

Harant, Martin

Die Problematik der affirmatio von Herkunft und Fortschritt als Fluchtpunkte von Bildungsdenken

Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 4, S. 497-516



Quellenangabe/ Reference:

Harant, Martin: Die Problematik der affirmatio von Herkunft und Fortschritt als Fluchtpunkte von Bildungsdenken - In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 4, S. 497-516 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153745 - DOI: 10.25656/01:15374

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-153745>

<https://doi.org/10.25656/01:15374>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2015

■ *Thementeil*

Bildung – Renaissance einer Leitidee

■ *Allgemeiner Teil*

Pädagogische Empirie – Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis

Vergessene Euphorie. Die erste Welle der fröhpädagogischen Begeisterung: Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den 1960er- und 1970er-Jahren

Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie?

Pädagogische Professionalität und Inklusive Pädagogik

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung – Renaissance einer Leitidee

Jens Dreßler/Wolfgang Sander

Bildung – Renaissance einer Leitidee. Einführung in den Thementeil 461

Andreas Dörpinghaus

Theorie der Bildung. Versuch einer „unzureichenden“ Grundlegung 464

Dietrich Benner

Erziehung *und* Bildung! Zur Konzeptualisierung
eines erziehenden Unterrichts, der bildet 481

Martin Harant

Die Problematik der *affirmatio* von Herkommen und Fortschritt
als Fluchtpunkte von Bildungsdenken 497

Wolfgang Sander

Was heißt „Renaissance der Bildung“? Ein Kommentar 517

Allgemeiner Teil

Malte Brinkmann

Pädagogische Empirie – Phänomenologische und methodologische
Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis 527

Felix Berth

Vergessene Euphorie. Die erste Welle der frühpädagogischen Begeisterung:
Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den 1960er-
und 1970er-Jahren 546

Christian Wevelsiep

Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie? Pädagogische Professionalität
und Inklusive Pädagogik 565

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2014 580

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Education – Renaissance of a Guiding Principle

Jens Dreßler/Wolfgang Sander

Education – Renaissance of a Guiding Principle. An introduction 461

Andreas Dörpinghaus

Theory of Education – Attempt at an “insufficient” foundation 464

Dietrich Benner

Education as ‘Erziehung’ and Education as ‘Bildung’!

On the conceptualization of a nurturing form of teaching that educates 481

Martin Harant

The Issue of the *affirmatio* of Provenance and Progress

as Vanishing Points of Education-Related Thinking 497

Wolfgang Sander

What Does “Renaissance of Education” Mean? – A comment 517

Contributions

Malte Brinkmann

Pedagogical Empiricism – Phenomenological and methodological

annotations on the relation between theory, empiricism, and practice 527

Felix Berth

Forgotten Euphoria – The first wave of enthusiasm for early childhood

education: Explorations into the history of the discipline and into

educational history during the 1960s and 70s 546

Christian Wevelsiep

Overcoming the Concept of Two Separate Groups?

Pedagogical professionalism and inclusive pedagogy 565

Habilitation treatises and dissertations in educational sciences in 2014 580

Impressum U3

Martin Harant

Die Problematik der *affirmatio* von Herkunft und Fortschritt als Fluchtpunkte von Bildungsdenken

Zusammenfassung: Der Beitrag rekonstruiert den bildungstheoretischen Antagonismus einer *affirmatio* des Herkommens versus einer *affirmatio* des Fortschritts zwischen Litt und Spranger auf der einen und Blankertz auf der anderen Seite. Dabei wird zunächst die Verhältnisbestimmung von Herkunft und Fortschritt bei Litt und Spranger rekonstruiert und gezeigt, welche bildungstheoretische Beurteilung sie nach sich zieht. Sodann wird die gleichsam konträre Beurteilung dieser Verhältnisbestimmung bei Blankertz in die Sicht genommen. Abschließend wird gezeigt, inwiefern beide affirmativen Fluchtpunkte zu theoretischen und legitimatorischen Problemstellungen führen, und als Fazit eine bildungstheoretische Perspektive in Aussicht gestellt, die sich zu beiden Fluchtpunkten gleichermaßen abständig verhält.

Schlagnote: Epistemologie, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Kritische Erziehungswissenschaft, nicht-affirmative Bildungstheorie, Wissenschaftsorientierung

1. Vorüberlegungen

Wird über die Sache der Bildung befunden, so ist damit zu rechnen, dass sich Bildungsdenken zwischen Fluchtpunkten bewegt, zu denen ein affirmatives Verhältnis eingenommen wird.¹ Im Folgenden sollen zwei prominente, mittlerweile als klassisch zu bezeichnende Weisen bildungstheoretischen Denkens rekonstruiert und interpretiert werden, die sich durch die antagonistischen und affirmativ vorgetragenen Fluchtpunkte des Herkommens auf der einen und des Fortschritts auf der anderen Seite auszeichnen: Theodor Litt und Eduard Spranger stehen dabei für das als geisteswissenschaftlich bezeichnete Bildungsdenken, das unbeschadet seines nicht normativen Selbstverständnisses in der Tradition der Hermeneutik Diltheys einen affirmativen Fluchtpunkt im Herkommen besitzt. Herwig Blankertz steht für jenes Bildungsdenken, das zwar Bezüge zur negativen Dialektik der frühen Frankfurter Schule aufweist, seinen Fluchtpunkt gleichwohl im Gedanken des Fortschritts hat.

1 Der Begriff der *affirmatio* wird im Folgenden in Anlehnung an Benner als programmatische „Versicherung“ und „Beteuerung“ eines als richtig bzw. vernünftig eingeschätzten Denkens und Handelns verstanden (vgl. Benner, 1995a, S. 142).

2. Die *affirmatio* des Herkommens: Spranger und Litt

Dass der neuzeitlich-technischen Weltbemeisterung andere Weltverhältnisse und damit einhergehend eine andere Sprachlichkeit vorausläuft, ist eine gängige Denkfigur der abendländischen Philosophie. So kann man bereits in Platons Werk den Mythos als Sprache herkunftiger Verbundenheit vom Logos als Sprache des Abrückens vom Gegebenen unterscheiden (Platon, 2000). Wenn etwa im Symposion der Ursprung der erotischen Attraktion in eine ursprünglich abstandslose Kugelhaftigkeit der sich nunmehr attrahierenden Hälften verlegt wird, so dient der Rückgriff auf den Mythos zur Bezeichnung einer dem distanzierenden Logos vorläufigen ‚Seinsverbundenheit‘.² Im Oeuvre Sprangers und Litts avanciert das Verhältnis von Mythos und Logos in Form eines Spannungsverhältnisses von herkunftiger Weltverbundenheit und objektivierender Abstandnahme zu einer zentralen Denkfigur.

2.1 Die Prävalenz des Herkommens und das Problem der Subjektsublimierung

Um nachvollziehen zu können, wie der Gedanke herkunftiger Verbundenheit sprachlich und inhaltlich gefasst wird, bietet sich eine einschlägige Passage aus Sprangers *Magie der Seele* (1947) an:

Da schwang das Bewusstsein des Subjekts mit dem Leben ringsum noch mit, wie eine Saite durch geeignete Schwingungen in ihrer Umgebung in Mitbewegung versetzt wird. Es bestand eine tiefere Einfühlung zwischen Subjekt und Objekt [...]. Das Subjekt lebte noch das Leben der Objekte, die wir Dinge nennen, mit; das Objekt füllte das Bewusstsein noch intensiver aus, drängte sich ihm mit suggestiver Macht auf. Reste davon fühlen auch wir noch, wenn uns ein Rhythmus unwiderstehlich ergreift oder wenn eine satte Farbe uns ganz in ihre Stimmung hineinreisst. Wir sagen heute, dass wir, aus unserem Ich heraustretend, uns in solche bildhaften Umweltinhalte „einfühlen“. (S. 67–68)

Die kurze Passage aus Sprangers *Magie der Seele* zeigt auf ihre Weise, inwiefern die Sprache der Geisteswissenschaft, die das Phänomen eines vortheoretischen Weltverhältnisses zu beschreiben unternimmt, ihrerseits zwischen Mythos und Logos oszilliert. Begrifflichkeiten wie „Mitbewegung“, „tiefe Einfühlung“, „satte Farbe“, Stimmung, in die man hineingerissen wird, das Einfühlen in Bildhaftes und der lautmalерische Vergleich mit der klingenden Saite zeugen davon, dass die geisteswissenschaftliche Deutung ihrerseits in die Nähe der Dichtung rückt. Dieser Sachverhalt wird von Spranger

² In neuzeitlichen Kontexten finden sich analoge Denkfiguren zu Mythos und Logos etwa bei Ernst Cassirer (1925) oder auch in der *Dialektik der Aufklärung* Horkheimers und Adornos (1969, S. 9–49).

