

Oelkers, Jürgen

Allgemeine Pädagogik

Fatke, Reinhard [Hrsg.]: *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik*. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 237-267. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 36)



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Allgemeine Pädagogik - In: Fatke, Reinhard [Hrsg.]: *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik*. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 237-267 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95238 - DOI: 10.25656/01:9523

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95238>

<https://doi.org/10.25656/01:9523>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

36. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

36. Beiheft

Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik

Herausgegeben von Reinhard Fatke

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

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 Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf 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 benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1997 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprinttechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41137

Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt/Main

77/13/10

Inhaltsverzeichnis

REINHARD FATKE Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik: Eine Einführung . . .	7
WALTER HORNSTEIN Jugendforschung – Jugendpädagogik	13
HANS OSWALD Sozialisation, Entwicklung und Erziehung im Kindesalter	51
HERWART KEMPER Schule und Schultheorie	77
CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA Interkulturelle Bildung	107
PHILIPP GONON Berufsbildung	151
HANS SCHEUERL Reformpädagogik	185
JÜRGEN OELKERS Allgemeine Pädagogik	237

Allgemeine Pädagogik

1. Erziehung und Emanzipation	238
2. Auskühlung durch Systemtheorie	244
3. Antipädagogik als Provokation	249
4. Pluralismus und Postmoderne	254
5. Aufklärung, Vielfalt und Allgemeine Pädagogik	259
6. Literatur	264

Die Entwicklung der Allgemeinen Pädagogik im 20. Jahrhundert läßt sich auf verschiedene Weise beschreiben: als Netz philosophischer Konzepte (RITZEL 1980), als historische Übergangserscheinung auf dem Weg zur empirischen Erziehungswissenschaft (LOCHNER 1963) oder als Konglomerat von Theorien und Denkformen, für die eine Praxis bestimmend ist (BENNER 1991). Diese Beschreibungsmuster sind selbst historisch in dem Sinne, daß sich für jeden Typus Vorgänger finden lassen. Die Theoriendynamik der wissenschaftlichen Pädagogik ist seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert relativ stabil, wenngleich die Bewegung von Anfang an mit *differenten* Konzepten erfolgte (OELKERS 1989). Diese Großlage hat sich auch mit der Verstärkung der empirischen Forschung nach 1960 nicht wesentlich verändert. Die philosophischen Konzepte blieben erhalten, der radikale Wandel zur Erziehungswissenschaft erfolgte nicht, und die Theorie/Praxis-Ansprüche wurden weiterhin vertreten. Insofern könnte man die Diskussion zwischen 1960 und 1990 übergehen, weil sich an den Paradigmen und ihrer langfristigen Bewegung nichts Wesentliches änderte.

Blickt man aber nicht auf die philosophischen Konzepte und auch nicht auf deren radikale Kritik, sondern untersucht die Objektbehauptungen, die Bezugstheorien und die Ansprüche des Systematischen oder des Allgemeingültigen, dann stellt sich die Dynamik wesentlich anders dar. Man erkennt einen weitgehenden und historisch einmaligen Bruch in den pädagogischen Grundüberzeugungen, der mit der Preisgabe von Einheitsvorstellungen zu tun hat. Die Allgemeine Pädagogik steht erstmalig in ihrer Geschichte vor der Frage, was sie begründen kann, wenn alle einheitlichen Fundamente der Begründung preisgegeben werden müssen (ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 1996; OELKERS 1997). Für diese Erfahrung steht der Begriff „Postmoderne“, der am Ende der achtziger Jahre dominant wird, aber längst vorher die unterschwellige Theorieentwicklung bestimmt hat. Dadurch werden alle Versuche *ad absurdum* geführt, „Erziehung“ wie eine gesellschaftliche Superkausalität zu betrachten, mit der sich eine allgemeine Emanzipation herbeiführen lassen kann. „Von der Aufklärung zur Postmoderne“ könnte man diese Entwicklung bezeichnen, aber es wird zu zei-

gen sein, daß damit nur eine eingeschränkte Wahrheit verbunden ist, die mit dem Schock über den Zerfall bestimmter *philosophischer* Erwartungen zu tun hat, welche aber einfach nur unhaltbar geworden sind. Sieht man die Entwicklung so, dann ist die Postmoderne nicht das letzte, das destruktive Wort für die „Allgemeine Pädagogik“, sondern ein heilsamer Lernprozeß, der ihren Anspruch auf das richtige Maß bringt.

Diese These soll – auf dem Hintergrund älterer und jüngerer Diskussionen und Kontroversen über die „Allgemeine Pädagogik“ entfaltet – in folgenden fünf Abschnitten entfaltet werden: (1) die Ausgangslage der „emanzipatorischen Pädagogik“, die mit einer unbewältigten Referenz auf die zeitgenössische Wissenschaftstheorie zu tun hat; (2) das systemtheoretische Ende der Erziehungsutopie; (3) die parallele Diskussion der antipädagogischen Kritik, die trotz Abwehr in Skepsis endet; (4) der anschließende, sehr konsequente Einsatz postmoderner Diskussionen, in deren Verlauf sich der systematische und der allgemeingültige Anspruch der Pädagogik aufzulösen schien; (5) die Historisierungen des Problems, an deren Ende eine Rehabilitierung der Aufklärung stehen könnte, sofern diese in einem neuen Licht wahrgenommen würde, also nicht als „Dialektik“, sondern als *Lernprozeß*.

1. Erziehung und Emanzipation

„Emanzipation“ ist nicht das Schlagwort, wohl aber das Thema der historischen Aufklärung gewesen, soweit sich diese mit pädagogischen Konzepten verbunden wußte. Die Erziehung der Aufklärung war utilitär und wurde mit technischen Wirkungserwartungen verbunden, die sich aus dem sensualistischen Theorierahmen ergaben. Freiheit und Zwang schlossen aneinander nicht aus, aber deren Verhältnis blieb theoretisch prekär und dies um so mehr, je weniger das sensualistische Grundmodell der Erziehungstheorie geteilt wurde (VOGEL 1990). Freilich liegt hier aber auch nicht die zentrale Leistung der Aufklärung, die im Blick auf Personen immer nur antinomisch erscheinen kann. Wesentlich ist demgegenüber die sozialhistorische Konsequenz, also der Aufbau einer *öffentlichen Bildung*, die das Thema der Emanzipation institutionell bearbeiten konnte, ohne von der Befreiung jedes einzelnen Menschen oder Bürgers sprechen zu müssen.

ROUSSEAUS Antinomie von „Mensch“ und „Bürger“ wurde hier, in den schulpädagogischen Diskussionen nach 1763¹, denn auch kaum wahrgenommen, sondern blieb lediglich im innerphilosophischen Diskurs relevant. Der deutsche Idealismus konstruierte damit eine philosophische Version der Aufklärung, die bis heute Zuspruch findet, die aber gerade den bildungshistorischen Tatsachen nicht standhält. Der Ausgangspunkt ist hier nicht die heikle und widersprüchliche Emanzipation des Subjekts, sondern die Verteilung der Bildung. Wenn von einem gesellschaftlichen Lernprozeß die Rede ist, dann in diesem Sinne. Schulen sind die Medien der öffentlichen Bildung und damit der Verteilung des Wissens, die schon in den Schulplänen der *éducation publique* in Frankreich auf die

1 Das Datum erklärt sich mit dem Verbot der jesuitischen Collèges in Frankreich 1763, das eine Welle von Publikationen zur *éducation publique* auslöste (vgl. OELKERS 1993 a, Einleitung).

Dynamik des Wissens und die steigende Lernfähigkeit der Gesellschaft Rücksicht nahm. Anders wäre es nicht möglich gewesen, die neuen Schulen der öffentlichen Bildung vom katechetischen Unterricht abzugrenzen. Das verlangte ein neues Paradigma von „Wissen“, wie es sich nur aus der neuen Wissenschaft ableiten ließ.

Von dieser Vorgeschichte ist im Diskurs der deutschen „systematischen Pädagogik“ nach KANT wenig oder nichts zu spüren. Ihr Grundkonzept ist nicht oder nicht zentral die *öffentliche Bildung*, sondern der *erziehende Unterricht*, was wiederum pietistische Quellen hatte, die in der spezifisch deutschen Aufklärung nicht verlorengingen, sondern im Hintergrund denkbestimmend blieben (OSTERWALDER 1992; OELKERS 1992 a). In diesem Rahmen konzentrierte sich die pädagogische Theorie auf das Grundverhältnis von *Individuum und Gesellschaft* oder von „Mensch“ und „Welt“, wobei die institutionellen Verhältnisse der Bildung immer als prekär angesehen wurden. Sie konnten der gesellschaftlichen und individuellen Emanzipation dienen oder ihr widersprechen, aber sie erhielten keinen eigenen Wert. Der Unterricht sollte immer zugleich *erziehen*, und „Erziehung“ wurde aufgefaßt als Kraft der Befreiung oder der Unterdrückung. Daß Erziehung weder „Kraft“ noch „Ursache“ sein kann, kommt in der gesamten Diskussion nicht in den Blick, und die Kritik an den überzogenen Wirkungserwartungen wird verdrängt (so schon REHBERG 1792 und andere).

Die *Emanzipationspädagogik* des 20. Jahrhunderts erneuerte diesen Anspruch, freilich wesentlich politisch und nicht so sehr konzeptionell. Das politische Klima der späten sechziger Jahre schuf für die Vorstellung der „befreien den Erziehung“ einen ungeahnten Resonanzraum, sorgte auch für eine unvergleichliche Breitenwirkung, aber war zugleich auf die traditionellen Erziehungserwartungen angewiesen, die sich gegenüber einer neuen Generation nur mit neuen *politischen* Wertungen verbinden lassen mußten, ohne in ihrem Kern verändert zu werden. Grundlegend war nach wie vor die Relation von „Mensch“ und „Bürger“, nur daß die Idee des Bürgers ganz und gar mit empirischen Erscheinungsformen gleichgesetzt wurde. So blieb dann nur eine radikale Auflösung der Dialektik übrig, die ROUSSEAU gegen KANT ausspielte und dessen genetische Theorie (Erziehung des Menschen als notwendige Stufe zum Staatsbürger) zugunsten einer strukturellen Emanzipationsbehauptung veränderte. Nunmehr konnte nicht mehr Freiheit gegen Zwang stehen – ein Verhältnis, das sich tatsächlich nur genetisch, mit Stufen der Entwicklung, bearbeiten läßt –, sondern Freiheit wird zur alleinigen pädagogischen Maxime, die sich gegen eine historische Wirklichkeit stellen muß, wenn sie diese verändert sehen will.

Das Mittel der Veränderung aber war wiederum die *neue* Erziehung. Wenigstens ist die Botschaft von der neuen Generation so verstanden worden, weil das Theorieumfeld so angelegt war. Die klassische Idee – Erziehung als Befreiung des Menschen und seiner Natur – wird in ein philosophisches Feld plaziert, das sich vor allem dem deutschen Idealismus verpflichtet wußte. Entsprechend kommt es zu Neuauflagen des „erziehenden Unterrichts“, auch zu Bestrebungen der Bildungsreform, die aber von den Emanzipationserwartungen dieses Schlüsselkonzepts ausgehen. Es geht nicht um die Verteilung des Wissens oder um öffentliche Bildung, sondern um das moralische Konzept der „Emanzipation“, eine seltsame Mischung aus Gesellschaftsveränderung und persönlicher

Befreiung, die sich einer universellen Erziehungsmoral verpflichtet wissen. „Erziehung“ selbst blieb, was sie war, ein Steuerungsinstrument dieser Moral, ohne Reflexion darauf, daß sich gerade moralische Kommunikationen nicht pädagogisch „steuern“ lassen.

Stark wurde die Emanzipationspädagogik vor allem durch ihre Bezugstheorien und deren öffentliche Präsenz. Der Rekurs auf die „Kritische Theorie“, im wesentlichen auf die Wissenschaftstheorie von HABERMAS (1968), brachte zwei scheinbar überzeugende Theoriegruppen ins Spiel, mit denen sich die klassische Relation von *Individuum und Gesellschaft* modernisieren ließ: Psychoanalyse und Marxismus. Diese waren freilich schon in den zwanziger Jahren die beiden Eckpfeiler der seinerzeit eher schwachen „kritischen Pädagogik“, etwa bei BERNFELD (1925), der denn auch im Zuge der Emanzipationspädagogik neu entdeckt wurde. Die Entdeckung war zugleich eine Instrumentierung; Psychoanalyse und Marxismus wurden weniger als kritische Sonden der Analyse begriffen, sondern als normative Theorien, die sich den pädagogischen Vorstellungen von Befreiung durch Erziehung angleichen ließen.

Damit hängt die Ablendung der eigentlichen Begründungsschrift der „Kritischen Theorie“ zusammen. ADORNOS und HORKHEIMERS Botschaft, Aufklärung sei nur *dialektisch* möglich, könne weder Garant für Rationalität noch für Befreiung sein, wurde nicht oder nur am Rande wahrgenommen, und auch das Interesse an Psychoanalyse und Marxismus war wesentlich praktischer Natur. FREUDS Kulturtheorie wurde ebensowenig rezipiert wie die Kritik MARX' an den Befreiungspädagogen seiner Zeit². Die Entwicklungstheorie der Psychoanalyse, schließlich, eigentlich eine einzige Erziehungskritik, ließ sich unter der Hand positiv wenden, als beschreibe sie eine Emanzipationschance und als sei das „Über-Ich“ keine strukturelle Größe der menschlichen Entwicklung.

Ein starker Faktor für diese emphatische Sichtweise der Befreiung, aus der die pessimistischen Untertöne der Kulturtheorie FREUDS und der „Dialektik der Aufklärung“ ausgeklammert wurden, war die Rezeption von NEILLS „Summerhill“, dem eigentlichen Bestseller der Emanzipationspädagogik³. *Freiheit* ist hier die grundlegende Maxime, und die Begründung ist stark rousseauistisch, nämlich ausgehend von der guten Natur des Kindes und einmündend in eine Negation der gesellschaftlichen Autoritäten, vor denen die Kinder in Schutz genommen werden müssen. Damit verknüpft ist eine starke Schulkritik, die an reformpädagogische Positionen anschließt und sich nahtlos in antiinstitutionelle Haltungen der neuen Generation der späten sechziger Jahre überführen ließ. NEILLS Reflexionsschema war weit wirksamer und viel paradigmatischer für die „Emanzipationspädagogik“ als etwa die differenzierten Begründungen der akademischen Pädagogik (MOLLENHAUER 1968). Ihre kritischen Spitzen wurden mit dem Schema NEILLS zusammengeführt, ohne die Relativierungen und Systematisierungen zu beachten (wie dies vor allem MOLLENHAUER [1972] versucht hat).

2 Die Kritik konstatiert einen Determinationszusammenhang zwischen Gesellschaft und Erziehung, aus dem nur eine *politische* Befreiung herausführen könne. Erziehung ist so in jedem Falle eine Funktion der Gesellschaft und keine unabhängige Größe, auch *nach* der Revolution nicht (vgl. zum Konzept OELKERS 1991 b).

