

Göstemeyer, Karl-Franz

## **Pädagogik nach der Moderne? Vom kritischen Umgang mit Pluralismus und Dogmatismus**

*Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 5, S. 857-870*



Quellenangabe/ Reference:

Göstemeyer, Karl-Franz: Pädagogik nach der Moderne? Vom kritischen Umgang mit Pluralismus und Dogmatismus - In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 5, S. 857-870 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-112459 - DOI: 10.25656/01:11245

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-112459>

<https://doi.org/10.25656/01:11245>

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 39 – Heft 5 – September 1993

## *Thema: Aggressivität und Gewalt*

- 717 ACHIM LESCHINKSY  
Gewalt von Jugendlichen – Einführung in den Themenschwerpunkt
- 721 KURT CZERWENKA  
Unkonzentriert, aggressiv und hyperaktiv. Wer kann helfen?
- 745 HARRY DETTENBORN/ERWIN LAUTSCH  
Aggression in der Schule aus der Schülerperspektive
- 775 GABRIELE NIEBEL/REINER HANEWINKEL/ROMAN FERSTL  
Gewalt und Aggression in schleswig-holsteinischen Schulen
- 799 KAI UWE SCHNABEL  
Ausländerfeindlichkeit bei Jugendlichen in Deutschland –  
eine Synopse empirischer Befunde seit 1990

## *Diskussion*

- 825 JÖRG RAMSEGER  
Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung
- 837 HERWART KEMPER  
Praktisches Lernen als Beitrag zur Bildungsreform
- 857 KARL FRANZ GÖSTEMEYER  
Pädagogik nach der Moderne? Vom kritischen Umgang mit  
Pluralismus und Dogmatismus

## *Besprechungen*

- 873 HANS-ULRICH MUSOLFF  
*Hermann J. Forneck: Moderne und Bildung. Modernitätstheoretische  
Studie zur sozialwissenschaftlichen Reformulierung allgemeiner  
Bildung*

*Franz Grubauer et al. (Hrsg.): Subjektivität – Bildung – Reproduktion. Perspektiven einer kritischen Bildungstheorie*  
*Bruno Nieser: Aufklärung und Bildung. Studien zur Entstehung und gesellschaftlichen Bedeutung von Bildungskonzeptionen in Frankreich und Deutschland im Jahrhundert der Aufklärung*

879 HERBERT ZDARZIL

*Werner Wiater (Hrsg.): Mit Bildung Politik machen. Autobiographisches zum schwierigen Verhältnis von Bildungspolitik und Pädagogik*

882 KLAUS PRANGE

*Bernhard Koring: Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende*

### *Dokumentation*

887 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Contents*

### *Topic: Aggressiveness and Violence*

- 717 ACHIM LESCHINSKY  
Violence of young persons – An Introduction
- 721 KURT CZERWENKA  
Distracted, Aggressive, Hyperactive. Who is able to help?
- 745 HARRY DETTENBORN/ERWIN LAUTSCH  
Students' Attitude to Aggression in School
- 775 GABRIELE NIEBEL/REINER HANEWINKEL/ROMAN FERSTL  
Violence and Aggression in Schools in Schleswig-Holstein
- 799 KAI UWE SCHNABEL  
Hostility to Foreigners Among German Youth – A synopsis  
of empirical results from 1990 onward

### *Discussion*

- 825 JÖRG RAMSEGER  
Schooling between Instruction and Personal Experience
- 837 HERWART KEMPER  
Practical Learning – A Contribution to Educational Reform
- 857 KARL FRANZ GÖSTEMEYER  
Post-Modern Pedagogics? The critical approach to pluralism and  
dogmatism

### *Reviews*

873

### *Documentation*

- 887 Recent Pedagogical Publications

## Pädagogik nach der Moderne?

*Vom kritischen Umgang mit Pluralismus und Dogmatismus<sup>1</sup>*

### *Zusammenfassung*

Erziehung im Sinne einer zielgewissen und herstellenden Tätigkeit findet heute erneute Kritik. Gerät diese jedoch, wie im Verbund von „Anti-Pädagogen“ und „Pädagogen der Postmoderne“, zur Kritik der modernen Pädagogik schlechthin, wird die selbstkritische Tradition moderner Pädagogik und damit ihr noch immer unausgeschöpftes Bemühen unterschlagen, „in ungewisser Zeit“ auf eine unbestimmte, für die Selbstbestimmung aller offene Zukunft vorzubereiten.

Wer zum gegenwärtigen Zeitpunkt den Versuch unternehmen will, Auskunft darüber zu geben, was unter einer Pädagogik nach der Moderne, unter einer postmodernen Pädagogik zu verstehen sei, der begibt sich mit Notwendigkeit aufs Glatteis. Der Grund dafür ist vor allem der, daß über das, was der Terminus „postmodern“ meint, noch kein Konsens herrscht. Die Frage, ab welchem Zeitpunkt von einer Postmoderne die Rede sein kann, ist beispielsweise ebenso umstritten wie die Frage, ob die Postmoderne zur Moderne in einem Kontinuitäts- oder in einem Diskontinuitätsverhältnis steht. K. MEYER-DRAWE wäre es angesichts dieser Situation nicht befremdlich, den *Begriff* „postmodern“ als eine „schlechte Erfindung“ (MEYER-DRAWE 1990, S. 83) zu qualifizieren. Sie könnte sich mit dieser Formulierung in gewisser Weise auf J.-F. LYOTARD stützen, auf denjenigen französischen Theoretiker also, der mit seiner Arbeit „Das postmoderne Wissen“ (LYOTARD 1986) – wie kein anderer Autor – der Diskussion um die Postmoderne in der Bundesrepublik Anschub gegeben hat. LYOTARD, so berichtet H.-L. THÉBAUD im „Magazine Littéraire“, habe ihm mitgeteilt, daß er das Wort „postmodern“ ein wenig wie in einer Laune in die Debatte geworfen habe (vgl. THÉBAUD 1987, S. 96). Und an anderer Stelle berichtet LYOTARD, daß er den Begriff „postmodern“ gerade deshalb gewählt habe, weil er keine besondere Konsistenz zu haben schien (LYOTARD 1985, S. 43). So erscheint es nur folgerichtig, wenn der LYOTARD des Jahres 1984, danach befragt, was denn nun die Postmoderne sei, antwortet: „Ich bemühe mich zwar zu verstehen, was sie ist, aber ich weiß es nicht“ (LYOTARD 1985 (a), S. 74).

