

Benner, Dietrich

"Der Andere" und "Das Andere" als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung

Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 3, S. 315-327



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich: "Der Andere" und "Das Andere" als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 3, S. 315-327 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59526 - DOI: 10.25656/01:5952

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59526>

<https://doi.org/10.25656/01:5952>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 3 – Mai/Juni 1999

Essay

- 301 KLAUS PRANGE
Der Zeitaspekt des Formproblems in der Erziehung

Thema: Andersheit als Bildungsproblem

- 313 DIETRICH BENNER
Andersheit als Bildungsproblem. Einleitung in den Thementeil
- 315 DIETRICH BENNER
„Der Andere“ und „Das Andere“ als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung
- 329 KÄTE MEYER-DRAWE
Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß
- 337 KONRAD WÜNSCHE
Der Herausforderungscharakter der Dinge. Korreferat zu den Ausführungen von Käte Meyer-Drawe
- 343 WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK
Der Anspruchshorizont des zweifach Anderen in der Bildungsphilosophie von Franz Fischer
- 359 HIROYUKI NUMATA
Das Europäische als das Vertraute und das Fremde in der japanischen Kultur
- 373 PETER WARSITZ
Die verfehlt Begegnung mit dem Anderen. Psychoanalytische Annäherungen an Emmanuel Lévinas

Diskussion

- 387 ANDREAS KRAPP
Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und
konzeptuelle Überlegungen

Besprechungen

- 407 PETER MARTIN ROEDER
Winfried Marotzki/Meinert A. Meyer/Hartmut Wenzel (Hrsg.):
Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer
Eckart Liebau/Wolfgang Mack/Christoph Scheilke (Hrsg.):
Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie
- 414 HEINER DRERUP
Elisabeth Grünewald-Huber, unter Mitarbeit von *Anita Brauchli
Bakker*: Koedukation und Gleichstellung. Eine Untersuchung zum
Verhältnis der Geschlechter in der Schule
- 417 FRIEDRICH SCHWEITZER
Kurt Schori: Religiöses Lernen und kindliches Erleben. Eine empirische
Untersuchung religiöser Lernprozesse bei Kindern im Alter von vier bis
acht Jahren
- 419 HARTMUT TITZE
Gangolf v. Hübinger/Rüdiger vom Bruch/Friedrich W. Graf (Hrsg.):
Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. Band II: Idealismus und
Positivismus
- 422 HEINZ-ELMAR TENORTH
Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: Verstreute Beiträge, Schulreden
und aus dem Nachlaß veröffentlichte Aufsätze

Dokumentation

- 425 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1998
- 457 Pädagogische Neuerscheinungen

„Der Andere“ und „Das Andere“ als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung

Zusammenfassung

In der Pädagogik ist vom Anderen in unterschiedlicher Weise die Rede: einmal im Sinne von „Der Andere“ oder „Die Andere“ und dann im Sinne von „Das Andere“. Beide Betrachtungsweisen werden oft getrennt, ohne Beziehung zueinander verfolgt. Die Frage, wie „Der Andere“ bzw. „Die Andere“ und wie „Das Andere“ *zugleich* als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung betrachtet werden können, kommt hierbei oft nicht mehr in den Blick. Soll dies wieder geschehen, so gilt es, eine dritte, in der klassischen Tradition moderner Pädagogik u.a. bei ROUSSEAU, FICHTE und HUMBOLDT nachweisbare Betrachtungsweise wieder stärker zu kultivieren. Diese untersucht beide Formen von Andersheit in ihrem Verhältnis zueinander und fragt danach, welche Bedeutung ihnen für die pädagogische Theoriediskussion und Anleitung und Orientierung der pädagogischen Praxis zukommt.

„Warum soll nicht für die Welt dasselbe gelten, was auch für den Anderen gilt: die uneinholbare Illeität (beim Menschen in keinem Ich oder Du unterzubringen) ...?“ (EGON SCHÜRZ: Zeit der Wendeltreppe)

1. Einleitung

Die Auseinandersetzung und der Umgang mit Anderem werden in der Pädagogik seit jeher als etwas angesehen, dessen Beachtung in theoretischer und praktischer Hinsicht unerlässlich ist, aber auf sehr unterschiedliche Art und Weise erfolgen kann. Die aufgegebene Berücksichtigung von Andersheit wird zuweilen als Auseinandersetzung mit personaler Andersheit im Sinne von „Ein Anderer“, „Eine Andere“, „Der Andere“ oder „Die Andere“ (lateinisch: *alius/alia*) verstanden,¹ zuweilen als Auseinandersetzung mit gegenständlicher Andersheit im Sinne von „Ein Anderes“ oder „Das Andere“ (lateinisch: *aliud*) interpretiert.²

Als „Der Andere“ und „Die Andere“ kann die zu erziehende Person bezeichnet werden, die nicht einfach nach einem Bilde zu erziehen ist, das sich

- 1 Vgl. hierzu als Beispiel aus der jüngsten Zeit die Aufsatzsammlung von J. MASSCHELEIN/M. WIMMER (1996), deren Beiträge die erste Betrachtungsweise bevorzugen, gelegentlich jedoch, wie MASSCHELEIN in seinen „Bemerkungen über Wissen und Gewissen“ (ebd., S. 187ff.), auch die zweite in den Blick bringen.
- 2 Zum Zusammenhang beider Betrachtungsweisen vgl. K. PRANGES Analysen zum „Formproblem in der Erziehung“ (1999), welche pädagogische Prozesse als Vorgänge beschreiben, in welchen zwei Zeitstrukturen synchronisiert werden, von denen die eine – aus der Sicht der pädagogischen Akteure – ein strenges Nacheinander in der Präsentation des Lehrgutes für Lernende kennt, derweil die andere – in der Sicht der Lernenden – einer über individuelle Erfahrungen vermittelten exzentrischen Zeitstruktur folgt.

natürliche oder professionelle Erzieher von ihr gemacht haben, sondern in ihrer Andersheit wahrgenommen, erfahren, beurteilt oder gar anerkannt werden soll. Als „Der Andere“ und „Die Andere“ kann zugleich der dem Edukanden gegenüberstehende pädagogisch Handelnde gemeint sein, vor dem beispielsweise nicht nur Schüler Angst empfinden, sondern der auch selber Angst vor seinen Schülern hat. Beide Male ist personale Andersheit eine solche der an der pädagogischen Interaktion beteiligten Subjekte.³

Als „Das Andere“ ist hingegen von der „Sache“, dem „Lehrgut“, den „Dingen“ oder der „Welt“ die Rede, deren Andersheit erfahren, erkannt, reflektiert oder gar problematisiert bzw. geachtet werden soll. Diese Redeweise handelt von der Aufgabe der Bildung und meint dann die in Lehr-Lernprozessen anzu-eignende Welt, die Erfahrungswelt der Dinge ebenso wie die Aussagesysteme der Wissenschaften, die eigene Kultur ebenso wie fremde Kulturen.

