

Peukert, Helmut

Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart

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. 113-127. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 29)



Quellenangabe/ Reference:

Peukert, Helmut: Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart - 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. 113-127 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-223341 - DOI: 10.25656/01:22334

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-223341>

<https://doi.org/10.25656/01:22334>

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. GEISLER/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
---	-----

Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart

Zur Fragestellung

Gegenwärtig scheint sich der Eindruck zu verstärken, daß wir an einer geschichtlichen Schwelle stehen, an der bisherige Deutungen und Orientierungen fragwürdig werden. Für den historischen Blick treten die Konturen eines geschichtlichen Zeitraumes hervor, und die Grundtendenzen, die ihn bestimmten, werden deutlich. Was uns von einer krisenhaften Epochenschwelle sprechen läßt, ist der Eindruck, daß die Folgewirkungen der Moderne als einer gesellschaftlichen Entwicklung, die sich in ihrer Dynamik ständig selbst überholt, auf sie selbst zurückschlagen und sie gefährden. Die Modernisierung wird als geschichtliche Bewegung objektiv reflexiv, indem sie sich selbst bedroht. Das zwingt zur Überprüfung bisheriger Orientierungen. Aus der Erfahrung von Widersprüchen, die mit den bisher zur Verfügung stehenden Mitteln nicht mehr aufzulösen sind, neues Bewußtsein zu bilden und sich in einem Akt von Freiheit zu dem bisher Gelernten und Gelebten in ein Verhältnis zu setzen, ist in der abendländischen Tradition seit SOKRATES das Kennzeichen eines substantiellen, die eigenen Strukturen verändernden Lernens. Dies ist auch der originäre Sinn des Wortes Bildung, nämlich nicht nur Tradiertes zu übernehmen, sondern neues Bewußtsein und neue Weisen des Verhaltens zu sich und zur Wirklichkeit überhaupt zu entwickeln und immer wieder neu entwickeln zu können.

Ein solches Verständnis von substantiellem Lernen und von Bildung fordert die Erziehungswissenschaft nicht nur dazu heraus zu überprüfen, welchen Anteil sie einerseits selbst mit ihren theoretischen Konzepten und andererseits das zunehmend zur Eigenständigkeit ausdifferenzierte Erziehungs- und Bildungssystem an der neuzeitlichen Entwicklung haben. Denn zu dieser Entwicklung gehörte, wie schon PARSONS behauptet hat, neben den politischen, wirtschaftlichen und sozialen Revolutionen der Neuzeit eben auch die pädagogische Revolution, und sie ist mit den anderen verknüpft. Es geht darüber hinaus um Reflexion auf die Möglichkeit der Veränderung tiefliegender individueller und kollektiver, institutionell und systemisch verfestigter Orientierungen, die heute notwendig sind, um der nachwachsenden Generation überhaupt eine Zukunft zu ermöglichen. Wenn die Erziehungswissenschaft die Zukunft der nächsten Generation realistisch in den Blick nehmen will, wird sie unvermeidlich auch zu einer kritischen Theorie der Gesellschaft und ihrer Geschichte.

Ich möchte im folgenden so vorgehen, daß ich zunächst die Entwicklung moderner Gesellschaften und damit den Prozeß der Modernisierung sowie die Situation, in die er uns geführt hat, zu charakterisieren versuche. Ich möchte dann fragen, welchen Anteil die Erziehungswissenschaft der Moderne an diesem Prozeß hatte und welche unaufgebbaren Potentiale sie enthält. Und ich möchte schließlich fragen, welche Anforderungen unsere Situation an die Erziehungswissenschaft, aber auch, sofern Erziehungswissenschaft nur in-

terdisziplinär zu betreiben ist, an eine Theorie der Demokratie, der Ökonomie und des wissenschaftlich vermittelten Wissens stellt.

Die Entwicklung moderner Gesellschaften

Ich halte es für sinnvoll, mit dem Begriff „Moderne“ bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen der letzten zweieinhalb Jahrhunderte zu bezeichnen und diese Entwicklungen als eine Zuspitzung der Epoche zu verstehen, die wir „Neuzeit“ nennen und deren Anfänge wir bis in das 14. und 15. Jahrhundert zurückverfolgen können. Man kann ihre wesentlichen Merkmale – und das ist inzwischen eine relativ gängige Sicht – wohl in einigen grundlegenden Innovationen in den sich durch diese Innovationen selbst wiederum erst herausbildenden Subsystemen der Gesellschaft sehen. Zu diesen Neuerungen gehören aus einer solchen Sicht im Bereich der Kultur die modernen Wissenschaften und später die avantgardistische Kunst, im Bereich der Politik die Demokratie und ihre zentrale Institution, der demokratische Verfassungsstaat, und für den Bereich des ökonomischen Handelns die kapitalistische Marktwirtschaft.

Die Entstehung der modernen Wissenschaften

Am ehesten dürfte man Zustimmung finden zu der These, daß die Entstehung der modernen Wissenschaften einen epochalen Einschnitt markiert. Was immer man als deren entscheidende Merkmale ansehen mag, grundlegend ist das Verfahren, hypothetisch ein anderes Verständnis von Wirklichkeit zu entwerfen, um es dann an Erfahrungen zu überprüfen, die selbst erst wieder aus Experimenten gewonnen werden, die im Lichte der Hypothesen entworfen wurden. Dieses Verfahren setzt ein anderes Verhältnis zur Wirklichkeit insgesamt voraus, nämlich die Einstellung, daß alles auch anders sein könnte als es bisher erschien und jetzt erscheint. Der Übergang zum systematisch vorangetriebenen Erkenntnisgewinn durch „trial and error“ setzt voraus, daß aus dieser veränderten Einstellung der Irrtum nicht mehr sozial sanktioniert wird. Das ist freilich erst das Ergebnis eines lange dauernden Prozesses, in dem immer zentralere Bereiche des menschlichen Selbstverständnisses einer verfremdenden, hypothetischen und deshalb stets überholbar bleibenden Interpretation unterzogen und dabei schmerzhaft umgestaltet werden. Nicht umsonst hat FREUD von den drei großen Verletzungen menschlichen Selbstbewußtseins durch KOPERNIKUS, durch DARWIN und durch seine eigene Theorie gesprochen (vgl. FREUD 1969, S. 283): Die neue Kosmologie rückt die Erde aus dem Zentrum der Welt, die Evolutionstheorie reiht uns in die Generationenfolge des Tierreichs ein, und die Psychoanalyse zeigt uns, daß wir nicht einmal Herr im eigenen Hause, in unserem Bewußtsein, sind. Wissenschaftliche Deutungen entfernen sich immer mehr von unserem alltäglichen Selbstverständnis und müssen erst wieder, es verändernd, mit ihm vermittelt werden. Die Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten durch die Wissenschaften schafft auch kulturell eine andere Welt.

