

Pædagogiske antinomier og permanente problemer - bidrag til en moderne pædagogik

*By Alexander von Oettingen
University College South*

Når konferencen *Oplysningens skæbne i videnssamfundet* vil diskutere, hvad der bliver af oplysningen i lyset af begreber som livslang læring, det lærende samfund, videndeling og kompetenceudvikling, fornemmer man også en underliggende bekymring og kritik. Pædagogikken er for alvor kommet på dagsordenen, og det rejser spørgsmålet om, hvad der endnu kan regnes for oplysning. Hvis man ved oplysning forstår menneskets udgang af sin selvforskyldte umyndighed og evnen til at betjene sig af sin egen fornuft (Kant), så er tidens stærke pædagogisering også udtryk for *livslang umyndighed*. Livet igennem er vi dømt til at lære, og det vil sige, at vi også livet igennem er afhængige af en pædagogisk plan, andre har lagt.

Nogle sociologer anser pædagogikkens centrale placering som et tegn på, at viden og videnskaben generelt har mistet sit ”erkendelsesmonopol”. I det reflektive moderne er videnskaben selv blevet en risikofaktor og må derfor inddrage en læringsproces.¹ Andre sociologer betragter pædagogiseringen som en konsekvens af samfundets uddifferentiering i funktionssystemer, hvor der ikke findes en fælles referenceramme. Videnssamfundet bliver dermed til et ”lærende samfund”.²

Nu kunne man på pædagogikkens vegne være stolt over den status, som faget antageligt har fået, i og med at det er kommet på dagsordenen alle vegne. En mere realistisk betragtning vil nok mane til tilbageholdenhed og forsigtighed. Bag denne udvikling ligger også en naiv tro på, at der til alle samfundets problemer findes et ”pædagogisk middel”, som den danske professor i pædagogik Knud Grue-Sørensen (1904-1992) allerede i starten af 70’erne gjorde

¹ Beck, U.: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in einer andere Moderne*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1996.

² Qvortrup, L.: *Det vidende samfund*, Forlaget UP, København 2004.

opmærksom på. Dengang var pædagogikken også i høj kurs til stor beklagelse for Grue-Sørensen, der bl.a. havde følgende kritiske kommentar: ”I vor tid da læretilbudet eksisterer i overflod, kan man få større betænkelighed ved folks pædagogiske lyster. På den ene side kan man have mistillid til lære-motiverne. Hvad søger man egentlig? Erkendelse, sandhed, prestige, magt eller levebrøde? Og på den anden side: Hvilket ærinde er ’pædagogerne’ selv ude i? På diskret måde at lede folk frem til saglig erkendelse, der tåler en kritisk gennemlysning? Eller at få egne doktriner antaget af så mange som muligt?”³

Disse få og forskellige eksempler viser, at konferencens overordnede spørgsmål om, hvad der bliver af oplysningsbegrebet i videnssamfundet, også implicerer en pædagogisk diskurs.

Nu kan man angribe denne diskurs ud fra forskellige perspektiver såsom sociologiske, psykologiske eller videnskabsteoretiske og dermed få forskellige aspekter belyst. Jeg vil i det følgende prøve at fremhæve et alment pædagogisk perspektiv og se nærmere på, hvad der egentlig karakteriserer *moderne pædagogik* og den tradition, som tog sit udgangspunkt i oplysningstiden. Det drejer sig om at undersøge almene pædagogiske grundproblemstillinger – som man også kunne kalde for ”permanente problemstillinger” – fordi de ikke kun viser tilbage til pædagogikkens moderne etablering, men stadig har deres aktualitet. Udgangspunktet for det følgende vil således være langt mere retrospektivt, og tesen er, at moderne pædagogik må ses i lyset af udfordringer, der ikke kun er permanente, men tillige paradoksale og antinomiske.⁴

At betragte pædagogik ud fra et *antinomisk* perspektiv må kort præciseres, da det ikke hører til en gængs forståelse og beskrivelse. Antinomier benyttes her ikke som en logisk kategori, men som en præcisering af, at tilværelsen rummer grundlæggende modsætninger, og at disse – når de først er blevet synliggjort og opdaget – ikke ophæves, men permanent stiller sig som udfordring.⁵ I stedet for

³ Grue-Sørensen, K.: Refleksioner over voksenpædagogik og Life-long Education, s. 25 i *Pædagogik* 4.årg.nr.21,1966.

⁴ Oettingen, von A.: *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier*, Klim. Aarhus 2006.

⁵ Litt, Th.: *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*, WBG, Darmstadt 2003.

begrebet antinomi benytter andre pædagogiske filosoffer udtryk som paradoks, apori, dialektik eller blot disharmoni.⁶ Bag alle disse tilgange ligger mindst to væsentlige tydinge. For det første at pædagogik er en menneskelig praksis.⁷ For det andet at pædagogikkens selvbeskrivelse må tage sit udgangspunkt i det vilkår, at menneskets selvforståelse foregår ud fra en grundlæggende uvished, og at enhver beskrivelse derfor må medtænke, at menneskets liv leves i ambivalenser og antinomier.⁸

Pædagogikkens antinomiske grundvilkår etableres for alvor i overgangen fra en før-moderne til en moderne tilværelsesforståelse. Hvor pædagogik i en før-moderne kontekst kunne forstå sig selv ud fra en *teleologisk* og harmonisk tolkningsmodel – hvor menneskets bestemmelse så at sige var forudbestemt – kommer denne model til kort med det moderne og må erstattes af en *ikke-teleologisk* forklaringsmodus, der anerkender menneskets principielt åbne eksistens og sameksistens.⁹ Når mennesket ud fra en moderne kontekst først må lære at handle myndigt i forhold til sit eget og andres liv, forandrer det pædagogikken i forhold til mindst tre problemstillinger:

For det første i forhold til et *handlingsperspektiv* og spørgsmålet om, hvad der kendetegner en pædagogisk handling. For det andet i forhold til et *normativt perspektiv* og spørgsmålet om dannelsens mulighed. For det tredje i forhold til et *institutionelt perspektiv* og spørgsmålet om, hvorledes man kan legitimere institutioner pædagogisk.

