

Benner, Dietrich; Brüggem, Friedhelm; Göstemeyer, Karl-Franz
**Heydorns Bildungstheorie. Josef Derbolav und Erich Heintel zum 70.
Geburtstag**

Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 1, S. 73-92



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich; Brüggem, Friedhelm; Göstemeyer, Karl-Franz: Heydorns Bildungstheorie. Josef Derbolav und Erich Heintel zum 70. Geburtstag - In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 1, S. 73-92 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141973 - DOI: 10.25656/01:14197

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141973>

<https://doi.org/10.25656/01:14197>

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 28 – Heft 1 – Februar 1982

I. Thema: Bildung

Theorie und empirischer Befund:

- WOLFGANG FISCHER Über Recht und Grenzen des Gebrauches von „Bildung“ 1
- DIETER SCHMIED Fächerwahl, Fachwahlmotive und Schulleistungen in der reformierten gymnasialen Oberstufe 11
- DIETER SCHMIED Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe 31
- GÜNTER KUTSCHA „Allgemeinbildender“ Unterricht in der Berufsschule – Verwaltete Krise 55

Literaturberichte:

- DIETRICH BENNER/
FRIEDHELM BRÜGGEN/
KARL-FRANZ GÖSTEMEYER Heydorns Bildungstheorie 73
- KARLHEINZ FINGERLE/
ERHARD WICKE Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe ohne bildungstheoretische Legitimation 93
- HANS SCHEUERL Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 111

II. Thema: Staatspädagogik und wissenschaftsorientierte Didaktik

- PETER VOGEL Kritik der Staatspädagogik – Bemerkungen zur Tradition eines Problems 123
- KLAUS BECK Die Struktur didaktischer Argumentationen und das Problem der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts 139

III. Besprechungen:

- BARBARA SCHENK Hartmut von Hentig: Die Krise des Abiturs und eine Alternative 155
- HERWART KEMPER Franz Wilhelm Babilon / Heinz Jürgen Ipfling (Hrsg.): Allgemeinbildung und Schulstruktur 160
- KONRAD MACHT Meinert A. Meyer (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II 167
- Pädagogische Neuerscheinungen 173

Dank an Andreas Flitner

Mit Abschluß des Jahrgangs 1981 hat Andreas Flitner die Funktion des geschäftsführenden Herausgebers niedergelegt. Er stand 13 Jahre lang der Redaktion vor: das ist die Hälfte der Zeit, die die „Zeitschrift für Pädagogik“ überhaupt existiert. Andreas Flitner führte die von den Gründern angelegte Tradition fort und prägte zugleich – gemeinsam mit Ulrich Herrmann und Reinhard Fatke – den unverwechselbaren „Tübinger Stil“, an dem sich künftige Redaktionen werden messen müssen. Die Herausgeber danken Andreas Flitner für die langjährige, arbeitsaufwendige und erfolgreiche Tätigkeit als Geschäftsführer; sie rechnen weiterhin mit seinem Beistand als Mitherausgeber.

Herzlicher Dank gilt auch Reinhard Fatke, der von 1972 an in der Redaktion tätig war, seit 1977 als Mitherausgeber, und der den Rezensionsteil der Zeitschrift noch eine Weile bearbeiten wird, sowie Walter Hornstein, der – nachdem Ulrich Herrmann 1980 aus der Redaktion ausgeschieden war – bei der Gestaltung der beiden letzten Jahrgänge mitgewirkt hat.

Für die Herausgeber:
Herwig Blankertz

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Zu den Beiträgen in diesem Heft

WOLFGANG FISCHER: *Über Recht und Grenzen des Gebrauchs von ‚Bildung‘*

Die unterschiedliche Verwendung des Begriffs Bildung muß sich heute gefallen lassen, daraufhin befragt zu werden, ob sie überhaupt noch sinnvoll ist und ob es möglich ist, ‚Bildung‘ argumentativ zu rechtfertigen. Gegen die, die den Sinn von ‚Bildung‘ in Abrede stellen oder die das Begründungsproblem ganz oder in allem, was nicht empirisch kontrollierbar ist, liquidieren und in eine Angelegenheit von Dezision und Werbung überführen, wird in transzendental-kritischer Reflexion eingewandt, daß sie einen absoluten Begriff oder ein Prinzip-„schlechthin“ der Bildung voraussetzen, das jedoch unfaßbar ist. Wo dieses Ideal der logischen Vollkommenheit keine Rolle spielt, konzentriert sich die Erörterung auf die tatsächlichen Verwendungen von ‚Bildung‘, und keiner der vorgebrachten Gründe für eine erfahrbare Bildung, die mit Recht Bildung zu sein beansprucht, entzieht sich der Untersuchung und Kritik, die der geschichtlichen, dem Konkreten zugewandten Vernunft obliegen.

DIETER SCHMIED: *Fächerwahl, Fachwahlmotive und Schulleistungen in der reformierten gymnasialen Oberstufe*

Der Verfasser berichtet über die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in nordrhein-westfälischen Gymnasien. Ausgangsfrage ist die Kritik, die behauptet, Oberstufenschüler nutzten die ihnen zugestandene Wahlfreiheit nicht nach Maßgabe ihrer Neigungen, Fähigkeiten und antizipierten Studiums- oder Berufsinteressen, sondern nach sachfremden Gesichtspunkten der Punktekalkulation für einen guten Abitur-Notendurchschnitt. Dabei würden die „leichten“ Fächer den „schweren“ durchweg vorgezogen.

Die Ergebnisse der repräsentativen Fragebogenerhebung zu Wahlverhalten und Wahlmotiven der Oberstufenschüler bestätigen die Vermutung, daß der seit der KMK-Reform von 1972 breit angelegte Kanon wählbarer Leistungsfächer durch die faktisch erfolgenden Wahlen sehr stark eingeengt wird. Die Ergebnisse bestätigen aber nicht die These von den sachfremden Wahlmotiven: Die Fächerwahlen sind primär vom Sachinteresse, weniger von Erfolgserwartungen geleitet. Die Verwendung einzelner Wahlmotive ist darüber hinaus fächerspezifisch bedingt und von Persönlichkeitsmerkmalen des Wählenden abhängig.

DIETER SCHMIED: *Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe*

Der Beitrag informiert über die Ergebnisse einer qualitativen (Gruppeninterviews) und einer quantitativen (Fragebogenerhebung) Untersuchung zum Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe. Die Untersuchungen geben

Aufschluß über den vom Schüler selbst empfundenen Leistungsdruck und die Wahrnehmung fremden Leistungsdrucks, über die Bedeutung des Numerus clausus als vermeintlichem Hauptbedingungsfaktor des Leistungsdrucks, über die Wichtigkeit schulstruktureller, personenspezifischer und sozioökonomischer Verursachungsbedingungen des Leistungsdrucks sowie über die Auswirkungen des Leistungsdrucks auf die Einstellungen der Schüler gegenüber ihren Mitschülern, ihren Lehrern und der Schule insgesamt. Dabei zeigte sich, daß die Bedingungsfaktoren des Leistungsdrucks ausschließlich persönlicher und schulstruktureller Art sind. Auf Schülerseite sind es vor allem eine hohe Leistungsorientierung, auf seiten der Schule vor allem das Punktesystem, die einen Großteil der Varianz des Leistungsdrucks erklären. Für Schüler, die hohen Leistungsdruck empfinden, ist der gesamte schulische Erfahrungsraum negativ besetzt.

GÜNTER KUTSCHA: *„Allgemeinbildender“ Unterricht in der Berufsschule – Verwaltete Krise*

Der Verfasser erörtert die Stellung der sog. allgemeinbildenden Fächer in der Berufsschule. Legitimation, Struktur und Funktion dieser Fächer werden unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Qualität allgemeiner Bildung geprüft. Die Ergebnisse legen nahe, daß es nicht nur bildungstheoretisch unbegründbar ist, die allgemeine Bildung inhaltlich von der beruflichen trennen und in eigenen Fächern sichern zu wollen, sondern daß dieses Konzept auch empirisch vollkommen gescheitert sei. An Stelle der tendenziellen Rückwendung der Berufsschule zur allgemeinen Fortbildungsschule, wie sie in den letzten zwei Jahrzehnten von den Kultusverwaltungen gefördert wurde, erinnert der Verfasser an pädagogische Perspektiven der menschlichen Bildung durch Berufsqualifikation. Diese Perspektiven setzt er von der mittelstandspolitischen Orientierung der älteren Berufsbildungstheorie ab, um den Bezug auf die Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Zivilisation und der demokratischen Ordnungsstrukturen zu ermöglichen.

PETER VOGEL: *Kritik der Staatspädagogik. Bemerkungen zur Tradition eines Problems*

Der Veranstaltung, Gestaltung und Kontrolle des öffentlichen Unterrichtswesens durch den Staat ist für das gegenwärtige Schulwesen in Deutschland so selbstverständlich, daß auch eine pädagogisch noch so gut begründete Forderung nach einer Veränderung des Status quo – etwa im Sinne einer weitgehenden Selbstverwaltung des Bildungswesens – gänzlich unrealistisch erscheint. Im Laufe der Herausbildung der pädagogischen Theorientradition wurde weitgehend verdrängt, daß in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts – als der Prozeß der Verstaatlichung des Bildungswesens erst begonnen hatte und noch reversibel schien – gerade von späteren „Klassikern“ der Pädagogik (HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER, HERBART) den Verstaatlichungstendenzen Skepsis und Ablehnung entgegengebracht wurde. Der Beitrag versucht, die wesentlichen pädagogischen Argumentationsfiguren dieser Kritik am staatlichen Einfluß auf die Schule herauszuarbeiten.

KLAUS BECK: *Die Struktur didaktischer Argumentationen und das Problem der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts. Über die curricularen Konsequenzen der Einheit von Gesellschaftsphilosophie und Erkenntnistheorie*

In der Diskussion um die Forderung nach Wissenschaftsorientierung des Unterrichts ist die Mehrdeutigkeit des Wissenschaftsbegriffs nicht immer beachtet worden. Assoziiert

man damit unterschiedliche wissenschaftstheoretische Positionen und berücksichtigt man, daß solche Positionen innerhalb einer Disziplin nebeneinander vertreten werden, so erhebt sich die Frage, ob der Didaktiker zwischen ihnen wählen muß und welches Kriterium er dabei gegebenenfalls anwenden kann. In diesem Beitrag ist zu zeigen versucht, daß der Didaktiker in seiner Entscheidung nicht frei ist. Wer nämlich die Forderung nach Wissenschaftsorientierung erhebt, beruft sich immer schon auf bestimmte Argumente, die zugleich die Wahl einer wissenschaftstheoretischen Richtung in der Bezugsdisziplin präjudizieren. Daß dieses Junktim besteht und welche Konsequenzen sich daraus ergeben, wird am Beispiel der Begründung emanzipatorischer und funktionalistischer Didaktik dargestellt.

Vorschau

Heft 2 wird dem Thema „Kindliche Entwicklung und Familienerziehung“ gewidmet sein und u. a. folgende Beiträge enthalten:

- | | |
|--|---|
| YVONNE SCHÜTZE | Von der Mutter-Kind-Dyade zum familialen System |
| MANFRED AUWÄRTER/
EDIT KIRSCH | Die Entwicklung interaktiver Fähigkeiten |
| GÜNTER BITTNER | Der Wille des Kindes |
| KURT KREPPNER/
SIBYLLE PAULSEN/
YVONNE SCHÜTZE | Kindliche Entwicklung und Familienstruktur |
| JOHANNA-LOUISE BROCKMANN | Ammentätigkeit in Deutschland 1750–1925 |
| ERIKA HOFFMANN | Ein unveröffentlichter Brief Friedrich Fröbels von 1839 |

Contents and Abstracts

Topic: „Bildung“ (Education in General)

Theory and Empirical Findings

WOLFGANG FISCHER: *On the Correct Use and Limits of the Term „Bildung“ (Education in General)* 1

Different concepts of education today raise the question whether the term „Bildung“ (education in general) is at all meaningful and whether arguments can possibly be found to justify the use of this term. There are educationists who deny any meaning in the term „Bildung“ or who either completely deny the problem of substantiation or deny it in regard to those aspects which cannot be empirically controlled and declare them to be a matter of decision and propaganda. The author shows in a transcendentalist reflection that they postulate an absolute concept or „general“ principle of education that cannot be grasped. The discussion will therefore concentrate on the actual usage of the term „Bildung“ where this ideal of logical perfection plays no part, since none of the reasons brought forward in favour of education in general as something that can be actually experienced can avoid examination and criticism by a historically enlightened reason concerned with what is real and concrete.

