sei. Problematisch ist, dass diese Auffassung weithin in Unkenntnis der Schwierigkeiten vertreten wird, die mit der Umsetzung eines solchen Programms verbunden sind (vgl. hierzu Gardner/Johnson 1996).

Die vielleicht größte Schwierigkeit ergibt sich aus der Vorstellung, dass Kritikfähigkeit eine Aktivität wie jede andere ist und zu der gleichen logischen Kategorie von Tätigkeiten wie das Gehen oder Kochen gehört. Analogien wie diese stützen jedoch nicht die Annahme, dass die Fähigkeit zu Denken bereichs- und fächerübergreifend generalisierbar ist. Genauso, wie jemand vielleicht im Wald spazieren kann, nicht aber in den Bergen, oder chinesische Mahlzeiten zuzubereiten versteht, nicht aber deutsche, sollte es denkbar sein, dass jemand kritisch über Geschichte nachdenkt, nicht aber über elektronische Ingenieurwissenschaften. Unterschiede wie diese werden jedoch von Befürwortern kritischer Denkprogramme – seit den Sophisten – abgestritten. Ihren Vorstellungen nach soll die Fähigkeit, kritisch zu denken, auf jedes Fachgebiet anwendbar sein.

Selbst wenn das Denken eine Tätigkeit in diesem Sinne wäre, folgte daraus nicht, dass es – anders als das Kochen – eine generell anzuwendende Fähigkeit darstellte. Bei Wittgenstein findet sich die Bemerkung, das Denken nicht so sehr eine eigenständige Aktivität als vielmehr ein möglicher Aspekt von Aktivitäten ist. Es gibt enge logische Verknüpfungen zwischen dem Konzept des Denkens und jenem der Sorge (taking care) oder der Aufmerksamkeit (paying attention). Sie alle sind Aspekte von Aktivität, nicht aber Aktivitäten (vgl. Wittgenstein 1964, S. 88-143). Dies wird deutlich, wenn man bedenkt, dass es durchaus möglich ist, Übungen im kritischen Denken auszuführen, ohne dabei selbst zu denken.

Für sich genommen muss dies noch kein Widerspruch sein, denn die Aktivität, eine Denkübung auszuführen, ist eine Aktivität, die, wie jede andere auch, auf sehr verschiedene Weise – also z.B. auch ohne innere Beteiligung und Aufmerksamkeit – vollzogen werden kann. In der Pädagogik und in den Curricula zur Entwicklung kritischen Denkens ist jedoch die Tatsache meistens übersehen oder gänzlich falsch verstanden worden, dass kritisches Denken für sich genommen keine reine Aktivität darstellt, sondern sich auf die Art und Weise bezieht, wie bestimmte Aktivitäten ausgeübt werden, die jeweils an kontext-spezifische Fähigkeiten gebunden sind. Das curriculare Versprechen, die Schüler fächerübergreifend kritisch denken zu lehren, stellt ein sehr weitreichendes und großes Versprechen dar. Es verführt immer wieder dazu, das kritische Denken als eine Fähigkeit anzusehen, die in jedem Kontext angewendet werden kann.

5. Schlussbemerkungen

Wie gezeigt, ist Kritik in der modernen Erziehung unentbehrlich und mehrdeutig. Sie ist unentbehrlich aufgrund der Grundstruktur der Gesellschaften, die wir geschaffen haben. Sie ist mehrdeutig, weil der Zeitpunkt, zu dem Kritik aufhört, eine konstruktive Rolle in der Politik zu spielen, nicht immer eindeutig ist. Es gibt häufig mehrere Aspekte und Möglichkeiten von Kritik, die von verschiedenen sozialen Partnern verschieden ausgelegt werden. Die Entfaltung der Autonomie hängt von der Möglichkeit ab, kritische Reflexion als Aufweis eines alternativen Wegs zu interpretieren, den das Leben nehmen kann. Aber manche der Befürworter von Autonomie stellen das Ausmaß der kritischen Reflexion nicht eindeutig dar. Sollte diese soweit ausgedehnt werden, Heranwachsende zu ermutigen, ernsthaft eine persönliche Wahl in Betracht zu ziehen, die von der Gesellschaft oder vom Staat nicht gut geheißen, durch das Bildungssystem aber unterstützt wird? Obwohl es leicht ist, sich bestimmte Fälle vorzustellen, in denen dies berechtigt sein könnte, ist es schwer, dies als eine generelle Praxis zu rechtfertigen.

Eines der Probleme, das sich mit der Entwicklung von Kritik im Bildungskontext stellt, ist die Tatsache, dass es keine fest umrissenen Grenzen für Kritik gibt. Dieses Problem ist selbst ein Fall für kritisches Denken. Jenseits der Rücksichtnahme auf bestimmte Fachgebiete kann die Entwicklung von kritischem Denken als eine Form der Erziehung verstanden werden, die in der individuellen und staatsbürgerlichen Erziehung sowie in der beruflichen Bildung zum Zuge kommt. In diesen Gebieten aber kann kritisches Denken seine Rolle nicht im Sinne einer kontextfreien Tätigkeit spielen. Das Problem des kritischen Denkens hängt auch hier mit der Ambivalenz zusammen, welche der Idee der Kritik in Bildungsprozessen generell zukommt. Nach den Vorstellungen ihrer Befürworter soll kritisches Denken auf der einen Seite den Menschen erlauben, aktiv an der Gesellschaft, in der sie leben, teilzunehmen. Auf der anderen Seite übersieht man zuweilen die Tatsache, dass es dauerhafte Institutionen und in diese eingelagerte Wissensformen und -bestände gibt, deren Kontinuität auch zum Zwecke der Kritik es zu sichern gilt. Darüber hinaus ist die Annahme, dass das Denken eine Fähigkeit wie jede andere ist, auch in einem philosophischen Sinne problematisch.