In beiden Redeweisen lassen sich „Der Andere“ und „Das Andere“ nicht ohne weiteres durch Gegenüberstellungen wie die von Ego und Alter-Ego bzw. Subjekt und Objekt definieren. Als *Anderer*, *Andere* und *Anderes* kann vielmehr zugleich eine in solchen Unterscheidungen nicht aufgehende, durch sie nicht faßbare Andersheit bezeichnet werden. Wo nach einer im Hinblick auf den Anderen angemessenen Anleitung und Gestaltung pädagogischer Interaktionen gefragt wird, kommt „Der Andere“ nicht mehr allein als Alter-Ego eines Ich oder als Ego eines Alter-Ego, sondern zugleich als ein dem Ich und Du Unverfügbarer und Unbekannter in den Blick (vgl. dazu LÉVINAS 1978/1992; WIMMER 1988). Und was das bildende Mensch-Welt-Verhältnis betrifft, meint „Das Andere“ nicht nur die dem Subjekt gegenüberstehende, in Wissen und Können aufhebbare Welt, sondern darüber hinaus auch die in solcher Weltaneignung nicht aufgehende, unserem Erkennen und Handeln uneinholbar vorausgesetzte Wirklichkeit.⁴

Die skizzierten Reden über Andersheit stehen in der theoretischen und praktischen Pädagogik, aber auch in der neueren philosophischen und sozialwissenschaftlichen Theorieentwicklung, in einem weithin ungeklärten, klärungsbedürftigen Verhältnis. Ansätze, die nur die personale Seite von Andersheit berücksichtigen oder nur die gegenstandsbezogenen, sachlichen Aspekte erfassen, abstrahieren soweit von der Komplexität theoretischer und praktischer pädagogischer Probleme, daß sie oft nicht einmal in der Lage sind, ihre eigene Relevanz zur Klärung pädagogischer Fragen differenziert zu beurteilen.

Will man die unterschiedlichen Redeweisen über Andersheit in eine kritische Beziehung zueinander setzen, gilt es genauer zu untersuchen, worin sich die auf die personale bzw. sachliche Seite konzentrierenden Betrachtungsweisen voneinander unterscheiden und wie sie im Lichte von Überlegungen zu beurteilen sind, die beide Aspekte von Andersheit in ihre Analyse einbeziehen. Erst dann können Positionen, die nur den personalen Anderen als Problem und

3 Eine weitere Betrachtungsweise wird dort angestrebt, wo vom Anderen weder im Sinne von *alius* noch im Sinne von *aliud*, sondern in der Spannung von „Eigenem“ und „Fremden“ die Rede ist; vgl. hierzu die Studien von O. SCHÄPFER (1997), in denen freilich vorwiegend aus einer beziehungstheoretischen Perspektive argumentiert wird.

4 Vgl. hierzu die Unterscheidung zwischen „Prädikativ-Allgemeinem“ und „Positiv-Allgemeinem“ in F. FISCHER (1975).

Aufgabe der Erziehung kennen⁵ oder Andersheit nur im Sinne des Weltbezugs verstehen,⁶ differenziert beurteilt werden.

Hinweise, daß „Der Andere“ und „Das Andere“ gleichermaßen zum Grundbestand pädagogischer Sachverhalte gehören und daß beide Auffassungen nicht in eine einzige überführbar sind, finden sich in der klassischen Tradition u.a. bei ROUSSEAU, FICHTE und HUMBOLDT, die in einem gegenstands- und handlungstheoretisch fruchtbaren Sinne erfolgreich versucht haben, beide Seiten und Aspekte von Andersheit in den Blick zu bringen. Unter Berufung auf sie möchte ich im folgenden zeigen, daß keine der beiden Redeweisen über Andersheit einen Primat für sich beanspruchen kann, daß sie auch nicht auf eine reduzierbar oder in einer dritten synthetisierbar sind.⁷

Sollte sich diese bisher nur skizzierte Ansicht als fruchtbar erweisen, so erklärte sich von hierher zugleich, warum von den im 20. Jahrhundert entwickelten Neuansätzen kritischer Erziehungs- und Bildungstheorie jene, die einseitig das Problem personaler Andersheit betonen, stets von neuem in die Gefahr einer schlechten Metaphysik gerieten, derweil Ansätze, die einseitig das Weltverhältnis der Bildung erörtern, sich der Gefahr einer neuen positiven oder substantiellen Anthropologie aussetzten. Zugleich würde von hierher verständlich, daß beide Redeweisen über Andersheit erst nach einer Kritik ihrer geheimen Fundamentalismen und Absolutheitsansprüche weiterführende Problemstellungen eröffnen, die über die in zurückliegenden Diskursen verkündeten Primat einer reinen Erziehung gegenüber einer reinen Bildung und umgekehrt hinausführen.⁸

- 5 Solche Positionen neigen dazu, die Theorien pädagogischen Handelns auf Erziehungstheorie und die pädagogische Praxis auf deren Beziehungsebene zu reduzieren; vgl. hierzu den problematischen Primat, den M. BUBER (1953/1986) dem Ich-Du-Verhältnis gegenüber allen Ich-Es-Verhältnissen einräumt.
- 6 Solche Ansätze stehen in der Gefahr, pädagogische Handlungstheorie auf Bildungstheorie zu verkürzen und erzieherische Einflußnahmen einer schlechterdings affirmativen pädagogischen Praxis zuzuschreiben. Vgl. hierzu H.-J. HEYDORNS (1969/1980) Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung; zur Würdigung und Kritik dieses Ansatzes siehe D.BENNER/F. BRÜGGEN/K.-F. GÖSTEMEYER (1982); zur Nichtberücksichtigung dieser Kritik siehe P. EULER/S.A. PONGRATZ (Hrsg.) (1995).
- 7 Um einem möglichen Mißverständnis vorzubeugen, erkläre ich an dieser Stelle ausdrücklich, daß ich keinerlei Einwände dagegen habe, das Problem der Andersheit auch in Zukunft zu weilen nur in der einen oder nur in der anderen Bedeutung zu erörtern. Ich möchte jedoch zeigen, daß exklusive Thematisierungen dieser Art zu einseitigen Sichtweisen führen können und daß es gute Gründe gibt, beide Seiten von Andersheit auch im Zusammenhang zu erörtern. Der Problemrahmen, den ich hierfür entwickle, will auf mögliche Problemverkürzungen aufmerksam machen; er beansprucht nicht, der einzig mögliche zu sein oder gar eine allein richtige Problemlösung vorzugeben.
- 8 Es wäre interessant, D. LENZENS Studie „Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?“ (1997) einmal daraufhin zu prüfen, ob in ihr die Vorrangstellungen, die in der Vergangenheit fälschlicherweise der Erziehung gegenüber der Bildung bzw. dieser gegenüber der Erziehung eingeräumt worden sind, vermieden oder auf systemtheoretische Konstrukte übertragen worden sind, die mit dem fundamentalistischen Anspruch auf eine einheitswissenschaftliche Weltbeobachtung und -beschreibung auftreten.

