

Ruhloff, Jörg

Frieda Heyting/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1994. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 2, S. 306-312



Quellenangabe/ Reference:

Ruhloff, Jörg: Frieda Heyting/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1994. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 2, S. 306-312 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104706 - DOI: 10.25656/01:10470

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104706>

<https://doi.org/10.25656/01:10470>

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

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 2 – März/April 1995

Essays

- 155 HANS SCHEUERL
„Was ist ein pädagogischer Klassiker?“
- 161 ULRICH HERRMANN
Pädagogische Klassiker und Klassiker der Pädagogik

Thema: Historische Bildungsforschung

- 169 ANNETTE STROSS
„Gesundheitserziehung“ zwischen Pädagogik und Medizin.
Themenkonjunkturen und Professionalisierungsprobleme in Deutschland 1770–1930
- 185 HEINZ STÜBIG
Die Rezeption der preußischen Reformen durch Erich Weniger
- 205 HEIN RETTER
Der Reformpädagoge Peter Petersen (1884–1952). Zur Durchsetzung seiner Schul- und Lehrerbildungskonzeption in den zwanziger und dreißiger Jahren
- 225 KARL-HEINZ FÜSSL
Erziehung im Umbruch. Die Erziehungspolitik und das Jugendprogramm der USA in der deutschen Nachkriegsgeschichte

Diskussion

- 247 ULRICH BLEIDICK/WALDTRAUT RATH/KARL DIETER SCHUCK
Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland

265 BETHINA GRESZIK/FRANK HERING/HARALD A. EULER
Gewalt in den Schulen. Ergebnisse einer Befragung in Kassel

285 THOMAS KLEIN
Die geschwisterlose Generation: Mythos oder Realität?

Besprechungen

303 KLAUS PRANGE
Dieter Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs

306 JÖRG RUHLOFF
Frieda Heyting/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft

312 HANS-ULRICH GRUNDER
Tobias Rülcker/Peter Kassner (Hrsg.): Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt? Erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis vor den Herausforderungen der Zeit

Hein Retter (Hrsg.): Jenaplan-Pädagogik als Chance. Kindgerechte Schulpraxis im Zeichen europäischer Verständigung

317 PETER DUDEK
Siegfried Bernfeld: Sämtliche Werke. Bd. 2: Jugendbewegung und Jugendforschung. Schriften 1909–1930

Dokumentation

323 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essays

- 155 HANS SCHEUERL
“What Is a Pedagogical Classics?”
- 161 ULRICH HERRMANN
Pedagogical Classics and Classics of Pedagogy

Topic: Historical Educational Research

- 169 ANNETTE STROSS
„Health Education“ Between Pedagogics and Medicine – Trends in
topics and problems of professionalization in Germany, 1770–1930
- 185 HEINZ STÜBIG
Erich Weniger’s Reading of the Prussian Reform Movement
- 205 HEIN RETTER
The Reformer Peter Petersen (1884–1952) – The failure of his
conceptions of school instruction and teacher education in the 1920s
and 30s
- 225 KARL-HEINZ FÜSSL
Education in Transition – Educational policy and the American youth
program in post-war Germany

Discussion

- 247 ULRICH BLEIDICK/WALDTRAUT RATH/KARL DIETER SCHUCK
The Recommendations of the Conference of the Ministers of Educa-
tion Concerning the Promotion of Handicapped Students in German
Schools
- 265 BETHINA GRESZIK/FRANK HERING/HARALD A. EULER
Violence In Schools: Results of an inquiry carried out in Kassel
- 285 THOMAS KLEIN
A Generation Without Siblings: Myth or Reality?

Reviews

303

Documentation

- 323 Recent Pedagogical Publications

nen hier entbehrlich. Sie setzen voraus, was doch im „Grundkurs“ erst gelehrt werden soll, und verdienen dann allerdings eine breitere und eingehendere Darstellung, wie sie in anderen, speziellen Einführungen ja auch gegeben wird. Was indes die Hauptsache und den Kern dieses „Grundkurses Erziehungswissenschaft“ angeht, so bleibt das Verdienst, für das vielgestaltige Gelände der Pädagogik einen brauchbaren Lehrpfad eingerichtet zu haben, mit dem der Neuling das Pädagogikstudium beginnen kann.