Die Entstehung der kapitalistischen Marktwirtschaft

Eine zweite grundlegende Veränderung betrifft das Verhältnis zum wirtschaftlichen Handeln. ALBERT O. HIRSCHMAN vom INSTITUTE FOR ADVANCED STUDIES in Princeton hat nachgezeichnet, in welcher spannungsreicher Auseinandersetzung sich erst allmählich die These von ADAM SMITH herausbilden und gegen bleibende Zweifel durchsetzen konnte,

das Verfolgen der eigenen materiellen Interessen fördere das Gemeinwohl (vgl. HIRSCHMAN 1987). Als BERNARD DE MANDEVILLE diese These 1714 in seiner Bienenfabel vorbrachte, wurde er in England noch als „man devil“ buchstäblich verteufelt. ADAM FERGUSON nahm die Kritik von MARX und MAX WEBER vorweg, als er 1767 in seinem „Essay on the History of Civil Society“ die Solidarität, wie sie in Stammesgemeinschaften üblich ist, der Gesinnung gegenüberstellte, die in einem Handel treibenden Staat herrscht, wo die „Bande der Zuneigung zerrissen sind“, wo „der Mensch mitunter als vereinzelt und einsames Wesen lebt“ und wo „er seine Mitmenschen wegen des Profits, den sie ihm bringen, genauso behandelt wie sein Vieh und seinen Acker“ (zit. nach HIRSCHMAN 1987, S. 128). Die ironische Pointe von HIRSCHMANS historischer Rekonstruktion besteht in dem Nachweis, daß man hoffte, die Habsucht als die weniger gefährliche Leidenschaft würde andere, destruktivere Neigungen und Triebe unterdrücken und eine „weniger unberechenbare und eine eher ‚eindimensionale‘ menschliche Persönlichkeit prägen“ (HIRSCHMAN 1987, S. 141). Interessant an dieser Rekonstruktion scheint der Versuch zu zeigen, die Akzeptanz der kapitalistischen Wirtschaft gehe auf Einsicht in die Grenzen menschlicher Rationalität zurück und ihre institutionelle Sicherung sei nicht nur mit der Hoffnung verknüpft, das individuelle Gewinnstreben der vielen fördere das Wohl aller, sondern könne insgesamt eine stabilere Gesellschaft herbeiführen.

Durch das Zusammenspiel von kapitalistischer Marktwirtschaft und modernen Wissenschaften wurde eine Dynamik entfesselt, von der unklar ist, ob sie in ihren Folgewirkungen noch beherrschbar ist. Denn diese Dynamik hat den Charakter der Steigerung von Macht, und mir scheint die These plausibel, daß das ungelöste Grundproblem der Hochkulturen das der Beherrschung der Tendenz zur Machtsteigerung ist. Der Machtbegriff ist mehrschichtig. *Macht* bezeichnet zunächst die Fähigkeit, mit einer Handlung bestimmte Folgewirkungen zu erzielen. Sie wird gesteigert durch die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten im Rahmen der allgemeinen kulturellen Entwicklung. Aber ihr Charakter wird erst deutlich, wenn sie – so sah es MAX WEBER – als die Fähigkeit auftritt, einen Willen in sozialen Konfliktsituationen auch gegen Widerstand durchzusetzen, wenn dabei die erweiterten Handlungsmöglichkeiten systemisch organisiert werden, wenn solche Machtsysteme in Konkurrenz zueinander treten und sich unter den Zwang stellen, in dieser Konkurrenz sich gegenseitig zu überbieten, indem sie ihre eigene Macht steigern. Die Erscheinungsform von Macht ist die sich steigernde Konkurrenz von Machtsteigerungssystemen im politisch-militärischen, im ökonomischen und im – von Medien bestimmten – kulturellen Bereich. Das Grundproblem unserer geschichtlichen Lage scheint zu sein, daß diese Steigerungsmechanismen, sollen sie nicht zur Selbstzerstörung führen, anspruchsvollere normative, institutionell verankerte Voraussetzungen verlangen.

Die Entstehung des demokratischen Verfassungsstaates

Das Problem, wie eine Gesellschaft, in der jeder der Konkurrent, ja der Feind eines jeden anderen ist, überleben und wie der Kampf aller gegen alle begrenzt werden kann, hatte in aller Schärfe THOMAS HOBBS gestellt (vgl. HOBBS 1976). Die Mechanik des Konkurrenzkampfes schien ihm nur beherrschbar, wenn alle sich aus reinem Überlebensinteresse wenigstens darauf einigen, eine zentrale staatliche Instanz zu schaffen, welche mit der Gewalt ausgestattet ist, die einzelnen an der gegenseitigen Vernichtung zu hindern. Die Idee des Sozialvertrags, bei HOBBS noch in reinem Eigeninteresse begründet, wollte

ROUSSEAU nicht nur als Notlösung gelten lassen, vielmehr sollte die der Volkssouveränität entsprungene staatliche Autorität den Willen aller (*volonté de tous*) gerade als ein Allgemeines (*volonté générale*) zum Ausdruck bringen und damit die Zerrissenheit menschlicher Existenz zwischen freier Selbstbestimmung und Entfremdung in der komparativen Existenz der Konkurrenzgesellschaft überwinden (vgl. ROUSSEAU 1977). Doch das Grundproblem der staatlichen Verfassung und damit der Selbststeuerung moderner Gesellschaften besteht offensichtlich darin, daß eine zentrale staatliche Autorität überfordert ist oder sich eben etwas anmaßt, was sie nicht leisten kann, wenn sie den Willen aller als ein einsichtiges Allgemeines zu repräsentieren beansprucht. Diese Aporie ist wohl erst in unserem Jahrhundert in aller Schärfe klar geworden. Eine demokratische Verfassung der Gesellschaft hat dann, aus Einsicht in die Grenzen der verfügbaren Rationalität, ein System von Gewaltenteilung, von „checks and balances“ zu finden, das sowohl die Ansprüche zentralisierter Macht als auch den Schaden durch den Konkurrenzkampf der einzelnen begrenzt. Die Frage ist dann, ob moderne Gesellschaften mit der Form von Verfassungen, die sie sich bisher gegeben haben, die von ihnen selbst entfesselte Dynamik beherrschen können.

Selbstdestruktive Tendenzen und reflexive Modernisierung

Denn es entsteht der Eindruck, daß die Folgen der gegenseitig sich verstärkenden Steigerungstendenzen in den einzelnen Dimensionen menschlichen Handelns nicht mehr nach außen oder nach vorn abgeleitet werden können, sondern von den Grenzen eines endlichen Systems auf uns selbst zurückschlagen. Damit droht unser Handeln auf paradoxe Weise selbstdestruktiv zu werden. Das ökonomische System, das die Befriedigung von grundlegenden Bedürfnissen sichern soll, gefährdet die eigenen Lebensgrundlagen. Das politisch-administrative System, das friedliches Zusammenleben garantieren soll, weiß Machtsteigerungsmechanismen nicht mehr zu beherrschen und vermag auch jetzt noch Vernichtungsdrohungen nur mit Drohungen zu beantworten, die Selbstvernichtung zur Folge hätten. Das sozio-kulturelle System, das durch Ausweitung von Kommunikation mehr Selbstbestimmung ermöglichen soll, droht in größere Isolation zu führen und fragmentiertes Bewußtsein zu produzieren. Und dies alles geschieht in globalen Dimensionen und wirkt sich immer stärker auf die sogenannten unterentwickelten Länder aus. In vielen ihrer Regionen ist unter den gegebenen Bedingungen der Preis für die Sicherung des Überlebens von Tag zu Tag die Zerstörung der Lebensgrundlagen der kommenden Generationen.