(1966a) auch bedacht, wenn er das Geisteswissenschaftliche als die Vermittlung von theoretischer und ästhetischer Sinnform fasst (S. 129). Letztere, so Spranger und auch Litt, könne als ein dem Theoretischen bzw. Wissenschaftlichen gegenüber ursprünglicheres Weltverhältnis verstanden werden. Litt (1957) spricht in diesem Zusammenhang „von der ‚magischen‘ und der ‚mythischen‘ Stufe der Menschheitsentwicklung“ (S. 50), von „Weltverbundenheit“ (ebd.), die sich z. B. im Kindesalter sozusagen ontogenetisch nochmals ereigne (ebd.; vgl. Spranger, 1955/1970, S. 309). Auch Spranger bezeichnet aus diesem Grunde das Kindesalter als das „magische Alter“ (S. 285). Mit dem „Magischen“ zielt er auf das oben beschriebene unmittelbare „Verwobensein von Seele und Sache, von Subjekt und Objekt“ (ebd.), die seiner Ansicht nach im Kind noch „ungeteilt“ (Spranger, 1966a, S. 345), wie im Spiel zu beobachten, in einer magischen Verbundenheit erlebt würden. Ein eigentliches Subjekt und ein eigentliches Objekt seien gerade im kindlichen Spiel nicht gegeben, das Gegebene drängt sich mit Bedeutungsge ladenheit in sinnlich-sinnhafter Weise auf. Litt (1959a) weist dieses Phänomen, ganz analog zu Cassirer, als das Spezifikum des Sprachlichen selbst aus, wenn er Sprache als die Synthesis von Sinn und Sinnlichkeit (Laut) beschreibt und damit das Verwobensein von Sinnlichem und Sinnhaftem herausstreicht (S. 142–143).

Bei der hier dargestellten Vorstellung von ‚Weltverbundenheit‘ handelt es sich nach Ansicht Litts und Sprangers nicht in erster Linie um eine überholte Stufe des Weltverhältnisses, sondern vielmehr um die grundlegende. So kommen beide darin überein, dass das im (natur-)wissenschaftlichen Denkstil gegebene Auseinandertreten von Subjekt und Objekt gerade nicht gegeben sei, sondern einer „Auseinander-Setzung“ bedürfe, die „erst herbeigeführt“ (Litt, 1959a, S. 145) werden müsse. Auch Spranger (1966a) fasst diese „Auseinander-Setzung“ als ein Absehen vom „ästhetischen Sinn“ (S. 41). Der Ästhet, so Spranger, lebe „gleichsam in den ästhetischen Objekten, er erlebt zugleich sie und sich“ (S. 165–166). Die beschriebene Auseinandersetzung von Subjekt und Objekt „enthülle“ sich so gesehen als „Entqualifizierung“ (Litt, 1959b, S. 24) bzw. als „radikale Entindividualisierung“ (ebd.), weil durch die Subjekt-Objekt-Spaltung der Resonanzraum für eigentümliches Erscheinen verschwinde. Dass diese Entqualifizierung, dieses Abrücken vom Bedeutungserleben (Spranger, 1966a, S. 44) durch Auseinander-Setzung geistes- und realgeschichtlich nicht folgenlos bleibt, lässt sich im Gefolge von Spranger und Litt auf zwei Ebenen nachzeichnen: Geistesgeschichtlich zum einen auf der Ebene der Sprachentwicklung hin zur abstrakt-versachlichenden Formelsprache, realgeschichtlich auf der Ebene der mit dieser Sprachentwicklung möglich gewordenen neuzeitlichen Technik. In beiden Entwicklungen sehen Litt und Spranger die entscheidenden Herausforderungen eines modernespezifischen Bildungsdenkens.

2.2 Formelsprache und Technik als Weltverlust

Inwiefern der Sprachentwicklung hin zur abstrahierend-versachlichenden Formelsprache „paradigmatische Bedeutung“ (Litt, 1959a, S. 149) für den abstandnehmenden Weltverlust zukomme, veranschaulicht Litt im Horizont des oben Ausgeführten wie folgt:

Was wird denn aus dem gesprochenen bzw. geschriebenen Wort, wenn es in das Begriffsnetz der physikalischen Akustik bzw. Optik eingeht? Eine Formel, die Luftschwingungen bzw. elektromagnetische Schwingungen auf einen exakten Ausdruck bringt, ein funktionales Gefüge von rein quantitativen Relationen. Was widerfährt dem sprachlichen Ausdruck? Er wird durch seine Quantifizierung in einem seines sinnlichen Gehalts und seiner sinnlichen Gestalt beraubt. In der mathematischen Formel geht, und zwar kraft einer und derselben logischen Prozedur, sowohl die Bedeutung des Worts als auch sein hörbarer bzw. sichtbarer Leib unter. Denn die „Wellen“ des physikalischen Denkens sind weder sinnlich wahrnehmbar noch sinn erfüllt. Entsinnlichung und Sinnentleerung gehen in der physikalischen Bearbeitung des Sprachphänomens Hand in Hand – ein negativer Beweis dafür, wie untrennbar sie in dem ursprünglichen, noch nicht denaturierten Sprachgeschehen zusammengehörten. (Litt, 1959a, S. 149)

Ist es nach Litt das Spezifikum des Sprachlichen, Sinnhaftes im Medium des Sinnlichen auszudrücken, verwirklicht die abstrahierend-versachlichende Formelsprache das ihr zugrunde liegende Telos von Exaktheit und Kontrollierbarkeit interessanterweise gerade dadurch, dass das Bezeichnende von der Phänomenalität des Bezeichneten abrückt (vgl. Spranger, 1955/1970, S. 298). Die abstrahierend-versachlichende Sprache erschließt aus dieser Perspektive somit nicht nur, sie verstellt durch ihr radikales Absehen von der individuellen Erscheinung zugleich das, was sie in die Sicht zu rücken bestrebt ist. Sie sieht ab von aller „individuellen Eigentümlichkeit oder augenblicklichen Lage“ (Spranger, 1966a, S. 122), wenn das Vergegenständlichte „in die Sphäre [...] des Identifizierbaren erhoben“ (S. 39) wird. Die auf diese Weise generierte Sache, der *Gegenstand*, sei schließlich dadurch charakterisiert, „dass er für jedes auf das Objekt eingestellte Ich derselbe ist“ (S. 122). Das aber gehe, so Litt, mit entsprechenden Folgen für das sich in diesem Prozess allererst konstituierende „Subjekt“ des Erkennens einher: So beschreibt Litt (1959a) als Voraussetzung des objektivierenden Denkstils, dass der auf diesen Zurückgreifende sich „zum Subjekt des reinen Denkens“ (S. 39), zum Träger der reinen Verstandeserkenntnis sublimieren müsse. Dies wiederum sei für den so Denkenden nur unter der Inkaufnahme möglich, von sich „als welterschlossenes und welterschließendes Selbst“ (ebd.) abzurücken. Er rücke, so Litt, also auf diese Weise gleichzeitig von sich selbst und „von der besonderen Gestalt [ab], in der sie [die Welt; Anm. d. Verf.] einzig und allein ihm, dem gerade so und nicht anders gearteten begegnen konnte“ (ebd.; 1959b, S. 24). Die „Einstellung auf das Gegenständliche“, so Spranger (1966a, S. 123), beinhalte, „dass alle Beziehungen der Gegenstände auf Gefühl und Begehren, auf Zuneigung und Abneigung, auf Furcht und Hoffnung zurücktreten müssen“ (ebd.). Gegenständliches Erkennen sei von daher zunächst durch „Uninteressiertheit“ (S. 125) gekennzeichnet, das Erfassen von Sachzusammenhängen, so könnte man folgern, bleibe zunächst bei der Sache.

Die spezifisch neuzeitliche Versachlichung belasse es, so Spranger und Litt, jedoch nicht bei der abstrahierenden Abstandnahme vom Gegebenen, wie dies wohl auch eher im idealisierten Sinne auf die antike *theoria* (*θεωρία*) zutreffen mag (Spranger, 1966a,

S. 121). Der Umschwung, so lässt sich Litt an dieser Stelle interpretieren, erfolge vielmehr dadurch, dass Versachlichung auch von der Gegen-Ständlichkeit abrücke, und zwar wegen der spezifisch neuzeitlichen Konzentration auf eine Objekteinwirkung im Sinne der *causa efficiens* (vgl. Heidegger, 2000a, S. 40): Sie habe, so muss man Litt (1957) hier verstehen, die spezifisch moderne Zweck-Mittel-Korrelation hervortreten lassen, der gemäß der Mensch sich „die Welt zum Arsenal der Mittel umdachte“ (S. 51), um sie sich so „verfügbar“ (ebd.) zu machen. Der „Wille zur reinen Sacherkenntnis“ (S. 46), so Litt, verdränge „zweckfreies Erkennen“ (ebd.), auch das zweckfreie Erkennen des Gegenständlichen. Die Problematik dieses Prozesses sieht Litt nun darin, dass das bloße Mittel in seinem „Dienstwert“ (S. 44) aufgehe, denn es sei nur „dazu da, verbraucht zu werden“ (ebd.). Dass dieses der Versachlichung geschuldete reduzierte Causa-Denken ein Spezifikum der Moderne ist, versucht Litt dadurch zu veranschaulichen, dass er moderne Technik und antike *techne* (*τέχνη*) kontrastiert. In der antiken *techne* bildeten Mensch und Werkzeug im Weltumgang, so Litt (1959b), noch eine organische Einheit (S. 21). Auch Theorie und Praxis hätten sich hier noch nicht besonders, weil sie „innig in den Lebensvollzug eingebettet“ (ebd.) seien. Unter dem Vorzeichen des Technischen hingegen träten Lebensvollzug, Theorie und Praxis auseinander und somit „die ganze Person als leiblich-seelische Einheit“ (S. 20). Der Mensch unter dem Primat des Technischen verrichte nun „das Seine, ohne zu wissen, warum er gerade so und nicht anders zu verfahren hat“ (S. 28). Die „Versachlichung“ okkupiere in der Manier eines „Expansionsvorgangs“ (Litt, 1957, S. 70) die Bereiche des „Belebten, des Beseelten, des Begeisterten“ (ebd.). Die Technik sei dabei durch „kalte Indifferenz“ gekennzeichnet, „ihre ungeheuerliche Kraftwirkung jedwedem Vorhaben zu leihen erbötig“ (Litt, 1959b, S. 81). Weil neuzeitliche Zwecke kein *telos* im eigentlichen Sinne mehr verfolgten, sondern nurmehr eine Chiffre für den reinen Progress darstellten, sollen stets und überall mögliche Mittel für mögliche Zwecke generiert und bereitgestellt werden. Der technische Begriff von Werk und Wirken gehe im Effekt auf (vgl. Heidegger, 2000a, S. 43).