Prof. Dr. KLAUS PRANGE
Christophstr. 9, 72072 Tübingen

Frieda Heyting/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): *Pädagogik und Pluralismus*. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1994. 224 S., DM 44,-.

Pädagogische Pluralität läßt sich begrifflich umreißen als Mehrzahl widerstrebend-alternativer Erziehungs- und Bildungswege bzw. pädagogischer Konzepte und Theorien in ein und demselben sozialen Koexistenzraum während ein und derselben Zeitspanne. Das Phänomen der Pluralität und seine Thematisierung dürften seit den antiken Anfängen eines sozial ausdifferenzierten Erziehungswesens und rationaler Begründungen von Erziehung und Bildung durchgängig nachzuweisen sein, wengleich in unterschiedlich starker Ausprägung. Neu ist die Radikalität, mit der sie sich im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts als Problem aufdrängen und zu einem markanten, globalen Zug in der Signatur der Epoche geworden zu sein scheinen – trotz der in einigen Weltgegenden nachgeholten Einheitsbestrebungen aus religiösen, nationalen, kulturellen ... Beweggründen. „Vielfalt“ erscheint heu-

te weithin „als unhintergebares Datum“ (S. 7), zumindest als prominentes Problem, wie die Herausgeber in der Einleitung festhalten. Als einen Ausdruck dieses Sachverhalts kann man es verstehen, wenn das Thema der pädagogischen Pluralität im vorliegenden Band seinerseits im Ausgang von den Erfahrungsfeldern verschiedener staatlich-sozialer Koexistenz- und pädagogischer Diskursräume angegangen wird. Die Gegenüberstellung gerade der von Erfahrungen in den Niederlanden und in Deutschland je besonders modulierten Blickweisen verspricht auch themenspezifisch einen eigenen Reiz, insofern im Traditionshorizont der Niederlande eine bildungs- und wissenschaftspolitisch wirksame weltanschauliche „Pluriformität“ zum Hintergrund der heutigen „Reflexionen und Kontroversen“ um pädagogischen Pluralismus gehört, während in der deutschen Tradition politische, philosophische und pädagogische „Einheitsvorstellungen“ dominierten und den heutigen Blick auf Vielfalt – verschärfend oder verschleiern – beeinträchtigen könnten. Die Herausgeber skizzieren einleitend Grundzüge dieser sozialgeschichtlichen Zusammenhänge.

Der Band versammelt zwölf Beiträge niederländischer und deutscher Erziehungswissenschaftler. An erster Stelle stehen ADALBERT RANGS Überlegungen zum Thema „*Pädagogik und Pluralismus*“. An seinen Beitrag knüpfen die folgenden überwiegend, wiewohl mehr oder weniger eng, an. Auf RANGS zehnjähriges Wirken an der Universität Amsterdam und auf den Anlaß seiner Emeritierung (1993) geht das mit diesem Buch präsentierte Segment des internationalen pädagogischen Pluralitätsdiskurses zurück.

RANG unterscheidet in seinem Eröffnungsbeitrag (S. 23–50) *Pluralität als Vielfalt* von „*Pluralismus*“ als „*Einstellung*“ zu Diversität. Er geht davon aus, daß es – gegen den Anschein – heute noch

