

Huschke-Rhein, Rolf

## Die halbierte Humanität. Über die Schwierigkeiten zwischen Rationalität und qualitativer Subjektivität in der pädagogischen Rezeption Kritischer Theorie

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 2, S. 235-253



Quellenangabe/ Reference:

Huschke-Rhein, Rolf: Die halbierte Humanität. Über die Schwierigkeiten zwischen Rationalität und qualitativer Subjektivität in der pädagogischen Rezeption Kritischer Theorie - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 2, S. 235-253 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142530 - DOI: 10.25656/01:14253

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142530>

<https://doi.org/10.25656/01:14253>

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 29 – Heft 2 – April 1983

## I. Essay

KLAUS MOLLENHAUER

Streifzug durch fremdes Terrain: Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht 173

## II. Thema:

Zur Rezeption der kritischen Theorie in der Erziehungswissenschaft

HELMUT PEUKERT

Kritische Theorie und Pädagogik 195

JÖRG RUHLOFF

Ist Pädagogik heute ohne „kritische Theorie“ möglich? 219

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Die halbierte Humanität. Über die Schwierigkeiten zwischen Rationalität und qualitativer Subjektivität in der pädagogischen Rezeption Kritischer Theorie 235

GÜNTER ROHRMOSER

Darf man Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie reduzieren? 255

JÜRGEN OELKERS

Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns 271

## III. Diskussion

WOLFGANG KLAFKI

Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit? 281

MICHAEL FREYER

Zur pädagogisch-anthropologischen Diskussion völkerkundlicher Forschungen 297

## IV. Besprechungen

HANS SCHEUERL

ANDREAS FLITNER: Konrad, sprach die Frau Mama... 309

THOMAS LEHMANN

MICHAEL WINKLER: Stichworte zur Antipädagogik 313

WOLFGANG KLAFKI

GUSTAV HECKMANN: Das sokratische Gespräch 316

HEINZ STÜBIG

HEINER SCHMIDT: Vergleichende Erziehungswissenschaft 1945–1980 322

HEINZ-ULRICH THIEL:

KARL-HEINZ ARNOLD: Der Situationsbegriff in den Sozialwissenschaften 325

GÜNTHER BITTNER

REGINA CLOS: Delinquenz – Ein Zeichen von Hoffnung? 329

Pädagogische Neuerscheinungen 331

# Zu den Beiträgen in diesem Heft

HELMUT PEUKERT: *Kritische Theorie und Pädagogik*

Die Kritische Theorie hat die Katastrophen unseres Jahrhunderts nicht nur als gesellschaftliche Ereignisse, sondern immer zugleich als Katastrophen in der Psyche des Menschen begriffen. Ihre Suche nach einer verändernden Praxis zielt deshalb sowohl auf gesellschaftliche Zusammenhänge wie auf psychische Strukturen. Aus dieser Perspektive charakterisiert der Beitrag die drei Hauptphasen der Kritischen Theorie – den gemeinsamen Ansatz im „Institut für Sozialforschung“ in den dreißiger Jahren, die „Kritik der instrumentellen Vernunft“ seit Beginn des Zweiten Weltkrieges und die Phase der „Rekonstruktion“ durch HABERMAS in ihren jeweiligen Auswirkungen auf die Pädagogik, versucht jedoch auch zu kennzeichnen, welche Fragen bei dieser Rezeption nicht genügend berücksichtigt wurden.

JÖRG RUHLOFF: *Ist Pädagogik heute ohne „Kritische Theorie“ möglich?*

Die „Kritische Theorie“ hat in den vergangenen 15 Jahren faktisch einen erheblichen Einfluß auf das Verständnis von Pädagogik in der Bundesrepublik ausgeübt. Möglichkeit und Legitimität einer „Kritischen“ Pädagogik sind gleichwohl umstritten geblieben. Vor dem Hintergrund der negativen Rezeptionsgeschichte wird systematisch die These begründet, daß es für eine konstitutionell bedeutsame Neufassung von Pädagogik angesichts der „Kritischen Theorie“ an rechtfertigenden Gründen mangelt, ohne daß dogmatisch-positionelle Vorbehalte geltend gemacht werden müßten.

ROLF HUSCHKE-RHEIN: *Die halbierte Humanität. Über die Schwierigkeiten zwischen Rationalität und qualitativer Subjektivität in der pädagogischen Rezeption Kritischer Theorie*

Der Verfasser fragt, wie die Kategorie des subjektiven Sinnverstehens konkreter Lebenswelt in den Konzepten kritischer Erziehungswissenschaft berücksichtigt worden ist. Dabei erörtert er zugleich das Verhältnis von geisteswissenschaftlicher und kritischer Pädagogik. Unter der Frage nach dem Verhältnis von Subjektivität und Rationalität werden zunächst ein Praxisfeld (die kritische Friedenspädagogik), sodann die Position von HABERMAS in dessen Kontroverse mit MARCUSE, schließlich die Positionen von MOLLENHAUER und SCHALLER als den beiden wohl meistzitierten Repräsentanten kritischer Pädagogik untersucht. Dabei finden sich Ansätze zur Überwindung abstrakter Rationalität eher bei MARCUSE als bei HABERMAS und stellenweise sogar beim frühen SCHALLER (und weniger bei MOLLENHAUER).

GÜNTER ROHRMOSER: *Darf man Erziehungstheorie auf Gesellschaftstheorie reduzieren?*

Am Ende des kultur-, bildungs- und schulpolitischen Prozesses der letzten anderthalb Jahrzehnte steht die Frage nach den Gründen für das Scheitern der Reformpädagogik. Die emanzipatorische Wende der Erziehungswissenschaft ist ohne ihre Verschränkung mit der kritischen Theorie der Frankfurter Schule nicht zu bestimmen. In der Übernahme des kultur-, zivilisations- und gesellschaftskritischen Potentials der Kritischen Theorie partizi-

piert die kritische Erziehungswissenschaft unerkannt an den theoretischen Verlegenheiten einer Gesellschaftstheorie, in der das Problem der Vermittlung von Negativität und Positivität, von Negation und Affirmation ungelöst bleibt. Die notwendig werdende Unterscheidung zwischen wahrer und falscher Aufklärung, wahrer und falscher Emanzipation ist ohne eine Erinnerung an die in der Tradition der Philosophie von PLATON bis HEGEL gestellte Frage nach der Vernunft nicht zu treffen.

WOLFGANG KLAFKI: *Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit?*

Der starke internationale Aufschwung der Schulforschung in den letzten 10 bis 15 Jahren war oft mit der Erwartung verknüpft, sie könne Ergebnisse hervorbringen, die direkt und kurzfristig zur Verbesserung der pädagogischen Qualität des Unterrichts, der Lehrerkoope-ration, der Elternmitbeteiligung usw. führen. Diese Erwartungen sind nur sehr begrenzt erfüllt worden. Vielfach zeigt sich nun Enttäuschung und mangelnde Bereit-schaft, weiterhin Schulforschung zu ermöglichen und zu fördern. – Der Beitrag skizziert ein einfaches Raster zur Beschreibung, Analyse und Bewertung des methodischen Ansatzes von Schulforschungsprojekten und der Qualität von Schulreformstrategien und entwickelt auf diesem Hintergrund einige Thesen und Hypothesen zu der Frage, unter welchen Bedingungen Schulforschung und Schulreformstrategien zur realen Veränderung der Schule im Sinne demokratischer und humaner pädagogischer Zielsetzungen beitragen können.

FREYER MICHAEL: *Zur pädagogisch-anthropologischen Diskussion völkerkundlicher Forschungen*

Der Beitrag analysiert die Wissenschaftsgeschichte des ethnologisch-pädagogischen Dis-kurses und zeigt Positionen und methodische Ansätze auf, die gegenwärtig – wie Arbeiten von BOURDIEU (1976) und LIEDLOFF (1980) zeigen – zu einem weitgehenden Stagnieren dieser Rekonstruktion der Erziehung in frühen Kulturen geführt haben. Es wird versucht zu umreißen, wie die Hindernisse des wissenschaftlichen Fortschritts methodisch und inhaltlich durch neue Zielsetzungen überwunden werden können; denn zweifellos liefern völkerkundliche Beobachtungen ein umfangreiches Material für Rekonstruktionsversu-che des grundlegenden Faktorengefüges der Erziehung. Es ist zu erwarten, daß dadurch das Verständnis der Erziehungsprozesse auch in bezug auf die Bedeutung der Erziehung für die kulturelle Differenzierung erweitert werden kann (z. B. im Bereich der Frage nach den Bedingungen der Wissensakkumulation und nach dem Faktorengefüge der Sozialisa-tion).

# Contents and Abstracts

## Essay

KLAUS MOLLENHAUER: *A Venture into Unfamiliar Territory: An Interpretation of a Quattrocento Painting in View of Educational Theory* . . . . . 173

## Topic: On the Reception of Critical Theory in Pedagogics

HELMUT PEUKERT: *Critical Theory and Pedagogics* . . . . . 195

Critical Theory has always considered the catastrophes of this century not only as events in the history of society but at the same time as catastrophes of the human psyche. Its search for practices to change things therefore aims both at interrelations in society and at psychological structures. The article characterizes the three main phases of critical theory from this perspective: the mutual approach in the "Institute for Social Research" in the nineteen thirties, the "eclipse of reason" ever since the beginning of World War II, and the phase of "reconstruction" due to HABERMAS. In discussing the respective effects of these phases on pedagogics, the article also tries to indicate which questions were not fully taken into account in this reception.

JÖRG RUHLOFF: *Is Pedagogics Possible Today Without "Critical Theory"?* . . . . . 219

In actuality, "Critical Theory" has had considerable influence on the comprehension of pedagogics in the Federal Republic of Germany in the past fifteen years. The possibility and the legitimacy of "critical" pedagogics have nevertheless remained open to question. The author argues that justifiable reasons for a constitutionally significant restructuring of pedagogics in the face of "critical theory" are wanting without it being necessary to advance dogmatic and/or positional reservations. The author systematically substantiates this thesis against the background of "critical theory's" history of negative reception.

ROLF HUSCHKE-RHEIN: *Divided Humanity. On the Difficulties Between Rationality and Qualitative Subjectivity in the Pedagogic Reception of Critical Theory.* . . . . . 235

The author questions how the subjective understanding of the concrete world around us, an important category in practical pedagogics, is taken into account in the concepts of critical pedagogics. At the same time, the relationship between humanistic and critical pedagogics acquires new dimensions. First a field of action (critical pedagogics of peace), then the position of HABERMAS in his controversy with MARCUSE, and lastly the positions of MOLLENHAUER and SCHALLER as probably the two most cited representatives of critical pedagogics are examined according to the question of the relationship between critical-qualitative subjectivity and critical rationality. Attempts to overcome abstract rationality can be found in MARCUSE rather than HABERMAS and in part even in the early SCHALLER (and to a lesser degree in MOLLENHAUER).

GÜNTER ROHRMOSER: <i>Is it Permissible to Reduce Educational Theory to Social Theory?</i> . . . . .	255
---	-----

We must look for the reasons why “reform pedagogics” failed – after the cultural, educational, and political process in schools during the last fifteen years. The emancipative change of educational science cannot be determined without its foundation in the Critical Theory of the Frankfurt School. Critical educational science has adopted the cultural, civilizational, and sociocritical potential of the Critical Theory. Without realizing it, it has thus taken part in the theoretical embarrassments of a social theory in which the problem of mediating between negativity and positivity, between negation and affirmation remains unresolved. The differentiation between true and false enlightenment, true and false emancipation that then becomes necessary cannot be made without remembering the inquiry into the nature of reason raised in the tradition of philosophy from PLATO to HEGEL.