DIETER SCHMIED: *Choice of Courses, Motives of Choice, and Achievement in the Reformed Grammar School Sixth Form (gymnasiale Oberstufe)* 11

The author reports the results of an empirical investigation in Northrhine-Westfalian grammar schools. Starting point is the criticism that students do not use their freedom of choice to chose their courses according to their interests, abilities, study plans, and anticipated professions, but choose in such a way as to obtain a high credits average regardless of subject. „Easy“ subjects are regularly given preference over „difficult“ subjects. The results of the questionnaire survey on the behaviour and motives of students in choosing courses confirm the suspicion that, in spite of a wide range of subjects offered since the upper secondary stage reform of 1972 (KMK-Reform), only a very limited number of courses are taken into consideration by the students. However, the results do not confirm the assumption that students choose their courses regardless of subject. The choice of courses is primarily guided by the students' interests and abilities, to a lesser extent by expectations of credit success. Some motives of choice are subject-specific and depend on the personality of the chooser.

DIETER SCHMIED: *Stress and work expenditure in the reformed grammar school sixth form (gymnasiale Oberstufe)* 31

The author presents the results of a qualitative (group interviews) and a quantitative (questionnaire survey) study about stress and work expenditure in the reformed grammar

school sixth form. The investigations give information about stress as the students see it, and about stress as seen by others. The investigations also provide insight into the relevance of the „Numerus clausus“ as the supposed main cause of stress, into the relevance of school-specific, person-specific, and socio-economic causes of stress, and into the attitudes of students toward their fellow students, their teachers, and the school. The evaluation of the group interviews and questionnaire survey states that the causes of stress are exclusively person-specific and school-specific. A great portion of variance is explained by the person-specific factor of high achievement orientation, and by the school-specific factor of the credit system. Students who feel a high degree of stress express negative attitudes to every aspect of school life.

GÜNTER KUTSCHA: „General Education“ in Vocational Schools – On the Management of a Crisis 55

In this article the author discusses the place occupied in vocational schools by subjects supposedly belonging to general education. Legitimation, structure, and function of these subjects is examined under the aspect of the pedagogical quality of general education. The results suggest that considerations of educational theory do not support separating the subject matter of a general education from a vocational education and securing this material in separate subjects. The results further suggest that this concept has completely failed in practice. The author would like to reconsider pedagogic perspectives of human education through vocational qualification in place of the tendency of vocational schools to revert to general schools of advanced education as has been supported by ministries of education during the past two decades. The author sets these perspectives apart from the politically motivated middle-class orientation of older theories of vocational training; it is his aim to make possible their application to the conditions of a scientific and technical civilization and to the principle of democratic order.

Reviews of Literature

DIETRICH BENNER/FRIEDHELM BRÜGGEN/KARL-FRANZ GÖSTEMEYER: *Heydorn's Theory of „Bildung“ (Education in General)* 73
 KARLHEINZ FINGERLE/ERHARD WICKE: *The Reformed Grammar School Sixth Form without the Legitimation of a Theory of „Bildung“ (Education in General)* 93
 HANS SCHEUERL: „Bildung“ (Education in General) in the Federal Republic of Germany 111

Topic: State Control of Education and Scientifically Oriented Didactics

PETER VOGEL: *A Criticism of State Control of Education – Some Comments on the Tradition of a Problem* 123

The organization, structure, and supervision of public education by the state is such an accepted fact of the current school system in Germany that even pedagogically well-

founded demands for change in the status quo regarding the extension of independent self-control of education appear totally unrealistic. The fact has mainly been ignored that, during the development of the tradition of pedagogic theories, the leading educationists, above all HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER, and HERBART, were sceptical of the move towards state control and rejected it when it was in its infancy and still seemed reversible. This paper attempts to establish the important educational arguments in this criticism of state influence on schools.

KLAUS BECK: *The Structure of Didactic Argumentation and the Problem of the Scientific Orientation of Instruction: Curricular Consequences of the Unity of Political Philosophy and Epistemology* 139

The ambiguity of the term „science“ has not always been fully taken into account in the discussion about the demand for a scientific orientation of instruction. If one associates this ambiguity with different positions in the philosophy of science, and if one considers that such positions may be held simultaneously within one discipline, the question arises whether the curriculum designer has to choose between one of them and which criterion he can use in this case. The present article tries to show that he is not free in his decision. Those who demand a scientific orientation of instruction always refer to certain arguments which at the same time anticipate their choice of a specific position in the philosophy of science for the discipline in question. The fact that this linkage exists and the consequences thereof can be seen in the arguments advanced in favour of emancipatory and functionalistic curricula in the present discussion about the construction of curricula in the Federal Republic of Germany.

Book Reviews 195

New Books 173

Heydorns Bildungstheorie

JOSEF DERBOLAV und ERICH HEINTEL zum 70. Geburtstag

Die Theorie der Bildung hat, obwohl sie zum Zentrum pädagogischer Problemkomplexe gehört, in den letzten Jahrzehnten selten Beachtung gefunden. Zu den wenigen Ausnahmen gehören die Arbeiten HEINZ-JOACHIM HEYDORNS. Fast alles, was HEYDORN zwischen 1945 und 1974 geschrieben hat, kreist um die Frage nach der Bestimmung des Menschen. Nachdem jetzt die vierbändige Ausgabe seiner Schriften vorliegt¹, ist zu hoffen, daß die ganze Problematik der Theorie der Bildung wieder bewußt wird. Ohne eine Rezeption HEYDORNS kann dies nicht gelingen², denn wie kaum ein anderer hat er darum gerungen, den Niedergang bildungstheoretischen Problembewußtseins sichtbar zu machen und die Erinnerung an die historischen Stufen des Bildungsgedankens wachzuhalten.

1. Zur Logik des Bildungsbegriffs

HEYDORNS Bildungstheorie steht in der Tradition der hegelschen Dialektik von Vernunft und Wirklichkeit und legt diese junghegelianisch aus. Eine solche Auslegung hatte schon HEGEL zugelassen. In seinen Briefen über Deutschland berichtet HEINRICH HEINE von einem Gespräch, das er mit HEGEL über dessen These von der Vernunft der Wirklichkeit und der Wirklichkeit der Vernunft geführt hat. Auf HEINES Kritik an HEGELS Gleichsetzung von Vernunft und Wirklichkeit soll HEGEL erwidert haben: „Es könnte auch heißen: Alles, was vernünftig ist, muß sein“ (HEINE 1968, S. 471).

Die von HEGEL im Blick auf die politische Situation in Deutschland – hinter vorgehaltener Hand – ausgesprochene Erläuterung seines berühmten Wortes aus der Vorrede zur Rechtsphilosophie signalisiert, was das Verhältnis der Theorie zur Praxis betrifft, eine augenfällige Affinität zu den Junghegelianern. Der philosophische Begriff ist nicht, wie das Bild von der Eule der Minerva, die ihren Flug erst in der Abenddämmerung beginnt, suggerieren mag, zur bloßen Nachträglichkeit verurteilt. Er entfaltet vielmehr, indem er einen bereits vorhandenen, gleichwohl noch nicht zur vollen Wirklichkeit emporentwickelten Geist einer Zeit ausspricht, handlungsorientierende Kraft. Die Idee der Vernunft,

1 Die im Syndikat-Verlag erschienene, vierbändige Ausgabe besteht aus drei von GERNOT KONEFFKE eingeleiteten Bänden zur Bildungstheorie sowie einem von IRMGARD HEYDORN und EDGAR WEICK eingeleiteten Band mit politischen Beiträgen aus den Jahren 1946–1974.

Die ersten drei Bände gruppieren die bildungstheoretischen Schriften um das Hauptwerk „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (Band 2), welches um einen ca. 20seitigen Anhang erweitert worden ist, der ein Literaturverzeichnis und Zitiernachweise enthält. Der Band 1 stellt HEYDORNS bildungspolitische Abhandlungen voran. Die historisch-systematischen Abhandlungen aus der Zeit vor und nach der Abfassung des „Widerspruchs“ wurden auf die Bände 1 und 3 verteilt.

2 Zur bisherigen HEYDORN-Rezeption vgl.: BLANKERTZ 1972; SCHMIED-KOWARZIK 1974, S. 95–104; BUTTERHOF/THORN-PRIKKER 1975; SESINK 1976, S. 122–140; CHRISTIAN 1981.

die die Theorie auszusprechen sucht, hypostasiert weder den Begriff zur Existenz, noch ist sie lediglich regulatives Prinzip, das gegenüber den existierenden Verhältnissen abstrakt bleibt. Sie ist wirklich und unwirklich zugleich. Wirklich, weil die Theorie die Vernunft einer vorhandenen Wirklichkeit rational zu erfassen sucht; unwirklich, weil sie die existierende Wirklichkeit am Überschuß ihres Begriffs bemißt. Solche Theorie versteht sich nicht als *theoria*, kontemplative Schau des ewig-wahren Seins, sondern als Theorie in praktischer Absicht.

Das junghegelianische Motiv eines dialektischen Verhältnisses von Theorie und Praxis, demzufolge die Realität des Begriffs als Existenz nicht gegeben, sondern aufgegeben ist, kennzeichnet auch die Bildungstheorie HEINZ-JOACHIM HEYDORNS. Er hat die Idee der Vernunft, die „ist“ und gleichzeitig doch erst werden soll, um den Begriff der Bildung zentriert. In der Nachfolge HEGELS stehen für ihn das Sein dem Sollen, die Wirklichkeit der Idee, die Existenz dem Begriff nicht abstrakt gegenüber; diese vermitteln sich vielmehr über den geschichtlichen Prozeß. Der Prozeß der Bildung des Menschen ist der Prozeß der weltgeschichtlichen Entfaltung der Vernunft.

Die Theorie der Bildung, die HEYDORN vorgelegt hat, ist darum zugleich eine Geschichte der Bildung, in der sich die menschliche Gattung zu einem höheren Bewußtsein ihrer selbst emporarbeitet: Geschichte ist „Fortschritt im Bewußtsein der Freiheit“ (HEGEL). Der Prozeß der Gattungsgeschichte und sein Telos sind im Bildungsgedanken gleichermaßen angesprochen. Indem die Gattungsgeschichte des Menschen zugleich als „Befreiungsentwurf“ (III, S. 233) verstanden wird, intendiert der Begriff der Bildung die Überwindung aller Verhältnisse, die die Befreiung des Menschen zum Menschen unterdrücken und verhindern. Bildung zielt auf die Abschaffung von Herrschaft. Immanentes Ziel der Gattungsgeschichte ist die Auflösung des fundamentalen Widerspruchs, der HEYDORNS Hauptwerk seinen Namen gegeben hat: die Auflösung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft.

In ihrer doppelten Bedeutung enthält Bildung für HEYDORN das Versprechen, das der Mensch sich selbst gegeben hat: das Versprechen auf eine menschenwürdige Zukunft. Die Hoffnung auf die Einlösbarkeit und Realisierbarkeit dieses Versprechens ist für ihn kein bloßer Glaube. Vielmehr bezeugt die Geschichte menschlicher Arbeit, daß sich der Mensch von Herrschaft, zunächst von der Herrschaft der Natur, dann von der des Menschen über den Menschen, befreien kann. Die Bildung des Bewußtseins der Freiheit und die Geschichte der menschlichen Arbeit verweisen aufeinander. Diese Verklammerung des Bildungsgedankens mit der Arbeit dokumentiert die hegel-marxsche Herkunft der Bildungstheorie HEYDORNS. Über die Dimension der Arbeit vollzieht sich die „Artikulation der Vernunft“, „ihre Versetzung in den Leib der Geschichte“ (II, S. 9): „Die Entwicklung der menschlichen Arbeit ist die Entwicklungsgeschichte des menschlichen Bewußtseins“ (II, S. 141).