2. Das pädagogische Problem der Andersheit in Rousseaus Konzeption einer Erziehung durch die Natur, die Menschen und die Dinge

Im 1. Buch des *Émile* unterscheidet ROUSSEAU (1762/1969), auf antike Vorbilder zurückgreifend, zwischen den drei Lehrmeistern der *éducation de la nature*, der *éducation des hommes* und der *éducation des choses*. Die moderne Bedeutung dieser Unterscheidung wird deutlich, sobald man diese drei Erziehungsarten zu dem in Beziehung setzt, was Rousseau unter der Andersheit der Natur, der Menschen und der Dinge verstanden hat.

Seinen Begriff der Andersheit der Natur des Menschen gründete ROUSSEAU in bewußter Abgrenzung vom älteren und neueren Naturrecht weder auf ein Wissen um die von ARISTOTELES angenommene staatenbildende Natur, noch auf den von HOBBS als *homo homini lupus* gekennzeichneten neuzeitlichen Subjektcharakter des Menschen, sondern darauf, daß wir schlechterdings um unsere Natur nicht wissen. Ausdrücklich warnte er im *Zweiten Diskurs* vor den Irrtümern, unreflektiert über gesellschaftliche Sachverhalte in Naturkategorien und über Natur in gesellschaftlichen Kategorien zu reden (ROUSSEAU 1755/1984, S. 43–61). Und im *Émile* stellte er fest: „Wir wissen nicht, was uns die Natur zu sein erlaubt“ (ROUSSEAU 1762/1983, S. 156; siehe auch GÖSTEMEYER 1991/92). Dieses Nichtwissen bezog er nicht nur auf den gerade geborenen Menschen, für den zu allen Zeiten galt, daß er seine künftige Bestimmung nicht kennt, sondern zugleich auf dessen erwachsene Bezugspersonen und, was nicht minder bedeutsam ist, auf das Wissen der theoretischen Pädagogik sowie das der wissenschaftlichen Erforschung der historisch-gesellschaftlich vermittelten Erziehungswirklichkeit. Wenn ROUSSEAU sagt, die Kindheit sei etwas *uns* ganz und gar Unbekanntes, und in diesem Zusammenhang die Forderung aufstellt, es komme deshalb darauf an, sie zu studieren, so meint er nicht, daß sich die gänzlich unbekannte Kindheit durch ein solches Studium in eine bekannte überführen lasse. Das Studium, zu dem er anregen wollte, war ein ganz anderes. In ihm sollte das moderne, in unseren Tagen möglicherweise in ein neues Stadium tretende Experiment erforscht werden, Erziehung nicht länger als einen Umgang mit einer bestimmten, sondern als Umgang mit der unbestimmten Natur des Menschen zu konzipieren (vgl. BENNER 1998).

Wo solches Experimentieren stattfindet, da versucht die moderne pädagogische Praxis Kinder und Heranwachsende in Anerkennung der Tatsache zu erziehen, daß ihre künftige Bestimmung nicht nur diesen, sondern auch ihren erwachsenen Bezugspersonen unbekannt ist. Der Pädagogik als handlungsanleitender und -orientierender Theorie fällt in solchen Zusammenhängen die Aufgabe zu, die sich ändernde Erziehung auf theoretische Begriffe zu bringen, mit deren Hilfe sich neue praktische Erfahrungen reflektieren lassen. Und die in Entwicklung begriffene erziehungs- und sozialwissenschaftliche Empirie ist dort, wo sie sich auf diesen Kontext bezogen weiß, weniger an der Entdeckung perenner Gesetze der Erziehung als vielmehr an der historischen und sozialwissenschaftlichen Erforschung und Beschreibung der sich verändernden Erziehungswirklichkeit interessiert. Damit findet auf allen drei Ebenen, sowohl auf jener des Handelns als auch auf jenen der pädagogischen Handlungstheorie und der erziehungswissenschaftlichen Forschung, eine Auseinandersetzung mit Fragen und Problemen der Andersheit statt. In dieser geht es niemals nur dar-

um, die Unbestimmtheit der Kindheit zu klären und in Bestimmtheit zu überführen, sondern stets auch darum, die aus solcher Klärung hervorgehende Bestimmtheit stets von neuem als Unbestimmtheit zu reinterpreten.

Auf der Ebene der Praxis bedeutet dies, daß die moderne Kunst pädagogischen Handelns nicht mehr darin besteht, Heranwachsenden zu einer Position in der Gesellschaft zu verhelfen, die ihren vermeintlich angeborenen oder angestammten Anlagen entspricht, sondern darin, eine allgemeine Menschenbildung zu ermöglichen, die unterschiedliche Anschlußmöglichkeiten an ungewisse, nicht voraussehbare gesellschaftliche Allokationen sowie über individuelle Entscheidung und Wahl vermittelte Lebensformen erlaubt (vgl. SCHLEIERMACHER 1826/1983, S. 35ff. u. S. 134ff.). Auf der Ebene der pädagogischen Handlungstheorie bedeutet dies, daß nicht-professionelle wie professionelle Erziehung nicht mehr einfach dem Modell einer positiven Gewöhnung und Unterweisung folgen können, sondern als negative Erziehung und Unterweisung zu konzipieren sind. Hierunter verstand ROUSSEAU eine solche Erziehung und Bildung, in der Heranwachsende Gewohnheiten und Kenntnisse nicht länger durch Nachahmung erwerben, sondern sich so gewöhnen und ihr Wissen so strukturieren, daß Sozialisation als ein Prozeß des Sich-Selbst-Gewöhnens und Unterricht als ein über Konstruieren vermitteltes Lehren und Lernen erfahren wird. Von einer Umstellung der traditionellen oder positiven Erziehung auf eine neue, negative Erziehung⁹ versprach sich Rousseau, daß es mit ihrer Hilfe möglich werde, individuelle Gewohnheiten so auszubilden und Wissen so anzueignen, daß beide die Erfahrung von Andersheit nicht verunmöglichen. Zu diesem Zwecke forderte er, das Lehren und Lernen so zu konzeptualisieren, daß Gewöhnungen für sich ändernde Gewohnheiten und Wissen für neue Wissensordnungen und -formen offen bleiben.