⁶ Se bl.a. D. Benner: *Allgemeine Pädagogik*, Juventa Weinheim München 2001, R. Reichenbach: "Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge" – Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses, i *Zeitschrift für Pädagogik*, Nov-Dec. 2000, W. Klafki: Die Stufen des pädagogischen Denkens, i *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*, udg. af H. Röhrs, Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt a.M. 1967, L. Løvlie: Den pædagogiske filosofiens veier, i *Utbildning & Demokrati* 2003, Vol 12, Nr.1.

⁷ Derbolav, J.: Das Problem einer philosophischen Grundlegung der Pädagogik, s. 49, i J. Derbolav *Frage und Anspruch*, A. Henn Verlag, Wuppertal 1970.

⁸ Henrich D.: *Denken und Selbstsein*, s. 56, WBG, Frankfurt a.M. 2007.

⁹ Benner, D.: *Allgemeine Pädagogik*, Juventa Weinheim München 2001, J. Ruhloff: *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik*, Quelle & Meyer Heidelberg 1979.

Disse tre problemstillinger har det tilfælles, at de alle fremtræder antinomisk og dermed indeholder eller appellerer til en permanent refleksion af almen pædagogisk – og man kunne endda hævde – pædagogisk-filosofisk art.

Det følgende struktureres gennem tre nedslag. Spørgsmålet om den rette pædagogiske handlen behandles ud fra J.-J. Rousseaus principper for den *moderne barndom*. Spørgsmålet om pædagogikkens normproblem diskuteres med afsæt i Wilhelm von Humboldts principper for den *moderne dannelse*, mens pædagogikkens institutionsproblem belyses ud fra en indirekte kontrovers mellem G.W.F. Hegel og J.F. Herbart vedrørende principper for den *moderne skole*.

1. Den moderne barndom

I 1979 skriver sociologerne Niklas Luhmann og Karl Eberhard Schorr en afhandling, der ryster den pædagogiske fagverden. Afhandlingen, der bærer overskriften *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*, indleder med at anklage den pædagogiske tradition for at dække over et teknologiproblem. I stedet for at acceptere, at pædagogiske processer ikke kan foregå uden en kausal – og det vil sige teknisk – antagelse, prøver den pædagogiske elite at erstatte teknologibegrebet med velklingende og velmenende ord som selvvirksomhed og frihed. Luhmann og Schorr er klar over, at pædagogiske handlinger ikke kan reduceres til enkle tekniske sammenhænge og foreslår derfor at arbejde med ”intensive technology”, der anerkender processernes kompleksitet og kontingens.¹⁰ Intensive teknologier kan også beskrives som *paradoksale* teknologier, der ikke kan sikre men sandsynliggøre, at lærerens handlen – trods kontingens – også bidrager til elevens læringsproces. Eller sagt på en anden måde – og med Luhmanns egne ord – så ”løser” paradoksale teknologier det

¹⁰ Luhmann, N., Schorr K.E.: *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*, s.28 i *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*, udg. af N. Luhmann og K.E. Schorr, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1982.

grundlæggende problem: ”Hvordan bringer man friheden til at udvikle sig selv?”¹¹

Med afhandlingen om pædagogikkens teknologideficit genintroducerede forfatterne en pædagogisk problemstilling, som tog sit udgangspunkt i J.J. Rousseaus roman *Emile eller om opdragelsen*. I denne konstruerer Rousseau en moderne barndom, der anerkender barnets produktive mulighed for gennem sin egen læringsproces at formgive og bestemme sin egen eksistens. Derved bliver den pædagogiske interaktion mellem barnet og den voksne paradoksal og munder ud i det problem hvorledes barnet gennem opdragelsens afhængighed kan lære sin uafhængighed. Eller med en formulering af Immanuel Kant, og som minder meget om den, vi mødte hos Luhmann: ”Hvordan kultiverer jeg friheden ved tvang?”¹²

Allerede i forordet til *Emile* – der er en direkte henvendelse til læseren – understreger Rousseau den moderne barndoms antinomi ved at slå fast at: ”Man kender ikke barndommen. Jo længere man kører videre med de forkerte forestillinger man har, des mere farer man vild ... Begynd altså med at iagttage Deres elever bedre, thi De kender dem ganske sikkert ikke, hvis de læser min bog med det formål, tror jeg De kan have nytte af den.”¹³

Denne indgangssætning må vi forstå principielt. Rousseau forestiller sig ikke, at vi efter endt læsning kender barndommen og dermed børnene. Meningen er snarere den, at den moderne barndom – uanset iagttagelse eller forskning – forbliver ukendt i flere betydninger.

Vi kender ikke barndommen, fordi vi ikke kan vide, hvad barnet – i kraft af sin barndom – vil være i stand til at lære. Hvad barnet engang vil kunne gøre eller ikke kunne gøre er ikke fastlagt i starten af opdragelsen, men forbliver et åbent

¹¹ Luhmann, N.: Strukturelle Defizite, s. 96 i *Niklas Luhmann Schriften zur Pädagogik*, udg. af D. Lenzen, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 2004. Til Luhmanns forståelse af den pædagogisk se også A. von Oettingen: Pædagogiske handlingsteorier i differencen mellem teori og praksis i *Mellem Teori og praksis* red. af A. von Oettingen og Finn Wiedemann, Syddansk Universitetsforlag 2007.

¹² Kant, I.: Über Pädagogik, s. 711, b. XII, i *Werkausgabe: 12 Bände*, udg. af W. Weischedel, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1996.

¹³ Rousseau, J.-J.: *Emile eller om opdragelsen*, s. 10, Bogens Forlag. Rinkjøbing 1962.

spørgsmål. Derfor kan det ikke være opdragelsens opgave at fiksere barnet på en bestemt livsbiografi, men at lære barnet at leve et menneskeligt – og det vil for Rousseau være – et frit liv. ”At leve et menneskeliv er den bestilling, jeg vil lære ham. Når han forlader mig, er han – det indrømmer jeg – hverken dommer, soldat eller præst, så er han først og fremmest menneske.”¹⁴

Med dette syn bryder Rousseau med en før-moderne opdragelsestradition, hvor opdragelsens formål var at forberede barnet på en bestemt plads i samfundet. Hos Platon møder vi f.eks. den forestilling, at Gud havde opdelt alle mennesker i tre bestemmelser. De, der skulle herske, havde fået guld, vogterne eller hjælperne havde fået sølv, mens arbejderne og håndværkerne rådede over kobber og jern. Til hver af disse tre stænder knyttede sig bestemte opgaver, men også bestemte opdragelsesprincipper. Og skulle det ske, at der ud fra en ”guldfamilie” fremkom et ”sølvbarn”, eller at der udvikledes et ”guldbarn” i en ”sølvfamilie”, måtte barnet fjernes for at blive placeret i den rette familie.¹⁵

Netop dette teleologiske grundprincip – at barnet har en forudbestemt bestemmelse – bryder Rousseau med, når han i forordet kategorisk slår fast, at det moderne barn er et ukendt barn.