Die geschichtliche Dialektik von Arbeit und Bildung verläuft jedoch nicht harmonisch. Der Arbeit und Bildung gleichermaßen umfassende gattungsgeschichtliche Prozeß manifestiert sich als „Geschichte der Zerrissenheit“ (III, S. 239), in der Arbeit und Bildung den Widerspruch von Bildung und Herrschaft konstituieren. Weil für HEYDORN die Geschichte der Zerrissenheit zugleich eine Geschichte des Fortschritts ist, verweist seine Rekonstruktion des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft auf eine noch ausstehende

Versöhnung, eine Versöhnung, die er mit dem beim jungen MARX festgehaltenen idealistischen Motiv einer Humanisierung der Natur und Naturalisierung des Menschen gekennzeichnet hat.

Die wesentlichen Stufen dieses Prozesses sind für HEYDORN die griechische Aufklärung, vor allem die Vorsokratiker und SOKRATES, die Aufklärungspädagogik von COMENTUS bis PESTALOZZI, der deutsche Idealismus von KANT bis HEGEL und dessen materialistische Wendung durch MARX. Was danach kommt, ist für HEYDORN Verfallsgeschichte. Jede Stufe der produktiven Entwicklung des Bildungsbegriffs enthält – im Unterschied zur Geschichte seines Verfalls – einen Vorgriff auf eine befreite Menschheit, auf die Versöhnung von Arbeit und Bewußtsein, Natur und Geist. Zugleich aber wird auf jeder Stufe dieser Vorgriff nur partikular eingelöst. Vernunft und Natur, Menschenbildung und gesellschaftliche Arbeit verbleiben im Widerspruch zueinander. Die jeweilige Erneuerung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft ist für HEYDORN dabei keine Wiederholung des Immer-Gleichen. Die Dialektik von Idee und Wirklichkeit geht von der jeweils erreichten Stufe der Vernunft aus. Das noch unbefriedigte Bedürfnis nach „Allheit“ (HEGEL) nimmt die schon verwirklichte Vernunft zum Ausgang, um im erneuten Vorgriff auf die Einheit von Arbeit und Bewußtsein die bisherige Geschichte aufzuheben. Dieser zugleich entfremdete und produktive Gang des Menschen durch die „entzweite Vernunft“ (III, S. 242) ist solange vorwärtstreibend, bis die „Idee der Menschheit“ (KANT) praktisch geworden ist. Dann kann das potentiell universalisierte „Diesseits“ das universale „Jenseits“ (III, S. 233) in sich aufnehmen und die Geschichte der Zerrissenheit ihr Ende finden.

Es gehört zu den Grundüberzeugungen HEYDORNS, daß bei der Verwirklichung des Menschheitsgedankens uns gerade heute „ohne die Anstrengung des Begriffs... das Handeln allein“ (II, S. 8) läßt und folglich die Spaltung der Einheit von Arbeit und Bildung perpetuiert wird. Anstrengung des Begriffs bedeutet aber nichts weniger, als daß jeder Mensch die geschichtliche Gewordenheit seiner Gegenwart erarbeiten, d. h. alle Stufen der Bildungsdialektik noch einmal durchlaufen muß. Indem er durch Reflexion der geschichtlichen Logik von Arbeit und Bildung inne wird, eröffnet sich ihm seine Geschichte, seine Natur: Die „Natur des Menschen ist... seine Geschichte“ (II, S. 269). Allein eine solche Aufarbeitung der Geschichte kann die Menschheit vor erneutem Rückfall in Barbarei oder vor einseitigen Reformbemühungen bewahren. Denn die Geschichte der Bildungsdialektik zeigt zugleich, daß bereits alle produktiven Umwege ihrer Entwicklung durchlaufen sind. Veränderndes Handeln darf deshalb – wie die Verfallsgeschichte der Vernunft seit MARX beweist – nicht mehr lediglich Teilbereiche der gesellschaftlichen Praxis wie Ökonomie, Technik, Politik, Pädagogik etc. zum Gegenstand haben. Gegenstand praktischer Veränderung kann und muß allein die geschichtliche Totalität der gesellschaftlichen Gesamtpraxis der Menschheit sein. Zu einem solchen „geschichtsmächtige(n) Handeln“ (III, S. 239) ist aber nur derjenige Mensch fähig, der die geschichtliche Logik der Bildung als seine eigene erfahren hat (vgl. II, S. 34). „Das neue revolutionäre Subjekt, um das es alleine geht, ist wissendes Subjekt“ (II, S. 334).

Nachdem die Logik der Bildungstheorie HEYDORNS skizziert ist, kann die stufenweise Entwicklung des Bildungsbegriffs rekonstruiert werden.

2. *Geschichtliche Stufen der Entwicklung des Bildungsbegriffs*

2.1 *Griechische Aufklärung*

HEYDORNS Bildungstheorie steht in der Tradition all jener Auffassungen, welche den Beginn der geschichtlichen Artikulation der Vernunft in der griechischen Aufklärung ansetzen und im Übergang vom Mythos zum Logos die Konstitution des europäischen Bildungsgedankens erblicken. Die griechische Aufklärung ist für ihn ein Ereignis, das aus dem „gesellschaftliche(n) Bedürfnis nach säkularisiertem Wissen“ (II, S. 11) entstanden ist. Die Ausweitung des wirtschaftlichen Handels und der zunehmende Differenzierungsgrad der Produktionstechniken erfordern ein Wissen, das durch Tradierungsvorgänge allein nicht mehr angeeignet werden kann. Aus diesem Grund sucht die Gesellschaft einige ihrer Mitglieder „partiell“ zu „begaben“ (II, S. 12); es entstehen frühe Formen institutionalisierter Wissensvermittlung, die dem Interesse der Herrschaft, der Aufrechterhaltung und Erweiterung des gesellschaftlichen Lebens dienen sollen. Aber die Bildung, die hier durch die gesellschaftliche Nachfrage nach Dienstleistungswissen langsam entsteht, bleibt nicht auf der Stufe gesellschaftlicher Abhängigkeit und Determination stehen, sondern bewirkt „einen emanzipatorischen Vorgang von folgenreicher Konsequenz“ (II, S. 12). Indem die griechische Aufklärung die Wahrheitsfrage stellt, hat sie, wenngleich anfänglich als Instrument gesellschaftlichen Interesses gedacht, die Grenzen gesellschaftlicher Determination bereits überschritten: Bildung, durch gesellschaftliche Nachfrage überhaupt erst möglich geworden, wendet sich gegen ihre Erzeuger und gewinnt „ihre Bestimmung als gesellschaftliche Kraft eigenen Antriebs“ (II, S. 13). Diese Negation gesellschaftlicher Determination findet bei den Sophisten, insbesondere aber bei SOKRATES ihren radikalsten Ausdruck.

Im „plötzlichen“ Entstehen der Wahrheitsfrage, die zunächst an die Natur gerichtet wird, ist für HEYDORN die „ganze Vernunft“ schon vorhanden und vorweggenommen (vgl. II, S. 13). Mit der Frage nach der Wahrheit der Natur verlieren zugleich Recht, Sitte und Religion ihren vormals selbstverständlichen Geltungsanspruch und nehmen in den konventionalistischen Deutungen der Sophisten die „Gestalt der Endlichkeit“ (HEGEL) an. Die Sophisten, für HEYDORN die „Zerstörer der vorrationalen Kultur“ (II, S. 24), bilden den rationalen Kern der griechischen Aufklärungsbewegung. Zu den Sophisten zählt HEYDORN auch SOKRATES, der alle anderen Sophisten an analytischer Schärfe überragt, aber zugleich – was das Ergebnis seiner Untersuchungen anbelangt – als der „konservativste“ (II, S. 29) gelten muß. HEYDORN hebt an der sokratischen Mäeutik deren aufdeckenden Charakter, die „Methode der Entdunkelung“ (II, S. 15) und Entmythologisierung hervor (vgl. II, S. 21), über die hinter gesellschaftlichen Verbindlichkeiten der Mensch entdeckt wird. Angesichts der „destruierenden Konsequenz“ des sokratischen Fragens (II, S. 21) trifft SOKRATES der Vorwurf, er erkenne nicht die griechischen Götter an und verführe die Jugend, zu Recht. HEYDORN nennt wie HEGEL das Schicksal des SOKRATES, der sich ebenso weigert, den Richterspruch zu akzeptieren, wie er es ablehnt zu fliehen und statt dessen den Tod wählt, tragisch (vgl. II, S. 11 und 29). Aber während HEGEL die Tragik darin erblickt, daß sowohl SOKRATES als auch das Volk der Athener gegeneinander Recht haben, so daß erst über den Tod des SOKRATES sich der Weltgeist zu einem höheren Bewußtsein erheben kann, liegt für HEYDORN das Tragische des SOKRATES in dessen konsequenter „Einlassung in das Wirkliche“ (II, S. 11).

SOKRATES' Wahl des Todes gilt für HEYDORN als Zeugnis eines Intellektuellen, der die Einheit von Denken und Sein, Bildung und Handeln existentiell aushält und das Schicksal des Todes annimmt, „um sich über seine physische Auslöschung für die Zukunft zu setzen. Er nahm es an als die höchste Möglichkeit des Gebildeten, den eigenen Tod zu erfahren, als Bewußtheit, die sich nicht ergibt“ (II, S. 29).

HEYDORNS SOKRATES-Interpretation hebt den „personale(n) Aspekt“ (II, S. 29) als Fundament und Prinzip aller Bildung hervor. Den sachlichen Gehalt der sokratischen Ethik, ihr Wissen des Nicht-Wissens, berücksichtigt er nicht. Als „Mensch eines helleren Bewußtseins“ stand SOKRATES über seiner Zeit und der gesellschaftlichen Wirklichkeit, deren „Überwindung im Unüberwundenen“ (II, S. 30) er mit dem Tod bezahlt. HEYDORN stellt SOKRATES' „tragische Einlassung in das Wirkliche“ (II, S. 11) sowohl über PLATON, der die Vernunft „am Himmel aufhängt“ (II, S. 14), als auch über ARISTOTELES, dessen Unterscheidung von theoretischer und praktischer Vernunft die Einheit von Denken und Handeln auflöst.

In der griechischen Aufklärung hat der Widerspruch von Bildung und Herrschaft seine erste und grundlegende Gestalt angenommen. Wenngleich in ihr die ganze Vernunft schon vorhanden ist, erkennt sie den Widerspruch noch nicht als einen historischen. Sie kann dies deshalb nicht, weil die Institutionalisierung der Bildung und die Ausweitung des gesellschaftlichen Zusammenhangs umfassender und tiefer den Menschen durchdringen und entfremden mußte. Die historische Unzulänglichkeit der griechischen Aufklärung liegt demzufolge für HEYDORN darin, daß ihr die Perspektive der „Geschichte als Hingang des deus absconditus“ (II, S. 18) fremd ist. Jüdisch-christliche Verheißungsgewißheit und rationale Vernunft, „Athen und Jerusalem“ sind noch voneinander getrennt; sie arbeiten jedoch in Gestalt der „große(n) jüdische(n) Philosophie des Hellenismus“ (II, S. 35), wie HEYDORN nur andeutet, ihrer Vermittlung entgegen, um in den sozialen Erhebungen des ausgehenden Spätmittelalters und der beginnenden Neuzeit ihre praktische Synthese zu finden. Die weitere Geschichte des Bildungsbegriffs ist die Geschichte einer fortschreitenden Verständigung (vgl. II, S. 34), an deren Ende erst jene Einheit von Theorie und Praxis stehen kann, für die die sokratische nur der Vorschein war.

