

Wolfdietrich Schmied-Kowarzik

Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik

Kasseler Philosophische Schriften – Neue Folge 1

Herausgegeben von
Heinz Eidam und Wolfdietrich Schmied-Kowarzik

Die *Kasseler Philosophischen Schriften* waren ursprünglich eine Reihe der *Interdisziplinären Arbeitsgruppe für philosophische Grundlagenprobleme* der Universität Kassel, in der von 1981 bis 2004 insgesamt 38 Bände und Hefte erschienen. 2006 wurde die *Interdisziplinäre Arbeitsgruppe für philosophische Grundlagenprobleme* nach generellen universitären Umstrukturierungen aufgelöst, obwohl sie ohne Zweifel durch 25 Jahre hindurch das Profil der Universität Kassel mit großen Kongressen, internationalen Symposien, Ringvorlesungen und eben durch ihre Schriftenreihe erfolgreich geprägt hat. Die dadurch verwaisten *Kasseler Philosophischen Schriften* sollen nun in einer *Neuen Folge* unter veränderter Herausgeberschaft fortgeführt werden.

Wolfdietrich Schmied-Kowarzik

Das dialektische Verhältnis
von Theorie und Praxis
in der Pädagogik

kassel
university 
press

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar
ISBN 978-3-89958-412-7

2008, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Satz: Frank Hermenau, Kassel
Umschlaggestaltung: Heike Arend, Unidruckerei der Universität Kassel
Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

*Hans Rauschenberger,
dem Kollegen und Freund, dem ich viel
verdanke und von dem ich ursprünglich
die Anregung zur Ausarbeitung dieser Studie
erhielt, zum 80. Geburtstag gewidmet.*

Inhalt

Vorwort 2008	9
Vorwort zur portugiesischen Fassung von 1982	11
I. Einführende Überlegungen zur Dialektik der Pädagogik	13
1. Zur Pädagogik als praktischer Wissenschaft	14
2. Zur Verwendung des Begriffs „dialektisch“ in der Pädagogik	16
3. Das dialektische Verhältnis der Pädagogik zur Erziehungspraxis	19
II. Vom Verhältnis der Theorie zur Praxis – Eine historisch-systematische Skizze	23
1. Einführende Bemerkungen zum Problem von Theorie und Praxis	23
2. Das Problem von Theorie und Praxis in der pädagogischen Tradition	28
2.1 Kant	29
2.2 Schleiermacher	32
2.3 Herbart	35
2.4 Erziehungsphilosophie	38
3. Die affirmative und die kritische Theorie der Praxis	41
3.1 Hegel	42
3.2 Marx	48
III. Dialektische Erziehungstheorie – Die Dialektik pädagogischer Erfahrung zur Anleitung des erzieherischen Handelns	55
1. Schleiermachers dialektische Heuristik	59
2. Makarenkos Experimentaldialektik	69
3. Freies Dialektik des befreienden Dialogs	76
IV. Dialektische Bildungstheorie – Die Dialektik pädagogischer Sinnbestimmung zur Orientierung der Bildungsarbeit	89
1. Litts Dialektik der Menschenbildung	93
2. Derbolavs Dialektik des Bildungsprozesses	99
3. Fischers Dialektik der Sinnfrage	105
4. Die Dialektik von befreiender Bildung und gesellschaftlichem Zwang	113

5. Adornos dialektische Kritik der Halbbildung	120
6. Heydorns Dialektik des Widerspruchs	125
V. Abschließende Bemerkungen zur Dialektik von Theorie und Praxis .	135
1. Die dialektische Struktur der Pädagogik als einer praktischen Wissenschaft	137
2. Kritik im Dienste des Projekts der Menschwerdung	140
Anhang	
I. Praktische Philosophie und Pädagogik	147
II. Die Dialektik der Theorie zur Praxis	168
Literatur	185
Personenregister	194

Vorwort 2008

Der vorliegende Band *Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik* greift auf mein Buch *Dialektische Pädagogik*¹ zurück, das ursprünglich – von Hans Rauschenberger angeregt – 1974 erschien. Mit diesem Buch versuchte ich, in die damalige philosophisch-pädagogische Debatte mit ihrer unterschiedlichsten Verwendung des Begriffs „Dialektik“ Klärung zu bringen. Als durch Vermittlung von Paulo Freire eine portugiesische Übersetzung des Buches vorbereitet wurde, überarbeitete ich es gänzlich, kürzte die ursprüngliche Fassung auf ungefähr die Hälfte und fügte neue Abschnitte hinzu. Die portugiesische Fassung erschien 1982 in erster und 1988 in zweiter Auflage.² Inzwischen wird von dieser zweiten Vorlage auch eine koreanische Übersetzung vorbereitet.

Da die Diskussion über die philosophischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft in den 80er und 90er Jahren in Deutschland versiegte, blieb die Neufassung der *Dialektischen Pädagogik* in Deutschland unveröffentlicht. Ich habe sie jetzt – nach 25 Jahren – nochmals durchgesehen und überarbeitet und zwei Anhänge hinzugefügt, die auch als Einführungen gelesen werden können. Wobei der erste Beitrag – 2000 entstanden – den seit der Antike diskutierten systematischen Zusammenhang von „Praktischer Philosophie und Pädagogik“³ aufzuhellen versucht, während der zweite Beitrag „Die Dialektik der Theorie zur Praxis“ aus den gleichen Diskussionszusammenhängen wie die ursprüngliche Fassung der *Dialektischen Pädagogik* stammt, wohl aber deutlicher – weil allein auf die philosophische Argumentation konzentriert – darlegt, was unter Dialektik zu verstehen ist.⁴

¹ Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Dialektische Pädagogik. Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis*, München 1974.

² Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Pedagogia Dialética. De Aristoteles a Paulo Freire*, übers. von Wolfgang Leo Maar, São Paulo 1982, 2. Aufl. 1988

³ In einer ursprünglich umfangreicheren Fassung erschienen in; Stephanie Hellekamps/Olaf Kos/Horst Sladek (Hg.), *Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geb.*, Weinheim 2001, später überarbeitet in: Heinz Eidam/Frank Hermenau, *Praktische Philosophie und Pädagogik* (Kasseler Philosophische Schriften 37), Kassel 2003.

⁴ Erstmals erschienen in: Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Bruchstücke zur Dialektik der Philosophie. Studien zur Hegel-Kritik und zum Problem von Theorie und Praxis*, Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1974.

Weiterhin habe ich nach langem Abwägen auch den Titel abgewandelt: *Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik*. Dies geschah zum einen, um kenntlich zu machen, dass der vorliegende Band nicht einfach nur eine Neuauflage der *Dialektischen Pädagogik*, sondern eine vollständige Neubearbeitung darstellt. Zum andern aber auch um dem seinerzeit geäußerten Missverständnis zu begegnen, mit ihr solle eine neue Richtung in die Erziehungswissenschaft eingeführt werden. Worum es mir ausschließlich ging und geht, ist, die philosophische Grundlagendiskussion in der Pädagogik erneut anzuregen. Und hierzu gilt es, die für die Erziehungs- und Bildungsreflexion grundlegende Dialektik von Theorie und Praxis wieder aufzunehmen.

Dies ist auch der Grund, warum ich die Disziplinbezeichnung „Pädagogik“ der heute üblichen „Erziehungswissenschaft“ vorziehe. Denn die Benennung *Erziehungswissenschaft* erweckt den Eindruck, als ginge es um eine empirische Erkenntniswissenschaft der Erziehung, aus der sich dann Verhaltensanweisungen für die Erzieher ableiten ließen. Bei der Disziplinbezeichnung *Pädagogik* schwingt dagegen noch die Einsicht mit, dass es sich hier um eine praktische Wissenschaft handelt, in der alle Erfahrungen von Erziehungssituationen und alle Zieldiskussionen von Bildung letztlich dazu dienen, die Pädagogen, Erzieher und Lehrer zu befähigen, eigenverantwortlich ihre erzieherische Praxis zu bewältigen. Die Pädagogik verliert nicht aus den Augen, dass sie eine Theorie von der und für die Erziehungspraxis ist, d. h. sich der Aufklärung der Pädagogen, Erzieher und Lehrer über die von ihnen zu verantwortende Praxis verpflichtet weiß.

Vorwort zur portugiesischen Fassung von 1982

Mit dem Titel *Dialektische Pädagogik* ist nicht etwa eine besondere Richtung innerhalb der Erziehungswissenschaft angesprochen, sondern es ist nichts Geringeres gemeint als die grundlagentheoretische Selbstbegründung der Pädagogik als einer praktischen Wissenschaft von der und für die Erziehung. Die Durchführung einer solchen dialektischen Pädagogik steht immer noch aus. Was mit dieser Arbeit versucht wird, ist eine systematische Darstellung der bedeutendsten bislang hervorgetretenen Ansätze dialektischer Pädagogik, mit der Intention, die grundlagentheoretische Diskussion erneut auf den entscheidenden Punkt der Grundlegung einer Pädagogik als Wissenschaft zu lenken: ihr dialektisches Verhältnis zur Praxis.

Innerhalb der Erziehungswissenschaft ist es seit den 70er Jahren üblich geworden, wissenschaftstheoretische Fragen und Positionen aus dem Diskussionszusammenhang benachbarter Wissenschaften zu übernehmen und mehr oder weniger modifiziert auf pädagogische Probleme anzuwenden, anstatt die eigene, meist verleugnete grundlagentheoretische Tradition in Konfrontation mit den neuen Fragen und Herausforderungen fortzuentwickeln. So ist die paradoxe Situation eingetreten, daß die wissenschaftstheoretische Diskussion der Sozialwissenschaften, nachdem Psychologie und Soziologie ihren Bezug zur Praxis entdeckt haben, sich um Methoden einer Aktions- bzw. Handlungsforschung bemüht und Konzeptionen „kritischer Praxis“ entwickelt, während die Pädagogik, obwohl sicherlich eine der traditionsreichsten praktischen Wissenschaften, sich an der sozialwissenschaftlichen Diskussion von gestern orientiert und daher zum Problem der theoretischen Analyse und Anleitung einer dabei und dadurch sich verändernden Praxis nichts Eigenes mehr beizutragen weiß.

Die Aufgabe dieses Buches ist es, an die großen Ansätze dialektischer Erziehungs- und Bildungstheorie zu erinnern und somit das Problem einer praktischen Wissenschaft von der und für die Erziehung mit all ihren Konsequenzen erneut aufzurollen. Dies erfolgt – nach einer ersten einführenden Vorüberlegung zur Dialektik der Pädagogik (I) – in einer historisch-systematischen Skizze des Problems von Theorie und Praxis in der pädagogischen Tradition (II), sodann in ausführlichen Darstellungen und kritischen Begrenzungen der Ansätze dialektischer Erziehungstheorien (III) und dialektischer Bildungstheorien (IV) und schließlich in einer kurzen Ausblick gebenden Zusammenfassung, die nochmals das prinzipiell dialektische Verhältnis der

Theorie gegenüber der Praxis herausstellt (V). Dabei soll durch die unterschiedlichen, hier erstmals systematisch zusammengestellten Ansätze dialektischer Pädagogik zum einen die ganze Fülle dialektischer Problemstellungen und zum anderen die prinzipielle Dialektik aller Pädagogik zur Erziehungspraxis sichtbar gemacht werden.

Für die Übersetzung ins Portugiesische wurde die ursprüngliche Fassung der *Dialektischen Pädagogik* von 1974 auf nahezu die Hälfte gekürzt, indem alle jene Partien herausgenommen wurden, die sich vornehmlich auf die Theorie-Diskussion innerhalb der letzten Jahrzehnte in Deutschland beziehen, um so die Leser in Brasilien nicht unnötig mit Namen und Kontroversen zu belasten, die für die große Linie der dialektischen Argumentation ohne Belang sind. Um jedoch die durch diese strenge Kürzung erreichte Konzentration des Textes dem Leser besser zugänglich zu machen, wurden mehrfach aus späteren Abhandlungen kurze erläuternde und hinleitende Abschnitte hinzugefügt, sodass durch die Streichungen, Umstellungen und ergänzenden Einschübe das vorliegende Buch – wie mir scheint – insgesamt klarer und übersichtlicher geworden ist.

I. Einführende Überlegungen zur Dialektik der Pädagogik

Nicht erst seit jüngster Zeit ist es üblich, vom dialektischen Denken in der Pädagogik oder vom dialektischen Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft zu sprechen, wenn man relativ unspezifisch ein Verschränktheit von Aspekten der Erziehungswirklichkeit, einen Wechselbezug von erziehungswissenschaftlichen Verfahren oder ein ähnliches Ineinander von Momenten der Erziehung und ihrer Wissenschaft zum Ausdruck bringen will. Heute ist der Zusatz „dialektisch“ darüber hinaus zu einem modischen Signalwort geworden, das – affirmativ gebraucht – einen erziehungswissenschaftlichen Ansatz als mehrdimensional legitimieren und – polemisch verwendet – als eklektisch diffamieren soll.

Hinter diesem allzu leichtfertigen Ge- und Verbrauch des Begriffs „dialektisch“ bleiben die großen Dialektiker der Pädagogik meist unbeachtet, jedenfalls ohne nachhaltigen Einfluss auf die Erziehungswissenschaft. So kennt man Schleiermacher zwar als einen frühen Vorläufer wissenschaftlicher Pädagogik und zählt Makarenko unter die führenden Köpfe der sowjetischen Erziehungswissenschaft, aber mit ihrer Dialektik hat sich bisher kaum jemand ernsthaft auseinandergesetzt. Eindeutiger werden die sich auf Hegel oder Marx berufenden Bildungstheoretiker als Dialektiker anerkannt, aber ihre Wirkung auf die Erziehungswissenschaft ist bis heute vergleichsweise gering. Man beruft sich zwar hier und da auf sie als Zeugen für den eigenen undifferenzierten Wortgebrauch, zitiert einige ihrer einprägsamen Sentenzen in Einleitungen und Anmerkungen, um sodann undialektisch in der Behandlung von Erziehungs- und Bildungsproblemen fortzufahren.

Die vorliegende Arbeit möchte, diesem vordergründigen Wortgebrauch entgegen, nicht nur das Auftreten ineinander verschränkter Erziehungssphäre und die Verwendung sich wechselseitig bedingender Forschungsverfahren dialektisch nennen, sondern die Pädagogik als eine Disziplin erweisen, die nicht anders denn als dialektische Theorie auftreten kann, wo sie sich bewusst ihrer Aufgabe stellt, praktische Wissenschaft von der und für die Erziehung zu sein. Daher gilt es zunächst in einigen begrifflichen Vorklärungen das grundsätzlich dialektische Verhältnis von pädagogischer Theorie und erzieherischer Praxis zu klären.

1. Zur Pädagogik als praktischer Wissenschaft

Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist das grundlegendste der Pädagogik. Daher tritt es, wenn auch in je besonderer Form in allen ihren Bereichen auf: (1) in der Praxis der Erziehung in Formen theoretischer Verarbeitung praktischer Erfahrungen, zur Bestimmung des weiteren Vorgehens des Erziehers; (2) in der Forschung der Pädagogik in den eigentümlichen Schwierigkeiten, die sich für einen Forschungsansatz ergeben, der Praxis erkunden will, um damit für die Praxis der Handelnden etwas aussagen zu können; (3) in der Lehrerbildung in den Strategien der Verknüpfung von beidem – Praxis und Forschung – als theoretische Erschließung von Praxis und praktische Hinführung zur Praxis durch Theorie.

Dass es in all diesen Bereichen – eben weil das Theorie-Praxis-Verhältnis für sie konstitutiv ist – Konflikte zwischen Theorie und Praxis gibt, die unterschiedliche und oft konträre Lösungsansätze hervorbrachten, ist hinreichend bekannt und wohl auch Anlass für die gegenwärtig verstärkt wieder einsetzenden Diskussionen um die Vermittlung von Theorie und Praxis. Auf all diese Probleme werden die folgenden Ausführungen nicht direkt eingehen. Es geht vielmehr um eine philosophisch-grundlagentheoretische Klärung des Verhältnisses von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Allerdings hat eine solche philosophisch-grundlagentheoretische Klärung selbst einen theoretischen und praktischen Bezug zur Pädagogik und – über diese vermittelt – zur Erziehung. Sie muss also das Verhältnis von Theorie und Praxis an sich selbst ausweisen und bewähren.

Auf den ersten Blick scheint das Verhältnis von Theorie und Praxis ganz einfach bestimmbar zu sein: die Praxis, das ist eben die Erziehung in all ihren praktischen Bezügen, und die Theorie, das ist eben die Erziehungswissenschaft in all ihren theoretischen Gestalten. Das Verhältnis ließe sich also leicht beschreiben: Die Theorie erkundet die Praxis und wirkt durch ihre erworbenen Kenntnisse auf die Praxis zurück. Die Praxis bildet zunächst die Erkenntnisbasis, die Grundlage der Theorie, wird aber durch die Theorie zu einer bewusst angeleiteten Praxis. Praxis und Theorie sind also unabdingbar aufeinander angewiesen und aufeinander bezogen.¹

Im Grunde drückt sich aber bereits in dieser Umschreibung die ganze dialektische Verwickeltheit des Problems aus. Es darf daran erinnert werden, dass außer der Pädagogik keine einzige der „traditionellen Wissenschaften“, wie sie heute an den Hochschulen gelehrt werden, dieses Vermittlungspro-

¹ Vgl. Josef Derbolav, *Systematische Perspektiven der Pädagogik* (1971) sowie Wolfgang Ritzel, *Pädagogik als praktische Wissenschaft* (1973).

blem von Theorie und Praxis kennt. Die traditionellen praktischen Fakultäten – Medizin, Jurisprudenz, Theologie – haben es nicht, weil sie entweder, wie die Jurisprudenz und die Theologie, anscheinend keine Erforschung der Praxis durchführen müssen, sondern von normativen Vorgaben ausgehen können, die sie lediglich normgerecht – jedoch durchaus auch mit technischem Geschick – in der Praxis auszulegen haben, oder weil sie, wie die Medizin, ihre Erkenntnisse über Krankheiten und deren Bekämpfung unter den feststehenden Zwecksetzungen der Heilung nur noch handwerklich-technisch in die Praxis umsetzen müssen.

Aber auch die Erkenntniswissenschaften, von den Naturwissenschaften bis zu den Human- und Sozialwissenschaften, kennen das Theorie-Praxis-Problem nicht, da sich für sie Wissenschaft allein auf die Erkenntnis von vorliegenden Sachverhalten reduziert. Selbst dort, wo sich die Erkenntniswissenschaften auf menschliche Praxis beziehen, also auf Entscheidungen und Handlungen von Individuen und Gruppen oder auf gesellschaftliche Praxiszusammenhänge werden diese nur als Gegebenheiten wahrgenommen und behandelt.² Auch in diesen Fällen wird Praxis auf Verhaltensabläufe und Sozialstrukturen reduziert, denn andernfalls müssten alle Objektivitäts- und Gültigkeitskriterien der Erkenntniswissenschaften und damit diese selbst aufgegeben werden. In diesem Zusammenhang sei an die Diskussion um die Aktionsforschung erinnert, die dieses empirische Wissenschaftskorsett zu durchbrechen versucht.³

Es ist klar, dass solches Wissen, das nicht einmal Praxis als ihren Erkenntnisgrund erfassen kann, keinerlei Interesse, aber auch keine Möglichkeit hat, von sich aus in die Praxis zurückzuwirken. Wohl lässt sich alles Wissen, also auch Erkenntniswissen, irgendwie für die Praxis nutzbar machen, aber das setzt Zwecksetzungen – pädagogische und politische Vorgaben – voraus, die sich nicht mehr aus der Erkenntniswissenschaft selbst ergeben oder in ihr begründbar sind. Sind diese Setzungen gegeben und die Entscheidungen gefallen, dann tritt eine weitere, neue Disziplin auf: die Technologie – von der naturwissenschaftlichen bis zur sozialwissenschaftlichen Technologie –, die für die Umsetzung der Vorgaben in die „Praxis“ sorgt. Diese technische Durchsetzung und Verwirklichung von gesetzten Vorgaben ist sicherlich nicht die Praxis, von der die Pädagogik auszugehen hat und auf die sie bezogen ist. Der dialektische Bezug von Theorie und Praxis liegt vielmehr gerade in den weder von der Erkenntniswissenschaft noch von der Technologie verfügbaren pädagogischen Entscheidungen. In diese können

² Vgl. Herbert Zdarzil, *Pädagogische Anthropologie* (1972).

³ Vgl. Werner Fuchs, „Empirische Sozialforschung als politische Aktion“ (1970/71).

zwar erkenntniswissenschaftliches Wissen und technologische Verfahren eingehen, aber sie sind niemals aus ihnen begründbar.

Sollte die Pädagogik die für sie konstitutive Dialektik von Theorie und Praxis ganz aus den Augen verlieren, so wird es ihr entweder so gehen wie der Politikwissenschaft, die ja einst auch eine praktische Wissenschaft war,⁴ jetzt aber als historisch-soziologische Erkenntniswissenschaft bzw. juristische Auslegungswissenschaft jeglichen Anspruch auf Einwirkung in die Praxis der Politik aufgegeben hat, oder – was wesentlich wahrscheinlicher ist – sie wird als Erziehungswissenschaft analog zur Medizin eine pragmatische Berufswissenschaft des Lehrers werden, die unter gesetzten Vorgaben nur noch die Kenntnisse zur Beherrschung der handwerklichen und technischen Fertigkeiten der Unterrichtsführung weiterzugeben versucht.⁵

2. Zur Verwendung des Begriffs „dialektisch“ in der Pädagogik

Bis in die 60er Jahre beherrschte die „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ die grundlagentheoretische Diskussion und sie war es auch, die sich um ein „dialektisches Denken in der Pädagogik“ bemühte. Dieser auf Wilhelm Dilthey (1859–1911) und seine Schüler zurückgehenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik geht es dabei um eine „verstehende Dialektik“, um die beschreibende „Analyse pädagogischer Situationen“ aus dem Handlungshorizont des Erziehers.⁶ Die beschreibende Analyse soll die nicht aufeinander reduzierbaren, konstitutiven Momente der Erziehungspraxis – so beispielsweise „Kind – Erzieher – Kultur“ – in ihrer gegenseitigen Verschränkung sichtbar machen, sodass dem Erzieher die dynamische Komplexität des „Wirkzusammenhangs der Erziehung“, in die sein Handeln selbst mit einbezogen ist, bewusst wird.⁷

Solches Denken bleibt keineswegs folgenlos für den Handelnden, da es von vornherein aus dem Handlungshorizont des Erziehers fragt und immer auch den erzieherisch Handelnden als eines der grundlegenden Momente der erzieherischen Situation im Wirkzusammenhang mit bedenkt. Weder tritt

⁴ Vgl. Wilhelm Hennis, *Politik und praktische Philosophie* (1963) sowie Hans-Georg Flickinger, *Neben der Macht* (1980).

⁵ Siehe Wolfgang Brezinka, *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft* (1971).

⁶ Vgl. Wilhelm Dilthey, *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft* (1888).

⁷ Siehe Hermann Nohl, *Pädagogische Aufsätze* (1930).

solches Denken von außen empirisch feststellend und objektivierend an die Erziehungspraxis heran, noch überlässt es den Erzieher der Beliebigkeit und Irrationalität seiner Entscheidungen, sondern es eröffnet ihm ein Verständnis von dem, was er in seinem Handeln zu verantworten hat und ermöglicht ihm dadurch allererst, bewusst der jeweiligen erzieherischen Situation entsprechend, Entscheidungen treffen zu können.

Die Momente, die ein solches dialektisches Denken an erzieherischen Situationen aufdeckt, sind keine fixierbaren Gegebenheiten, sondern Sinnzusammenhänge, in denen sich das erzieherische Handeln als pädagogisch bestimmtes zu bewegen hat, und ebenso ist die pädagogische Theorie keine die Erziehungswirklichkeit bloß abbildende Analyse, sondern eine Aufforderung an den Erzieher, sich der Verantwortung seines erzieherischen Tuns bewusst zu werden. So begreift die dialektische Denkbewegung die dialektischen Zusammenhänge der Erziehungspraxis selbst und vermittelt – wie Wolfgang Klafki ausführt – „dem Erzieher in immer neuer methodischer Selbstbesinnung Einsicht in die ihm oft verborgenen Voraussetzungen seines Tuns“.⁸

Allerdings bleibt eine solche „verstehende Dialektik“, die sich allein auf den „pädagogischen Bezugs“ des Erziehers konzentriert im letzten eine „Kunstlehre“ pädagogischen Handelns, der die gesellschaftliche Bestimmtheit der geschichtlich gegebenen Erziehungswirklichkeit weitgehend verborgen bleibt.

Im Gegensatz zu diesem „dialektischen Verstehen“, dem es im letzten um eine im Auftrag des Erziehers denkende Pädagogik geht, die die Dialektik der wirklichen Erziehungssituation, in die der Erziehende selbst miteinbezogen ist, aufzudecken sucht, bürgert sich seit den letzten Jahrzehnten auch in der Erziehungswissenschaft mehr und mehr ein Dialektik-Begriff ein, wie er von Jürgen Habermas für die Sozialwissenschaften entwickelt worden ist.⁹ Hier geht es nicht mehr um die Dialektik der praktischen Erziehungssituation, sondern um die Dialektik einer in kritisch-emanzipatorischer Absicht erfolgenden Erforschung der geschichtlich-gesellschaftlichen Erziehungswirklichkeit. Da diese gesellschaftliche Erziehungswirklichkeit ein tatsächliches und sinnbestimmtes zwischenmenschliches Handeln darstellt, das sich zum einen in ganz bestimmten geschichtlich gewordenen gesellschaftlichen Zusammenhängen vollzieht und zum andern dem Auftrag, die Heranwachsenden zur Mündigkeit zu führen, verpflichtet weiß, so ist sie auch nur über ein „dialektisches Ineinander“ empirisch-analytischer und historisch-hermeneu-

⁸ Wolfgang Klafki, „Dialektisches Denken in der Pädagogik“ (1965), 180.

⁹ Vgl. Jürgen Habermas, *Zur Logik der Sozialwissenschaften* (1971). Vgl. Joachim Israel, *Der Begriff Dialektik* (1979).

tischer Ermittlungsverfahren, die selbst im Interesse an emanzipatorischer Erziehungspraxis gründen, bestimmbar.

Also nicht das vordergründige Ineinanderverschränktsein der methodischen Erkenntnisverfahren macht das Dialektische solcher Erziehungswissenschaft aus, sondern die wechselseitige Korrektur beider Verfahren wird selbst allererst dadurch ermöglicht, dass Erziehungswissenschaft – wie alle Sozialwissenschaften – sich von einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse an Mündigkeit und Befreiung der Menschen leiten lässt. Wo sie sich dieses erkenntnisleitenden Interesses bewusst wird, erfährt sie sich dialektisch eingebunden in kritische Gesellschaftstheorie, denn solcher „Kritischer Theorie“ geht es um die aufdeckende Analyse aller jener gesellschaftlichen Zwänge und Mechanismen, die die Individuen in Unmündigkeit und Unfreiheit halten.¹⁰

Erst, indem sich Erziehungswissenschaft dialektisch aus dem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse kritischer Gesellschaftstheorie an Mündigkeit und Befreiung aller Menschen versteht, wird es ihr möglich, die empirisch ermittelte gesellschaftlichen Erziehungswirklichkeit an der Sinnbestimmung von Erziehung und die hermeneutisch ausgelegte Sinnbestimmung an ihrer erfahrbaren Verwirklichung wechselseitig zu kritisieren und dadurch emanzipatorisch eine veränderte Erziehungspraxis zu antizipieren.

Allerdings kann eine solche kritische Analyse der gegenwärtigen gesellschaftlichen Erziehungswirklichkeit prinzipiell immer nur eine negative Kritik des Gegebenen sein, ohne positiv auf Art und Richtung künftiger Erziehungspraxis einwirken zu können. „Insofern ist“ – wie Klaus Mollenhauer formuliert – eine solche erziehungswissenschaftliche Theorie „zunächst immer negativ. Ihre Kritik ist Verneinung der konstatierten Unfreiheit“. Es gibt daher für sie keine Möglichkeit, „inhaltlich detaillierte Entwürfe einer ‚besseren Erziehung‘ vorzulegen [...]. Die Negation, da sie zugleich Aufdeckung eines Möglichen ist, eröffnet lediglich dem geschichtlichen Fortschritt, der Praxis der Vernunft, eine neue Chance.“¹¹

Der hier skizzierte unterschiedliche Gebrauch des Begriffs „dialektisch“ in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und in der kritischen Erziehungswissenschaft lässt eine doppelt bestimmte Aporetik erkennen: Für die geisteswissenschaftliche Pädagogik liegt die Dialektik in der praktischen Erziehungssituation selbst. Die Pädagogik muss sich hier bemühen, dieser in ihrem Denken dadurch gerecht zu werden, dass sie dem Erzieher die Dialektik der erzieherischen Situation so erschließt, dass er darin eine Anleitung für seine

¹⁰ Vgl. Herwig Blankertz, „Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik“ (1971), 30 f.

¹¹ Klaus Mollenhauer, *Erziehung und Emanzipation* (1968), 69.

erzieherischen Entscheidungen in der Praxis erfährt. Gerade dieser Versuch der Pädagogik, um der praktischen Bewältigung von Erziehung willen im Zirkel praktischen Verstehens zu verbleiben, verhindert aber, dass geisteswissenschaftliche Pädagogik eine die vorfindliche Erziehungswirklichkeit in ihrer geschichtlich-gesellschaftlichen Bestimmtheit kritisch analysierende Erziehungswissenschaft werden kann.

Demgegenüber setzt kritische Erziehungswissenschaft gerade bei der Klärung der geschichtlich-gesellschaftlichen Bestimmtheit der Erziehungswirklichkeit an, um kritisch gegen sie den unerfüllten emanzipatorischen Anspruch von Erziehung einzuklagen. Die Dialektik liegt hier im reflektierten methodischen Zugriff, durch den Erziehung als die geschichtlich sich wandelnde Aufgabe gesellschaftlicher Reproduktion im Kontext eines je bestimmten Zusammenhangs gesellschaftlicher Praxis fassbar wird, wobei die aufklärende Reflexion sich durchaus dialektisch in das emanzipatorische Erkenntnisinteresse an der Ermöglichung von Mündigkeit und Freiheit einbezogen weiß. Trotzdem kann gerade diese kritische Reflexion nicht über die Grenzen ihrer kritischen Erforschung der gesellschaftlichen Erziehungswirklichkeit hinaus und vermag deshalb nicht zu einer die künftige Erziehungspraxis anleitenden und orientierenden Praxistheorie zu werden.

An dieser hier nur angedeuteten Aporetik soll so viel deutlich werden, dass es nicht möglich ist, den einen Begriff von Dialektik im anderen „aufzuheben“, da sie sich in der Art ihrer Bestimmung gegenseitig ausschließen; denn dort, wo es um die Erforschung der gesellschaftlichen Erziehungswirklichkeit geht, kann die Dialektik der Erziehungspraxis nicht erfahren werden, und umgekehrt bleibt dort, wo alles der Einbezogenheit in den Praxishorizont dient, die Dialektik kritischer Erkenntnis der Erziehungswirklichkeit uneinlösbar.

Bevor wir uns im Hauptteil zunächst in einer historischen hinführenden Klärung des Verhältnisses der Theorie zur Praxis sowie einer systematischen Darstellung der bedeutendsten dialektischen Erziehungs- und Bildungskonzeptionen zuwenden, soll hier unsere Vorüberlegungen abschließend, über die bisherige Aporetik hinaus, versucht werden, die prinzipielle Dialektik der pädagogischen Theorie zur Praxis der Erziehung zu umschreiben.

3. Das dialektische Verhältnis der Pädagogik zur Erziehungspraxis

Dialektisches Denken – auch in der Pädagogik – hat sich dialektisch zu begründen, d. h. es hat in fundamentalphilosophischer Reflexion sein Verhältnis zur Praxis zu klären – zur Praxis in der es gründet und von der und für die

es Aussagen macht. Dialektische Pädagogik ist daher nicht nur eine Richtung innerhalb erziehungswissenschaftlicher Theoriegestalten, sondern das grundlagentheoretische Anliegen der Begründung der Pädagogik als Wissenschaft, die als praktische Wissenschaft ihren Sinn nicht in sich als Wissen von etwas, sondern in der menschlichen Gestaltung menschlicher Praxis hat.

Eine solche grundlagentheoretische Fundierung, die sich in ihrer Dialektik zur Praxis reflektiert, hinterfragt nicht nur die einzelwissenschaftlichen Erkenntnisse auf ihre methodologischen Voraussetzungen, sondern hebt dieses Hinterfragen zugleich in der Weise auf, dass sie bestimmende Orientierung für die einzelwissenschaftliche Forschungspraxis innerhalb der menschlichen Praxis wird. Wie dies bereits Schleiermacher in seiner Vorlesung zur *Dialektik*¹² gefordert hat, wird hier grundlagentheoretische Reflexion auf die Voraussetzungen einzelwissenschaftlichen Erkennens und die Selbstbegrenzung der grundlagentheoretischen Reflexion an und für sich selbst zur Voraussetzung für ein positiv bestimmtes Selbstverständnis einzelwissenschaftlichen Erkennens. In ihrem wechselweisen Sich-Begrenzen und Aufeinander-Verweisen liegt die Möglichkeit dialektischen Erkenntnisfortschritts begründet, der weder nur im Ansammeln von faktischem Wissen noch in metaphysischer Weltdeutung besteht, sondern im Selbstverständnis der Wissenschaft aus der und für die geschichtliche Praxis des Menschen. Dialektisch kann immer nur eine Theorie genannt werden, die sich – ihrer Grenzen bewusst – zu einem bestimmenden Selbstverständnis in der Praxis aufhebt, deren Verwirklichung ihr selbst jedoch nicht unmittelbar verfügbar ist.

Man kann keine Einzelwissenschaft für sich „dialektisch“ nennen, ebensowenig wie es ein „dialektisches“ Praxisgeschehen an sich gibt. Eine Einzelwissenschaft wird also nur dort dialektisch, wo sie in fundamentalphilosophischer Selbstreflexion und in deren bestimmter Negation zu ihrem Selbstverständnis aus der und für die menschliche Praxis findet. Jede Wissenschaft steht vor der Aufgabe eines solchen Selbstfindens. In besonderer Weise sind jedoch die praktischen Wissenschaften – Ethik, Pädagogik und Politik – darauf angewiesen, sich ihres Auftrages aus der Praxis bewusst zu werden, da sie an sich bereits vor der Aufgabe stehen, die Praxis zu orientieren.¹³

Praxis als Handeln des Menschen gegenüber dem Menschen kann nur durch Theorie zur bestimmten Positivität ihrer selbst gelangen, denn sie ist weder von Natur noch durch Eingebung festgelegt, sondern ihre Sinnbe-

¹² Friedrich Schleiermacher, *Dialektik* (1822), 91 ff.

¹³ Vgl. Dietrich Benner, *Theorie und Praxis* (1965); Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Bruchstücke zur Dialektik der Philosophie* (1974).

stimmtheit erwächst aus der theoretischen Arbeit menschlicher Selbstbestimmung. Die Theorie ist jedoch ihrerseits nicht in der Lage, aus sich und durch sich als Theorie positive Selbstbestimmung des Menschen zu sein, denn theoretisch kann sie die Positivität sinnbestimmter Praxis weder nachvollziehen noch vorwegnehmen. Theorien, die das menschliche Handeln gegenüber dem Menschen orientieren wollen, müssen sich von vornherein durch ihre grundlagentheoretische Selbstbestimmung so konstituieren, dass sie weder glauben, Praxis in ihrer Vollzugswirklichkeit durch Erkenntnis einholen, noch versuchen, Praxis in ihrer Motivation durch Anweisung vorbestimmen zu können. Denn in beiden Fällen würde sich die Theorie selbst den Weg zur Praxis verstellen, anstatt ihre Aufgabe zu erfüllen, sinnbestimmte Motivation im Handeln eines jeden Menschen gegenüber dem Menschen zu ermöglichen und hervorzurufen. Nur in dem sich Theorie unter den Primat der Praxis stellt, in dem der Handelnde immer schon steht, vermag sie als praktische Wissenschaft Theorie von Praxis für Praxis zu sein. Hierin besteht ihre prinzipielle Dialektik zur Praxis, für deren bestimmte Positivität sie die notwendige theoretische „Vorgeschichte“ darstellt.

Die Dialektik der Pädagogik ist dialektische Selbstbegrenzung pädagogischer Wissenschaft gegenüber der Erziehungspraxis, denn jede Theorie, die die Erziehungspraxis im Begriff – durch empirisches Wissen oder durch normative Bestimmungen – einzuholen versucht, hebt sie als Praxis auf, anstatt ihr eine sinnbestimmte Positivität zu ermöglichen. Trotzdem kann Erziehungspraxis nur durch die pädagogische Wissenschaft zur sinnbestimmten Positivität ihrer Verwirklichung gelangen, jedoch nur über eine Theorie, die sich ihrer Dialektik zur Praxis bewusst ist und sich in dieser Dialektik als Theorie an und für sich selbst aufhebt, indem sie sich aus dem Primat der Praxis versteht, in welchem erzieherisches Handeln immer schon wirkt.

Sinnbestimmte Positivität erfüllt sich immer erst durch die freie Entscheidung im erzieherischen Handeln selbst, sie kann durch die Theorie weder normativ vorbestimmt noch empirisch festgestellt werden – und doch ist Theorie Vorbedingung, um den erzieherisch Handelnden zur sinnbestimmten freien Entscheidung führen zu können. Pädagogik, die um ihre prinzipielle (negative) Grenze als Theorie weiß, hebt sich an dieser Grenze als Theorie in bestimmter Negation auf und vermag so (positiv) Anleitung und Orientierung für den erzieherisch Handelnden zu sein. Die sinnbestimmte Positivität liegt jedoch selbst nicht mehr in der Verfügbarkeit der Pädagogik, sondern in der freien Entscheidung des Erziehenden in der Erziehungspraxis selbst – diese Einsicht und Selbstbegrenzung macht die Dialektik in der Pädagogik aus.

In unseren ersten gemeinsamen Bänden *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik*¹⁴ haben Dietrich Benner und ich drei Aufgabenbereiche – Erziehungslehre, Erziehungsphänomenologie, Erziehungsphilosophie – unterschieden und begründet, in denen Pädagogik sich als praktische Wissenschaft zu bewähren hat, um Anleitung für das Handeln des Erziehers in der erzieherischen Situation, Orientierung für die Sinnggebung der Erziehung gegenüber dem Heranwachsenden und grundlagentheoretische Selbstbestimmung der Pädagogik in den Möglichkeiten und Grenzen ihrer wissenschaftlichen Aussage von Praxis für Praxis zu sein. Auch die Dialektik der Pädagogik muss sich in diesen Problemgestalten ausweisen und ist mehr oder weniger bestimmt in ihnen auch hervorgetreten: (1) als dialektische Situationsanalyse für das erzieherische Handeln, die den Erzieher anleitet, Situationen als erzieherische erschließen und sie erzieherisch bewältigen zu können, ohne ihm seine erzieherische Entscheidung in der Praxis abzunehmen; (2) als dialektische Sinndeutung des Gesamtanliegens der Erziehung im Hinblick auf die Menschwerdung des Heranwachsenden, die den Sinn der Bildung auf das Selbstwerden des Heranwachsenden orientiert, ohne dieses gleichzeitig durch vorwegnehmende Bestimmtheit zu verunmöglichen; (3) als dialektische Selbstreflexion auf Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Aussagen von der und für die Erziehungspraxis, die die Pädagogik als praktische Wissenschaft konstituiert, die ihren Sinn nicht im Begreifen, sondern im Bewältigen von Praxis hat.

Nach einer ersten historisch-systematischen Problemübersicht, die zugleich der dritten Problemstellung entspricht, soll die Explikation der beiden ersten Problemgestalten durch die Darstellung jener Theoreme erfolgen, in denen sich „dialektische Erziehungs- und Bildungstheorien“ bisher am deutlichsten profiliert haben, ohne dass damit behauptet wird, in ihnen sei bereits die jeweilige Problemgestalt dialektisch ausgeschöpft. Dies gilt auch für den Schlussabschnitt, in dem nochmals zusammenfassend und Ausblick gebend die Dialektik von Theorie und Praxis in der Pädagogik thematisiert wird. In ihr artikuliert sich die immer aufgegebene Forderung der Selbstfindung der Pädagogik als einer praktischen Wissenschaft von der und für die Erziehungspraxis in ihren regulativ gleichbleibenden Zielperspektiven bei gleichzeitig geschichtlich sich wandelnden Aufgabenstellungen.

¹⁴ Dietrich Benner/Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik*, 2 Bde., I: *Herbarts praktische Philosophie und Pädagogik* (1967), II: *Die Pädagogik der frühen Fichteaner und Hönigswalds* (1969).

II. Vom Verhältnis der Theorie zur Praxis

Eine historisch-systematische Vororientierung

Eingangs soll der Versuch unternommen werden, das Verhältnis der Theorie zur Praxis, das sich als das Basisproblem dialektischen Selbstverständnisses der Pädagogik erweist, in einer gerafften historisch-systematischen Skizze zu verfolgen. Dabei geht es darum, die gegenwärtige grundlagentheoretische Diskussion in der Pädagogik erneut mit ihrer bereits in ihren wissenschaftlichen Anfängen erkannten Aufgabe zu konfrontieren, um die Pädagogik als eine praktische Wissenschaft von der und für die Praxis der Erziehung zu begründen.

1. Einführende Bemerkungen zum Problem von Theorie und Praxis¹

Die Begriffe „Theorie“ und „Praxis“ stammen aus dem Griechischen. Bereits in der attischen Philosophie erhielten sie die heutige Bedeutung in ihrer wechselseitigen Verwiesenheit und Frontstellung gegeneinander. Praxis (*praxis*) bedeutet Handeln, insbesondere das bewusste Tun im mitmenschlichen Bereich – unterschieden von *poiēsis*, dem Herstellen von Dinghaftem. Theorie (*theoria*) meint ursprünglich die Reise der Festgesandtschaft zu den Opferstätten, woraus sich dann *theoria* als erkundende Erfahrung von Ereignissen und Sachverhalten entwickelt. Über das Schauen der Ideen bei Platon wird *theoria* schließlich bei Aristoteles zu einer von jeglicher konkret-praktischen Intention abgelösten wissenschaftlichen Betrachtung.

Praxis meint also ursprünglich menschliches Handeln in seiner Unterschiedenheit von jedweder naturhaften Verhaltensweise. Weil aber Praxis nicht unmittelbar und unvermittelt geschieht, sondern einer bewussten Entscheidung bedarf, ist in sie immer schon Theoretisches mit eingegangen. Daher fordert Praxis geradezu eine sie aufklärende und leitende Theorie. Diesem Begriff der Praxis korrespondiert eine ihrerseits bereits über Praktisches vermittelte Theorie, denn alle theoretischen Erkenntnisse erwachsen im Letzten aus einem praktischen Interesse der Klärung unseres Menschseins in der Welt.

¹ Die folgenden Abschnitte 1 und 2 gehen – überarbeitet – auf meine Einleitung zu dem von Dietrich Benner und mir verfassten Handbuchartikel „Theorie und Praxis“ (1969) zurück.

Diese ursprüngliche Bezogenheit von Theorie und Praxis lässt sich mit unterschiedlicher Vorrangigkeit ihrer Momente bei Sokrates – wie ihn Platon in seinen Frühdialogen gestaltet – und Platon – in seiner späteren Ideenlehre – aufweisen. Während bei Sokrates die Theorie als maieutische Gewissenseröffnung in den Dienst der Ermöglichung tugendhafter Praxis des Individuums tritt, um dieses aufzufordern, je das Seinige in der sittlichen Gemeinschaft der Polis zu tun, erhebt beim späteren Platon die Theorie in umgekehrter Rangordnung den Anspruch, über die Individuen vermittelt, die gesellschaftliche Praxis an der Idee des Guten und der Gerechtigkeit zu orientieren.

Entscheidend aber ist, dass Platons Philosophie insgesamt – die sokratischen und die späteren Dialoge – unter dem Primat sittlicher Praxis steht.² Selbst die Naturerkenntnis und die Erkenntnistheorie sind diesem Primat der Idee des Guten unterstellt. Platons Philosophie ist nicht nur der Form nach, sondern grundsätzlich dialektische Philosophie als dialogische Selbst- und Wahrheitssuche. So betont Platon bezogen auf die pädagogische Praxis in der Anamnesislehre, dass jeder zur Wahrheit nur selber vorzudringen vermag, sie durch eigenes Denken „wiedererinnern“ muss, aber er bedarf dazu durchaus der maieutischen Hilfe des Gesprächs mit dem Anderen. Die gleiche Problematik von der anderen Seite her formulierend, betont Platon im *Siebenten Brief* und auch im *Phaidros*, dass niemand einem anderen die selbst erkannte sittliche Einsicht zwingend übermitteln kann, weder durch beweisende Argumentation noch gar durch schriftliche Mitteilung. Nur im Eros des Gesprächs vermag der Funke der Einsicht auf den Anderen überzuspringen. Dieses Moment des Eros gehört unabdingbar zum Logos der Philosophie hinzu, wie Platon insbesondere im *Symposion* darlegt. In ihm offenbart sich die sittlich-pädagogisch-politische Verpflichtung der Philosophie im Primat der Praxis.

Dies führt Platon besonders eindrucksvoll im Sonnen-, Linien- und Höhlengleichnis sowie deren Kommentierung im sechsten und siebenden Buch der *Politeia* aus. Hier geht nicht nur um den Weg zur Umkehr, der *periagogē*, zur höchsten Einsicht der Idee des Guten, den jeder Philosoph für sich zu beschreiten hat, vielmehr haben die, die diese Einsicht erwerben konnten, sich der praktischen Aufgabe der Bildung und Befreiung der in der Höhle Zurückgebliebenen zu stellen. Aus dem achten und neunten Buch der *Politeia* wird sodann deutlich, dass Platon seine Erörterungen über einen gerechten Staates nicht nur als theoretische Kritik an den bestehenden Verfassungen verstanden wissen, sondern die Philosophen auch zur praktischen Mitwir-

² Siehe hierzu auch den Anhang II sowie Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Denken aus geschichtlicher Verantwortung* (1999), 26 ff.

kung an der Umgestaltung der Verfassungen auf einen gerechten Staat hin herausfordern will.³

Der wechselseitigen Verwiesenheit von Theorie und Praxis bei Sokrates und bei Platon stehen die Trennung und die relative Isolierung beider Begriffe durch Aristoteles gegenüber. Bei Aristoteles wird der Primat der praktischen Philosophie aufgegeben und die theoretische Philosophie erhält eindeutig den Vorrang. Demgegenüber wird die praktische Philosophie auf eine bloße Pragmatik zurückgedrängt. Für Aristoteles ist Theorie eine allen Wissenschaften zugrunde liegende wissenschaftliche Erkenntnisweise, die nur insofern noch an Praktisches geknüpft ist, als sie – an Denker in der Polisgemeinschaft rückgebunden – sich niemals in ein reines Selbstdenken des Denkens erheben kann, wie es allein dem göttlichen Denken vorbehalten ist.

Die erkenntniswissenschaftliche Theorie (z. B. Physik oder Psychologie) vollzieht sich aufgrund eines rein theoretischen Interesses an der Wahrheit gegenständlicher Erkenntnisse und kann daher nicht direkt auf menschliche Praxis zurückbezogen werden. Hier wird ausdrücklich die Dialektik Platons zugunsten der beweisenden Kraft der Logik, der Apodeiktik, aufgegeben. Durch diese Apodeiktik beherrscht der Erkennende nicht nur die erkannten Dinge, sondern auch die anderen Menschen, denn die Anerkennung bewiesenen Wissens kann von jedem anderen logisch erzwungen werden. Solches Wissen ist schwarz auf weiß fixierbar und verliert durch Übertragung oder Aufbewahrung nichts an seiner Gültigkeit. Dies ist die Geburtsstunde des Herrschaftsanspruchs der Logik.

Diesem Vorrang des Theoriebegriffs steht ein ebenso gereinigter Praxisbegriff bei Aristoteles gegenüber, der nur mehr insofern ein theoretisches Moment enthält, als menschliches Handeln über Einsicht im weitesten Sinne vermittelt ist, also niemals als naturhaft blindes Geschehen verstanden werden kann. Die Anleitung der Praxis wird von Aristoteles nicht einer wissenschaftlichen Theorie, sondern einer in der Praxis selbst stehenden pragmatischen Handlungslehre zugewiesen, die einer bewusstwerdenden Einübung in die bestehende Sitte dient.⁴ Der Eros als das vermittelnde Band der Menschen untereinander wird aufgegeben und durch die Absolutsetzung der Logik als Herrschaft über die Dinge und Menschen ersetzt.

Natürlich stellen die *Ethik* und die *Politik* von Aristoteles – zumal im Hinblick auf die spätere Entwicklung – noch bedeutende Werke der praktischen Philosophie dar, aber methodisch bleiben sie der theoretischen Philosophie nachgeordnet und inhaltlich schränkt Aristoteles insbesondere seine

³ Siehe Platon, *Politeia* 531c-534e und *Siebenter Brief* 340b-344d.

⁴ Aristoteles, *Nikomachische Ethik* 1094a-1103b.

Politik auf eine begreifende Versöhnung mit den bestehenden Verfassungen ein. Dennoch schimmert auf dieser „vortechnischen“ Stufe des Denkens bei Aristoteles die Einbezogenheit des Menschen in die Physis und in die Polis noch durch; aber es werden schon die entscheidenden Weichen für die folgende Entwicklung gestellt.

Die große Linie der folgenden Philosophie verschreibt sich nahezu gänzlich dem Vorrang der theoretischen Erkenntnis, ja potenziert diesen Vorrang sogar noch, insofern durch die Herausbildung der neuzeitlichen Wissenschaften Probleme menschlicher Praxis zu technologischen Anwendungsproblemen verkürzt werden.⁵ Zweifellos gibt es auch immer wieder Gegenbewegungen, man denke nur an das Wiedererwachen der pädagogischen und politischen Philosophie seit der Renaissance oder an Denker wie Jan Amos Komensky (Comenius) und Jean-Jacques Rousseau.⁶

Aber die Dominanz und das Umsichgreifen einer sich allein auf die wissenschaftliche Erkenntnis beschränkenden Philosophie ist seit der Neuzeit nicht zu bestreiten. Dabei gehen nicht nur die großen Themen der praktischen Philosophie verloren, sondern auch in der Selbstreflexion der theoretischen Philosophie wird die Rückbindung wissenschaftlicher Theorie an naturhafte und gesellschaftliche Zusammenhänge verdrängt. Zweifach wird diese Entwicklung durch eine radikale Zerstörung eingeleitet: einerseits durch die Zersetzung des sinnlichen Erfahrungszusammenhangs, wie sie sich im sog. englischen Empirismus vollzieht, und andererseits durch die Zerstückelung ganzheitlichen Denkens in mathematisierbare Wissens Elemente im sog. französischen Rationalismus.⁷ Durch diese zweifache Zerstörung des Erfahrungs- und Denkszusammenhangs, dem der Erfahrende und Denkende mit angehört, wird Empirie und Rationalität dem technologischen Apriori verfügbar gemacht.

Bereits bei Descartes lassen sich all die Widersprüche aufweisen, die bis heute die neuzeitlichen Erkenntniswissenschaften beherrschen: (1) Die Gewinnung der reinen wissenschaftlichen Rationalität setzt die Zerschlagung der sinnlich-lebensweltlichen Erfahrung voraus. (2) Allen neuzeitlichen Wissenschaften liegt die radikale Scheidung von Subjekt und Objekt – *res cogitans* und *res extensa* – zugrunde. Sie reißen dadurch den wirklichen Zusammenhang von Natur und Geschichte so auseinander, dass es keiner der Erkenntniswissenschaften je gelingen kann, ihn wieder herzustellen. (3) In der Welt

⁵ Siehe Herbert Marcuse, *Der eindimensionale Mensch* (1964), 168.

⁶ Siehe Wolfdiétrich Schmied-Kowarzik, *Kritische Theorie und revolutionäre Praxis* (1988), 49 ff.

⁷ Siehe Karl Marx/Friedrich Engels, *Die heilige Familie* (1845), in: MEW 2, 135 f.

der Objekte gibt es einerseits niemals etwas, was Subjekt sein könnte, obwohl es natürlich keine erkannten Objekte geben könnte ohne erkennende Subjekte. Andererseits wird das erkennende Subjekt – sofern es überhaupt noch reflektiert wird – nicht als wirkliches Subjekt, sondern nur als Ort logisch-mathematisch geltender Begriffe, Urteile und Schlüsse genommen – was zweifach einer permanenten Selbstverleugnung der erkennenden Subjekte gleichkommt. (4) Sowohl die erkannten Objekte als auch das erkennende Subjekt und vor allem deren Vermittlung können nicht aus sich selbst begriffen werden, sondern das Fundament ihrer Faktizität und ihrer Vermittlung muss in einer dritten Substanz gesucht werden, die Descartes „Gott“ nennt. Allerdings ist dieser Gott bei Descartes nichts weiter als ein abstrakter Schematismus.

Unter Streichung dieser dritten Substanz stehen auch heute noch die neuzeitlichen Wissenschaften – von den Naturwissenschaften bis zu den Sozialwissenschaften – in dieser Tradition, die allein schon durch ihr Objektivitätsideal nicht nur den Wirklichkeitszusammenhang zu isolierten Gegenständen berechenbarer Verfügung entwirklichen, sondern die auch die erkennenden Subjekte aus all ihren Wirklichkeitsbezügen abstrahieren.

Entschieden ist Kant dieser Entwicklung entgegengetreten, und zwar nicht nur dadurch, dass er auf die Begrenztheit aller wissenschaftlichen Erkenntnis hingewiesen, sondern auch dadurch dass er erstmals wieder den „Primat der praktischen Vernunft“ herausgestellt hat.⁸ Indem Kant in seinem transzendentalen Rückgang auf die Bedingungen der Möglichkeit theoretischer Erkenntnis und praktischer Willensbegründung den gemeinsamen Bezugspunkt von Theorie und Praxis in der menschlichen Vernunft selbst aufdeckt, hat er Wege gewiesen zur Überwindung der Aporien der gegenseitigen Subsumtion bzw. der absoluten Trennung von Theorie und Praxis. Wie die theoretische Erkenntnis nur unter dem Primat der Praxis als Moment menschlicher Selbstbehauptung verstanden werden kann, so ist das praktische Handeln nur unter dem kategorischen Imperativ der Vernunft im Hinblick auf menschliche Sinnverwirklichung als sittliches zu begründen. Ohne den Anspruch aufzugeben, durch die Wissenschaften die Welt in die tiefsten Tiefen und die weitesten Weiten erkennen zu wollen, stellt Kant alle Wissenschaft und sogar die Philosophie selbst unter den praktischen Primat; allerdings gerade nicht, um vor einem blinden Praxisgeschehen zu resignieren, sondern um der menschlichen Vernunft die wirkliche Freiheit verantwortlicher Selbstbestimmung zuzuerkennen.

⁸ Siehe Immanuel Kant, *Kritik der praktischen Vernunft* (1788), in: *Werke* IV, 249 ff./ A 216 ff.

Das Problem von Theorie und Praxis ist das Zentralproblem der Philosophie. In ihm thematisiert sich einerseits die Frage nach dem grundsätzlichen Verhältnis jedweder Theorie zur Praxis, andererseits formuliert sich in ihm zugleich der Auftrag der Philosophie, ihr eigenes Verhältnis zur Praxis zu reflektieren und sich als Theorie gegenüber der Praxis zu begrenzen. Solche Philosophie versteht sich als eine in der Praxis selbst stehende und diese reflektierende kritische Theorie, die von der „doppelten Differenz“ der Theorie gegenüber der Praxis sowie ihrer notwendig praktischen Funktion als Theorie aus der Praxis und für die Praxis weiß.⁹

Erst über eine solche Selbstreflexion der Philosophie lässt sich der auch in den Erkenntniswissenschaften vorliegende Bezug zur Praxis und die selbst im unreflektierten alltäglichen Tun liegende Beziehung zur Theorie erweisen. Weiterhin muss sie die Möglichkeit und Geltung der rein empirischen Erkenntniswissenschaften vom Menschen (Psychologie, Soziologie, Kultur- und Geschichtswissenschaft) sowie der pragmatischen Handlungslehren (Medizin, Ökonomie, Sozialtechniken) klären, für die der Mensch theoretisches bzw. technisches Objekt werden kann.

In besonderer Weise aber stellt sich für und innerhalb der praktischen Wissenschaften – Ethik, Pädagogik, Politik – das Problem von Theorie und Praxis; denn hier, wo es um eine Bestimmung des Handelns des Menschen geht – um die Verwirklichung der Menschlichkeit in der sittlichen Begegnung von Mensch und Mitmensch, um die erzieherische Einwirkung des Erwachsenen auf die Menschwerdung des Kindes, um das politische Zusammenwirken der Individuen im Hinblick auf eine menschliche Gesellschaft in der Geschichte – hier reicht eine erkenntniswissenschaftliche oder technische Bestimmung der Praxis nicht aus. Hier ist eine Theorie gefordert, die ihren Zweck nicht in sich selbst, sondern in der Verwirklichung sinnbestimmten menschlichen Handelns erfährt, die also Wissenschaft von der Praxis für die Praxis ist.

2. Das Problem von Theorie und Praxis in der pädagogischen Tradition

Pädagogik und Erziehung sind wechselseitig aufeinander angewiesen: die Erziehung ist ebenso von einer vorgängigen pädagogischen Anleitung abhängig wie die Pädagogik von einer vorgängigen erzieherischen Praxis. Daher

⁹ Siehe Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Bruchstücke zur Dialektik der Philosophie* (1974), 189 ff.

darf Pädagogik weder die Erziehungspraxis rein theoretisch als abbildbares Geschehen thematisieren, noch kann ihr an einer blinden Praxis gelegen sein, sondern sie ist nur dann Wissenschaft von der Erziehung, wenn sie zugleich Wissenschaft für die Erziehung ist und umgekehrt. Die vermittelnde Instanz von pädagogischer Theorie und erzieherischer Praxis liegt dabei im Erzieher, über den allein sie als Wissenschaft in Forschung und Lehre praktisch werden kann. Seit ihren Anfängen bei Kant, Schleiermacher und Herbart bemüht sich wissenschaftliche Pädagogik, diesen Anforderungen zu genügen, indem sie in ihren Aussagen methodisch der Reflexionsstruktur ihres Praktischwerdens zu folgen versucht.¹⁰

2.1. Kant

Die innere Dialektik der pädagogischen Theorie zur Praxis der Erziehung ist wohl in der Geschichte pädagogischer Reflexion erstmals von Immanuel Kant (1724–1804) – wenn auch nur beiläufig – in seiner Vorlesung *Über Pädagogik* ausgesprochen worden. Für Kant hat einerseits die Pädagogik zu einem nie abschließbaren heuristischen und praxisbezogenen Erfahrungsprozess zu werden und andererseits die Erziehung zu einem nie abschließbaren geplanten und kontrollierten Experiment, durch deren wechselseitige Verknüpfung „jede folgende Generation einen Schritt näher tun wird zur Vervollkommnung der Menschheit“ (VI, 700).¹¹

„Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.“ (VI, 697) Im Gegensatz zum Tier kann der Mensch in dem, was ihn zum Menschen macht, „nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“. Zugleich aber ist „zu bemerken, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind“ (VI, 699). Schon hieraus wird die grundsätzliche dialektische Situation der Erziehung deutlich: Menschen sollen Menschen zu Menschen erziehen, und sie haben dazu keine irgendwie festgelegte Vorgabe, sondern sie müssen „sich selbst den Plan (ihres) Verhaltens machen“ (VI, 697).

Von daher ergibt sich, dass der Mensch die Kunst des Erziehens zunächst nicht anders als aus der Erfahrung bereits bewährter Praxis erlernen kann, eine Erfahrung, die jede erziehende Generation bereits an sich selber als erzogene Generation gemacht hat. Doch fasst Kant dieses „Erfahrungmachen“

¹⁰ Vgl. Dietrich Benner/Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik I und II* (1967 und 1969).

¹¹ Immanuel Kant wird im Text zitiert nach: *Werke* in 6 Bden. (1956 ff.).

im weit umfassenderen Sinne einer geschichtlichen Konzeption der Erziehung zur Vervollkommnung der Menschheit auf: „Die Erziehung ist eine Kunst, deren Ausübung durch viele Generationen vervollkommen werden muß. Jede Generation, versehen mit den Kenntnissen der vorhergehenden, kann immer mehr eine Erziehung zustande bringen, die alle Naturanlagen des Menschen proportionierlich und zweckmäßig entwickelt, und so die ganze Menschengattung zu ihrer Bestimmung führt.“ (VI, 702) Daher – so schreibt Kant weiter – „kann die Erziehung auch nur nach und nach einen Schritt vorwärts tun; und nur dadurch, daß eine Generation ihre Erfahrungen und Kenntnisse der folgenden überliefert, diese wieder etwas hinzu tut, und es so der folgenden übergibt, kann ein richtiger Begriff von der Erziehungsart entspringen.“ (VI, 702 f.)

Aber für Kant reicht es nicht aus, dass die Theorie der Erziehung lediglich in einem Bewusstwerden der in der Praxis bereits immer schon wirkenden Vernunft bestehe, sondern es ist für ihn – umgekehrt – gerade die Theorie, die einzig und allein das Ziel der Versittlichung festlegen und die Praxis darauf hinzulenken vermag. Eine die bisherige Praxis nur auslegende Theorie ist nach Kant immer nur „mechanisch, ohne Plan“, sie kann nur aufgreifen, was sich in vorausgegangenen mehr oder weniger zufälligen Versuchen als brauchbar erwiesen hat, ohne jegliche Möglichkeit, selber Erziehung als planvollen Versuch zu gestalten und damit künftige Praxis der Bestimmung der Vervollkommnung zuzuführen. „Mechanisch entspringt die Erziehungskunst bloß bei vorkommenden Gelegenheiten, wo wir erfahren, ob etwas dem Menschen schädlich oder nützlich sei. Alle Erziehungskunst, die bloß mechanisch entspringt, muß sehr viele Fehler und Mängel an sich tragen, weil sie keinen Plan zugrunde hat. Die Erziehungskunst oder Pädagogik muß also judiziös werden, wenn sie die menschliche Natur so entwickeln soll, daß sie ihre Bestimmung erreiche. [...] Der Mechanismus in der Erziehungskunst muß in Wissenschaft verwandelt werden, [...] denn die] Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich besseren Zustand des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden.“ (VI, 703 f.).

Von hier aus bestimmt Kant die Erziehung als ein durch die Wissenschaft zu planendes Experiment. Nach Kant soll Erziehung ein großangelegtes „Experiment durch Unterstützung der Großen und durch die vereinigten Kräfte vieler“ werden. Aber er ist sich völlig darüber im Klaren, dass die gesellschaftliche Lage seiner Zeit allenfalls einige Ansätze dahingehend zulässt – wie z. B. die Dessauische „Experimentalschule“ – nicht aber das Gesamtexperiment selbst, da „die Großen meistens nur immer für sich sorgen, und nicht an dem wichtigen Experimente der Erziehung in der Art teil-

nehmen, daß [die Menschheit] einen Schritt näher zur Vollkommenheit tue.“ (VI, 699 f.)

Für Kant besteht dieses Experiment jedoch keineswegs nur in einer Verfeinerung der Pragmatik des Erziehens, für die das Ziel bereits feststeht, sondern ist zugleich der experimentelle Versuch, das Ziel der Menschwerdung, die Menschlichkeit des Menschen konkret zu ermitteln: „Der Mensch muß erst suchen, [seine Bestimmung] zu erreichen, dieses kann aber nicht geschehen, wenn er nicht einmal einen Begriff von seiner Bestimmung hat. [...] Vormals hatten Menschen keinen Begriff [...] von der Vollkommenheit, die die menschliche Natur erreichen kann. Wir selbst sind noch nicht einmal mit diesem Begriff auf dem reinen. [...] Jedoch:] Wir können an dem Plane einer zweckmäßigeren Erziehung arbeiten und eine Anweisung zu ihr der Nachkommenschaft überliefern, die sie nach und nach realisieren“ und weiter entwickeln wird (VI, 701 f.).

Es steht also die erwachsene Generation der heranwachsenden niemals in der einseitigen Situation eines Produzenten gegenüber, der bei vorausbestimmter Zielsetzung lediglich noch die Erziehungsmaßnahmen experimentell zu verfeinern hat. Das Experiment der Erziehung ist vielmehr total, da die erziehende Generation keineswegs in einer bereits erreichten absoluten Position des Menschseins steht, sondern mit ihrer Konzeption der Erziehung der heranwachsenden Generation, die diese „weiterzubringen [hat], als sie selbst gekommen“ ist (VI, 708), selber nur einen Versuch unternimmt, der Idee eines menschlicheren Menschseins näher zu kommen. Gerade das macht das durch und durch Dialektische von Theorie und Praxis der Erziehung als konkreter Teil der Selbstbestimmung des Menschen zum Menschen aus: „Daher ist die Erziehung das größte Problem, und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden. Denn Einsicht hängt von der Erziehung und Erziehung von der Einsicht ab.“ (VI, 702).

Kant weist nicht nur theoretisch die Dialektik der Erziehungssituation auf, deren Bewältigung er der Praxis des einzelnen Erziehers überlässt, sondern er bezieht die pädagogische Theorie dialektisch in den von ihr bestimmten Praxisprozess der Erziehung mit ein. Dies ist jedoch nicht Aufgabe des einzelnen Erziehers und Lehrers, sondern die geschichtlich fortschreitende, gesamtgesellschaftliche Aufgabe der ganzen jeweils erziehenden Generation. Die Dialektik der Pädagogik zur Erziehung liegt also nicht nur in der aporetisch aufweisbaren Schwierigkeit und negativen Zurückhaltung der Erziehungstheorie gegenüber der nie einholbaren und nie vorwegnehmbaren Erziehungspraxis, sondern zugleich in der positiven Erfahrung und dem wagenden Mut der Theorie, sich in die fortschreitende Arbeit der Praxis einzubeziehen und mit ihr experimentell den Heranwachsenden ein besseres Menschsein zu erstreiten.

Solche Pädagogik begreift sich als Bestimmungsmoment der Praxis in der Praxis selbst, indem sie sich von der Rückerfahrung aus der Praxis zum permanenten Neudurchdenken ihrer Bestimmungsaufgabe für die Praxis motivieren lässt. „Man bildet sich zwar insgeheim ein, daß Experimente bei der Erziehung nicht nötig wären, und daß man schon aus der Vernunft urteilen könne, ob etwas gut oder nicht gut sein werde. Man irrt hierin aber sehr, und die Erfahrung lehrt, daß sich oft bei unseren Versuchen ganz entgegengesetzte Wirkungen zeigen von denen, die man erwartet. Man sieht also, daß, da es auf Experimente ankommt, kein Menschenalter einen völligen Erziehungsplan darstellen kann.“ (VI, 708)

Auf diesem Weg des geplanten und kontrollierten Experiments, das nur „durch die vereinten Kräfte vieler gemacht“ werden kann (VI, 699), ergeben sich sicherlich immer wieder Irrungen und Rückschläge, diese sind aber letztlich Beweis und Antrieb dafür, „daß nämlich noch immer neue Versuche dazu gehören“ (VI, 709), dass die Praxis der Erziehung und die Pädagogik als ihre Theorie das nie abschließbare Experiment des Menschen darstellt, seine Menschwerdung theoretisch wie praktisch erst bestimmen und vollbringen zu müssen.

2.2. Schleiermacher

An die griechische Philosophie, vor allem an Sokrates, Platon und Aristoteles anknüpfend, hat Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1834) die zentrale Bedeutung des Problems von Theorie und Praxis für die praktischen Wissenschaften, insbesondere für die Pädagogik, herausgestellt.

Erziehung ist nach Schleiermacher die „Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere“ im Hinblick auf deren sittliche Menschwerdung. Als ein besonderer Teil des sittlichen Handelns – dem politischen Handeln der Menschen in der Geschichte nebengeordnet – muss von ihr „die Realisierung aller sittlichen Vervollkommnung ausgehen [...]. Für das menschliche Leben, für die gesamte menschliche Bildung gibt es nichts Bedeutenderes als Vollkommenheit der Erziehung.“ (I, 33)¹² Insofern ist die Erziehung eine sittlich auszuübende Kunst (*technē*), die wie jede Kunst „einer Kunstlehre“ bedarf (I, 9). So steht die hier geforderte Erziehungslehre „in genauer Beziehung zur Ethik“. Sie ist jedoch nicht unmittelbar aus dieser abzuleiten, denn eine durch Erziehung mitgeprägte, geschichtlich gewordene materiale Ethik kann

¹² Friedrich Schleiermacher wird im Text zitiert nach: *Pädagogische Schriften*, 2 Bde., I: *Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*, II: *Pädagogische Abhandlungen*.

nicht beanspruchen, erzieherisches Handeln, das ihr grundsätzlich immer schon voraus ist, allgemeingültig normieren zu können.

Ebensowenig kann die Erziehungslehre auf eine endgültige anthropologische Bestimmung des Menschen warten, denn durch Erziehung erst wird der Mensch zu dem, was ihn zum Menschen macht. Die Erziehungslehre ist vielmehr eine im antiken Sinne „technische“, d. h. auf das Wie der Verwirklichung erzieherischer Praxis ausgerichtete Disziplin. Methodisch gesehen ist sie weder lediglich empirische Faktenerhebung – denn „bloße Empirie kann nicht wissenschaftlich sein“ –, noch geht sie rein spekulativ vor, „sondern im engeren Sinne des Wortes theoretisch, d. h. auf eine bestimmte Praxis sich beziehend“ (I, 13). In ihrer Eigenständigkeit weiß sich jedoch die *Theorie der Erziehung* von der „Idee des Guten“, der erzieherischen Verantwortlichkeit, geleitet und an die konkreten Gegebenheiten der erzieherischen Situation gebunden (I, 20).

Die Pädagogik ist in doppelter Hinsicht auf die Vorgegebenheit der Praxis verwiesen: einmal insofern immer dort, wo „die Theorie gebildet werden soll, [...] die Praxis der Erziehung schon da“ ist, zum ändern und vor allem jedoch, weil sie sich zur Verwirklichung ihrer Intentionen immer wieder erneut an die konkreten, geschichtlich gewordenen Verhältnisse der Praxis zu halten hat, will sie nicht in schwärmerische Utopie abgleiten. „So haben wir denn unser Augenmerk nun darauf hinzurichten, daß wir eine Theorie aufstellen, die immer anknüpfend an das Bestehende, doch auch zugleich dem natürlich sicher fortschreitenden Entwicklungsgang entspricht. Je mehr das gelingt, desto weniger dürfen wir dann um die Praxis bekümmert sein, da wir die Überzeugung haben, daß eine reine Kontinuität der Praxis, die aber zugleich Fortentwicklung der Theorie in sich schließt, daraus hervorgehen werde.“ (I, 132; vgl. I, 42)

Doch verweist die Pädagogik ihrerseits in zweifacher Hinsicht auf die Praxis der Erziehung: Erstens greifen alle Fragen, die den Kreis ihrer Anwendbarkeit abstecken, „unmittelbar in die Praxis über, und eine Entscheidung muß in der Theorie liegen und festgestellt sein, ehe man die eigentliche Erziehungskunst entwickeln kann.“ (I, 24) Zweitens und vor allem jedoch bedarf die Erziehungspraxis, damit sie auch praktisch zur bewussten Erziehungskunst wird, einer Theorie, durch die der Erzieher eine wissenschaftliche Eröffnung der konkret-erzieherischen Ansprüche erfährt, „um in der Praxis die Regel danach abzumessen“ (I, 12 f.). Gerade hierin liegt die „Dignität der Pädagogik“, denn die einzelnen erzieherischen Entscheidungen können „nur aus einer wissenschaftlichen Begründung hervorgehen“, wenn eine von erzieherischer Verantwortlichkeit getragene Aufgabenbestimmung „entwickelt wird, der die Praxis sich annähern soll“ und der sie sich von ihren Bedingungen her auch annähern kann (I, 146).

Um diesem zweifachen Eingespanntsein in die Praxis zu genügen, versucht die Pädagogik als *Theorie der Erziehung*, über eine dialektische Heuristik in praktischer Absicht Prinzipien zu ermitteln, die die konkreten Ansprüche der Erziehungswirklichkeit in ihrer praktischen Gegebenheit und Aufgegebenheit erschließen und die dadurch dem Erzieher eine selbständige erzieherische Erfahrungsgewinnung und Situationsbewältigung ermöglichen. So fragt die Pädagogik nach den konkreten Ansprüchen, die die gegenwärtige sittliche Gemeinschaft an die Erziehung stellt. „Die Erziehung ist gut und sittlich, wenn sie dem sittlichen Standpunkt der Gesellschaft entspricht. Hier ist [...] eine Beschränkung für die Allgemeingültigkeit unserer Theorie gegeben. Sie kann nur für das Gebiet einer bestimmten sittlichen Einheit aufgestellt werden, und wird nach dieser sich modifizieren.“ (I, 28)

Sie fragt weiterhin nach den konkreten Ansprüchen, die sich dem Erzieher von Seiten der Bildsamkeit des Zöglings stellen: Ihm bedeutet praktische Gegebenheit nicht nur, „daß die Erziehung immer etwas vorfindet im Zögling“, was seine erzieherischen Möglichkeiten begrenzt, sondern er muss auch „als möglich voraussetzen [...], daß die innere Tätigkeit oder die innere Entwicklung des Zöglings eine Aufforderung enthalte“ (I, 55), die er zu fördern hat, da sich in ihr der Anspruch der persönlichen Menschwerdung offenbart. Beiden Dimensionen konkreter Aufgaben hat jede erzieherische Zuwendung zu genügen.

Die in der dialektischen Heuristik der Pädagogik ermittelten Prinzipien wollen als Richtlinien einer erzieherischen Erfahrungsgewinnung und Situationsbewältigung dem Erzieher nicht seine jeweils selbst zu treffende Entscheidung abnehmen, sondern ihm seine konkrete Verantwortung in der erzieherischen Praxis erschließen. „In der Theorie haben wir nun aber nichts anderes zu tun“, als die Ansprüche der „pädagogischen Tätigkeit aufzustellen und deren gegenseitiges Verhältnis nachzuweisen; dem Leben selbst [dem Erzieher in der Praxis] haben wir dann zu überlassen, was in jedem Augenblick getan werden soll. Die Theorie leistet nur den Dienst, welchen das besonnene Bewußtsein überall in der Praxis leistet; denn wo wahre Besonnenheit ist, da wird auch im Leben immer auf den Komplex der Aufgaben gesehen, nicht auf den Augenblick allein.“ (I, 55).

Mit Recht spricht Schleiermacher der Praxis eine Priorität zu, denn die Pädagogik vermag lediglich heuristisch die konkrete Ansprüchlichkeit der je vorgegebenen Erziehungswirklichkeit prinzipiell zu erschließen, die dem Erzieher für das Wie seines Handelns in der Praxis leitend werden sollen. Schleiermacher überschreitet jedoch die Grenzen seines Ansatzes, wenn er in der geschichtlichen Praxis der Menschheit und der Lebenspraxis des einzelnen eine natürliche Tendenz zur Versittlichung angelegt sieht und damit

der Praxis eine absolute Priorität gegenüber der Theorie einräumt. „Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere.“ (I, 11) „Aber die Theorie beherrscht an und für sich nicht die Praxis, die Theorie ist immer später, die Theorie muß sich erst Raum verschaffen, wenn die Praxis schon begründet ist. Verschafft sie sich Raum durch ihre eigenen Kräfte und gewinnt sie unter denen, welche die Praxis handhaben, allmählich freie Anerkennung, so wird Theorie und Praxis sich einigen, die Praxis sich von selbst ändern.“ (I, 131)

Schleiermacher sieht hier zwar die sich dem Erzieher in seinem Handeln stets erneut stellende Aufgabe der Einigung von Theorie und Praxis.¹³ Da er aber der Praxis vorweg eine natürliche Tendenz zur Versittlichung zuspricht, versperrt er sich die Einsicht in Problem und Aufgabe einer theoretischen Sinnbestimmung der Erziehung, um die es gerade Herbarts Pädagogik geht.

2.3. Herbart

Bereits einige Jahre vor Schleiermacher hat Johann Friedrich Herbart (1776–1841) – ebenfalls an die griechische Philosophie, vor allem an die Ideenlehre Platons anknüpfend – in seinem Versuch einer wissenschaftlichen Grundlegung der Pädagogik das Problem von Theorie und Praxis diskutiert. Herbart jedoch geht es um eine Sinnbestimmung des Was der Erziehung, um eine *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*.

Erziehung ist für Herbart ein Prozess, in dem sich die „Menschheit selbst erzieht [...] durch den Gedankenkreis, den sie erzeugt“ (II, 29).¹⁴ Daher ist „das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer tun kann, daß sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs konzentriert darbiete“ (II, 19). Weil sich aber die Sinnbestimmtheit von Erziehung „nach dem Gesichtskreise, den man zur Sache mitbringt“, richtet, darf dieser nicht dem Zufall oder der Willkür des einzelnen überlassen bleiben (II, 17). „Soll es möglich sein, das *Geschäft* der Pädagogik als einziges Ganzes durchgreifend richtig zu durchdenken und planmäßig auszuführen, so muß es vorher möglich sein, die *Aufgabe* der Erziehung als eine einzige aufzufassen. Moralität als *höchster* Zweck des Menschen und folg-

¹³ Schleiermacher wird ausführlicher in Kapitel III, 1 behandelt.

¹⁴ Johann Friedrich Herbart wird im Text zitiert nach: *Pädagogische Schriften*, 3 Bde., I: „Über die ästhetische Darstellung der Welt“ (1804), 105-121; „Die erste Vorlesung über Pädagogik (1802), 121-131; II: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (1806); III: *Umriß pädagogischer Vorlesungen* (1841).

lich der Erziehung ist allgemein anerkannt. [...] Aber Moralität als *ganzen* Zweck des Menschen und der Erziehung aufzustellen, dazu bedarf es einer *Erweiterung des Begriffs derselben*, einer Nachweisung seiner *notwendigen Voraussetzungen* als der Bedingungen seiner *realen Möglichkeit*.“ (I, 105)

Angesichts dieser Aufgabe ist die Pädagogik – der „Politik stammverwandt“ – einerseits auf eine phänomenologische „praktische Philosophie“, andererseits auf eine anthropologische Psychologie verwiesen, welche beide gemeinsam Sinn und Sein des Menschseins in der Welt zu bestimmen versuchen. In dieser Bezogenheit behauptet sich die Pädagogik jedoch als eine eigenständige Wissenschaft (II, 160, denn weder ist sie direkt aus der praktischen Philosophie ableitbar, insofern es ihr nicht um eine Sinnbestimmung des Menschseins schlechthin, sondern um die Sinnbestimmung der Ermöglichung dieses Menschseins geht, noch folgt sie unmittelbar aus der anthropologischen Psychologie, denn die pädagogische Sinnbestimmung soll die realen Möglichkeiten der Erziehung dem Erzieher als ideale Aufgegebenheiten erschließen.¹⁵

So umfasst die „Bildsamkeit des Zöglings“ als „Grundbegriff der Pädagogik“ sowohl die reale als auch ideale Möglichkeit des Werdens des Kindes durch erzieherische Einflussnahmen. Erstens meint Bildsamkeit die Begrenztheit der realen Möglichkeiten kindlicher Entfaltung in Anlage und Milieu, denn die „Unbestimmtheit des Kindes ist beschränkt durch dessen Individualität. Die Bestimmbarkeit durch Erziehung wird überdies beschränkt durch Umstände der Lage und der Zeit.“ Zweitens besagt Bildsamkeit die Aufgegebenheit der idealen Möglichkeit des Kindes, die es durch erzieherische Einflussnahmen voll zur Entfaltung zu bringen gilt, denn „die Bildsamkeit ist [...] vollständiger aufgefaßt [...] Beweglichkeit des Menschengeistes“ (III, 165 ff.). An beiden Bestimmungen der Bildsamkeit soll sich der Erzieher orientieren, um über die Bildung des Gedankenkreises im „erziehenden Unterricht“ und durch praktische Inanspruchnahme in der „Zucht“ dem Zu-Erziehenden die volle Entfaltung seiner Menschlichkeit zu ermöglichen.¹⁶

Das Problem von Theorie und Praxis stellt sich Herbart in der Frage nach der praktischen Bedeutsamkeit und Gültigkeit der theoretischen Sinnbestimmung der Erziehung für die Erziehungspraxis. Hierzu gilt es „zuvörderst die Pädagogik als Wissenschaft von der Kunst der Erziehung“ zu unterscheiden. „Wissenschaft“ ist eine „Zuordnung von Lehrsätzen, die ein Gedankenganzes ausmachen, die [...] aus Prinzipien hervorgehen“, sie „erfordert Ableitung

¹⁵ Vgl. Dietrich Benner/Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik I*, 35 ff. und 53 ff.

¹⁶ Vgl. Herbert Hornstein, *Bildsamkeit und Freiheit* (1959).

von Lehrsätzen aus ihren Gründen“. „Kunst“ dagegen ist eine „Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzubringen“, sie „erfordert stetes Handeln, nur den Resultaten jener gemäß“ (I, 124).

Nun kümmert sich die theoretische Sinnbestimmung der Erziehung keineswegs um die konkreten Umstände der Erziehungspraxis und kann deshalb auch nicht direkt Einfluss auf sie nehmen wollen. „Die Theorie, in ihrer Allgemeinheit, erstreckt sich über eine Weite, von welcher jeder einzelne in seiner Ausübung nur einen unendlich kleinen Teil berührt; sie übergeht wieder, in ihrer Unbestimmtheit, welche unmittelbar aus der Allgemeinheit folgt, alles das Detail, alle die individuellen Umstände, in welchen der Praktiker sich jedesmal befinden wird.“ Die pädagogische Sinnbestimmung beschäftigt sich mit dem „Ziel“ und „Zweck“ der Erziehung, dem idealen Aufgabenhorizont der Praxis; der Praktiker dagegen „ist auf dem Wege“, er vermag sich höchstens dem Ideal anzunähern, aber die Theorie „weiß nichts vom Wege, viel weniger kann sie ihn führen“ (I, 119).

Obwohl also die theoretische Sinnbestimmung der Erziehung sich nicht um die konkreten Verhältnisse der Praxis kümmert und somit auch gar nichts zu deren Verbesserung beitragen kann und will, bedarf – von der anderen Seite her gesehen – die Praxis einer theoretischen Wegweisung, denn ohne sie ist „bloße Praxis eigentlich nur Schlendrian, und eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung“, aus der der Praktiker „nur sich, nur sein Verhältnis zu den Menschen, nur das Mißlingen seiner Pläne, ohne Aufdeckung der Grundfehler“ erfährt (I, 125).

Die theoretische Sinnbestimmung der Erziehung kann die zwischen ihr und der Erziehungspraxis bestehende Kluft nicht direkt überbrücken, sondern gewinnt die ihr zukommende praktische Bedeutsamkeit allererst über den an ihr orientierten Erzieher, in dessen „pädagogischem Takt“ die vermittelnde Instanz zwischen Theorie und Praxis liegt. Bei „jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt, [schiebt sich ...] zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht, wie der Schlendrian, ewig gleichförmig verfährt“, aber auch nicht glaubt, theoretisch jeden konkreten Fall vorweg bestimmen zu können. Dieser Takt erwächst dem Erzieher ganz natürlich und gestaltet sich „erst während der Praxis [...] durch die Einwirkungen dessen, was wir in dieser Praxis erfahren“ (I, 126).

Trotzdem vermag die Theorie auf die Bildung des Takts Einfluss zu nehmen, indem sie den Gedankenkreis des Erziehers am Aufgabenhorizont sinnbestimmter Erziehung orientiert. Weil nämlich die „Einwirkung“, welche die Praxis auf die Ausbildung des Takts ausübt, „anders und anders ausfallen

[wird], je nachdem wir selbst anders und anders gestimmt sind“, kann die Theorie über den Takt praxisbestimmend werden, denn von ihm „hängt es ab, ob und wie sie unsere Stimmung vor Antretung des Erziehungsgeschäftes, und folglich ob und wie sie unsere Empfindungsweise während der Ausübung dieses Geschäftes, und mit dieser endlich jenen Takt ordnen und beherrschen werde, auf dem der Erfolg oder Nichterfolg unserer pädagogischen Bemühungen beruht. [...] Es gibt also [...] eine *Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft* [...]. Im *Handeln* nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt [...]; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur *der*, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht [...] hatte.“ (I, 127).

Mit Recht spricht Herbart hier der Theorie eine Priorität zu, da erst eine theoretische Sinnbestimmung der Erziehung dem Erzieher Sinnorientierungen für seine Praxis eröffnen kann. Herbart überschreitet jedoch die Grenzen seines Ansatzes, wenn er glaubt, es genüge, den in der Praxis natürlich sich bildenden Takt an der theoretischen Sinnbestimmung des Was der Erziehung zu orientieren, damit der Takt als „gehorsamer Diener der Theorie“ zugleich in rechter Weise „unmittelbarer Regent der Praxis“ sein und in „schneller Beurteilung und Entscheidung“ die konkreten Verhältnisse der Praxis dem Ideal der theoretischen Sinnbestimmung annähern könne.¹⁷ Damit gesteht Herbart der Theorie eine absolute Priorität vor der Praxis zu und versperrt sich der Einsicht in Problem und Aufgabe der Erziehungslehre, um die es gerade Schleiermachers *Theorie der Erziehung* geht.

2.4. Erziehungsphilosophie

Ohne voneinander Notiz zu nehmen, haben Herbert und Schleiermacher zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Pädagogik zur Wissenschaft erhoben. Obwohl beide darin übereinstimmen, dass Pädagogik eine praktische Wissenschaft von der und für die Erziehung sein müsse, stehen sich ihre Ansätze gerade angesichts des Problems von Theorie und Praxis konträr gegenüber. So wiederholt sich in den Anfängen der wissenschaftlichen Pädagogik die gleiche aporetische Situation, wie sie in den Anfängen der praxisbezogenen Philosophie der Griechen bei Sokrates und Platon bestand. Während Schleiermacher von einer absoluten Priorität der Praxis ausgeht, da er in ihr einen natürlichen Prozess der Versittlichung erblickt, in dessen Dienst sich die

¹⁷ Ausführlicher dargestellt bei Dietrich Benner/Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik I* (1967) sowie Dietrich Benner, *Die Pädagogik Herbarts* (1986).

Theorie zu stellen hat, spricht Herbart der Theorie die absolute Priorität zu, da nur sie zur Einsicht in den Zweck der Erziehung gelangen kann, dem die Praxis sich anzunähern hat.

Wenn auch nur wenige Bezugspunkte die beiden wissenschaftlichen Ansätze der Pädagogik miteinander vereinen, so erscheinen sie heute, aus einer gewissen zeitlichen und systematischen Distanz betrachtet, als aufeinander angewiesene und aufeinander verweisende Ergänzungen. Während der von Herbart zwischen Theorie und Praxis eingeschobene, dem Erzieher natürlich sich bildende Takt erst durch Schleiermachers dialektische Heuristik auf die konkreten Ansprüche der Praxis hin differenziert werden kann, wird die von Schleiermacher fraglos angenommene natürliche Versittlichung menschlicher Praxis erst durch Herbarts phänomenologische Analyse der Möglichkeit und Aufgegebenheit von Sittlichkeit und Erziehung zur wissenschaftlich fundierten Sinnbestimmung erhoben.

Die Pädagogik als praktische Wissenschaft hat beiden Fragestellungen zu genügen, denn der Erzieher bedarf sowohl der konkreten Anspruchseröffnung der Verantwortlichkeit seines Handelns als auch einer Sinnorientierung am Wesen der Erziehung. Eine wissenschaftstheoretische Fundierung der Pädagogik als praktischer Wissenschaft, die zugleich eine Lösung des sich in ihr stellenden Problems von Theorie und Praxis involviert, steht noch aus; doch liegen in den erziehungsphilosophischen Reflexionen der frühen Fichteaner und Neukantianer zwei Ansätze vor, die wenigstens in diese Richtung weisen.

Die Fichteaner haben in ihren Bemühungen um eine erziehungsphilosophische Grundlegung der Erziehungslehre gezeigt, dass hier im Bereich des Wie des Erziehens zu Recht von einer relativen Priorität der Praxis gesprochen werden kann. So führt Friedrich Johannsen, ihr bedeutendster Vertreter, aus: „Aller Theorie geht die Praxis voran“, und zwar nicht nur zeitlich, sondern prinzipiell, denn Erziehung geschieht nicht unmittelbar, sondern soll „durch unser Zutun, d. h. durch Handeln, erst in der Erfahrung hervorgebracht werden“.¹⁸ Dies bedeutet aber keineswegs eine Bestätigung der von Schleiermacher angesetzten absoluten Priorität des natürlich sittlichen Praxisprozesses, sondern im Gegenteil die fundamentalphilosophische Einsicht, dass Theorie und Praxis nur über den Menschen und in ihm zu vermitteln sind. „Der Mensch ist der Gegenstand der Erziehung. Aber der Begriff des Menschen ist nicht Begriff von etwas, das ohne Zutun seiner selbst da ist und besteht, sondern der Mensch wird nur durch sich selbst ein Mensch. Er ist

¹⁸ Friedrich Johannsen, *Über die Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik* (1803), 3 f.; vgl. auch Friedrich Johannsen, *Kritik der Pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtsmethode* (1804), 10 ff.

kein Sein, sondern ein Werden, und er wird nur das, wozu er sich selbst macht, und ohne sein Zutun wird er nichts.“¹⁹

Die Neukantianer wiederum haben in ihrem Versuch einer erziehungsphilosophischen Grundlegung der Sinnbestimmung der Erziehung aufgewiesen, dass in allen Aussagen über das Was der Erziehung zu Recht eine relative Priorität der Theorie besteht. So stellt Richard Höningwald (1875–1947), der bedeutendste unter ihnen, fest: „Statt vom Begriff der Erziehung kann man auch von ‚Theorie der Erziehung‘ sprechen. Nur bedeutet dann Theorie nicht etwas, was der ‚Praxis‘ der Erziehung gegenübersteht, [...] sondern den letzten Sinn eben jener erzieherischen Praxis selbst, das Gefüge der Bedingungen, die erfüllt sein müssen, soll pädagogische Praxis überhaupt möglich werden.“²⁰

Zugleich unterbindet er jeden Versuch, von solchen Sinnbestimmungen her eine Anleitung konkreter erzieherischer Praxis zu erstellen, also der Theorie eine absolute Priorität zuzuschreiben. Höningwald zeigt nämlich, dass die „praktische Funktion“ der Pädagogik allein in der Sinnerschließung des „Begriffs der Erziehung“ liegt. „Bei der eigentümlichen Struktur pädagogischer Akte kommt alles darauf und nur darauf an, des Begriffs der ‚Praxis‘ wissenschaftlich Herr zu werden.“ Das bedeutet „nicht die ‚rationalistische‘ Vergewaltigung der ‚Praxis‘ [...]; sondern [...] jene Einzigartigkeit durch Bestimmung ihrer Begriffe zu sichern“. So stehen sich „Theorie und Praxis“ im Sinnverständnis der Erziehung „nicht als unvereinbare Gegensätze [...] gegenüber, sondern als Momente eines und desselben methodischen Ganzen“.²¹

Wenn auch die frühen Fichteaneer und die Neukantianer erziehungsphilosophisch die allzu deutlichen Einseitigkeiten im Verhältnis von Praxis und Theorie, wie sie bei Schleiermacher und Herbart aufgetreten sind, relativieren können, so ist ihnen doch eine letzte fundamentalphilosophische Klärung des Verhältnisses von Theorie und Praxis nicht gelungen. Auch die Erziehungswissenschaft des späten 19. und des 20. Jahrhunderts ist trotz bedeutender Ergebnisse in vielen Bereichen in diesem für sie zentralen Grundproblem kaum über die hier skizzierten Positionen hinausgelangt – eher hat sie vereinzelt sogar an Problembewusstsein verloren –, am problemhaltigsten

¹⁹ Friedrich Johannsen, *Über das Bedürfnis und die Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik* (1803), 8. Siehe dazu Dietrich Benner/Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik II*, 72 ff. sowie Dietrich Benner, *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft* (1973).

²⁰ Richard Höningwald, „Das Problem der Erziehung“ (1931), 728.

²¹ Richard Höningwald, *Über die Grundlagen der Pädagogik* (2. Aufl. 1927), 83 f. und 108. Siehe dazu Dietrich Benner/Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik II*, 183 ff. sowie auch Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Richard Höningwalds Philosophie der Pädagogik* (1995).

waren unter den späteren Entwürfen wohl die Anregungen zu einer Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit von Wilhelm Dilthey (1833–1911) und die Konzeption einer pragmatischen Anleitung erzieherischer Praxis von John Dewey (1859–1952).²²

Während die Pädagogik bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts gerade wegen ihres allgemein anerkannten Bezugs zur Praxis darum ringen musste, unter die wissenschaftlichen Disziplinen der Universität eingereiht zu werden, hat die Erziehungswissenschaft zwar heute einen gesicherten Platz an den Universitäten errungen, wissenschaftstheoretisch ist sie jedoch mehr denn je in Frage gestellt.²³ Die in der allgemeinen wissenschaftstheoretischen Diskussion unserer Zeit heraufbeschworene Alternative von positivistischer Erkenntniswissenschaft einerseits und kritischer Gesellschaftstheorie andererseits droht die Pädagogik als praktische Wissenschaft in ihren eigenständigen Forschungs- und Lehraufgaben zu zerstören. In wissenschaftstheoretischen Fragen noch ungeschult, sucht die junge Erziehungswissenschaft oftmals bei dem einen oder anderen Pol oder gar bei beiden Zuflucht, ohne die damit verbundene Selbstaufgabe zu bemerken oder ernst zu nehmen.

3. *Die affirmative und die kritische Theorie der Praxis*

Wir haben bisher versucht, die grundsätzliche Dialektik der Theorie zur Praxis – und hierbei insbesondere das dialektische Verhältnis zur pädagogischen Theorie zur erzieherischen Praxis – systematisch entlang der bedeutendsten Ansätze der philosophisch-pädagogischen Tradition zu entfalten, ohne jedoch bislang auf jene beiden Denken einzugehen deren Namen mit dem Begriff der Dialektik unlösbar verknüpft sind. Dies müssen wir nun nachholen, indem wir zum einen in einer knappen Skizze der kontroversen Dialektik-Konzepte von Hegel und Marx aufzuzeigen versuchen, wie sehr ihre gegensätzlichen Bestimmungen der Dialektik einer unterschiedlichen Einschätzung des Verhältnisses der Theorie zur Praxis geschuldet sind, und zum andern auf die enormen Konsequenzen hinweisen wollen, die diese gegensätzlichen Dialektik-Konzepte auch auf Theorie und Praxis der Erziehung haben.

²² Vgl. Friedhelm Nicolin (Hg.), *Pädagogik als Wissenschaft* (1969), „Einleitung“.

²³ Vgl. Dieter-Jürgen Löwisch, *Einführung in die Erziehungsphilosophie*, Darmstadt (1982), 11.

Für beide, Hegel und Marx, ist Dialektik nicht nur eine methodische Form des Denkens, sondern die Bewegung des geschichtlichen Werdens der Menschheit selbst. Der prinzipielle Gegensatz zwischen beiden liegt jedoch in der unterschiedlichen Bewertung der diese dialektische Bewegung begreifenden Theorie. Für Hegel hat die Philosophie nur die Aufgabe, einen immer schon abgeschlossenen dialektischen Bildungsprozess im Nachhinein begreifend einzuholen – hierin zeigt sich der grundsätzlich affirmative und auch „bürgerliche“ Charakter dieser Dialektik-Konzeption –, demgegenüber spricht Marx der die bisherige Geschichte begreifende Theorie eine grundsätzlich kritische und revolutionäre Rolle zu, sie hat sich daher selbst dialektisch und praktisch in das noch unabgeschlossene Werden des Menschen zum Menschen einzubeziehen.²⁴

Mit der Explikation dieses Gegensatzes haben wir zugleich die historisch-systematische Problemsichtung abgeschlossen und können uns dann den konkreten Gestalten dialektischer Erziehungstheorie und dialektischer Bildungstheorie zuwenden. Wie nicht anders zu erwarten, werden uns dort jedoch die hier entwickelten Aporien in der Bestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses und der hier entfaltete Gegensatz zwischen affirmativer und kritischer Praxistheorie erneut in konkreten Problemstellungen begegnen.

3.1. Hegel

Erst die klassische bürgerliche Philosophie hat die Menschen als die Urheber ihrer eigenen Praxis und Geschichte erkannt. Wir Menschen machen die Geschichte selbst, zwar nicht mit der Willkür unseres Tuns und Planens, wohl aber erweist sich die allem unserem Handeln zugrunde liegende Vernunft menschlicher Praxis als konstitutiv für die Gestaltungen des menschlichen Zusammenlebens und ihre geschichtliche Fortentwicklung. Die bürgerliche Theorie der Praxis (Ethik, Pädagogik, Politik) versteht sich grundsätzlich als Aufklärung der in der Praxis immer schon angelegten und vorwärts treibenden Vernunft, um so über die aufgeklärten Individuen die Verwirklichung vernünftiger und sittlicher Verhältnisse im menschlichen Zusammenleben zu gewährleisten. Gerade hierin erweist sich die bürgerliche Theorie als prinzipiell affirmativ, und zwar deshalb, da sie glaubt, allein durch die Bewusstmachung der in der menschlichen Lebenspraxis selbst schon angelegten Sittlichkeit

²⁴ Vgl. Heinz Eidam/Frank Hermenau/Dirk Stederoth (Hg.), *Kritik und Praxis* (1999).

werde diese über die so aufklärten Individuen schrittweise in der Geschichte realisiert.

Dies hat Georg Friedrich Hegel (1770–1831) in systematisch unübertroffener Prägnanz in seiner *Philosophie des Rechts*, die eine Philosophie der Gestalten menschlicher Praxis ist, und in seiner *Philosophie der Geschichte* herausgearbeitet. Die Philosophie hat – nach Hegel – die Aufgabe die in der menschlichen Praxis immer schon wirksame Vernunft aus der ihr selbst eigentümlichen Dialektik nachvollziehend zu begreifen. Diese Vernunft realisiert sich gleichsam als „List“ hinter dem Rücken der Individuen, aber durch deren partikulares Handeln hindurch und treibt damit im Laufe der Geschichte den „Fortschritt im Bewußtsein der Freiheit“ (12, 32) voran.²⁵ Die Weltgeschichte ist so einerseits der substantiell immer schon in der Vernunft menschlicher Praxis vorantreibende Fortgang ihrer Entfaltung, zum andern aber das darin zugleich voranschreitende Bewusstwerden dieser Vernunft, die damit zum Bewusstsein ihrer Freiheit gelangt – es ist dies die „schwere, lange Arbeit der Bildung“ des Geistes zu seiner Freiheit.

Die voranschreitende und sich bewusstwerdende Bewegung der Vernunft manifestiert sich in den Rechtsverfassungen der Staaten – von der orientalischen Despotie bis zum modernen freiheitlichen Rechtsstaat. Gerade in diesem Fortschreiten in weltgeschichtlichem und globalem Maßstab, über partielle Rückfälle und Untergänge hinweg, erkennt man die auch der menschlichen Praxis innewohnende und in ihr stetig vorantreibende Vernunft selbst. Nicht die einzelnen Individuen konstituieren mit ihrer je eigenen Praxis additiv die Sittlichkeit eines Volkes, eines Staates, sondern umgekehrt „die vernünftige und sich objektiv wissende und für sich seiende Freiheit“, wie sie in der Verfassung eines Staates ihren Ausdruck findet, ermöglicht den Individuen allererst, sofern sie sich ihr einfügen, sich als freie und bewusst handelnde in der sittlichen Gemeinschaft zu bewähren. Und ebenso wird auch der Fortschritt in der Geschichte nicht additiv durch die vielen Einzelhandlungen der Individuen hervorgebracht, sondern umgekehrt, erst dort, wo sich die Individuen der immer schon in aller menschlichen Praxis wirksamen Vernunft und Sittlichkeit bewusst werden, können sie sich in dieses geschichtliche Werden des „Fortschritts im Bewußtsein der Freiheit“ einfügen und – jedes an seiner Stelle – voranbringen.²⁶

²⁵ Georg Wilhelm Friedrich Hegel wird im Text mit der Bandzahl zitiert nach: *Werke* in 20 Bden.

²⁶ Vgl. Bruno Liebrucks, *Sprache und Bewußtsein* (1964 ff.) sowie Joachim Christian Horn, *Hegel besser verstehen* (2005).

Gerade, weil es nun der Philosophie, die nach der Totalität menschlicher Praxis und ihrer geschichtlichen Verwirklichung fragt, allein um das Begreifen dieser immer schon wirksamen Vernunft und nicht um irgendeine konkreten Lebensverhältnisse hier und jetzt geht, kann sie auch nicht eingreifen wollen in die praktischen Auseinandersetzungen der gegenwärtigen Wirklichkeit. Ausdrücklich unterstreicht Hegel in der Vorrede zur *Rechtsphilosophie*, dass die Philosophie „als der Gedanke der Welt [...] erst in der Zeit“ erscheint, „nachdem die Wirklichkeit ihren Bildungsprozeß vollendet und sich fertig gemacht hat“, daher kann sie diesen Prozess „nicht verjüngen, sondern nur erkennen“ (7, 28).

Ganz in dieser Grundstruktur einer affirmativen Praxistheorie bestimmt Hegel in der *Rechtsphilosophie* nun auch Erziehung und Bildung als Momente der Reproduktion des gesellschaftlichen Zusammenlebens in Familie, bürgerlicher Gesellschaft und Staat. Dabei ist durchaus positiv zu unterstreichen, dass Hegel – neben Schleiermacher – der einzige bürgerliche Denker ist, der den dialektischen Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft grundlegend zu durchdenken versucht; er ist sicherlich auch derjenige, dessen Gedanken, wie indirekt auch immer, wohl am nachhaltigsten das staatliche Bildungswesen in Deutschland bestimmt haben und noch bestimmen.²⁷

Zunächst kennzeichnet Hegel im Abschnitt „Die Familie“ die Erziehung als eine Form der Reproduktion der „natürlichen Sittlichkeit“: „Die Kinder haben das Recht aus dem gemeinsamen Familienvermögen *ernährt* und *erzogen* zu werden. [...] Ihre *Erziehung* hat die in Rücksicht auf das Familienverhältnis *positive* Bestimmung, daß die Sittlichkeit in ihnen zur unmittelbaren, noch *gegensatzlosen Empfindung* gebracht [werde ...], dann aber die in Rücksicht auf dasselbe Verhältnis *negative* Bestimmung, die Kinder aus der natürlichen Unmittelbarkeit, in der sie sich ursprünglich befinden, zur Selbständigkeit und freien Persönlichkeit und damit zur Fähigkeit, aus der natürlichen Einheit der Familie zu treten, zu erheben.“ (7, 326 ff.)

Als freie Persönlichkeit tritt nun jeder hinaus in den Kreis der „entzweiten Sittlichkeit“ der „bürgerlichen Gesellschaft“, in der er nur seinen „selbstsüchtigen Zweck“ zur Befriedigung der eigenen Bedürfnisse verfolgt, ohne Rücksicht zu nehmen auf die anderen und die Allgemeinheit. Jedoch würden alle an ihrer Selbstsucht zugrunde gehen, wenn sich nicht hinter dem Rücken ihrer individuellen Interessen die bürgerliche Gesellschaft als abstrakt-allgemeines „System allseitiger Abhängigkeit“ jedes einzelnen von allen durchsetzte, so dass „die Subsistenz und das Wohl des Einzelnen und sein rechtliches

²⁷ Zu Hegels Bildungstheorie siehe auch: Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit* (1993), 166 ff.

Dasein in die Subsistenz, das Wohl und Recht aller verflochten, darauf gegründet und nur in diesem Zusammenhange wirklich und gesichert ist.“ (7, 340)

Die im Laufe der geschichtlichen Entwicklung immer komplexer werdenden Abhängigkeiten aller vom gesellschaftlichen Systemzusammenhang, die zugleich immer komplexere Geschicklichkeiten der Individuen zur eigenen Bedürfnisbefriedigung und Lebenserhaltung erfordern, machen Bildung zu einem unabdingbaren Moment der Reproduktion der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Mitglieder, denn nur über die Bildung kann „die Allgemeinheit“ zu einer „positiven Wirklichkeit“ und der einzelne „zu einem Gliede der Kette dieses *Zusammenhangs*“ werden (7, 343).

So wächst durch diesen „Prozeß“ der Bildung einerseits „das allgemeine, bleibende Vermögen“ objektivierter gesellschaftlicher Praxis in den Produkten von Industrie und Technik, von Wissenschaft und Kunst, andererseits aber entsprechend „die Geschicklichkeit“ des „besonderen Vermögens“ des einzelnen als die „Möglichkeit der Teilnahme“ an dieser kulturell-gesellschaftlichen Entwicklung. „An der Mannigfaltigkeit der interessierenden Bestimmungen und Gegenstände entwickelt sich die *theoretische Bildung*, nicht nur eine Mannigfaltigkeit von Vorstellungen und Kenntnissen, sondern auch eine Beweglichkeit und Schnelligkeit des Vorstellens und des Übergehens von einer Vorstellung zur anderen, das Fassen verwickelter und allgemeiner Beziehungen usf. – die Bildung des Verstandes überhaupt, damit auch die Sprache. – Die *praktische Bildung* durch die Arbeit besteht in dem sich erzeugenden Bedürfnis und der *Gewohnheit der Beschäftigung* überhaupt, dann die *Beschränkung seines Tuns*, teils nach der Natur des Materials, teils aber vornehmlich, nach der Willkür anderer, und einer durch diese Zucht sich erwerbenden Gewohnheit *objektiver Tätigkeit* und *allgemeingültiger Geschicklichkeiten*.“ (7, 352)

In den entwickelten bürgerlichen Gesellschaften „der modernen Welt“ (7, 339) tritt hier nun zur Erfüllung dieser Bildungsaufgaben die Schule als konkrete Gestaltung hervor. „In der Schule [...] verliert die Unmittelbarkeit des Kindes ihre Geltung; hier wird dasselbe [...] nach allgemeinen Bestimmungen kritisiert und gerichtet, nach festen Regeln durch die Unterrichtsgegenstände gebildet, überhaupt einer allgemeinen Ordnung unterworfen.“ (10, 82)

Da nun aber in der „arbeitsteiligen“ modernen bürgerlichen Gesellschaft einerseits ganz unterschiedliche Aufgaben zur Reproduktion des gesellschaftlichen Systems gestellt sind und andererseits den „Geschicklichkeiten“ der Individuen die „für sich ungleichen natürlichen körperlichen und geistigen Anlagen“ zugrunde liegen, so muss „der ganze Zusammenhang sich zu besonderen Systemen der Bedürfnisse, ihrer Mittel und Arbeiten, der Arten und Weisen der Befriedigung und der theoretischen und praktischen Bildung – Systemen, denen die Individuen zugeteilt sind –, zu einem Unterschiede der

Stände“ ausbilden (7, 354), dem auch ein ständisch gegliedertes Schulwesen zu entsprechen hat.

Insgesamt gilt es zu sehen, dass Bildung die „in ihre Extreme verlorene Sittlichkeit“ der bürgerlichen Gesellschaft nicht aufzuheben vermag, sondern selber als der von sich selbst entfremdete Geist deren Entzweiung ausbildet.²⁸ Erst im Durchgang durch die Entfremdung der Bildung und Entzweiung der bürgerlichen Gesellschaft hindurch kommt der Geist zur versöhnenden Einheit mit sich selbst, gelangt er zur „Wirklichkeit der sittlichen Idee“, die der „Staat“ als die wirklich gewordene Einheit von individuellem und allgemeinem Willen ist. „Die *Bildung* ist daher in ihrer absoluten Bestimmung die *Befreiung* und die *Arbeit* der höheren Befreiung, nämlich der absolute Durchgangspunkt zu der nicht mehr unmittelbaren, natürlichen, sondern geistigen, ebenso zur Gestalt der Allgemeinheit erhobenen unendlich subjektiven Substantialität der Sittlichkeit. [...] Durch diese Arbeit der Bildung ist es aber, daß der subjektive Wille selbst in sich die *Objektivität* gewinnt, in der er seinerseits allein würdig und fähig ist, die *Wirklichkeit* der Idee zu sein.“ (7, 344 f.)

So ist auch die letzte Aufgabe der Schule – wie Hegel bereits in den „Gymnasialreden“ ausführt – „die Jugend für die wirkliche Welt“ vorzubereiten (4, 352), und zwar nicht nur dadurch, dass sie tüchtig werde für dieses oder jenes Geschäft im Berufsleben, sondern, dass sie sich der „höchsten Pflicht“ zu stellen vermöge, „Mitglieder des Staats zu sein“ (7, 399). Denn der Staat ist nicht mehr das abstrakte Allgemeine der bürgerlichen Gesellschaft, sondern die bewusstgewordene substantielle Allgemeinheit, denn er hat allein im „*Selbstbewußtsein* des Einzelnen, dem Wissen und Tätigkeit desselben, seine vermittelte Existenz, so wie dieses durch die Gesinnung in ihm, als seinem Wesen, Zweck und Produkt seiner Tätigkeit seine *substantielle Freiheit* hat.“ (7, 398)

Obwohl der Staat diese „Wirklichkeit der konkreten Freiheit“ (7, 406) nur ist, wo die „politische Gesinnung“ der Individuen und die „Verfassung“ des Staates sich gegenseitig durchdringen, gelangt Hegel zu einer Auslegung des „inneren Staatsrechts“, in der sich die herrschende ständische Ordnung nochmals spiegelt. Und hier ist es insbesondere der „allgemeine Stand“ der „Staatsbeamten“, der die „allgemeinen Interessen“ (7, 357) und den „Geist des Staates“ (7, 458) repräsentiert, „denn die höchsten Staatsbeamten haben notwendig tiefere und umfassendere Einsicht in die Natur der Einrichtungen und Bedürfnisse des Staats sowie die größere Geschicklichkeit und Gewohnheit dieser Geschäfte“ (7, 469 f.). Daher erfordert auch „der Staatsdienst [...] die Aufopferung

²⁸ Vgl. Marek Siemek, *Von Marx zu Hegel* (2002).

selbständiger und beliebiger Befriedigung subjektiver Zwecke und gibt eben damit das Recht, sie in der pflichtmäßigen Leistung, aber nur in ihr zu finden“ (7, 462).

In der „Pflichterfüllung“ der Staatsbeamten realisiert sich somit das „allgemeine Staatsinteresse“ (7, 458) und daher bedarf auch die „Bildung der Beamten“, ihre „Leidenschaftslosigkeit, Rechtlichkeit und Milde des Benehmens“ (7, 463 f.) besondere Aufmerksamkeit. „Die Mitglieder der Regierung und die Staatsbeamten machen den Hauptteil des Mittelstandes aus, in welchen die gebildete Intelligenz und das rechtliche Bewußtsein der Masse eines Volkes fällt.“ (7, 464). Die für solche Aufgaben und Ämter Befähigten aufzufinden, auszuwählen und vorzubereiten, liegt in der Verantwortung der höheren „öffentlichen Studieninstitute“ (Gymnasien und Universitäten), die „vornehmlich Pflanzschulen für Staatsdiener“ sind (4, 362).

In der „sittlichen und Gedankenbildung“ der Beamten durch die „Erlerung der sogenannten Wissenschaften der Gegenstände dieser Sphären“ und durch die Teilnahme an der „Größe“ der allgemeinen Staatsinteressen (7, 464) erfüllt sich für Hegel die Reproduktionsaufgabe des Bildungswesens für das „sittliche Ganze“. Dabei geht es Hegel keineswegs um die Rechtfertigung irgendwelcher bestehender Verhältnisse in ihrer durchschaubaren „Mangelhaftigkeit“, sondern allein darum, den „Geist, der in der Welt steht und sich in derselben mit *Bewußtsein* realisiert“ (7, 403) und der in der Weltgeschichte den „Fortschritt im Bewußtsein der Freiheit“ (12, 32) vorantreibt als „das Affirmative zu begreifen“ (7, 404).

Es ist wohl deutlich geworden, dass es Hegel allein darum geht, die „Idee“ von Erziehung und Bildung im Hinblick auf ihre Reproduktionsaufgaben für Familie, bürgerliche Gesellschaft und Staat zu bestimmen, in ihr das „Affirmative zu begreifen“, das durch alle „Mangelhaftigkeit“ des Tatsächlichen hindurch sich in Erziehung und Bildung immer schon durchsetzt. In diesen Gedanken Hegels liegt zweierlei: Einmal werden Erziehung und Bildung nur als reproduktive Momente der gesellschaftlichen Praxis angesehen, denen selbst keine die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse übersteigende Kraft zukommt, zum andern sieht Hegel die Aufgabe einer Philosophie der gesellschaftlichen Praxis bereits darin beschlossen, dass sie die in der gesellschaftlichen Praxis immer schon wirksame Vernunft begreift.

Gerade, weil es der Philosophie – nach Hegel – nur um dieses Affirmative, um die „Rose im Kreuze der Gegenwart“ zu tun ist, bekümmert sie sich nicht um das Kreuz der Gegenwart selbst, um die praktischen Nöte der Menschen: „Wie sich die zeitlich empirische Gegenwart aus ihrem Zwiespalt herausfinde, wie sie sich gestalte, ist ihr zu überlassen und nicht die *unmittelbar* praktische Sache und Angelegenheit der Philosophie.“ (17, 344)

3.2. Marx

Dies ist die Problemstellung, von der her Karl Marx (1818–1883) sich von Hegel und damit von der bürgerlichen Theorie überhaupt absetzt. In der naturwüchsigen Praxis menschlichen Handelns realisiert sich keineswegs nur listig die Vernunft, sondern in ihr erwächst zugleich auch ihr Widerspruch. In ihr verstellt sich die gesellschaftliche Praxis selbst den Weg, zu einer freien, sittlichen und vernünftigen im Handeln der Individuen zu werden. Um sich bewusst als vernünftige Praxis verwirklichen zu können, muss sie sich gerade in ihrer gesellschaftlichen Widersprüchlichkeit erfasst und sich ihrer naturwüchsigen Selbstverstellung entledigt haben. „Die Vernunft hat immer existiert, nur nicht immer in der vernünftigen Form. [...] Aus diesem Konflikt des politischen Staates mit sich selbst läßt sich daher überall die soziale Wahrheit entwickeln.“ (1, 345)²⁹

Wenn also die gesellschaftliche Praxis nicht als ein aus sich bestimmter Prozess zu Freiheit und Versittlichung verstanden werden kann, so darf auch die Theorie sich nicht nur darauf beschränken, die vorgängige Praxis in ihrer Vernünftigkeit nur nachvollziehend zu begreifen, sondern im Gegenteil: Da die gesellschaftliche Praxis als naturwüchsig in Widerspruch mit sich selbst als sittliche geraten kann und gerät, so ist die Aufgabe der Theorie das kritische Bewusstmachen der Widersprüche, und dies ist immer schon ein Moment praktischen Eingriffs in Richtung auf eine noch ausständige, bewusste, freie und sittliche gesellschaftliche Praxis. Als Kritik „verläuft [sie] sich nicht [...] in sich selbst, sondern in *Aufgaben*, zu deren Lösung es nur ein Mittel gibt: die *Praxis*.“ (1, 385)

Damit aber ist die Theorie der Praxis in die Konflikte dieser Praxis selbst mit einbezogen, denn als radikale Kritik an der vorgängigen entfremdeten Praxis, den naturwüchsigen Verkehren in den gegebenen Verhältnissen ist sie immer schon auf deren praktische Aufhebung ausgerichtet. „Die Philosophie hat sich verweltlicht, und der schlagendste Beweis dafür ist, daß das philosophische Bewußtsein selbst in die Qual des Kampfes [...] hineingezogen ist. Ist die Konstruktion der Zukunft und das Fertigwerden für alle Zeiten nicht unsere Sache, so ist desto gewisser, was wir gegenwärtig zu vollbringen haben, *die rücksichtslose Kritik alles Bestehenden*, rücksichtslos sowohl in dem Sinne, daß die Kritik sich nicht vor den Resultaten fürchtet und ebensowenig vor dem Konflikt mit den vorhandenen Mächten.“ (1, 344)

²⁹ Karl Marx wird im Text zitiert nach: Marx/Engels, *Werke* in 42 Bden. (MEW).

Theorie begreift sich hier also als Kritik vorgängiger gesellschaftlicher Praxis, in die sie sich gleichwohl praktisch einbezogen weiß, denn als „Parteinahme“ und als Einlassung in die realen Auseinandersetzungen und gesellschaftlichen Kämpfe der Gegenwart hat sie eine praktische Aufgabe zu erfüllen. Doch gerade in ihrer praktischen Aufgabe weiß sich die Theorie zugleich begrenzt, denn es geht nicht um sie als theoretische Kritik, sondern um die nun praktisch zu verwirklichende Umgestaltung der gesellschaftlichen Praxis, für die sie allerdings notwendige theoretische Vorbedingung ist.³⁰

Ohne hier den Versuch unternemen zu wollen, in wenigen Sätzen die Marxsche Theorie nachzuzeichnen, ist es doch erforderlich, wenigstens den Kerngedanken der Marxschen Theorie, die Dialektik der gesellschaftlichen Praxis, andeutungsweise zu erläutern.³¹

Die große theoretische Umwälzung – gerade gegenüber bürgerlicher Theorie – liegt darin, dass Marx in der gesellschaftlichen Praxis der gesellschaftlichen Produktion die eigentliche Grundlage aller geschichtlichen Entwicklung erkennt. Gesellschaftliche Produktion meint zunächst die Auseinandersetzung mit der Natur zur Erhaltung und Gestaltung der menschlichen Existenz. Sie ist grundsätzlich eine gesellschaftliche, denn eine „Produktion des vereinzelt Einzelnen außerhalb der Gesellschaft [...] ist ein ebensolches Uning als Sprachentwicklung ohne zusammen lebende und zusammen sprechende Individuen.“ (42, 19)

Nun besagt dies aber keineswegs, dass die gesellschaftliche Praxis, die der Substanz nach aller Geschichte zugrunde liegt, bereits auch schon von den „in Gesellschaft produzierenden Individuen“ als eine bewusste gestaltet wird. Vielmehr stellen wir, wenn wir die gegenwärtige gesellschaftliche Wirklichkeit analysieren, das „Faktum der Entfremdung“ fest, d. h. wir sehen, dass die Menschen sich gerade nicht als die Produzenten ihrer Lebensverhältnisse verwirklichen können, sondern umgekehrt, dass die Lebensverhältnisse – die Sachzwänge der Produktionsverhältnisse, die politische und rechtliche Macht der Herrschaftsverhältnisse, die Verblendungsgewalt der Ideologie – die Menschen in ihrem Handeln von außen fremdbestimmen.

Es zeigt sich also durchgängig eine Verkehrung in der Weise, dass die gesellschaftlich produzierten Verhältnisse ihren Produzenten als sie bestimmende und sie entfremdete Mächte erscheinen. Dies aber gerade gilt es zu

³⁰ Vgl. Gajo Petrović, *Philosophie und Revolution* (1971) sowie Mihailo Marković, *Dialektik der Praxis* (1968). Siehe auch Gajo Petrović/Wolfdietrich Schmied-Kowarzik (Hg.), *Die gegenwärtige Bedeutung des Marxschen Denkens* (1985).

³¹ Vgl. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Die Dialektik der gesellschaftlichen Praxis* (1981) siehe auch Dietrich Böhler, *Metakritik der Marxschen Ideologie* (1971).

durchschauen. Die gesellschaftliche Praxis entfremdet sich selber über die von ihr selbst produzierten Verhältnisse, und diese Verkehrung wird solange das menschliche Leben beherrschen, wie die gesellschaftliche Produktion sich lediglich „naturwüchsig“ vollzieht und nicht als eine bewusste gesellschaftliche Aufgabe der in Gesellschaft produzierenden und handelnden Individuen begriffen und verwirklicht wird. „Die gesellschaftlichen Beziehungen der Individuen aufeinander als verselbständigte Macht über den Individuen [...] ist notwendiges Resultat dessen, daß der Ausgangspunkt nicht das freie gesellschaftliche Individuum ist.“ (42, 127)

In diesem Durchschauen liegt zugleich auch die Einsicht in die einzige Möglichkeit der Aufhebung der Entfremdung. Da die gesellschaftliche Produktion im letzten das Hervorbringende ihrer eigenen Entfremdung ist, kann nur durch sie die selbstverschuldete Entfremdung wieder aufgehoben werden, und zwar durch die vereinigte Gewalt der Produzenten, der Individuen als Träger der lebendigen gesellschaftlichen Praxis. In diesem Sinn spricht Marx vom „Kommunismus als positiver Aufhebung des Privateigentums als menschlicher Selbstentfremdung“ (40, 536) und fügt in der „Deutschen Ideologie“ hinzu: „Der Kommunismus unterscheidet sich von allen bisherigen Bewegungen dadurch, daß er die Grundlage aller bisherigen Produktions- und Verkehrsverhältnisse umwälzt und alle naturwüchsigen Voraussetzungen zum ersten Mal mit Bewußtsein als Geschöpfe der bisherigen Menschheit behandelt, ihrer Naturwüchsigkeit entkleidet und der Macht der vereinigten Individuen unterwirft.“ (3, 70) Die materielle Bedingung der Möglichkeit der Aufhebung der entfremdeten gesellschaftlichen Lebensverhältnisse, der kapitalistischen Produktionsverhältnisse, liegt allein in der „revolutionären Praxis“ der vereinigten Produzenten, in ihrer gemeinsamen bewussten Gestaltung ihres gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs.

Was bedeutet diese grundlegende Dialektik der gesellschaftlichen Praxis für die Pädagogik? Zunächst wird in der Marxschen Theorie die Erziehung radikaler noch als bei Schleiermacher als Moment gesellschaftlicher Praxis begriffen. Sie ist jene Praxis, die der Produktion und Reproduktion, d. h. der Bildung der Individuen als Träger der gesellschaftlichen Praxis dient. Erziehung ist eine Teilfunktion der Produktion und Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens, die bestimmt ist durch die natürliche und zugleich gesellschaftlich geprägte Aufgabe der Regeneration der menschlichen Subjekte, ohne die es keine gesellschaftliche Praxis gäbe.³²

³² Bogdan Suchodolski, *Einführung in die marxistische Erziehungstheorie* (1972).

Die Geschichte des gesellschaftlichen Fortschritts ist zugleich immer auch eine Entwicklung der Individuen in ihren geistigen und körperlichen Fähigkeiten und in ihren Beziehungen zueinander. Die Gesellschaft ist genauso auf die Bildung und Weiterentwicklung der sie tragenden Individuen angewiesen, wie diese sich nicht außerhalb gesellschaftlicher Beziehungen entwickeln können. Die „Bedingungen, unter denen diese bestimmten, unter bestimmten Verhältnissen existierenden Individuen allein ihr materielles Leben [...] produzieren können, sind also die Bedingungen ihrer Selbstbestätigung und werden von dieser Selbstbestätigung produziert. [...] Da diese Bedingungen auf jeder Stufe der gleichzeitigen Entwicklung der Produktivkräfte entsprechen, so ist ihre Geschichte zugleich die Geschichte der sich entwickelnden und von jeder neuen Generation übernommenen Produktivkräfte und damit die Geschichte der Entwicklung der Kräfte der Individuen selbst.“ (3, 72)

Eine, auf dieser Grundlage durchgeführte dialektische Theorie der Bildung der Individuen hat jedoch nicht nur die grundsätzliche, alle Geschichte betreffende Produktion der Individuen im Reproduktionsprozess der Gesellschaft herauszuarbeiten, sondern darüber hinaus auch die geschichtlichen Formen, in denen sich die Bildung vollzieht. Diese Formen sind bestimmt durch die – selbst produzierten – gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen sie stattfinden und deren Reproduktion sie dienen. Solange die gesellschaftliche Entwicklung naturwüchsig abläuft, und die „in Gesellschaft produzierenden Individuen“ noch nicht zu frei assoziierten Subjekten der bewussten Gestaltung ihrer gesellschaftlichen Verhältnisse geworden sind, sie also noch „notwendige, von ihrem Willen unabhängige Verhältnisse“ (13, 8) eingehen, die ihnen als naturgegebene, sie beherrschende Mächte erscheinen, solange kann auch das Individuum sich nicht „sein allseitiges Wesen auf eine allseitige Art“ aneignen (40, 539). Es bleibt von seinem gesellschaftlichen Wesen abgetrennt, auf seine individuelle Existenzerhaltung in Konkurrenz zu den anderen Individuen reduziert, sich selbst als gesellschaftlichem, also menschlichem Wesen entfremdet. „Erst in der Gemeinschaft [mit Anderen hat jedes] Individuum die Mittel, seine Anlagen nach allen Seiten hin auszubilden: erst in der Gemeinschaft wird also die persönliche Freiheit möglich. [...] In der wirklichen Gemeinschaft erlangen die Individuen in und durch ihre Assoziation zugleich ihre Freiheit.“ (3, 74)

Ihrer Idee nach hat auch die klassische Bildungstheorie der bürgerlichen Gesellschaft immer das universal entwickelte Individuum als Träger einer menschlicheren Welt intendiert, aber ohne Zweifel hat die reale kapitalistische Basis dieser Gesellschaft dies für die Mehrheit ihrer Mitglieder verunmöglicht. Dies nicht aufzudecken und hier nicht bewusst Partei zu ergreifen, ist die prinzipielle Schwäche der bürgerlichen Erziehungstheorie. Auch der Kapitalismus ist noch eine Formation naturwüchsiger gesellschaftlicher Ent-

wicklung: die auf die Spitze getriebene Herrschaft der naturwüchsig produzierten Sachgesetzlichkeit über die gesellschaftlich produzierenden Individuen. Der sich hierin zeigende grundsätzliche Widerspruch der kapitalistischen Produktionsweise hat im konkreten Entwicklungsverlauf des Kapitalismus oftmals grausame Formen der Verkrüppelung der kindlichen Entwicklung und individuellen Verwirklichung hervorgebracht. Indem die kapitalistische Produktionsweise den Produktionsprozess von Grund auf revolutioniert, „ergreift sie die individuelle Arbeitskraft in ihrer Wurzel. Sie verkrüppelt den Arbeiter in eine Abnormität, indem sie sein Detailgeschick treibhausmäßig fördert durch Unterdrückung einer Welt von produktiven Trieben und Anlagen“ (23, 381). Und dies beginnt mit der „intellektuellen Verödung“ der Heranwachsenden, „künstlich produziert durch die Verwandlung unreifer Menschen in bloße Maschinen zur Fabrikation von Mehrwert“ (23, 421 f.). „Um die aus der Teilung der Arbeit [in der kapitalistischen Produktion] entspringende völlige Verkümmern der Volksmassen zu verhindern, empfiehlt A. Smith Volksunterricht von Staats wegen (23, 384).

Inzwischen ist dieser Volksunterricht in den fortgeschrittenen Industrienationen im großen Maßstab eingeführt, und ohne Zweifel kann er die „intellektuelle Verödung“, wie sie für die Phase des aufblühenden Kapitalismus kennzeichnend war, abmildern, aber prinzipiell aufheben kann er sie nicht. Zum einen, da die staatlichen Bildungsveranstaltungen grundsätzlich nur kompensatorische Funktion gegenüber der durchschlagenden gesellschaftlichen Bestimmtheit der kapitalistischen Produktion haben und zum andern, weil die Schule der bürgerlichen Gesellschaft in ihrer institutionalisierenden Form selbst Produkt eines naturwüchsigen Vergesellschaftungsprozesses darstellt, das unter dem Druck der Reproduktion der bestehenden Verhältnisse mehr und mehr der Qualifizierung von Arbeitskräften dient, anstatt allseitig entfaltete Individuen als selbständige Träger der gesellschaftlichen Praxis hervorzubringen.

Die radikale Kritik entfremdeter Erziehung erfolgt nicht aus bloßem Erkenntnisinteresse, sondern versteht sich immer auch schon als ein Moment einer praktischen Bewegung, die die Aufhebung der Entfremdungen antizipiert: „Das Umschlagen des individuellen Verhaltens in sein Gegenteil [...] ist [...] ein geschichtlicher Prozeß und nimmt auf verschiedenen Entwicklungsstufen verschiedene, immer schärfere und universellere Formen an. In der gegenwärtigen Epoche hat die Herrschaft der sachlichen Verhältnisse über die Individuen, die Erdrückung der Individualität durch die Zufälligkeit, ihre schärfste und universellste Form erhalten und damit den existierenden Individuen eine ganz bestimmte Aufgabe gestellt. Sie hat ihnen die Aufgabe gestellt, an die Stelle der Herrschaft der Verhältnisse und der Zufälligkeit

über die Individuen, die Herrschaft der Individuen über die Zufälligkeit und die Verhältnisse zu setzen.“ (3, 423 f.)

Die praktischen Aufgaben aber, auf die die kritische Analyse der bestehenden Entfremdungen in der erzieherischen Praxis schließlich verweist, sind nicht mehr – wie bei der bürgerlichen Erziehungstheorie – in individueller Entscheidung und Handlungspraxis zu bewältigen, sondern erweisen sich als gesellschaftliche Aufgaben, die nur durch die vereinigte Macht der assoziierten Individuen den eingefahrenen Mechanismen verharschter Verhältnisse abgetrotzt werden können. Daher erfordert die Bewältigung dieser praktischen Aufgabe „eine Klasse, die die Majorität aller Gesellschaftsmitglieder bildet und von der das Bewußtsein über die Notwendigkeit einer gründlichen Revolution, das kommunistische Bewußtsein, ausgeht, das sich natürlich auch unter den anderen Klassen vermöge der Anschauung der Stellung dieser Klasse bilden kann“ (3, 69).

Hier nun zeigt sich einerseits die gewaltige Aufgabe einer kritischen Erziehungsarbeit, aber zugleich, dass diese Aufgabe allein als Erziehungsarbeit nicht zu bewältigen ist, denn so wie die Umwälzung der bestehenden Produktionsverhältnisse allseitig entwickelte Individuen voraussetzt, die ein „Bewußtsein über die Notwendigkeit einer gründlichen Revolution“ haben, so setzt die Bildung allseitig entwickelter Individuen gesellschaftliche Verhältnisse voraus, in der die Individuen die Gestaltung ihrer Lebensweise gemeinsam in ihre Hand und Kontrolle nehmen können. Dies scheint ein auswegloser Zirkel zu sein. Die einzige Möglichkeit, diesen Zirkel zu durchbrechen, liegt in der „revolutionären Praxis“ selbst: „Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergißt, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß. [...] Das Zusammenfallen des Änderns der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als *revolutionäre Praxis* gefaßt und rationell verstanden werden.“ (3, 5 f.)

„Revolutionäre Praxis“ meint dabei das Projekt des gemeinsamen Kampfes um die Neugestaltung des menschlichen Lebenszusammenhangs, der zugleich eine Neuformierung der Individuen in ihren menschlichen Beziehungen impliziert.³³ Marx vertraut darauf, dass die Zuspitzung der Widersprüche in der kapitalistischen Gesellschaft und ihre immer drückender werdende Erfahrung die zunehmende theoretische Einsicht in diese Widersprüche und die darin implizierte Parteinahme der Intellektuellen eine entsprechende revolutionäre Bewegung hervorrufen werde, da „sowohl zur massenhaften Er-

³³ Vgl. Betty Oliveira, „Pädagogik und menschliche Emanzipation“ (1999) sowie Wolf-dietrich Schmied-Kowarzik, *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit* (1993).

zeugung dieses kommunistischen Bewußtseins, wie zur Durchsetzung der Sache selbst eine massenhafte Veränderung der Menschen nötig ist, die nur in einer praktischen Bewegung, in einer *Revolution* vor sich gehen kann: daß also die Revolution nicht nur nötig ist, weil die *herrschende* Klasse auf keine andere Weise gestürzt werden kann, sondern auch, weil die *stürzende* Klasse nur in einer Revolution dahin kommen kann, sich den ganzen alten Dreck vom Halse zu schaffen und zu einer neuen Begründung der Gesellschaft befähigt zu werden.“ (3, 70).

Wir wissen heute aus geschichtlicher Erfahrung, dass die Entwicklung und Fortbildung einer solchen „revolutionären Praxis“ in ihrem dialektischen Bildungsauftrag weitaus schwieriger und qualvoller ist, als es Marx vermutete. Denn einerseits ist es dem Staat des fortgeschrittenen Kapitalismus gelungen, die materielle Verelendung der Arbeiter und die „intellektuelle Verödung“ der Heranwachsenden soweit abzumildern, dass jedem kollektiven Widerstand die Massenbasis genommen ist und die Individuen in ihrer gesellschaftlichen Unmündigkeit gehalten werden können, andererseits hat auch der Staatsapparat des „real existierenden Sozialismus“ die „revolutionäre Praxis“ bereits im Keim erstickt, sodass auch dort die „in Gesellschaft produzierenden Individuen“ nicht das Projekt ihrer allseitigen Entwicklung und der Neugestaltung ihres gesellschaftlichen Lebens voranbringen konnten, sondern von der ihr fremden Macht der Staatsbürokratie auf ihre Funktion als gesellschaftliche Arbeitskräfte reduziert wurden.

Wenden wir uns nun nach diesem grundsätzlichen Aufriss der unterschiedlichen Bestimmungsversuche des dialektischen Verhältnisses der Theorie zur Praxis den beiden Hauptsträngen der Pädagogik: der Erziehungs- und der Bildungstheorie zu.

III. Dialektische Erziehungstheorie

Die Dialektik pädagogischer Erfahrung zur Anleitung
des erzieherischen Handelns

Ohne Zweifel bedarf der Erzieher einer Anleitung, erzieherische Situationen in ihren Gegebenheiten und Anforderungen erkennen und sie erzieherisch bewältigen zu können. Diese Anleitung des Erziehers ist die erste Aufgabe, die die Pädagogik zu erfüllen hat.

In der Geschichte der Pädagogik bis in unsere Tage wurden und werden Versuche unternommen, diese Aufgabe methodisch linear aufzulösen: (1) sei es dadurch, dass Erziehungswissenschaft als Regellehre aufgefasst wird, die aus der Typik gemachter Erfahrungen Anweisungen für das erzieherische Handeln zusammenstellt, oder dass sie als empirische Erkenntniswissenschaft versucht, das Erziehungsgeschehen in den Korrelationen ihrer Faktoren festzustellen, (2) sei es dadurch, dass sie als normative Wertlehre betrachtet wird, die weltanschauliche oder politische Normen auf die Erziehung hin auslegt, oder dass sie sich als ideologiekritische Disziplin bemüht, bestehende Normen in ihren jeweiligen Vorentscheidungen relativierend zu entlarven.

In all diesen Methoden trifft die Erziehungswissenschaft entweder Feststellungen über Gegebenheiten und Anforderungen der gegenwärtigen Erziehungswirklichkeit, überlässt es jedoch dem Erzieher, sich daraus Hinweise für die Bewältigung der konkreten Erziehungssituation herauszuklauben, oder sie bietet Anweisungen, wie der Erzieher sich gegenüber Gegebenheiten und Anforderungen zu verhalten hat, in der Erwartung, dass der Erzieher wohl selber finde, wie die konkrete Situation festzustellen und zu subsumieren sei.

In Gegenüberstellung der empirischen und der normativen Methode hat Wilhelm Flitner (1889–1990) aufgezeigt, wie dies beiden Richtungen das Ineinander von Gegebenheiten und Anforderungen der erzieherischen Situation abspannen und dadurch gerade nicht das „erzieherische Geschehen mit seiner Verantwortung“ treffen. „In beiden Fällen wird die Struktur des wissenschaftlichen Denkens über das pädagogische [...] Gebiet verkannt. Der empirischen Tatsachenforschung müssen Untersuchungen vorausgehen, in denen sich der Begriff der pädagogischen Tatsache erst ergibt. Die normativ gegebenen Entscheidungen andererseits können nicht ohne weiteres in päd-

gogische Anweisungen für die Praxis verwandelt werden: sie müssen erst im pädagogischen Feld konkretisiert aufgesucht [...] werden.“¹

Wo nun erkannt wird, dass erzieherische Anforderungen sich nicht linear aus normativen Leitsätzen ableiten lassen, sondern allein aus den konkreten Gegebenheiten zu ermitteln sind, in die Erziehung gestellt ist, und dass erzieherische Gegebenheiten sich nicht linear in den empirisch festgestellten Faktizitäten abbilden lassen, sondern allein aus den Anforderungen zu interpretieren sind, unter die Erziehung gestellt ist, da bricht die Aporetik der methodischen Selbstfindung des wissenschaftlichen Standorts der Pädagogik auf, denn „beides, die Ermittlung des Tatsächlichen wie die Wertvergewisserung, sind aufeinander bezogen und nur durch einander gegeben. Beide Aufgaben sind ‚dialektisch‘ zusammengehörig.“²

Hier beginnt die Pädagogik zu durchschauen, dass sie mehr zu sein hat als Feststellung von Fakten und Ableitung aus Normen, da sie dem Erzieher zu helfen hat, Gegebenheit und Anforderung der je konkreten erzieherischen Situation so sich zu erschließen, dass er zu ihrer selbständigen Bewältigung fähig wird. Von einer solchen auf die Praxis des Erziehers bezogenen Erziehungswissenschaft spricht Flitner, wenn er sagt: „Diese Reflexion am Standort der Verantwortung des Denkenden ist die Mitte dessen, was im strengen Sinne pädagogische Wissenschaft heißen darf. [...] In diesem Sinne ist die pädagogische Wissenschaft durchaus *réflexion engagée*.“³

An diesen aporetischen Überlegungen im Buch *Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft* wird die dialektische Basis sichtbar, aus der nicht nur Flitners „hermeneutisch-pragmatische“, sondern alle Pädagogik im Grunde erwächst, wie dies Theodor Litt (1880 – 1962) in seinen frühen Studien zur „Strukturanalyse der pädagogischen Situation“ herausgearbeitet hat. Litt durchschaut die prinzipielle Dialektik der Theorie zur Praxis, die in der Begrenztheit der pädagogischen Theorie gegenüber der Praxis einerseits und ihrer gleichzeitigen Unentbehrlichkeit für die Praxis des Erziehens andererseits begründet liegt. „Pädagogik muß immer wieder danach streben, Theorie eines Handelns zu werden, weil das Stück Lebenspraxis, dem sie zugewandt ist, nach einer solchen Theorie verlangt.“ (FoW, 88)⁴

¹ Wilhelm Flitner, *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart* (1963), 23. Vgl. dazu Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Bildung, Emanzipation und Sitlichkeit* (1993), 13 ff.

² Wilhelm Flitner, *Ausgewählte pädagogische Abhandlungen* (1969), 141.

³ Wilhelm Flitner, *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft* (1963), 18.

⁴ Theodor Litt, *Führen oder Wachsenlassen* (1927) zitiert im Text mit (FoW).

Es reicht deshalb auch nicht aus, das Erziehen als „Kunst“ zu charakterisieren, die der Erzieher mit „Geschick“ und „Besonnenheit“ bereits meistern kann, denn wenn auch sehr vieles im erzieherischen Handeln auf „Intuition“ beruht und in seiner jeweiligen einmaligen Eigentümlichkeit einer theoretischen Anleitung weder zugänglich ist noch ihrer bedarf, so ist doch zwischen der Erziehung als einem „Handeln, durch das der Mensch sich auf den Menschen bezieht“ (FoW, 111) und der schöpferischen Gestaltung von Kunstwerken einerseits und der handwerklichen Materialbearbeitung andererseits klar zu unterscheiden, wie dies bereits Friedrich Schiller in seinen Briefen *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* aufgezeigt hat.⁵ Denn während sich der schöpferische Einfall oder die handwerkliche Fertigkeit gegen eine theoretische Anleitung sperren bzw. immun sind, bedarf der Erzieher für sein Handeln in der konkreten Situation der theoretischen Aufklärung über die Praxis der Erziehung, und zwar nicht nur einer solchen, die lediglich „die nachträgliche Durchleuchtung eines Tuns“ darstellt, sondern deren Erkenntnisse „in die Praxis der Erziehung hineinwirken [...], der Tätigkeit des Erziehers selbst Lehren erteilen, Wege weisen, Ziele setzen.“ (FoW, 85)

Ist hiermit einerseits die Bedeutung der Theorie für die Praxis des Erziehens unterstrichen, so gilt es jedoch andererseits wiederum, vor einer falschen Überschätzung der theoretischen Bestimmung der Erziehungspraxis zu warnen. Denn jeder Versuch der Theorie – im Sinne einer „angewandten Wissenschaft“ –, über die selbständige Entscheidung des Handelnden hinweg Praxis direkt durch Regeln zu bestimmen, denaturiert die Praxis als sinnbestimmtes menschliches Handeln zu einem technologisch steuerbaren Verhaltensprozess unter beliebig vorausgebbaren Zwecksetzungen. Das Verhältnis der Pädagogik zur Erziehungspraxis ist jedoch grundsätzlich von anderer Struktur; denn während die Aufgabe der Technologie lediglich darin besteht, „zu einem gegebenen Zweck die Mittel zu bestimmen“ (FoW, 80), hat die Pädagogik selber die Sinnbestimmung der Erziehungspraxis erst zu leisten, ohne allerdings dies anders zu können als im theoretischen Rückgang auf „das Phänomen Erziehung, also diejenige Praxis als Tatsache, die als Aufgabe in eben dieser Theorie ihre Grundlage erhalten sollte“ (FoW, 101).

Damit ist die dialektische Situation der pädagogischen Theorie zur Praxis der Erziehung aporetisch beschrieben; es gilt, sie nun noch dialektisch zu begreifen, wozu keine andere Möglichkeit besteht als durch den Vollzug der Selbstreflexion der Theorie an und für sich selbst. „Die Wissenschaft von der Erziehung weist sich selbst ihren Platz in der Welt der Erziehung an. Sie klärt

⁵ Friedrich Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795).

die Funktion auf, die sie in der durch sie zu beratenden Praxis zu verrichten hat. Unser Denken bewegt sich also in gewissem Sinne in einem Zirkel. Aber dieser Zirkel ist nicht ein Einwand gegen die Haltbarkeit des im folgenden Darzulegenden. Er bildet nur den Beweis dafür, daß wir mit unserer Fragestellung in jene letzte Problemschicht vorgestoßen sind, die das Denken aus dem einfachen Grunde zu einer Kreisbewegung nötigt, weil nicht mehr hinter sie zu einem noch fundamentalen zurückgefragt werden kann.“ (FoW, 110)

Aber nicht im Zirkel ihrer reflexiven Selbsterkenntnis hat und findet die dialektisch sich selbst durchschauende Theorie ihren Sinn, sondern in ihrer sich in dieser Dialektik offenbarenden Selbstbegrenzung gegenüber der Praxis, in deren Dienst sie sich stellt, ohne Praxis theoretisch erkennend einholen oder anweisend vorwegnehmen zu wollen. Die pädagogische Theorie stellt sich dadurch in den Dienst der Praxis des Erziehens, dass sie ihren Sinn in der dialektischen Aufklärung des Erziehers sieht, der durch diese Aufklärung überhaupt erst zu einer problembewussten Position finden kann, ohne dass ihm dabei die pädagogische Theorie das Erkennen und Entscheiden erzieherischer Situationen abzunehmen beabsichtigt. „Damit postuliert die allgemeine Theorie selbst das Hinausgehen über das in allgemeingültiger Form Aussagbare, sie führt sich selbst hinaus zu dem, was sie nicht in allgemeingültigen Sätzen vorwegnehmen und bestimmen kann.“ (FoW, 124)

Aufgabe der pädagogischen Theorie ist es also – da sie dem Erzieher nicht allgemeingültig das Erkennen und Entscheiden erzieherischer Situationen abnehmen kann, sie sich aber gleichzeitig auch nicht ihrer Aufgabe, theoretische Anleitung zum Erkennen und Entscheiden erzieherischer Situationen zu sein, entziehen kann –, dass sie den Erzieher selbst so in die Dialektik ihrer Problematik, der Problematik der Bestimmung der erzieherischen Aufgabe, mit einbezieht, dass dieser zu einer problembewussten Selbstbestimmung in der Praxis herausgefordert wird.

In der Schrift *Führen oder Wachsenlassen* hat Theodor Litt konkret versucht, eine solche dialektische Problemabsteckung zur Selbstfindung des Erziehers in seiner erzieherischen Aufgabe zu leisten. Sie stellt eine Problemdiskussion in praktischer Absicht dar, denn die dialektische Begrenzung beider „Gleichnisse, die das Wesen des erzieherischen Tuns“ zu umschreiben versuchen, hat ihr Resultat nicht in der theoretischen Verschränkung von „Führen und Wachsen lassen“, und ihr „Sinn und die tiefere Absicht des Dargelegten“ ist auch noch nicht ganz getroffen, „wenn die hier vorgetragene Gedankenreihe dem Erzieher wieder und wieder die Erkenntnis seiner Grenzen [...] ans Herz legt“ (FoW, 80), sondern sie hat letztlich die Absicht, dem Erzieher als Anleitung zur dialektischen Abklärung seiner konkreten

Erziehungssituationen zu dienen und ihm somit die Findung einer sinnbestimmten erzieherischen Entscheidung zu ermöglichen.

Es gelingt Litt hier aufzuzeigen, dass die Aufgabe der Pädagogik linear unterboten wird, wenn sie als Bewusstmachung eines natürlich festgelegten Entwicklungsganges oder als Verfeinerung eines vorweg festgesetzten Auftrages gesehen wird. Pädagogik hat Theorie von der Praxis für die Praxis zu sein, ohne dabei jemals die Praxis erzieherischen Handelns theoretisch einholen oder vorwegnehmen zu können. Gerade darin liegt die Dialektik der Theorie zur Praxis, die dem Erzieher (theoretisch wie praktisch) allererst eine bestimmte freie Entscheidung ermöglicht. Litt betont in seiner frühen Schrift *Führen oder Wachsenlassen* damit aber nur die negative Seite dieser Dialektik der Theorie zur Praxis und punktualisiert sie auf die je einmalige Entscheidung des Erziehers. Praxis wird von ihm nur als die der Theorie nicht verfügbare „Irrationalität des Lebens“ verstanden, deren Bewältigung der zwar dialektisch vorbereiteten, aber nicht vorwegnehmbaren „schöpferischen Tat“ des Erziehers überlassen bleibt.

Wenn aber Pädagogik Theorie von der Praxis für die Praxis sein will, so ist sie über den Erzieher einerseits dialektisch in den Praxisprozess der Erziehung selbst miteinbezogen und andererseits dialektisch mitbestimmend für diesen Praxisprozess. Gerade um diese Dialektik der Pädagogik zur Erziehung im Praxisprozess aber geht es Schleiermachers dialektischer Heuristik einerseits und Makarenkos Experimentaldialektik andererseits. Auf beide soll im folgenden näher eingegangen werden, um an ihnen zwei Momente der Dialektik der Erziehungstheorie aufzuweisen, deren je einseitige Verkürzungen sodann in Paulo Freires Dialektik des befreienden Dialogs weiter- und zusammengedacht werden.

1. Schleiermachers dialektische Heuristik

Schleiermachers Vorlesungen über Pädagogik von 1826⁶ stellen den ersten, zwar nicht konsequent zu Ende geführten, trotzdem jedoch bis heute noch unübertroffenen Versuch einer dialektischen Analyse der Erziehungswirklichkeit im Hinblick auf die Tätigkeit des Erziehers dar. Obwohl er diese *Theorie der Erziehung* weder als „dialektische“ kennzeichnet, noch ihre Methode streng aus seiner *Dialektik* als allgemeiner „Wissenschafts- und Kunst-

⁶ Friedrich Schleiermachers *Vorlesungen aus dem Jahre 1826* werden im Text zitiert nach: *Pädagogische Schriften*, Bd. I.

lehre“ ableitet, steht ihr polares Ausloten von Problemstellungen in deutlicher Beziehung zu seiner polar-dialektischen Wissenschaftstheorie.

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1834) selbst ist sich des unvollständigen Charakters seiner lediglich als Vorlesungen vorgetragenen allgemeinen Wissenschaftslehre und seiner Ansätze zu einzelnen Wissenschaften durchaus bewusst; ja er sieht sogar in diesem versuchsweisen Beginnen und Werden aus wechselseitiger Kritik die Dialektik geschichtlichen Erkenntnisfortschritts begründet. „Soll also eine einzelne Wissenschaft werden, ehe die oberste Wissenschaft vollkommen gegeben ist, so muß man ihr gestatten, auf eine unvollkommene Art anzufangen.“ (Sittenlehre, 488)⁷

Es gibt natürlich verschiedene Versuche solchen Anfangens, da sie teils – wie die praktischen Wissenschaften – von unterschiedlichen Aufgabenstellungen, teils – wie die theoretischen Disziplinen – von verschiedenen methodischen Voraussetzungen ausgehen. Trotzdem sind diese Anfänge nicht willkürlich, denn sie erwachsen aus einem geschichtlichen Kontext, bauen auf Vorhergehendes auf, stehen untereinander in einer dialektischen Auseinandersetzung um die Sache und nähern sich so schrittweise der wahren Erkenntnis an, um die es ihnen allen geht. Wissenschaftstheoretische Bemühungen um die Grundlegung der einzelnen Wissenschaften stehen selber in diesem geschichtlichen Erkenntnisprozess, ohne Anspruch, von einer absoluten Position her den Wissenschaften Anweisungen geben zu können. Trotzdem sind diese Reflexionen auf die Grenzen und Möglichkeiten der wissenschaftlichen Erkenntnis nicht ohne Bedeutung für das Selbstverständnis und den Fortschritt der Wissenschaften, da sie erst durch jene ihre Grenzen einhalten und ihre Möglichkeiten ausschöpfen lernen.

Schleiermacher fasst die Aufgabe einer solchen dialektisch in den Erkenntnisprozess einbezogenen Wissenschaftstheorie als das Abstecken der Grenzpole, in denen sich bestimmtes wissenschaftliches Erkennen zu bewegen hat. Ihre konkrete Problemstellung wird ermittelt „durch die Verschiedenheit der darin gebundenen Gegensätze, also auch nach dialektischer Bestimmung“ (Sittenlehre, 498). Diese Wissenschaftsfundierung aus sich wechselseitig kreuzenden Polaritäten, die jeweils äußerste Extreme des Erkenntnisraumes einer Wissenschaft markieren, überträgt sich auch auf das methodische Selbstverständnis der einzelnen Wissenschaften, wie es gerade auch an Schleiermachers *Theorie der Erziehung* deutlich wird. Um sich als

⁷ Friedrich Schleiermacher, *Entwürfe zu einem System der Sittenlehre* – zitiert im Text mit (Sittenlehre).

Wissenschaft in ihren Möglichkeiten und Grenzen bewusst zu bewähren, versucht sie, sich an den Gegensatzpolen ihrer Aufgaben zu orientieren.⁸

Der wissenschaftliche Standort der *Theorie der Erziehung* lässt sich innerhalb der Wissenschaften vom Menschen, die Schleiermacher in der Einleitung zu seinem *System der Sittenlehre* umreißt, zum einen als methodisch zwischen der „spekulativ“ vorgehenden „Ethik“ und der „empirisch“ betriebenen „Geschichtskunde“ bzw. Anthropologie angeben, zum anderen aber innerhalb dieses Erkenntnisfeldes im Gegensatz zu den „kritischen Disziplinen“ als eine „technische Disziplin“ näher bestimmen. Als technische Disziplin – im antiken Sinne von „Kunstlehre“ – hat sie einerseits aufzuklären, inwieweit ethische Ziele menschlichen Handelns bereits in der geschichtlich gewordenen Praxis wirksam sind, zum anderen hat sie anzugeben, „wie die gegebenen zeitlichen und räumlichen Bedingungen müssen behandelt werden“, damit sich das Bestehende den ethischen Forderungen gemäß verändere. „Dies ist das Geschäft der verschiedenen technischen Disziplinen, welche von dem Empirischen abhängig zwischen Ethik und Geschichte schweben.“ (*Sittenlehre*, 508) Damit aber ist bereits der Rahmen des methodischen Vorgehens der *Theorie der Erziehung* negativ von den Grenzen her abgesteckt: sie ist weder eine normative noch empirische Wissenschaft, sondern eine praktische Disziplin, der es um die Aufdeckung der dialektischen Verschränktheit konkreter ethischer Anforderungen und empirisch-geschichtlicher Gegebenheiten geht. Diese dialektische Verschränkung soll nun näher bestimmt werden.

Da die Erziehung – wie alles Handeln des Menschen, bezogen auf den Menschen – nicht durch die Natur des Menschen festgelegt ist, stellt sie eine sittliche „Kunst“ dar, die die jeweils ältere Generation immer wieder neu an der jüngeren zu vollbringen hat. Neben dem politischen und sittlichen (i. e. S.) Handeln gehört sie zu der gesamt-sittlichen Aufgabe, „auf die Förderung des menschlichen Berufes auf Erden“, d. h. also auf das Menschwerden des Menschen hinzuwirken; „es ist das Einwirken auf das jüngere Geschlecht ein Teil der sittlichen Aufgabe, also ein rein ethischer Gegenstand.“ (I, 11)

Nun ist jedoch die ältere Generation keineswegs – wie sich am „Steigen und Sinken“ menschlicher Kulturen demonstrieren lässt – im selbstverständlichen Besitz dieser sittlichen Kunst; sie bedarf vielmehr einer „Kunstlehre“, einer Erziehungslehre zu ihrer theoretischen Anleitung. „Es muß also eine Theorie geben, die von dem Verhältnisse der älteren Generation zur jüngeren ausgehend sich die Frage stellt: Was [soll] denn eigentlich die ältere Gene-

⁸ Vgl. Wolfgang Sünkel, *Friedrich Schleiermachers Begründung der Pädagogik als Wissenschaft* (1964).

ration mit der jüngereren?“ (I, 9). Aber hierin liegt nur die eine Seite der Aufgabe der *Theorie der Erziehung*, denn gerade als Erziehungslehre, die auf die bewusste Gestaltung der Erziehungspraxis gerichtet ist, kann sie sich nicht mit ethischen Zielformeln allein zufriedengeben, sondern sie muss auch die anthropologischen Bedingungen und empirisch-geschichtlichen Gegebenheiten aufzeigen, von denen die Erziehungspraxis abhängt. „Indem unsere Betrachtungen nicht bloß spekulative sind, sondern im engeren Sinne des Wortes theoretische, d. h. auf eine bestimmte Praxis sich beziehende, so muß zuerst gefragt werden: Was kann denn durch die Erziehung bewirkt werden.“ (I, 13)

Somit erweist sich die *Theorie der Erziehung* in ihrer wissenschaftlichen Problemstellung zwischen spekulativer Ethik und empirischer Anthropologie eingespannt, die neben der Psychologie auch die Geschichtskunde umfasst, ohne sich jedoch in ihrer auf die Praxis gerichteten Aufgabe auf die eine oder andere stützen bzw. aus ihnen ableiten zu können. Wollte sich die Pädagogik allein aus der Ethik verstehen, so hinge sie der spekulativen Utopie der „Allmacht der Erziehung“ nach und ignorierte die wirklichen Gegebenheiten; stützte sie sich aber allein auf die empirische Anthropologie, so glaubte sie an die „Beschränktheit der Erziehung“ auf das Faktische und opferte ihre konkreten Aufgaben. „Aus dem allen folgt, daß wenn es eine Pädagogik geben soll, es auch eine Bestimmung geben muß, wodurch diese beiden Extreme gebunden werden.“ (I, 19), denn als praktische Wissenschaft ist sie unweigerlich vom Anspruch der „Idee des Guten“ bestimmt und zugleich an das „wirklich Gegebene“ der konkreten Situation verwiesen (I, 20).

Hierin zeichnet sich nun bereits die dialektische Aufgabe ab, vor der die *Theorie der Erziehung* steht: Hineingestellt in eine ganz bestimmte geschichtlich gewordene und weiterwirkende Praxis, hat sie Anforderung und Gegebenheit dieser Praxis aufzudecken, um dadurch den Erzieher zur bewussten Fortentwicklung dieser Praxis anzuleiten. Sie selbst vermag dabei nicht bis zu einer eindeutigen Bestimmtheit der konkreten Erziehungssituation fortzuschreiten, sondern als Theorie hat sie ihr Wissen von Anforderung und Gegebenheit der gegenwärtigen Erziehungswirklichkeit so in ihrer Dialektik sichtbar zu machen, dass es dadurch dem Erzieher in der Praxis möglich wird, die jeweils konkrete Situation in ihren je eigenen Anforderungen und Gegebenheiten erkennen und bewältigen zu können. Diese Dialektik bedeutet nicht ein lediglich additives Aufeinanderbeziehen von empirischen Faktizitäten und normativen Postulaten, sondern vielmehr, dass für die Erziehung jede Gegebenheit nur aus dem Anspruch praktischer Veränderung erfahrbar und jede Anforderung für sie nur aus den praktischen Verhältnissen bestimmbar wird.

Die Methode der *Theorie der Erziehung* erweist sich somit als eine polar-dialektische Heuristik in praktischer Absicht, die versucht, das dialektische Ineinander von Anforderung und Gegebenheit an der Erziehungswirklichkeit aufzudecken, um beides dem Erzieher zur gegenseitigen Vermittlung in der konkret praktischen Situation aufzugeben.⁹

Es soll nun versucht werden, in knappen Skizzen einige grundlegende inhaltliche Momente dieser Dialektik zu entwickeln. Schleiermacher bestimmt die Erziehung als „Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere“ und umschreibt sie damit ganz allgemein als gesellschaftliches Gesamtphänomen.

Wollen wir nun die Aufgabe der Erziehung inhaltlich näher herausarbeiten, so können wir bei dieser Globalumschreibung nicht stehenbleiben, sondern müssen versuchen, die Zielbestimmung zu ermitteln, auf die hin, und die Ausgangslage, von der her sich die Erziehung zu bestimmen hat.

Haben wir das Ziel der Erziehung konkret zu bestimmen, so können wir dies nicht von allgemeingültigen ethischen Normen her, da der Mensch in seiner sittlichen Selbstbestimmung immer noch im Werden begriffen ist. Die konkrete Zielbestimmung der „Pädagogik beruht auf der Einsicht vom Sittlichen, wie dieses in einem bestimmten Gesamtleben, für welches die Pädagogik gegeben wird, im einzelnen und großen gerade ist.“ (I, 28). Es scheint also, als könnten wir allgemein über die konkrete Zielbestimmung nur sagen, dass sie sich aus der jeweiligen gesellschaftlichen Situation herleite. Die ältere Generation wirkt auf die jüngere jeweils so ein, dass diese in die Gesamtheit der gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen die ältere Generation sich gerade befindet, als gleichwertiges Mitglied eintreten kann, dass also „die heranwachsende Jugend so ausgebildet [wird], daß sie tüchtig ist und geeignet für den Staat, wie er eben ist“ (I, 30).

So gesehen wäre die Aufgabe der Erziehung, die Heranwachsenden in ihrer anfänglichen „individuellen“ Verschiedenheit aufzugreifen und sie in die „universellen“ sozialen Bezüge des gesellschaftlichen Lebens einzuordnen. Damit widersprechen wir jedoch der Einsicht in das geschichtliche und sittliche Werden des Menschen. Denn, wenn die Jugend immer nur zu dem gebildet wird, was schon ist, und dem einzelnen jegliche individuelle schöpferische Kraft fehlt, sich aus den „universellen“ Bezügen zu lösen, dann gibt es nur ein „Erhalten“ der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse, aber keinen Fortschritt. Daher erhebt sich also als Gegenforderung die Zielbestimmung, dass die ältere Generation durch Erziehung so auf die jüngere einzuwirken habe, „daß jede Generation nach vollendeter Erziehung den

⁹ Vgl. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Denken aus geschichtlicher Verantwortung* (1999), 75 ff.

Punkt und das Geschick in sich habe, die Unvollkommenheiten auf allen Punkten des gemeinsamen Lebens zu verbessern“ (I, 30).

So gesehen hat die Erziehung die Aufgabe, den Heranwachsenden aus seiner „universell“ geprägten „Volkstümlichkeit“, aus den kulturellen, sprachlichen, politischen und wirtschaftlichen Verhältnissen, an die er von Geburt an angepasst wird, zur „individuellen Produktivität“ und „persönlichen Eigentümlichkeit“ zu befreien. Diese Zielbestimmung, die auf die „Verbesserung“ aller „menschlichen Verhältnisse“ gerichtet ist, widerspricht jedoch ihrerseits der Einsicht in das geschichtliche und sittliche Werden des Menschen, denn wo das Individuum, befreit aus allen sozialen Bindungen, sich allein dem „Unbestimmten“ seiner schöpferischen Produktivität hingibt, da fehlen der intendierten Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse die „bestimmte Basis und [die] Punkte zum Anknüpfen“ (I, 31).

Von hier aus ist leicht einsichtig, dass sich die Zielbestimmung der Erziehung nur in der „dialektischen Bindung beider Gegensätze“ aussprechen lässt: Sie hat den Heranwachsenden sowohl in soziale Bezüge einzuordnen als auch ihn aus ihnen zu befreien, und sie hat damit sowohl der Erhaltung des Bestehenden als auch der Verbesserung der menschlichen Verhältnisse zu dienen. „Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen.“ (I, 31)

Es wäre allerdings ein Missverständnis des Anliegens Schleiermachers, glaubte man, in dieser Formel verschränkter Gegensätze die Dialektik der *Theorie der Erziehung* selbst bereits eingefangen zu haben. In ihr ist lediglich der Punkt erreicht, wo die negativ abgrenzenden Vorerörterungen über die möglichen Fehlformen von Zielbestimmungen enden und von wo aus die eigentlich dialektische Aufgabe der *Theorie der Erziehung* in Angriff genommen werden kann. Denn als Theorie von der Praxis und für die Praxis hat sie konkret zu ermitteln, wie sich die Erziehung gegenüber den gegenwärtigen „geistigen Lebensmächten“ der Gesellschaft zu verhalten hat – wie dies Schleiermacher für seine Zeit in Klärung des Verhältnisses der Erziehung zu Staat, Kirche, Wissenschaft und freie Geselligkeit unternommen hat. In der konkreten Auseinandersetzung der *Theorie der Erziehung* mit den „geistigen Lebensmächten“ der Zeit offenbart sich die „hohe Verantwortung“ und die „große Schwierigkeit“ der Dialektik der Zielbestimmung, denn da „alle wesentliche Förderung des ganzen menschlichen Lebens auf der Erziehung“ (I, 33) beruht, sind die „geistigen Lebensmächte“ in ihrem sittlichen Werden genauso auf die Erziehung angewiesen wie die Erziehung in ihrer Zielbestimmung auf sie.

Durch ihre konkret inhaltliche Zielbestimmtheit vermag die Erziehung die weitere sittliche Fortentwicklung der menschlichen Verhältnisse zu ermög-

lichen und mit hervorzurufen. „So haben wir denn unser Augenmerk nur darauf hinzurichten, daß wir eine solche Theorie aufstellen, die, zwar anknüpfend an das Bestehende, doch auch zugleich dem natürlichen, sicher fortschreitenden Entwicklungsgang entspricht. Je mehr dies uns gelingt, desto weniger dürfen wir dann um die Praxis bekümmert sein, da wir die Überzeugung haben, daß eine reine Kontinuität der Praxis, die aber zugleich Fortentwicklung der Theorie in sich schließt, daraus hervorgehen werde.“ (I, 132)

Stand bisher die Zielbestimmung der Erziehung im Vordergrund der Überlegungen, so gilt es nun auch noch, die Gegenfrage nach der Ausgangslage zu stellen, auf die sich Erziehung zu beziehen hat. Diese Ausgangslage ist keine empirisch feststellbare Faktizität, da sich an das, was der Erziehung gegeben ist, immer auch gleich das Problem knüpft, was Erziehung demgegenüber soll. Schleiermacher behandelt diese Problemstellung an der Frage: „Sind die Menschen in Beziehung auf die universelle und individuelle Richtung gleich oder ungleich?“ (I, 35) Hinter dieser Frage steckt die Einsicht, dass die vorgefundene Gleichheit und Ungleichheit in den Fähigkeiten und Leistungen der Heranwachsenden keineswegs nur auf „angeborene“ Veranlagungen zurückzuführen sind, sondern ebenso aus „angestammten“ sozialen Verhältnissen hervorgehen, und dass sich damit das Problem ergibt, wie Erziehung sich dazu zu verhalten hat. Auch hier spielt Schleiermacher zunächst hypothetisch mögliche Fehlbestimmungen durch:

Geht man von der Voraussetzung aus, dass alle Menschen von Geburt an gleich sind, so können die von der Erziehung vorgefundenen Differenzen im Leistungsvermögen der Heranwachsenden nur aus „äußeren Verhältnissen“ stammen. Begünstigt die Erziehung nun die durch die sozialen Verhältnisse bedingten Differenzen, so folgt sie dem „aristokratischen Prinzip“ und „die schon vorhandenen Ungleichheiten, gleichviel woher entstanden, würden immer von neuem in der jüngeren Generation auch sich entwickeln oder auch gesteigert werden“ (I, 37). Wirkt die Erziehung jedoch den äußerlich entstandenen Differenzen entgegen, so folgt sie dem „demokratischen Prinzip“ der völligen Gleichheit unter den Menschen. Sie müsste jedoch sodann einzelne, die sich bereits besonders weit gebildet haben oder leicht fortschreiten, immer wieder auf eine „niedere Stufe“ zurückzwingen.

Wenden wir uns nun der Voraussetzung zu, dass alle Menschen von Geburt an ungleich sind, so bedeutet das entweder, dass die Ungleichheit „angeboren“ ist, und zwar „auf eine persönliche Weise“, oder dass sie durch die soziale Stellung der Eltern „angestammt“ ist. Im ersten Fall wird die jeweils erbrachte Leistung des einzelnen zum Maßstab für seine „angeborenen“ Anlagen und seine Niveaueinstufung genommen. Eine Erziehung, die darauf aufbaut, stempelt den einzelnen erst zu dem, was sie meint, das er

immer schon ist. Die zweite „Voraussetzung dagegen macht es sich bequemer“; sie muss erst gar nicht warten, bis sich Unterschiede zeigen, auch Leistungsgleiche weiß sie zu sondern, „denn sind die Differenzen angestammt, dann kennt man sie im voraus und weiß, daß Menschen aus dieser oder jener Klasse durch ihre Geburt schon zu einer niederen oder höheren Stelle bestimmt sind.“ (I, 38).

In Abhebung von diesen vier offensichtlichen Fehlbestimmungen gibt Schleiermacher eine vermittelnde Bestimmung für das Verhältnis der Erziehung zur Ausgangslage: Die Erziehung hat individuelle Verschiedenheiten nicht nur vorauszusetzen, sondern alle sich zeigenden „geistigen Kräfte“ des Heranwachsenden zu fördern, ganz gleich ob diese „angeboren“ oder durch „äußere Verhältnisse“ hervorgerufen sind, da jede Hemmung der ursprünglichen Fortentwicklung im Menschen „der Idee des Guten widerspricht“. Dagegen hat die Erziehung alle „angestammten“ Unterschiede, wie sie ihr durch die gesellschaftlichen Verhältnisse vorgegeben sind, so zu „behandeln“, dass sie „allmählich verschwinden“, da ein Festhalten an ihnen der Fortschreitung der menschlichen Natur entgegenwirkt.

Auch hier bildet diese allgemeine Formel lediglich den Endpunkt der negativ abgrenzenden Vorerörterungen. Die eigentliche Dialektik der *Theorie der Erziehung* beginnt erst dort, wo anhand der praktischen Erfahrungen aus der Erziehungswirklichkeit konkret zu ermitteln ist, wie die Erziehung gegenüber gegebenen Situationen und Verhältnissen „unterstützend“ oder „gegenwirkend“ wirksam werden kann und muss. „Wir haben zugegeben, daß die Erziehung immer schon etwas vorfindet in dem Zögling“ und ebenso in den äußeren Lebensverhältnissen. „Das ist das Gegebene, woran die Erziehung anknüpft“, in ihm liegt immer „eine Aufforderung bisweilen zur unterstützenden, bisweilen zur hemmenden Einwirkung.“ (I, 55)

Dieses praktische Verhältnis zwischen der Erziehung und dem ihr Gegebenen hat die *Theorie der Erziehung* konkret an den bisher gemachten Erfahrungen von der Erziehungswirklichkeit zu ermitteln, ohne allerdings jemals eine allgemeingültige Zuweisung treffen zu können, auf welche bestimmte Gegebenheiten bestimmte erzieherische Maßnahmen anzuwenden seien, da sie die Praxis dieses Verhältnisses nicht vorwegzunehmen vermag. Wo doch versucht wird, „mit der Theorie alles für die Praxis vor[zuschreiben], so daß man gar nicht fehlen kann: da ist auch nur auf mechanische Fertigkeit gerechnet, und die Theorie hört auf, Theorie zu sein“ (Erziehungslehre, 718).¹⁰

¹⁰ Aus Schleiermachers Vorlesung von 1814 zitiert nach *Sämtliche Werke*, Abt. 3, Bd. 9 *Erziehungslehre*.

Hierin liegt eben die schwierige und zugleich verantwortliche Aufgabe der *Theorie der Erziehung* begründet: an den konkreten Erfahrungen aus der Erziehungswirklichkeit die Probleme des praktischen Verhältnisses von Gegebenem und erzieherischem Handeln so aufzuzeigen, dass dadurch der Erzieher angeleitet wird, selber in der Praxis die jeweils vorgefundene Situation beurteilen und entsprechende erzieherische Maßnahmen entscheiden zu können. „In der Theorie haben wir nun aber nichts anderes zu tun, als die gegenwirkende und unterstützende Tätigkeit aufzustellen und deren gegenseitiges Verhältnis nachzuweisen; dem Leben selbst [dem Erzieher in der Praxis] haben wir dann zu überlassen, was in je dem Augenblick getan werden sollte. Die Theorie leistet nur den Dienst, welchen das besonnene Bewußtsein überall in der Praxis leistet; denn wo wahre Besonnenheit ist, da wird auch im Leben immer auf den Komplex der Aufgaben gesehen, nicht auf den Augenblick allein.“ (I, 55)

Bedenken wir nun noch, dass zwischen dem Verhältnis der Erziehung zur Zielbestimmung und zur Ausgangslage selbst eine dialektische Verschränkung besteht, so mag man ermessen, welche dialektische Spannweite Schleiermachers *Theorie der Erziehung* – wenigstens dem Anspruch nach – aufweist. In Reichweite und Konkretion der Problementfaltung – auf die wir hier nicht weiter eingehen können – hat sich jedenfalls bis heute noch nichts Ebenbürtiges gefunden. Für uns reicht jedoch die Skizze der inhaltlichen Grundstruktur dieser dialektischen Heuristik in praktischer Absicht aus, um daran abschließend ihren Bezug zur Praxis herauszuarbeiten.

Die *Theorie der Erziehung* kann ihr Wissen um Anforderung und Gegebenheit der gegenwärtigen Erziehungswirklichkeit immer nur dialektisch als Problembezüge diskutieren, ohne jemals die Praxis festhalten oder in die Praxis eingreifen zu können. Hierin liegt ihre prinzipielle Negativität; zugleich erfüllt sie jedoch in ihrer Selbstbescheidung eine positive Funktion gegenüber dem Erzieher, dem sie überhaupt erst ermöglicht, praktisch wie theoretisch zu einer problembewussten Beurteilung der je konkreten Situation und zu einer verantwortungsbewussten Entscheidung ihr gegenüber zu kommen. „Aber die Theorie beherrscht an und für sich nicht die Praxis, die Theorie ist immer später. Die Theorie muß sich erst Raum verschaffen, wenn die Praxis schon begründet ist. Verschafft sie sich Raum durch ihre eigenen Kräfte und gewinnt sie unter denen, welche die Praxis handhaben, allmählich freie Anerkennung: so wird Theorie und Praxis sich einigen, die Praxis sich von selbst ändern.“ (I, 131)

An diesem Zitat wird einerseits deutlich, dass Schleiermacher sich der grundsätzlichen Dialektik der Theorie zur Praxis durchaus bewusst ist. Nicht die Theorie selbst vermag die Praxis zu verändern, sondern nur dort vermag

sie praktisch wirksam zu werden, wo sie bei denen, „welche die Praxis handhaben, allmählich freie Anerkennung“ findet. Eine Theorie von der und für die Praxis ist also immer über die freie Entscheidung und „Produktivität“ des in der Praxis Handelnden vermittelt; im Hinblick auf den Erzieher ist sie Theorie der Praxis. „Die Theorie soll nicht über die Anwendung entscheiden, sonst wäre sie Mechanismus; sondern sie soll ein Maßstab zur Beurteilung für denjenigen sein, der Lust und Liebe und Fähigkeit zur Erziehung hat; die Theorie soll einem solchen das Rechte in mehreren Fällen finden lehren.“ (Erziehungslehre, 718) Insofern ist sie dialektische Heuristik in praktischer Absicht.

Andererseits schimmert durch das obige Zitat aber noch eine andere Auffassung von Praxis durch, dass nämlich „die Praxis sich von selbst ändere“, und zwar nicht nur durch die Anerkennung, die die Theorie unter denen findet, „welche die Praxis handhaben“, sondern Schleiermacher ist der „Überzeugung“, „daß eine reine Kontinuität der Praxis“ der menschlichen Fortentwicklung zugrunde liegt. Diese Hoffnung in eine ursprüngliche Evolution der „menschlichen Verhältnisse“, die in der Praxis selbst schon angelegt ist und die die später hinzutretende Theorie nur dadurch befördern kann, dass sie sich „dem natürlichen, sicher fortschreitenden Entwicklungsgang“ einpasst (I, 132), nimmt der Dialektik der Theorie zur Praxis ihre eigentliche Radikalität. Die Theorie wird hier nicht verstanden als etwas, ohne das die Praxis nicht zu sinnbestimmter Positivität kommen kann, sondern Schleiermacher sagt im Gegenteil ausdrücklich, dass die Theorie nur den Dienst leistet, „welchen das besonnene Bewußtsein überall in der Praxis leistet“ (I, 55). Wobei die Besonnenheit unmittelbar aus der Praxis verstanden wird als die Vernunft, die immer schon in der menschlichen Praxis waltet und deren Evolution garantiert. Somit bleibt bei Schleiermacher der Theorie die letzte Verantwortung für die Praxis erspart, da die Praxis an sich selbst schon unmittelbar positiv bestimmt ist.

Von dieser nicht völlig zu Ende gedachten Dialektik der Theorie zur Praxis lassen sich auch einige inhaltliche Unebenheiten in der Dialektik der *Theorie der Erziehung* erklären, über die wir bei der Darstellung hinweggegangen sind. Gerade weil Schleiermacher das Wagnis einer Theorie, die sich nicht auf eine ursprüngliche Evolution der Praxis stützen kann, nicht eingeht, vermag er trotz aller Sympathie, die er für die Ansätze zur „Verbesserung“ der „menschlichen Verhältnisse“ zeigt, doch nicht so weit zu gehen, zuzugestehen, dass es auch revolutionäre Veränderungen gegen die bestehenden Verhältnisse geben kann und geben muss, da es in der Geschichte von sich aus kein kontinuierliches Fortschreiten zum Besseren gibt.

Da Schleiermacher so sehr von der sittlichen Evolution überzeugt ist, hält er es auch für vorteilhafter, dass Erziehung der angestammten Ungleichheit

nicht direkt entgegenwirken soll – was natürlich selbst eine revolutionäre Äußerung in seiner Zeit gewesen wäre –, sondern er meint, die Erziehung habe diese so zu „behandeln“, dass sie „allmählich verschwinde“, was ja – seiner Meinung nach – sowieso langsam der Fall sein wird.

Schließlich lässt sich noch ganz allgemein aufzeigen, dass Schleiermachers *Theorie der Erziehung* aus eben diesem Mangel im Theorie-Praxis-Verhältnis keine positiv einwirkenden erzieherischen Maßnahmen kennt, sondern glaubt, dass die Erziehung nur anknüpfen könne an die sich in der Praxis zeigenden Entwicklungen, auf die sie „unterstützend“ oder „gegenwirkend“ reagiere, ohne jedoch von sich aus produktiv (erneuernd und umgestaltend) wirksam werden zu können. Theorie bleibt hier immer nur Bewusstmachung der ursprünglich sinnbestimmten Praxis und damit letztlich impotent für bzw. gegen sie.

2. Makarenkos *Experimentaldialektik*

Ungefähr hundert Jahre nach Schleiermacher kommt der sowjetische Pädagoge Anton Semjonowitsch Makarenko (1888 – 1939) in einer Abwandlung marxistischer Gedanken und ihrer Übertragung auf die Erziehungsproblematik zu einer Neubestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der „Dialektik des pädagogischen Prozesses“. Zwar geht auch er vom Vorrang der Praxis gegenüber der Theorie aus, gelangt jedoch zu einem genau entgegengesetzten Resultat, denn die Praxis der Erziehung ist für ihn nicht ein „natürlich, sicher fortschreitender Entwicklungsgang“ (Schleiermacher), der der Theorie immer schon vorausgeht und den sie lediglich ins Bewusstsein zu heben hat, um ihn mit Besonnenheit zu Ende zu führen, sondern Erziehung ist ihm, im Gegenteil, die immer neu aufgegebene richtunggebende, aktive Einwirkung der Erzieher auf die Menschwerdung der Heranwachsenden.

In seiner bewussten Gestaltung ist der Erziehungsprozess daher mehr „dem Produktionsprozeß materieller Güter“ vergleichbar als einem evolutionären Entwicklungsgang. Makarenko bekennt sich ausdrücklich dazu, Anhänger „einer aktiven bolschewistischen Pädagogik [zu sein], die die Persönlichkeit schafft, die den Typus des neuen Menschen schafft“ (V, 380).¹¹ Hierzu muss natürlich angemerkt werden, dass Makarenko seine pädagogi-

11 Anton Semjonowitsch Makarenko, *Werke* in 5 Bden. im Text zitiert nach der Bandzahl I: *Ein pädagogisches Poem*; II: *Der Marsch des Jahres dreißig*; III: *Flaggen auf den Türmen*; IV: *Ein Buch für Eltern*; V: *Theoretische Schriften*.

schen Erfahrungen und deren theoretische Aufarbeitung vor allem aus der Arbeit mit gestrandeten Waisenkindern und straffällig gewordenen Jugendlichen gewinnt, die er in von ihm aufgebauten Jugendheimen auf eine solidarische Lebenspraxis in der sowjetischen Gesellschaft vorbereitet.

Von diesem Verständnis der Erziehungspraxis als bestimmender Einwirkung des Erwachsenen auf den heranwachsenden Menschen kann Makarenko – gleichsam Schleiermacher erwidern – sagen: „Niemals hatte ich evolutionären Wegen besonderes Gewicht beigemessen. [...] Durch die Evolution werden gewisse Dispositionen vorbereitet, Veränderungen in der geistigen Struktur skizziert, aber um“ die Erziehung des Menschen zum Menschen „realisieren zu können, bedarf es schärferer Momente, brauchen wir Explosionen und Erschütterungen“ (Pädagogische Schriften, 437).¹²

Die erzieherische Einwirkung auf die Menschwerdung des Heranwachsenden ist immer eingebettet in den Gesamtzusammenhang menschlicher Beziehungen in der Gesellschaft, und es ist deshalb „vollkommen unmöglich und technisch undenkbar“, das Werden der einzelnen Persönlichkeit „aus den Beziehungen herauszulösen. Infolgedessen ist die Evolution einer einzelnen Persönlichkeit unmöglich; man kann sich nur die Evolution der Beziehungen vorstellen“ (Pädagogische Schriften, 438 f.). Da aber in diesen Beziehungen alle Beteiligten aktiv für sich tätig sind, treibt die naturwüchsige Evolution sowohl die Gesellschaft als auch das einzelne Individuum – wie sich auch faktisch zeigt – in „defekte“ Verhältnisse, sie entfremdet den Menschen vom Menschen und führt von sich aus – entgegen Schleiermachers Hoffnung – gerade nicht zur kontinuierlichen Versittlichung der menschlichen Verhältnisse.

Hatte Marx eine revolutionäre Aufhebung der entfremdeten ökonomischen und politischen Verhältnisse in der Gesellschaft gefordert, um das gesellschaftliche Zusammenleben auf eine sozialistische Basis zu heben, auf der der „Mensch das höchste Wesen für den Menschen“ wird (Marx), so hat nun – da die politische Revolution in der Sowjetunion vollzogen ist – die Erziehung die defekten Verhaltensweisen des einzelnen Kindes durch „Explosion und Erschütterung“ aufzuheben und den Heranwachsenden dadurch zu „kommunistischem Verhalten“ und „einer kommunistischen Persönlichkeit“ hinzuführen. Defektes Verhalten liegt immer in einem gestörten Verhältnis zum Mitmenschen, in einer Losgelöstheit aus den gesellschaftlichen Beziehungen.

Die „Erziehung in der bürgerlichen Gesellschaft“ hat das Wachsenlassen individueller Veranlagungen gefördert, ja sogar die Bildung der Individualität

12 Anton Semjonowitsch Makarenko, *Ausgewählte pädagogische Schriften* – im Text zitiert mit (Pädagogische Schriften).

zu ihrem Ziel erhoben, ohne zu durchschauen, dass sie damit bereits eine politische Entscheidung gegen die Solidarität des Menschen mit dem Menschen trifft. Sozialistische Erziehung erkennt dagegen: (1) „Ein defekt[iv]es Bewußtsein entspricht natürlich nicht einer technischen Fehlerhaftigkeit der Persönlichkeit, es handelt sich vielmehr um defekt[iv]e soziale Erscheinungen und soziale Beziehungen [...]. Es handelt sich vor allem darum, daß die Beziehungen zwischen der Persönlichkeit und der Gesellschaft, zwischen den Forderungen der Persönlichkeit und denen der Gesellschaft in Verfall geraten sind.“ (Pädagogische Schriften , 438)

(2) Es muss daher Aufgabe der sozialistischen Erziehung sein, den Heranwachsenden zur bewussten Solidarität des Menschen mit dem Menschen hinzuführen, d. h. sie hat eine explosionsartige Aufhebung seines defekten Verhältnisses zur Gesellschaft herbeizuführen. „Explosion nenne ich in diesem Zusammenhang folgendes: Der Konflikt wird bis zur äußersten Grenze geführt, so weit, daß es keine Evolutionsmöglichkeit mehr gibt und der Rechtsstreit zwischen der Persönlichkeit und der Gesellschaft so weit gediehen ist, daß es auf Biegen und Brechen nur noch eine Fragestellung gibt – Mitglied der Gesellschaft sein oder aus ihr ausscheiden. [...] Sind die Betroffenen derart in ihren Beziehungen zu der Gesellschaft erschüttert und dicht an deren Kraft herangeführt, dann haben sie überhaupt keine Zeit mehr [unparteiisch] zu wählen und sich zu entscheiden“, die „Suggestion der kollektiven Bewegung“ reißt sie mit (Pädagogische Schriften, 438 f.). Erst eine solche explosive Erschütterung befreit das Individuum aus seinem defekten Bewusstsein und bringt es zu einer existentiellen Bejahung kollektiven Denkens und Handelns aus dem Interesse der Gesellschaft, für deren Verwirklichung es sich nun mitverantwortlich weiß.

Daraus ergibt sich nun (3), dass sozialistische Erziehung, die sich zum Ziel gesetzt hat, die Heranwachsenden zur Solidarität zu bringen, um sie auf die gemeinschaftliche Aufbauarbeit der kommunistischen Gesellschaft vorzubereiten, eine Erziehung des Individuums im und zum Kollektiv zu sein hat, denn nur in Konfrontation mit dem Kollektiv kann es zu einer explosiven Erschütterung kommen und kann sich kollektives Denken und Handeln festigen. Unter „Kollektiv“ ist dabei „ein zielbewußter Komplex von Individuen“ zu verstehen, „die sich organisiert haben und Organe des Kollektivs besitzen“; ihre Mitglieder stehen in „verantwortungsvoller gegenseitiger Abhängigkeit“ und vollziehen in „gemeinsamer Verantwortung [...] und gemeinsamer Teilnahme [die] Arbeit des Kollektivs.“ (V, 220)

Um diese bewusste Führungsarbeit leisten zu können, kann die Pädagogik sich nicht mehr als „unterstützende“ und „gegenwirkende“ Begleitung des Entwicklungsganges des einzelnen Kindes verstehen, sondern muss ihre

wichtigste Aufgabe in der „Organisation eines kollektiven Erziehungsprozesses“ sehen, in der Gestaltung eines Kollektivs der Heranwachsenden und in der Führung ihres gemeinsamen Fortschreitens; in der Verwirklichung dieser Aufgabe vollzieht sich die „Dialektik des pädagogischen Prozesses“.

Grundvoraussetzungen für die erzieherische Arbeit mit dem Kollektiv sind dabei die „Disziplin“ des Kollektivs und die „Perspektiven“ ihres Fortschreitens. Die Forderung nach „Disziplin“ des Kollektivs wird zunächst vom Erzieher an die Heranwachsenden herangetragen, aber bereits in der Form einer Forderung des Kollektivs. Je mehr nun die Heranwachsenden selber zum Kollektiv zusammenwachsen, um so mehr geht das Fordern auf das Kollektiv über, und um so höhere Anforderungen können an den einzelnen gestellt werden, bis Disziplin zum „Ergebnis“ des kollektiven Erziehungsprozesses geworden ist.

Unter Disziplin ist dabei nicht eine äußerliche Zwangsmaßnahme zu verstehen, sondern sie ist die „sittliche und politische“ Voraussetzung für Aufbau und Fortbestand des Kollektivs selbst. Wenngleich Disziplin sich darin ausdrückt, dass „die Interessen des Kollektivs höher stehen als die Interessen des einzelnen“, bietet sie doch gleichzeitig Schutz und Freiheit für die Entfaltung der einzelnen Persönlichkeit im Kollektiv. „Gegenstand der sowjetischen Erziehung kann nur das ganze Kollektiv sein. Nur, wenn wir das Kollektiv erziehen, können wir darauf rechnen, eine solche Organisationsform dieses Kollektivs zu finden, bei der die Einzelpersönlichkeit sowohl höchste Disziplin als auch größte Freiheit besitzt.“ (I, 698) Durch die Erfüllung der geforderten Disziplin durch seine Mitglieder beginnt das Kollektiv, es selber zu werden und an sich selbst zu arbeiten, d. h. es beginnt sich bei seinen Mitgliedern schrittweise kollektives Denken und Handeln auszubilden.

Zweite Grundvoraussetzung der Kollektiverziehung stellen die „Perspektiven“ dar. Auch sie werden zunächst vom Erzieher an die Heranwachsenden herangetragen als eine Aussicht auf eine bessere Zukunft, die aber nur durch ihre gemeinsame Arbeit im Kollektiv erreicht werden kann. Je mehr die Heranwachsenden beginnen, gemeinsam die aufgezeigte Perspektive anzustreben, umso mehr kann sie geweitet oder durch weitere Perspektiven ersetzt werden. „Einen Menschen erziehen, heißt in ihm die Perspektiven eines Lebensweges gestalten, an dem die Freuden des morgigen Tages liegen. [... Die] ganze Methodik dieser wichtigsten Tätigkeit“ einer Kollektiverziehung „besteht in der Bildung neuer Perspektiven, [bei] Ausnutzung bereits vorhandener und im allmählichen Ersetzen geringwertiger Perspektiven durch wertvollere“ (I, 603). Aber auch hier muss letztlich die Setzung von Perspektiven auf das Kollektiv selber übergehen, d. h. auf die Planungsarbeit der

Mitglieder des Kollektivs zur Bestimmung ihres gemeinsamen Weges. „Je ausgedehnter das Kollektiv, dessen Perspektiven für den Menschen zu persönlichen eigenen Perspektiven geworden sind, um so schöner ist der Mensch und um so höher steht er.“ (I, 603)

Um die hier geforderte „Dialektik des pädagogischen Prozesses“, des Werdens und Fortschreitens des Kollektivs hervorbringen zu können, bedarf die Pädagogik selbst einer doppelten Neubestimmung ihres Selbstverständnisses, die sich in den beiden „Hauptprinzipien, die dem sowjetischen Erziehungssystem zugrunde liegen“, ausdrückt: „Zielstrebigkeit und Dialektik des Erziehungsmittels“ (V, 110). Mit „Zielstrebigkeit“ ist gemeint, dass sich die Pädagogik zu den politischen Zielen der kommunistischen Gesellschaft bekennt und daher das Ziel ihrer Arbeit in der Hinführung der Heranwachsenden zu kollektivem Denken und Handeln als Voraussetzung für deren spätere aktive Teilnahme an Aufbau und Fortschritt der kommunistischen Gesellschaft sieht. „Die Pädagogik, insbesondere die Theorie der Erziehung, ist vor allem eine Wissenschaft mit praktischer Zielsetzung. Wir können einen Menschen nicht einfach erziehen, wir sind nicht berechtigt, Erziehungsarbeit zu leisten, wenn wir nicht ein bestimmtes politisches Ziel vor Augen haben. Eine Erziehungsarbeit, die nicht ein klares, detailliertes und in seinen Einzelheiten bekanntes Ziel verfolgt, ist eine unpolitische Erziehungsarbeit.“ (V, 118)

Auch die Zielbestimmung erwächst letztlich aus einem dialektischen Prozess, nämlich dem der politischen Planung und Gestaltung des „sozialistischen Aufbaus“ und des „Fortschritts der kommunistischen Gesellschaft“ durch die gemeinsame Arbeit und Selbstbestimmung ihrer Mitglieder. Die Zielbestimmung der sozialistischen Erziehung ist insofern eine der Pädagogik vorgelagerte politische Aufgabe, als über sie Fortbestand und Weiterentwicklung der kommunistischen Gesellschaft durch die nachfolgende Generation ermöglicht wird; an ihrer dialektischen Bestimmung haben alle Mitglieder der kommunistischen Gesellschaft Anteil; deshalb kann Makarenko behaupten: „Wir alle wissen ganz genau, welche Art Menschen man erziehen muß. Das weiß jeder gebildete, klassenbewußte Arbeiter und jedes Parteimitglied. Folglich liegt die Schwierigkeit nicht in der Frage, was wir erziehen sollen, sondern wie wir es tun sollen. Und das ist eine Frage der pädagogischen Technik. [...] Nur wenn technische Erfahrungen vorliegen, sind Erfindungen, Vervollkommnungen, Auslese und Beseitigung des Ausschusses möglich.“ (I, 592 f.)

Mit dieser „technischen“, oder besser praktischen Problematik des Erziehungsprozesses kommen wir nun zum zweiten Prinzip der Neubestimmung der Pädagogik, zur „Dialektik der Erziehungsmittel“, der Dialektik der praktischen Organisation eines kollektiven Erziehungsprozesses und der

praktischen Kontrollerfahrung ihrer Ergebnisse. Obwohl die Dialektik der Erziehungsmittel die „von der Politik aufgestellten“ Zielbestimmungen voraussetzen muss, wäre es jedoch völlig verfehlt zu glauben, man könne aus ihnen auch die praktischen Bestimmungen des Erziehungsprozesses ableiten, so als ließen sich aus ihnen, losgelöst von den Erfordernissen der konkreten Situation, erzieherische Maßnahmen als „unfehlbare Mittel“ folgern. Diesem Missverständnis tritt Makarenko energisch entgegen, denn Pädagogik ist für ihn eine praktische Wissenschaft, die ihre Aufgabe gerade darin hat, praktische Bestimmung des Erziehungsprozesses aus den konkreten Erfordernissen der Situation zu sein. „Pädagogik ist eine dialektische Wissenschaft, die absolut kein Dogma zuläßt“ (V, 110). Ja man kann sogar sagen: „es gibt keine dialektischere Wissenschaft als die Pädagogik, und deshalb haben die Erfahrungsberichte auf keinerlei anderem Gebiet eine solch große Bedeutung. Diese Mannigfaltigkeit der pädagogischen Mittel, dieser Farbenreichtum und diese Veränderlichkeit des Erziehungsbildes ergeben die außerordentlich verantwortungsvolle Position des Theoretikers der Pädagogik.“ (V, 499)

Erziehung ist letztlich als das „gelenkte Dauerexperiment“ des gesamten Systems von Organisations- und Erziehungsmaßnahmen zu verstehen, die ein Kollektiv von Heranwachsenden zu kollektivem Denken und Handeln zu führen haben. Die bewusste Planung und Gestaltung dieses kollektiven Erziehungsprozesses ist die verantwortungsvolle Aufgabe der Pädagogik, die diese nur leisten kann, wenn sie ihre Entwürfe ständig in der Praxis erprobt und deren Ergebnisse an der Praxis kontrolliert; die Pädagogik ist insofern in das Dauerexperiment der Erziehung selbst mit einbezogen. „Grundlage für das sowjetische pädagogische Gesetz muß die Induktion eines vollständigen Experiments sein. Nur ein vollständiges Experiment, das sowohl in seinem Verlauf selbst als auch in den Ergebnissen geprüft wurde, nur der Vergleich vollständiger experimenteller Komplexe kann uns Hinweise für die Auslese und Entscheidung gewährleisten.“ (V, 500).

Die Dialektik der Erziehungsmittel liegt also darin, dass die Pädagogik mit Rücksicht auf die Erfordernisse der Praxis durch allgemeine Organisations- und besondere Erziehungsmaßnahmen einen kollektiven Erziehungsprozess initiiert und lenkt, zugleich aber permanent Verlauf und Ergebnisse des Erziehungsprozesses an der Praxis kontrolliert und nach Erfolg und Misserfolg ihre Maßnahmen modifiziert und korrigiert, sodass daraus ein dialektischer Prozess gegenseitiger Vervollkommnung von Pädagogik und Erziehung, von Planung und Vollzug des „Dauerexperiments“ im Hinblick auf die praktische Verwirklichung der politischen Zielsetzung einer Erziehung im und zum Kollektiv hervorgeht; insofern kann man sie ein dialektisches Experimentieren in praktischer Absicht nennen.

Makarenko selber hat beim Aufbau von Erziehungs- und Arbeitskollektiven für straffällig gewordene Jugendliche in der Gorki-Kolonie und der Dzerzynski-Kommune nach diesen Prinzipien gehandelt – er berichtet davon in den Romanen *Der Weg ins Leben*, *Der Marsch des Jahres dreißig*, *Flaggen auf den Türmen*. Aus der Zusammenfassung seiner dabei gewonnenen Erfahrungen über die Organisation kollektiver Erziehungsprozesse entwickelt er sodann allgemeine Grundsätze für die „sowjetische Schulerziehung“. Diese Erfahrungsberichte stellen jedoch für Makarenko mehr als nur Beschreibungen einer erfolgreichen erzieherischen Arbeit dar, in denen andere Erzieher gewisse Anregungen für ihre eigene Arbeit finden können, denn als geplante und überprüfte Bestandteile von gelungenen Experimenten sieht er in seinen Organisations- und Erziehungsmaßnahmen die übertragbaren und zu verallgemeinernden Grundlagen für die „Gesetze der sowjetischen Erziehung“, die zwar verbessert, jedoch nicht prinzipiell in Frage gestellt werden können.

Dialektik der Pädagogik bedeutet somit einen an Erfolgen und Misserfolgen fortschreitenden allgemeinen Lern- und Erfahrungsprozess, der – je gründlicher und vollständiger er durchgeführt wird – zu immer besseren Ergebnissen in der Erziehung führen wird. Gerade hierin sieht Makarenko die „Analogie zwischen Produktion und Erziehung“: „Auf jeden Fall war es für mich klar, daß sehr viele Details der menschlichen Persönlichkeit und im menschlichen Verhalten mit der Stanzmaschine serienweise hergestellt werden können, daß dazu aber eine besonders präzise Arbeit der Maschine erforderlich ist, peinliche Behutsamkeit und Genauigkeit“ (I, 593).

Zwar spricht Makarenko im folgenden ausdrücklich auch von den nicht machbaren individuellen Eigenheiten, trotzdem wird an diesem Bild deutlich, dass die Dialektik der Erziehungsmittel ihre Aufgabe in der Verfeinerung der „pädagogischen Technik“ hat, in der Erprobung erzieherischer Maßnahmen und der Kontrolle ihrer Ergebnisse in der Praxis. Dialektik bedeutet für Makarenko den Fortschritt der Pädagogik als praktischer Wissenschaft in ihrem Bemühen um die Vervollkommnung der Kollektiverziehung der heranwachsenden Generation.

Es gelingt Makarenko zu zeigen, dass Pädagogik mehr zu sein hat und auch mehr sein kann als lediglich Auslegung eines vorgängigen Praxisprozesses, dass ihre Aufgabe vielmehr in der geplanten Gestaltung des Erziehungsprozesses liegt und dass sie diese Aufgabe in einer Dialektik von experimenteller Erprobung in der Praxis und permanenter Rückerverfahrung aus der Praxis auch erfüllen und ständig verbessern kann. Trotzdem bleibt auch bei Makarenko, ähnlich einseitig, wenn auch mit vertauschten Vorzeichen wie bei Schleiermacher, letztlich die Kennzeichnung des Theorie-Praxis-Verhältnisses eigentümlich linear bestimmt als ein – der technologischen Präzision

nierung des Produktionsprozesses vergleichbarer – Verfeinerungsprozess der „pädagogischen Technik“.

In genauer Umkehrung zu Schleiermachers *Theorie der Erziehung*, die die Dialektik der Theorie zur Praxis vom Postulat einer vorgängigen evolutionären Versittlichung der Praxis unterläuft, wird hier diese Dialektik dadurch abgespannt, dass Praxis als geplanter Produktionsprozess verstanden wird, durch dessen bewusste Verfeinerung ein kontinuierlicher Fortschritt und eine Vervollkommnung der Erziehung der Heranwachsenden erreicht werden kann, wobei nicht gesehen wird, dass dadurch in letzter Konsequenz die sittliche Praxis des Menschen zum Menschen – um die es Marx gerade ging – durch ein technisches Verhältnis ersetzt wird, in dem sowohl der Erzieher als auch die Heranwachsenden manipulierbare Objekte werden.

Makarenko versteht seltsamerweise unter „Dialektik des pädagogischen Prozesses“ weder die Aufhebung defekter Verhaltensformen auf kollektives Denken und Handeln hin noch die synthetische Einheit von individueller Freiheit und Solidarität mit dem Mitmenschen im Kollektiv, sondern die „Dialektik des pädagogischen Prozesses“ besteht für ihn im Zusammenwachsen und gemeinsamen Fortschreiten des Kollektivs der Heranwachsenden. So drückt sich die Dialektik der Pädagogik im Gelingen und in der Vervollkommnung des begonnenen erzieherischen Experiments der Kollektiverziehung aus – also jeweils in einem bloßen Produktionssteigerungsprozess bei vorgegebenen Zielsetzungen, die nicht weiter diskutiert und differenziert werden.

Makarenko kommt eigentlich nirgends dazu, die Erziehungspraxis in ihren Möglichkeiten und Aufgaben dialektisch zu problematisieren, wie es Schleiermacher unternimmt. Was Makarenko an Organisations- und Erziehungsmaßnahmen einführt, setzt er postulativ, allenfalls mit dem Verweis auf bewährten Erfolg; statt dessen gelingt es ihm aber, die Erziehungspraxis in ihrem Vollzug als einen dialektischen Lern- und Erfahrungsprozess zu erschließen und damit Schleiermachers Rückbezug auf die Naturwüchsigkeit der Praxis aufzubrechen. Somit wird deutlich, dass Makarenkos Bestimmung der Dialektik keinen Ersatz, wohl aber eine fruchtbare Ergänzung zu Schleiermachers *Theorie der Erziehung* darstellt.

3. *Freires Dialektik des befreienden Dialogs*

Eine die positiven Momente der vorher behandelten Ansätze in sich aufhebende dialektische Konzeption entwickelte – ohne diese Ansätze wohl zu kennen, jedenfalls ohne sie zu nennen – in den 70er Jahren des 20. Jahr-

hunderts der brasilianische Pädagoge und Humanist Paulo Freire (1921 – 1997). Seine *Pädagogik der Unterdrückten*, die primär auf die sprachliche und politische Alphabetisierung in Lateinamerika und Afrika bezogen ist, soll hier nicht als Modell der Erwachsenenbildung in der „Dritten Welt“, sondern unter dem Aspekt ihrer dialektischen Bestimmung des Erziehungsexperiments betrachtet werden, denn als solches ist sie über die konkreten pädagogisch-politischen Aufgabenstellungen hinaus richtungweisend für das dialektische Selbstverständnis aller Erziehungstheorie.¹³

Unter Verknüpfung christlicher und marxistischer Motive und mit Berufung auf Buber, Hegel und Marx greift Freire auf den ursprünglichen Bezug von Dialektik und Dialog zurück und bestimmt Erziehung als das prinzipiell dialektische Experiment der Befreiung des Menschen zum Menschen, das nur im kritischen Dialog von Erziehenden und Zu-Erziehenden gemeinsam zu vollbringen ist. Damit verbindet er fruchtbar die auf die je konkrete Erziehungssituation bezogene dialektische Aporetik Litts mit Kants dialektischer Bestimmung der Erziehung als geschichtlich-gesamtgesellschaftliches Experiment. Zugleich entgeht er, da für ihn Theorie und Praxis der Erziehung nur aus- und aufeinander bestimmbar sind, von vornherein den Vereinseitigungen, Erziehung als Evolutionsprozess oder als Produktionsprozess zu linearisieren. Für Freire wird dadurch Erziehung zu einem Moment des dialektischen Totalexperiments der Menschwerdung des Menschen, an dem Erzieher und Heranwachsende mit gleichem Einsatz dialogisch beteiligt sein müssen.

Hier tritt der absolut dialektische Charakter der Bestimmung erzieherischen Handelns voll in Erscheinung. Das Dialektische liegt nicht mehr nur – wie bei Schleiermacher – in der heuristischen und aporetischen Erschließung der Erziehungssituation, die dem Erzieher eine je eigene „schöpferische Tat“ abverlangt, sondern zugleich in der praktischen Einbezogenheit des erzieherischen Handelns in das fortwirkende Experiment der Erziehungsarbeit mit dem Heranwachsenden, wobei Freire allerdings unter Experiment nicht nur – wie Makarenko – eine Verfeinerung der Erziehungsmittel, sondern – ähnlich wie Kant, aber doch über ihn hinaus – die grundsätzlich dialogische Arbeit von Erzieher und Heranwachsenden an der nur gemeinsam zu bewältigenden Befreiung des Menschen zum Menschen versteht.

Eine Pädagogik der Befreiung zielt auf eine Erziehung, die es dem heranwachsenden Menschen „möglich macht, in den geschichtlichen Prozeß als verantwortliche Subjekte einzutreten, das Streben nach Selbstbehauptung auf-

¹³ Paulo Freire, *Pädagogik der Unterdrückten* (1971) wird im Text zitiert mit (PdU).

zunehmen“ und auf diese Weise gerade den „destruktiven Fanatismus“, als Hinnahme des Gegebenen, zu überwinden (PdU, 30). Insofern ist Erziehung mit dieser Zielsetzung immer auch ein politisches Geschäft, da sie dem heranwachsenden Menschen ermöglichen will, frei von fremden Zwecksetzungen Subjekt seiner individuellen Praxis und in Solidarität mit dem anderen Subjekt der gesellschaftlich-geschichtlichen Praxis zu werden.

Eine Erziehung, die dies erreichen will, darf sich von Anfang an nicht Methoden der „Domestizierung“ und Unterdrückung gegenüber den Zu-Erziehenden bedienen, sondern muss durch eine „dialogische und problemformulierende“ Praxis bestimmt sein, die anerkennt, dass die Befreiung der Heranwachsenden nur über ihre eigene Befreiung möglich ist und die daher nach Methoden sucht, die die Heranwachsenden zu Subjekten ihres Erziehungsprozesses machen. „Man befreit Menschen nicht, indem man sie entfremdet“, indem man sie indoktriniert und manipuliert, sondern „echte Befreiung [ist] ein Prozeß der Vermenschlichung“ (PdU, 83), den Erzieher und Zu-Erziehende gemeinsam zu beschreiten haben, da es um ihre gemeinsame Sache der Befreiung des Menschen aus unterdrückenden Verhältnissen und Abhängigkeiten geht – um die gemeinsame Praxis „von Menschen, die darum kämpfen, die Zukunft zu bauen und Risiken einzugehen, die mit diesem Aufbau verbunden sind, [...] von Menschen, die Seite an Seite kämpfen und miteinander lernen, wie man diese Zukunft baut“ (PdU, 34).

Wer dagegen versucht, die Zu-Erziehenden „ohne ihre denkende Teilnahme am Akt der Befreiung zu befreien, behandelt sie als Objekt“ (PdU, 66), anstatt zu sehen, dass Erziehung keine Arbeit des Erziehers an den Zu-Erziehenden oder stellvertretend für diese ist, sondern immer ein „kritischer und befreiender Dialog“ mit ihnen zu sein hat. Manipulierende Erziehung ist „reaktionär“, auch wenn sie im Namen des Sozialismus im Hinblick auf eine bessere Gesellschaft erfolgt. Ihr entgegen geht es um die Konzeption und die Verwirklichung einer revolutionären Erziehung, die radikal „der menschlichen Befreiung verpflichtet ist“, da sie von vornherein mit den Heranwachsenden und Unterdrückten an der gemeinsamen Selbstbefreiung arbeitet. Daher muss der Erzieher und politische Führer, im ständigen Bemühen, den Zu-Erziehenden und Zu-Führenden ein selbstbestimmtes und solidarisches Menschsein zu ermöglichen, nach den Problemen forschen, an denen er mit ihnen gemeinsam in einen kritischen Dialog einzutreten vermag, der eine gemeinsame Selbstbefreiung vorbereitet und vorantreibt. „Von allem Anfang an muß seine Bemühung sich mit der seiner Schüler darin treffen, sich in kritisches Denken einzuüben und das Ringen um gegenseitige Vermenschlichung zu wagen.“ (PdU, 78)

Es bedarf wohl keiner ausführlichen Erörterung, inwiefern sich Freires Experiment der menschlichen Befreiung von Makarenkos Experimentieren

mit Erziehungsmitteln prinzipiell unterscheidet, dessen erklärtes Ziel die „serienweise“ und präzise Produktion sozialistischer Menschen sein sollte. Aber auch von Schleiermachers Hoffnung auf das an sich Gute in der menschlichen Praxis, die man nur gewähren lassen müsse, damit es weiter hervortrete, hebt sich Freires *Pädagogik der Unterdrückten* grundsätzlich ab, da sie von der unterdrückenden Herrschaft der Menschen über Menschen und ihre ständige Reproduktion gerade auch durch die Erziehung weiß.

Bevor Freires Konzeption der Methode einer befreienden Erziehung näher dargestellt wird, gilt es zu zeigen, wie sie als Moment einer Theorie revolutionärer Kulturaktionen in den Zusammenhang politischer Praxis einbezogen ist. Insofern gilt es mit Freire den eminent revolutionären Charakter der Pädagogik und den eminent pädagogischen Charakter der Revolution herauszuarbeiten, da hierin der Schlüssel für seine dialektische Erziehungskonzeption liegt. Die Hauptstoßrichtung seiner Pädagogik zielt auf die befreiende Bildungsarbeit in der Dritten Welt, aber gerade deshalb erweist sie sich angesichts der gegenwärtigen Globalisierung und weltweiten Arbeitermigrationen erneut von höchster Aktualität.¹⁴

Alle Pädagogik muss heute – nach Freire – eine „Pädagogik der Unterdrückten“ sein. Kein Pädagoge, der seine erzieherische Aufgabe ernst nehmen will, kann sich dieser Parteinahme für die Befreiung der Unterdrückten entziehen. Seit jeher ist „das Zentral-Problem des Menschen“ die Humanisierung der menschlichen Verhältnisse; alles politische und pädagogische Handeln des Menschen gegenüber dem Menschen ist prinzipiell diesem Ziel verpflichtet. Jedoch erkennen wir heute klarer, dass sich die herrschenden Verhältnisse und die Verhaltensweisen der Herrschenden einer Humanisierung in den Weg stellen, ja, dass sie sogar aktiv an der Enthumanisierung der Menschen mitwirken. Zugleich ist uns aber auch bewusst, dass „das Phänomen der Enthumanisierung [...] als geschichtliche Wirklichkeit“ (PdU, 37) eine durch menschliche Praxis gewordene ist und sich ständig durch Mechanismen der Unterdrückung reproduziert, die daher aber auch durch menschliche Praxis überwunden werden kann. Ohne diese Einsicht in die geschichtliche Veränderbarkeit der Wirklichkeit wäre jeder „Kampf um Humanisierung, um die Befreiung der Arbeit, um die Überwindung der Entfremdung, um die Bestätigung des Menschen als Person [...] sinnlos. Dieser Kampf ist nur möglich, weil Enthumanisierung, wengleich ein konkreter geschichtlicher Tatbestand, keine unausweichliche Bestimmung, sondern das Ergebnis einer un-

¹⁴ Vgl. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Kritische Theorie und revolutionäre Praxis* (1988), 266 ff.

gerechten Ordnung ist, die in den Unterdrückern jene Gewalt erzeugt, durch die sie enthumanisiert werden.“ (PdU, 38)

Zweierlei gilt es hierbei „kritisch zu erkennen“: einmal, dass das Phänomen der Enthumanisierung dem gesellschaftlichen Strukturzusammenhang innewohnt und somit Unterdrückte wie Unterdrücker – wenn auch nicht in gleicher Art und Intensität, so doch gleichermaßen – umschließt, sodass es kein singuläres Ausbrechen aus dieser strukturalen Totalität gibt, solange diese Sozialordnung selbst bestehen bleibt; und zum anderen liegt in diesem „kritischen Erkennen“ die wachrückelnde Erfahrung von bestehender Unterdrückung, die zu einer sie aufhebenden Praxis drängt. Wie aber ist befreiende Praxis in einem sie unterdrückenden Strukturzusammenhang möglich, und wie ist es ihr möglich, sich dem Reproduktionsmechanismus der Unterdrückung zu entziehen und diesen gar zu brechen?¹⁵

Es ist eine Illusion zu glauben, die Unterdrücker könnten bei Eingeständnis der offensichtlichen enthumanisierenden Wirklichkeit durch Großmut und Almosen die Unterdrückten aus ihrer Lage befreien, denn Großmut und Almosen setzen zugleich immer den Zustand voraus, den sie aufzuheben vorgeben. „Eine ungerechte Sozialordnung ist die unaufhörliche Quelle dieser ‚Großmut‘, die sich von Tod, Verzweiflung und Armut nährt.“ (PdU, 39) Wo Politik und Pädagogik sich zur Stützung und Tradierung dieser Illusion hergeben, werden sie zur ideologischen Verschleierung der Unterdrückung im Dienste der Unterdrücker. In Wahrheit können die Unterdrücker niemals die Unterdrückung beseitigen, von der sie leben und profitieren, auch dann nicht, wenn sie scharenweise sich und ihre Positionen ruinieren, denn andere würden an ihrer Stelle neu errichtete Positionen der Unterdrückung übernehmen.

Nur die Unterdrückten können die verhinderte und unterdrückte Humanisierung des Menschen wieder aufnehmen und vorantreiben, indem sie zunächst sich selber befreien, und zwar nicht als einzelne, sondern mit der Gewalt ihrer kollektiven Erhebung. Dieser revolutionäre Umsturz der bestehenden Unterdrückung führt jedoch nur dann zur endgültigen Aufhebung aller Unterdrückung, wenn – wie Freire in Rückbezug auf Marx darlegt – die Unterdrückten nicht selber zu Unterdrückern werden, sondern im letzten auch die Unterdrücker aus ihrer Entfremdung von der Menschlichkeit befreien. „Soll dieser Kampf einen Sinn haben, dann dürfen die Unterdrückten bei ihrem Versuch, ihre Menschlichkeit wiederzugewinnen [...], nicht ihrerseits Unterdrücker der Unterdrücker werden, sondern sie müssen vielmehr die Menschlichkeit beider wiederherstellen. Das also ist die große humanistische

¹⁵ Siehe hierzu auch Paulo Freire, *Pädagogik der Solidarität* (1974), 15 ff.

und geschichtliche Aufgabe der Unterdrückten: sich selbst ebenso wie ihre Unterdrücker zu befreien.“ (PdU, 38 f.)

Nun scheint Freire mit dem von ihm selber postulierten humanistischen Ziel, durch die Befreiung der Unterdrückten die Befreiung aller Menschen, also auch der Unterdrücker erreichen zu wollen, in Widerspruch zu geraten, wenn er betont, dass die Befreiung nur durch den revolutionären Umsturz der herrschenden Verhältnisse durch die Unterdrückten geschehen kann, was notwendigerweise die Billigung der Mittel der Unterdrückung und Gewalt gegen die Unterdrücker impliziert. Dieser Widerspruch ist jedoch nur ein scheinbarer, denn er vermengt nicht nur die Begriffe Gewalt und Unterdrückung, sondern auch die nächsten revolutionären Schritte mit dem Letztziel menschlicher Befreiung.¹⁶

Wer aber diesen scheinbaren Widerspruch dazu benutzt, den Unterdrückten Gewaltlosigkeit und Kooperation mit den Unterdrückern zu predigen, ist bestenfalls ein humanistischer Illusionist, der noch nicht bemerkte, wie unmittelbar er sich in den Dienst der Unterdrückung gestellt hat. Denn wo liegen die Ursachen von Unterdrückung und Gewalt? Doch nicht bei denen, die sich gewaltsam daraus befreien müssen. „Gewalt wird von denen angezettelt, die unterdrücken, die ausbeuten, die es versäumen, andere als Personen anzuerkennen – nicht aber von denen, die unterdrückt, ausgebeutet und nicht anerkannt sind.“ (PdU, 53)

Diese illusionistischen Verbalhumanisten haben sich, aus welchen Gründen auch immer, den Standpunkt der Unterdrücker zu eigen gemacht, für die jede Störung ihres privilegierten Lebens durch das Aufbegehren der Unterdrückten als gewaltsamer Eingriff in ihre angestammten Rechte erscheint. „Bedingt durch die Erfahrung, andere zu unterdrücken, erscheint ihnen jede Situation, die anders ist als ihre vorhergehende, als Unterdrückung. [...] Jegliche Einschränkung ihrer Lebensweise im Namen des Rechts der Allgemeinheit erscheint den früheren Unterdrückern als eine tiefe Verletzung ihrer individuellen Rechte – obgleich sie keinerlei Respekt gegenüber den Millionen empfanden, die litten und an Hunger, Schmerz, Sorge und Verzweiflung starben.“ (PdU, 56)

Die Entrüstung dieser Humanisten gegenüber revolutionärer Gewalt ist ideologisch, scheinheilig und illusionistisch: sie ist ideologisch, weil sie ablenkt von der fortdauernden Gewalt der herrschenden Unterdrückung; sie ist scheinheilig, weil sie die bestehende Gewalt nicht als solche bezeichnet, sondern als schicksalhafte Gegebenheit ausgibt; sie ist illusionistisch, weil sie

16 Siehe Paulo Freire, *Erziehung als Praxis der Freiheit* (1974).

hofft, dass eine kooperative Zusammenarbeit von Unterdrückten und Unterdrückern diese dazu bringen wird, von ihrer Unterdrückung abzulassen. Solchem illusionistischen Verbalhumanismus tritt Freire unmissverständlich und entschieden entgegen; für ihn kann es keine Partnerschaft der Unterdrückten mit ihren Unterdrückern geben, solange die herrschende Unterdrückung anhält, denn jedes Bündnis mit den Unterdrückern erhält und erneuert die bestehende Unterdrückung.

Eine Pädagogik der Unterdrückten, die um diese Zusammenhänge weiß, muss bewusste Parteinahme für die Unterdrückten sein. Sie versteht sich daher als Moment des revolutionären Kampfes, der in der Gegenwart ansteht, obwohl ihr Ziel ein durch diesen Kampf errungenes menschliches Zusammenleben ist, das dieses Kampfes nicht mehr bedarf und in dem sie selbst sich wandelt zu einer Pädagogik der permanenten freien Gestaltung menschlicher Freiheit.

Daher hat für Freire Pädagogik, „sofern sie eine humanistische und befreiende Pädagogik ist“, notwendigerweise in zwei Schritten vorzugehen: Zunächst als Pädagogik mit den Unterdrückten – auf dieser „ersten Stufe enthüllen die Unterdrückten die Welt der Unterdrückung und widmen sich ihrer Veränderung durch die Praxis.

Auf der zweiten Stufe, auf der die Wirklichkeit der Unterdrückung bereits verwandelt wurde, hört die Pädagogik auf, den Unterdrückten zu gehören, und wird zu einer Pädagogik aller Menschen im Prozeß permanenter Befreiung.“ (PdU, 52) Wer sich zur Humanisierung als Ziel allen menschlichen Handelns bekennt, muss sich auch bewusst ihrer nächsten Aufgabe stellen: der Befreiung der Unterdrückten, der revolutionären Aufhebung der unterdrückenden und die Unterdrückung reproduzierenden Verhältnisse. Wahrhaft humanisierende Pädagogik kann heute nicht anders denn aktiv in den politischen Kampf um die Befreiung der Unterdrückten eintreten. „Solidarität verlangt, daß man in die Situation derer eintritt, mit denen man solidarisch ist.“ (PdU, 45)¹⁷

Nun ist es ohne Zweifel so, dass die Unterdrückten ihre Situation zunächst als unumstößliche Gegebenheit hinnehmen, da sie sie nach dem Diktat der Unterdrücker als angestammte und gerechte Ordnung zu sehen gelernt haben. Sie zum Bewusstsein ihres Unterdrücktseins und dadurch zugleich zu Akteuren ihrer Befreiung zu befreien, ist das erste Grundproblem einer Pädagogik der Unterdrückten. „In die Wirklichkeit eingetaucht, können die Unterdrückten die ‚Ordnung‘ nicht klar erkennen, die den Interessen der

¹⁷ Vgl. hierzu auch Oskar Negt/Alexander Kluge, Öffentlichkeit und Erfahrung (1972).

Unterdrücker dient, deren Bild sie internalisiert haben.“ (PdU, 61 f.) Daher bedürfen die Unterdrückten einer pädagogisch-politischen Führung, denn allein auf sich gestellt, könnten sie den Verblendungszusammenhang, in dem sie befangen sind, nicht durchbrechen. Dabei reicht es jedoch nicht aus, dass diese Führung lediglich in einer theoretischen Belehrung und Aufklärung der Unterdrückten über die herrschenden Verhältnisse besteht.

Die Unterdrückten müssen vielmehr die Veränderbarkeit ihrer Situation praktisch erfahren, sie müssen „Beispiele für die Verwundbarkeit des Unterdrückers sehen“, damit sie bewusst und aktiv „in den organisierten Kampf um ihre Befreiung“ eintreten (PdU, 65 f.), denn nur so können sie zu Subjekten ihrer eigenen Praxis werden. Die Pädagogik der Unterdrückten, die die Befreiung ermöglichen und vorantreiben will, ist also unmittelbar in die Befreiungsbewegung der Unterdrückten mit einbezogen; sie hat deren Anleitung zu sein, aber in der Weise, daß sie die Unterdrückten zu eigenem kritischen Denken und entschiedenem Einsatz für ihre Befreiung herausfordert. „Es ist absolut entscheidend, daß die Unterdrückten am revolutionären Prozeß mit einer zunehmend kritischen Wahrnehmung ihrer Rolle als Subjekte der Veränderung teilnehmen.“ (PdU, 145)

Gerade weil es darum geht, dass die Unterdrückten zu Subjekten ihrer eigenen Befreiung werden, kann die pädagogisch-politische Führung sich nicht selbst wiederum der manipulierenden Methoden der Steuerung von Unmündigen bedienen, auch dann nicht, wenn die Manipulation erklärtermaßen der künftigen Freiheit dienen soll, denn durch ihr Vorgehen verhindert sie, was sie zu erwirken vorgibt. „Wo Menschen aber schon enthumanisiert sind auf Grund der Unterdrückung, die sie erdulden, da darf der Prozeß ihrer Befreiung nicht auch noch die Methoden der Enthumanisierung anwenden. [...] Propaganda, Management, Manipulation – lauter Waffen der Beherrschung – können kein Instrumentarium ihrer Rehumanisierung sein.“ (PdU, 68 ff.)

Da es der Pädagogik um die Befreiung der Unterdrückten geht, die nur über deren Selbstbefreiung zu verwirklichen ist, müssen Formen der Führung gefunden werden, die nicht zu einer Fremdsteuerung der Zu-Befreienden durch ihre pädagogischen und politischen Führer entarten, sondern die in den Unterdrückten einen Prozeß der Bewusstwerdung (*conscientização*) und des entschiedenen Befreiungskampfes freisetzen. Dazu bedarf es einer „Pädagogik, die *mit* den Unterdrückten und nicht *für* sie (Individuen oder ganze Völker) im unablässigen Kampf um die Wiedergewinnung ihrer Menschlichkeit gestaltet werden muß. Die Pädagogik macht die Unterdrückung und ihre Ursachen zum Gegenstand der Reflexion der Unterdrückten, und aus dieser Reflexion heraus wird ihr notwendiges Engagement im Kampf um ihre Befreiung wachsen. Im Kampf wird diese Pädagogik neu geschaffen werden.“ (PdU, 44)

Die Aufgabenstellung solcher Pädagogik ist dialektisch strukturiert – hierin liegen eine Reihe von Bezügen zu Schleiermacher und Litt. Sie hat die Unterdrückten zur Befreiung zu führen, hat Anleitung des Befreiungsprozesses zu sein und weiß doch gleichzeitig, dass sie diese Befreiung den Unterdrückten weder theoretisch noch praktisch abzunehmen vermag. Aber die Pädagogik kann nach Freire nicht dabei stehenbleiben, nur die Dialektik ihrer Aufgabenstellung zu reflektieren, sondern sie muss bewusst und engagiert selber in den Befreiungsprozess mit eintreten, den sie klärend anzuleiten hat – hier nun lassen sich die Bezüge zu Kant und Makarenko aufzeigen.

Entscheidend aber ist für Freire, dass dort, wo die Pädagogik sich bewusst und praktisch auf ihre Aufgabe der Befreiung der Unterdrückten einlässt, sie in den konkreten Dialog eintritt zwischen den pädagogisch-politischen Führern und den Unterdrückten, dem gemeinsamen Ringen um die wirkliche Befreiung der Unterdrückten. „Das einzige wirksame Instrument [der Rehumanisierung des Menschen] ist eine humanisierende Pädagogik, durch die die revolutionäre Führung eine dauernde Beziehung des Dialogs mit den Unterdrückten setzt.“ (PdU, 71) Die hier aufgezeigte Fundierung der Pädagogik aus der revolutionären Aufgabe der „Rehumanisierung der Menschen“ lässt zugleich den „eminent pädagogischen Charakter der Revolution“ sichtbar werden (PdU, 69).

Erziehung und Revolution sind als zwei Momente der Befreiung des Menschen unabdingbar aufeinander bezogen. Erziehung trägt nur dort zur Befreiung der Unterdrückten bei, wo sie als kulturrevolutionäres Moment des politischen Kampfes verstanden und beschritten wird, und die Revolution erkämpft nur dort wirklich die Befreiung der Unterdrückten, wo sie pädagogisch zu deren Selbstbefreiung führt. „Unter objektiven Bedingungen zustande kommend, sucht die Revolution die Situation der Unterdrückung zu überwinden, indem sie eine Gemeinschaft von Menschen im Prozeß fortwährender Befreiung eröffnet. Die erzieherische, dialogische Qualität der Revolution, die sie zu einer ‚kulturellen Revolution‘ macht, muß auf all ihren Stufen anwesend sein.“ (PdU, 158)

Wir können hier nicht näher auf Freires Theorie der Revolution eingehen; nur so viel sollte deutlich werden, dass er als entschiedener Kritiker gegen jene Pervertierung revolutionärer Bewegungen auftritt, in denen die Befreiung nur noch „durch das Volk für die Führer“ erfolgt. Wo Revolution nicht mehr als nächster unumgänglicher Schritt zur Humanisierung der Menschen verstanden wird, sondern zu einer neuen Unterdrückung durch eine „konterrevolutionäre Bürokratie“ degeneriert, verkommt sie zu ihrer „totalen Selbstnegierung“ (PdU, 148).

Befreiende Bildungsarbeit kann nicht vertröstet werden auf eine Zeit nach dem politischen Umsturz, sondern sie ist hier und jetzt und von allem

Anfang gemeinsam mit den Unterdrückten zu beginnen. Wer eine befreiende Bildungsarbeit für die Zeit nach der Revolution aufschiebt, behindert nicht nur das Entstehen von revolutionärem Bewusstsein, sondern wird auch nach dem Umsturz zu denen gehören, die es lieber mit der bürokratischen Steuerung der Unterdrückten halten, als mit ihnen das Experiment ihrer Befreiung zu wagen.¹⁸

Hier und jetzt und von allem Anfang an mit einer befreienden Bildungsarbeit zu beginnen, heißt aber bei der Erziehung zu beginnen, denn in den Strukturen und Methoden der Erziehung setzt bereits die Reproduktion der Unterdrückten und ihre ideologische Verblendung ein. Herrschende Erziehungspraxis dient nicht nur in der Auswahl bzw. Unterdrückung von Bildungsinhalten, sondern schon in der Methode der Übermittlung von Wissensstoffen der Absicherung und Festigung der Herrschaftsverhältnisse. „Bildung als Praxis der Herrschaft stimuliert die Leichtgläubigkeit der Schüler in der ideologischen Absicht [...], sie zu indoktrinieren, daß sie sich der Welt der Unterdrückung anpassen.“ (PdU, 82) Wird der Erziehungsvorgang als Übermittlung von feststehenden Wissensstoffen angesehen, so wird der Schüler zum Behälter oder Anlage-Objekt reduziert, während die Wirklichkeit, von der das Wissen handelt, zur leblosen „Spareinlage“ denaturiert. Freire nennt dies das „Bankiers-Konzept“ der Erziehung.

Eine so strukturierte Erziehungsmethode dient – ob sie sich dessen bewusst ist oder nicht – der Reproduktion der Unterdrückung, denn sie bringt dem Schüler bei, Dargebotenes unhinterfragt hinzunehmen. „Statt zu kommunizieren, gibt der Lehrer Kommunikés heraus, macht er Einlagen, die die Schüler geduldig entgegennehmen, auswendig lernen und wiederholen. Das ist das ‚Bankiers-Konzept‘ der Erziehung, in dem der den Schülern zugestandene Aktionsradius nur soweit geht, die Einlagen entgegenzunehmen, zu ordnen und aufzustapeln.“ (PdU, 74) Diese Art, vorgefertigte Bildungsprogramme in gleichbleibenden Mustern zu übermitteln, hat sich inzwischen weltweit in nahezu allen Bildungssystemen eingebürgert, sodass wir zunächst gar nicht mehr sehen, wie diese Erziehungskonzeption von Grund auf alle schöpferischen Kräfte im werdenden Menschen zerstört und so die Heranwachsenden zur geduldigen und willigen Hinnahme der Unterdrückung vorbereitet. „Denn ohne selbst zu forschen, ohne Praxis, können Menschen nicht wahrhaft menschlich sein“ und werden (PdU, 74).

Daher gilt es, diese domestizierenden Erziehungs- und Bildungspraktiken aufzubrechen und durch eine humanisierende Bildungsarbeit gegenseitiger

¹⁸ Vgl. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit* (1993), 99 ff.

Vermenschlichung von Erziehenden und Zu-Erziehenden, von Lehrern und Schülern zu ersetzen. Erziehung darf nicht Unterordnung sein, nicht Einübung in eine stillschweigende Hinnahme von Unterdrückung, sondern muss von Anbeginn an dialogisch angelegt sein, echte Kommunikation und Solidarität der Lehrenden und Lernenden zulassen, orientiert an der gemeinsamen Aufgabe der Erkenntnis und Gestaltung der Wirklichkeit. „Nur der Dialog, der kritisches Denken erfordert, ist auch in der Lage, kritisches Denken zu erzeugen. Ohne Dialog gibt es keine Kommunikation, und ohne Kommunikation kann es keine wahre Bildung geben.“ (PdU, 100)

An die Stelle der einlinigen Übermittlung von Wissen und der einseitigen Unterordnung der Heranwachsenden muss in einer befreienden Bildungsarbeit die dialogische Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden treten. Die Lehrenden werden zu Lernenden und die Lernenden zu Lehrenden, wo es gilt, gemeinsam die wirklichen Lebensfragen der Heranwachsenden aufzusuchen und zu bewältigen. „Der Lehrer ist nicht länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren. So werden sie miteinander für einen Prozeß verantwortlich, in dem alle wachsen.“ (PdU, 84) Diese gemeinsame Bildungsarbeit zwingt auch die Wirklichkeit nicht mehr in die statischen Schemata objektivierten Wissens, sondern lässt sie als veränderlichen und veränderbaren geschichtlichen Prozess begreifen, in den die Menschen als Objekte und Subjekte immer mit einbezogen sind.

In den gemeinsamen „Aktionen der Erkenntnis“ und der Gestaltung der Wirklichkeit wird Menschsein als reflektierte und engagierte, forschende und schöpferische Praxis erprobt und erfahren. „Lehrer und Schüler (Führung und Volk), ko-intentional gegenüber der Wirklichkeit, sind beide Subjekt nicht nur bei der Aufgabe, die Wirklichkeit zu enthüllen und dadurch zu ihrer kritischen Erkenntnis zu kommen, sondern auch in der Aufgabe, diese Erkenntnis neu zu schaffen. Indem sie durch gemeinsame Reflexion und Aktion zu dieser Erkenntnis der Wirklichkeit gelangen, entdecken sie sich selbst als ihre dauernden Neuschöpfer.“ (PdU, 71 f.)

Diese programmatischen Erläuterungen zur dialogischen, problemformulierenden, befreienden Bildungsarbeit degenerieren bei Freire nicht wiederum zu überschwänglichem, aber irrationalen Verbalhumanismus, sondern stehen in konsequentem Kontext mit der revolutionären Aufgabe der Befreiung der Unterdrückten, zu denen auch jene Mehrheit der Heranwachsenden gehört, die durch entsprechende Erziehung für die Unterdrückung vorpräpariert wird.¹⁹

¹⁹ Vgl. hierzu auch Johannes Ernst Seiffert, *Pädagogik der Sensitivierung* (1975).

Befreiende Bildungsarbeit hat die konkreten Bedürfnisse und Widersprüche im Leben der Heranwachsenden und Unterdrückten aufzusuchen, in denen diese zunächst befangen sind, ohne Einsicht in die Ursachen der Begrenztheit ihres Daseins und daher auch ohne Möglichkeit, durch Handeln die Grenzen zu überwinden. Solche „Grenzsituationen“, die Hindernisse im Fortgang des befreienden Bildungsprozesses sind, gilt es im gemeinsamen Besprechen der konkreten Sorgen und Hoffnungen, Fragen und Nöte der Betroffenen herauszufinden, um sie zu „generativen Themen“ eines befreienden Bildungsprogramms zu verdichten, an deren gemeinsamer Aufarbeitung die Betroffenen selber die Begrenztheit ihrer Situation entdecken können und aus diesem Bewusstwerden auch in sich selbst den Antrieb finden zu „Grenzaktionen“, in denen sie ihre bisherige hinnehmende Haltung überwinden. Begreifen die Betroffenen ihre Situation als Grenze, „dann beginnen sie ihre zunehmend kritischen Aktionen darauf abzustellen, die unerprobte Möglichkeit, die mit diesem Begreifen verbunden ist, in die Tat umzusetzen“ (PdU, 112).

Solche Bildungsarbeit ist nicht nur dialogisch und problemformulierend in der Auffindung der Grenzsituationen und ihrer Bewältigung, sondern sie setzt auch eine Bildungsbewegung in Gang, deren Subjekte von Anfang an die Betroffenen selber sind. Trotzdem liegt in der Bildungsarbeit auch die immer wieder neu zu leistende Führung des Lehrenden, denn weder können die Lernenden, allein auf sich gestellt, ihre Grenzsituationen als solche kritisch erkennen, noch können sie den Weg finden, der zu ihrer Überwindung führt. „Weil die Menschen jedoch ihrer selbst und so auch der Welt gewahr sind [...], existieren sie in einem dialektischen Verhältnis zwischen der Bestimmtheit durch ihre Grenzen und ihrer Freiheit.“ (PdU, 109)

Dieses dialektische Verhältnis zu einer fortschreitenden Bewegung der eigenen Befreiung anzuleiten, ist die dialektisch dialogische Aufgabe der befreienden Bildungsarbeit. Wie eine solche befreiende Bildungsarbeit nicht nur in unmittelbarer dialogischer Auseinandersetzung des Lehrers mit den Schülern erfolgen, sondern durch gründlich betriebene pädagogische Forschung und curriculare Planung vorbereitet und strukturiert werden kann, hat Freire an den großangelegten politischen Alphabetisierungsprogrammen für Landarbeiter in Lateinamerika demonstriert.²⁰ Dabei ist festzuhalten, dass pädagogische Forschung hier als dialogisch strukturierte Feld- und Aktionsforschung im Dienste befreiender Erziehungsarbeit auftritt, die daher nicht die Landarbeiter zu Objekten ihrer wissenschaftlichen Erkenntnisinteressen macht, sondern sie an der Untersuchung als Subjekte aktiv teilnehmen lässt.

²⁰ Siehe Paulo Freire, *Erziehung als Praxis der Freiheit* (1974), 56 ff.

Ebenso wird das daraus entwickelte Bildungsprogramm nicht wiederum zu einem Programm der bloßen Wissensvermittlung verfestigt, sondern es bietet Lehrenden und Lernenden sorgfältig vorbereitete Materialien „generativer Themen“ zur gemeinsamen Findung und Besprechung der jeweils konkret vorliegenden „Grenzsituationen“ und ihrer befreienden Bewältigung. „Die Thematik, die von den Leuten kam, kehrte zu ihnen zurück – nicht als Inhalte, die eingelagert werden, sondern als Probleme, die es zu lösen gilt.“ (PdU, 140)

Freires absolut dialektische Erziehungstheorie bestimmt Erziehung als das nie abschließbare dialogische Experiment der Befreiung des Menschen zum Menschen. „Die problemformulierende Bildung bestätigt den Menschen als Wesen im Prozeß seines Werdens [...]. Der unvollendete Charakter des Menschen und der Übergangcharakter der Wirklichkeit nötigen dazu, daß Erziehung und Bildung ein fortlaufender Vorgang ist.“ (PdU, 89 f.) Durch diese Neubestimmung werden zwar keineswegs alle Momente der anderen dialektischen Erziehungstheorien aufgehoben, aber doch mit einem neuen Akzent versehen, der die Frage nach der Erfahrung der Erziehungssituation zur Anleitung des erzieherischen Handelns dem neuen Problemzusammenhang eines dialogischen Erziehungsverhältnisses konfrontiert. Von hier aus müssten alle dialektischen Erörterungen der vorhergehenden Positionen von Grund auf neu durchdacht werden.

Mit Freires *Pädagogik der Unterdrückten* sind wir an die Grenze dialektischer Erziehungstheorie zur Anleitung erzieherischen Handelns gelangt und auf eine dialektische Sinnbestimmung dessen verwiesen, was die Erziehung am Heranwachsenden zu vollbringen hat. Zwar deutet Paulo Freire diese Sinnbestimmung der Bildung in der Zielform einer Befreiung des Menschen zum Menschen an, doch bleibt diese Bestimmung inhaltlich nur Richtpunkt für die Methode der dialogischen Bildungsarbeit und damit außerhalb seiner auf die Prinzipien und die konkrete Anleitung der Erziehung gerichteten dialektischen Untersuchungen. Es wird nun im folgenden Kapitel darum gehen, Inhalt und Ziel der Befreiung und Bildung des Menschen zum Menschen dialektisch zu durchdenken.

IV. Dialektische Bildungstheorie

Die Dialektik pädagogischer Sinnbestimmung zur Orientierung der Bildungsarbeit

Pädagogik kann sich nicht allein damit begnügen, Situationsanalyse aus der Perspektive des Erziehers und für ihn zu sein, sondern sie muss darüber hinaus den Sinn dessen bedenken, was Erziehung als Gesamtprozess am heranwachsenden Menschen zu vollbringen hat. Gegenstand dieser Fragestellung ist der Heranwachsende in den Möglichkeiten und Forderungen seines Selbstwerdens, der einzelne ebenso wie die heranwachsende Generation, ja noch weiter und im letzten gefasst, ist es die Frage, was der Mensch am Menschen durch Erziehung zu bewirken, was Erziehung für die Menschwerdung des Menschen zu leisten habe.

Eine Pädagogik, die sich diesem weiteren Problem nicht stellt und nur handlungsbezogene Situationsanalyse ist, bleibt zwangsläufig eine *technē*, eine Kunstlehre im antiken und Schleiermacherschen Verstande, oder eine Technik im Gebrauch erzieherischer Maßnahmen im Sinne Makarenkos, die sich in der Sinnfrage entweder der überkommenen Tradition ausliefert, in der Hoffnung auf einen ursprünglich evolutionären Prozess zum Besseren oder sich einer politischen Bewegung verschreibt ohne eigene Konzeption und Initiative, jeweils abhängig von Richtlinien politischer Instanzen.

Dass Erziehungswissenschaft mehr zu sein hat als nur Erziehungslehre zur unmittelbaren Anleitung der Tätigkeit des Erziehers, haben bereits Johann Friedrich Herbart (1776–1841) in seiner *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* und Otto Willmann (1839–1920) in seinem Werk *Didaktik als Bildungslehre* erwiesen.¹ Wir haben an anderer Stelle diese zweite Problemebene der Pädagogik als Erziehungsphänomenologie, die den Sinn der Erziehung als geschichtlich-gesellschaftliches Gesamtphänomen in seinen Möglichkeiten und Aufgaben zu erschließen hat, näher umschrieben.² Hier geht es speziell um die Dialektik der Sinnbestimmung der Bildung.

¹ Johann Friedrich Herbart, *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (1806); Otto Willmann, *Didaktik als Bildungslehre* (1882 ff.); vgl. auch Eugen Fink, *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre* (1970) sowie *Grundprobleme des menschlichen Daseins* (1979).

² Vgl. Dietrich Benner/Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik I* (1967).

Obwohl eine solche phänomenologische Sinnbestimmung nicht mehr unmittelbar der Anleitung des Erziehers dient, hat sie trotzdem mit ihrer Frage nach Möglichkeiten und Aufgaben der Erziehung im Hinblick auf die Menschwerdung und Bildung des Heranwachsenden mittelbar über das Bildungsverständnis der jeweils erziehenden Generation einen Bezug zur Praxis. Denn jede versuchte Sinnbestimmung der Bildung weist über sich selbst hinaus auf ein antizipiertes Menschsein, das durch sie erst werden soll, und sie ist hierin Sinnorientierung des praktischen Bezuges der erziehenden zur nachfolgenden Generation. Auch diese Problemstellung der Erziehungswissenschaft ist eine dialektische Bestimmung von Praxis für Praxis, denn nicht anders können wir den Sinn menschlicher Praxis zu bestimmen versuchen.

Zur Verdeutlichung der unterschiedlichen Fragestellung beider Problem-ebenen sei hier auf die fast zur gleichen Zeit wie Theodor Litts *Führen oder Wachsenlassen* erschienene Arbeit *Befreien und Binden in der Erziehung* von Jonas Cohn (1869–1947)³ verwiesen. Während sich eine Fragestellung, wie die Litts – um mit Cohn zu reden – auf die „Geisteshaltung des Erziehers“ bezieht, die immer „an zwei Polen orientiert ist, deren einer im Zögling, deren anderer außerhalb seiner“ in der kulturellen Gemeinschaft liegt (BuB, 62), geht es Cohn darum, den Sinn der Erziehung „objektiv, vom Bilde des Zöglings her, zu untersuchen“ (BuB, 72), d. h. die Möglichkeiten und Aufgaben der Bildung des Heranwachsenden im geschichtlich-gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang zu bestimmen. Cohn verfolgt hier in einem Kranz von „dialektischen Gedankengängen“ die „Naturgebundenheit und sittliche Freiheit“ des Heranwachsenden und das Verhältnis von „sittlicher Bindung und freier Persönlichkeit“ innerhalb der kulturellen Gemeinschaft. Aus ihnen ergibt sich als allgemeine Zielformel: „Der Zögling soll gebildet werden zum autonomen Gliede der historischen Kulturgemeinschaften, denen er angehören wird“.⁴

Die Dialektik der Sinnbestimmung der Erziehung liegt aber nun nicht bereits in der Verschränkung von „Befreien und Binden“ als einer allgemeinen Zielformel, sondern darin, dass, wo immer die künftige Selbstbestimmung des Heranwachsenden antizipiert wird, vom gegenwärtigen sittlichen Selbstverständnis der älteren Generation aus das intendierte Befreien zwangsläufig ein Binden ist. Pädagogik muss sich der Notwendigkeit solcher konkreten Sinnbestimmung bewusst werden, zugleich aber auch anerkennen, dass ihre

³ Jonas Cohn, „Befreien und Binden in der Erziehung“ (1926), in: *Vom Sinn der Erziehung* – im Text zitiert mit (BuB).

⁴ Jonas Cohn zitiert nach Dieter-Jürgen Löwisch, „Jonas Cohns System der Pädagogik“, in: Jonas Cohn, *Vom Sinn der Erziehung* (1970), 227.

Antizipation der Selbstbestimmung der heranwachsenden Generation keineswegs den Vollzug der Selbstbestimmung vorweg nehmen kann und darf, und daher immer versuchen muss, im Binden ein Befreien zu ermöglichen.

Jede Generation hat immer wieder neu von ihrem eigenen sittlichen Selbstverständnis her zu erstreben, „daß aus der Jugend eine bessere und höhere Menschheit sich entwickle“,⁵ sie muss aber zugleich anerkennen, dass das Recht zur Bewertung ihrer Zielsetzung bei jenen liegt, denen sie gelten. Nur wo die Pädagogik diese Dialektik pädagogischer Sinnbestimmung aufdeckt, vermag sie konkret aus dem geschichtlich-gesellschaftlichen Selbstverständnis der erziehenden Generation Ziele und Bildungsideale zu entwerfen und zugleich offen zu bleiben für die sie selbst in Frage stellende geschichtlich-gesellschaftliche Selbstbestimmung der nachfolgenden Generation.⁶

Nun ist darüber hinaus für uns die dialektische Aufgabe der Sinnbestimmung der Bildung noch dadurch erschwert, dass wir nach den sittlichen Katastrophen des 20. Jahrhunderts nicht mehr so ungebrochen wie noch Cohn von einem gleichsam kontinuierlichen Fortschritt der Menschwerdung von Generation zu Generation sprechen können. „Jede Debatte über Erziehungsideale“ – so mahnt Theodor W. Adorno (1903–1969) eindringlich – „ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole. [...] Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“ (Stichworte, 85)⁷

An jede Sinnbestimmung der Bildung ist somit die Forderung zu stellen, dass sie die Abgründe des Menschseins nicht verschleiert, um ihr Wiederaufleben nicht zu begünstigen, sondern im Gegenteil bewusst macht, indem sie die Mechanismen der Sozialisation und der gesellschaftlichen Verhältnisse aufdeckt, die diese Abgründe hervorbringen und reproduzieren. „Man muß die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, daß sie solcher Taten fähig werden, muß ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, daß sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewußtsein jener Mechanismen erweckt. [...] Erziehung wäre sinnvoll überhaupt nur als eine zu kritischer Selbstreflexion.“ (Stichworte, 87)

Angesichts der unabdingbaren und ständig erneut zu leistenden Aufgabe der Erziehung, dem Rückfall des Menschen in die Barbarei aktiv entgegenzuwirken, stellt sich die von Cohn aufgeworfene Aporetik von „Befreien und Binden“ radikaler. Als ungebrochene „ist die Empfehlung der Bindung so

⁵ Jonas Cohn zitiert nach Dieter-Jürgen Löwisch, „Jonas Cohns System der Pädagogik“, in: Jonas Cohn, *Vom Sinn der Erziehung* (1970), 224.

⁶ Vgl. Rudolf Messner, „Über Bildung und Zivilisation“ (1989).

⁷ Theodor W. Adorno, *Stichworte* (1969) – im Text zitiert mit (Stichworte).

fatal“ – wie Adorno sagt –, denn sie bestärkt „die Bereitschaft, mit der Macht es zu halten und äußerlich dem, was stärker ist, als Norm sich zu beugen [...]. Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen.“ (Stichworte, 90)

Aber gerade die hier angesprochene Autonomie ist nicht unbestimmt, sondern vermittelt durch die „bestimmte Negation“ gesellschaftlich bedingter Unfreiheit; sie gewinnt die „konkreten Möglichkeiten des Widerstands“ (Stichworte, 100) aus der Kenntnis der Mechanismen, die ihre Unterdrückung betreiben. Hierin erweist sich Freiheit als Bindung des Menschen an das unaufgebbare Ziel der Befreiung des Menschen zur Menschlichkeit. „Kritisches Denken, das auch vor dem Fortschritt nicht innehält, verlangt heute Parteinahme für die Residuen von Freiheit, für Tendenzen zur realen Humanität, selbst wenn sie angesichts des großen historischen Zuges ohnmächtig scheinen.“ (Aufklärung, IX)⁸

Doch wie immer aus den konkret geschichtlichen Zusammenhängen und bezogen auf konkret geschichtliche Aufgaben die Akzente auf Befreien und Binden gelegt werden müssen, jede Sinnbestimmung der Bildung hat im letzten selbstkritisch gegen sich selbst zu sein und in ihre Bestimmung mit einzubeziehen, dass sie isoliert für sich genommen zum Gegenteil des von ihr Gemeinten verkehrt werden kann. Gerade das macht die Dialektik aller Sinnbestimmung aus, dass sie um die in jeder inhaltlichen Sinnbenennung mit gesetzte Verfehlung des von ihr Intendierten weiß und doch immer wieder erneut eine solche inhaltliche Sinnsetzung wagt, denn es gibt keine andere Möglichkeit, gegen die vorherrschende Unterdrückung der Menschlichkeit anzukämpfen als die über die Aufdeckung der Entmenschlichung versuchte Neuorientierung an der Menschwerdung des Menschen.

So gilt auch für die Sinnbestimmung der Bildung, was Ernst Bloch (1885–1977) in *Das Prinzip Hoffnung* grundsätzlich für die Sinnbestimmung der Menschwerdung in der Geschichte, in deren Auftrag auch Bildung erfolgt, ausführt: „Das Ziel insgesamt ist und bleibt noch verdeckt. [...] Der Mensch lebt noch überall in der Vorgeschichte, ja alles und jedes steht noch vor Erschaffung der Welt, als einer rechten. Die wirkliche Genesis ist nicht am Anfang, sondern am Ende, und sie beginnt erst anzufangen, wenn Gesellschaft und Dasein radikal werden, das heißt sich an der Wurzel fassen. Die Wurzel der Geschichte aber ist der arbeitende, schaffende, die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch. Hat er sich erfaßt und das Seine ohne

⁸ Max Horkheimer/Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung* (1947) – im Text zitiert mit (Aufklärung).

Entäußerung und Entfremdung in realer Demokratie begründet, so entsteht in der Welt etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: Heimat.“(Prinzip Hoffnung 1628)⁹

Die Explikation der Problematik dialektischer Sinnbestimmung der Bildung der heranwachsenden Generation führt uns zunächst zu einer ausführlichen Darstellung jener bildungstheoretischen Richtung in der Pädagogik, der es zentral um die Problematik der Bestimmung des Bildungswegs zur Selbstbestimmung des Heranwachsenden geht, und die, vor allem an die Namen Theodor Litt, Josef Derbolav und Franz Fischer geknüpft, im engeren Sinne „Dialektische Bildungstheorie“ genannt worden ist. Danach soll dieser Richtung die gesellschaftskritische Zielbestimmung der Bildung der an Marx orientierten Pädagogen und bildungstheoretischen Konzeptionen von Theodor W. Adorno und Heinz Joachim Heydorn entgegengesetzt werden.

1. Litts Dialektik der Menschenbildung

Das Problem der „Menschenbildung“ ist das Zentralthema der späten Arbeiten Theodor Litts (1880–1962) zur „philosophischen Anthropologie“ und seiner von daher begründeten Studien zur „Bildungslehre“. Litt versucht in diesen Arbeiten eine philosophisch grundlegende Antwort zu geben auf die brennendsten bildungspolitischen Probleme der ersten Nachkriegsjahrzehnte: Um zum einen das politische Versagen des Bildungsbürgertums gegenüber dem Nationalsozialismus zu bewältigen und um zum anderen der durch den industriellen Wiederaufbau noch forcierten Nachfrage nach naturwissenschaftlich-technischer Intelligenz zu genügen.

Bestimmt wurde diese Diskussion vor allem einerseits durch die geisteswissenschaftliche, kulturphilosophisch orientierte Pädagogik, die im Rückbezug auf die pädagogische Reformbewegung der 20er Jahre und die Bildungsideale des Neuhumanismus die durch den Nationalsozialismus zerstörten sittlichen Werte zu erneuern hoffte und darin auch die Voraussetzung zur Bewältigung der neuen Aufgaben verstärkten industriellen Aufbaus sah, und andererseits durch die existenzphilosophisch-anthropologische Pädagogik, die im Wecken des unmittelbaren Anspruchs des Seins im individuellen Selbst die wahre Menschlichkeit vor gesellschaftlichen Anfechtungen wie den Na-

⁹ Ernst Bloch, *Das Prinzip Hoffnung* (1954).

tionalsozialismus und vor der Entfremdung durch die technische Rationalität zu bewahren hoffte.

Theodor Litt hebt sich entschieden von beiden Richtungen ab: er zieht sich nicht auf die Bildung eines geschichtslos-anthropologisch bestimmten Selbst zurück, sondern sieht die vordringlichste Aufgabe in der bewussten Aufarbeitung und Bewältigung der deutschen Vergangenheit, um dadurch die Grundlagen für eine sittlich-politische Bildung zu einer demokratischen Gesellschaftsordnung zu legen.¹⁰ Zugleich ist er wohl auch einer der ersten, der sich gegen die bloße Wiedererrichtung des Bildungsideals des Neuhumanismus wendet und nach einer Menschenbildung strebt, die sich auch den naturwissenschaftlich-technischen Problemen der modernen industriellen Wirtschaftswelt gewachsen zeigt.¹¹

In gewissem Sinne kann man Theodor Litt gerade von diesen aktuellen bildungspolitischen Stellungnahmen her als einen Wortführer des freiheitlich-demokratischen Spätkapitalismus bezeichnen – auch hierin erweist sich Litt wie in seiner bildungsphilosophisch-dialektischen Konzeption als ein würdiger Nachfolger Hegels, „dem Philosophen der bürgerlichen Gesellschaft“. Doch nicht unter diesen Gesichtspunkten wollen wir hier Litts Äußerungen zur Sinnbestimmung der Bildung untersuchen, sondern es geht uns um seine bildungsphilosophische Grundkonzeption, die als eine geschichtsphilosophisch-dialektische gekennzeichnet werden kann.

Den Sinn der Bildung des Heranwachsenden bestimmen zu wollen, setzt prinzipiell ein Selbstverständnis des Menschen von seinem Menschsein voraus. Insofern ist die „Bildungslehre“ nur aus der „philosophischen Anthropologie“ zu begründen, die aber nicht als eine Ontologie des Menschseins missverstanden werden darf, sondern eine Selbstbesinnung des Menschen auf seinen nie abschließbaren Bildungsprozess zum Menschen darstellt. Philosophische Anthropologie ist der umfassende Versuch der Selbstbestimmung des Menschen, den niemand dem Menschen abnehmen kann und dem sich der Mensch auch nicht zu entziehen vermag, ohne sein Menschsein selber aufzugeben. Insofern ist die philosophische Anthropologie eine den Menschen selber theoretisch wie praktisch betreffende Sinnbestimmung seiner Bildung zum Menschen; die durch sie theoretisch vermittelte Selbstaufklärung seines Seins ist zugleich praktische Orientierung für seine Selbstverwirklichung.

¹⁰ Theodor Litt, *Freiheit und Lebensordnung. Zur Philosophie und Pädagogik der Demokratie* (1962).

¹¹ Theodor Litt, *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt* (1955) – im Text zitiert mit (Bildungsideal), siehe auch Theodor Litt, *Naturwissenschaft und Menschenbildung* (1952).

„Von einer gewissen Entwicklungsstufe an ist es dem Menschen ein unablegbares Bedürfnis, ein Wissen um sich selbst zu erwerben und kraft solchen Wissens in sein eigenes Werden einzugreifen.“ (Selbsterkenntnis, 10)¹²

Nun darf man diese theoretisch-praktische Selbstbestimmung des Menschen nicht als psychologisches In-sich-Gehen des Menschen missdeuten, wie Theodor Litt in seinem philosophischen Hauptwerk *Mensch und Welt* ausführt,¹³ sondern muss sie gerade als ein Sich-Begreifen des Menschen aus und in der natürlichen und geschichtlichen Welt, in steter Auseinandersetzung mit ihr, verstehen. Der Bildungsprozess des Menschen zum Menschen ist prinzipiell dialektisch verschränkt mit der Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt, deren Teil er ja selber ist, denn erst diese Auseinandersetzung bringt die Bestimmtheit des Menschen hervor und lässt dadurch sowohl das einzelne Individuum als auch die Menschheit in ihrer geschichtlichen Position zu sich selbst kommen.

Für die Bildungslehre von Bedeutung und deshalb hier zu ergänzen ist, dass zwar jeder einzelne Mensch diese Auseinandersetzung mit der Welt für sich selbst zu leisten hat, um er selber zu werden, aber den Bildungsprozess doch nicht allein aus sich heraus in Bewegung zu setzen vermag, sondern hier auf den maieutischen Beistand des anderen Menschen angewiesen ist. „Es ist ja nicht so, daß das Subjekt von vornherein und aus eigener Kraft selbst wäre und, wenn es zu dem ihn begehrenden Anderen in Beziehung tritt, sich nur als solches zu bewähren hätte, nein: Erst im Vollzuge dieser Auseinandersetzung selbst, erst im Durchstehen der durch sie gespendeten Erfahrungen und aus ihr entspringenden Forderungen, gewinnt es den Lebensgehalt und die innere Form, durch die [...] das ‚ansich‘ grenzenloser, aber auch unbestimmter Möglichkeiten sich in das ‚An-und-für-Sich‘ dieser bestimmten Person verwandelt. Es ist recht eigentlich ein geburtshelferischer Beistand, den das ‚Anderer‘ – heißt es nun Mitmensch, Gemeinschaft, Verkündung, Erleuchtung, Schicksal, Geschichte – dem Werden des Selbst zu leisten hat.“ (Hegel-Erneuerung, 294)¹⁴

Dass sich der Bildungsprozess des Menschen zum Menschen nur über seine Auseinandersetzung mit der natürlichen und geschichtlichen Welt vollziehen kann, liegt in der dialektischen Struktur des menschlichen Geistes be-

¹² Theodor Litt, *Die Selbsterkenntnis des Menschen* (1938) – im Text zitiert mit (Selbsterkenntnis).

¹³ Theodor Litt, *Mensch und Welt. Grundlinien einer Philosophie des Geistes* (1948) – im Text zitiert mit (MuW).

¹⁴ Theodor Litt, *Hegel. Versuch einer kritischen Erneuerung* (1953) – im Text zitiert mit (Hegel-Erneuerung).

gründet, der nur dort zu sich selbst kommen kann und bei sich selber ist, wo er sich und die Welt „umgreift“, wie Litt in Anschluss an Hegel formuliert: „Der Geist ist bei sich selbst und greift über das Andere ‚über‘. Dadurch, daß er es tut, wird es ‚sein‘ Anderes. [...] Der Geist, der über das andere der Welt übergreifende, ist mit ihr dahin gelangt, über – *sich selbst* überzugreifen.“ (MuW, 212) Der Geist als der Ermöglichungsgrund und das Ziel des Bildungsprozesses des Menschen zum Menschen wird hierbei nicht als ein „Drittes“ über Mensch und Welt Schwebendes gedacht, sondern als die reflexiv-dialektische Fähigkeit des menschlichen Denkens begriffen, sich auf anderes und zugleich auf sich selbst zurückwenden zu können. „Übergreifend zu sein ist das Vorrecht dessen, was es fertig bringt, sowohl bei sich selbst emporzusteigen als auch an sich selbst festzuhalten.“ (Allgemeine, 56)¹⁵

Daraus ergibt sich nun bereits die dreifache Struktur und Stufung des Bildungsprozesses zum Menschen in seiner Auseinandersetzung mit der Welt: Zum ersten hat sich die Reflexion auf sich selbst, auf Denken und Handeln des Menschen zu richten; dies ist die „Selbsterkenntnis des Menschen“ im engeren Sinne, die von der Selbstbesinnung des einzelnen über die Besinnung auf die Gemeinschaft bis zum Verstehen von Geschichtlichem reicht. „Geist denkt über Geist: das ist die Identität, die sich in allem historischen Erkennen betätigt und bestätigt“ und die letztlich in der „Solidarität [...] mit allen Gestalten des Menschlichen“ gründet (Selbsterkenntnis, 21).

In allem hermeneutischen Verstehen von Menschlichem ist nach Litt „jenes Ineinandertauchen von Betrachteten und Betrachtenden“ wirksam (Wege und Irrwege, 18),¹⁶ das für allen verstehenden „Umgang“ des Menschen mit dem Menschen kennzeichnend ist. Zum zweiten hat sich die Reflexion auf das andere der Natur zu richten. Sie erreicht doch die Natur gerade nicht im umganghaften Verstehen, sondern in der methodischen Vergegenständlichung durch naturwissenschaftliche Erkenntnis; hier treten Subjekt und Objekt der Erkenntnis radikal auseinander, und gerade durch die völlige Zurücknahme jeglichen subjektiven Verhältnisses zur Natur wird sie wissenschaftlich objektiv und technisch verfügbar. „Umgekehrt ist jene ‚Natur‘, die die Naturwissenschaft vor uns hinstellt und die Technik für uns bereitstellt, nicht ein Vorgefundenes, das so, wie es ist, hinzunehmen und einzusetzen wäre, sondern das Resultat der methodischen Be- und Verarbeitung, die die besagte

¹⁵ Theodor Litt, *Das Allgemeine im Aufbau der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis* (1941) – im Text zitiert mit (Allgemeine).

¹⁶ Theodor Litt, *Wege und Irrwege des geschichtlichen Denkens* (1948) – im Text zitiert (Wege und Irrwege).

Wissenschaft dem in sinnlicher Anschaulichkeit sich Darbietenden hat widerfahren lassen.“ (Bildungsideal, 83 f.)

Beide reflexiven Wendungen, die des Verstehens von Menschlichem und die der Vergegenständlichung der Natur, treiben antinomisch auseinander, und deshalb ist – zum dritten – eine beide übergreifende Selbstreflexion des Geistes aufgefordert, dialektisch die sinnhafte Wechselbezogenheit beider Teilbestimmungen sichtbar zu machen, damit in ihr der Mensch in all seinen Bezügen zu sich selber komme. Dabei ist diese letzte Stufe, „das absolute Sichselbstwissen des Menschen“, wie Litt ausdrücklich hervorhebt, nicht gleichzusetzen mit dem „absoluten Geist“ in Hegels Philosophie, denn „die Freiheit, die damit gewonnen wird, ist nicht die Freiheit des Subjekts, das über dem Ganzen schwebend, die Wonnen der Allwissenheit auskostet und damit in Wahrheit die Stellung der Gottheit usurpiert – es ist die Freiheit des Subjekts, das im Ganzen mitten innestehend, sich in allen Beschränktheiten seiner besonderen Lage befangen [...] weiß.“ (Hegel-Erneuerung, 303)

Das reflexive Übergreifen des menschlichen Geistes über sich und sein anderes ist nach Litt sowohl ein Wissen des Menschen um Struktur und Stufung seines Bildungsprozesses zum Menschen durch alle Stufen der Auseinandersetzung mit der Welt hindurch – und steht somit als Wissen vom „Allgemein Menschlichen“ „über dem Getriebe“ –, zugleich aber ist es einbezogen in die an sich selbst aufgedeckten Grenzen des Selbst- und Weltbezuges – und betrifft somit den in die „Wirklichkeit eingereichten, für diese Wirklichkeit mitverantwortlichen Menschen“ (Allgemeine, 63). Dadurch, dass diese philosophische Selbstbesinnung theoretisch wie praktisch den Menschen selbst betrifft, erfüllt sich in ihr durch die Auseinandersetzung mit der natürlichen und geschichtlichen Welt hindurch der Bildungsprozess des Menschen zum Menschen, der im Wissen um sich und die Welt zu sich selber findet und zugleich über sich und sein anderes übergreift. „Um von der Bedingtheit seiner Lage wissen zu können, muß [das Subjekt] faktisch in dieser Bedingtheit“, aber auch „über ihr stehen [...]. Es macht die Eigentümlichkeit von Hegels Standortbestimmung aus, daß er von den zwei Seiten des dargestellten Sachverhalts die eine absolut setzt und die andere auslöscht.“ (Hegel-Erneuerung, 303)

Es kann nun nicht ausbleiben, dass diese umfassende Selbstbestimmung der Menschenbildung richtungweisend wird für die Sinnbestimmung der Bildung, durch die der Erzieher eine Orientierung für seinen maieutischen Beistand erfährt, den er zur Ermöglichung der Bildung des Heranwachsenden zu leisten hat. Im folgenden wird aporetisch zusammengefasst, was Litt in seinen um *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne*

Arbeitswelt gruppierten Schriften historisch-systematisch über die Sinnbestimmung der Bildung ausführt.

Die „deutsche Klassik“ sah in der sich langsam abzeichnenden Vergegenständlichung der Welt- und Selbstverhältnisse, wie sie durch „die Trias Naturwissenschaft-Technik-Produktion“ eingeleitet wurde, die Gefahr der „Entfremdung“ des Menschen vom Menschen heraufziehen und versuchte deshalb, dieser Entwicklung durch eine am „humanistischen Bildungsideal“ orientierte Erziehung des Heranwachsenden entgegenzuwirken. Der Heranwachsende sollte frei von allen entfremdeten Verhältnissen in unmittelbare „Begegnung mit seinesgleichen“, mit den literarischen und geschichtlichen Gestalten des Menschlichen gebracht werden, denn im hermeneutischen Verstehen des Menschlichen wird dem Heranwachsenden unmittelbar der sittliche Anspruch des Menschlichen erschlossen.

Das „humanistische Bildungsideal“ ist so sehr am theoretisch-praktischen „Umgang“ des Menschen mit dem Menschen orientiert, dass es versucht, auch die Auseinandersetzung des Heranwachsenden mit der Natur am Umgangsverhältnis des „Bauern oder des Handwerkers“ mit der natürlichen Welt zu orientieren. Selbst dort, wo z. B. der „bildende Wert der Arbeit“ gesehen wurde, lag seiner Begründung „eine Theorie der manuellen Arbeit“ zugrunde, „die [...] den Anschluß an die klassische Bildungslehre ungeschmälert“ aufrechterhielt (Bildungsideal, 70). Gerade in diesem Überwuchern des „humanistischen Bildungsideals“ liegt es aber begründet, dass die an ihm orientierte Erziehung den Heranwachsenden der modernen Arbeitswelt entfremdet und ihn dadurch umso mehr deren Sachzwängen ausliefert.

In radikalem Gegensatz zum humanistischen Bildungsideal tritt die an den „mathematischen Naturwissenschaften“ orientierte Versachlichung der Welt selbst als Bildungsideal auf. Zwangsläufig eliminiert sie alle am Umgang orientierte Menschenbildung aus ihrem Bereich, denn um die Welt objektiv vergegenständlichen zu können, muss das erkennende Subjekt von allen subjektiven Bezügen zur Welt abstrahieren.

In dieser „Entselbstung“ des Subjekts und ihrer Unterordnung unter die „Logik der Sache“ liegt nun kein Negativum, sondern „im Gegenteil: das Herausarbeiten dieser Sache gehört zu den größten und bewundernswertesten Taten des Menschengenies“, denn allein „am Leitfaden dieser Logik“ schreitet die menschliche Erkenntnis „weiter von Entdeckung zu Entdeckung“ (Bildungsideal, 15) und vermag die menschliche Produktion, durch die „Koperation von Naturwissenschaft, Technik und industrieller Produktion“ der Welt eine Gestalt zu geben, die ein „gigantisches Werk ist, auf das trotz allem stolz zu sein der für seine Entstehung verantwortliche Mensch allen Grund hat.“ (Bildungsideal, 107)

Eine an diesem Ideal orientierte Erziehung hat den Heranwachsenden zur methodischen Disziplinierung seines Denkens und Handelns gegenüber der „Logik der Sache“ anzuleiten, um ihn hinzuführen zur wissenschaftlichen und technischen „Sachbeherrschung“, die er sich in der Kooperation polytechnischer Unterrichtsfächer und produktiver Arbeit anzueignen vermag. Aber so wie das Ideal der naturwissenschaftlich-technischen Weltbeherrschung übergreift auf die „menschliche Arbeitswelt“ und den Menschen „zu ihrem Sklaven entselbstet“, so hat das Bildungsideal der Versachlichung die Tendenz, sich auch im Bildungsraum auf die menschlichen Verhältnisse auszudehnen, indem der andere Mensch nur noch als ein wie die Sache manipulierbares Objekt betrachtet und behandelt wird.

Die unlösbare Antinomie dieser beiden Sinnbestimmungen gilt es in philosophischer Selbstbesinnung zu durchschauen, um ihre jeweilige „Unverdrängbarkeit“ als ein Moment der Sinnbestimmung der Bildung und damit zugleich ihre jeweilige Eingeschränktheit auf ihren Momentcharakter aufzeigen zu können. In der Reflexion auf „Wesen, Herkunft und Wirkung der Antinomie“ wird letztlich jene dialektische Sinnbestimmung der Bildung offenbar, die die maieutischen Anstrengungen des Erziehers dahin orientiert, die Auseinandersetzung des Heranwachsenden mit der natürlichen und mitmenschlichen Welt so anzulegen und schließlich dahin zu führen, dass der Heranwachsende selber „den Widerspruch zu sehen und zu bestehen“ vermag (Bildungsideal, 128).

Somit liegt in diesem reflexiv-dialektischen Durchschauen der „Antinomie der Menschenbildung“ die doppelte Zielbestimmung: sowohl im theoretischen Nachvollziehen der strukturellen Möglichkeiten und Grenzen beider Momente deren bildenden Wert zu erfassen als auch die darin angelegten, unaufhebbaren Widersprüche praktisch auf sich zu nehmen, ohne ihnen nach der einen oder anderen Seite entfliehen zu wollen. „Ob und wie ‚Menschlichkeit‘ auch unter den Bedingungen des modernen Arbeitslebens erhalten werden kann, das vermag nur zu entscheiden, wer diese Bedingungen zu erkennen imstande und anzuerkennen bereit ist.“ (Bildungsideal, 152)

2. Derbolavs Dialektik des Bildungsprozesses

Diesen Ansatz von Theodor Litt hat Josef Derbolav (1912–1987) in grundlegenden Abhandlungen zunächst in drei Punkten weiterentwickelt und abgewandelt: (1) übersetzt er die Gedankengänge Litts allererst in den pädagogischen Raum, denn Litts Bildungslehre bietet lediglich eine Aporetik

allgemeinster Ziel- und Sinnbestimmungen, ohne diese am Bildungsprozess des Kindes zum Erwachsenen konkretisieren und damit die Aufgaben des Erziehers differenzieren zu können; (2) bricht Derbolav mit Litts – in dieser Form unhaltbaren – Gegenüberstellung von Geistes- und Naturwissenschaft und betont stattdessen, dass alle Wissenschaften eine – methodisch jeweils spezifische – Vergegenständlichung von Welt vornehmen und dass ihnen allen ein Bereich „theoretisch-praktischen Umgangs“ des Menschen mit der natürlichen und gesellschaftlichen Welt vorausliegt, durch dessen Probleme sie allererst herausgefordert werden; (3) zeigt er auf, dass zwischen der wissenschaftlichen Vergegenständlichung der Welt und der Sinnbestimmung von Bildung eine durchgängige „didaktische Differenz“ besteht, die nicht – wie bei Litt – bereits dadurch überbrückt wird, dass der Heranwachsende in philosophischer Besinnung die Grenzen wissenschaftlichen Erkennens gegenüber dem Umgang „durchschaut“ und zugleich diese Begrenztheit für sich anerkennt, sondern die nur dadurch dialektisch überwunden werden kann, dass der Heranwachsende in einer *periagogē* (Platon) bzw. in einer „doppelten und bestimmten Negation“ (Hegel) die Vergegenständlichung des bloßen Wissens zurücknimmt und sich bewusst den praktischen „Ansprüchen der Wirklichkeit“ stellt.

Alle drei Punkte gemeinsam kennzeichnen die dialektische Struktur der Bildungsbewegung als einen über Reflexionsstufen voranschreitenden Auseinandersetzungsprozess des Heranwachsenden (Selbst) mit der Welt (Anderem), dessen theoretischer Nachvollzug durch die Pädagogik zugleich dem Erzieher zur praktischen Sinnorientierung seiner maieutischen Aufgabe dient, dem Heranwachsenden zur „Selbstverwirklichung“ zu verhelfen. „Der Bildungsweg des Kindes ist also der Weg seiner ‚Selbstverwirklichung‘, die zu ermöglichen und von der ‚Weltbegegnung‘ her ‚einzulenken‘ die verantwortliche Aufgabe des Erziehers darstellt.“ (Selbstverständnis, 121)¹⁷

Zugleich zeigt sich in dieser dialektischen Auslegung der Bildungsbewegung ein stärkeres Zurückgreifen Derbolavs auf die dialektische Methode Hegels, ohne deshalb aber die bereits von Litt abgewiesene Philosophie des „absoluten Geistes“ zu übernehmen: „Das pädagogische Geschehen ist nicht bloß auch, sondern zentral ein geistiges Geschehen und es als solches zu ‚begreifen‘ daher die unabdingbare Aufgabe jeder Bildungstheorie. [...] Vergegenwärtigen wir uns den philosophischen Sinn von ‚Begrreifen‘, den ihm Hegel verliehen hat, dann ist damit zugleich die Forderung ausgesprochen, den Bildungsvorgang in seiner Dialektik zu begreifen. Hegel hat dafür die

¹⁷ Josef Derbolav, *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft* (1969) – im Text zitiert mit (Selbstverständnis).

wegweisende Formel vom Im-Andern-zu-sich-selber-Kommen geprägt, und es lohnt sich, ihrer Bedeutung gründlich nachzuspüren und sie unserem Zweck entsprechend auszulegen. Das ‚Andere‘ ist hier der Horizont der Natur- und Geisteswelt, in den das menschliche Individuum hineingeboren wird, sich einwächst und einarbeitet, um hier Heimatrecht zu gewinnen. Bildungsdiagnostisch gesehen, handelt es sich dabei um einen Auseinandersetzungsprozess, in dem sich der Einzelgeist aus seiner Natürlichkeit aufsteigend, den ihm vorgegebenen und vorgeschaffenen allgemeinen Geist – den Sinnkreis seiner Welt – verstehend aufschließt und begreifend zu eigen macht und d. h. zugleich, sich ihm verpflichtend zu eigen gibt.“ (Perspektiven, 71)¹⁸

Der Bildungsprozess des Kindes zum Erwachsenen vollzieht sich in drei dialektisch einander aufhebenden Reflexionsstufen. Die erste und ursprünglichste Reflexionsstufe ist die des „anschaulich-praktischen Umgangs“ des Kindes mit seiner nächsten Umwelt, sie wird ermöglicht durch den unmittelbaren „Handlungsdialog“ der Eltern mit dem Kind. Ihr geistiger Horizont ist die „Muttersprache“; sie stellt das „primär ‚Andere‘ und ‚bestimmte Allgemeine des Geistes‘ dar, in das hineinwachsend sich das Subjekt zunächst in ganz abstrakter Weise allgemein macht, indem es den ihm zugesprochenen Sprachgebrauch auf- und annimmt.“ (Perspektiven, 73) und darin umzugehen lernt mit seiner unmittelbaren Umwelt und Mitwelt. Sobald sich das Kind „in den ersten Horizont seiner Geistigkeit erhebt, tritt ihm diese Welt als Geistiges in der konkreten Allgemeinheit von Sitte, Lebensordnung, Kultur, Religion, Sprache usw. erhellend, weisend und fordernd entgegen und zwingt ihm jene produktive Auseinandersetzung auf, in deren Verlauf es das Allgemeine ebenso in sich hinein- wie sich selber aus ihm zur Selbstständigkeit emporarbeitet.“ (Selbstverständnis, 128)¹⁹

Aber in dieser „anschaulich-praktischen Umgangsbefangenheit“ kann das Kind nicht stehen bleiben, denn „die Selbstverwirklichung des Individuums hat zur notwendigen Voraussetzung, daß das Selbst alles bloß Unmittelbare von sich abstreift, sein ursprüngliches Dasein veräußerlicht und vergegenständlicht, kurz, den Naivhorizont seiner Erfahrung in expliziertes Wissen verwandelt.“ (Selbstverständnis, 132) Und dies geschieht nicht nur im naturwissenschaftlichen Unterricht, denn aller Unterricht versachlicht einen Gegenstandsbereich von Welt in Anlehnung an eine Wissenschaft, alle „sogenann-

¹⁸ Josef Derbolav, *Systematische Perspektiven der Pädagogik* (1971) – im Text zitiert mit (Perspektiven).

¹⁹ Vgl. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, „Die dialektische Struktur der Bildung“ (1972).

ten ‚Stoffe‘ der Lehrfächer sind nichts als eine elementarisierte Form jenes Wissens, das die Einzelwissenschaften laufend produzieren.“ (Anspruch, 52)²⁰

Um sich die Welt geistig anzueignen, muss der Heranwachsende im „geführten Unterricht“ lernen, von seinem subjektiv-anschaulichen Umgangsverständnis seiner Weltbezüge zu abstrahieren und sich mit den von den Wissenschaften erschlossenen Gegenstandsbereichen sachlich auseinanderzusetzen, sie in „kritisch-distanzierender Reflexion“ zum Gegenstand seiner theoretischen Erkenntnis zu erheben. Diese Reflexionsstufe, so notwendig sie für die Selbstverwirklichung des Individuums auch ist, kann doch niemals das Ziel des Bildungsgangs sein, im Gegenteil: „die Bildungsbewegung erreicht im reinen Gegenstandsbewusstsein der Sachkenntnis den äußersten Punkt der ‚Entfremdung‘ und muß nun darüber hinausgeführt und wieder zurückgenommen werden.“ (Selbstverständnis, 132)

In der „kritisch-distanzierenden Reflexion“ vermag sich zwar das Individuum die Welt in all ihren Gegenstandsbereichen theoretisch anzueignen, zugleich aber reißt sie Mensch und Welt auseinander, entfremdet den Menschen der Welt und die Welt dem Menschen, weil in ihrem theoretischen Zugriff auf Welt das Individuum niemals vor seine praktischen Aufgaben in der Welt gestellt wird.²¹ Deshalb hat sich der Heranwachsende in einer *periagogē* vom reinen Sachverstand weg zum „bestimmten Handlungssinn der erkannten Sachbereiche“ hinzuwenden, um so zu einer „positiv-allgemeinen Strukturierung seines persönlichen Gewissens, d. h. dem Erwerb der sittlich-praktischen Maßstäbe und Beweggründe zur Bewältigung der ihm wissenschaftlich aufgeschlossenen Lebenssituationen“ zu kommen (Perspektiven, 72). Erst in dieser letzten Reflexionsstufe der Umwendung kommt die Bildungsbewegung zu ihrem Ziel, da sie den Heranwachsenden mit der praktischen Selbstbetroffenheit seines Handelnd-in-der-Welt-Seins konfrontiert, in der er seine Selbstverwirklichung zu bewähren hat.

So erweist sich die Bildungsbewegung als dialektischer Prozess, der den Heranwachsenden über die Negation des unmittelbaren Umgangs mit der Welt zum theoretischen Erkennen der Welt und über die Negation der Negation des theoretischen Erkennens zur bewussten Übernahme der an den Menschen gestellten Aufgaben in der Welt führt und somit die Selbstverwirklichung des Individuums ermöglicht. „In jenem Auseinandersetzungsprozess, den wir als Bildung charakterisiert haben, geht die Erfahrung der Welt als Feld qualifizierter Ansprüche ihrer theoretischen Vergegenständlichung

²⁰ Josef Derbolav, *Frage und Anspruch* (1970) – im Text zitiert mit (Anspruch).

²¹ Vgl. Erhard Wicke, „Die Entsprachlichung der Sprache und die Technisierung des Denkens“ (1989).

im Wissen ebenso notwendig voraus, wie diesem theoretischen Wissensausgriff der Rückgang ins Praktische, die kritische Qualifizierung jener Ansprüche im Gewissen folgen muß, wenn überhaupt von Bildung die Rede sein soll.“ (Perspektiven, 71)

In späteren Schriften modifiziert Josef Derbolav unter dem Einfluss von Franz Fischer seinen ursprünglichen bildungstheoretischen Ansatz, der – nach eigenem Urteil – die Bildungsbewegung „etwas zu hegelisch, als ein Im-ändern-zu-sich-selber-Kommen“ bestimmt hatte (Perspektiven, 107).

Derbolav geht nun – mit Berufung auf den österreichischen Philosophen Erich Heintel – vom „Primat des Anderen“ vor dem Selbst aus, um von daher seinen ursprünglich „reflexiv-idealistischen“ Ansatz auf eine anthropologische Basis zu stellen, in der das naturhafte, vom Ändern bestimmte Sein des Menschen stärker berücksichtigt wird. „Der Mensch, *das in Frage gestellte Wesen*, ist zugleich *das in die Frage hineingestellte Wesen* [...]. In diesem Strukturgedanken ist die nicht festgestellte Natürlichkeit des Menschen mit der Sinnoffenheit seiner Geistigkeit in einer Wurzel zusammengebunden, und zwar so, daß das Weltverhältnis des Menschen zugleich als pädagogische Aufgabe zutage tritt.“ (Anspruch, 57) In der anthropologisch bestimmten „Frage“ findet Derbolav also einerseits die „Affinität“ von Selbst und Anderem, von „Bildungssubjekt und Bildungsobjekt“ begründet, zum andern das Prinzip der dialektischen Bildungsbewegung selbst ausgesprochen, denn entgegen der Kritik Fischers hält Derbolav daran fest, den Bildungsprozess des Heranwachsenden selbst dialektisch bestimmen zu können. „Alles Erfahren [...] kann in seiner Sinnbewegung als ein Erfragen begriffen werden, denn die innere Bewegung der Frage ist nichts anderes als die Struktur der Vermittlung selber.“ (Anspruch, 174)

In ihrem äußeren Aufbau ist die jetzige dialektische Bildungsbewegung kaum zu unterscheiden vom vorausgegangenen Reflexionsstufenmodell, denn auch „in der Fragebewegung bricht der Unmittelbarkeitshorizont eines Vorgegebenen plötzlich auseinander, es wird fraglich auf ein Gefragtes hin“. Dieses Fraglichwerden der Welt ist nichts anderes als eine „Entäußerung und Entfremdung“ der Welt ins Wissen und in die Verfügbarkeit des Subjekts, das jedoch nur dann zu sich, zu einem Selbstverhältnis in der Welt kommt, wenn ihm eine „das Veräußerte wieder einholende Rückkehr“ gelingt (Perspektiven, 106 f.). Auch hier geht Derbolav im Anschluss an Hegel davon aus, dass der „Weg der Bildung stets ein ‚Umweg‘ ist, d. h. ein Stadium der Entäußerung und Entfremdung durchläuft, das erst die Rückkehr zum aufgehobenen Ursprung als neuer und höherer Stufe ermöglicht.“ (Anspruch, 256)

Trotz dieser äußeren Ähnlichkeit zum ehemaligen Reflexionsstufenmodell sind zwei wesentliche Abänderungen festzuhalten: (1) vollzieht sich diese dia-

lektische Fragebewegung mit all ihren Momenten innerhalb jeder Auseinandersetzungsstufe von Selbst und Anderem immer wieder neu, sodass sowohl der Schritt vom Umgang zur Versachlichung als auch die peragogische Überwindung der „didaktischen Differenz“ zwischen Wissen und Gewissen nicht mehr als ein jeweils einmaliger Schritt im Bildungsgang des Heranwachsenden anzusehen, sondern als „ein wiederkehrendes Durchgangsmoment“ der mehrstufigen Vermittlungsbewegung im hierarchischen Aufbau der Bildungswelt zu begreifen ist (Perspektiven, 116); (2) wird die dialektische Bildungsvermittlung jetzt nicht mehr einseitig von der Wissensvermittlung her verstanden, sondern die Dialektik der Frage durchgreift alle Sinn- und Erfahrungsbereiche in ihrer je eigenen Vermittlungsstruktur. Damit wird die wissenschaftliche Vergegenständlichung nicht mehr als Durchgangsmoment für alle Bereiche aufgefasst, sondern auf eine relativ späte Entfremdungsstufe innerhalb der theoretischen Sacherkenntnis eingeschränkt. „In Wahrheit durchgreift die Struktur der Frage grundsätzlich alle Sinnbereiche, den theoretischen ebenso wie den praktischen, den anschaulich-ästhetischen ebenso wie den religiösen Sinnbereich, und erweist darin zugleich ihre vorgängige pädagogische Natur, daß sie nicht nur in Gang gebrachte Vermittlungsweisen beschreibt, sondern auch den initiierten Eintritt in diese.“ (Perspektiven, 108)

Damit öffnet sich diese dialektische Fragebewegung sowohl für die Verschiedenheiten der Erfahrungs- und Verantwortungshorizonte innerhalb des Bildungsgangs des Menschen zum Menschen als auch der Vielfalt von Erfahrungs- und Sinnbereichen, in denen uns Welt begegnet. „Positiv aufgegriffen aber führt die Fragebewegung den Fragenden von Antwort zu Antwort, von Stufe zu Stufe, in wachsenden Horizonten von Wissen und Gewissen, von Einsicht und Kompetenz weiter und markiert auf diese Weise sowohl den Fortschritt der Praxis und Erkenntnis als auch den Aufstieg der Bildung.“ (Perspektiven, 108)

Die dialektische Struktur der Bildungsbewegung wird von Derbolav in zwei aufeinander bezogenen Teildisziplinen der Pädagogik expliziert: in der strukturtheoretischen „Pädagogischen Anthropologie“ einerseits, die die Stufen des Werdens des Selbst als eine „pädagogische Verfassungsgeschichte des Individuums“ vom Säugling bis zum Alter entwickelt, und in der strukturtheoretischen „Didaktik als Theorie der Bildungswelt“ andererseits, die die Erfahrungsbereiche von Welt und die Stufen ihrer Aneignungshorizonte differenziert. In der Ausführung der bereichsspezifischen Didaktiken (Sprache, Musik) gelangt Derbolav dabei zu Konkretionen im Hinblick auf eine bildungstheoretische Grundlegung des Curriculum, die über alle bisherigen Ansätze weit hinausgehen.

Diese dialektische Struktur der Bildung ist dem Heranwachsenden im Durchgang der Bildungsbewegung keineswegs bewusst, er ist jeweils immer in der Reflexionsstufe befangen, in die diese Bewegung ihn gerade gebracht hat; gerade darin liegt die maieutische Aufgabe des Erziehers, den Heranwachsenden durch das andere der Welt herauszufordern und zur nächsten Reflexionsstufe zu führen und so einen Auseinandersetzungsprozess in Bewegung zu setzen, der die Selbstverwirklichung des Heranwachsenden ermöglicht. Aufgabe der Pädagogik und insbesondere der „didaktischen Bildungstheorie“ ist es daher, im „theoretischen Nachvollzug“ die dialektische Struktur der Bildung dem Erzieher aufzudecken und ihn dadurch praktisch auf die Selbstverwirklichung des Heranwachsenden zu verpflichten. Dabei führt sie den Erzieher selber durch eine dialektische Bewegung, die aus einem Vorverständnis über das Fachwissen zur Erfassung seiner pädagogischen bzw. didaktischen Verantwortung für die Bildung des Heranwachsenden verläuft. „Da die didaktische Intention zentral auf das Gewissen des Educandus orientiert ist, für welches alle Wissenshorizonte eben nur ein propädeutisch Vorläufiges bleiben, darf die Bildungstheorie selber nicht in der Immanenz der einzelwissenschaftlichen Reflexion verharren, sondern muß sich den Blick auf die normativen Voraussetzungen der Wissenschaften offenhalten.“ (Perspektiven, 73)

Hierin erweist sich die Bildungstheorie – wie Derbolav ausführt – als eine Wissenschaftstheorie in praktischer Absicht, die hinter die Fachwissenschaften zurück auf „ihren je bestimmten praktischen Bildungssinn“ für die Selbstverwirklichung des Heranwachsenden fragt und somit in der Sinnerhellung der dialektischen Struktur der Bildung zugleich Sinnorientierung für die maieutischen Aufgaben des Erziehers ist. „Während sich die Wissenschaftstheorie (im Sinne einer ‚Kritik der reinen Vernunft‘) darauf beschränkt, die gegenstandskonstitutiven Kategorien [der] Wissenschaftsbereiche herauszuarbeiten und in einen systematischen Ableitungszusammenhang zu bringen, fällt die Frage nach [den] kategorialen Sinn- und Zweckbestimmungen [von Bildung] bereits in die Kompetenz einer ‚Kritik der praktischen (bzw. pädagogischen) Vernunft‘“ (Selbstverständnis, 136), in deren dialektischer Reflexionsbewegung selbst die Ermöglichung der Bildung des Erziehers zu seinen Aufgaben für die Bildung des Heranwachsenden liegt.

3. Fischers Dialektik der Sinnfrage

Obwohl bereits zum Teil Derbolavs Umschrift des bildungstheoretischen Ansatzes von Litt auf Motive Franz Fischers (1929–1970) zurückgeht, hebt Fischers originäre Bildungsphilosophie sich im Grunde bereits dadurch von

den Bemühungen sowohl Litts als auch Derbolavs ab, dass sie bereits die Voraussetzungen von Hegels Dialektik des Geistes kritisiert (Sinn von Sinn, 39 ff.).²² Litt und Derbolav lehnen zwar ausdrücklich Hegels Philosophie des absoluten Geistes ab, übernehmen jedoch – inkonsequenterweise – im Geist als „Übergreifendem“ über Mensch und Welt bzw. im Prozess des „Im-Andern-zu-sich-selber-Kommens“ die Dialektik des Geistes, in der nun der menschliche Geist das andere der Wirklichkeit als „sein Anderes“ in sich selbst einholt und darin seine Bildung erfährt.

In gewisser Parallelität zur Hegel-Kritik des späten Schellings wendet sich Franz Fischer gegen diese Dialektik des Geistes, die das andere der Wirklichkeit und der Praxis in sich aufzuheben versucht und damit zwangsläufig vorgeben muss, im begreifenden Zu-sich-selber-Kommen des Geistes Nachvollzug des Schöpfungsprozesses zu sein. Es ist zwar Hegel zuzustimmen, wenn „er das Ansichsein als das (absolut-) ‚Anderes‘ des Denkens selber erkennt. Also als das, das nur gedacht werden kann, wenn sich das Denken methodisch negiert. [...] Diese Selbstbegrenzung menschlichen Denkens kann [jedoch] nur dann ein ‚Zu sich kommen‘ des Absoluten genannt werden, wenn man unbewiesenerweise das Anderssein als ein zuvor durch unbeußtes Denken geschaffenes behauptet.“ (Bildungskategorien, 59)²³

Im Gegensatz zur Dialektik in Hegels *Phänomenologie des Geistes*, in der das „Meinen“ des Wirklichen aufgehoben wird in das „Sagen“ des Denkens (Negation), bis schließlich auch dieses Denken sich in seiner Wirklichkeit „aufopfert“ (Negation der Negation), um sich im dialektischen Prozess selbst als absoluter Geist zu begreifen, zeigt Fischer auf, dass jedem „Sagen“ das „Gemeinte“ der Wirklichkeit als „unmittelbarer Sinn vorgegeben“ ist, der gerade nicht durch das „Sagen“ aufgehoben wird und daher eine transzendente Reflexion auf den noch ungesagten „Sinn von Sinn“ herausfordert. In dieser Frage nach dem „Sinn von Sinn“ wird die „Grenze kognitiven Sinnes zu dem, was er je meint, aber nie als solches sagen kann, ausgesprochen“ (Bildungskategorien, 2) und es wird dadurch eine dialektische Reflexionsbewegung in Gang gesetzt, die immer weiter zurück nach dem in einer Aussage gemeinten, vorausgesetzten Sinn fragt. „Weil wir nur mit dem Sinn über den ‚Sinn‘ reden können, aber uns dieser Tatsache zugleich bewußt sind, können wir durch die methodische Reflexion auf sie das ganze System von Vorgebensein von Sinn derart entwickeln, daß wir jede resultierende Sinnbe-

²² Franz Fischer, *Philosophie des Sinnes von Sinn* (1955) – im Text zitiert mit (Sinn von Sinn).

²³ Franz Fischer, *Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften* (1956–60) – im Text zitiert mit (Bildungskategorien).

stimmung auf die spezifische Voraussetzung des Sinnes bereits in ihr selber befragen können. Wir machen dabei die Erfahrung, daß der Sinn in sich selber in einem System von Strukturen geordnet ist.“ (Bildungskategorien, 37)

Fragen wir aber weiter nach dem Sinn dieser ganzen Vermittlungsbewegung des „Sinnes von Sinn“, die wir vollziehen, so stoßen wir auf eine „absolute Grenze“ theoretischer Vermittlung und erfahren uns praktisch aus dem „Sinn aus sich selber“ bestimmt, freilich gerade nicht in der (hegelischen) dialektischen Bedeutung, dass wir seinen Inhalt „aus sich selbst zu entwickeln vermöchten“ (Bildungskategorien, 26), sondern als Anspruch der Wirklichkeit, der an unser „Gewissen“ ergeht, uns praktisch aus ihm zu bestimmen. „Der Sinn des Bewusstseins ist nicht in einer Reflexion auf ihn darstellbar, denn sofern er die Vermittlung der Unmittelbarkeit [...] selber meint, sieht sich die Reflexion in ihm zur Unmittelbarkeit ihres eigenen Vollzuges begrenzt. Indem sich diese Unmittelbarkeit aber als ‚aus sich selbst vermittelter Sinn‘ bestimmte, erscheint sie als Anspruch an das Selbst durch die Voraussetzung seiner selbst in ‚seinem Anderen‘ und begreift sich als seine Verantwortung gegenüber Gott und den Mitmenschen.“ (Bildungskategorien, 76)

Von diesen prinzipiellen Erwägungen Fischers her, die eine direkte Umkehr der hegelischen Dialektik bedeuten, ergibt sich erstens, dass Bildung nicht – wie bei Litt und Derbolav – gleichgesetzt werden kann mit dem Zu-sich-selber-Kommen des Geistes oder Selbst, sondern eine Vermittlungsbewegung meint, die das Selbst dahin führt, sich praktisch aus dem „Sinn aus sich selber“ bestimmt zu erfahren. „Hierin bestimmt sich das Selbst nicht als sich-denkendes Selbst, sondern als in seiner Fraglichkeit vom Gemeinten her erst sich sinnvoll werdendes, positives Selbst. Es steht damit in der Verantwortlichkeit seiner Fraglichkeit.“ (Bildungskategorien 83) Zweitens ergibt sich aus den prinzipiellen Erwägungen, dass die Bildungstheorie nicht – wie bei Derbolav – als Nachvollzug der Bildungsbewegung, die der Heranwachsende konkret zu durchlaufen hat, gefasst werden kann, sondern in transzendentaler Rückwendung auf den in allem Fragen nach dem Sinn der Bildung unmittelbar vorausgesetzten Sinn dieses Fragens verstanden werden muss, die in den „Bildungskategorien“ die Bedingungen der Möglichkeit der Bildungsvermittlung aufdeckt. „Die Theorie des Sinnes von ‚Sinn‘ versteht die Vermittlung zwischen dem Erziehungsobjekt und dem Erziehungssubjekt als eine Vermittlung des in jeder Frage unvermittelt vorausgesetzten Sinnes, der als Bedingung der Möglichkeit des Sinnvollseins dieser Frage eine Bewegung des Sichvermittelns der Wirklichkeit in einem System von Stufen hervorruft. Diese schreitet somit nach dem Prinzip einer Dialektik zwischen einem je Gesagten und je Gemeinten fort“ (Bildungskategorien 80), indem

sie sich auf das im Sagen unmittelbar Gemeinte zurückwendet und es so ins Sagen hebt, dabei selbst wiederum Gemeintes voraussetzend.

In dieser Dialektik, in der ein unmittelbar Gemeintes ins Sagen gehoben wird, ohne dass dabei je das Meinen der Wirklichkeit selbst ins Sagen aufgehoben werden könnte, hat Fischer insbesondere sechs grundlegende Bildungskategorien als Möglichkeitsbedingungen der Bildung des Menschen zum Menschen entwickelt (Bildungskategorien, 81 ff):

- (1) die „unvermittelte Wirklichkeit“, die aller Vermittlung als sie ermöglichender Sinn vorausgesetzt ist. „Sie ist als solche gemeint, aber nicht gesagt und geht als Sinn von Sinn jeder Aussage oder Denkbewegung vorher“;
- (2) das „Unmittelbar-Allgemeine“ als Modus der „primären Aussagen der Gewißheit des Gegebenen“, welcher das Wirkliche unmittelbar meint, aber allgemein als Dies, Hier, Jetzt (Hegel) prädiert;
- (3) das „Prädikativ-Allgemeine“ wissenschaftlicher Aussagesysteme, das „die Beziehungen unter den Gegebenheiten nach dem jeweiligen Modus ihrer unmittelbaren Allgemeinheit, wie er jede Wissenschaft erst zu eben der bestimmten Wissenschaft macht“, darstellt, indem es „das Unmittelbar-Gemeinte der primären Aussagen zu verstehen oder zu erklären“ sucht;
- (4) das „Positiv-Allgemeine“, welches an den von den einzelnen Wissenschaften vorausgesetzten „Grundbegriffen“ den von ihnen gemeinten, aber nicht sagbaren Sinn der Wirklichkeit dem Selbst als allgemeinen Anspruch und Beweggrund für sein Handeln erschließt. Hier „setzt die didaktische Frage nach dem Verhältnis zwischen dem Gesagten und dem Gemeinten an, sie richtet sich auf den Sinn des ‚Sinnes‘“ und eröffnet an den Grundbegriffen der Wissenschaften „den Bildungssinn der Wirklichkeit, nämlich das Verhältnis des Selbst zum Anspruch der Wirklichkeit“;
- (5) das „Unmittelbar-Konkrete“ des Handelns, in dem das vom „allgemeinen Anspruch“ gemeinte Vollbringen dem Selbst „in den konkreten Mitteln einer Situation“ sagbar wird. Das „Positiv-Allgemeine“ erschließt zwar die „Beweggründe des Gewissens [...], aber noch nicht die Motive, die diese Beweggründe für konkrete Situationen meinen, und durch deren Vollbringen dann sich die Bewegung der Vermittlung der Unmittelbarkeit erst schließt“. Im Schritt vom „Positiv-Allgemeinen“ zum „Unmittelbar-Konkreten“ vollzieht sich die methodische Frage der Bildungsvermittlung, sie richtet sich auf das handelnde „Antwortenkönnen“ des Selbst gegenüber dem Anspruch der Wirklichkeit in der konkreten Situation. Obwohl im „Unmittelbar-Konkreten“ die Bedingungen der Möglichkeit der Bildungsvermittlung bereits aufgezeigt sind, muss noch

- (6) der in dieser ganzen bildungstheoretischen Aufdeckung von Bildungskategorien gemeinte Sinn, der sich im „Positiv-Konkreten“ des erzieherischen Handelns thematisiert. Die Bildungstheorie hat in den Bildungskategorien nicht die konkrete Bewegung des Selbst zum „Unmittelbar-Konkreten“ seines Vollbringens verfügbar, sondern erst dort, wo der Erzieher den Sinn dieser Strukturmomente als Anspruch aus dem „Sinn aus sich selber“ erfährt, vermag er selber sie „positiv-konkret“ zu erfüllen, d. h. ihren positiv-allgemeinen Sinn in konkreten Situationen zu „bezeugen und zugleich dem Schüler den Glauben zu[zu]wenden, dass auch er in die Bewährung des Anspruchs berufen sei“. Hierin vollendet sich die Affinität der Bewegung der Bildungskategorien.

Die hier skizzierte transzendente „Dialektik zwischen dem je Gemeinten und je Gesagten“ von Sinn konkretisiert sich innerhalb der Bildungsproblematik in die beiden sich wechselseitig kreuzenden Teilfragen einer bildungstheoretisch fundierten Didaktik, die die Voraussetzungen eines Systems des Bildungskanons, und einer bildungstheoretisch fundierten Methodik, die die Voraussetzungen eines Systems des Bildungsweges aufdeckt. „Das Sich-Vermitteln des Gemeinten in das Gesagte hinein begründet hiernach einerseits – vom System der Sinngebungen her gesehen – das System der Didaktik von der Semantik (reine Wortlehre) bis zur Theologie (positive Wortlehre) und andererseits – vom System des Sich-sinnvoll-Werden des Selbst her gesehen – das System der Methodik bzw. einer Monadologie vom Menschen als Neugeborenen bis zum Menschen, der sich nach dem im Menschen Gemeinten zu verantworten weiß.“ (Bildungskategorien, 80)

Auch innerhalb der Didaktik und der Methodik kreuzen sich zwei Frageweisen. Einerseits geht es der Didaktik darum, sich den Anspruch der Wirklichkeit in seiner Ganzheit durch die Vielzahl möglicher Zugänge hindurch zu erschließen. Diese Frage folgt dabei dem „vertikalen Prinzip der didaktischen Interpretation, demzufolge der jeweils in der einen Wissenschaft gemeinte und vorausgesetzte Anspruch der Wirklichkeit in der folgenden Wissenschaft mittelbar und gesagt wird“ (Bildungskategorien, 85). Andererseits geht es der Didaktik um eine innerhalb der einzelnen Wissenschaften verlaufende „horizontale“ Interpretation, um an den in ihnen vorausgesetzten „Grundbegriffen“ den Anspruch der Wirklichkeit dem Gewissen des Selbst zu erschließen. Die Aufgabe der bildenden „Interpretationen der Wissenschaften aus der Bewegung ihres Sinnes“ ist es nun, sich wieder auf die Wirklichkeit selbst, auf den Anspruch dieser Wirklichkeit in die Wissenschaften hinein zu besinnen. „Erst die Wendung auf das Unvermittelte wissenschaftlicher Aussagen vermag dem Schüler ein Selbstverhältnis zu ihrer Problematik zu

erwecken, denn erst in dieser Weise kann er des Gemeinten gewahr werden, das als solches in sie nicht eingegangen ist, von dem her aber diese Aussagen erst sinnvoll werden können.“ (Bildungskategorien 90) Aus der „vertikalen und horizontalen Stufung der didaktischen Interpretation“ ergibt sich somit eine „Gesamtbewegung als Grundlage einer positiven Allgemeinbildung“ (Bildungskategorien 88), in der die Voraussetzungen für eine bildungstheoretische Fundierung des Bildungskanons gelegt sind.

In der Methodik geht es einmal in der „Topographie einer Monadologie“ um die „Modi des Sich-selber-sinnvoll-werdens“ vom Säugling bis zum Alter (Bildungskategorien 92), in denen dem „Menschen in seinem Werdegang“ der Anspruch der Wirklichkeit in sich differenzierenden Horizonten stufenweise erschlossen werden kann. „Die Bewegung zwischen dem Gesagten und Gemeinten, wie sie sich in den methodischen Schritten vom Säugling bis zum Alter dargestellt hat, beschreibt“ für den zu eröffnenden „Anspruch der Wirklichkeit die Formen, in denen der Mensch in seinem Werdegang zu ihnen Zugang finden kann.“ (Bildungskategorien 96)

Diese Fragerichtung kreuzend verläuft jeweils innerhalb einer Stufe im Werdegang der „Schritt vom Positiv-Allgemeinen zum Unmittelbar-Konkreten“, in dem die Formen der Vermittlung der Beweggründe zu Mitteln ihrer Verwirklichung geklärt werden. Es geht hier um den methodischen Schritt, „in dem sich der unvermittelte Anspruch aus sich selber in das fraglich gewordene und ihn nicht erreichende Fragen vermittelt, also mittelbar macht, und so einen neuen Horizont des Könnens hervorbringt, dem der Schüler einstimmen kann, aber nicht muß“ (Bildungskategorien, 96 f.). Aus den beiden unterschiedlich gerichteten methodischen Interpretationen ergibt sich somit eine Gesamtbewegung als Grundlage einer positiven Sinnbestimmung des Bildungsweges des Menschen zum Menschen, der jedoch nicht als Determination des konkreten Werdens des Heranwachsenden missverstanden werden darf. Denn „die Gestalt, die das Können aus dem Anspruch gewinnt, bestimmt zuletzt den Anspruch allein. Daraus gehen gewiß Enttäuschungen und Leid für Lehrer und Schüler hervor, die sich bestimmte Wege vorgedacht haben.“ (Bildungskategorien, 98)²⁴

Auch in den Konkretionen der Didaktik und Methodik ist die Bildungstheorie weder unmittelbares Abbild noch unmittelbare Anleitung des Bildungsgeschehens, sondern es geht ihr in all ihrem Fragen „vielmehr darum, die Bedingungen der Bildung schlechthin zu entwickeln, also um jene, die erfüllt sein müssen, damit sich ein Bildungssinn überhaupt vollziehen kann“

²⁴ Siehe hierzu auch Franz Fischer, *Die Erziehung des Gewissens* (1955) – im Text zitiert mit (Erziehung des Gewissens).

(Bildungskategorien, 30). Aber die bildungstheoretische Rückfrage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Bildung unterscheidet sich von der transzendentalen Reflexion im Sinne Kants, da diese im rein theoretischen Bereich philosophischer Grundlegung verbleibt, denn wo nach dem Sinn der Bildung gefragt wird, steht der Sinn des Menschseins als ein aufgegebenes Vollbringen in Frage. „Die Kategorien des Bildungssinns sind somit Bedingungen der Möglichkeit des Menschen als Menschen“ (Bildungskategorien 4), d. h. sie sind als Voraussetzungen seines Sinnverständnisses zugleich Voraussetzungen seiner praktischen Sinnverwirklichung, denn sie treffen den, der sie „vernimmt in der Gewißheit der praktischen Möglichkeiten seiner selbst, die damit Gewissen ist.“ (Bildungskategorien, 29)

Das bedeutet aber für die Selbsterkenntnis der Bildungstheorie, dass sie einerseits ihre theoretische Abgehobenheit vom unmittelbaren Bildungsgeschehen erkennt, insofern sie dessen Voraussetzungen aufdeckt, andererseits ihre praktische Bezogenheit auf das Bildungsgeschehen durchschaut, insofern sie für den Erzieher selbst ein Bildungsgeschehen darstellt, d. h. Sinnorientierung für seine Praxis ist. „Die reflektierende Vermittlung der Grundlagen ist somit vom Bildungsgeschehen, das sich an positiven Sinnverhalten vollzieht, unterscheidbar. Hierin ist auf die Grenze solcher Grundlagenbesinnungen verwiesen. Zugleich aber folgt aus der eigentümlichen Struktur des Reflexionsbegriffes, dass auch die reflektierende Vermittlung der Grundlagen der Bildungstheorie selbst eine Art Bildungsgeschehen ist; [... jedoch] können deren Begriffe nicht direkt, sondern nur indirekt das je konkrete Motivationsbewußtsein erzieherischen Handelns bestimmen“, sie lassen sich „als Gewissen erzieherischen Handelns begreifen“ (Bildungskategorien, 25 f. und 38).

Weil sich mit dieser Problematik der Dialektik der Theorie zur Praxis letztlich die Selbstbegründung von Fischers umfassender Bildungsphilosophie als Sinnreflexion verbindet, muss sie abschließend nochmals thematisiert werden. Im Gegensatz zu Kants „sich-denkenden-Denkens“ und Hegels „in seinem Anderssein bei sich sein“ des Geistes „bestimmt sich die Sinnreflexion gerade darin, daß sie den Sinn als ihr Vorausgesetztes erkennt und diese Erkenntnis als seine kategoriale Struktur darstellt“ (Bildungskategorien, 38). Es handelt sich dabei um ein „Sichzurückwenden des Denkens auf den unmittelbaren Sinn“, den es jeweils meint, indem es sich ausspricht, und der daher nicht nur theoretische, sondern immer auch praktische Voraussetzung des Denkens ist. Wo sich nun die Sinnreflexion auf ihre eigene Unmittelbarkeit zurückwendet, also auf das, was sie meint, wenn sie nach dem „Sinn von Sinn“ fragt, wird ihr in ihrer eigenen Selbsterkenntnis „zugleich der Sinn des unmittelbaren Sinnes offenbar“ (Bildungskategorien, 26), d. h. sie

erfährt sich aus dem praktischen Anspruch ihrer eigenen uneinholbaren Unmittelbarkeit bestimmt, aus dem „Sinn aus sich selber“ hervorgerufen. „Insofern ist also der konkrete Bezug und die Vermittlung der Unmittelbarkeit selbst nicht wiederum ein Thema weiterer theoretischer Auslegung, sondern ihre theoretische Bestimmung gewinnt als Selbsterkenntnis der Möglichkeit und der Grenze theoretischen Verhaltens zugleich einen praktischen Sinn.“ (Bildungskategorien, 27).

Das bedeutet nun aber, dass in letzter Instanz die Sinnreflexion sich selbst aufhebt, denn alle Sinnvermittlung erreicht doch nicht den positiven Sinn des Menschseins und der Bildung, den der Mensch nur in seiner Praxis selbst erfüllen kann. Diese Selbstnegation geschieht in der Hoffnung, dass der transzendente Weg der Sinnvermittlung nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch die Voraussetzungen und Ansprüche für eine positive Sinnbestimmung der menschlichen Praxis in Wirklichkeit und Geschichte erschließt, die theoretisch vorwegzunehmen ihr jedoch unmöglich ist. So sagt Fischer in einem ergänzenden Manuskript: „Im System der Bildungskategorien handelt es sich um Formen des Selbstverhältnisses, in denen das Selbst einen immer konkreteren Anspruch erfährt. [...] In dieser Konkretion des Selbstverhältnisses zum Sinn aus sich selber erfährt der Mensch aber zugleich seine radikale Negation“ (Bildungskategorien 132), die jedoch gerade im Gegensatz zu Hegel nicht als eine Aufopferung des Individuums in das Sich-selbst-Wissen des absoluten Geistes bedeutet, sondern die Selbstaufgabe seines theoretischen Selbstbezuges in positive Sinnbestimmung der Menschlichkeit in der Praxis der Liebe meint.

In der Folge genügte Fischer diese Negation der Negation der Theorie in die Praxis nicht mehr, da sie die Positivität der Sinnbestimmung in der Praxis nicht zu sagen vermag. Er brach deshalb seine Arbeiten an der *Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften* ab und wandte sich in *Proflexion und Reflexion* und weiteren Studien²⁵ dem radikalen philosophischen Versuch zu, der reflexiv-theoretischen Vermittlung, die niemals die Positivität selbst erreichen kann, ein proflexives System des Sagens entgegenzustellen, das diese Positivität der Sinnbestimmung aus dem „Sinn aus sich selber“ zu explizieren vermag. Auf diesen Versuch der absoluten Aufhebung der Dialektik der Theorie zur Praxis kann hier nicht näher eingegangen werden.²⁶

²⁵ Franz Fischer, *Proflexion – Logik der Menschlichkeit* (1985).

²⁶ Vgl. Wolfdieterich Schmied-Kowarzik, „Die Begegnung des Menschen mit dem Menschen“, in: Franz Fischer, *Proflexion und Reflexion* (2007).

4. Die Dialektik von befreiender Bildung und gesellschaftlichem Zwang

So sehr der Fortgang in den bildungsphilosophischen Ansätzen von Litt über Derbolav zu Fischer eine Wendung ins Kritische impliziert, so sehr verengt sich aber doch auch gleichzeitig die Fragestellung auf das heranwachsende Individuum. Diese Ansätze bedenken lediglich die anthropologisch-individuellen Voraussetzungen der Selbst- und Menschwerdung des Heranwachsenden, ohne nach der damit verknüpften geschichtlichen Menschwerdung der Menschen in ihren gesellschaftlichen Lebenszusammenhängen zu fragen. Für sie liegt die Dialektik der Bildung im maieutisch geführten Auseinandersetzungsprozess des Selbst mit dem anderen der natürlichen und geschichtlichen Welt, wobei sie glauben, im anderen als geschichtlich bestimmter Kultur die objektivierte menschliche Geistigkeit und im Auseinandersetzungsprozess das geschichtlich-gesellschaftliche Werden des Menschen zum Menschen schon gefasst zu haben.

Auch auf sie trifft zu, was Heinz Joachim Heydorn auf die Bildungsphilosophie des Deutschen Idealismus bezogen hat: „Es bleibt für die deutsche Situation bezeichnend, dass der entscheidende Ansatz für die gesellschaftliche und individuelle Vervollkommnung in der Erziehung gesucht wird. Politische und ökonomische Lösungen, die Umgestaltung der äußeren, den Menschen bedingenden Verhältnisse treten dagegen zurück; über Bildung allein soll der Mensch instandgesetzt werden (I, 82).²⁷“

Durch Marx' *Kritik der Politischen Ökonomie* ist der pädagogischen eine politisch-geschichtsphilosophische Sinnbestimmung der gesellschaftlichen Menschwerdung des Menschen entgegengestellt worden, für die „die ganze sogenannte Weltgeschichte nichts anderes ist als die Erzeugung des Menschen durch die menschliche Arbeit“ (40, 546).²⁸ Die Menschwerdung des Menschen verwirklicht sich über die Dialektik der gesellschaftlichen Arbeit über die Entfremdung des Menschen vom Menschen durch die private Aneignung der „entäußerten Arbeit“ anderer und die Aufhebung der Entfremdung durch den Kommunismus, der „als positive Aufhebung [...] menschlicher Selbstentfremdung“ Voraussetzung ist für die „wirkliche Aneignung des menschlichen Wesens durch und für den Menschen“ (40, 536).

²⁷ Heinz Joachim Heydorn wird im Text zitiert nach den *Bildungstheoretische Schriften*, 3 Bde. (I-III), I: *Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit*, II: *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft* (1970), III: *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs* (1972).

²⁸ Karl Marx wird im Text zitiert nach Marx/Engels, *Werke* in 42 Bden. (MEW), Berlin 1956 ff.

Die pädagogischen Implikationen dieser politisch-geschichtsphilosophischen Sinnbestimmung der Menschwerdung sind von Marx nur in Andeutungen expliziert worden. Erst in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts haben einige Philosophen und Pädagogen damit begonnen, den Zusammenhang der gesellschaftlichen Entwicklung mit den Erziehungs- und Bildungsaufgaben grundsätzlich zu bedenken. Ihre Anfänge wurden einerseits durch die nationalsozialistische Barbarei zerschlagen, konnten sich aber andererseits auch nicht gegen die Stalinisierung des real-existierenden Sozialismus durchsetzen.

Natürlich erhalten die philosophischen Erneuerungsversuche der Marxschen Geschichtsdialektik und die Ansätze ihrer Fortentwicklung – so Georg Lukács' *Geschichte und Klassenbewußtsein*, Ernst Blochs *Das Prinzip Hoffnung*, die *Dialektik der Aufklärung* von Max Horkheimer und Theodor W. Adorno sowie Herbert Marcuses *Versuch über die Befreiung* – mehr oder weniger explizite Hinweise auf eine geschichtsmaterialistische Fassung der Bildungsproblematik.²⁹

Trotzdem fehlte – wider alles Erwarten – bisher eine direkte Thematisierung der Umsetzung der marxistischen Gesellschafts- und Geschichtsphilosophie in eine dialektische Bildungstheorie. So ist – abgesehen von Adornos Studie *Theorie der Halbbildung* – Heinz Joachim Heydorns Buch *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft* das erste große historische Prolegomenon zu einer solchen Bildungstheorie.³⁰ Als Korrektiv und polare Ergänzung zur bildungsphilosophischen Richtung von Litt, Derbolav und Fischer soll zunächst die Problemstellung bei den ersten marxistischen Pädagogen sowie in Adornos *Theorie der Halbbildung* kurz skizziert werden, um dann Heydorns Bestimmung der Bildung aus dem Kontext der geschichtlich-gesellschaftlichen Menschwerdung ausführlicher zu folgen.

Entsprechend den revolutionären Erwartungen der ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts und des allgemeinen revolutionstheoretischen Diskussion innerhalb des Marxismus steht der Klassencharakter der bürgerlichen Erziehung und die Frage nach den Möglichkeiten einer mit dem Klassenkampf des Proletariats verbundenen revolutionären Erziehung im Mittelpunkt aller Über-

²⁹ Siehe Georg Lukács, *Geschichte und Klassenbewußtsein* (1923); Max Horkheimer/Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung* (1947); Ernst Bloch, *Das Prinzip Hoffnung* (1954); Herbert Marcuse, *Versuch über die Befreiung* (1969). Vgl. Gvozden Flego/Wolfdiétrich Schmied-Kowarzik (Hg.), *Ernst Bloch* (1986), *Georg Lukács* (1986), *Herbert Marcuse* (1989).

³⁰ Siehe auch Gernot Koneffke, *Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft* (1994); Hans-Jochen Gamm, *Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln* (1983), Wolfdiétrich Schmied-Kowarzik, *Kritische Theorie und revolutionäre Praxis* (1988); Armin Bernhard, *Erziehung und Bildung* (2001).

legungen der marxistischen Pädagogen, wobei sie sich direkt auf Marx selbst berufen: „Die Kommunisten erfinden nicht die Einwirkung der Gesellschaft auf die Erziehung; sie verändern nur ihren Charakter, sie entreißen die Erziehung dem Einfluß der herrschenden Klasse.“ (4, 478) „Der aufgeklärteste Teil der Arbeiterklasse begreift jedoch sehr gut, daß die Zukunft seiner Klasse und damit die Zukunft der Menschheit völlig von der Erziehung der heranwachsenden Arbeitergeneration abhängt. Er weiß, daß vor allem anderen die Kinder und jugendlichen Arbeiter vor den verderblichen Folgen des gegenwärtigen Systems bewahrt werden müssen. Das kann nur erreicht werden, durch eine Verwandlung gesellschaftlicher Einsicht in gesellschaftliche Gewalt.“ (16, 194)

Die Theoretiker der bürgerlichen Pädagogik verbergen hinter edlen Idealen den realen Klassencharakter des gegenwärtigen Erziehungswesens, demgegenüber – so unterstreicht Edwin Hoernle (1883 – 1952) – „erklären wir Kommunisten [...], daß innerhalb der Klassengesellschaft bis auf den heutigen Tag die Erziehung weder der ‚Kultur‘, noch der ‚Menschlichkeit‘, noch dem ‚sozialen Aufstieg‘ dient, sondern [...] eine Klassenerziehung ist, gehandhabt von der herrschenden Klasse mit dem Ziele [...] die bestehenden Produktionsverhältnisse zu konservieren.“ (Hoernle, 18)³¹

Den Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft hat insbesondere Siegfried Bernfeld (1892 – 1953) in seiner polemischen Schrift *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (1925) systematisch entwickelt. Erziehung kann nie abgetrennt von der gesellschaftlichen Praxis, deren Teil sie selbst ist, begriffen werden, denn sie erfüllt im Auftrage der Gesellschaft die „soziale Funktion“ der „Konservierung der biopsychischen und sozialökonomischen, mit ihr der kulturell-geistigen Struktur“ (Bernfeld, 110).³² Dabei gibt es einerseits durchaus „Konstanten in der Erziehung [...], die so alt sind wie die Erziehung selbst“ (Bernfeld, 54), andererseits aber verändert sich mit der Formbestimmtheit der Gesellschaft auch die Funktion der Reproduktion ihrer Glieder durch die Erziehung. So wird beispielsweise erst in der Klassengesellschaft die Erziehung zu einem „Gegenstand öffentlichen Interesses“, da ihr nun die bestimmte Funktion der Zuteilung gesellschaftlicher Arbeitsaufgaben und der Herrschaftssicherung zukommt. Letztlich ist „jede Erziehung [...] in bezug auf die erziehende Gesellschaft konservativ“ (Bernfeld, 122), und in ihrem Dienste kommt der „Pädagogik“, die selbst ein

³¹ Edwin Hoernle, *Grundfragen proletarischer Erziehung* (1929) – im Text zitiert mit (Hoernle).

³² Siegfried Bernfeld, *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (1924) – im Text zitiert mit (Bernfeld).

„historisch spätes Produkt“ der bürgerlichen Gesellschaft ist, entgegen ihrer illusionären Hoffnung auf Weltverbesserung durch die Bildung der Individuen, im Grunde nur die „Rationalisierung der Erziehung“ (Bernfeld, 15) zu. Losgelöst von gesellschaftlichen Umwälzungen kann Erziehung also niemals eine über den durch die „ökonomisch-soziale Struktur der Gesellschaft [...] bestimmten Rahmen“ (Bernfeld, 119) hinausgehende Verbesserung der menschlichen Verhältnisse erwirken. „Die Einsicht in diese, die soziale, Grenze der Erziehung verurteilt jegliche Bemühung, vor vollzogener Änderung der gesellschaftlichen Struktur etwas an ihrer Erziehungsorganisation zu verändern, etwas irgend Beträchtliches.“ (Bernfeld, 123)

Aber der Klassencharakter der bürgerlich-kapitalistischen Pädagogik zeigt sich drastischer noch in der strukturellen Benachteiligung des proletarischen Kindes. Bereits 1911 hat Otto Rühle (1874–1943) seine bahnbrechende soziologische Untersuchung *Das proletarische Kind* herausgebracht, der er 1925 die psychologische Studie *Die Seele des proletarischen Kindes* folgen ließ.³³ Systematisch weiterentwickelt wurde dieser Ansatz vor allem von Otto Felix Kanitz (1894 – 1940) in seinem Buch *Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft*.³⁴

„Im Zeitalter der Maschine – so schreibt Rühle im historischen Überblick – „erlebt der Kapitalismus seinen glänzendsten und erfolgreichsten Aufschwung. Zugleich, als Kehrseite der Medaille, versank das Proletariat in das trostloseste materielle Elend.“ (Rühle, 27) Der Kapitalismus zerstörte durch seine Entwicklung die vorbürgerliche Familie als Sozialisationsinstanz und soziale Gemeinschaft: „Zuerst hat er den engen Produktionskreis der Familie gesprengt [...]. Dann hat er die Lebensgemeinschaft vernichtet [...]. Endlich hat er die Erziehungsgemeinschaft aufgelöst, indem er die Kinder von den Eltern trennte, die Erziehung von der produktiven Arbeit isolierte und den Hauptteil des Erziehungswerks außerhalb des Hauses, in die [neu entstehende] Schule, verlegte.“ (Rühle, 36)

In den folgenden Kapiteln legt Rühle eine aus dem damals verfügbaren statistischen Material – den Fürsorge-, Polizei- und Gerichtsakten – und aus einer Vielzahl von Einzelfallberichten zusammengefügte detaillierte Monographie zur Lage der proletarischen Kinder vor, ein erschütterndes Dokument über die mannigfaltige Benachteiligung der proletarischen Kinder von ihrer Geburt an bis zu ihrer Eingliederung in den Produktionsprozess. Dabei geht

³³ Otto Rühle, *Das proletarische Kind* (1911) – im Text zitiert nach der 2. Aufl. (1922) mit (Rühle).

³⁴ Otto Felix Kanitz, *Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft* (1925), in: Otto Felix Kanitz, *Kämpfer der Zukunft* – im Text zitiert mit (Kanitz).

es Rühle keineswegs nur darum, ein düsteres Bild von der Misere der proletarischen Kinder zu zeichnen, sondern er versucht damit, die Aufgabengebiete einer proletarischen Sozialhilfe und proletarischen Erziehung abzustecken, die, da die Lage des proletarischen Kindes vom bürgerlich-kapitalistischen Staat prinzipiell nicht verändert werden kann, eben vom Proletariat selbst in die Hand genommen werden muss.

Nun führt jedoch gerade die unaufgearbeitete Lebenssituation der Proletarier, verstärkt durch ideologische Verblendung, zu autoritären Verhaltensweisen der proletarischen Eltern, die eine verdoppelte Unterdrückung des proletarischen Kindes und Beschränkung seiner Entfaltungsmöglichkeiten bewirken. Dies hat vor allem Kanitz herausgestellt: „Die proletarische Familie ist also der denkbar ungünstigste Erziehungsboden“ (Kanitz, 61). „Ein zweifacher Druck lastet also auf den Kindern der Arbeiterklasse: sie teilen als kleine Proletarier die Leiden der gesamten Proletarierklasse. Und sie erleiden als kleine Proletarier, also als schwächste innerhalb der Proletarierklasse, diese Not in vielfach verstärktem Ausmaß.“ (Kanitz, 24)

Wie aber soll sich proletarisches Klassenbewusstsein massenhaft herausbilden, wenn es durch die Proletarier selbst in ihrem familialen Alltagsverhalten unterdrückt wird. Hier hat die Aufklärungsarbeit mit proletarischen Eltern anzusetzen, um so eine solidarische Beziehung der Proletarier zu ihren Kindern aufzubauen: „Hier wird viel Einkehr bei den Eltern, viel Sozialismus im Alltagsleben notwendig sein.“ (Kanitz, 54) Diese Aufklärungsarbeit ist eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen einer sozialistischen außerschulischen Erziehungsarbeit, wie sie Kanitz propagiert und in der österreichischen Kinderfreudebewegung selbst mit aufgebaut hat. „Obgleich wir uns nicht darüber täuschen dürfen, daß die vollkommene Befreiung der Kinder aus ihrer wirtschaftlichen, familialen, rechtlichen und Altersversklavung erst mit der Aufhebung jeglicher Verknechtung innerhalb der menschlichen Gesellschaft, also mit der Aufhebung der kapitalistischen Gesellschaftsordnung, erfolgen wird, müssen wir doch schon in der Gegenwart beginnen, die Versklavung der Kinder aufzuheben. Ja, die allmähliche Aufhebung dieser Sklaverei ist eine unumgängliche Notwendigkeit für den Sieg des Sozialismus“ (Kanitz, 111).

Gerade, wenn man den Klassencharakter der bürgerlichen Erziehung, die strukturell unaufhebbare Benachteiligung der proletarischen Kinder erkennt, kann man nicht weiterhin an einer entpolitisierten Erziehung festhalten, dies hat der marxistische Philosoph Max Adler (1873–1937) grundlegend herausgearbeitet: „Es ist eine weit verbreitete Meinung, daß Erziehung etwas Unpolitisches sei, [...] *neutral* sein müsse. Eine solche Auffassung von der Erziehung [...] bildet den Begriff einer Erziehung [...] gleichsam im gesell-

schaftslosen Raume. Sowie man aber die Erziehung in ihrer konkreten Bestimmtheit durch die Gesellschaftsform [...] ins Auge faßt, wird der scheinbar für sich selbst bestehende Begriff der Erziehung sofort in die realen Gegensätze, ja Widersprüche der Klassengesellschaft – und eine andere haben wir heute noch nicht – hineingezogen.“ (Adler, 11)³⁵

Es gehört zu dem Verblendungszusammenhang der bürgerlichen Gesellschaft, dass ihre pädagogischen Theoretiker immer wieder glauben und glauben machen, dass die Pädagogik gerade, indem sie die Heranwachsenden fernhält von den politischen Kämpfen und Auseinandersetzungen, den Menschen zum Menschen bilden und damit das Verhältnis der Menschen zueinander verbessern könnte, dabei aber völlig von der realen Bestimmung der Erziehung in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft abstrahieren, „aus der Arbeiterjugend stets wieder neues, stumpf ergebenes Ausbeutungsmaterial“ produzieren zu müssen (Adler, 75).

Dieser Widerspruch im Selbstverständnis der bürgerlichen Pädagogik ist prinzipiell nicht aufhebbar, solange sie sich nicht zu einer radikalen Kritik ihrer eigenen gesellschaftlichen Grundlage durchringt. Denn auf dem Boden der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftsordnung wird sie weder von ihrer objektiven Funktion, innerhalb der bestehenden Klassengesellschaft zu fungieren, befreit werden, noch dieses vor sich selbst zugeben können. Sie muss sich daher mit hohen Idealen den Blick für die Realität verstellen.

Für denjenigen aber, der den Widerspruch in seiner grundsätzlichen Tragweite erkennt, kann es nur eins geben, seine Erziehungsarbeit in den Dienst eines diesen Widerspruch aufhebenden politischen Kampfes zu stellen: „Ist einmal die notwendige Klassengegensätzlichkeit des heutigen gesellschaftlichen Lebens erkannt [...], dann muß jede Erziehung, die über ihre Ziele klar ist, Partei nehmen, und es kann gar nicht zweifelhaft sein, wie sie dies tun wird“ (Adler, 44). Die Parteinahme kann nur eine solche für die unterdrückte und revolutionär sich befreiende Klasse sein; dabei „gehört die Parteinahme für den Sozialismus zur Menschheitserziehung selbst“ (Adler, 77).

Natürlich ist es auch nötig, dass das Proletariat bereits innerhalb der bestehenden Klassengesellschaft sich eine Verbesserung seiner Lebensbedingungen erstreitet und sich daher auch für verbesserte Erziehungseinrichtungen und Schulreformen für seine Jugend einsetzt, aber darin kann nicht das Ziel einer proletarischen Erziehungsarbeit liegen, die als bewusste „Klassenerziehung“ nur außerhalb der staatlichen Erziehungsinstitutionen und getragen vom kämpferischen Interesse der proletarischen Organisationen selbst

³⁵ Max Adler, *Neue Menschen* (1924) im Text zitiert mit (Adler).

aufgebaut werden kann. „So erhält denn auch die Schulreform ihren eigentlichen Sinn und ihre vollendende Ergänzung erst durch die sozialistische Erziehung, die notwendig außerhalb der Schule in den eigenen Erziehungsinstitutionen des Proletariats vor sich geht. Sozialistische Erziehung wird so ein Stück des proletarischen Klassenkampfes selbst.“ (Adler, 52) In ihr geht es um die „geistige Loslösung der Kinder aus der alten Welt des Kapitalismus, in der sie geboren wurden, und Vorbereitung für eine neue Welt, die sie aufbauen sollen“ (Adler, 63).

Wie Rühle, Kanitz, Hoernle hebt auch Adler hervor, dass proletarische Erziehung nicht nur Beiwerk für die proletarische Bewegung, sondern ein notwendiges Moment ihres Befreiungskampfes darstellt. „Sozialistische Erziehung der Massen – das ist es, was der Sozialismus zu seiner Verwirklichung ebenso notwendig braucht, wie eine bestimmte Höhe der gesellschaftlichen Produktion und der zahlenmäßigen Entwicklung des Proletariats selbst“ (Adler, 27).

Wie wenig die spärlichen Ansätze proletarischer Erziehungsarbeit wirklich die Massen erreichen und Sozialismus das Alltagsleben der proletarischen Familien durchdringen konnte, hat Wilhelm Reich (1897–1957) rückschauend 1934 in *Was ist Klassenbewusstsein?*³⁶ drastisch aufgedeckt und als Hauptursache des Versagens der Arbeiterbewegung gegenüber dem Faschismus herausgestellt: „Die grosse Frage ist, [...] weshalb die Massen gegen ihr eigenes Interesse handelten, als sie Hitler zur Macht trugen. [...] So weit sie in Bewegung gerieten, waren sie dumpf sozialistisch, aber wir konnten dieses dumpfe sozialistische Fühlen nicht für uns nutzbar machen und daher verhalf es Hitler zur Macht. Dass wir den grössten Misserfolg in der Erfassung und Begeisterung der breiten Massen hatten, ist die Urgrundlage der vielen grossen und kleinen Mängel der Arbeiterbewegung.“ (Reich, 8 f.)

Aber so groß und nachhaltig diese Niederlage auch war, sie kann die Zielsetzung und Perspektive einer sozialistischen Gesellschaft nicht aus der Welt schaffen, da weder der Faschismus noch der aus seinen Trümmern wiedererrichtete Kapitalismus die gesellschaftlichen Widersprüche überwinden könnten, in denen sie gründen. Deshalb gilt es – so betont bereits Reich – die Ursachen der Niederlage analytisch aufzuarbeiten, um aus den eingesehenen Fehlern für eine „Neuformierung der Arbeiterbewegung“ zu lernen: „Entscheidend für eine schlagkräftige Politik, die sich die Erkämpfung des Sozialismus, die Aufrichtung der Herrschaft der Arbeit über das Kapital zum Ziel setzt, ist nicht nur zu erkennen, was sich durch die Entwicklung der Pro-

³⁶ Wilhelm Reich (unter dem Pseudonym Ernst Parell), *Was ist Klassenbewusstsein?* (1934) im Text zitiert mit (Reich).

duktivkräfte an gesellschaftlichen Bewegungen und Veränderungen objektiv [...] ergibt, sondern gleichzeitig *und gleichwertig* damit, was sich in den ‚Köpfen‘, d. h. in den seelischen Strukturen der diesen objektiven Vorgängen unterworfenen und sie weitertreibenden Menschen der verschiedenen Länder, Stadtteile, Berufsschichten, Altersklassen, Geschlechter etc. abspielt; [...] das ‚Klassenbewusstsein‘ der unterdrückten Schichten der Bevölkerung aller Länder ist als dringendste Voraussetzung der revolutionären Umwälzung des heute herrschenden gesellschaftlichen Systems gefordert.“ (Reich, 9) Diese 1934 niedergeschriebene Forderung ist bis heute eine der dringendsten Aufgaben der Emanzipationsbewegung geblieben, die noch kaum richtig in Angriff genommen ist.

5. Adornos dialektische Kritik der Halbbildung

Die Dialektik, die von den marxistischen Theoretikern der 20er Jahre noch in unmittelbarer Revolutionserwartung mit kämpferischem Elan vorgetragen wurde, wird 30 Jahre später bei Theodor W. Adorno (1903 – 1969) nach nationalsozialistischer Barbarei und kapitalistischer Restauration zu einer eher verzweifelten Resignation, hält aber trotzdem daran fest, dass gegen den zunehmenden Verblendungszusammenhang nur eine radikal-reflexive Bewusstwerdung der Subjekte standhalten und Befreiung versprechen kann.

In Fortführung der Gemeinschaftsarbeit *Dialektik der Aufklärung*³⁷ zusammen mit Max Horkheimer (1895–1973) wirft Adorno die Frage auf, welche Aufgabe Bildung zufällt in einem verdinglichenden Gesellschaftszusammenhang, durch den sie ungewappnet notwendig zur Halbbildung missrät. Ein „Absterben der Bildung“, der Potenz zur Befreiung des Menschen, und eine „Sozialisierung von Halbbildung“ als Moment der „totalen Integration“ des Menschen in den bestehenden gesellschaftlichen Systemzusammenhang sind zwei Seiten einer offensichtlich voranschreitenden Tendenz. Um ihr Bildung nicht weiterhin ausgeliefert sein zu lassen, bedarf es einer kritischen *Theorie der Halbbildung*,³⁸ die die Bedingungen und Mechanismen des „Verfalls der Bildung“ aufdeckt. Aus der Analyse der Bedingungen ihres Verfalls muss Bildung sich ihre Aufgabe zur Selbstbestimmung erneut

³⁷ Max Horkheimer/Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung* (1947) – im Text zitiert mit (Aufklärung).

³⁸ Theodor W. Adorno, „Theorie der Halbbildung“ (1962) – im Text zitiert mit (Halbbildung).

und widerstandsbereit bewusst machen. Dieser Analyse geht es letztlich darum, Bildung im gesellschaftlichen Zusammenhang zu begreifen, die ihr darin drohenden Gefahren totaler Vergesellschaftung einerseits und den ihr darin zukommenden gesellschaftlichen Auftrag der Hinwirkung auf eine menschlichere Gesellschaft andererseits aufzudecken.

Bildung intendiert die Fortführung menschlicher Kultur, und so haftet auch ihr deren „Doppelcharakter“ an, der aus der „Trennung von körperlicher und geistiger Arbeit“ erwächst, deren Ausgleich Kultur zugleich anstrebt.³⁹ „Der Doppelcharakter der Kultur [...] entspringt im unversöhnten gesellschaftlichen Antagonismus, den Kultur heilen möchte und als bloße Kultur nicht heilen kann.“ (Halbbildung, 170) Wo Kultur sich nicht im gesellschaftlichen Zusammenhang begreift und nicht ihres Doppelcharakters bewusst ist, verfällt sie einseitig sowohl der bestehenden Trennung gesellschaftlicher Arbeit als auch der unangemessenen Bemühung ihrer Versöhnung. Bildung, die sich ausschließlich auf das eine oder andere Moment bezieht, gerät entweder in Gegensatz zur gesellschaftlichen Praxis und führt das Individuum in die Selbstgenügsamkeit der Vergeistigung, oder sie hebt, „wo sie als Gestaltung des realen Lebens sich [...] versteht], einseitig das Moment der Anpassung“ hervor (Halbbildung, 169 f.) und zwingt das Individuum in das Joch des „je Vorfindlichen“.

In beiden Fällen jedoch setzt sich Bildung „in Widerspruch zu dem von ihr Gemeinten und gibt sich her zur Ideologie, befördert die Rückbildung“ (Halbbildung, 170). Denn die Aufgabe der Bildung ist in ihrer unaufhebbaren Dialektik zur gesellschaftlichen Praxis bestimmt, die sie als „Widerspruch zwischen Bildung und Gesellschaft“ bewusst zu behaupten hat. Der Widerspruch der Bildung gegen die bestehende Gesellschaft ist also nicht nur konstaterbare Gegebenheit, sondern als Widerstand zugleich geboten, „weil der Einzelne von der durch die Allherrschaft des Tauschprinzips virtuell entqualifizierten Gesellschaft nichts an Formen und Strukturen empfängt, womit er, gestützt gleichsam, überhaupt sich identifizieren, woraus er im wörtlichsten Verstand sich bilden könnte.“ (Halbbildung, 177)

Bildung ist die Ermöglichung individueller Befreiung aus den Zwangsmechanismen der Vergesellschaftung und dem verdinglichenden Übergriff der „entfesselten Marktwirtschaft“ (Aufklärung, 97) auf Kultur und Bewusstsein. Sie braucht daher „Schutz vorm Andrängen der Außenwelt, eine gewisse Schonung des Einzelsubjekts, vielleicht sogar die Lückenhaftigkeit der Vergesellschaftung“ (Halbbildung, 179). Aber diese Ermöglichung individu-

³⁹ Siehe hierzu auch Alfred Sohn-Rethel, *Geistige und körperliche Arbeit* (1972).

eller Befreiung darf ihr dabei nicht zum Letztzweck werden, sondern muss von ihr als unabdingbare Voraussetzung für die Vermenschlichung der gesellschaftlichen Praxis begriffen werden. Eine solche Vermenschlichung ist jedoch wiederum nicht allein durch Bildung zu erwirken, da „Bildung allein die vernünftige Gesellschaft nicht garantieren“ kann (Halbbildung, 172), sondern nur durch politische Praxis zu verwirklichen, für die Bildung allerdings ein notwendiges Moment der Bewusstwerdung darstellt. Dieser Bezug und Auftrag der Bildung gegenüber der Gesellschaft ist von den Anfängen ihres bewussten Hervortretens an vom „Zwangscharakter der sich selbst entfremdeten Gesellschaft“ (Aufklärung, 129) untergraben worden, wodurch sie zur Impotenz systemangepasster Halbbildung degenerierte. Die „Dialektik der Bildung ist durch ihre gesellschaftliche Integration, dadurch also, dass sie unmittelbar in Regie genommen wird, stillgelegt. Halbbildung ist der vom Fetischcharakter der Ware ergriffene Geist.“ (Halbbildung, 181).

Als Bedingung zur Befreiung wird Bildung erst in der bürgerlichen Gesellschaft erkannt und ergriffen. Ursprünglich und von den großen Denkern der Aufklärung und des Deutschen Idealismus wurde sie immer als die Befreiung des Menschen zur Menschlichkeit schlechthin begriffen, d. h. als Ermöglichung der Emanzipation aller Menschen. „Fraglos ist in der Idee der Bildung notwendig die eines Zustandes der Menschheit ohne Status und Übervorteilung postuliert.“ (Halbbildung, 172) Aber die Idee der Bildung als Befreiung aller Menschen durch Vernunft steht von Anbeginn an und in steter Zunahme im Widerspruch zur tatsächlichen und allein auf sich selbst bezogenen ökonomischen und politischen Emanzipation der bürgerlichen Klasse, als deren Instrument Bildung eine entscheidende politisch-ökonomische Funktion erfüllte.

Bildung wird hier einseitig zu einem Statussymbol der bürgerlichen Klasse, zum Gut, das ihre Macht und Herrschaft dokumentiert. Ein Gut, das es nicht nur denen gegenüber zu behaupten galt, denen die bürgerliche Klasse die Macht abtrotzen musste, sondern nun auch jener Klasse gegenüber zu verteidigen gilt, die durch den Aufstieg der bürgerlichen Klasse zum bloßen „Objekt der Produktionsverhältnisse“ entselbstet wurde. So verkommt Bildung, abgehoben von ihrer ursprünglichen Idee und praktischen Aufgabe: „Die Einzelnen dazu [zu] befähigen, in einer vernünftigen Gesellschaft als vernünftige, in einer freien Gesellschaft als freie sich zu bewähren“ (Halbbildung, 172), zur Bewahrung zweckfreier Kulturgüter und verfällt in der reinen Reproduktion bürgerlicher Bildungswerte zur Halbbildung. „Der Traum der Bildung, Freiheit vom Diktat der Mittel, der sturen und kargen Nützlichkeit, wird verfälscht zur Apologie der Welt, die nach jenem Diktat eingerichtet ist.“ (Halbbildung, 172)

Dieser Prozess des zunehmenden „Absterbens der Bildung“ in ihren revolutionären Potenzen ist aber nur die eine Seite der Verdinglichung des menschlichen Bewusstseins. Die andere Seite der Indienstnahme der Bildung ist die gerade in neuerer Zeit voranschreitende „Sozialisierung der Halbbildung“. „Das Proletariat, zu Beginn des Hochkapitalismus gesellschaftlich exterritorial“, wird zunehmend „während der letzten hundert Jahre vom Netz des Systems übersponnen“ (Halbbildung, 174). Ohne Aufhebung ihrer ökonomischen Abhängigkeit wird die Arbeiterklasse einbezogen in die Vorstellungswelt bürgerlicher Kulturwerte, wirbt die „Kulturindustrie“ um die Integration ihres Bewusstseins. „Die Massen werden durch zahllose Kanäle mit Bildungsgütern beliefert“ und so systematisch der Möglichkeit einer Einsicht in ihre wirkliche Klassenlage und Selbstfindung ihres politischen Auftrags beraubt. „Das gelingt, indem die Gehalte von Bildung über den Marktmechanismus, dem Bewußtsein derer angepaßt werden, die vom Bildungsprivileg ausgesperrt waren und die zu verändern erst Bildung wäre. [...] Die unablässig weiter anwachsende Differenz zwischen gesellschaftlicher Macht und Ohnmacht verweigert den Ohnmächtigen – tendenziell bereits auch den Mächtigen – die realen Voraussetzungen zur Autonomie, die der Bildungsbegriff ideologisch konserviert.“ (Halbbildung, 174)

Halbbildung ist somit ein Phänomen, das sowohl das bürgerliche als auch das proletarische Bewusstsein – wenn auch zunächst mit unterschiedlicher Akzentsetzung – der ursprünglichen Intention der Bildung entfremdet und sie der Verdinglichung der herrschenden Marktordnung, dem „Fetischcharakter des Warentausches“ unterordnet. So zu Dingen geronnene „Bildungselemente, die ins Bewußtsein geraten, ohne in dessen Kontinuität eingeschmolzen zu werden, verwandeln sich in böse Giftstoffe, tendenziell in Aberglauben, selbst wenn sie an sich den Aberglauben kritisieren. [...] Unassimilierte Bildungselemente verstärken jene Verdinglichung des Bewußtseins, vor der Bildung bewahren soll.“ (Halbbildung, 184)

Es ist einsichtig, dass Halbbildung nicht etwas aus sich selbst zu erklärendes ist, sondern das Ergebnis eines Prozesses der systematischen Überwältigung von Bildung durch die Mechanismen der herrschenden politisch-ökonomischen Verhältnisse. Insofern ist es notwendig, diese Mechanismen zu durchschauen, damit Bildung sich, ihres Widerspruchs bewusst, gegen diese Verhältnisse und Mechanismen behaupten kann. „Die Erkenntnis des gesellschaftlichen Unwesens von Halbbildung bestätigt, daß isoliert nicht geändert werden kann, was von objektiven Gegebenheiten produziert und reproduziert wird, welche die Bewußtseinssphäre zur Ohnmacht verhalten.

Im widerspruchsvollen Ganzen verstrickt auch die Frage nach der Bildung in eine Antinomie. Die ungebrochene Rede von Kultur ist weltfremd

und ideologisch angesichts der objektiv und über alle Grenzen der politischen Systeme hinweg sich manifestierenden Tendenz zu ihrer Liquidation. [...] Umgekehrt aber kann auch die Theorie der Gesellschaft und eine irgend an ihr orientierte Praxis nicht mit dem Mut der Verzweiflung sich auf die Seite der stärkeren Tendenz schlagen, stoßen, was fällt, und die Liquidation der Kultur sich zu eigen machen: sonst wird sie unmittelbar mitschuldig am Rückfall in die Barbarei.“ (Halbbildung, 190)

Dort, wo sich Bildung in ihrer Einbezogenheit in die Gesellschaft und ihren Auftrag für sie erkennt und anerkennt, wird ihr ihre Dialektik zur Gesellschaft zur bewussten Aufgabe. Es gibt keine Befreiung des Menschen zur Menschlichkeit, die nicht Bildung als Ermöglichung geistiger Befreiung des Individuums zu ihrer Voraussetzung hat, denn Bildung ist „Bedingung der Freiheit“ (Halbbildung, 177). Aber Bildung kann hierin noch nicht ihren Endzweck sehen, denn die geistige Freiheit des Individuums bleibt eingebunden in die herrschenden Verhältnisse, die objektiven „Bedingungen der Unfreiheit“ (Halbbildung, 180); diese zu brechen, muss Ziel ihrer Vorbereitung sein. Die Dialektik der Bildung liegt in ihrem unaufgebbaren Bemühen um die Selbständigkeit des Geistigen gegenüber dem Zugriff der Vergesellschaftung, ein Bemühen, das zugleich aber Selbsteinordnung in die gesellschaftliche Aufgabe bedeutet, die bestehenden entmenschlichten Verhältnisse auf eine menschlichere Gesellschaft hin umzuwälzen. Ihr „wahres Anliegen ist die Negation der Verdinglichung“ (Aufklärung, 5).

Nur wo Bildung die Selbständigkeit des Geistes gegenüber den Interessen der Gesellschaft bewahrt, wird es ihr möglich sein, zu einer bewussten und freien gesellschaftlichen Praxis beizutragen. „Die unwiderrufliche Ver selbständigung des Geistes gegenüber der Gesellschaft, die Verheißung von Freiheit, ist selber so gut ein Gesellschaftliches, wie die Einheit von beidem es ist.“ (Halbbildung, 192) Bildung zielt auf die „Integrität der eigenen geistigen Gestalt“ der Individuen, da sie „nur vermittelt durch diese Integrität hindurch, in die Gesellschaft zurückwirken“ kann und da nur durch die so gebildeten Individuen eine auf die Vermenschlichung der Gesellschaft gerichtete politische Praxis ihre bewusste Bestimmtheit erhalten kann. Bereits in der *Dialektik der Aufklärung* schrieben Horkheimer und Adorno: „Umwälzende wahre Praxis aber hängt ab von der Unnachgiebigkeit der Theorie gegen die Bewußtlosigkeit, mit der die Gesellschaft das Denken sich verhärten läßt.“ (Aufklärung, 48)⁴⁰

⁴⁰ Siehe auch Max Horkheimer, *Kritische Theorie* (1968).

Dialektisch ist Bildung in das geschichtlichgesellschaftliche Werden des Menschen einbezogen, und zwar nicht nur als jeweiliges Abbild der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse, sondern zugleich in ihrer „Parteinahme für Freiheit“ (Aufklärung, IX) als Moment der über diese Verhältnisse hinaustreibenden „revolutionären Praxis“ (Marx). „Die Kraft dazu aber wächst dem Geist nirgendwoher zu als aus dem, was einmal Bildung war. Tut indessen der Geist nur dann das gesellschaftlich Rechte, solange er nicht in der differenzlosen Identität mit der Gesellschaft zergeht, so ist der Antagonismus an der Zeit: an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog. Sie hat aber keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde.“ (Halbbildung, 192)

6. Heydorns *Dialektik des Widerspruchs*

Hat Adorno hiermit die Bedeutung der Bildung als Widerstand gegen die Tendenzen ihrer Vergesellschaftung aufgedeckt, und zwar bezogen auf die gegenwärtige Phase der bürgerlichen Gesellschaft, so geht Heinz Joachim Heydorn (1916–1974) in *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft* darüber hinaus und versucht, den Widerstand von Bildung gegen Herrschaft und die Überwältigung von Bildung durch Herrschaft im geschichtlichen Verlauf nachzuzeichnen, um dadurch den Lehrenden und Erziehenden zu ermöglichen, den Sinn ihrer Bildungsarbeit als eine um die Verfolgungen wissende praktische Parteinahme für den geschichtlichen Auftrag der Befreiung des Menschen zu begreifen.

Bildung intendiert, seit der Selbstgewahrwerdung der menschlichen Vernunft in der griechischen Philosophie, die Befreiung des Menschen zum Menschen. In ihr erstet die eigentliche Gegenkraft zur Herrschaft, der Unterjochung des Menschen durch den Menschen. Aber so wie die Herrschaft insofern ihrerseits der Befreiung dient, als sie die ökonomische Voraussetzung schafft zur Beherrschung der Natur, so kann auch die Bildung durch ihre Sonderung des Menschen zur besseren Beherrschung des Menschen durch den Menschen genutzt werden. Der Widerspruch von Bildung und Herrschaft ist nicht linear zu lösen; erst in ihrer geschichtlichen Auseinandersetzung wachsen beiden auch die Kräfte zur gegenseitigen Überwältigung zu.

So kann dem, der die Befreiung des Menschen will, der Durchstieg durch die Geschichte des Widerspruchs nicht erspart werden. „Das dialektische Verhältnis von Bildung und Herrschaft, der unaufgehobene Widerspruch, wird

erst mit der fortschreitenden Geschichte zu einer vollen Vergegenwärtigung gebracht.“ (II, 9)⁴¹ Die Auseinandersetzung ist noch nicht entschieden, die Hoffnung auf die befreiende Kraft der Bildung bleibt. „Die Vernunft, die der Mensch in sich selber findet, weist auf die Aufhebung des Widerspruchs.“ (II, 8 f.) Aber auch die Herrschaft lässt nicht nach, sie verfeinert ihre Mittel in der Gestalt von Bildung. „Zeigt die Geschichte der Bildung auch eine stete Antizipation der endgültigen Versöhnung des Menschen mit sich selbst, so ist sie zugleich Geschichte eines größeren Schmerzes, den das Bewußtsein durchläßt, die Geschichte einer Verfolgung.“ (II, 30 f)⁴²

Heydorn geht es darum, im Verfolg der Geschichte der dialektischen Auseinandersetzung von Bildung und Herrschaft die Kategorien zur „endgültigen Negation des Paradoxen“ durch Bildung zu gewinnen, denn nur wer um seine Herkunft weiß, kann die Grenzen der Gegenwart zur menschlicheren Zukunft hin überschreiten (II, 9). Entscheidend für die theoretische Bewältigung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft erweisen sich dabei die Bildungskategorien, wie sie durch Aufklärung, Neuhumanismus und deren dialektische Aufhebung durch den Marxismus entwickelt worden sind. „Mit Marx ist die Geschichte der produktiven Bildungskategorien zunächst abgeschlossen.“ (II, 168) Damit ist aber die praktische Auseinandersetzung noch keineswegs beendet, nicht einmal die Gewissheit der Befreiung des Menschen garantiert, denn „die theoretischen Ansätze, die den Selbsterkenntnisprozeß des Menschen freisetzen, erweisen sich als umdrehbar, können gegen den Menschen gewandt werden“ (II, 169 f.). Das Herrschaftsinteresse vermag sich der Kategorien der Bildung zur Verfestigung seiner Herrschaft zu bedienen. Der Dialektik der Bildungskategorien soll im folgenden nachgegangen werden.

Aufklärung erwächst aus dem Glauben in die befreiende Kraft der Vernunft: Bildung wird den Menschen und über ihn die Gesellschaft verändern. Sie ersteht im Gegenzug zur absolutistischen Herrschaft mit dem Erwachen eines selbständigen Bürgertums und tritt zunächst als die revolutionäre Forderung nach Bildung für alle auf. Im Gegensatz jedoch zur französischen bzw. englischen Aufklärung werden in der deutschen die negativen bzw. positiven Zusammenhänge mit dem politischen Aufstieg des Bürgertums nicht gesehen, sodass das Herrschaftsproblem – sofern überhaupt bedacht – ins Unverfügbare gerückt wird. „Die moralischen [Forderungen] werden in der

⁴¹ Heinz Joachim Heydorn, *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft* (1970) – im Text zitiert nach: *Bildungstheoretische Schriften* II.

⁴² Siehe auch Gernot Koneffke, „Einleitung“ zu Heinz Joachim Heydorn, *Bildungstheoretische Schriften*, Bd. I.

Folge aus ihrem ökonomischen Zusammenhang gelöst, aus aller Interdependenz mit einer gegebenen gesellschaftlichen Herrschaft; sie werden zum Inbegriff reinen Menschentums. Als solche sind sie sich selbst genug, leben aus eigenem Antrieb und warten darauf, daß die Ökonomie zu ihnen kommt, daß sich die Herrschaft eines Tages durch den ökonomischen Prozeß in Moralität und damit in allgemeine Glückseligkeit auflöst.“ (II, 62)

Sofern die bestehende Herrschaftsstruktur nicht als unantastbare, gottgewollte Ordnung hingenommen wird, der man sich als nützliches Glied und braver Untertan einzufügen hat und, wie Chr. G. Salzmann (1744 – 1811), daher der Bildung die Funktion zuspricht, die durch Geschick und das Volk verursachten Missstände beseitigen zu helfen; sofern man also die Missstände auch auf die bestehende Gesellschaftsordnung zurückzuführen wagt, glaubt man doch, wie J. H. Campe (1746 – 1818), durch Bildung allein eine Veränderung dieser Verhältnisse schrittweise herbeiführen zu können. „Man will den aufgeklärten Despotismus, und dies nun vor allem durch Bildung, unterwandern, so daß er in seinem Funktionieren auf die Mithilfe der bürgerlichen Klasse angewiesen ist“ (II, 74).

Da sich in dieser Vorstellung – bewusst oder unbewusst – die Interessen der bürgerlichen Klasse aussprechen, sich als gebildeter Stand „unentbehrlich [zu] machen, um auf diese Weise schließlich an der Herrschaft teilzuhaben“ (II, 65), so ist es auch nicht verwunderlich, dass die beginnende Institutionalisierung von Bildung in Reichweite und Inhalt auf die Bedürfnisse und die Interessen des aufstrebenden Bürgertums abgestellt wird, abgedichtet nach unten zum Volk hin und bezogen auf die praktischen Erfordernisse der sich differenzierenden Berufe. „Die institutionalisierte Bildung gewinnt dabei für die Gesamtperiode der Aufklärung eine entscheidende Bedeutung; sie ist eine Nahtstelle, an der herrschaftliches und bürgerliches Interesse zusammenfallen.“ (II, 65 f.) Denn da Gewerbe, Industrie und Staat ihrerseits gewandelten Bedürfnissen nachkommen müssen und zunehmenden Bedarf an ausgebildeten Kräften und Beamten haben, sind auch sie am Aufbau eines spezialisierten gehobenen Bildungswesens interessiert. Die Gesellschaftsordnung lässt im eigenen Interesse Bildungsaufstieg zu und verändert sich dadurch selbst. „Insofern ist durchaus eine partielle Vernunft in der Hoffnung, sich über unzählige kleine Schritte schließlich mit dem Staat identifizieren zu können.“ (II, 74) Dem gebildeten Bürgertum gelingt der Aufstieg.⁴³

⁴³ Heinz Joachim Heydorn/Gernot Koneffke, *Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung* (1973).

Dadurch scheint die Geschichte seiner Hoffnung in die Kraft der Vernunft recht zu geben, und doch ist es nur das Raffinement der Herrschaft, das hier fortschreitet: Der Befreiungsaktion der Aufklärung „fehlt Auge und Hand des wagenden Menschen“ (II, 84). Das Bildungswesen, das in dieser Epoche in Deutschland aufgebaut wird, ist immerhin beachtlich und den übrigen Staaten unvergleichlich voraus, aber das Bürgertum erstreitet sich diesen Fortschritt nicht gegen die Herrschaft, sondern erkauft ihn sich durch totale Unterwerfung, bei „Verlust der Fähigkeit, menschenwürdig Geschichte zu machen“ (II, 77). Politisch bleibt Deutschland hinter der Geschichte zurück. „Die deutsche Aufklärung hatte ein eindrucksvolles Bildungswesen geschaffen; dies war in der Konsequenz richtig, die objektiven Möglichkeiten für eine Veränderung wurden damit bedeutend gemehrt. Aber sie hatte es so geschaffen, daß niemand einen Funken hineinwerfen konnte. Die Dialektik von Macht und Bildung blieb unwirksam, zum ersten Mal wurde der Produktionsidiot nach vorgegebenem Maß erzeugt.“ (II, 84 f.) Es gelingt der Aufklärung nicht, durch Bildung Herrschaft zu unterlaufen, stattdessen vermag Herrschaft sich die „neuen Möglichkeiten einzuverleiben“ und durch Bildung ihre Stellung zu befestigen.

„Die neuhumanistisch-idealistische Bewegung knüpft unmittelbar an die Aufklärung an; sie entsteht aus dem Bewußtsein ihrer Aporie“ (II, 93), sie erkennt das Untergehen der Aufklärung im herrschaftlichen Interesse und versucht daher Bildung in bewusster Abhebung und Loslösung aus den bestehenden Verhältnissen zu verwirklichen. Dabei ist jedoch der Neuhumanismus selbst nicht ohne das durch die Aufklärung hervorgetretene gebildete Bürgertum denkbar, er „ist Ausdruck eines wachsenden Selbstbewußtseins“ und der objektiv „fortschreitenden Selbstbestimmung der bürgerlichen Avantgarde“ (II, 93) innerhalb ihrer Privaträume. Mit dem Neuhumanismus setzt der Versuch der Befreiung des Menschen erneut ein, gereift durch den Rückschlag der Aufklärung. Der Neuhumanismus bemüht sich, „den ursprünglichen Ansatz der Aufklärung wieder aufzunehmen, gegen eine Wirklichkeit, die sich der Veränderung entzog. Da die politische Revolution nicht stattfindet, das Wirkliche in seiner Deformierung verharrt, bleibt nur das Hoffen, Geschichte durch Bildung dennoch bewältigen zu können.“ (II, 99)

Der Neuhumanismus, der die List der Herrschaft, sich der gegen sie erstehenden Vernunft zu bedienen, durchschaut, setzt auf die Kraft einer autonomen Vernunft, die frei von Fesseln der bestehenden gesellschaftlichen Bedürfnisse und Interessen, jenseits des Zugriffs von Herrschaft, erstarkt. „Damit werden Gesellschaft und Bildung in ein antagonistisches Verhältnis gerückt. Es geschieht dies, um dem Menschen eine Fluchtborg zu sichern, aus der er wieder ausbrechen kann“ (II, 117), denn Bildung darf den beste-

henden Verhältnissen nicht unterworfen werden, sie weiß sich als Gegenpart zur Herrschaft. So gab sich beispielsweise W. v. Humboldt (1767–1836) „keinen Augenblick einer Täuschung über die Wirklichkeit hin; er setzte auf eine Dialektik, die sich dem unmittelbaren Zugriff der Herrschenden entzog, heimlich Gewalt über lange Zeiträume zu entfesseln mochte. Die Separation der Bildung von der gesellschaftlichen Wirklichkeit ist daher nicht illusionär, sondern vielmehr als ein Versuch zu verstehen, dem Menschen ein wie auch immer bedrohtes Versteck zu retten“, um „für seine realen Möglichkeiten heranzureifen“ (II, 117 f.).

Im Griechentum entdeckt der Neuhumanismus die Selbstentdeckung der menschlichen Vernunft wieder, deshalb sollen an ihm „alle Menschen universell gebildet“ und so zu ihrer eigenen Selbstfindung und Selbstbehauptung geführt werden. Hier findet man „Ansätze für einen Widerstand; Bildung erhält eine neue Bedeutung, sie wird zur Verteidigung des Menschen“ (II, 120). Aber jenseits der Herrschaft, wo Bildung ihr absolutes Reich des Geistes aufzurichten versucht, bleibt sie eben doch machtlos und kann deshalb die Befreiung des Menschen nicht wirklich vorbereiten. Wo sie ihre Ohnmacht erkennt, gerät sie in die Aporie, in Wahnsinn und intellektuelle Revolution. „Doch enthielt die aristokratisch-elitäre Komponente des Neuhumanismus genug Möglichkeit, gesellschaftlich nutzbar zu werden, unter sorgfältiger Ausparung des revolutionären, menschlichen Charakters.“ (II, 109) In dieser von Fr. I. Niethammer (1766–1848) schmackhaft gemachten Gestalt nimmt Herrschaft auch von der neuhumanistisch-idealistischen Bildungsbewegung Besitz, sie wird „von der gesellschaftlichen Macht aufgenommen, um [sie] systemimmanent umzudeuten und damit zu liquidieren“ (II, 111).

In dieser der Herrschaft unschädlichen Gestalt überdauert neuhumanistische Selbstbestimmungsrhetorik „als Ersatz für den ungekämpften Kampf“ bis in unsere Tage. Und trotzdem „war ein großer Ansatz gelungen. Nach der Sackgasse der Aufklärung hatte sich der Bildungsbegriff als restituerter Mensch gewonnen. [...] Im Menschen selbst war seine Möglichkeit gefunden, Mensch zu sein“ (II, 132). Ganz konnte die ursprünglich revolutionäre Bedeutung des Neuhumanismus nicht ausgelöscht werden, hier und da ist die „Überwindung des Menschen“ im „Schlupfwinkel des Geistes, der den Häschern verborgen“ blieb, gelungen (II, 118). Es wird darauf ankommen, diese geistigen Kräfte nicht nur zu erhalten, sondern sie in eine revolutionäre Praxis umzusetzen. Dazu aber reichen die Kategorien des Neuhumanismus nicht aus.

„Aufklärung und Idealismus hatten das Herrschaftsproblem von unterschiedlichen Zugängen aus aufgedeckt, sie waren beide an eine Grenze gelangt, an der die Emanzipation ihrem eigenen Widerspruch erlag.“ (II, 134) Beide hatten sie, Herrschaft unterschätzend, allein auf Bildung gesetzt: ein-

mal, ohne den Widerspruch zur Herrschaft recht zu sehen, in der Überzeugung, die Befreiung des Menschen durch die Evolution der Vernunft erwarten zu können, das andere Mal im Versuch, in bewusster Herrschaftsferne die Autonomie der Vernunft als Gegenkraft heranreifen zu lassen. In ihrer Mächtigkeit verkannt, ist es Herrschaft jedoch ein leichtes, Bildung in diesen Gestalten zu überwältigen und sich nutzbar zu machen. Herrschaft kann nicht allein durch kritischen Geist, sie muss durch politische Gewalt beseitigt werden. Dies ist es, was Karl Marx (1818–1883) erkennt. „Die Waffe der Kritik kann allerdings die Kritik der Waffen nicht ersetzen, die materielle Gewalt muß gestürzt werden durch materielle Gewalt, allein auch die Theorie wird zur materiellen Gewalt, sobald sie die Massen ergreift.“ (Marx I, 385)

Auch diese politische Theorie der Emanzipation des Menschen zum Menschen ist eine Bildungstheorie, zumal wenn – wie hier – Bildung und Emanzipation oftmals bis zur Ununterscheidbarkeit verschwimmen. Heydorn unternimmt es, die bildungstheoretischen Kategorien bei Marx freizulegen, die in einer dialektischen Überhöhung von Aufklärung und Neuhumanismus die Möglichkeit einer Aufhebung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft sichtbar machen. „In der Bildungstheorie hat Marx die entscheidenden Positionen der vorausgegangenen Perioden vermittelt, um einen Prozeß einzuleiten, an dessen Ende die Eigenverfügung des Menschen hervortritt.“ (II, 162) Herrschaft vermag nicht als Herrschaft aufgehoben zu werden, solange sie selbst noch Voraussetzung für die Befreiung des Menschen aus naturwüchsigen Abhängigkeiten ist. Erst dort, wo sich die Voraussetzungen für eine totale Beherrschung der Natur durch die Industrie abzeichnen, wo die Organisation der menschlichen Arbeit nicht mehr nur der unmittelbaren Befriedigung der existentiellen menschlichen Bedürfnisse dient, sondern die „Produktivkräfte den Überfluß entlassen“, sind die materiellen Bedingungen vorhanden, Herrschaft aufzugeben. „Erst mit der reifen Entwicklung der kapitalistischen Gesellschaft und der mit ihr aufgelösten Produktivkraft wird eine umfassende Befreiung möglich.“ (II, 148)

Herrschaft hält aber an sich fest, auch wenn sie bereits an der Zerstörung des Menschen arbeitet. Sie muss durch die revolutionäre Gewalt derer, die sie unterdrückt, überwältigt werden. Als Negation der Menschlichkeit muss sie durch die negiert werden, die sie entmenschlicht; sie muss mit ihren eigenen Mitteln der Gewalt geschlagen werden. Diesen Mitteln haftet aber notwendig noch das Unmenschliche der Herrschaft selbst an. „Das Bewußtsein, das seiner endgültig habhaft werden will, gewinnt sich über die Negation. [...] Die ‚Negation der Negation‘ faßt keinen Inhalt, bleibt durch das bestimmt, was sie negiert, bleibt damit selbst innerhalb der Entmenschlichung“ (II, 144 f.).

Deshalb ist für Marx auch der Kommunismus als Negation der Negation nur „das wirkliche, für die nächste geschichtliche Entwicklung notwendige Moment der menschlichen Emanzipation und Wiedergewinnung. Der Kommunismus ist die notwendige Gestalt und das energische Prinzip der nächsten Zukunft, aber der Kommunismus ist nicht als solcher das Ziel der menschlichen Entwicklung - die Gestalt der menschlichen Gesellschaft“ (Marx 40, 546). Der Kommunismus ist Aufbruch in die bewusste Geschichte menschlicher Selbstbefreiung, aber noch behaftet mit Gestalten der Unterdrückung. Die „Diktatur des Proletariats“ herrscht über eine Bewegung, die auf dem Wege zur Befreiung des Menschen ist, sie wird zumindest noch so lange auf dem Wege sein müssen, als es noch Klassenherrschaft gibt. „Die Dauer des Befreiungsprozesses ist unabsehbar. [...] Es gibt keine verfrühte Entlassung des Menschen in seine Selbstbestimmung.“ (II, 145/153) Aber die Möglichkeit seiner Verwirklichung wird sichtbar und gibt Anlass zu konkreter Hoffnung auf ein „Reich der Freiheit“. „Eben dieser Vorgang wird auf den Bildungsprozeß übertragen.“ (II, 157)

Ziel ist die allseitige Aneignung der menschlichen Kräfte durch und für den Menschen, die Befreiung des Menschen zur Selbstbestimmung in der Solidarität mit den Mitmenschen, der universell gebildete Mensch in einer freien Gesellschaft. „Das Werden des universellen Menschen ist zugleich der Befreiungsakt, der die Herrschaft untergehen läßt. Universalität ist umfassende, bewußte Selbstschöpfung des Menschen.“ (II, 152) Der Weg dahin ist jedoch kein unmittelbarer, er hat eine dialektisch-geschichtliche Dimension. „Die Bildung der Zukunft muß bereits unter kapitalistischen Bedingungen wirksam werden, dies entspricht der dialektischen Theorie.“ (II, 158 f.) Die Kontur dieser Dialektik, die zugleich eine Aufhebung von Aufklärung und Neuhumanismus anzeigt, arbeitet Heydorn aus Marx' Andeutungen zur „Polytechnischen Bildung“ heraus. Bildung kann sich dort, wo es ihr um die wirkliche Befreiung des Menschen zu tun ist, nicht losgelöst von der gesellschaftlichen und ökonomischen Wirklichkeit ins reine Reich geistiger Freiheit verflüchtigen, sondern sie ist „in die Realität eingelassen, die sie vorwärts treiben soll“ (II, 153).

Bildung steht somit in ausdrücklichem Gegensatz zur neuhumanistischen Bildung und sieht, wie die Aufklärung, ihre Aufgabe in der Bildung des Menschen innerhalb seiner realen Bezüge. Insofern lehnt Marx die Kinderarbeit nicht ab, sondern sieht in ihr die Möglichkeit einer universellen Aneignung der menschlichen Kräfte über ihre Entäußerung. „Das Bewußtsein bildet sich auch hier über die Entäußerung, nicht über eine vorzeitige Glückserfassung.“ (II, 159) Aber im Gegensatz zur Aufklärung geht es der Polytechnischen Bildung dabei nicht um die Einordnung des Menschen in die

bestehenden Verhältnisse, sondern – wie dem Neuhumanismus – um eine Befreiung des Menschen aus ihnen. „Die Ketten werden nur angelegt, um sie zu sprengen.“ (II, 157) Sie ordnet sich in die bestehenden Herrschaftsverhältnisse ein, um sie von innen her zu überwinden.

Die kapitalistische Entwicklung ist auf Bildung angewiesen, sie braucht die mobilen, vielseitig verwertbaren Arbeitskräfte, „da nur sie den sich unaufhörlich verändernden Bedingungen des Produktionsprozesses gewachsen sind“. Gleichzeitig muss sie aber „die Revolution des Bewußtseins“ durch Bildung verhindern. Dies war ihr auch gegenüber den Versuchen von Aufklärung und Neuhumanismus gelungen. Im Gegenzug dazu gilt es nun, das widersprüchliche Verhältnis der Herrschaft zur Bildung klar zu erkennen und es zur Überwindung von Herrschaft zu verwenden. Die kapitalistische Gesellschaft „muß Bildung akkumulieren unter gleichzeitiger Vernichtung ihrer emanzipatorischen Möglichkeit“. In der Ausnutzung dieses „Widerspruches liegt der revolutionäre Bildungsansatz“ (II, 159).

In der Polytechnischen Bildung „wird Bildung zum Agens der Herrschaftsüberwindung“ (II, 163). Aber ihr steht ein langer Marsch bevor, gekennzeichnet durch die Entfremdung, deren Aufhebung sie intendiert, geprägt durch eine unerbittliche Disziplin und Selbstverleugnung von Bildung, beladen durch harte, entbehrungsvolle Arbeit derer, die sich auf ihre Befreiung um des Menschen willen vorbereiten. „Die Aufhebung der Selbstentfremdung geht auch im Bildungsprozeß den gleichen Weg wie die Selbstentfremdung. Das Zwangsverhältnis der Geschichte unterwirft den Menschen der Disziplin, dem Sachzwang großindustrieller, schnell fortschreitender Rationalisierung. Nur wer sich in die Wirklichkeit einsperren läßt, kann sich aus ihr befreien. Dies ist der dornige Weg des polytechnischen Humanismus“ (II, 159), des Befreiungsprozesses des Menschen zum Menschen durch polytechnische Bildung.

„Mit der Marxschen Bildungstheorie sind alle Kategorien entwickelt, um das Verhältnis von Bildung und Herrschaft aufzudecken.“ (II, 166) Bildung ist sich ihres Gegensatzes zur Herrschaft nicht nur bewusst, sondern hat auch die realen Möglichkeiten ihrer Verwirklichung durch Nutzung der Widersprüche und Mittel der Herrschaft. Somit „ist die Grenze erreicht, jenseits derer es nur noch um Modelle der Anwendung geht, um das Verhältnis des Erkannten zur Analyse einer gegebenen historischen Bedingung.“ (II, 166) Mit Marx sind nur theoretisch die Bildungskategorien als Möglichkeitsbedingungen der Befreiung des Menschen zum Menschen aufgewiesen. Doch die wirkliche Auseinandersetzung geht weiter und nimmt immer sublimere Formen an. Der Kommunismus ist noch nicht die Erfüllung der Befreiung, aber – sofern er nicht zu Dogmatismus erstarrt – der mit Bewusstsein fort-

geführte Befreiungskampf des Menschen gegen die sich wandelnden Formen der herrschaftlichen Verfügung über den Menschen. In diesem Befreiungskampf spielt Bildung, sofern sie sich als Teil der politischen Emanzipationsbewegung versteht, eine entscheidende Rolle.

Heydorn treibt seine Analyse des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft in ihrer zunehmenden gegenseitigen Verflechtung innerhalb der Industriegesellschaft bis an die Gegenwart heran, um am gegenwärtigen Verhältnis der Herrschaft zur Bildung ihre „Verwundbarkeit“ und zugleich ihre Tarnung aufzudecken, denn auch Herrschaft lernte inzwischen mit den Mitteln Polytechnischer Bildung zu manipulieren, „der Waffentausch hat stattgefunden“.

Um Bildung als Befreiung des Menschen dem sich immer wieder wandelnden Zugriff der Herrschaft zu entziehen, gilt es, in ständiger Analyse der Gesellschaft die Ambivalenz im Herrschaftsinteresse selbst aufzudecken und für Bildung zu nutzen, bei gleichzeitiger Beweglichkeit der Bildungsarbeit, um nicht selber Opfer der Fremdnutzung eigener Ambivalenz zu werden. „Es wird darauf ankommen, die gegenwärtigen Möglichkeiten zu erfassen, sie einer vermutbaren Tendenz zu verbinden. Bildung ist der große Versuch mit dem Menschen, Versuch, den Menschen zum Menschen zu begaben; es muß nicht gelingen. Es gibt keine sichere Bestimmung der Zukunft [...]. Die Geschichte des Menschen kann mit seiner eigenen Zerstörung enden, der physischen oder der psychischen Verstümmelung; seine Unfestlegbarkeit macht seine Stellung aus.“ (II, 316)⁴⁴

Gerade weil keine Gewissheit in die Zukunft besteht, kommt der Bildungsarbeit der Lehrer und Erzieher so entscheidende Bedeutung zu. Ihre Aufgabe ist die der Parteinahme für die Befreiung des Menschen zum Menschen. Solche Parteinahme ist zwangsläufig revolutionär gegen alle Verhältnisse und Zugriffe gerichtet, die die Integration der nachfolgenden Generation in das bestehende System der Herrschaft bezwecken. In solcher Parteinahme solidarisiert sich der Lehrer in seiner Bildungsarbeit und durch sie mit allen revolutionären Befreiungsbewegungen des Menschen in Geschichte und Gegenwart. „Die Mündigkeit, die realisiert wird, der Aufstand von unten, der sich begreift, wird sich allen Aufständen, dem gesamten Befreiungskampf der Menschheit verbinden, sich als Initiierung verstehen.“ (Widerspruch, 331)

In diesem „Bündnis von Bildung und Revolution“ kommt der pädagogischen Bildungsarbeit der Lehrer und Erzieher mit den Heranwachsenden eine durch politische Praxis nicht zu ersetzende, jedoch auf sie bezogene, vorbereitende und bewusstseinsverändernde Aufgabe zu; sie dient der maieutischen

⁴⁴ Siehe auch Gernot Koneffke, *Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft* (1994).

„Entbindung kollektiver Mündigkeit“. „Der Lehrer ist kein Berufsrevolutionär, sondern revolutionär im Beruf. [...] Ein revolutionärer Akt genügt nicht, um die Jahrtausende alten Archetypen auszuräumen, [...] Veränderung will in uns selbst über umwälzende Praxis durchlaufen sein. Es ist der Charakter der pädagogischen Utopie, daß sie keine abstrakte Welt entwirft, sondern inhaltlich veränderte Welt durch gegenseitige Hilfe schon jetzt beginnen läßt. Neue Verfügung über den Menschen soll unmöglich werden.“ (II, 329 ff.) In der praktischen Bildungsarbeit als Parteinahme des Lehrers für die Befreiung des Menschen wird bereits hier und jetzt der Widerspruch von Bildung und Herrschaft in eine revolutionäre Praxis aufgehoben, die über sich hinaus auf ein solidarisches Menschsein wirkt.

In der Zielfindung dieser Parteinahme erfüllt sich der Durchstieg durch die Geschichte des Widerstreits von Bildung und Herrschaft. Er selbst wird zur Bildung des Lehrers, die Befreiung ist. „Die Befreiung des Lehrers ist eine Voraussetzung jeder anderen Befreiung.“ (II, 329) In diesem Selbstbezug verweist die historische Aufklärung dialektisch auf den geschichtlichen Auftrag, von dem her sie erfolgte, und bekennt sich somit selbst als parteinehmend: Bildung ist „damit ständige Initiierung von Befreiung. Sie ist Selbstversuch. Dies ist ihr antizipatorischer Charakter, mit dem sie den Menschen über seine verhängte Grenze setzt. Sie ist Zukunft im Gegenwärtigen. [...] Sie folgt der Geschichte, indem sie den möglichen Schritt auf den Menschen hin vorbereitet, aber sie tut es auf eine Weise, in der dieser Mensch schon enthalten sein muß. Dies ist ihr utopisches Element, mit dem sie die Geschichte am Menschen festhält, ihn in seiner Geschichte erkennbar bleiben läßt.“ (III, 179)⁴⁵

⁴⁵ Heinz Joachim Heydorn, *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs* (1972), in: *Bildungstheoretische Schriften* III.

V. Abschließende Bemerkungen zur Dialektik von Theorie und Praxis

Unter dem Begriff „Dialektik“ ergaben sich bisher unterschiedliche, teilweise zueinander bezugslose Positionen „dialektischer Erziehungs- und Bildungstheorien“, die in der Darstellung uneingeschränkt in ihrer Eigentümlichkeit charakterisiert wurden. Gerade diese Offenheit für inhaltlich und methodisch so unterschiedliche Ansätze stellt jetzt die Aufgabe, die gemeinsame Zuordnung dieser Positionen zu erweisen.

Dies könnte zunächst durch eine aporetische Inbeziehungsetzung der einzelnen Positionen geschehen, wie dies bereits an mehreren Stellen angedeutet wurde. Dabei kommt es darauf an, detailliert aufzuzeigen, dass (1) jede der Positionen Erziehung unter einem Aspekt zu bestimmen vermag, der von den anderen nicht behandelt werden kann, dass (2) durch ihre polare Entgegensetzung wechselseitige Abhängigkeitsverhältnisse sichtbar werden, die auf eine dahinterliegende dialektische Gesamtproblematik verweisen, und dass (3) die Einseitigkeit der bisherigen dialektischen Ansätze auch für ihr jeweiliges lineares Abspannen der Dialektik verantwortlich zu machen ist.

Eine solche polardialektische Inbeziehungsetzung lässt sich beispielsweise an den beiden Linien dialektischer Bildungstheorie demonstrieren, da diese Positionen grundsätzlich aufeinander angewiesen sind, um die ganze Sinnbestimmung der Bildung zu leisten, denn einerseits kann niemand dem Heranwachsenden seinen Weg zur Selbstverwirklichung abnehmen, wohl aber gibt es mannigfache Formen ihrer Verunmöglichung durch Fremdbestimmung; ihnen gegenüber gilt es, die Bedingungen der Möglichkeit eines Bildungsweges zur Selbstverwirklichung freizulegen. Andererseits kann die Selbstverwirklichung des Menschen nur im Hinblick auf eine freie Gesellschaft intendiert werden, „denn erst hier ist sie für ihn da als *Band* mit dem *Menschen*, als Dasein seiner für den anderen und des anderen für ihn, [...] erst hier ist sie als *Grundlage* seines eigenen *menschlichen* Daseins“ erfasst (Marx 40, 537 f.). Auch hier gilt es, die Bedingungen der Möglichkeit einer Befreiung des Menschen zum Menschen gegenüber den die Unterdrückung des Menschen erhaltenden gesellschaftlichen Verhältnisse aufzudecken.

Die Dialektik des Bildungswegs und die Dialektik des Ziels der Bildung sind aufeinander verwiesen, ihre gemeinsame Dialektik kann jedoch nicht durch ein Zusammenfügen der bisher behandelten Positionen erfolgen, da diese jeweils nur ein Moment einer umfassenden Sinnbestimmung von Bildung in Ausschließlichkeit repräsentieren, und das noch dazu von zwei völlig

verschiedenen dialektischen Grundpositionen aus. Ihre polare Entgegensetzung kann jedoch Hinweis auf die Spannweite des Problems einer noch aufzuarbeitenden dialektischen Sinnbestimmung der Bildung sein.

Aber auch die beiden Problemebenen, die pädagogischen Erfahrung zur Anleitung des erzieherischen Handelns und die pädagogische Sinnbestimmung zur Orientierung der Bildungsarbeit, sind letztlich polar aufeinander verwiesen, wie sich sowohl an den Problemverkürzungen innerhalb der einzelnen Positionen als auch daran aufzeigen lässt, dass erst aus der wechselseitigen Abhängigkeit beider Problemebenen die Gesamtaufgabe der Pädagogik als Bestimmung von Erziehung und Bildung erfasst zu werden vermag. Denn wie immer diese dialektische Sinnbestimmung der Bildungsperspektive weiterentwickelt wird, sie bleibt ihrerseits auf die Dialektik der Anleitung des erzieherischen Handelns im Sinne von Schleiermacher, Makarenko und Freire angewiesen. Für sich allein genommen, artet jede Sinnbestimmung der Bildung zwangsläufig in die Linearität einer ontologischen Wesenslehre menschlichen Werdens aus.¹

Der Hinweis auf die unbestimmbare maieutische Funktion des Erziehers bei Litt, Derbolav und Fischer reicht nicht aus, um die konkrete didaktische Arbeit des Erziehers anzuleiten, aber auch der Hinweis auf die nicht minder unbestimmt bleibende revolutionäre, subversive und klassenkämpferische Bildungsarbeit der Lehrer und Erzieher bei Adler, Adorno und Heydorn reicht an die Erfahrbarmachung entfremdeter Situationen und die konkrete Anleitung zu gemeinsamem Handeln von Erzieher und Heranwachsenden nicht heran. Der Erzieher bedarf für sein erzieherisches Handeln sowohl einer praxisnahen Erziehungslehre oder Erziehungstheorie als auch einer Sinnbestimmung der Erziehung oder Bildungstheorie, um von beiden Fragestellungen der Pädagogik her selbständig pädagogisch gerechtfertigte Entscheidungen treffen zu können.²

Aber mit einer solchen an Schleiermachers Polardialektik anknüpfenden Aporetik lässt sich die dialektische Erziehungs- und Bildungstheorie“ lediglich negativ einkreisen, ohne dass jedoch das Dialektische der Pädagogik selbst zur Sprache käme, denn weder erfasst hier die Pädagogik die Dialektik ihres Gegenstandes noch sich selbst in der Dialektik ihrer Methode. Dialektische Pädagogik kann sich nur dort dialektisch selbst bestimmen, wo sie in ihrem Verhältnis zur Erziehung ihren dialektischen Gegenstand und ihre dialekti-

¹ Vgl. Eugen Fink, *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre* (1970) und *Grundprobleme des menschlichen Dasein* (1979).

² Vgl. Hans Rauschenberger, *Erzieherisches Denken und Handeln* (1999) sowie Hartmut von Hentig, *Erkennen durch Handeln* (1982).

sche Methode zugleich erkennt und sich in diesem Verhältnis selbst dialektisch expliziert.

Erziehung kann ebensowenig als Gegenstand an sich wie die Pädagogik als Methode für sich gefasst werden, denn die Erziehung als menschliche Praxis bedarf der Pädagogik als sie bestimmende Theorie, um sich als menschliche Praxis verwirklichen zu können, und die Pädagogik als Theorie erzieherischer Praxis kann niemals sich selbst genügen, da sie Erziehung als menschliche Praxis aufzuklären und voranzubringen hat und somit im Primat der Praxis steht. Pädagogik und erzieherische Praxis sind ähnlich wie Politik und gesellschaftliche Praxis – beide mit je eigenen, jedoch aufeinander bezogenen Aufgabenbereichen – nur aus- und aufeinander bestimmbar als Momente des dialektischen Totalperiments menschlicher Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung. Nur, wo es der Pädagogik gelingt, sich selbst in ihrem Verhältnis zur Erziehung als praktische Wissenschaft von der und für die Erziehung zu begründen und sich somit gemeinsam mit der Erziehung theoretisch wie praktisch in das dialektische Totalexperiment der Menschwerdung des Menschen einzubeziehen, vermag sie sich als dialektische Pädagogik dialektisch zu bestimmen und zu verwirklichen.

Eine solche dialektische Selbstbegründung der Pädagogik als dialektischer Wissenschaft von der und für die Erziehung ist noch nicht ausgearbeitet, und wir erheben auch nicht den Anspruch, sie hier bereits leisten zu können. In den abschließenden Bemerkungen kann es nur darum gehen, nochmals die grundsätzliche Struktur der Pädagogik als einer praktischen Wissenschaft und ihren kritischen Auftrag herauszustellen, das unabschließbare geschichtliche Projekt der Menschwerdung der Menschen voranzutreiben.

1. Die dialektische Struktur der Pädagogik als einer praktischen Wissenschaft

Wie Ethik und Politik ist Pädagogik eine praktische Wissenschaft. Sie hat die eigentümliche Struktur, Wissenschaft von der Erziehung für die Erziehung zu sein, weil Erziehung als ihr Gegenstand ein Handeln des Menschen am Menschen darstellt. Das erzieherische Handeln ist dabei vom sittlichen und politischen Handeln insofern unterschieden, als es auf die Hervorbringung des Menschen zum Menschen abzielt.³ Da weder das Wie noch das Was

³ Vgl. Walther Schmied-Kowarzik, *Ethik. Mit Berücksichtigung pädagogischer Probleme* (1932), 137 ff.

dieses Hervorbringens des Menschen zum Menschen durch den Menschen (Erzieher) in irgendeiner Weise natürlich festgelegt oder transzendent vorgegeben ist, bedarf Erziehung der theoretischen Anleitung durch die Pädagogik, die sich ihrerseits weder auf eine „natürliche“ Einübung noch auf eine transzendente „Weisheit“ der Erziehung berufen kann. Folglich muss die theoretische Anleitung der Erziehungspraxis über die Pädagogik als wissenschaftliche Theorie erfolgen, denn Wissenschaft bedeutet Aufklärung des Menschen als Tat des Menschen.

Wie aber einerseits die erzieherische Praxis auf eine pädagogische Theorie angewiesen ist, um überhaupt bewusst und gewollt Erziehung des Menschen zum Menschen durch den Menschen sein zu können, so ist andererseits die pädagogische Theorie auf die Erziehung als Praxis verwiesen, denn sie kann nur als Erkenntnis von der Erziehungspraxis für die Erziehungspraxis theoretische Anleitung der Erziehung sein. Wäre sie nur Erkenntnis von Erziehung, so könnte sie nicht Anleitung für die Praxis sein, sondern wäre rein empirisches Wissen über Erziehung als Geschehen; wäre sie nur Erkenntnis für Erziehung, so könnte sie nicht Wissenschaft von der Praxis sein, sondern wäre rein technische Kenntnis der Erziehung als Geschehen. Beide Formen sind grundsätzlich möglich, sie setzen aber immer schon Erziehung und Pädagogik, Praxis und Theorie, in ihrer wirklich dialektischen Beziehung voraus, von der sie abstrahieren müssen, um diese Wirklichkeit entweder empirisch als Geschehenes oder technisch als Zu-Geschehendes fixieren zu können; insofern tragen beide weder zur Erziehung als Praxis noch zur Pädagogik als Theorie direkt etwas bei, sondern fungieren lediglich als Hilfsdisziplinen für die Pädagogik und als technische Handreichungen für die Erziehung.

Damit hat sich gezeigt, dass Pädagogik praktische Wissenschaft von der und für die Erziehung nur sein kann, wenn sie sich als rationale Aufklärung des auf die Menschwerdung der heranwachsenden Generation ausgerichteten erzieherischen Handelns versteht und sich bewusst hält, dass ihr Wissen von der und für die Erziehung über den Erzieher vermittelt ist. Nicht um ihrer selbst willen ist sie Theorie der Erziehung, sondern sie steht im Dienst der Handlungsorientierung der Erzieher. Nicht von sich selbst her vermag sie auf die Praxis einzuwirken, sondern nur über den im praktischen Primat seiner erzieherischen Aufgaben stehenden Erzieher. Sie ist daher nur dann praktische Wissenschaft von der und für die Erziehung, wenn sie sich unter den praktischen Primat stellt, in dem der Erzieher immer schon seine Praxis ausübt.

Insofern sich Pädagogik vom Erzieher her und auf ihn hin als wissenschaftliche Theorie von der Erziehungspraxis begreifen muss, steht sie zur Erziehung als Praxis prinzipiell in einer „doppelten pädagogischen Diffe-

renz“.⁴ Weder vermag sie die erzieherische Praxis in ihrer konkreten Wirklichkeit theoretisch zu erfassen, noch kann sie in die konkrete erzieherische Wirklichkeit unmittelbar praktisch eingreifen. Diese doppelte pädagogische Differenz der Theorie zur Praxis ist nur durch den Erzieher als Adressat der Theorie und Akteur der Praxis zu überbrücken, jedoch erst dort, wo Pädagogik als wissenschaftliche Theorie dem Erzieher die Wirklichkeit der Praxis erschlossen hat und Orientierung für seine Praxis geworden ist; somit erfüllt Theorie auch einen doppelten pädagogischen Auftrag gegenüber der Praxis der Erziehung.

Hier nun wird die Dialektik der Theorie zur Praxis offenkundig. Gerade weil sich die Pädagogik – wie alle praktischen Wissenschaften – ihrer theoretischen Negativität gegenüber der Praxis bewusst ist, vermag sie sich der Praxis der Erziehung als sie bestimmende Theorie positiv einzuordnen und wird somit selbst praktisch über den für die Praxis verantwortlichen Erzieher. Dadurch kann sie dem Erzieher auf das Wie seiner erzieherischen Erfahrung und Bewährung hin theoretische Anleitung sein für das Finden der konkreten Ansprüche der Praxis auf seine praktischen Entscheidungen hin. Dadurch erst kann sie auf das Was pädagogischer Sinnbestimmung und Orientierung hin ihm theoretische Sinnerschließung werden für sein Verständnis der praktischen Möglichkeit und Aufgegebenheit der Bildung der Heranwachsenden.

Hierin zeigt sich die Zweigliedrigkeit der Aufgaben pädagogischer Theorie; denn insofern Erziehung Hervorbringung des Menschen zum Menschen durch den Menschen (Erzieher) ist, bedarf der Erzieher sowohl der Anleitung des Wie seines erzieherischen Handelns als auch der Sinnbestimmung dieses auf den Menschen gerichteten Handelns in seinem Was. In der einen Aufgabe der Pädagogik überwiegt ein praktisches Motiv, da sich hier die Theorie ganz in den Dienst der praktischen Hinwendung des Erziehers auf seine Praxis stellt; in der zweiten Aufgabe überwiegt ein theoretisches Motiv, denn hier bemüht sich die Theorie, den Aufgabenhorizont der Bildungsarbeit dem Erzieher aus der Totalität der Menschwerdung des Menschen zu erschließen. Weder aber ist die Theorie in der ersten Gestalt reine praktische Handwerkslehre, noch in der zweiten bloße theoretische Weisheitslehre, denn in beiden Gestalten sind ein praktisches und ein theoretisches Motiv auf die Einheit von Theorie und Praxis im Prozess der Erziehung hin vermittelt.

Diesen beiden konkreten Aufgaben der Erziehungswissenschaft ist als dritte Aufgabe die wissenschaftstheoretische Selbstreflexion der Pädagogik zugeordnet. In ihr befragt sich die Theorie selbst auf Sinn und Grenzen ihrer

⁴ Dietrich Benner/Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik I*, 125 ff.

Aussagen gegenüber der Erziehung als Praxis. In einer solchen theoretischen Selbstreflexion der wissenschaftlichen Möglichkeiten und Aufgaben befinden wir uns hier. Auch sie ist Teil des Ganzen der Pädagogik als praktischer Wissenschaft, denn insofern sie erst die praktische Dimension der Pädagogik rechtfertigt und begründet, stellt sie sich selbst als wissenschaftstheoretische Erhellung der Dialektik der Theorie zur Praxis in den Dienst des Praxisbezuges der Erziehungswissenschaft.⁵ Nur wenn die Erziehungswissenschaft sich von der Reflexion ihrer Voraussetzungen her dem praktischen Primat, in dem der Erzieher immer schon steht, in Forschung und Lehre unterordnet, ist sie wahrhaft dialektische Wissenschaft von der und für die Erziehung.

2. Kritik im Dienste des Projekts der Menschwerdung

Halten wir also fest: (1) Die Vermittlung von Theorie und Praxis kann nach dieser Strukturbestimmung und zwar aufgrund ihres durchaus sensiblen Verständnisses von Theorie und Praxis – das später verlorengegangen ist –, nirgends anders als in der bewussten Praxis des Erziehers liegen. Damit aber der Erzieher befähigt wird, Theorie und Praxis zu vermitteln, bedarf er (2) einer Aufklärung und Anleitung durch eine Theorie der Erziehung, die aus seiner Perspektive heraus dialektisch-heuristische bzw. -phänomenologische Aufhellung der vorliegenden und aufgegebenen Praxis für die bewusste Bewältigung durch den Erzieher zu sein hat. (3) Entscheidend ist, dass diese Theorie der Praxis in beiden Gestalten eine affirmative Theorie in dem Sinne ist, in dem Hegel von der notwendigen Affirmation der Vernunftwissenschaft sprach. Nicht, dass sie etwa apologetisch die vorgegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse verherrlichen würden, ganz im Gegenteil: Gerade mit ihren Orientierungen auf ein noch ausstehendes, menschlicheres Zusammenleben durch Erziehung drängt sie über das Bestehende hinaus. Affirmativ ist diese Bestimmung der Dialektik jedoch deshalb, weil sie glaubt, allein durch die Bewusstmachung menschlicher Praxis, durch die vernünftige Schau menschlichen Zusammenlebens über die so aufgeklärten Subjekte bereits verändernd bessere Verhältnisse herbeiführen zu können.

Auch dort, wo – wie bürgerliche Erziehungs- und Bildungstheorie meist – die pädagogische Theorie sich jeder politischen Stellungnahme enthält und sich allein auf den erzieherischen Bezug von Erzieher und Heranwachsenden

⁵ Vgl. Dietrich Benner/Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik II*, 272 ff.

bezieht, setzt sie stillschweigend bereits positiv eine sittliche Basis für alle menschliche Lebenspraxis als gegeben und im Fortschreiten begriffen voraus. Darin liegt aber – wenn auch völlig unaufgedeckt – implizit eine Parteinahme für die jeweils bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse, da Pädagogik und Erziehung ihnen gegenüber niemals kritisch aufzutreten vermag. Dies haben Hegel und Schleiermacher, die beiden bürgerlichen Theoretiker, die sich mit dem Verhältnis von Erziehung und gesellschaftlicher Praxis befasst haben, auch grundsätzlich deutlich gemacht: Die Vernünftigkeit der menschlichen Lebenspraxis schreitet von sich aus zu Freiheit und Sittlichkeit voran. Dem haben sich Pädagogik und Erziehung lediglich aufklärend einzuordnen, denn weder kommt der Erziehung eine revolutionär-verändernde Rolle zu, noch darf sich Pädagogik zu einer gesellschaftskritischen Position versteigen.

Angesichts der erlebten gesellschaftlichen Umwälzungen jener Zeit, dem Fortschritt hin zu einer bürgerlich-demokratischen Gesellschaft, mochte das aufkommende Bildungsbürgertum in dieser affirmativen Philosophie den adäquaten Ausdruck ihrer Hoffnungen finden, aber es übersah, dass ihre Emanzipationsbewegung selbst wiederum Verhältnisse der Ungleichheit und der Ausbeutung hervorbrachte, ganz abgesehen davon, dass dieser geschichtsphilosophische Optimismus durch die Barbarei der Völker- und Vernichtungskriege im 20. Jahrhundert, durch Folter und Mord in Auschwitz, Archipel Gulag und anderswo gründlich bloßgestellt worden ist. Konfrontiert einer nicht enden wollenden Unterdrückung der Menschen durch Menschen, an deren Reproduktion Erziehung nicht unschuldig sein kann, müssen wir heute das Verhältnis von Erziehung und gesellschaftlicher Praxis grundsätzlich kritisch zu bestimmen versuchen.⁶

Sicherlich kommt der Erziehung zunächst auch die Funktion der Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens zu, ihr fällt die gesellschaftliche Aufgabe zu, für die geistige und körperliche Regeneration der menschlichen Subjekte zu sorgen, ohne die es keine gesellschaftliche Praxis gäbe. Diese Aufgabe hat – wie schon Schleiermacher sagte – jede Generation gegenüber der ihr nachfolgenden zu erfüllen, damit sich die Gesellschaft als Ganzes erhält und erneuert. Die heranwachsende Generation muss dabei – auf einem durchaus abgekürzten Weg – die geschichtlichen Erfahrungen aller vorausgehenden Generationen, soweit sie für Bestand und Fortentwicklung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Praxis von Relevanz sind, reproduzieren. Die Gesellschaft in ihrer lebendigen Praxis ist genauso auf die Regeneration der

⁶ Vgl. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit* (1993), 187 ff.

Individuen durch die Erziehung angewiesen, wie diese ihre Bestimmtheit durch den Gesamtzusammenhang der gesellschaftlichen Lebenspraxis erfährt.

Darüber hinaus ist es aber entscheidend, dass nicht nur die basale für alle Gesellschaftsformationen geltende Dialektik von Erziehung als gesellschaftlicher Praxis und ihrer gesellschaftlichen Bestimmtheit gesehen wird, sondern auch erkannt wird, dass die Erziehung, solange sie ihre gesellschaftliche Aufgabe, allseitige gebildete Individuen als Träger der gesellschaftlichen Praxis hervorzubringen, bewusstlos vollzieht, durch eben die Verhältnisse entfremdet wird, die sie mit produziert und reproduziert. Wie die gesamte gesellschaftliche Praxis vollzieht sich auch die Erziehung bis in die gegenwärtige bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft hinein weitgehend als „naturwüchsiger“ Prozess, der sich seiner Gesellschaftlichkeit nicht bewusst ist und daher auch nicht wirklich gemeinschaftlich geplant vollzogen werden kann. Was also gesellschaftlich hervorgebracht wird – wie beispielsweise die Einführung der Schule in der bürgerlichen Gesellschaft mit ihrer Trennung von Lernen und Arbeit oder die Wissenschaft der Erziehung und ihre Anwendung –, erscheint den Subjekten daher als „naturhafte“ Gegebenheit und sie bestimmende Gesetzmäßigkeit; jegliche Bewusstheit, dass sie selber Produzenten dieser Verhältnisse sind, ist darin der Regel getilgt.⁷

Diese Verkehrung nimmt in der bürgerlichen Gesellschaft eine totalisierende Form an und ergreift alle Bereiche gesellschaftlicher Praxis. Die kapitalistisch bestimmte zunehmende Vergesellschaftung ihrer Lebensbezüge erscheint den Individuen nicht als ihre eigene Potenz, sondern als „naturbedingter Systemzwang“ und wird von ihnen als Verhaltensregulierung verinnerlicht. Dieses ideologische Selbstmissverständnis zeigt sich in der Erziehung darin, dass für das einzelne Individuum die Erziehung als bloße Förderung seiner Anlagen und Fähigkeiten erscheint und in der bürgerlichen Erziehungstheorie von daher betrachtet und beurteilt wird, während sie objektiv der Reproduktion der Arbeitskraft dient, die – auch und gerade als staatlich organisierte – sich nach den Verwertungserfordernissen der kapitalistischen Produktion richten muss. Immer mehr wird auch die erzieherische Praxis von „naturwüchsigen“ in Gang gesetzten Vergesellschaftungsprozessen und Systemzwängen erfasst, sodass die Individuen, anstatt zu selbständigen Trägern der gesellschaftlichen Praxis gebildet zu werden, vielmehr zu Funktionsträgern der als gegeben hingenommenen gesellschaftlichen Verhältnisse bestimmt werden.

Die Theorie kann also nicht unmittelbar positiv und affirmativ an eine vorgängige Sozialisationspraxis anknüpfen, hat nicht nur über ihre sittliche

⁷ Vgl. Werner Sesink, *Die Schule der bürgerlichen Gesellschaft* (1976).

Basis aufzuklären, um dadurch dem Erzieher Möglichkeiten einer bewussten Orientierung und Erfüllung seiner Praxis zu geben, sondern sie hat zunächst kritisch analytisch die gesellschaftlichen Widersprüche, die Momente der Entfremdung in der vorgängigen Sozialisations- und Erziehungspraxis aufzudecken, um damit die theoretisch-bewusste Vorbedingung zu einer praktischen Umwälzung dieser Entfremdung zu schaffen.

Die praktische Aufgabe, auf die die kritische Analyse der bestehenden Entfremdungen in der erzieherischen Praxis schließlich verweist, ist nicht mehr – wie bei den bürgerlichen Erziehungstheorien – in individueller Entscheidung und Handlungspraxis zu bewältigen, sondern erweist sich als eine gemeinschaftliche Aufgabe, der sich der bedrückenden Entfremdung bewusst gewordenen Individuen. In diesem Sinn sei hier an Marx' „Dritte These ad Feuerbach“ erinnert, die den ebenfalls oben zitierten Gedanken von Kant indirekt aufnimmt, aber entschieden auf eine „revolutionäre Praxis“ der Umgestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse fortentwickelt: „Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergaß, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß. [...] Das Zusammenfallen des Änderns der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als *revolutionäre Praxis* gefaßt und rationell verstanden werden.“ (Marx 3, S. 5 f.)

Damit stellt sich allerdings die Frage, ob eine solche kritische Erziehungstheorie, die auf eine revolutionäre Praxis verweist, überhaupt die konkrete und alltägliche Erziehungspraxis zu erreichen und anzuleiten vermag? Denn was soll eine Erziehungs- und Bildungstheorie, die dem einzelnen Erzieher nicht Orientierung für seine pädagogische Praxis ist, sondern auf eine Praxis gesellschaftlicher Umwälzungen verweist? Aber dieser Fragestellung liegt das Missverständnis des dogmatischen Marxismus zugrunde; denn die gesellschaftliche Umwälzung entfremdeter Verhältnisse ist nicht die Voraussetzung, sondern umgekehrt, Produkt einer revolutionär verändernden Praxis in allen Lebensbereichen.

In diesem umfassenden Projekt der bewusstwerdenden Selbstfindung und revolutionären Selbstveränderung gesellschaftlicher Praxis kommt Erziehung und Bildung eine entscheidende Aufgabe zu – wiewohl nicht ausschließlich nur ihr. Zunächst wird es darum gehen, dass die Erzieher und die Heranwachsenden die vorliegende, entfremdete Praxis durch gemeinsame Erkundung und Anschauung erfahren, um sie dann in ihren grundlegenden Widersprüchen theoretisch durchschauen zu lernen. Dazu ist es erforderlich, die Entfremdung in allen Praxisbereichen innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft konkret aufzudecken – nicht nur in der Produktionssphäre, sondern auch in der

Alltäglichkeit, in allen Bereichen der Produktion und Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens, so auch in der Erziehung selbst.

Und doch ist gleichzeitig auch herauszuarbeiten, dass nirgends die Entfremdung total werden kann, da sonst die bestehende Gesellschaft sich selbst ihrer eigenen Lebensgrundlage, nämlich der lebendigen Subjekte des gesellschaftlichen Lebens berauben würde. Überall behaupten sich also – wie der französische Philosoph Henri Lefebvre (1901–1991) hervorhebt – „Residuen“ menschlicher Praxis „mitten in der Reduktion. Wenn der gesamte Raum zum Ort der Reproduktion der Produktionsverhältnisse wird, so wird er gleichzeitig auch zum Ort eines diffusen, nicht lokalisierbaren, aber umfassenden Widerstandes, der sich bald hier, bald dort, sein Zentrum schafft.“ (Zukunft, 102)⁸

Die politisch gesteuerte Reproduktion der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse erreicht zwar ein „Überleben des Kapitalismus“, und zwar unter Einbeziehung immer weiterer Lebensbereiche, aber sie reproduziert dabei auch den grundsätzlichen Widerspruch der kapitalistischen Produktionsverhältnisse in all diesen Lebensbereichen mit. Und in diesem Widerspruch aus der Lebensbasis der menschlichen Praxis liegt die Potenz der sich gesellschaftlich bewusst werdenden Individuen für ihren solidarisch organisierten Widerstand gegen die zunehmend bedrohlich werdende Destruktion der kapitalistischen Produktionsverhältnisse. „Diese Situation fordert ein globales und konkretes *Projekt* einer neuen, qualitativ anderen Gesellschaft. [...] Ein solches Projekt läßt sich nur erarbeiten unter Mobilisierung aller Kräfte der Erkenntnis und der Phantasie. Grundsätzlich revidierbar, kann es sehr leicht scheitern, denn es verfügt über keinerlei gesellschaftliche Wirksamkeit und keinerlei politische Macht.“ (Zukunft, 109)

Dieses Projekt muss sich als die dialogische Aufgabe der erziehenden und der heranwachsenden Generation erweisen, denn es ist das unaufhörlich in die Zukunft ausgreifende Projekt der Menschwerdung der Menschen, das hier gemeinsam erstritten werden muss. So gilt es hier und jetzt, gemeinsam die Widersprüche der bestehenden Praxis zu erkunden und gemeinsam nach Praxisformen ihrer – wenigstens partiellen – Brechung zu suchen; denn wie anders soll eine über den einzelnen hinausgehende Bewegung in Gang kommen als durch die Sensitivierung für entfremdende Verhältnisse und durch Einübung einer verändernden Praxis im eigenen, solidarisch mit anderen getragenen Lebenszusammenhang?⁹

⁸ Henri Lefebvre, *Die Zukunft des Kapitalismus* (1973) – im Text zitiert mit (Zukunft).

⁹ Vgl. Henri Lefebvre, *Metaphilosophie* (1965); Paulo Freire, *Pädagogik der Unterdrückten* (1971); Johannes Ernst Seiffert, *Pädagogik der Sensitivierung* (1975).

Anhang

I. Praktische Philosophie und Pädagogik¹

1. Einstieg

Einst aus pädagogischen und politischen Problemstellungen erwachsen, wird die praktische Philosophie heute – je mehr immer weitere Bereiche gesellschaftlicher Praxis instrumenteller und strategischer Kalküle unterworfen und auch die Disziplinen der Pädagogik und der Politik im Zuge ihrer Professionalisierung und Institutionalisierung in diesen Prozess mit einbezogen werden – auf eine Ethik rein-individueller Grenzenscheidungen zurückgedrängt, deren abstrakt-universale Kommunikationsbedingungen debattiert werden. Die sittlichen Grundlagen und Zielperspektiven der gesellschaftlichen Praxis in ihren Konkretionsformen der Pädagogik und Politik geraten dabei immer mehr aus dem Blickfeld der Begründungsdiskussion der praktischen Philosophie.

Gleichzeitig können jedoch die Gefahren nicht übersehen werden, die von den bloß instrumentell und strategisch gesteuerten wissenschaftlich-technisch-ökonomischen Entwicklungsprozessen für den geschichtlichen Bestand der Menschheit ausgehen. Immer weitere Kreise familialer, kultureller und religiöser Bande werden der Dominanz der Wertökonomie geopfert, immer rücksichtsloser werden die Ressourcen der natürlichen Lebenskreisläufe ausgeplündert und die giftigen Abfallprodukte den kommenden Generationen als Bürde aufgelastet. Immer mehr wird das sittliche Zusammenleben als Richtmaß für menschliches Handeln durch fremdbestimmte Kalküle ersetzt.

Im Hinblick auf die geschichtliche Verantwortung menschlichen Handelns gilt es den inneren sittlichen Zusammenhang gesellschaftlicher Praxis und damit von Ethik, Pädagogik und Politik als Teildisziplinen einer praktischen Philosophie erneut grundlegend zu durchdenken und für die weitere Diskussion fruchtbar zu machen.²

¹ Ursprünglich erschienen in: Stephanie Hellekamps/Olaf Kos/Horst Sladek (Hg.), *Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geb.*, Weinheim 2001; revidiert in der vorliegenden Fassung in: Heinz Eidam/Frank Hermenau (Hg.), *Praktische Philosophie und Pädagogik*, Kassel 2003.

² Vgl. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Denken aus geschichtlicher Verantwortung* (1999).

2. Die Grundlagen der Praktischen Philosophie

Obwohl es bereits vorher Reflexionen zur praktischen Philosophie gab, wird sie endgültig erst durch Sokrates, Platon und Aristoteles in ihrer Besonderheit der Bestimmung sittlicher Praxis einer Polisgemeinschaft ins Zentrum philosophischer Reflexionen gerückt. Dabei gehören Pädagogik, Politik und Ethik von Anfang an unabdingbar aufeinander bezogen in den Kernbereich praktischer Philosophie.

Schon Platons Sokrates unterscheidet – und Aristoteles systematisiert dies dann ausdrücklich – *praxis* als das auf das menschliche Handeln bezogene menschliche Handeln, vom hervorbringenden Herstellen der *poiēsis* einerseits und vom wissenschaftlichen Erkennen der *theoria* andererseits. Und so wird auch die praktische Einsicht (*phronēsis*), in der es um die sittliche Aufklärung des menschlichen Handelns – als Bewusstmachung und Orientierung – geht, sowohl von der *epistemē*, die sich auf die theoretische Erkenntnis des Seienden bezieht als auch von der *technē*, die das kunstfertige Hervorbringen anleitet, abgegrenzt.³

Die sittliche Einsicht kann schon deshalb nicht wie eine technische Kunstfertigkeit eingeübt oder wie theoretisches Wissen erlernt werden, da sie sich auf je individuell erst zu treffende sittliche Handlungsentscheidungen in jeweils einmaligen Praxissituationen bezieht. Vielmehr geht es in der praktischen Einsicht um ein die Handlungsentscheidungen anleitendes Orientierungswissen (*doxa alēthēs*) besonderer Art, welches die Philosophie – selbst im Primat der Praxis stehend – als allgemeingültige Ansprüche aufzudecken und weiterzuvermitteln hat.

2.1. Der pragmatische Grund – [Xenophons] Sokrates und Aristoteles

Der uns von Xenophon dargestellte Sokrates ist ein Sittenlehrer, der allen, die ihn um Rat fragen und denen er auf dem Marktplatz oder sonstwo begegnet, ins Gewissen redet, tugendhaft zu handeln. Dass dies möglich sei, nimmt er fraglos an, da doch jeder einen Zugang zu tugendhaftem Handeln habe und lediglich der behelrenden Anleitung bedürfe. Was das Tugendhafte sei, leitete er nicht aus irgendwelchen überkommenen religiösen oder politischen Leitzielen her, sondern dieses kann jeder aus Einsicht in sich finden und in seinem Handeln bewähren.

³ Siehe hierzu das Kapitel II, 2 sowie den Anhang II.

Xenophons Sokrates versucht, die sittliche Orientierungslosigkeit in Athen durch sittliche Bildung der Jugend, die mit ihm Umgang pflegt, zu überwinden, um so ein sittlich geordnetes Zusammenleben in der Polisgemeinschaft zu befördern.

Dieser Sokrates des Xenophon ist dabei durchaus bereit, seine eigenen Einschätzungen der Situation und seine eigenen Überzeugungen als Anregungen und Entscheidungshilfen in die Gespräche einzubringen. In seiner abwägenden Besonnenheit, in seiner Scharfsinnigkeit und Unbestechlichkeit sowie in seiner weisen Liebenswürdigkeit erweist er sich allen anderen Sittenlehrern überlegen.⁴

Hieran knüpft Aristoteles – nicht direkt, sondern durch seine Platon-Kritik hindurch – wieder an und erweiterte diesen Ansatz zu einem ethischen Pragmatismus. Obwohl Aristoteles eine Letztbegründung des sittlichen Handelns aus der Idee des Guten im Sinne Platons ausdrücklich ablehnt, gelingt es ihm doch, die grundsätzliche Reflexionsstruktur der praktischen Philosophie als Aufklärung vorgängiger Praxis zur Orientierung ausständiger Praxis klar herauszuarbeiten. Jeder Mensch strebt auf ein gutes Leben in Glückseligkeit (*eudaimonia*) hin, doch diese Glückseligkeit kann niemand allein für sich erreichen – selbst der Philosoph auf der „Insel der Seligen“ der reinen *theoria* nicht –, denn jeder steht in sozialen Zusammenhängen und kann nur in ihnen glücklich werden. Daher ist die Ethik – wie auch die Pädagogik und die Politik i. e. S. – eingebettet in die politischen Wissenschaften i. w. S. der praktischen Philosophie.

Themenfelder der *Nikomachischen Ethik*, die nun zum reflexiven Zentrum der Disziplinen der praktischen Philosophie wird, sind die entschiedene (bewusste und erübte) Beherrschung der eigenen Affektionen im Handeln (*mesotēs*-Lehre), das rechtliche Handeln in der Polis (Vertrags- und Strafrecht) und schließlich als der vermittelnde Kern von allem: die *philia*, die Liebe und Freundschaft in allen unmittelbaren sozialen Beziehungen, die das tragende sittliche Fundament alles ethischen, pädagogischen und politischen Handelns ist.⁵

Das Sittliche liegt im Streben des menschlichen Handelns selbst, doch kann es nicht von allein zu sich selber kommen, daher ist es auf eine pädagogisch angeleitete Einübung und Bewusstmachung im Individuum angewiesen und ebenso sehr auf eine politisch geführte Durchsetzung und Sicherung in der Polisverfassung. So wie die Ethik zu ihrer Verwirklichung in sittlicher Praxis unabdingbar auf Pädagogik und Politik angewiesen ist, so sind diese wie-

⁴ Xenophon, *Memorabilien*, 27.

⁵ Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, 1094a.

derum in der Ethik fundiert, wenn sie nicht zu rein technischen Kunstfertigkeiten verkommen wollen.

Schließlich steht alle praktische Philosophie selbst im Primat sittlicher Praxis, die sie aufzuhellen und anzuleiten hat. Die *Nikomachische Ethik*, die Vorlesung zur *Politik* und die in ihnen enthaltenen Fragmente zur *Paideia* unterstehen selbst dem sittlichen Anspruch, den sie aufzuklären versuchen, und sie erfüllen in ihrer Aufklärung pädagogische und politische Aufgaben.

2.2. Die Begründungsproblematik – [Platons] Sokrates und Platon

Der von [Xenophons] Sokrates und von Aristoteles beschrittene Weg wird von Platons Sokrates und von Platon keineswegs verlassen, sondern vielmehr um die Begründungsproblematik erweitert und vertieft. Der von Platon in seinen frühen Tugenddialogen und in seiner *Apologie des Sokrates* gestaltete Sokrates versteht sich weder als ein Sittenlehrer noch gibt er sich mit einem ethischen Pragmatismus zufrieden, er ist vielmehr der erste, der philosophisch nach einer Begründung des Sittlichen sucht.

Bei Sokrates sind es zunächst pädagogische Grundfragen, an denen das Problem der sittlichen Bildung des Individuums als Voraussetzung sittlichen Handelns in der Polis aufbricht.⁶ So geht Platons Sokrates der Frage nach der Lehrbarkeit der Tugend (*Protagoras*, *Menon*) sowie der Sinnbestimmung der Tugenden (*Euthyphron*, *Laches*, *Charmides*, *Thrasymachos*) nach, er versucht diese Problemstellung von der rein logischen Sophistik (*Euthydemos*) und von der bloß überredenden Rhetorik (*Gorgias*) abzugrenzen, schließlich geht es ihm – bereits vom späteren Platon systematisiert – um das Problem der Findung der je eigenen praktischen Einsicht, dargestellt im Gleichnis der Anamnesis (*Menon*, *Phaidon*), sowie der notwendigen Angewiesenheit der heranwachsenden Jugend auf pädagogische Führung, im Gleichnis der Maieutik (*Theaitetos*, *Symposion*).

In allen sokratischen Dialogen geht es um die Begründung und Bestimmung sittlich-praktischen Handelns, aber keiner dieser Dialoge dringt dabei bis zu einer positiven Antwort vor. Eine solche kann theoretisch auch gar nicht gegeben werden, sondern jeder Mensch kann zur sittlichen Einsicht nur in sich selbst finden und muss diese für sich selbst im Handeln bewähren. Dazu bedarf es aber einer orientierenden Anleitung, die nur im sittlich-pädagogischen Dialog hervorgehoben werden kann. Diese dialogische Praxis

⁶ Platon, *Apologie des Sokrates*, 28b ff.

wiederum gründet in der sittlich-politischen Gemeinschaft, die selbst wiederum nur in der dialogischen Praxis der Miteinander-Handelnden fundiert und gesichert zu werden vermag.

Obwohl in die Tugend (*aretē*), in das sittlich-praktische Handeln, sicherlich ein Moment des erprobten Könnens – der *technē* – und ebenso ein Moment selbstreflexiven Wissens – der *epistemē* – eingeht, wäre es für die sittlich-praktische Aufgabenstellung verheerend, könnte sie wie eine *epistemē* oder *technē* positiv benannt und mechanisiert werden, wäre sie über Wissenserwerb und Übung erlernbar.

Gerade weil die Philosophie, der philosophische Dialog, selbst unter dem Primat der Praxis steht, der hier vor allem als ein sittlich-pädagogischer begriffen wird, darf die Philosophie zu keinem positiv aussagbaren Ergebnis kommen, sondern muss die Aufgabe der sittlich-praktischen Selbstfindung und Bewährung dem heranwachsenden Dialogpartner zuspielden. Dies versuchen die sokratischen Dialoge über den dramaturgischen Kunstgriff des ergebnislosen Ausgangs der Gespräche zu erreichen, bei gleichzeitigem Appell, im Ringen um eine sittlich-praktische Selbstfindung und Bewährung nicht nachzulassen. Sie machen dadurch deutlich, dass es bei der sittlichen Einsicht, dem Gewissen (*daimonion*), um etwas geht, was in theoretischer Aussage niemals erreicht werden kann, aber doch der Bildung des hervorbringen Gesprächs bedarf.

Beim späteren Platon treten dann mehr und mehr politische Grundfragen zur Begründung des Sittlichen in den Vordergrund. Der Dialog, in dem Platon selber die Differenz zu den sokratischen Dialogen markiert, ist das zweite Buch der *Politeia*.⁷ Das erste Buch ist ein typisch sokratischer Dialog (*Thrasymachos*), der wie alle sokratischen Dialoge negativ endet. Im zweiten Buch treten dann die Brüder Platons, Glaukon und Adeimantos, als Gesprächspartner hervor und fordern Sokrates mit radikaler philosophischer Schärfe heraus, doch endlich nicht mehr nur in negativer Abgrenzung stecken zu bleiben, sondern positiv zu sagen, was Gerechtigkeit als sittliche Tugend sei, denn andernfalls wären die Argumente der Sophisten und Rhetoriker nicht abzuweisen, dass es im Handeln nur auf den Erfolg im Hinblick auf ein gutes Leben ankomme und nicht auf die sittlichen Tugenden.

Nun steht der neue Sokrates, der nunmehr Platon selbst ist, vor dieser letzten, unhintergehbaren Grundfrage aller praktischen Philosophie, das Sittliche positiv aus sich selbst begründen zu müssen. Es beginnt der schwere und langwierige Aufstieg zur Idee des Guten, wie er in der *Politeia* dargelegt

⁷ Platon, *Politeia* 537a ff.

wird. Man glaube nicht, Platon behaupte jetzt, positiv sagen zu können, was die *aretai*, die sittlichen Tugenden, seien. Auch die Idee des Guten ist nicht wie ein wissenschaftlicher Erkenntnisgegenstand theoretisch aussagbar oder wie eine technische Kunstfertigkeit poetisch einübbar. Und doch muss es einen philosophischen Weg geben, positiv an die Idee des Guten, aus der alle sittlichen Tugenden begründet sind, heranführen zu können.

Das, was Platon in der *Politeia* als drei gegen uns brandende Wellen von Voraussetzungen beschreibend ausführt, darf nicht als das Bild eines idealen, realisierbaren Staates verstanden werden. Es handelt sich hierbei vielmehr um ironisch vorgetragene, polemische Überspitzungen, mit denen Platon auf Grundprobleme der politischen Verfassung hinzuweisen versucht, die durch die bestehende politische Ideologie verdeckt werden. Erstens wird es Gerechtigkeit in einem Gemeinwesen erst geben können, wenn die bisher herrschende Macht des Privateigentums gebrochen ist. Zweitens ist der Besitz an Frau und Kindern abzuschaffen und damit die Gleichstellung von Mann und Frau zu befördern. Doch all dies ist noch nichts gegen die dritte Welle der Zumutung, ihre Realisierung ist noch viel unwahrscheinlicher als die ersten beiden, doch eher kann auf jene, niemals jedoch auf diese dritte verzichtet werden, wenn es je zur Verwirklichung einer gerechten Polisgemeinschaft kommen soll. Es geht um die berühmt-berüchtigte Forderung, dass die Philosophen Könige und die Könige Philosophen werden müssten – der Angelpunkt der politischen Aussage Platons.⁸

Als Philosophen versteht Platon nicht diejenigen, die sich damals – und heute noch – selber so nennen, sondern jene Männer und Frauen, die eine *periagogē*, eine sittliche Umwandlung, vollzogen haben. Nur diese sittlich gebildete Menschen (Philosophen) können die wahrhaft gerecht Regierenden (Könige) sein. Das politisch Unwahrscheinliche liegt für Platon jedoch nicht darin, dass es solche Frauen und Männer geben könne – dazu bedarf es zwar besonderer, aber durchaus möglicher pädagogischer Anstrengungen –, sondern darin, dass das Volk je solchen sittlichen Menschen die Regierungsgeschäfte anvertrauen werde, viel eher wird es sie vertreiben oder gar foltern und töten.

Doch wenden wir uns der eigentlich philosophischen Aussage zu⁹: Um zu der letzten, alles begründenden Idee des Guten positiv vordringen zu können, bedient sich Platon der Sprache der Gleichnisse, die wir jedoch nur dann verstehen, wenn wir uns selbst ihrem philosophischen und sittlichen Gehalt stellen. Die geforderte *periagogē* ist keine theoretische Erkenntnis von irgend-

⁸ *Politeia* 473c-e.

⁹ *Politeia* VI und VII.

einem äußeren Seienden, sondern eine Umwendung nach innen, da die Idee des Guten nichts anderes ist als der Anspruch des Sittlichen selbst, den jeder nur in sich selber zu vernehmen vermag. Das ist der Sinn der Anamnesis-Lehre, der Wiedererinnerungslehre, wie sie Platon im *Menon* erläutert: Jeder findet die Idee des Guten und mit ihr alle anderen Ideen nur in sich selbst. Damit ist jedoch keineswegs gesagt, dass die Idee des Guten etwas nur je Persönliches, Jemeiniges wäre. Ganz im Gegenteil, sie ist etwas, das als Anspruch ausnahmslos jedem Menschen einleuchtet. Vergleichbar der Sonne, die alles ins Licht taucht, damit ein Erkennen möglich ist, und die zugleich Wärme spendet, sodass alles in je seiner Weise zu gedeihen vermag. Ebenso strahlt in jedem die Idee des Guten, die ihm den Sinn des In-der-Welt-Seins einsehen lässt und ihm seinen je eigenen sittlich-praktischen Auftrag in der Welt erschließt.

Im *Symposion* und im *Siebenten Brief* hat Platon den sittlich-pädagogisch-politischen Auftrag der Philosophie aus dem Primat der Idee des Guten nochmals etwas anders im Gleichnis des pädagogischen Eros angesprochen: So wie der Eros als Vermittler zwischen der Welt der geschauten Ideen und den elenden irdischen Verhältnissen hin und her eilen muss, so muss der Philosoph versuchen, an der unendlichen Aufgabe mitzuwirken, den Funken, den die Idee des Guten in ihm entflammen konnte, im Dialog auf den jugendlichen Gesprächspartner überspringen zu lassen, um so den Anspruch sittlich-tugendhaften Handelns weiterzugeben von Generation zu Generation. Da die Idee des Guten als Anspruch nur in jedem für sich aufzuflammen vermag, so kann der Philosoph nicht anders als durch den Dialog den Funken dieses Anspruchs im Gesprächspartner zu entfachen versuchen.¹⁰ In dieser Hinsicht gleicht die Philosophie der Hebammenkunst, der Maieutik (*Theaitetos*), die aber niemals zu einer handwerklichen Kunstfertigkeit werden kann, denn das das Sittliche erschließende Gespräch, das der Philosoph mit jedem einzelnen in die Polisgemeinschaft hineinwachsenden jungen Menschen zu führen hat, ist jeweils wieder neu und einmalig.

2.3. Kant – die Gesetzgebung der praktischen Vernunft für und durch den Menschen

In der *Grundlegung der Metaphysik der Sitten* (1785) knüpft Kant direkt an Sokrates und Platon an und führt die Bestimmung des „guten Willens“, das tugendhafte Handeln aus sittlicher Einsicht, und die Bestimmung des Sitten-

¹⁰ Siehe hierzu ausführlicher Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Denken in geschichtlicher Verantwortung* (1999), 26 ff.

gesetzes, die Bestimmtheit der Tugenden aus der Idee des Guten, in der Bestimmung der menschlichen Freiheit in und aus der praktischen Vernunft dialektisch zusammen.

Entschieden nimmt Kant Partei für Platon und gegen Aristoteles: denn jeder Versuch, den sittlich guten Willen aus der Glückseligkeit abzuleiten, instrumentalisiert die Sittlichkeit im Hinblick auf ein wie immer bestimmtes Erfüllungsziel eines guten Lebens. Der gute Wille kann nur aus dem Wollen des Guten selbst, aus der Achtung für das sittlich praktische Gesetz als sittlich gut bestimmt werden.

Unglücklicherweise nennt Kant diese Unterordnung des Willens unter die Selbstgesetzgebung der sittlich-praktischen Vernunft: „Pflicht“. Da dieser Begriff in der deutschen Sprache immer den Beigeschmack von Befehl enthält, hat Kant damit Anlass zu bis heute fortdauernden Missverständnissen gegeben. Was er eigentlich aussagen will, ist eine Bestimmung des Willens aus der praktischen Einsicht des Gewissens – einen Begriff, den Kant nur in der Bedeutung von Gewissensbissen kennt. Das Gewissen ist die Instanz des „kategorischen Imperativs“, der zu jedem einzelnen Menschen spricht. Ein Wille, der ihm folgt, ist einer, der sich allein aus Gewissensgründen, allein aus Achtung vor dem sittlichen Gesetz entscheidet.

Während Kant im ersten Abschnitt der *Grundlegung der Metaphysik der Sitten* von Sokrates zu Platon voranschreitet und den Bestimmungsgrund der praktischen Einsicht in der Achtung für die Idee des Guten ausweist, fragt er im zweiten Abschnitt von Platon zu Sokrates zurück. Was ist die Idee des Guten, die zu jeden Menschen, im Gewissen eines jeden vernehmlich als kategorischer Imperativ spricht? Die Idee des Guten, die jeder durch eine *periagogē* in sich selber zu schauen vermag, ist nichts anderes als die Selbstgesetzgebung der praktischen Vernunft, an der jedes vernünftige Wesen als vernünftiges unaufgebbar teilhat. Die Selbstgesetzgebung der Vernunft kann sich nur als Selbstzweck, als ein Wert an und für sich selbst bestimmen, und so ist ihr auch jedes vernünftige Wesen ein niemals zum bloßen Mittel zu relativierender Selbstzweck. So hat jeder Mensch als vernünftiges Wesen in seiner praktischen Vernunft selbst das Richtmaß für sein sittliches Handeln: „Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest.“ (Kant IV, 61/A 66 f.)¹¹

Der eigentliche Schritt, mit dem Kant über Sokrates und Platon hinausgeht, wobei er jedoch nicht von ihnen abweicht, sondern nur die letzten

¹¹ Immanuel Kant, *Grundlegung der Metaphysik der Sitten* (1785) – zitiert nach *Werke* in 6 Bden.

Begründungsfundamente aufdeckt, liegt in dem die beiden vorherigen Gedankengänge vermittelnden „dritten praktischen Prinzip“. Es ist dies das Prinzip der Selbstbestimmung des Menschen aus und durch die praktische Vernunft und es besagt, dass die Autonomie des Willens und die Autonomie der Vernunft sich wechselweise auseinander bestimmen. Die Autonomie des Willens liegt darin, dass der Mensch sich nur einem solchen Gesetz beugen soll, von dem er sich als Gesetzgeber einsehen kann, und die Autonomie der Vernunft versteht sich ihrerseits rückgebunden an die gesetzgebende Mitwirkung der miteinander handelnden Subjekte.

„Die praktische Notwendigkeit [des Sittengesetzes – der Idee des Guten ...] beruht [...] bloß auf dem Verhältnisse vernünftiger Wesen zu einander, in welchem der Wille eines vernünftigen Wesens jederzeit zugleich als *gesetzgebend* betrachtet werden muß, weil es sie sonst nicht als *Zweck an sich selbst* denken könnte.“ Und die Dignität sittlicher Tugend „ist nichts Geringeres als der *Anteil*, den sie dem vernünftigen Wesen *an der allgemeinen Gesetzgebung* verschafft, [...] nur denjenigen allein gehorchend, die es selbst gibt und nach welchen seine Maximen zu einer allgemeinen Gesetzgebung (der er sich zugleich selbst unterwirft) gehören können.“ (Kant IV,67 ff./A 77 ff.)

Dieses Prinzip sittlicher Selbstbestimmung ist für Kant selbstverständlich auch Grundprinzip und Leitlinie aller pädagogischen und politischen Praxis.¹²

3. Die Grundlagenproblematik in der Pädagogik

Das Grundproblem aller Erziehung und Bildung ist von Platon in Systematisierung der Gesprächspraxis des Sokrates bereits herausgearbeitet worden und ist seit damals Fundament aller Pädagogik als praktischer Wissenschaft. Jede Einsicht – sowohl die theoretische Einsicht der Wissenschaften als auch und noch viel mehr die praktische Einsicht des Gewissens muss vom Heranwachsenden selbst hervorgebracht werden. Sie ist weder in ihm naturhaft angelegt noch kann sie vom Erzieher in ihn hineingetragen werden. Die Aporie dieser Problematik hat Platon in der Anamnesis-Lehre gleichnishaft umschrieben. Das praxisphilosophische Gegenstück zur *anamnesis* ist das Gleichnis von der Hebammenkunst, der Maieutik des Sokrates. Einerseits bedarf der Heranwachsende der Anleitung durch den Erzieher, andererseits kann der Erzieher aus jenem nur herauslocken, was im Heranwachsenden selbst

¹² Vgl. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Denken aus geschichtlicher Verantwortung* (1999), 40 ff.

schon zur Einsicht drängt. Die Vermittlung beider Gedanken hat Platon im Gleichnis vom pädagogischen Eros (*Symposion*) umschrieben. Der Eros ist in allen Menschen der unruhige Vermittler zwischen den elenden Verhältnissen im irdischen Leben und den orientierenden Ideen, deren höchste die Idee des Guten ist. Der pädagogische Eros ist jedoch der unabschließbar weiterzugebende Auftrag des Philosophen, die Einsicht in das Sittliche in der jeweils nachwachsenden Generation zu entfachen. Nur so kann die Idee sittlichen Handelns in der Menschheitsgeschichte weitergetragen und verbreitet werden.

3.1. Die Erziehung zur Mündigkeit

In der Neuzeit wird die in der Antike herausgearbeitete Grundproblematik zweifach gedoppelt erneut durchdacht und dadurch weiter differenziert: zum einen von den Erziehungsmaßnahmen auf das Ziel der Mündigwerdung des Heranwachsenden gerichtet (Theorie der Erziehung) und zum andern von den Bildungsansprüchen her auf die Bildung des Gedankenkreises des Heranwachsenden bezogen (Theorie der Bildung).

3.1.1. Direkt an Platons Sokrates anknüpfend hat Jean-Jacques Rousseau in seinem fiktiven Erziehungsroman *Emile – oder über die Erziehung* (1762) diese Grundlagenproblematik wieder aufgenommen. Mit dem *Emile*, der eine große Gesellschaftskritik darstellt, will Rousseau der bürgerlichen Welt seiner Zeit demonstrieren, dass jeder Mensch zum mündigen, sittlich-selbstbestimmten Menschen erzogen werden kann, wenn von ihm nur die negativen Einflüsse der entfremdeten Gesellschaft ferngehalten werden und wenn der ganze Erziehungsprozess, pädagogisch aus sich selbst bestimmt, allein auf die freie Menschwerdung des Heranwachsenden ausgerichtet wird.¹³

Rousseau versetzt seinen Zögling Emile und seinen Erzieher Jean-Jacques deshalb fiktiv in eine gesellschaftsfreie Umgebung, um so den Werdeprozess des Emile vom Säuglingsalter bis zur letzten Selbständigwerdung in Ehe und Beruf so darstellen zu können, dass er einerseits vom Erzieher her allein als ein geplanter Prozess maieutischer Arrangements von Lernsituationen und Lernetappen und andererseits vom Heranwachsenden her als ein Prozess produktiv-anamnetischer Entdeckungen von Einsichten nachvollziehbar wird.

¹³ Jean-Jacques Rousseau, *Emile oder über die Erziehung* (1762), 116 ff.

So durchwirkt Rousseaus *Emile* grundsätzlich und durchgängig eine Dialektik des Erziehungsprozesses, denn einerseits soll alles aus der Selbsttätigkeit des Heranwachsenden hervorgehen, andererseits kann dies nicht ohne die geplante Führung des Erziehers geschehen, welche aber niemals in Fremdbestimmung ausarten darf, da sonst das Ziel der Erziehung verfehlt wird, zum freien und selbstverantwortlichen Mensch zu führen. Dies erfordert vom Erzieher, bei bewusster Orientierung auf dieses Ziel hin, zugleich eine genaue Kenntnis des jeweiligen Erlebnis- und Verständnishorizonts des Heranwachsenden, denn nur dann vermag er konkret dessen Selbsttätigkeit altersgemäß produktiv anzuregen.

Zwar weiß der Erzieher um die großen Etappen des Erziehungsprozesses, aber er darf sie dem Heranwachsenden nicht belehrend zu vermitteln versuchen, wenn das mündige Menschsein als Ziel erreicht werden soll, denn der Heranwachsende muss alles als seine Einsichten selber entdecken, um aus ihnen bestimmt sein Leben mündig gestalten zu können.

3.1.2. Damit war der Weg zur Pädagogik als einer praktischen Erziehungslehre gewiesen. Friedrich D. E. Schleiermacher hat ihn im Rahmen seiner groß angelegten gesellschaftswissenschaftlichen *Sittenlehre* mit den beiden daran anschließenden praktischen Wissenschaften – der Pädagogik und der Politik – systematisch besprochen.¹⁴

Ist für die Pädagogik einmal das Prinzip der Mündigkeit als Leitlinie der Erziehung zum sich sittlich-selbstbestimmenden Menschen anerkannt, so bedarf es der künstlichen Isolierung der Erziehung aus der Gesellschaft nicht mehr. Im Gegenteil, es gehört mit zu den Aufgaben des Erziehers nicht nur unterstützend und gegenwirkend die Entwicklung des Heranwachsenden zu begleiten, sondern ebenso – soweit es in seinem Aufgabenhorizont und seiner Macht liegt – sowohl befördernd und hemmend in die bestehenden gesellschaftlichen Einflüsse zu dosieren als auch den Heranwachsenden die Anspruchshorizonte des gesellschaftlichen Lebens zu erschließen, für deren Versittlichung sie sich später einzusetzen haben. Schleiermacher entfaltet hier eine sehr komplexe, mehrfach gekreuzte Polardialektik, die die Erziehungspraxis als Schnittpunkt individueller und gesellschaftlicher Gegebenheiten und Anspruchshorizonte aufklärt.

In dieser Weise dialektisch vorbereitet, entwickelt Schleiermacher im Hauptteil seiner großen Vorlesung über Pädagogik aus dem Jahre 1826 die Erziehung als einen ineinander verflochtenen Prozess, der sowohl das schritt-

¹⁴ Siehe Friedrich Schleiermacher, *Entwürfe zu einem System der Sittenlehre* sowie *Pädagogische Schriften*.

weise Selbständigwerden der Heranwachsenden als auch einen zunehmend erweiterten gesellschaftlichen Erfahrungs- und Anspruchsraum umfasst, der von der Familie über die Schulen und die Universität bis zum Gesamthorizont der gesellschaftlichen Praxis mit ihren verschiedenen „Lebensmächten“ reicht.

Entscheidend ist für Schleiermachers *Theorie der Erziehung* – und damit stellt sie sich ganz in die Tradition von Aristoteles, Platon und Rousseau –, dass sie sich weder auf eine empirische noch als eine normative Wissenschaft reduzieren lässt, sondern sich als Aufklärung einer praktisch zu erfahrenden Praxis zur Aufklärung einer praktisch zu entscheidenden Praxis versteht.¹⁵ In jeder praktischen Erfahrung – seien diese nun auf den Entwicklungsstand des Heranwachsenden oder auf das gesellschaftliche Umfeld bezogen – liegt immer zugleich auch ein praktischer Anspruch, pädagogisch darauf zu reagieren, so wie umgekehrt alle Zielperspektiven – seien diese nun auf einen Heranwachsenden oder auf gesellschaftliche Erwartungen gerichtet – pädagogisch immer wieder auf die konkrete Gegebenheit der Lebenssituationen rückbezogen werden müssen. Durch die doppelt gerichtete Aufklärung wird der Erzieher auf den pädagogischen Dialog mit den Heranwachsenden vorbereitet, ohne dass dadurch dem Erzieher seine Praxisentscheidungen wissenschaftlich oder technisch abgenommen werden könnten oder dürften.

3.1.3. Die philosophische Kernproblematik der Erziehung hat zunächst Johann Gottlieb Fichte und an ihm anschließend Friedrich Johannsen (1803)¹⁶ herausgearbeitet. Im Zuge der Freiheitsproblematik und der Anerkennung des Anderen arbeitet Fichte in seinen *Grundlagen des Naturrechts* (1796) heraus, dass wir nur dem „anmuten“ können, dass er uns in unserer Freiheit anerkenne, den wir selbst in seiner Freiheit anerkennen.¹⁷ Aus dieser grundlegenden Wechselstiftung der sittlichen Gemeinschaft folgt für die Erziehung als Prozess der Einbeziehung des Heranwachsenden in die sittliche Gemeinschaft, dass er von Anfang an unter dem Prinzip der „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“ steht. Diese Aufforderung beginnt mit der Geburt eines jeden

¹⁵ Ausführlicher in Kapitel III, 1 sowie in: Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Denken aus geschichtlicher Verantwortung* (1999), 75 ff.

¹⁶ Friedrich Johannsen, *Über das Bedürfnis und die Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik* (1803) sowie Dietrich Benner/Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik*, II, 11 ff.

¹⁷ Johann Gottlieb Fichte, *Grundlagen des Naturrechts* (1796), II, 45 ff.

neuen Menschenkinds und endet mit der vollen Anerkennung seiner freien Selbsttätigkeit im Erwachsenenalter.

Aber das Prinzip der „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“ reflektiert nur die eine maieutische Seite der Theorie der Erziehung. Die dazu korrespondierende Problematik ist die Stufenfolge der Bewusstseins Horizonte des Erfahrens und Handelns des Heranwachsenden. Rein philosophisch haben im Anschluss an Fichte insbesondere Friedrich W. J. Schelling (*System des transzendentalen Idealismus*, 1800)¹⁸ und Georg W. F. Hegel (*Phänomenologie des Geistes*, 1807)¹⁹ hierzu die differenziertesten Entwürfe geliefert, die pädagogisch jedoch erst durch Theodor Litt, Josef Derbolav und schließlich Franz Fischer in eine „pädagogische Monadologie“ umgesetzt wurden.²⁰ Es geht dabei darum, dass die „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“ erst dadurch eine pädagogische Konkretion erfährt, wenn sie darum weiß, von welcher Stufe zu welcher sie dem Heranwachsenden neue Erfahrungs- und Entscheidungshorizonte zu erschließen hat.

Daher bedarf es hier einer philosophisch-pädagogischen Erschließung der Bewusstseinsstufen, die der Heranwachsende – pädagogisch geführt – zu seiner Mündigwerdung zu durchlaufen hat. Sicherlich gehen hier entwicklungspsychologische und jugendsoziologische Erkenntnisse hilfreich mit ein, es wäre jedoch völlig verfehlt, aus diesen unmittelbar pädagogische Handlungsanweisungen ableiten zu wollen, denn eine solche Instrumentalisierung von Wissen über die Heranwachsenden würde gerade die pädagogische Praxis als grundsätzlich dialogische überspringen und nicht die produktive Einsicht und freie Selbsttätigkeit der Heranwachsenden ansprechen und fördern.

3.2. Die Bildung des Gedankenkreises

Während die Theorie der Erziehung sich auf die Erziehungsmaßnahmen des Erziehers immer im Hinblick auf die zu befördernde Mündigkeit des Heranwachsenden konzentriert, fragt die Theorie der Bildung nach den Dimensionen und Inhalten von Einsichten durch die der Heranwachsende zu einer freien Persönlichkeit zu werden vermag.

¹⁸ Friedrich Wilhelm Joseph Schelling, *Sämtliche Werke*, Bd. III.

¹⁹ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Werke*, Bd. 3.

²⁰ Siehe die Kapitel IV,1 und 2 sowie Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit* (1993) und Dietrich Benner und Wolfdietrich Schmied-Kowarzik in den Nachworten zu Franz Fischer, *Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften* (1975).

3.2.1. Schon 100 Jahre vor Rousseau hat Jan Amos Komensky (Comenius) die Idee der Bildung des Menschen (*Pampaedia*) zu einem zentralen Anliegen seiner Philosophie, der *Pansophia*, erhoben. Die Fragestellung ist hier zunächst eine ganz andere, wenn auch eine der Erziehungsfrage korrespondierende. Hier wird von den Wesenserkenntnissen der Welt ausgegangen – Platons Welt der Ideen – und gefordert, dass jedem Menschen die theoretischen Sinneinsichten in die Zusammenhänge der Welt und die praktisch-sittlichen Aufgaben des Menschseins erschlossen werden sollen. Jeder Mensch müsse teilhaben können an allen Sinneinsichten der Welt, um so selbstbestimmt und eigenverantwortlich Handeln zu können.

Omnes, Omnia, Omnino, „allen, alles, vollständig zu lehren“, heißt der große Leitgedanke von Komenskys Bildungslehre. Alle zu lehren, „die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme“ (*Didactica magna*, 1657)²¹ ist eine regulative Idee, die zwar bis heute noch nicht vollständig eingelöst ist, aber um deren Durchsetzung wir weiterhin ringen. Jeder Mensch hat Anrecht auf eine allseitige Bildung seiner geistigen Fähigkeiten und ist zu eigenverantwortlichem, sittlichem Handeln zu befähigen. Nur eine solche Bildung freier und verantwortungsvoller Persönlichkeiten wird letztlich auch die Menschheit aus den entfremdeten Verhältnissen der Gegenwart befreien und zum Frieden führen – wie Komensky, den barbarischen Zeiten des 30-jährigen Krieges entgegentretend, betont.

Alles zu lehren, ist der große Bildungsgedanke, den Komensky von seinem philosophischen Hauptwerk, der *Pansophia*, bis zu seinen vielen didaktischen Studien verfolgt. Damit ist keineswegs Vielwisserei gemeint, sondern eine enzyklopädische Universalwissenschaft, die die wesentlichen theoretischen, sittlichen und religiösen Einsichten der Menschheit zusammenzufassen versucht – ein ungeheurer Anspruch, und doch eine unverzichtbare Forderung, wenn die Menschheit menschlich überleben will (*Prodromus Pansophiae*, 1637).²²

Die Forderung „vollständig zu lehren“ umschreibt die Dimensionen der didaktischen Umsetzung: So geht es inhaltlich darum, dass allen alles gemäß ihrem Alter und Erfahrungshorizont gelehrt wird, was auf ein Spiralcurriculum herausläuft, das ausgehend von der häuslichen Erziehung der Kinder im Vorschulalter über die Muttersprach- und die Wissenschaftsschule bis hin zur Universitätsbildung das Problem der Auswahl des „alles“ für „alle“ in sich

²¹ Johann Amos Comenius, *Große Didaktik* (1657).

²² Johann Amos Comenius, *Vorspiele. Prodromus Pansophiae* (1637) sowie *Pampaedia* (um 1656).

erweiternden Kreisen durchdenkt und in Unterrichtsmaterialien bereitzustellen versucht.

3.2.2. Johann Friedrich Herbart hat diese Gedanken erneut aufgegriffen und parallel zu Friedrich Schleiermachers *Theorie der Erziehung* zu einer phänomenologischen Theorie der Bildung ausgebaut.

Der Grundgedanke Herbarts ist, dass die Zweckbestimmung der Pädagogik letztlich nur aus der Zweckbestimmung sittlichen Menschseins in der Welt abgeleitet werden kann, also eingebettet ist in den größeren Zusammenhang praktischer Philosophie. Näherhin aber ist die Zweckbestimmung der Pädagogik die durch Themenkreise erschlossene Hervorbringung der sittlich-gebildeten Persönlichkeit des Heranwachsenden als eines freien Gliedes in der sittlichen Gemeinschaft der Menschen – dies ist das Anliegen seiner Grundlegung: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (1806).²³

Von daher lassen sich die Unterweisungsformen in ihren Möglichkeiten und Aufgaben im Hinblick auf die Zweckbestimmung der Bildung phänomenologisch differenzieren. Zunächst unterscheidet Herbart die „Bildung des Gedankenkreises“ des Heranwachsenden, die auf die „Vielseitigkeit seiner Interessen“ abzielt, von der „Zucht“, die der Bildung der „Charakterstärke der Sittlichkeit“ dient. Die „Bildung des Gedankenkreises“ wird ihrerseits durch zwei aufeinander zu beziehende Unterweisungsformen vermittelt: die auf theoretische Einsichten zielende Wesenserkenntnis und die gedankliche Teilnahme an praktischen Entscheidungen und geschichtlichen Geschehnissen. Seinem Prinzip des „erziehenden Unterrichts“ gemäß geht es Herbart niemals nur um rein instrumentelles Wissen, sondern um die Wesenserkenntnisse der Welt, durch die dem Heranwachsenden ein Gedankenkreis bildet von vielseitigen Interessen an der natürlichen und gesellschaftlichen Welt, in der er lebt und wirkt. Im naturkundlichen Unterricht geht es daher nicht um ein Wissen zur technischen Beherrschung der Natur, sondern um eine Einsicht in die Lebenszusammenhänge und damit um die Verantwortung, die wir für diese haben. Noch deutlicher wird dies am Phänomenbereich des literaturwissenschaftlichen und geschichtswissenschaftlichen Unterrichts, wo es nach Herbart immer um die gedankliche Teilnahme an den menschlichen Entscheidungen und am geschichtlich-gesellschaftlichen Geschehen zu tun ist.

Worauf die gedankliche Teilnahme immer schon abzielt, bedarf aber noch der einübenden Zucht und Selbstdisziplinierung, um zu einer erprobten

²³ Johann Friedrich Herbart, *Systematische Pädagogik* sowie die Interpretationen dazu von Dietrich Benner (1986).

„Charakterstärke der Sittlichkeit“ zu werden. „Machen, daß der Zögling sich selbst finde“²⁴ ist die Leitlinie aller pädagogischer Praxis. Ihre Erfüllung findet sie in der „Individualität des Zöglings“ im „Mannesalter“ – im Frauenalter –, d. h. in der sittlichen Bewährung von „Vielseitigkeit des Interesses“ und „Charakterstärke der Sittlichkeit“ in den diversen Aufgaben gesellschaftlicher Praxis.

3.2.3. Philosophisch haben diesen Strang der Bildungstheorie vor allem die Kantianer Paul Natorp, Jonas Cohn und am differenziertesten wohl Richard Höningwald durchdacht und dargelegt. Grundbestimmung alles pädagogischen Handelns ist, wie Höningwald in seinen *Grundlagen der Pädagogik* (1927) formuliert, „die planmäßig gewollte Überlieferung des in einer Gegenwart gegebenen wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Kulturbestandes an nachfolgende Generationen durch die Vermittlung der zeitlich nächsten.“ (Grundlagen, 16)²⁵

Von daher geht es zum einen darum, durch das gesellschaftlich institutionalisierte Bildungswesen die Geltungswerte einer Kultur in der nachfolgenden Generation „geltend zu machen“, damit sie auch Geltung erlangen in den heranwachsenden Subjekten, denn Geltungswerte – seien es wissenschaftliche Erkenntnisse oder sittliche Forderungen – gelten aus sich heraus und fordern unbedingte Anerkennung von jedermann. Wo ihre „Geltendmachung“ in die nachfolgenden Generationen hinein nicht mehr gelingt, zerfällt eine Kultur.

Dies ist aber nur die eine Seite der Problematik, der sofort die andere korrelierende Seite unabdingbar beigeordnet werden muss: Es gibt keine Geltungswerte an sich, sondern diese existieren nur in den lebendigen Handlungsvollzügen der Subjekte als interagierender Träger des kulturellen Lebenszusammenhangs. Geltungswerte schweben nicht über der Kultur, sondern haben nur in den sie anerkennenden Subjekten Bestand. Daraus ergibt sich für die Pädagogik die Aufgabe, freie Persönlichkeiten als gestaltende Träger von Geltungswerten zu bilden.

Diese entgegengesetzten und doch korrelierenden Aufgabenbestimmungen der pädagogischen Problemstellung gilt es auf die didaktische Fragestellung der Bildung des Gedankenkreises hin nochmals näher zu konkretisieren: Die Schule steht vor der systematisch-didaktischen Aufgabe, den Schülern eine konzentrierte Auswahl von Fächern und Bildungsinhalten wissenschaftlicher und außerwissenschaftlicher Geltungswerte vermitteln zu müssen. Aber es

²⁴ Johann Friedrich Herbart, *Über die ästhetische Darstellung der Welt* (1804) in: *Systematische Pädagogik*, 59 ff.

²⁵ Richard Höningwald, *Über die Grundlagen der Pädagogik* (1918, 2. Aufl. 1927).

reicht nicht aus, sich nur über die Systematik der Auswahl Gedanken zu machen, genauso wichtig ist die Frage der Konzentrierbarkeit dieser Inhalte in den gelebten Gedankenkreis der Schüler. Dieser systematisch-dialektischen Problematik korrespondiert aber noch eine methodisch-didaktische Aufgabenstellung.

Die Bildungsarbeit hat einerseits an die Erlebens- und Entscheidungshorizonte der Schüler anzuknüpfen, um in pädagogisch bestimmter Weise den Prozess des Begreifens voranbringen zu können, andererseits ist sie aber zugleich den methodologischen Problemschritten und -folgen der wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Fächer verpflichtet. Nur in dieser zweimal zweifachen Problemverschränkung wird die Pädagogik ihrem Bildungsauftrag gegenüber den werdenden Individuen und gegenüber dem Fortbestand der Kultur gerecht.²⁶

3.3. Die Dialektik der Menschwerdung

Die Fragestellung, mit der die Neuzeit über die griechische Antike hinausgeht, ist die nach dem Beitrag von Erziehung und Bildung zur geschichtlichen Menschwerdung des Menschen. Natürlich thematisiert auch Platon den Zusammenhang von Pädagogik und Geschichte, aber doch nur im Kontext der natürlichen Generationsfolgen. Demgegenüber gibt es keinen neuzeitlichen Ansatz der Pädagogik, der nicht implizit oder explizit dem pädagogischen Anspruch der „Höherbildung der Menschheit“ zu genügen versucht. Dies ist eine grundsätzlich dialektische Problemstellung, wie dies bereits Kant eindrucksvoll umreißt: „Sich selbst besser machen, sich selbst kultivieren [...] soll der Mensch. [...] Daher ist die Erziehung das größte Problem, und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden. Denn Einsicht hängt von der Erziehung, und Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab.“(VI, 702)²⁷

In groben Umrissen lassen sich drei Modelle der Dialektik der Menschwerdung unterscheiden. Sie können an den Denkern Schleiermacher, Hegel und Marx festgemacht werden und bestimmen nach wie vor unser gegenwärtiges pädagogisches, aber auch politisches Denken und Handeln.

3.3.1. Für Schleiermacher stehen alle Wissenschaften in einem unabgeschlossenen, unabschließbaren geschichtlichen Praxis- und Kommunikationsprozess,

²⁶ Vgl. Wolfdietriech Schmied-Kowarzik, *Richard Höningswalds Philosophie der Pädagogik* (1995).

²⁷ Immanuel Kant, *Über Pädagogik*, in: *Werke* VI.

in dem es keine absoluten Endpunkte gibt, sondern nur – selbst erst in gemeinsamer Aufklärung ausdifferenzierte und akzeptierte – Kommunikationsregeln, die im gemeinsamen Erkennenwollen der Wirklichkeit und sich Verständigenwollen über die Wirklichkeit ihre Regulation haben. Ethik, Pädagogik und Politik haben aber als praktische Disziplinen darüber hinaus noch einen expliziteren Bezug zur geschichtlichen Zukunft, da sie diese durch die von ihr angeleiteten Praxisentscheidungen selber erst hervorzubringen versuchen. Das gemeinsame gesamtethische Regulativ ist dabei die Idee des Guten. Sie ist keine ein für allemal festgesetzte Norm, sondern muss immer wieder erneut im gesellschaftlichen Diskurs konkretisiert werden. Nur das Allgemeine ihres regulativen Charakters lässt sich aufklären: Pädagogik und Politik sind der sittlichen Höherbildung der Menschheit verpflichtet, wobei es der Pädagogik primär um die sittliche Höherbildung der Individuen zu tun ist, während es der Politik um die sittliche Höherbildung der verfassten Ordnungen gesellschaftlichen Zusammenlebens geht.

Nun glaubt Schleiermacher – einen aristotelischen Grundgedanken in die Moderne transformierend –, dass der sittlichen Bestimmtheit menschlicher Praxis selber bereits eine evolutionäre Tendenz zur Höherbildung innewohne, daher bedarf es nur der Aufklärung der Individuen über diesen sittlichen Kern aller Praxis, damit sie dann auch bewusst diese Versittlichung der Praxis vorantreiben können: „So haben wir denn unser Augenmerk nur darauf hinzurichten, daß wir eine solche Theorie aufstellen, die, zwar immer anknüpfend an das Bestehende, doch auch zugleich dem natürlich, sicher fortschreitenden Entwicklungsgang entspricht. Je mehr dies uns gelingt, desto weniger dürfen wir dann um die Praxis bekümmert sein, da wir die Überzeugung haben, daß eine reine Kontinuität der Praxis, die aber zugleich Fortentwicklung der Theorie in sich schließt, daraus hervorgehen werde.“(II, 132)²⁸

Das bürgerliche Leben der westlichen Industrienationen ist weitgehend von diesem dialektischen Selbstverständnis menschlicher Höherbildung geprägt. In allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens – aber ganz besonders in der Pädagogik, wie Siegfried Bernfeld²⁹ kritisch anmerkt – vertraut man unbefragt auf die inneren vorantreibenden Kräfte der menschlichen Praxis. Es komme nur darauf an, dass sich die Menschen dieser inneren Logik der Praxis bewusstwerden, damit diese sie reflektiert vorbringen können. Alle evolutionären Fortschrittstheorien – hierzu gehören ganz besonders die

²⁸ Friedrich Schleiermacher, *Pädagogischer Schriften*, Bd. II: *Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*.

²⁹ Siegfried Bernfeld, *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (1925).

hermeneutischen Geistes- und die pragmatischen Sozialwissenschaften³⁰ – setzen naiv auf die positiven inneren Kräfte der sittlichen, pädagogischen und politischen Praxis und reagieren völlig hilflos gegenüber allen negativen Tendenzen und strukturellen Destruktivkräften, die inzwischen immer massiver die geschichtliche Entwicklung der Menschheit bestimmen.

3.3.2. Zwar hat auch Georg F. W. Hegel die Geschichte als den „Fortschritt im Bewußtsein der Freiheit“ (12, 32)³¹ bezeichnet, aber dieser Fortschritt ist ein Prozess, der sich hinter dem Rücken der handelnden Individuen durch und für den absoluten Geist vollzieht und der dadurch von den Individuen nicht gewollt vorangetrieben werden kann. Hegel erkennt durchaus, dass die gesellschaftliche und geschichtliche Praxis keineswegs ein bloß evolutionärer Prozess zum sittlich Besseren ist, sondern voller grundsätzlicher Widersprüche steckt, ja durch diese Widersprüche selbst erst vorangetrieben wird. Die Individuen können die strukturellen Widersprüche, durch die hindurch sich sittlich-gesellschaftliches Handeln gestaltet, nur zu begreifen suchen, ohne sie grundsätzlich überwinden zu können.

So ist beispielsweise für Hegel die bürgerliche Gesellschaft die Sphäre der notwendig entzweiten Sittlichkeit. Die bürgerliche Gesellschaft ist notwendig und unaufhebbar zerrissen, da im Erwerbsleben jeder Agierende nur auf seine eigenen Interessen bezogen ist; und doch sind alle Agierenden auf das sich hinter ihrem Rücken einstellende Allgemeine des ökonomischen Systems angewiesen. Hegel scheut nicht davor zurück, die Wirklichkeit dieser Zerrissenheit der bürgerlichen Gesellschaft ungeschminkt auszusprechen: Gerade dort, wo die Ökonomie der bürgerlichen Gesellschaft sich in ungehindertem Progress und Wachstum befindet, führt dies dazu, dass sich einerseits „unverhältnismäßige Reichtümer in wenige Hände [...] konzentrieren“ und andererseits „die *Abhängigkeit* und *Not* der an [die] Arbeit gebundenen Klasse“ wächst (7, 389).³²

Gerade aber diese Einsicht deckt die der bürgerlichen Gesellschaft inwohnende Möglichkeit einer Versittlichung auf, welche zwar niemals die Zerrissenheit der bürgerlichen Ökonomie überwinden, wohl aber die zyklisch wiederkehrenden Krisen und ihre Folgen für die Menschen „abkürzen und mildern“ hilft. Die Möglichkeit, in der entzweiten bürgerlichen Gesellschaft

³⁰ Siehe Wilhelm Dilthey, *Der Aufbau der geschichtlichen Welt* (1905); John Dewey, *Erziehung durch und für Erfahrung* (1938); Wilhelm Flitner, *Allgemeine Pädagogik* (1950); Jürgen Habermas, *Erkenntnis und Interesse* (1968).

³¹ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Philosophie der Geschichte*, in: *Werke* 12.

³² Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, in: *Werke* 7.

wenigstens zu einer gebildeten Sittlichkeit zu gelangen, liegt im geschichtlichen Bildungsprozess, der selbst ein doppelter ist: Bildung als geschichtlicher Prozess meint zum einen die Ausbildung des Wissens und Arbeitsvermögens der gesellschaftlichen Individuen, zum anderen aber auch die Ausformung von gesellschaftlichen Institutionen, die durch gegenseitige Sicherungsmaßnahmen der ärgsten Zerrissenheit gegensteuern können.

Von den Bildungstheoretikern, die direkt an die strukturelle Dialektik Hegels anknüpfen, ist Theodor Litt wohl der bedeutendste.³³ Auch Litt verschließt keineswegs die Augen vor den Widersprüchen und der entfremdeten Zerrissenheit der Gegenwart, aber auch er hält diese für grundsätzlich unüberwindbar. Sie können nur durch Bildungsanstrengungen abgemildert und in erträglichen Grenzen gehalten werden. Die Aufhebung erfolgt nicht geschichtlich als Befreiung aus der Entfremdung, sondern struktural in eine geistig höhere Sphäre, die für Litt im philosophisch-reflexiven Bewusstsein derer erreicht wird, die die inneren und äußeren Konflikte, die grundsätzlich unaufhebbar sind, zu beherrschen und auszuhalten gelernt haben.

3.3.3. Ganz anders geht Karl Marx davon aus, dass die Widersprüche, die unsere gesellschaftliche Wirklichkeit beherrschen, grundsätzlich aufhebbar sind, da sie nicht in der menschlichen Praxis schlechthin angelegt sind, sondern aus der bisherigen bewusstlosen Naturwüchsigkeit der gesellschaftlichen Entwicklung, aus der bewusstlos hervorgebrachten Formbestimmtheit der gesellschaftlichen Praxis erwachsen.

Marx kritisiert an Hegel, dass dieser die Geschichte zu einem Prozess des absoluten Geistes hypostasiert habe, für den dadurch alle Gestalten des Wirklichen und der menschlichen Praxis nur zu Momenten seines zu-Sich-selber-Kommens werden. Marx holt die Philosophie der Praxis – damit indirekt wieder an Schleiermacher anknüpfend – in den Horizont der gesellschaftlich und geschichtlich handelnden Menschen zurück. Die Subjektivität des Begreifens der Welt liegt nirgends anders als in den praktisch handelnden menschlichen Subjekten selbst. Aber anders als Schleiermacher hält Marx ausdrücklich mit Hegel an einer prozessualen Dialektik fest, die ihm jedoch – an die Subjektivität der praktisch handelnden Menschen gebunden – keine strukturelle des absoluten Geistes ist, sondern eine geschichtliche, menscheitspraktische.

Daher versteht Marx im Gegensatz zu Hegel die „Subjektwerdung der Substanz“ als die geschichtliche Subjektwerdung der gesellschaftlich handelnden Menschen im realgeschichtlichen Prozess gesellschaftlicher Praxis.

³³ Theodor Litt, *Mensch und Welt* (1948).

Und deshalb können auch – nach Marx – die gesellschaftlichen Widersprüche von den sich ihrer bewusstwerdenden Menschen in revolutionärer und solidarischer Praxis grundsätzlich aufgehoben werden (40, 467 ff.).³⁴

Um die unbestreitbar vorhandenen Widersprüche jedoch nicht als systemimmanente Gegebenheiten hinzunehmen, muss man mit der dialektischen Praxisanalyse tiefer in die ökonomische Basis vordringen und bereit sein, diese Basis unserer gegenwärtigen Lebensgrundlage kritisch in Frage zu stellen. Ziel dieser kritischen Analyse ist es, dass die Menschen sich der Widersprüche ihres gesellschaftlichen Lebens, ja der Bedrohtheit ihrer geschichtlichen Existenz bewusstwerden. Sie müssen überzeugt werden, dass die widersprüchlichen Verhältnisse radikal umgewälzt werden müssen, um den Menschen zu ermöglichen, in freier Assoziation ihre gesellschaftliche Praxis und Geschichte bewusst und solidarisch in ihre Hände zu nehmen und für den menschlichen Fortbestand der Menschheit verantwortlich voranzubringen.

An diese von Marx vorgelegten Thesen knüpft die Bildungstheorie von Heinz Joachim Heydorn an. Bildung wird hier grundsätzlich als das Projekt begriffen, das die Fremdbestimmung der Herrschaft der Verhältnisse geschichtlich-dialektisch überwinden könnte, aber es kann sehr wohl auch scheitern. „Die Geschichte des Menschen kann mit seiner eigenen Zerstörung enden, der physischen oder psychischen Verstümmelung“ (II, 316).³⁵ In nie zuvor dagewesenem Ausmaß bemächtigt sich das Herrschaftssystem der modernen Industriestaaten auch der Bildungsprozesse, formt sie zu Instrumenten der Herrschaftssicherung um. Und doch liegt nach wie vor in der Bildung auch die Potenz eines kritischen Durchschauens der die Menschen entfremdenden Produktionszusammenhänge und damit ihrer revolutionären Umwälzung.

Die Aufhebung der sich in allen Lebensbereichen verschärfenden Widersprüche kann nicht vom System erhofft werden, sondern „ist die aktive Aufgabe des Menschen“, die sich ihrer Entfremdung bewusst geworden sind. Sie kann nicht ohne Bildung bewältigt werden, aber Bildung allein kann sie nicht verwirklichen. Die Umwälzung der Verhältnisse ist Sache der entschiedenen Aktion der vereinigten, sich befreienden Subjekte. „Die geschichtliche Bedingung ist revolutionär [...]. Bildung ist anhebende, grenzenlose Revolutionierung des Menschen.“ (III, 180)³⁶

³⁴ Karl Marx, *Ökonomisch-philosophische Manuskripte* (1844), in: MEW 40.

³⁵ Heinz Joachim Heydorn, *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft* (1970), in: *Bildungstheoretische Schriften* in 3 Bden.

³⁶ Heinz Joachim Heydorn, *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs* in: *Bildungstheoretische Schriften* in 3 Bden. Vgl. auch Klaus Heipcke, „Bildung eine Frage des Überlebens“ (1989).

II. Die Dialektik der Theorie zur Praxis

A. Begriff und Geschichte der Dialektik¹

Der von *dialegesthai* (unterreden) abgeleitete Begriff „Dialektik“ meint in der Philosophie ursprünglich die Kunst der Gesprächsführung (*dialogos*) als Problemfaltung durch Rede und Gegenrede im gemeinsamen Ringen um wahre Erkenntnis. Sie unterscheidet sich dabei sowohl von der Rhetorik als lediglich sprachlich bestimmter Darstellungs- und Überredungskunst als auch von der Logik als linear denkgesetzlich bestimmter Beweis- und Widerlegungskunst.

1. Antike

Geradezu exemplarisch verkörpert wird die Dialektik in diesem Sinne von Sokrates, der im Wissen um sein Nichtwissen die festgefahrenen Vorurteile und die vermeintliche Wissendheit seiner Gesprächspartner aporetisch in ihrer Beschränktheit aufdeckt und so die Unterredung zur gemeinsamen Suche nach wahrer Einsicht befreit. Seine aporetische Dialektik hebt sich dabei in ihrer maieutischen Absicht positiv von der lediglich rhetorisch und logisch aufgebauten „dialektischen Manier“ der Sophisten ab, die den Gesprächspartner lediglich in Verwirrung bringt und ihn darin zurücklässt.²

Jedoch bereits bei Platon löst sich die Dialektik aus der Praxis der Gesprächsführung und wird zur philosophischen Erkenntnismethode und Wahrheitsvermittlung überhaupt, indem sie alles nur aus der Flüchtigkeit der Erscheinungen gebildete Wissen als bloße Meinung (*doxa*) entlarvt und so das Erkenntnistreben umlenkt (*periagogē*) auf die wissenschaftliche Erkenntnis (*epistemē*) der Ideen, der Wirklichkeit in ihrem wahren Wesen. Als höchste Idee und als ordnungsstiftendes Prinzip alles Wirklichen vermag philosophische Wissenschaft die Idee des Guten zu schauen. Der Philosoph, der bis zur Idee des Guten vorgedrungen ist, hat nicht nur die Aufgabe, sein

¹ Zuerst aufgenommen in: Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Bruchstücke zur Dialektik der Philosophie* (1974).

² Vgl. Carlos Roberto Cirne-Lima, *Dialectics for Beginners* (1997); Erhard Oeser, *Die antike Dialektik in der Spätphilosophie Schellings* (1963).

eigenes Leben danach auszurichten, sondern auch andere dialektisch zu dieser Einsicht zu führen, damit alle zwischenmenschlichen Verhältnisse, z. B. im Staat, nach ihr geordnet werden können. So erweitert sich die Dialektik von der Kunst der Gesprächsführung zum Auftrag der Philosophie, der Wahrheitsvermittlung und Menschenführung zu dienen.

Aristoteles hat demgegenüber nicht nur die Dialektik in der platonischen Ausgestaltung als absolutes philosophisches Vermittlungsverfahren abgelehnt, da sie in negativer Begrenzung allen Wissens den Einzelwissenschaften kein eigenständiges Recht zubilligt, sondern er hat prinzipiell die Dialektik als einem untergeordnetes Verfahren gekennzeichnet, das nur über das Abwägen verschiedener Meinungen zu einer relativen Übereinstimmung komme, die allenfalls Wahrscheinlichkeitscharakter besitze. Ihm ist stattdessen die Analytik als Verfahren streng logischer Begriffsbestimmung, Urteilsbildung und Schlussfindung die Basis und das Handwerkszeug aller wissenschaftlichen Erkenntnis. Auf ihr fußt selbst die *Metaphysik* (*protē philosophia*) als Frage nach den Prinzipien alles Seienden.³

Unter dem Einfluss der aristotelischen Philosophie verstand die Scholastik unter Dialektik die in der Logik fundierte Widerlegungskunst, und sie war neben Grammatik und Rhetorik ein Bestandteil der grundlegenden Sprach- und Denkschulung. Die eigentlich philosophische Dialektik überdauerte diese Zeit im Untergrund: der Gnosis und Mystik.

2. Schleiermacher

Den antiken Begriff der Dialektik als „Kunst der Gesprächsführung“ wieder aufnehmend, gelingt es Schleiermacher in seiner Vorlesung zur *Dialektik* (1822) – einerseits – noch stark dem Denken der Antike verhaftet – die Motive von Sokrates, Platon und Aristoteles in einen dialektischen Zusammenhang zu bringen und andererseits, den ersten Ansatz einer dialektischen Wissenschaftstheorie im modernen Verstande zu konzipieren, die in erstaunlicher Weise die methodologische Konzeption von K. O. Apel und J. Habermas vorweg nimmt.⁴

Gerade wenn man die von Aristoteles begonnene Verselbständigung der Einzelwissenschaften aus der Philosophie bejaht, darf man die Philosophie nicht einerseits als Frage nach den Prinzipien des Seienden beziehungslos als

³ Aristoteles, *Metaphysik* 1026a.

⁴ Karl Otto Apel, *Transformation der Philosophie* (1973); Jürgen Habermas, *Erkenntnis und Interesse* (1968).

Metaphysik hinter die Wissenschaften reihen und andererseits losgelöst davon, die Logik allem wissenschaftlichen Denken linear vorordnen, sondern muss ihr die dialektische Aufgabe der Begründung und Anleitung des Erkenntnisstrebens aller Wissenschaften abverlangen.

Damit erfahren in Schleiermachers *Dialektik* sowohl die Bemühungen Platons nach einem umfassenden dialektischen Grundlegungsverfahren allen Wissens als auch das sokratische Verständnis der Dialektik als Kunst der Gesprächsführung – jeweils in modifizierter Form – ihre Rechtfertigung, denn aller wissenschaftlicher Fortschritt erwächst aus dem einen geschichtlichen Kommunikationsprozess widerstreitender Positionen im gemeinsamen Streben nach wahrer Erkenntnis. „Statt eine Wissenschaft des Wissens aufzustellen in der Hoffnung, dadurch von selbst dem Streit ein Ende zu machen, [gilt] es nun, eine Kunstlehre des Streitens aufzustellen, in der Hoffnung, dadurch von selbst auf gemeinschaftliche Anfangspunkte für das Wissen zu kommen. Ein Standpunkt, von welchem aus allerdings die alte Philosophie schon einmal ihren Lauf begonnen hat, den sie aber zu zeitig scheint verlassen zu haben.“ (Dialektik 43)⁵

Die Dialektik als Wissenschafts- und Kunstlehre steht selbst mitten im geschichtlichen Erkenntnisprozess, den sie einerseits in seinen Grenzen aufzuklären versucht, indem sie den „transzendentalen Grund“ aller Erkenntnis aufdeckt, und andererseits in seinen Möglichkeiten expliziert, indem sie die „Methode des Fortschreitens“ der Erkenntnis herausarbeitet. Im „transzendentalen Teil“ der Dialektik umschreibt Schleiermacher die Möglichkeiten der Erkenntnis durch eine negative Abhebung von polar entgegengesetzten Grenzbegriffen der Metaphysik, im „formalen Teil“ durch eine negative Abgrenzung von polar entgegengesetzten Verfahrensweisen der Logik. Die hier entfaltete polare Aporetik vermag lediglich durch negative Abgrenzungen von der traditionellen Metaphysik und Logik, jedoch in deren Begrifflichkeit und Linearität anzudeuten, was Dialektik als wissenschafts-theoretische Selbstaufklärung des Erkenntnisprozesses zu sein hat, ohne dies inhaltlich positiv an sich und für sich selbst dialektisch vermitteln zu können.⁶

3. Kant

Den ersten neuzeitlichen Ansatz einer positiven Fassung der Dialektik des sich selbst denkenden Denkens stellt Kants Transzendentalphilosophie dar.

⁵ Friedrich Schleiermachers *Dialektik* (1822) – im Text zitiert mit (Dialektik).

⁶ Jonas Cohn, *Theorie der Dialektik* (1923).

In seiner *Kritik der reinen Vernunft* beginnt Kant das grundsätzlich dialektische Unternehmen, die Vernunft durch Kritik der Vernunft in ihren Möglichkeiten und Grenzen aufzuklären. Bereits die Philosophie vor Kant verstand sich in ihrer Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen menschlicher Erkenntnis als Vernunftkritik, hatte aber entweder wie der skeptische Empirismus übersehen, dass die Kritik an der Vernunft immer schon Kritik durch sie selbst ist, oder aber wie der dogmatische Rationalismus vergessen, dass die Kritik durch die Vernunft immer auch Kritik an ihr selbst zu sein hat. Die Selbstbegrenzung der Vernunft ist das Thema der „transzendentalen Dialektik“ in der *Kritik der reinen Vernunft*.

In der „transzendentalen Analytik“ der *Kritik der reinen Vernunft* hat Kant zuvor die Bedingungen der Möglichkeit aller wissenschaftlichen Erkenntnis freigelegt und dabei die theoretische Vernunft als konstitutiv für die Erkenntnis alles Wirklichen erwiesen, wie es uns in der Erfahrung gegeben ist. In dieser Möglichkeit hat die theoretische Vernunft jedoch zugleich ihre Grenze, denn ein Erkennen der Wirklichkeit an sich ist ihr schlechterdings nicht möglich. Nun muss es jedoch eine solche Wirklichkeit an sich geben, wenn die Forderungen gelten sollen, die die praktische Vernunft an uns stellt. „Denn sind Erscheinungen Dinge an sich selbst, so ist die Freiheit nicht zu retten“ (K.d.r.V. B 564)⁷, da es in der durch die Theorie bestimmten Welt der Erscheinungen keinen Raum für freie Entscheidungen aus praktischer Vernunft, d. h. für eine die Welt verändernde Praxis gibt.

An diesem „transzendentalen Unterschied“ zwischen der für die theoretische Vernunft erkennbaren Welt der Erscheinungen und der nicht erkennbaren, aber der praktischen Vernunft gegebenen Welt der Dinge an sich gerät die Vernunft notwendigerweise in einen dialektischen Widerstreit mit sich selbst; sie kommt an die Grenzen ihrer Möglichkeit konstitutiver Erkenntnis und fühlt sich doch gleichzeitig genötigt, über diese Grenzen hinauszuschreiten und die Wirklichkeit in ihrer Totalität zu thematisieren. „Die Vernunft, durch alle ihre Begriffe und Gesetze des Verstandes, die ihr zum empirischen Gebrauche mithin innerhalb der Sinnenwelt, hinreichend sind, findet doch von sich dabei keine Befriedigung; denn durch ins Unendliche immer wiederkommende Fragen wird ihr alle Hoffnung zur vollendeten Auflösung derselben benommen. Die transzendentalen Ideen, welche diese Vollendung zur Absicht haben, sind solche Probleme der Vernunft.“ (Prolegomena A 169)⁸

⁷ Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft* (1781/1787) im Text zitiert (KdrV, 2. Aufl. B) nach *Werke* II.

⁸ Immanuel Kant, *Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik* (1783) – im Text zitiert mit (Prolegomena) nach *Werke* III.

So erweisen sich die „transzendentalen Ideen“ als die „Grenzbestimmungen der menschlichen Vernunft“, welche an ihnen, sich dialektisch ihrer Grenze bewusst, zu einer regulativen Deutung („als ob“) der Wirklichkeit als Totalität zu kommen vermag, und „zwar nicht nach dem, was [sie] an sich selbst ist, aber doch nach dem, was [sie] für mich ist, nämlich in Ansehung der Welt, davon ich ein Teil bin“ (Prolegomena A 175). Da sich nun die menschliche Vernunft in die gedeutete Wirklichkeit einbezogen weiß, ist für sie die Deutung der Wirklichkeit nicht nur eine dialektische Spielerei an der Grenze ihrer Möglichkeiten, sondern bedeutet für sie zugleich Orientierung in ihrer praktischen Aufgabe der Selbstverwirklichung in der Geschichte.⁹

In der „transzendentalen Dialektik“ deckt Kant transzendentalphilosophisch die Bedingungen der Möglichkeit der dialektischen Selbstbegrenzung der Vernunft auf. Er bezieht dabei jedoch die transzendente Rückwendung der Vernunft auf die Vernunft nicht in seine Kritik mit ein. So gerät er letztlich in die Antinomie zwischen der Vernunft und ihrer transzendentalen Kritik. Die Vernunft erkennt hier in transzendentaler Rückwendung die Dialektik, in die die Vernunft an ihrer Grenze gerät, ohne zu begreifen, dass sie selbst in ihrer Selbsterkenntnis diese Grenze hervorbringt und zugleich dialektisch überschreitet.¹⁰

4. Hegel

Der Deutsche Idealismus von Fichte über Schelling zu Hegel stellt den fortschreitenden Versuch dar, die Dialektik der Selbsterkenntnis der Vernunft dialektisch einzuholen. In Hegels absolutem System gelangt sie schließlich zu ihrer konsequentesten Gestalt, verabsolutiert sich aber zugleich zur alles Wirkliche umgreifenden Selbsterkenntnis des Weltgeistes in der Geschichte.¹¹

Das auf das Erkennen der Vernunft rückgewendete Erkennen der Vernunft (Transzendentalphilosophie) erweist sich gegenüber dem „natürlichen“ Erkennen des Wirklichen als Negation ihrer Blickrichtung „an sich“ und als Rückbeziehung der Vernunft auf das, was sie „für sich“ ist. Erkennt jedoch die Vernunft, dass sie nicht in dem aufgeht, was sie für sich ist, sondern auch im Für-sich-Sein Vernunft ist, so negiert sie sich in der Negation ihres nur Für-sich-Sein und begreift sich dialektisch in ihrer Bewegung „an und für sich“ als Erkenntnis des Wirklichen und ihrer selbst (Identität der Identität

⁹ Immanuel Kant, *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft* (1793).

¹⁰ Vgl. Siegfried Marck, *Die Dialektik in der Philosophie der Gegenwart* (1929/31).

¹¹ Vgl. Richard Kroner, *Von Kant bis Hegel* (1921).

und Nichtidentität). Über diese Negation holt sich die Vernunft dialektisch in der Dialektik ihrer Bewegung ein, sie begreift, „daß die Natur der Sache, der Begriff es ist, die sich fortbewegt und entwickelt, und diese Bewegung ebenso sehr die Tätigkeit des Erkennens ist, die ewige an und für sich seiende Idee sich ewig als absoluter Geist betätigt, erzeugt und genießt.“ (X, 394)¹²

In der *Phänomenologie des Geistes* zeichnet Hegel den Weg nach, den die menschliche Vernunft in ihrem Für-sich-Sein dialektisch zu durchschreiten hat, indem sie die Stufen des Erkennens Stufe um Stufe in das Erkennen des Erkennens einholt (in seinem Andern bei sich ist), um schließlich durch Selbstnegation sich in der ganzen Bewegung als Moment des „zu-sich-selber-kommenden“ Geistes zu begreifen. Die *Phänomenologie des Geistes* ist mithin noch nicht die Philosophie als Wissenschaft, sondern der Weg der „Entstehung der Philosophie“ im menschlichen Bewusstsein, die „Geschichte der *Bildung* des Bewußtseins selbst zur Wissenschaft“ (3, 73).¹³ Insofern sie im „Für-sich-Sein“ der menschlichen Vernunft – dem Thema der kantischen Transzendentalphilosophie – aus der Negation des natürlichen Erkennens lebt, ist sie der „Weg des Zweifels“ bis zur „Verzweiflung“, trotz ihres Im-Andern-bei-sich-Seins nicht aus der Antinomie zur Wirklichkeit an sich herauskommen zu können.

Geht die menschliche Vernunft diesen Weg zu Ende, so gelangt sie zu einem Punkt der „*Umkehr des Bewußtseins* selbst, [...] auf welchen es seinen Schein ablegt“ (3, 78 ff.), in „bestimmter Negation“ von seinem negativen „Für-sich-Sein“ lässt und nun im absoluten Wissen sich als Moment des absoluten Geistes begreift. Von hier in der Rückschau erweisen sich sowohl das „Sichselbstsetzen“ der menschlichen Vernunft als auch der „große negative Schritt zum wahrhaften Begriff der Vernunft“ als dialektische Momente des Zu-sich-selber-Kommens der Vernunft selbst. Das Denken gelangt zu der „Einsicht, daß die Natur des Denkens selbst die Dialektik ist, daß es als Verstand in das Negative seiner selbst, in den Widerspruch geraten muß“, dass es aber „aus sich auch die Auflösung des Widerspruchs, in dem es sich selbst gesetzt“, zu leisten vermag (8, 55). Somit ist die *Phänomenologie des Geistes* als „Weg zur Wissenschaft selbst schon *Wissenschaft*“ (3, 80), denn ihre dialektische Bewegung ist „nicht eine bloß negative“, sondern ein notwendiges Moment zum „positiven Resultat“ der Dialektik des „begreifenden Erkennens“ innerhalb der Philosophie als Wissenschaft.

Die *Phänomenologie des Geistes* hat die menschliche Vernunft zum absoluten Wissen geführt, wo es „das Fixe ihres Sichselbstsetzens aufgibt“ und

¹² Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften* (1817 – 1830), 3 Bde, in: *Werke* 8-10.

¹³ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Phänomenologie des Geistes* (1807), in: *Werke* 3.

sich aus dem „sich als Geist wissenden Geist“ begreift, dem „sich selbst tragenden absoluten Wesen“ (3, 36 und 591). Sie ist die Geschichte der Dialektik, die die menschliche Vernunft an sich erfährt bis zu dem Punkt, wo sie sich selbst als menschliche Vernunft aufopfert, um sich aus der Dialektik des Geistes zu begreifen. Die Philosophie als Wissenschaft steht bereits in der Dialektik des Geistes selbst, ihre Bewegung ist das zu-sich-selber-Kommen des absoluten Geistes. In ihren Kategorien dialektischer Logik begreift sie die Natur als ihre „Entäußerung“ und die Geschichte als ihre Bewusstwerdung.

Die Dialektik in dieser absoluten Gestalt ist „der Prozeß, der sich seine Momente erzeugt, und diese ganze Bewegung macht das Positive und seine Wahrheit aus“ (3, 46). Die Dialektik des absoluten Geistes umgreift im Medium der Philosophie als Selbstbewusstwerden des Geistes sowohl die Wirklichkeit im Ansich ihres Werdens als auch die Geschichte im Fürsich ihres Bewusstwerdens. Dialektik ist Synthesis als tätige Vermittlung der Bewegungen von Theses und Antitheses. Sie ist die „selbstbewußte Vernunft, die sich Wirklichkeit gibt und als existierende Welt erzeugt; die Wissenschaft hat nur das Geschäft, diese eigene Arbeit der Vernunft der Sache zum Bewußtsein zu bringen.“ (7, 85)

Da die Philosophie der die Selbstverwirklichung des Geistes dialektisch einholende Nachvollzug dieser Selbstverwirklichung im dialektischen Zu-sich-selber-Kommen ist, erscheint sie „als Gedanke der Welt [...] erst in der Zeit, nachdem die Wirklichkeit ihren Bildungsprozeß vollendet und sich fertig gemacht hat. [...] Wenn die Philosophie ihr Grau in Grau malt, dann ist eine Gestalt des Lebens alt geworden, und in Grau in Grau läßt sich nicht verjüngen, sondern nur erkennen“ (7, 28).

Hegel fasst die Dialektik als die Begegnung absoluten Zu-sich-selber-Kommens des Geistes, wobei Geist nicht mehr als menschliche Vernunft zu verstehen ist, der noch die Wirklichkeit als Anderes gegenüber steht, sondern als der alles hervorbringende und durchdringende absolute Geist, in dem „alle Beziehung auf ein Anderes und auf Vermittlung aufgehoben“ (Hegel 5, 68) und in dem daher Natur und Geschichte Momente seines Werde- und Bewusstwerdeprozesses sind. Hegel gewinnt diesen Standpunkt der Philosophie und Dialektik aus dem Gedanken der Negation der Negation des für-sich-seienden menschlichen Selbstbewusstseins zum Moment im aus sich seienden absoluten Geist. Seine Dialektik lebt aus der Bewegung der Negation und der Negation der Negation, wobei letztere zugleich die Position der Bewegung selbst darstellt.¹⁴

¹⁴ Hierzu ausführlicher Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Bruchstücke zur Dialektik der Philosophie* (1974), 119 ff.

Berechtigt jedoch die Negation des auf sich rückgewendeten Denkens bereits dazu, das Wirkliche als das Andere des Denkens in die nun gewonnene Position miteinzubegreifen? Oder müsste sich nicht vielmehr in dieser doppelten Negation die Vernunft an und für sich in ihrer absoluten Negativität gegenüber der Wirklichkeit an sich als Wirkender durchschauen? Hier liegt die entscheidende Frage aller nachhegelschen Philosophie, die sich mit Dialektik beschäftigt: Ist Hegels absolutes System der Philosophie notwendig das Resultat einer Dialektik der Selbsterkenntnis der Vernunft oder die Dialektik auch außerhalb dieser Metaphysik des Geistes möglich? Doch wie ist sie dann zu fassen?

5. Marx

Von den großen Kritikern Hegels in der unmittelbaren Folgezeit (Schelling, Kierkegaard, Marx) ist die methodische Übernahme und inhaltliche Umdeutung der Dialektik durch Marx die geschichtsmächtigste geworden, da sie die Philosophie auf die politische Praxis der Gegenwart bezieht.¹⁵

Marx war mittelbarer Hegel-Schüler, der die Philosophie in dem Resultat nahm, zu dem Hegel sie gebracht hatte, und obwohl er sich der Strenge der hegelschen Dialektik nicht entziehen konnte, schien sie ihm die Hegelsche Philosophie die Welt auf den Kopf zu stellen. Hegel hatte Kant vorgeworfen, dass er der sich selbst erkennenden Philosophie begrifflos die Wirklichkeit an sich entgegenstellte und hatte demgegenüber eine Philosophie des Geistes konzipiert, die dialektisch sich und das Andere der Wirklichkeit umgriff. Marx wirft nun Hegel vor, dass er dadurch eine noch größere Kluft zwischen Philosophie und Wirklichkeit aufgerissen hat, denn die absolute Philosophie des Geistes, das „reine, rastlose Kreisen in sich“, umgreift die Welt nur in Gedanken und steht damit der wirklichen, geschichtlichen Wirklichkeit absolut bezuglos entgegen. „Indem die Philosophie als Wille sich gegen die erscheinende Welt herauskehrt: ist das System zu einer abstrakten Totalität herabgesetzt, d. h. es ist zu einer Seite der Welt geworden, der eine andere gegenübersteht.“ (40, 328)¹⁶ Im Gewährwerden dieser absoluten Negativität der philosophischen Theorie liegt für Marx bereits der dialektische Umschlag „in ein praktisches Verhältnis zur Wirklichkeit“ (40, 214).

¹⁵ Siehe hierzu Georg Lukács, *Geschichte und Klassenbewußtsein* (1923); Karl Korsch, *Marxismus und Philosophie* (1923).

¹⁶ Karl Marx aus den Vorstudien zur Dissertation: *Über die Differenz der demokritischen und epikureischen Naturphilosophie* (1839 – 1841), MEW 40.

Und so vollzieht Marx gegenüber Hegel jenen Schritt, den Kant im *Primat der praktischen Vernunft* in seinen Bedingungen der Möglichkeit transzendentalphilosophisch aufgewiesen hatte. Der Auftrag der Philosophie ist nicht dem erkennenden Flug der „Eule der Minerva“ in der Abenddämmerung (Hegel) zu vergleichen, sondern dem weckenden „Krähen des gallischen Hahns“ (Marx) in der Morgenröte vor revolutionären Veränderungen. Angesichts der elenden Verhältnisse in der wirklichen Welt kann die Philosophie sich nicht einfach mit der Bemerkung abkehren: „Wie sich die zeitlich empirische Gegenwart aus ihrem Zwiespalt herausfinde, wie sie sich gestalte, ist ihr zu überlassen und ist nicht die unmittelbar praktische Sache und Angelegenheit der Philosophie.“ (Hegel 17, 344). Natürlich erkennt auch Marx, dass die Veränderung der bestehenden Verhältnisse in der Wirklichkeit Aufgaben stellt, „für deren Lösung es nur ein Mittel gibt: die *Praxis*.“ (1, 385),¹⁷ zugleich aber durchschaut der junge Marx das grundsätzlich dialektische Verhältnis der Theorie zur Praxis, der Philosophie zur Wirklichkeit, denn es kann sich „die Philosophie nicht aufheben, ohne sich zu verwirklichen“ und nicht „verwirklichen [...] ohne sich aufzuheben“ (1, 384). So bedarf es also zur Vollendung der Philosophie in die Wirklichkeit und der Wirklichkeit in sie – der Intention des hegelschen Systems – einer beide, Theorie und Praxis, umgreifenden Dialektik.

Marx entwickelt die Struktur und Bewegung dieser Dialektik nicht aus ihr selbst, also nicht philosophisch, sondern in Kritik am Resultat der hegelschen *Phänomenologie des Geistes* und in Übersetzung ihrer Methode der Negation und der Negation der Negation in ihren „wahren, weil wirklichen“ Zusammenhang der menschlichen Geschichte.

Das „Große an der Phänomenologie“ des Geistes sieht Marx darin, dass sie „die Selbsterzeugung des Menschen als einen Prozeß faßt, [...] daß [Hegel] also das Wesen der *Arbeit* faßt und den gegenständlichen Menschen, weil wirklichen Menschen als Resultat seiner Arbeit begreift.“ (40, 547)¹⁸ Hegel erfaßt jedoch das Wesen dieser Dialektik nur in entfremdeter Gestalt als „Produktionsgeschichte des abstrakten, i. e. absoluten Denkens“ und nicht als das wirkliche und geschichtliche Zu-sich-selber-Kommen des Menschen als Menschen.

In der Geschichte vollzieht sich die tatsächliche Dialektik der Entstehungs- und Erzeugungsgeschichte des Menschen zum Menschen in all seinen menschlichen Bezügen. Es ist dies die Geschichte der „Erzeugung des Menschen durch die menschliche Arbeit“, ihrer „naturwüchsigen“ Entäußerung,

¹⁷ Karl Marx, „Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie“ (1843/44), in MEW 1.

¹⁸ Karl Marx, *Ökonomisch-philosophische Manuskripte* (1844), in MEW 40.

die umschlägt in politisch-ökonomische Verhältnisse, die eine vollständige „*Entfremdung* des Menschen von dem Menschen“ (40, 517) zur Folge haben und der bewussten „Aneignung des menschlichen Wesens durch und für den Menschen“ (40, 536) in der revolutionären Aufhebung (Kommunismus) der entfremdeten Verhältnisse in ihrer umfassendsten Gestalt des Privateigentums. Diese dialektischen Momente der Negation und der Negation der Negation sind die „notwendigen Voraussetzungen“ für den erst danach möglichen „positiven Humanismus“, der „menschlichen Gesellschaft“ als dem Ziel der „menschlichen Entwicklung“, dem „Sozialismus als Sozialismus“ (40, 546).

Auch das später ab 1858 von Marx kontinuierlich bearbeitete, aber nie zu Ende geführte gigantische Projekt der *Kritik der politischen Ökonomie* steht immer noch unter diesem praxisphilosophischen Vorzeichen der Frühschriften, obwohl Marx die Methode der Darstellung inzwischen grundlegend geändert hat, wie er bereits im Vorausband *Zur Kritik der politischen Ökonomie* (1859) zu erkennen gibt, dem er dann in einem zweiten Anlauf den ersten Band *Das Kapital* (1867) folgenden lässt, während alles andere aus dem Nachlass herausgegebene Manuskripte darstellen. Ging es Marx in seinen Frühschriften darum, philosophisch die geschichtlichen Bedingungen der Möglichkeit der Entfremdung und damit die praktischen Bedingungen der Möglichkeit ihrer Aufhebung aufzuzeigen, so versucht Marx nun, im Gesamtprojekt der *Kritik der politischen Ökonomie* die Logik des Kapitals als eine negative Logik der Entfremdung in ihrem strukturgesetzlichen Funktionieren kritisch aufzudecken, um so negativ zu zeigen, dass diese Logik grundsätzlich zu einem Ruin des Menschen und der Erde führen wird, falls es nicht zu einer radikal Umwälzung kommt, durch die der Mensch und auch seine Verhältnis zur Natur wieder ins Zentrum der gesellschaftlichen Entwicklung gerückt wird.

Wenn man diese Grundvoraussetzung *nicht* mit bedenkt und das *Kapital* lediglich für sich als *die* Marxsche Lehre liest, so kann es leicht passieren – wie es vielen Nachfolgern und Gegnern der Marxschen Theorie passiert ist –, dass man die Pointe übersieht, hier die immanent in der Logik des Kapitals argumentierende kritische Aufdeckung ihrer prinzipiellen Negativität vor sich zu haben. Dann wird Marx zu einem klassischen Ökonomen, der sich kritisch zwar von seinen Vorgängern abhebt, aber doch positiv wissenschaftlich die Dynamik der ökonomischen Bewegungsgesetze analysiert, die über die bestehende Gesellschaftsformation hinaus in eine andere, die sozialistische Gesellschaft treiben werden.¹⁹

¹⁹ Vgl. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Die Dialektik der gesellschaftlichen Praxis* (1981), 118 ff.

Dadurch, dass die spätere *Kritik der politischen Ökonomie* nur als ökonomische Theorie rezipiert wurde, deren „Dialektik“ lediglich das „Bewegungsgesetz“ der Geschichte abbildet, wird oftmals behauptet, dass Marx selbst die Dialektik der Theorie zur Praxis der Frühschriften aufgegeben habe und – tatsächlich in totaler Umkehr zu Hegels absolut in sich selbst kreisenden Theorie – einen absolut aus sich selbst sich entwickelnden Praxisprozess wiederzugeben versuche. Wo Marx nur in dieser Weise verstanden wird, verliert sich die Bemühung um einen dialektischen Begriff der Dialektik in das ideologische Bekenntnis zu einer Metaphysik der Ökonomie, Gesellschaft und Geschichte. Insbesondere durch Friedrich Engels Schriften zur *Dialektik der Natur* wurde diese Interpretation nahegelegt und somit die Weiche gestellt zur weltanschaulichen Dogmatisierung der Dialektik zu einem mechanistischen Weltgesetz.²⁰

Dem entgegen haben sich Max Adler, Georg Lukács, Karl Korsch, Antonio Gramsci, Ernst Bloch, Herbert Marcuse und Henri Lefebvre um eine philosophische Erneuerung der Marxschen Philosophie aus ihrem Verhältnis zur Praxis bemüht. Wie der junge Marx unterstellen sie die dialektische Theorie der philosophischen Forderung der Selbstbegründung ihrer selbst, eine Aufgabe, die die Philosophie als dialektische und geschichtsmaterialistische nicht mehr in bloß transzendentaler Rückwendung auf sich selber (Kant), sondern nur dort zu leisten vermag, wo sie sich im Primat der Praxis begreift, d. h. erkennt, dass sie als „geistige Arbeit“ aus der menschlichen Praxis erwächst und daher immer auch auf die bewusste Gestaltung menschlicher Praxis bezogen bleiben muss.

6. Adornos Negative Dialektik und ihre Aufhebung in eine Dialektik der Theorie zur Praxis

Unter den heutigen philosophischen Bemühungen um den Begriff der Dialektik²¹ sei hier die *Negative Dialektik* Theodor W. Adornos herausgegriffen,

²⁰ Beginnend mit Friedrich Engels, *Dialektik der Natur* (1878 – 83), in MEW 20 bis hin zum von J. W. Stalin verordneten Dialektischen Materialismus (DiaMat). Vgl. auch Gottfried Stiehler, *Dialektik und Praxis* (1966) und Hans Jörg Sandkühler, *Praxis und Geschichtsbewußtsein* (1973).

²¹ Maurice Merleau-Ponty, *Abendeuter der Dialektik* (1955); Jean-Paul Sartre, *Kritik der dialektischen Vernunft* (1960); Ernst Bloch, *Subjekt-Objekt* (1962); Henri Lefebvre, *Metaphilosophie* (1965); Bruno Liebrucks, *Sprache und Bewußtsein* (1964 ff.); Erich Heintel, *Grundriß der Dialektik* (1984). Vgl. auch Joachim Israel, *Der Begriff Dialektik*

und zwar da sie zum einen den Versuch der dialektischen Aufhebung der Motive Kants, Hegels und Marx' unternimmt und da zum andern an ihrem „paradoxen“ Begriff einer „negativen Dialektik“ über Adorno hinaus die Grenze aller Dialektik thematisiert werden soll.²²

In Abhebung von den beiden metaphysischen Überhöhungen der Dialektik bei Hegel und Marx beginnt Adorno mit der „Wiederaufnahme des Prozesses über die Dialektik, deren nicht-idealistiche Gestalt unterdessen zum Dogma verkam wie die idealistische zum Bildungsgut“ (ND, 17). In beiden Systemen beruhigt sich die Dialektik im „Lesen des Seienden als Text seines Werdens“ (ND, 60) und erstarrt zu einer in sich beschlossenen Struktur, entweder durch „Versicherung der dialektisch sich herstellenden Identität“ (ND, 329), die übersieht, dass „Dialektik ihren Erfahrungsgehalt nicht am Prinzip, sondern am Widerstand des Anderen gegen die Identität“ hat (ND, 161), oder durch Konstatierung einer dialektisch sich vollbringenden „Naturgesetzlichkeit der Gesellschaft“ (ND, 347), die ignoriert, dass auch „materialistische Dialektik notwendig philosophisch [ist], trotz und vermöge aller Philosophie-kritik, die sie übt.“ (ND, 196) In dieser doppelten Abhebung offenbart sich die paradoxe Situation, aus der alle Dialektik sich erhebt: weder aus dem Immanenzzusammenhang des Denkens heraustreten noch das Andere der Wirklichkeit zu sich einholen zu können.

Es ist der kantische Gedanke der Selbsteinsicht der Philosophie in ihre prinzipielle Negativität gegenüber der Wirklichkeit, der hier erneut aufscheint. „Philosophisch bleibt die dialektische Bewegung als Selbstkritik der Philosophie.“ (ND, 154) Aber bei Kant verharrt dieser Gedanke in der Antinomie und kennt noch nicht die „List“ der Dialektik, „den Knoten der Paradoxie zu entwirren“ (ND, 143). Hegel dagegen erfasst die Dialektik konsequent als Vollzug und Begriff der philosophischen Reflexion auf sich selbst, denn „nichts führt aus dem dialektischen Immanenzzusammenhang hinaus als er selber. Dialektik besinnt kritisch sich auf ihn, reflektiert seine eigene Bewegung“ (ND, 143).

Hegel ging jedoch insofern zu weit, als er im Begriff der Dialektik das Andere der Wirklichkeit aufgehoben wähnte und der Dialektik so die Basis raubte, aus der sie lebt. „Den dialektischen Widerspruch, Ausdruck des unauflöslich Nichtidentischen, wiederum durch Identität glätten heißt soviel wie ignorieren, was er besagt“ (ND, 160).²³

(1979), Horst Müller, *Praxis und Hoffnung* (1986) und Mohamed Turki, *Freiheit und Befreiung* (1986).

²² Theodor W. Adorno, *Negative Dialektik* (1966) im Text zitiert mit (ND).

²³ Vgl. Ulrich Sonnemann, *Negative Anthropologie* (1969).

Es ist Marx' Verdienst demgegenüber, den „Vorrang des Objekts“, der Wirklichkeit als das Andere des Denkens erneut hervorgekehrt zu haben, aber nicht mehr in der kantischen Abstraktheit des Dings an sich, sondern in der Konkretion der gesellschaftlichen Praxis. Dadurch „wird Dialektik materialistisch“ (ND, 191), wobei Materialismus seit Marx die Wirklichkeit des Menschen in seiner Praxis meint, wozu auch das Denken gehört. „Denken bricht in zweiter Reflexion die Suprematie des Denkens über sein Anderes, weil es Anderes immer in sich schon ist.“ (ND, 199)

Allerdings darf man sich nun nicht wieder dadurch aus der Dialektik stehlen, dass man das Denken zum Abbild eines aus sich bewegten Praxisprozesses erklärt und damit das grundsätzlich dialektische Verhältnis der Theorie zur Praxis linear abspannt. „Als dialektische muß Theorie – wie weit hin die Marxische – immanent sein, auch wenn sie schließlich die gesamte Sphäre negiert, in der sie sich bewegt.“ (ND, 195).

Als Kritische Theorie oder Ideologiekritik wird Theorie als Theorie selbst zur Praxis, die trotzdem immer negativ bleibt, da sie nur Kritik an überkommener gesellschaftlicher Praxis in „bestimmter Negation von Einzelmomenten“ sein kann, ohne im Begriff oder in Vorhersage die Praxis selbst verfügbar zu haben.

So kehrt Adorno über die Kritik an Kant, Hegel und Marx im Begriff der „negativen Dialektik“ schließlich zu Marx, Hegel und Kant zurück. „Dialektik, Inbegriff negativen Wissens, möchte kein anderes neben sich haben; noch als negatives schleppt sie das Gebot der Ausschließlichkeit aus der positiven, dem System, mit sich fort. [...] An ihrer Selbstreflexion ist es, ihn [diesen Verblendungszusammenhang] zu tilgen, eben darin Negation der Negation, welche nicht in Position übergeht. Dialektik ist das Selbstbewusstsein des objektiven Verblendungszusammenhangs, nicht bereits diesem entronnen. Aus ihm von innen her auszubrechen, ist objektiv ihr Ziel [...], ist ihre Gestalt von Hoffnung.“ (ND, 395 f.)

Adorno spricht mit „negativer Dialektik“ die Dialektik in der Selbsterkenntnis ihrer Grenze an; einer Grenze, die sie nicht mehr dialektisch zu einer idealistischen oder materialistischen absoluten Position zu übersteigen vermag, da diese zugleich die Bedingung ihrer eigenen Möglichkeit ist. Trotzdem kann Adorno die Grenze der Dialektik nicht in ihrer ganzen Radikalität ausdenken, da er den kantischen und vom jungen Marx erneuerten Primat der Praxis nicht positiv zu ergreifen vermag. Unabdingbar hält er – mit Hegel – am Primat der Theorie fest, ohne allerdings auch hierin positive Beruhigung zu finden, da ihm Wirklichkeit und Praxis im „Vorrang“ stehen – das macht die dialektisch auszuhaltende Paradoxie, ja sogar Tragik seiner „negativen Dialektik“ im Primat der Theorie aus. „Was in Hegel und Marx

theoretisch unzulänglich blieb, teilte der geschichtlichen Praxis sich mit; darum ist es theoretisch erneut zu reflektieren, anstatt daß der Gedanke dem Primat von Praxis irrational sich beugte, sie selbst war ein eminent theoretischer Begriff.“ (ND, 145)

Dadurch, dass Adorno am Primat der Theorie bei Anerkennung des „Vorrangs des Objektiven“ als vorgängiger Wirklichkeit und gesellschaftlicher Praxis festhält, gerät seine *Negative Dialektik* trotz ihres ausdrücklichen Kampfes gegen jede Ontologie und Metaphysik zwangsläufig in eine allerdings nur negativ aufscheinende Ontologie der Gesellschaft, in der Hegels absoluter Geist, auf die Füße gestellt, wieder erhebt: „Durch den Weltgeist darf die Gesellschaft sich bestätigt finden, weil sie tatsächlich all die Attribute besitzt, welche sie dann am Geist anbetet.“ (ND, 308) Adorno sieht nicht, dass der kantische Gedanke des Primats der praktischen Vernunft bereits radikaler ist, denn er erwächst aus der philosophischen Selbsteinsicht in die prinzipielle Negativität aller theoretischen Vernunft gegenüber der Wirklichkeit – eine Selbstnegation, durch die der Primat der Theorie gebrochen und damit jede Möglichkeit einer Ontologie und Metaphysik ein für allemal ausgeschlossen wird. Primat der Praxis heißt nicht – wie Adorno unterstellt –, dass Theorie sich blind der Praxis, wie sie ist, unterordnet, sondern meint – wie es nach Kant insbesondere der späte Schelling herausgestellt hat –, dass die Vernunft ablässt von ihrem absoluten Erkenntnisanspruch, Wirklichkeit und Praxis begreifen zu können und durch diese „Ekstasis“ (Schelling) sich öffnet für die positive Erfahrung des praktischen Auftrags ihrer Selbstverwirklichung als menschliche Vernunft in der Geschichte.²⁴ Der „Verlust, den spekulative Vernunft an ihrem bisher eingeübten Besitze erleiden muß, [...] trifft nur das Monopol der Schulen, keineswegs aber das Interesse der Menschen.“ (Kant KdrV, B XXXI f.)

Obwohl Adorno würdigt, dass Marx den kantischen Gedanken weitergetrieben hat: „Marx hat die These vom Primat der praktischen Vernunft von Kant und dem deutschen Idealismus empfangen und geschärft zur Forderung, die Welt zu verändern anstatt sie bloß zu interpretieren“ (ND, 240), begnügt er sich mit einer *Negativen Dialektik*, die als „konkretes Philosophieren“ in „Denkmodellen“ aufklärend Kritik übt an einer vorgängigen gesellschaftlichen Praxis: „Philosophisch denken ist soviel wie in Modellen denken; negative Dialektik ein Ensemble von Modellanalysen.“ (ND, 37) Da die *Ne-*

²⁴ Friedrich Wilhelm Joseph Schelling, *Über die Natur der Philosophie als Wissenschaft* (1821), in: *Sämtliche Werke* IX. Vgl. Wolfdieterich Schmied-Kowarzik, „Das spekulative Wissen oder die Ekstasis des Denkens“, in: Wolfdieterich Schmied-Kowarzik, *Von der wirklichen, der seyenden Natur*“ (1996).

gative Dialektik nicht fortschreitet zur totalen Selbstnegation (Negation der Negation) der theoretischen Vernunft, sondern lediglich in partieller Negation die Hybris absoluter Systeme verneint, wird die Vernunft auch nicht frei gesetzt zur praktischen „Umkehr“ (Schelling) und zum positiven Ergreifen ihrer Aufgabe aus und in Wirklichkeit und Geschichte.

Dialektik ist die philosophische Selbsterkenntnis und Selbstbegrenzung der menschlichen Vernunft; sie ist negativ, insofern menschliche Vernunft sich und Anderes theoretisch nie einzuholen vermag und darin ihre negative Begrenztheit erkennt – wie es Adorno charakterisiert –, sie ist positiv, insofern menschliche Vernunft daran ihren positiven Auftrag eines Philosophierens aus dem Primat der Praxis erfährt und frei wird für das „Totalexperiment“ (Heintel) menschlicher Existenzbestimmung und Sinnverwirklichung in der Geschichte – „eine Intention, die nicht wie Hegel die vorhandene Welt versöhnt und schließt, wohl aber mit der noch unvorhandenen verbündet ist, mit den zukunfts tragenden Eigenschaften der Wirklichkeit“ (Subjekt-Objekt, 520)²⁵ – ein Versuch, der uns in das unabgeschlossene, unabschließbare Projekt des Menschseins (Lefebvre) stellt.

In seinem Buch *Metaphilosophie*²⁶ versucht Lefebvre das Marxsche Diktum von der Aufhebung und Verwirklichung der Philosophie über eine „negative Dialektik“ hinaus einzulösen. Marx fordert eine Aufhebung und Verwirklichung der Philosophie in die Praxis der gesellschaftlich und geschichtlich handelnden Menschen. Hieran knüpft Lefebvre mit seinem Projekt eines „metaphilosophische Denken“ an, das sich aus dem Auftrag des Projekt des Menschseins versteht. Es dies ein Denken das die Philosophie in sich aufgehoben hat und im praktischen Leben zu verwirklichen versucht, um so an dem großen Projekt bewussten solidarischen Menschseins weiterzubauen.

In Lefebvres Fortentwicklung der Marxschen Theorie universalisiert sich die revolutionäre Praxis als der nie abschließbare, immer aufgegebenen Horizont des totalen Projekts des menschlichen Überlebens der Menschen in solidarischer Gemeinschaft miteinander und in Allianz mit der Natur. Wir haben keine Gewissheit, ob es uns gelingen wird, aber wenn es nicht gelingt, dann scheitert das Projekt der Menschheitsgeschichte insgesamt.

„Was wir [...] vorschlagen, ist nur ein Projekt [...]. Seine Möglichkeit ist eine Gewißheit, nicht aber seine Verwirklichung. Wir können die Hypothese eines kolossalen Abortus der menschlichen Geschichte, einer Katastrophe in planetarischem Maßstab nicht ausschließen. [...] Weder der totale Fehlschlag

²⁵ Ernst Bloch, *Subjekt-Objekt* (1962).

²⁶ Henri Lefebvre, *Metaphilosophie* (1965).

der Menschheitsgeschichte noch die nukleare Vernichtung des Planeten lassen sich aus der Liste der Möglichkeiten streichen. [...] Die Theorie der nahezu totalen, aber nie als Totalität vollendeten Entfremdung bleibt nach wie vor das Gegenstück zur Theorie des totalen Menschen, d. h. des aus der Entfremdung befreiten und durch den Kampf gegen Entfremdung sich realisierenden Menschen. [...] Wir stehen gleichsam vor einer Wende – nicht, wie Hegel gesagt hätte, vor einer des reinen Begriffs, sondern vor einer Wende des Handelns.“ (Metaphilosophie, 345 ff.)

*

Philosophische Dialektik erweist sich somit als die immer wieder zu erneuernde Erhebung des Denkens in die Strenge philosophischer Reflexion (Platon), indem sie in Rückwendung auf sich selbst die Bedingungen der Möglichkeit des Erkennens erfragt (Kant); in ihrer Reflexion auf sich selbst erfährt sie zugleich jedoch auch ihre Negativität gegenüber der Wirklichkeit und sieht sich so zu einer Selbstaufhebung (Schelling) genötigt. Treffend hat Hegel dieses Heraustreten des Wissens aus sich charakterisiert: „Das Wissen kennt nicht nur sich, sondern auch das Negative seiner selbst, oder seine Grenze. Seine Grenze wissen, heißt sich aufzuopfern wissen.“ (Hegel 3, 590). Nur dass uns die Selbstbegrenzung nicht wie für Hegel die Aufopferung der individuellen menschlichen Vernunft in den absoluten Geist bedeutet, sondern die Selbstaufgabe des absoluten Erkenntnisanspruchs der Philosophie, um Raum zu geben für ein positives Philosophieren im Primat der Praxis.²⁷

Die Dialektik, die die Philosophie an-und-für-sich selbst vollzieht, ist noch nicht selbst die Positivität sinnbestimmter Praxis, jedoch deren notwendige „Vorgeschichte“ (Marx). In ihrer „bestimmten Negation“ an-und-für-sich selbst liegt nicht nur negative Resignation (Adorno), sondern auch positive Orientierung (Bloch) für die menschliche Praxis in der Geschichte (Lefebvre). Solche Dialektik wurzelt in und begreift sich aus der Dialektik der Theorie zur Praxis.

Hier nun kehrt Dialektik – wenn auch durch Jahrtausende des Zu-sich-selber-Kommens geprägt – in ihre ursprüngliche Gestalt bei Sokrates und Platon zurück. Das dialektische Verhältnis der Philosophie zur Praxis ist im letzten doppelt bestimmt: einerseits ist es das Anliegen der Philosophie die

²⁷ Vgl. dazu Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, „Geschichtsphilosophie und Theologie“ (2007), 51 ff.

menschliche Praxis in all ihren Bezügen zu begreifen, sie vermag aber Praxis als Praxis dabei niemals theoretisch einzuholen, andererseits ist die Philosophie selbst als geistige Arbeit in der menschlichen Praxis verwurzelt und zugleich notwendiges Vermittlungsmoment zur Bewusstwerdung und Gestaltung menschlicher Praxis und somit praktisch in diese miteinbezogen.²⁸

Nur wo sich Philosophie in ihrer Dialektik zur Praxis begreift, kann sie ihre prinzipielle Negativität gegenüber der Praxis überwinden und positiv in „bestimmter Negation“ und „Ekstasis“ über sich als bloße Theorie hinaus praktisch werden im Dienste der Vermenschlichung von Praxis.

²⁸ Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, *Denken in geschichtlicher Verantwortung* (1999).

Literaturverzeichnis

- Adler, Max: *Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung*, Berlin 1924
- Adorno, Theodor W.: *Theorie der Halbbildung*, in: Max Horkheimer/Theodor W. Adorno: *Sociologica II*, Frankfurt a.M. 1962
- Adorno, Theodor W.: *Negative Dialektik* (1966), Frankfurt a.M. 1970
- Adorno, Theodor W.: *Stichworte. Kritische Modelle 2*, Frankfurt a.M. 1969
- Adorno, Theodor W.: *Zur Metakritik der Erkenntnistheorie*, Frankfurt a.M. 1972
- Apel, Karl-Otto: *Transformation der Philosophie*, 2 Bde., Frankfurt a.M. 1973
- Aristoteles: *Nikomachische Ethik*, übers. v. Franz Dirlmeier, Darmstadt 1967
- Benner, Dietrich: *Theorie und Praxis. Systemtheoretische Betrachtungen zu Hegel und Marx*, Wien-München 1966
- Benner, Dietrich: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien* (1973), Weinheim und Basel 2004
- Benner, Dietrich: *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*, Weinheim und München 1986
- Benner, Dietrich: *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur des pädagogischen Denkens und Handelns* (1987), Weinheim und München 2001
- Benner, Dietrich / Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich: *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik*, 2 Bde., I: *Herbarts praktische Philosophie und Pädagogik. Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehungsphänomenologie*, Ratingen/Kastellaun 1967; II: *Die Pädagogik der frühen Fichteaner und Hönigswalds. Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehungsphilosophie*, Ratingen/Kastellaun 1969
- Bernfeld, Siegfried: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (1925), Frankfurt a.M. 1967
- Bernhard, Armin: *Erziehung und Bildung. Grundlagen emanzipativer Subjektwerdung*, Kiel 2001
- Bernhard, Armin: *Antonio Gramscis Politische Pädagogik. Grundrisse eines praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungsmodells*, Hamburg 2005
- Blankertz, Herwig: „Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik“, in: Siegfried Oppolzer/Rudolf Lassahn (Hg.), *Erziehungswissenschaft 1971 zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft*, Ratingen/Kastellaun 1971
- Blankertz, Herwig: *Die Geschichte der Pädagogik*, Wetzlar 1982
- Bloch, Ernst: *Das Prinzip Hoffnung* (1954), 3 Bde., Frankfurt a.M. 1967
- Bloch, Ernst: *Experimentum Mundi. Frage, Kategorien des Herausbringens, Praxis*, Frankfurt a.M. 1975
- Bloch, Ernst: *Subjekt-Objekt. Erläuterungen zu Hegel*, Frankfurt 1962
- Böhler, Dietrich: *Metakritik der Marxschen Ideologie. Erstes Prolegomenon einer reflektierten Ideologiekritik und „Theorie-Praxis-Vermittlung“*, Frankfurt a.M. 1971

- Brezinka, Wolfgang: *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*, Weinheim 1971
- Buber, Martin: *Reden über Erziehung*, Heidelberg 1964
- Cirne-Lima, Carlos Roberto: *Dialectic for Beginners*, Porto Alegre 1997
- Cohn, Jonas: *Theorie der Dialektik. Formenlehre der Philosophie*, Leipzig 1923
- Cohn, Jonas: *Vom Sinn der Erziehung. Ausgewählte Texte*, hg. v. Dieter-Jürgen Löwisch, Paderborn 1970
- Comenius, Johann Amos: *Vorspiele. Prodomus Pansophiae* (1637), hg. v. Herbert Hornstein, Düsseldorf 1963
- Comenius, Johann Amos: *Große Didaktik* (1657), hg. v. Andreas Flitner, Düsseldorf 1966
- Comenius, Johann Amos: *Pampaedia*, hg. v. Dmitrij Tschizewskij, Heidelberg 1960
- Derbolav, Josef: *Erkenntnis und Entscheidung. Philosophie der geistigen Aneignung in ihrem Ursprung bei Platon*, Wien-Stuttgart 1954
- Derbolav, Josef: „Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft“, in: Siegfried Opolzer (Hg.), *Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft*, Bd. 1, München 1969
- Derbolav, Josef: *Frage und Anspruch. Pädagogische Studien und Analysen, Ratingen/Kastellaun* 1970
- Derbolav, Josef: *Systematische Perspektiven der Pädagogik*, Heidelberg 1971
- Dewey, John: *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, übers. v. Erich Hylla, Braunschweig 1964
- Dewey, John: *Erziehung durch und für Erfahrung*, übers. u. eingel. v. Helmut Schreier, Stuttgart 1986
- Dilthey, Wilhelm: *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft* (1888), Weinheim 1963
- Dilthey, Wilhelm: *Der Aufbau der geschichtlichen Welt* (1905), hg. v. Manfred Riedel, Frankfurt a.M. 1970
- Eidam, Heinz/Hermenau, Frank/Stederoth, Dirk (Hg.): *Kritik und Praxis. Zur Problematik menschlicher Emanzipation. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik zum 60. Geb.*, Lüneburg 1999
- Eidam, Heinz/Hermenau, Frank (Hg.): *Praktische Philosophie und Pädagogik* (Kasseler Philosophische Schriften 37), Kassel 2003
- Ellwein, Thomas/Groothoff, Hans/Rauschenberger, Hans (Hg.): *Erziehungswissenschaftliches Handbuch*, Bd. 4, Berlin 1975
- Engels, Friedrich: *Studienausgabe* in 4 Bden., hg. Hartmut Mehringer u. Gottfried Merger, Reinbek bei Hamburg 1973
- Fichte, Johann Gottlieb: *Werke* in 6 Bden., hg. v. Fritz Medicus, Darmstadt 1962
- Fink, Eugen: *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*, Freiburg 1970
- Fink, Eugen: *Grundprobleme des menschlichen Dasein*, hg. von Egon Schütz u. Franz-Anton Schwarz, Freiburg/München 1979
- Fischer, Franz: *Philosophie des Sinnes von Sinn. Frühe philosophische Schriften und Entwürfe* (1950 – 1956), hg. v. Erich Heintel, Ratingen/Kastellaun 1980

- Fischer, Franz: *Die Erziehung des Gewissens. Schriften und Entwürfe zur Ethik, Pädagogik, Politik und Hermeneutik*, hg. v. Josef Derbolav, (1979) mit einem Nachwort von Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Norderstedt 1999
- Fischer, Franz: *Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften*, hg. v. Dietrich Benner u. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Ratingen/Kastellaun 1975
- Fischer, Franz: *Proflexion – Logik der Menschlichkeit. Späte Schriften und letzte Entwürfe (1960 – 1970)*, hg. v. Michael Benedikt u. Wolfgang W. Priglinger, Wien-München 1985
- Fischer, Franz: *Proflexion und Reflexion. Philosophische Übungen zur Eingewöhnung der von sich reinen Gesellschaft (1965)*, hg. v. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Wien 2007
- Flego, Gvozden/Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (Hg.): *Georg Lukács – Ersehnte Totalität*, (Studien zur Philosophie der Praxis II), Bochum 1986
- Flego, Gvozden/Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (Hg.): *Ernst Bloch – Utopische Ontologie* (Studien zur Philosophie der Praxis III), Bochum 1986
- Flego, Gvozden/Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (Hg.): *Herbert Marcuse – Eros und Emanzipation* (Studien zur Philosophie der Praxis VI), Bochum 1989
- Flickinger, Hans-Georg: *Neben der Macht. Begriff und Krise des bürgerlichen Rechts*, Frankfurt a.M. 1980
- Flitner, Wilhelm: *Allgemeine Pädagogik* (1950), Stuttgart 1962
- Flitner, Wilhelm: *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*, Heidelberg 1963
- Flitner, Wilhelm: *Ausgewählte pädagogische Abhandlungen*, Paderborn 1967
- Freire, Paulo: *Pädagogik der Unterdrückten*, übers. v. Werner Simpfendörfer, Stuttgart 1971
- Freire, Paulo: *Erziehung als Praxis der Freiheit*, übers. v. Karin Schreiner, Stuttgart 1974
- Freire, Paulo: *Pädagogik der Solidarität. Für eine Entwicklungshilfe im Dialog*, übers. v. Jens Fischer u. Friedrich Irmen, Wuppertal 1974
- Fuchs, Werner: „Empirische Sozialforschung als politische Aktion“, in: *Soziale Welt* 21/22 (1970/71)
- Gamm, Hans-Jochen: *Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik*, München 1972
- Gamm, Hans-Jochen: *Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln*, Frankfurt a.M./New York 1983
- Gramsci, Antonio: *Philosophie der Praxis. Eine Auswahl*, übers. u. hg. v. Christian Riechers, Frankfurt a.M. 1967
- Habermas, Jürgen: *Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien* (1963), Frankfurt a.M. 1971
- Habermas, Jürgen: *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt a.M. 1968
- Habermas, Jürgen: *Zur Logik der Sozialwissenschaft*, Frankfurt a.M. 1971
- Habermas, Jürgen: *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*, Frankfurt a.M. 1976

- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Werke* in 20 Bden., hg. v. Eva Moldenhauer u. Karl Markus Michel, Frankfurt a.M. 1970
- Heintel, Erich: *Die beiden Labyrinth der Philosophie. Systemtheoretische Betrachtungen zur Fundamentalphilosophie des abendländischen Denkens*, Bd. 1, Wien-München 1968
- Heintel, Erich: *Grundriß der Dialektik*, 2 Bde., Darmstadt 1984
- Heipcke, Klaus: „Bildung eine Frage des Überlebens“, in: Heipcke, Klaus (Hg.): *Hat Bildung noch Zukunft? Herausforderungen angesichts der gefährdeten Welt*, Weinheim 1989
- Hellekamps, Stephanie/Kos, Olaf /Sladek, Horst (Hg.): *Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geb.*, Weinheim 2001
- Hennis, Wilhelm: *Politik und praktische Philosophie. Eine Studie zur Rekonstruktion der politischen Wissenschaft*, Neuwied 1963
- Hentig, Hartmut von: *Systemzwang und Selbstbestimmung. Oder die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft*, Stuttgart 1966
- Hentig, Hartmut von: *Erkennen durch Handeln. Versuche über das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft*, Stuttgart 1982
- Herbart, Johann Friedrich: *Pädagogische Schriften*, 3 Bde., Düsseldorf 1964 f.
- Herbart, Johann Friedrich: *Systematische Pädagogik*, hg. u. eingel. v. Dietrich Benner, Stuttgart 1986
- Heydorn, Heinz Joachim: *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*, Frankfurt a.M. 1970
- Heydorn, Heinz Joachim: *Bildungstheoretische Schriften*, 3 Bde., Frankfurt a.M. 1979 ff
- Heydorn, Heinz Joachim/Koneffke, Gernot: *Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung*, 2 Bde., München 1973
- Hönigswald, Richard: *Studien zur Theorie pädagogischer Grundbegriffe* (1913), Darmstadt 1966
- Hönigswald, Richard: *Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitäts-Unterrichts* (1918), 2. erw. Aufl., München 1927
- Hönigswald, Richard: „Das Problem der Erziehung“, in: *Pädagogische Warte* 38 (1931)
- Hoernle, Edwin: *Grundfragen proletarischer Erziehung* (1929), hg. v. Lutz v. Werder u. Reinhart Wolff, Frankfurt a.M. 1969
- Horkheimer, Max: *Kritische Theorie. Eine Dokumentation*, 2 Bde., hg. v. Alfred Schmidt, Frankfurt a.M. 1968
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.: *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (1947), Frankfurt a.M. 1969
- Horn, Joachim Christian: *Hegel besser verstehen. Das ignoriert Prinzip*, Münster 2005
- Hornstein, Herbert: *Bildsamkeit und Freiheit*, Düsseldorf 1959
- Israel, Joachim, *Der Begriff Dialektik. Erkenntnistheorie, Sprache und dialektische Gesellschaftstheorie*, Reinbek bei Hamburg 1979

- Johannsen, Friedrich: *Über das Bedürfnis und die Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik als Einleitung in die künftig zu liefernde philosophische Grundlage der Erziehung*, Jena/Leipzig 1803
- Johannsen, Friedrich: *Kritik der Pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtsmethode nebst Erörterung der Hauptbegriffe der Erziehungswissenschaft*, Jena-Leipzig 1804
- Kanitz, Otto F.: *Kämpfer der Zukunft. Für eine sozialistische Erziehung* (1925), hg. v. Lutz v. Werder, Frankfurt a.M. 1970
- Kant, Immanuel: *Werke* in 6 Bden., hg. v. Wilhelm Weischedel, Wiesbaden 1956 ff
- Klafki, Wolfgang: „Dialektisches Denken in der Pädagogik“, in: Siegfried Oppolzer (Hg.): *Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft*, Bd. 1, München 1969
- Koneffke, Gernot: „Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft“, in: *Das Argument* 54 (1969)
- Koneffke, Gernot: „Einleitung“ zu: Heydorn, Heinz Joachim: *Bildungstheoretische Schriften*, 3 Bde., Bd. 1, Frankfurt a.M. 1979
- Koneffke, Gernot: *Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft. Studien zur Sozialgeschichte und zur Philosophie der Bildung*, Wetzlar 1994
- Korsch, Karl: *Marxismus und Philosophie* (1923), hg. Erich Gerlach, Frankfurt a.M. 1966
- Kroner, Richard: *Von Kant bis Hegel* (1921), 2 Bde., Tübingen 1961
- Lefebvre, Henri: *Metaphilosophie. Prolegomena*, übers. v. Brukhart Kroeber, Frankfurt a.M. 1975
- Lefebvre, Henri: *Die Zukunft des Kapitalismus. Die Reproduktion der Reduktionsverhältnisse*, übers. v. Bernd Lächler, München 1974
- Liebrucks, Bruno: *Sprache und Bewußtsein*, 7 Bde., Frankfurt a.M. 1964 ff.
- Litt, Theodor: *Führen oder Wachsen lassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems* (1927), Stuttgart 1966
- Litt Theodor: *Die Selbsterkenntnis des Menschen* (1938), Hamburg 1949
- Litt, Theodor, *Das Allgemeine im Aufbau der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis*, Leipzig 1941
- Litt, Theodor: *Mensch und Welt. Grundlinien einer Philosophie des Geistes* (1948), Heidelberg 1961
- Litt, Theodor: *Wege und Irrwege des geschichtlichen Denkens*, München 1948
- Litt, Theodor: *Hegel. Versuch einer kritischen Erneuerung* (1953), Heidelberg 1961
- Litt, Theodor: *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt* (1955), Bochum 1959
- Litt, Theodor: *Freiheit und Lebensordnung. Zur Philosophie und Pädagogik der Demokratie*, Heidelberg 1962
- Löwisch, Dieter-Jürgen: *Einführung in die Erziehungsphilosophie*, Darmstadt 1982
- Lukács, Georg: *Geschichte und Klassenbewußtsein. Studien über marxistische Dialektik*, Neuwied 1970

- Makarenko, Anton Semjonowitsch: *Ausgewählte pädagogische Schriften*, Berlin 1952
- Makarenko, Anton Semjonowitsch: *Werke* in 5 Bden., Berlin 1956 ff.
- Marck, Siegfried: *Die Dialektik in der Philosophie der Gegenwart*, 2 Bde., Tübingen 1929/1931
- Marcuse, Herbert: *Der eindimensionale Mensch* (1964), Neuwied 1970
- Marcuse, Herbert: *Versuch über die Befreiung*, Frankfurt a.M. 1969
- Marković, Mihailo: *Dialektik der Praxis*, Frankfurt a.M. 1968
- Marx, Karl/Engels, Friedrich: *Werke* in 42 Bden. (MEW), Berlin 1956 ff.
- Merleau-Ponty, Maurice: *Abenteuer der Dialektik* (1955), übers. v. Alfred Schmidt, Frankfurt a.M. 1968
- Messner, Rudolf: „Über Bildung und Zivilisation“, in: Heipcke, Klaus (Hg.): *Hat Bildung noch Zukunft? Herausforderungen angesichts der gefährdeten Welt*, Weinheim 1989
- Mollenhauer, Klaus: *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*, München 1968
- Müller, Horst: *Praxis und Hoffnung. Studien zur Philosophie und Wissenschaft gesellschaftlicher Praxis von Marx bis Bloch und Lefebvre*, Bochum 1986
- Natorp, Paul: *Pädagogik und Philosophie. Drei pädagogische Abhandlungen*, hg. von Wolfgang Fischer und Jörg Ruhloff, Paderborn 1964
- Negt, Oskar: *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung*, Frankfurt a.M. 1971
- Negt, Oskar/Kluge, Alexander: *Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit*, Frankfurt a.M. 1972
- Nicolin, Friedhelm (Hg.): *Pädagogik als Wissenschaft*, Darmstadt 1969
- Nohl, Hermann: *Pädagogische Aufsätze*, Berlin-Leipzig 1930
- Oeser, Erhard: *Die antike Dialektik in der Spätphilosophie Schellings. Ein Beitrag zur Kritik des Hegelschen Systems*, Wien und München 1963
- Oliveira, Betty: „Pädagogik und menschliche Emanzipation“, in: Eidam, Heinz/ Hermentau, Frank/Stederoth, Dirk (Hg.): *Kritik und Praxis. Zur Problematik menschlicher Emanzipation. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik zum 60. Geb.*, Lüneburg 1999
- Petrović, Gajo: *Philosophie und Revolution. Modelle für eine Marx Interpretation*, Reinbek bei Hamburg 1971
- Petrović, Gajo/Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich: *Die gegenwärtige Bedeutung des Marxschen Denkens*, (Studien zur Philosophie der Praxis I), Bochum 1985
- Platon: *Werke* in 8 Bden., Gr. u. dt., nach der Übers. v. Friedrich Schleiermacher, Darmstadt 1970 ff.
- Rauschenberger, Hans: *Erzieherisches Denken und Handeln. Gesellschaftliche Entwicklungen in ihrer Wirkung auf Schule und Unterricht*, Weinheim und München 1999.
- Rauschenberger, Hans (Hg.): *Unterricht als Zivilisationsform. Zugänge zu unerledigten Themen der Didaktik*, Königstein/Ts. 1985
- Rauschenberger, Hans (Hg.): „Durch die Kinder lernt man erst die Zeit begreifen“. *Über den Wandel von Erziehungsvorstellungen im 20. Jahrhundert*, Frankfurt a.M. 1988

- Reich, Wilhelm (unter dem Pseudonym Ernst Parell): *Was ist Klassenbewusstsein? Ein Beitrag zur Diskussion über die Neuformierung der Arbeiterbewegung*, Kopenhagen/Paris/Zürich 1934
- Ritzel, Wolfgang: *Pädagogik als praktische Wissenschaft. Von der Intentionalität zur Mündigkeit*, Heidelberg 1973
- Rousseau, Jean Jacques: *Emile oder über die Erziehung* (1762), hg. v. Martin Rang, Stuttgart 1968
- Rühle, Otto: *Das proletarische Kind* (1911), 2. erw. Aufl., Berlin 1922
- Rühle, Otto: *Zur Psychologie des proletarischen Kindes*, hg. v. Lutz v. Werder u. Reinhard Wolff, Frankfurt a.M. 1969
- Sandkühler, Hans Jörg: *Praxis und Geschichtsbewußtsein. Studie zur materialistischen Dialektik, Erkenntnistheorie und Hermeneutik*, Frankfurt a.M. 1973
- Sartre, Jean-Paul: *Kritik der dialektischen Vernunft. Bd. 1: Theorie der gesellschaftlichen Praxis*, übers. v. Traugott König, Reinbek 1967
- Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph: *Sämtliche Werke* in 14 Bden, Stuttgart/Augsburg 1856 ff
- Schiller, Friedrich: *Schriften zur Philosophie und Kunst*, München 1964
- Schleiermacher, Friedrich: *Erziehungslehre*, Sämtliche Werke 3. Abt., 9. Bd., hg. v. C. Platz, Berlin 1849
- Schleiermacher, Friedrich: *Entwürfe zu einem System der Sittenlehre* (1812 – 1816), Bd. 2 von *Schleiermachers Werke. Auswahl* in 4 Bden., hg. v. Otto Braun, Leipzig 1913
- Schleiermacher, Friedrich: *Dialektik* (1822), hg. v. Rudolf Odebrecht (1942), Darmstadt 1976
- Schleiermacher, Friedrich: *Pädagogische Schriften*, 2 Bde., hg. v. Erich Weniger u. Theodor Schulze, Düsseldorf 1966
- Schmied-Kowarzik, Walther: *Ethik. Mit Berücksichtigung pädagogischer Probleme*, Osterwieck 1932
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich: „Die dialektische Struktur der Bildung. Überlegungen zu Josef Derbolavs Grundlegung der Pädagogik“, in: *Pädagogische Rundschau*, Jg. 26, H. 3 (1972), 169-225
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich: *Bruchstücke zur Dialektik der Philosophie. Studien zur Hegel-Kritik und zum Problem von Theorie und Praxis*, Ratingen/Kastellaun 1974
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich: *Dialektische Pädagogik. Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis*, München 1974
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich: *Pedagogia Dialética. De Aristoteles a Paulo Freire*, übers. von Wolfgang Leo Maar, São Paulo 1982, 2. Auflage 1988
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich: „Dialektische Pädagogik“, in: Ellwein, Thomas/Groothoff, Hans/Rauschenberger, Hans (Hg.): *Erziehungswissenschaftliches Handbuch*, Bd. 4, Berlin 1975
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich: *Die Dialektik der gesellschaftlichen Praxis. Zur Genesis und Kernstruktur der Marxschen Theorie*, Freiburg/München 1981

- Schmied-Kowarzik, Wolfdietriech: *Das dialektische Verhältnis des Menschen zur Natur. Philosophiegeschichtliche Studien zur Naturproblematik bei Karl Marx*, Freiburg/München 1984
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietriech: *Kritische Theorie und revolutionäre Praxis. Konzepte und Perspektiven marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorie*, (Studien zur Philosophie der Praxis V), Bochum 1988
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietriech: *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit. Philosophische und Pädagogische Klärungsversuche*, Weinheim 1993
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietriech: *Richard Höningwalds Philosophie der Pädagogik*, Würzburg 1995
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietriech: „Von der wirklichen, der seyenden Natur“. *Schellings Ringen um eine Naturphilosophie in Auseinandersetzung mit Kant, Fichte und Hegel*, Stuttgart-Bad Cannstatt 1996
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietriech: *Denken aus geschichtlicher Verantwortung. Wegbahnungen zur praktischen Philosophie*, Würzburg 1999
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietriech: „Sinnreflexion – Gewissen – Bildungssinn – Gegenseitigkeit“, in: Fischer, Franz: *Die Erziehung des Gewissens*, Norderstedt 1999
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietriech: „Geschichtsphilosophie und Theologie“, in: Bienenstock, Myriam (Hg.): *Der Geschichtsbegriff: eine theologische Erfindung?*, Würzburg 2007
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietriech/Benner, Dietrich: *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik*, 2 Bde., Kastellaun 1967 u. 1969 – siehe unter Benner, Dietrich/Schmied-Kowarzik, Wolfdietriech
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietriech/Benner, Dietrich: „Theorie und Praxis“, in: J. Speck/ G. Wehle (Hg.): *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, 2 Bde., II, 590 ff.
- Seiffert, Johannes Ernst: *Das Erzieherische in Martin Bubers chassidischen Anekdoten*, Takatsuki 1963
- Seiffert, Johannes Ernst: *Pädagogik der Sensitivierung*, Lampertheim 1975
- Sesink, Werner: *Die Schule der bürgerlichen Gesellschaft. Kritik der öffentlichen Bildungsinstitution*, Bonn 1976
- Siemek, Marek: *Von Marx zu Hegel. Zur sozialpolitischen Verständnis der Moderne*, Würzburg 2002
- Sohn-Rethel, Alfred: *Geistige und körperliche Arbeit. Zur Theorie der gesellschaftlichen Synthesis*, Frankfurt a.M. 1972
- Sonnemann, Ulrich: *Negative Anthropologie. Vorstudien zur Sabotage des Schicksals*, Reinbek bei Hamburg 1969
- Stiehler, Gottfried: *Dialektik und Praxis*, Berlin 1966
- Suchodolski, Bogdan: *Einführung in die marxistische Erziehungstheorie*, übers. Marian Kunze, Köln 1972
- Sünkel, Wolfgang: *Friedrich Schleiermachers Begründung der Pädagogik als Wissenschaft*, Ratingen 1964
- Turki, Mohamed: *Freiheit und Befreiung. Zur Dialektik philosophischer Praxis bei Jean-Paul Sartre*, (Studien zur Philosophie der Praxis IV), Bochum 1986

- Wicke, Erhard: „Die Entsprachlichung der Sprache und die Technisierung des Denkens“, in: Heipcke, Klaus (Hg.): *Hat Bildung noch Zukunft? Herausforderungen angesichts der gefährdeten Welt*, Weinheim 1989
- Willmann, Otto: *Didaktik als Bildungslehre. Nach ihrer Beziehung zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung* (1882 ff.), Freiburg 1967
- Xenophon: *Memorabilien*, übers. v. Paul M. Laskowsky, München 1960
- Zdarzil, Herbert: *Pädagogische Anthropologie. Studien zur Kategorialanalyse der Erziehung und der Erziehungswissenschaft*, Heidelberg 1972

Personenregister

- Adler, Max 117-119, 136, 178
Adorno, Theodor W. 91-93, 114,
120, 124f., 136, 178-183
Apel, Karl-Otto 169
Aristoteles 23, 25f., 32, 148-150,
154, 158, 169
- Benner, Dietrich 20, 22f., 29, 36, 38,
40, 89, 139f., 147, 158f., 166
Bernfeld, Siegfried 115f., 164
Bernhard, Armin 114
Blankertz, Herwig 18
Bloch, Ernst 92f., 114, 178, 182f.
Böhler, Dietrich 49
Brezinka, Wolfgang 16
Buber, Martin 77
- Cirne-Lima, Carlos Roberto 168
Cohn, Jonas 90f., 162, 170
Comenius, Johann Amos (Jan Amos
Komensky) 26, 160
- Derbolav, Josef 14, 93, 99-107,
113f., 136, 159
Dewey, John 41, 165
Dilthey, Wilhelm 16, 48, 165
- Eidam, Heinz 9, 42, 147
Engels, Friedrich 26, 48, 113, 178
- Fichte, Johann Gottlieb 158f., 172
Fink, Eugen 89, 136
Fischer, Franz 93, 103, 105-108,
110-114, 136, 159
Flego, Gvozden 114
Flickinger, Hans-Georg 16
Flitner, Wilhelm 55f., 165
Freire, Paulo 82, 84-88, 136, 144
- Fuchs, Werner 15
- Gamm, Hans-Jochen 114
Gramsci, Antonio 178
- Habermas, Jürgen 17, 165, 169
Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 13,
41-44, 46-48, 77, 94-97, 100, 103,
106, 108, 111f., 140f., 159, 163,
165f., 172-176, 178-183
Heintel, Erich 103, 178, 182
Heipcke, Klaus 167
Hellekamps, Stephanie 9, 147
Hennis, Wilhelm 16
Hentig, Hartmut von 136
Herbart, Johann Friedrich 29, 35f.,
38-40, 89, 161f.
Hermenau, Frank 9, 42, 147
Heydorn, Heinz Joachim 93, 113f.,
125-127, 130f., 133f., 136, 167
Hönigswald, Richard 40, 162
Hoernle, Edwin 115, 119
Horkheimer, Max 92, 114, 120, 124
Horn, Joachim Christian 43
Hornstein, Herbert 36
- Israel, Joachim 17, 178
- Johannsen, Friedrich 39f., 158
- Kanitz, Otto F. 116f., 119
Kant, Immanuel 27, 29-31, 77, 84,
111, 143, 153-155, 162f., 170-
172, 175f., 178-181, 183
Klafki, Wolfgang 17
Kluge, Alexander 82
Koneffke, Gernot 114, 126f., 133
Korsch, Karl 175

- Kos, Olaf 9, 147
 Kroner, Richard 172
- Lefebvre, Henri 144, 178, 182f.
 Liebrucks, Bruno 43, 178
 Litt, Theodor 56, 58f., 77, 84, 90,
 93-97, 99f., 105-107, 113f., 136,
 159, 166
 Löwisch, Dieter-Jürgen 41, 90f.
 Lukács, Georg 114, 175, 178
- Makarenko, Anton Semjonowitsch
 13, 59, 69f., 73-78, 84, 89, 136
 Marck, Siegfried 172
 Marcuse, Herbert 26, 114, 178
 Marković, Mihailo 49
 Marx, Karl 13, 26, 41f., 46, 48-50,
 53f., 70, 76f., 80, 93, 113-115,
 125f., 130-132, 135, 143, 163,
 166f., 175-183
 Merleau-Ponty, Maurice 178
 Messner, Rudolf 91
 Mollenhauer, Klaus 18
 Müller, Horst 179
- Natorp, Paul 162
 Negt, Oskar 82
 Nicolin, Friedhelm 41
 Nohl, Hermann 16
- Oeser, Erhard 168
 Oliveira, Betty 53
- Petrović, Gajo 49
 Platon 23-25, 32, 35, 38, 100, 148-
 156, 158, 160, 163, 168-170, 183
- Rauschenberger, Hans 9, 136
 Reich, Wilhelm (unter dem
 Pseudonym Ernst Parell) 119f.
- Ritzel, Wolfgang 14
 Rousseau, Jean Jacques 26, 156-158,
 160
 Rühle, Otto 116f., 119
- Sandkühler, Hans Jörg 178
 Sartre, Jean-Paul 178
 Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph
 106, 159, 168, 172, 175, 181-183
 Schiller, Friedrich 57
 Schleiermacher, Friedrich 13, 20,
 29, 32, 34f., 38-40, 44, 50, 59-61,
 63-70, 75-77, 79, 84, 89, 136,
 141, 157f., 161, 163f., 166, 169f.
 Schmied-Kowarzik, Walther 137
 Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich 9,
 20, 22, 24, 26, 28f., 36, 38, 40,
 44, 49, 53, 56, 63, 79, 85, 89,
 101, 112, 114, 139-141, 147, 153,
 155, 158f., 163, 168, 174, 177,
 181, 183f.
 Seiffert, Johannes Ernst 86, 144
 Sesink, Werner 142
 Siemek, Marek 46
 Sladek, Horst 9, 147
 Sohn-Rethel, Alfred 121
 Sonnemann, Ulrich 179
 Stederoth, Dirk 42
 Stiehler, Gottfried 178
 Suchodolski, Bogdan 50
 Sünkel, Wolfgang 61
- Turki, Mohamed 179
- Wicke, Erhard 102
 Willmann, Otto 89
- Xenophon 148-150
 Zdarzil, Herbert 15