Es kann daran gezweifelt werden, ob es jemals gelingen wird, die Natur und das Spektrum der Kritik in der erzieherischen Praxis adäquat zu charakterisieren. Wir können jedoch die Probleme, die entstehen, wenn man der Kritik einen festen Platz in der Erziehung einräumt, weder vermeiden noch ignorieren.

Literatur

- Benner, D. (2001): Education and Democracy. In: Oelkers, J. (Hrsg.): Futures of Education. Berlin: Peter Lang, S.133-152.
- Burley, J./Harris, J. (Hrsg.) (2001): A Companion to Genethics. Oxford: Blackwell.
- Callan, E. (1993): Autonomy and Schooling. Kingston: McGill/Queen's University Press.
- Clayton, M. (2001): Individual autonomy and genetic choice. In: Burley, J./Harris, J. (Hrsg.): Companion to Genethics. Oxford: Blackwell.
- Curren, R. (1999): Cultivating the Intellectual and Moral Virtues. In: Carr, D./Steutel, J. (Hrsg.): Virtue Ethics and Moral Education. London: Routledge, S. 67-81.
- Department for Education and Employment (DfEE), (UK) (1999): From Thinking Skills to Thinking Classrooms. London: HMSO.
- Evans-Pritchard, E. (1936): Witchcraft, Oracles and Magic among the Azande. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, P./Johnson, S. (1996): Thinking Critically about Critical Thinking. Journal of Philosophy of Education 30, S. 441-456.
- Giglioli, P.-P. (Hrsg) (1972): Language and Social Context. London: Penguin.
- Goody, J./Watt, I. (1972): The Consequences of Literacy. In: Giglioli, P.-P. (Hrsg.): Language and Social Context. London: Penguin, S. 311-357.
- Gramsci, A. (1971): Selections from The Prison Notebooks, hrsg. von Q. Hoare und G. Smith. London: Lawrence and Wishart.
- Green, A. (1990): Education and State Formation. London: Macmillan
- Hodgson, G. (1999): Economics and Utopia: why the learning society is not the end of history. London: Routledge.
- Johnson, S. (2002): Teaching Thinking Skills. London: Philosophy of Education Society.
- Labov, W. (1969): The Logic of Non-Standard English. In: Giglioli, P.-P. (Hrsg.): Language and Social Context. London: Penguin, S. 179-215.
- McPeck, J. (1990): Teaching Critical Thinking. New York: Routledge.
- O'Neill, J. (1999): The Market: Ethics, Knowledge and Politics. London: Routledge.
- Peters, R.S. (1966): Ethics and Education. London: Allen and Unwin.
- Plato (1970): Euthydemus. Übersetzt und hrsg. von B. Jowett. London: Sphere.
- Plato (1950): Republic (Politeia). Übersetzt und hrsg. von J.L. Davies und D.J. Vaughan. London: Macmillan.
- Popper, K.R. (1958): The Logic of Scientific. New York: Science Editions Inc.
- Popper, K.R. (1965): Towards a Rational Theory of Tradition. In: Ders.: Conjectures and Refutations, London: Routledge, S.120-135.
- Quinn, V. (1994): In Defense of Critical Thinking as a Subject. Journal of Philosophy of Education 28, S. 101-111.
- Raz, J. (1986): The Morality of Freedom. Oxford: Clarendon Press.
- Ross, D. (1923): Aristotle. London: Routledge.
- Sandel, M. (1998): Liberalism and the Limits of Justice. Oxford: Clarendon.
- Smith, A. (1776/1981): The Wealth of Nations. Indianapolis: Liberty Fund.
- Streeck, W. (1992): Social Institutions and Economic Performance. London: Sage.
- Taylor, C. (1989): Sources of the Self. Cambridge: Cambridge University Press.

- Toulmin, S. (1958): *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, J. (1982): *The Aims of Education Restated*. London: Routledge.
- Winch, C. (1983): Education, Literacy and the Development of Rationality. *Journal of Philosophy of Education* 17, S. 187-200.
- Winch, C. (1985): Cooper, Labov, Larry and Charles: Oxford: *Review of Education*. 11, S. 193-200.
- Winch, C. (1999): Autonomy as an Educational Aim. In: Marples (Hrsg.): *The Aims of Education*. London: Routledge, S. 74-84.
- Wittgenstein, L. (1964): *Zettel*. Oxford: Blackwell.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Christopher Winch, University College Northampton, Boughton Green Road, Northampton NN2 7AL.