

Oelkers, Jürgen

Die Moderne - ein pädagogisches Projekt?

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 10 (1987) 3, S. 2-8



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Die Moderne - ein pädagogisches Projekt? - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 10 (1987) 3, S. 2-8 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-65129 - DOI: 10.25656/01:6512

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-65129>

<https://doi.org/10.25656/01:6512>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

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

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

D 2768 F

10. Jahrgang

Die Moderne
ein pädagogisches Projekt?

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Aktionsorientiertes
Lernen !



Nr. 3/1987

November 1987

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

INHALT

In diesem Heft

Jürgen Oelkers

Die Moderne – Ein pädagogisches Projekt?

Seite 2

Karl A. Thumm

Die Praxis – Ein pädagogischer Mythos?

Seite 9

Wolfgang Gasser

Aktionsorientiertes Lernen in Österreich

Seite 13

Wolfgang Pfaffenberger

Entwicklungspädagogisches Lernen in Schule und Unterricht

Seite 16

Klaus Seitz

Die Dritte Welt – ein Mauerblümchen im Unterricht an Schulen Baden-Württembergs?

Seite 20

Ausleihstellen für entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien

Seite 24

Satire: Geringfügige gedankliche Anbindungen, ausgehend von einer Intensi tätszerstreuerperipherie ...

Seite 26

Rezensionen

Seite 27

Informationen

Seite 31

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

„Aktionsorientiertes Lernen“ sollte ursprünglich das Schwerpunktthema für dieses Heft lauten, und unsere Gastredaktion sollte das Schulreferat beim Österreichischen Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE) in Wien sein. Aus verschiedenen Gründen, die hier nicht ausgebreitet werden sollen, konnte dieses Vorhaben nicht realisiert werden. Das ist der Grund, warum Sie in diesem Heft den Schwerpunkt „Aktionsorientiertes Lernen in der Entwicklungspädagogik“ nur am Rande behandelt finden, keinesfalls aber in der ursprünglich geplanten Breite. Vielleicht spiegelt dieses mißglückte Vorhaben auch ein wenig die bezeichnende Erfahrung wider, daß Aktionsorientiertes Lernen eben ein Lernen in und durch die Aktion ist und nicht ein reflektiertes, theoretisches Nachdenken benötigt. Wer lernen will, was Aktionsorientiertes Lernen ist, so könnte man zuspitzend behaupten, muß eben aktionsorientiert lernen – und nicht einen Aufsatz dazu lesen.

Ich glaube, daß es trotzdem sinnvoll sein kann, gelegentlich innezuhalten und darüber nachzudenken. Sonst läuft man Gefahr, in Aktionismus abgleitet, also in Aktivität, um ihrer selbst willen. Vor allem der Beitrag von Karl A. Thumm „Die Praxis – ein pädagogischer Mythos?“ dürfte diesen Anspruch implizieren, und seine Provokation ist gewollt. Seine These, wonach die entscheidenden Schlachten der Entwicklungspädagogik in der „Theorie“ und nicht in der „Praxis“ geschlagen werden, dürfte auf Kritik stoßen. Sie ist erwünscht.

Neben diesem Theoriebeitrag finden wir aber auch mehrere reflektierte Erfahrungsberichte aus pädagogischen Praxisfeldern. Wolfgang Gasser berichtet von den Erfahrungen mit dem Aktionsorientierten Lernen in Österreich. Wolfgang Pfaffenberger legt sich Rechenschaft ab über die didaktischen und methodischen Grundsätze seiner schulischen Entwicklungspädagogik. Klaus Seitz Bestandsaufnahme aus Baden-Württemberg ist deprimierend. Man kann nur hoffen, daß es in anderen Bundesländern anders aussieht. Wer von unseren Lesern würde davon berichten?

Das Heft beginnt aber mit einem grundsätzlichen Beitrag von Jürgen Oelkers, der einer für Entwicklungspädagogik zentralen Frage nachgeht: „Die Moderne – ein pädagogisches Projekt?“.

Lesen Sie selbst!

Alfred K. Tremel

Denkingen, den 23. 10. 1987

Jürgen Oelkers

Die Moderne

– ein pädagogisches Projekt?

Guillaume Apollinaire veröffentlichte 1910 eine Sammlung von merkwürdigen Erzählungen, die den Titel „L'Hérésiarque et Cie.“ trug. Das Wortspiel aus *hérésie* und *patriarche* wird in der Titelerzählung auf abgründige Weise Literatur. Apollinaire beschreibt hier den letzten großen Ketzer, einen barocken Patriarchen, der seine Häresien bei süßen Leckereien, einem guten Wein und in scheinbar entspannter Behaglichkeit vorzutragen weiß. Die neue Lehre ist allerdings hartes Brot für die Kirche, denn es soll das Dreifaltigkeitsdogma säkularisiert und dann der Papst davon überzeugt werden, daß Gott, Sohn und Heiliger Geist im Menschen selbst inkarniert seien. Der Preis für diese Ketzerei ist hoch, denn der Häretiker muß sich, insgeheim, selbst kasteien, um der Radikalität seiner eigenen Lehre standzuhalten. Apollinaire entlarvt ihn über diesen „krassen Gegensatz“ von innerer Geißelung und äußerem Wohlleben oder von Angst und Sinnlichkeit. Am Schluß erkennt er dann: „Die Wahrheit ist, daß der Erzketzer wie alle Menschen war, denn sie sind alle gleichzeitig Sünder und Heilige, wenn sie nicht Verbrecher und Märtyrer sind“ (Apollinaire 1986, 72, 75).

Nur wer glaubt, heißt das, kann sich vom Ketzer provoziert fühlen, aber diese delikate Spezies stirbt aus, weil die Dogmen der Kirche längst ihre Herrschaft über den Glauben eingebüßt haben. Das geschieht aber nicht straflos, denn ein dogmatischer Kosmos kennt Antwort auf alle Fragen, während die säkulare Welt gerade die Fragen des Glaubens unbeantwortet stehen läßt. Noch der Ketzer benötigt die geschlossene Welt der Dogmen, die er nicht öffnen, sondern nur anders ordnen will. Aber eine säkularisierte Dreifaltigkeit verliert jeden Schein der Transzendenz und übrig bleibt nur die nackte Anthropologie. So ist der letzte Ketzer der paradigmatische Mensch, antinomisch wie alle, „ganzheitlich“ nur als paradoxe Einheit, und eben weder gut noch böse, sondern immer beides zugleich oder nichts wirklich.

