

Rittelmeyer, Christian

## Die entmachtete Aufklärung. Pluralität und Intuition in der postmodernen Schule

*Die Deutsche Schule 82 (1990) 4, S. 408-425*



Quellenangabe/ Reference:

Rittelmeyer, Christian: Die entmachtete Aufklärung. Pluralität und Intuition in der postmodernen Schule - In: Die Deutsche Schule 82 (1990) 4, S. 408-425 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-313241 - DOI: 10.25656/01:31324

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-313241>

<https://doi.org/10.25656/01:31324>

### 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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

82. Jahrgang / Heft 4 / 1990

---

Achim Leschinsky

## **Schultheorie und Schulverfassung**

390

*Die Interdependenz von Schulverfassung und Schulreform ist seit einiger Zeit aus dem Blickfeld geraten. Achim Leschinsky erinnert an diesen Zusammenhang und tritt im Zuge seiner Sichtung der Reformergebnisse ein für eine gestärkte Rolle der Schulverfassung als sicherndes und zentrierendes Moment schulischer Lern- und Reflexionskultur. Angesichts herausziehender Gefahren curricularer Warenhaus-Beliebigkeiten und kurzatmiger Spaßinszenierungen eine notwendige Provokation.*

Christian Rittelmeyer

## **Die entmachtete Aufklärung. Pluralität und Intuition in der postmodernen Schule**

408

*In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion sind die Thesen der „postmodernen“ Theoretiker bisher nicht breit aufgegriffen worden. Eine Einführung in deren Diskussion bietet Christian Rittelmeyer. Aus dem breiten Spektrum philosophischer wie kunsttheoretischer Kritik an der Moderne erfolgen Zuspitzungen wie die von der Entmachtung der logozentrischen Aufklärung. Ob das postmoderne Denken mit seiner Präferenz für das Spiel mit Bedeutungen, für Intuition und Mythos in einer neuen Schulvielfalt realisiert werden soll, diese Frage beantwortet der Verfasser mit postmoderner Skepsis.*

Klaus Hurrelmann

## **Die Rolle der Schule im sozialen Unterstützungsnetzwerk Jugendlicher**

426

*Viele Jugendliche reagieren auf den tiefgreifenden Wandel unserer Lebensformen mit Symptomen der Überlastung und Überforderung. Sie sind stärker als andere auf ein unterstützendes Netzwerk angewiesen. Daß Jugendliche bereit sind, ihre Lehrerinnen und Lehrer als hilfreiche Bezugspersonen in Krisen zu akzeptieren, weist Klaus Hurrelmann anhand seiner empirischen Untersuchung von 1700 nordrhein-westfälischen Schülern nach. Aus dieser Studie zieht er wichtige Konsequenzen.*

387

Gerd Brenner

**Gesellschaftliche Pluralisierung und Schule**

439

„Pluralisierung“ der Lebensformen, „Individualisierung“ der biographischen Lebenslaufmuster, Zwang zur Option und Tendenz zu einer egozentrischen Moral sind die wichtigen Stichworte der gegenwärtigen jugendtheoretischen Diskussion. Gerd Brenner stellt diese in ihren Konsequenzen für Schule und LehrerInnenhandeln dar und gibt Anregungen zur Problembewältigung.

Luise Wagner-Winterhager

**Jugendliche Ablösungsprozesse im Wandel des Generationenverhältnisses: Auswirkungen auf die Schule**

452

Der Beitrag von L. Wagner-Winterhager akzentuiert in der jugendtheoretischen Debatte um die Folgen von Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen die entwicklungspsychologische Perspektive. Lehrerinnen und Lehrer sind von der Dynamik jugendlicher Ablösungsprozesse heute stärker betroffen als die Eltern. Im Widerstreit von Idealisierungsbedürfnissen Jugendlicher und ihren abgrenzenden Entwertungen müssen neue Balancen gefunden werden. Dazu ist es nötig, der Erosion des Erwachsenenstatus nicht mit Juvenilisierung, sondern mit der Verdeutlichung von Generationendifferenz zu begegnen.

Uta-Tilla Schöllchen

**Hauptschule auf dem Weg in die Ganztagsform**

466

Eine der möglichen Antworten auf den Wandel der erwachsenen und der kindlichen Lebenssituation ist die Umwandlung von Halbtagschulen in Ganztagschulen. T.-U. Schöllchen, Schulleiterin der Albert-Schweitzer-Hauptschule in Lüdenscheid gibt aus eigener Erfahrung einen Überblick über pädagogische und administrative Bedingungen und Ziele von Ganztagschulen.

Peter Dudek

**Antifaschistische Erziehung? – Skeptische Überlegungen zu einem pädagogischen Leitbegriff**

474

Als berufsethisches Parteilichkeitsprinzip galt „antifaschistische“ Erziehung vielen Lehrerinnen und Lehrern als Zentrum ihrer pädagogischen Gegenwirkung gegen rechtsradikale Tendenzen in der Schülerschaft. Peter Dudek macht Gegenargumente geltend, erinnert daran, daß die Ursachen für autoritäres Denken und Gewaltverherrlichung eher in unserer Gegenwart als in unserer Vergangenheit zu finden sind.

Ferdinand Buer

**LehrerInnen beraten LehrerInnen. – Das psychodramatische Arrangement kollegialer Praxisberatung bei Problemen am Arbeitsplatz Schule**

484

Schule bringt für viele Lehrerinnen und Lehrer Kränkungen und Enttäuschungen mit sich, die sie nicht immer allein bewältigen können, soll die Freude an diesem Beruf nicht dauerhaft Schaden nehmen. Bei anderen Berufsgruppen aus dem Bereich der kommunikativen „Beziehungsarbeit“, wie etwa den Sozialpädagogen ist Supervision fester Bestandteil der Berufshygiene. Ferdinand Buer stellt ein für LehrerInnen mögliches Supervisionskonzept vor.

**Nachrichten und Meinungen**

- Bibliographie Heinrich Roth
- Wenigers Werke
- Die Kontinuität des Einheitsschulgedankens
- 100 Schulumuseen
- Aktualisierung(en)
- Aufklärung in der Postmoderne
- Elemente einer Didaktik
- Laborschule aus SchülerInnensicht
- Lebenssinn lernen?
- Disziplin im Unterricht
- Frühere Beiträge zu den Themen dieses Heftes
- Deutscher Kinderschutzbund: Kriterien für die Einrichtung von Ganztagschulen

---

Christian Rittelmeyer

## Die entmachtete Aufklärung

Pluralität und Intuition in der postmodernen Schule

---

Daß die Postmoderne „Pluralität“ auf ihr Banner geschrieben hat, dürfte allgemein bekannt sein; daß mit dieser Devise aber auch das Projekt der parlamentarischen Demokratie fragwürdig zu werden beginnt, ist vermutlich weniger bewußt. Während im Osten der Aufbruch in den demokratischen und parteipolitischen Parlamentarismus gefeiert wird, intensiviert sich im Westen der Zweifel an demokratischen Staats- und Parteiinstitutionen. Erneut und radikalisiert stellt sich hier die Aufgabe, „Grenzen der Wirksamkeit des Staates“ zu bestimmen und der freien, unreglementierten Initiative von Basisorganisationen Raum zu geben – auch im Schulwesen.<sup>1</sup> Daß in der repräsentativen Demokratie Mehrheiten den politischen Ton angeben, während Minderheiten sich in ihr politisches Schicksal fügen müssen, ist der postmodernen Suche nach Pluralität durchaus ein Hindernis; ebenso muß es ihr widerstreben, wenn der „vormundschaftliche Staat“ jene Impulse zu bremsen sucht, die sich gegenwärtig in zahlreichen Gründungsinitiativen zur „Schulvielfalt“ artikulieren.<sup>2</sup> Daß Bürger und Administration dabei in Widerspruch geraten, ist freilich nur eines der zahlreichen Symptome, die von Politologen als Zeichen einer wachsenden Entfremdung zwischen Bürger und Staat, zwischen Wählern und Parteiapparaten registriert werden. Folgt man den Kritikern solcher Phänomene, dann sind derartige Probleme auf strukturell angelegte Aporien des parlamentarischen Systems zurückzuführen, das insbesondere mit seinem Prinzip der Mehrheitsentscheidung historisch überlebt erscheint. Sehr aufmerksam wird daher auch die zwar noch relativ seltene, aber doch zunehmende Verlagerung politischer Initiativkraft von den Parteien und Administrationen auf Bürgerinitiativen und Protestbewegungen beobachtet: Organisationen wie z.B. die Bonner Verbraucherinitiative oder Greenpeace sind inzwischen vielfach nicht nur aufklärend, sondern auch politisch wirksamer als beispielsweise die Umweltministerien oder das Bundesgesundheitsamt. Solche Tendenzen begründen zwar noch kein überzeugendes Verdikt gegen die parlamentarische Demokratie als solche, regen aber zur prinzipiellen Frage nach der Funktionsfähigkeit demokratischer Handlungsmodelle an. Dabei gerät – wie erwähnt – den Kritikern besonders das Prinzip der Dominanz von Mehrheitsentscheidungen in den skeptischen Blick. Denn die Frage, wie auch Minderheitsmeinungen zur politischen Geltung kommen können, ist für jede politische Ethik von grundlegender Bedeutung – sollte sie auf eine zwar konfliktreichere, aber auch staats- und parteiärmere Gesellschaft hindeuten?<sup>3</sup>

