

Koller, Hans-Christoph

**Andreas Poenitsch: Bildung und Sprache zwischen Moderne und Postmoderne. Humboldt, Nietzsche, Ballauff, Lyotard. (Bildung und Selbstinterpretation. Bd. 4.) Essen: Die Blaue Eule 1992. [Rezension]**

*Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 3, S. 456-460*



Quellenangabe/ Reference:

Koller, Hans-Christoph: Andreas Poenitsch: Bildung und Sprache zwischen Moderne und Postmoderne. Humboldt, Nietzsche, Ballauff, Lyotard. (Bildung und Selbstinterpretation. Bd. 4.) Essen: Die Blaue Eule 1992. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 3, S. 456-460 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104731 - DOI: 10.25656/01:10473

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104731>

<https://doi.org/10.25656/01:10473>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

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

**Terms of use**

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

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

**Kontakt / Contact:**

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

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 3 – Mai/Juni 1995

## *Thema: Kritik der didaktischen Moden*

- 327 KLAUS PRANGE  
Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen
- 335 JÜRGEN DIEDERICH  
Bildung zwischen Instruktion und Erfahrung. Über Möglichkeiten  
und Grenzen einer Temporalisierung struktureller Zielkonflikte
- 341 LUCIA LICHER  
Lehre Geschäftigkeit? Überlegungen zur Lehrerbildung  
aus der Perspektive der Literaturdidaktik

## *Thema: Erich Weniger oder die Legitimität der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik*

- 359 KLAUS MOLLENHAUER  
Ein „Mutuum Colloquium“ zum 100. Geburtstag Erich Wenigers.  
Einführung in den Themenschwerpunkt
- 365 ILSE DAHMER  
Wenigers Erbschaft oder Vom erziehungswissenschaftlichen Umgang  
mit der „scheinlosen Macht“ des Geistes
- 391 WOLFGANG KLAFKI  
Zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik Erich Wenigers
- 395 HANS THIERSCH  
Weniger und die Erziehungswirklichkeit
- 399 THEODOR SCHULZE  
Jenseits der Befangenheit

- 409 DIETRICH BENNER  
Einheit oder Vielheit Geisteswissenschaftlicher Pädagogik
- 415 HEINZ-ELMAR TENORTH  
Erbe und Tradition
- 421 MICHA BRUMLIK  
Auch eine Erziehung nach Auschwitz: Erich Weniger zwischen  
Heinrich von Stülpnagel und Ernst Kantorowicz

### *Diskussion*

- 429 FRIEDHELM SCHÜTTE  
Die einseitige Modernisierung. Technische Berufserziehung  
1918–1933

### *Besprechungen*

- 451 LUCIEN CRIBLEZ  
*Hans-Uwe Otto/Paul Hirschauer/Hans Thiersch (Hrsg.):  
Zeit-Zeichen sozialer Arbeit. Entwürfe einer neuen Praxis*  
*Thomas Rauschenbach/Hans Gängler (Hrsg.):  
Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft*
- 456 HANS-CHRISTOPH KOLLER  
*Andreas Poenitsch: Bildung und Sprache zwischen Moderne und  
Postmoderne. Humboldt, Nietzsche, Ballauff, Lyotard*
- 461 KARLHEINZ INGENKAMP  
*Marc Depaepe: Zum Wohle des Kindes? Pädologie, pädagogische  
Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA  
1890–1940*

### *Dokumentation*

- 471 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1994
- 503 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Topic: A Critique of Didactic Fashions*

- 327 KLAUS PRANGE  
The Real School and Artificial Learning
- 335 JÜRGEN DIEDERICH  
On the possibilities and limits of a temporalization of structural  
target conflicts
- 341 LUCIA LICHER  
Empty Bustle – Reflections on teacher education from the  
perspective of the didactics of literature education

### *Topic: Erich Weniger or the Legitimacy of Hermeneutic Pedagogics*

- 359 KLAUS MOLLENHAUER  
A „Mutuum Colloquium“ On the Occasion of Erich Weniger’s  
Hundredth Birthday. An Introduction
- 365 ILSE DAHMER  
Weniger’s Legacy or: How Educational Science Deals  
With the “Seemingless Power” of the Mind
- 391 WOLFGANG KLAFKI  
The Hermeneutic Pedagogy of Erich Weniger
- 395 HANS THIERSCH  
Erich Weniger and Educational Reality
- 399 THEODOR SCHULZE  
Beyond Partiality
- 409 DIETRICH BENNER  
Unity or Multiplicity of Hermeneutical Pedagogics
- 415 HEINZ-ELMAR TENORTH  
Legacy and Tradition
- 421 MICHA BRUMLIK  
Another Instance of an Education After Auschwitz:  
Erich Weniger between Heinrich Stülpnagel and Ernst Kantorowicz

