

Benner, Dietrich

## Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns

*Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 6, S. 951-967*



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich: Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns - In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 6, S. 951-967 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142404 - DOI: 10.25656/01:14240

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142404>

<https://doi.org/10.25656/01:14240>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 28 – Heft 6 – Dezember 1982

## I. Essay

JOHANNES KIERSCH: Die Pädagogik Rudolf Steiners (Waldorf-Pädagogik).  
Zum gegenwärtigen Stand der Forschung 837

## II. Thema: Zweite Phase der Lehrerbildung

- RUDOLF ZUR LIPPE: Einphasige Lehrerbildung in Oldenburg und Folgerungen für das Regelsystem:  
Beobachtungen eines Beteiligten 847
- CARL-L. FURCK: Folgerungen eines auswärtigen Gutachters 865
- WALTER HOFFMANN: Projektorientierte Arbeit als „forschendes Lernen“ in der zweiten Phase der Lehrerbildung 869
- DIETER KUTZSCHBACH: Tagebuchnotizen zum Alltag in der Lehrerausbildung 883
- HORST WOLLENWEBER: Die zweite Phase der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland 893
- HERBERT CHIOUT: Lehrerfortbildung in England, Schweden und Dänemark 911

## III. Thema: Grundwerte

- GERNOT KONEFFKE: Wert und Erziehung. Zum Problem der Normierung des Handelns in der Konstitution bürgerlicher Pädagogik 935
- DIETRICH BENNER: Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns 951

## IV. Berichte

- WERNER S. NICKLIS: „Geschichtliche Anthropologie“ und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Anmerkungen zu alten und „neuen Bemühungen“, die pädagogische Vernunft zu identifizieren 969

SENATSKOMMISSION FÜR  
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT DER  
DEUTSCHEN

FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT:

Bericht über die Tätigkeit 1976–1982 und Vorschläge  
für Schwerpunkte erziehungswissenschaftlicher For-  
schung 977

## V. Besprechungen

WALTER HOFFMANN

KONRAD GRÜNDER (Hrsg.): Unterrichten lernen 987

OTTO F. BOLLNOW

HANS SCHEUERL: Pädagogische Anthropologie 990

PETER VOGEL

PETER HÄBERLE: Erziehungsziele und Orientierungs-  
werte im Verfassungsstaat 995

WALDEMAR NOWEY

PETER MEUSBURGER: Beiträge zur Geographie des Bil-  
dungs- und Qualifikationswesens 998

Pädagogische Neuerscheinungen 1002

# 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.

Besprechungsangelegenheiten bitte an Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1, senden. Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165 f. und können bei der Schriftleitung angefordert werden. 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 Steinhäus, 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.

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt des Informationszentrums Sozialwissenschaften, Bonn, bei.

ISSN 0044-3247

## Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns

### *1. Der Streit um affirmative und nicht-affirmative Erziehung*

An der Frage, ob Erziehung affirmativ sein solle oder nicht, scheiden sich auch heute die Geister. Dabei gibt es gewichtige Gründe, die sowohl für als auch gegen eine affirmative Erziehung zu sprechen scheinen.

Der gewichtigste Grund für eine affirmative Erziehung ist wohl der, daß jede nachwachsende Generation in einer historisch vorgegebenen gesellschaftlichen Wirklichkeit erzogen wird, die zunächst einmal Anerkennung beansprucht und anerkannt werden muß, bevor sie auf Veränderungsmöglichkeiten hin untersucht und mit Argumenten in Frage gestellt werden kann. Wer beispielsweise über geschlechtsspezifische Sozialisation streitet, wurde zuvor als Mann oder Frau erzogen. Und über die Vereinfachung der Groß- und Kleinschreibung kann nur mitreden, wer zuvor die deutsche Schreibweise kennengelernt hat. Wer Normen und Konventionen hinterfragt, muß zunächst einmal auf Normen und traditionelle Werte hin erzogen worden sein. Jedenfalls scheint dies alle Erfahrung zu belegen; und es wäre in der Tat völlig abwegig, etwas problematisieren und in Frage stellen zu wollen, was niemand anerkennt.

Daß in der Erziehung Affirmation und Anerkennung vorgegebener Positivitäten jeder Negation und Kritik vorausgeht, ist freilich nicht nur ein gewichtiger Grund für den Vorrang affirmativer Erziehung. Deren Kritiker wenden denselben Sachverhalt, auf den der Grundsatz einer bejahenden Erziehung seine Legitimation stützt, gegen die Vorrangstellung affirmativer Erziehung. Dieser halten sie vor, sie verewige die Probleme und Mißstände, für deren Lösung sie sich ausbebe. Sie spiegele der nachwachsenden Generation das Trugbild einer heilen Welt vor, bewahre diese vor Kritik und Veränderung und vertage so die Aufklärung und Beratung über die bessere Zukunft auf ein ungewisses, sogenanntes Erwachsenenalter, das dann immer schon den alten Irrtümern verhaftet sei, die zuvor durch affirmative Erziehung tradiert wurden.

Dieser Streit zwischen Befürwortern einer affirmativen und einer Kritik und Negation vorgegebener Positivität verpflichteten Erziehung ist jedoch in pädagogischer Hinsicht letztlich obsolet; denn er täuscht darüber hinweg, daß in ihm gar nicht eine affirmative und eine nicht-affirmative Konzeption einander gegenüberstehen, sondern sich zwei unterschiedliche Positionen affirmativer Erziehung gegenseitig bekämpfen. Beide Positionen bestimmen Ziele und Aufgaben der Erziehung nach Maßgabe vorgegebener positiver Zweckbestimmungen, nur daß die eine von einer real-existierenden, die andere von einer stellvertretend-antizipierten Positivität ausgeht, die der Erziehung zur jeweils normativen Richtschnur dienen soll. Beide Positionen gehen von einem instrumentellen Begriff der Erziehungspraxis aus und sehen in dieser ein wichtiges Mittel zur Tradierung oder zur Veränderung vorgegebener Positivitäten. Beide begreifen die in der Erziehung miteinander

der Handelnden nicht als Produzenten der jeweiligen Positivität, sondern als faktische oder potentielle Träger wünschenswerter Eigenschaften. Beide fassen das Geschäft der Erziehung als ein solches der Indoktrination, der Übertragung vorentworfener Doktrinen, auf; nur die Doktrinen, auf die hin erzogen werden soll, sind verschieden. Beide kennen das „Erzieherische“, wie HEYDORN formuliert, nur als „Exekutive“ außerpädagogischer Anforderungen an die Erziehung (HEYDORN 1969, S. 9; vgl. auch BRÜGGEN 1978).

Ein solch normatives Verständnis der Erziehung läßt sich nicht schon dadurch überwinden, daß über die zu bejahenden Positivitäten gestritten und vermeintlich falsche gegen vermeintlich richtige ausgetauscht werden. Unter einer nicht-affirmativen Erziehung kann nicht die Suspendierung einer bestimmten Affirmation bei gleichzeitiger Inthronisation einer anderen verstanden werden, sondern nur die Suspendierung jeglicher affirmativen Erziehung, der grundsätzliche Verzicht nämlich, Erziehung als bejahende Instanz im Dienste außerpädagogischer Positivitäten zu gestalten. Eine nicht-affirmative Erziehungspraxis wäre in erziehungstheoretischer, d. h. auf die Art und Weise pädagogischer Interaktion bezogener Hinsicht weder dogmatisch noch antiautoritär; und in bildungstheoretischer Hinsicht, d. h. im Hinblick auf die Aufgabenbestimmung der Erziehungspraxis und ihr Verhältnis zu den anderen gesellschaftlich notwendigen Tätigkeiten, wäre die anzustrebende nicht-affirmative Erziehung weder Exekutive außerpädagogischer Instanzen noch diese entlastende Avantgarde im Dienste eines geschichtlichen Fortschritts.

## *2. Bruchstücke zu einer Theorie nicht-affirmativer Erziehung*

In erziehungstheoretischer Sicht, im Hinblick auf den Prozeßcharakter der Erziehungspraxis, ist die Position affirmativer Erziehung deshalb falsch, weil das, was einsichtig bejaht werden soll, niemals durch einen bloßen Akt der Bejahung erlernt werden kann. Nicht durch Affirmation wird eine vom lernenden Subjekt zu bejahende Positivität anerkannt, sondern durch Aneignung eines dem lernenden Subjekt zunächst Fremden, Unbekannten. Bejaht werden kann dagegen nur das, was schon er-, zumindest aber schon bekannt ist. Insofern ist auf dem Boden affirmativer Erziehung gar kein Lernbegriff möglich, der den Aneignungsleistungen des lernenden Subjekts gerecht werden könnte. Dies gilt sowohl für den Fall, daß das zu Affirmierende real-existierend vorgegeben ist, als auch für den entgegengesetzten Fall, daß die intendierte Positivität stellvertretend für die Zu-Erziehenden von den Erziehern antizipiert wird. Auch in dem Fall, daß eine antizipierte Positivität dadurch bejaht werden soll, daß eine real-vorgegebene verneint wird, ist die bestimmte Negation nicht durch eine einfache Verneinung der real-vorgegebenen oder eine einfache Bejahung der stellvertretend antizipierten Positivität erlernbar.