Letzteres bezog Rousseau nicht nur auf das in pädagogischen Kontexten zu vermittelnde Wissen, sondern auch auf das Wissen der Pädagogik selbst. Von diesem forderte er, daß in ihm der anthropologische Zirkel menschlicher Wissensproduktion reflektiert wird. Das Wissen, zu welchem die Wissenschaften vordringen, ist stets über menschliches Denken und Handeln vermittelt. Sein Anspruch kann daher nicht sein, bis zu Einsichten in die Ordnung der Welt *an sich* vorzudringen. Statt das Wissen der Wissenschaften zu einem Wissen um die Ordnung der Natur, des Lebens, der Psyche, der Gesellschaft oder der Geschichte zu hypostasieren, kommt es darauf an, die Erkenntnisse der Wissenschaften so zu interpretieren, daß eine Reflexion auf die Andersheit der Welt und des Menschen nicht unterbunden, sondern ausdrücklich zugelassen wird.

Am Verhältnis von unbekannter und bekannter Kindheit läßt sich das Gemeinte verdeutlichen. Steht die unbekannte Bestimmung des Menschen nicht nur am Anfang, sondern auch am Ende der Erziehung und ihrer Erforschung, so gilt es, die Erfahrungen der Praxis und das empirische Wissen, zu welchem Bildungsforschung gelangt, so zu interpretieren, daß die in Bestimmtheit überführte Unbestimmtheit als eine selbst entworfene, hypothetisch konstruierte, vorläufige und fallible verstanden und die menschliche Praxis für neue Akte von

9 Vgl. hierzu die Irrtümer weit verbreiteter ROUSSEAU-Interpretationen korrigierende These „Rousseau wechselt die Methode nicht“, mit welcher H. BLANKERTZ Studie „Rousseau wechselt die Methode“ (1990) schließt.

Weltkonstruktion, Welterfahrung und Selbstbestimmung offen gehalten wird. Die theoretische und praktische Bedeutung dieses Sachverhalts hat J.-P. SARTRE in seinem Essay „L'Idiot de la famille“ (1971/72) am Beispiel FLAUBERTS erläutert, als er ausführte, es komme darauf an, in diesem nicht nur den zu sehen, der er geworden sei, sondern auch den, der er hätte werden können.¹⁰

In diesem Zusammenhang ist von besonderem Interesse, daß ROUSSEAU die Weise der *éducation de la nature*, die von der unbestimmten, offenen Natur ausgehenden Erziehungsmöglichkeiten, nicht exklusiv auf die Erziehung der Menschen und auch nicht ausschließlich auf die Erziehung der Dinge, sondern ausdrücklich auf beide bezogen und die Unbestimmtheit der Natur des Menschen sowohl zur Erziehung durch die Menschen als auch zur Erziehung durch die Dinge in Beziehung gesetzt hat.

Das Prinzip der unbestimmten Natur erläuterte er mit dem von ihm neu gefaßten Begriff der *perfectibilité*, worunter er nicht mehr eine auf Vollendung angelegte Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen, sondern die durchaus ambivalente und ganz und gar unbestimmte „Fähigkeit“ verstand, „mit Hilfe der Umstände ... sukzessive alle anderen“ Fähigkeiten zu entwickeln (ROUSSEAU 1755/1984, S. 103; siehe auch BENNER/BRÜGGEN 1996). Diese nicht ableitbare Fähigkeit, die wir in der deutschen Sprache mit dem Begriff *Bildsamkeit* bezeichnen, erhob er zum Prinzip jeder vernünftigen Rede über Erziehung. Die Perfektibilität oder Bildsamkeit des Menschen läßt sich weder als etwas durch Erziehung zu erzeugendes noch als ein durch Lernen hervorzubringendes denken. Sie ist gegenstandskonstitutiv für das, was wir Erziehung, Bildung und Lernen nennen.

Für das Verhältnis der von ROUSSEAU unterschiedenen Erziehungsarten bedeutet dies, daß sowohl die Erziehung durch die Dinge als auch die Erziehung durch die Menschen auf die unbekannte Natur des Menschen zurückbezogen sind. Der *éducation des choses* zufolge ist Bildung als Wechselwirkung von Mensch und Welt stets Wechselwirkung zwischen der unbestimmten Fähigkeit, Fähigkeiten hervorzubringen, und den Dingen als dem Anderen dieser Fähigkeit. Und unter der *éducation des hommes* sind solche erzieherischen Einflüsse zu verstehen, in denen ein natürlicher oder professioneller Pädagoge auf die unbestimmte Bildsamkeit der Heranwachsenden so einwirkt, daß ihre Fähigkeit, in Wechselwirkung mit der Welt Fähigkeiten hervorzubringen, aktiviert wird. Wo das Experiment negativer Erziehung gelingt, verwandelt sich die Unbestimmtheit des Menschen zwar unter dem Einfluß der Erziehung durch die Welt und der Erziehung durch die Menschen in Bestimmtheit; diese bleibt jedoch grundsätzlich offen für neue Akte der Welterfahrung und Selbstbestimmung.

Der skizzierte Zusammenhang zwischen der *éducation de la nature*, der *éducation des hommes* und der *éducation des choses* macht deutlich, daß ROUSSEAU die Erziehung durch die Dinge und jene durch die Menschen nicht als alternative, sondern als aufeinander bezogene Konzepte gedacht hat. Die Erziehung durch die Menschen muß, um der Unbestimmtheit und Selbstbestim-

10 Auf diesen Zusammenhang hat mich K. GRÜNDER in einem noch unveröffentlichten Vortrag aufmerksam gemacht, den er Ende der siebziger Jahre in einem Kolloquium an der Universität Münster hielt.

mungsmöglichkeit der menschlichen Natur Rechnung tragen zu können, so zu wirken suchen, daß sie in ihren Wirkungen über eine Erziehung durch die Dinge vermittelt ist. Und die Erziehung durch die Dinge muß, soll die ihr zugrunde liegende Wechselwirkung eine solche von Mensch und Welt sein, als ein Bildungsprozeß verstanden werden, welcher sich als pädagogischer Prozeß nicht unmittelbar zwischen Mensch und Welt ereignet, sondern einer erzieherischen Kausalität oder Einwirkung bedarf, welche diese Wechselwirkung stimuliert, steuert und für neue Erfahrungen offen hält.

