

Benner, Dietrich

Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 31-44. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 29)



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 31-44 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-223289 - DOI: 10.256656/01:22328

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-223289>

<https://doi.org/10.256656/01:22328>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise

Beiträge zum 13. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 16.–18. März 1992
in der Freien Universität Berlin

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Dieter Lenzen und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise : vom 16.–18. März 1992
in der Freien Universität Berlin / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... –
Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 29)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 13)

ISBN 3-407-41129-4

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes 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 oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung (DTP): Klaus Kaltenberg

Druck: Druck Partner Rübelsmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41129-4

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER	15
RITA SÜSSMUTH	17
CHRISTINE BERGMANN	24
KLAUS DIETZ	26

II. Öffentliche Vorträge

DIETRICH BENNER Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise	31
MICHA BRUMLIK Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung: Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie	45
HANS-JOCHEN GAMM Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion	59
DIETER LENZEN Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue?	75
KÄTE MEYER-DRAWE „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative	93
MARIA NICKEL Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende. Modernisierungsbrüche oder -schübe?	105
HELMUT PEUKERT Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart	113

HEINZ-ELMAR TENORTH Laute Klage, Stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne	129
EGON SCHÜTZ Humanismuskritik und Modernitätskrise. Eine Exposition	141

III. Symposien: Berichte/Vorträge

Symposion 1. Revision der Moderne? Philosophische und systematisch-pädagogische Analysen	153
HELMUT PEUKERT Vorbemerkung	153
VOLKER GERHARDT Individualität und Moderne. Zur philosophischen Ortsbestimmung der Gegenwart	154
MARIETTA HELLEMANS In permanenter Tragik existieren	159
KLAUS-MICHAEL WIMMER Intentionalität und Unentscheidbarkeit. Der Andere als Problem der Moderne	163
JÖRG RUHLOFF Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik	167
Symposion 2. Realität und Fiktionalität in der pädagogischen Historiographie	175
DIETER LENZEN Warum pädagogische Historiographietheorie?	175
KLAUS MOLLENHAUER Konjekturen und Konstruktionen. Welche „Wirklichkeit“ der Bildung referieren Dokumente der Kunstgeschichte?	178
ALFRED LANGEWAND Der fiktionale Überschuß einer kongenialen Rekonstruktion pädagogischer Theoriegeschichte am Beispiel Herbarts	181
PETER DREWEK Fiktionale Anteile schulgeschichtlicher Forschung über das 19. Jahrhundert	182
HEINZ-ELMAR TENORTH Sozialgeschichte, Selbstreflexion, Empirie – Wahrheitsansprüche und Fiktionalität pädagogischer Geschichtsschreibung über die NS-Zeit	185

DIRK RUSTEMEYER Identität als faktische Fiktion?	187
ANNETTE STROSS Die Paradoxie historischen Orientierungswissens – Zur Unmöglichkeit von Identitätsstiftung angesichts der Fiktivität des Stiftungsziels	188
GERHARD DE HAAN Ein neues Kapitel: Die vielen Geschichten über die DDR-Pädagogik	190
PETER DIEPOLD/ADOLF KELL Symposion 3. Modernität der deutschen Berufsausbildung im Kontext der europäischen Integration	193
RUDOLF W. KECK/GISELA MILLER-KIPP/PETER ZEDLER Symposion 5. Abschied vom Erziehungsstaat	217
HELMUT HEID/ANDREAS KRAPP Symposion 6. Wertorientierung der Erziehungswissenschaft. Geisteswissenschaft versus Empirie	225
Symposion 7. Wandel von öffentlicher und privater Erziehung. Unvollständige Modernisierung und Modernitätskritik	245
MARIA-ELEONORA KARSTEN Vorwort	245
JULIANE JACOBI/PIA SCHMID Weiblichkeit als Gegengift. Frauenbilder aus den Anfängen der Pädagogik	245
ROTRAUT HOEPEL Mütter und Kinder zwischen Allmacht und Ohnmacht	247
MARIA-ELEONORA KARSTEN Zur Institutionalisierung von Kindheit in Öffentlichkeit und Privatheit ...	250
HILDEGARD MACHA Gesellschaft im Umbruch: Wandlungen von Kindheit und Familie in den Neuen Ländern	252
MARGRIT BRÜCKNER Frauenprojekte zwischen geistiger Mütterlichkeit und feministischer Arbeit	254
ELISABETH DE SOTELO Feministische Sozialpädagogik	257
THOMAS RAUSCHENBACH Soziale Berufe und öffentliche Erziehung. Von den qualitativen Folgen eines quantitativen Wandels	261

GISELA JAKOB Zur Biographisierung des Ehrenamtes. Veränderungen in der Folge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse	267
URSULA RABE-KLEBERG Frauenbildung und Beruf – Bildung und Frauenberuf: ... immer noch ein ungeklärtes Verhältnis!	270
Symposium 8. Die Modernisierung und ihre Kinder. Standardisierung der Lebensvollzüge und Formen kultureller Selbstgestaltung	273
KARL NEUMANN/GISELA WEGENER-SPÖHRING Einleitung	273
KARL NEUMANN Zeit für Kinder und Zeit der Kinder. Kindheit in der Moderne zwischen Zeitökonomie und Zeitautonomie	274
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM Die Musealisierung der Welt im Zeichen der Postmoderne. Konsequenzen für die freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern und Familien	278
URSULA NISSEN Freizeit und moderne Kindheit – Sind Mädchen die „modernerer“ Kinder?	281
JOHANNES FROMME/WOLFGANG NAHRSTEDT Von Old Shatterhand zu Super Mario Land? Die moderne Freizeit-, Spiel- und Unterhaltungswelt der Game-Boy-Kinder	284
GISELA WEGENER-SPÖHRING Moderne Kindheit und Politik für Kinder: Podiumsdiskussion	288
Symposium 9. Neue Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik: Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ins allgemeine Schulwesen ..	293
MONIKA A. VERNOOIJ Eröffnung und Einführung	293
JAKOB MUTH Zum Stand der Entwicklung der Integration Behinderter in den Bundes- ländern – Von den Empfehlungen des Bildungsrates bis zur Gegenwart ...	295
GEORG ANTOR Erfahrungen mit dem gemeinsamen schulischen Lernen Behinderter und Nichtbehinderter und das Problem der Grenzziehung	297
JÖRG RAMSEGER Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik	301
ANDREAS MÖCKEL Wer versagt, wenn Kinder in der Grundschule versagen?	304

URS HAEBERLIN Integration zwischen Ängsten und Hoffnung	307
ALFRED SANDER Selektion bei Integration? Der Beitrag von Sonderpädagogischen Förderzentren	311
CHRISTA HÄNDLE Integration Behinderter als Impuls zur Stärkung anderer integrativer Organisationsformen im Bildungssystem Deutschlands?	314
RAINER LERSCH „Integration ohne Grenzen“	316
Symposium 10. Modernisierung des Bildungssystems im Spannungsfeld von Entberuflichung und neuer Beruflichkeit	319
JOACHIM DIKAU Vorbemerkung	319
KARLHEINZ A. GEISSLER/GÜNTER KUTSCHA Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit	320
PETER FAULSTICH „Qualifikationskonservatismus“ in Klein- und Mittelbetrieben als Modernitätswiderstand oder Überlebensstrategie	326
INGRID LISOP Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien	329
WILTRUD GIESEKE Erwachsenenbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskritik ...	337
Symposium 11. Modernisierungsverläufe und Modernisierungskrisen im Bildungsbereich: theoretische Modelle und vergleichende Perspektiven	343
VOLKER LENHART/JÜRGEN SCHRIEWER Bericht über das Symposium	343
CHRISTEL ADICK Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung	345
KARL-HEINZ FLECHSIG Vielfalt und transversale Vernunft – Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen	351
GERO LENHARDT/MANFRED STOCK/MICHAEL TIEDTKE Modernisierung und Modernisierungskrise in der Schulentwicklung: Das Beispiel der DDR	361

Symposium 12. Pädagogik zwischen Tatbestandsgesinnung und Utopie – S. Bernfeld als Theoretiker der Pädagogik der Moderne	367
BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID	
Vorwort	367
ULRICH HERRMANN	
„Zwischen allen Stühlen“ – Bausteine zu einer <i>biographie intellectuelle</i> Siegfried Bernfelds	369
REINHART WOLFF	
Wiederentdeckung und Aktualität Siegfried Bernfelds	373
GÜNTHER SANDER	
Die „wundersame“ Bernfeld-Kritik in der DDR	377
REINHARD FATKE	
Siegfried Bernfeld und die Psychoanalytische Pädagogik	380
VOLKER SCHMID	
„Aufklärung des Gefühls“ zwischen Individualisierung und Tradition. Zur Widerständigkeit des Dialogs zwischen Psychoanalyse und Pädagogik bei Siegfried Bernfeld	385
BURKHARD MÜLLER	
War Bernfeld ein Eklektiker oder war er ein Systematiker pädagogischen Denkens?	388
REINHARD HÖRSTER	
Übergangsfähigkeiten. Der positive Barbar, der Normalpädagoge und der gut informierte Bürger.	392

IV. Podium

DIETER LENZEN

Bericht über das Podium: „Zur Situation der Erziehungswissenschaft in den alten und neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland“	401
--	-----

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	415
---	-----

Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise

Seit ihren Anfängen ist die Pädagogik mit gesellschaftlichen Krisen konfrontiert, als Mittel zu ihrer Steuerung empfohlen und für die Bewältigung von Krisenerfahrungen in Anspruch genommen worden. In gewissem Sinne kann man sogar sagen, daß sie ihre Fragestellungen, Handlungstheorien und Forschungskonzepte in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Krisenerfahrungen entwickelt hat.