*Discussion*

- 429 FRIEDHELM SCHÜTTE  
One-Sided Modernization. Technical Vocational Training. 1918–1933

*Reviews*

451

*Documentation*

- 471 Dissertations and Habilitations 1994
- 503 RECENT PUBLICATIONS

oder wie KARIN BÖLLERT im Band „Zeit-Zeichen“ in ihrem Beitrag fordert: „Prävention statt Intervention. Eine andere Funktionsbestimmung sozialer Arbeit“ (S. 155–164) – ebenfalls für eine Neubestimmung des systematischen Orts der Sozialpädagogik. Ob diese Prävention eher als Gesundheitserziehung zu denken ist, wie dies MICHAEL WINKLER in seinem Beitrag „Modernisierungskrisen. Folgen für den Begriff der Sozialpädagogik“ (S. 61–80) vorschlägt, oder radikal zur „Vermeidung der Geburt belasteter Kinder“ (ELISABETH BECK-GERNSHEIM: „Vorgeplantes Leben. Elternschaft zwischen sozialem und genetischem Risiko“, S. 147–163) führen wird, ist offen. Wenn jedoch KLAUS MOLLENHAUER („Jugendhilfe. Modernitätsanforderungen und Traditionsbestände für die sozialpädagogische Zukunft“, S. 101–107) richtig sieht und die Sozialpädagogik mit der Prävention auf einen Mythos baut (S. 109), dann stellt dies noch einmal Fragen nach dem Standort der Disziplin: Wenn das Ausbildungssystem tatsächlich das präventiv wirksamste gesellschaftliche Teilsystem ist, würde dies wiederum für eine Reintegration der Teildisziplin Sozialpädagogik in die Disziplin Pädagogik sprechen. Andererseits: Wenn MOLLENHAUER klarstellt, daß Jugendhilfemaßnahmen nötig sind, „weil die gesellschaftlichen Verhältnisse selbst, die universellen Institutionen Familie und Schule, die notwendige Erziehungskraft nicht zuverlässig enthalten“ (S. 110), so macht er damit deutlich, daß die Sozialpädagogik im Kern durch ihre Negativdefinition konstituiert wird. Eine „Normalisierung“, wie dies sowohl THIERSCH als auch WINKLER und RAUSCHENBACH postulieren, träge dann die Disziplin im Kern, weil sie ihre Legitimationsbasis zerstört. Das „fünfte Rad am Wagen“, wie BURKHARD MÜLLER die Soziale Arbeit in seinem Beitrag im Band „Zeit-Zeichen“ (S. 106) charakterisiert, kann also gar nicht eines der vier ‚norma-

len‘ Räder werden, ohne die eigene Definition als Reserverad, das nur bei Panne eingesetzt wird, zu verlieren.

Insgesamt wäre wahrscheinlich zunächst THIERSCHS Frage zu beantworten, ob „überhaupt wünschenswert ist, daß Sozialpädagogik . . . weiter ausgebaut wird“ (in RAUSCHENBACH/GÄNGLER, S. 21). Dann aber wäre auch von einer Disziplin mit notwendig „kritischer Attitude“ (S. 9) auf dem Hintergrund zunehmender Probleme öffentlicher Finanzhaushalte und zunehmenden Konkurrenzkampfes um öffentliche Gelder zu fragen, ob es in Zukunft überhaupt um eine Verallgemeinerung, einen Ausbau der Sozialpädagogik gehen kann oder nicht vielleicht eher um eine (Rück-)Besinnung auf ihren Kern.

Dr. LUCIEN CRIBLEZ  
Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern

**Andreas Poenitsch:** *Bildung und Sprache zwischen Moderne und Postmoderne.* Humboldt, Nietzsche, Ballauff, Lyotard. (Bildung und Selbstinterpretation. Bd. 4.) Essen: Die Blaue Eule 1992. 165 S., DM 42,-.