Vor diesem Hintergrund kann es m. E. nicht sonderlich sinnvoll sein, in eine Debatte darüber einzusteigen, was legitimerweise „postmodern“ genannt werden kann. Die „Genealogie“ des Wortes und seine „Bandbreite“ sind ohnehin

---

1 Der folgende Text ist eine leicht überarbeitete Fassung meines Habilitationsvortrags am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Münster vom 5. Februar 1992

ausführlich in dem Buch von W. WELSCH „Unsere postmoderne Moderne“ (WELSCH 1991; vgl. KÖHLER 1977) dargestellt. Ich möchte so vorgehen, daß ich mir das, was in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion als postmodern bezeichnet werden kann oder könnte, von der Disziplin selbst vorgeben lasse. Danach wird das Ergebnis dieses Extrakts mit *der* Tradition konfrontiert, von der postmoderne Pädagogik sich abzugrenzen sucht. An die Schlußfolgerung, die aus dieser Konfrontation zu ziehen ist, schließt sich ein Ausblick an, der ebenso exemplarisch-konkretisierend retrospektiv wie unvollendbar perspektivisch gemeint ist.

### 1. Postmoderne Erziehungswissenschaft

D. LENZEN, der mit seinem Aufsatz „Mythos, Metapher und Simulation“ (LENZEN 1987) frühzeitig die Diskussion um die Postmoderne in der Erziehungswissenschaft eröffnete, bemerkt in seinem neueren Aufsatz „Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Methexis“: „Wenn Kritische Theorie in der frühen HABERMASschen Fassung und mit ihr Kritische Erziehungswissenschaft einmal angetreten waren, den wissenschaftlichen Totalitätsanspruch des kritischen Rationalismus bzw. der hermeneutischen Wissenschaften zu relativieren, indem beide in einem Konzept objektiver Hermeneutik aufgehoben werden sollten, dann darf nach zwei Dezennien des diesbezüglichen Experimentierens die Erwartung eines Gelingens nicht mehr gepflegt werden. Das ist keine Frage der Geduld, sondern der fehlenden Zeit, die bleibt“ (LENZEN 1991, S. 116). Die emanzipatorische Wissenschaft und damit die emanzipatorische Erziehungswissenschaft seien unverkennbar gescheitert, auch wenn dies noch nicht durchgängig eingesehen werde (vgl. ebd., S. 110).

Die Einsicht, daß die emanzipatorisch-kritische Erziehungswissenschaft ihr Versprechen nicht einzulösen vermochte, ist, was LENZEN nicht verschweigt, nicht neu. So zeigt und belegt er, daß D. BENNER und J. RUHLOFF schon frühzeitig vor der Illusion gewarnt hatten, pädagogisches Handeln – sei es auf dem Wege über Ideologiekritik, sei es auf dem Wege über die Negation von Herrschaft – emanzipatorisch auflösen zu können (ebd., S. 115). Was jedoch aufhorchen läßt, ist der Hinweis, daß das weitere Festhalten am – grob gesagt – sozialwissenschaftlich-emanzipatorischen Paradigma auf Kosten der Zeit gehe, die noch bleibe. Die überaus eindringliche Mahnung von LENZEN kann wohl als Reaktion auf Veränderungen in der Erziehungswirklichkeit verstanden werden, die, wie L. PONGRATZ meint, die Pädagogik bis „ins Mark“ (PONGRATZ 1988, S. 295) treffen.

Was sind das für Veränderungen in der Erziehungswirklichkeit, die nicht allein PONGRATZ konstatiert und die nicht nur ihn beunruhigen? PONGRATZ dechiffriert sie als Krise des „sinnkonstitutiven Subjekts“, die von den „unterschiedlichsten Theoretikern der Postmoderne mit Akribie vor Augen“ (ebd.) geführt werde. Die Taylorisierung der Zeit transformiere Menschen und Dinge zur bloßen Vorhandenheit, so daß mangels Erfahrung die möglichen differenzierteren Einsichten gelöscht oder blockiert werden. Die Verdinglichung und Anonymisierung der Alltagswelt führe nicht nur zu Sinnverlust und Pseudo-

kommunikation, sondern vor allem zu narzißtischen Größenphantasien, zu einem hedonistisch-egologischen Individualismus (ebd., S. 300 ff.). U. PREUSS-LAUSITZ hebt das Nachlassen der Identitätsbildung durch Arbeit und Beruf ebenso hervor wie eine zuvor nie gekannte Pluralisierung und Individualisierung in unserer Waren- und Mediengesellschaft. Darüber hinaus weist er auf eine sich abzeichnende oder schon fortgeschrittene Ablösung der traditionellen Kindheit durch eine Medienkindheit hin (vgl. PREUSS-LAUSITZ 1988, S. 401 ff.). Für M. WINKLER ist das Projekt der Moderne gescheitert und damit auch die ‚moderne Pädagogik‘ zusammengebrochen. Die objektive Zeitstruktur der Erziehung, die sich in den Lebensphasen von Kindheit, Jugend und Erwachsensein ausdrücke, werde zerstückelt und weiche einer Orientierung an „abstrakter Zeit“ (vgl. WINKLER 1990, S. 238 f.). M.-E. KARSTEN und H.-U. OTTO verfolgen den Traditionsverfall u. a. anhand von Veränderungen in der Familie und schließen eine möglicherweise sich noch steigernde Pluralisierung von Familienformen nicht aus (KARSTEN/OTTO 1990, S. 159 ff.). K. HARNEY und J. KADE gehen zusammen mit H. GIESECKE davon aus, daß in den im Wandel begriffenen Erziehungsinstitutionen das klassische Generationenverhältnis seinen sinnstiftenden Charakter einbüßt (vgl. HARNEY/KADE 1990, S. 212; GIESECKE 1983, S. 64 ff.). H. KEMPER verweist darauf, daß sich mit der ausbreitenden Reduktion auf eine „Selbstgenügsamkeit des Situativen“ Allgemeinverbindliches verflüchtige (vgl. KEMPER 1988, S. 384). D. BAACKE versteht das „Stichwort ‚postmodern‘“ als eine befreiende Reaktion auf eine Ermüdung der „ihrerseits ermatteten Pädagogik, die, eine kurze Blütezeit als ‚angewandte Sozialwissenschaft‘ hofiert gewesen, nun das Gefühl der eigenen Überbeanspruchung mit allzu biederen Konsolidierungsbemühungen zu kompensieren“ suchte (BAACKE 1985, S. 8). Sowohl die Aufzählungen von Veränderungen in der Erziehungswirklichkeit als auch die Reihe von Erziehungswissenschaftlern, die, mehr oder weniger empirisch gut fundiert, darüber berichten, ließe sich fortschreiben. Es soll darauf verzichtet werden, zumal hier nicht der Platz ist, allen Differenzierungen und Nuancierungen nachzugehen. Wichtiger scheinen mir die Begründungen, die für diese Diversifikation gegeben werden.

LENZEN vertritt gegen Ende seines schon erwähnten Aufsatzes „Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Methexis“ die These, daß Erziehung seit der Aufklärungszeit faktisch immer ein Machen gewesen sei. Heute indes gehe es um die Emanzipation von dem Anspruch auf Herrschaft überhaupt (vgl. LENZEN 1991, S. 122 f.). Der Sache nach stimmt J. OELKERS LENZEN insofern zu, als auch er zu dem Ergebnis kommt: „Daß die Erziehung den Menschen *zum Menschen* machen solle“, ist „die Konsensformel der modernen Pädagogik“ (OELKERS 1985, S. 272). Erziehung als Machen im Sinne von Herstellen begreift mithin erzieherisches Handeln als eine Technik, deren Mittel im Dienste eines vorgefaßten Ziels verwendet werden. Erziehung mache auf diese Weise, so M. TISCHER, faktisch von Anfang an das Subjekt zum Objekt strategischer Verfügung. „Die Instanz, die die soziale Tötung des Subjekts organisiert, ist wesentlich Erziehung“ (TISCHER 1991, S. 65).