Für die neuzeitliche Pädagogik und Erziehungswissenschaft gilt dies in besonderer Weise. Sie entstand im Kontext der Auflösung zunächst geburtsständischer, dann berufsständischer Gesellschaftsformationen, empfahl sich aber in diesem Prozeß keineswegs als ein einfaches Instrument für gesellschaftliches Krisenmanagement und ließ sich auch nicht einfach als ein solches gebrauchen. Zwar wurde sie in den entstehenden bürgerlichen Gesellschaften immer wieder für Modernisierungsprozesse und -aufgaben herangezogen. Und doch ist sie kein unmittelbares Resultat gesellschaftlicher Krisen und Modernisierungen. Ihre theoretischen, praktischen und empirischen Grundlagen verdankt die neuzeitliche Pädagogik vielmehr der Tatsache, daß sie ihre Konzepte und Erfahrungen aus einem reflektierenden Umgang mit gesellschaftlichen Krisen und Modernisierungserfahrungen entwickelt hat.

An diesen Sachverhalt will das Rahmenthema des 13. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft erinnern. Ihm liegt nämlich die Hypothese zugrunde, daß die wissenschaftliche Pädagogik im Spannungsfeld zwischen den Krisen und den Modernisierungskonzepten moderner Gesellschaften entstanden ist und daß sie in Auseinandersetzung mit diesen Konzeptionen eigene Handlungs- und Reflexionsformen erarbeitet hat. Deren Leistung besteht bis heute darin, daß sie es erlauben, Krisenerfahrungen und Modernisierungstrends einer pädagogischen Analyse und Kritik zu unterziehen und für Erziehungs- und Bildungsprozesse fruchtbar zu machen.

Die These von der Entstehung neuzeitlicher Pädagogik aus einer reflexiven Auseinandersetzung mit modernen Krisenerfahrungen und Modernisierungskonzepten bezieht ihre systematische Kraft und historische Fruchtbarkeit keineswegs daraus, daß die Krisen, die auf sie folgenden Modernisierungen und ihre späteren reflexiven Wenden in einem von Anfang an durchsichtigen und offenkundigen Zusammenhang gestanden hätten. Das Gegenteil war vielmehr, und ist auch heute noch, der Fall. Die neuzeitliche Pädagogik partizipierte sowohl an den Krisen als auch an den Modernisierungsprozessen. Ihre reflexiven Wenden waren daher stets auch kritische Rückwendungen auf sich selbst. Merkwürdigerweise brachten diese Rückwendungen immer wieder andere Resultate hervor, als sie Kritiker, Reforme und Modernisierer zunächst antizipiert hatten. Insofern können wir von unserer Disziplin sagen, daß sie in ihrer gegenwärtigen Fassung sowohl ein Resultat der Moderne als auch ein Ergebnis der Selbstkritik der Moderne darstellt.¹

1. Zum Zusammenhang zwischen Krise und Modernisierung innerhalb der Pädagogik der Aufklärung

Ein erstes Zusammentreffen von Krisenerfahrungen, Modernisierungskonzepten, Modernitätskritik und theoretischer Selbstreflexion läßt sich für die theorie- und praxisgeschichtliche Entwicklung der Pädagogik der Aufklärung nachweisen.

An ihrem Anfang steht als ein pädagogisch höchst bedeutender Denker JEAN-JACQUES ROUSSEAU, dessen zweiter Diskurs als ein Versuch gelesen werden kann, mit aufklärerischen Mitteln auf eine der Aufklärung selbst innewohnende Dialektik hinzuweisen. ROUSSEAU bekannte sich zur Aufklärung und ihrer Suche nach sicheren Grundlagen vernünftigen Denkens, Urteilens und Handelns und war doch zugleich skeptisch hinsichtlich der von zeitgenössischen Theoretikern vertretenen Zuversicht in die Vorhandenheit und Gegebenheit solcher Grundlagen. Auf die Licht-Vernunft-Metaphorik der Aufklärung beziehend, sagt er im *Emile* von sich selbst: »Ich ging ohne Licht. Hätte ich eines gehabt, wäre alles noch viel schlimmer gewesen« (ROUSSEAU 1762, S. 123; s.a. GÖSTEMEYER 1992).

Was KANT später für sein Zeitalter feststellte, gilt nach ROUSSEAU für die Existenzweise des neuzeitlichen Menschen schlechthin. Dieser bedarf der Aufklärung, weil er nicht aufgeklärt ist. Und er kann sich niemals – weder über sich selbst noch über die Welt – restlos aufklären. Seit dem in den Religionskriegen des 16. und 17. Jahrhunderts auch politisch manifest gewordenen Untergang der alten metaphysischen Ordnungssysteme muß die Bestimmung des Menschen im Hinblick auf Natur, Geschichte und Freiheit *selbsttätig* hervorgebracht werden und darf doch keine von Menschen hervorgebrachte Bestimmung *selbstmächtig* zur Bestimmung der Natur, der Geschichte, der Menschheit hypostasiert werden. Die bildsame Fähigkeit des Menschen, Fähigkeiten hervorzubringen, geht in keiner der hervorgebrachten Fähigkeiten auf, sondern stellt eine uneinholbare und insofern prinzipielle Voraussetzung dar, unter der allein Bildung und Aufklärung möglich sind.

ROUSSEAU wußte darum, daß die vormalige Einheit von Leben, Lernen, gesellschaftlicher Bestimmung der Eltern und künftiger Bestimmung der Kinder in der Moderne unwiederbringlich verloren war. Er wußte zugleich darum, daß die den modernen Menschen kennzeichnende komparative, auf Konkurrenz, subjektivem Ehrgeiz und individuellem Machtstreben basierende Existenzform des »bourgeois« zwar die Mittel zur Auflösung standesgesellschaftlicher Lebensformen bereitstellte, nicht aber eine neue Vermittlung zwischen individueller und gesellschaftlicher Daseinsform der Menschen zu begründen vermochte.

Darum warnte er davor, an den überkommenen Lebensformen einer Einheit von Leben und Lernen, Erziehung und Sozialisation festzuhalten. Zugleich distanzierte er sich davon, die sich im Bereich der Ökonomie und Politik der absolutistischen Staaten durchsetzenden Kategorien machtförmiger Effizienz und Herrschaft über Natur und Gesellschaft auf pädagogische Prozesse zu übertragen und Heranwachsende durch künstliche Formen des Lobens und Tadelns, der Anstachelung von Ehrgeiz und eines sich gegenseitigen Messens willkürlich zu neuen und andersartigen Lernprozessen und Verhaltensweisen zu stimulieren.

Statt dessen suchte er nach Formen eines pädagogischen Handelns, die das Erlernen neuzeitlicher Wissenschaft nicht mit dem Gebrauchen, sondern mit dem Erfinden wissenschaftlicher Erkenntnismittel in Beziehung bringt und so an die Stelle der alten Einheit von Lernen und Rezipieren eine neue Einheit von theoretischer Neugier oder Spontaneität und

wissenschaftlicher Rationalität zu setzen versucht. Vergleichbare Konzepte entwarf er für den Bereich des praktischen Lernens, das er ebenfalls aus der alten Einheit von Sitte und Moral in eine neue Einheit von selbständigem Urteilen und Handeln aus eigener Einsicht und eine hierdurch erst mögliche kritische, nämlich ständeübergreifende und insofern standesunabhängige individuelle und solidarische Lebensform zu transformieren versuchte.