Unter dem Eindruck einer selbstdestruktiv auf sich zurückschlagenden, gleichsam objektiv „reflexiv“ gewordenen Modernisierung versuchen wenigstens einzelne Gruppen und anfanghaft auch Regierungen, bei Entscheidungen über die weitere Entwicklung zerstörerische Tendenzen der bisherigen Modernisierung von vornherein mitzubedenken und das Reflexionspotential der Moderne auf den Prozeß der Modernisierung selbst anzuwenden, die Modernisierung also selbst zu modernisieren. Das Stichwort „reflexive Modernisierung“ (vgl. BECK/GIDDENS/LASH 1992) zeigt zunächst aber nur das Problem an. Denn es bleibt offen, welche Form von Reflexion zu welcher Form von veränderter Modernisierung führen kann und ob und wie die sich zuspitzenden Probleme in einem epochalen Wandel individueller Verhaltensweisen und institutioneller Mechanismen gelöst werden können.

Die Erfahrung einer sich selbst bedrohenden Modernisierung scheint eine der Ursachen der Entwicklung der sogenannten Postmoderne bzw. des Poststrukturalismus zu sein. Der postmoderne Blick ist zunächst ein Blick zurück. Er richtet sich auf eine Epoche, die er als Einheit von strukturierenden Prinzipien her zu erfassen versucht. Von daher ist die Postmoderne ohne den vorausgehenden Strukturalismus in der Ethnologie, der Linguistik und der Psychoanalyse nicht zu verstehen. Zugleich greifen Denker wie DERRIDA (1976) oder LYOTARD (1987) entschieden auf NIETZSCHE und HEIDEGGER zurück. HEIDEGGER versucht ja, die Geschichte des abendländischen Denkens insgesamt als die Geschichte eines sich radikalierenden machtförmigen Umgangs mit Wirklichkeit zu rekonstruieren (vgl. HEIDEGGER 1954). Neuerdings verweist man auf die Nähe zumindest dieser Thesen zu manchen Auffassungen der klassischen Kritischen Theorie. HEIDEGGER sieht, in äußerster Verkürzung gesagt, den Grundzug des abendländischen Denkens darin, daß der Mensch als Subjekt sich alles Seiende so als Objekt vorstellt, daß es nur im Horizont eines vorstellenden Entwurfs sein darf und damit dem rechnend-manipulierenden Zugriff unterworfen wird und bleibt. Dieses Subjekt ist selbst beherrscht von dem Willen zur Sicherung seines Subjektseins. Es ist Wille zu sich und als solches Wille zur Macht. Der Wille zur Macht ist in sich auf Selbststeigerung angelegt. Er will sich selbst als seine Macht steigernder Wille – und darüber hinaus nichts. Die Geschichte des abendländischen Denkens, der abendländischen „Metaphysik“, ist deshalb sich radikalisierender Nihilismus.

Für DERRIDA ist das „Denken der Strukturalität der Struktur“, wie FOUCAULT es vorgeführt hat, ebenso wie das Denken HEIDEGGERS die Eröffnung der Möglichkeit, die Krise der Vernunft, in die die Geschichte des Abendlandes geführt hat, wahrzunehmen und im Ansatz zu überwinden. Es geht für ihn darum, ein Denken zu überwinden, das eine Einheit, einen versichernden Grund, ein Zentrum als Präsenz konstruiert, die begreifbar und letztlich beherrschbar sind. Es gilt, nicht eine Einheit zu konstruieren und sich ihr zu unterwerfen, sondern es geht um die irreduzible „différance“, durch die Unterschiede gesetzt und Präsenz aufgeschoben werden. Dadurch soll eine andere Form von Zeitlichkeit, eine andere Form des Umgangs mit sich, mit anderen, mit Wirklichkeit überhaupt möglich werden (vgl. DERRIDA 1976).

Eine genauere Analyse dieses Denkens müßte Wurzeln der französischen Postmoderne im jüdischen Denken, in der Interpretationstradition des Talmud diskutieren, um ihr Gewicht zu ermessen – eine Dimension, die in der deutschen Diskussion fast vollständig verloren gegangen ist oder unterschlagen wird. Bei einer genaueren Analyse dieses Denkens und vor allem bei seiner *Rezeption* in den Humanwissenschaften ist jedoch zu fragen, ob im Denken der Differenz wirklich die Andersheit des Anderen gewahrt bleibt (vgl. LEVINAS 1989), oder ob nicht das Spiel der Differenzen schließlich zur Indifferenz gegenüber dem Anderen führt.

Postmodernes Denken hat für die Pädagogik eine gewisse Anziehungskraft. Gegen eine einlinig verstandene Rationalität, in deren Horizont Entwicklung und Lernen immer nur dasselbe bedeuten können, nämlich Steigerung eben dieser Rationalität, scheint hier sich die Möglichkeit zu bieten, anders und anderes zu erfahren, zu denken und zu lernen und damit selbst anders zu werden und so die Hoffnungen aller pädagogischen Utopien einzulösen, auch wenn nicht angegeben werden kann und angegeben werden darf, wie anders und was anderes zu erfahren, zu denken und zu lernen sei. Freilich drängt sich die Frage auf, ob solches Denken nicht einfach zwei Tendenzen der gesellschaftlichen Entwicklung

entgegenkommt, einmal der Flucht in Partikularismus und Regionalismus vor den globalen Problemen, zum anderen der Affirmation einer zunehmenden Fiktionalisierung und Fragmentierung von Wirklichkeit durch eine von Medien bestimmte Kulturindustrie. Statt in einer selbstdestruktiven Situation Lösungen zu entwickeln, droht dann solches Denken zum Eskapismus zu führen.

Die Erziehungswissenschaft der Moderne

Insgesamt jedoch ist zu prüfen, ob die Erziehungswissenschaft der Moderne tatsächlich nur ein verstärkendes Moment in einem eindimensionalen Modernisierungsprozeß war, der schließlich in unsere Situation geführt hat. Bewegten sich ihre Grundbegriffe nur im Horizont eines auf Herrschaft und Verfügung gerichteten Denkens, oder hat sie nicht gerade den „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ aufgewiesen? Die Rede von *der* Erziehungswissenschaft *der* Moderne verführt unter dem Zwang eines „Blicks zurück im Zorn“ zu einer einlinigen Rekonstruktion einer ganzen Epoche. Gerade ein Denken der Differenz müßte zu einer historischen Hermeneutik der Differenz führen. Sonst konstruiert man nur das Andere des eigenen Denkens, nimmt aber gerade die Andersheit des anderen Denkens nicht wahr. Das moderne Denken richtet sich von seinen Anfängen kritisch gegen sich selbst. Aufklärung ist auch Aufklärung über ihre Gefahren, ist Aufklärung über die Dialektik der Aufklärung, ist Vorantreiben gesellschaftlicher Modernisierung *und* Protest gegen ihre destruktiven Tendenzen. Das gilt auch für die Erziehungswissenschaft (vgl. BENNER 1991). Sie folgt einerseits den Trends der sich modernisierenden Gesellschaft und treibt sie mit der Entwicklung organisierten Lernens und mit der Etablierung formaler Erziehungssysteme mit voran. Andererseits sucht sie nach Alternativen, nach neuen Lebensformen, die aus gesellschaftlicher Zersplitterung und Entfremdung herausführen sollen. Nicht umsonst taucht der Begriff der Entfremdung vor den Entfremdungstheorien von HEGEL und MARX zuerst in pädagogischen Texten von SCHILLER und HUMBOLDT auf.