Die Interpretation des littschen Gedankengangs zeigt die deutliche Analogie zu Heideggers Ausführungen über das von jenem als *Gestell* Bezeichnete (vgl. Heidegger, 2000b, S. 17–36). Eine zum Verfahren gewordene Praxis der Technik sei im Gefolge dann entsprechend der „Rückgriff auf solche Kräfte, die nicht in der Natur vorgefunden werden, sondern aus ihr erst zu entbinden sind, die Speicherung der Energien auf Vorrat, die Herrschaft der Maschine“ (Litt, 1959b, S. 33–34). Dieser Zustand, so Litt, sei Ausdruck eines „Grundverhältnisses [...], in dem alle [...] sei es planend, sei es handelnd, sei es führend, sei es ausführend, befangen sind!“ (S. 36). Befangen seien alle, weil das diesen Bestand hervorbringende ‚Subjekt‘ „sich den in Betracht kommenden Sachzusammenhängen [...] in einsichtiger Durchsichtigkeit angleicht“ (ebd.). Schärfere formuliert: Durch die Versachlichung habe die Sache den Menschen „zu ihrem Sklaven entselbstet. Der ‚Fortschritt‘ ist ihm zum Zwingherrn geworden“ (ebd.). Für Litt steht, das verdeutlicht sich an dieser Stelle, der Fortschritt nicht zuletzt unter dem Signum des Weltverlustes. Wiederum in heideggerscher Terminologie heißt es: Der Mensch habe sich „um ihren [der Welt; Anm. d. Verf.] Zuspruch gebracht“ (Litt, 1957, S. 51). Die

Welt als „Arsenal von Mitteln“ sage ihm nichts mehr, das sich zunächst sinnlich-sinnhaft Aufdrängende entgleite.

2.3 *Das Ästhetische als Fluchtpunkt der Bildung*

Im Hinblick auf die wissenschaftlich-technische Abstandnahme gilt es für den Bildungsbegriff, folgt man Litt und Spranger, zu bedenken, dass der Mensch ein anderer werde, „indem er nicht mehr die Welt als sinnliche Gestalt auf sich wirken lässt, sondern sie als das zu denkende und zu erkennende Objekt von sich abrückt“ (Litt, 1959a, S. 41). Diese Entwicklung sei „sub specie der Menschenbildung“ höchst problematisch (ebd.). Die Versachlichung, so Litt, zwingt „den der ‚Bildung‘ zustrebenden Menschen [...] in eine [...] knechtende Bewegung hinein“ (Litt, 1959b, S. 28). Interessanterweise wird die für modernes Bildungsdenken zentrale Begrifflichkeit einer emanzipatorisch verstandenen Freiheit von Litt (1959b) just in die oben beschriebene Ambivalenz der Subjekt-Objekt-Differenzierung eingezeichnet, weil jene mit dieser untrennbar verbunden sei (S. 96). Wenn Subjektivierung und Objektbildung als Verlust an Individualität mit der Idee der Freiheit in eins gedacht werden, erscheint Letztere negativ als abrückende Entfremdung des In-der-Welt-Seins.

In der Moderne, darin sind sich Litt und Spranger einig, blende ein einseitig am Humanitätsideal ausgerichteter ästhetisierender Bildungsbegriff die Inkommensurabilität unterschiedlicher gesellschaftlicher Partiallogiken aus (vgl. Spranger, 1966a, S. 287). Für Litt (1959b) ist von daher Bildung im Horizont der Moderne nur in der inneren Dialektik von „Umgang und Sachbeherrschung“ möglich (S. 129), womit er ein ostentativ antitechnisches und antiwissenschaftliches Bildungsdenken abweist (vgl. Litt, 1957, S. 24–42; 1959a, S. 54–68).³ Gleichwohl suchen Spranger und Litt einen Fluchtpunkt im Ästhetischen, wie es oben ausgeführt wurde. Litt streicht dabei die Bedeutung der Eindrücke für den Weltumgang und „die Rehabilitierung desjenigen, was man die ‚Wahrheit‘, d. h. die welterschließende Kraft dieser Eindrücke nennen könnte“ (S. 133–134), heraus. Wahrheit erscheint somit bei Litt – im Gefolge Heideggers – im ursprünglich griechischen Sinne als *aletheia* (ἀλήθεια), wörtlich verstanden als Unverborgenheit (vgl. Heidegger, 1965, S. 52–60). Spranger (1955/1970) möchte im Bereich des Schulischen die Sprache von der Entwicklung hin zu einer reinen Logisierung bewahrt wissen, die er gänzlich ihrer „Gemühtiefen“ entkleidet wähnt (S. 288). Aus „der Phase des magischen Seele-Welt-Verhältnisses“ des Kindes bzw. der jungen Menschheit gehe es darum, „etwas Belebendes und Veredelndes hinüberzuretten“ (S. 290). Für Litt (1959b)

3 So kann Litt (1959b) durchaus auch die Idee des Ursprungsmythos problematisieren, wenn er konstatiert: „Als unhaltbar hat sich die Meinung und Vorstellung erwiesen, die in dem Heraufsteigen der technisierten Arbeitswelt die Folge eines Fehltritts erblicken will, durch die der Mensch seinem Auftrag untreu geworden sei“ (S. 106). Das ist deshalb in Litts Denkbahnen schlüssig, als die Möglichkeit, erfolgreich Naturwissenschaft und Technik betreiben zu können, ihren Wahrheitswert verbürgt.

gilt es, die Sprache des „Umgangs“, die „Umgangs‘-Sprache“ (S. 149) gegenüber der „Sprache der vollendeten ‚Sachlichkeit‘“ (ebd.) zu kultivieren. Dass Formelsprache sich einer „bestimmte[n] Sprache“ entzöge, zeige, „wie sehr sich die der Sache zugeordnete Sprache von aller Inhaltlichkeit des konkreten Lebens emanzipiert“ (ebd.). Dagegen gewinne in der Umgangssprache „ein Lebenszustand Zunge, der alle dem Spätling geläufigen Scheidungen und Unterscheidungen: Theorie und Praxis, Wirklichkeit und Wert, Sein und Sollen, Mittel und Zweck, Zweckmäßigkeit und Schönheit, Schönheit und Heiligkeit, noch vor sich hat“ (S. 150). An dieser Stelle stellt sich die Frage, was hier durch den geisteswissenschaftlichen Beitrag genau ‚hinübergerettet‘ wird: Man mag es wahlweise als pathetischen Jargon der Eigentlichkeit (Adorno, 1970), als vorreflexive Unmittelbarkeit (s. u.) oder als die sinnlich-sinnhafte Sprache der Bedeutung (Litt, 1959a), die als technikkritische Denkart fungiert, beurteilen. In jedem Fall wird ein strukturell-affirmatives Verhältnis zum Herkunft konserviert, das als ‚eigentliche‘ Ursprungserfahrung gefasst wird (vgl. Adorno, 1970, S. 479). Damit positionieren sich Spranger und Litt in deutlicher Abgrenzung zu den „Enthusiasten des ‚Fortschritts‘“ (Litt, 1959b, S. 75).

3. Die *affirmatio* des Fortschritts: Blankertz

In einem zweiten Schritt soll nun anhand der Überlegungen von Herwig Blankertz gezeigt werden, wie bei analoger theoretischer Analyse des Herkommens Verwissenschaftlichung und Emanzipation, also geisteswissenschaftlich betrachtet die ‚Abstandnahme‘ an die bildungstheoretisch herausgehobene Position des „weltverbundenen Umgangs“ rückt und damit ein affirmatives Verhältnis zum Fortschritt.