Was so am *fin de siècle* als lakonische Einsicht in die Natur erscheinen konnte, war für die Pädagogik gänzlich unakzeptabel. Sie ging – seit Rousseau und der Negation der Erbsünde – von

der guten Menschennatur aus, die sich im Kinde würde entfalten können, gelänge es nur, die schädlichen Wirkungen der Gesellschaft von ihm fortzuhalten und den Ort zu finden, an dem Natur und Sittlichkeit würden harmonisieren können. Diese Haltung ist ein ambivalentes Kind der Moderne, weil sie einerseits alle Aspirationen des bürgerlichen Subjekts übernimmt, andererseits dessen Zerfall nicht wahrhaben will. Daß der Mensch zum Menschen erzogen werden soll, ist noch die zentrale Konsensformel der Pädagogik, als die Kunst, Literatur und Musik längst andere Modelle von Subjektivität ausprobierten, deren Gemeinsamkeit darin gesehen werden kann, daß sie die pädagogische Konstitution des Menschen in Frage stellen.

Nun ist das ein weitreichender Schritt, nicht nur für die arme Pädagogik, sondern für das Projekt der Moderne selbst, das in einem elementaren Sinne an die Kraft der progressiven Erziehung gebunden ist, weil jede politische Erneuerung der Gesellschaft nur dann

an ihr Ziel kommt, wenn es gelingt, den „neuen Menschen“ zu erziehen. Mich interessiert an dieser Situation dreierlei: Zunächst gehe ich der Frage nach, wieso es überhaupt zu einem engen Konnex von Fortschrittstheorie und pädagogischer Aspiration hat kommen können (1); danach stelle ich die Moderne als in sich ambivalentes Projekt dar, das keineswegs so zu verstehen ist, daß es nur aufgrund der richtigen Erziehung fortgesetzt werden kann (2); und drittens stelle ich mich der nunmehr naheliegenden Frage, unter welchen Bedingungen dann noch von einer pädagogischen Formel für die Zukunft der Gesellschaft gesprochen werden kann (3).

Fortschritt und pädagogische Aspiration

Daß Apollinaires Geschichte in eine pädagogische Frage einführt, verdeutlicht folgende Überlegung: Das entscheidende Datum für die neuzeitliche Pädagogik ist die Säkularisation, also die Ordnung des menschlichen Denkens und seiner Praxis rein nach der Vernunft und ohne irgendeine Art von Transzendenz. Es ist nun charakteristisch, daß sich die Pädagogik nie ohne Transzendenz begründen konnte und wo sie dies versuchte, stets zu Ersatzreligionen Zuflucht nehmen mußte. Das neunzehnte Jahrhundert kann auch als Experiment mit dieser Art Pädagogik gelesen werden, die sich mit der Geschichte, der Gesellschaft, der Natur (und ihrer Evolution) oder dann auch von Natur; Volk und Rasse aus begründete, ohne darin wirklich Ersatz für die verlorene Metaphysik zu finden. Der Metaphysikbedarf aber zeigte sich vor allem im zähen Glauben an das Gute im Menschen, ohne den offenbar keine

Erziehung mehr zu rechtfertigen war. „Sünder und Heilige“, „Verbrecher und Märtyrer“ – das war weder als Anthropologie noch als Lernziel akzeptabel. Dieser notorische Vorrang des Guten ist natürlich christlichen Ursprungs, wobei aber die Geschichtsphilosophie des Fortschritts seit Voltaire für drei charakteristische Veränderungen dieses Gedankens sorgte: (a) Das „Gute“ ist keine substantielle Eigenschaft mehr, die sich letztlich aus der Seinsordnung selbst ableitet; vielmehr verändert sich die scholastische Wesensontologie in eine profane Entwicklungslehre, die in der Welt selbst und abhängig von der menschlichen Praxis, kontingent also, das Gute wachsen sehen will.

(b) In der christlichen Metaphysik wird das Gute dem Menschen nicht erst beigebracht, sondern gehört zu seinem „Wesen“, ebenso aber wie das „Böse“, welches von der Erziehung unterdrückt werden muß, damit der Mensch zum Guten finde, das immer schon in ihm angelegt ist, ohne daß er profanerweise darüber verfügen könnte. Im 18. Jahrhundert entstehen dazu zwei mächtige Alternativen, die sensualistische, die das Gute von Außen nach Innen filtrieren will, und die naturalistische, die die Menschennatur als ursprünglich gut ansieht und nun nur noch das Böse fernhalten muß, um zur optimalen Erziehung zu gelangen. In beiden Fällen wird der Fortschritt der Geschichte von der Entwicklung des Individuums abhängig gemacht und also die effektvolle These begründet, daß die Gesellschaft nur mit der Erziehung des „neuen Menschen“ noch eine legitime Zukunft habe.

(c) Der Fortschritt war nicht bloß Idee, sondern als Erleichterung des Lebens materiell spürbar. Das erklärt die Gleichsetzung von „Fortschritt“ mit „gut“, hat aber die Konsequenz, daß das Gute als steigerbar gedacht werden muß. Es gerät dann in Abhängigkeit von der jeweils nächsten Zukunft, was nur solange ein beruhigendes Programm darstellt, wie das **bequeme** Leben nicht mit dem **guten** Leben streitet. Genau das aber ist der Fall, wie schon die frühe Kritik an der Aufklärung zeigt. Die neue Wissenschaft „will seyn wie Gott“, schreibt Friedrich Heinrich Jacobi gegen Kant (WW IV/1, S. XXIX), aber das gerade stelle die Anmaßung dar, weil diese Wissenschaft nur an sich selbst, nicht aber am Leben und den Menschen, interessiert sei (ebd.). Sie könne zudem das nicht schaffen, was für die Lebensführung von entscheidender Bedeutung sei, nämlich „unmittelbare Gewißheit“ (ebd., 210). Nur ein Leben in Gewißheit aber kann ein gutes Leben sein.

Damit ist das entscheidene Folgeproblem jeder Erziehungstheorie markiert, die sich auf den wissenschaftlichen Fortschritt einläßt und hofft, damit endlich sichere Handlungsgarantien zu erlangen. Die Geschichte der **Methode** in der Pädagogik zeigt, daß darin tatsächlich ein zentrales Motiv für die Beschäftigung mit der Erfahrungswissenschaft vom Menschen gewesen ist, die Erzieher und Lehrer immer wieder aufgenommen haben, um so endlich hinter das Geheimnis der richtigen Regeln und Maximen der Erziehung zu gelangen. **Gewißheit** freilich schafften die widerstreitenden Ansätze gerade nicht, so daß die Erwartung der Praxis immer wieder enttäuscht wurde und enttäuscht werden **mußte**.

Ein Fortschritt auf dieser Ebene war faktisch nicht erreichbar, was sich leicht daran demonstrieren läßt, daß die Methodenbücher des 19. Jahrhunderts nicht in eine neue Theorielage übersetzt werden müssen, würde man sie heute erneut verwenden. Vielleicht erklärt das den Hang zum projektierten Großen, das in alltägliche Kleinarbeit nicht übersetzbar war, eben darum aber zur Sicherung der Motive benötigt wurde. Die Leitannahme der „guten“ Menschennatur wurde jedenfalls nicht empirisch bestätigt oder widerlegt, sondern blieb ein notwendiger Glaubenssatz, der in enger Verbindung stand zum Geschichtsbild der fortlaufenden Verbesserung. Dieses Bild nahm allerdings verschiedene Konturen an: Bei Pestalozzi, Fröbel und selbst bei Rousseau noch durch und durch christlich gestimmt, wird es in der Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts empirisch gefärbt, ohne den idealistischen Hintergrund einzubüßen, um dann schließlich in Entwicklungspsychologie und Gesellschaftstheorie auseinanderzufallen.