JÜRGEN OELKERS: Pedagogic Comments on HABERMAS’s Theory of Communicative Action . . . . .	271
---	-----

**Discussion**

WOLFGANG KLAFFKI: <i>Does Research on Schools Change the Reality at School?</i> . . . . .	281
---	-----

The strong international rise in research on schools in the last ten to fifteen years was often linked to the expectation that such research could get results that would lead directly and in the short term to the improvement of the pedagogic quality of lessons, the cooperation of teachers, parental involvement etc. These expectations have only been realized to a very limited extent. Disappointment and a lack of readiness to make possible and promote further research crop up frequently now. – This article depicts a simple system with which to describe, analyze, and evaluate the methodical approach of school research projects and the quality of strategies for school reform. It uses this background to develop several theses and hypotheses to determine under which conditions research on schools and strategies for school reform can contribute to the actual change of schools according to democratic and humane pedagogic goals.

MICHAEL FREYER: <i>On the pedagogical-anthropological discussion of ethnological researches</i> . . . . .	297
---	-----

This article investigates the history of science in relation to the ethnological-pedagogical discourse and describes scientific aims and methodical positions, by which – as shown e. g. in the new discourses by BOURDIEU (1976) and LIEDLOFF (1980) – the integration of ethnological researches into the reconstruction of prehistorical education and cultural evolution has recently been retarded. The study sketches possibilities to remove the impediments of the scientific improvements methodically and with regard to the aims. There is no doubt that the ethnological observations supply a considerable amount of material regarding the reconstruction of the fundamental factor-system of education; thus our knowledge of education as well as of the correlation between education and cultural evolution could surely be enlarged (e. g. concerning the basic factors of knowledge-accumulation and the factor-system of socialization).

<b>Book Reviews</b> . . . . .	<b>309</b>
<b>New Books</b> . . . . .	<b>331</b>

**Vorschau Heft 3/83:**

**Im Heft 3 werden Beiträge zum Thema Theoriekonjunkturen in der Erziehungswissenschaft und zum Thema Frühkindliche Erziehung erscheinen.**

## Die halbierte Humanität

*Über die Schwierigkeiten zwischen Rationalität und qualitativer Subjektivität in der pädagogischen Rezeption Kritischer Theorie*

Unter den verschiedenartigen Motiven für die neuerliche Renaissance geisteswissenschaftlicher und interpretativer Ansätze – es sind auch bloß traditionalistische darunter – intendieren die wichtigsten eine Rehabilitierung subjektiven Sinnverstehens. Dies bedeutet faktisch eine Kritik der Kritischen Theorie<sup>1</sup>. Die pädagogische Achillesferse der Kritischen Theorie war und ist ihre Trennung von Rationalität und qualitativer Subjektivität (vgl. HUSCHKE-RHEIN 1982).

Der Verlust konkreter Erfahrung subjektiv bedeutsamer Lebenswelten und ihr Ersatz durch eine im Ergebnis überwiegend formale Rationalität könnte zu einer Abstraktheit führen, die am Ende der technologischen Rationalität ebenbürtig wäre und ebensowenig einen Fortschritt der Humanität bedeuten könnte: statt des Erstickens im Konkreten auf dem Standpunkt der traditionellen Hermeneutik nun die Aussperrung des Konkreten; übrig bliebe eine leere transzendente Rationalität, die mit der Realität nicht mehr vermittelt ist. Eine Weiterentwicklung der Kritischen Theorie und damit ihre pädagogische Rezeption wäre aber nur dann denkbar, wenn Rationalität und Kritik mit der konkreten qualitativen Subjektivität vermittelt würden, und das heißt auch: mit den von der Technologie verdrängten und vom Rationalismus vergessenen Dimensionen qualitativer Emotionalität, ohne die wir nicht Menschen wären, wie Gefühl, Sinnlichkeit, Unterbewußtsein, ja Religiosität. Das Ziel der Weiterentwicklung wäre eine qualitative Subjektivität, die zugleich eine kritische muß sein können.

Im folgenden möchte ich nicht nur ideenbezogene Personengeschichte bieten. Ich werde ausgehen von einem Feld pädagogischer Praxis (der sogenannten ‚kritischen Friedenspädagogik‘), nicht nur, weil dies dem Pädagogen gut ansteht, sondern weil erst die Konfrontation der (kritischen) Theorie mit (pädagogischer) Praxis uns genauere Auskunft über ihre pädagogische Eignung geben kann (Teil I). – Der zweite Teil bietet die Rekonstruktion der HABERMASschen Fassung der Kritischen Theorie, die nach meiner Auffassung für die pädagogische Rezeptionsgeschichte maßgeblich geworden ist. Dort kommt auch der von HABERMAS kritisierte Ansatz H. MARCUSES zu Wort, der, wie ich meine, allein geeignet gewesen wäre, die Kritische Theorie erziehungswissenschaftlich rezeptabel zu machen (Teil II). – Es folgen die Darstellung der Positionen K. MOLLENHAUERS (Teil III) und

---

1 Zur Logik der Schreibweise des Wortes „kritisch“:

- a) Großschreibung: bei Verwendung als Eigennamen oder Eigennamenäquivalent;
- b) Kleinschreibung: bei Verwendung im allgemeinen, inhaltlich noch nicht spezifizierten Sinn;
- c) doppelte Anführungszeichen: nur bei Verwendung von Zitaten oder Zitatäquivalenten;
- d) einfache Anführungszeichen: 1. bei metasprachlicher Verwendung; 2. bei Verwendung eines nicht explizit eingeführten, aber in Umgangs- oder Wissenschaftssprache gebräuchlichen Prädikators.

K. SCHALLERS (Teil IV). Sie repräsentieren die beiden meistberufenen Fassungen ‚kritischer‘ Erziehungswissenschaft: die gesellschaftskritische und die vernunftkritische Position. SCHALLER, dessen Zugehörigkeit zu einer ‚kritischen‘ Erziehungswissenschaft gelegentlich angezweifelt wird<sup>2</sup>, muß in die folgenden Erörterungen deshalb aufgenommen werden, weil in seiner Fassung einer ‚Kritischen Erziehungswissenschaft‘ die hier zu verhandelnden Probleme besonders deutlich zum Ausdruck kommen, und weil sich an entscheidender Stelle eine Verwandtschaft zur Kritischen Theorie der Frankfurter Schule herausstellen wird, die sie, trotz aller Unterschiede, in sachliche Nähe zu dieser rücken wird. – Schließlich möchte ich einige Folgerungen für die Weiterentwicklung einer kritisch-qualitativen Theorie der Erziehungswissenschaft andeuten (Teil V)<sup>3</sup>.

## I.

Ich rekonstruiere ein Stück Traditionsgeschichte der Kritischen Theorie aus einem Praxisfeld der Pädagogik. Ab 1971 gibt es den Begriff der „kritischen Friedensforschung“, in den Jahren ab 1972 Begriffe wie „kritische Friedenserziehung“, „kritische Friedenserziehung“ oder gar „kritische Entwicklungsländerwissenschaft“<sup>4</sup>. Unerbittlich ist der Kritischen Theorie hier die Frage nach der Praxis auf den Fersen: Hätte Kritische Theorie als Sammlung brillanter Theoreme oder Aphorismen einen Sinn vielleicht noch in sich selber – ein bloß theoretischer Frieden oder ein aphoristischer gar hätte Sinn nie und nimmer. – Der folgende Teil entfaltet das Problem subjektiven Sinnverstehens paradigmatisch als Überleitungsproblem einer objektiv gesellschaftlichen Kritischen Theorie in eine subjektiv sinnverstehende, aber kritische Praxis.

(1) Kritik kann nur verstanden werden als das Verhältnis der Kritik zum Kritisierten. Darum gehen wir aus von H. RÖHRS und H. VON HENTIG, die im folgenden den Widerpart der Kritischen Theorie spielen müssen (und auch gespielt haben). H. RÖHRS (1970) hat Friedenspädagogik als „Erziehung zu internationaler Verständigung“ konzipiert. Sie ist ein praxisbezogenes Programm, das durch „persönlichen Erfahrungsaustausch“, durch „Schüleraustausch“, „Gastlehrer“ und „Reisen“ zum Abbau von Vorurteilen führen solle. Dabei möchte RÖHRS auf die „Macht des Umgangs“ miteinander vertrauen, ja auf den „guten Willen und Geist“ (1970, S. IX, 108f.). Und er bindet die

2 DIETRICH HOFFMANN (1978, S. 83) spricht bei SCHALLER von einer „fehlerhaften Interpretation der Prinzipien der Kritischen Theorie“. GERD STEIN (1980, S. 43) meint, SCHALLER verfare „bei seiner Bezugnahme auf die Sozialphilosophie der sog. Frankfurter Schule noch weit zurückhaltender als KLAFFKI“. Bei CLAUSSEN (1979, S. 17) gehört SCHALLER über den Umweg der sog. „zentralen Begriffe“ zur Kritischen Erziehungswissenschaft.

3 Da es mir im folgenden nicht um Vollständigkeit in der Diskussion der verschiedenen Ansätze kritischer Erziehungswissenschaft geht, habe ich mich auf die genannten Autoren beschränkt. Wie die Sekundärliteratur zeigt, sind verschiedene Positionsbestimmungen möglich. STEIN (1980, S. 51) z. B. klassifiziert interessanterweise MOLLENHAUER und SCHALLER in einer Gruppe; er unterscheidet die Position „1. der transzendental-kritischen Pädagogik (FISCHER und LOWISCH), 2. der kritisch-kommunikativen Pädagogik (SCHALLER und MOLLENHAUER), 3. der kritisch-emanzipatorischen Pädagogik (BLANKERTZ und KLAFFKI), 4. der kritisch-materialistischen Pädagogik (GAMM), 5. der kritisch-rationalistischen Pädagogik (RÖSSNER).“

4 Vgl. die Buchtitel von SENGHAAS (1971), WULF (1973) und ESSER (1976) sowie BOSSE/HAMBURGER (1973, S. 91) und ANNETTE KUHNS (1972, S. 15 ff.) Begriff der „historisch-kritischen Friedenserziehung“.

Erziehung zum Frieden an ein elementares Gefühl: an die „Verachtung des Krieges“ (1970, S. VIII).

Was werden die kritische Friedensforschung und Friedenspädagogik hierzu sagen? Bevor wir ihre Schelte hören, sei auf jene vielzitierten Zehn Thesen H. VON HENTIGS hingewiesen, die ausdrücklich ihren Ausgang nehmen bei den persönlichen Erfahrungen und „Überzeugungen“ (so die Überschrift zu den Thesen 1–6). Die erste These beginnt: „Erziehung zum Frieden ist Erziehung zur Empfindsamkeit“ (1969, S. 146). Auch HENTIG hat keine Scheu vor der Anbindung des Themas ans Emotionale, wie die zweite These zeigt: „Erziehung zum Frieden heißt, den lebenden und kommenden Menschen eine tiefe Abneigung gegen die Gewalt eingeben“ (ebd.)<sup>5</sup>. VON HENTIG besteht darauf: „Erfahrung müßte alles sein, was ich in den Thesen 1 bis 10 aufgeführt habe, nicht Belehrung“ (S. 156).

Zur Kontroverse führt HENTIGS Ansatz dann auf dem Kongreß „Erziehung zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit“ (1972 in Bad Nauheim). Die Geschichte des rothaarigen Schülers Ingo Mertens, die HENTIG erzählt um zu verdeutlichen, daß Friedenserziehung mit Kindern ausgehen müsse „vom ‚Krieg‘, den der einzelne (zumal das Kind) in der mikrosozialen Welt erleidet“ (1973, S. 39), wird nun von der ‚Kritischen Friedenspädagogik‘ disqualifiziert: sie bleibe „im Bereich subjektiven Erlebens stecken“ und erzeuge bloß die „primäre Betroffenheit des einzelnen“, sie bleibe bei den „Primärerfahrungen“ stehen und sei bloß „bürgerlich-privatistisch“, sie sage schließlich nichts über die objektiven „strukturellen Bedingungen“ des Konflikts (HELLER 1973, S. 43, 46).