3.1 Von der *techne* (τέχνη) zur Technik

Auch Blankertz beschreibt die Entwicklung hin zur modernen Technik als vergegenständlichende Abstandnahme von einer unmittelbar sinnhaft-sinnlich erfahrenen Wirklichkeit: So wird nach Blankertz (1965) die vorwissenschaftlich verstandene „Natur als beseelt gedacht, als erfüllt von eigenen Zwecken und Sinngestalten“ (S. 17). Wie Spranger und Litt sieht Blankertz einen Bruch von der vorindustriellen *techne* hin zur modernen Technik vollzogen (S. 14), wenn er *techne* als „spezifisches Können“ im Rahmen der „vorgegebenen natürlichen Bedingungen“ charakterisiert (S. 13) und moderne Technik als „ein Können überhaupt, als eine zur Verfügung gestellte Potenz“ (ebd.) bestimmt. Analog zu Litt führt auch nach Blankertz die moderne Technik zu einer damit einhergehenden „Neubestimmung des Mittel-Zweck-Verhältnisses“ (S. 14): War der im Weltumgang befangene Mensch in den „vorgegebenen natürlichen Bedingungen“ verhaftet und brachte sein spezifisches Können im Hinblick auf die Realisierung von „gewollte[n] Zwecken“ (S. 13) zum Einsatz, werden durch die Technik Kräfte gleichsam auf Vorrat „erzeugt“ und damit „absolut verfügbar“, und zwar „re-

gelmäßig, zu jeder Zeit [...] und lückenlos berechenbar“ (ebd.). Analoges gelte für das Wissenschaftliche: Konnte man ehemals von „einer relativ umgrenzten und jedenfalls in ihrer Dynamik überschaubaren Wissenschaftsentwicklung“ (Kollegstufe, 1972, S. 22) ausgehen, die in einer „die politisch-gesellschaftlichen Ordnungen umgreifenden Weltanschauung“ (ebd.) eingebettet war und in einem „ungebrochenen Verhältnis zum kulturellen Traditionszusammenhang“ (ebd.) stand, lässt sich nunmehr eine auf den Menschen zurückwirkende expansive Ausdifferenzierung ausmachen. Es ist die durch Technik allererst möglich gewordene Wissenschaft, die das Weltverhältnis des Menschen von der *qualitas* hin zur *quantitas*, „von der Frage nach dem Wesen, der Bedeutung und dem Zweck der Natur zur Frage nach ihrer mathematischen Quantifizierbarkeit“ (Blankertz, 1965, S. 18) verschiebt.

Es läge an dieser Stelle nahe, dass auch Blankertz „die Vergegenständlichung des Menschen [...] im Prozess der Technisierung der Welt als Verlust der menschlichen Individualität und Personalität beklagt“ (Blankertz, 1965, S. 24) bzw. ein bildungstheoretisch begründetes Gegengewicht zum hier obwaltenden Wissenschaftspositivismus formuliert. Allein: Wer die Vergegenständlichung und Technisierung der Welt perhorresziert, so Blankertz, der „übersieht das Entscheidende“ (ebd.), und entsprechend gelte es, das „Verdikt gegen den Positivismus [zu] differenzieren“ (S. 25).

3.2 Fortschritt versus Weltumfänglichkeit

Das Entscheidende, das bei der Problematisierung der Vergegenständlichung und Technisierung übersehen werde, ist nach Blankertz (1965) der mit dieser einhergehende Irrationalismus, der das emanzipatorische Potenzial, das in der Distanznahme zum Vorfindlichen steckt, niederhält (S. 24): Die „Sehnsucht nach verlorenen Ganzheiten“, die sich – wie gezeigt – im ‚eigentlichen‘ Jargon vom ‚Weltumgang‘, der ‚Weltumfänglichkeit‘ oder des ‚Anrufs der Welt‘ ausdrückt, führe, so Blankertz, gerade nicht in ein freiheitliches Verhältnis zur Welt, sondern zu verstellenden „Ideologiebildungen“ (Blankertz, 1971a, S. 813). Die affirmative Bejahung des Herkommens, so kann man Blankertz hier deuten, verhindere „die kritische Einsicht, dass die Herrschaft von Gewaltverhältnissen auf ihrer Undurchschaubarkeit beruht“ (Blankertz, 1965, S. 26). Sie verhindert damit in eins die „Emanzipation des Menschen von dogmatischer Vernechtung“ (S. 25). Diese Problematik streift auch Litt (1957), wenn er „von der Weltbenommenheit der ‚magischen‘ und der ‚mythischen‘ Stufe“ spricht (S. 50). Für Blankertz (1965) sind im Horizont solcher irrationalen Befänglichkeit die Vergegenständlichung und der Prozess der Technisierung deshalb „menschlich“, als dadurch, dass jetzt die Geschichte des Menschen planbar werde (S. 23–24), derselbe Verfügungsgewalt über sich gewönne. An dieser Stelle kehrt sich der bisherige Argumentationsgang um: Lag der bisherigen Analyse der Akzent zugrunde, dass die wissenschaftlich-technische Denkart prägende Distanzierung vom eigentümlichen Welterleben und -gestalten den sich zum Verstandeswesen sublimierenden Menschen feststelle und verfügbar mache, führt nunmehr das Nicht-Feststellen zur „Herrschaft von Gewaltverhältnissen“, weil diese

„auf ihrer Undurchschaubarkeit beruht“ (S. 26). Verwissenschaftlichung und Emanzipation, Entbindung aus der vermeintlichen Berufung (bzw. vom ‚Anruf der Welt‘) bei gleichzeitiger Steuerung und Planung sind die Leitmarken von Blankertz’ Bildungsverständnis.

Der Schluss liegt nahe, dass sich Blankertz hier, im Unterschied zu den stärker dem Ursprungsdenken verhafteten Geisteswissenschaftlern, als Kritischer Erziehungswissenschaftler letztlich nur in den Denkbahnen der *Dialektik der Aufklärung* (Horkheimer & Adorno, 1969) bewegt. In diesem Falle jedoch wäre es schwer vorstellbar, den Freiheits- bzw. Emanzipationsgedanken mit der verwissenschaftlichten Feststellung zu vermitteln, ohne wie z. B. Adorno (oder auch Litt) die Ambivalenz dieser Vermittlung herauszustreichen (vgl. auch Adorno, 1970, S. 154–158). Dasselbe gilt für Blankertz’ programmatische Verwendung des Subjektbegriffs, wie zu zeigen sein wird (vgl. dagegen kritisch Adorno, 1970, S. 180–181). Diese programmatische Verwendung ist die Bedingung der Möglichkeit einer durchgreifenden Verwissenschaftlichung menschlicher Lebensverhältnisse, die Blankertz (1971b) durch seine Forderung nach „unverkürzte[r] Rezeption der empirisch-analytischen Verfahren“ im Bereich des Pädagogischen unterstreicht (S. 30–31). Trotz der prinzipiell als möglich gedachten wissenschaftlichen Erfassung von Handlungssphären könne sich, so Blankertz, das erkennende „Subjekt“ gesellschaftlichen Determinationen (sie gelten als ‚gemacht‘) im Zuge ihrer Erfassung entwinden bzw. dieselben durch Rationalitätszugriff „transzendieren“, also fortschreitend verändern: An dieser Stelle unterstreicht er die Notwendigkeit „ideologiekritischer Hinterfragung“ der „politisch-gesellschaftlichen Funktion“ von Wissenschaft (S. 31). Das Ergebnis, die *Kritische pädagogische Theorie*, führe sodann „mit der Waffe der empirischen Forschung über das Faktum des Gegebenen hinaus, um das empirische Leben selbst auf eine andere Stufe zu heben: dass Fortschritt sei!“ (Blankertz, 1966a, S. 75).

Schwingt in der geisteswissenschaftlichen Linie die Vorstellung eines unmittelbar vorreflexiv, religiös-ästhetisch konnotierten Gefühlsverhältnisses als vorherrschende Grundierung der Erkenntnishaltung bleibend mit und versteht sie entsprechend, wie ausgeführt, das Subjekt-Objekt-Verhältnis letztlich als Entfremdung vom ‚ganzen ungeteilten Dasein‘ (und damit als ‚uneigentlich‘), wird sie nunmehr durch die Abstandnahme des fortgesetzten kausalanalytischen Erklärens sowie durch das technische (Um-)Gestalten in emanzipatorisch-praktischer Absicht (womit das Subjekt-Objekt-Verhältnis zum ‚Eigentlichen‘ avanciert) ersetzt: „Diese Rationalisierung der Geschichte ist heute, auf der Höhe des technischen Zeitalters möglich; sie ist aber nicht nur möglich, sondern auch unausweichlich von der Vernunft gefordert“ (Blankertz, 1965, S. 27; 1966b, S. 86). An die Stelle des konservativen *Quietivs* rückt das progressive *Movens*, wie ein Rückgriff auf Hegel und Marx bei Blankertz verdeutlicht: Mit Hegel bringt er die Denkfigur von der „List der Vernunft“ (Blankertz, 1966b, S. 75) ins Spiel, die die Geschichte des Geistes als Fortschritt im Bewusstsein der Freiheit erscheinen lässt. Die geschichtsimmanente Erdung dieser zunächst abstrakt-begrifflichen Vermittlung gelingt Blankertz durch Marxens These, dass die Entfesselung der Produktivkräfte als realgeschichtlicher Freiheitsgewinn zu verstehen sei (ebd.), der „eine ungeheuere Chance der Bildung“ er-

öffne (S. 76). Doch was genau zeichnet emanzipatorische Bildung unter dem Vorzeichen von Wissenschaftlichkeit und Technik *inhaltlich* aus?

3.3 Die Verwissenschaftlichung als Fluchtpunkt der Bildung

Dass ein affirmatives Verhältnis zu Wissenschaft und Technik auf andere Weise das Verständnis von der Sache der Bildung imprägniert als die *affirmatio* des Weltumgangs, zeigt sich deutlich an den schultheoretischen Konkretionen, die Blankertz im Rahmen seiner wissenschaftlichen Begleitung der Kollegstufenreform in Nordrhein-Westfalen Anfang der 1970er-Jahre vorgelegt hat. Konkret ergibt sich die Frage, wie nach Blankertz (1973) solche Bildungsprozesse denkbar sind, die das ‚Funktionieren‘ „im Interesse des Subjekts transzendieren“ (S. 327; vgl. auch 1971a, S. 813) und die gewährleisten, dass beispielsweise in schulischen Kontexten im Sinne des Emanzipatorischen „dem Lernenden die Möglichkeit des Widerspruchs gegen die ihm zugemutete Intentionalität offen bleibt“ (Blankertz, 1973, S. 328; 1971a, S. 813).