Der hier kritisierte Begriff erzieherischen Handelns orientiert sich – jedenfalls in der Sicht seiner Kritiker – am Paradigma der Naturwissenschaften. Der

Begriff der Erziehung und der Begriff der Natur stehen im Primat instrumenteller Vernunft. Sie sind, um an TH. LITT anzuschließen, Mächte, die Recht innerhalb eines Gebietes beanspruchen, das ihnen nicht zusteht (vgl. LITT 1963). Ihr Universalanspruch negiert Tradition und formt ein geschichtliches Einziges, das sich selbst ebenso als sein alleiniges Eigentum betrachtet, wie es sein Gegenüber zu seinem Privatbesitz zu machen trachtet. Grund für die konstatierten Veränderungen in der Erziehungswirklichkeit sind demnach Natur- und Erziehungswissenschaft. Die Folge dieser Ineinssetzung von erziehungswissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Rationalität ist eine Wissenschaft, die dem Paradigma des Machens, des Herstellens verpflichtet ist und die so zu einer Praxis, die demselben Paradigma folgt, kein wirklich kritisches Verhältnis mehr gewinnen kann.

Überraschend an dieser Kritik sind weniger die seit langem bekannten Argumente, deren sie sich bedient, als vielmehr die konstruktiven Schlüsse, die sie aus ihnen zieht. Angesichts der skizzierten Problemlage muß Erziehungswissenschaft, will sie dem diagnostizierten Dilemma entkommen, sich selbst beseitigen. So spricht H. GIESECKE vom „Ende der Erziehung“ bzw. postuliert dieses (GIESECKE 1983; GIESECKE 1987). Identifiziert man Erziehung mit Herrschaft und faßt man sie wissenschaftlich als ein technisches Herstellen auf, so scheint in der Tat für die moderne Pädagogik nur die Konsequenz übrig zu bleiben, sich in Theorie und Praxis abzuschaffen. Ganz in diesem Sinne versteht GIESECKE unter dem Ende von Erziehung nicht die Beendigung von Erziehung überhaupt, sondern nur die Verabschiedung der traditionellen Pädagogik. Im Unterschied zu K. WÜNSCHE, der für die Verabschiedung pädagogischer Höherbildungsmaßnahmen und für eine Verendlichung der pädagogischen Bewegung optiert (vgl. WÜNSCHE 1985), votiert GIESECKE für eine andere, neue, nicht mehr moderne Pädagogik. Diese soll sich durch eine Rückführung von Erziehungstheorie auf Sozialisations- und Lerntheorie bzw. durch eine Rückführung von Erziehung auf Sozialisierung und Lernen auszeichnen.

Wie könnte oder müßte nach Maßgabe dessen, was bisher ausgeführt wurde, eine Pädagogik beschaffen sein, die sich dazu bekennt, postmodern ohne ein schützendes Fragezeichen zu sein? Eine solche Pädagogik muß u. a. die Nivellierung des Generations- und Geschlechterverhältnisses berücksichtigen. Wichtiger aber ist vielleicht noch: Sie muß radikal plural sein und nicht nur auf ein vorgegebenes materiales Allgemeines, sondern auf Universelles überhaupt verzichten. Sie muß dem Individuellen unabdingbar den Vorrang geben. Und sie darf schließlich keine Technik, kein Herstellen sein, muß vielmehr den modernen Erziehungsbegriff zugunsten einer Sozialisations- und Lerntheorie bzw. zugunsten einer Vernetzung beider hinter sich lassen.

Bezieht man diese Diagnose auf die erziehungstheoretische Diskussion des zurückliegenden Jahrzehnts, so wird man vielleicht zur Überraschung derer, die sich ernsthaft um die Erarbeitung einer postmodernen Pädagogik bemühen, feststellen können, daß eine Theorie, welche diese Ansprüche erfüllt, keineswegs erst erfunden werden muß; sie ist vielmehr bereits geschrieben. Die soeben skizzierten Anforderungen, die an eine postmoderne Pädagogik zu stellen sind, sind nämlich von der Anti-Pädagogik, wie sie beispielsweise von E. VON BRAUNMÜHL, H. KUPFFER, H. VON SCHOENEBECK oder H. OSTERMEYER

seit Jahren vertreten wird, längst eingelöst worden (vgl. VON BRAUNMÜHL 1983; KUPFFER 1977; VON SCHOENEBECK 1982; OSTERMEYER 1977). So ist es nicht verwunderlich, vielmehr bezeichnend, daß KUPFFER mittlerweile seinen Versuch, das „pädagogische Bewußtsein“ auf das Niveau des „gesellschaftliche(n) Sein(s)“ (KUPFFER 1990, S. 9) zu heben, als „Pädagogik der Postmoderne“ vorstellt. Als erste These kann darum formuliert werden: Die Pädagogik der Postmoderne ist die Anti-Pädagogik!

Zur zweiten These mögen die folgenden Überlegungen hinleiten. Sie sollen u. a. zeigen, daß die Kritik an dem Anspruch, den Menschen zum Menschen zu machen, nicht erst eine Einsicht der postmodernen Anti-Pädagogik ist.

## *2. Postmoderne Erziehungswissenschaft und die in ihr vergessene und zugleich übermittelte Tradition*

In Überbietung des Anspruchs von HOBBS, die Schaffung eines künstlichen Menschen namens Leviathan zu demonstrieren, pointierte HELVETIUS in seiner 1772 erschienenen Abhandlung „Vom Menschen“: „Die Erziehung vermag alles“ (HELVETIUS 1972, S. 446). Er legte damit nahe, erzieherisches Handeln als eine Formierung zu verstehen, für die es keine Grenze gibt. Die gegenläufige Einsicht, daß Erziehung gerade keine Omnipotenz eignet, ja nicht einmal darauf abheben darf, war freilich bereits eine der Grundeinsichten eines Zeitgenossen des HELVETIUS. Gemeint ist ROUSSEAU. Seine „negative Erziehung“ suchte eine Kausalität pädagogischen Handelns zu begründen, die als Einwirken auf die uneinholbar vorausgesetzte Selbsttätigkeit und Freiheit des Menschen verstanden werden kann. FICHTE nahm dann – über KANT vermittelt – die Einsicht ROUSSEAUS wieder auf. Er resümierte kurz und knapp: „Die Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit ist das, was man Erziehung nennt“ (FICHTE 1971, S. 39). Der Mensch muß als immer schon frei und selbsttätig gedacht werden. Ihn zur Selbsttätigkeit aufzufordern, meint demnach nicht, ihm seine Selbsttätigkeit zu geben, sondern vielmehr sie zur eigenen Mündigkeit, zur Urteilsfähigkeit hin zu entfalten. Die Einsicht, daß Erziehung nicht alles vermag, diskutierte schließlich SCHLEIERMACHER unter den Stichworten „Allmacht“ und „Beschränkung“, Allmacht und Ohnmacht der Erziehung (SCHLEIERMACHER 1983, S. 16ff.; vgl. BRÜGGEN 1993, Kap. 3.3). SCHLEIERMACHERS Gedankengang ist ungefähr folgender:

