

# SALZBURGER SYMPOSION

„Streit“ – unter diesem Titel stand das 56. Salzburger Symposium, das vom 29. bis 31.05.2023 stattfand. Das Thema wirkt allen pädagogisch Tätigen wohl bekannt. Ob die Ursachen des Streits nun mit Uneinsichtigkeit, Ungehorsam und Widerwillen oder mit Ungerechtigkeit, Bevormundung und Gängelung in Verbindung gebracht werden – pädagogische Verhältnisse scheinen eine besondere Anfälligkeit für Konflikte und Kontroversen mit sich zu bringen. Dabei scheint der Streit in der Regel eher lästig und das jeweilige pädagogische Vorhaben zu stören. Pädagogisch aufgenommen wird der Streit in diesem Lichte höchstens als etwas, womit ein Umgang gefunden werden muss oder was sich als Lerngegenstand zur Förderung sozialer Kompetenzen eignet. Die Ausbildung etwa von Schüler\*innen zu „Streitschlichtern“ wäre nur ein mögliches Beispiel für eine Perspektive, die das Streiten als defizitäre oder gar kontraproduktive Form der Verständigung einordnet.

Demgegenüber wird insbesondere im Hinblick auf die Fragen der politischen Kultur in den letzten Jahren eine unvoreingenommene Sichtweise diskutiert. Die Einsicht, dass der Streit eine demokratisch relevante Ausdrucksform von Uneinigkeit und Pluralität darstellt und ebenso von gewaltsamen Exklusionen wie desinteressierter Gleichgültigkeit zu unterscheiden ist, hat auch zu Neueinschätzungen des Dissenses in pädagogischen Beziehungen geführt.<sup>1</sup> An diesem grundsätzlichen Interesse an der Bedeutung und möglichen Produktivität des Streits knüpfen die vier Beiträge des Symposiums an, die in der vorliegenden und nächsten Ausgabe zu lesen sind.

Im ersten Beitrag geht Dietrich Benner mit Blick auf die Geschichte pädagogischen Denkens der Frage nach, inwiefern es sich beim „Miteinander-Streiten“ um „eine unverzichtbare Praktik der Erziehung“ handelt. Der zweite Text von Ralf Mayer nimmt seinen Ausgangspunkt von den Debatten um den Stellenwert der Wahrheit in Zeiten von *post-truth politics* und fragt seinerseits nach dem Einfluss von Gründen und Begründungen im Konflikt der Meinungen.

In der nächsten Ausgabe finden sich dann mit den Beiträgen von Christiane Thompson und Agnieszka Cejkowska zwei an der Umstrittenheit von Bildungsinstitutionen sowie deren mögliche Rolle im Streit orientierte Auseinandersetzungen.

Für das Symposium: Carsten Bünger, Rita Casale, Agnieszka Cejkowska und Henning Röhr

1 Vgl. Reichenbach, Roland (2002): „Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge.“ Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46, Heft 6, S. 795-807.

Dietrich Benner

## Miteinander-Streiten – eine unverzichtbare Praktik der Erziehung?<sup>1</sup>

Vom Streiten *über* Erziehung ist im Folgenden zu Beginn und dann immer wieder am Rande die Rede. Das Hauptinteresse aber gilt der Frage, ob Miteinander-Streiten als eine Praktik *der* Erziehung angesehen bzw. zu einer solchen entwickelt werden kann.

Vermutlich haben Menschen schon immer miteinander gestritten, nicht ständig und überall, aber doch immer wieder und nach dem derzeitigen Stand der Forschung schon 300.000 Jahre, nicht wie im Tierreich beim Kampf um Nahrung und Leitfunktionen, sondern in allen Praxisfeldern. Von dieser Zeit sind nur 5000 bis 6000 Jahre auf der Grundlage schriftlicher Quellen erforschbar, in denen sich jedoch keine Hinweise auf historische Anfänge des Streitens in der Erziehung finden. Die Erziehungstatsache spielt selbst in den auf prähistorische Traditionen verweisenden Mythen keine Rolle. Es dominieren Vorstellungen, nach denen die Götter die Menschen als Erwachsene geschaffen haben. Rückblickend drängt sich daher die Frage auf, warum es so lange gedauert hat, bis die allgemein-menschliche Thematik des Streitens auch für pädagogische Kontexte Bedeutung gewann. Hier hilft es nicht weiter, die Anfänge des Streitens in der Erziehung in der Akademie Platons aufzusuchen und an dessen sokratischen Dialogen festzumachen. Denn bei diesen handelt es sich nicht um Anfänge eines Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen, sondern um Anfänge der Philosophie in Schriftform, die wenig mit den Anfängen des Streitens als einer Praktik der Erziehung zu tun haben. Meine Vermutung ist, dass die Erziehung erst spät als eine eigene Praxisform erkannt und selbst danach noch lange durch Praktiken überlagert wurde, die das Streiten, obwohl es schon immer und überall über alles stattfand, nicht als eine erziehende Praktik zugelassen, sondern bewusst als pädagogische Handlungsform ausgeschlossen haben.

Explizit thematisiert wird das Streiten in der Erziehung erst nach der Reformation in der mit Rousseau beginnenden pädagogischen Moderne (zur Bedeutung Rousseaus für moderne Erziehung siehe: Böhm 2004). In dem von Comenius entwickelten Programm, allen den ganzen Raum der Bildung durch Erziehung zu erschließen, findet es sich noch nicht. Die im Zeitalter der europäischen Religionskriege entstandene Friedenssehnsucht teilte dieser so sehr,

1 Der Beitrag basiert auf einem im Rahmen des 56. Salzburger Symposions gehaltenen Vortrag, welches vom 29. bis 31. Mai 2023 mit dem Titel „Streit“ stattfand (für nähere Informationen zur Rubrik und zum Format siehe Heft 60, S. 52f).

dass er wenig Raum für ein bildendes Streiten ließ. Eine ihm zugeschriebene, in China bekannte und geschätzte Maxime bringt dies auf den metaphorischen Begriff: „Besser als streiten, wie ein Feuer entstand, ist, es zu löschen.“ Dazu passt, dass die Abbildung der „Societas Parentalis“ im „Orbis Sensualium Pictus“ ganz selbstverständlich eine Rute zeigt, mit der Kinder vom Vater „gezüchtigt“ werden (Comenius 1698, Abb. CXX).

# I

## Von der alten Gehorsamserziehung zu Rousseaus Konzeption für ein kultiviertes Miteinander-Streiten in der Erziehung

Solange die Pflicht von Kindern und Jugendlichen, ihren Erziehern zu gehorchen, allgemein anerkannt und das Gehorchen auch von den zu Erziehenden als eine selbstverständliche Pflicht angesehen wurde, konnten und brauchten keine Praktiken eines Miteinander-Streitens in der Erziehung entwickelt werden. Eine über den Komödiendichter Menander überlieferte altgriechische Erziehungsweisheit bringt dies auf eine bekannte einfache Formel („Ὁ μὴ δαρεῖς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται“), die verschiedene Bedeutungen hat: die aus heutiger Sicht illegitime Bedeutung, dass ein nicht geschundener Mensch nicht richtig erzogen ist, und die bildungstheoretisch interessante Bedeutung, dass Bildung ohne Anstrengungen und Wechselwirkungen mit einer widerständigen Welt nicht möglich ist.

Erkenntnisse durch Prügel zu vermitteln, lehnten schon Platon und Aristoteles ab. Beide bezogen die von ihnen gut geheißenene Gehorsamserziehung auf moralisch-politische Gewöhnungen, bei denen Strafen, die bei Sklaven generell zugelassen waren, nur für den engeren Bereich der Regierung von Kindern als unverzichtbar galten. Die philosophischen Erziehungs- und Bildungstheoretiker wussten also darum, dass Einsichten und Tugenden nicht aus Strafen hervorgehen und dass Gehorsam – jedenfalls unter freien Menschen – nur vernünftig genannt werden kann, wenn er auf Einsicht und nicht auf Unterwerfung basiert.

Der erste, der das Streiten erziehungstheoretisch und bildungstheoretisch untersucht hat, war Jean-Jacques Rousseau. An vier Beispielen aus seiner Abhandlung „*Emile oder Von der Erziehung*“ lässt sich dies zeigen. Das erste stammt aus dem zweiten Buch. In ihm wird die traditionelle Gehorsamserziehung in eine „éducation négative“ überführt, die die Tür zum Streiten als einer Praktik der Erziehung merkwürdigerweise dadurch öffnet, dass sie das Streiten zunächst aus dem Kreis der legitimen Praktiken der Erziehung ausschließt:

„Behandelt euren Zögling, wie es seinem Alter entspricht. [...] Befiehlt ihm nie und nicht, was es auch sein mag. Er darf gar nicht auf den Gedanken kommen, daß ihr irgendeine Autorität über ihn beansprucht. [...] Was ihr ihm erlaubt,

gebt ihm auf das erste Wort, ohne Aufdrängen, ohne Bitten, vor allem ohne Bedingungen. Gebt fröhlich! Schlagt ungern ab, jedoch unwiderruflich. [...]

Übrigens gibt es hier keinen Mittelweg. Entweder gar nichts fordern oder es dem unbedingten Gehorsam unterwerfen. Ganz schlechte Erziehung ist es, das Kind zwischen seinem und eurem Willen schwanken zu lassen und zu streiten, wer wessen Herr ist. Dann wäre mir hundertmal lieber, wenn das Kind immer der Herr“ wäre (Rousseau 1971, S. 70; 1762/1979, S. 85).

Rousseau spricht sich hier gegen die alte Gehorsamserziehung aus und macht ihre Überwindung davon abhängig, dass sie durch eine edukative Regierungspraxis abgelöst wird, in der auf Streiten zwischen Erziehenden und zu Erziehenden verzichtet wird. Streiten um die Erziehungshoheit kann nach Rousseau keine legitime Praktik moderner Erziehung sein, weil sie entweder das Kind dem Erzieher unterwirft oder es dazu verleitet, sich selbst zum Herrn über diesen aufzuschwingen und seine Umgebung durch seine Launen zu tyrannisieren. Vom Streiten als einer legitimen Praktik der Erziehung ist im zweiten Buch des *Emile* anschließend an zwei weiteren Stellen die Rede: in der Begegnung mit einem Zauberer oder Trickkünstler und in einer Auseinandersetzung mit einem Gärtner.

Auf einem Jahrmarkt lernt *Emile* einen Zauberer kennen, der Kunststücke mit einer Wachs-Ente vorführt, die in einem Wasserbecken schwimmt und in ihren Bewegungen der Hand des Zauberers folgt, der der Ente ein Stück Brot hinhält. *Emile* erkennt sogleich eine Möglichkeit, gerade bei seinem Erzieher und Lehrer Jean-Jacques erworbene Kenntnisse über Magnetismus anzuwenden und erfindet eine Technik, mit der er eine Ente wie der Trickkünstler in Bewegung setzen kann. Als ihm dies auf dem Jahrmarkt mit der Ente des Trickkünstlers tatsächlich gelingt, applaudiert das Publikum ihm und nicht mehr dem Zauberer. Am Morgen darauf sucht dieser *Emiles* Erzieher und Lehrer Jean-Jacques auf und weist ihn darauf hin, dass er seinen Zögling zwar die Grundlagen des Magnetismus vermittelt, diesen aber nicht in einen sozial verträglichen Umgang mit den neu erworbenen Kenntnissen eingeführt habe.

In der Begegnung mit dem Gärtner kommt es zu einem Streit zwischen diesem und *Emile*. Beide beschuldigen sich gegenseitig, die Saat des anderen zerstört zu haben, so dass keine Früchte mehr wachsen und geerntet werden können. Der Streit wird durch eine Vereinbarung geschlichtet, die fortan für *Emile* und den Gärtner gelten soll. *Emile* verspricht, keine Aussaat mehr in schon besetztes Land zu machen, der Gärtner tritt an ihn – „ohne“ jede weitere „Bedingung“ – ein Beet ab und trägt so dazu bei, dass *Emile* in der Arbeit die eigentliche Grundlage für rechtmäßig erworbenes Eigentum erkennen und nicht nur sich selbst, sondern auch den Gärtner als arbeitenden Menschen anerkennen kann. Eine solche Anerkennung bringt am Ende der Geschichte auch der Gärtner *Emile* entgegen. Er verzichtet darauf, für die Bereitstellung des Landes auf einen Teil vom *Emiles* Ernte Anspruch zu erheben und stellt damit

sicher, dass Emile zu ihm weder in eine feudale noch in eine besitzbürgerliche Abhängigkeit gerät.

Im vierten Buch des *Emile* findet sich zu Beginn des Abschnitts, in dem ein Vikar aus Savoyen Emile und Jean-Jacques sein Leben erzählt und sein Glaubensbekenntnis vorstellt, ein weiteres Beispiel für eine durch Erziehung zu vermittelnde streitende Bildung. Diesmal ist Rousseau als Erwachsenenbildner unterwegs, der mit seinen Lesern über Alternativen zu dogmatischen Einführungen in bestehende Offenbarungsreligionen nachdenkt, ohne zu zeigen, wie pädagogische Alternativen und Auswege aussehen könnten. Gesucht wird eine religiöse Bildung und Kompetenz, die Gläubige nicht länger religiösen Dogmen unterwirft und von ihnen keinen religiösen Unterwerfungsgehorsam verlangt, wie ihn Jahwe vom Stammvater der abrahamitischen Religionen forderte. Die durch Vertiefung in das Glaubensbekenntnis des Vikars von Emile zu entwickelnde religiöse Urteils- und Handlungskompetenz beschreibt Rousseau mit den gleichermaßen an Gläubige wie Atheisten adressierten Worten:

„Das Wesentliche ist, daß man anders denkt als die anderen. Bei den Gläubigen ist [Emile, DB] ein Gottesleugner, bei den Gottesleugnern würde er ein Gläubiger sein.“ (Rousseau 1762/1979, S. 339)

Rousseau plädiert hier nicht für eine antiautoritäre Widerspruchskultur, sondern für eine Streitkultur, in der Kontroversen nicht nur in und zwischen Religionen, sondern auch zwischen Religion, Ethik und Politik sowie Religion, Philosophie und Wissenschaft ausgetragen werden. Die Fähigkeit, mit Gläubigen als Atheist und mit Atheisten als Gläubiger zu streiten, ist keine, die Emile erst als Erwachsener beherrschen wird, sondern eine Fähigkeit, die er schon im Jugendalter entwickelt und in öffentlichen Räumen gebrauchen kann.

## II

### Von operativen Differenzierungen der Praktik des Streitens in der Erziehung in klassischen Begründungstexten moderner Pädagogik

Solange die Ziele der Erziehung durch Ethik und Theologie und später durch Staat und Ökonomie normiert wurden, war Streiten nur im Rahmen des theologisch und ethisch Erlaubten sowie politisch und ökonomisch Gebotenen zugelassen. Erst die Betonung der Eigenlogik der Erziehung durch Rousseau und später durch Kant, Herbart, Schleiermacher und Dewey eröffnete Möglichkeiten, das Miteinander-Streiten auch in der Erziehung zu etablieren (vgl. Benner 2019). Wichtige, über Rousseau und Kant hinausführende Schritte leitete Herbart mit seiner Allgemeinen Pädagogik (1806) ein. In ihr entwarf er eine neue Ordnung für die gesamte Erziehung, welche das Miteinander-Streiten unterschiedlich auf Kinder regierende, Erfahrung und Umgang erweiternde und beratende Erziehungspraktiken auslegte.

Herbart kehrte den alten Begründungszusammenhang um, der die richtige Erziehung aus der richtigen Ethik und Politik abzuleiten suchte, und unterschied die Adressaten und Praktiken der Pädagogik von jenen der Ethik und Politik. Von der Praktischen Philosophie sagte er, sie richte sich an Erwachsene und setze bei diesen eine schon entwickelte Ansprechbarkeit für das Gute voraus. Diese aber sei nicht von Natur gegeben, sondern müsse durch eine Erziehung gefördert werden, die auf die Entstehung des objektiven Charakters Einfluss nimmt und in diesem früh die Fähigkeit verankert, ethisch-moralisch zu urteilen und zu handeln. Erst wenn dies gesichert sei, fänden Praktische Philosophie und Ethik in den Erwachsenen Ansprechpartner vor, die ihren objektiven Charakter und dessen Orientierungen und Grundsätze prüfen und beurteilen können.

Statt Kinder und Jugendliche durch Gehorsam einen mit der gerade herrschenden Ethik und Moral abgestimmten moralischen Charakter anzuerziehen, kommt es nach Herbart darauf an, Heranwachsende in einer „heilsamen Charakterlosigkeit“ zu halten (Herbart 1806, S. 300), die Raum für eine Urteilsbildung schafft, die sich unter dem Einfluss einer gegenwirkenden und unterstützenden Erziehung vollzieht. Vornehmste Aufgabe der Erziehung sei es, bei Heranwachsenden die Entstehung eines Habitus zu unterstützen, der kein Resultat erziehender, belehrender und unterwerfender Gewöhnungen sowie Brechungen des Willens ist, sondern pädagogischen Interaktionen und Handlungen der Heranwachsenden entspringt, in denen Kinder und Jugendliche nicht einfach ihren Willensstrebungen, aber auch nicht dem Willen ihrer Erzieher, sondern einem von ihnen selbst kultivierten und beurteilten Willen folgen.

Herbarts Rede von einer „heilsamen Charakterlosigkeit“, in der Kinder und Jugendliche zu halten sind, hat Walter Asmus, als er Herbarts Pädagogische Schriften in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf der Grundlage älterer Ausgaben neu herausgab, derart überrascht, dass er den in älteren Ausgaben richtig wiedergegebenen Begriff, ohne dies kenntlich zu machen, durch denjenigen einer „heilsamen Charakterfestigkeit“ ersetzte, die durch Erziehung früh ausgebildet werden müsse. Er entstellte auf diese Weise den Sinn des von Herbart Gemeinten bis zur Unkenntlichkeit (vgl. Herbart 1965, S. 104; vgl. Benner 2017). Herbart definierte die operativen Praktiken der Erziehung so, dass der sich entwickelnde objektive Charakter gerade kein unmittelbares Resultat der Erziehung ist, sondern einer edukativ unterstützten Willensbildung entspringt, die über das Urteilen und Handeln der Heranwachsenden verläuft. Unter heilsamer Charakterlosigkeit fasste er Bestrebungen zusammen, die traditionelle Kontinuitäten zwischen den Lebensformen und Charakteren der Eltern und jenen der Kinder, wie sie in der Ständegesellschaft üblich gewesen waren, aufbrechen und der Reproduktion einer durch den Stand der Eltern definierten frühen Charakterfestigkeit entgegenwirken. Als Raum für eine in diesem Sinne heilsame oder bildende Charakterlosigkeit sah er ein velseitiges Interesse, einen weiten Gedankenkreis und eine an den Maximen

motivlosen Wohlwollens sowie mitmenschlicher Güte und Rechtlichkeit orientierte Sozialität an.

In seinen Ausführungen über Erziehung betonte Herbart den Grundbegriff einer weltoffenen Bildsamkeit des Willens sowie die Notwendigkeit einer Kultivierung des Miteinander-Streitens durch operative Praktiken der Erziehung. Im Bereich der Kinderregierung suchte er – wie vor ihm schon Rousseau – jegliches Streiten zu vermeiden und das Kind so lange von Handlungen, durch die es sich selbst oder andere gefährden würde, abzuhalten, bis es diese selbst beurteilen kann. Die Operationen, die gefährlichen Handlungen entgegenwirken können, unterschied er in solche der „Drohung“, der „Aufsicht“, der „Autorität“ und der „Liebe“. Drohungen sollen Kinder nicht mehr vor Strafen, sondern vor Gefahren warnen, in die sie sich durch bestimmte uneinsichtige Handlungen begeben. Aufsicht kontrolliert nicht mehr einen von Kindern und Jugendlichen geforderten Unterwerfungsgehorsam, sondern wie diese mit Gefahren umgehen. Dies kann dazu führen, dass Heranwachsende die Regierungsautorität ihrer erziehenden Bezugspersonen anerkennen und gleichzeitig lernen, sich selbst zu regieren. Aus der einsichtigen und freien Anerkennung einer das Kind und seine Umgebung schützenden Regierungsautorität können eine wechselseitige Zuneigung und Liebe hervorgehen, die nicht auf Gehorsam, sondern auf Einsicht und gegenseitiger Achtung basiert (vgl. den Abschnitt über die Regierung der Kinder in Herbart 1806/1965, S. 30-38). Solche Anerkennung ist kein Prinzip pädagogischen Handelns, sondern das Resultat einer Erziehung, die darum weiß, was in der Erziehung – auf Seiten der Erziehenden und der zu Erziehenden – nicht zugelassen und deshalb auch nicht anerkannt werden darf.

Über das, was nicht zuzulassen und anzuerkennen ist, kann nach Herbart, übereinstimmend mit Rousseau, zwischen Erziehenden und zu Erziehenden nicht gestritten werden. Anders als Rousseau, lässt Herbart jedoch ein Miteinander-Streiten über den richtigen Zeitpunkt für den Übergang der Regierungsautorität in die Selbstregierungsautorität von Kindern und Jugendlichen zu. Das eigentliche Gebiet des Miteinander-Streitens verortet er mitten im Erfahrung und Umgang erweiternden Unterricht und in einer beratenden Erziehung, die schon früh Übergänge in ein von Kindern selbst verantwortetes oder mitzuverantwortendes Handeln unterstützt (vgl. hierzu und zum Folgenden die Hinweise zu einem durch Erziehung zu unterstützenden Kampf und Streit in Herbart 1806/1965, S. 127-155).

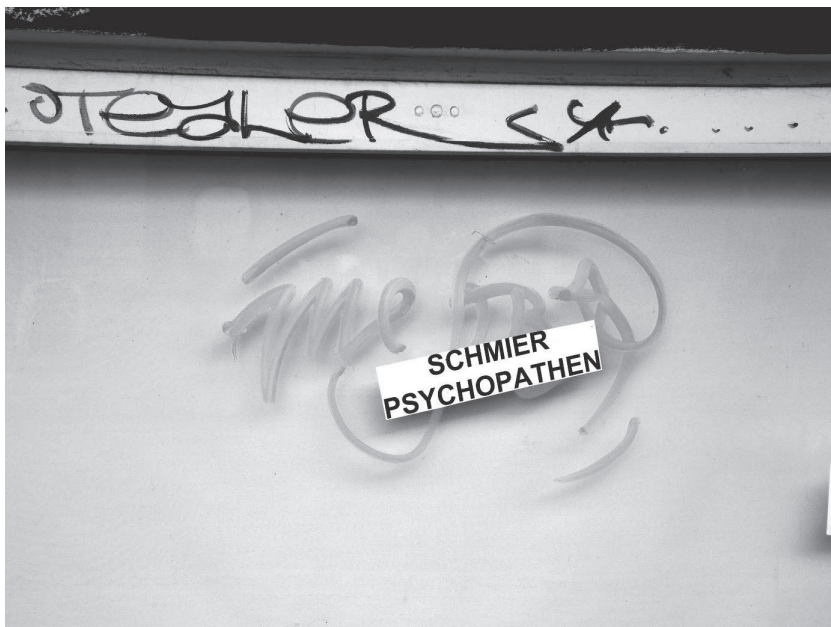


Foto: Marion Pollmanns

Das Gebiet des Miteinander-Streitens umfasst nach Herbart nicht nur den Bereich der im Unterricht methodisch zu vermittelnden Erkenntnisse und die intergenerationelle Beratung, sondern auch das ganze individuelle und soziale Leben, das nicht nur aus Erziehung, sondern wesentlich auch aus dem Zusammenleben in einer gemeinsamen Welt besteht. Für dessen Kultivierung ist eine Kultivierung der inneren Freiheit erforderlich, die mehr als eine Freiheit zum Wollen, nämlich immer auch eine solche gegenüber eigenen und fremden Willensstrebungen ist. Der Raum des Miteinander-Streitens öffnet sich dadurch für die Entwicklung eines vielseitigen Interesses und eines weiten Gedankenkreises, die erst einen immer auch streitbaren vielfältigen Austausch von Erfahrungen ermöglichen. Zur Kultivierung dieses Raums gehört unverzichtbar, dass Erfahrungen nie nur aus Eigeninteresse, sondern stets mit Wohlwollen für das Andere und die Anderen erweitert werden. Streit und Wohlwollen stehen nicht in einem kontradiktorischen Verhältnis, sondern in einem Widerstreit, der keiner zwischen Erziehern und Zu-Erziehenden ist, sondern zwischen Eigenem und Fremden sowie Bekanntem und Unbekanntem verläuft. Dieser Widerstreit darf nicht vermieden, sondern muss so ausgerichtet werden, dass er immer wieder neu anfangen kann: nicht nur im individuellen Leben und miteinander Handeln, sondern auch in den ausdifferenzierten gesellschaftlichen Handlungsfeldern und Teilsystemen. Diese unterscheidet Herbart – ähnlich

wie Michael Walzer (2006) in unseren Tagen – in Ordnungen des Rechts- und Belohnungssystems, also das Justizsystem und das System gesellschaftlicher Gratifikationen, des kommunalen Verwaltungssystems als System der Gleich- und Ungleichbehandlung von Menschen nach Fähigkeiten und Bedürfnissen, des Kultursystems als System des Austauschs unter den Bedingungen gesellschaftlicher Arbeitsteilung sowie einer „beseelten Gesellschaft“ oder Zivilgesellschaft, in der Menschen sich selbst aufklären, miteinander diskutieren und sich beraten (vgl. Herbart 1808/1950-52, S. 3-106).

Vom Streiten als einer unverzichtbaren Praktik der Erziehung sagt er mit Blick auf die Entwicklung einer solchen Sozialität voller Zuversicht:

„An sich [...] würde die große Angelegenheit der Erziehung, daß in der Jugend der rechtliche Sinn früh lebhaft werde [...] von selbst gehen: die sittlichen Auffassungen, welche hierher gehören, würden unter allen die ersten und natürlichsten sein, wenn man die Kinder mehr nach eigener Weise sich untereinander schicken und gesellen ließe [...]. Nur das Eingreifen der Erwachsenen und das Vorhersehen eines solchen möglichen Eingreifens macht alles Rechtliche unter Kindern ungewiß und entzieht es ihrer Achtung.“ (Herbart 1806/1965, S. 149)

Wenig später heißt es dann, dass die sittliche Kritik am individuellen Leben nicht auf eine von Kindern und Jugendlichen zu entwickelnde Kritik der bestehenden Gesellschaft ausgeweitet werden darf:

„Ist die [beratende Erziehung, DB] über die ersten Anfänge hinweg, so darf sie überhaupt nicht zulassen, daß der Zögling sich gewöhne, sein Recht zum bestimmenden Grunde seines Handelns zu machen; nur das Recht andrer muß ihm ein strenges Gesetz sein. Niemand darf sich ein ursprüngliches Recht erdichten, niemand eigenmächtig ein vernünftigeres statt des vorhandenen einzuschieben sich unterfangen.“ (ebd., S. 150)

In den beiden Zitaten zeigt sich die ganze Weite, aber auch eine eigentümliche Grenze in Herbarts Überlegungen zur Bedeutung des Miteinander-Streitens in der Erziehung. Die Weite steht im Zentrum der vier Formen einer „haltenden“, „bestimmenden“, „regelnden“ und „unterstützenden Zucht“ oder beratenden Erziehung. Unter ihrem Einfluss können Heranwachsende lernen, ihre vergangenen Handlungen Revue passieren zu lassen und sich vor Augen zu *halten*, sie im Lichte der in ihnen gemachten Erfahrungen, Folgen und Nebenwirkungen erneut zu bewerten oder zu *bestimmen*, danach die *Regeln* zu reflektieren, die ihren Beurteilungen zugrunde lagen, sowie mit edukativer *Unterstützung* einen möglichen Widerstreit zwischen den individuellen und gesellschaftlichen Gerechtigkeitssphären zu erkennen und die Kollisionen zwischen den Regeln und den Maximen innerer Freiheit, bildender Vielseitigkeit, motivlosen Wohlwollens und der auf diesen basierenden Rechtlichkeit zu reflektieren und zu bearbeiten. Die haltende, bestimmende, regelnde und unterstützende Beratung können einen „Kampf“ im Motivationshorizont der Heranwachsenden fördern, der zu sittlichen „Entschließung[en]“ führt, die sie aus eigener Einsicht selber treffen (ebd., S. 104-141).

Die Grenze dieser Konzeption liegt zweifellos darin, dass sie Streit und Kampf so reguliert, dass keine Kritik an der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung aufkommen kann. Niemand soll „eigenmächtig ein vernünftigeres statt des vorhandenen einzuschieben sich unterfangen“ (ebd., S. 150). Die höhere Gerechtigkeit soll entweder unmittelbar aus dem Umgang der Kinder miteinander hervorgehen oder sich im Einvernehmen mit Veränderungen in den Bräuchen, Sitten, Konventionen und Rechtsordnungen entwickeln.

Ähnlich urteilte Schleiermacher 20 Jahre später, als er in seinen Vorlesungen über Erziehung und Erziehungskunst empfahl, Kinder und Jugendliche so zu erziehen, dass sie in die sich historisch darbietenden Verbesserungen eintreten und an diesen in einer sich neu entwickelnden Geselligkeit mitwirken können (siehe Schleiermacher 1826/2000, S. 33-34). Dies deutet an, dass von Rousseau, der nur sehr vorläufige Anschauungen und Erfahrungen mit der neuen Erziehung hatte, weitergehende Inspirationen für ein Miteinander-Streiten in der Erziehung ausgehen können, die sich auf den gesamten Bereich der heutigen Zivilgesellschaft beziehen. Dies leitet zum dritten Abschnitt über.

### III

## Von Schleiermachers Verankerung der „sittlichen Entrüstung“ in der Erziehung zu Wilhelm von Humboldts zivilgesellschaftlicher Verortung des Miteinander-Streitens in öffentlichen Räumen

Während Herbart die neue, Streit zulassende Sittlichkeit und Rechtlichkeit im Umgang der Kinder und Jugendlichen ohne Kollisionen mit bestehenden Sitten und Ordnungen zu verankern suchte, ging Schleiermacher in seinen Vorlesungen über Theorie der Erziehung und Erziehungskunst aus dem Jahre 1826 (1826/2000, S. 97-103) einen Schritt weiter. Er warf die Frage auf, was Erziehung tun und wie sie wirken könne, wenn die Maßnahmen einer von bestimmten Handlungen abhaltenden Erziehung scheitern, weil Heranwachsende Handlungen entwerfen und realisieren, an denen es nichts gibt, das unterstützt werden könnte. Auf diese Frage hätten Rousseau und Herbart geantwortet, dieser Fall könne bei einer an den Ideen der Güte und Rechtlichkeit orientierten Erziehung gar nicht eintreten (vgl. zum Folgenden Benner et al. 2015, S. 133-135). Anders Schleiermacher. Er schloss diesen Fall nicht aus, sondern bezog ihn ausdrücklich in seine Überlegungen ein. Die Einsicht, dass Erziehende das Böse insbesondere durch Unterstützungen des Guten verhindern sollen, erweiterte er um die Pflicht der Erwachsenen, das Handeln der Heranwachsenden vor diesen zu beurteilen und wo erforderlich sogar sittlich zu missbilligen.

Von der sittlichen Missbilligung sagte er, sie müsse eindeutig und klar als sittliche Gegenwirkung gekennzeichnet und dürfe nicht so ausgeübt werden, dass sie Heranwachsenden das pädagogische Wohlwollen entziehe. Der Spa-

gat zwischen edukativer Unterstützung und sittlicher Missbilligung kann nur gelingen, wenn sittliche Distanzierung auch öffentlich gezeigt und mit wiedergutmachenden Handlungen verbunden wird, wie sie für unsere Zeit Fritz Oser in seinen Ausführungen über „Negative Moralität und Entwicklung“ (1998) an Beispielen aus der Schweiz dargestellt hat. Negative Moralität im modernen Sinne unterscheidet sich von negativer Moralität im vormodernen Sinne dadurch, dass sie ihre Missbilligungen eines von Heranwachsenden gezeigten Verhaltens mit einem Respekt verbindet, der diese nicht vom Ausfechten des Streits ausschließt, sondern sie daran beteiligt und an wiedergutmachenden Problemlösungen mitzuwirken anhält. So wie es in Moral und Politik kein legitimes Recht des Stärkeren gibt, so kann es unter bildungstheoretischen Prämissen auch kein Recht des Besseren geben. Von der Beratung über das für alle Gute als Problem und Aufgabe darf niemand ausgeschlossen werden (vgl. Benner/Wunsch 2022).

Dem mit ‚sittlichen Entrüstungen‘ einhergehenden Streiten inmitten der Erziehung hat Schleiermacher ein außerhalb der Erziehung stattfindendes öffentliches Streiten zur Seite gestellt. Dieses kann Voraussetzungen dafür sichern, dass Erziehung tatsächlich an sich anbietende Verbesserungen anknüpfen kann, ohne für sich den Status einer Erzieherin der Gesellschaft zu beanspruchen. In seinem um 1800 verfassten „Katechismus der Vernunft für edle Frauen“ (1800/1984), den Juliane Jacobi 200 Jahre nach seiner Niederschrift neu gewürdigt hat, entwickelte Schleiermacher eine Neufassung der Zehn Gebote, die Frauen zu Veränderungen in den Geschlechterbeziehungen aufforderte. Das an Männer adressierte Gebot, „Weib, Knecht, Magd (und) Vieh“ eines anderen Mannes nicht zu begehren, überführte Schleiermacher in die an „edle Frauen“ gerichtete Aufforderung: „Laß dich gelüsten nach der Männer Bildung, Kunst, Weisheit und Ehre.“ Vergleichbar überführte er das an Kinder gerichtete Gebot, die Eltern zu ehren und ihnen zu gehorchen, in die an erziehende Frauen gerichtete Maxime, „die Eigenthümlichkeit und die Willkühr“ ihrer Kinder zu achten. Dem siebten Gebot der ehelichen Treue stellte er die an beide Geschlechter gerichtete Weisung zur Seite: „Du sollst keine Ehe schließen, die gebrochen werden müßte.“

Auch Wilhelm von Humboldt betonte die zivilgesellschaftliche Seite des Miteinander-Streitens, ohne allerdings seine pädagogischen Voraussetzungen zu thematisieren, und wies ihm weitergehende Funktionen zu, die bis heute nichts von ihrer Bedeutung verloren haben (vgl. zum Folgenden: Benner 2023, S. 178-197). In seinem *Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* (1792) entwickelte er acht Jahre vor Schleiermacher jenen Begriff der modernen Zivilgesellschaft, den Dewey (1916/1964) zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch die Formel „Demokratie als Lebensform“ weiter ausgebaut hat. In der modernen Gesellschaft erkannten Humboldt und später Dewey einen Lebensraum, in dem Menschen sich frei vergesellen und gleichzeitig mehreren Gemeinschaften angehören können, ohne dass es hierzu einer alles normieren-

den substanziellen Sitte und eines alles überwölbenden sittlichen Staats bedarf. Von diesem Raum sagte er:

„Es ist unläugbar, dass gerade daraus sehr heilsame Folgen entspringen, dass der Mensch in der Gestalt, welche ihm seine Lage und die Umstände gegeben haben, im Staate selbstthätig [...] und nun durch den Streit [...] der ihm vom Staat angewiesenen Lage [...] und der von ihm selbst gewählten [...] anders geformt wird“, so dass schließlich „die Verfassung des Staats selbst Aenderungen erleidet“, die als „auf einmal fast unbemerkbare [...] Modifikationen des Nationalcharakters [...] bei allen Staaten unverkennbar sind.“ (Humboldt 1792, S. 105-106)

Der Streit, von dem hier die Rede ist, ist mehr als bloß ein Streit zwischen Einzelnen und dem Staat um die Aufhebung des geburtsständischen Ordnungen, die in Preußen das Allgemeine Landrecht von 1794 einleitete, nämlich ein Streit in und zwischen der in Entstehung begriffenen Zivilgesellschaft und dem absolutistischen Staat. Dieser Streit ist, wie wir heute wissen, in Staaten mit demokratischen und republikanischen Verfassungen nicht abgeschlossen, sondern muss fortgeführt werden. In der Zivilgesellschaft streiten Menschen untereinander und mit staatlicher Politik über das gemeinsame Gute. Sie ist ein gesellschaftlicher Raum für eine von den Einzelnen ausgehende Meinungsbildung, die in alle Praxisfelder und Teilsysteme von der Werkstätigkeit, über Moral und Sitte, Erziehung und Bildung sowie Politik bis zu den Künsten, Wissenschaften und Religionen hineinreicht.

In diesem Raum ist das Politische, ohne Aufgaben staatlicher Politik übernehmen zu können, nicht mit staatlicher Politik identisch. Die in den Grundrechten demokratischer Verfassungen verankerten Freiheiten sind solche, welche die Einzelnen nicht nur als Staatsbürger, sondern auch und gerade als Zivilbürger wahrnehmen. Die zivilgesellschaftliche Praxis macht auch nicht bei den gesellschaftlichen Teilsystemen und ihren Abgrenzungen untereinander halt, sondern greift gleichermaßen in staatliche Politikfelder und Ordnungen der Teilsysteme moderner Gesellschaften ein und reflektiert dabei auch Folgen und Nebenwirkungen funktionaler Differenzierung. Für den Streit und das Zusammenspiel zwischen Staat und Zivilgesellschaft hat Humboldt die folgende, in der Ideenschrift noch nicht auf das Bildungssystem ausgelegte Forderung aufgestellt:

„Daher müsste, meiner Meinung zufolge, die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen überall vorausgehen. Der so gebildete Mensch müsste dann in den Staat treten, und die Verfassung des Staats sich gleichsam an ihm prüfen. Nur bei einem solchen Kampfe würde ich wahre Verbesserung der Verfassung durch die Nation mit Gewissheit hoffen, und nur bei einem solchen schädlichen Einfluss der bürgerlichen Einrichtung auf den Menschen nicht besorgen.“ (ebd., S. 106)

Der Kampf soll freien, regen und mannigfaltigen Tätigkeiten der Menschen entspringen und Verbesserungen der Verfasstheit der Einzelnen wie der Gesell-

schaft anstoßen und unterstützen. Die Transformation standesbürgerlicher in zivilbürgerliche Lebensformen war zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit neuartigen Aufgaben und Herausforderungen verbunden. Die Eltern mussten lernen, ihre Kinder in Unkenntnis deren späterer Bestimmung zu erziehen und ihr Erziehungsrecht mit öffentlichen Bildungseinrichtungen zu teilen; die Menschen mussten Lebensformen entwickeln, in denen sie nicht mehr vorrangig mit Menschen gleicher Herkunft kommunizieren, sondern in Familie, Freizeit und Beruf einer Vielzahl von Gemeinschaften sowie einer diskutierenden Öffentlichkeit angehören. Die Entstehung entsprechender Lebensformen muss bis heute zweifach geschützt werden: vor den Interessen und Zugriffen eines Staates, der Menschen vorrangig als gesetzestreue Untertanen zu seinen Zwecken gebraucht, und vor gesellschaftlichen Ordnungen, die einen freien Verkehr der Menschen untereinander behindern und erschweren.

Humboldts Forderung, die Verfassung des Staats an der Bildung der Menschen zu überprüfen, schließt zivilgesellschaftliche Überprüfungen der Ordnungen des gesellschaftlichen Lebens ein. Nur wenn beides geschieht, kann die Bildung einer nicht aus homogenen Ständen, sondern aus Individuen sowie individuellen Vergemeinschaftungen bestehenden Nation gelingen und ist eine „Verbesserung (der staatlichen und gesellschaftlichen) Verfassung durch die Nation“ möglich. Das Agonale muss dabei, wie Roland Reichenbach gezeigt hat, in Staat, Zivilgesellschaft sowie jedem Einzelnen verankert sein und werden. Reichenbach schreibt:

Das „Wesen der Demokratie, ein bestimmtes Ethos des Kampfes zu sein und zu pflegen, muss sich auch in den Köpfen ihrer Mitglieder [...] widerspiegeln. Demokratische Bildung heißt deshalb auch, den Hypergüterkampf im Selbst auszuhalten zu lernen, und demokratische Erziehung, in das Ethos dieses Kampfes einzuführen.“ (Reichenbach 2001, S. 253)

Humboldt hat die Zivilgesellschaft als einen Raum gedacht, in dem Bedürfnisse gebildet und Rechtsordnungen transformiert werden sowie freie Kooperationen und eine nicht mehr auf den Gelehrtenstand konzentrierte rasonierende Öffentlichkeit entstehen (vgl. Brüggem 2004). Lebte er heute, er würde zweifellos seine Frage nach den „Gränzen staatlicher Wirksamkeit“ auch auf die Zivilgesellschaft bezogen und auch hier vor Zuständigkeitsillusionen gewarnt haben. Vielleicht ist das einer der Gründe, warum er in den aktuellen Diskursen praktisch keine Rolle mehr spielt (vgl. Strachwitz/Priller/Triebe 2020).

Die Bedeutung, die ihm gleichwohl heute zukommt, scheint mir darin zu liegen, dass es Aufgaben und Zuständigkeiten gibt, die vom Staat selbst dann nicht auf die Zivilgesellschaft übergehen können, wenn einzelne Bewegungen dies fordern. Hierzu gehören die rechtlichen Regelungen zur inneren und äußeren Sicherheit und der Bereich staatlicher Gesetzgebung, aber auch die Gewaltenteilung. Diese Aufgaben, für die Humboldt eine staatliche Zuständigkeit reklamiert hat, lassen sich nicht rein zivilgesellschaftlich organisieren. Wo zivilgesellschaftliche Gruppierungen die staatlich geordnete Gewaltenteilung in

Frage stellen und staatliche Funktionen an sich ziehen, droht Bürgerpraxis in Bürgerkrieg und Terror umzuschlagen.

## IV

### Neue Diskurse über Streitgebote und Einschränkungen des Streitens in der Erziehung sowie Schärfung der gefundenen Regeln

Ich bedauere zuweilen, vor 45 Jahren in den „Entgegnungen zum Bonner Forum ‚Mut zur Erziehung‘“ die von dem damals an der Universität Zürich lehrenden Philosophen Hermann Lübbe formulierten Thesen und errichteten Streitverbote (siehe: Erklärung 1978) nur mit Verweis auf die um 1800 entstandene moderne Pädagogik kritisiert, nicht aber zugleich mit jenem Text konfrontiert zu haben, der bereits zwei Jahre vorher von dem Tübinger Politikwissenschaftler Hans-Georg Wehling (1976) verfasst wurde und als „Beutelsbacher Konsens“ in die Geschichte eingegangen ist (siehe hierzu: Grammes 2017). In diesem Konsenspapier findet sich der Gedanke, dass das, was in Wissenschaft und Gesellschaft umstritten ist, auch im politischen Unterricht kontrovers behandelt werden muss und nicht durch eine fachliche oder ideologische Überwältigung von Schülerinnen und Schüler überspielt werden darf. Darauf verweist auch der im Beutelsbacher Konsens betonte weitere Grundsatz, dass Schülerinnen und Schüler in den Unterricht auch eigene Meinungen und Interessen einbringen und vertreten können.

Der Beutelsbacher Konsens hat breite Anerkennung gefunden und das in ihm ausgesprochene Kontroversitätsgebot und Überwältigungsverbot ist von der politischen Bildung auf andere Bildungsbereiche und den gesamten wissenschaftspropädeutischen Unterrichts sowie die zivilgesellschaftliche Bildung ausgeweitet worden (vgl. Benner 2022, S. 195 und 287). In letzter Zeit sind die Beutelsbacher Gebote und Verbote dann jedoch durch Hinweise problematisiert worden, die besagen, dass das Miteinander-Streiten in der Erziehung kriteriengeleitet begründet und begrenzt werden müsse (vgl. z. B. Drerup/Zulaica y Mugica/Yacek 2021). Der wohl allgemeinste Einspruch wurde von dem Berner Erziehungswissenschaftler Thomas Rucker (2021) formuliert. In seiner Studie „Moderne Gesellschaft, nicht-affirmative Erziehung und das Problem der Kontroversität“ weist er darauf hin, dass ein bloß formell verstandenes Kontroversitätsgebot in ein affirmativ gemeintes Streitgebot umschlagen kann, das die Frage nicht mehr stellt, welche „Sachverhalte [...] im Kontext öffentlicher Erziehung als kontrovers thematisiert werden“ sollen und welche nicht (Rucker 2021, S. 136).

Ruckers Einwand ist auch für die Beantwortung der Frage bedeutsam, ob das „Miteinander-Streiten“ eine allgemeine „Praktik der Erziehung“ sein oder werden kann. Wird Streiten als ein allgemeines Kontroversitätsgebot und

dieses als ein generelles Streitgebot interpretiert, dann entsteht tatsächlich die von Rucker gesehene Gefahr, dass öffentliche Erziehung zu einer indifferenten Streitpraxis über beliebige Themen mit beliebigen Verläufen und Ergebnissen pervertiert, bei denen es am Ende keine wirklichen Einsichten gibt und Erziehung in die Ideologie abgeleitet, dass Streit und Kontroversen eine Quelle aller Weisheit seien. Auf diesen Einwand Ruckers haben einige die Antwort gegeben, Kontroversen in der Erziehung müssten an bestehenden Rechtsordnungen ausgerichtet und Bildung wieder dem von Aristoteles begründeten Primat eines unbedingt zu bejahenden Politischen unterstellt werden (vgl. den etwas älteren Text von Giesinger 2011). Ein Streiten, das in der Verfassung eines Staates nicht zugelassen werde, müsste dann von Erörterungen im Raum öffentlicher Erziehung und Bildung ausgeschlossen werden. Die Bedeutung und das Verdienst der Studie von Rucker scheint mir vor diesem Hintergrund darin zu liegen, dass er eine solche Antwort nicht nur vermieden, sondern die Auffassung, Kontroversen in Erziehung und Unterricht so zu begrenzen, „dass allein ‚vernünftige Meinungsverschiedenheiten‘ als kontrovers thematisiert“ werden dürfen, ausdrücklich zurückgewiesen hat (ebd., S. 153).

Mit Thomas Rucker stimme ich darin überein, dass es in der öffentlichen Erziehung keine Vorab-Zensur geben darf, die festlegt, worüber in der Erziehung gestritten bzw. nicht gestritten werden darf. Vernünftiges kann nie nur an Vernünftigem, sondern muss immer auch in Auseinandersetzung mit Unvernünftigem, Unvernünftiges nie nur an Unvernünftigem, sondern immer auch in Auseinandersetzung mit Vernünftigem untersucht werden. Hilfreicher, als die Legitimität kontroverser Diskurse in der Erziehung an außerpädagogischen Normen auszurichten, die keinen Begriff von der Komplexität von Erziehung und Bildung haben, ist es, die Erörterung der Frage, was, wie, wann, wo und von wem in der Erziehung als strittig und kontrovers behandelt oder nicht behandelt werden darf, mit Blick auf die Eigenlogik pädagogischen Denkens, Urteilens und Handelns zu erörtern und zu klären.

Die Erziehung, insbesondere die öffentliche, muss Kinder so annehmen – nicht anerkennen! –, wie sie in diese eintreten, und Kontroversen thematisieren, die in ihrem Umfeld stattfinden. Nur so kann sie Heranwachsende darauf vorbereiten, an ihrer Erörterung zu partizipieren. Ob die Verfassung eines Staates dies vorsieht, erlaubt oder nicht erlaubt, kann niemals erstes oder absolutes Kriterium für die Bearbeitung strittiger Fragen, Themen und Sachverhalte sein. Über die Rechte z. B. von Kindern, Frauen, Ausländern, Behinderten usw. muss in Erziehungs- und Bildungsprozessen auch dann kontrovers diskutiert werden können, wenn sie in der Verfassung eines Staates nicht verankert sind. Die Verfassung zu interpretieren und weiterzuentwickeln, ist in demokratischen Gesellschaften keine Aufgabe, die der Berufspolitik vorbehalten ist, sondern etwas, über das immer auch in der Zivilgesellschaft diskutiert und gestritten wird. Zu den Aufgaben der öffentlichen Bildung gehört daher unabdingbar, nachwachsende Generationen so auf einen Eintritt in die Gesellschaft, wie sie

ist, vorzubereiten, dass sie an den Diskursen über Bewahren und Verändern diesseits und jenseits der Erziehung mitwirken können. Das verlangt nach einer Unterrichtsdidaktik, die Streiten lernen nicht als bloße Technik behandelt, sondern mit „Verstehen lehren“ verbindet (Gruschka 2011; siehe dort auch die Hinweise auf S. 118-123).

Zivilgesellschaften können Verfassungen nur interpretieren, wenn ihre Menschen und Bürger nicht vorab in verfassungstreue und -untreue unterschieden werden. Die Verfassung nicht interpretieren und über ihre Weiterentwicklung nicht streiten zu dürfen, wäre selbst ein Verstoß gegen die demokratische Grundordnung. Das heißt nicht, dass in Kontroversen alle Positionen gleich wertvoll angesehen werden müssen. Aber die Bildung von Wille und Urteils-kraft dürfen gerade dort, wo Willensäußerungen partikular sind und Urteilsfähigkeit und Partizipationskompetenz zu verkümmern drohen, nicht auf vorab zensierte Kontroversen fokussiert werden. Sie müssen vielmehr am Anspruch und der Eigenlogik der Praktiken moderner Erziehung ausgerichtet werden.

Unter den drei pädagogischen Handlungsformen kommt nur die regierende Erziehung, die Heranwachsende an uneinsichtigem Handeln hindert, ohne Streiten in der Erziehung aus. Kinderregierung ist ohnedies nur erlaubt, wo Gefahr im Verzug ist, und muss in unterrichtliche Erfahrungserweiterung, Beratung und Aufklärung übergehen, sobald die Gefahr unter edukativer Aufsicht gemeistert ist. In der unterrichtlichen Handlungsform muss das Miteinander-Streiten Verfahren nutzen, durch die sich Erfahrung und Umgang nach Maßgabe etablierter, einander ergänzender und problematisierender Wissensformen erweitern lassen (vgl. Ruhloff 1996; Benner 2022, S. 76-195; S. 237-271). In solchem Unterricht wird nicht einfach gezankt und auch nicht beliebig gestritten, sondern Fragwürdiges, Unbekanntes, Problematisches und Widerstreitendes so untersucht, dass verschiedene Wissensformen zum Zuge kommen, die untereinander in einen Streit geraten können, der, wie Ines Breinbauer (2021) jüngst gezeigt hat, methodisch und voraussetzungskritisch ausgetragen werden muss. Auch die beratende Erziehung bewegt sich jenseits des Duals von Verfassungstreue oder -untreue und kommt von Fall zu Fall nicht ohne sittliche Missbilligungen aus.

Wie sehr diese Sichtweise auch andere Kulturen interessieren kann, habe ich im Verlauf der Covid-19-Pandemie bei einem gemeinsam mit Dr. Tao Peng gehaltenen Vortrag am Zentrum für Deutsch-Chinesische Pädagogik an der Pädagogischen Universität Nanjing erfahren, der im chinesischen Internet am 24. August 2021 übertragen wurde. In dem Vortrag legten wir Herbarts Regulative für sittliches und politisches Streiten, Urteilen und Handeln vor dem chinesischen Publikum, dessen Bewegungsfreiheit gerade auf seine Wohnungen begrenzt worden war, auf die ganze Vielfalt der in Europa während der Pandemie eingeleiteten Maßnahmen im Beschäftigungs-, Medizin- und Erziehungssystem sowie die im öffentlichen Fernsehen verbreiteten Spezialnachrichten und Konferenzen mit Bürgern und Experten aus, in denen über Wege, Irrwege, Ne-

benwirkungen sowie gelingende und misslingende Problemlösungen gestritten wurde. Beim chinesischen Veranstalter trafen darauf etwa 300 Rückmeldungen ein, die darüber diskutierten, was wohl in China alles geschehen sei, wo sicher auch Menschen in großer Zahl einsam gestorben seien und Kinder Unterbrechungen in ihren Bildungsgängen mit weitreichenden Folgen erlitten hätten, aber nichts dergleichen öffentlich diskutiert worden sei. Von all dem wisse man nichts, man müsse es daher erforschen.

Das im Titel meines Vortrags hinter dem Thema „Miteinander-Streiten – eine Praktik der Erziehung“ stehende Fragezeichen kann nun entfallen. Sofern die von der modernen Pädagogik aufgestellten Regeln für ein zu Urteilen und Partizipation befähigendes Streiten in der Erziehung beachtet und immer wieder auf ihre Brauchbarkeit geprüft werden, ist das Miteinander-Streiten in der Erziehung ein Gegenstand, eine Aufgabe und eine Praktik, die moderne Erziehungsverhältnisse und Bildungsprozesse mitkonstituiert. Wichtig ist, dass das Streiten nicht zu einer bloßen Technik verkommt, sondern mit regierenden, unterrichtenden und beratenden Handlungsformen abgestimmt wird, in der es ernsthaft um Sachen und Probleme, Aufgaben und Einsichten sowie Handlungen und Unterlassungen geht. Das gilt auch für Debattierpraktiken aus dem politischen Raum und ihre demokratie-theoretisch motivierte Verwendung in pädagogischen Kontexten. Sie können nicht einfach als parlamentarische Techniken eines politischen Streitens mit Mehrheitsentscheidungen übernommen werden, sondern müssen mit an uneinsichtigem Handeln hindernden, unterrichtlichen Erfahrungserweiterungen sowie darauf aufbauenden Beratungen und Anbahnungen von Handlungsentwürfen verbunden werden (vgl. Otto 1919/2001).

Miteinander-Streiten in der Erziehung ist kein autotelisches Prinzip, sondern auf Verbindungen zu und zwischen regierenden, didaktischen und beratenden Praktiken der Erziehung angewiesen. Streiten in der Erziehung darf nicht zum Selbstzweck werden. Strittige Erfahrungen müssen durchlaufen, problematisiert und reflektiert sowie in beratende Bildungsprozesse jenseits der Erziehung überführt werden. So verlangt es die Eigenlogik der modernen Erziehung. Der Zweck des Streitens aber ist Selbstregierung, wechselseitige Horzonterweiterung und Beratung über das Gute. Es ist ein Zweck, der in alle Praxisfelder hineinreicht und nach einer rasonierenden Öffentlichkeit verlangt, in der nicht Einzelne mit festen und starren Identitäten, sondern an ihrer Bildung und Bestimmung arbeitende Menschen miteinander kommunizieren.

Die Bedeutung, die dem Streiten in Erziehungs- und Bildungsprozessen zukommt, geht nicht nur über die traditionelle Gehorsamserziehung hinaus, die früher den Willen der Heranwachsenden einem vermeintlich immer schon vernünftigen Willen der Erwachsenen unterworfen hat, sie transzendiert zugleich die um 1800 neu entwickelten Konzepte einer Erziehung zum Gehorsam gegenüber selbst gewonnenen Einsichten. Sie bereitet auf eine Teilhabe an intergenerationeller Öffentlichkeit vor, in der alle miteinander kommunizieren und

streiten dürfen. Solche Teilhabe lässt sich nicht mehr ausschließlich nach dem Dual ‚gehorsam‘ und ‚ungehorsam‘ qualifizieren. Sie führt über die Transformation des alten Untertanengehorsams in einen Gehorsam aus Einsicht hinaus und weist das Miteinander-Streiten wie das Miteinander-Fragen als eine allgemeine Praktik aus, die, wie ich zu zeigen versucht habe, spezifische Verbindungen mit elementaren pädagogischen Handlungsformen eingehen kann und diese mit der Eigenlogik der Erziehung abstimmen muss.

An dieser Programmatik lohnt es sich weiterzuarbeiten. Ein nächster Schritt könnte darin liegen, den Bereich sittlicher Missbilligungen sowohl einzugrenzen und als auch zu öffnen und vor allem nicht mehr auf Missbilligungen der zu erziehenden Generation durch die Generation der Erwachsenen zu zentrieren. Für das Streiten in der Erziehung sollte der allgemeine Grundsatz „fortiter in re suaviter in modo“ gelten. Die zu Beginn meines Vortrags geäußerte Vermutung, dass Menschen zu allen Zeiten gestritten haben, nicht ständig und überall, aber immer wieder, lässt sich nun präzisieren. Streiten ist nichts Erstes und nicht Letztes, sondern ein Prozedur mit Unterbrechungen und nur als ein solche in Erziehungsprozessen legitim. Sie ist daher auch keine Praktik der Erziehung im engeren Sinne, sondern eine allgemeine menschliche Praktik, die unter den genannten, immer wieder zu überprüfenden Regeln Eingang in pädagogische Praktiken finden kann und sollte.

## Literatur

- Benner, Dietrich (1978): Holzwege der Kritik. In: Benner, Dietrich/Brüggen, Friedrich/Butterhof, Hans-Wolf/Kemper, Herwart/von Hentig, Hartmut (Hrsg.): Entgegnungen zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“. München: Urban & Schwarzenberg, S. 1-25.
- Ders. (2017): Heilsame Charakterlosigkeit oder Charakterfestigkeit? In: Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.): Mythen – Irrtümer – Unwahrheiten. Essays über „das Valische“ in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 61-68.
- Ders. (2019): Über die eigenlogische Normativität der Erziehung und ihre Bezüge zu anderen Normativitätsansprüchen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 95, Heft 3, S. 317-332.
- Ders. (2022): Umriss einer allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung. (2., überarb. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Ders. (2023): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang moderner Anthropologie, Gesellschaftstheorie und Bildungsreform. (4. überarb. u. erg. Aufl.) Weinheim: Beltz Juventa.
- Ders./von Oettingen, Alexander/Peng, Zhengmai/Stepkowski, Dariusz (2015): Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik. Paderborn: Schöningh.
- Ders./Wunsch, Robert (2022): Zehn Thesen zu Ursprung und Pragmatik modernen Pädagogik und Sozialpädagogik. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Jg. 52, Heft 4, S. 345-356.

- Böhm, Winfried (2004): Pädagogik. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik, hrsg. von D. Benner u. J. Oelkers. Weinheim/Basel: Beltz, S. 750-782.
- Breinbauer, Ines Maria (2021): Lernen an den Grenzen unseres Wissens. In: Krause, Sabine/Dies./Proyer, Michelle (Hrsg.): Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 49-66.
- Comenius, Johann Amos (1689): *Orbis Sensualium Pictus*. Noribergae: Michaelis & Joannis Friderici.
- Dewey, John (1964): Demokratie und Erziehung. [1916] Deutsch von Ernst Hylla. (3. Aufl.) Braunschweig u.a.: Westermann.
- Drerup, Johannes/Zulaica y Mugica, Miguel/Yacek, Douglas (Hrsg.) (2021): Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote. Stuttgart: Kohlhammer.
- Erklärung (1978): Herausgegeben vom Vorbereitenden Kreis. In: Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 163-165.
- Giesinger, Johannes (2011): Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkungen zur Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benners. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 57, Heft 6, S. 894-910.
- Grammes, Tilman (2017): Inwiefern ist der Beutelsbacher Konsens Bestandteil der Theorie politischer Bildung? In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam.
- Herbart, Johann Friedrich (1806): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen: Röwer.
- Ders. (1950-52): Allgemeine Practische Philosophie. [1808] Göttingen: Danckwerts. In: Ders.: Sämtliche Werke in 12 Bänden, hrsg. von G. Hartenstein, Bd. 8, Leipzig: Voss, S. 1-212.
- Ders. (1965): Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. [1806] In: Ders.: Pädagogische Grundschriften, hrsg. von W. Asmus, Bd. 2. Darmstadt: Küpper, S. 9-155.
- Humboldt, Wilhelm von (1969): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. [1792] In: Ders.: Werke in 5 Bänden, hrsg. von A. Flitner u. K. Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 56-233
- Jacobi, Juliane (2000): Friedrich Schleiermachers „Idee zu einem Katechismus der Vernunft für edle Frauen“. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte als Geschlechtergeschichte. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46, Heft 2, S. 159-173.
- Oser, Fritz (1998): Negative Moralität und Entwicklung – Ein undurchsichtiges Verhältnis. In: Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erwägungskultur, Jg. 9, Heft 4, S. 597-608.
- Otto, Bertold (2001): Etwas von Religionsunterricht und Toleranz. [1919] In: Benner, Dietrich/Kemper, Herwart: Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2. Weinheim: Beltz, Deutscher Studien Verlag, S. 182-186.
- Rousseau, Jean-Jacques (1979): Emile oder Von der Erziehung. [1762] Nach der deutschen Erstübertragung von 1762. München: Winkler.
- Ders. (1971): Emil oder Über die Erziehung. (8. Aufl.) Paderborn: Schöningh.

- Rucker, Thomas (2021): Moderne Gesellschaft, nichtaffirmative Erziehung und das Problem der Kontroversität. In: Pädagogische Rundschau, Jg. 75, Heft 2, S. 135-156.
- Ruhloff, Jörg (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borrelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 148-157.
- Schleiermacher, Friedrich (1984): Idee zu einem Katechismus der Vernunft für edle Frauen. [~1800/] In: Ders.: Kritische Gesamtausgabe. Erste Abteilung. Schriften und Entwürfe, Bd. 2. Berlin: de Gruyter, S. 153-154.
- Ders. (2000): Grundzüge der Erziehungskunst. Vorlesungen 1826. [1826] In: Winkler, Michael/Brachmann, Jens (Hrsg.): Texte zur Pädagogik, Bd. 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? [1976] In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett, S. 173-184.
- Walzer, Michael (2006): Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Frankfurt/M.: Campus.