3 Bis 1991 sind 1.089.000 Exemplare verkauft worden (Mitteilung des Rowohlt-Verlages an den Verfasser vom 31. 10. 1991).

Die populäre Diskussion folgte NEILL⁴, also einer Verbindung von utopischem Sozialismus mit einer positivierten Psychoanalyse, die sich vor allem dem Werk WILHELM REICHS verpflichtet wußte (PLACZEK 1989). Die Theorie war dann ebenso einfach wie erfolgreich: Die Erziehung hat nur *einen* Zweck, nämlich die Freiheit des Kindes zu unterstützen, die dann „gut“ ist, wenn man alle natürlichen Bestrebungen fördert und keine hemmt. Das pädagogische Milieu kann auch oder gerade dann auf dieses Ziel eingestellt werden, wenn die Gesellschaft ihm entgegensteht. Summerhill, ein Landerziehungsheim mit radikalen Freiheiten, ist das praktische Beispiel dafür, daß dieses Konzept gelingen kann. Eine Erziehung, die sich diesem Beispiel verpflichtet weiß, sorgt für Emanzipation. Sie bildet Inseln, auf denen der „neue Mensch“ heranwachsen kann.

Natürlich war dieser Gedanke wiederum nicht neu; schon die frühsozialistischen Erziehungsexperimente, die ihrerseits alternative Siedlungen voraussetzten, hofften auf die Macht des revolutionären Beispiels, das viele ähnliche Versuche nach sich ziehen und so die Welt verändern sollte. Dieses historische Bewußtsein war 1968 nicht oder nur zur Legitimation der „Emanzipationspädagogik“ vorhanden, die in ungeahnt kurzer Zeit die allgemeine Erziehungstheorie, soweit sie gesellschaftlich relevant wurde, dominieren konnte. „Kritische Erziehung“ wurde zu einem akzeptierten Slogan innerhalb der jüngeren Generation, das einen weitgehenden und schnellen Bewußtseinswandel signalisierte.⁵

Die akademische Pädagogik schien mit dem eigenen Generationswechsel diesen Wandlungsprozeß weitgehend nachzuvollziehen, zumal damit ein starker Ausbau der Disziplin und eine gesellschaftliche Aufwertung verbunden waren. Das Paradigma der Bezugstheorien „kritischer Pädagogik“ paßte zu gut zur eigenen Tradition, um nicht radikal und rasch angeeignet zu werden.⁶ Die Notwendigkeit des Wandels schien gesellschaftspolitisch unabweisbar zu sein, und es entstand eine neue „pädagogische Bewegung“, die erstmals in der deutschen Erziehungsgeschichte eine linkssozialistische Orientierung auf breite Basis stellte.

Der Vorrang der „praktischen Befreiung“ verhinderte freilich die Einsicht in die Grenzen des eigenen Konzepts. „Erziehung“ wurde wie eine vage, aber suggestive Superkausalität betrachtet, die sich, richtig gewendet, zur *Emanzipation* von Individuum und Gesellschaft einsetzen lasse. Diese Vorstellung löste sich von NEILLS Beispiel und achtete auch nicht auf die kritische NEILL-Diskussion, sondern folgte einer sehr traditionellen Grunderwartung, daß nämlich die Erziehung des *Menschen* rein für sich möglich sei und daß sie gut enden würde, wenn man sie von den gesellschaftlichen Zwängen freihalte.

4 NEILL wurde ohne Kontext gelesen, und aus einem umfangreichen Werk wurde ausschließlich das Taschenbuch „Summerhill“ wahrgenommen. Auffällig ist, daß auch *nach* der großen Wirkung eine Aufarbeitung der historischen Ausgangspositionen und der Entwicklung des Werkes fast nicht unternommen wurde (unter den Ausnahmen sei besonders auf SAFFANGE [1985] hingewiesen, die beste historische Aufarbeitung, die vorliegt).

5 Das Konzept der Emanzipationspädagogik ist selbstreferent; es erklärt nicht nur die „neue Erziehung“, sondern *erzieht selbst*.

6 Die Veränderung betraf nicht nur die Reflexionsmuster der „allgemeinen Pädagogik“, sondern auch die Wirkungserwartungen, die besonders über die amerikanische Curriculumsdiskussion der sechziger Jahre (von der Lernzielorientierung bis zu den *social studies*) gesteigert wurden.

Die *Dialektik der Aufklärung* war da weiter, indem sie die strukturellen Grenzen der Moderne reflektierte, darin allerdings keineswegs neu, sondern einer bestimmten Grundströmung der Philosophie des 20. Jahrhunderts folgend.⁷ Aber die Nichtüberwindbarkeit des Mythos durch Aufklärung hätte die pädagogischen Mythen in ein neues Licht rücken können, wären sie erkannt worden, also hätte ADORNOS und HORKHEIMERS Analyse eine vergleichbare Resonanz gehabt wie die hochsuggestive Selbstbeschreibung des Gründers von „Summerhill“. NEILL verstärkte einen klassischen pädagogischen Mythos, aber dieser wurde nicht als solcher erkannt, sondern wie eine verheißungsvolle Wirklichkeit betrachtet, mit der sich die Grundutopie der Pädagogik endlich bestätigen lasse. Diese starke Kontinuitätslinie in den Hintergrunderwartungen mußte nicht bewußt agiert werden, um eine starke Wirksamkeit zu entfalten. Sie ist Teil der pädagogischen Semantik und liegt so ständig nahe.

Versuche, das Thema zu beenden und als Finale von Emanzipation und Bildungsreform eine „negative Pädagogik“ zu bestimmen (GRUSCHKA 1988), stoßen an enge Grenzen, gerade weil diese Tradition so wirkmächtig ist. ADORNOS „Negative Dialektik“ würde eine fremde Denkform in die Pädagogik hereinholen, die mit deren notorischer Positivität nicht vereinbar ist. Das bedeutet zugleich, daß sich Emanzipation nur als *Programm* auf Dauer stellen, aber nicht wirklich realisieren läßt. Die positive Spitze der Erziehungstheorie *muß* besetzt werden, doch ihr folgt keine genau passende, nicht einmal eine mit ihr konzeptionell verbundene Praxis. Die *Nichtpassung* von Theorie und Praxis ist eines der Resultate der Emanzipationspädagogik – allerdings ein ungewolltes –, das ganz andere Bestrebungen verstärkt hat.

Die Erziehungsutopie hat sich immer erfolgreich gegen Kritik wehren können, solange die politische Schematisierung stimmte. Warnungen vor der Pädagogisierung der Gesellschaft lagen längst vor, als die Emanzipationspädagogik ihre Diskurschance erhielt (SCHELSKY 1957; KOB 1963), aber sie konnten als „konservativ“ abgetan und mußten nicht wirklich beachtet werden. Ähnlich ließ sich in den zwanziger Jahren die theologische Warnung vor den inhärenten Ansprüchen der Pädagogik bearbeiten: als radikaler Existentialismus, der dem pädagogischen Humanismus entgegengesetzt sei und darum als „erziehungsfeindlich“ bekämpft werden müsse.⁸

Diese Wahrnehmungsmuster waren auch im Spiel, als sich die ehemals „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ auf die Kritische Theorie einstellte. Sie übernimmt deren Moralanspruch und liest Emanzipation weniger als einen soziologischen Prozeß denn als einen Erziehungsauftrag. Was „Gesellschaftstheorie“ genannt und wie eine Modernisierung der Pädagogik verstanden wurde, ließ sich mit der Erziehungsutopie und der ihr angeschlossenen unbedingten Moral gut verbinden, ohne daß sich die „Dialektik“ des gesellschaftlichen Prozesses als

7 Diese Strömung geht von NIETZSCHE aus, aber findet sich auch in der katholischen Kulturkritik oder in konservativen Sozialtheorien.

8 Die Auseinandersetzung mit der dialektischen Theologie (OELKERS 1987) ist nur ein Beispiel für die Wiederholung der wesentlichen Debatten, die auf ein stabiles Reflexionsfeld schließen läßt. Andere Beispiele sind die Diskussion um die Wertfreiheit der Erziehungswissenschaft, an die der „Positivismusstreit“ angeschlossen, oder die frühe Antipädagogik, deren Kritik des Erziehungsbegriffs sich beinahe wörtlich wiederholte, wenngleich mit anderen, nämlich psychologischen Konzepten.

störend erweisen sollte. Die Bezugstheorie, also die MARXSche Geschichtsphilosophie, enthielt selbst das Emanzipationsschema, das freilich wenig mehr war als eine Wiederauflage der frühsozialistischen Erlösungsvisionen. Autoren wie ERNST BLOCH und auf seine Art auch WALTER BENJAMIN haben diese manichäische Voraussetzung der gesamten linken Gesellschaftsutopie auch nicht verhehlt, sondern deutlich unterstrichen.

„Gesellschaftstheorie“, das Schlüsselwort für die Wendung zur Kritischen Theorie, war Moralkritik; insofern gab es eine starke Affinität zum pädagogischen Denken, aber eine wirkliche Theorie der komplexen, widersprüchlichen und in der Richtung uneinheitlichen postindustriellen Wirklichkeit ist nicht entstanden. HABERMAS hat in seiner Theorie des kommunikativen Handelns (1981) die Kantische Ethik reformuliert, ohne deren Letztbegründungsprobleme zu wiederholen⁹, aber eine *Gesellschaftstheorie* muß mehr und anderes sein. Sie übersteigt die Reichweite und den Erwartungshorizont von Handlungstheorien, die aber gerade wegen ihrer Beschränktheit auf personale Interaktionen und deren ethische Reflexion *pädagogisch* attraktiv erscheinen. Die Kritische Theorie geht aus vom Verhältnis zwischen „Individuum“ und „Gesellschaft“, aber sie kann dann auch nur *diese* Beziehung und diese auch *nur* moralisch beschreiben. HABERMAS' Ethik spielt auf das Handlungsproblem in „unübersichtlich“ gewordenen Gesellschaften an (HABERMAS 1985), aber liefert keine zureichende, sondern nur eine schematisierende Analyse ebendieser Verhältnisse, die über die Differenz von „System“ und „Lebenswelt“ nicht hinauskommt.

Nach der Kritischen Theorie stand die Pädagogik also ohne verlässliche Optik da, die sowohl den Erziehungsanspruch als auch die Emanzipationserwartungen bestätigen würde. Die Geschichtsphilosophie wurde von HABERMAS selbst außer Kraft gesetzt, und zwar ausdrücklich *gegen* ADORNO und HORKHEIMER, und die kommunikative Ethik konnte wenig mehr tun, als das Prinzip öffentlicher Diskurse noch einmal zu begründen, ohne der pädagogischen Reflexion jene Sicherheiten zu liefern, die doch die Suche nach „Gesellschaftstheorie“ eigentlich hätte ergeben sollen. Aber HABERMAS ist Aufklärer; er weiß um die Fallibilität jeder Sicherheit im unendlichen Lernprozeß der Moderne. Die analytische Philosophie tat ein übriges, sie erzwang von den Theorien ein erhöhtes Explikationsniveau (HABERMAS 1985, S. 224f.), das deren Übersetzung in einfache Handlungsschemata verbot. Genau darum löste sich die Utopie von der Gesellschaftstheorie und wurde, was sie immer war, nämlich Poesie.¹⁰

HABERMAS' Verteidigung der Kritischen Theorie gegen die Postmoderne ist die Verteidigung der Ethik gegen ästhetischen Relativismus. Das frühe Programm, eine Erkenntnistheorie *als* „Gesellschaftstheorie“ vorzulegen (HABERMAS 1965), ist dagegen nie eingelöst worden. Jede Ethik, die sich auf *Moral*

9 Versuche, den *transzendentalen* Anspruch der Ethik KANTS zu erneuern, sind in der Allgemeinen Pädagogik kaum wahrgenommen worden. Die große Aufmerksamkeit für HABERMAS' kommunikative Ethik hat keine Entsprechung etwa für KARL-OTTO APELS „Diskursethik“ nach sich gezogen (APEL 1988), obwohl oder vielleicht weil sich hier weit stärkere Argumente gegen die individualistische Postmoderne finden lassen.

10 Die Kraft der Utopie ist *darum* nicht zu erschöpfen oder in postmodernen Zynismus zu übersetzen (HABERMAS 1985, S. 144ff.).

bezieht¹¹, muß schematisieren und mit binären Codes arbeiten. Paradoxien, Mehrfachbeziehungen, Vor- und Rückläufe sozialer Prozesse, streuende Wirkungen von Entscheidungen, zufällige Ereignisse mit starken, aber ungewollten Folgen, die Transits der Moral selbst oder ihre innere Unübersichtlichkeit und nicht zuletzt die postmoderne Subjektivität, die sich unter diesen Bedingungen herausbildet, *obwohl* Moral und Erziehung etwas anderes verlangen, lassen sich damit nicht erfassen. Die Theorie hat keinen Platz für das Absurde und das Tragische der modernen Gesellschaft, sie ist darum *Ethik*, aber auch nur das.

JAN MASSCHELEIN (1991) hat gezeigt, daß HABERMAS' Ethik in der Pädagogik schief und allein auf Anwendung bezogen rezipiert worden ist. Das Potential einer Diskursethik ist tatsächlich nicht mit Hinweisen auf die Moralisierung von Erziehung zu erschöpfen. Der Fehler liegt in der Gleichsetzung von Kommunikation mit *pädagogischer* Kommunikation, worunter in aller Regel „Dialoge“ zwischen Personen im pädagogischen Bezug verstanden wurden, während HABERMAS' Theorie im Ansatz auf die diskursive Öffentlichkeit zielt, die ihre moralischen Sätze und deren Geltung argumentativ zu kontrollieren versteht, ohne darin durch pädagogische Vorbehalte beschränkt zu sein. Mit dieser Öffnung wäre für die Pädagogik ein Traditionsbruch verbunden gewesen, die Aufgabe des Ideals der „Wohnstübenerziehung“ oder der moralisch engen Räume, die sich durch eine vorgegebene, einheitliche Moral kontrollieren lassen (OELKERS 1993 b). Dieser Traditionsbruch ist nicht erfolgt, obwohl er auch von der anderen, der Seite der Systemtheorie nahegelegt wurde.

2. Auskühlung durch Systemtheorie

Seit ÉMILE DURKHEIM und GEORG SIMMEL operiert die soziologische Theorie mit *Differenzannahmen*, die die „Dialektik“ von Individuum und Gesellschaft und die *Einheit* des Sozialen ersetzen sollen. Die klassische Vorstellung der gesellschaftlichen Einheit ist die des sozialen Organismus, wie sie, unter Verwendung naturrechtlicher Denkfiguren, vor allem die politische Romantik entwickelt hat. Das „Ganze“ der Gesellschaft oder ihr „System“ regiert die Teile, die dazu in funktionaler Abhängigkeit stehen, wie die einzelnen Organe zum Gesamtkörper. Differenztheorien beschreiben dagegen lediglich die Interaktionen von sozialen Kreisen (SIMMEL) oder die uneinheitlichen Folgen von Arbeitsteilung (DURKHEIM), die das Ideal der gesellschaftlichen „Einheit“ *ad absurdum* führen. Ihre Theorie wird zum Mythos der sozialen *Gemeinschaft*, der nicht zufällig in der Pädagogik des 20. Jahrhunderts besondere Resonanz erzielt hat.