Anzunehmen, daß Erziehung alles vermag, bedeutete, die Bildung des Kindes beliebigen Zwecken zu unterwerfen. Anzunehmen, daß die Erziehung durch die Anlagen bestimmt wird, hieße dagegen, das erzieherische Handeln auf eine bloße Entfaltung der Anlagen des Kindes zu reduzieren. Während die Allmachtsthese die bloße Handlungswillkür des Erziehers zur Folge hätte, implizierte die Ohnmachtsthese, daß Erziehung erst gar nicht beginnen könnte. Die eine Annahme verurteilt das Kind, die andere den Erzieher zur Passivität. Beide haben jedoch ihr gutes Recht gegeneinander – dies insofern, als die Allmachtsthese mit Recht die Bedeutung der Erziehung hervorhebt, die Ohnmachtsthese ihrerseits mit gutem Grund darauf hinweist, daß Erziehung nicht ohne das gedacht werden kann, was das Kind von sich aus mitbringt. Der gemeinsame Fehler beider Annahmen besteht jedoch nach SCHLEIERMACHER

darin, daß jeweils ein positives Wissen um die ontologischen Anlagen oder teleologischen Zwecke von Erziehung beansprucht wird. Weil ein solches Wissen unter modernen Bedingungen aber nur behauptet, nicht aber begründet werden kann, votiert SCHLEIERMACHER für ein Nichtwissen-Können um die anthropologischen Voraussetzungen der Erziehung und für das Eingeständnis, daß sich Pädagogik nicht auf eine vorliegende und in sich geschlossene Sittenlehre gründen läßt. Zusammengenommen bedeutet dies: SCHLEIERMACHER plädiert nicht allein dafür, die Zukunft des Kindes offenzuhalten, sondern zugleich dafür, die Gegenwart des Kindes als eine für seine Mitwirkung offene anzusehen.

Die drei Beispiele aus der pädagogischen Klassik, auf die ich mich beschränken will, verdeutlichen eines: Pädagogisches Handeln darf und kann aus prinzipiellen Gründen nicht technisch-instrumentell gedacht werden. Ihm eignet eine Kausalität, die nicht nomologisch ist. Die Freiheit des Kindes wird im erzieherischen Handeln nicht nur vorausgesetzt, sondern muß auch entbunden, freigesetzt werden. Aus der Faktizität empirisch gegebener instrumenteller Herrschaft im Erziehungsprozeß darf somit nicht geschlossen werden, daß Erziehung nichts anderes meine. Daß faktisch anders gehandelt wurde oder wird, spricht weder gegen die Gültigkeit handlungstheoretischer Ambitionen, noch legitimiert es, Erziehung durch Sozialisation und Lernen zu ersetzen.

Lernen ist zwar eine elementare Bedingung individueller Entwicklung. Es jedoch der Kontingenz auszusetzen, beinhaltet letztlich einen ebenso großen Dogmatismus wie den, Erziehung in Erziehungstechnologie zu verkehren. Das Lernen bedarf unabdingbar der Erziehung – dies nicht nur deshalb, um Umgang und Erfahrung zu erweitern, sondern auch um beide offenzuhalten für zukünftiges Lernen. Mit dieser Relativierung einiger von der postmodernen Pädagogik beanspruchten Einsichten soll nicht behauptet werden, die postmoderne Forderung nach Außerkraftsetzung moderner Erziehung habe überhaupt keinen erkennbaren Grund. Ein solcher besteht vielmehr darin, daß die Erziehungs- und Bildungssituation gegenüber derjenigen des 17. und 18. Jahrhunderts nicht einfacher, sondern wesentlich schwieriger und komplexer geworden ist. Aus dem bloßen Faktum dieser Problemverschärfung läßt sich jedoch die postmoderne Pädagogik nicht einfach rechtfertigen.

Wenn es nämlich zwischen Gegenwart und Zukunft, wie nicht erst, aber besonders heute drastisch sichtbar und erlebbar wird, keine aus der Vergangenheit herleitbare, verlässliche Kontinuität mehr gibt; wenn zwischen Gegenwart und Zukunft Kontingenzen bestehen, welche die Kontinuierung eines gegebenen Wertesystems nicht erlauben, dann kann hieraus zwar geschlossen werden, daß Erziehung im Sinne einer zielgerichteten und herstellenden Tätigkeit an ihr Ende gelangt ist. Die in dieser Feststellung freilich immer noch latent mitschwingende Vorstellung, Erziehung könne in einem geltenden Wertesystem zu verankern sein, kommt freilich vor dem Hintergrund des Endes moderner Pädagogik, das mit solchen Argumenten eingeleitet werden soll, einem Rückfall in vormoderne Gesellschaftlichkeit gleich, in der es die pädagogische Praxis in einem selbstreflexiven Sinne noch nicht gab. Will man einen solchen Rückfall vermeiden, so wird man in Erinnerung bringen müssen, daß die moderne Pädagogik gerade in der Erfahrung des Zerfalls einer einheitlichen, ihre eigene Kontinuität sicherstellenden Tradition gründet. Die moderne

Pädagogik hatte zu ihrem Grund die Erfahrung einer fortwährenden und fortschreitenden Enttraditionalisierung, und sie weiß darum, daß dieser Prozeß weder durch pädagogische noch durch politische Normierungen revidierbar ist.

Wenn WINKLER bemerkt, daß Pädagogik in der heutigen Zeit nur eine Pädagogik „in ungewisser Zeit“ (WINKLER 1990, S. 238) sein könne, so unterschlägt er, daß seine prospektiv gemeinte Einsicht schon die der modernen Pädagogik war. Sie war und ist immer eine Pädagogik in „ungewisser Zeit“ gewesen und geblieben. Dies wäre nur um den Preis nicht zu akzeptieren, daß man die in der Moderne möglich gewordene Freiheit des Menschen rückgängig zu machen suchte. Die Freiheit des neuzeitlichen Menschen war und ist zweifellos janusköpfig. Sie beruht einerseits auf einem keineswegs unproblematischen Zerfall von Tradition überhaupt. Sie eröffnet andererseits die Einsicht, daß nicht nur die Bestimmung des Kindes, sondern auch seine zukünftige Bestimmung ihm und auch seinen Erziehern unbekannt sind. Das Kind seiner Zukunft zu opfern, wäre deshalb ebenso dogmatisch, wie es seiner Gegenwart auszuliefern. Weil die Einheit von Leben und Lernen unwiderruflich zerbrochen ist, wird Erziehung unabweisbar. Sie kann jedoch nur vorläufige Antworten auf vorläufige Fragen geben. Dennoch muß sie sich zumuten, das Kind auf einen vernünftigen Umgang mit seiner Unbestimmtheit und auf eine unbestimmte, für Selbstbestimmung offene Zukunft vorzubereiten.

Wo immer postmoderne Pädagogik zusammen mit der Anti-Pädagogik auf eine pädagogisch vermittelte Selbstbestimmung verzichten zu können glaubt, liefert sie das Kind dem aus, was als zufällig Positives jeweils möglich erscheint. Nicht das Festhalten am modernen Erziehungsbegriff ist dogmatisch; der Dogmatismus besteht vielmehr darin, auf den modernen Erziehungsbegriff verzichten zu wollen.

Aber noch etwas anderes gilt es in diesem Zusammenhang anzumerken. Der Versuch, der Enttraditionalisierung durch Nichterziehung bzw., wie GIESECKE sie nennt, durch Sozialisation zu entkommen, läuft nicht nur auf eine Affirmation dessen hinaus, was schon ist. Er unterstellt dem Kind auch eine Autopoiesis, von der zu reden doch nur in transzendental-kritischer Hinsicht erziehungstheoretisch legitim ist. Abermals wird in der postmodernen Pädagogik nicht hinreichend zwischen Erziehungsbegriff und empirischen Erziehungsvoraussetzungen unterschieden. Das, was aus der Entgegensetzung von Allmacht und Ohnmacht bei SCHLEIERMACHER zu lernen ist, wird nicht zur Kenntnis genommen. Die postmoderne Anti-Pädagogik oder die antipädagogische Postmoderne verbleiben in der Position der Ohnmacht des Erziehers.

Nicht nur der Verlust eines gesicherten Kontinuums von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und der darin eingeschlossene Traditionsverlust machen die moderne nicht-affirmative Erziehung unhintergebar. Auch die Struktur der neuzeitlichen Gesellschaft selbst sorgt dafür. Die neuzeitliche Pädagogik entsteht ja gerade *auch* dadurch, daß der überlieferte Zusammenhang von Arbeit, Sitte, Politik, Religion und Kunst außer Geltung gesetzt wird. Die einzelnen Praxen verselbständigen sich nicht nur; sie differenzieren sich auch in sich. Pluralität oder Multiformität ist der neuzeitlichen Gesellschaft ab ovo eigen; sie ist in ihr nicht nur deshalb unvermeidbar, weil die bürgerliche

Gesellschaft, wie HEGEL anmerkt, den Menschen unwiderruflich von traditionellen Bindungen entbindet (vgl. HEGEL 1970, S. 21 f.). Sie ist auch deshalb unvermeidbar, weil die Idee der Freiheit vernünftigerweise nicht als eine Freiheit einiger oder bloß vieler, sondern nur als Freiheit aller Menschen gedacht werden kann.

Entsprechend notiert beispielsweise 1792 HUMBOLDT in seiner unvollendet gebliebenen Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“: für die jeweilige „Eigenthümlichkeit . . . der Bildung“ ist „Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung. Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, . . . Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus.“ Und er fährt einige Seiten später fort: „Gleichförmige Ursachen haben gleichförmige Wirkungen. Je mehr also der Staat mitwirkt, desto ähnlicher ist nicht bloss alles Wirkende, sondern auch alles Gewirkte. Auch ist diess gerade die Absicht der Staaten. Sie wollen Wohlstand und Ruhe. Beide aber erhält man immer in eben dem Grade leicht, in welchem das Einzelne weniger mit einander streitet. Allein was der Mensch beabsichtigt und beabsichten muss, ist ganz etwas andres, es ist Mannigfaltigkeit und Thätigkeit“ (VON HUMBOLDT 1980, S. 64 f., S. 72 f.). In diesen knappen, aber prägnanten Sätzen ist die Kritik HUMBOLDTS an der vormodernen Standessozialisation ebenso enthalten wie die Warnung vor einer mehr als nur defensiven Leitung der öffentlichen Erziehung durch den modernen Staat. Zugleich erklärt diese Warnung, die ineins ein Mißtrauen HUMBOLDTS in die realgeschichtliche Staatsentwicklung bezeugt, warum er die Berufs- der Allgemeinbildung nachordnet. Angesichts der faktischen gesellschaftlichen Situation, so J. RUHLOFF, befürchtet HUMBOLDT, daß „einförmige Lagen“ der Einführung in vielfältige Situationen und der Erzeugung vielfältiger Situationen vorgezogen werden (vgl. RUHLOFF 1990, S. 26 f.).

HUMBOLDT steht mit seiner Option für Individualität und Pluralität nicht alleine da. HERBART (vgl. auch RUHLOFF 1990, S. 27) erörtert nur wenig mehr als ein Jahrzehnt später in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ die Frage, ob der „Zweck der Erziehung einfach oder vielfach“ sei. Seine Antwort ist eindeutig. „Aus der Natur der Sache kann sich unmöglich Einheit des pädagogischen Werkes ergeben . . . Weil menschliches Streben vielfach ist, so müssen die Sorgen der Erziehung vielfach sein.“ Einzig die „mannigfaltige Empfänglichkeit, welche nur aus mannigfaltigen Anfängen des eignen Strebens entstehen kann, ist Sache der Erziehung.“ Aber diese „Sache“ sei insofern eine „negative Bestimmung“, als es darauf ankomme, „die Individualität so unversehrt als möglich zu lassen“. Eine positive Bestimmung bedeute nicht mehr als eine Zustützung des Kindes (HERBART 1965, S. 38–45). Und selbst MARX, zwar kein Erziehungstheoretiker, aber bildungstheoretisch in der Tradition der Moderne stehend, schrecken Individualität und Pluralität nicht. Das Diktum aus dem von ihm und ENGELS ausgearbeiteten „Kommunistischen Manifest“, daß die „freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller“ sei (MEW, Bd. 4, S. 482), korreliert ebenso mit seiner Kritik an den „einförmigen Lagen“ keineswegs bloß der Arbeiter wie mit seiner Kritik an einem Gebrauch der Freiheit, welcher das Gegenüber zum Mittel für fremde Zwecke herabwürdigt.

Wenn die postmoderne Pädagogik auf mehr oder weniger implizite Weise suggeriert, die moderne Pädagogik sei nicht für Pluralität und Individualität eingetreten, so verkennt sie gerade diejenige Pädagogik, die sie außer Kraft zu setzen sucht. In der Option für Pluralität stehen sich postmoderne und moderne Pädagogik in nichts nach. Dasselbe gilt für ihre Ablehnung von Uniformität und Ganzheitsbestrebungen. Pluralität und damit auch Individualität sind vielmehr für moderne wie für postmoderne Pädagogik unhintergebar. Dennoch besteht eine entscheidende Differenz zwischen beiden. Dieser Unterschied läßt die postmoderne Pädagogik, die ja gerade jeden Fundamentalismus, sei er religiöser oder politischer Natur, mit Recht ablehnt, letztlich selbst dogmatisch erscheinen. Gemeint ist ihre Verabsolutierung von Pluralität zum Pluralismus.