Die Antwort, die Blankertz für schulische Kontexte liefert, ist reichlich dialektisch, aber im Gefälle seiner Grundlegung stimmig: Emanzipation wird dadurch möglich, *dass* in schulischen Kontexten „Haltungen, Einstellungen und Fähigkeiten“ erstrebt werden, *die* „die gesellschaftliche Funktionstüchtigkeit des Menschen bezeichnen“ (Blankertz, 1973, S. 327; vgl. auch 1971a, S. 813). Es ist gerade die durchgreifende „Wissenschaftsorientierung“ des Schulcurriculums, die „die Spezialisierung ein[ü]bt], die die Signatur der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation ist“ (S. 812). *Weil* Blankertz den bisher vorgebrachten bildungstheoretisch begründeten Vorbehalt gegenüber Verwissenschaftlichung und Technologisierung als „falsche[] Sehnsucht nach dem verlorenen Ganzen“ (ebd.) betrachtet und ihn entsprechend als ‚ideologisches Konstrukt‘ ablehnt (1966b, S. 82), *kann* dem irrational Verhängtem (den gesellschaftlichen Zwängen) wie auch den beschriebenen Problemen, die sich im Zuge von Wissenschaft und Technik ergeben, nur *durch* Verwissenschaftlichung und Technologie begegnet werden. In der maßgeblich von Blankertz verantworteten Schrift *Kollegstufe NW* führt diese Grundhaltung zu folgender Aussage:

Es darf nichts gelehrt werden, was vom Standpunkt der Wissenschaft aus unhaltbar ist, was sich selbst jeder kritischen Rückfrage nach seiner Legitimationsbasis entzieht und als bewusstseinsumgehende Indoktrination den Lernenden zu überwältigen sucht. Das Kriterium verlangt vielmehr den Bezug auf Einsichten, die mit Hilfe hypothesenbildender, ihre Gegenstände auf einen heute lebenden „Standardbeobachter“ hin darstellender Wissenschaften gewonnen werden und nicht durch dichterische Intuition, religiöse Offenbarung, Ableitung aus weltanschaulichen Sätzen und ähnlichem. (Kollegstufe, 1972, S. 26)

Folgt man dieser Aussage, sind es die vorwissenschaftlichen Bewusstseinsinhalte, deren Intentionalität im Bildungswesen eine „Zumutung“ darstellen und von denen das

wissenschaftlich gebildete Subjekt durch kritisches Bewusstsein sich zu distanzieren in die Lage versetzt werden soll. Dass sich damit gerade auch das vorgegenständliche *Ich denke* in seiner jeweiligen Gestimmtheit dem Standardbeobachter entzieht, sei nur am Rande bemerkt. Aus der Perspektive Sprangers und Litts wären es nicht zuletzt das individuelle Selbst- und Weltverhältnis, die im Sinne des Subjekts bei Blankertz transzendiert werden.

In diesem Perspektivwechsel hin zum Subjekt, das im Gefolge des hier obwaltenden Wissenschaftsverständnisses sich selbst zum Gegenstand wird, dürfte ein Grund dafür liegen, dass die technische Planung im Bildungswesen nach Blankertz gerade nicht mehr dem Verdikt des ‚Gestells‘ anheimfällt oder als dem „Wesen des pädagogischen Denkens“ widersprechend (Litt, 1921/1952, S. 95) abgetan werden kann, etwa weil auf diese Weise bereits methodisch den individuellen Lebensäußerungen nicht Rechnung getragen würde. Das Ineinander von Kritik und empirischer Sachbemeisterung verdeutlicht Blankertz (1971a) in seiner kritischen Auseinandersetzung mit dem Begabungsbegriff entsprechend: „Begabung ist keine Naturkonstante, sondern durch organisierte Lernprozesse beeinflussbar“ (S. 813). Fordert Litt (1921/1952) programmatisch den „Ausschluss jeder Technologie“ (S. 95), sind nach Blankertz (1966b) eben erst durch *Lerntechnik Beeinflusste* in der Lage, sich möglicher Beeinflussung zu entziehen. Ähnliches gilt für die Technologisierung bzw. Verwissenschaftlichung des Beruflichen. Erst sie ermögliche es, „die berufliche Arbeit als die Daseinsmöglichkeit der freigesetzten Subjektivität zu begreifen. Denn die Ermächtigung des Menschen zu Wahl und Wechsel des Berufs in der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation ist die humane Chance [...]“ (S. 85). Die vermeintlich „zerstörende Mobilität“ (ebd.), die das Berufliche von Weltumgang und Weltumfängenheit entfremdet, erweist sich so gesehen „als neue Bildungskraft, jedenfalls soweit und insofern das Richtmaß dieser Mobilität in dem Grad von Freiheit gesehen wird, der sich im Wechsel und Wandel der Berufe realisiert“ (ebd.). Was gegenwärtig vielfach als gesellschaftlich geforderte Flexibilisierung hin zum unternehmerischen Selbst beklagt wird (vgl. Bröckling, 2007), erscheint aus emanzipatorischer Perspektive zunächst als „Erhöhung der Startqualitäten und Verbreiterung der Möglichkeiten für inhaltlich noch nicht festgelegte Disponibilität“ (Blankertz, 1966b, S. 74). Die Auseinandersetzung mit Blankertz erfolgt hier freilich ungebührlich verkürzt. Gleichwohl zeigt sie, inwiefern die Denkfigur von der *List der Vernunft* im Horizont der affirmativen Bejahung von Wissenschaft und Technik greift: Der voranschreitende Exodus aus dem Herkunftsvorrationaler Befangenheit durch Wissenschaft und steuernde Technik *ist* der affirmativ bejahte Fortschritt im Bewusstsein der Freiheit. Die Folge für schulisch organisierte Bildung besteht darin, dass sie sich fortan einer Sachorientierung verpflichtet weiß, die sich „aus einem Datenkranz der Bedingungsfaktoren des öffentlichen Unterrichtswesens“ ergibt (Blankertz, 1973, S. 328). „Der Umkreis der allgemeinen Lernziele [...] ist bedingt durch die Lebenssituation der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation, didaktisch ausgedrückt in der Wissenschaftsorientiertheit allen Lernens“ (Blankertz, 1971a, S. 813).

4. Theoretische und legitimatorische Problemstellungen

Die bisherigen Ausführungen weisen bereits darauf hin, dass sowohl eine affirmative Bejahung wie auch eine Fundamentalkritik an der Versachlichung der Bildung mit theoretischen und legitimatorischen Problemstellungen einhergehen, die es an dieser Stelle nochmals zu bündeln gilt.

4.1 *Theoretische und legitimatorische Problemanalyse der affirmatio des Fortschritts*

Wie gezeigt wurde, beruht der Ansatz Blankertz' auf der Vorstellung, dass sich das ‚Subjekt‘ durch eine wissenschaftlich-kritische Haltung der zunächst undurchsichtigen Herrschaft des Gesellschaftlichen zu entwinden vermag, und zwar indem es gesellschaftliche Funktionalität und sozialtechnokratisch organisierte Steuerung transzendiert. Die Konkretion des Transzendierenden, das den technischen Zugriff, den „Sachzwang als eine Form der Herrschaft von Menschen über Menschen“ (Blankertz, 1966b, S. 86) neutralisiert, geschehe, so Blankertz, durch „eine politische Kritik der Technologie“ (ebd.). Diese Vorstellung ist im Horizont der hier entfalteten Denkart und der realgeschichtlichen Entwicklung ähnlich erklärungsbedürftig wie die Vorstellung, dass es ein programmatisch inszenierter „Weltumgang“ in Bildungskontexten sei, der die menschliche Individualität vor dem genannten Zugriff zu bewahren vermag. Legt man zunächst die beiden Perspektiven übereinander, besteht die Kehrseite der programmatisch verfolgten Wissenschaftlichkeit im obigen Sinne darin, dass durch die logisierende Transformation der Erscheinung das Eigentümliche des intuitiven Erfassens verschwindet und sich das Individuum in den standardisierten Formen, in denen alles dem (natur-)wissenschaftlichen Denkstil gemäß abgebildet ist, nicht mehr zu entdecken vermag. Sprich: Es versachlicht bzw. vergegenständlicht sich bereits rein sprachlich selbst. Die von Blankertz geforderte uneingeschränkte Bejahung empirisch-analytischer Forschung für die Analyse und Gestaltung von Bildungskontexten sowie das programmatisch geforderte Einüben von „wissenschaftlichen Attitüden“ (Kollegstufe, 1972, S. 29) verunklart die kategoriale Einsicht, dass sich die wesentlich unbestimmte Bildsamkeit dem ‚wissenschaftlichen‘ Erfassen der Erscheinungen gerade entzieht (vgl. Benner, 2010, S. 263). Das Wissen um diese Differenz ist die Bedingung der Möglichkeit dafür, dass wissenschaftlich-technisches Denken nicht zum Sachzwang wird. Ein Bildungsverständnis, das diese Differenz einebnet, verbleibt im Modus eines „nachstellend-sicherstellenden Vorgehens“ (Heidegger, 2000a, S. 51). Das hier sich vermeintlich realisierende freiheitliche Verhältnis zur Welt stellte für den Einzelnen de facto dann eine ‚bewusst‘ geforderte Sich-Selbst-Bestellung dar. Ein kurzer Seitenblick auf aktuelle Entwicklungen kann dies veranschaulichen: Die das Bildungswesen heute beherrschende Vorstellung, dass sich „Ideen für Bildung“ auf „die Definition von Instrumenten zur Messung von Wissen sowie das Verständnis von Bildung als flexibles Humankapital in Zeiten von sich kontinuierlich verändernden (wirtschaftlichen) Rahmenbedingungen“ (Hartong, 2012,