Die Leitannahme der „guten“ Menschennatur wurde jedenfalls nicht empirisch bestätigt oder widerlegt, sondern blieb ein notwendiger Glaubenssatz, der in enger Verbindung stand zum Geschichtsbild der fortlaufenden Verbesserung.

Will man diese eigentümliche Entwicklung erklären, so bietet sich folgender Vergleich an: Die Schulphilosophie des 18. Jahrhunderts vor Kant hat unter „Erziehung“ ein pragmatisches, auf Haus und Schule eingeschränktes Problem verstanden. Christian Wolff etwa definierte im vierten Band seiner „Deutschen Politik“ von 1721 Erziehung als **Vorsorge** und **Regierung** der Kinder, mit denen ihr natürliches Streben nach Vollkommenheit soll unterstützt werden können (S.W. I/5, S. 57f.). „Vollkommenheit“ ist ein **individuelles** Motiv, dem die Erziehung, so gut es geht, nachkommen soll. Wolff macht sich Gedanken, wie man die „Kinder-Zucht“ (ebd., 61) verbessern kann, welches also die „nützlichen Regeln“ (ebd.) sind, mit denen das Streben nach Vollkommenheit wirkungsvolle Unterstützung findet. Das kann allerdings auch mißlingen, weil die Anwendungen der Regeln nur individuell erfolgen kann. „Da es bey den meisten Menschen auf das Glück ankommt, wie sie auferzogen werden; so ist kein Wunder, daß auch viele und öfters die meisten **nicht** gerathen“ (ebd., 72; Hervorhebung J.O.).

Von diesem Pragmatismus ist die Aufklärung vor allem dort weit entfernt, wo sie sich pädagogische Aspiration gab. Kant postuliert geradezu den **Plan** der wissenschaftlichen Pädagogik als Garanten des sittlichen Fortschritts, weil nur eine „judiziöse“ Pädagogik in der Lage sein würde, den bloß mechanischen Gang der Erziehung aufzulösen und den Prozeß der Versittlichung über die Generationenschwelle hinweg zu kontrollieren (Werke Bd. XII, S. 703f.). Mit dieser These ist eine weitreichende Veränderung des pädagogischen Grundthemas verbunden, nämlich die Kollektivierung des Bildungsziels unter der Voraussetzung einer **innerweltlichen** Utopie. Nicht um die Perfektionierung des Individuums gehe es, schreibt Kant in seiner Pädagogik-Vorlesung, sondern um die Vervollkommnung der Gattung: „Soviel ist aber gewiß, daß nicht einzelne Menschen, bei aller Bildung ihrer Zöglinge, es dahin bringen können, daß dieselben ihre Bestimmung erreichen. Nicht einzelne Menschen, sondern die Menschengattung soll dahin gelangen“ (ebd., 702). **Vervollkommnung** wird nun nicht mehr als die pragmatische Bearbeitung der „natürlichen Neigungen“ der Kinder verstanden (Wolff S.W. I, 73f.), sondern auf die Menschengattung insgesamt projiziert, deren Natur, wie es in Kants „Kritik der Urteilskraft“ heißt, darin besteht, für die Vervollkommnung der **Kultur** zu sorgen. Das ist nicht so dissonant gedacht, wie es

EPK

ENTWICKLUNGSPOLITISCHE
KORRESPONDENZ
Zeitschrift zur Theorie und Praxis
der Entwicklungspolitik

- Seit nunmehr 15 Jahren
eine engagierte
Dritte-Welt-Zeitschrift

- Berichte und Analysen über
Armut und Alltag, Hilfe und
Ausbeutung, Unterdrückung
und Widerstand

- Fünf **Themenhefte** im Jahr
- z.B.:

5/85 **Katastrophenhilfe
Heute tun wir mal
was Gutes** (4,- DM)

1/86 **Zerstobene Träume
— Mexiko die
bürokratisierte
Revolution** (5,- DM)

2/86 **Gezogen und
Geschoben
Weltweit auf der
Suche nach Arbeit**
(5,- DM)

Ein **Jahresabonnement**
kostet DM 22,-
(Institutionen DM 35,-)

- Die EPK-Drucksachen:

Bd.1 **Deutscher
Kolonialismus**
(12,- DM)

Bd.2 **Siemens - Vom
Dritten Reich zur
Dritten Welt**
(9,- DM)

Bd.3 **Kirchen in
Südafrika
Mit Interviews:
A. Boesak, M. Tsele**
(9,- DM)

Bd.4: **Gift und Geld
Pestizide und
Dritte Welt** (12,- DM)

EPK - die Zeitschrift mit dem Rhino
Postfach 2846 - 2000 Hamburg 20



klings, weil Kant ja zwischen dem „Mechanism der Natur“ (Kr.d.U., 390, 386) und dem Reich der Freiheit in der Kultur scharf unterscheidet. Für die Kultivierung der Gattung kommt es dann entscheidend darauf an, daß und wie die Erziehung oder, wie es an dieser Stelle heißt, die „Befreiung des Willens von dem Depotism der Begierden“ (ebd., 390), gelingt. Aber dieses Problem stellt sich für jede Generation neu und kann nicht **fortschreitend besser** gelöst werden. Um daher die Erziehung auf eine kollektive Zukunft verpflichten zu können, muß mehr ins Spiel gebracht werden, nämlich die in sich paradoxe Geschichtsphilosophie der **ungeselligen Geselligkeit**, über die es 1784 heißt: „Alle Kultur und Kunst, welche die Menschheit zieret, die schönste gesellschaftliche Ordnung, sind Früchte der Ungeselligkeit, die durch sich selbst genötigt wird, sich zu disziplinieren, und so, durch abgedrungene Kunst, die Keime der Natur vollständig zu entwickeln“ (Werke Bd. XI, 40).