Deshalb waren ausgeprägte *Modernisierungsschübe* der Gesellschaft zugleich immer mit *Reformphasen* der Erziehung und der Erziehungswissenschaft verbunden. Ich unterscheide ganz grob drei solcher Reformphasen, nämlich die klassischen Bildungstheorien, die Reformpädagogik der Jahrhundertwende und die pädagogischen Ansätze nach dem Zweiten Weltkrieg (vgl. TENORTH 1988).

Die klassischen Bildungstheorien

Ich meine in der Tat, daß schon die klassischen pädagogischen Theorien von ROUSSEAU, KANT und SCHILLER bis zu HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER und HERBART als Antwort auf die sich beschleunigende Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft verstanden werden müssen. Das Thema von ROUSSEAU ist die Zerrissenheit des modernen Menschen. In seiner Auseinandersetzung mit HOBBS wird ROUSSEAU klar, daß eine Eigenliebe, die sich zum unbedingten Willen zur Selbstbehauptung verkehrt, in das Elend der komparativen bürgerlichen Existenz führt, die ihre Identität aus der Anerkennung der anderen im Konkurrenzkampf beziehen muß und damit gerade nicht sie selbst sein kann. Die komparative Existenz ist selbstwidersprüchlich. Die Fiktion einer alternativen pädagogischen Beziehung im „Emile“ (ROUSSEAU 1963), die eine Erziehung entwirft, die nicht erst in die Widersprüche einer solchen Existenz führen soll, steht in ihrer Anlage aber selbst unter dem Verdacht, Manipulation zu sein.

Damit ist ein zentrales Thema der modernen Erziehungswissenschaft angeschlagen, in dem sich ein Grundproblem neuzeitlichen Denkens überhaupt spiegelt. Auf der einen Seite geht es um den emphatischen Begriff der Freiheit, der Autonomie und des Subjekts, das herausgenommen werden soll aus dem objektivierenden Verfügungszusammenhang. Auf der anderen Seite entsteht dann aber die Frage, wie ein pädagogisches und überhaupt ein soziales Handeln begriffen werden kann, das nicht objektivierenden und technisch-manipulativen Charakter hat. Die ganze klassische Philosophie kann ebenso wie die klassischen pädagogischen Ansätze als Gigantomachie um das Subjekt und um die Möglichkeit von Intersubjektivität in modernen Gesellschaften begriffen werden.

Ich meine, daß man auf dem Hintergrund dieser dramatischen Auseinandersetzung das Sprachdenken und die pädagogischen Theorien von SCHLEIERMACHER und HUMBOLDT verstehen muß (vgl. HUMBOLDT 1963; SCHLEIERMACHER 1977). Sicher bleiben sie ihrer gesellschaftlichen Situation verhaftet. Das muß aber nicht daran hindern, die utopischen Potentiale ihres Denkens zu erheben, die über diese Situation hinausweisen. Für beide ist Sprechen die Realisierung einer elementaren und letztlich unbegrenzten Kreativität. Das Sprechen des anderen ist dann jeweils zugleich ein Infragestellen der eigenen im Sprechen hervorgebrachten Strukturen. Verstehen in seiner vollen Form ist dann ein freies Konstruieren, in dem ich „divinatorisch“, wie SCHLEIERMACHER das nennt, über meine eigenen bisherigen Verstehensmöglichkeiten, über das, was ich bisher bin, hinausgehen muß, um das Gesagte des anderen zu rekonstruieren, ohne ihn in seiner ursprünglichen Kreativität und Individualität jemals vollständig erreichen zu können. Angezielt ist damit ein Dialog, der im Vorgang der Verständigung die unaufhebbare Individualität des anderen zum Vorschein bringt und anerkennt. Dialektische Dialogik zielt auf die Anerkennung der Andersheit des anderen im Vorgang der Verständigung. Es ist kennzeichnend für SCHLEIERMACHER wie für HUMBOLDT, daß sie dieses Verhältnis nicht nur zwischen Individuen, sondern ebenso zwischen verschiedenen Kulturen, auch im historischen Abstand, gewahrt wissen wollten. Solche historische und interkulturelle Hermeneutik muß deshalb nicht Unterwerfungshermeneutik sein.

Neuere historische Untersuchungen haben zeigen können, daß diese Konzeption als Mitte der klassischen Bildungstheorien gerade auch politisch gemeint war als Versuch, die zunehmende gesellschaftliche Zerrissenheit zu überwinden und in eine kommunikative Vernunft zurückzuholen. Und man hat inzwischen Anlaß, die Auswirkungen dieser Konzeption auf das Schul- und Bildungssystem im 19. Jahrhundert nicht ganz so pessimistisch wie bisher üblich zu beurteilen (vgl. KRAUL 1984; LOHMANN 1990).

Dennoch wird man nicht leugnen können, daß in den klassischen Bildungstheorien nicht in aller Klarheit und Schärfe wahrgenommen wird, daß die Dynamik der Entwicklung moderner Gesellschaften auf der Konkurrenz sich steigender politischer und wirtschaftlicher Machtssysteme beruht. Ihre Kritik reicht nicht tief genug. Sie selbst bieten Ansatzpunkte dafür, daß sie in der Folge einseitig interpretiert und für ihnen im Ansatz fremde Zwecke instrumentalisiert werden konnten.

Reformpädagogik

Die Phase der Reformpädagogik in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts kann ebenfalls als Reaktion auf einen Modernisierungsschub von weiterer Industrialisierung, Urbanisierung und Konzentration staatlicher und wirtschaftlicher Macht bei gleichzeitiger

rascher Bevölkerungszunahme verstanden werden. Die reformpädagogischen Ansätze wollten gegen die überhandnehmenden abstrakt-formalen Mechanismen der Problemlösung in Wirtschaft, Verwaltung und Kultur auf die Unmittelbarkeit alltäglicher lebensweltlicher Kommunikation zurückgehen, in der die Kreativität des Kindes und seine individuelle Eigenart sich erst entfalten und gefördert werden können. So sehr wir von diesen Ansätzen heute noch zehren, sie bleiben in ihrem Bewußtsein hinter den Grundproblemen moderner Gesellschaften zurück. In den zwanziger Jahren formulierten Vertreter der Reformpädagogik selbst den Verdacht, eine Pädagogik, die allein auf die schöpferischen Kräfte des Kindes vertraue, gerate, „ohne es zu ahnen, in um so verderblichere Abhängigkeit von den realen Mächten des Staates, der Wirtschaft oder der Wissenschaft“ (FLITNER 1926/1987, S. 26); ein Verdacht, der sich auf furchtbare Weise bestätigen sollte.

Erziehungswissenschaft nach dem Zweiten Weltkrieg

Nach dem Zweiten Weltkrieg und dem in ihm geförderten technologischen Schub setzte mit der Freigabe von Kolonien und dem sich verschärfenden Ost-West-Gegensatz ein weltweiter Ausbau der Bildungssysteme ein. Es ist durchaus zuzugestehen, daß man dabei die Hoffnung hatte, eine Konzeption von Erziehung und Erziehungswissenschaft, wie sie JOHN DEWEY entworfen hatte, weiterzuentwickeln: Die Einführung in Methoden kritischer wissenschaftlicher Diskussion sollte zugleich zur Lösung konkreter gesellschaftlicher Probleme durch demokratische Willensbildung befähigen und durch das Zugestehen eines Grundrechts auf Bildung die Entwicklung einer gerechten Gesellschaft vorantreiben.