Vielleicht waren diese der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nahestehenden, von großem pädagogischen Optimismus getragenen Anfänge der Friedenspädagogik wirklich das, was ihnen die Kritische Friedenspädagogik vorwarf: ‚naiv‘ – in welchem Sinne auch immer. Jedenfalls gibt es hier etwas, das wir in der anschließenden Phase der Kritischen Friedenspädagogik vergeblich suchen werden: die Bindung des Themas an Subjektivität: an Gefühl, persönliche Erfahrung und die konkrete Erlebniswelt der Kinder. Sie wird im folgenden ersetzt durch die rigorose Umkehrung der Sache: durchs objektive politische Bewußtsein.

(2) In der ersten größeren Manifestation ihres Arbeitsfeldes, dem von CHR. WULF herausgegebenen und eingeleiteten Band „Kritische Friedenserziehung“ (1973) können wir dies durchgehend beobachten. Die Erziehung, sagt WULF in der Einleitung, werde sich „in den letzten Jahren ihrer gesellschaftspolitischen Aufgaben immer stärker bewußt“, sie finde im Kontext von „Friedlosigkeit und Gewalt im internationalen System und in der eigenen Gesellschaft“ statt (1973 a, S. 7). Hier ist die gewählte Reihenfolge programmatisch, und sie kehrt die ‚naive‘ pädagogische Reihenfolge um: Die Kenntnis und Belehrung über das internationale System als Rahmenbedingung nationaler Systeme erst kann unseren Unfrieden in der eigenen Gesellschaft zureichend aufklären<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Dies zeigen auch die anderen dort verwendeten Begriffe: „Empfindlichkeit“, „Schmerzen und Ängste“, „Einfühlung“, „weh-tun“, „Angst“, „Schrecken“ und nochmals „Angst“, (v. HENTIG ebd.).

<sup>6</sup> Dies hat die Kritische Friedenserziehung selber gelernt: von der „Kritischen Friedensforschung“, von der seit SENGHAAS' (1971) gleichnamigem Buch die Rede ist; entsprechend beginnt für WULF (1973, S. 8) die Suche nach praktischen Strategien mit „der Analyse der Bedingungen von Gewalt und Friedlosigkeit“.

Dies wird gesagt *gegen* etwas, also als Kritik. Es bedeutet die entschiedene Kritik an „idealistischen und individualistischen Konzepten“ der Erziehungswissenschaft. Gemeint ist damit vor allem die geisteswissenschaftliche Pädagogik, wie WULFS Hinweis auf eine vielzitierte Untersuchung zeigt (1973 a, S. 7). Dort rügen die Autoren die ‚Untugend‘ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, ihre Themen gleichsam dreifach zu deprivieren: sie zu „individualisieren“, zu „personalisieren“ und zu „idealisieren“ (BOSSE/HAMBURGER 1973, S. 17, 25, 81).

ANNETTE KUHN hat aus der Perspektive „historisch-kritischer Friedenserziehung“ betont: „Die Erfahrung zeigt, in welch hohem Maße die geisteswissenschaftliche Pädagogik der Friedenserziehung hinderlich im Wege steht... Trotz ihres Praxisbezugs hat sie den Historismus, der in unserer kulturellen Tradition eine Kriegserziehung immer weit mehr als eine Friedenserziehung begünstigt, niemals überwinden können“ (1972, S. 18)<sup>7</sup>.

Und BOSSE/HAMBURGER monieren: „Aus der Betonung des individuellen Beitrags zur Friedenserziehung resultiert auch ein entsprechendes Verständnis des politischen Charakters von Frieden: Ein unpolitisches Fundament, auf dem er aufbaut, soll Grundlage und Voraussetzung des politischen Friedens sein. Der persönliche Friede wird zur Bedingung des politischen“ (1973, S. 25). Das führe dazu, daß unsere Schüler „in ihrem zukünftigen Arbeitsverhalten politische Perspektiven ausklammern“ (S. 90). Darum solle Friedenspädagogik nicht länger „dem Stand einer kritischen Friedensforschung hinterherhinken“ (S. 9). In „rationaler Analyse gesellschaftlicher Wirklichkeit“ erweise sich, daß „das Friedensproblem als innergesellschaftliches und internationales Problem nur politisch verstanden und analysiert werden kann“ (S. 12, 22).

Die Beiträge zur Kritischen Friedenspädagogik, dies dürfen wir nicht übersehen, sind nicht die Resultate einer auf dem Papier entworfenen Pädagogik, sondern die literarischen Dokumente praktisch-kritischer Friedenserziehung, die überwiegend dem Bereich der politischen Didaktik in Schule und Erwachsenenbildung entstammt. Lapidar, aber korrekt heißt die Überschrift eines grundlegenden Beitrags: „Friedensforschung und Friedenserziehung als (!) politische Bewußtseinsbildung“ (F. VILMAR 1973 a, S. 65); und begleitend lautet der Kontrapunkt: Kritik an der „idealistischen Friedenspädagogik“ (S. 69) und an der „individual-pädagogischen Verengung“ des Themas (vgl. WULF 1973 a, S. 430)<sup>8</sup>. –

Blicken wir zurück auf wichtige Kategorien der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, so war wohl die Korrektur, die Kritische Friedensforschung und Kritische Friedenspädagogik an diesen Kategorien vorgenommen haben, an der Zeit gewesen. Es ist das Verdienst der Kritischen Friedenspädagogik, unwiderruflich deutlich gemacht zu haben, daß jede Wirklichkeit der Erziehung, zumal der Erziehung zum ‚Frieden‘, mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu schaffen hat, die sie nur zu ihrem eigenen Nachteil mißachten kann. Die Kritische Friedenspädagogik überwindet den pädagogischen Provinzialismus.

(3) Wir beziehen das Ausgeführte auf die uns leitende *Problemstellung*. Die Überwindung des Horizonts subjektiven Sinnverstehens bleibt zwiespältig. Sie kann zwar, wenn sie den

<sup>7</sup> Daß nur sehr wenige Autoren aus dem engeren oder auch weiteren Umkreis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sich explizit mit dem Thema „Friedenspolitik“ befaßt haben, ist schon auffällig. Allerdings wäre es abwegig, sie generell des Militarismus zu verdächtigen.

<sup>8</sup> Vgl. etwa in dem Kongreßbericht (WULF 1973 b) den Beitrag von LISSMANN: Friedenspädagogik solle ein „kritisches Bewußtseinspotential intendieren“, ausgehend von der Analyse und Kritik der „Bedingungen kollektiven Unfriedens und des internationalen Drohsystems“; das bedeute zugleich „eine kritische Auseinandersetzung mit friedenspädagogischen Konzepten, die von einer geisteswissenschaftlich-idealistischen Pädagogik-Tradition geprägt sind“ (S. 175; vgl. auch S. 92).

Subjektivismus historistischer Geisteswissenschaft meint, die Überwindung von Ideologien bedeuten, in denen die Subjekte sich gegen die Erfahrung sie übergreifender ‚objektiver‘, auch gesellschaftlicher, Wahrheit sträuben; solcher Subjektivismus hält die Verhältnisse naiv für das, was sie vorgeben zu sein. Die Überwindung subjektiven Sinnverstehens kann aber auch Ziel eines Objektivismus sein, dem die Subjektivität schon immer ein Dorn im Auge war, und der sie, wie HEGEL, vor allem daraufhin ansah, wie ihre „Beschränktheit“ in die Allgemeinheit des Geistes aufgehoben werden könne<sup>9</sup>. Die Zwiespältigkeit heutiger Austreibung von (qualitativer) Subjektivität liegt aber darin, daß sie gerade das Fundament wäre, von dem der Widerstand gegen die Entfremdung durch die sekundären Systeme, also gegen die zweckrationale Funktionalisierung der Humanität ausgehen müßte (vgl. HORN 1979). Diese Fragestellung wäre weiter einzuzeichnen in den derzeit diskutierten Problemhorizont der ‚kommunikativen Validierung‘, oder anders: ob die subjektiv erlebten Sinnzusammenhänge ohne Schaden transformierbar sind in objektiv verursachende Ereigniszusammenhänge<sup>10</sup>.

Zur paradigmatischen Veranschaulichung des Problems abschließend ein Beispiel aus der Didaktik, auf das wir zurückkommen werden. Es zeigt, wie mit der (berechtigten) Kritik am pädagogischen Subjektivismus zugleich die Austreibung von sinnverstehender Subjektivität droht. – Eine Analyse didaktischer Konzepte zum Thema „Dritte Welt“ (WULF 1973a) ergibt folgende Grundstruktur: Hunger und Elend werden dargestellt, persönliche Betroffenheit und Mitgefühl werden angesprochen, aber politische Konflikte und objektive Weltwirtschaftsinteressen werden verschwiegen: „Die Abhängigkeit der Volkswirtschaften der unterentwickelten Länder von der durch die westlich-kapitalistischen Staaten gesetzten internationalen Arbeitsteilung wird nirgendwo erwähnt. Die Entwicklungsproblematik wird zumeist pauschal auf ‚Welthunger‘ und ‚Elend‘ hin vereinfacht und damit verzerrt. Umso ausführlicher wird auf ein erwartetes karitatives Verhalten der Schüler eingegangen, für das bewährte Handlungsmuster bereitgehalten werden: Fürbitte, Spende, Sammelaktion“ (S. 349f.).

Das Problem liegt nicht in der berechtigten Kritik an der unpolitischen Verengung des Themas; es liegt in der gleichzeitigen (latenten) Diskreditierung „karitativen Verhaltens“ – der Autor versteht ‚caritas‘ offenbar als (konditioniertes) ‚Verhalten‘ und nicht als ‚Handeln‘ –, das im Vergleich mit dem ‚rationalen‘ Verhalten als problem inadäquat verstanden wird.

Man kann sicherlich fragen, ob die hier herausgestellte praktische Wirkung der Kritischen Theorie – kritische Praxis als Bildung eines politischen Bewußtseins im Sinne objektiv-gesellschaftlicher Theorie, verbunden mit rationaler Analyse und rationaler Kommunikation, bezogen vorwiegend auf Erwachsenenbildung und Sekundarstufe II, Vernachlässigung des Problems subjektiven Sinnverstehens – denn wirklich der originalen Kritischen Theorie, die doch sehr viel differenzierter sei, entspreche oder der Position von HABERMAS, der ja schließlich kein Politologe gewesen sei. Ich bin aber der Meinung, daß gerade die Kritische Friedenspädagogik, auch wo sie nicht explizit auf die Kritische Theorie Bezug nimmt, demjenigen Paradigma der Kritischen Theorie entspricht, wie es bei HABERMAS vorliegt. Dies soll im nächsten Abschnitt gezeigt werden. Zugleich könnte so auch erklärt werden, daß das damalige Konzept einer überwiegend rational-kritischen

<sup>9</sup> Hierher gehört auch der Subjektivitätsbegriff des Neukantianismus.

<sup>10</sup> Diese Problematik stand im Zentrum der Diskussionen des Symposions „Interpretative Theoriebildung“ auf dem 8. Kongreß der DGfE; s. hierzu auch: TERHART 1981, der das Konzept der ‚kommunikativen Validierung‘ konfrontiert mit der ‚objektiven Hermeneutik‘; und LEITHAUSER/VOLMERS 1979, bes. S. 132ff.

Friedenserziehung in der Praxis heutiger Friedenserziehung keine besondere Bedeutung mehr hat<sup>11</sup>.

## II.

Das Problem, das wir hier verhandeln, liegt einer Kontroverse zwischen HABERMAS und MARCUSE zugrunde. Dabei werden zwei mögliche Paradigmen der Kritischen Theorie deutlich. Ich halte nur eines für pädagogisch rezeptabel.

HABERMAS' Problemanalyse der modernen Industriegesellschaft führt zu der Befürchtung, daß die rationale Praxis kommunikativ ausgehandelter Geltungsansprüche des institutionellen Rahmens bedroht sei von der Ideologie, die normativen Geltungsansprüche könnten besser nach Art der technologischen Verfügung über vergegenständlichte Prozesse, also zweckrational, entschieden werden; oder abgekürzt gesagt: daß ‚Praxis‘ durch ‚Technik‘ verdrängt werde (vgl. HABERMAS 1971, S. 307ff.). Die, wie HABERMAS meint, noch mögliche und darum anzustrebende ‚Beherrschung‘ des Lebens durch rationale Kommunikation, also „Beherrschung der Geschicke“ in der Freiheit des zwanglosen Diskurses würde dann umschlagen in die Unfreiheit verwalteter Sozialtechnologie (1971, S. 309). Zwischen beiden Formen der Rationalität bestehe kein „Kontinuum“, „Interaktion“ und „Arbeit“ „konvergieren nicht“, wie noch MARX gehofft habe (1968, S. 45; 1971, S. 327)<sup>12</sup>.

Nun möchte man annehmen, daß diese, hier gedrängt wiedergegebene, Auffassung über die Industriegesellschaft in der Sache übereinstimme mit MARCUSES Konzept des „Eindimensionalen Menschen“. Aber dies erscheint nur der oberflächlichen Betrachtung so. Während bei HABERMAS die kommunikative Rationalität gleichsam oberhalb der ‚Starrheit‘ technologischer Prozesse sich vollziehen muß und diese in *ihrem* Rahmen durchaus geduldet werden, wenn sie nur nicht den kommunikativen Rahmen überwuchern, setzt MARCUSE anders an: Für ihn ist die technologische Rationalität selber schon „Herrschaft“ und „Gewalt“, und zwar unabhängig (zunächst) von ihrer politischen Verwendung in bestimmten Gesellschaftssystemen kapitalistischer oder sozialistischer Provenienz; HABERMAS dagegen kann sogar die „Unschuld“ der Technik behaupten (1968, S. 58; 1971, S. 348).

Wie ist nun solche, wie wir sehen werden, folgenreiche unterschiedliche Bewertung möglich? Seit seiner Dissertation über SCHELLINGS Geschichtsphilosophie fragt HABERMAS nach dem „Dialektischen Idealismus im Übergang zum Materialismus“ im Sinne der MARXSchen Ausgangsfrage nach dem Übergang von spekulativer Theorie in gesellschaftliche Praxis (HABERMAS 1971, S. 172ff.). ‚Vernünftige Theorie‘ hatte zuerst in der Aufklärung mit ‚vernünftiger Praxis‘ konvergiert, einer Praxis nämlich, in der die

11 Auch kann man fragen, ob die ‚Wiedergabe‘ der Kritischen Theorie bei W. KLAFKI (1971 a; 1971 b) in einigen „Zentralbegriffen“ dieser adäquat ist. Andererseits macht gerade die Differenziertheit ihrer unterschiedlichen Varianten eine Konzentration auf ein relativ einheitliches Paradigma für die praktische Pädagogik erforderlich.

12 Ich gebe die für die damalige Debatte wichtigen Schriften i. a. mit der Jahreszahl der 1. Auflage an, wenn diese nicht geändert wurde.

Menschheit die rationale Beherrschung ihrer Geschicke moralisch *und* wissenschaftlich-technisch in einem forderte und begann: als ‚Emanzipation‘ aus den Zwängen undurchsichtiger Herrschaft und ungebändigtger Natur. Während dieser Entwurf einer „Selbstproduktion“ der Menschheit nun im Idealismus und bei SCHELLING in einer theogonisch gefaßten Natur idealisiert stecken blieb, greift ihn MARX, im Sinne der Aufklärung, erneut auf und macht ihn praktisch: Gerade durch das Verfügen über Natur, anders als bei SCHELLING, kann die Menschheit zum Subjekt der Geschichte werden (vgl. HABERMAS 1971, S. 215, 314f.). Der „Fortschritt der Technik“ führt zu „Befreiung von Repression, von repressiven Gewalten der Natur und der Gesellschaft in einem“ (1971, S. 336).

Es läßt sich nun zeigen, daß HABERMAS diese Doppelbewertung der Natur auch fernerhin beibehalten hat: Die technologische Verfügung über Natur bedeutet eigentlich, entsprechend der Naturauffassung SCHELLINGS, eine Form der „Verfügung über das Unverfügbare“ und die Aufkündigung einer (kommunikativen!) anerkennenden Beziehung auf der Basis von ‚Liebe‘ (HABERMAS 1971, S. 200, 184ff.); in historisch-materialer Perspektive wird jedoch bei MARX eben diese Verfügung über Natur zur Emanzipation von äußerer Gewalt überhaupt, und zwar so, daß durch die Rationalisierung der technischen Produktionsmittel zugleich der institutionelle Rahmen der Produktionsverhältnisse von Gewalt befreit werden sollte (HABERMAS 1971, S. 352)<sup>13</sup>. MARXENS überschwengliches Lob für die revolutionäre Tat der bürgerlichen Gesellschaft, für deren Erfolge nämlich durch die „Unterjochung der Naturkräfte“, muß HABERMAS allerdings einschränken, weil MARX eben nicht zwischen „Arbeit“, als Herrschaft über die Natur, und „Interaktion“, als gemeinsames Handeln aller, unterschieden habe: „Es besteht kein Grund zu der Annahme eines Kontinuums der Rationalität zwischen der Fähigkeit technischer Verfügung über vergegenständlichte Prozesse und einer praktischen Beherrschung geschichtlicher Prozesse“ (1971, S. 327f.). Die verheerenden Auswirkungen dieses fortschreitenden Prozesses, die Nivellierung des Unterschieds zwischen ‚Technik‘ und ‚Praxis‘, sind eben erst heute zu übersehen (1968, S. 84, 91).

Dennoch ist es erstaunlich, daß HABERMAS in gewissem Sinne diese kritisierte MARXsche Position als Argument gegen MARCUSE kehrt. Für MARCUSE sind Wissenschaft und Technik *als solche*, d. h. aufgrund ihrer Methode, unabhängig (zunächst) von ihrer politischen Verwendung, schon „Herrschaft“ und eben darum so geeignet zur Verwendung für die Herrschaftsinteressen der Herrschenden:

„Was ich herauszustellen versuche, ist, daß die Wissenschaft *aufgrund ihrer eigenen Methode* und Begriffe ein Universum entworfen und befördert hat, worin die Naturbeherrschung mit der Beherrschung des Menschen verbunden blieb – ein Band, das dazu tendiert, sich für dieses Universum als Ganzes verhängnisvoll auszuwirken. Wissenschaftlich begriffen und gemeistert, erscheint Natur aufs neue in dem technischen Produktions- und Destruktionsapparat, der das Leben der Individuen

13 Vgl. HABERMAS 1971, S. 352: „MARX stand damals unter dem Eindruck des Mißverhältnisses zwischen der aktiven Unterjochung der Natur, also der Erweiterung der technischen Verfügungsgewalt auf der einen Seite, und der nachhinkenden passiven Anpassung des institutionellen Rahmens an die technisch fortschreitenden Systeme andererseits. Auf dieses Mißverhältnis war der berühmte Satz gemünzt, daß die Menschen ihre Geschichte machen, aber nicht mit Willen und Bewußtsein. Das Ziel seiner Kritik war es, auch diese sekundäre Anpassung des institutionellen Bewußtseins in eine aktive umzuwandeln und den strukturellen Wandel der Gesellschaft selber unter Kontrolle zu bringen.“

erhält und verbessert und sie zugleich den Herren des Apparates unterwirft. So verschmilzt die rationale Hierarchie mit der gesellschaftlichen“ (MARCUSE 1967, S. 180f.; Herv. i. Orig.)<sup>14</sup>.

Dies hat MARCUSE nun den Vorwurf eingetragen, er sei hier bloß auf seine Ausgangsposition als Schüler HEIDEGGERS und der Phänomenologie überhaupt zurückgefallen (ALFRED SCHMIDT 1968). MARCUSE wiederum fordert mit Konsequenz, daß für eine Änderung der historischen Gesamtentwicklung nicht einfach der institutionelle gesellschaftliche Rahmen, also die Herrschaftsverhältnisse, geändert werden müßten, sondern zuerst das Verhältnis zur Wissenschaft und Technik selber, und zwar als neues Verhältnis zur „Natur“:

„Wenn dem so ist, würde die Änderung der Richtung des Fortschritts, die dieses verhängnisvolle Band lösen könnte, auch die Struktur der Wissenschaft selbst beeinflussen – den Entwurf der Wissenschaft. Ohne ihren rationalen Charakter zu verlieren, würden ihre Hypothesen sich in einem wesentlich anderen Erfahrungszusammenhang (in dem einer befriedeten Welt) entwickeln; die Wissenschaft würde folglich zu wesentlich anderen Begriffen der Natur gelangen und wesentlich andere Tatsachen feststellen“ (1967, S. 181).

Diese Forderung MARCUSES, die an anderer Stelle mit der Forderung nach einer „neuen Sensibilität“ bzw. nach einer neuen („natürlichen“) „Sinnlichkeit“ verbunden wird (MARCUSE 1969), scheint nun in der Tat weitgehend ‚unhistorisch‘ zu sein und damit einen Verrat an der Aufgabe historisch-materiale Herrschaftsanalyse der Kritischen Theorie zu bedeuten (vgl. OFFE 1968).

Für unsere Fragestellung ist hier zunächst nur das völlige Unverständnis wichtig, das HABERMAS der Forderung MARCUSES nach einem neuen Verhältnis zu Natur und Wissenschaft entgegenbringt. Es ist nicht nur aufschlußreich der ungewohnt spöttische Unterton, der die Forderung MARCUSES einreicht in die Tradition der aus der „Mystik vertrauten Verheißung einer ‚Resurrektion der gefallenen Natur‘“ – bei dieser Gelegenheit gedenkt HABERMAS selbstverständlich auch der Naturphilosophie SCHELLINGS –, die auch noch „die geheimen Hoffnungen ... HORKHEIMERS und ADORNOS“ leite (1968, S. 54; vgl. 1971, S. 348). Geradezu lapidar tut HABERMAS diese Naturproblematik ab mit dem Hinweis, für die Technik gebe es eben „kein Substitut“, das „humaner“ sei: „Wie immer dem sei, die Leistungen der Technik, die als solche unverzichtbar sind, könnten durch eine Natur, die die Augen aufschlägt, gewiß nicht substituiert werden“ (1968, S. 57). Eine Alternative aber kann HABERMAS nicht erkennen:

„Wenn man sich vergegenwärtigt, daß die technische Entwicklung einer Logik folgt, die der Struktur zweckrationalen und am Erfolg kontrollierten Handelns, und das heißt doch: der Struktur der *Arbeit*, entspricht, dann ist nicht zu sehen, wie wir je, solange die Organisation der menschlichen Natur sich nicht ändert, solange wir mithin unser Leben durch gesellschaftliche Arbeit und mit Hilfe von Arbeit substituierenden Mitteln erhalten müssen, auf Technik, und zwar auf *unsere* Technik, zugunsten einer qualitativ anderen sollten verzichten können“ (HABERMAS 1968, S. 56f.; Herv. i. Orig.).