Eine solche List der Vernunft ist freilich nur eine Maxime für die Interpretation der Geschichte, denn es spricht nichts dafür, daß es ausgerechnet die „Übel“ sind, welche uns **in actu** „eine Tauglichkeit zu höheren Zwecken, die in uns verborgen liegt, fühlen lassen“ (Kr.d.U., 392 f.). Übertragen auf ihr eigenes Feld hat Jacobi der pädagogischen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht entgegengehalten, daß sie sich zur Erfüllung ihres Plans auf ihr Jahrhundert einlassen müsse, ohne darin gesichert zu sein. „Unsere Kinder in Anspruch zu nehmen, um aus diesen ein neues besseres Geschlecht zu bilden“, kann nur heißen, daß sie „practisch, oder für das Bedürfnis des Zeitalters erzogen werden sollten“. Aber wenn nun „Sinn und Geschmack des Jahrhunderts“ gar nicht auf moralischen Fortschritt, sondern nur „auf Wohlleben und auf die Mittel dazu, Reichtum, Vorrang und Gewalt gehen“, „so liefe diese practische Erziehung, wenn sie wahrhaft vernünftig eingerichtet würde, darauf hinaus, daß unsere Nachkommen recht geschickt und fertig würden, **immer schlechter** zu werden“ (Jacobi W.W. IV/1, S. 238f.; Hervorhebung J.O.).

So holt schon die frühe und radikale Kritik die Frage nach dem pädagogischen Fortschritt zum Guten wieder ein, der offenbar nur den überzeugt, der drei Prämissen aufgegeben hat, (a) die christliche Anthropologie der Sünde und die damit verbundenen pädagogischen Regeln der Zucht (ebd., 241), (b) die pragmatische Sicht der Erziehung als bemühtes, aber begrenztes Hand-

lungsgeschehen, das seine Kontingenz nicht überwinden kann, und (b) die Ankopplung der Pädagogik an Erfahrung und Common Sense. Rousseau und Kant wirken zusammen, damit diese Annahmen fallen gelassen werden, freilich ohne die Kritik überzeugen zu können, daß und ob die Erziehung tatsächlich als die entscheidende Kraft des Guten im Fortschritt der Gesellschaft gedacht werden kann.

Diese Konstruktion hat bei Kant die Voraussetzung, daß es Fortschritt in der Selbstversittlichung der Menschengattung geben werde, obwohl einzelne Handlungen und Ereignisse dem entgegenstehen können. Aber die Zukunft baut sich, woran etwa Theodor Litt immer wieder erinnert hat (vgl. Oelkers 1984), aus den Folgewirkungen von Handlungen und Ereignissen auf, ohne daß eine höhere oder transzendente Kraft **hinter** dem Geschehen angenommen werden kann, die gleichsam die Rolle des Weltenlenkers übernimmt, Dann aber wird die gesamte Annahme fraglich, mit Hilfe eines hochgradig kontingenten Geschehens nach Plan die Menschheit so zu befördern, daß eine Annäherung an das Ideal der gerechten Ordnung möglich erscheint (KANT, Werke Bd. XI, 39ff.). Kant hat dies mit dem einzig „richtigen Begriff von der Erziehungsart“ begründet, nämlich die Steigerung des Guten in der Generationenfolge. Dazu darf Erziehung nie schlecht sein, denn nur so gilt: „Gute Erziehung gerade ist das, woraus alles Gute in der Welt entspringt“ (Werke Bd. XII, 702ff.). Mit Jacobi kann man das anmaßend, mit Wolff unpraktisch finden, auf jeden Fall hat diese These bis heute ihre intellektuelle Anziehungskraft nicht verloren, obwohl oder weil sie nie mehr war als eine eitle oder berechtigte Hoffnung.

Die Geschichtsphilosophie des Fortschritts ist bei Kant schon nicht mehr so ungebrochen linear wie etwa bei Voltaire oder den französischen Materialisten. Immerhin ist es nicht einfach mehr die Natur und auch nicht bloß die Wissenschaft, sondern die ungesellige Konstruktion, die für die eigentliche Dynamik der Geschichte sorgt. Man muß an dieser Konstruktion, was dem Aufklärer Kant für mag, nur die Wirkungsannahme streichen, nämlich daß aus den Übeln das Gute entstehen wird, um jene Umkehrung zum Pessimismus zu antizipieren, die hundert Jahre später, am **fin de siècle** die Aufklärung mit einer zweiten, der ästhetischen Moderne, zu Grabe tragen wollte.

Die doppelte Aufklärung

Wenn von der **Dialektik** der Aufklärung die Rede ist, dann liegt darin ein Anklang an die Kantische Geschichtsphilosophie, vermittelt durch Hegel, also die Vorstellung, daß es die Negation sei, die den welthistorischen Prozeß vorantreibt. Hoffnung bleibt so noch möglich, wie immer sie in die Enge getrieben sein mag durch das katastrophale 20. Jahrhundert. Anders dagegen der radikale Pessimismus, der über Schopenhauer und Eduard von Hartmann auch die Wiener Moderne beeinflusst hat. Hier ist die Negation aus der Dialektik herausgenommen und wird gleichbedeutend mit **Untergang**. Eduard von Hartmann hat diese Tendenz als negative Kausalität im welthistorischen Prozeß interpretiert, um das Ende der Welt plausibel zu machen (Hartmann o.J. Bd. II, 215ff.). Aber anders als Kant benutzt er dafür keine Philosophie der Geschichte, sondern bezieht sich an entscheidender Stelle auf die Physik, nämlich den gerade formulierten zweiten Hauptsatz der Thermodynamik (ebd., 224; vgl. Clausius 1864, 297ff.), den Hartmann als Beweis anführt, daß dem Weltgebäude ein Wärmetod bevorstehe, der unvermeidbar sein werde.

Auch die klassische Geschichtsphilosophie rechnete mit einer Unvermeidbarkeit, aber der des Fortschritts, der an **kein** Ende gelangen kann, für den es aber auch keinen physikalischen Beweis gibt, sondern der auf die kontingente Lebenserfahrung angewiesen bleibt. Der Fortschritt kann nicht physikalisch plausibel gemacht werden, weswegen Kant ja strikt zwischen Natur und Kultur auf der Linie von Determination und Freiheit unterschieden hatte. Über das physikalische Ende der Welt spekulierten am **fin de siècle** auch seriöse Physiker (etwa: Boltzmann 1898 Bd. II, 256ff; Meyer 1902, 251f, 367 f), was, obwohl Äonen fern, doch zu der Zeitstimmung paßte, die auf diesem, gleichsam objektiven Wege die Vorstellung relativierte, Welt und Universum könnten als unbegrenzter Progress gedacht und erlebt werden. Die Katastrophen des 20. Jahrhunderts bestätigen nur diesen Verdacht früher als erwartet.

Wenn nun von der **Moderne** als einem „unvollendeten Projekt“ gesprochen wurde, dann ist der Bezugspunkt immer die bürgerliche Philosophie, insbesondere der deutsche Idealismus, und was die Entzauberung der Welt durch den Rationalismus davon übriggelassen hat. Habermas' Antwort auf diese Frage ist bekanntlich die Unterscheidung

von Wertsphären und Weltbildern im Anschluß an Max Weber (Habermas 1981 Bd1, 262ff, 320ff), ohne allerdings dessen Begriff zweckrationalen Handelns zu übernehmen. Aber auch Habermas konstatiert den Zerfall der religiös-metaphysischen Weltbilder, die durch rationale Verfahren ersetzt werden (ebd., 321ff). Er unterscheidet die „**kognitiv-instrumentelle**“, die „**ästhetisch-praktische**“ und die „**moralisch-praktische**“ Rationalität, die sich in den, wie es heißt, „Betrieben“ der Wissenschaft, der Kunst und des Rechts ausgebildet und institutionalisiert haben (ebd., 327ff). Diese Ausdifferenzierungen müssen nicht konfliktär verstanden werden (ebd., 340f) und erst recht nicht so, daß sie alle ein- und derselben Logik des Zweckrationalen folgten. Die Kritik dieser Logik setzt dort ein, wo **kommunikative** „Geltungsansprüche“ relevant werden, die Habermas als „Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit“ bezeichnet (ebd., 376). Sein Problem ist ja, wie handlungstheoretisch erklärt werden kann, daß Sprecher und Hörer eine „**rational motivierte Bindung** eingehen“ (ebd.). Die zweite, die ästhetische Moderne, liegt quer zu diesem Versuch einer Reformulierung der Kantischen Ethik mit kommunikationstheoretischen Mitteln. Nicht darum sollte es mehr gehen, wie nach **Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit** begründbar und also rationale Handlungsbindungen möglich sind, sondern wie die subjektive Erfahrung an die moderne Gesellschaft so angeschlossen werden kann, daß die seelische Friktion der Säkularisierung überwunden wird. Die von Paris ausgehende Avantgarde der Literatur und Kunst orientierte sich zu diesem Zweck an der Revolution der ästhetischen **Form**. Das Ziel war, alle formalen Traditionen zu überwinden, um so „vollständig neue, zuvor unter Verbot gestellte Horizonte der Kreativität“ zu entdecken (Calinescu 1977, 112). Nur so schien die pessimistische Determination der Welt überwindbar, weil mit diesem Rückzug auf die kreative Erfahrung die Vergangenheit entwertet, die Zukunft aber unter eine künstlerische Erwartung gestellt werden konnte, die sich vom denkbaren, jedoch fernen Ende der Welt nicht mehr würde schrecken lassen.

Der Zerfall der objektiven ästhetischen Form stärkt zunächst das Subjekt, aber es ist dies ein Subjekt außerhalb des Kosmos der praktischen Vernunft. Wahrheit wird gleichbedeutend mit **innerer Schönheit**, die auf der anderen Seite alle „gewohnte Schönheit“, wie Kandinsky schrieb (Kandinsky o.J., 70ff), in Frage stellt und auch stellen

a
b
c

demokratische erziehung

pädagogische und politische
Monatszeitschrift

Themen der letzten Hefte:

Dritte Welt und Erziehung

Nicaragua: Schulpartnerschaften
statt Patenschaft, Unterrichtsmaterial

Südafrika: Die Lage der Kinder

Chile: Interview mit Beatriz
Brinkmann über Jugend
und Bildung in Chile

Friedenserziehung

Mißbraucht die Friedensbewegung
Kinder? Kriegsangst und Friedens-
aktivitäten von Kindern.
Vorwort zur Eintracht mit der Natur –
Pädagogik und die Lösung
globaler Probleme

Allgemeinbildung

Oberstufenreform: Die Inhaltsfrage
wird zur Hauptfrage
Allgemeine Bildung und gesell-
schaftliche Leitung

Pädagogik

Peter Petersen: Erziehung zum
Gehorsam?

Ästhetische Bildung als revolutionäres
Prinzip

Leontjew für Pädagogen

Unser Probierangebot:

für 10 DM (Vorkasse: Verrechnungsscheck oder Briefmarken)
erhalten Sie die drei nächsten Hefte
von d. e. zum Probieren.

Nur wenn Sie dann abonnieren
wollen, wird die Lieferung fort-
gesetzt.

Schicken Sie mir

- eine ältere Ausgabe von d. e.
kostenlos zur Ansicht
- 3 Monate lang d. e. zum Probe-
lesen. 10 DM anbei.

Name:

Straße:

PLZ/Ort:

Unterschrift:

Mir ist bekannt, daß ich diese Bestellung
innerhalb von 10 Tagen schriftlich beim
Verlag widerrufen kann. Zur Wahrung
der Frist reicht das rechtzeitige Absenden
des Widerrufs.

Unterschrift:

Einsenden an: Pahl-Rugenstein
Verlag, Leserservice,
Gottesweg 54, 5000 Köln 51

soll. Auf diesem Wege wird die Moderne als Form radikalen Protestes und innerer Befreiung denkbar, die sich zu einem Subjektmodell verallgemeinern kann. Das Kantische Subjekt war gebunden an Arbeit, Plagen und Not, „denn seine Natur ist nicht von der Art, irgendwo im Besitze und Genusse aufzuhören und befriedigt zu sein“ (Kr.d.U., 388). Das war von der unaufhebbaren Einschränkung der menschlichen Triebnatur her gedacht, die sich entäußern muß und sich nicht auf sich selbst zurückziehen kann. Genau das aber versucht die Avantgarde des **fin de siècle**. „Mein Ich“, notierte Paul Klee 1905 in seinem Tagebuch, ist „ein ganzes dramatisches Ensemble“ (Klee 1979, 187), ausreichend für die Beschäftigung in einem Künstlerleben und überhaupt für die ästhetische Form der Zukunft.

Was veranlaßt diesen Wechsel nicht bloß der Szenerie, sondern des Grundthemas der bürgerlichen Moderne, das nicht schlecht bezeichnet war als die Befreiung des Subjekts durch die Bindung an eine überlegene Sittlichkeit und das genau auf diesem Wege zum Thema der Pädagogik wurde (vgl. etwa Niemeyer 1970, 75f)? Ich denke, es lassen sich drei harte Faktoren namhaft machen (vgl. Oelkers 1986a), die für einen Bruch mit den Prämissen des Idealismus sorgten:

(a) Die Physik verlor ihren Status als Leitdisziplin der theoretischen Vernunft (vgl. Kleinert 1980), und zwar auf doppeltem Wege: Einerseits zerfiel das Paradigma der mechanischen Kausalität als Grundlage der materiellen Weltklärung in der Physik selbst und andererseits entwickelten sich andere Muster der Erklärung von Mensch und Welt, vor allem in der Biologie, aber auch in den neuen Geisteswissenschaften, die den Imperialismus der Physik und ihrer Methode begrenzten. Nur so konnten anti-deterministische Konzepte des Subjekts überhaupt Beachtung finden, wie sie vor allem in der Entwicklungspsychologie und Ästhetik des 19. Jahrhunderts konzipiert worden sind.