2.2 Aufklärungspädagogik

Der u. a. von den Hussiten ausgehende Versuch, „das wahre Jerusalem sofort und ohne alle geschichtlichen Umwege zu errichten“ (II, S. 61), findet nach seiner blutigen Zerschlagung für HEYDORN exemplarisch im Werk des COMENIUS (vgl. I, S. 192–227) Gedächtnis und realistische Wendung: Die Aufhebung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft wird – geschichtstheologisch legitimiert – von dem sofortigen Beginn einer universalen und egalitären Bildung erwartet, welche ihrerseits Arbeit ebenso determiniert wie Arbeit Bildung. Der Mensch entdeckt mittels Arbeit die Vernunft der Naturordnung und damit seine eigene Vernunft wieder. In der geschichtsgewissen Vision der Vernunftwerdung der Menschheit durch Arbeit geht aber auf jeder Stufe ihrer Entwicklung der Gedanke einer befreiten, eigenbestimmten Menschheit so lange konstitutiv ein, bis die Menschheit die „Naturvernunft, Schöpfungs- und Gottvernunft mit der Vernunft des Menschen“ (I, S. 212) auch tatsächlich in Übereinstimmung gebracht hat. Dann ist „das Ziel erreicht, das Gott mit der Erschaffung des Menschen beabsichtigt hat: ‚Lasset uns

Menschen machen, ein Bild, das uns gleich sei, die da herrschen über das Vieh und die ganze Erde' [AT]" (I, S. 214). Die Welt ist für die Wiederkehr des „Christus-Messias“ (I, S. 215) vorbereitet.

Obwohl eine „neue Welt... erst in ihren Konturen erkennbar“, COMENIUS also „ein Mensch des Überganges“ war, setzte er „mit diesem Übergang, an einer hellsichtigen, nostalgischen Grenze der Zeitalter, ... Zukunft“ in Anknüpfung an „vergangenes Verlangen“ (I, S. 200). Mit ihm, so HEYDORNS Resümee, wird die „Aufklärungspädagogik“ – trotz eines RATKE in Deutschland – „auf eine Weise eingeleitet, die ihre höchste Möglichkeit antizipiert“ (I, S. 272); aber „erst mit der technischen Revolution kann Bildung einen organisatorischen und inhaltlichen Reifegrad erlangen, um zur geschichtlichen Macht zu werden“ (I, S. 201).

Das comenianische Erbe wird innerhalb der deutschen Entwicklung der Aufklärungspädagogik zwar u. a. im Pietismus FRANCKES noch ansatzweise aufbewahrt; es gerät aber mit der Herausbildung der reifen deutschen Aufklärungspädagogik, die HEYDORN u. a. in BAHRDT, CAMPE, RESEWITZ, SALZMANN, SEXTRO und TRAPP repräsentiert sieht, nahezu völlig in Vergessenheit. Die deutsche Aufklärungspädagogik macht einen Umweg, dessen Produktivität für HEYDORN darin besteht, „die progressive Funktion des Staates... sicher erkannt“ (II, S. 73) zu haben. Diese besteht darin, daß der aufgeklärte Staat entgegen allen in Wirtschaft, Sitte und Erziehung sedimentierten Traditionen gesellschaftliche Arbeit und Arbeitsteilung buchstäblich aus dem Boden stampft. Mit der Anerkennung dieses geschichtlichen Fortschrittes wird für die pädagogische Aufklärung der Staat zum Garanten einer vernünftigen Allgemeinheit. Sie fordert daher den einzelnen Bürger auf, das Allgemeinwohl, das der Staat zu vertreten beansprucht, zu seiner eigenen Sache zu machen, und sieht in der Angewiesenheit der Politik auf Bildung die Chance für die praktische Einlösung ihrer philanthropischen Absichten: „Man will den aufgeklärten Despotismus, und dies nun vor allem durch Bildung, unterwandern, so daß er in seinem Funktionieren auf die Mithilfe der bürgerlichen Klassen angewiesen ist“ (II, S. 74).

Zwar wird am Gedanken einer allgemeinen und universalen Bildung festgehalten; diese wird aber zugleich nach Maßgabe von „Arbeitsteilung und Arbeitsmarkt“ (II, S. 82) zersplittert. „Jeder Mensch ist bildungsfähig, und jeder soll bleiben, wo er ist; jeder Mensch ist somit unfestlegbar, und ein jeder vollkommen determiniert“ (II, S. 67). Der Preis für den Verlust des historischen Wissens um die comenianische Forderung, dem Bildungsbegriff seine unverkürzte Entsprechung in der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu schaffen, ist hoch. Bildung verkommt auf „Bildung zur Arbeitsdisziplin, zur Subordination, zum Umgang mit Düngemitteln“ (II, S. 86). Bildungsrealismus wird zum Arbeitsrealismus.

Die Selbstbesinnung der deutschen Aufklärungspädagogik, die in der Folgezeit unter dem Druck der politischen Verhältnisse und unter dem Eindruck der sich abzeichnenden französischen Entwicklung sporadisch einsetzt, ist nicht nur halbherzig, sondern kommt auch zu spät. Zwar dämmert nun die Erkenntnis, daß der Staat keine „vollkommen eigene Qualität“ (II, S. 73) besitzt, daß Ausbildung des Erwerbstriebes nicht mit Menschenbildung, der Bürger nicht mit dem Menschen identisch sind und daß es zur Überwindung dieser Differenz bewußten Handelns bedarf. Mit der Reduktion von Menschenbildung auf Arbeits- und Staatserziehung hatte das „Pädagogische Jahrhundert“ (II, S. 65) jedoch

bereits alles getan, um ein solches Handeln zu verhindern. So verbleibt nur noch die Beschwörung eines „Aufstand(s) von unten“ (II, S. 89) sowie die Sehnsucht nach der Wiedergewinnung des Menschen. Ihr Abgesang ist jedoch „kein Ergebnis einer augenblicklichen Situation; mit ihm wird nur wiederholt, was die Theorie stets gemeint hatte“ (II, S. 87).

Die vorwärtstreibende Aporie der reifen Aufklärungspädagogik besteht somit darin, Staat, Berufsbildung und Arbeit bei gleichzeitiger Außer-Kraft-Setzung des Gedankens der Menschenbildung ihrer institutionellen Reife und damit der Möglichkeit der Überwindung ihrer institutionalisierten Beschränkung einen Schritt näher gebracht zu haben. Die „neuhumanistisch-idealistische Bewegung“, die in der Bildungsdialektik HEYDORNS der Aufklärungspädagogik folgt, „entsteht aus dem Bewußtsein... (dieser) Aporie“ (II, S. 93). Sie ist als Antithese zur Aufklärungspädagogik gleichzeitig deren Erbin.

2.3 „Von Kant bis zu Marx“ (II, S. 317)

Für HEYDORN ist die Philosophie KANTS zusammen mit der Bildungs- und Schultheorie des Kantianers JACHMANN, der sich zum Neuhumanisten entwickelte (vgl. I, S. 270–307), das Bindeglied zwischen Aufklärung und Idealismus. KANT setzt nicht wie die Aufklärung die Existenz eines vernünftigen Ganzen der Gesellschaft in der Gestalt des aufklärerischen Staates unbefragt voraus, sondern unterwirft Staat und Gesellschaft dem Rechtfertigungszwang vor dem „Richterstuhl der Vernunft“ (KANT). Es sind die begrifflichen Mittel seiner Erkenntnistheorie, die Unterscheidung von intelligibler und empirischer Welt, von Noumenon und Phänomenon, von Ding-an-sich und Erscheinung, die es ihm erlauben, zwischen der kontingenten Verfaßtheit des Staates und der bürgerlichen Gesellschaft und der „Idee“ einer „bürgerlichen Gesellschaft“ als einer „Rechtsordnung“ überhaupt zunächst einen scharfen Trennungsstrich zu ziehen, um aber dann doch die geschichtsphilosophisch-anthropologische Idee einer noch ausstehenden, gleichwohl aber historisch schon eingeleiteten Versöhnung von empirischem und idealem Staat zu entwickeln. Es ist insbesondere KANTS geschichtsphilosophisch und anthropologisch begründete „spezifische Dialektik der Bildung“ (I, S. 41), die dialektische Vermittlung zwischen dem das Allgemeine vorwärtstreibenden Staat und der in der praktischen Philosophie grundgelegten unaufhebbaren Autonomie des Individuums, die HEYDORNS Interesse findet.

Wenngleich KANT an keiner Stelle seiner Schriften die sittliche Autonomie des individuellen Willens gegenüber einer „höhere(n) Ordnung“ (II, S. 42) einschränkt, so ist ihm HEYDORN zufolge doch bewußt, daß das „subjektive Wollen“ (II, S. 41) allein nicht ausreicht, um den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Freiheit und Zwang aufzuheben. Die „faktische Unmöglichkeit, ... die deutschen Verhältnisse handelnd zu durchbrechen“ (II, S. 42), veranlaßt KANT, in der „Natur“ das bewegende Element eines vernunftorientierten Geschichtsprozesses zu suchen. Indem er im „Antagonismus“ der menschlichen „Natur“, der „ungeselligen Geselligkeit“ des Menschen, die „Ursache einer gesetzmäßigen Ordnung“ der Gesellschaft zu erkennen glaubt, habe er, ohne hinter dem „Antagonismus“ die realen „geschichtlichen Mächte“ schon zu sehen, um die Verletzlichkeit und Unsicherheit der gesellschaftlichen Verhältnisse gewußt und gesehen, daß diese zum Zwecke der Neutralisierung ihrer schädlichen Folgewirkungen der „guten Organisation des Staates“ bedürfen (vgl. II, S. 42ff.). Es ist nach KANT der Staat, der die

„unfriedlichen Gesinnungen“ der Menschen so richtet, daß sie schließlich den staatlich beförderten „Friedenzustand“ als Zweck ihres eigenen vernünftigen Willens erkennen können. Von da her ist es KANT möglich, den Staat in der Form des bürgerlichen Rechtsstaates als Vorstufe eines zukünftigen Zustandes der Menschheit zu rechtfertigen und die Versöhnung des Allgemeinen mit dem Besonderen in Aussicht zu stellen. Die allmähliche Herbeiführung eines künftigen Zeitalters der Moralität ist Aufgabe einer transzendierenden Politik sowie kritische Aufgabe aller Bildung, die sich darum bemüht, nicht „dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechts... angemessen“ [KANT]“ (II, S. 41) zu erziehen.

Die Leistung KANTS liegt nach HEYDORN darin, im Staat die „abstrakte Gattung“ (II, S. 45) erkannt zu haben. Obwohl KANT – so HEYDON – in seiner Geschichtsphilosophie um die Vergänglichkeit des Staates bereits gewußt und den Staat als Resultat antagonistischer Kräfte anerkannt hat, ist er bei der Formulierung des bürgerlichen Rechtsstaatsgedankens stehengeblieben (vgl. II, S. 45). Hierin liegt seine Grenze. Sie zu überwinden und das abstrakte Gattungsinteresse – im einzelnen Individuum zugleich die Menschheit anzuerkennen – auf einer höheren Stufe der Konkretion fortzuentwickeln, bestimmt nach HEYDORN das Programm aller späteren Entwürfe. Die Verbindungslinien, die HEYDORN im folgenden von KANT zu MARX zieht, verlaufen über FICHTE, HUMBOLDT und HEGEL.

„In der Nachfolge setzt sich erst Fichte mit einem großen Sprung über den Staatsbegriff hinweg, nicht ohne ihm zuvor transitorisch totale Bedeutung zu geben, damit sich das Individuum endgültig an ihm zur Gattung abarbeitet; die transitorische Rolle des Staates kommt in ihrer Funktion der Diktatur des Proletariats nahe“ (II, S. 45). Während nach HEYDORN KANT die Hoffnung auf die Vervollkommnung der Menschennatur in der Geschichte noch auf eine List der Vernunft gründet, derzufolge die Natur selbst den Menschen nötigt, seine Vollkommenheit hervorzubringen (vgl. II, S. 42), begreift FICHTE Bildung als einen Prozeß praktischer Selbstproduktion des Menschen. Bildung und Ökonomie stehen bei FICHTE in einem revolutionär-dialektischen Verhältnis, demzufolge Bildung nicht evolutionäre Förderung eines als ursprünglich angenommenen Menschentums, sondern einzig praktische Selbstproduktion des Menschen durch einen radikalen Neubeginn sein kann. FICHTE hebt KANTS Trennung zwischen intelligiblem und empirischem Ich, Ding-an-sich und Erscheinung auf. Bildung wird hier nicht als Distanz zur gegebenen Wirklichkeit, sondern als Negation der vorgegebenen Wirklichkeit und als freie Produktion künftiger Wirklichkeit verstanden. „Bildung wird... absolut gesetzt, zum einzigen Mittel, den Menschen über seinen historischen Ort fortzutreiben“ (III, S. 39), sie „unterliegt nicht dem Augenblick, den die Geschichte anbietet“, sondern „steht unter dem kategorischen Imperativ“ ihrer „dauernden Aktualisierung“ (III, S. 37). „In ihrer radikalsten Form“ wird Bildung „allein auf sich selbst gestellt, wird sie zum Anfang ex nihilo, führt sie zur Trennung von aller bisherigen Gesellschaftlichkeit, zur Erzeugung eines neuen Geschlechts, das die bisherige Gesellschaft zur Auflösung bringt“ (III, S. 39).

Der Widerspruch von Ökonomie und Bildung, Bürger und Mensch, Staat und Gesellschaft, der mit der Selbstkritik der Aufklärung sichtbar geworden war, wird von FICHTE nicht wie bei KANT geschichtsphilosophisch versöhnt, sondern als unversöhnbare Antinomie einer Epoche der Menschheit begriffen, die erst mit deren Revolutionierung verschwinden wird. FICHTES Entwurf einer „neue(n) Erziehung, über die sich die Zukunft

der Menschheit ankündet, versteht sich als Einheit von Lernen und Arbeiten, Erkennen und Handeln, ohne daß eines vom anderen abstrahierbar wäre“ (III, S. 39). Im historischen Prozeß sollen sich der Bürger in den Menschen, der Widerspruch von Ökonomie und Bildung in Selbsttätigkeit, der Staat in eine universale Menschheitsgesellschaft auflösen. Der liberale Staat, der den Krieg aller gegen alle zivilisiert, muß zugleich vielseitige Bildung und allseitige Kontrollen sicherstellen. Je mehr die Gesellschaft dabei selbst Staatsfunktionen übernimmt, desto mehr stirbt der Staat ab: „Die allgemeine Bildung, die der Staat über die Dialektik der Macht bewirkt, macht ihn schließlich überflüssig; die ‚hergebrachte Zwangsregierung‘ wird ‚allmählich einschlafen‘, ‚die Obrigkeit jahraus, jahrein kein Geschäft finden‘ [FICHTE]“ (III, S. 36f.). Diesen Prozeß glaubt FICHTE in der Potenz revolutionärer Bildung abgesichert zu sehen, durch die der „moderne Staat... über sich selbst hinausgetrieben“ wird (III, S. 36). „Indem der Staat total wird, muß er sich selber in die Luft sprengen“ (II, S. 45).

Während FICHTE seine Konzeption der Bildung als Agens der Politik (vgl. III, S. 8ff.) in den „Reden an die deutsche Nation“ nur um den Preis eines Auszugs der heranwachsenden Generation aus der bestehenden Gesellschaftsordnung als „realistisch“ vorstellen konnte, verarbeitet nach HEYDORN HUMBOLDTS Staats-, Bildungs- und Schultheorie die Aporien der pädagogischen Aufklärung in ganz anderer Art und Weise. FICHTES Trennung der nachwachsenden Generation von derjenigen der Erwachsenen korrespondiert bei HUMBOLDT eine Abkopplung der Bildung von der Ökonomie, welche dazu beitragen soll, daß die Unterschiede zwischen Staat und Gesellschaft, Bürger und Mensch nicht durch eine Reduktion der Bildung auf Erziehung reproduziert, sondern im Dienst einer evolutionären Dialektik von Bildung und Politik real aufhebbar werden. Nach HEYDORN „distanziert“ HUMBOLDT zufolge „Bildung... über das Bewußtsein. Unter diesem Gesichtspunkt ist auch die Humboldtsche Theorie des Staates zu verstehen; mit ihr soll angesichts einer wuchernden Verfügung im Bereich der unmittelbaren, politischen Einwirkung eine erkennbare Demarkationslinie gezogen werden. Die Grenzen des Staates weisen zugleich auf seine endgültige Überwindung durch den Menschen. Der letzthin antipolitische Charakter des Denkens zielt auf die Aufhebung aller Politik und damit aller Herrschaft durch eine restituierte Universalität. So wird über den Bildungsprozeß die Widerstandsfähigkeit des Menschen gegenüber seiner gesellschaftlichen Deformation zubereitet; dies ist nur möglich, wenn sich der Mensch als Totum im Widerspruch zur determinierenden Kraft erfährt. Eben deswegen soll ‚Die Übung der Kräfte auf jeder Gattung von Schulen allemal vollständig und ohne irgend einen Mangel‘ [HUMBOLDT] vorgenommen werden, wird der Bildungsinhalt der alten Eliten für das ganze Volk geöffnet“ (III, S. 28f.).

Während HEYDORN an FICHTE die Dialektik von Reflexion und Handlung, Denken und Arbeiten positiv hervorhebt, erkennt er an dessen Zeitgenossen HUMBOLDT die Trennung von Bildung und Ökonomie an: „Die Separation der Bildung von der gesellschaftlichen Wirklichkeit ist... nicht illusionär, sondern vielmehr als ein Versuch zu verstehen, dem Menschen ein wie auch immer bedrohtes Versteck zu retten“ (II, S. 117). Aber gerade dieser Versuch erwies sich historisch als illusionär. Darum braucht HEYDORN in der Abhandlung „Zum Verhältnis von Bildung und Politik“ FICHTE als Bindeglied zwischen HUMBOLDT und MARX. Im „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ wird dagegen das revolutionäre Moment der Bildung über FOLLEN, ein „Mitglied der ‚Gießener Schwar-

zen', der gesellschaftsrevolutionären Kaderorganisation nach 1815" (II, S. 125) eingeholt. In ihr sieht HEYDORN hier das Verbindungsglied zu MARX. Für HEYDORN wird von FOLLEN „eine für die Folgezeit überragend wichtige Verbindung vollzogen; Neuhumanismus und Aufklärung werden miteinander verklammert, Idee und Realität, Universalität und Produktion. Die Bildungstheorie weist bereits unmittelbar auf Marx" (II, S. 127).

Ein weiteres Bindeglied zwischen Neuhumanismus und MARX stellt für HEYDORN HEGELS Geschichts- und Bildungstheorie dar, deren Interpretation sich am jungen MARX orientiert. HEYDORN würdigt an HEGEL, die Verbindung zwischen dem transzendentalen Idealismus KANTS und FICHTES und dem frühen historisch-dialektischen Materialismus MARX' eröffnet zu haben. HEGEL hat die Geschichte umfassend als einen widersprüchlichen, aber trotzdem zielgewissen Gang des Geistes nachgezeichnet. Die Geschichte des Geistes enthält aber bereits „alle wirkliche Geschichte . . . , läßt Klassengeschichte schon in allen Umrissen deutlich werden" (III, S. 234). Die Aufhebung der Klassengeschichte als Aufhebung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft, wie sie für HEYDORN in der „Phänomenologie des Geistes" logisch-historisch entwickelt ist, ist geschichtlich noch nicht vollzogen. In der durchindustrialisierten Welt bildet sich aber mittels abstrakt-allgemeiner Arbeit eine Menschheit heraus, die in ihrer Entfremdung der Entfremdung ihres Begriffs kaum noch nachsteht. Entfremdete Menschheit und entfremdeter Begriff stehen nicht länger mehr in einem produktiven Widerspruch zueinander, so daß die Überwindung der Entfremdung und damit die der „Geschichte des entzweiten Bewußtseins" (III, S. 239) in die geschichtliche Möglichkeit tritt. Die „Wirklichkeit öffnet den Boden für die bewußte Gestaltung, für den Beginn einer Freiheit, die Erkenntnis ist" (III, S. 245). „Diesseits und Jenseits (werden) aufeinander zugewiesen, um ihren Widerspruch hinter sich zu lassen" (III, S. 233).

HEGELS reine Bildung (vgl. III, S. 244), das entfremdete Bewußtsein der geschichtlichen Notwendigkeit dichotomisch verfaßter Wirklichkeit und der Möglichkeit ihrer wiederherzustellenden Einheit, ist für HEYDORN insofern Produkt der bürgerlichen Gesellschaft und Ausgangspunkt ihrer Aufhebung zugleich. Durch sie wird die Entwicklung des Bewußtseins zum Selbstbewußtsein, die Einsicht möglich, daß mit der Aufhebung der Determination des Menschen durch unbeherrschte Natur nun auch die Determination des Menschen durch institutionalisierte Herrschaft überwunden werden kann. Der Perspektive der Aufhebung der bürgerlichen Welt, welche HEGEL der Systematik HEYDORNS zufolge aus der Vorarbeit des Bildungsrealismus und des bisherigen Bildungsideals gewinnen kann, wird von HEGEL selbst jedoch die revolutionäre Spitze genommen.

Die Analyse der bürgerlichen Gesellschaft, wie sie in den „Grundlinien zur Philosophie des Rechts" vorliegt, zeigt, daß die begriffliche Bewegung der Aufhebung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft durch die Bewegung der bürgerlichen Gesellschaft nicht vollends eingelöst werden kann. Diese beinahe ökonomiekritische Einsicht in die Krisenhaftigkeit allgemeiner Warenproduktion ist entscheidend: HEGEL zieht die Konsequenz aus der Erkenntnis, indem er – und das macht seine ungeheure bürgerliche Realistik aus – HEYDORN zufolge dazu übergeht, seine Bildungstheorie, die auf die Aufhebung von Herrschaft schlechthin zielt, aufgrund der notwendig gewordenen partiellen Anerkennung des „Not- und Verstandesstaats" (HEGEL) zu blockieren: „In der Bildung durchläuft das Subjekt den Befreiungsprozeß der Geschichte, aber die Bildungstheorie läßt dieses

Durchlaufen nur bis zu dem Punkte zu, den die reale Herrschaftsgegenwart setzt; das Subjekt bleibt außer sich... Die Prozesse werden storniert, geschichtlich real als bürgerlicher Staat, bildungstheoretisch als aufgehaltenes Denken“ (II, S. 256). Damit stellt sich HEGEL – wengleich auf einem qualitativ anderen Niveau – in die Tradition deutscher Staatsorientierung, die schon die Problematik der pädagogischen Aufklärung ausmachte. Im Unterschied zu dieser ist bei HEGEL die Überwindung der Grenzen der bürgerlichen Welt jedoch „voll angelegt. Die Bildungsdialektik ist subversiver Prozeß, den keine Nomenklatur aufhalten kann“ (III, S. 256).

An die unverkürzte Bildungstheorie HEGELS knüpft auf dem Wege über die kritische Philosophie der „Hallischen und Deutschen Jahrbücher“ (vgl. HEYDORN 1973)³ der junge MARX an. Das hegelianische Erbe der MARXschen Geschichts- und Bildungstheorie wird von HEYDORN so sehr betont, daß die Differenzen zwischen MARX und HEGEL zuweilen bis zur Unkenntlichkeit verschwimmen.