Die Praxis der ROUSSEAUSchen Theorie war freilich noch keine pädagogische Praxis, sondern die eines reflektierenden Nachdenkens über eine neue Verhältnisbestimmung von Ethik, Pädagogik, Politik, Kunst, Religion und Ökonomie, in der der Bildung nicht mehr eine dienende, sondern eine für die Genese und Konstitution vernünftiger Subjektivität und Intersubjektivität grundlegende Funktion zukommen sollte².

Um zu ROUSSEAUS Theorie eine pädagogische Praxis zu erfinden, waren neue und weiterreichende Schritte notwendig. Sie wurden von den Philanthropen, von BASEDOW, SALZMANN und anderen, eingeleitet, die nicht nur ROUSSEAU, sondern zugleich JOHN LOCKES Schriften studiert hatten. Diesen entnahmen sie die Idee, der Verlust der traditionellen Einheit von Leben, Lernen und Gebrauch des Gelernten lasse sich durch künstliche Arrangements kompensieren, in denen die alten Aufgaben der Gewöhnung und Übung durch neue Lehr- und Lernformen zugleich weiterentwickelt und revolutioniert werden. Die Philanthropen setzten in Dessau, Schnepfenthal und andernorts ihre literarischen Vorbilder in die Tat um, indem sie sich als pädagogische Unternehmer betätigten, eigene Reformschulen gründeten und an diesen zusammen mit der neuen Erziehung auch neue Lehrmittel entwickelten, die sie wiederum durch Journale zu verbreiten suchten.

Betrachtet man die Mittel und Handlungsstrategien, derer die Philanthropen sich bedienten, genauer, so fällt auf, daß es sich bei diesen nicht allein um gewisse Vergrößerungen der schon von LOCKE vorgeschlagenen Maßnahmen, sondern um genau jene Praktiken handelte, vor deren Verwendung in pädagogischen Kontexten ROUSSEAU ausdrücklich gewarnt hatte. Die Philanthropen versuchten nämlich die traditionelle Erziehung dadurch zu modernisieren, daß sie ROUSSEAUS Kritik der modernen bürgerlichen Existenzweise gleichsam ausklammerten, die von ihm kritisierten Erziehungsmittel aber kultivierten. So erfanden sie die modernen pädagogischen Berufe eines Lehrers, eines Edukators und eines Hausmeisters, von denen der erste für den Unterricht, der zweite für das Sozialverhalten und der dritte für körperliche Züchtigung zuständig war, die er allerdings nicht nach eigenem Gutdünken, sondern nur nach Weisung der beiden anderen Berufsgruppen vornehmen durfte.

Die gemeinsame Handlungsstrategie dieser Berufe läßt sich am Elementarwerk und den Spielen, Diensten sowie der Meritentafel darstellen, die BASEDOW in Dessau einführte. Anders als im *orbis sensualium pictus* des COMENIUS von 1654 ordnet BASEDOWs Elementarwerk von 1774 die Lehr-Lerninhalte nicht mehr kosmologisch nach Maßgabe einer göttlich vorgegebenen heilsgeschichtlichen Ordnung von der Erschaffung der Welt bis zum Jüngsten Gericht, sondern unter ausdrücklichem Verzicht auf jedweden teleologisch-kosmologischen Ordnungsrahmen. Der neuzeitlichen Wissenschaft entstammende naturkundlich-technische Inhalte wechseln ständig mit historisch-gesellschaftlichen Inhalten. Und das Elementarwerk schließt nicht mehr mit einem Vorblick auf ein von COMENIUS als Gericht Gottes gedachtes Ende der Welt, sondern mit dem Rückblick eines sich als aufgeklärt wählenden Zeitalters auf die griechische Mythologie.

Alle Handlungen des neuzeitlichen Menschen werden als zweckrationale Handlungen dargestellt³. Derselben Logik folgen auch die Spiele und Dienste, welche die Philanthro-

pen einführen, um Heranwachsende zu beständigem Lernen und Üben zu motivieren. Betrachtet man die Meritentafeln durch die Brille der Systemtheorie, so zeigt sich, daß sich die Philanthropen im Umgang mit ihren Schülern und Zöglingen als Modernisierer und Spezialisten für die Transformation der traditionellen geburtsständischen Gesellschafts- und Sittenordnung in eine bürgerliche Ordnung verstanden, welche Menschen nach ihren besseren oder schlechteren Leistungen künstlich belohnt und auf diese Weise Subordinationsverhältnisse simuliert und stimuliert, durch die Heranwachsende mit Regeln für einen komparativen Umgang mit komparativer Koexistenz vertraut gemacht werden. Die positiven und negativen Leistungen der Schüler wurden in Dessau und an den anderen Reformschulen nicht nur in Meritenbücher eingetragen, sondern zugleich öffentlich auf einer Tafel ausgewiesen, welche jedem einzelnen Schüler und Zögling seinen Stand und die damit verbundenen Rechte bzw. Dienste kenntlich machte und anzeigte, ob und wann jemand in höhere Klassen und Schulstufen aufsteigen durfte oder – im Grenzfall – die Anstalt verlassen mußte.

Während jedoch die heutige Systemtheorie uns zu empfehlen scheint, zur Pädagogik der Philanthropen zurückzukehren, pädagogische Professionalität, wie diese, auf die Handhabung des binären Codes »besser-schlechter« (LUHMANN 1986) zu gründen und alle mit seiner Hilfe nicht lösbaren Reflexionsprobleme zu negieren, brachten die Entwicklung des Erziehungs- und Bildungswesens und die sie reflektierende Erziehungswissenschaft ganz andere Urteilkategorien hervor. In diesen wurde die Modernisierung des Erziehungssystems, welche zweifellos von der Aufklärungspädagogik ausgegangen war, einer zweifachen Kritik unterworfen. Die eine zielte darauf, eine pädagogische Handlungstheorie zu entwickeln, die die Muster und Regeln standesspezifischer Erziehung und Sozialisation transzendiert, ohne Zuflucht bei denjenigen eines komparativen Umgangs mit komparativer Koexistenz zu nehmen. Die andere arbeitete daran, für die pädagogische Reflexion und erziehungswissenschaftliche Forschung einen Beobachterstandpunkt zu konzipieren, der eine handlungstheoretisch geleitete Selbstreflexion der pädagogischen Praxis erlaubt. Die erste Kritik führte zur reflektierenden pädagogischen Handlungstheorie des beginnenden 19. Jahrhunderts. Die zweite ist erst in unserem Jahrhundert entwickelt worden.

2. Über einige Aporien der pädagogischen Aufklärung und ihre reflexive Bearbeitung durch die pädagogische Handlungstheorie

Die in Dessau tätigen Aufklärungspädagogen waren in ihren theoretischen Überlegungen und schulpraktischen Reformen von einer natürlichen, utilitäre mit moralisch-politischen Gesichtspunkten versöhnenden Koinzidenz zwischen den Interessen des absolutistischen Staates an der Steigerung seiner Einnahmen, den Chancen und Anforderungen der in Entstehung begriffenen bürgerlichen Ökonomie und den Möglichkeiten einer zugleich spielerischen und wettkampforientierten Erziehung ausgegangen. Ihre Erwartungen wurden in mindestens dreifacher Hinsicht enttäuscht.

Die Erfahrungen in der Reformschule machen deutlich, daß sich individuelle Lernprozesse nur in Grenzen mit den Mitteln konkurrenzorientierter Lernspiele optimieren lassen, da diese zwar stets von neuem Sieger und Unterlegene produzieren, den handelnden und forschenden Pädagogen aber keinerlei auf Lerninhalte und Lernprozesse von Heranwachsenden bezogene Einsichten vermitteln. Liest man die Protokolle zu den in Dessau durchgeführten pädagogischen Konferenzen, so gewinnt man heute den Eindruck, daß die dort

tätigen Lehrer die Herstellung komparativer Unterrichts- und Erziehungssituationen schon für die neue pädagogische Praxis, das Addieren und Subtrahieren von Punkten in den Meritenbüchern und -tafeln schon für pädagogisches Urteilen und das Sammeln solcher Urteile schon für pädagogische Forschung gehalten haben.