JÜRGE JEGGE hat dies in seinen Fallstudien „Dummheit ist lernbar“ am Beispiel des Hilfsschülers Heini verdeutlicht, der nicht wünschen konnte, nachdem er gelernt hatte, stets das zu wünschen, von dem er annehmen konnte, daß andere wollten, er möge es als Wunsch äußern:

„Heini ... konnte ... nicht wünschen. Kam er zu Besuch und fragte ich ihn beispielsweise: ‚Was möchtest du trinken, Tee oder Sirup?‘ antwortete er regelmäßig: ‚Ich weiß nicht‘ oder ‚Es ist mir gleichgültig‘. Das sagte er nicht etwa, weil ihm der Unterschied zwischen Tee und Sirup unbekannt

gewesen wäre. Er konnte seine eigenen Bedürfnisse, Wünsche usw. weder erkennen noch artikulieren. Vom Anfang unserer Bekanntschaft an versuchte ich in solchen Situationen, ihm bei der Artikulation seines Wunsches zu helfen. So sagte ich etwa: ‚Schau, stell’ Dir einfach eine Tasse Tee vor, Lindenblütengeschmack, warm, süß usw., und nun ein Glas Sirup, Himbeergeschmack, kalt, mit Eis drin. Was möchtest Du lieber trinken?’ Dann blickte er mich meist ganz hilflos an und fragte: ‚Wovon haben Sie mehr vorrätig?’ Das tat er nicht etwa, weil er Angst hatte, er würde mangelhaft bewirtet. Er versuchte herauszufinden, was ich wünschte, daß er es wünschte“ (JEGGE 1976, S. 62).

JEGGES Hilfsschüler Heini war ein Produkt affirmativer Erziehung, dem die Mitwirkung an seinen eigenen Lernprozessen vorenthalten worden war und der infolge dessen nicht einmal das lernte, was zu lernen ihm von seinen Bezugspersonen vorbestimmt wurde: nämlich das zu wollen, was als zu bejahende Positivität diesen angemessen schien. So lernte Heini nicht, das nach Meinung seiner Erzieher Richtige zu wollen, sondern eignete sich die Technik an, herauszufinden, was im Einzelfall als Verhalten im Sinne heteronomer Fremdbestimmung ihm zugemutet werden mochte. In dieser Lernleistung, die eigene Hilflosigkeit angesichts nicht eindeutig vorgegebener Verhaltenserwartungen durch eigene Mitwirkung am Prozeß der Fremdbestimmung zu überwinden und gleichsam mit detektivischer Schläue der affirmativen Erziehung zum Erfolg zu verhelfen, bewahrheitet sich als noch rudimentärer Rest, daß menschliches Lernen auf einer selbsttätigen Aneignung von zunächst Unbekanntem beruht, das vom lernenden Subjekt niemals einfach bejaht werden kann. Darum scheidet als Korrektur der von Heini erworbenen Verhaltensweise, an der Fremdbestimmung seines Willens selbsttätig mitzuwirken, auch jeder simple Versuch aus, affirmative Erziehung im Sinne einer Fremdbestimmung durch realvorgegebene Positivitäten mittels neuer Vorgaben stellvertretend antizipierter Positivitäten zu überwinden. Würde nämlich JEGGE die detektivische Schläue Heinis, die ihm jeweils zugemutete Fremdbestimmung durch kluge Fragen herauszufinden, dadurch zu korrigieren versuchen, daß er ihn vor die Aufgabe stellte, nicht das herauszufinden, was als fremder Wunsch ihm vorgegeben sein möge, sondern eigene Wünsche und Bedürfnisse zu artikulieren, so wäre selbst diese pädagogisch gut gemeinte Aufforderung für Heini nur ein erneuter Anlaß, seinen detektivischen Scharfsinn zu steigern und eine seinem Bedürfnis nach Gehorsam dem jeweils fremden Willen gegenüber entsprechende Verhaltensweise ausfindig zu machen. So wie Heini durch Affirmation der ihm zugemuteten positiven Verhaltensweisen die Artikulation eigener Wünsche nicht hatte lernen können, so kann er auch jetzt das Wünschen nicht erlernen, wenn ihm die Negation seiner bisherigen Verhaltensweisen und die spontane Äußerung eigener Wünsche als neue Positivität abverlangt wird.

Hier zeigt sich die erziehungstheoretische Grundparadoxie pädagogischer Interaktion: pädagogische Interaktion beruht in ihrer erziehenden Grundstruktur darauf, daß sie zu Lernleistungen auffordert, die ohne sie nicht möglich sind, die aber durch sie niemals schon ermöglicht werden, sondern erst von dem der Erziehung Bedürftigen selber hervorgebracht werden müssen. In diesem Sinne bereitet pädagogisches Handeln Lernleistungen vor, indem es den der Erziehung Bedürftigen zu etwas auffordert, was er noch gar nicht kann, und ihn dadurch für Lernprozesse freisetzt, die durch die Aufforderung selbst nicht unmittelbar bewirkt werden können. Darum kann Erziehung grundsätzlich nicht affirmativ sein. Affirmative Erziehung zielt auf direkte Belehrung, Indoktrination. Sie weiß nicht um die paradoxe Grundstruktur pädagogischer Interaktion und über- und unterfordert damit den der Erziehung Bedürftigen. Die Überforderung affirmativer

Erziehung besteht dabei darin, daß sie dem Lernenden die Anerkennung einer real-vorgegebenen oder stellvertretend antizipierten Positivität zumutet, obwohl dieser sich die ihm zunächst fremde Positivität als ein ihm noch Unbekanntes aneignen muß und hierfür Hilfen bedarf, die ihn zur selbsttätigen Aneignung des zu Erlernenden auffordern. Affirmative Erziehung überfordert dabei nicht nur durch Versagung entsprechender Hilfen, sie unterfordert zugleich den Lernenden, indem sie diesen gleichsam um seinen eigenen Lernprozeß bringt und ihm unter Absehung vom individuellen Lernprozeß die Übernahme der geforderten Verhaltensweise abverlangt.

Als Programm einer weder über- noch unterfordernden, weder auf real-vorgegebene noch auf stellvertretend-antizipierte Positivitäten hin indoktrinierenden Erziehung hat ROUSSEAU 1762 in seinem *Emile* Grundsätze zu einer negativen Erziehung aufgestellt. Negative Erziehung meint dabei nicht die Negation vorgegebener Positivitäten oder deren Ersatz durch avantgardistisch antizipierte, sondern zielt auf einen grundsätzlichen Verzicht auf Maßnahmen positiver Erziehung. Auch wenn ROUSSEAU'S *Emile* Beispiele schlimmster positiver Erziehung enthält, kommt ihm doch das unverlierbare Verdienst zu, in erziehungstheoretischer Hinsicht das Programm einer nicht-affirmativen pädagogischen Praxis formuliert zu haben. Am klarsten hat er es für die frühkindliche Erziehung entwickelt, wie seine Überlegungen zum „Weinen“ der Kinder eindrucksvoll belegen:

„Das Kind schreit schon bei der Geburt. Seine früheste Kindheit vergeht mit Weinen. Mal wiegt man es hin und her, um es zu beruhigen und zu trösten; mal droht man ihm und schlägt es, damit es Ruhe gibt. Entweder handeln wir so, wie es ihm gefällt, oder verlangen, daß es sich gebärdet, wie es uns paßt. Entweder unterwerfen wir uns seinen Launen, oder das Kind den unsrigen. Es gibt keinen Mittelweg – entweder gibt das Kind Befehle, oder es empfängt sie. So sind seine ersten Vorstellungen die der Macht und die der Knechtschaft. Bevor es noch sprechen kann, befiehlt es; ehe es noch handeln kann, gehorcht es“ (ROUSSEAU 1762, S. 129).