Seit einigen Jahren beginnt die erziehungswissenschaftliche Diskussion den Bildungsbegriff als eine zentrale Kategorie der Begründung und Legitimation pädagogischen Handelns wiederzuentdecken, nachdem es in den 60er und 70er Jahren den Anschein hatte, als sei dieser traditionsbeladene Terminus ein Opfer der empirisch-methodologisch oder ideologiekritisch motivierten Abkehr von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik geworden. Einige Akzentverschiebungen sind dabei jedoch nicht zu übersehen. So scheint etwa das Verhältnis von Sprache und Bildung, das doch spätestens seit HUMBOLDT einen der Brennpunkte bildungstheoretischer Reflexion ausgemacht hatte, in der neueren Diskussion nur eine

untergeordnete Rolle zu spielen. Der systematischen Aspekten gewidmete erste Band von HANSMANN/MAROTZKIS *Diskurs Bildungstheorie* (Weinheim 1988) – um nur ein Beispiel anzuführen – enthält z. B. keinen einzigen Beitrag zum genannten Problemfeld. Dabei wäre durchaus zu fragen, ob Bildungsprozesse nicht gerade unter den Bedingungen der Gegenwart zumindest auch als sprachliche Prozesse verstanden werden können. So gesehen, ist es erfreulich, daß ANDREAS POENITSCH dem Zusammenhang von Bildung und Sprache eine problemgeschichtlich angelegte Studie gewidmet hat, die das Thema zugleich in den Kontext der aktuellen philosophischen Debatte um Moderne und Postmoderne stellt.

Ihren problemgeschichtlichen Zugschnitt erhält die Arbeit, die als Dissertation an der Universität Wuppertal entstanden ist, durch die Auswahl der vier im Untertitel genannten Autoren, deren Beiträge im Sinne einer zunehmenden Radikalisierung der Problemformulierung verstanden werden. Im Nachdenken über den Zusammenhang von Bildung und Sprache zeichne sich – so die leitende These der Untersuchung – eine Entwicklung ab, die von HUMBOLDT über NIETZSCHE zu BALLAUFF und LYOTARD führe und als eine immer radikalere Abkehr von der *modernen* zugunsten einer *postmodernen* Auffassung der bildenden Funktion von Sprache begriffen werden könne. Als postmodern gilt dabei im Gegensatz zum modernen Wunsch nach eindeutigen und verallgemeinerbaren Erkenntnissen die Einsicht in die unhintergehbare Vieldeutigkeit der Sprache und in die damit verbundene Relativität jedes Wahrheitsanspruchs. Diese These entspringt freilich nicht einer bestimmten, vorab festgelegten theoretischen Perspektive, sondern hat – ähnlich wie die zugrunde gelegten „Arbeitsbegriffe“ von Bildung und Sprache – eher heuristische Funktion. *Bildung* betrifft für POENITSCH die Frage nach

Möglichkeiten und Grenzen des Verhältnisses, in dem die Menschen zu sich selbst, zu anderen und zur Welt stehen, während *Sprache* nicht nur das je konkrete Sprechen, sondern ebenso die geschichtlich gewordenen (Einzel-)Sprachen und schließlich auch Sprachlichkeit als eine anthropologische Grundbestimmung umfaßt.

Einen guten Eindruck davon, wie die vier Autoren problemgeschichtlich situiert werden, geben die Kapitelüberschriften. Das *erste* Kapitel befaßt sich mit der „Exposition des Sprachproblems in der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts“ (S. 16). In Übereinstimmung mit anderen Interpreten wie MENZE oder BENNER geht POENITSCH davon aus, daß die bildungstheoretische Frage nach der Bestimmung des Menschen einheitsstiftende Funktion für HUMBOLDTS Gesamtwerk unter Einschluß der sprachtheoretischen Schriften besitze. Eine Gemeinsamkeit zwischen HUMBOLDTS Bildungstheorie und seinen Sprachstudien bestehe darin, daß in beiden Feldern die empirische Vielfalt und Verschiedenheit der Individuen bzw. der Sprachen den Ausgangspunkt der Untersuchung darstellt, daß aber beidesmal die Verschiedenheit zugleich auf eine umfassendere Einheit bezogen wird: die als Totalität gedachte Menschheit. Bildung im Sinne HUMBOLDTS, so läßt sich POENITSCHS Interpretation zusammenfassen, zielt auf die Darstellung dieser Totalität im einzelnen Menschen mittels möglichst vollkommener Entfaltung seiner Kräfte. Voraussetzung dafür sei die möglichst vielseitige und durch nichts anderes eingeschränkte „Wechselwirkung“ des Menschen mit der Welt. Bildende Bedeutung in diesem Verständnis komme neben der Kunst vor allem der Sprache zu. Wiederum in Übereinstimmung mit neueren Interpretationen arbeitet POENITSCH die Grundzüge von HUMBOLDTS Sprachtheorie heraus: Sprache ist demnach weniger Produkt (*er-*

gon) als vielmehr wirkende Kraft (*energeia*) menschlichen Weltbezugs. Ihre zentrale Leistung bestehe vor allem darin, unabdingbare Voraussetzung, ja Vollzugsform des Denkens zu sein und damit zwischen Mensch und Welt zu vermitteln. (Eine zweite Vermittlungsleistung, die HUMBOLDT der Sprache zuschreibt, nämlich diejenige zwischen Ich und Du, wird nur in einer längeren Fußnote erwähnt und kommt damit m. E. entschieden zu kurz.) Der Ausgangspunkt der Sprachstudien HUMBOLDTS, die Verschiedenheit der (Einzel-)Sprachen, hat nun für die Auffassung der Sprache als „Weltansicht“ eine bemerkenswerte erkenntnistheoretische Konsequenz, nämlich die Einsicht in die Pluralität und damit Relativität sprachlicher Weltansichten. Um dennoch die Möglichkeit objektiver Erkenntnis zu retten, so POENITSCH weiter, greife HUMBOLDT auf LEIBNIZ' Gedanken einer ursprünglichen Übereinstimmung von Mensch und Welt zurück, der es sich individuell wieder anzunähern gelte. Wirklich objektiv wäre erst die Gesamtheit aller Weltansichten, über die nur die Menschheit als ganze verfügt. Bildung, so resümiert POENITSCH, sei für HUMBOLDT daher zugleich Individualisierung und Entsubjektivierung (im Sinne einer Wiederannäherung an jene ursprüngliche Übereinstimmung). Dieser Rückgriff auf die LEIBNIZsche Metaphysik markiere dabei die Grenzen, die HUMBOLDTS Bildungsdenken trotz seiner Einsicht in die Relativität objektiver Wahrheitsansprüche gesteckt seien.

Das zweite Kapitel ist der „Weiterführung und Verschärfung der Problematik in der Bildungstheorie des frühen Nietzsche“ gewidmet (S. 50). Die Interpretation einer relativ schmalen, aber plausiblen Auswahl früher Schriften NIETZSCHES gilt zunächst der Frage, wie sich die sprach- und erkenntnistheoretischen Tendenzen dieser Texte in den bildungstheoretischen Auffassungen NIETZSCHES nieder-

schlagen. Sprache gelte dem jungen NIETZSCHE zwar prinzipiell als ein schöpferisches menschliches Vermögen, doch erscheine ihm die Entwicklung des bewußten Denkens und insbesondere des begrifflichen Sprechens als ein fortschreitender Verlust an Fähigkeit, zum Wesen der Dinge vorzudringen. Besondere Bedeutung komme dabei den rhetorischen Figuren zu, die NIETZSCHE für ursprünglich erkläre, sofern eine ‚eigentliche‘ Bedeutung der Worte im Sinne eines unmittelbaren Zugangs zur Wahrheit nicht existiere. Das moralische Wahrheitsgefühl freilich vergesse die Herkunft jeder ‚Wahrheit‘ aus gesellschaftlicher Übereinkunft und der grundlegenden Rhetorizität allen Sprechens. Diese Sprach- und Erkenntnistheorie verbinde sich, so POENITSCH weiter, mit einer Kritik an der zeitgenössischen Bildungswirklichkeit, in der NIETZSCHE zufolge das begriffliche Sprechen Vorrang vor allem anderen (wie z. B. dem Ausdruck von Empfindungen) habe und die ihm als völlige Unterordnung aller Bildung unter die Zwecke des Staates oder der ökonomischen Verwertung erscheine. NIETZSCHES Gesamtintention werde jedoch verfehlt, wenn man neben dieser kritischen Einschätzung der Sprache seine positiven Bestimmungen des menschlichen Sprachvermögens außer acht lasse, in denen vor allem die schöpferische und ästhetische Dimension der Sprache hervorgehoben werde. In bildungstheoretischer Hinsicht entsprächen dieser Sichtweise die Ansätze NIETZSCHES zu einer positiven Neubestimmung des Bildungsbegriffs, welche die Bildung einer geistigen Elite an klassischer Kunst und antiker Philosophie zum Ziel habe und mittels strenger Disziplin und Unterwerfung unter die wenigen befähigten Bildungslehrer die „reinigende Befreiung von allem Subjektiven“ anstrebe (S. 91). Während NIETZSCHES Sprach- und Bildungskritik in der Tat eine Verschärfung der Problemformulierung gegenüber dem



HUMBOLDTSchen Entwurf darstellt, wirkt diese positive Bestimmung von Bildung aus heutiger Sicht doch sehr befremdlich. Um so mehr überrascht, daß POENITSCH (der sonst durchaus kritische Distanz zu den referierten Positionen erkennen läßt) dazu nicht mehr zu sagen weiß, als daß NIETZSCHES Forderungen vor dem skizzierten Hintergrund „konsequent“ seien (S. 94). Hier wäre m. E. eine Differenzierung angebracht, wie sie POENITSCH in ähnlicher Weise später in bezug auf LYOTARD vornimmt: Produktiv an NIETZSCHE erscheint vor allem seine Sprach- und Bildungskritik; die Versuche zu einer positiven Bestimmung des Bildungsbegriffs dürften für die weitere Entwicklung dagegen eher in ihrem Scheitern von Bedeutung sein.

Das dritte Kapitel hat „die zeitgenössische Mäßigung der Sprachproblematik am Beispiel der Bildungstheorie Theodor Ballauffs“ zum Thema (S. 95). Im Zentrum von BALLAUFFS Bildungslehre, so POENITSCHS konzentrierte Interpretation, stehe die Analyse des Denkens als jenes Vermögens, das mehr als alles andere den Menschen auszeichne. Dem Denken werde dabei sowohl eine konstitutive, alle weiteren Verstandesleistungen erst ermöglichende Bedeutung zugeschrieben als auch eine begrenzende bzw. entziehende Funktion, die auf der Unverfügbarkeit des Denkens für den Denkenden selbst beruhe. Beide Bestimmungen gälten gleichermaßen auch für die Sprache als eine Vollzugsform des Denkens, die Erkenntnis zugleich ermögliche und begrenze. Die begrenzende Funktion der Sprache komme bei BALLAUFF vor allem darin zum Ausdruck, daß er alle Aussagen als an einen sprachlich-gedanklichen „Interpretationshorizont“ gebunden ansehe, der jeden absoluten Wahrheitsanspruch in Frage stelle. Im Lichte dieser Sprachauffassung interpretiert POENITSCH nun zentrale Formulierungen BALLAUFFS, die das mit ‚Bildung‘ Gemeinte als „Selbständig-

keit im Denken“ bzw. als „selbstlose“ oder „kosmische Verantwortung“ umschreiben. Die erste Formel umfasse ebenso eine Selbständigkeit gegenüber der Sprache, d. h. vor allem das Wissen um die Relativität jener sprachlichen Horizonte; „selbstlose“ bzw. „kosmische Verantwortung“ impliziere ein sprachliches anstelle eines ethisch-moralischen Verständnisses von Verantwortung (diese Unterscheidung ist mir allerdings unklar geblieben). POENITSCH hält BALLAUFFS Bildungsdenken für „exzeptionell“, sofern es im Blick auf den Zusammenhang von Bildung und Sprache innerhalb der Allgemeinen Pädagogik „den am weitesten vorgeschobenen Problemstand“ markiere (S. 95). Dennoch sieht er es – durchaus in Übereinstimmung mit BALLAUFF selbst – für geboten an, diese Problemsicht mit anderen, möglicherweise weiterführenden Auffassungen zu konfrontieren.

Deshalb befaßt sich das vierte und letzte Kapitel mit der „nochmalige[n] Radikalisierung der Problematik [...] bei Jean-François Lyotard“ (S. 122). Schon im Zusammenhang mit BALLAUFFS Verweis auf die Gebundenheit aller sprachlichen Aussagen an je besondere Interpretationshorizonte und die damit verbundene Relativität aller Wahrheitsansprüche machte POENITSCH auf eine gewisse Nähe dieser Auffassung zu ‚postmodernen‘ Positionen aufmerksam, als deren Repräsentant nun LYOTARD herangezogen wird. Den sprachphilosophischen Hintergrund von LYOTARDS Zeitdiagnose bildet WITTGENSTEINS Konzept der Sprachspiele, das vor allem die Spannung zwischen der Regelmäßigkeit und der Kontingenz sprachlichen Handelns betont. Überzeugend arbeitet POENITSCH heraus, wie LYOTARD dieses Konzept weiterentwickelt, indem er von der Heterogenität und dem unausweichlichen Kampf der Sprachspiele ausgeht und die Existenz eines übergeordneten Metasprachspiels bestreitet. Konsequenter-

weise stelle LYOTARD deshalb die Möglichkeit der umfassenden bzw. letztinstanzlichen Legitimation irgendeines Handelns in Abrede. Eine weitere Wendung erfahre das Sprachspielkonzept schließlich durch die Verknüpfung von LYOTARDS sprachphilosophischen Überlegungen mit der Frage nach Gerechtigkeit. Die Auffassung des Sprachgeschehens als einer notwendigen, aber in ihrer jeweiligen Form kontingenten Verkettung von Sätzen münde in die These vom unvermeidlichen Unrecht, das sich immer ereignet, wenn gesprochen wird, sofern jede Satzverkettung die Nichtaktualisierung aller anderen Verkettungsmöglichkeiten bedeutet. Angesichts des Fehlens eines Metasprachspiels befinden sich die verschiedenen Sprachspiele bzw. (wie es bei LYOTARD mittlerweile heißt) Diskursarten daher in einem unauflösbaren Widerstreit um die ‚angemessene‘ Verkettung eines Satzes. Dieses Modell des Widerstreits hat, wie POENITSCH unter Verweis auf LYOTARD mit Beispielen aus gesellschaftlichen Bereichen deutlich macht, erhebliche Relevanz für die Diskussion aktueller politisch-ethischer Fragen. Seine Stärke liegt POENITSCH zufolge vor allem in der Beschreibung der faktischen Pluralität und Heterogenität gegenwärtiger Gesellschaften. LYOTARDS Widerstreitskonzept weise jedoch nicht nur eine deskriptive, sondern auch eine normative oder zumindest appellative Dimension auf, die darauf abziele, unter Berufung auf die Menschenrechte und KANTS Begriff der Urteilskraft „den zukünftigen Umgang mit der Situation des Widerstreits [zu] regeln“ (S. 141). Im Blick auf bildungstheoretische Konsequenzen aus LYOTARDS Konzeption betont POENITSCH jedoch stärker die deskriptiven, kritisch-begrenzenden Momente der LYOTARDSchen Theorie. Diese Momente legen die Formulierung eines Bildungsbegriffs nahe, der vor allem auf die *Anerkennung* des unauflösbaren Widerstreits zielt. Gebildet in diesem Sinne wäre für

POENITSCH ein Mensch, der sich in der Pluralität und Heterogenität der Gegenwart einzurichten weiß, die Vielzahl prinzipiell gleichberechtigter Alternativen anerkennt, absoluten Wahrheitsansprüchen gegenüber skeptisch ist und stets nach möglichen anderen Lösungen, neuen Sätzen und Sprachspielen sucht.

Mit dieser vorsichtig-skeptischen Version eines ‚postmodernen‘ Bildungsbegriffs, an den sich noch einige bedenkenswerte Rückfragen an LYOTARD anschließen, endet die Untersuchung. POENITSCH plädiert damit zugleich für einen Mittelweg zwischen der völligen Verabschiedung des Bildungsbegriffs und dem emphatischen Bestehen auf pädagogischer Normativität. Die Stärke der Arbeit liegt vor allem in der sachkundigen, durch eine problemorientierte Fragestellung angeleiteten, aber immer von der Eigenlogik der Texte ausgehenden Rekonstruktion der dargestellten Positionen. Natürlich wären auch hier andere Lösungen denkbar, von der Auswahl der Autoren bis zu interpretatorischen Detailfragen; doch tut dies der Schlüssigkeit der vorliegenden Lösung keinen Abbruch. Zu bedauern dagegen ist, daß die Rekonstruktionen der unterschiedlichen Problemsichten doch ziemlich unverbunden nebeneinanderstehen, da POENITSCH dem Verhältnis der vier Autoren zueinander nur wenig explizite Betrachtungen widmet. Daß er hier mehr hätte leisten können, lassen die Anmerkungen ahnen, in denen solche Querverweise des öfteren anklingen, aber leider kaum ausgeführt werden (so z. B. S. 118). Doch auch ohne dies bleibt die Arbeit eine interessante Bereicherung der bildungstheoretischen Diskussion vor dem Hintergrund der postmodernen Herausforderung.

Dr. HANS-CHRISTOPH KOLLER  
Curschmannstr. 32, 20251 Hamburg