Eine reflexive Wendung dieser Praxis und ihrer Erfahrungen setzte in Dessau erst ein, als sich CAMPE, nachdem er dort selbst als Lehrer tätig gewesen war, sowohl von den theoretischen als auch von den praktischen Annahmen distanzierte und feststellte: »Ehrbegehrde ist entweder gefährlich, oder überflüssig«, denn das bürgerliche Leben ist »schon zu voll (an) Ehrgeiz. Also müssen wir die Ehrliche der Jugend nicht anfachen und nicht als Beweggründe gebrauchen« (CAMPE 1778). Die erziehungstheoretische Konsequenz aus dem Dilemma des Dessauischen Philanthropins, schulische Lernprozesse von Kindern nach dem Wegfall der Einheit von Leben, Lernen und Erfahrung unter der Hypothese einer naturwüchsigen Koinzidenz staatlicher, ökonomischer und pädagogischer Interessen vor allem mit den Mitteln von Ehrgeiz, Wetteifer und Wettkampf zu stimulieren, zogen dann Praktiker wie SALZMANN, der in Schnepfenthal ein neues Philanthropin gründete, und Theoretiker wie HERBART und SCHLEIERMACHER.

HERBART begründete eine in ihren Grundannahmen und -aussagen bis heute gültige Didaktik, welche die professionelle Lehrkompetenz von Lehrern gerade nicht auf die Herstellung komparativer Situationen, Spiele und Urteile gründet, sondern danach ausrichtet, daß Unterricht, anknüpfend an einen immer schon erworbenen Wissenszusammenhang, Welterfahrung und zwischenmenschlichen Umgang erweitert und einen Gedankenkreis aufbaut, dem die methodischen Regeln seiner genetischen Konstitution nicht fremd sind, sondern durchaus bewußt werden und der, ohne Zuflucht bei irgendeinem fertigen Gesamtsystem des Wissens zu suchen, sich der Tendenz nach allen Bereichen menschlichen Wissens und Nachdenkens öffnen kann.

Das solchem Unterricht zugrundeliegende neue Erziehungsverständnis untersuchte dann SCHLEIERMACHER in seinen an der Berliner Universität mehrmals vorgetragenen Vorlesungen zur Theorie der Erziehung. Diese ergänzen ROUSSEAUS Einsicht in die unbestimmte Perfektibilität oder Bildsamkeit des Menschen um den Begriff eines pädagogischen Generationsverhältnisses, in dem Erwachsene nicht mehr als Repräsentanten einer überkommenen Ordnung um die künftige Bestimmung der Heranwachsenden wissen und diese auch nicht stellvertretend für sie antizipieren, sondern durch unterstützende und gegenwirkende Maßnahmen bei Heranwachsenden Lernprozesse fördern, welche diese auf die Mitwirkung an einem letztlich öffentlich zu führenden Diskurs darüber vorbereiten, was bewahrt und was verändert werden soll (vgl. BRÜGGEN 1992).

Die bleibende Bedeutung der Didaktik und Erziehungstheorie HERBARTS und SCHLEIERMACHERS liegt vielleicht darin, daß in ihr ROUSSEAUS Kritik der Moderne auf dem Umweg über Modernisierungskonzepte der Pädagogik der Aufklärung in einem zugleich theoretischen und konstruktiven Sinne selbstreflexiv wurde. Vergleichbares gilt auch für die moderne bildungstheoretische Problemstellung.

Die Frage, ob die Heranwachsenden – wie in der traditionellen Erziehung – für den Stand oder – wie in der neuen Erziehung – in allen ihren Fähigkeiten und Begabungen gefördert werden sollen, beantworteten die fortschrittlichen pädagogischen Aufklärer dahingehend, daß bei allen Menschen jedenfalls alle »ursprünglichen« Kräfte und Fähigkeiten entwickelt werden sollen. Das weiterreichende Problem freilich, ob dies bei allen auf dieselbe Weise und an denselben Inhalten und Lernbereichen geschehen solle, suchte beispielsweise CAMPE durch die Empfehlung zu lösen, die Menschen sollten ihre Fähigkeiten

keineswegs »auf einerlei Weise und an einerlei Gegenständen, sondern ... auf eine (ihrem) künftigen Berufe angemessene Weise und an solchen Gegenständen (entwickeln), welche innerhalb der Grenzen (ihres) künftigen Berufes liegen« (CAMPE 1785, S. 312f.).

CAMPES Auflösung der modernen Bildungsproblematik stellte zweifellos eine Modernisierung gegenüber den Grenzen traditioneller geburtsständischer Sozialisation dar. Daß sie sich gleichwohl bis heute nicht durchsetzen konnte und auch künftig nicht durchsetzen wird, hängt damit zusammen, daß die von den Aufklärern propagierten neuen Berufsstände keineswegs einfach an die Stelle der traditionellen Geburtsstände treten konnten. Von den vormodernen Gesellschaften unterscheidet sich die moderne Gesellschaft ja dadurch, daß in ihr die künftige Bestimmung der Heranwachsenden und mit dieser ihr künftiger Beruf – zunächst jedenfalls – nicht nur diesen selbst, sondern auch ihren erwachsenen Bezugspersonen, Erziehern und Lehrern unbekannt ist. Unter modernen Bedingungen schon früh um die künftige Bestimmung von Kindern wissen zu wollen, verstößt nicht nur gegen das, was wir in einem pragmatisch einlösbaren Sinne vorauswissen können, sondern ist auch mit dem Grundrecht auf Bildung und Selbstbestimmung unvereinbar. Der Beruf aber, den jemand wählt, und der Berufsstand, in den jemand durch seine Wahl eintritt, stellen einen zwar bedeutsamen und in gewissem Sinne auch unverzichtbaren, nicht aber *einen* oder gar *den allumfassenden* Horizont moderner Menschenbildung dar (vgl. FISCHER 1987). Denn die einzelnen sollen ja nicht nur lernen, einen Beruf zu wählen und sich auf diesen vorzubereiten, sie sollen zugleich lernen, über ihren Geburts- und ihren Berufsstand hinausreichende Verbindungen einzugehen und im Medium bürgerlicher Öffentlichkeit politisch zu handeln.

Die Bildungskonzepte der pädagogischen Aufklärer zielten auf eine Transformation der Geburtsständegesellschaft in eine Gesellschaft von Berufsständen, auf eine Modernisierung der vorgegebenen Berufe, auf die Steigerung ihrer Industriosität und Produktivität. Sie verhielten sich insoweit affirmativ zum merkantilistischen Wirtschaftssystem der absolutistischen Staaten, welche die bürgerlichen Freiheiten des Wirtschaftens zwar zuließen, die Freiheit politischer Mitbestimmung ihren Untertanen jedoch vorenthielten. Das Verdienst, das neue Modernisierungsprogramm kritisch reflektiert zu haben, kommt darum nicht schon den pädagogischen Aufklärern, sondern auf sie folgenden Theoretikern wie beispielsweise HERBART und WILHELM VON HUMBOLDT zu. Diese räumten nicht nur der allgemeinen Menschenbildung für die Anfangs- und Durchgangsstadien moderner Bildung einen Vorrang vor der beruflichen Qualifizierung ein; sie lehnten es zugleich ab, den Bewährungshorizont allgemeiner Menschenbildung linear an vorgegebenen oder durch Industrialisierung zu revolutionierenden Berufsbildern auszurichten. Statt dessen traten sie dafür ein, die einzelnen sollten lernen, auf der Grundlage einer schon erworbenen und durch Unterricht erweiterten Vielseitigkeit ihre Berufswahlentscheidung so zu treffen, daß sie an der Weiterentwicklung der Berufe mitwirken können, das Ziel ihrer Bildung aber keinem Berufsstand entleihen, sondern an dem ausrichten, was SCHLEIERMACHER im Hinblick auf eine freie, individuelle und interindividuelle Geselligkeit und öffentliche Kommunikation die Teilnahme an der gesellschaftlichen »Mitgesamttätigkeit« genannt hat (SCHLEIERMACHER 1826, S. 45).

Als eine über pädagogische Maßnahmen im engeren Sinne weit hinausweisende und unerläßliche Voraussetzung für ihr Gelingen sah HUMBOLDT die Transformation der Einseitigkeit und Einförmigkeit des Lebens in den überkommenen Ständen in eine Mannigfaltigkeit kommunikativer und interaktiver Situationen und die Überführung standesspezifisch definierter und berufsständisch ausgerichteter Lehr-Lern-Prozesse in eine freie

Wechselwirkung zwischen den einzelnen Subjekten und der sie umgebenden Welt an. Hinter Vorstellungen wie diesen steht bis heute die Einsicht, daß der die Moderne kennzeichnende Verlust der alten teleologischen und kosmologischen Ordnungsvorstellungen weder durch ein vom Menschen zu konstruierendes neues Gesamtsystem ausgeglichen noch durch neuzeitliche Wissenschaft und staatliche Politik als neue Ordnungsinstanzen kompensiert werden kann.