Das Dilemma, welches ROUSSEAU hier beschreibt, ist dasjenige aller affirmativen Erziehung. Weder die Bejahung des heranwachsenden Kindes, die Hoffnung auf seine noch unverdorrene, nicht-entfremdete Spontaneität und Kreativität, noch die normative Anerkennung dem Heranwachsenden zunächst fremder vor- oder aufgegebenen Positivitäten führt aus diesem Dilemma heraus; vielmehr erzeugen beide Irrwege affirmativer Erziehung gerade das von ROUSSEAU beschriebene Dilemma, indem sie die der Erziehung Bedürftigen fälschlicherweise in dem bejahen, was sie sind, oder aber in parapädagogischer Manier das bejahen, was sie werden und sein sollen. Einen fruchtbaren Mittelweg zwischen beiden Irrtümern, eine sinnvolle Synthese zwischen Affirmation des Kindes, wie es ist, und Affirmation dessen, was es sein soll, kann es, wie ROUSSEAU zu Recht feststellt, auf dem Boden affirmativer Erziehung nicht geben. Bejahen wir das der Erziehung bedürftige Kind, indem wir die an es zu stellenden Lernanforderungen verneinen, unterwerfen wir uns seinen Launen, bejahen wir hingegen die an es zu stellenden Anforderungen, indem wir es als ein diesen noch nicht Genügendes beurteilen, unterwerfen wir es unseren Vorstellungen von einer normativ richtigen Erziehung.

Nicht-affirmative Erziehung wird dagegen weder den Lernenden noch die ihm real-vor- oder ideal-aufgegebenen Lernleistungen als Positivität bejahen, sondern wird vermittelt über die Negation solch schlechter Positivitäten den Lernenden vor Anforderungen stellen, durch die er gerade als jemand anerkannt wird, der er noch nicht ist, und die jeweiligen Anforderungen so bemessen, daß sie Aufforderungen zur selbsttätigen Mitwirkung am eigenen Lernprozeß sein können:



„Die ersten Tränen des Kindes sind Bitten; wenn man sich nicht vorsieht, werden es bald Befehle. Anfangs lassen sie sich helfen und zum Schluß bedienen. So bildet sich aus ihrer eigenen Schwäche, aus der zunächst das Gefühl der Abhängigkeit entsteht, schließlich die Vorstellung ihrer Herrschaft und Überlegenheit. Da aber diese Vorstellung weniger durch ihre Bedürfnisse als durch unsere Dienste ausgelöst wird, machen sich nun die moralischen Effekte bemerkbar, deren unmittelbare Ursache nicht in der Natur liegt, und man sieht schon, warum es in diesem zarten Alter so wichtig ist, die verborgene Absicht herauszufinden, die hinter dem Schreien oder der Gebärde steckt. Wenn das Kind in stummer Anstrengung die Hand ausstreckt, glaubt es, den Gegenstand greifen zu können, weil es die Entfernung nicht abschätzen kann; es täuscht sich also. Jammert und schreit es aber dabei, täuscht es sich nicht mehr über die Entfernung, es befiehlt dem Gegenstand, zu ihm zu kommen, oder euch, ihn zu ihm zu bringen. Im ersten Fall bringt es langsam und in kleinen Schritten zu dem Gegenstand hin; im zweiten tut gar nicht erst, als hörte Ihr es; je mehr es schreit, um so weniger Gehör schenkt ihm. Es ist wichtig, es frühzeitig daran zu gewöhnen, daß es nicht zu befehlen hat: weder den Menschen, denn es ist nicht ihr Herr, noch den Dingen, denn sie hören es nicht. Wenn also ein Kind etwas haben möchte, das es sieht und das man ihm geben will, so ist es besser, es zu diesem Gegenstand (in kleinen Schritten, D.B.) hinzutragen als ihn ihm herzubringen. Aus diesem Verfahren zieht es einen seinem Alter entsprechenden Schluß, und es gibt keine andere Möglichkeit, es ihm zu suggerieren“ (ROUSSEAU 1762, S. 165).

Der einzige Ausweg aus dem Dilemma affirmativer Erziehung ist der Verzicht auf direkte, auf positive Erziehung. FICHTE hat 40 Jahre nach ROUSSEAU das Prinzip negativer Erziehung eindeutig definiert, indem er die erziehungstheoretische Grundparadoxie pädagogischer Interaktion, den der Erziehung Bedürftigen als jemanden anzuerkennen, der er noch nicht ist, und zu Lernleistungen aufzufordern, die er nur aufgrund eigener Tätigkeit, niemals aber schon aufgrund der an ihn ergehenden Aufforderung erbringen kann, im Grundsatz der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ auf den Begriff brachte. Positive Erziehung ist mit diesem Prinzip unvereinbar, weil sie jeweils zur Übernahme von Positivitäten auffordert, also auf positive Verhaltensweisen abzielt und somit nicht zur Selbsttätigkeit, sondern zu einem wie auch immer gearteten Wohlverhalten auffordert. Negative Erziehung dagegen fordert zur Selbsttätigkeit auf, indem sie die durch eigene Tätigkeit hervorzubringende Positivität nicht im vorhinein normiert, sondern als Produkt pädagogisch provoziertes Selbsttätigkeit des Lernenden begreift. Der Unterschied zwischen affirmativer und nicht-affirmativer Erziehung liegt dabei nicht im Aufforderungscharakter, sondern in der besonderen Finalität der Aufforderung. Während der Aufforderungscharakter affirmativer Erziehung darin besteht, daß sie die anzustrebende Verhaltensweise ohne Beteiligung des Lernenden positiv vorwegbestimmt, beruht der Aufforderungscharakter negativer Erziehung darauf, daß sie den Lernenden nicht als black box, sondern als selbsttätigen Produzenten begreift, zu diesem also nicht in einem nomologischen, sondern dialogischen Verhältnis steht.

Die dialogische Struktur nicht-affirmativer Erziehung hat SCHLEIERMACHER in seiner Theorie der Erziehung auf den Begriff gebracht, indem er die normative Basisfrage aller affirmativen Erziehung: „Wie erreiche ich, daß der Lernende sich so verhält, wie es mir wünschenswert erscheint“ in eine nicht-affirmative Form brachte: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Tätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Tätigkeit entsprechen?“ (SCHLEIERMACHER 1826, S. 38). Diese Frage zeichnet sich gegenüber derjenigen affirmativer Erziehung dadurch aus, daß sie gerade nicht von vorgegebenen Positivitäten ausgeht, sondern die Beratung darüber, was anerkannt werden soll, intergenerationell definiert. Die Beratungssituation, auf die nicht-affirmative Erziehung hinstrebt, ist dabei keineswegs eine reziproke; denn die Frage, was

die erwachsene Generation eigentlich mit der heranwachsenden wolle, ist zunächst einmal eine Frage der Erwachsenen selbst. Der Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden ist also durchaus ein Dialog zwischen Ungleichen; seine dialogische Struktur beruht nicht auf einer Abstraktion von den Lernleistungen, die die Lernenden erst erbringen müssen, um gleichberechtigte Partner im Dialog zu sein, sondern darauf, daß in ihm die Frage nach den anzustrebenden Positivitäten nicht stellvertretend im Hinblick auf vorgegebene oder antizipierte Positivitäten beantwortet, sondern *als Frage* tradiert wird. Nicht-affirmative Erziehung erzieht so weder zur Übernahme vorgegebener oder antizipierter Positivitäten, noch stellt sie diese einfach in Frage; sie tradiert vielmehr die Frage nach dem, was als Positivität tradiert, anerkannt oder angestrebt werden soll und öffnet in diesem Sinne den Fragehorizont der Zu-Erziehenden, indem sie nicht zur Übernahme vordefinierter Antworten, sondern zur Anerkennung der Fragen auffordert, die auch den Erwachsenen fragwürdig sind und nicht durch affirmative Erziehung fraglos werden dürfen (vgl. BENNER 1983).

### 3. Zur aporetischen Situation nicht-affirmativer Erziehung

Die bisher skizzierte Idee einer nicht-affirmativen Erziehung ist in der Neuzeit von der großen bürgerlichen Philosophie und Pädagogik entwickelt worden. Sie wurde bis heute nicht praktisch, weil die Sozialgeschichte der Erziehung weitgehend eine Geschichte affirmativer Erziehung blieb, in welcher sich die neue, bürgerlich-industrielle Kultur zur positiven Instanz der Bestimmung des Menschen verfestigte. Dennoch hat die Idee einer nicht-affirmativen Erziehung keineswegs an Bedeutung verloren, denn die Positivitäten, welche die bürgerlich-industriellen Gesellschaften hervorgebracht haben, entwickeln eine Eigendynamik, die nicht einfach anerkannt werden kann. Dies gilt insbesondere für die Positivitäten bürgerlich-industrieller Gesellschaften, die heute immer wieder genannt werden: den modernen Staat und seine Institutionen sowie die neuzeitliche Wissenschaft und Technologie.