John Burnheim, ein Politologe aus Australien, hat in seiner radikalen Demokratie-Kritik versucht, ein mögliches Gemeinwesen zu skizzieren, das ohne jede Zentralverwaltung auskommt: Die gegenwärtige Demokratie, so meint er, sei mit ihrer Vorherrschaft von Mehrheiten über Minderheiten, von inkompetenten Parteibürokraten über kompetente Bürger eine moderne Form der Tyrannei. Er entwirft dagegen ein plurales, diversifiziertes Gemeinwesen, das er „Demarchie“ nennt und in dem politische Entscheidungen allein durch die jeweils betroffenen Bürger getroffen werden. Politische Prozesse werden hier nicht mehr durch zentral kontrollierte, multifunktionale Instanzen (Staat, Gemeinde etc.) gelenkt, sondern von autonomen, funktional spezialisierten Gremien gesteuert: Die Demarchie „lebt von der Vielfalt“. Derartige Maximen stellen aber erkennbar nur eine – *schulpolitisch allerdings sehr folgenreiche* – Variante der *Postmoderne-Diskussion* überhaupt dar – und zwar in doppelter Hinsicht: „Pluralität“ heißt ja nicht bloß „Vielfalt“, sondern auch *Recht* des Vielfältigen auf die je eigene Existenz; Pluralität ist also plurale Autonomie der Menschen, Gruppen und Institutionen, die sich gegen jeden Versuch der staatlichen, sozialen, philosophischen oder ökonomischen Bevormundung behauptet. Eine so verstandene Pluralität meint aber gleichzeitig auch die aktive Anerkennung und Achtung des jeweils anderen (Natur, Personen, Kulturen), also auch die Anerkennung der Minderheit, der stetig lebendigen Individualität, die sich gegenüber jeder Systemimmanenz von Parteiapparaten und politischen Machtartikulationen behaupten können soll.

Diese *Pluralisierung* und – wie ein postmoderner Topos lautet – *Nomadisierung des gesellschaftlichen Lebens* betrifft natürlich auch die Struktur des Schulwesens: Eine zentralistisch gelenkte „Staatsschule“ wird hier ebenso fragwürdig wie die ausgeweitete Grenzziehung des „vormundschaftlichen Staates“ überhaupt.<sup>4</sup> Aber nicht nur die staatsmonopolistische Schulorganisation wird aus dieser Sicht fragwürdig, sondern auch die gesamte didaktische und bildungstheoretische Orientierung des modernen Schulwesens. Zwar wird es naheliegen, politische Entwürfe der geschilderten Art zunächst einmal kritisch zu befragen, ehe pädagogische Folgerungen daraus gezogen werden: schließlich sind auch der postmodernen Diskussion gesellschaftliche Utopien grundsätzlich suspekt. Und doch wird man – so scheint mir – mit zahlreichen naheliegenden theoretisch und praktisch fundierten Zweifeln etwa an dem Burnheimschen Demarchie-Projekt solchen Gedanken nicht gerecht, wenn man sie nicht zugleich auch als Symptome eines tiefgreifenden historischen Wandels erkennt, der ebenso unsere gesellschaftliche Formation wie unser Bewußtsein verändert. Dieser sich ankündigende Wandel kann mit seinen wesentlichen Aspekten freilich erst deutlich werden, wenn man nicht allein der Demokratie-Kritik und ihrer schulpolitischen Implikation, sondern auch den *Artikulationen der Postmoderne in anderen Sektoren* Aufmerksamkeit schenkt. Ich möchte, was sich dort ereignet, wenigstens mit einigen Beispielen und Stichworten verdeutlichen, um von dieser gewiß etwas vereinfachenden und typisierenden Charakterisierung her dann mögliche schulorganisatorische und schulpraktische Konsequenzen zu untersuchen.

## Phänomene der Postmoderne

Das postmoderne Programm für *die architektonische Sprache* verlangt „difficultà“ statt der harmonisch-vollkommenen und „durchsichtigen“ Schönheit. Das schwierige, heterogene, paradoxe Bauwerk wird gefordert, in dem beispielsweise römische, gotische und bauhaustypische Elemente „ins Spiel“ gesetzt werden. Der Bau soll „Ort der Imagination und Fiktion“ sein, d. h. durch seine Fremdheit, Collage, historische Reminiszenz, Ironie und Rätselhaftigkeit die produktive Phantasie des Betrachters anregen, wobei kein roter Faden und keine eindeutige Botschaft des Architekten die Interpretation leiten. Die Bauarchitektur wird zu einem „Drama des Verschiedenartigen“, zuweilen auch zum nostalgischen Pasticcio oder zur parodistischen Rhetorik, in der Elemente der Popkultur mit Traditionsbeständen des Kultbaus (Tempel, Kirche) gemischt werden.<sup>5</sup>

Ohne Zweifel haben zahlreiche Bauten auch etwas Würdevoll-Kultisches an sich, nicht zuletzt durch ihre Monumentalität und die Verwendung riesiger Steinquader im Gemäuer, die an ägyptische Tempelfassaden erinnern (so einige Bauten in der Nachbarschaft der „Hallen“ in Paris oder die neue Bastille-Oper; auch die vielgerühmte „polyglotte“ Stuttgarter Staatsgalerie). Ein wesentliches Kennzeichen zahlreicher postmoderner Bauten ist auch die Irritation des Betrachters, die u. a. durch Verspiegelungen der Außenfassaden erreicht wird, so daß Gebäude und Umgebung zu verschwimmen scheinen (einige Hochhäuser in „La Defense“ und die „Hallen“ in Paris). Darin mag sich auch das Bestreben zur „Urbanität“ ausdrücken: Die Bauten sollen ihre Umgebung kommentieren und variieren, dabei zudem „urbane Grundeinheiten des geselligen Lebens“ sein – eine Absicht, die uns zunächst in symptomatologischer Hinsicht interessieren mag, auch wenn ihre architektonische Umsetzung häufig ins Gegenteil umschlägt (etwa in den postmodernen Beispielen eines äußerlich prächtigen, innerlich aber tristen sozialen Wohnungsbaus in Saint-Quentin-en-Yvelines bei Paris). Der „Spielraum“ der Bauform ist nicht nur in seinen historischen Zitate weitgespannt, sondern umfaßt auch – wie im Frankfurter Architekturmuseum – ebenso den Prototyp der internationalistischen modernen Bauweise („fließende, reine, weiße, transzendente Abstraktionen“, „heilige Begriffe von Architektur als reiner Idee“, wie sie Ch. Jencks nannte). In den Bauten selbst oder in ihrer unmittelbaren Nachbarschaft tauchen aber dann auch „organische“ bis „neohysterische“ Bauformen auf, etwa Häuser in Menschengestalt, in Lokomotivform oder als Imitation eines gefährlich gestapelten Kistenhaufens gestaltet: suggestive Schilderungen, mythologische Figuren und allegorische Darstellungen, die allesamt einer „Rückkehr des Inhaltes“, einer „Wiedergewinnung der Sprache“ dienlich sein sollen. In der *Literatur* waren die Spuren einer „labyrinthischen Welt“ – wie in den anderen Künsten auch – längst angelegt, so etwa von Beckett, Kafka oder Joyce, ehe die postmoderne Kritik sie auf ihre Weise entdeckte. Interessant ist daher vor allem auch die Begegnung moderner Kunst mit ihren postmodernen Lesarten: Was die moderne Lektüre häufig eher depressiv gestimmt als Signatur moderner Komplexitäts- und Fremdheitserfahrungen, als Allegorie der „verwalteten Welt“ wahrnahm, wird der postmoder-

nen Lesart zur vergnüglichen Irritation.<sup>6</sup> Kein „roter Faden“, kein „moralischer Imperativ“, keine „Sinnperspektive“ leitet die Interpreten, kein bestimmter Inhalt darf mehr erwartet werden; auf Versuche einer eindeutigen Sinnsetzung wird vielmehr verzichtet.<sup>7</sup> Statt dessen *eine Vielfalt von Lesarten, die alle konkurrieren* und gleichwohl sämtlich Berechtigung haben können. Die „Moral der Geschichte“ ist durch immer neue Auslegung des phantasievoll in Szene gesetzten literarischen Spielmaterials facettenreich zu entdecken; gern taucht man dabei – als Reaktion auf den Verlust historischer Sinnperspektiven – auch in die geschichtslose Welt des Mythos unter.<sup>8</sup> Es entspricht dabei aber – wie erwähnt – der postmodernen Einstellung, nicht Melancholie und schmerzvolle Nostalgie, sondern Neugier und sogar Vergnügen zu entfalten. Wenn beispielsweise Gerold Späths Roman „Commedia“ als eine „Wandelhalle der Versprengten“ beschrieben wird, durch die der Leser suchend irrt – als Kombinator und wahrhafter „Leser“ von Geschichten und Stoffen –, dann geschieht dies nicht mit Klagen über den „Verlust der Realität“, sondern mit der Entdeckerfreude über *ein literarisches Spiel* des Autors wie des Lesers. „Der Leser wird zum intellektuellen Komplizen des Autors“<sup>9</sup> und vertraut so wenig wie dieser einer jedweden politisch-moralischen Rhetorik: Wenn irgendwo, dann wohnt der Widerstand im Erzählen, listig, schwer erkennbar, erst nach langer Zeit wirksam.<sup>10</sup>