Nennen wir ROUSSEAU *education des hommes* im Sinne der eingangs von mir vorgeschlagenen Sprachregelung Erziehung oder pädagogische Interaktion und ROUSSEAU *éducation des choses* Bildung oder Wechselwirkung von Mensch und Welt, so erklärt sich, warum Erziehung niemals nur als Erziehung, sondern stets nur zugleich in der Form von Bildung, Bildung hingegen durchaus ohne Erziehung möglich ist. Andersheit ist in pädagogischen Prozessen dann freilich stets in dreifacher Hinsicht im Spiel: einmal als Unbestimmtheit des Heranwachsenden, dann als Andersheit des dem Heranwachsenden gegenüberstehenden pädagogischen Akteurs und schließlich als Andersheit der dem Heranwachsenden und dem pädagogischen Akteur gegenüberstehenden Welt. Zu dieser rechnete ROUSSEAU bekanntlich nicht nur die vom Menschen hergestellten Dinge, sondern auch die gesamte Natur und die vom Menschen in der Geschichte hervorgebrachte Kultur.

3. „Der Andere“ und „Das Andere“ in Fichtes „Grundlage des Naturrechts“

Eine begriffliche präzisierte Fassung dieser dreifachen Andersheit findet sich in FICHTE *„Grundlage des Naturrechts“* von 1796, welche zu Unrecht immer wieder als reine Subjektivitätsphilosophie gefeiert oder verworfen worden ist. Bei der Deduktion des Begriffs des Rechts geht FICHTE so vor, daß er zunächst einen Begriff des Menschen als eines endlichen Vernunftwesens, dann einen Begriff seiner Erziehung und Bildung und in einem dritten Schritt einen Begriff des Rechts entwickelt.

Der im § 1 aufgestellte „Erste Lehrsatz“ besagt: „Ein endliches vernünftiges Wesen kann sich selbst nicht setzen, ohne sich eine freie Wirksamkeit zuzuschreiben.“ (FICHTE 1796/1962, S. 21) Diesem Satz zufolge kann das *telos* der Selbstbestimmung des Menschen als eines Wesens der Freiheit nicht mehr einem substantiellen Begriff seiner natürlichen oder gesellschaftlichen Bestimmung entnommen werden. Das Ziel der Erziehung ist zwar, wie Rousseau formulierte, dasjenige der Natur („celui même de la nature“); hierunter wird nun jedoch nicht mehr eine bestimmte, anlagenmäßig festgelegte Natur oder eine vorgegebene Position innerhalb einer historisch-gesellschaftlich konstanten Ordnung, sondern die unbestimmte, perfektible Natur des Menschen – des Einzelnen wie der Gattung – verstanden. Im § 2 führt FICHTE dann in einem „Folgesatz“ aus, daß die Selbstzuschreibung einer freien Wirksamkeit nur praktisch werden kann, wenn „das Vernunftwesen eine Sinnenwelt außer sich“ setzt (ebd., S. 28), mit der es spontan und rezeptiv, rezeptiv und spontan in Wechselwirkung treten kann. Diese Voraus-Setzung der Welt als des Nicht-Ich bzw. An-

deren des Ich führte FICHTE bewußt nicht als einen zweiten Lehrsatz, sondern als Folgesatz des ersten Lehrsatzes ein, um auf diese Weise zum Ausdruck zu bringen, daß beide Sätze zusammengenommen erst das bezeichnen, was ROUSSEAU *perfectibilité* genannt hat.¹¹

Mit ROUSSEAU stimmte FICHTE nicht nur darin überein, daß die Bildsamkeit oder Fähigkeit des Menschen, Fähigkeiten zu entwickeln, als „Trieb zur Freiheit“ in der Weise einer Wechselwirkung des Vernunftwesens mit einer „Welt außer sich“ zu denken ist. Im § 3 seiner „Grundlage des Naturrechts“ führte er – auch hierin ROUSSEAU folgend – dazu aus, daß die Wechselwirkung von Spontaneität und Rezeptivität im endlichen Vernunftwesen nicht angemessen gedacht werden kann, wenn ihr Anhub autopoietisch als ein solcher vorgestellt wird, der alternativ von der unbestimmten Natur des zu erziehenden und sich bildenden Ich oder von der diesem gegenüberstehenden Sinnenwelt ausgeht. Das zu erziehende und sich bildende Vernunftwesen sei vielmehr so zu denken, daß diesem nicht nur eine Welt außer sich, sondern in dieser zugleich andere endliche Vernunftwesen gegenüberstehen.

FICHTEs „Zweiter Lehrsatz“ lautet daher: „Das endliche Vernunftwesen kann eine freie Wirksamkeit in der Sinnenwelt sich selbst nicht zuschreiben, ohne sie auch anderen zuzuschreiben, mithin auch andere endliche Vernunftwesen außer sich anzunehmen.“ (ebd., S. 34) Dieser zweite Lehrsatz verweist auf ein zweites Prinzip pädagogischen Handelns, welches besagt, daß pädagogisches Wirken als ein Wirken gedacht werden muß, in welchem ein zu erziehendes Vernunftwesen durch ein schon erzogenes zu „freier Selbsttätigkeit“ aufgefordert wird. (ebd., S. 43f.) Im weiteren führt FICHTE aus, daß solche „Auforderungen“ nur zwischen Vernunftwesen möglich sind, die sich leiblich artikulieren und leiblich produzierte Artikulationen als Sinn erfahren können. (vgl. ebd., S. 60ff.) Solcher Sinn ist, da er über Welterfahrungen vermittelt ist, stets zugleich ein weltbezogener und von daher mehr als ein bloß subjektiver oder intersubjektiver Sinn.

Nur am Rande sei vermerkt, daß FICHTE von den beiden ersten Lehrsätzen zum dritten, welcher den Begriff des Rechts entwickelt, dadurch überleitet, daß er Recht als ein Verhältnis von Wesen definiert, die ihre Subjektivität nicht einfach intersubjektiv hervorbringen, sondern deren Subjektivität eine auf gegenseitiger Anerkennung basierende Intersubjektivität konstituiert. (vgl. ebd., S. 45ff.) Solche Anerkennung ist nur zwischen Wesen möglich, die grundsätzlich der Wechselwirkung von Artikulation und Sinn fähig sind. In der Konsequenz dieser Ableitung liegt es, Erziehung und Bildung nicht linear auf überhistorisch und universell geltende Menschenrechte zu gründen, sondern umgekehrt die in der Geschichte zu entwickelnden und durchzusetzenden Menschenrechte so zu konzipieren, daß diese zugleich in der ihrerseits nicht ableitbaren Bildsamkeit und Perfektibilität des Menschen begründet sind.

11 Damit hat FICHTEs Gegenüberstellung von Ich und Nicht-Ich jenseits des ihr eigenen subjektphilosophischen Letztbegründungsfundamentalismus in bildungstheoretischer Hinsicht den Sinn, die Welt nicht nur als subjektiv vermittelte Welt, sondern auch als das Andere des Ich zu denken. Von daher war es nur folgerichtig, daß HUMBOLDT FICHTEs Ich-Nicht-Ich-Korrelation in diejenige eines Mensch-Weltverhältnisses überführte. Vgl. hierzu BENNER (1995), S. 30 ff.