(b) Mit Schopenhauer und Nietzsche wird eine radikale Kritik an der christlichen Moral möglich und auch populär, die vor allem bestreitet, das allgemeine Gute ausschließlich und dogmatisch von der Religion her zu definieren. Das Gute wird auf diese Weise endgültig entsubstantialisiert und kann dann aber auch nicht mehr als Zentrum der Moral gebraucht werden. Die Erziehung gerät so nicht zufällig am Jahrhundertende in die Krise, weil ganz fraglich wird, welches ihre Legitimität ist, die sich nicht mehr auf die fraglose Geltung des (ei-

nen) „Guten“ beziehen kann. Erst diese Form der Säkularisierung jedoch ermöglicht die Vorstellung eines kreativen, aber moralisch ungebundenen Subjekts.

(c) Es gibt für die religiöse Bindung der Moral an das Heilige kein Substitut, weil alle Ersatzreligionen des 19. Jahrhunderts **nicht** die Funktion der Transzendenz der Erfahrung übernehmen und also der innerweltlichen Enttäuschung ihrer Utopien nicht entkommen konnten, Das aber befreit erst das Subjekt von den politischen und weltanschaulichen Bindungen, über die nun – wie Hugo Balls „Manifest zum 1. Dada-Abend in Zürich 1916“ zeigt (Ball 1982; vgl. Richter 1978, 66ff) – gelacht werden kann. Hugo Ball wollte sich ästhetisch auf die ungeheuren Zumutungen des modernen Lebens einlassen, aber das konnte nur heißen: „Gegen die ästhetisch-ethische Einstellung! Gegen die blutleere Abstraktion des Expressionismus! Gegen die weltverbessernden Theorien literarischer Hohlköpfe“ (Ball 1982, 240).

Nun ist diese Erfahrung der akasalen, dadaistischen Wirklichkeit ein entscheidender Schritt über die klassische Moderne hinaus, versteht man darunter eine Kunst der ironischen Distanzierung und dialektischen Entlarvung derjenigen gesellschaftlichen Tendenzen, die sich **gegen** die bürgerlichen Ideale gestellt haben (Berman 1983, 23ff). Die doppelte Moderne darf also nicht mißverstanden werden, denn das neue Spiel mit der Form, die kreative Überwindung der Tradition, geschah zunächst keineswegs in moralisch-destruktiver Absicht. Im Gegenteil, in gewisser Weise sollte die moderne Kunst gerade an die bürgerlichen Ideale angeschlossen werden. Aber „Wahrheit“, „Richtigkeit“ und „Wahrhaftigkeit“ konnten am Jahrhundertende gerade aufgrund der ästhetischen Revolution gar nicht mehr idealistisch eingeholt werden. Das Resultat der Entwicklung im 19. Jahrhundert ist daher paradox: Einerseits wird die bürgerliche Vision des Subjekts zerstört, das über die richtige Erziehung seine innere Natur entwickelt und somit souverän wird für die gesellschaftliche Praxis, insofern und soweit sie sich zu einem gesellschaftlichen Modell von Subjektivität generalisiert hat.

Aber was wird dann aus der Erziehung? Und ist das nicht, die sich selbst befreiende Subjektivität, der Endpunkt des pädagogischen Projekts der Moderne?

Pädagogik und Moderne

Wenn von „der“ Pädagogik gesprochen wird, so ist das natürlich eine unzulässige Verallgemeinerung, denn gerade in ihrer neuzeitlichen Geschichte hat sich keine vereinheitliche und allgemeingültige Erziehungstheorie ausgebildet; vielmehr entstand umgekehrt das Bewußtsein, daß aufgrund der Historizität der menschlichen Erkenntnis eine solche Erwartung ganz in die Irre gehe. Dennoch kann man sicherlich von einem dominanten Grundtypus der „modernen“ Pädagogik sprechen, der die Anthropologie (und nicht länger die Theologie) in den Mittelpunkt stellt und diese Mitte ethisch und psychologisch absichert. Auch dann sind noch viele Varianten – sozusagen von Rousseau bis Pestalozzi und von Herbart bis Schleiermacher – möglich. Aber man kann vielleicht mit Herwig Blankertz (1982) von einer identischen Zielsetzung sprechen, nämlich der Emanzipation des Menschen zur **Mündigkeit**, die sich nicht einfach von der bürgerlichen Brauchbarkeit her bestimmte, sondern ihren Rechtsgrund in der Vernunft selbst fand.

Diese Kantische Version des Problems mag immer noch zu grob sein, aber sie beschreibt zumindest den Trend richtig, nämlich die antifaktische, „unwahrscheinliche“ Konstruktion des pädagogischen Denkens in seiner dominanten Strömung seit Mitte des 18. Jahrhunderts (vgl. Oelkers 1983). Utopie und Kritik, gepaart mit gesellschaftlichem Engagement, paßten zum Grundzug der Moderne in jener Variante, die Aufklärung und Idealismus ihr gegeben hatten. Wer so denkt, kann dreierlei **nicht** sein, pessimistisch, unpolitisch und antipädagogisch. Daran zeigt sich zugleich, wie sehr dieser Entwurf von der Wirksamkeit der neuen Erziehung lebte, die Rousseau, Pestalozzi oder Fröbel gleichermaßen versprochen, so daß man in diesem Sinne wohl sagen könnte, die Moderne sei ein **pädagogisches Projekt**.

Es ist nun aber nur ein wenig übertrieben, wenn man sagt, daß gerade die **ausgeschlossenen** Konfigurationen im 19. und 20. Jahrhundert dominant wurden, zumindest in der Resignation von Aufklärung und Idealismus:

(a) Die katastrophalen Tatsachen der letzten Jahrhunderte belehrten darüber, daß im Blick auf die moralische Verbesserung der Welt nur **Pessimismus** angebracht sei. Die Rechtfertigung dieser Sichtweise erwuchs zu einer negativen Projektion für die pädagogische Utopie, denn alle Verschulung der Gesellschaft – bei Kant noch **das entschei-**

Alle Verschulung der Gesellschaft hat offenbar nicht dazu geführt, die Welt besser oder die Menschen vernünftiger zu machen.

dende Experiment für die Zukunft (WW XII, 708f) – hat offenbar nicht dazu geführt, die Welt besser oder die Menschen vernünftiger zu machen. Genau aber sollte bewiesen werden, indem und soweit die Schulen die Hoffnungsträger der bürgerlichen Utopie wurden. Es sollte die **öffentliche** und nicht länger die private Erziehung sein, schrieb Helvtius 1772, mit der die Bürger lernen, „die Idee des persönlichen Glücks an das der Nation“ zu binden (Helvetius 1972, 449ff) und also der Emanzipation ihre entscheidende, die gesellschaftliche Dimension zu geben.

(b) Dieser **politische** Zugriff auf die Erziehung wurde in dem Augenblick fragwürdig, als die Legitimität der bürgerlichen Gesellschaft selbst auf dem Spiel stand. In diesem Sinne beerbte die Reformpädagogik der Jahrhundertwende sehr wohl die radikalen Entfremdungstheorien des 19. Jahrhunderts, um allerdings einen ganz anderen Schluß nahelegen, indem sie – jedenfalls im Rahmen einer „Pädagogik vom Kinde aus“ – eine Erziehung **ohne** Konnex an politische Zwecksetzungen denken kann. Das ist in der deutschen Reformpädagogik nur in höchst widersprüchlicher Weise realisiert worden, weil nämlich meistens individualpädagogische Ideen und nationalpolitische Zwecksetzungen unverbunden nebeneinander standen (vgl. Oelkers 1986, 1986a und 1987). Aber im Prinzip war es möglich geworden, pädagogisches und politisches Engagement voneinander zu trennen, was dann in der Autonomie-debatte der Weimarer Pädagogik eine Art wissenschafts-theoretischer Weihe bekam. Möglich war diese Trennung vor allem deswegen, weil der spätestens seit Christian Wolff stabile Nexus von Psychologie und Ethik oder Mitteln und Zwecken der Erziehung zerbrach.

(c) Hier liegt aber zugleich die eigentliche Einlaßstelle dessen, was heute „Antipädagogik“ genannt wird. Dieser Titel ist **nicht** euphemistisch, weil er die richtige Adresse hat, nicht die Erziehung ist fraglich geworden, sondern ihre Theorie. Schon die radikale Re-

formpädagogik hatte diesen Zuschnitt, weil sie nicht länger die Entwicklung des Kindes unter das Kuratel einer allgemeinen oder auch höheren Zwecksetzung stellen wollte. Nur so aber kann die pädagogische Einwirkung gerechtfertigt werden, wenn damit mehr gemeint ist als nur der sorgende Umgang für die Entwicklung des Kindes. Die Moderne aber konnte nur deswegen als pädagogisches Projekt erscheinen, weil es den Konnex von Entwicklungspsychologie und Ethik der von Methode und allgemeinem Zweck gab. Reduziert auf die Entwicklung der kindlichen Individualität reduziert sich der pädagogische Grundanspruch auf das Vermeiden von Störungen und damit eigentlich auf nichts.

Nicht die Erziehung ist fraglich geworden, sondern ihre Theorie.

So wird die Situation für die Pädagogik zunehmend dilemmatisch: Die große Zielsetzung ist nach den Erfahrungen mit der neuen Gesellschaft des 19. und 20. Jahrhunderts unglaublich geworden oder hält jedenfalls den Abnutzungstrends nicht stand, die die Erfahrung jeder neuen Lehrer- und Elterngeneration mit sich bringt. Aber was wäre die Pädagogik andererseits, wenn sie nicht überzeugend große Entwürfe präsentieren kann? **Ihre** Funktion, im Unterschied zu der der Erziehungswissenschaft, ist immer gewesen, eine Semantik zu präsentieren, in der das gute Leben und also die Besserung der Welt denkbar blieb. Allerdings hatte das mißliche Voraussetzungen, die in der ehrlichen Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts auch immer offen thematisiert wurden, nämlich **Methode** und **Disziplin** in Schule und Unterricht, weil sich nur so Kants Problem einer Kontinuität der Reform zum Besseren hin über die Generationenschwelle würde lösen lassen können.

Die ästhetische Subjektivität der zweiten Moderne hat, wie sich gerade auch an der Reformpädagogik ablesen läßt, Bedingungen, die genau diesen Erfolgskriterien **widerstreiten**. Als methodische und die Wirkungen disziplinierende Schule geriet die organisierte Bildung gerade in die Kritik, aber wie kann pädagogisch auf die bessere Zu-

kunft vorbereitet werden, wenn Erziehung und Bildung nicht in irgendeiner Weise **organisiert** werden soll? Freilich ist das Gegenargument wiederum mißlich, nämlich daß die Verschulung **nicht** die bürgerlichen Bildungsideale hat verwirklichen können (Illich 1984).

Und es gibt noch eine dritte Komplikation: Die bürgerliche Aufklärung von Voltaire bis Kant und Fichte hat die Ideen der Pädagogen wohl instrumentieren können, ohne aber deren eigene Begründungen und Zielsetzungen aufzunehmen. So erscheint auch der ursprünglich sehr klare Bezug der bürgerlichen Moderne auf die Pädagogik in einem anderen Licht, denn nimmt man die Begründungen der bemühten Pädagogen selbst, so gewinnt man ein anderes Bild. Die Moderne wird dort in aller Regel nur unter Vorbehalt akzeptiert oder sogar entschieden bekämpft. Rousseau lieferte die erste entschlossene Kritik der Fortschrittstheorie; Pestalozzis Unterstützung der Französischen Revolution war nicht ungebrochen und verdeckte nur das christlich-ständische Gesellschaftsideal, vor dem die neue Erziehungsmethode zu sehen ist; und Fröbel formulierte die Methode der frühkindlichen Erziehung vor dem Hintergrund einer romantischen Seelenlehre, die gerade nicht auf eine mechanische Sicht der Erziehung eingestellt war, wie sie – vermittelt über den Herbartianismus – der Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts zugrundelag.

Nach dieser dreifachen Verknotung des Problems – Unglaubwürdigkeit der großen Ziele gerade angesichts der Erfahrungen mit der neuen Gesellschaft, widerstrebende Subjektmodelle und Ambivalenzen in der Konnexion von Pädagogik und bürgerlicher Moderne selbst – kann ich meine Argumentationen zusammenfassen:

Es gibt, bei den französischen Aufklärern und bei Kant, ein Bild der Moderne, welches ein pädagogisches Projekt entwirft. „Projekt“ meint hier das universalhistorische Experiment, über die richtige Erziehung für die moralische Verbesserung der Welt zu sorgen. Solange die moralische Kompetenz in Abhängigkeit von der Erziehung gesehen wird und diese als beherrschbare „Kraft“ erscheint, ist dieses Bild auch ganz stimmig und wird voraussichtlich auch weiterhin die Utopie bestimmen. Neuere Entwürfe wie „Friedenspädagogik“ oder „Ökopädagogik“ gehören in genau diese Kategorie.

Projekte aber auch Experimente haben die erfreuliche Eigenschaft, **unvorhergesehene** Wirkungen zu zeitigen und, um den Preis ihres Anspruchs, auch zeitigen zu müssen. So verstand etwa De-

wey das pädagogische Projekt, als Arrangierung der Erfahrung, die sich dann aber lernend selbst aufbaut, ohne daß eine dritte Person oder gar eine allgemeine Methode darüber in einem technischen Sinne verfügen könnte. Nur unter der Voraussetzung einer pädagogischen Philosophie des Fortschritts, heißt das aber, kann die Moderne überhaupt als steigerbares und gar letztlich abschließbares Projekt erscheinen. In Wahrheit ist ihr Charakter **das Projekt selbst**, ohne daß eine Kraft wie die Erziehung sie auf den richtigen Weg bringen oder halten könnte.

Dieses ist das Neue an der Moderne, der Zerfall der geschlossenen Welt und der notorische Charakter des Experiments, den dann letztlich auch die Erziehung nur noch haben kann.

Dieses ist das Neue an der Moderne, der Zerfall der geschlossenen Welt und der notorische Charakter des Experiments, den dann letztlich auch die Erziehung nur noch haben kann. Die großen Entwürfe haben keine Kontinuität, sondern dienen nur der Reflexion einer Zeit, die aber nicht abschließend richtig auf ihren Ausdruck gebracht und darin beruhigt werden kann. Das Projekt der Moderne besteht darin, daß sie unabschließbar **bleibt**. Das mag erklä-

ren, warum Pessimismus, politische Resignation und Antipädagogik im 20. Jahrhundert so nahe auf der Hand liegen. Aber das gehört eben zum Projekt dazu, ebenso wie die ästhetische Subjektivität und die Dilemmata der Erziehungstheorie. Worauf es ankommt, ist sich auf diese Lage einzustellen und nicht vorschnell Absurdität dort zu vermuten, wo Zynismus nicht weiterhilft. Apollinaire hätte daran wohl seine Freude gehabt, macht er doch in „L'Enchanteur pourrissant“ die „irralit raisonnée“ geltend, die ausspricht, was das schönste ist in diesem Jahrhundert, nämlich der „Kadaver des Zauberers“ (Apollinaire 1972, 68).

*) Vortrag an der Universität Tübingen am 9.12.1986.

LITERATUR

- Apollinaire, G.: L'Enchanteur pourrissant. Ed. par J. Burgos. Paris 1972
- Apollinaire, G.: Erzketzer & Co. Übers. u. hg. von H. Thill. Heidelberg 1986. (frz. Orig. „L'Hérisarquet et Cie.“, 1910).
- Ball, H.: Manifest zum 1. Dada-Abend in Zürich 1916. In: O.F. Best (Hg.), Texte des Expressionismus. Stuttgart 1982, 235-240.
- Berman, M.: All That is Solid Melts into Air. The Experience of Modernity. London 1983.
- Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- Boltzmann, L.: Vorlesungen zur Gastheorie. II. Teil. Leipzig 1898.
- Calinescu, M.: Faces of Modernity: Avantgarde, Decadence, Kitsch. Bloomington u. London 1977.
- Clausius, R.: Abhandlungen über die mechanische Wärmetheorie. Erste Abtheilung. Braunschweig 1864.
- Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd.1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Ffm. 1981.
- Hartmann, E.v.: Philosophie des Unbewußten. Nach d. elften erweit. Aufl. bearb. von W.v. Schopenhauer. Mit e. Geleitwort von J. Volkert. Zweiter Teil: Metaphysik des Unbewußten. Leipzig o.J. (Orig. 1869).
- Helvétius, C.a.: Vom Menschen, seinen geistigen Fähigkeiten und seiner Erziehung. Übers. u. hg.

- von G. Mensching. Ffm. 1972. (frz. Orig. 1772).
- Illich, I.: Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Übers. von H. Lindemann. Reinbek 1984 (amerik. Orig. 1970).
- Jacobi, F.H.: Werke, hg. von F. Roth/ F. Köppen, Band IV/Erste Abtheilung: Vorbericht. Ueber die Lehre des Spinoza, in Briefen an Herrn Moses Mendelssohn. Leipzig 1819. (Repr. Nachdr. Darmstadt 1980).
- Kandinsky, W.: Über das Geistige in der Kunst. Einf. von M. Bill. 10. Aufl. Bern o.J.
- Kant, I.: Kritik der Urteilskraft. (Kr.d.U.) hg. von W. Weischedel. Ffm 1974. (Orig. 1790).
- Kant, I.: Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlichen Absicht. In: ders., Werke, hg. von W. Weischedel, Bd. XI. Ffm. 1964, 31-50. (Orig. 1784).
- Kant, I.: Über Pädagogik. In: ders., Werke, hg. von W. Weischedel, Bd. XII. Ffm. 1964, 691-761.
- Klee, P.: Tagebücher von 1898-1918. Hg. von F. Klee. Neuauf. Köln 1979.
- Kleinert, A. (Hg.): Physik im 19. Jahrhundert. Darmstadt 1980.
- Meyer M.W.: Der Untergang der Erde und die kosmischen Katastrophen. Betrachtungen über die zukünftigen Schicksale unserer Erdenwelt. 2. Aufl. Berlin 1902.
- Niemeyer, A.H.: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher. Unveränd. Nachdr. d. ersten Aufl. Halle 1796. Hg. von H.-H. Groothoff/ U. Herrmann. Paderborn 1970.
- Oelkers, J.: Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken. In: Z.f.Päd. 29 (1983), 801-816.
- Oelkers, J.: Erziehung, Handlung und Zeit. Überlegungen im Anschluß an Theodor Litt. In: ders./ W.K. Schulz (Hg.), Pädagogisches Handeln und Kultur. Aktuelle Aspekte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. 1984, 45-81.
- Oelkers, J.: Die Reformpädagogik. Entwürfe und Konkretionen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 38 (1986), H. 6, 34-38.
- Oelkers, J.: Die deutsche Reformpädagogik in ihrem historischen Kontext. Ms. Lüneburg 1986a.
- Oelkers, J.: Reformpädagogik. In: R. Winkel (Hg.), Pädagogische Epochen von der Antike bis zur Gegenwart. Düsseldorf 1987 (im Druck).
- Richter, H.: DADA -Kunst und Antikunst. Der Beitrag Dadas zur Kunst des 20. Jahrhunderts. Mit e. Nachwort von W. Haftmann. 4. Aufl. Köln 1978.
- Wolff, Chr.: Gesammelte Werke, hg. von J. Ecole et al., I. Abteilung Deutsche Schriften, Bd. 5: Vernünftige Gedanken von dem menschlichen Leben der Menschen und insoderheit dem gemeinem Wesen... Hildesheim u. New York 1975.



Ein Buch, das sich an alle wendet, die reisen. Es versucht die Ansprüche der Individual-Reisenden mit der Realität zu vergleichen und diskutiert neue Ansätze im und zum Alternativ-tourismus...

2. vollständig überarbeitete Auflage
210 Seiten,
12.80 DM

ISBN:
3-922263-08-9



In diesem Buch sind zahlreiche zum Teil schwer zugängliche Texte zusammengestellt, die den Prozeß der Militarisierung und den Widerstand dagegen in deutscher Sprache erstmals systematisch analysieren.

220 Seiten, 12.80 DM ISBN:
3-922263-07-0



Es gibt eine praktikable Alternative zur expansiven Energiestrategie: die Energiequelle Energiesparen. Lösen wir die Probleme hier, um die wirtschaftliche Entwicklung der Dritten Welt zu fördern.

190 Seiten,
12.80 DM
ISBN:
3-922263
-06-2

**Bücher des IZ3w Freiburg
zu bestellen bei: IZ3w, Pf. 5328
7800 Freiburg i. Brsg.
Für den Buchhandel
Profit Vertrieb
Gießen**