In der *Malerei* haben „Dekonstruktion“, „Demontage“ und „Decollage“ ihre Konjunktur: Die Konstruktionen der modernen Welt werden „ins Spiel gesetzt“, verunsichert, in neue Sinnbezüge verstrickt. George Deems verlegt einen amerikanischen Akt aus dem 18. Jahrhundert in ein niederländisches Landschaftsbild des 17. Jahrhunderts; ein De Stijl-Stuhl von Rietveld wird durch Gerard Päs zum Rollstuhl umgebaut; Alexander Kosolapovs „Hitler“ tritt in feingebügelter Uniform aus einem McDonalds-Restaurant, ein Tablett mit Hamburger und Milchshake in der Hand: Weder die Landschaft noch der Akt, weder der „moderne“ noch der „Rollstuhl“, weder Hitler noch McDonalds bleiben, was sie waren, sie werden zu „Simulakren“ einer postmodernen Phänomenalität.<sup>11</sup> Insgesamt auch hier eine oft populistische Rehabilitation des Inhaltes statt der reinen Form. Die *Lust am humorvollen Zitat*, am unverschämten Duplikat, am trivialisierenden Plagiat, am Bildspiel, an der Second-hand-Art, an der „historischen Sinnentleerung von bildnerischen Mustern und Emblemen“ und *an der destruktiven Ironie* ist hier wirksam; es ist *eine inszenierte Vertrauenskrise* zwischen Künstler und Publikum ohne gesellschaftskritische Fingerzeig-Attitüde (das unterscheidet diese Kunst von J. Heartfield und ähnlichen Polit-Collagisten auch der modernen Gegenwartskunst).

Die Persiflage, Ironie, Irritation scheint ihren Sinn darin zu haben, den Betrachter als „zweiten Produzenten“ ernst zu nehmen. Diese Maxime korrespondiert mit der phänomenologischen und auch strukturalistischen Einsicht, daß die Sachen, von denen wir reden, durch den Modus, in dem wir über sie reden, geprägt sind. Verschiedene „Lesarten“ führen deshalb nicht notwendig in die Beliebigkeit, sondern eröffnen neue Sichtweisen auf die Dinge der Welt. Die „Erschließung von kombinatorischem Neuland“

geschieht durch das „Kunst-Recycling“, auch durch die „wertfreie“ Collage – so etwa von Kaufhaus- und Comicmotiven mit Fragmenten aus der Kunstgeschichte, etwa wenn Woody Woodpecker in seiner originalen Comic-Ikonographie der apokalyptischen Öffnung des siebenten Siegels (in der Ikonographie mittelalterlicher Buchmalerei) beiwohnt: „Karnevalisierung des Bewußtseins“ mit der Intention eines „Ernstes, der Spaß macht“,<sup>12</sup> aber auch mit der, den unüberbrückbaren Abgrund sichtbar zu machen, der sich etwa zwischen einem Bild van Goghs und einer Comic-Replik Lichtensteins aufzutun scheint: Antworten, Interpretationen sind hier wohl zu finden, aber „im Strudel möglicher Deutungen konkurrierende“.<sup>13</sup> Selbst in historisch orientierten Ausstellungen mit wissenschaftlichem Charakter ist dieses Muster noch wiederzufinden – so etwa in der Wiener Präsentation „Wittgenstein und die Gegenwartskunst“, in der ein Berichterstatter „statt des autonomen, abgeschlossenen Werkcharakters“ den „offenen Wahrnehmungs- und Denkprozeß“, den „vielschichtigen Ereigniszusammenhang“ wahrzunehmen meint, ein „Spiel innerhalb der Bedeutungssysteme der Kunst“.<sup>14</sup> Was hier geschieht, hat P. Bürger wohl zutreffend als das „Haschen nach einer sich entziehenden Bedeutung“ bezeichnet<sup>15</sup>: Wenn auch die sich „entziehende Bedeutung“ konstitutiv für ästhetische Werke überhaupt sein dürfte, so ist das „Haschen“ danach, das diesen Entzug genießt, charakteristisch für die geistige Motorik der Postmoderne.

Aus der Sicht der *Sozial-, Human- und Kulturwissenschaften* erscheint die postmoderne (bzw. „postindustrielle“) Gesellschaft als ein Komplex heterogener Individuen, Gruppen und Institutionen, deren Zusammenwirken letztlich über keine formale Regel, sondern allein über den unentwegten, für Pluralität offenen Diskurs zu sichern ist. In dieser Hinsicht können auch typische Theorien der „Moderne“ noch ihre postmoderne Phänomenalität haben – in der Befürwortung etwa der „multikulturellen Gesellschaft“ sind sich Antagonisten wie Heiner Geißler und Jürgen Habermas einig. Der eine verbindet diesen Begriff mit einem konservativ und utilitaristisch tingierten „Verfassungspatriotismus“ der Verschiedenartigen, der sich von jeder nationalen Ahnengalerie losgesagt hat und allein durch sein Bekenntnis zu bestimmten Verfassungsideen gekennzeichnet ist; der andere blickt genauer auf den dafür grundlegenden Diskurs: „Die posttraditionale Identität“, so Habermas, „verliert ihren substantiellen, ihren unbefangenen Charakter; sie besteht nur im Modus des öffentlichen, des diskursiven Streitens um die Interpretation eines Verfassungspatriotismus, der je nach den historischen Bedingungen konkretisiert werden muß.“<sup>16</sup> Radikaler und ohne Hoffnung auf die einigende Kraft „universalistischer staatsbürgerlicher Prinzipien“ gedacht bedeuten aber der „Kontinuitätsbruch in der Geschichte“ und die ethnische Offenheit einen *Verlust auch der historisch fundierten Lebensperspektive*: Die dynamische Entwicklung technisch-zivilisatorischer Innovationen und die multivalent gewordene Welt lassen keine Zukunftsprognosen mehr zu, auf die zudem eine teleologisch begriffene Vergangenheit Hinweise geben könnte. Das Vergangene ist in seinen unzähligen „Lesarten“ wie das ungewisse Zukünftige „außer Rand und Band“, die Geschichte ist „an ihr Ende geraten“.<sup>17</sup> Die postmoderne Gesellschaft ist insofern unauf-

hebbar plural, und zwar sowohl in ihren Einrichtungen und Subjekten wie in deren „Lesarten“ von Geschichte.<sup>18</sup>

Eine beschleunigte soziale Mobilität und die zunehmende Pluralität möglicher Weltdeutungen und Lebensorientierungen *erschwert* nun aber – so die postmoderne These – *den Aufbau von „Sinnperspektiven“ und Zukunftsentwürfen insbesondere auch der heranwachsenden Generation.* Die Folge sind z. B. jugendkulturelle Verhaltenstendenzen, die W. Hornstein als „sich einlassen unter Vorbehalt“ bezeichnet hat: Man hält Optionen offen, „testet an“, verschreibt sich keiner Sache mehr mit Haut und Haaren. Die fehlende Möglichkeit, das eigene Handeln an verbindlichen Leitbildern und Zukunftsentwürfen zu orientieren, führt überdies zu einer eigentümlichen „*Individualisierungszumutung*“: Jeder hat sein Leben in Einsamkeit und Freiheit, ganz auf sich gestellt, zu gestalten. Keine Leitlinien aus der Vergangenheit und keine Fluchtlinien in die Zukunft, auch keine wirkliche „Autorität“ sind dabei wegweisend, so daß zugleich ein „Leben in der Gegenwart“ zum bestimmenden Lebensmodus wird.<sup>19</sup> Die vielleicht latent fortbestehende Existenzfrage des Jugendlichen: Wer bin ich? Was will ich? Wohin geht mein Weg? würde mit dem Hinweis zu beantworten sein: Das kannst nur du allein entscheiden, niemand kann dir dabei helfen. Es ist deine Freiheit, die du hier erfährst.