Nach HEYDORN überbietet der junge MARX HEGEL nur noch darin, daß an „die Stelle des Hegelschen Begriffes, der die Wirklichkeit zeugt, umschließt und am Ende in sich zurücknimmt, ... die Gattung (tritt), die sich schließlich selber gewinnt“ (II, S. 136). Die Selbsterzeugung des Begriffs bei HEGEL versucht MARX konsequent als Selbsterzeugung des Menschen durch seine Arbeit zu fassen. Deren ökonomiekritische Analyse zeigt, daß die Zukunft des menschlichen Anspruchs des Bürgertums in demjenigen des Proletariats aufleuchtet. Denn der Widerspruch von konkreter Arbeit und Kapital nähert sich mit der schließlichen Verwandlung der konkreten in abstrakte, absolut disponible Arbeit dem Ende seiner vorwärtstreibenden Geschichtsmächtigkeit. „Indem die Großindustrie stetig gebildete Arbeiter fordern muß, da nur sie den sich unaufhörlich verändernden Bedingungen des Produktionsprozesses gewachsen sind, gerät sie in einen tödlichen Widerspruch. Sie muß die Bildung der Massen heben und ihr Bewußtsein zur gleichen Zeit paralisieren... Sie muß Bildung akkumulieren unter gleichzeitiger Vernichtung ihrer emanzipatorischen Möglichkeit. So offenbart der kapitalistische Bildungsrealismus seine Verwundbarkeit“ (II, S. 159f.). Seine Aufhebung und damit die Aufhebung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft, die sich über das Bedürfnis des Proletariats nach unverkürzter Bildung und über die reale Universalität des industriellen Prozesses ankündigt, ist – trotz ihrer aktuellen Möglichkeit – jedoch nicht ohne geschichtlichen, noch mit Entfremdung verhafteten Umweg möglich: „Die Aufhebung der Selbstentfremdung“ – so HEYDORN, den „düsteren Fingerzeig“ (II, S. 165) MARX' zitierend – „macht denselben Weg, wie die Selbstentfremdung“ [MARX]“ (II, S. 145).

Die entfremdete Kontinuität der Bildungstheorie und -geschichte des Bürgertums besteht darin, daß die Aufklärungspädagogik das Verhältnis von Bildung und Arbeit zugunsten der Arbeit vereinsseitigt hat, und daß der objektive Idealismus nur eine begriffliche Synthese erreicht. Dennoch ist in dieser begrifflichen Synthese zugleich ein Überschuß des Bewußtseins formuliert, den der sich abzeichnende praktisch-revolutionäre Kampf des Proletariats nur um den Preis seiner Zukunft als Menschheit ignorieren kann: „Bestimmt

3 Dieser Text wurde leider bei der Neuherausgabe der Schriften HEYDORNS nicht berücksichtigt und ist daher nur in den von HEYDORN/KONEFFKE verfaßten, jetzt vergriffenen „Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung“ sowie in den mittlerweile im Topos-Verlag erhältlichen „Hallischen und Deutschen Jahrbüchern für Wissenschaft und Kunst“ zugänglich.

das Sein das Bewußtsein, kann der Mensch sich erst über seine Entäußerung in der gesellschaftlichen Arbeit habhaft werden, so kann doch das Sein nur über das Bewußtsein erlöst werden, das diese Erlösung seit Anbeginn in sich birgt und den Prozeß seiner Selbstgewinnung spekulativ austragen muß, bis es ihn endlich der Wirklichkeit verbindet“ (II, S. 143). Diese Einsicht in den Zusammenhang von Idealismus und Materialismus ist für HEYDORNS ebenso wie für MARX' Geschichts- und Bildungstheorie zentral (vgl. III, S. 95 ff.).

Um die spekulativ vorweggenommene Versöhnung von Bildung und Arbeit materialistisch einholen zu können, ist die Aufhebung des Privateigentums an gesellschaftlich erarbeitetem Reichtum zunächst notwendiges Durchgangsstadium. Der „rohe Kommunismus“ (MARX), welcher dieses Stadium ausmacht, bleibt noch bürgerlichen Voraussetzungen verhaftet. Die in ihm enthaltene „Negation der Negation“ (MARX) der bürgerlichen Welt versucht, die idealistisch-abstrakte Versöhnung von *Bildung* mit der Arbeit durch eine materialistisch-abstrakte Versöhnung der *Arbeit* mit der Bildung zu überbieten und verbleibt noch auf der Ebene eines pädagogischen Arbeitsrealismus, der aufgrund der Aufhebung des Privateigentums an Produktionsmitteln jedoch über die pädagogische Aufklärung entscheidend hinausgelangt ist. Die Einseitigkeit der „Diktatur des Proletariats“ (MARX), Bildung aus Arbeit zu entwickeln, kann erst abgeschwächt und schließlich überwunden werden, wenn – unter bürgerlichen Bedingungen ansatzweise, unter kommunistischen Bedingungen dann vollends – die neuhumanistische Trennung von Bildung und Arbeit überwunden und die idealistische Synthese von Bildung und Arbeit in Gestalt der polytechnischen Bildung realisiert wird (vgl. II, S. 144 ff.). Bildung als Fähigkeit, „die politisch relevante Beziehung zwischen Antizipation und Bedingung herzustellen“ (II, S. 153), ist darauf angewiesen, daß die Einseitigkeiten des Idealismus und des Materialismus aufgehoben werden. Erst dann kann für HEYDORN die durch MARX säkularisierte Erwartung des COMENIUS Wirklichkeit werden: der Sozialismus. Er, der die entfremdeten Erscheinungsformen der bürgerlichen Welt, Idealismus und Materialismus, hinter sich gelassen hat, bedeutet für HEYDORN die Verwirklichung der „Verheißung des Menschen“ (II, S. 337). Im Sozialismus kommt die Geschichte des Logos als diejenige des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft an ihr Ende.

Mit MARX ist in der Entwicklung des Verhältnisses von Bildung und Arbeit ein Verhältnis „von aufrührerischer Enge“ (III, S. 53) erreicht. Gleichwohl wird in der Folgezeit historisch die Möglichkeit der Menschwerdung versäumt. Die Arbeiterklasse, auf die MARX alle Hoffnung setzt, „hält den Kapitalismus unter Preisgabe ihres Selbstbewußtseins, unter Zerstörung ihrer historischen Möglichkeit am Leben“ (II, S. 184). Die Produktivkraftentwicklung, so HEYDORNS Hoffnung trotz der anschließenden „Periode des Verfalls der Vernunft“ (II, S. 166), wird den Kapitalismus schließlich „überspülen, doch weiß niemand, ob nicht eine Todeslandschaft zurückbleibt. Mit dem Niedergang der traditionellen Klassenfunktion und der Entwicklung veränderter Gesellschaftsstrukturen im Spätkapitalismus wird ein neues revolutionäres Subjekt aufstehen müssen“ (II, S. 184). Der Fortschritt, der in den Worten von MARX bisher „jenem scheußlichen heidnischen Götzen“ gleicht, „der den Nektar nur aus den Schädeln Erschlagener trinken wollte“ (MARX 1958, S. 226), erfährt bei HEYDORN so seine Rechtfertigung, ohne seine Opfer rechtfertigen zu können.

2.4 Verfallsperioden

„Mit Marx ist die Geschichte der produktiven Bildungskategorie zunächst abgeschlossen“ (II, S. 168). Mit dieser Feststellung leitet HEYDORN im „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ drei Abschnitte ein, die die bildungstheoretischen und -geschichtlichen Verfallsperioden darstellen. Das Verbindende dieser drei Perioden liegt darin, daß der ursprüngliche Anspruch des Bildungsgedankens zugunsten einer zunehmenden Anpassung an die Funktionserfordernisse der industriekapitalistischen Gesellschaft zurückgenommen wird. Die bisherige Geschichte des revolutionären Bewußtseins versandet in einer Geschichte evolutionärer Bewußtlosigkeit. Erst das mit „Aussicht“ überschriebene letzte Kapitel des „Widerspruchs“ sucht Perspektiven eines „neuen Humanismus“ zu begründen (II, S. 313).

Die erste Verfallsperiode beginnt mit „*Calibans Auftritt*“ (II, S. 168 ff.). Mit CALIBAN, einem halb menschlichen Ungeheuer aus SHAKESPEARES „Sturm“, meint HEYDORN den Staat. Die metaphorische Bezeichnung soll den Wandel des Staates kennzeichnen, der im 18. Jahrhundert „im Gewande des Fortschritts“ auftrat und in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, insbesondere nach der Zeit der Reichsgründung, als „Tier erkennbar“ wurde (II, S. 215). Im Bündnis mit der Industrie betreibt der Staat die konsequente Instrumentalisierung der Bildung. HEYDORN analysiert den Stillstand der Dialektik der Bildung insbesondere an den preußischen Schulkonferenzen von 1890 und 1900. Der aufklärerische Gehalt des neuhumanistischen Bildungsbegriffs wird gekappt und macht einer verhängnisvollen Komplementarität von funktionalem Expertenwissen und ästhetischer Bildungsideologie Platz (vgl. III, S. 131 ff. und S. 185 ff.).

In den Reaktionen der pädagogischen Reformbewegung, der zweiten Verfallsperiode, auf die zunehmende staatliche und gesellschaftliche Reglementierung der Erziehung, erkennt HEYDORN lediglich „*Fluchtversuche*“ (II, S. 218). Er weist in einer ideologiekritischen Analyse das bildungstheoretische Defizit der bürgerlichen Reformpädagogik nach, die ihr oberstes Prinzip, „Natur“, in ausdrücklichem Gegensatz zur Gesellschaft formuliert. Die ungehemmte Entfaltung der schöpferischen Natur des Kindes, seine Freisetzung gegen alle Bindung durch gesellschaftliche Ansprüche, ist das Ziel der Reformbewegung. In der Symbiose von Kindheit und Natur wird Ursprung, absoluter Anfang gedacht. Unerkannt bleibt nach HEYDORN, daß weder das „Kind“ noch die Voraussetzung seines Begriffs, das Individuum, ungeschichtliche Kategorien sind (vgl. III, S. 123 ff.). Das Programm der bürgerlichen Reformpädagogik zielt auf die Erhöhung der Natur durch deren Auspielung gegen die Vernunft. Die entrationalisierte Natur verkommt zum bloßen Trieb, die Ratio wird naturwüchsig und maßlos. Die Reformpädagogik erkennt nicht – so HEYDORN –, daß die Deutung des Menschen als eines letztlich triebhaft-schöpferischen Wesens nicht das produktive Gegenteil zur abgewiesenen Gesellschaft, sondern deren Verdoppelung darstellt. Der Versuch, die geschichtliche Vermittlung von Natur und Bewußtsein zu unterlaufen, führt zur Anpassung an die unbegriffene Wirklichkeit. Die scheinkritische Abkehr von der mit Gesellschaft und Zivilisation identifizierten Rationalität, die Weigerung, sie rational und begrifflich zu erfassen, fällt hinter die Aufklärung, ja hinter die Bildungsgeschichte insgesamt zurück und hat eine Remythisierung des Denkens zur Folge. Die Reformbewegung macht sich zum „Exekutionsorgan eines neuen gesellschaftlichen Mythos“ (II, S. 235). Sie wendet sich, so folgert HEYDORN, gegen jede Aufklärung,

die den Menschen über die Vernunft begreift. HEYDORN sucht das in verschiedenen Einzelanalysen, die von LAGARDE und LANGBEHN über OTTO bis zu OESTREICH reichen, zu verifizieren. Allein die so grundverschiedenen Ansätze des Marxisten RÜHLE und des Neukantianers NELSON gewinnen einen theoretischen Standort außerhalb der Bewegung und berühren den Kern des geschichtlichen Prozesses. Theoretiker der pädagogischen Reformbewegung wie NOHL, FRISCHEISEN-KÖHLER, W. FLITNER und WENIGER berücksichtigt HEYDORN nicht.

Der letzte Abschnitt der Verfallsperioden „*Ungleichheit für alle*“, (II, S. 272ff.) behandelt die Bildungspolitik und -planung seit Bestehen der Bundesrepublik, insbesondere die Bildungsreform seit dem Ende der 60er Jahre. Im Mittelpunkt steht eine vernichtend gemeinte Kritik an der Gesamtschulplanung. Diese richtet sich nicht gegen organisatorische oder didaktische Details, sondern gegen eine Kooperation von Reformkapitalismus und linker Pädagogik, eine Kooperation, die nach HEYDORN nur aus der Kontinuität des von ihm beschriebenen Zerfalls der Bildung verstanden und kritisiert werden kann. Die Argumente, die er gegen die Gesamtschulkonzeption vorträgt, lassen sich in zwei Einwände zusammenfassen. Der erste kritisiert, daß die Gesamtschule den „Übergang vom Bildungsbürgertum zur Funktionselite“ sichert (II, S. 297). Differenzierung und Individualisierung der Lerngänge in der Gesamtschule garantieren eine den ökonomischen und gesellschaftlichen Erfordernissen angemessene Effektivität, Funktionalität und Flexibilität des Schulwesens und seiner Abgänger. Aus der Perspektive der Kritik HEYDORNS gerät das vor einigen Jahren vielbemühete Stichwort von der Chancengleichheit gleichsam zur Karrikatur: Hinter ihm stehe die „contest-mobility“, die mobile Wettbewerbsgesellschaft (II, S. 295). Eine perfektionierte Chancengleichheit mache die Selektion, der sich die Schule aufgrund hingenommener gesellschaftlicher Vorgegebenheiten verpflichten muß, um so unerbittlicher – eine These, die in argumentationsstrategisch ganz anderen Zusammenhängen inzwischen auch von konservativer Seite verwendet wird.

Der zweite Einwand betrifft die weitgehende Abschaffung der klassisch-literarischen Bildung. Sie ist für HEYDORN ein noch fundamentaleres Indiz für den Verfall der Bildung. Mit der Abschaffung der „*Humaniora*“, von denen der „Aufstand der jungen Generation“ (II, S. 302), die Schüler- und Studentenbewegung Ende der 60er Jahre, ihren motivierenden Impuls erhalten hat, ist die Substanz der Bildung überhaupt berührt. Denn mit der Zerstörung der klassischen Bildung wird zugleich jegliche zur Kritik der unmittelbaren Gegenwart befähigende „Distanz“ zunichte gemacht. Mehr als alle anderen Inhalte erlauben die *Humaniora* die „Herausnahme des Menschen aus der Verfügbarkeit, die Entlassung schöpferischen Widerspruchs“ (I, S. 242) und damit die Aussicht, der Jugend zur eigenen geistigen Artikulation zu verhelfen. In dieser Leistung der klassischen Bildung ist für HEYDORN ihre fortwirkende „Aktualität“ begründet (vgl. I, S. 308–321). Mit kaum zu überbietendem Sarkasmus nennt HEYDORN ihre Abschaffung einen „demokratische(n) Vorgang“ (II, S. 302). Weil die klassische Bildung – scheinprogressiv und in Unkenntnis zugleich – mit einem vergangenen Elitewesen identifiziert wird, dürfe jetzt nicht mehr gelesen werden, was früher einer Oberschicht vorbehalten war. „*Ungleichheit für alle*“ ist die trübe Aussicht, welche die gegenwärtige Verkürzung der Bildungsproblematik ankündigt.

3. Anfragen an HEYDORNS Bildungstheorie

HEYDORNS Bildungstheorie rekonstruiert die Entwicklung des Bildungsbegriffs als dialektische Einheit von Bewußtsein und Geschichte. Sie ist ein großartiger und bisher unüberbotener Versuch, die vorwärtstreibenden Momente der geschichtlichen Stufen des Bildungsgedankens in ihrer Entwicklung freizulegen. Die Perspektive einer Höherentwicklung der Menschheit, die HEYDORNS Bildungstheorie mit der großen bürgerlichen Geschichtsphilosophie von KANT bis zu MARX teilt, gilt einerseits – und hierin liegt das hegelsche Erbe, Geschichte als „Fortschritt im Bewußtsein der Freiheit“ zu begreifen – für die Geschichte insgesamt: „Geschichte ist die vor uns gestellte Dialektik der Vernunft“ (III, S. 240). Andererseits beschreibt HEYDORN die Geschichte der Bildungskategorie seit MARX als Geschichte ihres Verfalls, in der die „Welt des Geistes“ (HEGEL) selber geistlos geworden ist.

Kann vor diesem Hintergrund HEYDORNS Modell einer rekonstruktiven Einholung der Bildungsidee überhaupt noch Geltung beanspruchen, wenn die Verfallsgeschichte zu ihr in Widerspruch steht? Wäre nicht angesichts der Verfallsgeschichte, die HEYDORN für die letzten 130 Jahre aufweist, eine Revision der geschichtsphilosophischen Prämissen notwendig, an denen er wider die Geschichte festhält. Müßte er nicht die Verfallsgeschichte seit MARX entweder als notwendigen Umweg zur Bestimmung der Bildung zu begreifen versuchen oder – wie die „Dialektik der Aufklärung“ (HORKHEIMER/ADORNO) – die bisherigen Ideen eines geschichtlichen Fortschritts der Menschheit im Sinne einer negativen Geschichtsphilosophie in Frage stellen? HEYDORN zieht weder die eine, noch die andere Konsequenz. Er wendet sich gleichermaßen dagegen, die bis in die Gegenwart hineinreichende Verfallsgeschichte durch eine Logifizierung der Geschichte zu rechtfertigen wie die Hoffnung auf eine Höherentwicklung der Menschheit an eine Geschichte ohne „Aussicht“ preiszugeben. Trotz aller Vorbehalte gegen eine Mediatisierung der Geschichte im Dienste eines teleologischen Fortschritts hofft HEYDORN auf ein neues, wissendes revolutionäres Subjekt, welches die geschichtliche Logik als die eigene erfährt und begreift. Diese Hoffnung stützt er auf seine geschichtsphilosophische Deutung des Verhältnisses von Theorie und Praxis, auf seine Abgrenzung von Erziehung und Bildung sowie auf die zentrale Bedeutung des Lehrers, welche in der Figur des SOKRATES Ausgangspunkt seiner Geschichtskonstruktion war.

Angesichts des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft soll Bildung ihre handlungsorientierende Kraft als Theorie einer aufgegebenen Praxis gewinnen. HEYDORN hebt mehrfach hervor, daß die durch Bildung ermöglichten Antizipationen nicht die zukünftige Praxis vorwegnehmen, deduzieren und bestimmen können (vgl. II, S. 316). In diesem Sinne ist auch sein Plädoyer für die Humaniora, für die klassisch-literarische Bildung zu verstehen. Sofern diese die Heranwachsenden aus ihrer Verhaftung in der Gegenwart herauslösen und ihnen die „Frage nach dem Verbleib des Menschen“ (I, S. 102) öffnen kann, verbindet HEYDORN mit ihr die Aussicht, hinter Entfremdung und Verdinglichung den Menschen sehen zu lehren – aber nicht mehr. Er spricht zu Recht von „rationale(r) Spontaneität“ (II, S. 316), welche durch Bildung freigesetzt wurde: Sie ist rational, weil Bildung die bohrende Frage nach der Vernunft weitergibt; sie ist spontan, weil sie nicht vorgibt, die Lösung des Rätsels der Sphinx zu kennen (vgl. II, S. 337). Bildung ist darum, was sie seit ihren Anfängen bei SOKRATES stets war: „Selbsthilfe“ (II, S. 316), nicht aber

Normierung von Bewußtsein. Von Bildung als „vollzogene(r) Emanzipation“ (II, S. 10) eines „wissenden Subjekt(s)“ (II, S. 334) kann dann allerdings nicht gesprochen werden. Dies ist, wenn überhaupt, nur innerhalb einer gelungenen Praxis möglich, nicht aber im Hinblick auf die Antizipationen einer Theorie, auch nicht auf solche der Bildungstheorie; gerade sie müßte sich eines solchen Anspruchs enthalten.

Das Verhältnis von Bildungstheorie und Praxis ist jedoch bei HEYDORN ambivalent. Einerseits warnt er vor einem geschichtlichen Zynismus, der das Individuum einer übergeschichtlichen Logik des Fortschritts opfert (vgl. II, S. 136). Andererseits setzt seine Bildungstheorie gerade eine solche Logik voraus, wenn sie die Möglichkeit „vollzogener Emanzipation“ wissender Subjekte daran zurückbindet, daß ihre Leser die geschichtlichen Stufen des Bildungsprozesses als ihre eigene erfahren. Die geschichtlichen Stufen des Bildungsgedankens, die HEYDORN in streckenweise atemberaubendem Tempo durchdekliniert, erzeugen zuweilen den Eindruck einer hermetischen Geschichtsdiagnostik, aus der, sobald man sich auf sie eingelassen hat, ein Ausweg kaum noch möglich ist. Aus seiner geschichtsphilosophischen Option, die einen bis MARX vernünftig verlaufenden Geschichtsprozeß unterstellt, hat HEYDORN keinen Hehl gemacht und ihren mythischen und christlich-jüdischen Ursprung selbst betont: „als Hingang des deus absconditus, des verborgenen Gottes zum Menschen, als Werden seiner Offenbarung in ihm“ (II, S. 18). Diese Konstruktion einer dialektisch begriffenen Bildungsgeschichte hat allerdings ihren Preis, denn sie ist nur unter der Voraussetzung einer Allmacht der historischen Zeit möglich (vgl. II, S. 141). Kann dann aber noch zu Recht von einer „rationalen Spontaneität“ als Charakteristikum der Bildung gesprochen werden?

Die Möglichkeit „rationaler Spontaneität“ versucht HEYDORNS Bildungstheorie angesichts der von ihr zugestandenen Allmacht der historischen Zeit dadurch zu retten, daß sie Begriff und Idee der Bildung deutlich von Prozeß und Struktur der Erziehung abgrenzt. Erziehung wird dabei als eine affirmative Kategorie gefaßt, als Unterwerfung unter jeweils gegebene Verhältnisse und Machtstrukturen, die bis in die „Ursprünge der menschlichen Zivilisation zurückreicht“ (III, S. 8). „Bildung dagegen wird ... erst möglich, nachdem Erziehung historisch vorausgegangen ist ... Sie ist Aufklärung als anhebendes Wissen des Menschen um sich selbst“ (III, S. 8). Diesem Modell zufolge setzt Bildung nicht nur stets Erziehung voraus, sondern steht immer auch in der Gefahr, erneut auf Erziehung reduziert zu werden. Dieses antithetische Verhältnis von Bildung und Erziehung schließt Sprünge ein: „Mit dem Begriff der Bildung wird die Antithese zum Erziehungsprozeß entworfen; sie bleibt zunächst unvermittelt. Erziehung ist verhängt; der Versuch ihrer anonymen Verhängung weist auf ein entscheidendes Problem der industrie-kapitalistischen Verfassung. Bildung dagegen begreift sich als entbundene Selbsttätigkeit, als schon vollzogene Emanzipation. Mit ihr begreift sich der Mensch als sein eigener Urheber, versteht er, daß ihm die Ketten ... von Menschen angelegt sind, daß es eine Aussicht gibt, sie zu zerreißen. Bildung ist eine neue, geistige Geburt, kein naturalistischer Akt; mit ihr muß sich der Mensch noch einmal über sein Bewußtsein einholen, sich selbst repetieren. Um sich als unangebrochene Zukunft zu erfahren, muß er durchlaufene Stadien noch einmal durchlaufen. Seine kommende Gestalt wird über die Wiederholung. Ihre erste historische Erscheinung jedoch, die Offenbarung ihrer Natur, ist ein plötzliches Ereignis“ (II, S. 10).