4. Pädagogische Aspekte der Andersheit von Ich und Du sowie Mensch und Welt in Wilhelm von Humboldts Philosophie und Theorie der Sprache

Im ersten und zweiten Lehrsatz des Fichteschen Naturrechts finden sich alle bisher entwickelten Begriffe von Andersheit wieder, sowohl jener der personalen Andersheit von Ich und Du als auch jener der Andersheit von Mensch und Welt. Und wie bei ROUSSEAU wird die pädagogische Interaktion zwischen Ich und Du auch von FICHTE als eine solche gedacht, die zugleich über Weltverhältnisse von Ich und Welt bzw. Du und Welt vermittelt ist. Auf die Frage, wie in pädagogischer Interaktion zu individueller Tätigkeit aufgefordert werden kann, antwortete FICHTE, dies sei nur dadurch möglich, daß wir durch Artikulationen unseres Leibes auf den Anderen so einwirken, daß dieser rezeptiv und spontan tätig wird und den Sinn dieser Einwirkung vermittelt über sein Weltverhältnis erfährt.

Weitergehende Hinweise darauf, wie solche Einwirkungen zu denken sind und in welchem Sinne sie als auf Wechselwirkungen zwischen Mensch und Welt wirkende Einwirkungen gedacht werden können, finden sich in WILHELM VON HUMBOLDS Begriff der Sprache. Der Sprache spricht HUMBOLDT eine doppelte Vermittlungsleistung zu, welche sie erst zu dem macht, was sie ist. Sprache ist, so führt HUMBOLDT immer wieder aus, stets intersubjektive Vermittlung und Weltvermittlung zugleich. (vgl. hierzu HUMBOLDT 1812/1981, S. 122f.) Als intersubjektive Vermittlung vermittelt sie zwischen dem Einen und dem Anderen; in ihrer zweiten vermittelnden Funktion ist sie Mittlerin zwischen Mensch und Welt. Beide Leistungen erbringt sie niemals getrennt; jede ist nur über die jeweils andere möglich. Die Funktion der Weltvermittlung entspringt nicht der intersubjektiven Vermittlungsleistung der Sprache, sondern teilt sich über diese mit. Und die intersubjektive Vermittlung erzeugt nicht die Weltvermittlungsleistung, sondern verallgemeinert diese so, daß ihre Adressaten sie auf ihre je eigenen Welterfahrungen beziehen können. Insofern lassen sich beide Vermittlungsleistungen auch nicht verschiedenen Sprechakten zuordnen; beide finden in jedem Sprechakt statt.

Das prinzipiell nicht hintergehbare Vermögen der Sprache, welthaltige Mitteilung eines Sprechers an einen Hörer zu sein, steht nach HUMBOLDT nicht nur am Anfang der Spracherfindung des Menschen, sondern auch am Anfang eines jeden Sprechenlernens. Es ist darüber hinaus in der gesprochenen Sprache insofern aufbewahrt, als es in jedem Miteinander-über-etwas-Sprechen präsent ist. Pädagogische Aufforderungen zur Selbsttätigkeit sind diesem Verständnis zufolge von der Geste und Gebärde bis hin zum signifikanten Symbol nur in der Weise von Sprachhandlungen möglich, welche weder im Horizont einer schon erreichten Intersubjektivität befangen, noch auf eine herzustellende Intersubjektivität finalisiert, sondern darauf ausgerichtet sind, offene Wechselwirkungen von Mensch und Welt sowie zwischen den Menschen möglich zu machen. Diese gehen niemals in den sprachlichen Akten selbst auf, wären aber ohne diese gar nicht möglich.¹²

12 In der von J. HABERMAS (1988) mit Berufung auf G.H. MEAD vertretenen These, Individuierung sei nur durch Vergesellschaftung möglich, ist das Mensch-Welt-Verhältnis der Bildung mit Hilfe

Die Implikationen dieses erziehungs- und bildungstheoretisch fundierten Sprachverständnisses für ein angemessenes Verständnis von Erziehung und Bildung sind vielfältig. Drei von ihnen möchte ich an dieser Stelle nennen. Die erste bezieht sich auf das, was ROUSSEAU „le concert“ oder die Übereinstimmung des natürlichen Menschen mit sich selbst und Fichte dann die Identität des „Ich=Ich“ genannt hat. Vergleicht man ROUSSEAUS Idee eines mit sich selbst nicht in Widerspruch, sondern in Übereinstimmung befindlichen Menschen und FICHTES Versuch einer in den konstruktiven Leistungen eines Ich begründeten Wissenschaftslehre mit HUMBOLDTS Begriff der Sprache, so ist festzustellen, daß HUMBOLDT ROUSSEAU und FICHTE insofern überbietet, als er bereits aufzeigt, daß eine ihre erziehungs- und bildungstheoretischen Implikationen reflektierende pädagogische Praxis ebenso wie moderne Erziehungs- und Bildungstheorie ohne solche Identitätsannahmen auskommt. Das vielseitige Individuum ist, wie HERBART später ausführte, „Inzidenzpunkt“ eines mannigfaltigen Gedankenkreises. Es ist auf Identität weder gegenüber sich selbst, noch gegenüber Anderen und auch nicht gegenüber der Welt angewiesen.¹³

Diese Implikation hat HUMBOLDT (1816/1981, S. 1ff.) in einem autobiographischen Fragment ausdrücklich angesprochen. In ihm führte er aus, einer bildungstheoretischen Selbstvergewisserung müsse daran gelegen sein, zu klären, „was die Betrachtung über die Welt und den Menschen erweitern kann“. Mit Blick auf eine solche Beschreibung seines eigenen Lebens erläuterte er das Gemeinte so: „Ob ich dadurch vorteilhafter oder unvorteilhafter erscheinen werde, wird mich ... nicht kümmern. Es ist gar nicht die Absicht, bei mir stehen zu bleiben, noch auf mich zurückzukommen, ich gehe nur von mir, als dem mir bekanntesten Wesen auf die Welt über.“

Eine zweite Implikation bezieht sich auf den Begriff der Welt selbst. Dieser erfährt eine analoge Pluralisierung wie das Selbst in seiner Transformation von FICHTES Begriff des Ich als archimedischem Punkt zum Individuum als Inzidenzpunkt bei HERBART. Unter der Andersheit der Welt wird nun nicht mehr nur die Mannigfaltigkeit der durch unser Denken und Handeln konstruierbaren Welten, die HUMBOLDT als „endliche Natur“ zu fassen suchte, sondern auch die all unserem Erkennen und Handeln uneinholbar vorausgesetzte Wirklichkeit verstanden, die HUMBOLDT als „unendliche Natur“ apostrophierte (vgl. ebd., S. 122).