Noch die Emanzipationspädagogik der sechziger Jahre hat keinen Sinn für soziale Differenzen, die zugunsten einer einheitlichen und harmonischen Gesellschaftsform aufgehoben werden sollen. *Eine* Erziehung sollte für alle *gleich*

11 Ein strikter Bezug ist nicht zwingend; analytische Beschreibungen ethischer Sätze sind nicht zugleich Begründungen der richtigen Moral. Man kann stärkere und lockere Verhältnisse zwischen Ethik und Moral (damit auch zwischen Ethik und Erziehung) unterscheiden, wie sich vor allem am Problem des Paternalismus oder der pädagogischen Stellvertretung zeigen ließe (OELKERS 1992 b).

gelten, die letztlich richtige, mit der sich die gesellschaftliche Ungleichheit beseitigen lasse. Diese späte Reaktion hat mit den frühen Prägungen der pädagogischen Theorie zu tun, die seit ihren pietistischen Anfängen immer nur das Verhältnis von *Person* und *Welt* im Prozeß der Erziehung beschrieben, in diesen Beschreibungen aber ständig *idealisiert* hat. Die Anthropologie des 18. Jahrhunderts sorgte für die Kodifizierung dieses Denkrahmens, indem die Natur des Menschen mit bestimmten, wiederum idealen Eigenschaften versehen wurde, die sich als „Anlagen“ würden *entwickeln* lassen, sofern nur die Erziehung den Raum des Aufwachsens kontrollieren könnte. Alle große Utopien der Erziehung, von der pietistischen Gemeinde über ROUSSEAUS Landschaftsgarten bis zu PESTALOZZIS pädagogischem Dorf und FRÖBELS „Kindergarten“, sind so angelegt, und ihnen folgte die pädagogische Reflexion auch da, wo sie sich mit Hilfe von Gesellschafts- oder Wissenschaftstheorien neu zu konstellieren versuchte. Aber die Tradition der *Erwartungen* und somit der legitimen Absichten lag tiefer, als es die Modernisierungsversuche vor allem nach 1960 ahnen ließen.

„Systemtheorie“ ist dieser Tradition nicht etwa fremd, sondern die Pädagogik hat durchaus Erfahrung im Umgang mit der organistischen wie mit der funktionalen Variante von „System“. Für die erste Variante steht das Konzept der sozialen Gemeinschaft, das vor allem die politischen Optionen der deutschen *Reformpädagogik* geprägt hat (OELKERS 1996), für die zweite Variante steht etwa KRIECKS Erziehungsphilosophie von 1922, aber auch LOCHNERS „Deskriptive Pädagogik“ (1927), die der formalen Soziologie VIERKANDTS verpflichtet war. In beiden Entwürfen geht es um die Überwindung einer rein personenbezogenen Erziehungstheorie, die HERMAN NOHLS „pädagogischer Bezug“ noch einmal stark gemacht hatte. Beide Entwürfe sind von der meinungsbildenden Pädagogik jeweils abgewehrt worden, wobei im Falle KRIECKS die „völkische Erziehungsgemeinschaft“, welche politische Beachtung fand, das Basistheorem der *funktionalen* Erziehung überlagerte und verdeckte (vgl. OELKERS/TENORTH 1987, Einleitung).

Auf dieser Linie erschien auch die neuere Systemtheorie „funktionalistisch“ in negativer Bedeutung zu sein, nämlich dem pädagogischen Problem fernstehend und den Erwartungen personaler Beziehungen widersprechend. „Erziehung“ war nach wie vor auf *Nähe* und nicht auf *Differenz* eingestellt, entsprechend der konsensbildenden Alltagserfahrung. LUHMANNs und SCHORR's „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“ (1979) wurde daher zunächst nicht als produktive Irritation begriffen, sondern auf die Linie des Gegensatzes „Theorie der Gesellschaft“ *oder* „Sozialtechnologie“ (HABERMAS/LUHMANN 1971) abgewehrt.¹² Dabei formulierten LUHMANN und SCHORR am Ende der siebziger Jahre jene Probleme, die die moralische Reflexion der Erziehung weder beachtet hatte noch beachten konnte, nämlich das Verhältnis von Kontingenz und Autonomie in sozialen Systemen, die Technologiedefizite einer auf Technologie und Moral gleichermaßen verwiesenen Reflexionsform sowie die Folgen der sozialen Differenzierung für die pädagogischen Organisationen, die moralisch Selektionen vermeiden wollen und es gesellschaftlich nicht können.

12 Nachweise in: OELKERS/TENORTH (1987), Einleitung; LUHMANN/SCHORR (1988), Nachwort.

Alle drei Problemkreise schlossen an Einsichten der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ an, von der sich die Hauptströmungen¹³ der Erziehungswissenschaft gerade verabschiedet hatten. Dieser Bezug sowie die technische Sprache des Textes sorgten für Provokationen, deren Reaktionen aber doch nur demonstrierten, wie klug die Strategie angelegt war. Tatsächlich konnte kaum bestritten werden, daß Erziehungssysteme weitgehend autonome Organisationsformen mit hoher Selbstreferenz sind, daß die pädagogische Reflexion sich mit *methodischen* Erwartungen stark zu machen versucht hat, denen die tatsächliche Erziehungstechnologie aber gerade fehlte, und daß schließlich soziale Systeme *selektiv* angelegt sind und nur die klassische Einheitserwartung dem widersprechen kann. Aber die pädagogische Reflexion ist *paradox*, sie bezieht sich auf Autonomie *und* bestreitet sie, sie unterstellt technologische Wirkungen *und* polemisiert dagegen, sie profitiert von sozialen Differenzen *und* fordert einheitliche Verhältnisse.

Die Prognose über die Wirkung ihrer Provokation war selbst eine Provokation. Unter dem ironischen Stichwort „Neunzehnhundertneunundsiebzig“ schreiben LUHMANN/SCHORR: „Vergleicht man ... die Situation um 1800 mit der heutigen, so ist ganz offensichtlich, daß die (stellenplanmäßige) Expansion des Establishments mit der Bereitschaft, Reflexionsthemen aufzugreifen, negativ korreliert“ (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 358). Gemeint ist die Bereitschaft der Pädagogik, sich auf die Systemtheorie einzulassen. Die Prognose war falsch, wengleich die Irritation immer noch nicht verschwunden ist. Aber inzwischen gibt es eine breite und zunehmend produktive Rezeption der Systemtheorie LUHMANNs, weil im Unterschied zu 1979 nicht nur ein Generationswechsel stattgefunden, sondern sich zugleich auch das Umfeld verändert hat. Am Ende der siebziger Jahre gab es keine Möglichkeit, die Konzepte der Systemtheorie mit anderen Theoremen oder Theorierastern zu verbinden, um so einen Resonanzraum herzustellen. Inzwischen sind mindestens drei andere Diskussionsfelder präsent, der *Poststrukturalismus* mit seinen ästhetischen Konnotationen (und Traditionen), der biologische und psychologische *Konstruktivismus* sowie schließlich der *Neopragmatismus* in der angelsächsischen Philosophie, den vor allem RORTY effektiv vertreten und mit dem klassischen Problem des Relativismus verbunden hat (HEYTING 1992).

Die Weiterentwicklung der Systemtheorie LUHMANNs (1984) ist vor allem dem Theorem der „Autopoiesis“ gefolgt, das HUMBERTO MATURANA aus der Biologie entwickelt hat. Grundlegend ist hier die Vorstellung *operativer Geschlossenheit* von lernenden Systemen, die sich immer zugleich auf sich selbst und auf ihre Umwelt beziehen müssen, „sich selbst“ aber nur *abgegrenzt* von der Um-

13 Ich unterscheide, mit BENNER (1991), drei große Richtungen, die hermeneutisch-pragmatische, die empirische und die Emanzipationspädagogik. Ende der siebziger Jahre schienen nur die zweite und die dritte noch eine Zukunft zu haben. Kurz danach setzte dann, vermittelt vor allem über die verstehende Soziologie und die Verfahren der „qualitativen“ Sozialforschungen, eine Rückbesinnung auf die Hermeneutik ein, die aber nicht gleichbedeutend war mit einer dezidierten Rückwendung auf inhaltliche Positionen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, ausgenommen HERMAN NOHLS Theorie des „pädagogischen Bezuges“ und FLITNERS „*reflexion engagée*“. Die Gesellschaftskonzeptionen (etwa die formale Soziologie von THEODOR LITT), die Psychologie (SPRANGERS „Lebensformen“) und die politischen Optionen (etwa der „staatsbürgerlichen Erziehung“) wurden dagegen nicht revitalisiert.

welt und mit Hilfe ihrer *eigenen* Lerngeschichte definieren können. Das Kind wäre so sein eigenes Lernmedium (LUHMANN 1991), nicht aber das Objekt von Erziehung, versteht man darunter externe Einwirkungen, mit denen die innere Welt des Kindes allererst aufgebaut werden soll. Diese These paßt scheinbar zur traditionellen Kindorientierung der Pädagogik, aber bringt doch ganz andere und neue Denkmittel in Anschlag, die ein sentimentales Verständnis des Kindes ausschließen. Dabei spielen vor allem drei Überlegungen eine Rolle: (a) die Preisgabe naiver Vorstellungen von „Erziehungswirklichkeit“, (b) der Austausch von Grundrelationen der pädagogischen Theorie sowie (c) die Auskühlung des moralischen Engagements.

(a) Der „Ausgang von der Erziehungswirklichkeit“ ist seit PESTALOZZIS Opposition gegen ROUSSEAU¹⁴ ein pädagogisches Bekenntnis gewesen, mit dem Realitätssinn gesichert werden sollte, ohne auf der anderen Seite den pädagogischen Idealismus preiszugeben. Er sollte sich auf „Wirklichkeit“ einlassen, aber durch sie *nicht* korrigiert werden, als könnte man moralisches Engagement nur positiv, gemäß der Gesinnung, auf Erfahrung einstellen. Dabei ist wenig bedacht worden, wie problematisch die Vorstellung der „Erziehungswirklichkeit“ *selbst* gewesen ist, die so gut wie nie analysiert wurde. Sie war einfach gleichbedeutend mit der gegebenen Praxis, auf die sich handelnde Pädagogen einzulassen hatten. Aber „Wirklichkeit“ ist different: Soziale Systeme unterscheiden sich von moralischen Reflexionen, die sich nicht einfach als „Theorie“ darstellen und auf „Praxis“ beziehen lassen, wie die Pädagogik immer angenommen hat. Reflexionen *über* Erziehung sind Kommunikationen und haben nur als solche Realität (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 357). Handlungen in sozialen Systemen sind nicht *durch* Theorien gesichert, sondern werden vorgängig oder nachträglich damit in Verbindung gebracht. Die „Erziehungswirklichkeit“ ist daher nicht in der Verfügung von pädagogischen Theorien, denen die operative Technologie fehlt, Verhalten *zielbezogen* zu steuern. Sie sind Reflexionen und darum eine andere „Realität“.

(b) Die theoretischen Grundlagen der klassischen Pädagogik bestehen aus binären Oppositionen, was allein verrät, wie stark moralische Codes die Erziehungsreflexion bestimmt haben. Die Systemtheorie bietet im wesentlichen drei Veränderungen der Erziehungstheorie an, die Kalkulation von *Zeit*, die Hinnahme von *Unbestimmtheit* bei übergroßen Verhältnissen sowie schließlich das Abrücken von der traditionellen Anthropologie, die mit *konstanten Eigenschaften* des Menschen rechnete. Der erste Schritt ist der wichtigste, die *Verzeitlichung* der Erziehung, die davon absieht, Prozesse mit Zielen zu verbinden und Ziele als teleologische Richtungsweiser der Prozesse zu betrachten. Strukturen, soziale wie psychische, sind Ergebnisse vergangener Erfahrungen, die durch künftige Lernprozesse unter kontingenten Voraussetzungen jederzeit verändert werden können. „Sozialität“ ist daher nie gesicherter Bestand oder gar unbefristete Einheit, sondern ständiger und oft chaotischer Wandel, den Ereignisse auslösen, die fast nie vorhersehbar sind. Darum ist jedes Handeln, zumal das der

14 Die *Fiktion* der richtigen Erziehung, also der *Émile*, sollte durch einen anderen Erziehungsroman, nämlich „Lienhard und Gertrud“, korrigiert werden. Auch hier wurde Wirklichkeit simuliert, so jedoch, daß die *soziale* Utopie verhaltensbestimmend werden konnte. „Erziehungswirklichkeit“ ist seitdem das Objekt der pädagogischen Verbesserung *und* ihr Ziel.

Erziehung, mit riskanten Optionen verbunden, die die Autonomie der *Zukunft* nicht wirklich in Frage stellen.

Das Theorem der Unbestimmtheit oder der Kontingenz ist die Folge der radikalen Verzeitlichung, aber zugleich auch ein Effekt der Theorie, die sich stark von der Beschränktheit des Lernens angesichts komplexer Verhältnisse leiten läßt. „Reduktion von Komplexität“ ist geradezu das Markenzeichen der frühen Entwürfe von LUHMANN gewesen, und die Weiterentwicklungen der Systemtheorie tragen diesem Gedanken insofern Rechnung, als immer noch das lernende System mit einer Umwelt konfrontiert wird, die es nie total und fast immer nur in kleinen Ausschnitten erfahren kann. Das klassische Schema von Mensch und Welt oder die Grundlage der (neuhumanistischen) Bildungstheorie hat die Erschließung der *Welt* nie begrenzen können, einfach weil „Bildung“ immer nur als *Steigerung* aller Kapazitäten begriffen wurde, ohne Sinn für die Verluste¹⁵, aber vor allem ohne theoretisches Gefühl für die Größenverhältnisse. „Lernen“ ist immer Spezifikation, die sich nur durch starke und eigentlich unwahrscheinliche Selektionen erreichen läßt, die kein lernendes Individuum je selbst schaffen könnte.

(c) Die am stärksten von der Pädagogik *wahrgenommene* Provokation, nämlich die Kritik der Anthropologie¹⁶, ist nur die Konsequenz dieses Theoriesigns, das, wie ausdrücklich behauptet wird, die typisch pädagogische Reflexion *nicht* ablösen soll und sie doch *zugleich* hochgradig gefährdet (LUHMANN/SCHORR 1988, S. 375 f.). Die klassische Vorstellung von „Erziehung“ ist gebunden an Eigenschaften, die Novizen vermittelt werden sollen; das Konzept setzt voraus, daß zielgerechte Einwirkungen möglich sind, die den anthropologischen Konzepten entsprechen und insofern legitim sind. Die Negation wird radikal negiert, aber zugleich kann „Erziehung“ nur als zeitlicher Prozeß erscheinen und sich dann aber auch nur mit Kontingenzannahmen beschreiben lassen. Die klassische Erziehungsreflexion würde sich angesichts dieser Wirklichkeit immer nur blamieren können und hat sich daher auskühlen müssen.

Der Verdacht einer historischen Blamage ist nach 1979 auch in einer neuartigen Krisensemantik an verschiedenen Stellen geäußert worden¹⁷ und hat das ohnehin schwache Selbstbewußtsein der „Erziehungsreflexion“ nachhaltig verunsichert. Erst zu Beginn der neunziger Jahre, im Anschluß an eine empirische Selbsterforschung der Disziplin¹⁸, sind andere Akzente gesetzt worden, die LUH-

15 Der *romantische* Verlust ist nie wirklich in Rechnung gestellt worden, einfach weil Kindheit nicht elegisch betrachtet werden sollte. Schon bei ROUSSEAU ist die Anthropologie der *Entwicklung* ausschlaggebend, die nicht bei bestimmten Phasen stehenbleiben und erst recht nicht das einmal erreichte Niveau zurückbilden darf.

16 Aus der Einheit der menschlichen Natur wird auf die Einheit der Erziehung geschlossen, wobei das Bild der Natur die normative Grundlage der Pädagogik abgibt. Das gilt auch dann, wenn unter dem Eindruck der Differenzen in der philosophischen Anthropologie des 20. Jahrhunderts verschiedene „Menschenbilder“ unterschieden werden. Am konsequentesten haben dies NASH u. a. (1965) in ihren Beschreibungen der vielen Bilder des *educational man* dargelegt, mit allen Folgen eines unaufgelösten Pluralismus.