Der moderne Staat kann keine unmittelbare Anerkennung als Positivität schlechthin beanspruchen, weil solche Anerkennung dem Prinzip der Demokratie widerspräche und einer Delegation des Willens der Bürger an einen Stand von Funktionären und Berufspolitikern gleichkäme, wodurch die Prinzipien der Gemeinsamkeit und Öffentlichkeit bürgerlicher Politik vernichtet statt anerkannt würden. Darum darf politische Erziehung niemals affirmative Erziehung im Dienste der Programmatik einer gerade herrschenden Partei sein, ebensowenig darf sie sich der gerade unterlegenen Opposition verschreiben und ihr Ziel darin sehen, diese an die Macht zu bringen. Die Wahlkämpfe mögen von den miteinander konkurrierenden Parteien als Anlässe und Mittel der Machtsicherung oder Machtablösung verstanden werden; der politischen Erziehung selbst kann dagegen weder Machterhaltung noch Machtwechsel als positive Zielperspektive dienen. Ihr muß daran gelegen sein, daß der heranwachsende Bürger seinen Willen gerade nicht an eine herrschende oder gerade nichtherrschende Doktrin und deren Funktionäre delegiert, sondern selber politisch, d. h. gemeinschaftlich und öffentlich denken und handeln lernt. Der Wahlakt, der in parlamentarischen Demokratien die Wahl zwischen Parteien mit zuweilen unterschiedlichen Programmen zuläßt, kann dabei nur eine Form politischen

Handelns neben anderen sein. Niemals darf die Öffentlichkeit durch ein Parlament ersetzt werden, vor allem dann nicht, wenn dieses durch freie Wahlen zustande gekommen und somit seine Abwählbarkeit Voraussetzung für seine Legalität ist.

Der moderne Staat wurde von der bürgerlichen Philosophie von KANT bis HEGEL als Vertreter und Repräsentant eines allgemeinen, öffentlichen Interesses, als Initiator gesellschaftlichen Fortschritts erkannt, der die überkommene Ordnung der Ständegesellschaft in eine Gesellschaft freier, gleicher und brüderlicher Bürger überführen sollte. KANT setzte dabei auf die Idee der Menschheit, die gegenseitige Anerkennung aller Individuen als Selbstzweck, FICHTE hoffte auf ein Absterben des Staates und die Umwandlung seiner Funktionen in unmittelbare gesellschaftliche Tätigkeit, HEGEL nahm, vielleicht ebenso weitsichtig wie optimistisch, den Umweg über den Kolonialismus als Durchgangsstadium für die Entwicklung bürgerlicher Gesellschaften zu einem gesellschaftlichen System der Sittlichkeit in Kauf (vgl. HEYDORN 1970, S. 56–217; s. auch BENNER/BRÜGGEN/GÖSTEMEYER 1982). Der pädagogischen Praxis mehr zugewandte Denker wie SCHLEIERMACHER und HERBART wußten dagegen schon darum, daß der moderne Staat niemals gegen das gesellschaftliche Bewußtsein Fortschritt einleiten, sondern allenfalls gesellschaftliche Lernprozesse beschleunigen und absichern kann, sofern die vernünftige Einsicht in das jeweils zu Tuende bereits entwickelt oder ansatzweise vorgegeben ist.

Für das Verhältnis von Pädagogik und Politik hat dies SCHLEIERMACHER in seiner Abhandlung „Über den Beruf des Staates zur Erziehung“ 1814 so auf den Begriff gebracht: „Dieses also ist meine Antwort auf die Frage: wie kommt der Staat rechtmäßigerweise dazu, einen tätigen Anteil an der Erziehung des Volkes zu nehmen? Dann nämlich und nur dann, wenn es darauf ankommt, eine höhere Potenz der Gemeinschaft und des Bewußtseins derselben zu stiften. Alle anderen Motive sind entweder verderblich ... oder sie sind unhaltbar“ (SCHLEIERMACHER 1814, S. 28). Die „höhere Potenz der Gemeinschaft“, die der Staat stiften kann, kommt nach SCHLEIERMACHER niemals schon aufgrund staatlicher Regierungs- und Gesetzgebungsgewalt zustande, sie resultiert ebensowenig unmittelbar aus dem Volksleben. Weder darf sich der Staat zum Erziehungsstaat hypostasieren und stellvertretend für die Gesellschaft Zukunft antizipieren, noch darf er sich zum Nachtwächterstaat reduzieren und den Fortschritt allein dem freien Spiel bürgerlicher Aktivitäten überlassen. Ebenso darf sich die Pädagogik nicht in den Dienst staatlicher Antizipationen als „Exekutive der Politik“ stellen, noch kann sie beanspruchen, geschichtlichen Fortschritt aus eigener Kraft, allmächtig, einzuleiten.

SCHLEIERMACHER begründet seine Konzeption einer nicht-affirmativen Erziehung damit, daß er die Politik der Pädagogik weder über-, noch die Pädagogik der Politik vorordnet, sondern beide als angewandte Theorien und Praxen einer einzigen theoretischen und praktischen Disziplin, einer universellen Ethik im Primat der Idee des Guten, faßt. Wenn er dabei selbstkritisch einräumte, daß die von ihm geforderte universale Ethik für seine Zeit nicht vorlag, so umschrieb er eine Situation, die heute noch die unsrige ist. An dieser Stelle verweist nun die Theorie nicht-affirmativer Erziehung auf weiterreichende Fragen nach der universellen Bestimmung des Menschen. Daß nämlich eine der positiv noch unbestimmten Idee der Menschheit und ihrer Anerkennung in jedem einzelnen Individuum verpflichtete Politik auf der Basis einzelstaatlicher Politik oder einer Politik von

Bündnissystemen nicht realisierbar ist, war für SCHLEIERMACHER vor dem Hintergrund der napoleonischen Kriege seiner Zeit und der Befreiungskriege, die dann zur Restauration führten, gewiß. Es ist dies auch heute noch unsere Situation. Wir gehören vorgegebenen Staaten und Gesellschaftsordnungen an und können doch nicht hoffen, daß durch deren unmittelbare Bejahung die Idee der Menschheit in der Sozialgeschichte unseres Planeten regulative Kraft erlangen werde. Die anzustrebende Welt-Innenpolitik, die die Erde als Heimat aller Menschen begreift und den kategorischen Imperativ der unbedingten Anerkennung der – nicht vorgegebenen, sondern erst gemeinschaftlich hervorzubringenden – Würde jeder Person achtet, ist immer noch nicht in Sicht. Politik, als einzelstaatliche ebenso wie als solche von Bündnissystemen, die gegenüber anderen ausgegrenzt sind, ist grenzenlos überfordert, auf sich gestellt, dieses Ziel zu erreichen. Die anzustrebende Welt-Innenpolitik ist vielmehr darauf angewiesen, daß die Staatsbürger die Dienste, Opfer und Leistungen, die für eine solche Welt-Innenpolitik womöglich erbracht werden müssen, einsichtig der Politik selbst als Aufgabe abverlangen. Unter dieser Perspektive kann es gerade keine affirmative Erziehung zu einzelstaatlicher oder bündnisorientierter Politik mehr geben. Die Arbeit an der aufgegebenen Welt-Innenpolitik kann nämlich weder aus der Negation einzelstaatlicher Politik noch aus der Bejahung einer Utopie hervorgehen, sondern nur aus Anstrengungen, die das gemeinsam zu Bejahende, für welches wir erst einen nur vorläufigen Begriff haben, hervorbringen.

Ähnlich verhält es sich mit der zweiten Positivität der Neuzeit, der neuzeitlichen Wissenschaft. Diese hat entgegen allen aufklärerischen Hoffnungen nicht nur die versprochenen Mittel für eine Implementation gesellschaftlichen Fortschritts bereitgestellt, sondern uns zugleich zu Technologien verholfen, die fernab des humanen Auftrags, die Erde uns untertan zu machen, zu deren und unserer eigenen Vernichtung führen können. Darum ist eine Affirmation neuzeitlicher Wissenschaft und Technologie ebenso wenig geboten wie eine Affirmation einzelstaatlicher oder bündnisorientierter Politik. Während jedoch nicht-affirmative Erziehung, mit positiven politischen Anforderungen konfrontiert, unmittelbare Gefolgschaft zu verweigern und sich ebenso der Zumutung zu versagen sucht, die jeweilige politische Option durch eine andere zu ersetzen und gegen eine andere Positivität auszutauschen, stellt sich das Problem in bezug auf die Wissenschaften anders. Die Art und Weise, in welcher die neuzeitliche Wissenschaft Anerkennung beansprucht, unterscheidet sich nämlich grundsätzlich von den Ansprüchlichkeiten einer auf Herrschaftssicherung ausgerichteten Politik. Sie stellt deshalb eine nicht-affirmative Erziehung auch vor andersartige Aufgaben, deren eigentümliche Brisanz damit zusammenhängt, daß die hier anstehende Problematik auf dem Wege einer politisch-ideologischen Verwertung und Verwendung der Ergebnisse neuzeitlicher Wissenschaft nicht befriedigend aufgelöst werden kann.