Als vor allem in Deutschland die Ungeheuerlichkeit der Verbrechen des Nationalsozialismus immer deutlicher ins Bewußtsein trat, setzte unter dem Einfluß der Studentenbewegung auch in der Erziehungswissenschaft die Suche nach den Ursachen ein. Theoretisch sollte aus einer Verbindung von psychoanalytischen und gesellschaftskritischen Ansätzen aufgeklärt werden, in welcher Weise autoritäre Strukturen in modernen Gesellschaften entstehen und durch Erziehungs- und Sozialisationsprozesse in psychische Strukturen umgesetzt werden können und in welcher Weise eine eindimensionale Erziehungswissenschaft für solche Prozesse in Dienst genommen werden kann. Allen Klagen über das Schicksal der Bildungsreform zum Trotz wird man diesem Schub an kritischer Reflexion Erfolg nicht abstreiten können, wenn man die Widerstände in Betracht zieht, die ihm entgegenstanden und entgegenstehen. Zu fragen bleibt allerdings, warum gerade die radikale Kritik von Vertretern der Kritischen Theorie wie WALTER BENJAMIN und THEODOR W. ADORNO, die aus der Erfahrung des Holocaust gespeist war, nicht wirklich rezipiert worden ist (vgl. PEUKERT 1990). Es bleibt die Frage, ob die sogenannte „Kritische Erziehungswissenschaft“ in ihrer Selbstaufklärung genügend kritisch war. Und es bleibt die Frage, ob sie in ihrem Problembewußtsein der Situation einer globalen Selbstbedrohung gewachsen ist und ob sie die Zukunft derer, für deren Erziehung sie Orientierung bieten will, überhaupt schon in ihr Bewußtsein und in ihre Theoriebildung aufgenommen hat.

Herausforderungen für die Erziehungswissenschaft

Welche Fragen stellen sich dann heute für die Erziehungswissenschaft? Ich möchte im folgenden wenigstens einige Probleme benennen, die sich mir aufzudrängen scheinen. Sie betreffen einmal die Analyse der Struktur und der normativen Implikationen pädagogischer Interaktion, zum anderen das Verhältnis einer auf dieser Basis entwickelten Theorie

der Erziehung und Bildung zu einer Theorie der Gesellschaft und ihrer Subsysteme, also zu einer Theorie der Demokratie, der Ökonomie und der Kultur.

Die Grundlegung von Ethik und der normative Kern pädagogischer Interaktion

Die Frage der Grundlegung der Humanwissenschaften scheint mir bis heute nicht voll geklärt zu sein. Man kann sich dem Problem mit einer einfachen wissenschaftstheoretischen Überlegung nähern. Ein Humanwissenschaftler, der Theorien über das Verhalten von Menschen aufstellen will und meint, es in Gesetzen fassen zu können, verstrickt sich in eine Paradoxie, die in der neueren angelsächsischen Diskussion das „sozialwissenschaftliche Paradox“ genannt wird. Indem ich nämlich Gesetzhypothesen über das Verhalten anderer aufstelle, nehme ich für mich als Theoretiker nach allen Erkenntnissen der Wissenschaftstheorie wenigstens im Prinzip in Anspruch, im Entwurf meiner Theorie innovatorisch und kreativ über das bisher Gedachte hinauszugehen bis hin zum Entwurf neuer, semantisch nicht voll festlegbarer Begriffe und nicht voll reflektierbarer und endgültig als widerspruchsfrei erweisbarer formaler Sprachen. In der normalen Theoriebildung nehme ich naiv etwas in Anspruch, was ich implizit dem anderen abspreche, indem ich ihn unter meine Gesetzesaussagen subsumiere, und konstituiere damit eine Asymmetrie. Wenn ich mich selbst in dem ernst nehme, was ich als Theoretiker tue, muß ich dem anderen die Möglichkeit zugestehen, auch meine Interpretation seines Verhaltens hinterfragen und durchbrechen und zu ihr Stellung nehmen zu können. Dann verwandelt sich aber mein Umgang mit dem anderen.

Eine handlungstheoretisch konzipierte Humanwissenschaft steht schon in der ersten Bestimmung ihres Zugriffs vor der Entscheidung, ob sie den anderen Handelnden – das humanwissenschaftliche „Objekt“ der Untersuchung – als gleichberechtigtes Subjekt anerkennt. Die Frage ist, ob die Begründung einer allgemeinen Handlungstheorie nicht nur dann gelingen kann, wenn zugleich eine Grundnorm von Interaktion aufgestellt wird: In meinem Handeln auf den anderen zu muß ich ihn schon immer als gleichberechtigten Partner anerkennen, wenn ich nicht entweder ihn als Handelnden verfehlen oder mich in den Ansprüchen meines Handelns durch mein Handeln selbst negieren soll (vgl. PEUKERT 1984b; 1988, S. 252–300).

Das ist nun zweifellos eine Argumentationsweise, die an klassische transzendente Argumentationen erinnert und sie interaktionslogisch erweitert. Sie ergibt sich aber einfach aus der gegenwärtigen wissenschaftstheoretischen Diskussionslage, die sich in einem jahrzehntelangen Prozeß unnachgiebiger Selbstkritik herausgebildet hat. Ist es völlig abwegig zu versuchen, ein solches Denken mit den radikalen ethischen Entwürfen ins Gespräch zu bringen, die der Erfahrung des Holocaust entspringen?

Auch Vertreter der Kritischen Theorie haben die Vernichtungsmaschinerien unseres Jahrhunderts immer als einen pervertierenden Endpunkt wissenschaftlich-objektivierenden Denkens verstanden. Das hat dem scheinbar spekulativen wissenschaftstheoretischen Problem der Grundlegung der Humanwissenschaften die Schärfe einer ethischen Grundsatfrage verliehen. Aus der Erfahrung des Holocaust hat EMMANUEL LEVINAS darauf insistiert, daß alle unsere Entwürfe von Wirklichkeit von dem anderen in seiner Andersheit durchbrochen werden (vgl. LEVINAS 1978). Ich muß die Exterritorialität der Freiheit des anderen gegenüber meinem objektivierenden Begreifen zugestehen. Im Durchbrechen meiner Wirklichkeitsentwürfe beansprucht mich die Andersheit des anderen unmittelbar

und erklärt mich zum verantwortlichen Subjekt. Schon seine sinnlich erfahrbare Verletzlichkeit macht unsere gemeinsame Situation zu einer ethischen.

Eine solche Asymmetrie des Vorrangs des anderen kann freilich wieder zur Herrschaft über andere führen, wenn ich mir nicht bewußt mache, daß auch ich für den anderen einen Anspruch darstelle, der ihn unmittelbar betrifft und dabei überfordern kann. Die Erfahrung der Andersheit des anderen entlastet nicht von intersubjektiver Reflexion.

Die „Symmetrie der Asymmetrien“ des wechselseitigen Vorrangs des jeweils anderen verweist auf die zeitliche Grundstruktur von Interaktion. Die Freiheit des anderen in kommunikativen Handlungen anzuerkennen heißt, im eigenen zeitlichen Handeln auf die künftige Verwirklichung möglicher Freiheit vorzugreifen, deren Spielräume selbst nur im intersubjektiven Handeln erschlossen werden können. Intersubjektive Anerkennung bestätigt eine werdende, erst noch erhoffte Integrität des anderen, die nicht in der Verfügung dessen steht, der in Kommunikation eintritt, für die er aber Verantwortung übernimmt.