Mit der tendenziellen *Entkoppelung von „Bildung“ und „Lebensperspektive“* verliert aber auch die Pädagogik ihr Telos, sie wird zum kontingenten Phänomen der ökonomischen und kulturellen Dynamik: Jede ihrer Zukunftsvisionen wird sogleich, nicht zuletzt auch durch die nachwachsende Generation, „konstruktiv destruiert“. Das verleitet manche Pädagogen zu Endzeit- und Untergangsstimmungen, während andere bereits aufmerksam beobachten, wie beispielsweise in jugendkulturellen Artikulationen *produktiv* mit solchen Verhältnissen experimentiert wird.<sup>20</sup>

Viele der bisher genannten Motive sind direkt oder indirekt auch in der postmodernen Philosophie wiederzufinden. Deren radikale Kritik an den „großen Erzählungen“ der klassischen Philosophie und Staatstheorie, die das Subjekt in ihren „logozentrischen Bann“ zu ziehen suchten, bringt das freigesetzte Individuum in den Blick, das sich an kein Geländer der Theorie oder Ethik, an kein „Tue dies und lasse das“, an keine schrittleitende Wegmarkierung mehr halten kann.<sup>21</sup> Dem korrespondiert der Eindruck eines „Schwindens der Realität“, der uns unter anderem in der Meinung begegnet, die Welt bestehe aus Zeichen, die auf nichts „Wirkliches“ mehr, sondern nur auf andere Zeichen verweisen.<sup>22</sup> Diese Welt von Zeichen rauscht dann auch gelegentlich an unserem philosophischen Auge vorbei wie die unzusammenhängenden Landschaftseindrücke vorm Fenster des fahrenden Eisenbahnzuges.<sup>23</sup> Daß dies nicht ohne Lust registriert wird, weist aber eher auf *die Rehabilitation des Rätsels*, auf die Sehnsucht nach Irritation, auf die Abkehr von jeder gewalttätigen Usurpation der Welt durch das Denken, auf den Widerwillen gegen jedes „Auf den Begriff bringen“ und „Festsetzen“ hin. Die Welt als das andere zu begreifen, das dem eigenen Willen nicht nur nicht unterworfen werden kann, sondern letztlich allem Zugriff entzogen bleibt, scheint ein *Zentralmotiv der Postmo-*

derne zu sein. Es umfaßt sowohl ethische Toleranz als auch die kaum lösbare Frage, wie das andere Individuum verstanden werden kann, ohne es den eigenen Persönlichkeitsstrukturen zu assimilieren, ohne es als anderes zu vernichten.<sup>24</sup> Die radikale Forderung, in der Begegnung mit dem anderen Menschen sich selber zu verwandeln, ohne den anderen jemals erreichen zu wollen,<sup>25</sup> ist ebenso symptomatisch für solche Fragestellungen wie das Anliegen, eine Darstellung des Nicht-Darstellbaren, eine Anwesenheit des Abwesenden in Kunst und Architektur zu leisten.<sup>26</sup> Es ist also die Verfügungsgewalt über Menschen und Dinge, die uns hier entzogen wird: die „Selbstentmachtung“ einer gewalttätigen Vernunft. „Keine Theorie soll herrschen“: Habe nie mehr nur eine Überzeugung, sei „frei durch Freiheiten im Plural“, setze dich konkurrierenden Theorien aus, zwischen denen du deine Freiheit behalten kannst, weil das wechselseitige Gedränge der theoretischen Determinanten diese am Determinieren hindert; balanciere theoretische und ethische Wirksamkeiten stetig aus, begeben dich nicht auf das Feld der „Feststellungen“, „Festsetzungen“.<sup>27</sup> Der mögliche Rückbezug solcher Positionen auf die strukturell angelegte Mißachtung von Minderheiten in den modernen Demokratien, die zu Beginn dieses Artikels angesprochen wurde, dürfte evident sein. Der unentwegte Versuch verschiedener Theoretiker, die Postmoderne als eine Fortsetzung der Moderne auszuweisen,<sup>28</sup> ist in dieser Hinsicht zugleich richtig und irreführend: Die Pluralisierung und Liberalisierung des geistigen und sozialen Lebens radikalisiert zwar das Freiheitsmotiv der Moderne, entzieht der alles vereinnahmenden, erklärenden und planenden „Aufklärung“ jedoch beträchtliche Bereiche ihres Refugiums. Das Verhältnis von „Moderne“ und „Postmoderne“ ist insofern zwiespältig wie andere Epochaldifferenzierungen auch: So lassen sich beispielsweise in symptomatischen Dokumenten des Mittelalters – etwa in Texten des Origenes oder des Augustinus – deutliche Orientierungen der Antike entdecken, ebenso sind in neuzeitlichen Texten und Phänomenen wie der Didaktik des Comenius oder im Rosenkruzertum Motive der mittelalterlichen Lebenswelt „aufgehoben“, ohne daß sich die epochale Situierung dieser Zeugnisse damit verändern muß; mit der „Postmoderne“ verhält es sich, wie man vermuten darf, nicht anders, mögen beispielsweise Pädagogen auch noch so vehement betonen, mit der Bildungsidee einer zukunfts offenen und unreglementierten „Selbsttätigkeit“ habe man in der Moderne längst Ideale der Postmoderne verwirklicht.<sup>29</sup> Um welche historischen Veränderungen es unter dem Stichwort „Postmoderne“ wirklich geht, kann wohl am besten daran verdeutlicht werden, daß aus den geschilderten postmodernen Impulsen, Ideen und Phänomenen *Folgerungen und Konsequenzen für die Inhalte und Strukturen der Kultur* exponiert werden. Ich möchte für den Sektor der Schule wenigstens exemplarisch und mit einigen Stichworten versuchen, solche denkbaren Konsequenzen aufzuzeigen.

### **Problemstellungen einer „postmodernen Schule“**

Wenn man auch die Pluralität von Weltdeutungen, Positionen, Wahrheiten, Menschen, Kulturen und Institutionen als wesentliches Charakteristikum

der postmodernen Programme ansehen kann, so hat diese doch zwei Aspekte, die – wenn sie auch aufeinander verweisen – unterschieden werden sollten:

1. Das „postmoderne Individuum“ bindet sich nicht mehr an historisch oder systematisch begründete Handlungsregeln und vollzieht daher einen neuartigen Prozeß der Individualisierung. Phänomene dieses Umbruchs sind die „Kritik der großen Erzählungen“, die Zerstörung des architektonischen Kanons zugunsten multivalenter Bauformen, die nicht antizipierbare Dynamik ökonomischer und technischer Innovationen, die Theorie der unzähligen „Lesarten“ von Geschichte und Geschichten, die Herstellung ästhetischer Labyrinth ohne ariadnische Fäden, *der Widerstand gegen alle Arten von „Feststellung“ und „Festsetzung“*, die Skepsis gegen logozentrische und unifizierende „Sinnperspektiven“, die Infragestellung von Wahrheitsansprüchen, die „Diätetik“ von Sinnerwartungen. Das in dieser Weise von aller praktischen und theoretischen Reglementierung, von jeder kulturellen Orthopädie freigesetzte Individuum kann seine Handlungen also aus keinem kantianischen kategorischen Imperativ, aus keiner Konvention, aus keiner kulturell eingespielten Regel, aus keiner sozialen Theorie mehr verbindlich entnehmen: was dann aber noch bleibt, ist allein das intuitive Handeln, die Intuition als Ursprung der praktischen Entscheidung. Entscheidungen werden also nicht geplant, nicht unter Rückgriff auf „große Erzählungen“ legitimiert, sondern situativ immer wieder neu von jedem einzelnen *intuitiv* realisiert. Ohne Frage ergeben sich gegen eine solche Feststellung sogleich zahlreiche Einwände: Man könnte beispielsweise bezweifeln, daß in einer immer auf Planungen beruhenden technischen Zivilisation ein derartiges Handlungsmodell überhaupt denkbar ist, man könnte in der „Intuition“ eine Mystifizierung oder Irrationalisierung erblicken, usw. Von der postmodernen Einstellung her wären das aber typisch moderne, d. h. anachronistische Einwürfe. Denn hier würde die Tatsache von Planungsprozessen, historisch und systematisch legitimierten Handlungskalkülen nicht bestritten; betont würde lediglich, daß alle Entscheidungen letztlich nur auf Intuition gegründet werden können, *weil* die Geschichte ein unendliches Repertoire von möglichen „Geschichten“ ist, *weil* das freie Individuum sich an keine Ketten und Krücken der Systematik mehr bindet. Wie anders als eben aus einem – gleich der ästhetischen Wahrnehmung – erst im nachhinein beschreibbaren, aber nicht reglementierbaren und unter Rückgriff auf logische Regeln erklärbaren Impuls sollte Handeln unter den beschriebenen Voraussetzungen noch denkbar sein? Daß ein solches Handlungsmotiv nicht erklärbar, nicht „feststellbar“, sondern durchaus rätselhaft sein kann – dies zulassen zu können, entspricht eben der postmodernen Mentalität. Keineswegs wird es aber damit aus der Region schulischer Bildung katapultiert. Denn wie sollte eine individuelle, situationsangemessene Entscheidung getroffen werden, wenn nicht durch das Abwägen und Transponieren von Vorkenntnissen und Fähigkeiten? Ich denke z. B., daß unter diesen Bedingungen *die historische Bildung wieder einen zentralen Stellenwert in der Schule erhalten wird* – und zwar nicht nur eine historische Bildung, die im Sinne von Nietzsches Kritik