Im Unterschied zur Politik ist neuzeitliche Wissenschaft, was den Gültigkeitsanspruch ihrer Einsichten betrifft, nicht von der Affirmation irgendeines Publikums abhängig. Das Prinzip der Frage ist vielmehr ebenso konstitutiv für sie wie das Prinzip intersubjektiver Nachprüfbarkeit. Neuzeitliche Wissenschaft verlangt, jedenfalls nach ihrem eigenen Selbstverständnis, von niemandem Anerkennung für ihre Aussagen, es sei denn, er habe gelernt, die wissenschaftlichen Fragen selbst zu stellen und die methodische Art und Weise ihrer Beantwortung stringent nachzuvollziehen. KANT hat dies in seiner Kritik der reinen Vernunft so formuliert: In der neuzeitlichen Wissenschaft muß die „Vernunft mit ihren

Prinzipien ... in einer Hand, und mit dem Experiment, das sie nach jenen ausdachte, in der anderen, an die Natur gehen, zwar um von ihr belehrt zu werden, aber nicht in der Qualität eines Schülers, der sich alles vorsagen läßt, was der Lehrer will, sondern eines bestellten Richters, der die Zeugen nötigt, auf die Fragen zu antworten, die er ihnen vorlegt“ (KANT 1787, B XIII f.). Ohne solche Nötigung, ohne Fragen an das jeweilige Objekt der Erkenntnis, kann also wissenschaftliche Erkenntnis gar nicht zustande kommen. Darum darf sie um ihrer eigenen Konstitution in den Erkenntnisleistungen der Subjekte willen nicht die Affirmation ihrer Resultate verlangen, sondern muß den Erkennenden selbst zunächst dazu auffordern, den Erkenntnisprozeß fragend und forschend zugleich nachzuvollziehen. Gerade hier jedoch stellen sich zwei weitreichende Probleme, um welche KANT zumindest schon ansatzweise gewußt hat. Das eine Problem bezieht sich auf die menschlichem Erkennen unvermittelt vorausgesetzte Wirklichkeit, von welcher her die Gültigkeit wissenschaftlicher Aussagen zu begrenzen ist; das andere bezieht sich auf die Anwendung wissenschaftlicher Technologie und die Kriterien, denen eine solche Anwendung genügen muß.

KANTS Aussage, daß wir mit der „Vernunft und ihren Prinzipien in einer Hand, und mit dem Experiment ... in der anderen, an die Natur gehen“, um diese zu Antworten zu nötigen und von ihr durch Antworten auf unsere Fragen belehrt zu werden, bezieht sich auf die Natur als Objekt unserer Erkenntnis, nicht aber auf die Natur als unvermittelt vorausgesetzte Wirklichkeit allen Erkennens. Nur der Natur als Objekt unserer Erkenntnis können wir uns in dieser Weise nähern, nicht aber der Natur als Ding an sich, die in diesem Prozeß niemals zum Erkenntnisobjekt werden kann, weil sie aller Erkenntnis uneinholbar vorausgesetzt ist und im wissenschaftlichen Annäherungsprozeß auch auf der Seite der Erkennenden mitwirkt, ohne daß diese Mitwirkung selber zum Objekt der Erkenntnis werden könnte. Gleichwohl wenden wir jedoch die Resultate wissenschaftlicher Einsichten niemals nur auf die Objekte unserer Erkenntnis, sondern stets auf die diesen unvermittelt vorausgesetzte Wirklichkeit an. Wie kann solche Anwendung der Grenze der Gültigkeit unseres Wissens Rechnung tragen, dies ist die entscheidende Frage einer nicht-affirmativen Erziehung, die sich hier stellt.

Für KANT schien diese Problematik insofern auflösbar zu sein, als er die neuzeitliche Wissenschaft an der Idee eines ihr unverfügbaren teleologischen Ordnungszusammenhangs der Natur ausrichtete, welche den Fortschritt unserer Erkenntnis als regulatives Prinzip leitet und gegen die zu verstoßen ihm nur um die Preisgabe eines weiteren Erkenntnisfortschritts möglich zu sein schien. KANT stellte sich den Fortschritt wissenschaftlicher Erkenntnis gleichsam als ein Interaktionsverhältnis von intelligiblem Subjekt und unvermittelt vorausgesetzter Wirklichkeit der Dinge an sich vor, in welchem sich die Natur unter der Klammer eines dem Menschen unverfügbaren teleologischen Ordnungszusammenhangs durch unsere Fragen und ihre Antworten Erkenntnisse abringen läßt, die zwar das Geheimnis der vorausgesetzten Existenz der Wirklichkeit nicht heben, gleichwohl aber zu einem Wissen und technischen Können führen, welches sich in diesem Ordnungszusammenhang gutartig einfügt. Die Anwendungsproblematik neuzeitlicher Wissenschaft hatte für ihn noch nicht die Brisanz, die sie in unserem Jahrhundert erhalten hat. Zwischen der klassischen Physik und dem Ding an sich konnte es noch nicht zu jener Kollision von wissenschaftlicher Technologie und vorausgesetzter Existenz der Natur kommen, die für die neueste Chemie und Atomphysik zweifellos gegeben ist. Die Einsicht

in die Bewegungsgesetze der Planeten verändert deren Lauf ebensowenig, wie die Gesetze der Mechanik ein Argument gegen die Freiheit unseres Willens sein können. Ganz anders verhält es sich mit den Ergebnissen der Atomphysik und chemischen Biologie, welche nicht mehr ohne weiteres in einer prästabilierten Harmonie mit der Idee eines teleologischen Ordnungszusammenhangs des Kosmos stehen, sondern durchaus in der Lage sind, den Kosmos, jedenfalls was unseren Planeten betrifft, aus den Angeln zu heben.

Darum gibt es heute einen weiteren Grund, den Leistungen neuzeitlicher Wissenschaft unmittelbare Bejahung zu versagen. Wenn nämlich das Wissen darum, daß neuzeitliche Wissenschaft ihre Resultate, wie THEODOR LITT sehr schön gezeigt hat, dem forschenden und experimentierenden Menschengestalt verdankt (LITT 1954, S. 55ff.), nicht ausreicht, um der Idee des innerweltlichen Ordnungszusammenhangs von Natur und Mensch schon Genüge zu leisten, dann reicht die Einsicht darin, daß neuzeitliche Wissenschaft ein quasi-interaktives Produkt von unseren Fragen an die Wirklichkeit und deren Antworten ist, nicht aus, um einen Ordnungszusammenhang von Mensch und Welt zu begründen oder aufrechtzuerhalten. Die menschliche Arbeit an der Natur läßt sich heute nicht mehr in einen theoretisch-technischen Teil der Naturbeherrschung im Sinne einer prästabilierten Harmonie und einen politisch-praktischen Teil der gesellschaftlichen Verständigung über den Sinn und die Ziele menschlicher Praxis aufteilen, sondern verlangt nach einer Orientierung, die hinter die klassische Trennung von theoretischer und praktischer Erkenntnis, Naturbeherrschung und Politik, zurückgeht und den Primat der Praxis nicht mehr als Primat politischen Handelns gegenüber theoretisch-technischem Handeln begreift. Darüber nämlich, wie wir die Resultate neuzeitlicher Wissenschaft technologisch anwenden sollen, läßt sich heute weder im Vertrauen auf eine prästabilierte Harmonie von Mensch und Natur befinden noch einfach aufgrund politischer Entscheidungen entscheiden, welche das Maß unserer Eingriffe in die Natur nach Belastungskriterien festlegen, auf die wir uns voluntaristisch einigen. Mit der Herausbildung der modernen Ökologieproblematik haben die Naturwissenschaften aufgehört, theoretische Disziplinen zur experimentellen Erforschung der Natur zu sein, und sind zu Gesellschaftswissenschaften von unserer Arbeit an der Natur geworden, ohne daß über deren Orientierung sozialwissenschaftlich entschieden werden könnte.

#### 4. *Zur aporetischen Situation nicht-affirmativer Bildung*

Während die aporetische Situation affirmativer Erziehung darin liegt, daß über die zu bejahenden Positivitäten kein Konsens besteht und sich infolgedessen stets mehrere Positionen affirmativer Erziehung unvermittelt gegenüberstehen, ist die fundamentale aporetische Situation nicht-affirmativer Erziehung darin begründet, daß sie die entscheidenden Positivitäten der Neuzeit, Wissenschaft und Politik, weder einfach bejahen noch einfach verneinen kann. Dies kennzeichnet jedoch nicht allein die Situation der pädagogischen Praxis, sondern verbindet diese gerade mit der neuzeitlichen Wissenschaft und mit der staatlichen Politik.