Mir scheinen solche Überlegungen zu konvergieren mit den Versuchen, das Ziel der Entwicklung moralischen Bewußtseins neu zu formulieren. Der Einwand, das moralische Urteil auf der von ihm angenommenen höchsten Stufe moralischen Bewußtseins trage noch monologischen Charakter, sowie die Kritik von C. GILLIGAN, die Orientierung am formalen Prinzip der Gerechtigkeit vernachlässige die Fürsorge (care) für den anderen in seiner konkreten, biographisch einmaligen Situation (vgl. GILLIGAN 1984), hatten L. KOHLBERG dazu geführt, die Elemente reifer moralischer Urteilskompetenz neu zu bestimmen. Auf dieser Stufe geht es zwar weiterhin um „equal respect for human dignity“, KOHLBERG sieht aber Gerechtigkeit nun in notwendiger innerer Verbindung mit „benevolence“ als „active sympathy for each unique individual“, die wiederum „the attitude of recognizing the necessity of entering into dialogue in the face of disagreement about what is right“ impliziert (vgl. KOHLBERG/BOYD/LEVINE 1986).

Entwicklung auf solche Ziele hin setzt jedoch eine Form von Interaktion voraus, welche die Integrität der einzelnen zu wahren sucht. JÜRGEN HABERMAS hat deshalb darauf hingewiesen, daß die adäquate Ergänzung zum Konzept universaler Gerechtigkeit das Konzept einer Solidarität ist, die sich verantwortlich weiß für gewaltfreie kommunikative Strukturen, die wiederum Voraussetzung sind für Entwicklungsprozesse (vgl. HABERMAS 1991).

Reife moralische Urteilskompetenz scheint deshalb notwendig verbunden mit der Kompetenz zu transformatorischem zeitlichem sozialem Handeln. Ich möchte die mit solchen Überlegungen angezielte Ethik, die sich aus einer radikalisierten Analyse zeitlichen intersubjektiven Handelns ergibt, eine Ethik intersubjektiver Kreativität im Horizont universaler Solidarität nennen (vgl. PEUKERT 1990). Erst eine solche Konzeption dürfte auch der Grundstruktur pädagogischen Handelns gerecht werden.

Die elementare Erfahrung, von der pädagogisches Denken und Handeln ausgeht, ist eine doppelte. Sie ist einmal die Erfahrung eines neuen unabhängigen Anfangs, der „Natalität“ (H. ARENDT) eines anderen. Es ist die Erfahrung der sinnlichen Verletzbarkeit, ja Zerstörbarkeit eines offenen Anfangs und Werdens menschlicher Existenz. Sie ist zum anderen die Erfahrung, daß dieses Werden angewiesen ist auf eine Kommunikation, die selbst wiederum zerbrechlich und zerstörbar ist. Pädagogisch sensibel zu sein hieße also, eine Ahnung davon zu haben, was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein und in verletzbaren kommunikativen Strukturen Mensch zu werden, und zwar in einer Gesellschaft, in der es Tendenzen gibt, solche Strukturen zu stören und zu zerstören; und es hieße bereit sein, für solches bedrohtes Werden in der eigenen, ständig selbstkritisch auf Tendenzen zur

Machtausübung reflektierten Praxis auch öffentlich Verantwortung zu übernehmen; also Verantwortung für die Realisierung und institutionelle Sicherung kommunikativer Verhältnisse nicht nur in unmittelbaren Beziehungen, sondern auch in den gesellschaftlichen Prozessen der Konstruktion einer differenzierten, durch Differenzverhältnisse bestimmten Welt; Verantwortung für eine Kultur, die sensibel ist für ihre selbstdestruktiven Tendenzen und die Institutionen entwickelt, diese Tendenzen wahrzunehmen und zu überwinden. Und Erziehungswissenschaft hätte gemeinsame Lern- und Bildungsprozesse in diesen Dimensionen methodisch kontrolliert zu reflektieren.

Erst eine so konzipierte Erziehungswissenschaft hat in unserer Situation Relevanz für eine Theorie der Demokratie, der Ökonomie und des wissenschaftlichen Wissens, also auch insgesamt für eine Theorie unserer Kultur, und ist in ihrer Entfaltung, speziell als Bildungstheorie, selbst wiederum auf Erfahrungen in diesen Bereichen angewiesen. Erziehungswissenschaft konstituiert sich so als interdisziplinäre Wissenschaft. Dazu möchte ich wenigstens noch einige Bemerkungen machen.

Bildung und Demokratie

Die strikt normativen Demokratietheorien, die in der Aufklärung etwa von ROUSSEAU und KANT entwickelt worden sind, haben an der Interdependenz zwischen Erziehung und der Errichtung einer demokratischen Gesellschaft der Freien und Gleichen festgehalten. Diese Interdependenz ist für das Projekt der Moderne konstitutiv. Nicht umsonst hat ROUSSEAU 1762 gleichzeitig den „Emile“ und den „Contrat Social“ veröffentlicht und auf die Zusammengehörigkeit dieser Werke aufmerksam gemacht. SCHLEIERMACHER hat in seiner Vorlesung über Pädagogik von 1826 dieses Verhältnis auf klassische Weise formuliert: „Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert“ (SCHLEIERMACHER 1959, S. 42). Die neuzeitlichen, an intersubjektiver Freiheit orientierten Ethiken sind konstitutiv verbunden mit Handlungswissenschaften, die auf die Transformation sowohl bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse als auch individuellen Bewußtseins zielen. Die Theoretiker der Aufklärung hatten gehofft, damit die Mittel zur Transformation sowohl gesellschaftlicher Strukturen als auch individueller Identitäten gefunden zu haben.

Die grundlegende Aufgabe einer Erziehungstheorie wie einer Demokratietheorie ist immer noch, einen kritischen Begriff von Kommunikation zu entwickeln, der imstande ist, die Struktur transformatorischer Lernprozesse und kollektiver, nichtideologischer Entscheidungsprozesse aufzuhellen. Der gemeinsame normative Kern sowohl von Erziehung als auch von Demokratie besteht in einer Theorie intersubjektiv reflektierter Lernprozesse, die sowohl kollektiv als auch individuell bestimmt werden können. Und die Demokratien mit ihren Institutionen stehen unter dem Test, ob sie solche elementaren Lernprozesse ermöglichen und fördern.

Das „Projekt der Moderne“ ist bestimmt vom Pathos der Freiheit und Befreiung. Die westlichen Demokratien haben die politisch-soziale, die wissenschaftlich-technische und die ökonomische Dynamik der Entwicklung moderner Gesellschaften bei Einschränkung der zentralen staatlichen Macht durch ein System von „checks and balances“ zu steuern versucht und sind dabei weithin erfolgreich gewesen. Man hat oft darauf hingewiesen (vgl. z. B. GIDDENS 1979, S. 365), daß es das Paradox der Systeme des Staatssozialismus war, daß sie Prozesse der Befreiung mit den Mitteln technologischer Rationalität und durch

Konzentration von Staatsmacht herbeizuführen versuchten, also mit Mitteln, die das verhindern mußten, was diese durchsetzen sollten. Nach ihrem Zusammenbruch stellt sich uns um so unverhüllter die Frage, ob die bisherigen institutionellen Arrangements der Demokratien den Gefährdungen gewachsen sind, die aus der Dynamik moderner Gesellschaften stammen, nach der eine sich beschleunigende Modernisierung zu immer höheren Modernisierungsrisiken führt.

Die zentrale Frage ist wohl, ob es uns gelingt, Organe der erhöhten Selbstwahrnehmung unserer Gesellschaft und ihres selbstzerstörerischen Potentials zu entwickeln und demokratische Institutionen einer moralisch reflektierten Selbststeuerung und Selbstveränderung zu schaffen, die die selbstdestruktiven Tendenzen überwinden können und dabei Freiheit nicht aufheben, sondern sichern. Es käme also darauf an, die Struktur transformatorischer Lernprozesse in Institutionen so zu verankern, daß in ihnen ständig auch die Erfahrungen mit dem Gelingen oder Mißlingen einer bestimmten Weise kollektiven und individuellen Lernens reflektiert und in Korrekturen der institutionellen Arrangements berücksichtigt werden können. Es ginge also um die gesellschaftliche Verankerung von Prozessen des Lernens über kollektives Lernen, von Lernprozessen zweiter Ordnung. Sich eine solche Lernverfassung zu geben hat U. PREUSS „moralisch-reflexiven Konstitutionalismus“ genannt (PREUSS 1990, S. 78; vgl. auch HABERMAS 1990, S. 11–50; CALHOUN 1992). Ich möchte die Reichweite solcher Forderungen an den Diskussionen um eine ökonomische Ethik und um die Folgen der gesellschaftlichen Umsetzung wissenschaftlichen Wissens erläutern.

Bildung und ökonomische Rationalität

Vor allem die Diskussionen um ökologische Fragen haben das Problem der destruktiven Folgen individuell „rationalen“ ökonomischen Handelns in das Zentrum öffentlicher Aufmerksamkeit gerückt. Dabei gibt es in den Sozialwissenschaften mindestens drei Theorie-traditionen, die darauf hinweisen, daß Probleme dieser Struktur in modernen Gesellschaften zunehmen. Man zählt zu ihnen nicht nur das Verhalten zur Umwelt und zu globalen Ressourcen, sondern auch den Nord-Süd-Konflikt, Formen des Wettrüstens oder den Konkurrenzkampf um Arbeit und die Formen der Marginalisierung eines Anteils von bis zu 20% der Bevölkerung der industrialisierten Staaten. (a) Das Konzept der „Externalisierung von Kosten“ (vgl. KNEESE/RUSSELL 1987) macht darauf aufmerksam, daß die Menschheit gerade über ihr ökonomisches Handeln zu einer Einheit zusammengewachsen ist und keine „externen“ Konkurrenten mehr hat, denen sie Kosten aufladen könnte; sie ist nur noch ihr eigener Konkurrent und hat alle Kosten selbst zu tragen. (b) In der Gruppentheorie wird die These vertreten, daß öffentliche Güter (public goods), zu denen jeder Zugang hat, im Unterschied zu nur individuell genutzten privaten Gütern in aller Regel spontan nicht in der notwendigen Menge erstellt werden, weil die „free rider position“ individuell zu verführerisch ist (vgl. OLSON 1985). Zu diesen public goods gehört inzwischen ja gerade schon eine intakte Ökosphäre. (c) In der Spieltheorie wird diese Problemstruktur als „Gefangenen-Dilemma“ bezeichnet. Nach diesem Modell kommt die beste Lösung für alle Beteiligten nicht zustande, weil jeder einzelne noch eine Chance sieht, individuell für sich eine noch bessere Lösung zu erzielen. Die Problemstruktur ist also von der Art, daß der einzelne in der Situation der kollektiven Selbstschädigung immer noch besser steht als in jener Situation, in der sein Verhalten, mit dem er das Gemeinwohl fördern würde, von den

anderen ausgenutzt wird (vgl. RAPOPORT 1987). Die Grundthese von ADAM SMITH steht also auf mehrfache Weise erneut zur Debatte.

Eine Lösung ist auch nach Meinung liberaler Ökonomen auf Dauer nur darin zu finden, daß die Handlungssituation des einzelnen durch institutionelle Reformen so verändert wird, daß die Anreize zu kollektiver Selbstschädigung möglichst unterbunden werden. Nur der handelt verantwortlich, der, wie C. OFFE formuliert, „seinen eigenen Handlungen gegenüber methodisch die Prüf-Perspektive zugleich des Experten, des generalisierten anderen und des eigenen Selbst in futurum exactum einnimmt und auf diese Weise die Kriterien des Handelns sachlich, sozial und zeitlich validiert“ (OFFE 1989, S. 758.) Die Einführung solcher Reformen setzt aber nicht nur großes ökonomisches, juridisches und politisches Wissen voraus, sondern auch ein moralisches Bewußtsein, das an Lebensmöglichkeiten für alle, auch für künftige Generationen, interessiert ist. Welche Art von Lernprozessen aber kann ein solches Bewußtsein überhaupt entstehen lassen? Der Zynismus des Appells von Politikern und Ökonomen an Pädagogen, sie sollten die Entwicklung moralischen Bewußtseins fördern, besteht darin, daß sie Rahmenbedingungen schaffen, die solche Lernprozesse verhindern.

Der Status von Wissen und das kulturelle System

Unsere Situation wird noch komplexer dadurch, daß sich auch der Status wissenschaftlichen Wissens verändert. Die Ergebnisse des ungehinderten Prozesses von trial and error haben die Grundlagen moderner Gesellschaften mit zunehmender Geschwindigkeit und Intensität revolutioniert. Am Anfang wurden freilich immer nur einzelne, relativ überschaubare Forschungsergebnisse als Veränderungen gesellschaftlich implementiert. Unsere Situation unterscheidet sich von diesen Anfängen dadurch, daß mit immer größerer Geschwindigkeit immer weitere Bereiche gesellschaftlichen Handelns durch Umsetzung der Ergebnisse einer sich überholenden Forschung verändert werden, deren Wechselwirkungen und kombinierte Folgewirkungen immer schwerer abgeschätzt werden können. Wir sind nicht mehr nur Subjekte, sondern Objekte eines sich ausdehnenden wissenschaftlichen Gesamtexperiments mit notwendigerweise expandierenden Möglichkeiten der „Falsifikation“. Die Gesellschaft wird zum Labor, wir werden zu einer „Gesellschaft von Versuchskaninchen“ (vgl. PREUSS 1990, S. 83). Es dürfte deutlich sein, daß sich damit Stellenwert und Status wissenschaftlichen Wissens verändern. Die Frage, welche Handlungsmöglichkeiten durch wissenschaftliches Wissen erschlossen werden sollen, wird immer mehr zur Frage nach der Lebensform, in der wir gemeinsam leben möchten; sie erhalten verstärkt eine ethische Dimension.