Analytiker der Postmoderne wie WINKLER monieren nicht grundlos: „Für die Anti-Pädagogik ist jeder sich selbst der Nächste; Solidarität, Hilfe für die Schwachen, kollektive Veränderung von Verhältnissen wäre freiheitsfremd“ (WINKLER 1982, S. 118f.). Ähnlich argumentieren A. FLITNER sowie J. OELKERS und TH. LEHMANN (vgl. FLITNER 1986; OELKERS/LEHMANN 1990; vgl. dagegen VON SCHOENEBECK 1985). Sie könnten sich allesamt auf TH. LITT stützen. Dieser hatte der Prätention des „Wachsenlassen“ schon 1927 entgegengehalten: „Eine Erziehung, die allen Ernstes nichts weiter täte, als den Neigungen und Bedürfnissen des Kindes nachgehen, den Fragen des Kindes Antwort geben, den Beschäftigungen des Kindes Unterstützung leisten, wäre in ihrer Konsequenz nichts Geringeres als der Rückfall in Barbarei“ (LITT 1967, S. 65; vgl. auch OELKERS 1987). Worauf die Kritik LITTS und die heutigen Kritiker einer Erneuerung einer Pädagogik des „Wachsenlassen“ der Sache nach abzielen, ist folgendes: Die antipädagogische Postmoderne redet zwar einem radikalen Pluralismus und Individualismus das Wort; sie verzichtet jedoch darauf, nach einem vernünftigen, im Werden begriffenen Allgemeinen zu fragen. Deshalb wird bei ihr, genauso wie im „Widerstreit“ (vgl. LYOTARD 1989), dem inzwischen wohl bekanntesten Hauptwerk von LYOTARD, die Multiformität, wie M. FRANK (vgl. FRANK 1988) aufzeigt, bodenlos.

Dieser Vorwurf hat ebenso seine Berechtigung wie seine Implikation. Sie besteht darin, daß die postmoderne Anti-Pädagogik mit ihrem Verzicht auf die Frage nach einem Allgemeinen hinter das Reflexionsniveau der modernen Pädagogik zurückfällt. Der Grund dafür könnte der sein, daß die antipädagogische Postmoderne ein Allgemeines sich nur vorstellen kann, wenn das Individuelle zu seinen Gunsten geopfert wird. Die Vernachlässigung der Frage nach einem Individuellen-Allgemeinen reproduziert sich als selbstgewisse Annahme, daß auf ein Allgemeines abzuheben, unabdingbar impliziert, das Individuelle auf ein Besonderes zu reduzieren. Dies freilich wäre eine abermalige dogmatische Verkürzung dessen, wonach die moderne Pädagogik fragt und sucht.

### 3. *Schlußfolgerung*

Aus dem, was in den Abschnitten 1. und 2. entwickelt wurde, ergibt sich eine Schlußfolgerung, welche die erste in eine zweite These verwandelt: Die post-

moderne Pädagogik ist, wie erläutert, die Anti-Pädagogik. Wenn man jedoch, wie VON BRAUNMÜHL, der „Kinderfeindlichkeit“ (VON BRAUNMÜHL 1978) den Kampf ansagt oder, wie VON SCHOENEBECK, „Freundschaft mit Kindern“ (VON SCHOENEBECK 1980) verkündet, dann ist der „Affekt“ der antipädagogischen Postmoderne „gegen das Allgemeine“ (HONNETH) schon vom eigenen Anspruch her nicht haltbar. Gleiches gilt für die Option der Nichterziehung. Einen Naturtrieb zur Freundschaft anzunehmen, wäre genauso unsinnig wie die Annahme eines Naturtriebs zur Feindschaft. Beide Affekte gründen in der Hypostase einer nicht zu leugnenden, illegitimen Herrschaftsausübung im alltäglichen erzieherischen Handeln zum modernen Begriff von Erziehung überhaupt.

Ist dieser Dogmatismus durchschaut, so kann man sagen, daß die postmoderne Pädagogik mit ihrem Eintreten für Individualität das zur Geltung zu bringen sucht, was schon das genuine Anliegen moderner Pädagogik war und ist. So gesehen kann die zuerst aufgestellte These in eine zweite transformiert werden, welche die berechtigte Kritik der postmodernen Pädagogik an einer Pädagogik des Machens anerkennt, ihre affirmativen Folgerungen aber nicht widerspruchslos hinnimmt. Die zweite These lautet kurz und bündig: Die Pädagogik für das postmoderne Zeitalter kann nur eine moderne, reflektierende und in reflektierendes Handeln einführende Pädagogik sein.

Das Adjektiv postmodern wäre demnach als eine Metapher dafür zu verstehen, daß die Bedingungen für Theorie und Praxis der Pädagogik sich heute nicht erleichtert haben, sondern – im Gegenteil – schwieriger geworden sind. Wenn die postmoderne Pädagogik dies aussagen will, so hat sie ihre Aufgabe bereits erfüllt.

#### 4. Ausblick

Im letzten Teil der Überlegungen zu einem „kritischen Umgang mit Dogmatismus und Pluralismus“ soll im Ansatz konkretisiert werden, was soeben abstrakt eingeführt wurde: die Notwendigkeit, auf einem Individuell-Allgemeinen zu insistieren, auf das auch uneingestandenmaßen die postmoderne Anti-Pädagogik nicht gänzlich verzichten kann. Bei der Umschreibung dessen, was unter einem Individuell-Allgemeinen verstanden werden könnte, lasse ich mich von einer Überschrift anregen, die R. RORTY einem seiner philosophischen Essays gegeben hat. Sie lautet: „Der Vorrang der Demokratie vor der Philosophie“ (RORTY 1988). Um RORTYS Intention für meine Zwecke fruchtbar machen zu können, bedarf der Titel seines Aufsatzes jedoch einer Veränderung. Ich mache aus ihm: Der Vorrang der Idee der Demokratie vor den einzelnen Praxen in der modernen bürgerlichen Gesellschaft. Das meint, daß die gegebenen Praxen ihre Gemeinsamkeit in der Idee der Demokratie und damit in den Ideen von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit finden könnten. Die Orientierung an einer individuellen und öffentlichen Identität des Menschen als Herrn und Untertan seiner selbst (ROUSSEAU) schlosse unter dieser Perspektive zwar nicht eine Absage an jegliche Herrschaft, wohl aber an jeglichen herrschaftlichen Umgang ein. Die Freiheit jedes einzelnen implizierte nicht nur, das Gegenüber als ebenso frei und somit als gleich anzusehen, son-

dern ihn auch als gleich anzuerkennen. Freiheit ohne diese Anerkennung wäre eine Freiheit der Willkür. Und umgekehrt würde eine Brüderlichkeit, die nicht in der freien Anerkennung des Gegenüber gründete, sich selbst negieren.