Eine dritte, für die Erörterung der weiteren Problemgeschichte nicht minder bedeutsame Implikation scheint mir darin zu liegen, daß die gesamte Erziehung und Bildung nun als durch die Trias von Ich, Du und Welt konstituiert gedacht werden kann. Damit läßt sich nicht länger einer als reine Ich-Du-Kommunikati-

eines Sprachverständnisses ausgeklammert, welches einseitig auf Intersubjektivität, nicht aber zugleich auch auf Weltvermittlung ausgerichtet ist. Das Problem der Andersheit wird damit auf zweifache Weise vernachlässigt. Zum einen kommt die in sprachlichen Artikulationen gemeinte Welt als das Andere von Ich und Du nicht in den Blick; zum andern wird die mögliche Leistung von Sprache nach den Maßstäben eines Kommunikationsideals beurteilt, welches Verstehen einseitig auf ein Erfassen des von einem Sprecher Gemeinten reduziert. Die bildende Potenz der Sprache geht jedoch nicht in solch weltvergessener Intersubjektivität auf. Sie bleibt daran zurückgebunden, daß Sprecher und Hörer einander so verstehen, daß dabei zugleich das seitens der Welt Erfahrbare mitspielt.

13 Vgl. die Hinweise von K. MOLLENHAUER (1983, S. 155ff.; 1987/1992). Die Übernahme des Identitätsbegriffs, so MOLLENHAUER, sei einer der beklagenswertesten Irrtümer in der neueren Theoriediskussion in der Pädagogik gewesen.

on gedeuteten Haltungserziehung oder Charaktererziehung eine als Welt-Aneignung gedachte Wissensbildung gegenüberstellen. Wissensbildung und Charaktererziehung müssen vielmehr so gedacht und konzipiert werden, daß in beiden die Andersheiten von Ich und Du sowie Mensch und Welt wirksam sein können.

5. *Mögliche Konsequenzen und offene Fragen im Diskurs über „Der Andere“ und „Das Andere“ als Problem und Aufgabe der Erziehung und Bildung*

In der Konsequenz der hier entwickelten Problemskizze liegt es, zwischen der erziehungstheoretischen Andersheit von Ich und Du und der bildungstheoretischen Andersheit von Ich und Welt so zu unterscheiden, daß das in beiden Redeweisen Gemeinte weder zu von einander unabhängigen ontologischen Verfaßtheiten des Menschen hypostasiert noch in eine höhere metaphysische Andersheit, z.B. die eines Gottes oder die eines endgültig mit sich und der Welt versöhnten Menschen, überführt wird. Pädagogische Praxis, Theorie und Empirie haben es vielmehr, jede von ihnen in besonderer Weise, niemals nur mit dem Problem des personalen Anderen oder nur mit der Andersheit von Welt, sondern stets mit dem doppelten Problem des Anderen zu tun.¹⁴

Beide Problemaspekte lassen sich zwar auch getrennt betrachten, nicht aber isoliert von einander zur Klärung praktischer, theoretischer und empirischer Fragen heranziehen. Positionen, die entweder *nur* die Ich-Du- oder *nur* die Mensch-Welt-Differenz im Blick haben, reflektieren oder erforschen, verdanken wir zwar differenzierte Einsichten in einzelne Problemaspekte unseres Themas. Von ihnen kann jedoch zugleich die Gefahr eines neuerlichen Abgleitens in eine Metaphysik oder Ontologie der Andersheit ausgehen. Solche Gefahren sehe ich dort, wo

- in der verkürzten Nachfolge FICHTEs der Andersheit eines ebenso abstrakten wie solipsistischen Ich ein Primat vor dem Du,
- unter Berufung auf LÉVINAS der Andersheit des Du ein Primat vor dem Ich,
- im Anschluß an HABERMAS' These von der „Individuierung durch Vergesellschaftung“ der Intersubjektivität ein Primat vor den Andersheiten von Ich, Du und Welt
- oder aber, wie bei HEYDORN, der Wechselwirkung von Mensch und Welt ein Primat vor den Problemen personaler Andersheit zuerkannt wird.

Beide Aspekte von Andersheit stellen zwar nicht hintergehbare Voraussetzungen aller Erziehung und Bildung dar. Sie bezeichnen aber nicht einen Wert an sich. Das Andere muß nicht immer das Bessere eines Anderen, es kann auch das Schlechtere oder gar das Falsche eines Anderen sein. Es wäre reizvoll, ein-

14 Die Konsequenzen, die dies für Didaktik und Sozialpädagogik hat, sind noch nicht ausdiskutiert. HERBARTS These, daß es im Unterricht stets um ein gegenständliches Drittes geht, bliebe zwar unangetastet, aber Zucht als charakterbildende Erziehung hätte es nicht mehr nur mit dem pädagogischen Bezug von Erzieher und Zögling, sondern, durchaus im Sinne einer pädagogischen Gesellschaftskritik, stets auch mit der gesellschaftlichen Seite dieses Bezugs zu tun.

mal synoptisch darzustellen, welche neuen Einsichten wir jenen Erörterungen verdanken, die unser Thema im 20. Jahrhundert erfahren hat, und welche neuen Einseitigkeiten diese mit sich führen. Hierzu müßte man

- MARTIN BUBERS (1953/1986; 1962) Explikation des „erzieherischen“ Verhältnisses als eines „rein dialogischen“ Verhältnisses,
- EMMANUEL LÉVINAS' (1978/1992) Meditationen über einen primär ethisch motivierten Primat des Anderen,
- HEINZ-JOACHIM HEYDORNS (1969/1980; 1970/1979) Verabschiedung des Erziehungsbegriffs als einer per se gesellschaftsaffirmativen Kategorie und seine Stilisierung der Bildung zu einem *Agens* des Politischen
- und nicht zuletzt JOSEF DERBOLAVS (1971) Rede von Bildung als einem „Im-Anderen-zu-sich-selbst-Kommen“ einschließlich der von Franz Fischer (1965/1985) entwickelten Gegenrede im Namen einer „von sich selbst reinen Gesellschaft“

und vieles andere mehr geprüft haben.