17 Von BITTNER (1982) oder WÜNSCHE (1985) oder THIEMANN (1985), begleitet von der Vermutung einer neuen Generation, daß „am Ende auch die Pädagogik postmodern“ geworden sei und sich im Kern ihres moralischen Anspruchs aufgelöst habe (BAACKE u. a. 1984).

18 ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, Heft 1 (1990); zusammenfassend auch ROEDER (1990); kommentierend TENORTH (1992).

MANN und SCHORR in zweierlei Hinsichten bestätigen: Die öffentliche Funktion von Erziehungsreflexionen ist unverzichtbar, auch insofern, als die öffentliche Verwendung von pädagogischen Wissensformen sich durch die Krisenstimmung der Theoretiker nicht beeindrucken läßt; und die Form der Pädagogik ist nicht beliebig (WINKLER 1992; TENORTH 1992; siehe auch OELKERS 1991a; OELKERS/TENORTH 1993). Sie kann nicht einfach negiert werden und verhält sich in verschiedenen Kontexten vergleichbar. Das hängt mit dem gesellschaftlichen Erfolg der Pädagogik zusammen, die in einer Bildungsgesellschaft das Privileg hat, trotz unaufhörlicher Kritik oder auch Geringschätzung *Konzepte des Lernens* zu definieren. Das geschieht mit geringer Theorieschärfe, starken Reduktionen, mit moralischen Codierungen, eben so, daß die Erziehungsreflexion *selbst* erzieht. Auch Strategien der entschiedenen Verwerfung von „Pädagogik“ haben nicht dazu geführt, *diese* Selbstreferenz aufzulösen. Insofern folgte noch die Antipädagogik der paradoxen Struktur pädagogischer Reflexionen, nur daß eben der Begriff „Erziehung“ negativ besetzt wurde.

3. Antipädagogik als Provokation

Den Verdacht, „Erziehung“ *störe* die Autonomie des Subjekts oder arbeite ihr systematisch entgegen, hat zuerst wohl MAX STIRNER geäußert (LASKA 1991).¹⁹ Die Diskussion nach 1975 hat die Grundthese nur wiederholt, wonach der einzelne *sein* Eigentum sei, das von Dritten, etwa von Erziehern, nicht angetastet werden dürfe, soll nicht *Schaden* entstehen. Neu ist die Breite der Diskussion und die Bereitschaft, die These zu übernehmen. Dabei spielten drei Faktoren zusammen: erstens die Rezeption populärer Seelenlehren, die an bestimmte Konzepte des 19. Jahrhunderts anschlossen²⁰ und wie diese gegen die empirische Psychologie gerichtet sind, zweitens eine starke, soziologisch geprägte Determinationsannahme über die Wirklichkeit von „Erziehung“, die sich auch historisch legitimierte, und drittens eine Theorie von Freiheit, die sich ausschließlich auf das erlebende und wahrnehmende *Selbst* bezog.

Die „Seele“ des Kindes war schon in der Reformpädagogik die Basisannahme der Erziehungskritik, mit der die pädagogischen Institutionen unter Anklage gestellt werden konnten. Das Kind erschien als unantastbarer Mikrokosmos, der die Anlagen seiner Entwicklung nur in sich selbst tragen kann. „Erziehung“ ist nur noch zulässig, wenn sie der seelischen Entwicklung nachfolgt und dabei ausschließlich unterstützend verfährt. Umgekehrt sind alle *Schäden* äußeren Einwirkungen anzulasten, zumal dann, wenn sie Zwang ausüben und die Freiheit des „Selbst“ beschränken. Historisch entsteht auf dieser Linie der Generalverdacht, die gesamte moderne Erziehungstheorie sei als „Schwarze Pädago-

19 Ich danke BERND LASKA für die Übersendung seiner Arbeiten. Der Bezug der „Antipädagogik“ auf STIRNER ist evident, zugleich ist die heutige Antipädagogik weit entfernt, diesen Bezug auch nur zu sehen. Das hängt vor allem mit dem anderen Theorierahmen zusammen, der eine Tradition fortsetzt, ohne sie zu beachten.

20 Das gilt vor allem für HERMANN LOTZES Theorie des „Mikrokosmos“ und für CARL GUSTAV CARUS' Lehre der menschlichen „Seele“. Beide Konzepte wurden von der empirischen Psychologie bekämpft, aber praktisch nicht wirklich überwunden, zumal nicht in der psychologischen Semantik der Erziehungskritik, die immer auf die „Seele“ des Kindes Bezug nahm.

gik“ (RUTSCHKY 1977) zu verstehen, die immer nur versucht habe, Kinder an gesellschaftliche Verhältnisse anzupassen, ohne, zumal in der Wahl der Mittel, auf ihre Seele Rücksicht zu nehmen.

Das *wahre* und das *falsche* Selbst hat zuerst WINNICOTT unterschieden, mit einer eindeutigen Verurteilung der pädagogisch instrumentierten Moral (WINNICOTT 1984a, S. 120 ff.). Das „wahre Selbst“ wächst aus den eigenen Anfängen heraus, „und es hat nichts mit moralischer Erziehung zu tun“ (op. cit., S. 134). Auf der anderen Seite ist „Erziehung“ die Ursache für die Konfiguration des *falschen* Selbst, das dann unvermeidlich ist, wenn sich die Erziehungspersonen den „Lebensbedürfnissen“ des *Kindes* nicht genug angepaßt haben (op. cit., S. 193 ff.). In diesem Sinn wären die Eltern, wie es ausdrücklich heißt, das eigentliche Objekt der Erziehung (WINNICOTT 1984 b, S. 39 ff.). Von sich aus sind Kinder „lebendig“ (op. cit., S. 41 ff.), „spontan“ (WINNICOTT 1984a, S. 34 ff.) und zugleich auf eine Weise lernfähig, daß sie die notwendigen moralischen Anpassungen selbst hervorbringen können, ohne dazu gezwungen werden zu müssen (op. cit., S. 132 ff.). Der „wesentliche Faktor“ ist nicht die Moral (oder gar das Kantische Sittengesetz), sondern das *Bedürfnis* des Kindes, das allmählich lernt, sich auf moralische Anforderungen einzustellen und sich ihnen gegenüber plastisch zu zeigen²¹.

Die Konzeption erinnert nicht zufällig an ROUSSEAU²², der die *Natur* des Kindes als zentrale Größe der Erziehung betrachtet hat, die sich nur *aus sich selbst heraus* entwickeln kann. Seitdem ist die Frage offen, wie sich die natürliche „Entwicklung“ und die pädagogische „Einwirkung“ zueinander verhalten können oder sollen, zumal sich das Problem, in welchem Verhältnis „Anlage“ und „Umwelt“ begriffen werden müssen, als nicht quantifizierbar erwiesen hat. Die Antipädagogik unterstellt die *Lösung* dieses Problems, nämlich die ausschließliche Innensteuerung jeder „Entwicklung“, die von externen Regulierungen – „moralische Erziehung im Sinn von Sittenlehre“ (WINNICOTT 1984a, S. 135) – nur gestört werden kann. Die Umwelt paßt sich der Differenzierung der Bedürfnisse an oder ist destruktiv; wenn am Anfang jeder Entwicklung nicht die Natur, sondern die Erziehung steht, dann kann nur *Schaden* entstehen und können langfristige Dispositionen des Leidens an der eigenen Kindheit aufgebaut werden (MILLER 1980). Wer den Schaden vermeiden will, muß auf „Erziehung“ verzichten.

Die mit dem Schema des „wahren“ und des „falschen Selbst“ operierende „Antipädagogik“ ist als dramatisch wahrgenommen worden, weil sie sich selbst dramatisch inszeniert hat. Die Strategie besteht in einer literarischen Stilisierung von klinischen Fällen, die sich nicht überprüfen lassen und die zugleich unbegrenzt generalisiert werden. Der Effekt entsteht durch einen Induktions-schluß: Ein Fall des Scheiterns wird zusammengebracht mit wenigen anderen, und aus der Schilderung dieser Fälle wird auf alle möglichen oder auf die Ge-

21 Ein moralisches „Bedürfnis“ „entsteht daraus, daß *im Selbst des Kindes* eine Fähigkeit erwächst, Schuldgefühle bezüglich destruktiver Impulse und Vorstellungen zu ertragen, eine Fähigkeit, ein allgemeines Gefühl der Verantwortung für destruktive Vorstellungen *auszuhalten*, weil *das Kind* im Hinblick auf Wiedergutmachungsimpulse und Gelegenheiten zum Beitragen zuversichtlich geworden ist“ (WINNICOTT 1984a, S. 134; Hervorhebung: J.O.).

22 Ich folge RUDER (1989); die antipädagogische Kritik an ROUSSEAU ist in mancher Hinsicht berechtigt, hebt aber die eigene Abhängigkeit von den Vorgaben seiner Theorie nicht auf.

samtheit der Erziehung geschlossen. Der Schluß folgt den Vorgaben der Fälle, er ist ausschließlich negativ, als sei „die“ Erziehung eine *totale* und *total destruktive* Kraft, die zu gefährlich ist, um noch länger mit dem Mantel der Moral zugedeckt werden zu dürfen.

Nun ist tatsächlich die klassische Pädagogik nicht von dem *Leid* ausgegangen, das die Erziehung verursacht. Ihre moralische Codierung operierte mit Idealisierungen des *Guten*, die es erlaubten, die andere Seite jeder Moral, das Böse, zu negieren oder zu externalisieren. Keine der klassischen Utopien rechnete mit dem Bösen in der Erziehung *selbst*²³, obwohl nicht geleugnet werden kann, daß pädagogische Systeme *nie nur* positive Effekte erzeugen können. Die Moral des unbedingt Guten läßt eine solche Relativierung nicht zu, aber davon müssen die pädagogischen Wirklichkeiten unterschieden werden. Insofern hat die Antipädagogik einen Kern des Problems getroffen: Sie macht deutlich, daß jede Erziehung, trotz der besten Absichten, scheitern kann, daß die Absicht nicht den Prozeß beherrscht und am Ende *nicht* das pädagogisch definierte Ziel des Anfangs erreicht wird (OELKERS/LEHMANN 1990).

Andererseits dreht die antipädagogische Kritik das moralische Schema der Pädagogik nur um und ersetzt es nicht etwa durch eine eigene Alternative. Die Erziehung bringt nicht das „Gute“, sondern das „Böse“ hervor, aber immer noch bringt sie *etwas* hervor; das heißt, die Reflexion will ein Produkt beschreiben, für das eine bestimmte Kausalität verantwortlich ist, eben *Erziehung*, der eine weitgehende Determination, nur eine ausschließlich negative, immer noch zugetraut wird. Die Theorieverhältnisse sind damit polemisch verdreht, aber nicht wirklich verändert worden. Wahrscheinlich ist das auch der Grund für die antipädagogische Provokation: Sie verletzt *und* verwendet die pädagogischen Gefühle, was sie aber nur kann, wenn und insoweit sie selbst „erzieht“. Die Negation der Erziehung ist zu sehr mit dramatischer Moral aufgeladen worden, um diese Pointe zu vermeiden.

Daraus kann auf die *Unvermeidbarkeit* von „Erziehung“ geschlossen werden: Öffentliche Kritik verwendet unweigerlich moralische Schemata und artikuliert darum immer auch einen pädagogischen Anspruch, selbst da, wo „pädagogische Ansprüche“ negiert werden. „Antipädagogik“ ist moralische Kommunikation und damit selbst *Erziehung*, auch wenn das Wort „Erziehung“ nur noch polemisch gebraucht wird. Aber die Struktur der Reflexion zwingt zu pädagogischen Effekten, denn schon die Herausbildung einer „antipädagogischen“ *Einstellung* (SCHÖNEBECK 1985) ist nur mit *pädagogischem* Gestus möglich, nämlich der Behauptung einer überlegenen Moral, der andere folgen sollen, was nur dann gelingt, wenn die Kommunikation der Moral überzeugend ist. Nichts anderes ist „Erziehung“, wenn man die pädagogischen oder antipädagogischen Wirkungsmythen abstreift und den Prozeß analysiert. Sie ist nicht, obwohl ein Großteil populärer Literatur dies suggeriert, in „Selbstverwirklichung“ aufzulösen (ENGELN 1991).

Das Verhältnis ist paradox: Noch das „wahre Selbst“ muß als Überzeugung vermittelt werden, wenn sich die Einstellungen (der Erwachsenen) zum Erzie-

23 Im *Émile* ist das Böse externalisiert, nämlich auf die Gesellschaft bezogen, die von der Erziehung ausgeschlossen wird; in PESTALOZZIS *Bonnal* ist das Böse *intern*, aber es kann von den guten Kräften beseitigt werden; in FRÖBELS Kindergarten entsteht die gute Sozietät, weil die Erziehung nichts Böses tun kann.

hungsprozeß ändern sollen. Das Konzept ist normativ und erlaubt keine Differenzierung, schon gar nicht Korrekturen am eigenen Anspruch. Daher greift WINNICOTT auf die *Anthropologie* des Kindes und den *pädagogischen Bezug* zurück, nur daß dieser nicht länger von der Autorität des Erwachsenen her definiert wird, sondern ausschließlich auf die Bedürfnisse des Kindes gerichtet ist. Aber immer noch ist eine Person für eine andere zuständig, die sich aus der Abhängigkeit heraus und zugleich in unbedingter Autonomie *entwickeln* soll. Das kann aber nur gelingen, wenn Einstellungen verändert und die Erziehung gleichsam selbst erzogen wird. Das „wahre Selbst“ wird empirisch behauptet, aber zugleich als normativer Zwang verstanden. Wer sich ihm entzieht, kann nicht „richtig“ erziehen, oder anders: Jede Erziehungstheorie, die *nicht* vom „wahren Selbst“ ausgeht, kann nur Schaden anrichten.

Die Adaptationen dieses Konzepts, besonders die populäre Antipädagogik MILLERS, hat nie die damit verbundenen Überforderungen dargestellt und auch nie die Grenzen des „wahren Selbst“ thematisiert. Die Option *vom Kinde aus* erinnert nachhaltig an die letzten Schriften MONTESSORIS²⁴, die auch deutlich machen, wie sehr die Mythologie der Christusbildung das Bild des unversehrten oder heiligen Kindes geprägt hat. Eltern oder Erzieher als die verantwortlichen und zugleich doch nicht zuständigen Personen des Umgangs werden damit normativ überfordert. Gegen das heilige Kind ist keine Kritik möglich, zugleich werden die Schäden immer nur der Außenwelt des Kindes zugerechnet, und die ebenso suggestiven wie vagen Bestimmungen des optimalen Umgangs erlauben keine Grenzziehung, sondern legen ein schlechtes Gewissen nahe, weil die Normen ständig unterschritten werden, aber keine Entlastung mitgeliefert wird.

Wenn sich tatsächlich das Kind rein aus sich heraus entwickelt und externe Regulierungen ausschließlich stören, dann ist jede Handlung riskant, weil keine zweifelsfreien Wirkungen entstehen. Im übrigen hat das Kind keine Wahl: Es ist dem antipädagogischen Modus genauso ausgeliefert wie dem pädagogischen, und es kann auf die Definition seiner eigenen Autonomie nicht wirklich autonom reagieren. Kinder können die pädagogischen Theorien von Erwachsenen nicht übernehmen und sind ihnen gleichwohl ausgeliefert. Das gilt für alle Versionen, auch für das „wahre Selbst“, von dem kein Kind weiß, daß die Eltern dieser Version (und keiner anderen) zu folgen versuchen, wenn eine Erfahrungswirklichkeit aufgebaut wird.