lediglich bis zum Großvater zurückreicht, sondern besonders auch eine Beschäftigung mit fremden Lebenswelten wie der antiken oder mittelalterlichen. Art und Inhalte dieser Beschäftigung haben aber in der phänomenologischen Einstellung der Postmoderne eine andere Signatur als die noch gewohnte: Der „Verlust von Realität“ oder – was für diesen mißverständlichen Begriff nur eine andere Formulierung ist – die Multiphänomenalität aller „Wirklichkeit“ führt zur Anerkennung verschiedener, konkurrierender „Lesarten“ von Geschichte: Das produktive, Geschichtsdokumente studierende Individuum entdeckt in diesen immer wieder neue – auch einander widersprechende – Facetten. Es gibt nicht „die“, sondern „viele historische Wirklichkeiten“, viele „Geschichten“. In diesem Zusammenhang hat dann auch das Verfahren der „Dekonstruktion“ Bedeutung: Wenn pädagogische Autoren die Dekonstruktionstheorie etwa Derridas so interpretieren, daß damit bloß eine „kritische Lesart“ der Geschichte gemeint sei, dann bewegen sie sich durchaus auf falschen, d. h. modernen Spuren.<sup>30</sup> „Dekonstruktion“ ist im postmodernen Sinne – um in Nietzsches Kategorien zu reden<sup>31</sup> – nicht nur „kritisch“, sondern auch monumentalisch und antiquarisch, also begeisternd und historiographisch präzise. Aber dabei werden gerade die plakativen Ansichten der Historie zerlegt, umgeschichtet, collagiert, damit *neue* „Geschichten“ *sichtbar* werden können. Dieser historische Zugang hat also keineswegs zur Folge, daß in die Historie Willkür und Beliebigkeit Einzug halten; zu diesem Spiel multivalenter Weltzugänge gehört vielmehr, daß die jeweiligen Interpretationen am historischen Material *plausibel* gemacht werden. Gerade dieses vielfältige Spielmaterial des historischen Wissens und Interpretierens ist es, aus dem das Individuum je besondere Folgerungen in konkreten Situationen ziehen kann, mit dem ihm das „Wiederentdecken“ und Beurteilen sozialer Figuren möglich wird und das es in neue Interaktions- bzw. Diskursformen transponieren kann. Freilich wird eine derartige Lösung aus den „Metaerzählungen“ der philosophischen Systematik, aus der hermeneutischen „Sinnsuche“, aus „logozentrischen“ und „unifizierenden“ Weltbildern zugunsten eines intellektuellen und sozialen „Nomadentums“ auch die *Schulorganisation* betreffen. Maßgebende Stichworte sind hier: Schulvielfalt anstelle der schulischen Monokultur; durch Eltern, Lehrer und Schüler selbstverwaltete anstelle staatlich reglementierter Schulen. Wenn A. Shanker die nordamerikanische Schule am „Rande eines Desasters“ sieht und als Ausweg eine am Konkurrenzmodell der Marktwirtschaft statt am Muster der Kommandowirtschaft orientierte Schule sieht, dann ist dies nur eine Spielart solcher Pluralitätsideen. Das heißt aber zugleich: die staatliche Bevormundung kann nicht in eine andere – z. B. konfessionelle – übergehen, ohne erneut eine „Metaerzählung“ in Szene zu setzen. Wegweisend – und die konservativen Tendenzen in Länderregierungen und Parteibürokratien weit hinter sich lassend – war in dieser Hinsicht das Finanzhilfe-Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 8. April 1987. Es heißt darin, daß die Garantierung von Schulen in freier Trägerschaft eine „Absage an ein staatliches Schulmonopol“ bedeute und zugleich eine Wertentscheidung sei, „die eine Benachteiligung gleichwertiger Ersatzschulen gegenüber den entsprechenden staat-

lichen Schulen allein wegen ihrer andersartigen Erziehungsformen und -inhalte verbietet. Dieses Offensein des Staates für die Vielfalt der Formen und Inhalte, in denen Schule sich darstellen kann, entspricht den Wertvorstellungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung, die sich zur Würde des Menschen, zur religiösen und weltanschaulichen Neutralität bekennt. Die Privatschulfreiheit ist im Blick auf das Bekenntnis des Grundgesetzes zur Würde des Menschen (Artikel 1 Absatz 1 GG), zur Entfaltung der Persönlichkeit in Freiheit und Selbstverantwortlichkeit (Artikel 2 GG), zur Religions- und Gewissensfreiheit (Artikel 4 GG), zur religiösen und weltanschaulichen Neutralität des Staates und zum natürlichen Elternrecht (Artikel 6 Absatz 2 Satz 1 GG) zu würdigen. Diesen Prinzipien entspricht der Staat des Grundgesetzes, der für die Vielfalt der Erziehungsziele und Bildungsinhalte und für das Bedürfnis seiner Bürger offen sein soll, in der ihnen gemäßen Form die eigene Persönlichkeit und die ihrer Kinder im Erziehungsbereich der Schule zu entfalten. Der Staat muß den schulischen Pluralismus auch gegen sich selbst . . . garantieren“.<sup>32</sup>

Man kann aus dieser geradezu postmodernen Deklaration die *Idee einer selbstverwalteten Schule* prolongieren, die zwar der Rechtsaufsicht des Staates unterliegt, im übrigen aber ihre Organisation, Finanzverwaltung, Didaktik und Prüfungsmodalität frei gestaltet. Artikel 7 GG oder die Schulgesetze der Länder könnten dann auch eine finanzielle Gleichstellung solcher freier Schulen mit den staatlichen Schulen gewährleisten, die ihrerseits natürlich die gleiche Autonomie haben sollten. Diskutiert wird zur Zeit etwa ein für alle Schulformen geltendes „Schulkindergeld“, das Eltern in Schulen ihrer Wahl einlösen können: eine sehr interessante und sicher wie ein frischer Wind in Beamtenmentalitäten und Traditionen wehende Konkurrenzsituation der Schulen dürfte die Folge sein.<sup>33</sup>

2. Die „Entmachtung des Verstandes“: Wenn F. Schiller die „gewalttätige Usurpation der Denkkraft“ beklagte, Goethe das Unerforschbare still verehren wollte und Adorno sowie Horkheimer von der „Tyrannei der Aufklärung“ sprachen, dann geschah dies immer noch mit der Hoffnung auf den Sinn einer Intellektualität, die sich die Welt verständlich zu machen suchte.<sup>34</sup> Die Postmodernen hingegen scheinen geradezu Vergnügen daran zu finden, die Welt dem Zugriff des Verstandes zu entziehen, diesen zu irritieren. Phänomene wie die Labyrinthisierung der Kunst, die architektonische Irritation, die Proklamation eines Verlustes von Realität, die Herbeizitierung der Mythen und Geheimnisse, aber auch die Anerkennung des anderen als anderes, als das niemals ganz Erreichbare gehören in diesen Zusammenhang. Die Welt, die man sich immer durchsichtiger, immer „rationaler“ zu machen hoffte, ist wieder fremd und geheimnisvoll, undurchdringlich und schlüpfrig geworden. Freilich: der vielbeschworene „Tod des Subjektes“ – die Eliminierung der Subjektivität – war vielleicht nur eine Metapher des Bestrebens, die machtergreifende Persönlichkeit zu entmachten. Die Anhänger der Postmoderne begrüßen inzwischen wieder ein bescheidener gewordenes Individuum in ihrer Mitte.<sup>35</sup> Und der strukturalistisch-postmodernen Meinung, den Zeichen entspreche nichts Wirkliches mehr, tritt inzwischen eine sprachwissenschaftliche Rehabilitierung

„natürlicher Sprachstrukturen“ entgegen, die allerdings auch – wo sie nicht fundamentalistisch auftritt – durch Vorsicht gekennzeichnet ist.<sup>36</sup> Das alles rückt aber nur ins gehörige Licht, daß der Verstand in ein Stadium vernünftiger Bescheidenheit einzurücken beginnt.

Zunächst mag es so scheinen, als sei das bescheidener gewordene Individuum, als sei die *Entmachtung eines besitzergreifenden Denkens* inzwischen auch in die Schule eingezogen: Man könnte jedenfalls das gezielte Eintreten für ein Eigenrecht der Natur, für andere Kulturen, für Toleranz den anderen Menschen gegenüber als Zeichen dieses Vorganges ansehen.<sup>37</sup> Zu fragen ist aber doch, ob dieser Eindruck einer genauen Prüfung standhält. Wenn J.-F. Lyotard an die Stelle einer kontinuierlichen intersubjektiven Konsensbildung, auf die alles „aufgeklärte“ Denken zielt, wenigstens temporär die „Paralogie“ setzen möchte, d. h. den Konflikt, die Katastrophe, das dem Verstand Widersprechende, das sich der Denkkraft Entziehende, das Unentscheidbare, dann könnte man dem weitaus radikalere Folgen für den gesamten Schulunterricht entnehmen, als sie in Phänomenen wie der Forderung nach Toleranz und Naturschutz zutage treten.<sup>38</sup> Lyotard wünscht sich die „Frakta“ und erinnert damit an die ins unendlich Vielfältige zerbrechenden „Fractale“<sup>39</sup> der mathematischen Chaos-Theorie. Es ist in diesem Zusammenhang nicht uninteressant, daß in einem Refugium des „klaren Denkens“ wie der Mathematik die Lust am denkend verfolgten Chaos grassiert und daß der „Mythos der mathematischen Vernunft“ in eine Krise geraten ist.<sup>40</sup> Welche Folgen das für den Mathematik-Unterricht haben könnte, ist – soweit ich sehe – in der fachdidaktischen Literatur bisher kaum erörtert worden. Weitet man diese Überlegungen auf den gesamten naturwissenschaftlichen Bereich aus, dann wäre wohl in Zukunft auch nicht mehr das moderne szientifische Paradigma – sagen wir: in der Farbenlehre Newtons oder in der Pflanzensystematik Linnés – gegen die phänomenologische und scheinbar mystifizierende Betrachtungsart Goethes auszuspielen: beide hätten in einer „paralogischen“ Naturkunde ihr unaufhebbares Recht.