Wir beobachten hier einen latenten ‚Positivismus‘ bei HABERMAS: Die in der Aufklärung historisch notwendige Rolle der Technik, zur Emanzipation aus Naturgewalten beizutru-

14 Vgl. MARCUSE 1967, S. 172: „Ich möchte den *zuinnerst* instrumentalistischen Charakter dieser wissenschaftlichen Rationalität darlegen, kraft dessen sie *a priori* Technologie ist und das *Apriori* einer *spezifischen* Technologie – nämlich Technologie als Form sozialer Kontrolle und Herrschaft.“ Vgl. auch S. 161: „Ich bin der Ansicht, daß die allgemeine Richtung, in der sie angewandt wurde, der reinen Wissenschaft bereits innewohnte, als noch keine praktischen Zwecke beabsichtigt waren“ (alle Herv. i. Orig.).

gen, wird zur zeitlosen Ontologie der Technik perpetuiert; und Einstellungsänderungen, die politisch wirksam wären, können im Prozeß rationaler Kommunikation nur *oberhalb* des ‚Naturprozesses‘ der notwendigen Verfügung über Natur stattfinden. Damit sind rationale Kommunikation und Einstellung zur Natur jedes für sich separiert – und jedes für sich verdinglicht. Tatsächlich kommt, wie wir beobachten können, ‚Natur‘ bei HABERMAS sprachlich fast nur in der Verbindung „Verfügung über Natur“ vor, also in ihrer technologisch bearbeiteten Form. Dies ist die Paradoxie, die HABERMAS schließlich nach seiner (MARXSchen) Kritik an SCHELLING geblieben ist: Die Kritik an einer bloß „brüderlichen“ Natur (vgl. 1968, S. 57) führte zum Konzept der gerechtfertigten „Verfügung über Natur“; aber das schlechte Gewissen über die verfügte Natur wandert in die Forderung nach „rationaler Kommunikation“ aus, in der die Brüderlichkeit, wenigstens partiell, eingelöst werden soll.

An dieser Stelle zeigt sich eine Überlegenheit des Ansatzes von MARCUSE, weil dieser seine Kritik der Technik auch phänomenologisch fundiert. Dabei wollen wir nicht vergessen, daß weder die Phänomenologie noch HEIDEGGERS Existential-Ontologie unhistorische Entwürfe waren, sondern in der Tradition einer Kritik der abendländischen Metaphysik stehen. Die Technik ist danach, ebenso wie die Wissenschaft selber, ein „Weltverhältnis“. MARCUSE entwickelt diese Zusammenhänge, die zu Recht an HEIDEGGER erinnern, wie dieser im Ausgang von ARISTOTELES und nicht erst von DESCARTES (MARCUSE 1967, S. 147 ff.). Seine These, daß Wissenschaft „a priori“ schon „Herrschaft“ sei (1967, S. 172), ist darum keine ahistorische These, und ihre Radikalität kann, wie sich zeigen wird, *praktisch* weiter tragen als der letztlich auf die Problematik des Idealismus beschränkte Ansatz von HABERMAS. Daß tatsächlich, wie MARCUSE sagt, „die Umgestaltung der Natur die des Menschen zur Folge hat“ (1967, S. 168) – ein Satz übrigens, der fast wörtlich auch bei TH. LITT steht<sup>15</sup> –, ist erst aus phänomenologischer Kritik heraus konsequent: Nicht erst sekundär, wie HABERMAS meint, kann die ansonsten unschuldige Verfügung über Natur ideologisch wirken, wenn sie nämlich in die institutionellen Bedingungen des Legitimationsrahmens Eingang finden und diesen überwuchern würde – dies ist nach wie vor die Position der Aufklärung, die Rationalität bloß *gegen* Natur denken kann –, sondern eben primär und a limine *ist* Wissenschaft Herrschaft, und ihre Ideologie besteht heute gerade darin, daß sie dies nicht durchschaut und sich für ‚neutral‘ hält. ‚Rationalität‘ bleibt so, nach der Tradition der Metaphysik und der Aufklärung, ein Wert ‚für sich‘.

HORKHEIMER und ADORNO haben in ihrer „Dialektik der Aufklärung“ (1971) eben auch dies zeigen wollen, daß der Anfang der technologischen Ideologie schon im Bereich der pervertierten sinnlichen Erfahrungen oder des pervertierten ‚natürlichen‘ Lebens liegt:

„Die Menschen distanzieren denkend sich von Natur, um sie so vor sich hinzustellen, wie sie zu beherrschen ist“ (1971, S. 38).

15 TH. LITT stellt das Verhältnis von Mensch und Wissenschaft bzw. Technik als eine „Korrelation“ bzw. als ein „Verhältnis“ dar, das als Lebens- oder Weltverhältnis beide ‚Seiten‘ theoretisch wie praktisch betrifft (1959, S. 23, 84). Daß es sich dabei nicht um die äußere „Anwendung“ eines Mittels handelt, sondern um einen „Bildungsvorgang“, sagt LITT (1964, S. 58) ebenfalls. Durch die „Entqualifizierung“ der Natur, durch ihre quantifizierende „Verfügung“, verliert der Mensch zugleich die qualitative Beziehung zur Welt (1964, S. 51). Auch betont LITT wie MARCUSE, daß Naturwissenschaft a priori ‚Herrschaft‘ bedeutet (vgl. LITT 1963, S. 15 ff.).

Daraus folgt:

„Die Eliminierung der Qualitäten, ihre Umrechnung in Funktionen überträgt sich von der Wissenschaft vermöge der rationalisierten Arbeitsweisen auf die Erfahrungswelt der Völker und ähnelt sie tendenziell wieder der der Lurche an. Die Regression der Massen heute ist die Unfähigkeit, mit eigenen Ohren Ungehörtes zu hören, Unergriffenes mit eigenen Händen tasten zu können, die neue Gestalt der Verblendung, die jene besiegte mythische ablöst“ (S. 36).

Die Trennung von „Denken“ und „sinnlicher Erfahrung“ bedeute die „Verarmung des Denkens so gut wie der Erfahrung; die Trennung beider Bereiche läßt beide als beschädigte zurück“ (S. 35).

In diesem Sinne hat MARCUSE seine These von der „neuen Sensibilität“ verstanden, die als gleichsam „biologische“ Grundlage die Chance hätte, den quantitativen technischen Fortschritt in qualitativ andere Lebensformen zu überführen“ (1969, S. 37). Nicht, wie HABERMAS unterstellt oder mißversteht, die Aufhebung von Wissenschaft und Technik ist gemeint:

„Um zu Vehikeln des Friedens zu werden, müßten Wissenschaft und Technologie ihre gegenwärtige Richtung und ihre gegenwärtigen Ziele ändern; sie müßten *im Einklang mit* einer neuen Sensibilität rekonstruiert werden“ (MARCUSE 1969, S. 37; Herv. v. mir).

Damit zeigen sich skizzenhaft zwei unterschiedliche Entwürfe Kritischer Theorie. Hiervon hätte allerdings nur der (MARCUSESche) Entwurf einer Verbindung von Phänomenologie und Gesellschaftsanalyse die Chance (gehabt), in einer erziehungswissenschaftlichen Grundlegung rezipiert zu werden. Hierin scheinen mir auch die Gründe dafür zu liegen, daß die Kritische Theorie in der HABERMASSchen Fassung keinen Eingang in eine längerfristig wirksame erziehungstheoretische Grundlegung gefunden hat (wie sich im vorigen Abschnitt I. schon am Beispiel der Friedenspädagogik andeutete). Diese Vermutung ist nun im folgenden genauer an den Konzepten Kritischer Erziehungswissenschaft bei MOLLENHAUER und bei SCHALLER zu prüfen.

### III.

MOLLENHAUER wirbt für Rationalität als Wert. Dies war verdienstvoll angesichts der kritisierten ‚schlechten‘ Subjektivität, die das ‚Eigentliche‘ der Pädagogik im Abseits von Geschichte und Gesellschaft sucht. Er wählt hierfür ein Bild bzw. ein Gegenbild: „die liebende Zuwendung der Mutter zu ihrem Kind“, die zum pädagogischen „Urphänomen“ stilisiert werde (1968, S. 55). Für MOLLENHAUER ist Rationalität der oberste Begriff – er soll keiner „Beschränkung“ unterliegen und „konstitutive Funktion“ haben (1968, S. 56f.) – für pädagogische Wissenschaft *und* für pädagogische Praxis in einem:

„Der dem kritisch-rationalen Verfahren, deren sich die Wissenschaft beim Zustandekommen ihres Aussagesystems bedient, zugrunde liegende Begriff der Rationalität ist zugleich Kriterium für gelungene oder mißglückte Erziehung“ (1968, S. 67).

Hiergegen wäre nichts einzuwenden – wenn etwa ‚Rationalität‘ als (oberste) ‚Idee‘ in ein *Verhältnis* zu Gesellschaft, Geschichte, Praxis und Natur gesetzt würde; denn nur solche begriffliche Verhältnisbestimmung dürften wir ‚Wissenschaft‘ nennen. – Wir betrachten im folgenden drei solcher Verhältnisbestimmungen: die zur Natur, die zur empirisch-analytischen Wissenschaft und die zur praktischen Pädagogik. Dabei wollen wir unsere

Leitfrage nach dem Verhältnis von kritischer Rationalität und kritisch-qualitativer Erfahrung des sinnverstehenden Subjekts im Blick behalten.

(1) Zwar entwirft MOLLENHAUER jene pädagogische ‚Urszene‘ – das Bild von der „liebenden Zuwendung der Mutter“ zum Kind – als Gegenbild, um diejenige Auffassung (zu Recht) zu kritisieren, die im Horizont dieses Bildes schon das ‚Wesen‘ der Erziehung gefunden zu haben meint (1968, S. 55f.). Nicht die Mutter mit ihrem Kind also wäre ein Beispiel für ‚schlechte‘ Subjektivität, sondern erst die vindizierte Auffassung der Erziehungswissenschaftler. Es zeigt sich jedoch, daß MOLLENHAUER generell die „Transformation“ des „Naturhaften“ in „Rationalität“ empfiehlt (1968, S. 18, 170). Hiervon verspricht er sich nämlich eine motivierende Funktion für pädagogisches Handeln, die ausgeht von der „Transformation von Unbegriffenem in Begriffenes, von nur faktisch Wirkendem in rational Gewolltes, von ‚Ursachen‘ in ‚Motive‘“ (1968, S. 170).

Die Frage ist jedoch, ob Rationalität eine zureichende Motivationsbasis für pädagogische Praxis sein kann – nachdem der pädagogischen Praxis zuvor ihre ‚Naturbasis‘ und in eins damit die mögliche Basis ‚guter‘ Subjektivität ausgetrieben wurde. Die ‚Natur‘, die ich meine, ist jedoch nicht etwa eine ihrerseits einfach ‚für-sich-seiende‘, selbständige Natur. Ich gebe ein Beispiel. Die neuere Kleinkindforschung hat herausgestellt, daß sensorische Stimulationen des Kleinkinds oder Babys erst auf der quasi ‚naturhaften‘ Basis eines spezifischen Interaktionssystems zwischen der Bezugsperson und dem Kind sinnvoll sind, das in der Beachtung spezifischer, auch individueller Voraussetzungen wie Rhythmen, Reaktionszeiten, Bewegungsformen, aufgebaut wird, also als System qualitativer Interaktionen (z. B. SCHAFFER 1978). Dies entspricht etwa der These A. LORENZERS (1972) von einem materialen, konsequent auf der Naturbasis aufbauenden Sozialisationsprozeß, d. h., wenn der Terminus erlaubt ist, einer ‚materialen Rationalität‘. Die Naturbasis ist jedenfalls viel zu differenziert, um sie einfach in Rationalität zu „transformieren“. Die bloße Rede von Rationalität suggeriert, sie könne ein *Verhältnis* zum Verschwinden bringen, indem sie sich ihres Gegenübers, der Naturbasis, einfach *bemächtigt*, ohne es zu kennen: eben dies ist die Struktur von Herrschaft seit je, und sie läßt beide Teile, das Objekt (Natur) *und* das Subjekt (das ‚rationale‘ Subjekt), als verdinglichte zurück. Die immer wieder von Sympathisanten wie von Kritikern apostrophierte ‚Negativität‘ der Kritischen Theorie hat hier ihren tiefsten Grund.

(2) Aber, so könnte MOLLENHAUER einwenden, sein Begriff von Rationalität sei ja gar nicht so leer; er sei ja ausdrücklich auf ‚Empirie‘ bezogen, ja sogar direkt auf ‚empirisch-analytische‘ Forschung. – Tatsächlich: MOLLENHAUER erhebt die empirisch-analytische Forschung sogar zur „Bedingung“ einer emanzipatorischen Erziehungswissenschaft (1968, S. 19, vgl. 11) – obwohl es logisch ja nicht möglich ist, die Rationalität zuerst als obersten Wert zu setzen, um ihn hernach wieder „Bedingungen“ zu unterwerfen. MOLLENHAUER bemüht sich zwar, einen planen Positivismus zu vermeiden, indem er meist beide Aufgaben als unverzichtbar für eine „kritisch-rationale“ Erziehungswissenschaft bezeichnet: empirisch-analytische Forschung *und* kritische Interpretation ihrer „Daten“ (1969, S. 16, 20, 67); aber die genauere Analyse zeigt einen höchstens halbverdeckten Positivismus: Man kann zwar „kritisch“ *über* die ‚Daten‘ diskutieren, aber das Paradigma empirisch-analytischer Methodologie selber wird nirgends „kritisch“ in Zweifel gezogen, es wird im Gegenteil überall als unveränderlich und *darum* (!) gültig vorausgesetzt.

Wörtlich heißt es: darum „bedarf es keiner neuen, etwa nicht-empirischen Methodologie“ (1966, S. 62); der empirisch-analytische Forschungsprozeß lasse eben „*seiner Art nach*“ keine Modifikation zu (ebd.; Herv. v. mir).

Es bedeutet allerdings eine Form des ‚Positivismus‘, wenn ein Autor sich kein anderes als ein derzeit gegebenes, also ‚positives‘ Paradigma vorstellen kann. Die Auffassung eines ‚Für-sich-seins‘ der empirischen Forschung, ihre Aseitität, verhindert aber, daß Wissenschaft als ein *bestimmtes* Verhältnis, d. h. auch historisches Verhältnis zu ‚Leben‘ und ‚Welt‘ erkannt wird. Die „fatale Arbeitsteilung von Empirie und Hermeneutik“ (FEUERSTEIN 1973, S. 101) stammt freilich, wie auch die Kontexte zeigen, gar nicht von MOLLENHAUER, sondern von HABERMAS, wie wir im vergangenen Abschnitt (II) gesehen haben.

Am deutlichsten jedoch wird das ungelöste Vermittlungsproblem in MOLLENHAUERS, gemeinsam mit RITTELMAYER verfaßtem Buch: „Methoden der Erziehungswissenschaft“ (1977, vgl. auch HUSCHKE-RHEIN 1980). Es bietet ein Potpourri aus behavioristischer, kritisch-rationalistischer und empirisch-analytischer Terminologie und verbindet dies unreflektiert mit der Position des „Alltagshandelns“. Während die hermeneutische Reflexion MOLLENHAUER früher, zu Recht, dazu geführt hat, wenigstens nach dem „Sinn“ von Daten im Kommunikationszusammenhang zu fragen (1968, S. 16), dient jetzt umgekehrt der kommunikative Rahmen der *Rechtfertigung* von Daten und datenproduzierenden Verfahrensweisen – die Hermeneutik selber erscheint jetzt unter der Überschrift „Verfahren (!) des Interpretierens“ –, weil ja schon „unser Alltagsdenken quantitative Verfahren ... fortwährend verwendet“ (1977, S. 196); wissenschaftliche Methoden seien auch „nichts anderes als eine Art Perfektionierung von Operationen, die ein notwendiger Bestandteil auch des Alltagshandelns sind“ (1977, S. 8).

Abermals entsteht so die Suggestion einer ‚Unschuld‘ von Wissenschaft und Technik, diesmal nur viel einfacher als bei HABERMAS. Die ‚kritische‘ Diskussion ihrer Prinzipien kann ebenso unterbleiben wie die ‚kritische‘ Diskussion ihrer gesellschaftlichen Stellung. Konsequenterweise wird der Modifikationsversuch ‚Handlungsforschung‘ nicht einmal diskutiert – er wird als „irrelevant“ abgetan<sup>16</sup>. Wenn aber die Wissenschaft ihre gesellschaftliche Funktion nicht mehr reflektiert, hätten wir, nach HORKHEIMER (1970), gar den Typus ‚traditioneller Theorie‘ vor uns! Konsequenterweise ist von ‚kritischer Theorie‘ auch nicht mehr die Rede.

Die Pointe des Ganzen ist jedoch, daß MOLLENHAUER zwar Recht hat mit seinem Rekurs aufs Alltagshandeln; er könnte sich sogar auf DILTHEY berufen, der in seinem Theorem der „elementaren logischen Operationen“, die bereits im Vorbewußten nachweisbar seien, eine ähnliche phänomenologische Rückführung versuchte. Aber DILTHEY hat daraus ganz andere Schlüsse gezogen: Gerade in den ‚perfektionierten‘ Verfahren der exakten Wissenschaften wird der Lebenszusammenhang zwischen dem wissenschaftlichen Subjekt und dem wissenschaftlichen Objekt aufgelöst und damit die Konstrukte der Wissenschaft an die Stelle primärer Erfahrung gesetzt (vgl. HUSCHKE-RHEIN 1979). Dies erweist die Wissenschaften eben, nach DILTHEY, als Sekundärphänomene, mindestens in ihrer elaborierten Form.

16 „Auch auf Probleme der sogenannten Handlungsforschung gehen wir nicht ein; sie erscheinen uns methodologisch irrelevant“ (1977, S. 8; es findet sich auch sonst dort keine diesbezügliche Stelle!).

(3) Schließlich bleibt noch die Frage, ob der „Diskurs“ die ihm bei MOLLENHAUER (1972, S. 59 ff.) zuge dachte Schlüsselstellung für die praktische Pädagogik tatsächlich übernehmen kann. Aus traditions geschichtlicher Perspektive wäre zu fragen, ob und wie dieses zentrale HABERMASSEsche Lehrstück, das seine Herkunft aus der akademischen Seminar diskussion nicht verleugnen kann (MOSER 1975, S. 91 ff.), ohne grundlegende Modifikation als praktisch-pädagogisches Konzept einer Kindererziehung tauglich ist. Hierzu sind schon von BENNER (1978, S. 309 ff.) berechnigte Zweifel angemeldet worden<sup>17</sup>. Grundsätzlich hält MOLLENHAUER an der konstitutiven Bedeutung von Diskurs, rationaler Kommunikation und Interaktion für jede Erziehung fest; der rationale Diskurs ist die „fundamentale Ebene des Bildungsprozesses“ (1972, S. 61 f.). Bei MOLLENHAUER<sup>18</sup> zerfällt jedoch die Erziehungstheorie ausdrücklich in jene von ihm selbst unterschiedenen „zwei Basiskomponenten“: in „Kommunikation“ und „gesellschaftliches Substrat“, oder in ähnlicher Formulierung in „Kommunikations-Theorie“ (mit Interaktionstheorie) und „Theorie der materiellen Konstitutionsbedingungen von Lebenswelten und pädagogischen Feldern“ (1972, S. 41 f.). Dies entspricht auch dem ausdrücklichen Aufbau der (hier herangezogenen) Schrift. Das Diskurs-Konzept, so wird dort betont, solle auch nur „formale“ Geltung besitzen und kein Lernprogramm für die Kleinen sein, keine „genetische Theorie“ bieten (1972, S. 60, 62). Hier zeigt sich in aller Deutlichkeit, daß eben nur die Formalität der Rationalität übrig bleibt; das Inhaltsproblem wird, erziehungstheoretisch gesehen, ‚abgekoppelt‘. Es bleiben bloß noch die zwei Seiten des Problems der Rationalität übrig: jede als leere.

Der Befund über Kommunikation und Diskurs entspricht meiner Diagnose des Interaktionismus: eine Janus-köpfige Theorie, deren kritisch-fortschrittlicher Gehalt in der formalen, zwanglosen Anerkennung des anderen als gleichberechtigtem Partner liegt; deren ideologisch-restaurativer Gehalt jedoch am deutlichsten in der sogenannten ‚Austausch-Theorie‘ zum Ausdruck kommt: als Ideologie des freien, zwanglosen Warentauschs mit angeblich gleichberechtigten Handelspartnern – unter dem Zwang der Profitmaximierung. Auch diese Theorie kann ihren fortschrittlichen Schein nur solange aufrecht erhalten, wie sie die inhaltliche, also materiale oder ökonomische Seite abgekoppelt hat<sup>19</sup>.

17 Interessanterweise erhalten Diskurs, Kommunikation und Interaktion bei MOLLENHAUER erst dort praktische Bedeutung, wo sie „gestört“ sind, also für die Sozialpädagogik (vgl. 1972, S. 68 ff., 93 ff., 134 ff.), – was schon per se in Frage stellt, daß sie für den ‚Normalfall‘ in einem anderen als bloß formalen Sinne konstitutiv sind.

18 Der „Bildungsprozeß“ besteht für MOLLENHAUER in der „Erweiterung kommunikativer Spielräume“, weil sich „menschliche Kommunikation als rationale Sinnverständigung“ vollziehe (1972, S. 61 f.). Die Dominanz kognitiver Rationalität zeigt sich schon bei MOLLENHAUER (1968, S. 72) im Votum für die verbale Bildung (ohne die Dimension einer nonverbalen Bildung überhaupt anzusprechen): Man erkenne zunehmend die Sprache „als bedeutsame Variable für Lernprozesse, für den Erwerb kognitiver Strategien. Daß kritisches Vermögen nicht anders (!) als im Medium der Sprache gedacht werden kann...“.

19 Die Formalität von Interaktion und Kommunikation kommt dort v. a. darin zum Ausdruck, daß MOLLENHAUER (1972) mit ziemlicher Sorglosigkeit einen Verschnitt aus allen möglichen Versionen von Kommunikations- und Interaktionstheorien herstellt, ohne auf theoretische Konsistenz zu achten; das zeigt sich zumal bei der Darstellung von MEAD (vgl. HUSCHKE-RHEIN 1979b). – Daß MOLLENHAUER auch kritisch-inhaltliche Interessen hat, will ich überhaupt nicht in Frage stellen (dies zeigt ja auch der Abschnitt über die „Erziehung als Reproduktion“, 1972, S. 168 ff.); hier geht es nur um den Zustand seiner Kritischen Erziehungstheorie.

## IV.

Bei SCHALLER zeigt sich – anfänglich – eine Form ‚kritischer‘ Theorie, deren Ausgangspunkt – den er später unkenntlich gemacht hat – durchaus als Beitrag zur Lösung unserer Grundfrage nach dem Verhältnis von Rationalität und kritisch-subjektiver Lebenswelt anzusehen ist<sup>20</sup>. Im Gegensatz zur Tradition der Reflexionsphilosophie, der HABERMAS und, auf seine Weise, auch MOLLENHAUER verpflichtet bleiben, beginnt SCHALLER andärs: bei HEIDEGGERS Kritik an Metaphysik und Reflexionsphilosophie. Die phänomenologische Tradition, der ja die gleichen metaphysikkritischen Absichten zugrunde liegen und die über DILTHEY und HUSSERL tradiert wird, ist noch in „Sein und Zeit“ bemerklich. Die Kategorien der ‚Sorge‘, der ‚Angst‘ oder der ‚Befindlichkeit‘, die die Existential-Analyse HEIDEGGERS leiten, sind Kategorien für die ursprüngliche Erschlossenheit von Welt und Lebenswelt; sie sind genuin praktische Kategorien (wenn auch ziemlich pessimistische) (vgl. HEIDEGGER 1957; HUSCHKE-RHEIN 1973, S. 39ff.). Der Sinn der ‚kritischen‘ Philosophie HEIDEGGERS aber ist ebenfalls ein praktischer: das Aufgeben des technischen Verfügungens über das Seiende, die Umkehr aus der „Seinsvergessenheit“ zum „Sein“ als Umkehr unserer gewohnten Denk- und Herrschaftsformen. Diese radikale Kritik ist nun zunächst *mehr* als Gesellschaftskritik; aber sie ist bei HEIDEGGER nicht geschichtslos. In der Analyse treffen sich HEIDEGGER und MARCUSE (vgl. Abschnitt II): Unsere Geschichte beginnt mit der griechischen Metaphysik und führt in dieser Form bis zur neuzeitlichen Technik. Auch für HEIDEGGER *ist* metaphysisches Denken ‚Herrschaft‘. Im Sinne des HABERMASschen Buchtitels läßt sich für HEIDEGGER adäquat formulieren: ‚Technik und Wissenschaft als Metaphysik‘<sup>21</sup>. In der Schrift: „Was ist Metaphysik?“ heißt es:

„Die neuzeitliche Wissenschaft dient weder einem ihr erst angetragenen Zweck, noch sucht sie eine ‚Wahrheit an sich‘. Sie ist als eine Weise der rechnenden Vergegenständlichung des Seienden eine vom Willen zum Willen selbst gesetzte Bedingung, durch die er die Herrschaft seines Wesens sichert“ (HEIDEGGER 1949, S. 43).

Der sogenannte „Heideggermarxismus“ (vgl. KAMPER 1973, S. 143, 252) mag philosophisch oder soziologisch unbefriedigend sein; erziehungstheoretisch kommt ihm eine mindestens problemanalytische Bedeutung zu. Der ‚kritische‘ Ansatz HEIDEGGERS müßte nämlich, soll er als praktische Pädagogik reformuliert werden, ähnlich wie bei MARCUSE eine zumindest zweifache Artikulation erhalten: eine phänomenologische (die er teilweise besitzt) und eine gesellschaftstheoretische. Damit würde der Hauptfehler in der bisherigen erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung vermieden, in der zumeist

20 Das exkommunikatorische Urteil DIETRICH HOFFMANNs (1979, S. 74), daß SCHALLERS „Vorstellungen mit den Ansätzen, die im Anschluß an die ‚Kritische Theorie‘ nachweisbar sind, wenig zu tun haben“, ist in dieser Form korrekturbedürftig (vgl. Anm. 2).

21 Es ist kein Selbstmißverständnis HEIDEGGERS, wenn er (im „Brief über den Humanismus“, S. 27) sagt: „Was MARX in einem wesentlichen und bedeutenden Sinne von HEGEL her als die Entfremdung des Menschen erkannt hat, reicht mit seinen Wurzeln in die Heimatlosigkeit des neuzeitlichen Menschen zurück. Diese wird und zwar aus dem Geschick des Seins in der Gestalt der Metaphysik hervorgerufen, durch sie verfestigt und zugleich von ihr als Heimatlosigkeit verdeckt. Weil MARX, indem er die Entfremdung erfährt, in eine wesentliche Dimension der Geschichte hineinreicht, deshalb ist die marxistische Anschauung von der Geschichte der übrigen Historie überlegen.“

entweder die Phänomenologie des Subjekts ohne Gesellschaftsbezug oder die Gesellschaftstheorie ohne Subjektbezug dominierte.

Die HEIDEGGER-Rezeption in der existential-hermeneutischen Theologie konnte in der Tradition der reformatorischen Wort-Theologie unter Hinweis auf HEIDEGGERS „Brief über den Humanismus“ das biblische Wort als „Anruf“ und „Anspruch“ der „Wahrheit des Seins“ auffassen (FUCHS 1958, S. 140f.); dabei ereignet sich die für die Theologie wesentliche Praxis eben ‚oberhalb‘ von Gesellschaft und materialer Geschichte, im ‚Glauben‘.

Für SCHALLER, der in literarischer und auch biographischer Verbindung zu dieser theologischen Adaption HEIDEGGERS steht, ist ‚Kritik‘ die Kritik an der ‚humanistischen Pädagogik‘, die er im engsten Anschluß an HEIDEGGERS „Brief über den Humanismus“ formuliert hat: „In dem Maße, wie der Mensch aus seiner reflexiven Eigenwilligkeit heraustritt, kommt ihm Anderes vor und nimmt ihn in Anspruch. In dem Maße aber auch, wie ihn der Ruf des Anderen trifft, kommt er aus seiner radikalen Selbstumstellung hervor“ (SCHALLER 1961, S. 99). Dies ist ein guter Satz im Sinne der Anthropologiekritik HEIDEGGERS (vgl. HUSCHKE-RHEIN 1979c). Wird er jedoch umstandslos ohne Kategorien bereichsspezifischer Vermittlung in die Pädagogik übertragen, schlägt der Ansatz HEIDEGGERS um in – Ideologie:

„Dennoch kommt im Unterricht Erziehung vor, insofern nämlich, als der rechte Unterricht die Sachen als sie selber vor-kommen läßt, deren Ist den Schüler, ihn ansprechend, zur Verantwortung . . . zieht. Diese Zucht des Seins ist Erziehung. Sie zieht den jungen Menschen aus seinen eigenwilligen Ansprüchen, denen die heutige Schule gar zu oft nachgeht (Neigungsunterricht u. dgl. mehr), heraus und ruft ihn als ein Selbst zur Verantwortung hervor. Der Zucht des Seins sucht sich der Schüler in Eigenwille und Selbstsucht ständig zu entziehen“ (SCHALLER 1961, S. 105).

Mit solcher Stelle wird jede beliebige Leistungsschule legitimiert, und zugleich werden die Interessen und ‚Neigungen‘ der Schüler als ‚seinswidrig‘ diskreditiert: sie bedürfen der Zucht (des Seins). Kein repressiver Schulmeister wüßte, was „Zucht des Seins“ wäre, aber er weiß, was ‚Zucht‘ ist. – Ebenso steht es mit SCHALLERS Terminus der „Sachlichkeit“: Wer hört hier noch den HEIDEGGERSchen Sinn heraus, und wer bezöge ihn nicht auf die ‚Sachlichkeit‘ des technischen Zeitalters?

Die Diskreditierung von „Neigung“, „Interessen“ und „Gefühl“ wiederholt sich nun noch deutlicher in der „Pädagogik der Kommunikation“: sie sind, im Gegensatz zur ‚Rationalität‘, bedauerlicherweise etwas, das der Mensch „mit sich herumschleppen“ muß (SCHALLER 1971, S. 86f.); sie sind Signaturen fürs verbotene Selbstmächtigsein des Subjekts gegenüber dem Sein, um es mit der früheren Terminologie zu sagen. Wenn aber weiterhin die „Interessen“ als dasjenige verstanden werden, was „preisgegeben“ werden soll „in der rationalen Ver-Handlung“, und zwar auch und gerade die gesellschaftlichen und politischen Interessen – „Arbeitnehmer- und Arbeitgeberinteressen“ (1971, S. 87) oder die „Interessen“ von „Gesellschaftsschichten“ (1970, S. 474) –, Rationalität aufs Entscheidende getrennt werden soll von bestimmten Inhalten wie „klassenlose Gesellschaft“ oder „umwelt- oder schichtenspezifischen“ Belangen, so wird hier die Rationalität auch noch ihrer objektiv-gesellschaftlichen Dimension entleert, nachdem sie zuvor bereits ihrer subjektiv-qualitativen Dimension entleert wurde.

Hier treffen sich der frühere und der neue Ansatz. Subjektivität kommt wiederum nur als ‚schlechte‘ Subjektivität in den Blick, und sie muß darum einem obersten Prinzip geopfert

werden, das nicht einmal eine ‚regulative‘ oder ‚konstitutive Idee‘ genannt werden dürfte. Die Subjekte werden damit letztlich an ihrem Selbstsein, verstanden als qualitative Subjektivität, gehindert. Sie dürfen noch als ‚Material‘ für Rationalität fungieren. SCHALLER ‚mediatisiert‘ damit die Subjekte und die Subjektivität in derselben Weise, wie er dies zuvor der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum entschiedenen Vorwurf gemacht hatte: diese ‚mediatisiere‘, also verdingliche die Phänomene um des Subjekts willen. Nun ‚mediatisiert‘ er die Subjekte *und* die Phänomene, zwar nicht fürs Subjekt, aber fürs ‚Sein‘, das jetzt ‚Rationalität‘ heißt.

Damit endet die „PdK“, so lautet inzwischen die Selbstbezeichnung der „Pädagogik der Kommunikation“ (SCHALLER 1979), in einem doppelten Theoriefehler. Es fehlen sowohl Kategorien qualitativer Subjektivität als auch Kategorien realgeschichtlicher Gesellschaftsanalyse. Es fehlen damit gerade diejenigen beiden Komponenten, die wir als unverzichtbar für eine gegenwärtige erziehungswissenschaftliche Theoriebildung bezeichnet haben. Dabei ist sie die einzige unter den Theorien kritischer Erziehungswissenschaft, in der sich, zunächst, Ansätze zu einer Verbindung hermeneutisch-phänomenologischer und kritisch-gesellschaftlicher Tradition gefunden hatten<sup>22</sup>.

## V.

Es zeigte sich, daß die Renaissance geisteswissenschaftlicher und interpretativer Ansätze begründet ist in dem Gewicht vergessener elementarer Dimensionen der Erziehung: in dem vom Rationalismus verdrängten Bereich qualitativer Subjektivität; dieser schließt die Dimension qualitativer Emotionalität ein, ohne die eine Erziehung gar nicht stattfinden könnte. Den Rationalismus Kritischer Theorie und Kritischer Erziehungswissenschaft mußten wir kritisieren als metaphysischen Rationalismus. Die Rationalität, deren wir in der Erziehung so dringend bedürfen, kann aber nicht Rationalität sein (oder werden) durch die *Verdrängung* der qualitativen Subjektivität, sondern nur durch ein re-integratives *Verhältnis* zu dieser. Die Verteilung der legitimen Ansätze auf zwei sich widersprechende Theorien: auf eine subjektiv-sinnverstehende Hermeneutik ohne Gesellschaftsbezug und auf eine kritisch-objektive Gesellschaftstheorie ohne Subjektbezug<sup>23</sup>, muß über-

22 Auf die Frage, warum denn eigentlich SCHALLER, zum Erstaunen aller, diese Wende vom ‚Sein‘ zur ‚Rationalität‘ vollzogen habe, lautet seine eigene Antwort: „Man geht heute lieber von der menschlichen Aktion selbst aus und nicht von den sie ermöglichenden transzendentalen Voraussetzungen“; bei der „rationalen Kommunikation“ handele es sich ja „um einen Prozeß der Interaktion“; im Grunde habe aber das „‚Sein‘ . . . seine Gegenwart nirgendwo anders als in der Aktion des Menschen, vornehmlich im Denken, wie es dem Menschen offensteht“ (1971, S. 34, 11, 35). – „Man geht heute lieber – mit der Mode? Rationalität als (Inter-)Aktionismus? Damit trifft SCHALLER in der Tat den Zeitgeist. „Die beiden Hauptaufgaben der Erziehung“ sind: „Mitteilung von Informationen und deren rational-kommunikatives Durchsprechen im Unterricht“ (1971, S. 88). – Niemand, der heute solche Formulierungen liest, wird noch den (kritischen!) HEIDEGGERSchen Hintergrund spüren; statt dessen werden ihm gängige Klischees bestätigt: ‚Sachlichkeit‘, ‚Rationalität‘, ‚Information‘, der Aktivismus von ‚Interaktionen‘ und ‚Verhandlungen‘. Reicht dies als Erziehung zur Humanität? Sie ist, wie SCHALLER selbst sagt: „Humanität im Horizont des Denkens (Rationalität)“ (1979, S. 167; Zusatz in der Klammer von SCHALLER) – eine, bestenfalls, ‚halbierte‘ Humanität: halbiert in ‚Rationalität‘ und den Rest, den sie nicht integrieren kann.