„zu wenig“ Pluralismus gebe. Er bejaht eine gemäßigt pluralistische Einstellung als „etwas Notwendiges“ und verteidigt sie (*erstens*) gegen den verbreiteten Einwand, „Unübersichtlichkeit und verantwortungslose Gleichgültigkeit“ zu erzeugen oder zu begünstigen. *Zweitens* legt er sie als „Ausgangs-, Begleit- und Zielpunkt“ von „Lehren, Lernen und Forschen“ aus. *Drittens* diskutiert er ihre ‚Mäßigung‘, d.h. die Möglichkeit, zwischen einem „totalen Relativismus“ und einem „monistischen Absolutismus“ auszuhalten. Für die Unumgänglichkeit von Pluralismus sprechen nach RANG eine „das Synthetisierungsbedürfnis“ und die Diversitätsängste allmählich schwächende kulturgeschichtliche Menschheitsentwicklung. Auf deren Boden seien die Reflexionsschübe möglich geworden, die mit dem „historical turn“ des 19. Jahrhunderts in den Wissenschaften einsetzen und die in dem Ergebnis zusammenlaufen, die scheinbaren Alternativen von Einheitsordnung oder Chaos, Synthesis oder „Dythesis“ auf einem höheren gedanklichen Niveau „als wechselseitig verschränkte [...] Aspekte von Lern- und Erkenntnisprozessen (auf was auch immer diese gerichtet sein mögen)“ zu verstehen und miteinander zu vereinbaren (S. 32). Den erwähnten Einwänden liege ein „Zerrbild“ von Pluralismus zugrunde. – Das entscheidende Hindernis für eine pluralistische Neudeutung des Lehrens, Lernens und Forschens trotz dafür gegebener sozialer Bedingungen sieht RANG in der Beharrlichkeit einer korrespondenztheoretischen Erkenntnis- und Wahrheitsauffassung, gegen die er mit RORTY, NIETZSCHE u. a. das Erfordernis einer „interpretativ-konstruktivistische[n] Wendung“ geltend macht, die die „Suche nach subjektexternen Wahrheiten“ aufgibt (S. 36f.). – Die Möglichkeit, eine ihrerseits bestimmte, weder in Gleichgültigkeit entgleitende noch in Dogmatismus umschlagende pluralistische Einstellung

zu vertreten, liege in der Anerkennung der „Sozialität als sozialkulturell vermittelte Intersubjektivität“ (S. 46). Aus der Selbstinterpretation als kontingentes Sozialwesen, so verstehe ich das, bzw. aus „der Geschichte“, der wir zugehören, „d.h. aus den sei es gescheiterten, sei es gelungenen Bemühungen anderer Menschen guten Willens [...] erwächst uns ein Fundus von Anregungen, Warnungen, Ermutigungen“ (S. 47), der Verbindlichkeit gewährleistet und der nahelegt, „sozialpragmatisch zu denken und gemäßigter Pluralist zu sein“ (S. 48). Mit diesem Ergebnis, so scheint mir, läuft RANGS geistvoll verschlungener und problemgespickter Gedankengang letztlich auf eine höherstufige Fortschreibung der ‚geisteswissenschaftlichen‘ Pädagogikkonzeption hinaus: Die Verbindlichkeit entspringt ebenso dem (Bekenntnis zu einem in bestimmter Weise ausgelegten) geschichtlich-sozialen (Sinn-)Leben, wie dieses bei der Bewältigung der mit Pluralität gegebenen Geltungskonflikte als Haltesignal der Theoriebildung fungiert. In der Konsequenz, und auch das folgte einem geisteswissenschaftlichen Muster, droht das die Restriktion von pädagogischer Theorie(npluralität) zugunsten einer praktischen Verpflichtung nach sich zu ziehen; denn eine derartige praktische und sozial vermittelte Verpflichtung ist als *vorgängiger Einheitsgrund* angesetzt, wenngleich bei ADALBERT RANG nicht mehr im Sinne eines Konsensgebots, sondern ausdrücklich nur noch im Sinne einer labilen und partialen Dissenseinschränkung. Eine theoretische Alternative dazu könnte es sein, die logisch zur Mannigfaltigkeit gehörende *Einheit nicht als einschränken den Widerpart der Vielheit* zu denken, *sondern als die mit dem Sachverhalt alternativer Möglichkeiten gegebene jeweilige Bedingtheit und Beschränktheit* jeder dieser Möglichkeiten, mithin *als Grenzproblem* zu begreifen. Die pädagogisch-praktische Implikation von Pluralität bestünde

dann nicht in der Anbahnung einer pluralistischen Einstellung, sondern in der Ermöglichung der Wahrnehmung und des Durchdenkens der je besonderen Begrenztheit von Einstellungen und Konzepten. Dann allerdings könnte man „Pluralismus“ nicht mehr als *Position* vertreten. Gleichwohl wäre man nicht daran gehindert, sich auf (i. o. a. S. qualifizierte) Pluralität theoretisch und praktisch einzulassen.