Dieser antithetischen Logik zufolge stehen Bildung und Erziehung jedoch nicht nur „zunächst unvermittelt“ einander gegenüber. Indem Erziehung als historische Voraussetzung von Bildung und diese in ihrer ersten historischen Gestalt – derjenigen der griechischen Aufklärung – als „plötzliches Ereignis“, in ihrem Fortgang als „Repetition“ und „Wiederholung“ gefaßt wird, treten Erziehungsbegriff und Bildungsidee in ein letztlich unvermittelbares Verhältnis zueinander. Als „plötzliches Ereignis“ hat Bildung ihre Genese aus „schon vollzogene(r) Emanzipation“ stets schon *hinter* sich. Als „Wiederholung“ ihrer selbst verweist sie auf eine noch ausstehende Emanzipation, deren Genese „über die Wiederholung“ der „durchlaufene(n) Stadien“ gerade nicht eingelöst werden kann. Die Historizität von Bildung als „Ereignis“ ist nicht „entbundene“, sondern Entbindung von „Selbsttätigkeit“, nicht „vollzogene“, sondern Vollzug von Emanzipation. Sie gründet nicht auf der Antithese von affirmativer Erziehung und Bildung, sondern entsteht erst aus deren praktischer Überwindung. Hierfür eröffnet der Begriff der Bildung als plötzliches Ereignis ebensowenig eine Aussicht wie der Versuch, Bildung durch Wiederholung ihrer selbst vorwärtszutreiben. Wie aber läßt sich dann verhindern, daß sich der Zirkel, in dem affirmative Erziehung sich zur je vorgegebenen Gesellschaft befindet, im Begriff der Bildung als *repetitio* ihrer selbst verdoppelt?

Einen ersten Ausweg aus dem iterativen Zirkel von affirmativer Erziehung und Bildung sieht HEYDORN in dem unterschiedlichen Verhältnis, in welchem Erziehung und Bildung zur Politik stehen. „Das Erzieherische kann kein Verhältnis zum Politischen haben, es sei denn, als Exekutive“ (III, S. 9); Bildung dagegen steht im Widerspruch zum Primat des Politischen. In diesem Widerspruch „unterliegt (Bildung) nicht nur dem Politischen. Sie ist selber ein Agens. Sie treibt es“ (III, S. 10). Garant für diese gutartige Dialektik von Erziehung als Voraussetzung von Bildung und Bildung als Agens der Politik ist für HEYDORN der Entstehungsprozeß des neuzeitlichen Staates: Mit „dem Augenblick, in dem sich eine organisierte und säkularisierte . . . Staatsverfassung herausbildet, kann sich das Politische seiner selbst bewußt werden; gewinnt es auch über den Staat das ihm eigene Instrument des Handelns“ (III, S. 10).

Erst über den Staat konnte nach HEYDORN „Bildung“ zum „Agens“ der Politik werden. Daß die Menschheitsgeschichte von einer Geschichte affirmativer Erziehung in eine Geschichte der Bildung als schon „vollzogene Emanzipation“ übergeht und daß der neuzeitliche Staat Kristallisationspunkt und Wendemarke dieser Entwicklung sei, dies ist seine geschichtsphilosophische Hoffnung, die er mit den Positionen des deutschen Idealismus und des jungen MARX, an welchen er sein Grundmodell entwickelt, teilt. Den erhofften „Fortschritt im Bewußtsein der Freiheit“ (HEGEL) konzidiert er jedoch nur für die Entwicklung von der griechischen Aufklärung bis hin zu MARX. Die Verfallsgeschichte von der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis hin zur Gegenwart bringt dagegen den Nachweis, daß Bildung als Wiederholung ihrer selbst gerade nicht zum Agens der Politik werden konnte. Mit der Integration des Proletariats und der Verwandlung des Staates zum „Büttel“ des Monopolkapitalismus (II, S. 51) nahm Bildung vielmehr die Gestalt affirmativer Erziehung an, die gerade durch staatliche Politik überwunden werden sollte.

Obwohl HEYDORN in der Epoche nach MARX den Staat nicht mehr als Träger des Fortschritts anerkennt, sieht er sich nicht zu einer Revision seiner Bildungsdialektik genötigt, sondern setzt seine Hoffnung auf einen zweiten Ausweg. Nachdem die industrie-

kapitalistische Gesellschaft die Produktivkräfte in einem nie dagewesenen Ausmaß entwickelt hat, läßt – und damit kündigt HEYDORN die Überwindung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft an – die „Revolutionierung der technischen Basis... den gebildeten Menschen zu, der des Morgens, im Zuge wachsender Arbeitszeitverkürzung, sachverständiger Industriearbeiter und nachmittags ebenso sachverständiger Archäologe ist“ (III, S. 165). Mit der Verzahnung von Bildung, Wissenschaft und Technik, mit der Transformation von Bildung in technisch-wissenschaftliche Bildung, droht aber das kritische Potential des Bildungsbegriffs verloren zu gehen und gesellschaftlich eindimensional zu werden. Die „Revolutionierung der technischen Basis“ zerstört nämlich die Bedingung ihrer produktiven Aufhebung, „das Bewußtsein des Menschen von sich selber“ (III, S. 164). Weil die „Kategorie der Bildung... in Ökonomie aufgelöst (wird)“ und „positivistischer Zugriff“ die „Frage nach dem Verbleib des Menschen“ (I, S. 102) ausklammert, reproduziert die technisch-wissenschaftliche Bildung den „sachrational widerspruchslöse(n) Charakter des Systems“ (II, S. 319). Es gibt kein Subjekt mehr, welches das Bewußtsein auf die Höhe der Produktivkraftentwicklung heben könnte, als das ‚Subjekt‘ Produktivkraft; gleichwohl kann die technologische Revolution die des Bewußtseins, die technische Vernunft die der Gesellschaft nicht ersetzen.

Aufgrund der impliziten These, daß die existierende Form technischer Entwicklung der Potenz nach herrschaftsfreie „Universalität der Produzenten“ (II, S. 134) beinhaltet, deren Verwirklichung nur noch der bewußtlos gehaltene Mensch im Wege steht, gerät HEYDORNS Bildungstheorie in folgende Antinomie: Sie muß den Menschen als die noch unvernünftige Bedingung der Technik auf die Höhe der Vernunft der Technik bringen, ohne ein praktisches Subjekt aufweisen zu können, das diese Arbeit bewußt zu leisten vermag. Technik und Menschenbildung stehen damit in dem antinomischen Zirkel, daß die Technik humane Qualitäten nicht ohne eine humane Praxis, die Gesellschaft aber technisch keine humane Praxis entfalten kann.

HEYDORN ist sich dieses Zirkels durchaus bewußt. Da er aber einerseits an der These von der revolutionierenden Kraft der Produktivkräfte festhält, um die Konstruktion negativer Geschichtsphilosophie zu vermeiden, andererseits aber betont, daß die Revolutionierung der Produktivkräfte zur Paralyse des Bewußtseins führt, sucht er einen Ausweg aus der Antinomie von Ökonomie und Bildung im „gebildete(n) Lehrer“ (II, S. 318; vgl. II, S. 316ff. und III, S. 162ff.). In ihm sieht er das „neue revolutionäre“, das „wissende Subjekt“, das den geschichtlich erreichten Stand von Wissenschaft und Technik anerkennt, deren bewußtseinsparalyisierende Folgen zurücknimmt und so „Mündigkeit und historische Bedingung“ (II, S. 335) aufeinander zubewegt. Der gebildete Lehrer hat als Voraussetzung für den Befreiungsprozeß aller die bewußte Befreiung aus gesellschaftlicher Determination hinter sich und verkörpert infolgedessen „konkrete Zukunft inmitten von Gegenwart“ (III, S. 166). „Mit ihm wird Bildung ‚Durchgang zu höherer Befreiung‘ [HEGEL]“ (II, S. 329). Der Lehrer „tritt in die vorderste Reihe des Kampfes um die Befreiung. Zurückgestoßen in das Massenlos wie nie zuvor, wird ihm erst damit seine geschichtliche Aufgabe zugewiesen. Erst mit der vollendeten Herrschaft der totgeschlagenen Materie über den Menschen gewinnt der Lehrer seinen anfänglichen Auftrag zurück: Er artikuliert das Bewußtsein, hilft ihm aus seiner Ohnmacht, er wird zum Führer durch das verdorrte Land“ (II, S. 318), führt die Unterdrückten „über die Bedingung der eigenen

Existenz“ (II, S. 325) hinaus und gewinnt den Produktivkräften ihren humanen Inhalt ab. Das ist „aufklärerischer Hegel“ (II, S. 329).

Mit dieser letzten „Aussicht“ kehrt HEYDORN zum Ausgang seiner Geschichtsrekonstruktion, zu SOKRATES zurück: „Entbindung ist Aufgabe des Lehrers, sein unveränderter sokratischer Auftrag, Entbindung der kollektiven Mündigkeit“ (II, S. 329). Der Lehrer hat „die Geschichte als Hingang . . . des verborgenen Gottes zum Menschen“ erfahren (II, S. 18). Der Messianismus eines COMENIUS ist für HEYDORN in der Person des Lehrers aufbewahrt. In seiner Tätigkeit sind Bildungstheorie und gesellschaftliche Praxis versöhnt, ist der Gegensatz von affirmativer Erziehung und Bildung überwunden. Die Versöhnung und Überwindung bleibt jedoch zunächst auf die Tätigkeit des Lehrers begrenzt und findet nur in ihr statt. Außerhalb derselben stehen Arbeit und Bildung weiterhin im Widerspruch, bleiben die Antinomien der Bildung bestehen. Die Tätigkeit des Lehrers kann – entgegen HEYDORNS Zuversicht – die Versöhnung von Bildungstheorie und gesellschaftlicher Praxis nicht stellvertretend leisten. Der Anspruch auf solche Stellvertretung führt vielmehr zur Erneuerung des Gegensatzes von Bildung und affirmativer Erziehung und zur Hypostasierung des wissenden Lehrers zum konkreten Menschen. So gesehen kommt HEYDORNS Bildungstheorie das Verdienst zu, die geschichtlichen Antinomien von Arbeit und Bildung erinnert zu haben. Ihre Paradoxie liegt darin, daß sie diese Leistung nur vollbringt, wenn sie sich nicht als Lösung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft mißversteht. Dies gilt nicht zuletzt auch für die geschichtliche Bedeutung des Lehrers HEYDORN.

Literatur

- BLANKERTZ, H.: Der Konservative als Revolutionär. In: b:e 5 (1972), 11, S. 63–65.
- BUTTERHOF, H.-W./THORN-PRIKKER, J.: Aspekte und Probleme der „Negativen Bildungstheorie“ HEINZ-JOACHIM HEYDORNS. In: Z. f. Päd. 21 (1975), 5, S. 695–708.
- CHRISTIAN, W.: „Er war ein konservativer Revolutionär“. HEINZ-JOACHIM HEYDORNS bildungstheoretische Schriften sind im SYNDIKAT-Verlag neu herausgegeben worden. In: päd. extra 1981 (1981), 1, S. 54–56.
- HEINE, H.: Werke, Bd. 4, hrsg. von H. SCHANZE, Frankfurt 1968.
- HEYDORN, H.-J.: Vom Hegelschen Staat zur permanenten Revolution. Eine Einleitung zur Neuherausgabe der „Hallischen“ und „Deutschen Jahrbücher“ 1838–1843. In: HEYDORN, H.-J./KONEFFKE, G.: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung II. München 1973, S. 133–177.
- HEYDORN, H.-J.: Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch auf Wirklichkeit. Bildungstheoretische Schriften 1. Frankfurt a. M. 1980. (zitiert als „I“).
- HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften 2. Frankfurt a. M. 1979. (zitiert als „II“).
- HEYDORN, H.-J.: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften 3. Frankfurt a. M. 1980. (zitiert als „III“).
- HEYDORN, H.-J.: Konsequenzen der Geschichte. Politische Beiträge 1946–1974. Frankfurt a. M. 1981. (Bd. IV der Werkausgabe).
- MARX, K.: Die künftigen Ergebnisse der britischen Herrschaft in Indien. London 1853. In: MEW 9, S. 220–226.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: Dialektische Pädagogik. Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis. München 1974.

SEBINK, W.: Die Schule der bürgerlichen Gesellschaft. Kritik der öffentlichen Bildungsinstitution (Diss. Kassel 1975). Bonn 1976.

Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge
Friedhelm Brüggel, Wermelingstr. 13, 4400 Münster
Karl-Franz Göstemeyer, Habichtshöhe 83, 4400 Münster