At vi ikke kender barndommen har dog også en anden betydning, som i modsætning til den første rækker ud over barndommen og udtrykker et grundvilkår for det moderne menneske.

”Vi ved ikke, hvilke muligheder der ligger i vor natur, og hvad enhver af os derfor kan udvikle sig til ... Jeg gentager: menneskets opdragelse begynder ved fødslen; før det kan tale og forstå, lærer det”¹⁶, skriver Rousseau og understreger dermed, at mennesket har en læringsnatur, som både er ukendt for barnet og den voksne. Med vores læringsnatur – som ikke først skal læres – er vi ikke kun åbne over for en kommende fremtid, men også over for os selv. Mennesket er netop ikke produkt af en antaget arvemasse eller miljøpåvirkning, men skaber – qua sin

¹⁴ Rousseau, J.-J.: *Emile eller om opdragelsen*, s. 20, Bogens Forlag. Rinkjøbing 1962

¹⁵ Platon Sta.: 415 A

¹⁶ Rousseau, J.-J.: *Emile eller om opdragelsen*, s. 48, Bogens Forlag. Rinkjøbing 1962.

læringsnatur – sin egen bestemmelse. Netop deri ligger menneskets grundlæggende *perfektibilitet*, at det kan lære og dermed sprænge alle teoretiske forestillinger om mennesket.

Med den åbne læringsnatur har Rousseau formuleret et pædagogisk myndighedsbegreb, som på ingen måde har mistet sin aktualitet – heller ikke i videnssamfundet. Menneskets myndighed ligger i, at det kan lære at omgås og leve med sin livslange umyndighed. Og forskellen mellem barnet og den voksne er ikke, at den voksne er udlært – og dermed myndig – medens barnet først skal lære, fordi det er umyndigt, men at den voksne – i modsætning til barnet – *er bevidst om* sin læringsmulighed og dermed ved, at det ikke er fikseret på en bestemt bestemmelse. At ville fratage mennesket denne åbne læringsmulighed ville være at frakende mennesket dets menneskelighed.

1.2 Opdragelsens negativitet

Forestillingen om den moderne barndom kræver en grundlæggende nyfortolkning af den pædagogiske handlen. Når hensigten med pædagogiske processer er at frigøre barnet til sin egen menneskelighed, er opdragelsen paradoksal og antinomisk, fordi den vil ”tvinge til frihed”. Opdragelsesromanen *Emile* er én lang diskurs vedrørende det pædagogiske paradoks, som Rousseau prøver at løse ved at skelne mellem tre opdragere; *naturen, tingene* og *mennesket*. ”Den indre udvikling af vore organer og åndsevner er naturens opdragelse. Denne rette brug af disse organer og åndsevner beror på menneskenes opdragelse. Erhvervelsen af egne erfaringer gennem de ting der omgiver os, er tingenes opdragelse.”¹⁷ Kun alle tre tilsammen udgør ifølge Rousseau en vellykket opdragelse. Men da vi kun er herre over vores del af opdragelsen – da vi ikke kender barnets natur og ikke kan kontrollere alle de ting, der omgiver barnet – er opdragelsen i sig selv en usikker proces.

Over for denne usikkerhed svarer Rousseau ikke positivt, men gennem en negation.

¹⁷ Rousseau, J.-J.: *Emile eller om opdragelsen*, s. 14-15, Bogens Forlag. Rinkjøbing 1962.

Når intentionen med den pædagogiske henvendelse er at sætte en fornuftsproces i gang – som egentlig kun kan sættes i gang af barnet selv – kan henvendelsen ikke positivt normere, men kun indirekte opfordre til en selvstændig handling. ”At ville virke uden at ville virke virkende” kunne vi sige udgør Rousseaus maksime for den pædagogiske interaktion over for en antinomisk og paradoksalsk udfordring. Den voksne handler pædagogisk, når vedkommendes henvendelse ikke dikterer en bestemt adfærd, men fremstår som en opfordring til barnets selvvirksomhedsproces. Når Rousseau i anden bog derfor skriver, at Emiles ”første opdragelse bør (...) være fuldkommen negativ”, mener han ikke, at man skal afholde sig fra at opdrage, men at man i sin opdragelsesintention må appellere til barnets fornuftskræfter.¹⁸ I denne appel ligger en dobbelt negation. For det første den negation, der, som allerede sagt, går på den voksnes indirekte opfordring, og for det andet den negation, der går på opfordringens indholdsside.¹⁹ Også her gælder, at den voksne gennem opdragelsen ikke også kan foregribe resultatet af processen.

Den tyske filosof Johann Gotlieb Fichte (1762-1814) har meget præcist formuleret den rousseauske erkendelse ved at fremhæve at: ”Opfordring til den frie selvvirksomhed er det, man kalder for opdragelse”.²⁰ Og under henvisning til Luhmann kunne vi sige, at pædagogisk teknologi er en *negationsproces*, i og med at den anerkender, at den afgørende instans for forandringsproces ikke ligger hos den voksne, men i barnets egen fornuftsmulighed.

I Rousseaus nyfortolkning af barndommen udgør pædagogikkens teknologiunderskud et grundvilkår. Ud af denne antinomi kommer den voksne ikke. Spørgsmålet er derfor ikke, hvorvidt den professionelle ophæver handlingens antinomi, men hvorledes vedkommende medreflekterer sit teknologiske deficit. En opmærksomhed og refleksion, der permanent følger den pædagogiske handling.

¹⁸ Rousseau, J.-J.: *Emile eller om opdragelsen*, s. 90, Bogens Forlag, Rinkjøbing 1962.

¹⁹ Oettingen, von A.: *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier*, s.167ff, Klim. Aarhus 2006.

²⁰ Fichte, J.G.: *Grundlagen des Naturrechts*, Meiner Verlag, Hamburg 1979.

Men det er også en refleksion som direkte og indirekte griber ind i en anden diskussion vedrørende pædagogikkens normproblem. I det tilfælde, hvor den pædagogiske handlen mister sin selvfølgelighed, griber det uvægerligt over i diskussionen om, hvad der normativt kan orientere den pædagogiske teknologi. Uden en normativ ramme risikerer man, at den pædagogiske praksis og også den professionelle praksis ender i forvaltningen af ”lige-gyldige” metoder.

2. *Dannelsens grundantonomi*

Rousseaus refleksioner kan på sin vis endnu undvære en decideret dannelsesteori, i og med at hans fokus er rettet mod menneskets opdragelse til at tænke og handle frit. Den normative ramme omkring Emiles opdragelse tematiserer Rousseau kun sporadisk.

Ud fra en moderne kontekst er det dog ikke kun selve opdragelsesprocessen, der bliver modsætningsfyldt og paradoksal, men også selve dannelsesprocessen. Når en teleologisk verdensforståelse bryder sammen, bliver almen dannelse til et permanent problem med modsætningsfyldte strukturer. Hvor man i det før-moderne ikke reflekterede over almen dannelse, men naturligt levede efter en fælles normativ ramme, må det moderne menneske konstant reflektere over almen dannelse, da man netop ikke mere lever efter en uproblematisk ramme. Og selvom vi lever i en verden af tydning og betydning, må mennesket paradoksalt nok ”træde ud” af verden for at kunne ”leve i” denne verden. Herman Nohl (1879-1960) – en af de centrale skikkelser inden for den åndsvidenskabelige pædagogik – betegnede denne dobbelte struktur som *dannelsens grundantonomi*.²¹

Spændingsforholdet mellem mennesket og verden har i den pædagogiske litteratur ofte medført en forsimplet opdeling mellem på den ene side menneskets formale og subjektive udtryk og på den anden side verdens materielle og objektive betydning. I stedet for at se begge instanser i deres produktive

²¹ Nohl, H.: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, s. 181, Vittorio Klostermann, Frankfurt a.M. 1988.

sammenhæng har dualiteten mellem formal versus material dannelse alt for ofte afsporet diskussionen.²²

At dannelse befinder sig i en spænding mellem mennesket og verden er en central diskussion hos Wilhelm von Humboldt (1767-1835), der udvikler sin dannelsesfilosofi med kritisk distance til sin samtid. Ret tidligt i sin karriere oplevede og erfarede Humboldt, hvorledes det moderne menneske med sine tekniske, videnskabelige og økonomiske handlingsmuligheder også udgør en trussel for sig selv. Moderne produktionsformer, videnskabelige og tekniske muligheder samt statens nye politiske magt medførte, ifølge Humboldt, også en negativ fremmedgørelsesproces, fordi de nye handlingsmuligheder ikke anerkendte menneskets frie og individuelle bestemmelse, men reducerede det til et objekt for andres interesser.

I sin berømte afhandling om grænser for statens indblanding slog Humboldt derfor fast, at den *almene menneskelige dannelse* altid må sættes forud for både uddannelsen til et erhverv og kvalificeringen til borger. Menneskets sande formål ligger ikke i en eller anden ydre opsplitning og fragmentering, men i en almen og alsidig udvikling af egne potentialer og kræfter.²³

Med denne kritik drømte Humboldt sig ikke tilbage til før-moderne tilstande. Tværtimod understreger han den produktive og positive spænding og vekselvirkning, der består mellem menneskets potentialer på den ene side og verdens mangfoldighed på den anden side. Humboldts kritik skal snarere ses i det lys, at menneskeheden bliver en trussel for sig selv, hvis den indretter et liv, der ikke rummer alle menneskelige potentialer.²⁴

Når det moderne menneske netop er karakteriseret ved, at det eksistentielt og socialt ikke på forhånd er fastlagt, men selv må opstille almene normer for sin individuelle handlen, er spørgsmålet, hvad der udgør det punkt – Humboldt

²² Buur Hansen, N.: *Mennesket i verden, verden i mennesket*, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole 2007.

²³ Humboldt, von W.: *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*(1792), i *Wilhelm von Humboldt Werke in fünf Bänden*, udg. af A. Flitner og K. Giel, Cotta Verlag, Stuttgart 1995.

²⁴ Humboldt, von W. (1797): *Über den Geist der Menschheit*, bind I i *Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden*, udg. af A. Flitner og K. Giel, Cotta Verlag Stuttgart 1995.

kalder det for det ”ubekendte noget” – som kan forbinde det almene og det individuelle. Faren i det moderne er jo netop, at det almene enten placeres som et overmenneskeligt ideal, der normerer det individuelle, eller at det almene kun ses som en paraply, der samler alle individuelle leveformer under sig uden en forpligtende sammenhæng. Begge faldgruber prøver Humboldt at undgå ved at placere afgørelsen for det ubekendte punkt i mennesket selv. Ikke i form af en selvdannelsesproces, men som *dannelsesforpligtigelse* til at indgå i spørgsmålet om forholdet mellem det almene og det individuelle. Dannelse bliver til en *dialektisk proces*, som den enkelte står i, når vedkommende i sin individuelle handlen prøver at give det almene en menneskelig form. I den proces aflæser mennesket ikke sin individualitet ud fra en teoretisk defineret norm, men formgiver det almene gennem sin praktiske og individuelle handlen. Ifølge Humboldt er sproget netop det sted, hvor mennesket forbinder det individuelle og det almene, uden at det ene reduceres til fordel for det andet, og uden at dannelsen ender i fremmedgørelse eller selvdannelse.

Hvor barnet eksempelvis lærer at tale, lærer det at bevæge sig på en individuel måde i en almen horisont. Selvom eller rettere netop fordi sproget allerede eksisterer før barnet, kan barnet opnå sin individualitet ved sprogligt at fremstille sig selv. I kraft af denne sproglighed skaber barnet ikke et nyt sprog, men forbinder sig med en fælles, almen sproghorisont.

Det samme gør sig gældende i skolen. Hvor eleven lærer at skrive og lærer om skriftsprogets muligheder og begrænsninger, udvider barnet sin individuelle omgangs- og erkendelseshorisont ved at knytte an til en almen skriftlighed.

Hvad, sproget – i skrift og tale – tydeliggør, er, at det ”ubekendte noget”, som det moderne menneske konstant må lede efter, er den teoretiske og praktiske vekselvirkning mellem det almene og det individuelle. Blot at besidde teoretisk viden om det almene uden at kunne leve det konkret er lige så fattigt som blot at leve praktisk uden en regulerende og normerende sammenhæng.

I Humboldts berømte afhandling *Teorien om den menneskelige dannelse* tydeliggøres denne vekselvirkning. Dannelse beskrives som en fri og livlig

vekselvirkning mellem et ”jeg” og ”verden”, der efterlader et så stort og rigt menneskeligt indhold som muligt.²⁵

Mennesket og verden er de to grundlæggende principper, den moderne dannelse udspiller sig imellem. På den ene side menneskets mulighed for gennem dets åbne dannelses-potentiale at formgive sin etiske, religiøse, økonomiske og politisk individuelle bestemmelse og på den anden side den almene verden, der allerede eksisterede før det enkelte menneske, og som i sin almenhed udfordrer menneskets dannelsesproces. Tilsammen udgør disse to principper – i deres åbne og dialektiske formidling – grundarkitekturen for moderne dannelsesteorier.

Princippet om mennesket og verden genfinder vi i en del forskellige dannelsesteorier, der siden hen er blevet formuleret. Uanset forskellige erkendelsesteoretiske og også pædagogisk-filosofiske positioner er grundproblemstillingen den samme. I dannelses-processer træder mennesket paradoksalt nok ud af verden og sig selv for at forstå sig selv og denne verden. Denne negationsbevægelse er modsætningsfyldt, fordi den indeholder to bevægelser, der ikke går op. På den ene side menneskets vej væk fra sig selv og hen til fænomenerne og de ting, der omgiver mennesket og på den anden side menneskets bevægelse hen til sig selv og væk fra verden. Dannelsens dobbelte og modsatrettede bevægelse er den grundlæggende antinomiske proces, der udtrykker menneskets skrøbelige selv- og verdensforhold. På sin vis befinder mennesket sig altid i en udsat position mellem sig selv og verden uden mulighed for at bringe begge instanser i bero. Den tyske pædagog og filosof Theodor Litt betegnede denne permanente og antinomiske dannelsesbevægelse som ”en svæven”.²⁶

3. Skolen som et pædagogisk problem

Når den moderne barndom sætter spørgsmålstegn ved den pædagogiske handlen og dannelsens normative ramme, så kaster det også institutioner ud i et

²⁵ Humboldt, von W.: *Theorie der Bildung des Menschen*, bind I, i *Wilhelm von Humboldt Werke in fünf Bände* udg. af A. Flitner og K. Giel, Cotta Verlag, Stuttgart 1995.

²⁶ Litt, Th.: *Mensch und Welt*, s.35, I.& S. Ferdermann Verlag, München 1984.

grundlæggende problem. Især de institutioner som gennem undervisning eller andet opdragende samvær prøver at fremme en individuel læringsproces. Til daglig sætter vi ikke spørgsmålstejn ved f.eks. skolens pædagogiske berettigelse. Vi går stiltiende ud fra, at den ligesom børnehaven eller andre skoleformer er en vigtig institution i børns læringsproces. Ved nærmere eftersyn kan det dog vise sig, at vi forudsætter for meget. At det med andre ord er tvivlsomt, om skolen i det hele taget kan institutionalisere det *at lære*. Når enhver pædagogisk intention sigter mod subjektets frie læringsproces, er spørgsmålet, om ikke institutioner, fordi de altid må tage udgangspunkt i en standardiseret almenhed, umuliggør læringsprocesser.²⁷ Det får som yderste konsekvens, at det, som sagt, kan være tvivlsomt, om skolen kan begrundes pædagogisk.

Nu kan denne kritik og tvivl resultere i naive og romantiske forestillinger om, at man netop derfor skal prøve at afskaffe skolen til fordel for det institutionsløse samfund. Sådanne tanker har reformpædagoger af den ene eller anden observans prøvet at eksperimentere med uden nævneværdig succes.

En mere ansvarlig måde at forholde sig til tvivlen på er at synliggøre modsætningerne og herudfra formulere en pædagogisk kritik, der ikke sigter på at afskaffe skolen, men at bevidstgøre skolen om dens antinomiske grundproblem. Dermed formuleres en skoleteoretisk refleksion, der ikke diskuterer skolen didaktisk, organisatorisk eller politisk, men almenpædagogisk.²⁸

Går man idéhistorisk og systematisk til værks, finder man hos Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) og Johann Friedrich Herbart (1776-1841) to forskellige svar på skolens pædagogiske legitimeringsproblem. Hegel prøver at løse problemstillingen ud fra sit retsfilosofiske og samfundsteoretiske perspektiv, mens Herbart argumenterer ud fra en almenpædagogisk optik. I lyset af historiens afstand er det dog påfaldende, hvorledes begges synspunkter stadig har deres aktualitet, og at man i kombinationen af deres ansatser kan tegne afsættet for en skoleteori.

²⁷ Fischer, W.: *Schule und kritische Pädagogik*, Quelle & Meyer Heidelberg 1972.

²⁸ Benner, D.: Was ist Schulpädagogik? i *Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik* udg. af J. Derbolav, Piper München 1977.

3.1. Skolen som "overgangsinstitution"

Som gymnasirektor holdt Hegel skolens årlige dimissionstale. I 1811 var emnet forholdet mellem skolen og menneskets etiske dannelsesproces, og her formulerer Hegel omridset af sin skoleteori.²⁹ Teorien er ikke tænkt som et reformpædagogisk program, men som et forsøg på at afgrænse *begrebet* skole og dennes legitimitet i et moderne samfund. Ifølge Hegel ligger skolens berettigelse i dens formidlingsrolle mellem familien på den ene side og det borgerlige samfund på den anden side.³⁰ "Skolen står nemlig *mellem familien og den virkelige verden*", formulerer Hegel og tydeliggør dermed, at skolen hverken er familien eller samfundet, men en selvstændig institution med en særlig formidlingsopgave.³¹ Det er en opgave, der har til hensigt at etablere barnets overgang fra familien og ind i det borgerlige liv, eller som Hegel udtrykker det ind i den "virkelige verden". At den moderne tilværelse kræver en sådan særlig pædagogisk institution skyldes, at de to verdener – familien og samfundet – hver især repræsenterer forskellige lærings- og anerkendelsespræmisser.

I familien lærer og opnår barnet personlig individualitet gennem kærligheden og tillidens anerkendelse og værdsættelse, mens det i samfundet opnår betydning gennem produktiv deltagelse i fællesskabet.³² Hvor barnet i hjemmet er indfældet i en familiær anerkendelsesstruktur, er menneskets i det borgerlige samfund underlagt "sagens" objektivitet – som Hegel udtrykker det – og det vil sige underlagt en saglig produktivitet. I det borgerlige samfund er mennesket netop ikke bundet ind i feudalt hierarki, men tilkendes retten og friheden til at forfølge egne mål og deltage i fællesskabet ud fra egne præmisser. Denne frihed, men også ansvarlighed, udtrykker en retslig og normativ

²⁹ Hegel, G.W.F.: Rede zum Schuljahrschluß am 2. September 1811, i *G.W.F. Hegel Werke in zwanzig Bänden*, Bind 4, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1970.

³⁰ Huggler, J.: Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Erfaring og fremmedgørelse, i *Pedagogikkens mange ansikter*, Universitetsforlaget, Oslo 2004.

³¹ Hegel, G.W.F.: Rede zum Schuljahrschluß am 2. September 1811, i *G.W.F. Hegel Werke in zwanzig Bänden*, Bind 4, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1970.

³² Honnet, A.: *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 2003.

anerkendelsesform og kræver en saglig og objektiv læringsproces i modsætning til familiens subjektive proces. Barnet må lære at forholde sig sagligt og objektivt til sine egne interesser, følelser, forestillinger og synspunkter, men også til fællesskabets indretning og værdier. Den form for læringsproces kan ikke foregå ved, at barnet blot naturligt deltager i det borgerlige liv. Tværtimod kræver de nye produktionsformer, teknikken og videnskaben, men også politikken og kulturen en moderne skole, der gennem saglig undervisning kan formidle og muliggøre barnets indgang i tilværelsen, og hvor barnet kan lære på forskud. Ifølge Hegel har skolen netop sin selvstændige berettigelse og legitimitet, fordi den formidler eller rettere udvider barnets subjektive læringsomgang med en saglig og objektiv lærings- og erkendelsesproces. Derfor må skolen stå i distance til hjemmet og skarpt skelne mellem den private undervisning og opdragelse på den ene side og den offentlige undervisning på den anden side. Og når skolen opdeler elever i klassetrin, bedømmer og giver karakterer, der bliver offentliggjort, og som er bestemmende for elevens videre uddannelsesforløb, er det for at forberede den kommende generation på ”den virkelige verden”.

At skolen med denne fokusering på undervisningens objektiveringsproces også producerer ”tabere”, der ikke kan honorere kravene og derfor må forlade skolen og opsøge andre pædagogiske institutioner, var Hegel ganske klar over. Som rektor kendte han til disciplinproblemer og frafald. Dog gav disse konsekvenser ikke anledning til kritik eller korrektion, men kun til den erkendelse, at sortering var en form for nødvendig renselsesproces. Og at man skulle sende børnene hjem til forældrene, hvis de var uopdragne, ikke respekterede læreren og på grund af manglende opmærksomhed ikke kunne modtage en offentlig undervisning.³³

Netop på det punkt bliver det tydeligt, hvorledes Hegels skoleteori ikke er pædagogisk, men retsfilosofisk begrundet. Skolens *ide* – dens fornuftighed – og legitimitet ses ikke i lyset af en pædagogisk opgave – barnets dannelsesproces – men i en samfundsmæssig formidling. Vilde Hegel argumentere pædagogisk,

³³ Hegel, G.W.F.: Rede zum Schuljahrsabschluß am 14. September 1810, i *G.W.F. Hegel Werke in zwanzig Bänden*, Bind 4, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1970.

måtte han medtænke, at den skole, som ”den virkelige verden” kræver, også er med til at producere og cementere elevens nederlag. Derved opstår den absurditet, at Hegels skole netop fejler på sine egne præmisser, fordi den ikke magter at formidle mellem familien og samfundet. Hvor skolen skulle indfri sin berettigelse ved at hjælpe barnet ind i det borgerlige liv – også der hvor familien ikke slår til – giver den fortabt og sender børnene hjem. Set i det lys kunne man yderligere sætte spørgsmålstejn ved, om den saglige læringsproces – som Hegel proklamerer – også er en fri læringsproces eller blot en kultiveret og forfinet socialiseringsproces.

Spørgsmål af den karakter rejser Herbart, når han i modsætning til Hegel stiller sig kritisk og skeptisk over for en statsreguleret skole.

3.2 Skolen og ”barnets formbarhed”

I 1810 holder Johann Friedrich Herbart en forelæsning i Königsberg om den offentlige opdragelse. I indledningen fremhæver Herbart, at det er en nærliggende – og også udbredt tanke – at man gennem en fælles dannelsesinstitution med en fælles dannelseskanon mener at kunne disciplinere den kommende generation ind i nationen. At staten med andre ord vil ”blomstre gennem skolen”, og at enhver forbedring af skolen også medfører ”forbedring af opdragelsen og folket”. Selvom denne forestilling også er udbredt hos mange filosoffer både af nyere og ældre dato, prøver Herbart – i al beskedenhed som han siger – at fremføre et andet synspunkt.

Uden at henvise til Hegel gør han forsamlingen opmærksom på, at hvis man nærmer sig spørgsmålet om den offentlige opdragelse fra statens side, har man allerede i udgangspunktet miskendt problemstillingen. ”For ingen lærer en sag rettelig at kende, når man starter med at betragte den som middel for noget andet”.³⁴ Og ej heller den, som mener at skulle opfinde en ”ny pædagogik” for at ”afstive” en eller anden politisk teori, vil forstå sagen i dens rette sammenhæng.

³⁴ Herbart, J.F.: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung, i *Joh. Fr. Herbarts Sämtliche Werke, Bind III*, udg. af K. Kehrbach, Langensalza 1888.

Vejen fra politikken og ind i pædagogikken er, ifølge Herbart, en forkert vej. Ikke kun fordi man derved reducerer pædagogik til et middel for politik, men især fordi man derved ender i en fragmentering og specialisering af dannelsen. Enhver samfundsfunction, opgave eller interesse kan nu gøres til et særskilt opdragelses- og dannelsesprogram, der igen resulterer i mange forskellige skoleformer. Således vil skolen ende med at inddele børn i skolehierarkier, der hver især har forskellige dannelsesniveauer og også karrieremuligheder. I denne udvikling lå for Herbart en alt for tidlig deling af børn og deres "barneverden" på konkurrencens præmisser. For delingens følger vil være, at de nederste i uddannelses-hierarkiet må lære at tilbyde deres arbejdskraft så dyrt som muligt, mens de øverste lærer at maksimere deres fortjeneste. I sin yderste konsekvens kommer en offentlig opdragelse, der tænkes med udgangspunkt i staten, ifølge Herbart, til at angribe og opløse staten selv. En opdragelse og dannelse derimod, der ikke bekymrer sig om staten, og som ikke er politiseret, men i stedet koncentrerer sig om den enkeltes almene dannelsesproces, vil i sidste ende være gunstig for staten selv.

Men Herbarts kritik må ikke misforstås. Det er ikke et forsøg på at ordne politikken under pædagogikken. Også den vej advarer Herbart imod, fordi man dermed reducerer politikkerne til pædagoger og ofrer den voksne generation til fordel for den yngre generation. Statens og politikkers fokus er først og fremmest den voksne generation, mens pædagogikkens fokus er den opvoksende generation.

Herbarts løsningsforslag vedrørende den offentlige opdragelse og skolen går i en helt anden retning. Det er en retning, der dels er begrundet i hans forestilling om barnets formbarhed – dets *Bildsamkeit* – dels i hans forestilling om lærerens pædagogiske professionalisme.

I forhold til dannelsesbegrebet så begrunder Herbart ikke dannelsen sociologisk. Han spørger hverken til et dannelsesmål eller en dannelseskanon. For Herbart er det interessante at tale om menneskets dannelsesmulighed (*Bildsamkeit*), og det vil sige den mulighed, at mennesket qua sit dannelsespotentiale har en fri og produktiv kraft til at formgive sin eksistens og

co-eksistens.³⁵ Menneskets menneskelighed er for Herbart dets dannelsesmulighed. I dette synspunkt ligger allerede en skepsis over for skolen og en massiv afstandtagen til opdragelsesstaten. Ifølge Herbart ville skolen – og her tænkte han på den statskontrollerede skole – ikke kunne tage højde for en opdragende undervisning, der anerkendte menneskets *Bildsamkeit*. En opdragende undervisning, der på den ene side udvider og nuancerer elevens verdensforståelse og på den anden side skærper elevens mangesidige interesse. I modsætning til Hegel, der adskilte opdragelsen og undervisningen i en privat og en undervisningsverden, tænker Herbart dem sammen for at undgå, at dannelsesprocessen enten ender i en holdningsløs viden eller en vidensløs holdning.

Herbarts skepsis over for skolen som *pædagogisk* institution ligger netop deri, at han ikke kunne forestille sig en opdragende undervisning realiseret i større klasser og skolemiljøer. I stedet forsøgte han at eksperimentere med en form for *kommunal lærerprofession* efter forbilledet fra lægeverdenen. Ligesom landlægen varetog den medicinske behandling på landet, skulle der uddannes professionelle lærere, der stod for undervisningen og opdragelsen. Mellem hjemmet og staten prøvede Herbart at introducere kommunen som det rum, der kunne tage ansvar for den enkeltes dannelses- og uddannelsesvej. Statens opgave i den henseende var at sørge for lærernes professionelle uddannelse, der ifølge Herbart måtte ske i en vekselvirkning mellem teoretisk skoling og praktisk øvelse.

Så selvom staten ikke måtte blande sig i indholdet, skulle den sørge for, at den pædagogiske videnskab og uddannelse havde gunstige betingelser. Herbart indrettede selv i sin tid som professor for filosofi ved Königsberg en forsøgsskole integreret i universitetet, hvor studerende kunne eksperimentere og dygtiggøre sig i den ”opdragende undervisning”.

Dengang strandede Herbarts skoleeksperiment ikke kun i forhold til dets alt for dyre økonomi, men også fordi det distancerede sig alt for meget i forhold til offentligheden. Den kritik ville ikke være anderledes i dag. Herbarts forestillinger

³⁵ Om Herbarts almene pædagogik se A. von Oettingen: *Det pædagogiske paradoks*, Klim Aarhus 2001

om en skoleordning, der er individualiseret i kommunen, virker fremmed, fordi den undervurderer det, som Hegel overvurderede. En skole, der i den grad fremhæver det kommunale – i distance til familien og staten – risikerer også at kommunalisere og individualisere undervisningens indhold og faglighed. Desuden forudsætter Herbarts model, at der findes en *kommunal* verden, der er fri for staten eller familien, og som samtidig kan udgøre et erfaringsrum for barnets dannelses-proces. En sådan forudsætning er i dag ikke mulig at opretholde. Men Herbarts skepsis over for skolen er stadig aktuell. For uanset hvor urealistiske hans egne skoletanker må forekomme os i dag, så ændrer det ikke ved den kritik, at der i alle institutioner, der vil varetage barnets læringsproces, ligger en *pædagogisk antinomi*. Det er en modsætning som Hegel ikke så, og Herbart ikke løste, og som i dag stiller et permanent krav til en skoleteoretisk selvkritik og refleksion.

4. Sammenfattende betragtninger

At betragte pædagogik – både i teori og praksis – som en antinomisk, paradoksal og disharmonisk størrelse er ikke det normale. Idéhistorisk betragtet, men også ud fra en samtidsdiagnose, beskrives og iagttages pædagogikken og ”det pædagogiske” som harmoniske og uproblematisk størrelser.

Det kan der være mange forklaringer på. Én forklaring kunne være, at vi helt naturligt anser pædagogik for en praksis- og omgangsform, der hører med til det menneskelige, og at disse former derfor må anses for positive og vellykkede.

Hvis man anlægger et alt for harmonisk blik på pædagogikken, risikerer man dog at miste vigtige erfarings- og erkendelsesstrukturer, der både har en videnskabelig og en institutionel betydning.

I det foregående har jeg forsøgt at skitsere mindst tre antinomiske problemstillinger, som man hverken løser teoretisk eller praktisk, men konstant må forholde sig til.

Et problem ligger i spørgsmålet om, hvad der egentlig udgør en pædagogisk handling og under hvilke vilkår, pædagogikken kan hævde at være en handlingsteknologi. Pædagogiske handlinger er paradoksale, fordi man vil gribe

forandrende ind i en individuel proces. Selvom man som far, mor, professionel pædagog eller lærer gerne vil hjælpe barnet i dets lærings- og erkendelsesproces, er det dog stadig sådan, at barnet må erkende og lære selv. Man kan nu engang ikke uddelegere sin læringsproces, og det gør, at de pædagogiske handlinger bliver paradoksale.

Et andet antinomisk problem ligger i pædagogikkens normativitet og ikke mindst i dannelsens mulighed. Hvordan kan man forstå dannelse og dannelsesprocesser i en ikke-teleologisk tilværelse? Kan man stadig opretholde dannelsesidealer, eller handler moderne dannelse måske nærmere om frie og ikke-affirmative vekselvirkningsprocesser mellem et selv- og verdensforhold?

Et tredje og sidste permanent og antinomisk problem ligger i at kunne legitimere institutioner pædagogisk. Man kan legitimere institutioner økonomisk, politisk eller sociologisk, men det er stadig ikke en pædagogisk legitimering. Og forfølger man et pædagogisk spor, løber man hurtig ind i det antinomiske problem, at pædagogiske institutioner på den ene side er nødvendige – for barnets lærings- og erkendelsesproces – men på den anden side vanskelige og måske også umulige at legitimere pædagogisk.

I så fald kan man sige, at der i moderne pædagogiske institutioner – f.eks. skoler eller børnehaver – er indbygget et problem, som hele tiden opfordrer til en institutionel og professionel selvkritik.

Bibliografi

Beck, U.: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in einer andere Moderne*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1996.

Benner, D.: *Allgemeine Pädagogik*, Juventa Weinheim München 2001

Benner, D.: Was ist Schulpädagogik? i *Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik* udg. af

J. Derbolav, Piper München 1977.

Buur Hansen, N.: *Mennesket i verden, verden i mennesket*, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole 2007.

- Derbolav, J.: Das Problem einer philosophischen Grundlegung der Pädagogik, i J. Derbolav *Frage und Anspruch*, A. Henn Verlag, Wuppertal 1970.
- Fichte, J.G.: *Grundlagen des Naturrechts*, Meiner Verlag, Hamburg 1979.
- Fischer, W.: *Schule und kritische Pädagogik*, Quelle & Meyer Heidelberg 1972.
- Grue-Sørensen, K.: Refleksioner over voksenpædagogik og Life-long Education, i *Pædagogik* 4.årg. nr.21,1966.
- Hegel, G.W.F.: Rede zum Schuljahrsabschluss am 2. September 1811, i *G.W.F. Hegel Werke in zwanzig Bänden*, Bind 4, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1970.
- Hegel, G.W.F.: Rede zum Schuljahrsabschluss am 14. September 1810, i *G.W.F. Hegel Werke in zwanzig Bänden*, Bind 4, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1970.
- Hegel, G.W.F.: Rede zum Schuljahrsabschluss am 2. September 1811, i *G.W.F. Hegel Werke in zwanzig Bänden*, Bind 4, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1970.
- Herbart, J.F.: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung, i *Joh. Fr. Herbarts Sämtliche Werke*, Bind III, udg. af K. Kehrbach, Langensalza 1888.
- Henrich, D.: *Denken und Selbstsein*, WBG, Frankfurt a.M. 2007.
- Honnet, A.: *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 2003.
- Huggler, J.: Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Erfaring og fremmedgørelse, i *Pedagogikkens mange ansikter*, Universitetsforlaget, Oslo 2004.
- Humboldt, von W.: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen(1792), i *Wilhelm von Humboldt Werke in fünf Bänden*, udg. af A. Flitner og K. Giel, Cotta Verlag, Stuttgart 1995.
- Humboldt, von W. (1797): Über den Geist der Menschheit, bind I i *Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden*, udg. af A. Flitner og K. Giel, Cotta Verlag Stuttgart 1995.
- Humboldt, von W.: Theorie der Bildung des Menschen, bind I, i *Wilhelm von Humboldt Werke in fünf Bände* udg. af A. Flitner og K. Giel, Cotta Verlag, Stuttgart 1995.
- Kant, I.: Über Pädagogik, s. 711, b. XII, i *Werkausgabe: 12 Bände*, udg.af. W. Weischedel, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1996.
- Klafki W.: Die Stufen des pädagogischen Denkens, i *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*, udg. af H. Röhrs, Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt a.M. 1967.

- Luhmann, N., Schorr K.E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik, s.28 i *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*, udg. af N. Luhmann og K.E. Schorr, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1982.
- Luhmann, N.: Strukturelle Defizite, i *Niklas Luhmann Schriften zur Pädagogik*, udg. af D. Lenzen, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 2004.
- Litt, Th.: *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*, WBG, Darmstadt 2003.
- Litt, Th.: *Mensch und Welt*, s.35, I.& S. Ferdermann Verlag, München 1984.
- Løvlie, L.: Den pædagogiske filosofiens veier, i *Utbilding & Demokrati* 2003, Vol 12, Nr.1.
- Nohl, H.: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Vittorio Klostermann, Frankfurt a.M. 1988.
- Oettingen, von A.: *Det pædagogiske paradoks*, Klim Aarhus 2001.
- Oettingen, von A.: *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier*, Klim, Aarhus 2006.
- Oettingen, von A.: Pædagogiske handlingsteorier i differencen mellem teori og praksis i *Mellem Teori og praksis* red. af A. von Oettingen og Finn Wiedemann, Syddansk Universitetsforlag 2007.
- Platon Sta.: 415 A
- Qvortrup, L.: *Det vidende samfund*, Forlaget UP, København 2004.
- Reichenbach R.: "Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge" – Zur pædagogischen Bedeutung des Dissenses, i *Zeitschrift für Pädagogik*, Nov-Dec. 2000.
- Rousseau, J.-J.: *Emile eller om opdragelsen*, s. 10, Bogens Forlag. Rinkjøbing 1962.
- Ruhloff, J.: *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik*, Quelle & Meyer Heidelberg 1979.