Die modernen Wissenschaften können die Entscheidung über die Verwendung ihrer Ergebnisse und den Einsatz der von ihnen entworfenen Technologien nicht guten Gewissens einfach an die Politik abtreten, sondern versuchen zunehmend, die Sorge um

die ihnen unvermittelt vorausgesetzte Wirklichkeit, die sie verfügbar machen, als Aufgabe bewußt zu halten, ohne doch einen substantiellen Begriff dieser Sorge entwickeln zu können. Die Atomphysiker, die vor den Gefahren eines Atomkrieges warnen, die Chemiker, die auf die Gefahren einer Zerstörung der Natur hinweisen, sie alle nehmen zu Problemen Stellung, die nicht unabhängig von den wissenschaftlichen Disziplinen existieren, die sie vertreten, sondern unter Mitwirkung eben dieser Wissenschaften erzeugt worden sind. Sie weisen damit auf Fragen hin, über die weder einzelwissenschaftlich noch politisch entschieden werden kann, denn politische Entscheidungen darüber, wann und in welchem Umfang ein Atomkrieg etwa aushaltbar ist oder wie und in welchem Maße eine zunehmende Belastung der Natur erträglich sein kann, sind weder nach Maßgabe naturwissenschaftlicher Erkenntnisse noch nach Maßgabe politischer Überzeugungen begründbar. Zwar sucht auch die Politik Rat und Entscheidungshilfe bei den Einzelwissenschaften, sie kann sich jedoch bei diesen nur über das Machbare und seine voraussichtlichen Nebenwirkungen informieren, sie kann Aufträge erteilen, die Grenzen der Machbarkeit in eine gewünschte Richtung zu erweitern, sie findet jedoch darüber hinaus nicht den Rat, den sie brauchte, um ihre Entscheidungen auf eine über technologische Rationalität hinausgehende vernünftige Basis zu stellen.

JÜRGEN HABERMAS hat 1963 in seiner Studie „Verwissenschaftlichte Politik und öffentliche Meinung“ zwischen drei Modellen zur Rationalisierung der Arbeitsteilung von neuzeitlicher Wissenschaft und staatlicher Politik unterschieden, dem dezisionistischen Modell MAX WEBERS, dem technokratischen Modell HELMUT SCHELSKYS und einem pragmatistischen Modell wechselseitiger Kommunikation zwischen Wissenschaft und Politik (HABERMAS 1963, S. 120ff.). Dem dezisionistischen Modell zufolge ist die Funktion des wissenschaftlichen Sachverständigen zweckrational der politischen Führungsfunktion untergeordnet. Wissenschaft stellt die Mittel für eine rationale Politik bereit; die Politik bezieht ihre Rationalität aus der Wissenschaft und bewahrt ihren Primat aufgrund der Irrationalität ihrer Wertentscheidungen, die über die Verwendung der Mittel befinden und in ihrer Wertgebundenheit keiner wissenschaftlichen Rationalität unterliegen oder zugeführt werden können.

Das technokratische Modell weiß bereits darum, daß dem Zweck-Mittel-Verhältnis von Wissenschaft und Politik eine Finalität innewohnt, der zufolge die wissenschaftliche Rationalität in der Mittelwahl Einfluß auf die Politik gewinnt und diese dadurch rationalisiert, daß sie die Entscheidung über die Zwecke an die Sachgesetzmäßigkeiten zurückbindet, die vom Menschen der wissenschaftlichen Zivilisation selber konstruiert worden sind. Der politische Staat MAX WEBERS geht dabei in den technischen Staat über, wobei, wie SCHELSKY schon 1961 scharfsinnig feststellt, „die Idee der Demokratie ... ihre klassische Substanz (verliert): An die Stelle eines politischen Volkswillens tritt die Sachgesetzmäßigkeit, die der Mensch als Wissenschaft und Arbeit selbst produziert“. SCHELSKYS Prognose einer „fiktiven Entscheidungstätigkeit der Politiker im technischen Staat“, einer Reduktion der Politik „auf den Rang eines Hilfsmittels für Unvollkommenheiten des ‚technischen Staates‘“, ist inzwischen weitgehend Wirklichkeit geworden (SCHELSKY 1961, S. 465 u. S. 469). Staatliche Politik beruft sich heute zunehmend auf Sachgesetzmäßigkeiten, seien es solche der Energieknappheit, der internationalen Konkurrenz um Absatzmärkte, der fortschreitenden Automatisierung der Industrie oder der Modernisierung der militärischen BedrohungsKapazitäten.

Das pragmatische Modell hofft, ein solches Ende der Politik dadurch abwenden zu können, daß es weder der irrationalen Wertgebundenheit einer dezisionistischen Politik den Primat gegenüber dem Mittel-Wissen der modernen Wissenschaften einräumt, noch die Rationalisierung der Politik durch deren Unterwerfung unter die Sachzwänge technisch-wissenschaftlicher Zivilisation betreibt, sondern auf „eine wechselseitige Kommunikation“ zwischen wissenschaftlichem Expertentum und staatlicher Politik setzt, welche über die „politische Öffentlichkeit“, das „demokratische Forum von öffentlichen Diskussionen im Staatsbürgerpublikum“ zu institutionalisieren sein soll. Erstaunlich ist dabei, daß HABERMAS schon 1963 die Voraussetzungen für eine solche wechselseitige Kommunikation im Medium der Öffentlichkeit als „nicht günstig“ einschätzte, gleichwohl aber die Institutionalisierung eines herrschaftsfreien Diskurses als Instanz zur Vermeidung eines „vorzeitige(n) Abbruch(s) möglicher Rationalisierung“ ansetzte (HABERMAS 1963, S. 144f.). SCHELSKY gelangte schon 1961 in seiner Abhandlung „Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation“ zu einem ähnlichen Resultat: „Auch bin ich überzeugt, daß die wissenschaftliche Zivilisation die Dauerreflexion in verschiedenen geistigen Formen und Niveaus breiten Bevölkerungsschichten aufnötigen wird. So wird die Frage nach dem ‚Sinn des Menschen‘ in dieser Form wohl die metaphysische Position sein, die die Selbstschöpfung des Menschen in der wissenschaftlichen Zivilisation am selbstverständlichsten begleitet“ (SCHELSKY 1961, S. 486).

Der wesentliche Unterschied zwischen dem Pragmatismus SCHELSKYS und demjenigen von HABERMAS scheint mir nun darin zu liegen, daß SCHELSKY nicht nur die Chancen für eine wechselseitige Kommunikation von Wissenschaft und Politik für gering erachtet, sondern darüber hinaus die Auffassung vertritt, daß es eine solch gutartige Kommunikation gar nicht mehr geben kann:

„Wenn ... ‚Bildung‘ eine geistige und sittliche Souveränität gegenüber den Zwängen der Welt und des praktischen Lebens ist ... , dann ist sie heute primär und unmittelbar nicht mehr über die Wissenschaft zu gewinnen. Im Gegenteil: da das praktische Leben selbst wissenschaftlich geworden ist, führt der Anspruch, gebildet zu sein, heute präzise zu der Aufgabe, sich von der Wissenschaft in gleicher Weise zu distanzieren, sich über sie zu erheben, wie einst sich die Bildung der Humanisten und Idealisten über das bloße praktische Leben erhob. Bildung der Person liegt heute in der geistigen Überwindung der Wissenschaft – gerade in ihrer technisch-konstruktiven Dimension: indem sie zur Welt und zum praktischen Leben selbst geworden ist, stellt sie ja die Substanz des Lebens dar, die es zu ‚bilden‘ gilt; erst der Durchgang durch das praktische Leben, erst der Durchgang durch die Wissenschaften läßt den Menschen überhaupt die Schwelle erreichen, von der sich die Bildungsfrage neu stellt. Sie ist aber nicht mehr aus der Dimension der Wissenschaft selbst, weder als Philosophie noch als Wissenschaftssynthese, zu beantworten, weil die Wissenschaft als Konstruktion der Welt allem wissenschaftlichen Denken vorausgelaufen ist“ (SCHELSKY 1961, S. 478f.).

In metaphysischer Dauerreflexion der Wissenschaftsentwicklung „immer ein Stück voraus zu sein“, das ist für SCHELSKY „‚Bildung‘ in der wissenschaftlichen Zivilisation“ (S. 480), die nur einer Elite möglich ist, die den Durchgang durch die Wissenschaften schon hinter sich hat. Dagegen setzt HABERMAS auf die politische Mündigkeit einer breiten Öffentlichkeit und auf eine diskursive Überbietung staatlicher Politik.

„Die Alternative, die uns interessiert, besteht nicht etwa zwischen einer Führungsgruppe, die über eine mediatisierte Bevölkerung hinweg ein lebenswichtiges Wissenspotential wirksam ausschöpft; und einer anderen Führungsgruppe, die vom Zufluß wissenschaftlicher Informationen selbst abgesperrt ist, so daß technisches Wissen in den Prozeß der politischen Willensbildung nur unzureichend einfließt. Es geht vielmehr darum, ob ein folgenreicher Wissensstand nur in die Verfügung technisch



hantierender Menschen geleitet oder zugleich in den Sprachbesitz kommunizierender Menschen eingeholt wird. Als mündig könnte sich eine verwissenschaftlichte Gesellschaft nur in dem Maße konstituieren, in dem Wissenschaft und Technik durch die Köpfe der Menschen hindurch mit der Lebenspraxis vermittelt würden. Die eigentümliche Dimension, in der eine kontrollierte Übersetzung technischen Wissens in praktisches und damit eine wissenschaftlich angeleitete Rationalisierung der politischen Herrschaft möglich ist, wird verfehlt, wenn die prinzipiell mögliche Aufklärung des politischen Willens im Verhältnis zur Belehrung über sein technisches Können, sei es zugunsten verstockter Dezsionen für unmöglich, sei es in Ansehung der Technokratie, für überflüssig gehalten wird“ (HABERMAS 1963, S. 144f.).