Unter den in den letzten Jahren zum Thema „Der Andere' und ‚Das Andere' als Problem und Aufgabe der Erziehung und Bildung“ erschienenen, zum Teil äußerst verdienstvollen Arbeiten findet sich keine einzige, welche alle von mir genannten Positionen bearbeitet und in einen Diskurs miteinander gebracht hat. In einem solchen Diskurs ließe sich, so meine Schlußthese, vielleicht zeigen, daß individuelle Andersheit in pädagogischen Situationen gerade dadurch angemessen geachtet werden kann, daß nicht jede Andersheit als solche anerkannt wird und daß sich der Lehrer nicht als Wegweiser ins gelobte Land und der Erzieher nicht als Charakterbildner verstehen dürfen. In der Gleichbedeutsamkeit des von BUBER reformpädagogisch vernachlässigten Problems der Andersheit der Welt und in der von HEYDORN emanzipationslogisch ausgeklammerten erziehungstheoretischen Seite des Problems der Andersheit läge dann freilich nicht ein zu tilgendes Erschwernis, sondern die Chance des Pädagogischen.

Literatur

- BENNER, D.: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Weinheim/München ²1995.
- BENNER, D.: Der Begriff moderner Kindheit und Erziehung bei Rousseau, im Philanthropismus und in der deutschen Klassik. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) S. 1–18.
- BENNER, D./BRÜGGEN, F.: Das Konzept der perfectibilité bei Jean Jacques Rousseau. In: O. HANSMANN (Hrsg.): Seminar: Der pädagogische Rousseau. Bd. 2. Weinheim 1996. S. 12–48.
- BENNER, D./BRÜGGEN, F./GÖSTEMEYER, K.-F.: Heydorns Bildungstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) S. 73–92.
- BLANKERTZ, H.: Rousseau wechselt die Methode. In: Pädagogische Korrespondenz (1990) 7, S. 5–14.
- BUBER, M.: Das dialogische Prinzip. Gerlingen 1962.
- BUBER, M.: Reden über Erziehung (1953) Heidelberg ⁷1986.
- DERBOLAV, J.: Systematische Perspektiven der Pädagogik. Heidelberg 1971.
- EULER, P./PONGRATZ, L.A. (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim 1995.
- FICHTE, J.G.: Grundlage des Naturrechts (1796). In: J.G. FICHTE: Ausgewählte Werke in 6 Bänden, hrsg. von F. MEDICUS. Darmstadt 1962.
- FISCHER, F.: Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften. Ratingen/Kastellaun 1975.
- FISCHER, F.: Proflexion und Reflexion. Philosophische Übungen zur Eingewöhnung der von sich

- reinen Gesellschaft (1965). In: F. FISCHER: *Proflexion und Logik der Menschlichkeit*. Wien/München 1985, S. 348–453.
- GÖSTEMEYER, K.-F.: *Mensch oder Bürger? Bildungstheoretische Überlegungen zu einer Aporie der Moderne im Anschluß an Hobbes, Rousseau und Marx* (unveröffentlichte Habilitationsschrift 1991/92).
- HABERMAS, J.: *Individuierung durch Vergesellschaftung*. In: J. HABERMAS: *Nachmetaphysisches Denken*. Frankfurt a. M. 1988, S. 187–241.
- HEYDORN, H.-J.: *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft* (1970). In: H.-J. HEYDORN: *Bildungstheoretische Schriften*. Bd 2. Frankfurt a.M. 1979.
- HEYDORN, H.-J.: *Zum Verhältnis von Bildung und Politik* (1969). In: H.-J. HEYDORN: *Bildungstheoretische Schriften*. Band 3. Frankfurt a.M. 1980, S. 7 – 62.
- HUMBOLDT, W. von: *Bruchstück einer Selbstbiographie* (1816). In: W. VON HUMBOLDT: *Werke in 5 Bänden*, hrsg. von A. FLITNER und K. GIEL. Bd 5. Darmstadt 1981, S. 1–10.
- HUMBOLDT, W. von: *Ankündigung einer Schrift über die Vaskische Sprache und Nation* (1812). In: W. VON HUMBOLDT: *Werke in 5 Bänden*, hrsg. von A. FLITNER und K. GIEL. Bd 5. Darmstadt 1981, S. 113–126.
- LENZEN, D.: *Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (1997) S.949–968.
- LÉVINAS, E.: *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*. Freiburg/München 1992 (*Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. 1978).
- MASSCHELEIN, J./WIMMER, M.: *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit*. *Randgänge der Pädagogik*. Sankt Augustin 1996.
- MOLLENHAUER, K.: *Vergessene Zusammenhänge: über Kultur und Erziehung*. München 1983.
- MOLLENHAUER, K.: *Selbstkritischer Rückblick in einem Gespräch zwischen den Generationen* (1987). In: H. SCHEUERL (Hrsg.): *Lust an der Erkenntnis. Die Pädagogik der Moderne*. Ein Lesebuch. München/Zürich 1992, S. 428–429.
- PRANGE, K.: *Der Zeitaspekt des Formproblems in der Erziehung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999) S. 301–312.
- ROUSSEAU, J.J.: *Diskurs über die Ungleichheit/Discours sur l'inégalité* (1755). Kritische, zweisprachige Ausgabe von H. MEIER. Paderborn u.a. 1984.
- ROUSSEAU, J.J.: *Émile oder Über die Erziehung* (1762), eingeleitet und kommentiert von M. RANG, übersetzt von E. SCKOMMODAU. Stuttgart 1983.
- ROUSSEAU, J.J.: *Émile ou de l'éducation* (1762). In: J.-J. ROUSSEAU: *Oeuvres complètes*. Bd. 4. Paris (Gallimard) 1969, S. 241–868.
- SARTRE, J.-P.: *L'Idiot de la famille. Gustave Flaubert de 1821 à 1857*. 3 Bd. Paris 1971/72.
- SCHÄFTER, O.: *Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten*. Aufsätze zu einer Theorie der Fremderfahrung. Berlin 1997.
- SCHLEIERMACHER, F.: *Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. In: F. SCHLEIERMACHER: *Pädagogische Schriften*. Bd 1, hrsg. unter Mitwirkung von Th. SCHULZE von E. WENIGER. Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1983, S. 1–369.
- SCHÜTZ, EGON: *Die Zeit der Wendeltreppe* (unveröffentlichtes Manuskript)
- WIMMER, M.: *Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung*. Berlin 1988.

Abstract

Pedagogical discourse, when dealing with the other, focusses on two different interpretations: on the one hand, "the other male or female individual" and, on the other, "otherness" as the world beyond the subject. These two perspectives are often separated and followed up without relating one to the other. Thus, the question in how far the other male or female individual and otherness as the world beyond can be considered both a problem and a task of pedagogics is often disregarded. In order to achieve this again, we have to recultivate a third perspective which can be traced back to the classical tradition of modern pedagogics, e.g. to the works of ROUSSEAU, FICHTE and HUMBOLDT. This approach examines both forms of otherness in their relation to one another and inquires into its significance for the discussion on pedagogical theories and for guiding pedagogical practice.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Dietrich Benner, Institut für Allgemeine Pädagogik, Humboldt-Universität Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin