

Wimmer, Klaus-Michael

## Intentionalität und Unentscheidbarkeit. Der Andere als Problem der Moderne

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 163-167. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 29)*



### Quellenangabe/ Reference:

Wimmer, Klaus-Michael: Intentionalität und Unentscheidbarkeit. Der Andere als Problem der Moderne - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 163-167 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-224156 - DOI: 10.25656/01:22415*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-224156>

<https://doi.org/10.25656/01:22415>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

# Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise

Beiträge zum 13. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 16.–18. März 1992  
in der Freien Universität Berlin

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner, Dieter Lenzen und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

*Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise* : vom 16.–18. März 1992  
in der Freien Universität Berlin / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... –  
Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 29)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 13)

ISBN 3-407-41129-4

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung (DTP): Klaus Kaltenberg

Druck: Druck Partner Rübelsmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41129-4

# Inhaltsverzeichnis

## I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER .....	15
RITA SÜSSMUTH .....	17
CHRISTINE BERGMANN .....	24
KLAUS DIETZ .....	26

## II. Öffentliche Vorträge

DIETRICH BENNER Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise ....	31
MICHA BRUMLIK Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung: Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie .....	45
HANS-JOCHEN GAMM Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion .....	59
DIETER LENZEN Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? .....	75
KÄTE MEYER-DRAWE „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative .....	93
MARIA NICKEL Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende. Modernisierungsbrüche oder -schübe? .....	105
HELMUT PEUKERT Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart .....	113

HEINZ-ELMAR TENORTH Laute Klage, Stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne .....	129
EGON SCHÜTZ Humanismuskritik und Modernitätskrise. Eine Exposition .....	141

### III. Symposien: Berichte/Vorträge

Symposion 1. Revision der Moderne? Philosophische und systematisch-pädagogische Analysen .....	153
HELMUT PEUKERT Vorbemerkung .....	153
VOLKER GERHARDT Individualität und Moderne. Zur philosophischen Ortsbestimmung der Gegenwart .....	154
MARIETTA HELLEMANS In permanenter Tragik existieren .....	159
KLAUS-MICHAEL WIMMER Intentionalität und Unentscheidbarkeit. Der Andere als Problem der Moderne .....	163
JÖRG RUHLOFF Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik ....	167
Symposion 2. Realität und Fiktionalität in der pädagogischen Historiographie .....	175
DIETER LENZEN Warum pädagogische Historiographietheorie? .....	175
KLAUS MOLLENHAUER Konjekturen und Konstruktionen. Welche „Wirklichkeit“ der Bildung referieren Dokumente der Kunstgeschichte? .....	178
ALFRED LANGEWAND Der fiktionale Überschuß einer kongenialen Rekonstruktion pädagogischer Theoriegeschichte am Beispiel Herbarts .....	181
PETER DREWEK Fiktionale Anteile schulgeschichtlicher Forschung über das 19. Jahrhundert .....	182
HEINZ-ELMAR TENORTH Sozialgeschichte, Selbstreflexion, Empirie – Wahrheitsansprüche und Fiktionalität pädagogischer Geschichtsschreibung über die NS-Zeit .....	185

DIRK RUSTEMEYER Identität als faktische Fiktion? .....	187
ANNETTE STROSS Die Paradoxie historischen Orientierungswissens – Zur Unmöglichkeit von Identitätsstiftung angesichts der Fiktivität des Stiftungsziels .....	188
GERHARD DE HAAN Ein neues Kapitel: Die vielen Geschichten über die DDR-Pädagogik .....	190
PETER DIEPOLD/ADOLF KELL Symposion 3. Modernität der deutschen Berufsausbildung im Kontext der europäischen Integration .....	193
RUDOLF W. KECK/GISELA MILLER-KIPP/PETER ZEDLER Symposion 5. Abschied vom Erziehungsstaat .....	217
HELMUT HEID/ANDREAS KRAPP Symposion 6. Wertorientierung der Erziehungswissenschaft. Geisteswissenschaft versus Empirie .....	225
Symposion 7. Wandel von öffentlicher und privater Erziehung. Unvollständige Modernisierung und Modernitätskritik .....	245
MARIA-ELEONORA KARSTEN Vorwort .....	245
JULIANE JACOBI/PIA SCHMID Weiblichkeit als Gegengift. Frauenbilder aus den Anfängen der Pädagogik .....	245
ROTRAUT HOEPEL Mütter und Kinder zwischen Allmacht und Ohnmacht .....	247
MARIA-ELEONORA KARSTEN Zur Institutionalisierung von Kindheit in Öffentlichkeit und Privatheit ...	250
HILDEGARD MACHA Gesellschaft im Umbruch: Wandlungen von Kindheit und Familie in den Neuen Ländern .....	252
MARGRIT BRÜCKNER Frauenprojekte zwischen geistiger Mütterlichkeit und feministischer Arbeit .....	254
ELISABETH DE SOTELO Feministische Sozialpädagogik .....	257
THOMAS RAUSCHENBACH Soziale Berufe und öffentliche Erziehung. Von den qualitativen Folgen eines quantitativen Wandels .....	261

GISELA JAKOB Zur Biographisierung des Ehrenamtes. Veränderungen in der Folge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse .....	267
URSULA RABE-KLEBERG Frauenbildung und Beruf – Bildung und Frauenberuf: ... immer noch ein ungeklärtes Verhältnis! .....	270
Symposium 8. Die Modernisierung und ihre Kinder. Standardisierung der Lebensvollzüge und Formen kultureller Selbstgestaltung .....	273
KARL NEUMANN/GISELA WEGENER-SPÖHRING Einleitung .....	273
KARL NEUMANN Zeit für Kinder und Zeit der Kinder. Kindheit in der Moderne zwischen Zeitökonomie und Zeitautonomie .....	274
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM Die Musealisierung der Welt im Zeichen der Postmoderne. Konsequenzen für die freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern und Familien .....	278
URSULA NISSEN Freizeit und moderne Kindheit – Sind Mädchen die „modernerer“ Kinder? .....	281
JOHANNES FROMME/WOLFGANG NAHRSTEDT Von Old Shatterhand zu Super Mario Land? Die moderne Freizeit-, Spiel- und Unterhaltungswelt der Game-Boy-Kinder .....	284
GISELA WEGENER-SPÖHRING Moderne Kindheit und Politik für Kinder: Podiumsdiskussion .....	288
Symposium 9. Neue Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik: Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ins allgemeine Schulwesen ..	293
MONIKA A. VERNOOIJ Eröffnung und Einführung .....	293
JAKOB MUTH Zum Stand der Entwicklung der Integration Behinderter in den Bundes- ländern – Von den Empfehlungen des Bildungsrates bis zur Gegenwart ...	295
GEORG ANTOR Erfahrungen mit dem gemeinsamen schulischen Lernen Behinderter und Nichtbehinderter und das Problem der Grenzziehung .....	297
JÖRG RAMSEGER Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik .....	301
ANDREAS MÖCKEL Wer versagt, wenn Kinder in der Grundschule versagen? .....	304

URS HAEBERLIN Integration zwischen Ängsten und Hoffnung .....	307
ALFRED SANDER Selektion bei Integration? Der Beitrag von Sonderpädagogischen Förderzentren .....	311
CHRISTA HÄNDLE Integration Behinderter als Impuls zur Stärkung anderer integrativer Organisationsformen im Bildungssystem Deutschlands? .....	314
RAINER LERSCH „Integration ohne Grenzen“ .....	316
Symposium 10. Modernisierung des Bildungssystems im Spannungsfeld von Entberuflichung und neuer Beruflichkeit .....	319
JOACHIM DIKAU Vorbemerkung .....	319
KARLHEINZ A. GEISSLER/GÜNTER KUTSCHA Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit .....	320
PETER FAULSTICH „Qualifikationskonservatismus“ in Klein- und Mittelbetrieben als Modernitätswiderstand oder Überlebensstrategie .....	326
INGRID LISOP Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien .....	329
WILTRUD GIESEKE Erwachsenenbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskritik ...	337
Symposium 11. Modernisierungsverläufe und Modernisierungskrisen im Bildungsbereich: theoretische Modelle und vergleichende Perspektiven .....	343
VOLKER LENHART/JÜRGEN SCHRIEWER Bericht über das Symposium .....	343
CHRISTEL ADICK Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung .....	345
KARL-HEINZ FLECHSIG Vielfalt und transversale Vernunft – Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen .....	351
GERO LENHARDT/MANFRED STOCK/MICHAEL TIEDTKE Modernisierung und Modernisierungskrise in der Schulentwicklung: Das Beispiel der DDR .....	361

Symposion 12. Pädagogik zwischen Tatbestandsgesinnung und Utopie – S. Bernfeld als Theoretiker der Pädagogik der Moderne .....	367
BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID	
Vorwort .....	367
ULRICH HERRMANN	
„Zwischen allen Stühlen“ – Bausteine zu einer <i>biographie intellectuelle</i> Siegfried Bernfelds .....	369
REINHART WOLFF	
Wiederentdeckung und Aktualität Siegfried Bernfelds .....	373
GÜNTHER SANDER	
Die „wundersame“ Bernfeld-Kritik in der DDR .....	377
REINHARD FATKE	
Siegfried Bernfeld und die Psychoanalytische Pädagogik .....	380
VOLKER SCHMID	
„Aufklärung des Gefühls“ zwischen Individualisierung und Tradition. Zur Widerständigkeit des Dialogs zwischen Psychoanalyse und Pädagogik bei Siegfried Bernfeld .....	385
BURKHARD MÜLLER	
War Bernfeld ein Eklektiker oder war er ein Systematiker pädagogischen Denkens? .....	388
REINHARD HÖRSTER	
Übergangsfähigkeiten. Der positive Barbar, der Normalpädagoge und der gut informierte Bürger. ....	392

#### IV. Podium

DIETER LENZEN	
Bericht über das Podium: „Zur Situation der Erziehungswissenschaft in den alten und neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland“ .....	401

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge .....	415
---	-----

SARTRE, J.P.: *Vérité et existence*. Paris 1989.

STEINER, G.: *Verval van het woord*. XXXX 1968.

WEINSTOCK, H.: *Die Tragödie des Humanismus*. Heidelberg 1960.

*Anschrift der Autorin:*

Prof. Dr. Mariette Hellemans, Katholieke Universiteit Leuven, Seminarie voor fundamentele Pedagogiek, Vesaliusstraat 2, B-3000 Leuven

KLAUS-MICHAEL WIMMER

## Intentionalität und Unentscheidbarkeit. Der Andere als Problem der Moderne

Im Einleitungsteil seines Vortrags stellte K.-M. WIMMER zunächst den Zusammenhang zwischen der Intention des Kongresses – Erinnerung der Entstehungsgeschichte der Erziehungswissenschaft und Neureflexion ihrer heutigen Position – und der thematischen Fragestellung des Symposions her und zeigte dabei die Problematik auf, vor der eine Revision steht, die die Gründe, die zur Modernitätskrise und damit zur Revision führten, nicht fortzuschreiben will. Die Frage, ob und wie eine Revision möglich ist, gewinnt demnach ihre Legitimation zunächst dadurch, daß die Erziehungswissenschaft am Prozeß der Moderne als wesentliches Element beteiligt ist, dessen krisenhafte Zuspitzung seit einiger Zeit die Grundorientierungen pädagogischen Denkens und Handelns in Frage stellt. Daß die Probleme der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft ihr nicht von außen zugestoßen sind, daß sie vielmehr selbst in die Entstehung der ihre wissenschaftstheoretischen und anthropologischen Grundannahmen auflösenden Krisenbewegungen involviert ist, hieße jedoch allenfalls, daß eine Revision in Form einer bloßen Bestandsaufnahme der Problemsituation nicht angemessen wäre. Daß aber auch die Möglichkeit einer selbstkritischen Reflexion ihrer eigenen Entstehungsgeschichte problematisch ist und keine Lösung des Problems einer Revision der Moderne und der Pädagogik in ihr darstellt, sondern die Gefahr einer Wiederholung gerade derjenigen Logik impliziert, die an der aufzuklärenden dilemmatischen Situation mitwirkt, liegt nach WIMMER nicht allein an der Verstrickung zwischen Erziehungswissenschaft und Moderne als solcher, sondern daran, daß beide an einem Problem teilhaben, welches durch seine diskursiven und praktischen Lösungsversuche hindurch insistiert. Danach handelt es sich um das in der Moderne ungelöste Problem der Beziehung zum Anderen, das nicht nur das Humanisierungsversprechen der Aufklärung, sondern auch alle der Aufklärungsidee verpflichteten Anstrengungen der Moderne vor Schwierigkeiten stellt, diese oft scheitern läßt und z.T. kontraindentionale Effekte bewirkt. Die Frage, wie eine Revision der Moderne möglich sein könnte, ist demzufolge kein methodologisches Vorgeplänkel, sondern impliziert den Verdacht, daß die Denksysteme, in denen wir uns bewegen, dieses Problem ausblenden, indem sie vorgeben, es gelöst zu haben. So lautete die in Anlehnung an die Philosophie von E. LÉVINAS (vgl. LÉVINAS

1983) entwickelte Hauptthese des Vortrags, daß die abendländische Geschichte nicht durch die „Seinsvergessenheit“ (vgl. HEIDEGGER 1956), sondern durch die Vergessenheit des Anderen gekennzeichnet ist, die sich in der Moderne durch die Art und Weise zuspitzt, wie seit der Aufklärung die Beziehungen zum Anderen prozessiert werden und wie sich die Vergessenheit in diesen Prozessen zur Geltung bringt. Vergessenheit bedeutet hier nicht, etwas übersehen, unterdrückt oder früher gewußt zu haben, woran man sich folglich erinnern könnte, indem man es zum Thema machte. Unter Vergessenheit des Anderen wird vielmehr die Art und Weise verstanden, wie er in der Moderne zum Thema gemacht wurde, und bezeichnet eine fundamentale Unangemessenheit. Schon die unmittelbare Thematisierung und prädikative Bestimmung des Anderen, wie sie in der Erziehungswissenschaft stattfindet, bedeute folglich zugleich die Verstellung seiner irreduziblen Andersheit.

Folgt man dieser Auffassung, so steht eine Revision vor nahezu denselben Problemen wie die radikale Vernunftkritik. Denn wird, wie schon ADORNO ausgeführt hatte, der/das Andere durch den Begriff identifiziert, dann kann durch die Anwendung derselben Gesetze und Kriterien der Vernunft die Vergessenheit des Anderen nicht aufgelöst, sondern nur fortgeschrieben werden. Und heißt Revision „Erinnerung“ (vgl. LYOTARD 1989), dann geht es auch ihr darum, das Vergessene zu identifizieren, so daß zwischen der „Ursache“ der Modernitätskrise und ihrer Revision eine Homologie hinsichtlich der Intention bestünde, sich des Anderen zu bemächtigen, seine Fremdheit zu reduzieren, ihn zu integrieren und zu assimilieren, wobei eben das, was anders bleibt, weiterhin ausgegrenzt und vergessen bliebe. Folglich müssen die Gesetze der Vernunft und ihrer Sprache selbst hinterfragt werden, was, um den Dilemmata der radikalen Vernunftkritik zu entkommen, durch die umfangreiche Arbeit einer Dekonstruktion der Geschlossenheit von Wissens- und Verstandsstrukturen möglich wäre. Insofern sah WIMMER die Modernitätskrise weniger als Bedrohung sondern auch als Chance, da sich in ihr die subjektzentrierte Vernunft und Diskursordnung selbst zum Problem wird und die anthropologisch fundierten Denkstrukturen der Human- und Geisteswissenschaften sich aufzulösen beginnen (vgl. FOUCAULT 1974). Durch den vom Poststrukturalismus diagnostizierten Zerfall der hypostasierten Identität von Bewußtsein, Sprache und Sinn sei es deshalb möglich, die Spur des Anderen in der Sprache und im Denken selbst wahrzunehmen, ohne die irreduzible Andersheit des Anderen wieder hermeneutisch in die Immanenz der Subjektivität aufzulösen.

Die im Zuge der Modernitätskrise sich ausbildenden neuen Denkbedingungen, die Auflösung der „Denkzwänge“ des 19. und z.T. 20. Jahrhunderts sowie die damit einhergehende Verunsicherung der Position des reflexiven und intentionalen Subjekts bieten somit auch der Erziehungswissenschaft die Möglichkeit, ihre Grundbegriffe und -probleme aus einer neuen Perspektive zu reflektieren, wie z.B. die Legitimationsproblematik pädagogischen Handelns oder die Frage, warum in der Pädagogik die Beziehung zum Anderen trotz bester Absichten immer wieder die Form eines Gewaltverhältnisses angenommen hat, und ob es nicht doch möglich wäre, die Einheit von Gegenstands- und Machtkonstitution in der erziehungswissenschaftlichen Reflexion (vgl. SCHÄFER 1989) zu unterbrechen.

Da die Vergessenheit des Anderen wie auch die Probleme der Revision als Erinnerungsarbeit einerseits mit der intentionalen Struktur und Selbstdefinition des Subjekts zusammenhängen, andererseits mit der Intention, hinsichtlich Gegenstand und Praxis der Pädagogik Intransparenz aufzulösen und theoretisch wie praktisch klare Entscheidungen zu treffen, wurde im folgenden die erziehungswissenschaftliche Bedeutung des Problems des Anderen entlang der Begriffe Intentionalität und Unentscheidbarkeit ausgeführt und verdeutlicht.

Dabei wurde im zweiten Teil des Vortrags die These vertreten, daß die Differenz, die der Andere als Gegenstand der Erziehungswissenschaft und Adressat pädagogischen Handelns zur Selbstausslegung der Subjektivität und der Immanenz der Verhältnisse wahrt, in dem Maße lesbar wird, wie die pädagogische Vernunft den Versuch aufgibt, ihre paradoxe Grundstruktur zugunsten eines geschlossenen Wissenssystems aufzulösen, und wie pädagogisches Handeln sich von technologischen Unterströmungen befreit, d.h. vom Bestreben, für jede Situation Kriterien und Regeln zu erstellen, um in der Beziehung zum Anderen Entscheidungsprobleme durch gesichertes Wissen lösen zu können.

Die enge Verklammerung von Intentionalität und Technizität, die skizzenhaft entlang einiger zentraler Stationen in der Geschichte erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung analysiert wurde, geht vor allem darauf zurück, daß trotz der Einsicht, daß pädagogisches kein instrumentelles Handeln ist und Bildung kein Produkt, pädagogisches Handeln von der Intention des Pädagogen her konzipiert wird, der folglich versuchen muß, auch über dessen Wirkungen zu bestimmen, was letztlich heißt, über den Anderen zu verfügen. Die Andersheit des Anderen wurde zwar von ROUSSEAU entdeckt und fand theoretisch in dem von KANT formulierten Verhältnis von Kausalität und Freiheit ihre für die moderne Erziehungswissenschaft paradigmatische Form. Da jedoch durch die Versuche, sich der Zumutungen der Unbestimmtheit zu entledigen, pädagogische Theoriebildung im wesentlichen handlungskausalistisch geblieben ist (vgl. OELKERS 1982), wurde diese Entdeckung immer wieder unterminiert und die Antinomie, in der das Bewußtsein der Unverfügbarkeit des Anderen sich aufrechterhält, tendenziell aufgelöst.

Nach diesem Argumentationsgang, der vor dem Hintergrund der Ausgangsproblematik eher die Bedeutung der praktischen Intentionalität auf handlungstheoretischer Ebene behandelte, zeigte WIMMER, daß diese Problematik jedoch nicht regional auf bestimmte Theoriebereiche der Erziehungswissenschaft beschränkt ist, sondern erziehungswissenschaftliche Reflexion allgemein betrifft, indem er quasi die inverse Perspektive einnahm. Wurde bisher die mehr oder weniger unterschwellige Tendenz einer Auflösung des pädagogischen Verhältnisses zum Anderen in ein instrumentelles herausgestellt, thematisierte er nun die theoretische Intention vor allem gegenwärtiger erziehungswissenschaftlicher Reflexion, die sich vom Gewaltmodell der Erziehung und damit von einer Denktradition distanziert, der die Intention einer theoretischen Verfügung kaum zum Problem wurde.

Daß jedoch auch in diesen Ansätzen die Entkopplung von Gegenstands- und Machtkonstitution nicht gelingt und die Tendenz, die Andersheit des Anderen zu reduzieren, sich fortschreibt, wurde z.B. auf das Verständnis von Intersubjektivität als symmetrische Reziprozität zurückgeführt, die in letzter Konsequenz doch wieder als eine von der Sinngebung des intentionalen Subjekts abhängige erscheine. Durch den Paradigmenwechsel von Subjektivität zur Intersubjektivität und die Umstellung einer Subjekt-Objekt- in eine Subjekt-Subjekt-Relation, also eine kommunikative oder dialogische Beziehung, werde kommunikatives Handeln deshalb nur als spezifische Form intentionalen Handelns verstanden (vgl. MASSCHELEIN 1991), wodurch die in der Relation ego – alter ego erfolgende Abwertung des Anderen nicht vermieden werden könne. Die den Denktraditionen der Moderne eigennende Schwierigkeit, ein Verhältnis zum Anderen zu finden, in dem er als gleich und als radikal different verstanden wird (vgl. TODOROV 1985), behauptet sich den Ausführungen zufolge in unterschiedlicher Weise auch in denjenigen erziehungswissenschaftlichen Ansätzen, die an HABERMAS oder an die Systemtheorie LUHMANNs anknüpfen: in jenen, da sich in ihnen ein Sprachverständnis durchhalte, das die Kontinuität von Vernunft-Sprache-Subjekt impliziere, in diesen, da trotz Eingeständnis der theoretischen Unlösbarkeit der

paradoxalen Grundstruktur der Pädagogik ein letztlich technologisches Integrationsmodell vertreten werde, das die konstatierten Grenzen pädagogisch-praktischer Intentionalität theoretisch wieder aufhebe.

Obwohl die Kritik an der Rücknahme der radikalen Position der frühen Kritischen Theorie durch die kommunikationstheoretische Wende nicht zu überhören ist, ging es WIMMER nicht darum, die Erziehungswissenschaft ad absurdum zu führen oder sie zur Abdankung zu bewegen, sondern vielmehr darum, sie an ihre grundlegenden Einsichten zu erinnern, an die Paradoxie, aus der sie als moderne erst entstand. Statt diese als Makel zu betrachten, liege in ihrer antinomischen Grundverfassung der Kern eines irreduziblen Bewußtseins der Differenz und Andersheit des Anderen, das jedem Versuch einer Unifizierung und identitätslogischen Einebnung widerstrebt und sich in der Erziehungswissenschaft als Widerstreit zwischen verschiedenen Dimensionen, Begriffen und Problematisierungen manifestiert (vgl. RUHLOFF 1991). Eine „Lösung“ des Problems des Anderen liegt folglich nicht darin, den Widerstreit als Rechtsstreit zu behandeln und einer Entscheidung zuzuführen, da sich gerade darin das Opfer des Anderen wiederhole (vgl. LYOTARD 1987). Die theoriegeschichtliche Perpetuierung der Vergessenheit des Anderen ließe sich dagegen möglicherweise dadurch revidieren, daß die begriffliche Unbestimmtheit des Anderen als konstitutives Element erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung verstanden, die Unentscheidbarkeit akzeptiert und die Antinomie ausgehalten werden. Was es bedeuten könnte, die pädagogische Antinomie auszuhalten, sie also weder zur Seite einer technologischen Anwendungswissenschaft aufzulösen oder umgekehrt jede Form pädagogischer Intention und damit die Erziehungswissenschaft selbst aufzugeben, war die Leitfrage, die im dritten Teil verfolgt wurde.

Ausgehend vom Paradox, daß man Bildung nicht wollen kann (vgl. z.B. BALLAUFF 1954), wurde zunächst nach einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff Intentionalität, seinen Bedeutungen und unterschiedlichen Verwendungen in der Pädagogik, in HUSSERLS Phänomenologie und in der Philosophie von LÉVINAS die Unterbrechung bzw. ihre spezifisch asymmetrische und paradoxe Struktur der Intentionalität in der Beziehung zum Anderen herausgestellt, nämlich Bezogenheit als Trennung zu bedeuten und Grenze der Absicht zu sein. In einer solchen Unterbrechung der Intentionalität sei, nach LÉVINAS, theoretisch wie praktisch überhaupt erst eine Erfahrung des Anderen möglich, die ihn nicht reduziere. Sie sei Grundlage der Ethik, die, wie WIMMER sagte, in der Moderne hinsichtlich der Erfahrungsstruktur und der in ihr nach KANT wirksamen reflektierenden Urteilskraft zudem mit der Ästhetik konvergiere. Dies wurde nach einer kurzen Erläuterung der daraus resultierenden Konsequenzen für das Verständnis von Subjektivität und Intersubjektivität entlang des Verhältnisses zum Anderen und zur Sprache unter Bezug auf das Problem der Unentscheidbarkeit vertieft. Insofern zwischen Sprache und Intentionalität eine Differenz bestehe, die sich auch in derjenigen von Sagen und Gesagtem manifestiere, sei jeder Versuch einer ontologischen Bestimmung oder phänomenologischen Konstitution des Anderen verfehlt. „Anders als Sein“ (LÉVINAS 1974) widerstehe er jeder intentionalen Sinngebung, Identifikation und Verfügungsgeste des Subjekts, das angesichts des Anderen folglich in eine Situation der Unentscheidbarkeit gestellt sei, da alle Kriterien, an denen es sich vorab orientieren könnte, dem Anderen unangemessen seien, d.h. nicht durch Wissen von ihm legitimiert werden könnten. Unentscheidbarkeit wird von WIMMER aber nicht als Unmöglichkeit verstanden, überhaupt Entscheidungen treffen zu können, sondern als deren Bedingung, da nur in Anwendung reflektierender Urteilskraft von einer freien Entscheidung gesprochen werden könne, nicht jedoch in Anwendung bestimmender

Urteilkraft, da dann alles bereits vorentschieden wäre. Unentscheidbarkeit wird deshalb von ihrer Negativität befreit und zusammen mit dem Widerstreit und der Antinomie der Pädagogik als deren stets gefährdetes Bewußtsein von der Andersheit des Anderen verstanden. Folglich, so der Schluß des Vortrags, sei es gerade aufgrund der Differenz von Sprache und Intentionalität möglich, die Andersheit des Anderen neu zu denken und in einer post-hermeneutischen Kritik, wie sie unter Rekurs auf LÉVINAS und das Differenzdenken des Poststrukturalismus gewissermaßen als Weiterführung der frühen Kritischen Theorie entstanden sei, die Geschlossenheit des Denkens zu öffnen und die Vergessenheit des Anderen zu revidieren.

### *Literatur*

- BALLAUFF, TH.: Die Grundstruktur der Bildung. Weinheim 1954.  
FOUCAULT, M.: Die Ordnung der Dinge. Frankfurt a.M. 1974.  
HEIDEGGER, M.: Zur Seinsfrage. Frankfurt a.M. 1956.  
LÉVINAS, E.: Autrement qu'être ou au-delà de l'essence. La Haye 1974.  
LÉVINAS, E.: Die Spur des Anderen. Freiburg/München 1983.  
LYOTARD, J.-F.: Der Widerstreit. München 1987.  
LYOTARD, J.-F.: Die Moderne redigieren. In: LYOTARD, J.-F.: Das Inhumane. Wien 1989.  
MASSCHELEIN, J.: Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Weinheim/Leuven 1991.  
OELKERS, J.: Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a.M. 1982, S. 139–194.  
RUHLOFF, J.: Widerstreit – Eine architektonische Konstante im Aufbau der Pädagogik. In: RUHLOFF, J./SCHALLER, K. (Hrsg.), Pädagogische Einsätze 1991. Festschrift für Theodor Ballauff zum 80. Geburtstag, S. 71–85.  
SCHÄFER, A.: Zur Kritik pädagogischer Wirklichkeitsentwürfe. Weinheim 1989.  
TODOROV, T.: Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen. Frankfurt a.M. 1985.

### *Anschrift des Autors:*

Dr. Klaus-Michael Wimmer, Uhlandstr. 65, 1000 Berlin 31

JÖRG RUHLOFF

## Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance

Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik

Das Referat von J. RUHLOFF war THEODOR BALLAUFF anlässlich von dessen auf dem Berliner Kongreß ausgesprochenen Ehrenmitgliedschaft in der DGfE gewidmet. Der Sache nach knüpfte es an den jüngsten, vor allem zwischen JÜRGEN HABERMAS und JEAN-FRANCOIS LYOTARD geführten Disput um das „Projekt der Moderne“ beziehungsweise dessen „Verabschiedung“ an. Eröffnet wurde es mit einer Problemexposition, die zunächst darauf hinwies, daß eine positiv wertende Okkupation des Begriffs „Moderne“ unangebracht sei,