S. 91) reduzieren lasse, zeigt eindrücklich die Folgen der Verselbständigung der wissenschaftlich-technischen Denkformen in Bildungskontexten. Dass die „*imperatives of globalisation*“ (S. 90) die Unabänderlichkeit des „Paradigma[s] des lebenslangen Lernens“ (S. 91) beschwören und eine „immer schneller von statten gehende Modernisierung [...] in diesem Sinne zur Flexibilisierung und Anpassung“ (S. 90) zwingt, zeigt die Konsequenz, die sich daraus ergibt, dass nichts mehr dem gegenständlichen Zugriff entzogen erscheint. An dieser Stelle griffe sicherlich die „politische Kritik“ am Sachzwang im Sinne Blankertz'. Was durch diese Kritik jedoch nicht in die Sicht gerät, ist die Problematik des erhobenen Evidenzanspruchs einer technologisch basierten Steuerung von Bildungskontexten bei gleichzeitiger Reduktion auf die „international legitimierte Bildungsziele Fortschritt und Entwicklung“ (S. 29). Diese Schwierigkeit verdeutlicht das legitimatorische Problem, in neuzeitlichen Bildungskontexten Einstellungen bzw. Haltungen, und seien es „wissenschaftliche Attitüden“, andemonstrieren und kontrollieren zu wollen, *weil* unter dem Primat der sachorientierten Bestandssicherung und -optimierung der Gedanke einer dem technischen Steuerungszugriff entzogenen unbestimmten Bildsamkeit des Menschen (vgl. Herbart, 1835, S. 2) nicht mehr gedacht zu werden vermag. Der sich Bildende soll empfinden und wollen, was andere wollen, dass er es will. Die aktuelle Bildungsplanentwicklung demonstriert die Konsequenzen dieses Durchgriffsdenkens in der propagierten Einstellungskontrolle von Schüler/-innen durch Lehrkräfte (Harant & Dammer, 2013). Auch hier stellt sich die Frage, ob die von Blankertz favorisierte politische Kritik im Nachklapp nicht immer schon zu spät kommt, weil sie den wissenschaftlich-technisch inszenierten Zugriff auf sich Bildende nicht substanziell infrage stellt.⁴

4.2 Theoretische und legitimatorische Problemstellung der *affirmatio des Herkommens*

Tritt nun an die Stelle der affirmativen Bejahung des Fortschritts die geisteswissenschaftlich vorgetragene und existenzialphilosophisch amalgamierte Wissenschafts- und Technikkritik, so lässt sich die damit implizit einhergehende programmatische Bejahung des Herkommens gleichermaßen problematisieren. So kann es sich erweisen, dass die vermeintlich im Weltumgang sich selbst findende und ausdrückende Individualität nichts weiter als eine romantisierende Verklärung des Ursprungsmythos darstellt, die das tatsächliche „Wirken, das unter Imitationszwang auf Anpassung an die jeweils gegebenen Verhaltensweisen und die sie bedingenden Machtstrukturen zielt“ (Hey-

4 Diese Problematik sieht auch Blankertz selbst. Seine *Geschichte der Pädagogik* beschließt er mit den Worten: „Das Ganze der Pädagogik, die Erziehung, enthält einen szientifisch nicht einholbaren Sinn“ (Blankertz, 1982, S. 307). Interessanterweise verweist Blankertz hier als Gegengewicht zum Szientismus auf „Philosophie und Umgangswisheit“ (ebd.), womit er die geisteswissenschaftliche Linie, wie sie etwa bei Litt und Spranger vorliegt, wieder aufgreift.

dorn, 1980, S. 8), verschleiert. Das vermeintlich Individuelle des so verstandenen ästhetischen Fluchtpunktes der Bildung zur Technik entpuppte sich entsprechend als Chimäre, weil die im Weltumgang Befangenen nicht in Distanz, auch nicht in betrachtende Distanz zu ihrer Vorfindlichkeit zu treten vermögen. So liegt hinter dem *Jargon der Eigentlichkeit* (Adorno, 1970), der von der verklärenden Darstellung der Verwobenheit von Organon und Organischem bis hin zum Bild von einer Natur und einer Welt, die den Menschen etwas ‚zuspricht‘, reicht, mitunter eine realgeschichtlich ausgefochtene Kampfansage des vermeintlich ‚Ursprünglichen‘ wider das ‚Ungebundene‘ verborgen. Man mag an dieser Stelle zu Recht einwenden, dass z. B. die ästhetische Lebensform bei Spranger explizit Nähe und Ungebundenheit zugleich markiert und Litt unbeschadet aller Wissenschafts- und Technikkritik denselben nicht den Bildungs- bzw. Wahrheitswert abspricht. Gleichwohl ist nicht von der Hand zu weisen, dass die Perhorreszierung des ‚Ungebundenen‘, wonach das Technische kein Ausdruck des sinnlich-sinnhaften, ‚unmittelbaren Lebensvollzugs‘ mehr sei, mit dem Gedanken der ‚Selbstentfremdung‘ als „Wegführung in das wurzellose Fremde“ (Heidegger zit. nach Trawny, 2014, S. 74) einhergehen kann. Diese Konsequenz zieht beispielsweise Heidegger, an dessen Begrifflichkeiten sich vor allem Litt anlehnt. Ersterer verbindet sie, wie die jüngste Veröffentlichung seiner bisher unveröffentlichten *Schwarzen Hefte* zeigt, gar mit dem Gedanken der „Entrassung der Völker“ (ebd.), wenn zur Deutung der Realgeschichte übergegangen wird. Das die bergende Weltumfangenheit durch Entwurzelung „aus der bodenständigen Nähe zum Ursprung“ (ebd.) zerstörende Technisch-Ökonomische tritt in geschichtlicher Immanenz dann wahlweise als Ressentiment gegenüber dem ‚Weltjudentum‘ (Heidegger zit. nach Trawny, 2014, S. 77) oder dem „Amerikanismus“ (ebd.; Spranger, 1966b, S. 304) in Erscheinung. An dieser Stelle wird klar, dass angesichts dieses mit Ressentiments einhergehenden Ursprungsdenkens das zu sich und zu seiner Umwelt in Distanz tretende Subjekt durch Kritik am „mechanisch-abstraktem Aggregat von Individuen ohne innere Bindung“ (Dammer, 2011, S. 22–23) belegt werden kann. Der Schritt hin zur „irrationalen Volksgemeinschaft, aus der alles Nichtidentische, ausgemerzt werden sollte“ (S. 23), dürfte hier nicht weit sein. Zumindest Spranger ist bekanntermaßen mitunter dem verhaftenden Denken in der irrationalen Volksgemeinschaft erlegen (vgl. Ortmeier, 2009), und auch Litts volkstümelnde Beschwörung der ursprünglicheren Umgangs-Sprache als Bollwerk gegen vereinheitlichende Sprachformen bleibt an dieser Stelle schillernd: Die Verklärung des Magischen und Mythischen der Sprache und deren programmatische Entgegensetzung zur logisierten Formelsprache kann „zum tödlichen Trugbild [werden], wo sie es von sich aus bestätigt und verstärkt“ (Adorno, 1970, S. 441) und sich nicht mehr „kritisch daran reibt“ (ebd.). Hier wird, darin ist Adorno Recht zu geben, verkannt, „dass Sprache zugleich als ein Anderes ihren magischen Ursprüngen sich entringt, verflochten in fortschreitende Entmythologisierung“ (ebd.). Den Weltumfangenen mangelt es hingegen mitunter an Distanz zum Mythos. Sprangers Beschwörung eines „mächtigen Schlussmythos“ von der deutschen Seele am Ende seiner *Lebensformen* demonstriert das eindrücklich (Spranger, 1966a, S. 450). Mythen und die Bindungskräfte des Ritualen wurden und werden bekanntlich oft in Bildungskontexten beschworen. Interessanterweise nicht nur vom reaktionären

Geist, sondern durchaus auch unter dem Vorzeichen technisch-behavioraler Steuerungs- und Fortschrittsphantasien im Bildungswesen, was ja im Gefälle einer mutmaßlichen Dialektik der Aufklärung läge und den Kreis entsprechend schлösse.⁵

5. Ausblick: Bildung jenseits der *affirmatio* von Herkunft und Fortschritt

Die hier vorgelegte Deutung der beiden dargestellten bildungstheoretischen Gedankenlinien geht von der Problematik aus, dass jeweils zwei antagonistische Fluchtbewegungen vorliegen. Diese besteht einmal, wie sich zeigen ließ, in der *affirmatio* des Herkommens, ein andermal in der *affirmatio* des Fortschritts.