In die Richtung eines mit diesen Bedenken angedeuteten alternativen Umgangs mit dem Sachverhalt von Pluralität weist das Ergebnis von HEINZ-ELMAR TENORTHS Beitrag „*Vielfalt pädagogischen Wissens und Formen seiner Einheit*“ (S. 51–64) – eine der drei weiteren Studien in dem Band, die das Thema unter Akzentuierung des pädagogischen Wissens und der Wissenschaft grundlagentheoretisch angehen. TENORTH verfolgt die seit dem 18. Jahrhundert verbreitetsten „Formen der Erzeugung von Einheit im pädagogischen Wissen“ (S. 53). Das sind: Weltanschauung, ‚Berufsweisheit‘ und Wissenschaft. Alle drei Unifizierungsformen können ihren Anspruch nicht einlösen, wenn man „gesellschaftliche Durchsetzung und Anerkennung“ (S. 61) als Kriterien heranzieht. Die „Unmöglichkeit einer Lösung des Pluralitätsproblems“ im Rekurs auf einen „einheitlichen Sinn“ der Erziehung (S. 63) bzw. ein einheitliches pädagogisches Wissen sei zu überführen in die Aufgabe der „Relationierung und Reflexion“, was nach dem Muster der soziologischen Systemtheorie als paradoxes „Prozedieren des Unmöglichen“ (ebd.) verstanden wird. Für die Erziehungswissenschaft heißt das: Sie könnte „ihren Sinn darin zeigen, daß sie forschend beobachtet, wie die Aufgabe der Bildung möglich ist, daß sie sich in der Ausbildung der Pädagogen fragt, welche Leistungen ihr selbst offenstehen, und daß sie gegen den alltäglichen Dogmatismus von Subjekt, Profession und Theorie den Zweifel wach-

zuhalten und Skepsis zu formulieren sucht“ (S. 64).

Ebenfalls unmittelbar an die zu RANGS Position geäußerten Bedenken lassen sich FRIEDA HEYTINGS Ausführungen „*Konstruktiver Pluralismus – Diversität als Baustein erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung*“ anschließen (S. 101–120). „Pluralismus“, so legt sie begrifflich zugrunde, bedeutet die Vorstellung, daß „Diversität nicht auf dem Wege der Rationalität auf Einheit zurückführbar“ ist; er geht nicht bereits in dem Sachverhalt einer soziokulturell anzutreffenden Diversität auf (S. 101). HEYTING zeigt, daß zwischen einem sozialrelativistischen Pluralismuskonzept, wie es in Varianten z. B. von A. RANG, BIESTA, RORTY, LENZEN u. a. vertreten werde, und einem wissenschaftlichen Pluralismus zu unterscheiden ist und daß eine wissenschaftliche Pluralität nicht bzw. nur zirkelschlüssig (S. 106) auf die sozialrelativistische gegründet werden kann. „Die Verabsolutierung des sozialen Relativismus führt letztendlich dazu, daß es unmöglich wird, Kommunikationsphänomene in ihrer Differenz (darunter die zwischen Wissenschaft und Praxis) überhaupt zu begreifen“ (S. 110). Die Rückführung eines pluralistischen Wissenschaftskonzepts auf eine analog verfaßte soziale Realität verdeckt das Problem der „Urteilslegitimierung“ und den Unterschied zwischen „Erklären und Legitimieren“ (S. 109 ff.). Gegen den *interpretativen* Konstruktivismus in sozialrelativistischer Konsequenz, der nicht zuletzt die praktische Relevanz der Erziehungswissenschaft blockiere (S. 119), schlägt HEYTING einen „konzeptuellen Konstruktivismus“ vor. Dieser geht davon aus, daß Pluralität auf einer irreduzibel konzeptabhängigen Generierung „unterschiedlicher Welten“ beruht, die „weder subjekt- noch gruppenabhängig“ sind und die (bei Perspektivenwechsel) „zur Explikation und zum Vergleich von Argumenten“ herausfordern (S. 118). Die Praxisrelevanz einer

derart pluralistisch aufgebauten Erziehungswissenschaft bestehe „vielleicht“ darin, auf dem Wege über „argumentativ sorgfältig abgesicherte Ansprüche“ verhindern zu helfen, „daß in der Gesellschaft ein semi-wissenschaftlicher Wahrheitsjargon in suggestiver und manipulativer Absicht“ freigesetzt werde bzw. unwidersprochen durchgehe (S. 119).