Auch hier gilt, daß *die Vernunft damit nicht suspendiert* wird, sondern eine Gestalt gewinnt, die das nicht Festsetzbare, das nicht auf den Begriff zu Bringende immer wieder sucht. Damit ist auch die besondere Rolle angesprochen, die dem Ästhetischen in der gesamten postmodernen Diskussion zukommt; K. Mollenhauer hat es als ein Projekt begrüßt, das sich dem Zugriff einer planenden Vernunft entzieht: diese autonom werdende ästhetische Erfahrung, so meint er, lasse sich auch keinem Bildungsbegriff mehr einordnen, „der auf gesellschaftliche Integration, auf zeitliche Kontinuitätsannahmen setzt und der in der Bildmetapher der Perspektive sich kurz und bündig beschreiben ließe.“<sup>41</sup> Diese *Widerspenstigkeit des Ästhetischen* gegen alles „Wozu ist das gut?“, „Was soll das heißen?“ usw. ist zwar spätestens seit Kant der ästhetischen Theorie vertraut, scheint aber den Pädagogen vielfach fremd geblieben zu sein, die das künstlerische Tun unentwegt instrumentalisieren möchten (zum Zweck der Geschmacks-, Sitten-, Sinnlichkeitserziehung etc.), wenn sie es nicht gar für ganz entbehrlich halten. In einer bisher kaum interpretierten Stelle seiner „Briefe

über die ästhetische Erziehung des Menschen“ hat indessen F. Schiller 1795 bereits visionär die postmodernen Sichtweisen vorweggenommen, wenn er das Ästhetische als „völlig unfruchtbar für Erkenntnis und Gesinnung“ deklarierte. Die ästhetische Wirkung, so Schiller, besteht allein darin, den Menschen in einen Zustand der „realen und aktiven Bestimmbarkeit“ zu versetzen, d. h. die auf sozialisatorischem Wege zu festen Begriffen und Wahrnehmungen geronnene Bestimmtheit des Menschen gleichsam zu verflüssigen, zu lockern, wodurch er die *Freiheit* gewinnt, *selbsttätig* in einen erneuten Zustand der Bestimmung (d. h. der Realitätswahrnehmung) zu kommen.<sup>42</sup> Das Ästhetische entzieht – anders ausgedrückt – die „Welt“ immer wieder dem besitzergreifenden Zugriff und der Verfestigungstendenz des Verstandes, wie es andererseits allerdings auch erst entstehen kann, wenn eine solche Verfestigung oder „Bestimmung“ stattgefunden hat. Im Hinblick auf diese Überlegungen kann hier zunächst nur die Frage gestellt werden, wie eine derartige Ästhetisierung des gesamten Unterrichts beschaffen sein könnte, gleichsam ein Fluktuieren zwischen dem Auffinden fester Wirklichkeitsgestalten und deren ästhetischer Infragestellung, aus der erneut selbsttätig gefundene Wirklichkeitsgestalten hervorgehen. In einem derartigen ästhetisierten Unterricht könnte es gelingen, jene gerade auch in scheinbar „progressiven“ Schulen übliche, von O. Marquard so genannte „Übertribunalisierung“ der Moderne zu überwinden, die darin besteht, fortwährend über alles Gegenwärtige und Vergangene, Profane und Göttliche Rechenschaft abzulegen und zu Gericht zu sitzen.<sup>43</sup> Kunst, so Marquard, widersteht dem Universalismus, Absolutismus und Tribunalismus der modernen Welt; wird sie allerdings zum *Instrument* von planbaren Bildungsprozessen verfälscht, dann verkehrt sie sich ins „Anästhetische“: Diese instrumentelle Vereinnahmung der Kunst ist unter Titeln wie „visuelle Kommunikation“, „Kunst, die uns wieder etwas sagt und nicht elitär daherkommt“ gerade unter pädagogischen Anästhesisten verbreitet. Unter anderem leitet aber auch dies zu der Frage, ob das „postmoderne Projekt“ überhaupt eine Chance hat, sich gesellschaftlich und in den herrschenden Tendenzen der Schule zu entfalten?

### **Zum Schluß: „Postmoderne“ oder „Globalkultur“?**

Kann sich also diese postmoderne Emphase für Vielfalt, Verschiedenartigkeit, Vernunftkritik und Neo-Mythologie überhaupt zur Geltung bringen? Kann das Nomadentum gegen die „großen Erzählungen“ der Moderne bestehen? Wird sich eine „Kultur der Alterität“ gegen die „Kultur der Angleichung“ behaupten können?<sup>44</sup>

Zweifel sind angebracht. Denn ersichtlich etabliert sich *gegen* die kulturelle Diversifikation der Postmoderne jene unifizierende und internationalistische Einheitskultur, die neuerdings als „Global-Kultur“ gefeiert wird und die ihre Vorboten in internationalen Monopolunternehmen, in der Angleichung der Stadtbilder und Ladenketten, in der Anglizifizierung der Umgangssprache und ähnlichen Phänomenen hat.<sup>45</sup> An die Stelle der Völkervielfalt tritt in der Global-Kultur das kulturelle Unikat, dem ein unifiziertes Schulwesen im Globalmaßstab entsprechen würde. Auch dafür gibt es unter

dem Stichwort „Europäische Angleichung der Bildungsgänge“ bereits Anzeichen. Aber mehr noch: Liegt in der Vernunft selber nicht die unabwendbare Tendenz zur Unifikation? Setzt das Verstehen fremder Lebenswelten nicht deren Kenntnis voraus? Also ein durch den Verstand erschlossenes, transparent gemachtes kulturelles Terrain, auf dem dieser gleichsam heimisch wird?

Gerade wo *Verschiedenartigkeit* der Menschen zutage tritt, würde das Postulat der Anerkennung des anderen auf Verständigung und Verstehen gerichtet sein – was aber kann dies anderes bedeuten als den *Rekurs auf ein Gemeinsames, Verbindendes*, auf das Verständigung immer angewiesen ist? Sollte der Versuch einer Aufklärung solcher Gemeinsamkeiten, d. h. die Bewußtwerdung dessen, was wir in der Verständigung tun, nicht genau jene „logozentrische“ Bewegung sein, um die sich die philosophischen „Metaerzählungen“ etwa Hegels oder Kants bemühten? Ist diese aufklärende, alles durchsichtig machende Vernunft nicht unabwendbar mit der Technik verknüpft, also auch mit einem Potential begabt, den Menschen aus der Herrschaft der Natur zu befreien – ebenso aber auch mit der Fähigkeit, die Herrschaft des Menschen über die Natur zu durchschauen und – womöglich – aufzuheben? Sind also die „aufgeklärten Menschen“ eine unabwendbare „List der Vernunft“? Und schließlich: War vielleicht auch mein Versuch, postmoderne Tendenzen „auf den Begriff zu bringen“, bereits die moderne Zerstörung dessen, was beschrieben werden sollte? Zeigt die Postmoderne nicht auch selber bereits verräterische Züge der Moderne, gleichsam Machtphantasien, die sie hedonistisch als „Spaß an der Irritation“ verhüllt? Wenn sich die Lyotard-Schule einigermaßen genüßlich „zwischen Grenzerfahrung und Größenwahn“ etabliert,<sup>46</sup> wenn – wie erwähnt – die postmoderne Architektur diese Neigung zum Erhabenen, Monumentalen, d. h. Beeindruckenden vielfach artikuliert: kehrt da nicht eine besitzergreifende Vernunft ihre neueste modische Variante hervor?

Man könnte immerhin vermuten, daß die postmodernen Signale, wie gebrochen und widersprüchlich auch immer, einen möglichen Bewußtseinsumbruch anzeigen, der zwar an der Zeit zu sein scheint, von dem aber ungewiß ist, ob er sich durchsetzen wird. Der postmoderne Apologet, nach den Motiven für sein Sendungsbewußtsein befragt, kann vielleicht wie Arnold Schönberg reagieren, der beim Militär einmal gefragt wurde, ob er wirklich dieser Zwölfton-Komponist A. S. sei. „Einer hat es sein müssen“, antwortete er, „keiner hat es sein wollen, so habe ich mich dafür hergegeben“.<sup>47</sup>

## Anmerkungen

- 1 Vgl. als historischen Vorgänger W. v. Humboldts „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen des Staates zu bestimmen“ (1792).
- 2 Henrich 1989; zum Thema „Schulvielfalt“ haben H.-Chr. Berg und J.-P. Vogel eine Ringvorlesung initiiert, die inzwischen an zahlreichen Universitäten angeboten wurde und in der verschiedene Schulformen außerhalb der „Regel-schule“ vorgestellt worden sind.