Andererseits ist das *Theorieproblem* offen. Psychologische Beschreibungen der Konstitution von Erfahrung als „*Konstruktion* von Realität durch das Kind“ (GLASERFELD 1987, S. 114), die ohne den Seelenbegriff auskommen und sich auch nicht einfach als *folk psychology* diskreditieren lassen²⁵, scheinen die monadologische Grundannahme des „wahren Selbst“ zu bestätigen und somit die antipädagogische Position zu bestärken. Der „aktive Organismus“ definiert seine eigene Erfahrung, indem und insoweit er aus der laufenden Erfahrung „Re-

24 Besonders in der späten Schrift *Il segreto dell'infanzia* (1950), in der direkt das *Ecce-homo*-Problem des Leidensweges Christi mit dem durchschnittlichen Schicksal von Kindern verbunden wird.

25 Die klassische Psychologie im Anschluß an WILHELM WUNDT hatte eine eigene, „psychische Kausalität“ angenommen, die sich aber nur unter der Voraussetzung ihrer Unabhängigkeit von neurophysiologischen Prozessen behaupten ließ. Das war freilich oft nicht mehr als Stilisierung von Alltagstheoremen oder *folk psychology* (STICH 1983).

gularitäten und Invarianzen“ „herausschneidet“ und sie für eine bestimmte Dauer speichert.²⁶ Dieser Prozeß kann nicht von außen gesteuert werden, wie etwa die Methodik des Schulunterrichts unterstellt. Sie muß damit behaupten, was nur für „Trivialmaschinen“ (FOERSTER 1985, S. 20f.) angenommen werden kann, nämlich eine Kontrolle des Outputs von Lernen durch den Input. Genau das muß für lebendige Systeme oder den Aufbau der kindlichen Erfahrung zurückgewiesen werden. Sie ist zugleich hochkreativ und unberechenbar (op. cit., S. 20), während jede „Methode“ der Erziehung genau diese irritierenden Größen ausschalten will oder muß.

Ein anderes Problem, das mit der antipädagogischen Provokation verbunden ist, betrifft die Vorstellung des *Kontinuums* der Erziehung, die zwei Dimensionen hat: die der Wirkung auf andere Personen und die der Person selbst. Die Erziehungstheorie hat immer angenommen, sie verfüge über eine langfristig stabile und einheitliche Kraft, die auf ein ebenso stabiles Gegenüber trifft. Noch die Entwicklungspsychologie hat die Kontinuität ein und derselben Person behauptet, die sich in dem Kern ihrer Bewegung stabil beschreiben läßt.²⁷ Gegeben ist die kontinuierliche Existenz des Gehirns oder des Körpers einer Person, aber schon diese Existenz läßt sich nicht als ein stabiles Kontinuum vorstellen; erst recht sind neurophysiologische oder biologische Tatbestände kein Grund, auf die Stabilität der Person „selbst“ zu schließen (PARFIT 1989, S. 251). Individuelle Erfahrung ist nicht wie ein innerer Prozeß der Person darstellbar (ibid.), aber jede „pädagogische Einwirkung“ setzt voraus, daß es diese Einheit geben kann, während die klassische Theorie der Erziehung nur dann Sinn macht, wenn die „Einheit“ der Person zugleich verändert wird. DEREK PARFIT hat dargelegt, daß es auf die *personale Identität* auch gar nicht ankomme (S. 255), versteht man darunter eine feste oder unteilbare Einheit oder eben den „Kern“ einer Person. Wichtig sei lediglich die laufende Integration der Erfahrung, die psychische Kontinuität, die einfach durch Lernen und Speicherung, Selektion und Vergessen gegeben ist (S. 260f.). Die Stilisierung einer kindlichen „Seele“ wäre dann nur für die Zwecke der öffentlichen Rhetorik notwendig. Aber ein *Gefäß* der Erfahrung, das selbst vom Lernen ausgeschlossen ist, kann schon neurophysiologisch nicht gedacht werden.²⁸

Ein antipädagogischer Schluß liegt freilich nur dann nahe, wenn man Erziehung mit dem klassischen sensualistischen Konzept der *Tabula rasa* verbindet und die „Einwirkung“ als technische Operationen denkt, die von außen innere

26 Das „Kind“ ist der „aktive Schöpfer von Wissen“; *Regularitäten* und *Invarianzen* können nur dann ermittelt werden, „wenn es Erfahrungen gibt, die öfter als einmal gemacht werden“. Das setzt Gedächtnis voraus, Aufzeichnungen des Geschehens, mit denen gegenwärtige Elemente oder Ereignisse verbunden werden können (GLASERSFELD 1987, S. 114). Die hier leitende Idee des ständigen Wechsels oder des *stream of thought* geht auf JAMES (1983, S. 224ff., S. 233) zurück.

27 Die Metapher des „Kerns“ taucht noch in neueren Versuchen einer *pädagogischen Anthropologie* auf (MACHA 1989), was zugleich ihre Dauer und ihre Attraktion unter Beweis stellt. Freilich entspricht sie auch nur der alltäglichen Erwartung persönlicher Identität, die als das Unbewegliche in der Bewegung vorgestellt wird oder eben als „Kern“ des Prozesses.

28 Die „Suggestopädie“ im Anschluß an LOSANOW zeigt freilich, wie zäh und in diesem Sinne erfolgreich die Vorstellung eines seelischen *Gefäßes* ist. Noch die „Hemisphären“ der Neurophysiologie werden pädagogisch (und *methodisch*) übersetzt, als seien sie Adressaten für die Entwicklung von Eigenschaften.

Zustände erzeugen kann. Genau so ist die Theorie der *Gefährlichkeit* von Erziehung entstanden, die eine unbegrenzte Wirksamkeit annimmt, obgleich das Wort „Erziehung“ nicht auf eine materiale Ursache verweisen kann. Die kausale Implikation ist selbst Teil der Rhetorik, die übersieht, daß jeder Organismus *für sich* lernt und alle Außenerfahrung immer nur Lernanlaß, aber nicht „Wirkung“ ist. Das Kausalschema wird zudem ganz eng gebraucht, ohne Sinn für Kettenbildungen oder paradoxe Anschlüsse, wie sie Handlungsrealitäten aber gerade auszeichnen. Was Pädagogen „Praxis“ nennen, sind solche Realitäten, die durch ihre unstete Dauer und ihre fragile Stabilität einfache Verbindungen von *Ursache* und *Wirkung* ausschließen.

Im Grunde ist damit die klassische Pädagogik *als Wirkungshypothese* außer Kraft gesetzt, was zugleich bedeutet, daß einfache Theorie/Praxis-Erwartungen mit absurden Konsequenzen verbunden sind. Der rhetorischen Theorie, die für die Fortsetzung öffentlicher Kommunikationen sorgt, wird eine Wirkung im Einzelfall zugetraut, den sie weder beschreiben noch antizipieren kann. Umgekehrt wird die Theorie als unnütz verworfen, wenn diese Wirkung nicht eintritt, obwohl eine bestimmte Erziehungsreflexion immer nur durch *andere* ersetzt werden kann. Die Form, der moralische Zugriff auf Wirklichkeit und die postulatorischen Antworten, sind weitgehend identisch. Das Problem aber ist dann auch, welches die Rechtfertigung der moralischen Postulate sein soll, wenn es *viele* – Postulate wie Rechtfertigungen – geben kann. Diese Pluralismuskonzeption ist ein Resultat *postmoderner* Theorien, die seit Mitte der achtziger Jahre auch die Allgemeine Pädagogik erreicht haben, mit dem Anspruch, die Vorstellung des *Allgemeinen* und allgemein *Verbindlichen* in der Erziehung ein für alle Mal aufzulösen.

4. Pluralismus und Postmoderne

Zwei Tendenzen haben der Postmoderne in der Philosophie Auftrieb verliehen: die Frage nach der *Referenz* von Sprache und Wirklichkeit (Wort und Objekt)²⁹ und die *Pluralität* von Sprachen und Wirklichkeiten, aus der WITGENSTEIN eine asketische Vorstellung von Lernen und Praxis ableitete (vgl. OELKERS 1986), die sich geschichtsphilosophischer Spekulationen entsagte. Die Philosophie bis HEGEL ist immer, seit den antiken Anfängen, von der Einheit des *Seins* ausgegangen, das bei allen Differenzierungen und trotz des unübersehbaren historischen Wandels *im Grunde* übereinstimmt. Es sollte *eine* Schöpfung sein, nicht beliebig viele, so wie auch die Geschichte nur *eine* Entwicklung haben sollte. Die gesamte Emanzipationserwartung hängt an dieser Vorstellung: Von dem Übel der Welt kann es nur *eine* Erlösung geben, nicht viele, schon gar nicht widerstreitende oder solche, die nur halb durchgeführt werden oder am Ende das Gegenteil bewirken.

Die politischen Revolutionen des 19. und vor allem des 20. Jahrhunderts waren aber sämtlich von dieser Art: Die Emanzipationserwartung erwies sich als naiv, wenn sie mit einer bestimmten Praxis, zumal einer pädagogischen, verbun-

²⁹ Diskussionsbestimmend ist QUINES (1960) Theorie der Referenz geworden, die den Topos der *Übersetzung* in den Mittelpunkt stellt.

den wurde. Die plurale Wirklichkeit widersprach dem einheitlichen Bild, das sich die Philosophie des Seins von ihr machte. Die idealistische Philosophie, das hat zuerst vielleicht JAMES (1907) gesehen, war in einer Sprache formuliert worden, die von *Ideen* auf *Wirklichkeiten* schloß und also *platonisch* operierte. Der Grundgedanke von WITTGENSTEIN war demgegenüber, daß sich Sprache immer nur auf Sprache bezieht, während die physikalische oder psychologische „Wirklichkeit“ unabhängig davon oder direkt gar nicht bestimmt werden kann. Im Anschluß vor allem an QUINE und verbunden mit Neuaneignungen des Pragmatismus (RORTY 1982), ist zumindest die Grundthese bestätigt worden, nämlich daß es keine sprachunabhängige Wirklichkeit gibt (PUTNAM 1981), daß „Wirklichkeit“ nicht der äußere Bezirk der menschlichen Bezeichnungen sei (DAVIDSON 1984, S. 183–198) und daß es immer nur viele und verschiedene Sprachen geben könne, die sich nicht auf eine Grundsprache zurückführen und auch nicht von einer Metasprache aus disziplinieren lassen (RORTY 1989). Das setzte ein *final vocabulary* (op. cit., S. 74 ff.) voraus, das es gerade angesichts der Heteronomie sozialer Erfahrungen nicht geben kann.

Pluralismus ist zugleich die Erfahrung der ästhetischen Postmoderne (JENCKS 1987), die nicht mehr einer allgemeinen Emanzipationshoffnung folgt und damit den strikten Bruch mit der Vergangenheit verbindet, sondern die einfach verschiedene Stile und Subjektivitäten zuläßt, ohne sie mit einem einfachen Schema von „progressiv“ und „reaktionär“ zu bewerten. Das gilt auch für die feministische Kritik, die für Differenzen in der Moral (HOAGLAND 1991), in der Wissenschaftstheorie (HARDING 1991) und in der Politik (CONNELL 1987) gesorgt hat, wenngleich überwiegend nur mit dem Schema „männlich“ : „weiblich“ und sehr eng bezogen auf Probleme der Identität. Aber schon dadurch wird die Anthropologie „des“ Kindes oder „des“ Menschen nachhaltig gestört und durch den Zwang zur Geschlechtsdifferenz herausgefordert. Ohne ästhetisches Umfeld wäre das nicht möglich gewesen, aber auch nicht, wenn die klassischen Vorstellungen der Geschichtsphilosophie weiter gültig gewesen wären, die die menschliche *Gattung* oder auch sozialen *Klassen*, nicht jedoch oder nur randhaft die Geschlechter und ihre problematischen Beziehungen betrafen.

In diesem Sinne ist die postmoderne Kritik an den Verheißungen der Emanzipation selbst eine Emanzipation, die die pluralen Verhältnisse aller denkbaren Wirklichkeiten akzeptiert, ohne sie durch Zukunftsentwürfe zu beeinträchtigen, die den Nachteil haben, immer nur einheitliche Bilder sein zu können. Wenigstens ist die klassische Staatsutopie so konstruiert gewesen, die alle sozialistischen Gesellschaftsversuche animiert hat; eine *plurale* Utopie des Sozialen ist versucht worden (NOZICK 1974), aber ihr fehlt die Kraft der großen und einheitlichen Vision der besten aller Welten. Diese kann, gemäß der europäischen Tradition politischer Philosophie, immer nur *eine* sein.

Dagegen hat LYOTARD in seinem dikussionsbestimmenden Manifest der Postmoderne³⁰ zwei Einwände geltend gemacht, die heute weitgehend akzeptiert

30 Das gilt für die *philosophische* „Postmoderne“, soweit sie mit der Kritik des deutschen Idealismus befaßt ist. Grundlegend für diese Kritik ist das Werk MARTIN HEIDEGGERS und seine Adaption in Frankreich, vor allem über DERRIDA und den *Poststrukturalismus*. Von diesem Kontext muß die *ästhetische* Postmoderne unterschieden werden, auch wenn unverkennbar ist, daß und wie die poststrukturalistische Philosophie von ästhetischen Erfahrungen geprägt ist.

scheinen, mit WITTGENSTEIN die Pluralität von Sprachspielen und insofern die Pluralität des „Seins“ sowie gegen KANT die Vorstellung verschiedener Wissensformen und damit von Moralen, die sich nicht länger mit *einem* und *nur* einem Imperativ disziplinieren lassen (LYTOARD 1986; ausführlich auch LYOTARD 1987a). Die erste Strategie wird radikalisiert in dem Sinne, daß alle Wirklichkeiten, auch die vermeintlich realen „Spiele“ der Sprachen, verschwinden oder wenigstens keine Dauer haben, während die zweite Strategie, damit zusammenhängend, zu einer Negierung nicht nur der Moral, sondern des moralischen Problems zwingt. Wenn es keinen Imperativ mehr gibt, der das Handeln unter das Sittengesetz zwingt, dann verschwindet das Problem, der Anspruch einer allgemeingültigen Ethik, die wirksam in die Moral eingreift.

Es gibt, schreibt LYOTARD in seiner ironischen Explikation der Postmoderne für Kinder, keine „feststehenden Regeln“, die die Ordnung eines Textes oder einer Handlung konstituieren, und es gibt keine „bestimmenden Urteile“, die für Überzeugungen die Gewißheiten bereitstellen. „Regeln“ oder „Kategorien“ sind vielmehr das, „was der Text oder das Werk suchen. Künstler und Schriftsteller arbeiten also ohne Regeln; sie arbeiten, um die Regel dessen zu erstellen, was gemacht worden sein wird. Daher rührt, daß Werk und Text den Charakter eines Ereignisses haben. Daher rührt auch, daß sie für ihren Autor immer zu spät kommen oder, was auf dasselbe führt, daß die Arbeit an ihnen immer zu früh beginnt. Postmodern wäre also als das Paradox der Vorzukunft (*post-modo*) zu denken“ (LYOTARD 1987b, S. 29f.).