Das Problem der Geltung von wissenschaftlichen Wahrheitsansprüchen rückt auch HELMUT HEIDS knappes und klares „Plädoyer für erziehungswissenschaftlichen Pluralismus“ (S. 121–130) in den Mittelpunkt der Betrachtung. Genau genommen müßte sein Beitrag ‚Plädoyer gegen (erziehungs)wissenschaftlichen Pluralismus‘ überschrieben sein. Im Unterschied zu HEYTING weist HEID nämlich die Reklamation von Pluralität im Kontext wissenschaftlicher Legitimitätsfragen zurück (S. 129). Pluralität hat für ihn „eine nur vergewisserungs-instrumentelle Funktion“. Geltungstheoretisch sei sie ein Anzeichen von „Gleichgültigkeit“ oder „Beweisnot“ (S. 125), nicht aber ein konstitutives Moment wissenschaftlicher Wahrheitsansprüche. „Pluralismus“ wird von HEID also nach dem Muster des ‚kritischen Rationalismus‘ als eine „politische Kategorie“ in den Entdeckungs- und den sozialen Bedingungs-zusammenhang wissenschaftlichen Wissens verwiesen, während im Begründungs-zusammenhang „Pluralität durch Kritik“ ersetzt werden sollte (S. 129). Sogar noch ein wahrheitsinstrumentell verstandener Pluralismus enthalte die Gefahr der Verschleierung und „Entpolitisierung“ von Widersprüchen und Konflikten. – So deutlich das entwickelt ist, kann man doch fragen, ob mit dieser Einschätzung von Pluralität im Prozeß wissenschaftlicher Wissenssicherung die Probleme der Voraussetzungsrelationalität von Wahrheitsansprüchen, der Voraussetzungslegitimation und Voraussetzungs-limitation bereits hinreichend gefaßt und befriedigend geformt sind.

HEID jedenfalls hält strikte an der Idee der Einzigkeit „der Wahrheit als unverzichtbare Legitimationsgrundlage für die Geltung einer Aussage oder Auffassung“ fest (S. 125f., 127). Die dagegen geltend zu machenden Einwände einer transzendental-kritischen, theoretisch-analytischen Skepsis lassen sich in abgewandelter Form jedoch auch an HEYTINGS Option für einen operativ-konzeptuellen Konstruktivismus und an TENORTHS systemtheoretisch unterfütterte und insoweit entschärfte Skepsis richten.

Im Vergleich mit den vier theoretischen ‚Grundsatzbeiträgen‘ verfolgen die übrigen – bei beträchtlicher thematischer Streuung – in einem weiten Sinne ‚praktisch-pädagogisch‘ zu nennende Problemstellungen. WOUTER VAN HAAFTEN und GER SNIK fragen in ihrem Beitrag „Allgemeinbildung als Entprovinzialisierung des Denkens“ (S. 65–82), dessen Titel ein von A. RANG vorgegebenes Stichwort aufgreift, nach Möglichkeiten, trotz Anerkennung von Pluralität in der Erziehung „an der universalen Gültigkeit einer Reihe von Prinzipien“ festzuhalten (S. 72). Sie kommen zu dem – m. E. auf seine Korrektheit zu überprüfenden – Ergebnis, daß sich die so verstandene Allgemeinbildungs-idee auf der Basis eines genetisch-strukturalistischen Erziehungsbegriffs und mit den Beweismitteln der APELSCHEN Transzendentalpragmatik rational rechtfertigen lasse, „ohne wieder in die Irrtümer des alten Fundamentalismus zu verfallen“ (S. 80). Nicht hingegen lasse sich das auch von RANG befürwortete „Bildungsideal der Entprovinzialisierung des Denkens“ im Rahmen eines „relativistischen Kontextualismus [...] inhaltlich füllen“ (S. 81). – Die Gegenposition versucht, soweit Grundfragen berührt werden, GERT BIESTA am Thema „Postmoderne Erziehung: zwischen Kontingenz und Engagement“ (S. 132–148) stark zu machen – auf Kosten einer Aufwertung engagierter Entschiedenheit und einer

„jederzeit“ eingeräumten Entscheidungsrevision (S. 145), womit m. E. beträchtliche und ohne theoretische Nachträge schwerlich hinzunehmende Gedankenlöcher aufgerissen werden. BIESTA schöpft m. E. das kritische Potential seiner ‚postmodernen‘ Referenzautoren, insbesondere LYOTARDS, weniger entschlossen aus, als es in einigen anderen Arbeiten, z. B. bei NORBERT MEDER (*Der Sprachspieler*, Köln 1987), zuletzt m. W. bei ANDREAS POENITSCH (*Bildung und Sprache zwischen Moderne und Postmoderne*, Essen 1992) bereits geschehen ist.

BEN SPIECKERS Beitrag „*Öffentliche Moral, moralischer Pluralismus und moralische Erziehung*“ (S. 189–206) wiederum läuft in gewisser Hinsicht auf das umgekehrte Dilemma zu. Im Durchgang durch sorgfältige „konzeptkritische“ Differenzierungen meint er, die Möglichkeit einer (einheitlichen) „moralischen Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft“ aufzeigen zu können, wobei m. E. – unter anderem – die Frage nach den sozialen Realisierungsbedingungen für die vertretene vorrational-gewöhnungsartige Aneignung der moralischen „Basisregeln“ bzw. eines „moralischen Codes“ (S. 204f.) allzu offen bleibt. Auch dazu kann auf weiter reichende Analysen aus dem pädagogisch-philosophischen Pluralitätsdiskurs verwiesen werden, z. B. auf KLAUS-MICHAEL WIMMER (*Der Andere und die Sprache*, Berlin 1988).

Mit JÜRGEN OELKERS darf zudem (anthropologisch-pädagogisch) gefragt werden: „*Hat jeder Mensch nur eine Erziehung?*“ (S. 207–224). „Unteilbar erscheint die Erziehung [...] nur, weil sie im Rahmen moralischer Diskurse kommuniziert wird“ (S. 217); die Erziehung „gibt es nur als Metapher der Rede über ‚Erziehung‘“ (S. 221), wie OELKERS aufgrund voraussetzungsanalytischer Betrachtungen geläufiger pädagogisch-anthropologischer Einheitsunterstellungen darlegt. Die Stärke seiner Kritik liegt m. E. in

der Zurückweisung der einen „richtigen“ Erziehung bzw. „Pädagogik“. Aber wie ist darüber hinaus mit dem Sachverhalt von widerstreitenden, impliziten oder expliziten Richtigkeitsansprüchen umzugehen? Legitimitätsansprüche verschwinden ja nicht, wenn man die interne Pluralität von ‚Erziehung‘, eingeschlossen die Unhaltbarkeit von Subjektidentität als Erziehungsprämisse (S. 222), einräumt. Wiederum scheint mir auch an dieser Stelle der pädagogisch-philosophische Pluralitätsdiskurs weiterzuführen, ohne den erziehungswissenschaftlich-sozialwissenschaftlichen, dem JÜRGEN OELKERS jedenfalls in diesem Beitrag stärker zuneigt, auszuschließen oder überflüssig zu machen (vgl. z. B. KÄTE MEYER-DRAWE: *Illusionen von Autonomie*, München 1990).

HEINZ SÜNKER („*Pluralismus und Utopie der Bildung*“, S. 175–187) versucht gegen solcherart Einheitsbedrohungen „eine Verteidigung des ‚Projekts der Moderne‘“ (S. 178). Seine vor allem in Anknüpfung an HEYDORN und LEFEBVRE entwickelte Argumentation reicht dazu jedoch wohl nicht aus, schon weil die angeblich „simple[n] Pluralismusvorstellungen, die dem Differenzdenken ‚der Postmoderne‘ entspringen“ (S. 186), weder diskutiert noch widerlegt werden; aber auch weil die dem deutschen Bildungsdanken des 19. Jahrhunderts entstammende Fixierung auf das Problem der Vermittlung von Individualität und Menschengattung (S. 185) *nur eine Facette des Bildungsproblems* und – angesetzt als kategorisches Leitthema – eher ein Prokrustesbett ist, anstatt, wie impliziert wird, den umfassenden Rahmen für eine zulängliche und auch *historisch-kritische* „Bildungstheorie“ herzugeben.

MICHAEL WINKLERS Skizze „*Vom Verschwinden in der Vielfalt*“ (S. 84–100) handelt von „Pluralität als Bedingung für Realität und Auflösung der Sozialpädagogik“. WINKLER vertritt „versuchsweise [...] die These von einem systematischen

Pluralitätsdilemma der Sozialpädagogik“, aus dem auch deren „hysterische“ Reaktion „schon auf das Pluralitätsthema“ verständlich werde (S. 83). Das Dilemma erscheint in systemtheoretischer Kategorisierung als Verschwinden der bzw. als „fehlende System-Umwelt-Differenz“ (S. 96). Es wird dramatisch zugespitzt dadurch, daß die Sozialpädagogik „in ihrer eigenen Realität plural“ und „als sozialer Sachverhalt ubiquitär“ geworden sei – bereits „Stadtverwaltungen [treten] im sozialpädagogischen Habitus“ auf (S. 94). Aber – und darin liegt die Pointe von WINKLERS Argumentation – zeichnet sich für die Sozialpädagogik eine bessere Möglichkeit ab als die, jene Ubiquität produktiv zu wenden und im Sinne der von PAUL NATORP und SIEGFRIED BERNFELD angeregten Erweiterung ihres Begriffs „die Erziehung des Subjekts in einer pluralen Gesellschaft“ *allgemein* (anstatt gelegentlich *nothelferisch*) „zu ihrem Thema und Handlungssinn“ zu machen (S. 99)? Dieser Gedanke drängt sich auf, wenn es zutrifft, daß es in modernen Gesellschaften „gar keine andere rationale Möglichkeit“ gibt, als „Erziehung [...] zu einer Aufgabe des sozialen Kollektivs“ zu erheben (S. 98). – Eine Anregung mit eindrucksvollen phänomenologischen Miniaturen und kuschelwidrigen gedanklichen und sprachlichen Borsten!

„Die Schwierigkeit, unter pluralistischen Bedingungen einen Rat zu geben“ verfolgt und reflektiert CHRISTIAN LÜDERS am Beispiel dreier literarischer „Elternratgeber“ (S. 149–158). Die Untersuchung ergibt, daß die Differenz der proklamierten Konzepte weitgehend verlorengeht, wenn es zu „konkreten Ratschlägen“ kommt. Zwar werde durchwegs „mit der Pluralität der Lebensformen gerechnet [...], nicht jedoch im Hinblick auf die in Anspruch genommenen pädagogischen Prinzipien und Verfahren“. Die „eigenen Leitlinien“ der Ratgeber werden „der Skepsis“ des MUSILSchen „Möglichkeitssinns“ nicht

ausgesetzt (S. 157). Es mangelt also an dem, was WOLFGANG FISCHER als *radikale Skepsis in der Pädagogik* von der *gewöhnlichen erzieherischen Skepsis* unterschieden hat (vgl. W. FISCHER/J. RUHLOFF: *Skepsis und Widerstreit*, St. Augustin 1993). – Ob man LÜDERS' Ergebnis eher als ein Implikat des Beratens auffassen sollte, wozu er seinerseits zu neigen scheint, oder eher als einen Mangel an Durchdachtheit der pädagogischen Beratung bzw. als schwach ausgeprägte Reflexionsbereitschaft und -befähigung der Ratsucher, mag dahingestellt bleiben.

Einen lohnenden Blick auf die frühmoderne Problemgeschichte pädagogisch bedeutsamer Pluralität wirft BRITA RANG mit ihrer Studie *„From the One to the Many. Pluralismus als Lehr- und Lernkonzept in Fontenelles ‚Entretiens sur la Pluralité des Mondes‘ von 1686“* (S. 159–174). FONTENELLES Schrift hat „eine Vielzahl von Aufträgen“ erreicht und „Generationen von Frauen und Kindern in die Kopernikanische Astronomie und Descartesche Physik“ eingeführt (S. 160). Bildungstheoretisch ist dieses Werk u. a. deshalb von weitreichender Problembedeutung, weil es eine (wohl auf MONTAIGNE zurückgehende) Kritik des neuzeitlichen Anthropozentrismus sowie den Gedanken „infiniter Variabilität der Natur“ transportiert (S. 169, 172). *Didaktisch* setzt das Lernende voraus, die „jenseits serieller Korrespondenz theoretischer Arrangements auf stets neue (,infinite‘) Überraschungen gefaßt sein und den vorhandenen, auch den eigenen Ordnungskonzepten gegenüber mißtrauisch bleiben“ müssen. Solche Lernenden, die es also im ausgehenden 17. und 18. Jahrhundert gegeben haben muß, *widerlegen* FOUCAULTS *Diagnose* einer andersartigen epochentypischen ‚Ordnung der Dinge‘ in deren *Generalität* (S. 173). Das ist eine Feststellung, deren historisch-empirische Plausibilität auch bereits in Beziehung auf FOUCAULTS Renaissance-spezifische Aussagen