- 3 Vgl. diese Diskussion z.B. bei Rödel u.a. 1989. Interessant war in diesem Zusammenhang auch ein Streitgespräch zwischen dem DDR-Außenminister Meckel und dem BRD-Innenminister Schäuble im „Spiegel“, in dem Meckel Korrekturmöglichkeiten der Minderheiten im Parlament gegen Mehrheiten verlangte, während Schäuble derartige „plebiszitäre Experimente“ strikt ablehnte. Im Rahmen der DDR-Beratungen am „Runden Tisch“ war von der „Grünen Liga“ sogar vorgeschlagen worden, den Bürgerbewegungen in Art. 35 der Verfassung Garantien einzuräumen, da die Parteien „erstarrt und historisch überholt“ seien.
- 4 Zur Diskussion eines selbstverwalteten und pluralen Schulwesens vgl. Rumpf 1966, Leber 1978, Evers 1979, bes. S. 148 ff., Kugler 1981, Jenkner 1982, 1985, Glowka 1988, Müller 1988, Vogel 1989, 1990.
- 5 Z.B. Venturi 1978, Architekturmuseum 1984, Baretzko 1986, Jencks 1987, S. 330 ff., Klotz 1987, Welsch 1988a, Schwarz 1988
- 6 Siehe z.B. Schmeling 1986, Ortheil 1987, Scheffel, in Kemper 1988
- 7 So z.B. Bürger, in Kemper 1988, der M. Tournier, B. Strauß und P. Handke zu den postmodernen Autoren zählt
- 8 Frank 1989, Kemper 1989, Rössner 1988
- 9 Ortheil 1987
- 10 So lautet die Botschaft in S. Nadolnys Roman „Selim oder die Gabe der Rede“
- 11 Bohnen 1988, Papadakis 1989, Derrida 1989; Zum Begriff der Simulakren siehe Baudrillard 1982
- 12 Bohnen, S. 13 ff.
- 13 Dazu Bürger, in Kemper 1988, S. 295
- 14 Gorsen 1989
- 15 Bürger, in Kemper 1988, S. 310
- 16 Vgl. Geißler 1990, Habermas 1990
- 17 Dazu Schmidt 1987, Schröter/Gürtler 1988, Vattimo 1988, Jung 1989
- 18 Welsch, in Bürger 1985, Welsch 1988a, Kreuzer 1989, Turner 1990
- 19 Hornstein 1986, Buchmann 1989
- 20 Zur pädagogischen Diskussion dieser Problematik vgl. Postman 1984, Suransky 1983, Giesecke 1985, Wünsche 1985, Baacke u. a. 1985, Lenzen 1987, Ferchhoff/Neubauer 1989, Pongratz 1989, Kupfer 1990. Daß der „Zusammenbruch stabilisierender Systeme“ und ein vermeintlicher „neuer Solipsismus“ unter Jugendlichen für die Zunahme des Drogenkonsums mitverantwortlich gemacht wird, kann kaum verwundern (Freeman 1988, 88 ff.). Dagegen ahnt vielleicht mancher Autor kaum etwas davon, wie weitgehend sein Plädoyer gegen eine „Kolonialisierung des Kindes“ (z. B. Müller/Otto 1986) oder für die „pädagogische Skepsis“ (Löwisch u. a. 1988) der postmodernen Szenerie zuzurechnen ist.
- 21 Z.B. Lyotard 1982, 1987; Altweg/Schmidt 1988, Welsch 1988b, Inglehart 1989
- 22 Baudrillards Gedanken zu diesem Problem sind vor allem von Lenzen (1987) auf pädagogische Fragestellungen bezogen worden. Nicht ohne Faszination betrachtet mancher Beobachter diese „entfesselte Vernunft, die sich in den Wahnsinn zu stürzen droht“ (Türcke 1989)
- 23 So z.B. in Baudrillards „Cool memories“ (1989)
- 24 Dieses Problem klingt bereits in der „Dialektik der Aufklärung“ (Adorno/Horkheimer 1947) an, die den totalitären Charakter der aufgeklärten Vernunft thematisiert hat. Vgl. auch Kunneman/Vries 1989.
- 25 Vgl. diesen Gedanken vor allem bei Lévinas 1987

- 26 Lyotard 1988, Jencks 1987, 330ff. Für Jencks ist diese „Anwesenheit des Abwesenden“ architektonisch z. B. in der „Leere inmitten eines Verwaltungszentrums“ suggeriert.
- 27 Marquard 1987
- 28 Z. B. Welsch, in Kemper 1989, Welsch 1988a, Klotz 1987
- 29 Benner/Göstemeyer 1987
- 30 Pongratz 1989a
- 31 F. Nietzsche: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben (1873)
- 32 Zit. nach Vogel 1990 (BVerfGE 27, 201); Dazu auch Dietze 1976, Jenkner 1989, Müller 1988
- 33 Zur Idee des „Bildungsgutscheins“ vgl. B. Hardorp, in Müller 1988, Vogel 1988
- 34 F. v. Schiller, 13. Brief „über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (1795); J. W. v. Goethe: Maximen und Reflexionen 1207; Th. W. Adorno/M. Horkheimer, Dialektik der Aufklärung
- 35 Frank 1986, Altweg/Schmidt 1987, S. 183 ff.; Marten 1988. Ausführlich dazu auch Meyer-Drawe 1990
- 36 Z. B. Wurzel 1984
- 37 Vgl. die zahlreichen Publikationen zu Friedens- und Ökopädagogik
- 38 Lyotard 1982, S. 97
- 39 Pleitgen/Richter 1986
- 40 Tymoczko 1986, Spalt 1987
- 41 Vortrag auf dem Bielefelder Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Erscheint in Heft 5 der Z. f. Päd.
- 42 Vgl. insbesondere den 19.–22. Brief; Dazu auch Rittelmeyer 1990
- 43 Marquard 1989
- 44 Siehe dazu Kaiser 1980, S. 21; Mecklenburg 1987, S. 588
- 45 Etzioni 1975, S. 7; Feathertone 1990
- 46 Pries 1990
- 47 A. Schönberg: Briefe, herausg. v. E. Stein, Mainz 1958, S. 301 (Brief vom 16. 9. 1949)

## Literatur

- Adorno, Th. W./Horkheimer, M.: Dialektik der Aufklärung. Amsterdam 1947
- Altwegg, J./Schmidt, A.: Französische Denker der Gegenwart. München 1987
- Baacke, D. u. a.: Am Ende – postmodern? Next Wave in der Pädagogik. Weinheim/München 1985
- Baudrillard, J.: Der symbolische Tausch und der Tod. München 1982
- Baudrillard, J.: Laßt euch nicht verführen! Berlin 1983
- Baudrillard, J.: Cool memories 1980–1985. München 1989
- Baretzko, D.: Architektur kontrovers. Schauplatz Frankfurt. Frankfurt/M. 1986
- Bauman, Z.: Modernity and Holocaust. Cambridge 1989
- Behler, E.: Nietzsche – Derrida, Derrida – Nietzsche. München 1988
- Benner, D./Göstemeyer, F.: Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? In: Z. f. Päd. 33 (1987), S. 61–82
- Berger, L. u. a.: Das Unbehagen in der Modernität. Frankfurt/M. 1987
- Bohnen, U. (Hrsg.): Hommage, Demontage. Köln 1988
- Bürger, Chr./Bürger, P. (Hrsg.): Postmoderne: Alltag, Allegorie und Avantgarde. Frankfurt/M. 1987
- Buchmann, M.: Die Dynamik von Standardisierung und Individualisierung im Lebenslauf. In: Weymann, A. (Hrsg.): Handlungsspielräume. Stuttgart 1989, S. 90–104

- Burtscher, P. u. a. (Hrsg.): Postmoderne – Philosophem und Arabeske. Frankfurt/M. 1989
- Burnheim, J.: Über Demokratie. Alternativen zum Parlamentarismus. Berlin 1987
- Deutsches Architekturmuseum: Ausstellungskatalog „Postmoderne Architektur 1960–1980“, München 1984
- Derrida, J.: Die Wahrheit in der Malerei. Wien 1989
- Dietze, L.: Von der Schulanstalt zur Lehrerschule. Braunschweig 1976
- Etzioni, A.: Die aktive Gesellschaft. Opladen 1975
- Evers, H. U.: Die Befugnis des Staates zur Festlegung von Erziehungszielen in der pluralistischen Gesellschaft. Berlin 1979
- Feathertone, M.: Global Culture. Nationalism, Globalization and Diversity. London 1990
- Ferchhoff, W./Neubauer, G.: Jugend und Postmoderne. Weinheim 1989
- Fleischer, H.: Ethik ohne Imperativ. Zur Kritik des moralischen Bewußtseins. Frankfurt/M. 1989
- Frank, M.: Die Unhintergebarkeit von Individualität. Frankfurt/M. 1986
- Frank, M.: Neue Mythologie. Frankfurt/M. 1989
- Freedman, A. M.: Drogenmißbrauch bei Jugendlichen in den Vereinigten Staaten. In: Friese, H. J./Trott, G. E. (Hrsg.): Depression in Kindheit und Jugend. Bern/Stuttgart 1988, S. 78–94
- Geißler, H.: Zugluft – Politik in stürmischer Zeit. München 1990
- Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung. Stuttgart 1975
- Glowka, D.: Die Reform des Bildungswesens in der Sowjetunion als Lehrstück für die pädagogische Fachwelt. In: Z. f. Päd. 34 (1988), S. 481–499
- Goethe, J. W. v.: Maximen und Reflexionen. Frankfurt/M. 1979
- Gorsen, P.: Der geplünderte Denker. In: F.A.Z. v. 18. 10. 1989
- Habermas, J.: Der DM-Nationalismus. In: Die Zeit Nr. 14/1990
- Harvey, D.: The Condition of Postmodernity. Oxford 1989
- Henrich, R.: Der vormundschaftliche Staat. Hamburg 1989
- Hornstein, W.: Kinder- und Jugendkultur im Horizont von Kindheit und Jugend heute. In: Zacharias, W. u. a. (Hrsg.): Kinder- und Jugendkultur. Hagen 1986, S. 12–23
- Humboldt, W. v.: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: ders.: Werke Band I, hrsg. von A. Flitner u. K. Giel, Stuttgart 1960, S. 56–233
- Huysen, A./Scherpe, K. R. (Hrsg.): Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels. Reinbek 1986
- Inglehart, R.: Kultureller Umbruch. Wertewandel in der westlichen Welt. Frankfurt/M. 1989
- Jencks, Ch.: Die Sprache der postmodernen Architektur. Die Entstehung einer alternativen Tradition. Stuttgart 1980
- Jencks, Ch.: Die Postmoderne. Der neue Klassizismus in Kunst und Architektur. Stuttgart 1987
- Jenkner, S.: Die Schule im demokratischen und sozialen Rechtsstaat. In: Gegenwartskunde 31 (1982), S. 157–167
- Jenkner, S.: Staatsschule – Gemeindeschule – Schulgemeinde. In: Päd. Rundschau 39 (1985), S. 333–347
- Jenkner, S.: Schule zwischen Staats- und Selbstverwaltung. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 37 (1989), S. 44–51