23 Diese Zweiteilung zeigt sich etwa im Aufbau bei MOLLENHAUER (1972), auch wenn die Kommunikations- und Interaktionstheorien dort völlig formal bleiben und gerade nicht Theorien *qualitativ*-subjektiven Sinnverstehens sind.

wunden werden. Die Frage nach einer qualitativen Subjektivität, die zugleich eine kritische muß sein können, führt zurück auf Ansätze der Phänomenologie, die jedoch gesellschaftskritisch zu reformulieren sind. Daß eine solche Position möglich ist, zeigten entsprechende Ansätze in der Kontroverse zwischen HABERMAS und MARCUSE. Der Satz: „Der Mensch fügt die Beschädigung, die er dem anderen – der Natur oder den Mitmenschen – zufügt, sich selbst zu“, könnte ein Basissatz einer zugleich phänomenologischen und gesellschaftskritischen Position sein. Die bisherige Geschichte der Rationalität hat die aufgeklärten Industriegesellschaften an den Punkt geführt, wo die von der Aufklärung erstrebte rationale Beherrschung von Natur und Gesellschaft umzuschlagen droht in unbeherrschte Selbsterstörung. Die Logik oder, wie HORKHEIMER und ADORNO sagen: „Dialektik“ dieser Rationalität besteht eben darin, daß sie den Weg zunehmender Selbsterstörung mit absoluter Konsequenz solange beibehalten muß, wie sie diesen Zusammenhang nicht durchschaut und nicht ändert.

Eines also hat die (bisherige) kritische Rationalität mit der technologischen gemeinsam: die Subjektivität findet in beiden keinen Platz. Aber erst die Trennung von Vernunft und Subjektivität macht das Subjekt un-vernünftig. Die (bisherige) kritische Rationalität ist darum, *e contrario* besehen, nicht besser als die kritisierte technologische: erst nachdem sie ihre Lebensbeziehungen ‚rational‘ bereinigt haben, können sie herrschen. Doch im Insistieren auf solcher Rationalität verrät sich das Verdrängte.

Die ‚kritische‘ Erziehungswissenschaft muß darum erweitert werden zu einer kritisch-qualitativen Erziehungswissenschaft. Das Kriterium für eine gelungene oder mißglückte Erziehung, so korrigieren wir nun die Formeln MOLLENHAUERS und SCHALLERS, kann nicht die Rationalität als solche, sondern nur das gelungene oder mißglückte Verhältnis von Rationalität und qualitativer Subjektivität sein. Das Konzept der qualitativen Erziehungswissenschaft, die zugleich eine kritische ist, kann hier nur angedeutet werden<sup>24</sup>. Sie entwirft ihre Kategorien als Bestimmung von Verhältnissen (Relationen), die die Rationalität mit den unterschiedlichen Dimensionen der Lebenswelt verbindet, aber so, daß das ‚andere‘ nach seinen Möglichkeiten – denn das meint der Begriff ‚Qualität‘ – bestimmt wird, also als das wirklich ‚andere‘ angenommen wird und nicht bloß als das andere der Vernunft.

24 Erst so könnte die Kritische Theorie wahrhaft sie selber werden. ADORNO (1965, S. 512) hat vielleicht am tiefsten das Wesen der Kritischen Theorie ausgesprochen: Die „Theorie“ müsse „die Begriffe, die sie gleichsam von außen mitbringt, umsetzen in jene, welche die Sache von sich selber hat, in das, was die Sache von sich aus sein möchte, und es konfrontieren mit dem, was sie ist. Sie muß die Starrheit des hier und heute fixierten Gegenstandes auflösen in ein Spannungsfeld des Möglichen und des Wirklichen ... Mit anderen Worten, Theorie ist unabdingbar kritisch.“ – Diese Stelle hat HABERMAS (1965, S. 297) zitiert, aber im Kontext gerade das wesentliche Moment qualitativer Subjektivität („was die Sache von sich aus sein möchte“) zugunsten eines Objektivismus („objektiv sinnverstehende Theorie“) gelöscht. – Im Begriff der ‚Möglichkeit‘ schließt sich zugleich der Kreis der Beziehungen zwischen der Kritischen Theorie und HEIDEGGER, für den die Kategorie der ‚Möglichkeit‘ noch zentraler ist als für die Kritische Theorie (vgl. MÜLLER-LAUTER 1960).

*Literatur*

- ADORNO, TH. W.: Soziologie und empirische Forschung. In: TOPITSCH, E. (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften. Köln/Berlin <sup>1</sup>1965, S. 511–525.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. 2. erw. Aufl. München 1978.
- BOSSE, H./HAMBURGER, F.: Friedenspädagogik und Dritte Welt. Voraussetzungen einer Didaktik des Konflikts. Stuttgart 1973.
- CLAUSSEN, B./SCARBARTH, H. (Hrsg.): Konzepte einer Kritischen Erziehungswissenschaft. Einführende Texte. München/Basel 1979.
- ESSER, J.: Kritische Friedenstheorie und Möglichkeiten zur Friedenspraxis. Bern/Frankfurt/München 1976.
- FEUERSTEIN, TH.: Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft. München 1973.
- FUCHS, E.: Hermeneutik. 2. erg. Aufl. Bad Cannstadt 1958.
- HABERMAS, J.: Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik. In: TOPITSCH, E. (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften. Köln/Berlin <sup>1</sup>1965, S. 291–311.
- HABERMAS, J.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. Frankfurt <sup>1</sup>1968.
- HABERMAS, J. (Hrsg.): Antworten auf HERBERT MARCUSE. Frankfurt 1968. (b)
- HABERMAS, J.: Theorie und Praxis. Neuausg. (= 4. Aufl.) Frankfurt 1971.
- HEIDEGGER, M.: Was ist Metaphysik? 5. erw. Aufl. Frankfurt 1949.
- HEIDEGGER, M.: Über den Humanismus. Frankfurt 1952.
- HEIDEGGER, M.: Sein und Zeit. Tübingen <sup>9</sup>1957.
- HENTIG, H. VON: Erziehung zum Frieden. In: Spielraum und Ernstfall. Stuttgart <sup>1</sup>1969, S. 132–156.
- HENTIG, H. VON: Friedenserziehung als Aufgabe der Schule. In: CHR. WULF (1973b), S. 38–40.
- HOFFMANN, D.: Kritische Erziehungswissenschaft. Stuttgart u. a. 1978.
- HOFFMANN, D.: Zur historischen Funktion Kritischer Erziehungswissenschaft. In: CLAUSSEN/SCARBATH (1979), S. 73–86.
- HORKHEIMER, M.: Traditionelle und kritische Theorie. Frankfurt 1970.
- HORKHEIMER, M./ADORNO, TH. W.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt 1971.
- HORN, K./REINKE-KOEBERER, E.: Einige Probleme beim Wiedereinführen individueller Subjektivität in die Wissenschaft. In: HORN, K. (Hrsg.): Aktionsforschung: Balanceakt ohne Netz? Frankfurt 1979, S. 54–70, 245–280.
- HUSCHKE-RHEIN, R.: Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Essen 1973.
- HUSCHKE-RHEIN, R.: Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. DILTHEY – LITT – NOHL – SPRANGER. Stuttgart 1979.
- HUSCHKE-RHEIN, R.: Interaktionspädagogik und Anthropologiekritik. In: Päd. Rundschau 33 (1979), S. 171–200. (b)
- HUSCHKE-RHEIN, R.: Zum Verhältnis von geisteswissenschaftlicher Pädagogik und Kritischer Theorie. In: Z.f.Päd. 25 (1979), S. 933–940. (c)
- HUSCHKE-RHEIN, R.: Zum Verhältnis von Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsdidaktik in der Pädagogik. In: Päd. Rundschau 34 (1980), S. 5–21.
- HUSCHKE-RHEIN, R.: Das Problem einer wissenschaftstheoretischen Begründung der Friedenspädagogik. In: Päd. Rundschau 35 (1981), S. 307–324.
- HUSCHKE-RHEIN, R.: Zur Rekonstruktion einer kritisch-qualitativen Hermeneutik. Fiktives Interview mit DILTHEY über das Verhältnis von qualitativer Forschung und hermeneutischer Methodologie. Mskr. 1982 (= Referat auf dem 8. Kongreß der DGfE)
- KAMPER, D.: Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik. München 1973.
- KLAFKI, W.: Erziehungswissenschaft als kritische Theorie. In: Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 3, 1971, S. 262–266. (a)
- KLAFKI, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik, Empirie, Ideologiekritik. In: Z. f. Päd. 17 (1971), S. 351–385. (b)
- KUHN, A. et al.: Historisch-politische Friedenserziehung. München 1972.
- LEITHÄUSER, TH./VOLMERC, B.: Anleitung zur empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren. Frankfurt 1979.
- LITT, TH.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bochum <sup>6</sup>1959.

- LITT, TH.: Naturwissenschaft und Menschenbildung. Heidelberg <sup>4</sup>1963.
- LITT, TH.: Technisches Denken und menschliche Bildung. Heidelberg <sup>3</sup>1964.
- LORENZER, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt <sup>1</sup>1972.
- MARCUSE, H.: Der eindimensionale Mensch. Neuwied <sup>1</sup>1967.
- MARCUSE, H.: Versuch über die Befreiung. Frankfurt <sup>1</sup>1969.
- MOLLENHAUER, K.: Das Problem einer empirisch-positivistischen Pädagogik. In: N.F.d. Erg.-H. d. Vjschr. f. wiss. Päd., H. 5 (1966), S. 53–64.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. München <sup>1</sup>1968.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München <sup>1</sup>1972.
- MOLLENHAUER, K./RITTELMAYER, CHR.: Methoden der Erziehungswissenschaft. München <sup>1</sup>1977.
- MOSE, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München 1975.
- MÜLLER-LAUTER, W.: Möglichkeit und Wirklichkeit bei M. HEIDEGGER. Berlin 1960.
- OFFE, C.: Technik und Eindimensionalität. Eine Version der Technokratietheorie? In: HABERMAS (1968b), S. 73–88.
- RÖHRS, H.: Grundzüge einer Friedenspädagogik; und: Die internationale Verständigung als pädagogisches Problem. In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Friedenspädagogik. Frankfurt 1970, S. VII–XII, 94–109.
- SCHAFFER, R.: Mütterliche Fürsorge in den ersten Lebensjahren. Stuttgart 1978.
- SCHALLER, K.: Die Krise der humanistischen Pädagogik und der kirchliche Unterricht. Heidelberg 1961.
- SCHALLER, K.: Art. „Konflikterziehung“. In: Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe, Bd. 2. Freiburg 1970ff., S. 474.
- SCHALLER, K.: Einführung in die kritische Erziehungswissenschaft; und: Pädagogik der Kommunikation. In: SCHÄFER, K.-H./SCHALLER: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg <sup>1</sup>1971, S. 9–95.
- SCHALLER, K.: Pädagogik der Kommunikation. In: SCHALLER, K. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum 1979, S. 155–181.
- SCHMIDT, A.: Existential-Ontologie und historischer Materialismus bei H. MARCUSE. In: HABERMAS 1968b, S. 17–49.
- SENGHAAS, D. (Hrsg.): Kritische Friedensforschung. Frankfurt 1971.
- STEIN, G.: Ansätze und Perspektiven kritischer Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1980.
- TERHART, E.: Intuition – Interpretation – Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. In: Z.f.Päd. 27 (1981), S. 769–793.
- VILMAR, F.: Friedensforschung und Friedenserziehung als politische Bewußtseinsbildung. In: WULF 1973a, S. 65–73.
- WULF, CHR. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt <sup>1</sup>1973. (a)
- WULF, CHR. (Hrsg.): Friedenserziehung in der Diskussion. Frankfurt 1973. (b)

*Anschrift des Autors:*

Priv.-Doz. Dr. Dr. Rolf Huschke-Rhein, Akeleiweg 17, 5000 Köln 40