mit guten Argumenten bezweifelt wurde (vgl. STEPHAN OTTO: *Das Wissen des Ähnlichen*. Michel Foucault und die Renaissance, Frankfurt a. M./Bern/New York/Paris 1992). – Statt dessen bezeugt das von BRITA RANG Herausgearbeitete für die fragliche Zeitspanne die Vorhandenheit einer Lernweise, an der indirekt deutlich werden kann, daß das *seit dem 18. Jahrhundert dominant gewordene Modernitätskonzept* neben der *religionskritischen Verstärkung* in der Aufklärungsepoche auch eine – *wissenstheoretisch bedingte – unifizierende Abschwächung* des vom Spätmittelalter um 1100 – wie KARL HELMER 1988 gezeigt hatte – und mit durchschlagender Wirkung vor allem vom Renaissance-Humanismus seit etwa 1300 ausgegangenen *neuzeitlichen Pluralisierungsimpulses* mitführt.

Aus grundlagentheoretischer Sicht signalisiert der Band einen gewissen Trend zur Aufwertung der von systemtheoretischen und konstruktivistischen Paradigmen angebotenen kategorialen Leitwährungen. Was die niederländisch-deutsche Perspektivendifferenz anbelangt, zeigt er, daß nationale bzw. sozialspezifische Kommunikationseinbindungen, sieht man einmal von der Äußerlichkeit bevorzugter Literaturreferenzen ab, keine auf die wissenschaftliche Argumentation durchschlagende Bedeutung haben müssen. Damit kommen sie auch nicht ernstlich als Terme einer echten, widerstreitend-alternativen Pluralität in Frage. Die Sammlung erweitert und ergänzt den pädagogischen Diskurs über Pluralität, Differenz und Einheit. Sie ersetzt allerdings nicht die gesonderte Beachtung der Erträge der thematisch entsprechenden pädagogisch-philosophischen Diskurslinie, die sich seit den 1970er Jahren abgezeichnet hat, gegen Ende der 80er Jahre einen ersten Kulminationspunkt erreicht hatte und die in den Artikeln des vorliegenden Bandes nur gelegentlich berührt, nicht aber systematisch eingearbeitet worden ist. Einige

Hinweise auf diesen m.E. unverzichtbar zur Sache gehörenden anderen Diskurs über Pluralität geben die oben eingeflochtenen zusätzlichen Literaturhinweise.

Prof. Dr. JÖRG RUHLOFF
Heidestr. 26 B, 45549 Sprockhövel

Tobias Rülcker/Peter Kassner (Hrsg.): *Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt*. Erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis vor den Herausforderungen der Zeit. Frankfurt a. M./Bern: Lang 1992. 345 S., DM 89,-.

Hein Retter (Hrsg.): *Jenaplan-Pädagogik als Chance*. Kindgerechte Schulpraxis im Zeichen europäischer Verständigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1993. 258 S., DM 35,-.

Die Person PETER PETERSENS (1884–1952) provoziert seit einigen Jahren die erziehungs- und schulhistorische Debatte. Die pädagogische Position PETERSENS, seine Biographie sowie seine Tätigkeit als Erziehungswissenschaftler und pädagogischer Praktiker polarisiert sowohl erziehungshistorisch arbeitende Forscher als auch didaktisch-methodisch argumentierende Praktiker. Dabei steht ein Konflikt im Mittelpunkt, der mit der bald fünfzig Jahre dauernden Verarbeitung nationalsozialistischer Zeit in der Bundesrepublik eng verknüpft ist. Die unsachlich und verbissen anmutende Diskussion führt in der Regel in ein pädagogisches Patt – vor mangelhaft ausgeleuchtetem pädagogikgeschichtlichen Hintergrund, unter Einsatz von Invektiven und Behauptungen. Angesichts der didaktischen und methodischen Reformnot einer diesbezüglich wieder aufgeschlossenen Schullandschaft erscheint die Auseinandersetzung auf den ersten Blick als fruchtloser Kampf um das bessere akademische Argument. Betrachtet man hingegen die Figur PETERSENS im