

SIMON HELLING

ÜBER DAS GEGEBENE HINAUS

Philosophische Modelle transzendierender Bildung
bei Fichte, Hegel, Adorno und Heydorn

Selbst wenn die gegenwärtige Gesellschaft eine überaus dynamische ist, erfüllt sich doch das damit einhergehende Freiheitsversprechen nicht. Bildung, die sich diese Gesellschaft zum Maßstab nimmt, ist hingegen vor allem eins: Anpassung. Wie aber könnte man demgegenüber Bildung begreifen, die nicht nur Gegebenes reproduzieren soll, sondern begründet über es hinausgehen kann?

Mindestens müsste sie vier zentrale Elemente zur Geltung bringen, die in der klassischen deutschen Philosophie und in der kritischen Theorie entwickelt wurden: die Reflexivität des Bewusstseins (Fichte), die Widersprüchlichkeit des Bildungsprozesses (Hegel), Selbstbesinnung (Adorno) und Antizipation (Heydorn).

Simon Helling studierte Philosophie und Musikwissenschaften an der Universität Münster. Er promovierte an der TU Berlin und an der Bergischen Universität Wuppertal. Zuletzt war er Wissenschaftlicher Mitarbeiter in Wuppertal und arbeitete in einem Projekt zur Lehrkräftebildung.

VERBRECHER VERLAG

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der
Geschwister Boehringer Ingelheim Stiftung
für Geisteswissenschaften am Rhein.

Bei diesem Buch handelt es sich um eine von
der Bergischen Universität Wuppertal unter
demselben Titel angenommene Dissertation
des Verfassers.

Publiziert mit Unterstützung der

**GESELLSCHAFT FÜR
KRITISCHE BILDUNG**

Erste Auflage

Verbrecher Verlag Berlin
Gneisenastr. 2a, 10961 Berlin
info@verbrecherei.de
www.verbrecherei.de

© Verbrecher Verlag GmbH 2025
Druck und Bindung: CPI Clausen & Bosse, Leck
Satz: Christian Walter

ISBN 978-3-95732-635-5

Printed in Germany

Der Verlag dankt Lena Labusch.

EINLEITUNG	7
I FICHTE: DAS POSTULAT DER FREIHEIT	
1 Subjektivität als Vermögen der Kritik	43
2 Bildung als Theorie der Praxis	59
3 Abstrahierende Reflexion und Erzeugung von Bestimmbarkeit	81
4 Reflektierte Projektion und Triebverfeinerung	111
5 Kontrafaktische Antizipation eines Reichs vernünftiger Wesen	141
6 Wechselseitige Bildung	166
II HEGEL: DURCHFÜHRUNG DES WIDERSPRUCHS	
1 Die Logik der Bildung in der Reflexion und ihren Bestimmungen	183
2 Den Dingen auf den Grund gehen und selbst zum Grund werden – die Auflösung des Widerspruchs	199
3 Das Bildungsprogramm der »Phänomenologie des Geistes«	212
4 Wahrnehmen, Erklären, Beobachten – Modi des Transzendierens von gegenständlichem Bewusstsein	225
5 Die Ambivalenz des Widerspruchs im Begriff der Herrschaft	240
6 Geschichte als Bedingung und Gegenstand der Kritik	260
7 Exkurs: Didaktik des Widerspruchs	287
III ADORNO: WIEDERHOLUNG DES VERGANGENEN	
1 Verinnerlichung des Widerspruchs und Halbbildung	317
2 Korruption der lebendigen Beziehung – individuelle und gesellschaftliche Irrationalität	335
3 Selbstbesinnung	382
4 Bedingungen der Aufklärung	404
5 Korruption des Wahrheitsgehalts – Phänomenologie der Entgeisterung	415
6 Traditionelle und kritische Bildung	456

IV HEYDORN: DIE REVOLUTION DES BEWUSSTSEINS

1 Dialektik von Bildung und Revolution	473
2 Dialektik der Bildungsinstitution	492
3 Pflichten einer bewussten Lehrer- und Schülerschaft	506
4 Fehlen und Antizipation des Schlusses – formale Bildung	528
5 Realismus und Anpassung – ökonomischer Bildungsentwurf	547
6 Fiktion und Flucht – ästhetischer Bildungsentwurf	579

RESÜMEE	623
----------------	-----

LITERATURVERZEICHNIS	631
----------------------	-----

DANKSAGUNG	661
------------	-----

EINLEITUNG

Erläuterung des Untertitels »Philosophische Modelle transzendierender Bildung«

Alle Bildung, die ihrem Begriff entspricht, ist transzendierende Bildung.¹ Das Transzendieren von Gegebenem unterscheidet sie von verwandten Begriffen, die in der älteren und jüngeren Vergangenheit als Ersatz- oder Explikationsbegriffe zur Bildung vorgeschlagen wurden, wie Erziehung, Lernen, Sozialisation, Qualifikation oder Kompetenz.² Im Unterschied zur Bildung setzen diese Begriffe ein wie auch immer geartetes Gegebenes voraus, das durch den Prozess, den sie bezeichnen, zu reproduzieren sei: die Erziehung die Vorstellungen der Erziehenden, das Lernen das zu Lernende, die Sozialisation die Bestimmungen der Gesellschaft, die Qualifikation und die Kompetenz die Erwartungen von Unternehmen an die Fähigkeiten zukünftiger Arbeitskräfte, seien diese Fähigkeiten nun auf engere oder sich stetig wandelnde Aufgabenbereiche bezogen. Insofern das Transzendieren von Gegebenem also das Proprium der Bildung ist, ist der Ausdruck »transzendierende Bildung« eine Tautologie. Das Transzendieren hervorzuheben, hat aber den Anlass, dass mittlerweile vieles als Bildung bezeichnet wird, was doch nur Erziehung, Lernen, Sozialisation oder Qualifikation meint.³ Aus

1 Mit der Wahl des Partizips Präsens soll das Prozesshafte des Transzendierens betont werden. Der Prozess transzendierender Bildung ist damit weder transzendental – er ist nicht die Bedingung einer Möglichkeit, sondern die Möglichkeit selbst – und auch nicht transzendent – er spielt sich nicht jenseits der Wirklichkeit ab.

2 Vgl. Eva Borst, *Theorie der Bildung. Eine Einführung*, S. 14–27.

3 Tenorth zeigt die vielfältige Rede über Bildung auf, die einerseits oft als Ersatz für Lösungen politischer Probleme fungiert, andererseits sich wissenschaftlich im Gegensatz von Bildungsphilosophie und empirischer Bildungsforschung manifestiert (vgl. Heinz-Elmar Tenorth, *Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz*, S. 2–9). Versuche aber, begrifflich zu klären, was an einem Phänomen Bildung ist und was nicht, also bestimmte Redeweisen als falsch oder irreführend zu kritisieren, werden von ihm einfach dadurch abgekanzelt, dass andere den Begriff eben anders verwenden oder diese Versuche keine Wirkung über den erziehungswissenschaftlichen Diskurs hinaus zeigen (vgl. ebd., S. 10–12). Dieser Funktionalismus hat seinen Grund in der Orientierung an der luhmannschen

diesem inflationären Wortgebrauch aber zu folgern, es ließe sich nicht angeben, was Bildung eigentlich sei, wäre wiederum falsch. Diese Konsequenz ergäbe sich nur aus einem positivistischen Verständnis von Begriffen als Zusammenfassung von empirisch Vorhandenem. Bildung ist aber nicht nur ein Begriff von Vorhandenem, sondern zugleich die Bezeichnung eines Prozesses: Bildung umfasst sowohl die Seite des Gebildet-Seins als eines Zustands (»jemand hat Bildung«) als auch die prozessuale des Sich-Bildens (»jemand erfährt Bildung«). Darüber hinaus ist Bildung ein normativer Begriff: Das Gebildet-Sein ist ein solcher Zustand, in dem ein angemessenes, also wahres Weltverhältnis in das gelingende oder vernünftige Selbstverhältnis des gebildeten Menschen integriert ist,⁴ und qualifiziert damit nur solche Prozesse als Bildungsprozesse, die Bildung als Zustand in diesem Sinne zum Resultat haben.⁵ Dies gilt auch dann, wenn dieser Zustand in einem umfassenden Sinne als momentan unerreichbar erkannt wird und insofern bloß ein philosophisches Ideal darstellt. In einem begrenzten Sinne ist dieser Zustand immer dann erreicht, wenn ein Gegenstand wirklich verstanden wurde. Weil dieser aber nur über die allgemeinen Voraussetzungen, die in ihn eingehen,

Systemtheorie (vgl. Ludwig A. Pongratz, *Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*, S. 35 f.), verfehlt dadurch aber die philosophische Dimension des Bildungsbegriffs.

- 4 Damit trifft sich diese Definition des Gebildetseins mit der des Ideals der Bildung bei Leonard Nelson, wobei »Herrschaft« in dessen Definition wohl einfach als durchgehende Bestimmung und nicht als systematische Unterdrückung zu verstehen wäre: »Das Ideal der Bildung ist demnach nichts anderes als vernünftige Selbstbestimmung oder Herrschaft des vernünftig bestimmten Willens über das Leben.« (Leonard Nelson, *Ideale der Bildung*, S. 108, im Original kursiv.) Den Zusammenhang des Selbst- und Weltverhältnisses in dieser Definition erläutert Nelson genauer im Kontext des aus dem Ideal der Bildung abgeleiteten Ideals der Wahrheitsliebe: »[D]ie Bildung ist zwar um so vollkommener, je größer die Empfänglichkeit und Aufnahmefähigkeit des Menschen ist, aber sie wird mit dem Reichtum des Stoffes nur in dem Maße wachsen, als dieser Gestalt erhält, d. h. vom Vernünftigen durchdrungen wird.« (Ebd., S. 109.) – Die Formel von Bildung als Selbst- und Weltverhältnis kam mit der transformatorischen Bildungstheorie Hans-Christoph Kollers auf, der diese Formel zwar auf Humboldt zurückführt, anders als bei diesem, bei Nelson oder im vorliegenden Zusammenhang aber nicht normativ, also mit den Attributen des Wahren und Vernünftigen, sondern nur dahingehend bestimmt, dass sich in Bildungsprozessen die Selbst- und Weltverhältnisse besonders grundlegend ändern sollen (vgl. Hans-Christoph Koller, *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, S. 15–17).
- 5 Diese Unterscheidung des Begriffs in zwei aufeinander verwiesene Momente findet sich in gleicher Weise auch bei der Erfahrung, die selbst wesentlicher Bestandteil sowohl von Bildungsprozessen wie – zuständen ist.

zu begreifen ist, diese Voraussetzungen aber wiederum mit anderen allgemeinen Bestimmungen zusammenhängen, ist jenes Ideal auch schon in der Erkenntnis eines zunächst begrenzten Gegenstandes angelegt. Wird die Erkenntnis nicht willkürlich in den Grenzen des einzelnen Gegenstandes festgehalten, wiederholt sich die Frage nach dem Grund als Frage nach dem Grund des Grundes und so tendiert die einzelne Erkenntnis zur »Entfaltung des Horizontes der Universalität und Totalität, auf die jeder Lerngegenstand bezogen ist«.⁶

Zwar ist mit der Bestimmung des gelingenden Selbstverhältnisses schon das Moment des Transzendierens bezeichnet, da über gegebene Bestimmungen der Welt insofern hinausgegangen werden muss, als sie nicht nur einfach passiv aufgenommen und akzeptiert werden können, wenn sie integriert und damit überhaupt erst verstanden werden sollen. Dennoch könnte die Bestimmung des wahren Weltverhältnisses nahelegen, dass die Bringschuld beim sich bildenden Individuum liegt: Solange es sich nicht in Übereinstimmung mit der Welt gesetzt hat, hat es nicht richtig integriert. Dies legt die Definition von Bildung bei Wolfgang Klafki als doppelseitige Erschließung nahe: »Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich, Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt«.⁷ Problematisch ist an dieser Formulierung die letztgenannte Umkehrung: Ob es sinnvoll ist, dass eine Wirklichkeit sich einen Menschen erschließt, hängt davon ab, ob diese Wirklichkeit vernünftig ist und ob die ausgebildeten subjektiven Vermögen entsprechende Vernunftvermögen sind. Die Wirklichkeit, die einen Menschen erschließt, kann aber auch eine heteronom verfasste kapitalistische Gesellschaftsordnung sein, die, indem sie sich die Menschen als ihr Humankapital erschließt,⁸ vor allem die subjektiven Vermögen der instrumentellen Vernunft fördert, welche bestmöglicher Anpassung an gegebene Verhältnisse dienen. Klafkis Formulierung suggeriert allerdings eine Symmetrie von Subjekt und Objekt, die Ausdruck theoretischer wie praktischer Wahrheit wäre.⁹

6 Andreas Gruschka, *Didaktik – Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*, S. 94.

7 Wolfgang Klafki, *Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik* (1959), S. 43.

8 Vgl. Rita Casale und Christian Oswald, *Bildung zum Humankapital*.

9 Diese Kritiklosigkeit oder zumindest Unbestimmtheit gegenüber der Gesellschaft hat Klafki später vor allem an der klassischen Bildungstheorie konstatiert und sie im Konzept einer kritisch-konstruktiven Didaktik auszuräumen versucht, gerade

Dass von einer solchen Symmetrie nicht von vornherein auszugehen ist, hätte die Erfahrung der Unvernunft des Nationalsozialismus lehren können. Aus ihr hat Adorno die Konsequenz gezogen mit seinem Imperativ an die Pädagogik, dass Auschwitz sich nicht wiederholen dürfe. Demnach ist die Wahrheit des wahren Weltverhältnisses auch praktisch zu verstehen: als Eingriff in die Wirklichkeit, wo sie unvernünftig ist. Die von Adorno zitierte geschichtliche Erfahrung hat aber auch gezeigt, dass es Zeiten geben kann, in denen eine solche praktisch geforderte Übereinstimmung mit der Welt nicht unmittelbar durch das Individuum herzustellen ist. Damit wäre die volle Einholung des Begriffs eines gebildeten Zustands in solchen Zeiten nicht allein durch Bildung möglich. Unter diesen Bedingungen kann die Wahrheit des Weltverhältnisses nur in der Bezeichnung der gegebenen Unwahrheit bestehen.

Auch wenn also die hier gegebene Definition der Bildung den Aspekt des Transzendierens sowohl in der basalen Hinsicht des Verständnisses als auch in gesellschaftskritischer Hinsicht einfangen kann, bestimmt sie vor allem das Ziel in recht allgemeiner Weise und es bleibt unklar, welche Prozesse zum Gebildet-Sein als Zustand führen und wie dieser Zustand angesichts seiner objektiven Problematik zu bestimmen sei. Dies sind somit die Fragen, die in der folgenden Arbeit ausführlich beantwortet werden sollen: Wie sind Bildungsprozesse möglich, die nicht nur Gegebenes reproduzieren, sondern über dies Gegebene begründet und in kritischer Weise hinausgehen? Wohin schreitet die so verstandene transzendierende Bildung fort? Diese Fragen sollen in Rückgriff auf die Tradition der klassischen deutschen Philosophie und der kritischen Theorie beantwortet werden und dies auf primär philosophische Weise. Insbesondere mit dieser methodischen Entscheidung setzt sich diese Arbeit jedoch von philosophischer Seite dem Verdacht der Überflüssigkeit und von pädagogischer Seite dem der Unwissenschaftlichkeit aus.

Das Wissen des Wissens, der Gegenstand von Erkenntnistheorie, fügt zwar dem, was in erster Instanz gewusst wird, nichts empirisch Angebbares hinzu, wird aber zu dem Zeitpunkt nötig, wenn das Wissen ersten Grades

auch in Reaktion auf die Bildungstheorie Heydorns (Vgl. Wolfgang Klafki, *Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung*, S. 22; *Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme*, S. 46, 50). Damit ist aber noch nicht die Unbestimmtheit derjenigen Theoreme gelöst, die Klafki aus seiner früheren Theorie weitgehend unverändert übernimmt und die im Laufe dieser Arbeit kritisiert werden (vgl. Wolfgang Klafki, *Exemplarisches Lernen und Lehren*, S. 143 f., hier: S. 109.

nicht mehr selbstverständlich ist. Erkenntnistheorie hat damit den Zweck, das Selbstbewusstsein der Wissenschaft und der Wissenschaftler explizit zu machen. So aber könnte es scheinen, dass Bildungsphilosophie in den klassischen philosophischen Disziplinen aufgeht, wie Christoph Türcke es für die didaktischen Disziplinen der Pädagogik behauptet: »Als allgemeine Didaktik wäre sie die Einsicht in die objektiven Strukturen, die die Erscheinungswelt konsistent und erkennbar macht, sowie deren Rückwendung auf die Arbeitsweise des menschlichen Intellekts: Metaphysik und Erkenntnistheorie. [...] Gelungene Didaktik wäre verschwundene Didaktik: ihrer Gegenstandslosigkeit als eigenständiger Disziplin innegeworden und in die Selbstreflexion von Wissenschaft übergegangen.«¹⁰ Erkenntnistheorie und Metaphysik können aber nicht denselben Gegenstand haben wie Didaktik, weil erste nach der Geltung fragt, letzte aber fragt nach der Genesis. Deren Ordnungen sind jedoch nicht dieselben: Aristoteles unterscheidet zwischen dem für uns und dem an sich Früheren; letztes wird auch als das schlechthin oder der Natur nach Frühere bzw. Erkennbare bezeichnet. Das an sich Frühere sind die Ursachen oder Prinzipien, die der Geltung nach früher sein müssen, weil aus ihnen in einer wissenschaftlichen Darstellung durch Beweis gefolgert wird. Die Einsicht in dieses an sich Frühere geschieht aber in umgekehrter Ordnung: »Denn das Lernen geht bei allen so vor sich, daß sie durch das seiner Natur nach weniger Erkennbare zu dem mehr Erkennbaren fortschreiten.«¹¹ Das an sich weniger Erkennbare ist »für uns früher und bekannter« und ist das, »was der sinnlichen Wahrnehmung näher liegt, schlechthin früher und bekannter was ihr ferner liegt. Ihr am fernsten ist das Allgemeinste, am nächsten das Einzelne.«¹² Damit müsste sich Didaktik zwar immer noch am allgemeinen Gegenstand orientieren, der vermittelt werden soll, und würde sich keinen davon losgelösten Gegenstand erschaffen, müsste also ihrer >Gegenstandslosigkeit als *eigenständiger Disziplin* bewusst sein. Dennoch hat sie einen eigentümlichen, wenn auch nicht eigenständigen, sondern abhängigen Gegenstand, denn die pädagogische Frage, wie Menschen zur Erkenntnis des Allgemeinen kommen können, bleibt auch dann bestehen, wenn Erkenntnistheorie und Metaphysik die subjektiven und objektiven Prinzipien der Erkenntnis aufgestellt haben.

Bildungstheorie kann sich aber auch deshalb nicht in Erkenntnistheorie auflösen, da deren Begriff bei Kant in Reflexion auf Disziplinen gewonnen

10 Christoph Türcke, *Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults*, S. 133.

11 Aristoteles, *Metaphysik*. Griechisch-deutsch, 1029 b, 3–5.

12 Aristoteles, *Lehre vom Beweis oder zweite Analytik*, S. 72 a, 1–4.

wurde, die ihm zufolge den sicheren Weg einer Wissenschaft eingeschlagen hatten. So konnte Kant Logik, Mathematik und mathematisierte Naturwissenschaft als etablierte Wissenschaften voraussetzen, um nach der Bedingung ihrer Möglichkeit zu fragen. Die Gegenstände dieser Disziplinen sind aber in verschiedener Hinsicht ahistorisch, wodurch die Frage offenblieb, wie Gegenstände vernünftig begriffen werden können, die in einem historischen Wandel begriffen sind, also gesellschaftliche Gegenstände. Da es aber zweifelhaft ist, ob diese Gegenstände Ausdruck von Vernunft sind, ist auch Bildung als Modus ihrer Aneignung nicht selbstverständlich. So wird Erkenntnistheorie, die ihren Gegenstand als unfertigen weiß, zur Bildungstheorie. Diese versteht den Prozess der Erkenntnis als unabgeschlossen, weil weder das Subjekt noch das Objekt nur durch Erkenntnis an ihr immanentes Telos kommen.

Der Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit gegenüber einer philosophischen Pädagogik kam im Zuge der sozialwissenschaftlichen Wende während der 1960er und 70er Jahre auf. Die bis dahin dominierende pädagogische Strömung in Deutschland war die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, die sich seit ihrer Grundlegung durch Wilhelm Dilthey vor allem während der Zeit des Nationalsozialismus an den Universitäten etablieren konnte. Diese griff zwar zum einen auch auf die philosophische Tradition zurück, bezog aber zugleich schon Ergebnisse der experimentellen Psychologie ihrer Zeit mit ein.¹³ Da der Einbezug der Psychologie schon damals auf gesellschaftliche Fungibilität ausgerichtet war, konnte der Rückbezug auf die philosophische Tradition auch nicht deren begriffliches Niveau erreichen.¹⁴ Im Nationalsozialismus hatten sich die Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, abgesehen von einzelnen Ausnahmen, entweder mit dem Regime arrangiert oder beteiligten sich aktiv an dessen Ideologieproduktion.¹⁵ Daher war diese pädagogische Strömung in der Nachkriegszeit zurecht Gegenstand der Kritik geworden, doch wandten sich die neuen, vor allem psychologisch und soziologisch argumentierenden Strömungen zugleich von der Philosophie als mit der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik assoziierten Disziplin ab. Dies »verhinderte zugleich eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung

13 Vgl. Ursula Reitemeyer-Witt, *Aufstieg und Fall der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, S. 203 f.

14 Vgl. zur Kritik der Geisteswissenschaften bei Dilthey Martin Hammer, *Bulthaups immanente Kritik des Elends der Geisteswissenschaften*; zur didaktischen Anwendung bei Klafki: Türcke, *Vermittlung als Gott*, S. 9–14.

15 Vgl. Reitemeyer-Witt, *Aufstieg und Fall der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, S. 205 f.

der Pädagogik mit ihren theoretischen Wurzeln in der deutschen Geistphilosophie, wozu nämlich ein theoretischer Fragehorizont vonnöten gewesen wäre.«¹⁶

In diesem Sinne übte etwa Herwig Blankertz 1969 Kritik an den Versuchen, pädagogische Handlungsanweisungen abzuleiten aus obersten »Sinn-Normen, wie sie als philosophisch explizierte Vernunftpostulate, als religiös-theologisch ausgelegte Offenbarungswahrheiten oder als Weltanschauungen mit politisch-gesellschaftlichen Zielen auftreten«¹⁷ – so, als bedeuteten diese Normen alle ungefähr dasselbe und als läge die Problematik nicht in ihrer konkreten Gestalt, sondern darin, dass aus ihnen abgeleitet wird. Die folgende Durchführung der Kritik belegt aber nicht die Unmöglichkeit oder auch nur die Problematik der Ableitung, sondern vor allem, dass nicht alle Prinzipien der Ableitung benannt werden wie die verschwiegenen, aber in Anspruch genommenen ökonomischen Notwendigkeiten bei August Hermann Francke, oder das bloß eingrenzende Prinzip einer Didaktik aus katholischem Geist von Karl Erlinghagen.¹⁸ Grundsätzlich wendet Blankertz ein, dass sich »die obersten Sinn-Normen gegen zahlreiche didaktische Sachfragen indifferent verhalten«.¹⁹ Auch dies käme aber auf die obersten Sinn-Normen an. Dagegen lassen sich zwei Vernunftpostulate aufstellen, an denen sich jede pädagogische Vermittlung auszurichten hätte, wenn sie nicht zur Manipulation werden oder sich selbst entsubstantialisieren will:

Das Vermittelte soll vernünftig sein.

Die Vermittlung soll wirklich werden.²⁰

16 Ebd., S. 209.

17 Herwig Blankertz, *Theorien und Modelle der Didaktik*, S. 19.

18 Vgl. ebd., S. 22, 24.

19 Ebd., S. 20 f.

20 Diese Postulate sind zwar in Anlehnung an Hegels Diktum formuliert, dass das Vernünftige wirklich und das Wirkliche vernünftig sei, aber im Unterschied zu ihm explizit als Postulate. Ein Einwand gegen das erste Postulat könnte sein, dass in diesem Fall viele gesellschaftliche Gegenstände als Lehrgegenstände ausfallen würden, insofern sie unvernünftig sind. In diesem Fall wäre allerdings das zu Vermittelnde nicht nur der Gegenstand selbst, sondern auch seine Kritik. Eine scheinbar neutrale Darstellung eines unvernünftigen Gegenstands ist meist implizit affirmativ, weil sie den Gegenstand nur gemäß der Erscheinung darstellt, die er sich gibt, während die Möglichkeit, Kritik an ihm zu üben, zugleich sein Wesen bzw. Unwesen aufdecken müsste.