HABERMAS und SCHELSKY unterscheiden sich nicht hinsichtlich der Diagnose der Situation des Menschen in der wissenschaftlichen Zivilisation, sondern in der Aussicht, die sie eröffnen: „metaphysische Dauerreflexion“ als geistige Überwindung der Wissenschaft hier und herrschaftsfreier Diskurs im Medium der Sprache als Überbietung technokratischer Politik durch „Dauerkommunikation“ dort. Wie jedoch Bildung im Durchgang durch die Wissenschaften erreicht werden kann und worin sie besteht, sagen beide nicht. Dabei verbindet sie, daß sie Bildung und Mündigkeit gleichermaßen von einer bloßen Affirmation neuzeitlicher Wissenschaft bzw. von einer bloßen Bejahung staatlicher Politik abgrenzen. Hierin ist ihnen wohl zuzustimmen. Die Aussichten jedoch, die beide eröffnen, sind für die pädagogische Praxis gleichermaßen wenig hilfreich. Die metaphysische Dauerreflexion einer Elite kommt für die Masse immer zu spät, sie schließt diese von der Bildung geradezu aus und begünstigt eine Politik, die dem zweiten von HABERMAS skizzierten Modell, dem technokratischen, verhaftet bleibt. Die wechselseitige Kommunikation zwischen Wissenschaft und Politik jedoch, die das dritte Modell begründen soll, setzt immer schon eine Mündigkeit voraus, die aus dem Diskurs der miteinander kommunizierenden Parteien, der neuzeitlichen Wissenschaft einerseits und der staatlichen Politik andererseits, gar nicht unmittelbar hervorgehen kann, weil sie als Tertium zwischen technokratischer Sachgesetzlichkeit und dezisionistischen Wertentscheidungen, wie SCHELSKY gezeigt hat, nicht einmal denkbar ist.

Eine nicht-affirmative Bildungstheorie wird darum weder auf eine unbestimmte metaphysische Dauerreflexion noch auf eine gutartige wechselseitige Kommunikation zwischen den beiden Positivitäten der Neuzeit, der modernen Wissenschaft und der staatlichen Politik, setzen können, sondern dem Primat staatlicher Politik, was die Frage nach der Sinnorientierung unseres Handelns betrifft, ebenso überwinden müssen wie den Anspruch der neuzeitlichen Wissenschaft, zweckrationales Wissen für eine Steigerung der Rationalität menschlicher Praxis bereitstellen zu können.

##### *5. Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Bildungstheorie*

Affirmative Erziehung kommt ohne Bildungstheorie aus. Sie findet ihre Zielperspektive in Vorgegebenheiten, Selbstverständlichkeiten oder Üblichkeiten. Nicht-affirmative Erziehung dagegen ist auf eine explizite bildungstheoretische Reflexion angewiesen. Sie kann die Frage nach den fundamentalen Aufgaben menschlicher Praxis nur tradieren, wenn sie einen Begriff von dieser Frage hat. Wenn aber, wie gezeigt, Mündigkeit heute weder in einer einfachen Bejahung oder Verneinung der Ergebnisse der neuzeitlichen Wissenschaften noch in der bloßen Anerkennung oder Ablehnung einzelstaatlicher oder bündnisorientierter Politik liegen kann, wenn darüber hinaus weder die Zuflucht in eine

elitäre, metaphysische Dauerreflexion noch die Hoffnung auf eine gutartige Kommunikation zwischen Wissenschaft und staatlicher Politik einen Ausweg eröffnen, wie soll dann der Begriff der Mündigkeit seine Substanz gewinnen? Diese kann, wie bereits angedeutet, nur in Überwindung der beiden zentralen Positivitäten der Neuzeit, der modernen Einzelwissenschaft und der staatlichen Politik, gefunden werden. „Überwindung staatlicher Politik“ meint dabei nicht einen Ausstieg aus der bisherigen Geschichte und einen Sprung in eine Weltbürgergesellschaft, sondern zielt auf die Wiederherstellung und Neukonstitution menschlicher Praxis, welche deren Reduktion auf staatliche Politik zurücknimmt und dadurch die Politik aus dem Status einer fiktiven Entscheidungstätigkeit von Berufspolitikern im technischen Staat befreit. Ebenso meint „Überwindung der Wissenschaft“ weder die Rückkehr in ein vorwissenschaftliches Zeitalter noch eine bloß geistige Überbietung wissenschaftlicher Rationalität durch Metaphysik, sondern zielt auf eine Revolutionierung der Wissenschaft selbst, welche den Primat der Praxis nicht mehr im Sinne einer Hierarchie von praktischer und theoretischer Vernunft begründet, sondern in den Wissenschaften selbst verankert. Auch hierzu liegen erst Bruchstücke vor.

Eines dieser Bruchstücke stammt von HERBART und wurde Anfang des 19. Jahrhunderts entwickelt. HERBARTS praktischer Philosophie und Pädagogik ging es um die systematische Begründung eines nicht-hierarchischen Zusammenhangs von Pädagogik und Politik, wie dies auch SCHLEIERMACHER und HUMBOLDT forderten. Aber während SCHLEIERMACHER Pädagogik und Politik als angewandte Disziplinen einer der Idee des Guten verpflichteten Ethik verstand, ging HERBART noch einen entscheidenden Schritt weiter. Er stellte die Ethik nicht mehr über Pädagogik und Politik, sondern faßte Pädagogik, Ethik und Politik als ineinandergreifende, weder über- noch nebeneinanderstehende, sondern unter je spezifischen Fragestellungen einander durchdringende Disziplinen und Praxisbereiche auf. In seiner Pädagogik zeigt sich dies an den beiden Aufgaben, die er der Erziehungspraxis zuweist, am Begriff des „erziehenden Unterrichts“ und am Begriff der „Zucht“.

Das Prädikat „erziehend“ billigt HERBART nur einem solchen Unterricht zu, der sowohl die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse, insbesondere der Mathematik und der Naturwissenschaften, als auch die Eröffnung von Einsichten in historisch-gesellschaftliche Zusammenhänge und deren Beurteilung nach Grundsätzen der praktischen Philosophie anstrebt und auf diese Weise den Heranwachsenden einen „Gedankenkreis“ erschließt, in dem die Rationalität der neuzeitlichen Wissenschaft mit dem ethisch-politischen Problembewußtsein der praktischen Philosophie verbunden ist. Daß eine solche Verbindung möglich ist, setzt HERBART voraus; worin sie systematisch zum Ausdruck kommen soll, sagt er nicht. Aber er stellt die Forderung auf, daß erziehender Unterricht in der „Reihe der Erkenntnis“ in die neuzeitliche Wissenschaft und in der „Reihe der Teilnahme“ in die für die Beurteilung individuellen und gemeinsamen Handelns geltenden Prinzipien der praktischen Philosophie einführen und beide Reihen miteinander verknüpfen müsse. Daß die Heranwachsenden dann auch ihrem so geförderten und erweiterten Gedankenkreis gemäß handeln lernen und daß ihre eigene Praxis wiederum zur Erweiterung ihres theoretischen und praktischen Gedankenkreises führt, ist das Anliegen der „Zucht“, die die Heranwachsenden zur Bewährung ihrer durch erziehenden Unterricht erworbenen Erkenntnisse und Einsichten auffordert. Mit der „Zucht“ löst sich die Erziehungspraxis schrittweise auf in eine gemeinsame Praxis in gesellschaftlichen Ernstsituationen, welche

schließlich keinen Unterschied mehr zwischen Lehrenden und Lernenden, Unterrichtenden und Unterrichteten, Erwachsenen und Heranwachsenden kennt.

In moderner Terminologie können wir dieses hier nur kurz skizzierte Programm der Pädagogik HERBARTS auch so beschreiben: es weist der pädagogischen Praxis die Aufgaben der Vermittlung von theoretischer Kompetenz durch „erziehenden Unterricht“ und praktischer Kompetenz durch Maßnahmen der „Zucht“ zu und entwickelt einen Begriff theoretischer Kompetenz, welcher sich gleichermaßen auf die Fähigkeit zur wissenschaftlichen Erklärung und Bearbeitung der Natur wie auf die Fähigkeit zur praktischen Beurteilung individueller Handlungsantriebe und gesellschaftlicher Verhältnisse bezieht. Insofern können wir von einer zweifachen Verknüpfung von neuzeitlicher Wissenschaft und praktischer Philosophie bei HERBART sprechen, von der Verknüpfung von Erkenntnis und Teilnahme im „erziehenden Unterricht“ und von ihrer Verknüpfung im Übergang von pädagogischen in gesellschaftliche Ernstsituationen.