SCHLEIERMACHER hat dieses Paradox als Grundproblem der *Erziehungstheorie* angesehen, freilich ohne „postmoderne“ Schlüsse daraus zu ziehen. Aber daß die Erziehung, indem sie den richtigen Augenblick suchen soll, immer *zu spät* oder *zu früh* kommen kann, ist eine entschiedene Ahnung gewesen, die mit dem Zeitmodus zu tun hat, welchen SCHLEIERMACHER beschrieben hat, ohne die Paradoxie wirklich aufzulösen. Erziehung ist konkret als *Ereignis* oder als *Situation* denkbar, als *gegenwärtige* Handlungsrealität. Schon die Konstruktion von *Erziehungsprozessen* oder gar von *Entwicklungen* ist nur unabhängig von jeweiligen Gegenwarten möglich, in denen Erziehung aber stattfinden muß. Ihre Ereignisse oder Situationen sollen *mehr* sein als nur Gegenwart, sie sollen die Zukunft des Kindes beeinflussen, jedoch zugleich die Gegenwart nicht beeinträchtigen (SCHLEIERMACHER 1957, S. 46ff.). Der gegenwärtige Moment *soll nicht* und *muß doch* „aufgeopfert“ werden, wenn der Erziehung Wirkungen zukommen soll, die nicht selbst kontingent sind.³¹

JACQUES DERRIDA hat 1976 eine Kritik des universitären Unterrichts und allgemeiner des *Lehrens* vorgelegt, in der gefragt wird, wie der Umfang und die Geltung eines „corps enseignant“ bestimmt werden. „La scène pédagogique“ (DERRIDA 1976, S. 73) beschreibt keine autonome Situation, die Anfang und Ende selbst bestimmen könnte, sondern stellt eine konstante Machtentfaltung durch politische und philosophische Traditionen dar (S. 74). Sie hat keine indivi-

31 Die Lösung sieht SCHLEIERMACHER (1957, S. 48) in einem pädagogischen Imperativ: „Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist“. (Im Original hervorgehoben.)

duelle Zeit und kann daher auch nur nivellieren (S. 76). Unterrichten ist synonym mit *Diktieren* (S. 78), das System basiert auf Wiederholung (S. 83), nicht auf individueller Bildung (oder Zentrierung der Erfahrung; S. 87 ff.). Die klassische Vorstellung von Unterricht setzt voraus, daß *Wahrheiten* vermittelt werden, Gesetze, moralische Ideen oder heilige Texte, die sich in der Szene des Lehrens abbilden lassen. Aber jede Erziehungssituation vermittelt *mehr* als nur Abbildungen, sie ist mehr als nur Reproduktion, ohne diesen Überschuß kontrollieren zu können. Darauf reagierte die pädagogische Theorie bislang nicht. Sie hat immer nur einen bestimmten platonischen Wahrheitsanspruch mit einer bestimmten Erziehungssituation verknüpft, ohne plurale Variationen wirklich zuzulassen.

GREGORY ULMER (1985) hat diese These zu einer „Post(e)-Pedagogy“ verdichtet, die als der erste größere Versuch gelten kann, poststrukturalistische Philosophie pädagogisch zu übersetzen. Dabei werden drei Optionen deutlich: Eine *postmoderne* Pädagogik hätte die Szene des Unterrichts zu verändern, müßte die Priorität geistiger Bildung brechen und wäre ohne institutionelle Autorität zu realisieren. Unterricht wäre nicht mehr Reproduktion des Wissens und damit zugleich der gesellschaftlichen Macht, sondern Freisetzung kreativer Kräfte, die nicht zufällig mit Techniken der modernen Kunst in Verbindung gebracht wird (op. cit., S. 168 ff.). Damit löst sich das traditionelle Modell des *Schülers (discipleship)* auf, die Identifikation mit autoritärer Bildung, die von einer Lehrperson repräsentiert wird. Die traditionelle Szene des Unterrichts wird gesprengt: Anstatt illusorische Wirkungsannahmen zu verfolgen oder auf eine Zukunft zu setzen, die sie nicht hervorbringen kann, vertraut die neue Pädagogik ausschließlich auf *gegenwärtige* Inszenierungen (S. 172 ff.) oder auf *Situationen* des individuellen Ausdrucks und Erlebens, die den *performances* von JOSEPH BEUYS nachgebildet sind (S. 225 ff.). Die *Darstellung* ist nie Wiederholung oder Nachbildung, sondern offene Aktion, die sich aller Medien bedient und keiner Priorität des Verbalen folgt (S. 247 f.). An die Stelle der autoritären Instruktion rückt eine „pedagogy of invention“ (S. 264), ebenso wie DERRIDA die Autorität des Textes oder die Linearität der Hermeneutik ersetzt hat durch plurale Dekonstruktionen, aus denen sich ein unendliches Spiel immer neuer Lesarten ergibt, von denen keine abschließend über „Wahrheit“ befinden könnte.

Diese neue Situation ist inzwischen auch in der deutschen Pädagogik rezipiert worden (LENZEN 1987), wobei eher die klassische Opposition des Ästhetischen und des Ethischen eine Rolle gespielt hat (LENZEN 1990; OELKERS 1991a), ohne allzusehr auf die Dekonstruktion der Lehrszene zu achten. In gewisser Weise wiederholt ULMER auch nur Optionen der Reformpädagogik, besonders der expressionistischen Varianten, die nach 1918 tatsächlich für eine Sprengung der Unterrichtskonventionen sorgen sollten (OELKERS 1996, S. 279 ff.). Die Theatermetapher (ULMER 1985, S. 172) ist hier ebenso präsent wie die Kritik der „geistigen Bildung“ oder das, was ULMER mit DERRIDA „the Age of Hegel“ (op. cit., S. 162 ff.) genannt hat. Unterricht sollte mehr sein als nur die Domination des Geistes durch pädagogische Stellvertreter, nämlich körperliche und seelische Expression, die auch bereits auf jene Zonen des Unbewußten und des Mythischen abgestellt waren, die ULMER an BEUYS hervorhebt (op. cit., S. 230 ff.).

Offenbar ist aber eine „postmoderne“ Pädagogik nicht einfach als Wiederholung der Reformpädagogik zu begründen, die durch historische Ignoranz nahe-

gelegt wird.³² Weit mehr sind zwei andere Fragen traditionssprengend: das Konzept des postmodernen *Pluralismus* und die damit zusammenhängende Kritik am *moralischen* Anspruch der Pädagogik, der sich nie wirklich plural begründet hat. Auch das sind keine *neuen* Fragen (OELKERS 1987b), wohl aber ist neu, daß die Krise der idealistischen Philosophie, also das *Fehlen* der Letztbegründungen, offen eingestanden wird. Alle moralischen Terme – Gerechtigkeit, Verantwortung oder auch die Kantische Pflicht – verweisen auf Absoluta oder auf platonische Ideen, die sie fundieren sollen. Wenn dieser Bezug nicht mehr gehalten werden kann, einfach weil sich „Ideen“ immer nur in plurale Sprachspiele übersetzen lassen, in Kontexte, die ihnen Bedeutung verleihen, dann muß damit auch der unbedingte Anspruch *einer* verpflichtenden Erziehung zusammenbrechen.

Eine Antwort darauf könnte *Ironie* sein, wie RORTY sie beschrieben hat. Ironiker wissen um die Kontextualität von Sprache und Anspruch, das heißt, sie wissen, „that anything can be made to look good or bad by being redescribed“ (RORTY 1989, S. 73). Sie *verwenden* „final vocabularies“, aber sie wissen zugleich, daß es keine gibt, weil sich alle Kriterien verändern oder veränderten Kontexten anpassen können. Alle Sprachen sind kontingent und fragil, und wer das durchschaut, kann sich nicht mehr auf platonische oder protestantische Weise ernst nehmen (op. cit., S. 74). Aber das ist nicht das letzte Wort, weil es keine ironische *Praxis*, keine Distanz des Handelnden *im* Handeln, geben kann und Ironie eine typische Beobachterperspektive ist, die nicht mit den Folgen der eigenen Deutungen konfrontiert wird.

Erziehung oder öffentliche Bildung können nicht aus der gleichen Perspektive beschrieben werden. Sie haben mit Wahlen und Entscheidungen zu tun, stehen vor dem Problem der ständigen Koordination von Handlungen, benötigen starke Idealisierungen, um die eigenen Risiken zu bearbeiten, und können Ironie nur begrenzt zulassen, z.B. an den Stellen, an denen die eigene Praxis *nicht* tangiert wird. Im Unterschied zu Beobachtern müssen sich Handelnde auf die Übernahme von Verantwortung verlassen, auch wenn sie aus *anderen* Perspektiven wissen, daß diese Erwartung oft naiv ist. Das sieht auch RORTY: „I cannot imagine a culture which socialized its youth in such a way as to make them continually dubious about their own process of socialization. Irony seems inherently a private matter“ (op. cit., S. 87).

Die *Einsicht* in den Relativismus der Sprachspiele, die temporäre Autorität einer Unterrichtsszene oder den Pluralismus von Kontexten setzt Erfahrungen voraus, die nicht auf *die gleiche Weise* hervorgebracht werden können. Insofern ist Erziehung nicht einfach oder wenigstens nicht von Beginn an plurales Aushandeln von Bedeutungen, wie etwa JEROME BRUNER dargelegt hat (1986). Grundlegend für die Annahme eines pädagogischen Pluralismus ist die Vorstellung *vieler* Welten, wie sie vor allem NELSON GOODMAN (1978) *als ways of worldmaking* begründet hat. Dieser ästhetische Pluralismus radikalisiert noch die konstruktivistische Vorstellung innerer Welten oder individueller Identität (GLASERSFELD 1987, S. 120f.), denn auch die bildet nicht den Raum *einer* Welt, die sich selbst auf Dauer stellt, sondern sie stellt ständig „Welten“

32 Etwa ein Rückgriff auf HUGO GAUDIGS Kritik der *illegitimen Frage*, ohne die „Didaktischen Ketzereien“ zu erwähnen, aber mit genau gleichem Impetus der Schulkritik (FOERSTER 1985, S. 22).

her.³³ Und GOODMAN'S Theorie ist radikal genug, noch das zur sprachlichen Bezeichnung dieses Vorgangs notwendige *Subjekt* zu negieren. Es gibt in der Vielzahl der Welten nicht *eine*, die alle anderen hervorbringt; anders gesagt: Die pluralistische Philosophie trennt sich von dem Gottesstandpunkt (PUTNAM 1981) und zwingt daher auch die Pädagogik zur Revision ihres traditionellen Paternalismus (AVIRAM 1990), der immer mit der Idee des stellvertretenden Demiurgen³⁴ verbunden gewesen ist (OELKERS 1992 a).

Aber wie kann dann noch von Erziehung die Rede sein? Und wie läßt sich die Mutmaßung rechtfertigen, auch postmoderne Kulturen könnten *zynische* Strategien der Erziehung vermeiden? Wie kann aus notorisch fragmentarischen Wirklichkeiten Moral entstehen, wenn es kein metaphysisches *Bild* des Seins mehr gibt, das überzeugen könnte? „Solidarity has to be construed out of little pieces, rather than found already waiting, in the form of an ur-language which all of us recognize when we hear it“ (RORTY 1989, S. 94). Aber entsteht eine verbindliche Moral durch Zusammenfügung? Und welche Erziehung könnte das leisten?

5. Aufklärung, Vielfalt und Allgemeine Pädagogik

Die deutsche Diskussion einer „Allgemeinen Pädagogik“, die lange die Frage DILTHEYS diskutiert hat, wie *Allgemeingültigkeit* möglich sei, hat traditionell eine historische und eine prinzipientheoretische Linie verfolgt. Das Problem eines *Systems* pädagogischer Sätze ist dabei mit Hilfe von Strukturtheorien der geschichtlichen Wirklichkeit von Erziehung und Bildung³⁵ oder mit normativen Handlungstheorien³⁶ bearbeitet worden, ohne daß sich zwischen den verschiedenen Theoriepositionen irgendein Konsens ergeben hätte. Die Situation wurde durch die Rezeption allgemeiner Wissenschaftstheorien verschärft, so daß am Ende dann nur noch die *Pluralität* ihrer Konzepte „Erziehungswissenschaft“ zu beschreiben schien (RÖHRS 1979). Methodologisch und im Blick auf ihre Metaphysik waren die „Wissenschaftsrichtungen“ unvereinbar, ohne daß sich die eine auf die andere reduzieren ließ. Freilich war damit zugleich die Identität der Pädagogik verspielt, die sich nicht einfach als die Vielfalt des Heteronomen begründen lassen konnte. *Metatheorien* (BREZINKA 1978) verwiesen auf strukturelle Differenzen, zwischen denen kein Identitätskern mehr vermitteln konnte.

Die *Einheit* der Pädagogik hat zuletzt noch WOLFGANG RITZEL (1968) behauptet, und seine These richtet sich gegen den bloßen „*Pluralismus*“ der Zwecke und Theorien, obwohl dieser vordergründig nicht von der Hand zu weisen sei (op. cit., S. 166). RITZELS Lösungsversuch operiert mit *einem* Inbegriff des Päd-

33 Welten können gefertigt werden, sofern fünf Kriterien erfüllt sind, (i) Komposition und Dekomposition, (ii) Gewichtung (der Elemente), (iii) Ordnung, (iv) Auslöschung oder Ergänzung und (v) Deformation (GOODMAN 1978, S. 7–17).

34 Das Argument richtet sich gegen die Idee des stellvertretenden *Schöpfers*, nicht gegen die Funktion der *Stellvertretung*, die sich auch mit einem schwachen Paternalismus begründen läßt (OELKERS 1992 b).

35 Prägend ist W. FLITNERS „Allgemeine Pädagogik“ (1950/1983) gewesen, die mit hermeneutischen Mitteln die Strukturen und Prozesse der Erziehungswirklichkeit beschreiben sollte.

36 Maßgebend war PETZELTS „Systematische Pädagogik“ (1946), die prinzipienorientiert ansetzt.

agogischen, der sich im „geschichtlichen Wirkungszusammenhang“ aller pädagogischen Theorien nachweisen lasse (S. 182 ff.). Das zentrale Kriterium soll sein „die Hilfe, die ein Erwachsener einem Nicht-Erwachsenen gewährt, um ihn dazu zu befähigen, selbst erwachsen zu werden“ (S. 171). Das Kriterium hat definierende und ausschließende Kraft: Nur solche Theorien sollen als *pädagogisch* gelten, die sich „auf die als pädagogisch definierte Hilfe beziehen“ (ibid.).

Aber „Hilfe“ kann *vieles* sein, „Erwachsene“ unterscheiden sich *vielfältig* und widersprüchlich von „Nicht-Erwachsenen“, und der Erziehungsvorgang, also das *Erwachsenwerden*, ist nur durch die Illusion des Wortes *einer*. Die hochdiffernten Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen haben keinen eindeutigen Abschluß, können immer fortgesetzt werden und kulminieren nicht in *einem* Erziehungsziel, das Geltung hätte für *alle*. „Mündigkeit“ wird von RITZEL zwar als Zielformel gebraucht, aber nur *formal* und *ideal* definiert, ohne die empirische Vielfalt in Rechnung zu stellen (RITZEL 1973, S. 15 ff.). Das gilt grundsätzlich und führt in eine ebenso grundsätzliche Aporie: Erziehung als „Vermittlung der Mündigkeit an Unmündige“³⁷ kann immer nur *eine* sein, während die Explikation allein des Begriffs immer nur plural möglich ist, bezogen auf *viele* Welten³⁸, denen man nicht durch *identisches* Lernen nachkommen kann.