Die Modernisierungskonzepte aus der Zeit der pädagogischen Aufklärung wurden nicht nur einer erziehungs- und bildungstheoretischen Problematisierung, sondern zugleich – ansatzweise – einer institutionstheoretischen Kritik unterzogen, aus der dann als dritte Fragestellung moderner pädagogischer Handlungstheorie die einer Theorie pädagogischer Institutionen hervorging. Sie reflektiert die neu entstandenen Unterscheidungen zwischen Geburtsstand, Berufsstand und freier Interaktion und Kommunikation im Hinblick auf ihre institutionellen Implikationen.

Den genannten Unterscheidungen zufolge werden Kinder in der modernen bürgerlichen Familie nicht mehr altständisch sozialisiert und der Tendenz nach auch nicht mehr neuständisch qualifiziert (vgl. KOSELLECK 1967, S. 71). Die neue Institution, die gleichsam zwischen Familienerziehung und die verschiedenen Formen von Erwerbstätigkeit in der bürgerlichen Gesellschaft trat, ist bis heute die obligatorische allgemeinbildende Schule. Sie stellt gleichermaßen ein Resultat von Modernisierung und Modernitätskritik dar. Die institutionelle Aufgabe, die wir ihr aus der Sicht pädagogischer Handlungstheorie zuschreiben und abverlangen müssen, ist die, Heranwachsende nicht schon als Kinder und Jugendliche blindlings komparativen und konkurrenzierenden Leistungsanforderungen auszuliefern, sondern sie dazu zu befähigen, über die Grenzen aller Standesschranken hinweg individuell und gemeinsam zu lernen und in bürgerlicher Öffentlichkeit miteinander zu kommunizieren.

HUMBOLDTS bildungstheoretische Frage, wie Menschen, statt ihre Selbstbestimmungsmöglichkeiten auf den Stand ihrer Herkunft oder auf die der fortschreitenden Arbeitsteilung zu reduzieren, möglichst allseitig gebildet werden können, wendet sich gleichermaßen gegen Versuche, die unterschiedlichen Berufsstände zur Bestimmung der einzelnen zu erheben und das Schulwesen unmittelbar auf eine Modernisierung der Berufe zu verpflichten, wie gegen Tendenzen, die Unterscheidung zwischen Geburts- und Berufsstand durch die Etablierung neuer Geburtsstände und Klassen rückgängig zu machen.

Kritische pädagogische Handlungstheorie affirmiert seitdem ebensowenig Modernisierungsstrategien, wie sie antimodernistischen Zeitströmungen folgt. Sie fordert die pädagogische Praxis dazu auf, die Heranwachsenden weder im Geiste irgendwelcher Fortschrittsutopien noch zu rückwärtsgewandten Kulturkritikern zu erziehen, sondern in den Diskurs über die Modernisierung der Gesellschaft und die Kritik moderner Lebensformen so einzuführen, daß sie an der Auseinandersetzung darüber, was tradiert und was verändert werden soll, aus eigener Urteilskraft mitwirken und teilnehmen können.

Dieser auf die Aufgabe eines reflektierten Umgangs mit Modernisierungsproblemen bezugnehmende Diskussionsstand wurde Anfang des 19. Jahrhunderts in den Erziehungs- und Bildungskonzepten HERBARTS, HUMBOLDTS und SCHLEIERMACHERS erreicht. Daß wir unsere heutigen Reflexions- und Praxisprobleme in der Wirkungsgeschichte ihrer Theorien interpretieren können, verdanken wir freilich nicht allein der Pädagogik der Aufklärung und ihrer gleichermaßen reflexiven und konstruktiven Wende in den Handlungstheorien des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts, sondern das ist zugleich über zwei weitere Entwicklungsstadien unserer Disziplin vermittelt.

3. Die reformpädagogische Bewegung und ihre Kritik durch empirische, hermeneutische und transzendental-kritische Ansätze

Die erste Reform-, Reflexions- und Konstitutionsphase moderner Pädagogik ging im Anschluß an die auf die Preußischen Reformen folgende Restauration in eine Phase über, in der die Modernisierungskonzepte der vorausgegangenen Epoche auf Dauer gestellt, die Selbstreflexivität der Moderne und die aus ihr entspringende Selbstkritik aber unterbunden wurden. Ein Resultat dieser Entwicklung war die staatliche Lernschule des 19. Jahrhunderts, die die Menschen zu Standesbürgern des Wilhelminischen Obrigkeitsstaates erzog. Ihr gelang es aufgrund des keineswegs geringzuschätzenden, von den Herbartianern geprägten pädagogischen Professionswissens, die in den Preußischen Reformen nur konzipierte, aber noch nicht realisierte Alphabetisierung nahezu aller Bevölkerungsschichten durchzusetzen und damit grundlegende Kompetenzen für weiterführende Lernprozesse – auch im Bereich beruflicher Bildung – zu vermitteln. Im ersten Drittel unseres Jahrhunderts entstand dann aus der Kritik eben dieser Schule eine zweite pädagogische Reformbewegung. Sie führte zur Etablierung neuer, über den Lehrerberuf hinausgehender, insbesondere sozialpädagogischer und erwachsenenbildnerischer Berufe sowie zu Ansätzen einer nicht mehr nur handlungstheoretisch reflektierenden, sondern zugleich historisch und erfahrungswissenschaftlich forschenden Erziehungswissenschaft, die seitdem zunehmend für eine professionelle Ausbildung von Pädagogen zuständig wird.

Die zweite reformpädagogische Bewegung erreichte zunächst nicht das Reflexionsniveau der von HERBART, HUMBOLDT und SCHLEIERMACHER begründeten modernen Erziehungs-, Bildungs- und Institutionenreflexion. In erziehungstheoretischer Hinsicht verfolgte sie in weiten Teilen – wie beispielsweise ELLEN KEY, JOHANNES GLÄSER und der REFORMKREIS HAMBURGER LEHRER – naive Utopien einer vermeintlichen Pädagogik vom Kinde aus.

In bildungstheoretischer Hinsicht hingen ihre Vertreter – allen voran PETER PETERSEN, aber auch BERTHOLD OTTO – einer völkischen Metaphysik an *oder* vertraten – so insbesondere KERSCHENSTEINERS – Annahmen einer prästabilierten Harmonie zwischen natürlichen Begabungen und gesellschaftlichen Positionen *oder* entwickelten – wie PAUL OESTREICH – Perspektiven für eine sozialistische Erziehung und ein genossenschaftliches Zusammenleben, das die moderne Vermittlungsproblematik zwischen individueller und gesellschaftlicher Daseinsweise der einzelnen im Medium sinnerfüllter Arbeit zu lösen versprach. So sehr sich die Reformen auch in ihren politischen Interessenlagen und den Bündnissen, die sie eingingen, voneinander unterschieden, in einem stimmten sie überein, darin nämlich, daß sie die aus der ersten Reformbewegung hervorgegangenen Unterscheidungen zwischen Staat, Gesellschaft und individueller Daseinssphäre auf jeweils unterschiedlichen Wegen vernachlässigten oder gar im Rückgriff auf vorbürgerliche und vorneuzeitliche Ordnungsmuster, die inzwischen längst unter den begründeten Verdacht schlechter Metaphysik gestellt worden waren, rückgängig zu machen suchten. Auf diese Weise wurden theoretische Grundlagen aufgegeben, die für die Entfaltung von Widerstandskraft gegen nationalsozialistische Erziehungskonzepte und -ideologie wenn vielleicht auch nicht zureichend, so doch unverzichtbar gewesen wären⁵.

In institutionstheoretischer Hinsicht schließlich setzten weite Teile der zweiten reformpädagogischen Bewegung auf Konzepte zur Wiederherstellung einer vorbürgerlichen Einheit von Leben und Lernen, Lernen und Arbeiten, Schule und Leben, welche der fortschreitenden Industrialisierung der Arbeitsverläufe und Produktionsprozesse, ohne diese

ökonomisch und politisch zu reflektieren und zu kritisieren, bloß kulturkritisch entgegengestellt wurden.