An dieser Stelle sei abschließend der Versuch skizziert, Bildung ohne ein affirmatives Verhältnis zu beiden Fluchtpunkten zu denken. Er steht entsprechend auch quer zu einer gegenwärtig vorgetragenen bildungstheoretischen Denkart, bei der das transformatorische Voranschreiten, bzw. „das Neue“, zum Eigentlichen avanciert (vgl. Koller, 2012).

Rückt, wie geschehen, die Frage nach dem Verhältnis von *aletheia* (s. u.) und *Erscheinung* auch und gerade in nachmetaphysischen Kontexten in den Blickpunkt der Betrachtung und bezieht man dieses Verhältnis auf den Gedanken der unbestimmten Bildsamkeit des Menschen (Herbart, 1835, S. 2; Benner, 1995a, S. 153), dann wäre der Sache der Bildung als „kritisch-analytische[m], freiheitliche[m] Verhältnis zur Welt“ (Heydorn, 1980, S. 8) dadurch Rechnung getragen, dass die verschiedenen Weisen, in denen *etwas* als *etwas* erscheint, *bleibend* offengehalten werden. Bildungstheoretisch könnte im Kontext eines problematischen Feststellens das implizit bei Litt anklingende Verständnis von *aletheia* als Unverborgenheit bzw. Erschlossenheit weiterführend sein, wonach in Anlehnung an Heidegger etwas als *Hervorkommendes* im Umgang, als *Sache* in der Vergegenständlichung und als *Gestell* im bestandssichernden und -erweiternden Verfahren erscheint.⁶

Wenn eine normative Festlegung unterbleibt, wie *etwas* als *etwas* zu erscheinen hat, ist dauerhaft mit unterschiedlichen und mitunter konfligierenden Erschlossenheiten in Bildungsprozessen zu rechnen.

5 K.-H. Dammer (2008) hat in einer konzisen Analyse gezeigt, inwiefern der ‚Jargon der Eigentlichkeit‘ seit den 1990er-Jahren gerade im Rahmen einer technokratisch-behavioral organisierten Lernkultur als „Haus des Lernens“ (S. 542–554) in funktionaler Weise wieder verstärkt Eingang in das Pädagogische findet.

6 Hier ergeben sich freilich Verbindungslinien zur Diskussion um die Mehrdimensionalität didaktischer Prinzipien, wie sie z. B. in der Politikdidaktik geführt werden (vgl. Sander, 2013, S. 190–200). Bei der Erscheinungsproblematik rückt vor allem die epistemologische Dimension der Verschränkung von Problem- und Wissenschaftsorientierung auf der einen und Kontroversität auf der anderen Seite in den Fokus der Betrachtung. Sie kann im Folgenden nur angedeutet werden.

Das Erscheinen von *etwas* als *Hervorkommendes im Umgang* beispielsweise steht quer zu einer gegenstandsorientierten Perspektive, wie sie in neuzeitlichen naturwissenschaftlichen Kontexten vorherrscht. Anders als in diesen Kontexten ist sie nämlich im Umgang auf eine der *konstruktiven* Verstandesleistung gegenüber vorläufige Begegnung mit dem Eigensein der Gestalt von Erscheinendem gerichtet. Diese ‚vorkritische‘ Perspektive stellt sich auch heute noch im naturwissenschaftlichen Unterricht ein, wenn „die Naturgesetze unter dem Anspruch der Zweckhaftigkeit der Natur als ihre und unsere Lebensgrundlage, die biologischen Gesetze unter dem Anspruch der Selberlebendigkeit des Lebens“ (Benner, 1995b, S. 275) erscheinen, also anders, als es für die fachwissenschaftlich vorherrschende epistemologische Grundhaltung des 21. Jahrhunderts naheliegen dürfte. Didaktik, die sich unbeschadet ihrer Wissenschaftsorientierung einer nicht-affirmativen Bildungstheorie verpflichtet weiß, wird diese Weise des Erscheinens von *etwas* als *etwas* gleichwohl nicht vorschnell zu neutralisieren, sondern allenfalls mit anderen möglichen Erscheinungsweisen zu kontextualisieren bzw. zu kontrastieren versuchen, z. B. mit der Erscheinung von *etwas* als *Sache in der Vergegenständlichung*.

Erscheint etwas in der Weise der Vergegenständlichung, rücken die erkennenden Subjekte mit ihren Zwecken und in eins damit die Sache in ihrem Wirkungszusammenhang in das Blickfeld. Damit steht die Frage im Raum, welche Bedeutung das als Gegenstand Erscheinende für die aus subjektiven Zwecksetzungen sich ergebenden Problemstellungen haben kann. Ein mögliches Eigensein des so Erscheinenden verschwindet zwar durch die interessengeleitende Beobachtung nicht gänzlich, gleichwohl kann die in eins distanzierende als auch zugreifende Erschlossenheit, durch die etwas vergegenständlicht erscheint, als Kontrapunkt zu derjenigen des *Hervorkommens im Umgang* gesehen werden. Bereits bei Martin Wagenscheins Überlegungen zur naturwissenschaftlichen Bildung (1965, S. 15–20) wird der forschungsbasierten Problemorientierung im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Unterrichts dezidiert didaktische Aufmerksamkeit gewidmet.⁷ Für die bildungstheoretische Perspektive ist nunmehr interessant, wenn der sach- bzw. problemorientierte Fokus auch in solchen Kontexten Raum gewinnen kann, die ursprünglich einer anderen Erschlossenheit verpflichtet waren. So konnte sich beispielsweise die angesprochene Problemorientierung auch in der Geschichtsdidaktik Geltung verschaffen, wo mittels einer „didaktischen Instrumentalisierung“ der „historischen Verhaltensforschung“ (vgl. Uffelmann, 1986, S. 64–70) dem Schüler „Handlungsorientierungen für seine Gegenwart und Zukunft“ (S. 55) eröffnet werden sollen. Eine bildungstheoretische Perspektive, die an der prinzipiellen Offenheit von Erscheinungsweisen festhält, rechnet freilich auch im Bereich der Geschichte bleibend mit anderen Erscheinungsformen ihres ‚Gegenstandes‘. Dem didaktischen Prinzip der Kontroversität folgend lässt sich nicht ausschließen, dass sich z. B. im Umgang mit Geschichtlichem mitunter auch eine mehr idealistisch konnotierte Erschlossenheit einstellt: Das wäre der Fall, wenn die Unterrichtssituation ein Interesse für geschichtliche

7 Wagenschein (1965) sieht freilich auch die Bedeutung der hervorkommenlassenden Erschlossenheit, wenn er konstatiert, die „herrschende Naturwissenschaft“ habe „keine unmittelbare Verbindung“ zu ihrem Gegenstand (S. 13).

‚Individualitäten‘ um ihrer selbst willen ‚hervorkommen‘ lässt, über das hinaus keine weiteren Zwecke der Anwendung zur Gegenwartsbewältigung verfolgt werden und die Zukunft nicht vorweggenommen wird.

Dass es immer und überall um Anwendung geht und dass die Mittel der Anwendung in ihrem Eigensein verschwinden (das ist mit der Rede vom *Gestell im bestandsichernden und -erweiternden Verfahren* gemeint), stellt für Heidegger und andere, wie oben ausgeführt, den Lapsus der Moderne dar. Auch das Bildungswesen sieht sich heute einer analogen Kritik ausgesetzt, die vor allem gegenüber einer dezidiert pragmatischen Kompetenzorientierung in Stellung gebracht wird. Hier wird der Lapsus darin gesehen, dass eine variantenreiche *performance* in ständig wechselnden Anforderungskontexten die Idee der Pflege und Entdeckung selbstbezoglicher Individualitäten oder eines persistierenden Kosmos, den es um seiner selbst willen zu ergründen gilt, zurückgedrängt hat. Der Fokus auf die *performance* wird dabei mitunter als ‚neoliberal‘ desavouiert, als unsachgemäßer Übergriff des Ökonomischen auf Bildung. Wenn jedoch damit Ernst gemacht wird, dass die Erscheinung als *Gestell* eine grundsätzlich *mögliche* Erscheinungsweise von *etwas* ist, greift das Ressentiment gegenüber dem Ökonomischen, wie es bereits Spranger als „Amerikanismus“ (s. o.) vorgetragen hat, zu kurz. Die hier problematisierte (vermeintlich rein technische) Erscheinungsweise, ‚nur‘ für etwas anderes zu stehen und damit seines Eigenseins verlustig zu gehen, unterstellt nämlich, dass die Erscheinung eines solchen ‚unabhängigen‘ Eigenseins *an und für sich* dingfest gemacht werden könnte. In der *performance* der ‚eigenen‘ Erscheinung nur für etwas anderes zu stehen, ist darüber hinaus eine (Selbst-)Erschlossenheit, die in Bildungskontexten nicht nur in technisch-ökonomischen Verfahren, sondern beispielsweise auch im Rahmen von Genderanalysen ‚hervorgekommen‘ ist und die damit weit über das originär Technische hinaus „identitätsstiftend“ sein kann. Exemplarisch sei in diesem Zusammenhang an Judith Butlers Äußerung zu ihrer eigenen ‚Genderperformance‘ erinnert, wenn sie schreibt: „Since I was sixteen being a lesbian is what I’ve been“ (Butler, 1993, S. 310–311). Die Unmöglichkeit für Butler, ihre ‚Genderperformance‘ (being ... been) diskursunabhängig als durch ein Ich hervorgebracht zu verstehen und sich von einem ‚transzendentalen Außenstandpunkt‘ dazu äußern zu können, stellt sowohl das von sozialen Texturen unabhängige neuzeitliche Erkenntnissubjekt und seine sachgemäße Gegenstandserkenntnis wie auch das von sozialen Texturen gänzlich unabhängig erfahrbare Eigensein, das im Umgang hervorkommt, infrage. Für Bildungskontexte hat Henry Giroux (1995) entsprechend eine *postmodern resistance* gegenüber „universalistic theories that create a transcendental rational white male, Eurocentric subject“ (S. 387) angemahnt, „claiming that all narratives are partial; and performing a critical reading on all scientific, cultural, and social texts as historical and political constructions“ (S. 387–388). Die von Butler, Giroux und anderen eingebrachte Sichtweise schärft zunächst den Blick für die überformende Kraft partikularer sozialer Texturen, die auch in unterrichtlichen Kontexten reproduziert werden. Im Rahmen von bildungstheoretischen Reflexionen lässt sich die hier eingenommene Erschlossenheit von *etwas*, sogar von *sich selbst* als *Gestell*, anders als bei Heidegger und der anhaltenden Neoliberalismuskritik gerade nicht auf unbotmäßige „Bestandssicherung“ bzw. auf abzu-

weisende „Ökonomisierung“ reduzieren, sondern sie zeigt vielmehr, dass der Anspruch einer im kritisch-akademischen Gestus vorgetragenen Überblicksperspektive (etwa im Sinne einer gesamtgesellschaftlichen Vernunft) ihrerseits als überformende Bemächtigung einer partikularen, den Überblick nur reklamierenden sozialen Textur verstanden werden kann. Dass in Bildungskontexten das *Gestell* neben und quer zur Erscheinungsweise des ‚Hervorkommens‘, aber auch zur subjektperspektivischen Gegenstandsorientierung zum Stehen kommt, bewahrt bildungstheoretisches Denken zum einen vor dem Rückfall in die antiken Dualismen von ‚natürlich‘ und ‚widernatürlich‘ bzw. vor dessen modernerer Variante von ‚eigentlich und uneigentlich‘, wie sie bei Litt und Spranger mitunter etikettierend aufscheint. Sie bewahrt zum anderen vor der neuzeitlichen Hypostasierung eines von diskursiven bzw. sozialen Kontexten loslösbaren Subjekts als Garanten des Fortschritts, wie sie gelegentlich bei Blankertz virulent wird.

Die weitere Entwicklung wird zeigen, ob die hier angedachte Verschränkung unterschiedlicher Erschlossenheiten von *etwas* in Bildungskontexten noch mehr als bisher wird greifen können und damit ein Bildungsdenken, das keine *affirmatio* des Herkommens oder Fortschritts betreibt, der sozialen Textur jeglichen generierten Überblicks eingedenk bleibt und gleichwohl den Gedanken der unbestimmten Bildsamkeit nicht preisgibt.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1970). *Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Benner, D. (1995a). Bildsamkeit und Bestimmung. Zu Fragestellung und Ansatz nicht-affirmativer Bildungstheorie. In D. Benner (Hrsg.), *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung* (S. 141–159). Weinheim/München: Juventa.
- Benner, D. (1995b). Moralische Erziehung. In D. Benner (Hrsg.), *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung* (S. 264–277). Weinheim/München: Juventa.
- Benner, D. (2010). *Allgemeine Pädagogik. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (6. Aufl.). Weinheim/München: Juventa.
- Blankertz, H. (1965). Die Menschlichkeit der Technik. In ders. (Hrsg.), *Technik – Freizeit – Politik. Pädagogische Möglichkeiten moderner Lebensformen* (S. 9–28). Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsanstalt.
- Blankertz, H. (1966a). Pädagogische Theorie und empirische Forschung. *Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft. Neue Folge der Ergänzungshefte für wissenschaftliche Pädagogik*, 5, 65–78.
- Blankertz, H. (1966b). Bildungstheorie und Ökonomie. In K. Rebel (Hrsg.), *Pädagogische Provokationen I. Texte zur Schulreform. Theorie der Bildung, Organisation der Schule, Ausbildung der Lehrer* (S. 61–86). Weinheim/Berlin: Julius Beltz.
- Blankertz, H. (1971a). Die Integration von studienbezogenen und berufsqualifizierenden Bildungsgängen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 17(6), 809–821.
- Blankertz, H. (1971b). Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik. In S. Oppolzer (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft 1971: zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft* (S. 20–33). Wuppertal/Ratingen: Henn.
- Blankertz, H. (1973). Demokratische Bildungsreform, kapitalistische Systemerhaltung, politische Erziehungswissenschaft. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 49(4), 314–334.

- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (1993). Imitation and Gender Subordination. In A. Abelove, M. A. Barale & D. M. Halperin (Hrsg.), *The Lesbian and Gay Studies Reader* (S. 307–320). London/New York: Routledge.
- Cassirer, E. (1925). *Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil: Das mythische Denken*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dammer, K.-H. (2008). *Zur Integrationsfunktion von Erziehung und Bildung. Historisch-systematische Studie zu einem „blinden Fleck“ der bürgerlichen Gesellschaft*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Dammer, K.-H. (2011). All inclusive? Oder: Dabei sein ist alles? *Pädagogische Korrespondenz*, 43(11), 5–30.
- Giroux, H. (1995). Border Pedagogy as Postmodern Resistance. In H. Ozman & S. Craver (Hrsg.), *Philosophical Foundations of Education* (5. Aufl., S. 387–392). New Jersey: Merrill.
- Harant, M., & Dammer, K.-H. (2013). Affirmative Erziehungspraxis als Neue Lernkultur. Der Bildungsplan 2015 für Baden-Württemberg: Ein Schritt zurück in die Zukunft. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 89(4), 607–626.
- Hartong, S. (2012). *Basiskompetenzen statt Bildung. Wie Pisa die deutschen Schulen verändert hat*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Heidegger, M. (1965). *Der Ursprung des Kunstwerkes*. Stuttgart: Reclam.
- Heidegger, M. (2000a). Wissenschaft und Besinnung. In ders. (Hrsg.), *Gesamtausgabe. I. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1910–1976. Bd. 7: Vorträge und Aufsätze* (S. 37–65). Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Heidegger, M. (2000b). Die Frage nach der Technik. In ders. (Hrsg.), *Gesamtausgabe. I. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1910–1976. Bd. 7: Vorträge und Aufsätze* (S. 5–36). Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Herbart, J. F. (1835). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Göttingen: Dieterichsche Buchhandlung.
- Heydorn, H.-J. (1980). *Ungleichheit für alle. Bildungstheoretische Schriften Bd. 3*. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Horkheimer, M., & Adorno, Th. W. (1969). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kollegstufe NRW (1972). *Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers. Heft 17*. Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf: Aloys Henn Verlag.
- Koller, H.-Ch. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Litt, Th. (1921/1952). Das Wesen des pädagogischen Denkens. In ders. (Hrsg.), *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems* (S. 83–109). Stuttgart: Klett.
- Litt, Th. (1957). *Technisches Denken und menschliche Bildung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Litt, Th. (1959a). *Naturwissenschaft und Menschenbildung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Litt, Th. (1959b). *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt* (2. Aufl.). Bochum: Kamp.
- Ortmeyer, B. (2009). *Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Platon (2000). *Symposion. Griechisch – deutsch. Übersetzt und herausgegeben von Barbara Zehnpeffennig*. Hamburg: Meiner.

- Sander, W. (2013). *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung* (4. Aufl.). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Spranger, E. (1947). *Die Magie der Seele*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Spranger, E. (1955/1970). Der Eigengeist der Volksschule. In L. Englert (Hrsg.), *Gesammelte Schriften III. Schule und Lehrer* (S. 261–319). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Spranger, E. (1966a). *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit* (9. Aufl.). Tübingen: Max Niemeyer.
- Spranger, E. (1966b). *Psychologie des Jugendalters* (28. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Trawny, P. (2014). *Heidegger und der Mythos der jüdischen Weltverschwörung*. Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Uffelmann, U. (1986). Was kann die Historische Verhaltensforschung für die Geschichtsdidaktik leisten? In U. Uffelmann (Hrsg.), *Didaktik der Geschichte* (S. 50–72). Villingen-Schwenningen: Neckerverlag.
- Wagenschein, M. (1965). *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Pädagogische Schriften*. Stuttgart: Ernst Klett.

Abstract: The contribution reconstructs the education-theoretical antagonism of an *affirmatio* of provenance versus an *affirmatio* of progress between Litt and Spranger, on the one hand, and Blankertz, on the other. First, the definition of the relation between provenance and progress in the theories developed by Litt and Spranger is reconstructed and it is shown which education-theoretical assessments it leads to. Then, the – as it were – contrary assessment of this relationship in Blankertz' approach is examined. Finally, it is shown in how far both affirmative vanishing points lead to theoretical and legitimacy-related problems and, by way of conclusion, an education-theoretical perspective is presented which keeps equal distance to both vanishing points.

Keywords: Epistemology, Liberal Arts Oriented Pedagogy, Critical Pedagogy, Non-Affirmative Theory of Education, Scientific Orientation

Anschrift des Autors

Dr. Dr. Martin Harant, Eberhard-Karls-Universität Tübingen,
Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik,
Münzgasse 22–30, 72070 Tübingen, Deutschland
E-Mail: martin.harant@uni-tuebingen.de