Der Begriff „Mündigkeit“ unterstellt eine Einheitlichkeit, auch eine (normative) Gleichstellung, die es empirisch nicht geben kann, einfach weil ständig differente Verhältnisse angenommen werden müssen. Der Ausweg sind idealisierte Grenzbegriffe oder pädagogische Zielformeln, wie z.B. die „Identität der Person“ (op. cit., S. 17), die zugleich angestrebt werden soll und vorausgesetzt werden muß, wenn „Erziehung“ ein konsistentes Objekt haben soll. Man könnte nicht flüchtige oder geteilte „Personen“ erziehen, aber die Erziehung kann auch nur eine bestimmte „Identität“ als Ziel vorstellen.

Anders als RITZEL hat JOSEF DERBOLAV in seinem „Grundriß einer Gesamtpädagogik“ von vornherein eine *differente* Praxeologie vorausgesetzt, in die aber erneut nur *eine* bestimmte Praxis der Erziehung, die sich wiederum normativ auf Mündigkeit beziehen soll, eingelassen ist (DERBOLAV 1987). Alle anthropologischen und ethischen Bestimmungen, nicht zuletzt die Gewissensbildung (op. cit., S. 167 ff.), sind auf einheitliche Verhältnisse bezogen, und auch die Gesamtpädagogik soll „als Prinzipienwissenschaft *der* pädagogischen Praxis“ verstanden werden (S. 233), als gäbe es nur *eine* oder eine *richtige*. Das hängt mit der vorausgesetzten Wahrheitstheorie zusammen, sie läßt, im Sinne THEODOR BALLAUFFS (1970, S. 55ff.) nur eine Systematik oder die Konstruktion aus einem obersten Prinzip zu, mit der Konsequenz, unbedingte Identität be-

37 „Mündigkeit“ wird gedacht, als sei sie ein Gut, das weitergegeben oder vermittelt werden kann. Die Theorie bezieht sich auf Vorstellungen des Erzeugens, die es psychologisch und didaktisch nicht geben kann.

38 „Der Mündige ist der Selbsthilfe fähig, wenn er sich mit den Realitäten auskennt, von denen Gunst und Ungunst seiner Lage abhängt. Also wird der Unmündige angeleitet, *Kenntnisse und Fertigkeiten* zu erwerben, und zwar unter gleichzeitiger Übung, Differenzierung und Steigerung seiner natürlichen Gaben und Kräfte und insbesondere seines intellektuellen Vermögens. Zweitens bietet der Mündige, um Verpflichtungen einzulösen, seinen Willen auf, der nicht bloß etwas anderes ist als Neigung und Trieb, sondern diesen auch die Befriedigung versagen kann; also bedarf es der *Übung und Festigung des Willens*. Drittens: weil der Mensch kraft seiner Reflexivität die eigene Identität stiftet und die Merkmale der Mündigkeit verknüpft, wird die *Reflexivität des Unmündigen ausgelöst*“ (RITZEL 1973, S. 19; Hervorhebungen hinzugefügt).

haupten zu müssen, obwohl oder weil „das Ganze“ *unermesslich* ist (op. cit., S. 78).

Andererseits ließe sich *ohne* Kriterien eine pädagogische Praxis nicht unterscheiden und nicht bewerten. Sie wäre daher von ihren Aufgaben her zu beschreiben, ohne von einer gesellschaftlichen *Einheit* auszugehen, die mit den Modernisierungen des 19. Jahrhunderts verlorengegangen ist (BENNER 1987, S. 282) oder auch nie wirklich bestanden hat. Die Aufgabenstellung einer Pädagogik, die sich auf gesellschaftliche Arbeitsteilung und soziale Differenzierung wirklich einlassen kann, hat DIETRICH BENNER (1987) mit dem SCHLEIERMACHERschen Ausdruck „Mitgesamttätigkeit“ beschrieben:

„Sie muß zum einen eine generationsübergreifende Öffentlichkeit sein, an der die Heranwachsenden schrittweise partizipieren, und sie muß zum anderen eine solche sein, in der keinem der Bereiche der menschlichen Gesamtpraxis ein Primat vor den anderen eingeräumt wird, sondern ökonomische, ethische, pädagogische, politische, ästhetische und religiöse Fragen in Anerkennung der Idee eines nicht-hierarchischen Ordnungszusammenhangs der menschlichen Gesamtpraxis gleichgewichtig erörtert werden“ (BENNER 1987, S. 283).

Der Ausdruck „Gesamtpraxis“ ist deskriptiv gemeint und setzt die Differenz der einzelnen Praxen voraus (op. cit., S. 34). Erziehung und Bildung werden quer dazu als Handlungszusammenhang gedacht, der durch konstitutive und regulative Prinzipien begründet, aber nicht gesichert wird (S. 49 ff., S. 73 ff.). Im Kontext moderner Gesellschaften und vor dem Hintergrund der bürgerlichen Öffentlichkeit sind auch oder gerade Erziehungshandlungen prinzipiell fallibel, was sie aber weder überflüssig macht noch aufhebt. BENNER schlägt zwei konstitutive und zwei regulative Prinzipien des *pädagogischen Handelns* vor:

- Konstitutiva: (i) das Prinzip der *Bildsamkeit* als Bestimmtheit des *Menschen* zu produktiver Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache;
 (ii) das Prinzip der *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* und die Dialektik von Denken und Handeln;
- Regulativa (iii) das Prinzip der Überführung gesellschaftlicher Determination in *pädagogische Determination*;
 (iv) das Prinzip einer *nicht-hierarchischen Ordnung* der menschlichen Gesamtpraxis.

Mit diesen vier Prinzipien soll die Theorie der *Erziehung* und der *Bildung* begründet und insofern eine systematische Pädagogik vorgelegt werden, die nicht einfach naive Postulate der besseren Welt vertritt.³⁹

Freilich, das Problem des Pluralismus stellt sich wiederum nicht, obwohl alle vier Prinzipien (wie zuvor das eine der „Mündigkeit“) sich ständig in verschiedene Sprachen und Kontexte übersetzen lassen müssen. „Bildsamkeit“ ist in verschiedenen Anthropologien Verschiedenes, zur „Selbsttätigkeit“ kann nicht nur vielfach aufgefördert werden, sondern Selbsttätigkeit *ist* auch jeweils etwas anderes, eine „pädagogische Determination“ kann nach Absicht und Wirkung unterschieden werden und gerade als Handlungspraxis mit vielfältigen Effekten verbunden sein, darunter auch *nicht-determinierenden*, und die „menschliche Gesamtpraxis“ wird immer verschiedene Hierarchien herstellen, aber vermutlich

39 Die Theorie der *Erziehung* soll sich mit der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ und der Überführung in „pädagogische Determination“ begründen, die Theorie der *Bildung* mit dem Prinzip der „Bildsamkeit“ und dem „nicht-hierarchischen Ordnungszusammenhang der menschlichen Gesamtpraxis“ (BENNER 1987, S. 106).

nie *eine* Nicht-Hierarchie, einfach weil jede Forderung immer schon einen Standpunkt voraussetzt. Die *pädagogische* Forderung nach einem nicht-hierarchischen Verhältnis soll den Prozeß der Erziehung und Bildung befördern, aber ist darum gerade spezifisch und unterschieden von anderen, etwa vom Primat der Politik.

Andererseits können „Prinzipien“ nie anders als ausschließlich formuliert werden; das gilt auch für das Prinzip des „Pluralismus“, der nicht sein eigenes Gegenteil beschreiben kann und daher paradox definiert ist. *Ein* Prinzip soll die Notwendigkeit oder Unumgänglichkeit der *Vielfalt* begründen, ohne selbst „vielfältig“ sein zu können. Das muß entsprechend auch für die denkbaren Prinzipien einer pädagogischen Ethik angenommen werden: „Gerechtigkeit“ oder „Verantwortung“ lassen sich nie plural formulieren und werden doch ständig in verschiedenen Kontexten verwendet. Von der Verwendungsvielfalt kann aber nicht auf eine gleichgeartete Geltungsvielfalt geschlossen werden. Die Sprache der Gerechtigkeit mag verschieden sein, die Geltungsansprüche sind es *nicht* (OELKERS 1992b).

Pädagogische Intentionen sind vor dem Hintergrund *öffentlicher Kommunikation* (BENNER 1987, S. 284) darzustellen, sie sind nicht einfach privat zu begreifen, sofern von einer öffentlichen Bildung und Erziehung gesprochen werden soll. Daraus erwächst ein Legitimationsproblem: der Nachweis legitimer Prinzipien, die sich immer bestreiten lassen, jedoch nur unter *Voraussetzung* einer kritischen Öffentlichkeit. Erziehungsprinzipien sind notorisch umstritten (vgl. STEUTEL 1991) und insofern ständig klärungsbedürftig; aber damit ist zugleich gesagt, daß die Erziehungsreflexion auf Prinzipien verwiesen ist, nur daß keine „letzten“ Theorien akzeptiert werden, die den Diskurs beschließen würden. *Prinzipien* müssen im Lichte neuer Lernereignisse geprüft werden und nehmen andere Lesarten an, ohne durch die Vielzahl historischer Varianten in ihrer Funktion abgeschwächt zu werden. Prinzipien definieren Grenzen und damit legitime Binnenräume, die nur bei gleichem Theorie-Niveau wirklich herausgefordert werden können.

Das „Allgemeine“ einer *Allgemeinen Pädagogik* kann daher immer nur *vielfältig* möglich sein (TENORTH 1984); oder anders: Es kann immer nur diskursiv behauptet werden und muß sich durch Kritik begrenzen lassen. Das gilt auch für postmoderne Behauptungen des Allgemeinen, ja selbst für radikale Kritiken jeglicher Allgemeinheitsansprüche, die selbst nicht partikular sein können und sich auch nie selbst relativieren. Auch sie müssen sich an die Regeln der kritischen Öffentlichkeit halten und stellen zumindest insofern keinen Gegensatz zur Aufklärung dar. Liest man aber weiter „Aufklärung“ auch nicht einfach von den Vorgaben der Philosophie KANTS her, sondern von den Erfahrungen der Wissenschaften und der Kunst, dann ist der Gegensatz vollends hinfällig, einfach weil sich *experimentelles Lernen* unter der Bedingung *öffentlicher Kontrollen* in beiden Bereichen durchsetzt, wenngleich in verschiedenen Formen und Varianten, eben plural und nur durch Analogien verbunden.

Daraus können auch Schlüsse gezogen werden, die den destruktiven Zusammenhang von „Antipädagogik“ und „Postmoderne“ vermeiden, von beiden Erfahrungen aber zugleich auch lernen. Betroffen von der Kritik sind naive Fassungen von Erziehung und Bildung, solche, die mit paradoxiefreien „Einwirkungen“ oder mit linearen „Entwicklungen“ rechnen und die pädagogischen Ziele darauf eingestellt wissen wollen. Derartige Theorien können sich weder auf plu-

rale Verhältnisse noch auf eine ironische Resonanz einlassen, sie müssen *eine*, nämlich die *beste* Erziehung für alle behaupten, die es empirisch nicht geben kann oder darf. Davon zu unterscheiden sind öffentliche Diskurse, in denen um Prinzipien gestritten wird, ohne den Streit beschließen zu können, was allein eine lineare Transformation von guten Absichten in gute Handlungen *ad absurdum* führen muß. Es gibt dann auch nicht *eine* Einheit „der“ Pädagogik, sondern Lesarten von Prinzipien, Deutungskontexte mit pluralen Verweisen, Sprachen, die Endgültiges immer nur behaupten, „Letztbegründungen“, die sich selbst vom Lernen nicht ausnehmen können. Das ist die *pädagogische Grundsituation* der Aufklärung, nachdem die mythischen Erklärungen der (einen) Welt ihre Kraft verloren haben und nur noch elegische Erinnerung wecken. Lernen liegt tiefer als alle Strukturen, die Zukunft kann nur offen sein, Erziehung ist Versuch, nicht mehr. Die neue Welt wird zur poetischen Utopie, der keine Praxis mehr folgen *kann*, selbst wenn sie dies versucht. Aber Lernen ist unaufhörliches Experiment, und ob die „Menschwerdung des Menschen“ erreicht wird (BENNER 1987, S. 284 ff.), kann gerade dann nicht gesagt werden, wenn sich damit ein *Prinzip pädagogischen Handelns* verbindet.

Die *Pädagogik* der Aufklärung hat das freilich weitgehend verkannt. Sie hat die eigene Fallibilität nicht systematisch in Rechnung stellen können, weil sie zu sehr auf Tugenddiskurs, besonders auf die christliche Moral, vertraute und die irritierende Wirklichkeit verkürzt, nämlich nur vom pädagogischen Schonraum aus, zur Kenntnis nahm. Eine moderne Pädagogik wird zur Kenntnis nehmen müssen, daß sich aus den notwendigen pädagogischen Räumen nicht die beste aller Welten erzeugen läßt, daß sich alle Prinzipien an der Kritik begrenzen und daß es immer bloß *Theoriekontexte* gibt, die nur eines können, nämlich an ihren eigenen Irrtümern lernen. Insofern liegt die Aufklärung *vor* der Pädagogik und stellt einen entschiedenen Traditionsbruch dar, der auf die großen moralischen Aspirationen nur mit unaufhörlichem Lernen reagieren kann.

Es ist aber gerade wegen dieser Bedingungen ausgeschlossen, Pädagogik negativ oder zynisch zu begründen. Der Zwang zur öffentlichen Rechtfertigung und die Aufgaben der Praxis verhindern eine reine Beobachterposition, die mit Handlungsproblemen spielerisch verfahren könnte. Insofern gibt es auch keine Reduktion des Ethischen auf das Ästhetische, nur die Erfahrung, daß sich auch Erziehung ironisch betrachten läßt. Aber weil jede Form von Erziehung scheitern kann, zugleich die Probleme, die sie akzeptieren muß, zunehmen, bleibt der *Ernstcharakter* bestehen. Er kann weder relativ noch plural behandelt werden, erlaubt keine Distanz, wenn er stattfindet, und kann auch nicht beliebig entschuldigt werden. In diesem Sinne hat RORTY recht: Keine Kultur kann sich selbst fortsetzen, wenn sie die nachwachsende Generation im unklaren über sich selbst läßt, aber die Aufklärung kann nicht mit Zynismen beginnen, sondern verlangt einen ernsthaften Ausgangspunkt. Den definiert traditionell die Reflexion über Erziehung.

Aber es bleiben mindestens drei Problemkreise, die die Theoriesituation nachhaltig verändert haben: die Krise des Subjektmodells der klassischen Pädagogik, der Verlust einheitlicher Wirklichkeitsbeschreibungen und die Trübung der utopischen Entwürfe, insbesondere die der *politischen* Pädagogik. Erziehung und Bildung waren seit dem 18. Jahrhundert mit anthropologischen Annahmen über „den“ Menschen begründet worden, die sehr einheitliche Mo-

dellannahmen verriet, pädagogische Idealisierungen denkbarer guter Eigenschaften, Steigerungen der Moralität, die sich nicht begrenzen ließen, sowie schließlich die Loslösung von konkreten Bedingungen, etwa des Geschlechts oder der sozialen Situation. „Der“ Mensch sollte mündig werden können, aber das war nur in scharfer Abstraktion denkbar, die weder Differenzen noch Vielfalt zuließ, zumal sie immer mit einer Einheitsethik verbunden gewesen ist.