Die Anhänger der im ersten Drittel unseres Jahrhunderts entstandenen reformpädagogischen Schulrichtungen beanspruchten für sich und ihre Praxis, die Lernschule der Herbartianer, und damit die didaktische Reglementierung von Lernprozessen in der öffentlichen Regelschule überwunden zu haben. Dieser Anspruch ist heute im Regelschulwesen selbst – konzeptionell zumindest – soweit eingelöst, daß wir der zweiten reformpädagogischen Bewegung als Verdienst zurechnen können, das aus der Modernisierung des Erziehungssystems im 19. Jahrhundert hervorgegangene Handlungsrepertoire von Lehrern um neue, schülerorientierte und -zentrierte Lehr-, Lern- und Arbeitsformen ergänzt zu haben. Diese können jedoch nur zusammen mit den traditionellen Lehrmethoden und in Verbindung mit einer über die Reformpädagogik selbst hinausweisenden erziehungs-, bildungs- und institutionstheoretischen Fundierung der Aufgabe dienen, den Gedankenkreis und Wissenshorizont Heranwachsender planvoll zu erweitern (vgl. RAMSEGER 1991).

Für den Einfluß, den die Praxiskonzepte der zweiten reformpädagogischen Bewegung ausübten, gilt vergleichbares wie für die Schulversuche der Reformpädagogik der Aufklärungsepoche. So wie deren Konzepte und Erfahrungen sich erst vermittelt über die neu entstehende pädagogische Handlungstheorie auf die Weiterentwicklung der Pädagogik zur Wissenschaft auswirkten, so hat auch die Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts erst auf dem Umweg über eine reflexive Wendung die Entwicklung der Erziehungswissenschaft beeinflußt. Statt die Schulkonzepte der Reformen unmittelbar zu Mustern für die Weiterentwicklung pädagogischer Theorie und Praxis zu erheben, wurden die in den Reformschulen entworfenen und dann auch andernorts ausprobierten neuen Handlungskonzepte einer den impliziten Theoriehorizont der Reformen transzendierenden hermeneutischen Analyse sowie einer über die Erfahrungen der Praktiker hinausgehenden empirischen Kontrolle ausgesetzt. Aus beiden Überprüfungen gingen dann die bis heute am weitesten verbreiteten Neuansätze wissenschaftlicher Pädagogik hervor.

Als erstes sei an die Entwicklung der empirischen Erziehungswissenschaft erinnert, die in ihren Anfängen, wie die experimentelle Pädagogik LAYS belegt, noch mit biologischen und völkischen Grundannahmen arbeitete. Die Modernisierungsleistungen, die empirische Forschung inzwischen zur Klärung pädagogischer oder pädagogisch bedeutsamer Fragen und Sachverhalte erbringt, sind darauf zurückzuführen, daß es ihr gelang, die naiven reformpädagogischen Annahmen einer Pädagogik vom Kinde aus durch die Aufdeckung von Interdependenzen zwischen Lehr-Lern-Methoden, Lehr-Lern-Inhalten und Lehr-Lern-Resultaten zu korrigieren, welche Aufschlüsse über das Gelingen oder Mißlingen pädagogischer Prozesse geben. Daß es der empirischen Erziehungswissenschaft bis heute nicht gelang und wohl auch künftig nicht gelingen wird, die von ihr ursprünglich anvisierten allgemeinen und überzeitlichen Gesetzmäßigkeiten für ein erfolgskontrolliertes pädagogisches Handeln zu ermitteln, kann angesichts des inzwischen über den Positivismusstreit der sechziger Jahre hinausgelangten Diskussionsstands nicht mehr gegen sie gewendet werden. Im Bereich sozialwissenschaftlicher Forschung geht es heute nicht mehr so sehr darum, Technologien für strategisches Handeln zu konstruieren, sondern darum, Ersatztechnologien zur Reduktion von Mißerfolgswahrscheinlichkeiten zu optimieren⁶. Ganz in diesem Sinne hat inzwischen empirische Erziehungswissenschaft dazu beigetragen, daß reformpädagogische Annahmen über Interdependenzen zwischen pädagogischen Absichten und pädagogischen Wirkungen ein Stück weit aus dem Bereich bloßer Meinung herausgehoben und empirisch überprüft werden konnten.

Als zweiter Neuansatz wissenschaftlicher Pädagogik ist trotz der in den sechziger und siebziger Jahren an ihr geübten, berechtigten Kritik auch heute noch derjenige der geisteswissenschaftlichen Pädagogik anzusehen. Ihr gelang es, den verkürzten Erfahrungshorizont der pädagogischen Bewegung, insbesondere die in ihr vernachlässigte handlungstheoretische Reflexion, offenzulegen und die in Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik der Aufklärung entwickelten, inzwischen aber weitgehend in Vergessenheit geratenen pädagogischen Handlungstheorien wieder in Erinnerung zu bringen. Stellvertretend für andere sei hier an THEODOR LITTS Abhandlung ‚Führen‘ oder ‚Wachsenlassen‘ erinnert, die sich mit zwei defizitären methodischen Handlungskonzepten der pädagogischen Bewegung kritisch auseinandersetzte, die 1926 auf dem Weimarer Pädagogenkongreß vertreten worden waren. LITT versuchte beide in einer fruchtbaren Synthese zu vereinigen, indem er ihre lebensphilosophischen bzw. organologischen Grundannahmen hinterfragte und die schon bei HERBART nachzulesende These vertrat, die Selbsttätigkeit der Heranwachsenden im eigenen Lernprozeß vertrage sich durchaus mit der Führung des Unterrichts durch den Lehrer, sofern dieser nur wisse, daß nicht er, sondern die Lernenden selbst schon erworbene Vorstellungen mit neuen verbinden und hierbei ihr Wissen ständig neu organisieren und ordnen.

Die hermeneutische Erziehungswissenschaft erweiterte die reformpädagogischen Strategien eines direkten Führens oder bloßen Wachsenlassens um Einsichten in den Zusammenhang zwischen der Subjektwerdung der Heranwachsenden und der Aneignung objektiver Kulturinhalte. Die von ALFRED PETZELT und anderen neu begründete transzendental-kritische Pädagogik schließlich führte dann den Nachweis, daß sich Erziehung als Tatsache nicht schon durch kindliche Tätigkeit, sondern durch erziehende und bildende Aufforderungen zur freien Selbsttätigkeit konstituiert⁷.

Die zweite Phase der Entwicklung der modernen Erziehungswissenschaft war in Deutschland dadurch bestimmt, daß die Umwandlung des Politiksystems in eine parlamentarische Demokratie nicht den Ausgangspunkt, sondern – im Zusammenhang mit der kurzen Dauer der ersten deutschen Republik – den Endpunkt ihrer Entwicklung bildete. Die Errichtung der ersten deutschen Demokratie war zudem weniger ein Ergebnis vorausgegangener politischer und pädagogischer Lernprozesse als vielmehr Resultat eines verlorenen Weltkriegs. Die zweite pädagogische Reformbewegung endete mit der Weimarer Republik und ging dann während der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft in eine extreme Konstellation über, in der pädagogische Theorie und Praxis, ohne Reflexionsgewinne aus früheren Erfahrungen bewahren zu können, wieder als bloße Anwendungsgebiete einer neuen Staatspädagogik und diktatorischen Volkslenkung verstanden wurden.

4. Die Bildungsreform unserer Tage und einige sich heute stellende Reflexionsprobleme

Als dritte und bisher letzte Phase in der Entwicklung von Bildungspolitik, Reformpädagogik und Erziehungswissenschaft ist die uns heute am nächsten stehende Bildungsreform anzusehen, welche in der alten Bundesrepublik in den sechziger Jahren begann, Anfang der siebziger Jahre dann zur Expansion und zum Ausbau der Erziehungswissenschaft beitrug und in ihrem Verlauf in eine pädagogische Schul- und Reformkritik mündete, die heute noch nicht abgeschlossen ist. Vielleicht wird eine distanzierte systematische Aufarbeitung dieser Phase einmal zu dem Ergebnis gelangen, daß in ihr zunehmend sowohl Fragen einer Neubestimmung des Verhältnisses von pädagogischer Handlungstheorie, sozialwis-

senschaftlicher Empirie und Historiographie als auch Fragen einer Neuvermessung der Interdependenzen zwischen Erziehungs-, Politik- und Beschäftigungssystem an Bedeutung gewannen.