Aber schon die wissenschaftstheoretische und mathematisch-logische Forschung unseres Jahrhunderts hat insgesamt gezeigt, daß es das abschließbare, voll beherrschbare und mit den eigenen Mitteln ganz reflektierbare System von Begriffen und formalen Operationen, das ein eindeutiges, auch modellhaftes Abbilden der Realität und aller ihrer Möglichkeiten erlauben würde, nicht geben kann, daß vielmehr *alles* Wissen der Wissenschaften geschichtlich situiert ist, auf Handlungssituationen bezogen und auf Zukunft offen bleibt und daß die Basis wissenschaftlicher Rationalität intersubjektiv reflektiertes, normativ dimensioniertes kommunikatives Handeln ist. Sofern es auf dieser Basis um Entscheidungen über Lebensformen geht, gibt es keine allein zuständigen Experten mehr.

Das Neue an unserer Situation ist also, daß wir in einem bisher nicht geahnten Ausmaß durch die Fortschritte wissenschaftlichen Wissens auf unser gemeinsames Potential zur Organisation von wissenschaftlichen, sozialen und moralischen Lernprozessen in ihrer Interdependenz zurückverwiesen werden. Der geschichtlich neue Status wissenschaftlichen Wissens verlangt also auch einen neuen Bildungsbegriff (vgl. PEUKERT 1984a; 1992). Individuell ginge es dabei um die Entwicklung der Fähigkeit, in einer neuen Integration von wissenschaftlich-hypothetischem Wissen und ethischer Reflexion an Formen der gemeinsamen Entscheidungsfindung teilzunehmen, in denen die Interpretation dessen, was menschliches Leben und was eine humane Kultur ist, weder den Experten noch einer zentralen Instanz überlassen wird.

Angesichts dieser Herausforderungen scheint die Erziehungswissenschaft weithin erst noch vor der Aufgabe zu stehen, in Auseinandersetzung mit ihrer Tradition in einer radikal veränderten historischen Situation die angemessenen Problemdimensionen einer fundamentalen, kritischen, interdisziplinär orientierten Praxiswissenschaft zu gewinnen.

Literatur

- BECK, U./GIDDENS, A./LASH, S.: Reflexive Modernisierung. Frankfurt a.M. 1992.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. Weinheim ³1991.
- CALHOUN, C. (Hrsg.): Habermas and the Public Sphere. Cambridge, Mass. – London: The MIT-Press 1992.
- DERRIDA, J.: Die Schrift und die Differenz. Frankfurt a.M. 1976.
- FLITNER, W.: Die pädagogische Bewegung und die Schule (1926). In: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERMANN. Bd. 4. Paderborn 1987, S. 26–35.
- FREUD, S.: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse und Neue Folge. (Freud-Studienausgabe Bd. 1) Frankfurt a.M. 1969.
- GIDDENS, A.: Die Klassenstruktur fortgeschrittener Gesellschaften. Frankfurt a.M. 1979.
- GILLIGAN, C.: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München 1984.
- HABERMAS, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Mit einem Vorwort zur Neuauflage 1990. Frankfurt a.M. 1990.
- HABERMAS, J.: Gerechtigkeit und Solidarität. Zur Diskussion über „Stufe 6“. In: Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt a. M. 1991, S. 49–76.
- HEIDEGGER, M.: Überwindung der Metaphysik. In: Vorträge und Aufsätze. Pfullingen 1954, S. 71–100.
- HIRSCHMAN, A. O.: Leidenschaften und Interessen. Politische Begründungen des Kapitalismus vor seinem Sieg. Frankfurt a. M. 1987.
- HOBBS, TH.: Leviathan – oder Stoff, Form und Gewalt eines bürgerlichen und kirchlichen Staates. Hrsg. u. eingel. v. I. FETSCHER. Frankfurt a. M. 1976.
- HUMBOLDT, W. v.: Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts (1830 – 1835). In: Werke in fünf Bänden. Hrsg. v. A. FLITNER/K. GIEL. Bd. 3: Schriften zur Sprachphilosophie. Stuttgart 1963, S. 368 – 756.
- KNEESE, A./RUSSELL, C.: Environmental Economics. In: EATWELL, J./MILGATE, M./NEWMAN, P. (Hrsg.): The New Palgrave. A Dictionary of Economics. Bd. 2. London: The Macmillan Press Ltd. 1987, S. 159 – 164.
- KOHLBERG, L./BOYD, D./LEVINE, CH.: Die Wiederkehr der sechsten Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Standpunkt der Moral. In: EDELSTEIN, W./NUNNER-WINKLER, G. (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Frankfurt a. M. 1986, S. 205 – 240.
- KRAUL, M.: Das deutsche Gymnasium. 1780 – 1980. Frankfurt a. M. 1984.
- LEVINAS, E.: Autrement qu’*tre* ou au-delà de l’essence. (Phaenomenologica Bd. 54). Den Haag ²1978.
- LEVINAS, E.: Humanismus des anderen Menschen. Hamburg 1989.
- LOHMANN, I.: Bildung, bürgerliche Öffentlichkeit und Beredsamkeit im Vormärz. Habilitationsschrift Universität Hamburg 1990.

- LYOTARD, J.-F.: Der Widerstreit. München 1987.
- OFFE, C.: Bindung, Fessel, Bremse. Die Unübersichtlichkeit von Selbstbeschränkungsformeln. In: HONNETH, A. u.a. (Hrsg.): Zwischenbetrachtungen. Im Prozeß der Aufklärung. Frankfurt a. M. 1989, S. 739 – 774.
- OLSON, M.: Die Logik des kollektiven Handelns. Kollektivgüter und die Theorie der Gruppen. Tübingen 1985.
- PEUKERT, H.: Über die Zukunft von Bildung. In: Frankfurter Hefte FH-extra 6 (1984), S. 129–134. (a)
- PEUKERT, H.: Was ist eine praktische Wissenschaft? Handlungstheorie als Basistheorie der Humanwissenschaften. In: FUCHS, O. (Hrsg.): Theologie und Handeln. Düsseldorf 1984, S. 64–79. (b)
- PEUKERT, H.: Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung. Frankfurt a.M. 1988.
- PEUKERT, H.: „Erziehung nach Auschwitz“ – eine überholte Situationsdefinition? Zum Verhältnis von Kritischer Theorie und Erziehungswissenschaft. In: Neue Sammlung 30 (1990), S. 345 – 354.
- PEUKERT, H.: Basic Problems of a Critical Theory of Education. In: Journal of Philosophy of Education 26 (1992). Im Druck.
- PREUSS, U.K.: Revolution, Fortschritt und Verfassung. Zu einem neuen Verfassungsverständnis. Berlin 1990.
- RAPOPORT, A.: Prisoner's Dilemma. In: EATWELL, J./MILGATE, M./NEWMAN, P. (Hrsg.): The New Palgrave. A Dictionary of Economics. Bd. 3. London: The Macmillan Press Ltd. 1987, S. 973–976.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emile oder Über die Erziehung. Stuttgart 1963.
- ROUSSEAU, J.-J.: Vom Gesellschaftsvertrag oder Prinzipien des Staatsrechtes. In: Politische Schriften, Bd. 1. Übers. u. eingel. v. L. SCHMIDT, Paderborn 1977.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Hermeneutik und Kritik. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte SCHLEIERMACHERS. Hrsg. u. eingel. v. M. FRANK, Frankfurt a.M. 1977.
- SCHLEIERMACHER; F. D. E.: Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Ausgewählte Schriften. Hrsg. v. E. LICHTENSTEIN. Paderborn 1959, S. 36–243.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim-München 1988.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Helmut Peukert, Innocentiastr. 56, 2000 Hamburg 13