Ein solches Miteinander der Menschen ist nicht im vorhinein empirisch zu positivieren. Die jeweilige Ausgestaltung dessen, was die Idee einer solchen Gemeinschaft beinhalten könnte, ist einzig und allein durch die Individuen selbst möglich. Ebenso wie das Allgemeine nicht aus der Individualität deduziert werden kann, ist das Individuelle nicht aus dem Gemeinsamen abzuleiten. Diese praktische Differenz, die der Einsicht korrespondiert, daß der Mensch weder in seiner Gesellschaftlichkeit aufgeht, noch seine Individualität ohne Gesellschaftlichkeit denkbar ist, gibt gerade den Blick frei für eine offene Bildsamkeit des Menschen, derzufolge die Frage nach einem guten Zusammenleben der Menschen nicht dezisionistisch beantwortet werden kann.

Die Frage nach einem guten oder besseren Zusammenleben verlangt und erfordert einen Streit und in und mit ihm die Suche nach einem vernünftigen Konsens, zumindest nach einem vernünftigen Kompromiß. Daß Menschen für Menschen streiten, bedeutet immer zugleich, mit den Menschen zu streiten (vgl. VON HUMBOLDT 1980, S. 72; vgl. auch BOKELMANN 1989). Dieser Streit wäre nur unter der Voraussetzung vermeidbar, daß wir aufhörten, Individuen zu sein, oder aber begännen, uns als Götter zu wähnen.

Die Idee der Demokratie, für die ein solcher Widerstreit konstitutiv ist, setzt Individualität und Gesellschaftlichkeit in ihr Recht. Sie setzt weder dogmatisch auf das Individuum noch dogmatisch auf die Gesellschaft. Sie impliziert einen kritischen Umgang mit beiden. Dieser ist jedoch den Menschen nicht von Natur aus gegeben; er bedarf erzieherischer Anleitung.

Für das Verhältnis der gesellschaftlichen Praxen untereinander (vgl. BENNER 1987, S. 20ff.) bedeutet der Vorrang der Idee der Demokratie vor den einzelnen Praxen analoges. Er verbietet die Hypostasierung der Pädagogik zu einer Superwissenschaft ebenso wie eine Zentrierung der anderen Praxen beispielsweise auf Ökonomie oder Theologie. Auf die Pädagogik bezogen, würde dies bedeuten, daß sich keine Praxis vor dem Anspruch, Erfahrung und Umgang zu erweitern, entlasten kann. Und das heißt für die Pädagogik in eins, daß auch sie Anforderungen aus anderen Praxen nicht einfach als Zumutung zurückweisen darf.

Sicher läßt der Verweis auf ein Individuell-Allgemeines, das es öffentlich und in demokratischer Öffentlichkeit zu erarbeiten gilt, noch vieles im Dunkeln. Was er beispielhaft verdeutlichen sollte, ist jedenfalls, daß die Insistenz auf einem Individuellem-Allgemeinen nicht ein bloßes Sollen sein muß; und daß zugleich aber das Sollen nicht auf das Sein reduzierbar ist. Ein jeder, der mit Kindern oder Heranwachsenden zu tun hat, erfährt dies tagtäglich auf das Neue. S. BERNFELD nannte es eine Sisyphos-Arbeit (BERNFELD 1967). Aber Sisyphos muß, jedenfalls aus moderner Sicht, nicht unglücklich gewesen sein.

Oder anders formuliert: Die Veränderungen, die sich in der Erziehungswirklichkeit abzeichnen, sind nicht leichtfertig von der Hand zu weisen. Ihre Bewältigung der Pädagogik als Aufgabe zu überantworten, hieße, die Omnipotenzphantasien emanzipatorischer Pädagogik, die ohnehin denen des „Pädagogischen Jahrhunderts“ gleichen, von neuem zu evozieren. Auf Erziehung

zu verzichten, hieße, den Teufel mit Beelzebub auszutreiben. Deshalb der bescheidene Vorschlag, die moderne Pädagogik nicht zu überborden, sondern mit ihr darauf zu beharren, Menschen mittels Erziehung zu Menschen zu begaben – und das heißt in der Diktion HERBARTS noch immer, Menschen zu „wagen“ (vgl. HERBART 1965, S. 32). Dies bedeutet nicht, eine Tradition zu beschwören; es bedeutet nur, an ihr noch unausgeschöpftes Denken zu erinnern. Die „Zukunft“ liegt noch immer auch in der „Vergangenheit“ (BLOCH 1970). Gleichwohl, so ADORNO, „stellt Tradition heute vor einen unauflöselichen Widerspruch. Keine ist gegenwärtig und zu beschwören“; und er fährt fort: „Ist aber eine jegliche ausgelöscht, dann beginnt der Einmarsch in die Unmenschlichkeit“ (ADORNO 1977, S. 315).

### Literatur

- ADORNO TH. W.: Über Tradition. In: ADORNO, TH. W.: Gesammelte Schriften. Bd. 10/1. Frankfurt a. M. 1977, S. 310–320.
- BAACKE, D.: Unvorgreifliche Vorbemerkungen. In: BAACKE, D. u. a.: Am Ende postmodern? Next Wave in der Pädagogik. Weinheim/München 1985, S. 7–11.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München 1987.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt a. M. 1967.
- BLOCH, E.: Gibt es eine Zukunft in der Vergangenheit? In: REINISCH, L. (Hrsg.): Vom Sinne der Tradition. München 1970, S. 17–33.
- BOKELMANN, H.: Streiten für den Menschen. Zum Verständigungsproblem in der Pädagogik. In: RÖHRS, H./SCHEUERL, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. WILHELM FLITNER zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet. Frankfurt a. M./Bern/New York/Paris 1989, S. 367–392.
- BRAUNMÜHL, E. VON: Zeit für Kinder. Theorie und Praxis von Kinderfeindlichkeit, Kinderfreundlichkeit, Kinderschutz. Zur Beseitigung der Unsicherheit im Umgang mit Kindern. Frankfurt a. M. 1978.
- BRAUNMÜHL, E. VON: Anti-Pädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim/Basel 1983.
- BRÜGGEN, F.: SCHLEIERMACHERS Pädagogik. Weinheim/München 1993.
- FICHTE, J. G.: Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre (1796). In: FICHTE, J. G.: Sämtliche Werke, hrsg. von H. FICHTE, Bd. 3. Berlin 1971, S. 1–385.
- FLITNER, A.: Konrad sprach die Frau Mama ... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. München 1986.
- FRANK, M.: Die Grenzen der Verständigung. Ein Geistergespräch zwischen Lyotard und Habermas. Frankfurt a. M. 1988.
- GIESECKE, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1983.
- GIESECKE, H.: Über die Antiquiertheit des Begriffs „Erziehung“. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 401–406.
- HARNEY, K./KADE, J.: Von der konventionellen Berufsbiographie zur Weiterbildung als biographischem Programm. Generationenlage und Betriebserfahrung am Beispiel von Industriemeistern. In: KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen 1990, S. 211–223.
- HEGEL, G. W. F.: Differenz des FICHTESchen und des SCHELLINGSchen Systems der Philosophie in Beziehung auf REINHOLDS Beyträge zur leichteren Übersicht des Zustands der Philosophie zu Anfang des neunzehnten Jahrhunderts (1801). In: HEGEL, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, hrsg. von E. MOLDENHAUER/K. M. MICHEL, Bd. 2. Frankfurt a. M. 1970, S. 7–138.
- HELVETIUS, C. A.: Vom Menschen, seinen geistigen Fähigkeiten und seiner Erziehung (1772). Frankfurt a. M. 1972.