- Jenkner, S.: Entwicklung und Perspektiven der Schulverfassung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschehen. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 27 (1989), S. 3–13
- Jung, Th.: Vom Ende der Geschichte. Rekonstruktionen zum Posthistoire in kritischer Absicht. Münster 1989
- Kaiser, G. R.: Einführung in die vergleichende Literaturwissenschaft. Darmstadt 1980
- Kamper, D./Reijen, W. v. (Hrsg.): Die unvollendete Vernunft. Moderne versus Postmoderne. Frankfurt/M. 1987
- Kemper, P. (Hrsg.): „Postmoderne“ oder Der Kampf um die Zukunft. Frankfurt/M. 1988
- Kemper, P. (Hrsg.): Macht des Mythos – Ohnmacht der Vernunft? Frankfurt/M. 1989
- Klotz, H.: Moderne und Postmoderne. Architektur der Gegenwart 1960–1980. Braunschweig 1987
- Koslowski, P./Spaemann, R./Löw, R. (Hrsg.): Moderne oder Postmoderne? Zur Signatur des gegenwärtigen Zeitalters. Weinheim 1986
- Koslowski, P.: Die Prüfung der Neuzeit. Wien 1989
- Kreuzer, H.: Pluralismus und Postmodernismus. Beiträge zur Literatur- und Kulturgeschichte der 80er Jahre. Frankfurt/M. 1989
- Kugler, W.: Selbstverwaltung als Gestaltungsprinzip eines zukunftsorientierten Schulwesens, dargestellt am Beispiel der Freien Waldorfschulen. Stuttgart 1981
- Kunemann, H./de Vries, H. (Hrsg.): Die Aktualität der „Dialektik der Aufklärung“. Zwischen Moderne und Postmoderne. Frankfurt/M. 1989
- Kupffer, H.: Pädagogik der Postmoderne. Weinheim 1990
- Leber, S.: Selbstverwirklichung, Mündigkeit, Sozialität. Frankfurt/M. 1982
- Lenzen, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Z. f. Päd. 33 (1987), S. 41–60
- Lévinas, E.: Die Spur des Anderen. Freiburg 1987
- Löwisch, D.-J. u. a. (Hrsg.): Pädagogische Skepsis. St. Augustin 1988
- Liotard, J.-F.: Das postmoderne Wissen. Bremen 1982
- Liotard, J.-F.: Der Widerstreit. München 1987
- Marquard, O.: Apologie des Zufälligen. Stuttgart 1987
- Marquard, O.: Ästhetica und Anästhetica. Philosophische Überlegungen. Paderborn 1989
- Marten, R.: Der menschliche Mensch. Abschied vom utopischen Denken. Paderborn 1988
- Mecklenburg, N.: Über kulturelle und poetische Alterität. In: Wierlacher, A. (Hrsg.): Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. München 1987
- Meyer-Drawe, K.: Die Illusion von Autonomie. München 1990
- Mollenhauer, K.: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: Z. f. Päd. 36 (1990), S. 481–494
- Müller, S./Otto, H. U.: Verstehen oder Kolonialisieren? Grundprobleme sozialpädagogischen Forschens und Handelns. Bielefeld 1986
- Müller, F. (Hrsg.): Zukunftsperspektiven der Freien Schule. Berlin/München 1988
- Ortheil, H.-J.: Das Lesen – ein Spiel. In: Die Zeit Nr. 17/1987
- Papadakis, A. (Hrsg.): Dekonstruktivismus. Stuttgart 1989
- Peitgen, H.-O./Richter, P. H.: The Beauty of Fractals. Berlin 1986
- Postman, N.: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt/M. 1984
- Pongratz, L.: Pädagogik im Prozeß der Moderne. Weinheim 1989a

- Pongratz, L.: *Vergangene Zukunft? Notizen über Pädagogik und Postmoderne*. In: *Neue Sammlung* 29 (1989b), S. 226–239
- Pries, Chr. (Hrsg.): *Das Erhabene. Zwischen Grenzerfahrung und Größenwahn*. Weinheim 1990
- Rittelmeyer, Chr. (Hrsg.): *Freizeitbildung in der Postmoderne*. *Freizeitpädagogik* 11 (1989), Heft 3–4
- Rittelmeyer, Chr.: *Das Spiel als Zustand realer und aktiver Bestimmbarkeit betrachtet*. In: Wegener-Spöhring, G./Zacharias, W. (Hrsg.): *Pädagogik des Spiels – eine Zukunft der Pädagogik?* München 1990
- Rödel, U./Frankenberg, G./Dubiel, H.: *Die demokratische Frage*. Frankfurt/M. 1989
- Rössner, M.: *Auf der Suche nach dem verlorenen Paradies. Zum mythischen Bewußtsein in der Literatur des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt/M. 1988
- Rumpf, H.: *Die administrative Verstärkung der Schule*. Essen 1966
- Schmidt, B.: *Postmoderne – Strategien des Vergessens*. Darmstadt/Neuwied 1987
- Schmeling, M.: *Der labyrinthische Diskurs*. Frankfurt/M. 1986
- Schröter, H./Gürtler, S. (Hrsg.): *Parabel. Ende der Geschichte?* Villigst (Evangel. Studienwerk) 1988
- Schwarz, H.-P.: *Architektur als Zitat-Pop?* In: Kemper 1988, S. 253–274
- Shanker, A.: *The end of the traditional model of schooling and a proposal for using incentives to restructure our public schools*. In: *PhiDelta Kappan* 17 (1990), S. 345–357
- Suransky, V. P.: *The Erosion of Childhood*. Chicago 1983
- Taubes, J. (Hrsg.): *Gnosis und Politik*. München 1984
- Türcke, Chr.: *Der tolle Mensch. Nietzsche und der Wahnsinn der Vernunft*. Frankfurt 1989
- Turner, B. S. (Hrsg.): *Theories of Modernity and Postmodernity*. London 1990
- Tymoczko, Th.: *New Directions in the Philosophy of Mathematics*. Boston/Basel/Stuttgart 1986
- Vattimo, G.: *The End of Modernity. Nihilism and Hermeneutics in Post-Modern Cultures*. Cambridge 1988
- Venturi, R.: *Komplexität und Widerspruch in der Architektur*. Braunschweig 1978
- Vester, H.-G.: *Die Thematisierung des Selbst in der postmodernen Gesellschaft*. Bonn 1984
- Vogel, J. P.: *Verfassungswille und Verwaltungswirklichkeit im Privatschulrecht*. In: *RdJB*, 31 (1983), S. 170–184
- Vogel, J. P.: *Die Privatschulbestimmungen des Grundgesetzes – ein Verfassungsmodell für das gesamte Schulwesen?* In: *Neue Sammlung* 28 (1989), S. 367–377
- Vogel, J. P.: *Funktion und Bedeutung der Schulen in Freier Trägerschaft – nach 40 Jahren Grundgesetz*. In: *Neue Sammlung* 29 (1989), S. 344–354
- Vogel, J. P.: *Anfragen der Waldorfschulen an die Schulwesen- und Schulbetriebsverfassung*. In: Bohnsack, F./Kranich, E.-M. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik (Arbeitstitel)*, Weinheim 1990 (im Druck)
- Welsch, W.: *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim 1988a
- Welsch, W. (Hrsg.): *Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion*. Weinheim 1988b
- Wünsche, K.: *Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung*. In: *Neue Sammlung* 25 (1985), S. 432–449
- Wurzel, W. U.: *Flexionsmorphologie und Natürlichkeit*. Berlin (Ost) 1984
- Zimmerli, W. Chr. (Hrsg.): *Technologisches Zeitalter oder Postmoderne*. München 1988
- Anschrift des Autors: Christian Rittelmeyer, Herzberger Landstr. 64a, 3400 Göttingen