Auf die neuere Entwicklung und jüngste Diskussion zum Verhältnis von Moderne und Bildung gehe ich im folgenden nur sehr kurz ein, da sie die zentrale Thematik der Parallelvorträge dieses Kongresses ist. Ich beschränke mich hier darauf anzumerken, daß das für die beiden ersten Konstitutionsphasen unserer Disziplin beobachtbare Verhältnis von Modernisierung, Modernitätskrise und Modernitätskritik auch für die Bildungsreform und Reformanalyse unserer Tage nachweisbar ist. Die Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre wurde zunächst in der Hoffnung auf eine Konvergenz politischer, ökonomischer und pädagogischer Interessen als eine funktionale Modernisierungsmaßnahme konzipiert. In ihr kehrte unsere Disziplin in gewissem Sinne nicht nur zum Optimismus der pädagogischen Aufklärung zurück, gesellschaftlichen Fortschritt schulreformerisch durch Wissenschaft und Politik begründen oder zumindest absichern zu können⁸. In ihr wurden zugleich die auf den Staat und die ökonomische Entwicklung gesetzten Hoffnungen enttäuscht, als sich zeigte, daß das Beschäftigungssystem den erhofften Aufstieg für alle nicht zuließ und der Staat am Ende nicht an einer bildungstheoretisch legitimierten, sondern auf die Grenzen mittelfristiger Verwertbarkeit von Bildung zugeschnittenen Reform interessiert war (vgl. FLITNER/LENZEN 1977).

Inzwischen sind die Hoffnungen nicht nur der Reformer, sondern auch der Eltern und Absolventen des Bildungssystems durch eine weitere Krise der Moderne eingeholt worden, die unter den Schlagworten »Krise der Arbeitsgesellschaft«, »Krise der ideologischen Ordnungssysteme« und »ökologische Krise« diskutiert wird und in ihren Anfängen weit in die Geschichte zurückverfolgt werden kann.

Die Krise der Arbeitsgesellschaft hängt damit zusammen, daß das weltweit sich durchsetzende Wirtschaftssystem die permanente Steigerung seiner Produktivität nicht mehr allein auf eine fortschreitende Verwissenschaftlichung der Produktionsprozesse und die Schaffung neuer Arbeitsplätze mit neuen Qualifikationsprofilen, sondern zunehmend auch auf die Wegrationalisierung traditioneller Arbeit gründet, wodurch aufgrund von Unterbeschäftigung und Arbeitslosigkeit einem beträchtlichen Teil der Menschen die Möglichkeit vorenthalten wird, eine wirklich selbständige Existenz zu erlangen und ökonomisch abgesichert an gesellschaftlichen Entscheidungen mitzuwirken.

Die Krise der ideologischen Ordnungssysteme hängt damit zusammen, daß heute weder Ordnungsvorstellungen, die auf die Willkürfreiheit der einzelnen und die Selbstheilungskräfte des Marktes, noch solche, die auf die Planbarkeit und Machbarkeit der Geschichte vertrauen, zu überzeugen wissen. Hierzu gehört auch, daß heute weniger Menschen bereit sind, im Dienste positiver Geschichtsantizipationen sich Versagungen aufzulegen, die nur in der Hoffnung auf eine bessere Zukunft späterer Generationen legitim erscheinen.

Die ökologische Krise schließlich zeigt sich daran, daß wir weder der Natur (vgl. HEID 1992) noch den Errungenschaften unserer geschichtlichen Arbeit unmittelbar die Maßstäbe zur Beurteilung unserer Pläne und Handlungsweisen entnehmen können: der Natur nicht, weil sie unter industriegesellschaftlichen Bedingungen zuweilen nicht über zu wenige, wie der Club of Rome noch meinte, sondern über mehr Ressourcen verfügt, als sie vertragen kann; den Leistungen unserer Zivilisation nicht, weil es zunehmend Folgeprobleme unseres geschichtlichen Emanzipationsprozesses gibt, die durch emanzipative Akte gar nicht oder zumindest nicht ohne weiteres zu lösen sind.

Zu den so nicht lösbaren Problemen gehört die durch nichts anderes zu ersetzende Erinnerung an das Menschen von Menschen in der Geschichte handelnd oder durch die Folgen ihres Handelns angetane Leid, eine Erinnerung, die – versuchsweise – nur dann gelingen und ausgehalten werden kann, wenn sich weder die Opfer noch die Täter noch deren Nachfahren von ihr emanzipative Wirkungen versprechen⁹.

Zu diesem Leid gehört inzwischen auch ein Teil jener Erfahrungen, die Menschen in den neuen Bundesländern seit der Übernahme und Übertragung des Gesellschaftssystems der alten Bundesrepublik machen. In diesen Erfahrungen gehen die Unrechtsherrschaft ihres alten Systems und die Bevormundung durch den sozialistischen Staat neue Verbindungen mit jener Härte und Kälte ein, die die Konkurrenzgesellschaft und der Kapitalismus seit jeher den Subjekten auferlegt haben und die eine sozial orientierte Marktwirtschaft und ein unabhängiges Rechtssystem nur lindern, nicht aber grundsätzlich aufheben können.

Die Einsicht, daß Mündigkeit und Emanzipation keineswegs erst seit heute in einem schwierigen Verhältnis zueinander stehen, verlangt der wissenschaftlichen Pädagogik und dem Nachdenken über die Weiterentwicklung des Erziehungs- und Bildungswesens Anstrengungen ab, die die Initiatoren der Bildungsreform unserer Tage anfänglich ebensowenig wie die früherer Epochen überblickt haben. Was die dritte Phase der Entwicklung unserer Disziplin zu der ersten und zweiten in ihrem Verlauf hinzufügte und was es künftig zusammen mit den Errungenschaften der früheren Epochen zu bewahren gilt, ist weniger eine grundsätzliche Neuorientierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses als vielmehr die Aufmerksamkeit, die sie für die Analyse der gesellschaftlichen Strukturen neu entstehender Ungleichheit, die Offenlegung der schwieriger werdenden Voraussetzungen für gelingende Erziehungs- und Bildungsprozesse sowie die Interdependenzen zwischen Beschäftigungs-, Politik- und Bildungssystem aufbrachte (vgl. ZEDLER 1992).

Zur Legitimation und Fundierung von Erziehung und Bildung reichen Modernisierungen der pädagogischen Praxis, die der Kritik anderer gesellschaftlicher Teilsysteme einfach nachfolgen, nicht aus. Vielmehr kommt es immer auch darauf an, daß die gesellschaftliche Kritik an der Erziehung in eine pädagogische Kritik an der Gesellschaft transformiert wird. Vergleichbares gilt freilich auch für den Bereich politischen Handelns. Der Reduktion zum Erfüllungsgehilfen gesellschaftlicher Zwänge und Sachgesetzmäßigkeiten vermag auch die politische Praxis nur zu entgehen, wenn es ihr gelingt, die gesellschaftliche Kritik an der Politik in eine politische Kritik der Gesellschaft zu transformieren.

Um der freien Möglichkeit solcher Transformationen willen darf die pädagogische Kritik der Gesellschaft nicht aus politischer Gesellschaftskritik und diese nicht aus jener deduziert werden. Nur unter den Bedingungen eines nicht-hierarchischen Verhältnisses von Politik, Ökonomie und Bildung kann die Politik eine auf die Erziehungstatsache Rücksicht nehmende Bildungspolitik entwickeln und die Pädagogik in Theorie, Empirie und Praxis Lernprozesse fördern und unterstützen, die der Kritik und Weiterentwicklung der Moderne verpflichtet und für ein freiheitliches Gemeinwesens unverzichtbar sind.

Anmerkungen

- 1 Die These von der Konstitution neuzeitlicher Pädagogik aus einer Selbstkritik der Moderne entstammt einem DFG-Projekt, an dem ich gemeinsam mit H. KEMPER (Münster) arbeite. Darin wird die o.g. These für drei Entwicklungsstadien unserer Disziplin mit jeweils eigenen pädagogischen Reformbewegungen und diese kritisch begleitenden Reflexionen ausgeführt:

- für die Aufklärungspädagogik des 18. Jahrhunderts und ihre reflexive Wende in den modernen pädagogischen Handlungstheorien des beginnenden 19. Jahrhunderts,
- für die reformpädagogische Bewegung Ende des 19. und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts und ihre Kritik durch empirische, hermeneutische und transzendental-kritische Ansätze
- und für die Bildungsreform der 60er und 70er Jahre unseres Jahrhunderts und einige sich heute stellende Reflexions- und Forschungsaufgaben.

Da bisher erst die Untersuchungen zur ersten Konstitutionsphase abgeschlossen sind, aber auch aus Zeitgründen sowie im Hinblick auf die bleibende Bedeutung der in Auseinandersetzung mit der ersten pädagogischen Reformbewegung entwickelten pädagogischen Handlungstheorien gehe ich im folgenden auf die erste Konstitutionsphase ausführlicher ein.

- 2 Liest man ROUSSEAUS *Emile* unter dieser bei ROUSSEAU selbst schon angelegten Fragestellung, so muß man jedoch feststellen, daß sich von jener Reflexivität, die ROUSSEAUS Schriften bei ihren Zeitgenossen und den deutschen ROUSSEAUISTEN freisetzen, in den Gesprächen und Handlungssituationen zwischen dem Erzieher Jean-Jacques und dem Zögling Emile kaum etwas findet. Das war insofern konsequent, als die in Entstehung begriffene neue Wissenschaft von der Erziehung und Bildung ja keine Wissenschaft für Kinder, sondern für erziehende Erwachsene werden und sein sollte. Und doch ist es erstaunlich, daß von der Problemgeschichte, über die ROUSSEAUS Theorie uns heute zugänglich ist, im Bewußtsein des erwachsen gewordenen fiktiven Schülers und Zöglings Emile nichts anzutreffen ist. Dieser wähnt sich, ungeachtet aller Zweifel seines „ohne Licht“ zu Werke gehenden Erziehers am Ende seiner Erziehung schlicht als gut erzogen und ahnt noch nicht, welches über die Tücken des modernen Geschlechterverhältnisses vermittelte Schicksal ihm von seinem Erfinder und Konstrukteur im Fragment *„Emile und Sophie oder die Einsamen“* noch zugedacht werden sollte.
- 3 So erzählt in der 22. Tafel ein alter Mann seine Lebensgeschichte, um Beifall bei den Zuhörern zu finden, so freut sich ein Vater zusammen mit der Mutter an seinem kleinen Kind, um die verlobte Tochter auf das Eheleben einzustimmen und das junge Paar zugleich vor zu früher Elternschaft zu warnen; gleichzeitig ordnet eine Jungfrau ihren Kopfputz, um nicht auf Dauer Jungfrau zu bleiben und einst in den Ehestand übergehen zu können. Die Tafel XXII schließt mit dem Bild einer Familie, deren Mitglieder unablässig arbeiten, um ihren Wohlstand zu steigern, und sich während der Arbeit dadurch bei Laune halten, daß sie ihren schon erworbenen Reichtum durch die halb geöffnete Tür eines Schrankes betrachten und vom Betrachter der Tafel betrachten lassen (vgl. BASEDOW 1974).
- 4 Während bei den »Diensten« Herr-Knecht-Verhältnisse sich abwechselten und an »Reichtumstagen« Kinder aus armem Elternhaus Kindern wohlhabender Eltern, an »Meritentagen« Kinder mit schlechten Schulleistungen besseren Schülern, an »Standestagen« schließlich Kinder aus bürgerlichem Stande adelig geborenen Kinder gehorchen mußten, handelte es sich bei den Spielen vornehmlich um Wettkampfspiele, bei denen zum Beispiel lateinisch kommandiert wurde, auf daß Kinder sich für Vokabeln interessierten, um gut kommandieren bzw. richtig kommandiert werden zu können und auf diese Weise von Kommandierten zu Kommandierenden aufzusteigen (vgl. BASEDOW 1768).
- 5 Eindrucksvoll läßt sich dies an der Geschichte des Jena-Plans demonstrieren. – Er wurde noch unter den Bedingungen der Weimarer Republik als ein vermeintlich anthropologisch begründetes Organisationsmodell entwickelt, das einer als unabänderlich unterstellten begabungstypologischen Einteilung aller Stände und Klassen in passive, aktive und Führernaturen Rechnung zu tragen versprach. Während des Nationalsozialismus und nach 1945 in der SBZ empfahl Petersen dann den Plan als ein Organisationsmodell zur Lösung schulreformerischer Probleme. Heute dagegen nutzen Jena-Plan-Pädagogen die unterrichtsorganisatorischen Möglichkeiten des Plans, um ihre Schüler nach den in geltenden Richtlinien und Lehrplänen definierten Aufgabenstellungen zu fördern (vgl. hierzu BENNER/KEMPER 1991; s.a. OELKERS 1991).
- 6 Zur Weiterentwicklung des systemtheoretischen Verständnisses von „Ersatztechnologie“ vgl. DIEDE- RICH 1981, zur neueren Diskussion um den Stellenwert der Empirie s. VOGEL 1990; TENORTH 1990.
- 7 Vgl. hierzu PETZELTS dreifachen Begriff der Aktivität in PETZELT 1964; zur skeptischen Wende dieses Ansatzes s.a. FISCHER 1989.
- 8 Vgl. hierzu BLANKERTZ' Selbstkritik der „euphorischen“ Bildungsreform und Bildungspolitik (1978, S. 173). Zur jüngsten Kritik der an die Erkenntnisinteressenlehre von HABERMAS anschließenden emanzipatorischen Pädagogik, welche die von den Aufklärungspädagogen unterstellte Koinzidenzannahme metatheoretisch erneuerte, vgl. LENZEN 1991.
- 9 Vgl. hierzu H. PEUKERTS Überlegungen zur Aporetik und zu den Aufgaben einer „anamnetischen Solidarität“ (1990).

Literatur

- BASEDOW, J.B.: Elementarwerk. Dessau/Leipzig 1774.
- BASEDOW, J.B.: Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt. Hamburg 1768.
- BENNER, D./KEMPER, H.: Einleitung zur Neuherausgabe des Kleinen Jena-Plans. Weinheim/Basel 1991.
- BLANKERTZ, H.: Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform. In: ZfPäd. 24 (1978), S. 171–182.
- BRÜGGEN, F.: Schleiermachers Pädagogik. Weinheim/München 1992.
- CAMPE, J.H.: Ueber den Ehrtrieb; ob derselbe durch die Erziehung erweckt und gestärkt werden müsse, oder nicht? In: CAMPE, J.H.: Sammlung einiger Erziehungsschriften. Zweiter Theil. Leipzig 1778.
- CAMPE, J.H.: Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften. In: CAMPE, J.H. (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens. Teil 3. Hamburg 1785.
- COMENIUS, J.A.: orbis sensualium pictus. 1654.
- DIEDERICH, J.: Bemessene Zeit als Bedingung pädagogischen Handelns. In: LUHMANN, N./SCHORR, E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a.M. 1982, S. 51–86.
- FISCHER, W.: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. St. Augustin 1989.
- FISCHER, W.: Der Mensch – Animal Laborans? Philosophische und pädagogische Rückfragen zur neuzeitlichen Karriere der ‚Arbeit‘ (1987). Ebd., S. 169–187.
- FLITNER, A./LENZEN, D. (Hrsg.): Abiturnormen gefährden die Schule. München 1977.
- GÖSTEMEYER, K.-F.: Mensch oder Bürger? Bildungstheoretische Überlegungen zu einer Aporie der Moderne im Anschluß an Hobbes, Rousseau und Marx (Münsteraner Habilitationsschrift 1992).
- HEID, H.: Ökologie als Bildungsfrage. In: ZfPäd. 38 (1992), S. 113–138.
- KOSELLECK, R.: Preußen zwischen Reform und Revolution. Allgemeines Landrecht, Verwaltung und soziale Bewegung von 1791–1848. Stuttgart 1967.
- LENZEN, D.: Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis. Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft. In: Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der ZfPäd. (1991), S. 109–125.
- LUHMANN, N.: Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Weinheim/München 1986, S. 154–182.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1989.
- PETZELT, A.: Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg 1964.
- PEUKERT, H.: »Erziehung nach Auschwitz« – eine überholte Situationsdefinition? In: Neue Sammlung 30 (1990), S. 345–354.
- RAMSEGER, J.: Was heißt »durch Unterricht erziehen«? Erziehender Unterricht und Schulreform. Weinheim/Basel 1991.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emile oder Über die Erziehung. 1762 (zitiert nach der UTB-Ausgabe).
- SCHLEIERMACHER, F.E.D.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Ausgewählte Pädagogische Schriften, besorgt von E. LICHTENSTEIN. Paderborn 1959.
- TENORTH, H.-E.: Empirisch-analytisches Paradigma: Programm ohne Praxis – Praxis ohne Programm (Zusammenfassung in: BENNER, D./HERRMANN, U. u.a.: Symposion 1. Bilanz der Paradigmendiskussion. In: Bilanz für die Zukunft. 25. Beiheft der ZfPäd. (1990), S. 74–76).
- VOGEL, P.: Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Frankfurt a.M./Bern 1990.
- ZEDLER, P. (Hrsg.): Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I. Weinheim 1992.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dietrich Benner, Humboldt Universität zu Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Unter den Linden 9, 1086 Berlin