Was den durch die praktische Philosophie zu bestimmenden Teil der theoretischen Kompetenz betrifft, ging es HERBART um eine Weiterentwicklung der *Kritik der praktischen Vernunft* KANTS, welche den kategorischen Imperativ als Prinzip individueller Überprüfung von Handlungsmaximen in Prinzipien einer dialogischen praktischen Philosophie transformieren sollte. Dies gelang HERBART, indem er den kategorischen Imperativ als formales Gebot der gegenseitigen Anerkennung interagierender Personen als Selbstzweck in insgesamt zehn praktischen Ideen konkretisierte und materialisierte, welche für jeweils unterschiedliche Situationstypen menschlichen Handelns gelten und zusammengenommen eine praktische Theorie des Subjekts, der Intersubjektivität und der Gesellschaft begründen (HERBART 1808). Eine Vermittlung zwischen den beiden Teilen der theoretischen Kompetenz, der Fähigkeit zu naturwissenschaftlich-technischem Denken und der Fähigkeit zur Beurteilung individueller und gesellschaftlicher Handlungsantriebe, war jedoch auf dem Boden der Philosophie HERBARTS ebensowenig möglich wie auf demjenigen der Philosophie KANTS. Vielmehr hielt HERBART an KANTS Unterscheidung zwischen theoretischer und praktischer Vernunft fest und wies damit die Rationalität der Mittelwahl der neuzeitlichen Wissenschaft und die Rationalität der Beurteilung möglicher Handlungszwecke der von ihm erweiterten praktischen Philosophie zu.

Vor dem Hintergrund der Problematik, die wir mit SCHELSKY und HABERMAS aufgenommen haben, kann darum HERBARTS Lösung der Bildungsproblematik nicht voll überzeugen. Denn seine Theorie des erziehenden Unterrichts leistet mit der Forderung, die Reihe der Erkenntnis und die Reihe der Teilnahme, mithin neuzeitliche Wissenschaft und praktische Philosophie im Gedankenkreis der Heranwachsenden zu verknüpfen, noch keinen Beitrag zur Überwindung der Arbeitsteilung zwischen neuzeitlicher Wissenschaft und Politik. Darum gewinnt an dieser Stelle ein anderes Bruchstück zur Klärung der neuzeitlichen Bildungsproblematik an Bedeutung, welches FRANZ FISCHER mit seiner „Theorie der Bildungskategorien im System der Wissenschaften“ vorgelegt hat (FISCHER 1975).

Während HERBART mit seiner Gegenüberstellung von Erkenntnis und Teilnahme sowie erziehendem Unterricht und Zucht noch an der traditionellen Unterscheidung zwischen theoretischer und praktischer Vernunft festhielt, geht es FRANZ FISCHER um eine Vermittlung von Erkenntnis und Teilnahme, Wissen und Gewissen, welche die Trennung

zwischen der pragmatischen Dimension der Mittelwahl und der praktischen Dimension der Begründung von Beweggründen für menschliches Handeln überwinden will. Die Bildungsproblematik erfährt hierdurch eine den positiven Wissenschaften Rechnung tragende Ausweitung. Sie beschränkt sich nicht mehr auf die Begründung der Ziele menschlichen Handelns, sondern bezieht sich ebenso auf die Entscheidung über die Mittel. Dieser Auffassung zufolge muß die zweckrationale Mittelwahl nicht allein mit der Aufgabe einer gegenseitigen Achtung und Anerkennung der Menschen, was deren Handlungsziele betrifft, abgestimmt werden, sondern zugleich der Tatsache Rechnung tragen, daß das theoretisch-technische Mittelwissen der neuzeitlichen Wissenschaften nicht zum Begriff der von ihnen erforschten Gegenstände hypostasiert werden darf.

Der Sinn der Natur geht ebensowenig in den physikalischen und chemischen Gesetzen auf, wie der Sinn des Lebens sich in den biologischen und der Sinn menschlichen Daseins sich in den psychologischen, soziologischen und historischen Gesetzmäßigkeiten erschöpft. Praktische Vernunft darf nicht bloß als eine Beschränkung menschlicher Willkür in bezug auf den Mitmenschen aufgefaßt werden, sondern muß zugleich eine Begrenzung menschlicher Willkür hinsichtlich des im zweckrationalen Verständnis von Wirklichkeit nicht aufgehenden Sinnes von Natur, Leben und Gesellschaft beinhalten. Darum hebt FRANZ FISCHER von der die Moralitäts- und Sinnproblematik ausgrenzenden positivistischen Technik, welche das von den theoretisch-technischen Wissenschaften Erfasste zur Wirklichkeit hypostasiert und Natur, Leben und Gesellschaft im Sinne des empirisch-analytischen Wissens zum bloßen Explanandum und Objekt menschlicher Verfügung reduziert, eine alternative positive Technik ab, die die Naturgesetze unter dem Anspruch der Zweckhaftigkeit der Natur als ihre und unsere Lebensgrundlage, die biologischen Gesetze unter dem Anspruch der Selberlebendigkeit des Lebens und die sozialwissenschaftlichen Gesetze unter dem Anspruch intersubjektiv zu realisierender Freiheit zu interpretieren versucht (FISCHER 1975, S. 104ff.).

Die Universalität der Bildungsproblematik im Sinne HERBARTS und FRANZ FISCHERS liegt letztlich darin, daß Bildung nicht nur eine Beschaffenheit individueller Subjektivität ausmacht, sondern sich auf das zwischenmenschliche Handeln bezieht, das unter den doppelten Anspruch einer gegenseitigen Achtung der handelnden Personen sowie einer gemeinsamen Anerkennung des menschlicher Willkür unverfügbaren Sinnes von Wirklichkeit steht. In diese Richtung scheint mir weitergefragt werden zu müssen, wenn der Dualismus von neuzeitlicher Wissenschaft und Politik, auf dessen Aporetik SCHELSKY und HABERMAS aufmerksam gemacht haben, nicht einer metaphysischen Dauerreflexion zum handlungsenthobenen Besinnungsgegenstand zugewiesen, sondern als wissenschaftlich und praktisch zu klärende Aufgabe bewußt gehalten werden soll.

### *Literatur*

- BENNER, D.: Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion. In: 18. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1983.
- BENNER, D./BRÜGGEN, F./GÖSTEMEIER, K.-F.: Heydorns Bildungstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982), S. 73-92.
- BENNER, D./PEUKERT, H.: Moralische Erziehung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. I. Stuttgart 1983, S. 431-448.

- BRÜGGEN, F.: Widerstand als Anpassung. In: BENNER, D. u. a.: Entgegnungen zum Bonner Forum ‚Mut zur Erziehung‘. München 1978, S. 26–40.
- FISCHER, F.: Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften. Ratingen 1975.
- HABERMAS, J.: Verwissenschaftlichte Politik und öffentliche Meinung (1963). In: HABERMAS, J.: Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘. Frankfurt 1968, S. 120–145.
- HERBART, F.J.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen 1806.
- HERBART, F.J.: Allgemeine Practische Philosophie. Göttingen 1808.
- HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft (1970). In: HEYDORN, H.-J.: Bildungstheoretische Schriften. Bd. 2. Frankfurt 1979.
- HEYDORN, H.-J.: Zum Verhältnis von Bildung und Politik (1979). In: HEYDORN, H.-J.: Bildungstheoretische Schriften. Bd. 3. Frankfurt 1980.
- JEGGE, J.: Dummheit ist lernbar. Bern 1976.
- KANT, I.: Kritik der reinen Vernunft. 2. Auflage 1787.
- LITT, TH.: Naturwissenschaft und Menschenbildung. Heidelberg <sup>2</sup>1954.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emile oder Über die Erziehung (1762), hrg., eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von M. RANG. Stuttgart 1965.
- SCHLEIERMACHER, F. E. D.: Über den Beruf des Staates zur Erziehung (1814). In: F. E. D. SCHLEIERMACHER. Ausgewählte pädagogische Schriften, bes. v. E. LICHTENSTEIN. Paderborn 1959, S. 18–32.
- SCHLEIERMACHER, F. E. D.: Theorie der Erziehung (1826). In: F. E. D. SCHLEIERMACHER. Ausgewählte pädagogische Schriften, a. a. O., S. 36–243.
- SCHLSKY, H.: Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation (1961). In: SCHLSKY, H.: Auf der Suche nach der Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze zur Soziologie der Bundesrepublik. München 1979, S. 459–486.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Dietrich Benner, Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster, Georgskommende 26, 4400 Münster