- HERBART, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: HERBART, J. F.: Pädagogische Grundschriften, hrsg. von W. ASMUS, Bd. 2. Düsseldorf/München 1965, S. 9–155.
- HUMBOLDT, W. VON: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (1792). In: HUMBOLDT, W. VON: Werke in fünf Bänden, hrsg. von A. FLITNER/K. GIEL, Bd. 1. Darmstadt 1980, S. 56–233.
- KARSTEN, M.-E./OTTO, H.-U.: Die „postmoderne“ Familie – nur ein Zitat der Idee der bürgerlichen Familie? In: KRÜGER, H.-H. (HRSG.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen 1990, S. 159–174.
- KEMPER, H.: Alternative Schulen und Allgemeine Bildung in der „Krise der industriellen Arbeitsgesellschaft“. In: HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (HRSG.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim 1988, S. 377–398.
- KÖHLER, M.: „Postmodernismus“: Ein begriffsgeschichtlicher Überblick. In: Amerikastudien 22 (1977), H. 1, S. 8–18.
- KUPFFER, H.: Pädagogische Praxis und ihre Theorie. Zum Problem der Freiheit erzieherischen Handelns. Weinheim/Basel 1977.
- KUPFFER, H.: Pädagogik der Postmoderne. Weinheim/Basel 1990.
- LENZEN, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten systematischer Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 41–60.
- LENZEN, D.: Pädagogisches Risikowissen, Methodologie der Erziehung und pädagogische Methesis. Auf dem Wege zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft (1991), S. 109–125.
- LITT, TH.: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems (1927). Stuttgart <sup>13</sup>1967.
- LITT, TH.: Naturwissenschaft und Menschenbildung. Heidelberg <sup>4</sup>1963.
- LYOTARD, J.-F.: Kunst heute? Gespräch zwischen JEAN-FRANCOIS LYOTARD und BERNARD BLISTÈNE. In: LYOTARD, J.-F.: Immaterialität und Postmoderne. Berlin (West) 1985 (a), S. 55–74.
- LYOTARD, J.-F.: Retour a postmoderne. In: Magazine Littéraire Nr. 225 (Dezember 1985) (b), S. 43.
- LYOTARD, J.-F.: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz/Wien 1986.
- LYOTARD, J.-F.: Der Widerstreit. München <sup>2</sup>1989.
- MARX, K./ENGELS, F.: Das Kommunistische Manifest (1847/48). In: Marx-Engels-Werke. Bd. 4, S. 459–493.
- MEYER-DRAWE, K.: Provokationen eingespielter Aufklärungsgewohnheiten durch „postmodernes“ Denken. In: KRÜGER, H.-H. (HRSG.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen 1990, S. 81–90.
- OELKERS, J.: Die Ästhetisierung des Subjekts als Grundproblem moderner Pädagogik. In: PETERSSEN, J. (HRSG.): Unterricht: Sprache zwischen den Generationen. Beiträge zu Schule und Unterricht in einer sich ändernden Kultur. Kiel 1985, S. 249–287.
- OELKERS, J.: Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen am Ende des Fin de Siècle. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 21–39.
- OELKERS, J./LEHMANN, TH.: Antipädagogik. Herausforderung und Kritik. Weinheim/Basel <sup>2</sup>1990.
- OSTERMEYER, H.: Die Revolution der Vernunft. Rettung der Zukunft durch Sanierung der Vergangenheit. Frankfurt a. M. 1977.
- PONGRATZ, L.: Bildung und Alltagserfahrung. Zur Dialektik des Bildungsprozesses als Erfahrungsprozeß. In: HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (HRSG.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim 1988, S. 293–310.
- PREUSS-LAUSITZ, U.: Auf dem Wege zu einem neuen Bildungsverständnis. In: HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (HRSG.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter den Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim 1988, S. 401–440.
- RORTY, R.: Der Vorrang der Demokratie vor der Philosophie. In: RORTY, R.: Solidarität oder Objektivität. Drei philosophische Essays. Stuttgart 1988, S. 82–125.
- RUHLOFF, J.: Widerstreitende statt harmonische Bildung – Grundzüge eines „postmodernen“ pädagogischen Konzepts. In: BERLIN, K./HOHMANN, W.L. (HRSG.): Wie postmodern ist die

- Postmoderne? Vorträge aus dem III. Verlagskolloquium 1989 in Bochum. Essen 1990, S. 25–37.
- SCHLEIERMACHER, F.: Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften, hrsg. von E. WENIGER, Bd. 1. Düsseldorf/München 1983, S. 1–369.
- SCHOENEBECK, H. VON: Freundschaft mit Kindern. In: ZIMMERMANN, U./EIGEL, C. (Hrsg.): Plötzlich brach der Schulrat in Tränen aus. Verständigungstexte von Lehrern und Schülern. Frankfurt a. M. 1980, S. 203–204.
- SCHOENEBECK, H. VON: Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung. München 1982.
- SCHOENEBECK, H. VON: Antipädagogik im Dialog. Eine Einführung in antipädagogisches Denken. Weinheim/Basel 1985.
- THÉBAUT, J.-L.: Du bon usage du postmoderne. In: Magazine Littéraire Nr. 239 (März 1987), S. 96–97.
- TISCHER, M.: Die Eigenstruktur der Erziehung. In Pädagogische Korrespondenz (1990/91), H. 8, S. 59–67.
- WELSCH, W.: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim 1991.
- WINKLER, M.: Stichworte zur Antipädagogik. Elemente einer historisch-systematischen Kritik. Stuttgart 1982.
- WINKLER, M.: Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund des Zerfalls der Zeit – eine Intervention, nicht frei von Polemik. In: KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen 1990, S. 225–240.
- WÜNSCHE, K.: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. In: Neue Sammlung. Vierteljahreszeitschrift für Erziehung und Gesellschaft 25 (1985), S. 423–449.

#### *Abstract*

Today, education in the sense of a teleological and productive action is again subject to critique. If this critique, however, consists in a critique of modern pedagogics as such, as that formulated by the alliance of “anti-pedagogues” and “pedagogues of post-modernism”, then the self-critical tradition of modern pedagogics is suppressed and, with it, its still unexhausted effort to prepare – “within an uncertain period of time” – for an uncertain future which is open to the self-determination of each and everyone.

#### *Anschrift des Autors:*

PD Dr. Karl-Franz Göstemeyer, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Unter den Linden 9, 10099 Berlin