Gerade diese starke Fiktion der *Einheit* von Modellen und Zielen der Erziehung hat dazu verleitet, auch unter „Erziehungswirklichkeit“ etwas Einheitliches zu verstehen, eine Normierung der Verhältnisse, die der empirischen Auffassung widersprechen mußte. Noch die Reformpädagogik stilisierte *ein* Bild „des“ Kindes, das die (eine) neue Erziehung emanzipieren sollte, was zugleich voraussetzte, die Wirklichkeit dieser Erziehung müsse *eine* sein. Entsprechend war auch die politische Utopie der Erziehung nie plural, vielmehr sollte immer nur *eine* Zukunftsgesellschaft die maßgebende sein. Aber „Einheiten“ sind immer selbst nur zusammengesetzte Fragmente, also nie total und in diesem Sinne nie *allgemeingültig*. Die Diskussion zwischen der Antipädagogik, der Postmoderne und der Aufklärungskritik ist eine heilsame Verunsicherung der totalitären Implikationen des klassischen Erziehungsdenkens gewesen. Aus den neuen Bezugstheorien ergeben sich zugleich ungeahnte Möglichkeiten für die Transformation dieses Denkens, das nicht länger notorisch „gut“ sein kann, sondern sich tatsächlich einen Sinn für die Unterschiede erwerben muß und in diesem Sinne aufgeklärt wird: über die Wirklichkeiten der Erziehung und über sich selbst.

Die neuen Wirklichkeiten des Lernens stellen die Pädagogik vor eine grundlegend neue Situation, die sich nicht länger ausschließlich über den pädagogischen Bezug definieren läßt. Die kommunikativen Räume sind entgrenzt worden, und damit sind durchschnittliche Lernprozesse an viele Orte und zugleich prägende *und* diffuse Situationen gebunden. Hochdifferente und schnelle Stadtkulturen bestimmen die Sozialisation (MASSCHELEIN 1990), gleichermaßen durchsetzt von vulgären, trivialen und esoterischen Erfahrungen (PATTISON 1987; ANG 1985; GOETHALS 1990), ohne daß etwa öffentliche Lernräume wie Schulen noch ein Monopol hätten. Weder Erziehung noch Bildung sind in diesen rasch wechselnden Szenen Milieus der primären Erfahrung, definiert man sie nach den klassischen Prinzipien. Aber die *scène pédagogique* ist auch keine der rein politischen Macht mehr, denn dann müßte sie immer noch einheitlich sein. Es ist offen, wie sich die Pädagogik auf die neuen Situationen einstellen kann, wenn ihre klassischen Kategorien zerfließen und die traditionellen Wirkungshypothesen keine Realität mehr für sich haben.

6. Literatur

- ANG, I.: *Watching Dallas. Opera and the Melodramatic Imagination*. London/New York 1985. (Niederl. Orig. 1982.)
- APEL, K.-O.: *Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*. Frankfurt a. M. 1988.
- AVIRAM, A.: *The subjection of children*. In: *Journal of Philosophy of Education* 24 (1990), S. 213–234.
- BAACKE, D., u. a.: *Am Ende postmodern*. München 1984.
- BALLAUFF, TH.: *Systematische Pädagogik. Eine Grundlegung*. Heidelberg 1970.
- BENNER, D.: *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/München 1987.

- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Weinheim³1991.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig/Wien/Zürich 1925. (Neuausg. Frankfurt a. M. 1967.)
- BITTNER, G.: Überflüssige Pädagogik. In: Neue Sammlung 22 (1982), S. 432–435.
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. München⁴1978.
- BRUNER, J.: Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge (Mass.) 1986.
- CONNELL, R.W.: Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics. Cambridge/Oxford 1987.
- DAVIDSON, D.: Inquiries into Truth and Interpretation. Oxford 1984.
- DERBOLAV, J.: Grundriß einer Gesamtpädagogik. Hrsg. v. B.H. REIFENRATH. Frankfurt a. M. 1987.
- DERRIDA, J.: Où commence et comment finit un corps enseignant? In: D. GRISONI (Hrsg.): Politiques de la philosophie. Paris 1976, S. 55–89.
- ENGELEN, N.Q.: Das innere Selbst. Die Geburt der Selbstverwirklichung aus dem Geist der Erlösung. Pfungstadt b. Darmstadt 1991.
- FLITNER, W.: Gesamelte Schriften. Hrsg. v. K. ERLINGHAGEN/A. FLITNER/U. HERRMANN. Bd. 2: Pädagogik, Systematische Pädagogik. Allgemeine Pädagogik. Nachw. v. H. SCHEUERL. Paderborn/München/Wien/Zürich 1983.
- FOERSTER, H. v.: Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. (Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie. Bd. 21.) Braunschweig/Wiesbaden 1985.
- GLASERSFELD, E. v.: Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. (Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie. Bd. 24.) Braunschweig/Wiesbaden 1987.
- GOETHALS, G.T.: The Electronic Golden Calf. Images, Religion, and the Making of Meaning. Cambridge (Mass.) 1990.
- GOODMAN, N.: Ways of Worldmaking. Hassocks (Sussex) 1978.
- GREPH: Qui est pour la philosophie? Paris 1977.
- GRUSCHKA, A.: Negative Pädagogik. Wetzlar 1988.
- HABERMAS, J./LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a. M. 1971.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. In: Merkur, Heft 213 (Dezember 1965), S. 1139–1153.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a. M. 1968.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. I/II. Frankfurt a. M. 1981.
- HABERMAS, J.: Die Neue Unübersichtlichkeit. Kleine Politische Schriften V. Frankfurt a. M. 1985.
- HARDING, S.: Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht. Hamburg²1991. (Amerik. Orig. 1986.)
- HEYTING, F.: Pädagogischer Relativismus als Antwort auf die Moderne? Konstruktivistische Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungstheorie und Erziehungspraxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 279–298.
- HOAGLAND, S.L.: Die Revolution der Moral. Neue lesbisch-feministische Perspektiven. Berlin 1991. (Amerik. Orig. 1988.)
- JAMES, W.: Pragmatism. A New Name for Some Old Ways of Thinking. London/New York/Bombay/Calcutta 1907.
- JAMES, W.: The Principles of Psychology. Intr. by G.A. MILLER. Cambridge (Mass.)/London 1983. (Erste Ausgabe 1890.)
- JENCKS, CH.: Post-Modernism. The New Classicism in Art and Architecture. New York 1987.
- KOB, J.P.: Soziologische Theorie der Erziehung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1963.
- KRIECK, E.: Philosophie der Erziehung. Jena 1922.
- LASKA, B.A.: Max Stirner als „pädagogischer“ „Anarchist“. In: U. KLEMM (Hrsg.): Anarchismus und Pädagogik. Frankfurt a. M. 1991, S. 33–44.
- LENZEN, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 41–60.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990.
- LOCHNER, R.: Deskriptive Pädagogik. Umriss einer Darstellung der Tatsachen und Gesetze der Erziehung vom soziologischen Standpunkt. (Schriften der Deutschen Wissenschaftlichen Gesellschaft in Reichenberg Bd. 4.) Reichenberg 1927.
- LOCHNER, R.: Deutsche Erziehungswissenschaft. Prinzipien- und Grundlegung. Meisenheim a.d.Gl. 1963.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M. 1984.

- LUHMANN, N.: Das Kind als Medium der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 19–40.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Neuausgabe m.e. Nachwort 1988. Frankfurt a. M. 1988.
- LYOTARD, J.-F.: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz/Wien 1986. (Franz. Orig. 1979.)
- LYOTARD, J.-F.: Der Widerstreit. München 1987 (a). (Franz. Orig. 1983.)
- LYOTARD, J.-F.: Postmoderne für Kinder. Briefe aus den Jahren 1982–1985. Wien 1987 (b).
- MACHA, H.: Pädagogisch-anthropologische Theorie des Ich. Bad Heilbrunn 1989.
- MASSCHELEIN, J. (Hrsg.): Opvoeding in de stad. Maatschappelijke uitdagingen aan de pedagogiek. Leuven/Amersfoort 1990.
- MASSCHELEIN, J.: Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik. (Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Bd. 1.) Weinheim/Leuven 1991.
- MILLER, A.: Am Anfang war Erziehung. Frankfurt a. M. 1980.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. München 1968.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- MONTESSORI, M.: Il segreto dell'infanzia. Milano 1950. (Deutsch: Kinder sind anders. Stuttgart 1952.)
- NASH, P./KAZAMIAS, A.M./PERKINSON, H.J. (Hrsg.): The Educated Man: Studies in the History of Educational Thought. New York/London/Sydney 1965.
- NEILL, A.S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek b. Hamburg 1969. (Engl. Orig. 1960.)
- NOZICK, R.: Anarchy, State, and Utopia. Oxford 1974.
- OELKERS, J.: Sprache, Lernen, Schweigen – Einige Motive Wittgensteins in pädagogischer Sicht. In: Neue Sammlung 26 (1986), S. 230–252.
- OELKERS, J.: Grenzen der Erziehung – Erinnerung an ein Gespräch. In: K. HEINEMEYER (Hrsg.): Theologische und religionspädagogische Beiträge – Theorie und Praxis. GÜNTHER KLAGES zum 65. Geburtstag gewidmet. (Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bd. 26.) Hildesheim/Zürich/New York 1987, S. 21–39 (a).
- OELKERS, J.: Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen *Fin de siècle*. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 21–40 (b).
- OELKERS, J.: Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt 1989.
- OELKERS, J.: Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim 1991 (a).
- OELKERS, J.: Das Ende der sozialistischen Erziehung? Bemerkungen zum Verhältnis von Utopie und Wirklichkeit in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 431–452 (b).
- OELKERS, J.: Seele und Demiürg. Zur historischen Genesis pädagogischer Wirkungsmaßnahmen. In: N. LUHMANN/K.E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Person und Wirkung. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M. 1992, S. 11–57 (a).
- OELKERS, J.: Pädagogische Ethik. Eine Einführung in ihre Probleme, Paradoxien und Perspektiven. Weinheim/München 1992 (b).
- OELKERS, J. (Hrsg.): Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne. Weinheim/Basel 1993 (a).
- OELKERS, J.: Erziehungsstaat und pädagogischer Raum. Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 631–648 (b).
- OELKERS, J.: Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien. Frankfurt a. M. 1995.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München ³1996 (1. Aufl. 1989).
- OELKERS, J.: „Allgemeine Pädagogik“ – Zur Geschichte und Struktur einer öffentlichen Reflexion. In: W. BRINKMANN/J. PETERSEN (Hrsg.): Allgemeine Pädagogik. Probleme – Stand – Entwicklungen. Donauwörth 1997.
- OELKERS, J./LEHMANN, Th.: Antipädagogik – Herausforderung und Kritik. Weinheim/Basel ²1990. (1. Aufl. 1983.)
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987.
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1993.
- OSTERWALDER, F.: Die Geburt der deutschsprachigen Pädagogik aus dem Geist des evangelischen Dogmas. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 68 (1992), S. 426–454.
- PARFIT, D.: Reasons and Persons. Oxford 1989. (1. Ausg. 1984.)

- PATTISON, R.: *The Triumph of Vulgarity. Rock Music in the Mirror of Romanticism*. New York/Oxford 1987.
- PETZELT, A.: *Grundzüge systematischer Pädagogik*. Freiburg i.Br. ³1964. (1. Aufl. 1946.)
- PLACZEK, B.R. (Hrsg.): *Zeugnisse einer Freundschaft. Der Briefwechsel zwischen Wilhelm Reich und A. S. Neill 1936–1957*. Frankfurt a.M. 1989. (Amerik. Orig. 1981.)
- PUTNAM, H.: *Reason, Truth and History*. Cambridge 1981. (Deutsche Ausgabe Frankfurt a.M. 1982.)
- QUINE, W.V.O.: *Word and Object*. Cambridge (Mass.) 1960. (Deutsche Ausgabe Stuttgart 1980.)
- REHBERG, A.W.: *Prüfung der Erziehungskunst*. Leipzig 1792. (Repr. Königstein i.Ts. 1979.)
- RITZEL, W.: *Die Vielheit der pädagogischen Theorien und die Einheit der Pädagogik*. Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf 1968.
- RITZEL, W.: *Pädagogik als praktische Wissenschaft. Von der Intentionalität zur Mündigkeit*. Heidelberg 1973.
- RITZEL, W.: *Philosophie und Pädagogik im 20. Jahrhundert*. Darmstadt 1980.
- ROEDER, P.M.: *Erziehungswissenschaften. Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1990), S. 651–670.
- RÖHRS, H. (Hrsg.): *Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte*. Festschrift für WILHELM FLITNER zum 90. Geburtstag. Wiesbaden 1979.
- RORTY, R.: *Consequences of Pragmatism. Essays: 1972–1980*. Minneapolis 1982.
- RORTY, R.: *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge 1989.
- RUDER, G.: *Der Wunsch vom Ende der Erziehung und der Mythos vom Paradies. Zum Rousseauismus in der Begründung radikaler Erziehungskritik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 35 (1989), S. 575–594.
- RUTSCHKY, K. (Hrsg.): *Schwarze Pädagogik*. Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1977.
- SAFFANGE, J.-F.: *Libres regards sur Summerhill. L'œuvre pédagogique de A.-S. Neill. Préface de D. HAMELINE*. (Collection Exploration „Pédagogie: histoire et pensée“). Berne/Francfort s.M./New York 1985.
- SCHELSKY, H.: *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg 1957.
- SCHLEIERMACHER, F.: *Pädagogische Schriften*. Hrsg. v. E. WENIGER. Bd. 1: *Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. Düsseldorf/München 1957.
- SCHOENEBECK, H. v.: *Antipädagogik im Dialog*. Weinheim/Basel 1985.
- STEUTEL, J.: *Konzepte und Konzeptionen. Zum Problem einer analytischen Erziehungsphilosophie*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (1991), S. 81–96.
- STICH, S.P.: *From Folk Psychology to Cognitive Science: The Case against Belief*. Cambridge (Mass.) 1983.
- TENORTH, H.-E.: *Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum kritischen Wandel des „Allgemeinen“ in der wissenschaftlichen Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30 (1984), S. 49–68.
- TENORTH, H.-E.: *Laute Klage, stiller Sieg – Die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne*. In: 29. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim/Basel 1992, S. 129–139.
- THIEMANN, F.: *Schulzenen. Vom Herrschen und vom Leiden*. Frankfurt a.M. 1985.
- ULMER, G.: *Applied Grammatology. Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Baltimore/London 1985.
- VOGEL, P.: *Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Studien im Anschluß an die Freiheitsantinomie bei Kant*. Frankfurt a.M. 1990.
- WINKLER, M.: *Universalisierung und Delegitimation: Notizen zum pädagogischen Diskurs der Gegenwart*. In: D. HOFFMANN/A. LANGEWAND/CH. NIEMEYER (Hrsg.): *Begründungsformen der Pädagogik in der „Moderne“*. Weinheim 1992, S. 135–153.
- WINNICOTT, D.W.: *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Studien zur Theorie der emotionalen Entwicklung*. Vorw. v. M. MASUD R. KAHN. Frankfurt a.M. 1984 (a). (Engl. Orig. 1965.)
- WINNICOTT, D.W.: *Familie und individuelle Entwicklung*. Hrsg. v. J. STORK. Frankfurt a.M. 1984 (b). (Engl. Orig. 1965.)
- WÜNSCHE, K.: *Das Ende der pädagogischen Bewegung*. In: *Neue Sammlung* 25 (1985), S. 433–449.
- ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, Heft 1 (1990): Schwerpunkt „Wissenschaftsforschung“.
- ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, Heft 2 (1996): Schwerpunkt „Allgemeine Pädagogik“.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. JÜRGEN OELKERS, Universität Bern, Institut für Pädagogik,
Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern