

REINHARD UHLE

Pluralismus als Autoritätsproblem der Moderne und die Lösung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik¹

Ein besonderes Reizwort habe ich in das Thema dieses Aufsatzes eingebaut, das längst im Feuilleton der Presse erscheint, wenn etwa Legewie in der ZEIT als "Antiautoritärer" für "Autorität" plädiert oder wenn in meiner Ortszeitung, dem Hamburger Abendblatt, im Anschluß an die Brandanschläge gegen Ausländer in Deutschland zu lesen ist: "Immer deutlicher zeigt sich – im Anschluß an die Bluttaten –, daß Menschen ohne metaphysischen Bezug nicht sinnvoll und friedlich miteinander leben können. Nur Werte, die vor einer übergeordneten Autorität verantwortet werden, haben Bestand. Nur sie unterliegen nicht der jeweiligen Beliebigkeit."

Solche Zeitungsnotizen hängen mit dem ersten Teil meines Themas, mit "Pluralismus" – "Autoritätsproblem" und "Moderne" zusammen. Denn zu Moderne gehört als ihr Kennzeichen religiöser, politischer, wissenschaftlicher und kultureller Pluralismus, aber damit zusammenhängend auch Relativismus, Relationismus, Perspektivismus sowie Scheinvielfalt, Vergleichgültigung, Indifferenz und Desorientierung. Denn Pluralismus autorisiert nur sich selbst als Vielheit, ist immer gleichzeitig "the death of permanence", der Tod von Dauer und Beständigkeit. Deshalb gehört z.B. in die Diskussion um Pluralismus auch immer das Andere der Vielheit: die Suche nach der Einheit: im Rechtssystem Aus- und Einschließungskategorien wie "verfassungskonform" oder "verfassungswidrig", in der Politik der Gedanke des Minimalkonsenses, in der Pädagogik der Gedanke einer "pädagogia perennis", verstanden als Daueraufgabe, das Generationenproblem unter Einheitsgesichtspunkten zu bearbeiten, es nicht als Spielball von Sekten, Meinungen und Wechselhaftigkeiten abhängig zu machen.

Noch heute aber – so meine erste These, die ich entfalten möchte –, leiden wir bei der Suche nach Permanenz am Glanz und Elend der Moderne, verstanden als Aufklärung.

¹ Der Aufsatz wurde in modifizierter Form auch als Vortrag in Bern gehalten.

Und diese Dialektik der Aufklärung – so meine zweite These – war auch der Anlaß der Ausprägung einer spezifischen pädagogischen Denkform, die als geisteswissenschaftliche oder kulturpädagogische bekannt geworden ist.

Was daran auch in der gegenwärtigen Diskussion um das Pluralismus-Problem der Pädagogik bemerkenswert ist, ist meine letzte Frage.

I zum Zusammenhang von Pluralismus, Moderne und Autorität

Moderne – wie immer man sie auffaßt – ist in Gegenwartsdiskursen vor allem ein Stichwort für die Problematisierung aktueller Lebensformen, sei es in Diskurskonstrukten von Moderne-Postmoderne, von Vormoderne-Moderne-Modernisierung oder Westernisation, sei es in Beschreibungsformen von Sozialität wie "praemodern", "antimodern", "modernistisch" usw. Versteht man diese die Gegenwart problematisierenden Diskurse enger als Auseinandersetzung um den Abschied, den Fortbestand oder die Veränderung von Aufklärung als einem Programm, das sich heute quasi universell durchgesetzt hat und gerade durch diesen Erfolg problematisch geworden ist, dann gehört "Pluralismus" zu genau den Phänomenen der Moderne, deren Glanz heute zu verblassen scheint. Schon in den siebziger Jahren spricht HAMPE (1971) von der "Ehre und dem Elend der Aufklärung" hinsichtlich ihrer Ansprüche an Lebensauffassungen, nämlich Wahrheit durch Vernünftigkeit von Argument und Dialog zu begründen, Traditionen nicht in sich als anerkanntenswert aufzufassen, Lebensvoraussetzungen zu enttabuisieren, Politik und andere Kulturbereiche den Postulaten von Gerechtigkeit, Sachlichkeit und Innerweltlichkeit auszusetzen. Wenn über Moderne als Aufklärung gesprochen wird, dann sind viele Beschreibungskategorien des modernum gegenüber einem vorhergehenden antiquum üblich: der Fortschrittsgedanke, die Hypothesisierung des Wissens, Enttraditionalisierung, die Modellierung des mündigen Ich, die Konstituierung von Dauererziehung usw. Gerade diese Grundgedanken aber von Fortschritt, Naturbeherrschung, vernünftiger Geltungsbegründung von Wissen usw. werden in Konzepten von Gegenklärung in ihrer dialektischen Verflochtenheit mit Opfern, neuen Zwängen und Zumutungen gesehen.

Dieser Ehre-Elend-Problematik oder dieser Dialektik der Aufklärung unterliegt auch das Verständnis von Pluralismus. Denn eine der modernen Kategorien ist auch "Pluralismus", wenn KANT (GS XII, S. 411) in seiner Anthropologie in der Rede über das "Ich" im Zusammenhang mit Egoismus den "Pluralismus" einführt als die Denkungsart, durch die das Ich gezwungen wird zu lernen, sein Denken aus der Perspektive eines generalisierten Anderen, des "Weltbürgers", zu sehen. Pluralis-

mus wird die Bedingung moderner Wissenschaft, Rechtssprechung, Kunst und moralischer Politik als Medium der Korrektur einseitigen Denkens, Geschmacks und Moral. "Pluralismus" ist das Gegenbild gegen logischen, ästhetischen und praktischen "Egoismus". Erst durch dieses Gegenstück entsteht das Problem der Wahrheit des Urteilens, der Richtigkeit des Handelns und der Gemeinsamkeit des Geschmacks, um Irrtümer zu korrigieren, Eigensinn, Seltsamkeiten und lebensweltliche Überzeugungen zu korrigieren, indem man plurale Egoismus "am Verstande anderer" zu prüfen beginnt, einen "Probierstein" sucht.

Ohne Pluralismus ist bei KANT die Suche nach einem solchen "Probierstein" für das, was wahr, gut und schön ist, sinnlos. Aber damit ist gleichzeitig ein Dauerthema der Moderne erzeugt, nämlich die Suche nach diesem "Probierstein", die Suche nach der Autorisierungsgrundlage, aus der Vielheit der Meinungen die Wahl zu treffen, welchem Erleben, Urteilen, Wollen und Werten Anerkennung zuzukommen hat. Kant suchte eine solche Geltungsbegründung über seine drei bekannten Kritiken von Vernunft und Urteilskraft. In der Pädagogik sah er sie in der Umformung dieses Arbeitsgebietes von einer Lehre der doxa in episteme, in Wissenschaft, wie es auch noch andere in späterer Zeit tun, etwa mit der Forderung nach "Prinzipien" und "Erfahrung", durch die vor allem den dilettantischen Meinungen in "eleganten Blättern", wie es HERBART formuliert, begegnet werden soll (vgl. TENORTH 1993, S. 2).

Dieser Versuch aber, Pluralität auf die Rolle des Zulieferers an "Probiersteine", auf ein Richteramt wie Wissenschaft oder Verstand und Vernunft zu begrenzen, gelang und gelingt im Prozeß der Moderne nicht. In heutigen Beschreibungsmustern von Moderne als Projekt oder Postmoderne oder Modernisierung erscheint gerade das, was Pluralität begrenzen, eindämmen, produktiv machen sollte, nämlich die kritische Prüfung pluraler Überzeugungen am Verstande anderer als neuer, wenn nicht Egoismus, so doch "Dogmatismus", als Despotismus eines abendländischen "Logozentrismus". Viele Argumentationslinien werden in diesen Beschreibungsmustern gezogen: von der "Kritik der Aufklärung im Geist der Aufklärung" (BORCHMEYER 1989) bei SCHILLER, HERDER u.a., in der dem Probierstein Verstand und Vernunft das Gefühl, Empfinden, Sinnlichkeit und Geschichtlichkeit entgegengehalten wird, bis hin zu heutiger neuer Romantik und Konstruktivismus. Die Kritik gilt dem Probierstein als einer Form, die Pluralität der Erfahrungen und Meinungen "unter Regeln bringen" (FRANK 1986, S. 9) will. Zu erinnern ist nur an FEYERABENDS Kritik an POPPERS "Logik der Forschung", so "seltsame Sitten" wie Forschungsregeln zum Maßstab von Erfahrungsgewinnung zu machen. FEYERABEND (1989) plädiert für den "freien Austausch von Ideen, Glaubensannahmen, Produkten ... oder rationalen Diskussionen". Erst

Relativismus ermöglicht ihm eine "freie Gesellschaft, in der Traditionen gleiche Rechte und gleichen Zugang zu den Zentren der Erziehung und anderen Machtzentren haben." Zu erinnern ist auch an postmoderne Diskussionen um den "tort", um die Gewalt, die wissenschaftliche Erzählungen den anderen Erzählformen antut oder an konstruktivistische Auffassungen, daß Wirklichkeiten in Geschichten erzeugt werden, ohne daß es ein Jenseits der Erzeugung von Welt durch Erzählungen gibt, von dem aus sich Probersteine ableiten ließen. Im letzten Fall bleibt allein Verantwortung für Erzeugungsprozesse Einheitsgrund von erzählender Konstruktion von Welt. Im ersten Fall ist es die Vermeidung von Indifferenz, Leichtfertigkeit in der Erzählung widerstreitiger Konzeptionen, die einen Relativismus des "anything goes" verhindern sollen, also ethische Kategorien, die selbst nicht weiter legitimiert werden (vgl. WELSCH 1991, S. 323).

Ist Pluralismus zu Beginn der Moderne, verstanden als Aufklärung noch das Heilmittel gegen Traditionsgewisheiten und Spekulationen, so wird er nun in den Diskursen um Moderne der Argumentationsgrund gegen geregelte Prüfungsprozeduren als "Diktaturen von Sinn", wie KAMPER (1987, S. 40) schreibt, weil andere Gewisheiten gegenüber Verstandes- und Vernunftgewisheiten, gegenüber Prüfungsprozeduren nicht gleichberechtigt sind. Moderne als Aufklärung hat Autorität und Tradition durch den Gedanken des Pluralismus als Anerkennungsgrund zerschlagen. Postmoderne oder romantische Kritiker dagegen zerschlagen "logozentrische" Geltungsbegründungen, so daß allein die "Vision von Pluralität" erhalten bleibt oder "plurales Kode-Bewußtsein", wie WELSCH (1991, S. 317) LYOTARD interpretiert. In postmodernen Denkstrategien kann man sich von der ungeliebten Tradition des "sapere aude" verabschieden, "Diskontinuitäten und Brüche", "Paradoxien und Irrationalismen", "Mannigfaltigkeiten und Ambiguitäten" (VESTER 1985, S. 19ff.) betonen. Ästhetisches Bewußtsein in seiner romantischen Vision kann wiederentdeckt werden. So sind z.B. für den Vertreter eines literarischen Postmodernismus HASSAN (1987, S. 160) "Entkanonisierung", "Hybridisierung", "Karnevalisierung", "Unbestimmtheiten" und "Fragmentierungen" Kennzeichen einer neuen Literatur. In ihr werden Kultur- und Wissensprodukte beliebig zu Nachahmung, Umschreibung, Montage und Collage verfügbar. Schon in den sechziger Jahren hat ADORNO (1962, S. 180) dies vorhergesagt, als er den Verlust der "Aura" von Kunst konstatierte und ihre überzeitliche Geltung problematisierte, indem er auch Kunsterfahrung als Erfahrung von "Informationen" beschrieb: "Erfahrung, die Kontinuität des Bewußtseins, in der das Nichtgegenwärtige dauert, in der Übung und Assoziation im je Einzelnen Tradition stiften, wird ersetzt durch die punktuelle, unverbundene, auswechselbare und ephemere Informiertheit, der schon an-

zumerken ist, daß sie im nächsten Augenblick durch andere Informationen weggewischt wird."

Beglaubigte in der Vormoderne noch die Autorität von Mitteilenden wie ARISTOTELES, BOETHIUS u.a. die "scientia plenitudinem", "vitae rectitudinem" und die "eruditionis perfectionem", in der Moderne noch die Geltungsbegründungen der Einzelwissenschaften und die künstlerische Repräsentation "eines ringenden, glaubenden, schreibenden Ichs" Gewisheiten des Wissens und die Geltung von Expressionen (vgl. WEIMANN 1991, S. 20), so zeigt sich in den Abschieds- und End-Diskussionen um Moderne die Problematik von Anerkennungs-, Geltungs- und Autorisierungsgrundlagen für ein Richteramt über plurale Weltauffassungen.

Dies wäre aber eigentlich nur das uralte philosophische Problem von Vielheit und Einheit, würden nicht im Kontext kultursoziologischer Lebenswelt-, Lebensstil- und Lebenslaufforschungen die "Vision der Pluralität" als eine der dominierenden Utopien modernisierter Lebensführung der westlichen Staaten aufgefaßt. Gemeinsam mit Charakteristika wie "Individualisierung", "Optionserweiterung" usw. erscheint Pluralität als eine der breitenwirksamen Erfolge der Aufklärung, die gerade durch den Erfolg so problematisch geworden sind (vgl. WEYMANN 1989). Denn die Vision der Pluralität läßt sich in kulturkritischer Lesart in Kombination mit Destabilisierungstendenzen und Inkohärenzen eines gemeinsamen Lebens lesen. Pluralität entzieht den Zugang zu Gemeinsamkeiten, gerade weil sich keiner dem Gebot der Akzeptanz von Vielheit entziehen kann – eben mit der Gefahr der privat-willkürlichen Überzeugung und Meinung, die es zu tolerieren gilt. Wir sind nach MÜNCH (1991) mit der modernisierten Moderne in die Pluralität entfesselter Kommunikationsstrukturen einer universalen Kommunikationsgesellschaft eingebunden.

Pluralität ist somit im Umfeld von Kultur genau das Gegenteil von dem geworden, vor dem KANT meinte, daß sie bewahren würde, nämlich vor dem Egoism der eigenen Welterzählungen, nur daß es keinen Schutz vor dem Gerechtigkeitspostulat für die egoistischen Welterzählungen gibt. Es gibt – so wird in der amerikanischen communitarian-Debatte gesagt – "keinen Konsens", keine allseits gemeinsam verständliche Erzählung über die Grundlagen eines Zusammenlebens. Und es gibt – so sagt es gegenwärtige Kulturkritik – andererseits keine Pluralität, wenn unter Stichworten wie Kulturindustrie, Konsumgesellschaft usw. die Abhängigkeit der Vision "Pluralität" von dem schnellen Umschlag des modernum in ein antiquum hervorgehoben wird. Kulturkritik bestätigt im nachhinein die Vision ADORNOs (1962, S. 180) von der Erfahrungsunfähigkeit der Moderne, die nur noch das Kommen und Gehen von Informationen kennt, aber nicht mehr ein "Nichtgegen-

wärtiges". In solcher kulturkritischer und ästhetischer Lesart erscheint der breitenwirksame Erfolg von Aufklärungsdenken als dessen gleichzeitiger Mißerfolg. Pluralität als immer schneller werdender Umschlag vom modernum zum antiquum wird der Tod der Dauer von Nicht-Gegenwärtigem. Die Existenz pluraler Überzeugungen wird zum neuen Zwang von Dauerdiskursen, Aushandlungs-, Beratungs- und Rechtfertigungsdiskussionen – ohne anders als in den Prozeduren von Dialogen und Diskursen selbst noch Autorisierungsgrundlagen zu finden. Der kantische Dualismus als Zusammenspiel von Pluralität und kritischer Prüfung am Verstande anderer hat sich verlagert: er ist zum Problem von pluraler Lebensführung zu gemeinsamer Lebensauffassung oder zum Problem des Widerstreits von Pluralität allein geworden.

II zur Erinnerung an Lösungsvorschläge der Tradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik

Nicht zufällig ist auf dem Hintergrund einer "Vision von Pluralität" bei gleichzeitiger möglicher Negierung ihrer Möglichkeit in der Pädagogik die Rede von der – wie PRANGE (1988, S. 1) es sagt – "Erfahrung einer allgegenwärtigen Unsicherheit in der Moderne". Frau FLITNER (1991, S. 99) spricht von einer "Erosion der wissenschaftlichen, religiösen und sozialen Voraussetzungen" für Pädagogik als Betreuungswissenschaft pädagogischer Professionen, die der "Ermutigung" oder "Optimismussicherung" bedürfen, wie es OELKERS (1990) formuliert. Die Entautorisierung oder der Zweifel an den Ideen der Aufklärung, an Vernunft oder die Kraft des Arguments läßt die Einlösung einer solchen Aufgabe aber eher unwahrscheinlich werden, eher "Abklärung" als ermutigende "Aufklärung" zum Anspruch reflexiver Pädagogik werden, eher "alte Gewißheiten als falsche Selbstverständlichkeiten" (TENORTH 1990, S. 106) verdeutlichen. Die Entautorisierung von Probiesteinen generell, besonders aber von Probiesteinen für die spezifische Wissensform "Orientierungswissen", läßt den Wunsch nach Ermutigung eher unerfüllbar erscheinen. Denn für soziologische Modernisierungstheorien besteht die Modernität der Moderne in ihrer prinzipiellen Bewegungsform des Wandels und der Differenzierung, nicht in der Gewinnung von Permanenz als Möglichkeit der Orientierung. Pädagogik ist in solcher Perspektive permanente Reformpädagogik, die Veränderungen und Wandel als Herausforderungen im Duell zwischen Ansprüchen auf Selbstwerdung und Bildung von Individuen und dazu passenden Lebenswelten auffaßt – bis hin zur Absage an die Ambitionen von Aufklärung, daß der Weg des Menschen zum Menschen über Erziehung verlaufe. Abschiedsdiskussionen über Aufklärung, die These vom Ende des Projekts der Moderne, umfassende Vernünftigkeit der Beziehung zwischen autonomen Subjekten und Systemen der Selbster-

haltung zu denken, ermöglichen auch, sich von Erziehungs- und Bildungsansprüchen zu verabschieden. Solche Diskussionen befreien dazu, eine Pluralität von Aneignungs- als Selbstbildungsprozessen zu denken, die noch im Gedanken allgemeiner Bildung als begrenzt erschienen.

Zwar war – wie gesagt – das Thema von Einheit und Vielheit schon immer ein Zentralthema der Philosophie. Aber die Verpflichtung zur Pluralität als Kulturphänomen der Moderne war vor allem in den zwanziger Jahren die Herausforderung auch für pädagogisches Denken. Ähnlich wie in heutiger Kulturkritik wurde Pluralität der Moderne vor allem als Verunsicherungsfaktor wahrgenommen. Positivismus und Historismus hatten den kognitiven Anerkennungs- und Autorisierungsgrund für orientierendes Wissen zerschlagen. "Bewegungen" als neue Lebenskulturen ließen den Kampf um Anerkennung von Lebensüberzeugungen politisch wie sozial als Kampf erkennen.

Wollte man Pädagogik als orientierende Disziplin, als Hilfe angesichts der Pluralität von Stimmen über das, was in Erziehungs- und Bildungsfeldern zu geschehen hat, weiterhin auffassen, waren die Gefahren und Lösungen von denen zu bestimmen, die heute als Vertreter geisteswissenschaftlicher oder kulturpädagogischer Pädagogik gelten. Gefahren lagen nicht mehr in den Herbartischen eleganten Blättern, sondern in der Problematisierung von Anerkennung generell, die sich sowohl als soziales Phänomen wie als Problem kognitiver Geltung und sozialer Wertschätzung und affektiver Akzeptanz zeigte. Denn – wie gesagt – der Herbartianismus konnte nicht mehr als der Vertreter wissenschaftlicher Pädagogik gelten und Literatur wie Kunst hatten sich in Schul- und Erziehungskritik profiliert. Richteramt konnte nicht mehr die Hoffnung auf Wissenschaft generell sein, sondern höchstens eine spezielle Wissenschaft Pädagogik, die bestimmte Bedingungen erfüllen mußte. Sie mußte autonom sein, nicht nur als Disziplin, sondern auch in ihrer Aufgabe, um wie im Richteramt Unabhängigkeit im Kampf der Interessen zeigen zu können. Pädagogik konnte sich als autonome "Theorie erzieherischer Ämter", wie es FLITNER 1933 formulierte, zumindest aus der Zuständigkeit für alle Anerkennungskämpfe befreien und mit der Anwaltsfunktion für das Kind auf spezifisch pädagogische Aufgaben selbst begrenzen. Dennoch stellte sich auch für die Betreuung der Profession das Autorisierungsproblem als kognitives wie affektiv und sozial wertgeschätztes. Denn es ging um Orientierungswissen, nicht um Pluralitätsverarbeitung durch human sciences. Auch innerdisziplinär waren Abgrenzungen nötig und möglich. Oppositionen waren nötig zu historiographischer Forschung ebenso wie zu systematischer Soziologie. (vgl. PRONCZYNSKY i. diesem Bd.) Denn solchen Forschungen ging es um innerwissenschaftliche praktische Arbeit ohne Orientierungsanspruch. Max WEBER ist ein Beispiel für solche Auffassung, wenn er es als Aufgabe ansieht, kulturelle Pluralität verstehend

so zu beschreiben, daß Vielfalt in größerer Einheit, in Struktur oder im Typus erscheint, wenn er also empirische Pluralitätsverarbeitung durch methodologische Regeln betreibt, aber für akzeptierende Toleranz und Abstinenz auch im Bereich der Verstehenswissenschaften in Hinsicht auf das wirbt, was mit der Frage einer Orientierung für das praktische Leben zu tun hat. DILTHEY, ROTHACKER und andere dagegen gingen über solche Pluralitätsverarbeitung hinaus, um Einheit in übergreifenden kulturellen Überzeugungssystemen bis hin zu Weltanschauungen zu finden, die im "Leben" emotional bewegende Anerkennung, soziale Wertschätzung und kognitiv wissenschaftliche Achtung finden und damit Überzeugungen autorisieren konnten. Lebensphilosophie vermochte zur Grundlage des Denkens werden, weil in ihr gesehen werden konnte, daß Anerkennungen nicht nur durch soziale Medien wie Geld, Macht und Autoritätsakzeptanz zustande kommen, sondern durch eine Integration von rationalen Überzeugungen, Bedürfnissen, Empfindungen, Affekten, commitmentserfahrungen usw. usw. Die Rede von der "Unergründlichkeit des Lebens" bezeichnete die Gestaltungsmöglichkeit von Welt durch solche Beziehungsgefüge. Gleichzeitig ermöglichten Gedanken von Streben nach Bedeutungszusammenhängen, nach Kontinuität und Festigkeit des Lebens auch die Suche nach wirkungsmächtiger Einheit zur Gestaltung von Lebensverhältnissen.

Ausformuliert werden konnte eine Autorisierung der Entscheidung über das Wahre, Richtige und Gute in der Pluralität von Lebenswelt in der Form von Pädagogik als Weltanschauung, wie dies etwa FRISCH-EISEN-KÖHLER als letzte Einheitsvorstellung von Pädagogik sah. Ausformuliert werden konnte eine Autorisierung auch dadurch, daß man sich als Teil einer Lebenswelt, einer Bewegung vom "Zögling" oder vom "Kinde aus" definierte und damit soziale Anerkennung für das eigene Orientierungswissen in einer "Gemeinde" von Schulreformern fand und kognitive Anerkennung durch wissenschaftliche Forschungstradition, wie wir dies in der experimentellen Pädagogik MEUMANNs lesen können. Ausformuliert werden konnte auch der Gedanke einer "Wirklichkeitswissenschaft" im Sinne FREYERS bei PETERSEN (1937, S. 132), bei dem empirische Tatsachenforschung Teil eines pädagogischen Orientierungswissens wurde, wenn es bei ihm heißt: Nicht Fakten überzeugen, sondern "es ist die Seele als Einheit, welche zustimmt, und allein deswegen befriedigt ein Beweis, eine Berechnung, eine Schlußfolgerung, und gewinnen diese alle eine überzeugende Kraft. Und nun überströmt ein von der Zustimmung gewecktes, erzeugtes Gefühl nachträglich sämtliche Tatsachen, ... sie rücken in ein neues Licht, ihr Zusammenhang wird einleuchtender, die ganze Arbeit befriedigt und erfreut. Die Tatsachen sind jetzt nicht mehr nackt und bloß, sondern einbezogen in das Ganze der Beweisführung, ihres Charakters der Einzelheit beraubt und gliedhaft geworden, damit als notwendiger Teil eines Ganzen anerkannt."

Allerdings war auch ein anderer, ein philosophischer Weg möglich, der mich besonders hinsichtlich meiner weiteren Ausführungen interessiert.

Zurückgegangen werden konnte auch auf einen Grundgedanken, wie ihn schon SCHLEIERMACHER in Kritik einer an Prinzipien orientierten Autorisierung von pädagogischem Wissen verwandte, nämlich die Pluralität von Leben als "Praxis" zu verstehen. Und dies heißt, Erziehung als Problem kooperativen Handelns zur Verwirklichung eines wie immer gedachten Guten oder Vortrefflichen aufzufassen. Wenn im Unterschied zu technischem als erfolgsorientiertem Handeln mit praktisch kooperativen Handlungen in unterschiedlichen Praxen auch immer Maßstäbe richtigen, gelungenen und guten Handelns verbunden sind, dann mußten einer so verstandenen Erziehungspraxis auch die inhärenten Maßstäbe des Gelingens und Guten ebenso zu entnehmen sein wie die soziale Wertschätzung, die solche Maßstäbe haben. NOHLs Interpretation von Erziehungswirklichkeit als einer sich entfaltenden Idee, SPRANGERS Zentralwerte innerhalb von "Lebensformen" oder FLITNERS Gedanke gesitteter Lebensformen sind solche Versuche, einer Erziehungs- als Lebens- und nicht bloßer Wissenschaftspraxis neue "Probiersteine" zur Beurteilung von pluralen Handlungszusammenhängen zu entlocken. Den Sinn solchen Tuns kann man heute mit MACINTYRE (1987, S. 255) etwa so interpretieren: "Eine Praxis aufnehmen bedeutet, die Autorität von Maßstäben und die an ihnen gemessene Unzulänglichkeit meiner eigenen Leistung anzuerkennen. Es bedeutet, die eigenen Haltungen, Entscheidungen, Präferenzen und Neigungen den Maßstäben zu unterwerfen, die die Praxis ständig und teilweise definieren. Jede Praxis hat ... natürlich eine Geschichte: Spiele, Wissenschaften und Künste haben eine Geschichte. Somit sind die Maßstäbe selbst nicht gegen Kritik gefeit, aber trotzdem können wir nicht in eine Praxis eingeführt werden, ohne die Autorität der besten verwirklichten Maßstäbe anzuerkennen. Wenn ich beginne, Musik zu hören, und meine eigene Unfähigkeit nicht akzeptiere, richtig zu urteilen, werde ich niemals lernen, Bartoks letzte Quartette zu hören, geschweige denn sie richtig einzuschätzen. Wenn ich beginne, Baseball zu spielen, und nicht akzeptiere, daß andere besser wissen als ich, wann ein Ball schnell zu spielen ist und wann nicht, werde ich niemals lernen, gute Würfe richtig einzuschätzen, geschweige denn zu werfen. Im Bereich der Praxis wirkt sich die Autorität ... der Maßstäbe so aus, daß alle subjektivistischen und emotivistischen Urteilsanalysen ausgeschlossen sind. De gustibus est disputandum."

Ein solches Praxisverständnis unterstellt, daß ein Handeln in Praxis etwas anderes ist als ein Handeln in Institutionen. Handeln in Institutionen ist auf die Regelmäßigkeit des Handelns hin orientiert. Institutionen sind Bedingungen und Gefährdungen von Handeln in Praxen – Bedingung, weil nur sie praktische Handlungen auf Dauer stellen, – Gefähr-

dungen, weil Institutionszwecke die Maßstäbe von Praxen überlagern können. Denn die Maßstäbe von Praxen sind andere als die Zwecke von Institutionen. Kooperatives Handeln in Praxen kommt nämlich mit der Hauptform institutionellen Wissens: dem Expertenwissen für Institutionszwecke, allein nicht aus, insofern es das Wissen um Beziehungen zwischen denen hervorhebt, die an einer Praxis teilhaben. Expertenwissen selbst von Beziehungsstrukturen in Institutionen ist auf die Voraussagbarkeit und Planbarkeit des Handelns von Mitgliedern angelegt, um solche Institutionen z.B. leistungsfähiger zu machen. Diesem Anliegen aber steht seit der Antike immer noch fortuna entgegen, die nicht planbar ist, und seit der Moderne das autonome Ich, dessen Bedingung die Unvoraussagbarkeit und Undurchschaubarkeit und die Eigenständigkeit des Handelns ist. Zwar gehört zu institutionellem Handeln ebenso wie zum sinnvollen Leben auch dessen langfristige Planung, aber genau so die Erwartung an Kooperation, nicht im Lebensplan von Anderen bloßer Gegenstand von deren Planungen und Absichten zu sein. Deshalb betont der Gedanke kooperativer Praxis sowohl Geschichtlichkeit als Veränderung wie Bindung durch Gewohnheit und Zugehörigkeit zu grundlegend gemeinsamen Wertorientierungen, die nicht hergestellt werden können, sondern als Maßstäbe des Handelns in Praxen walten. Zwar versuchen Institutionen oder Organisationen wie Unternehmen auch solches zu inszenieren und z.B. über den Gedanken von "Unternehmenskultur" oder "corporate identity" Bindungen und Zugehörigkeiten zu erzeugen. Aber jede Organisation muß ein hohes Maß an Unplanbarkeit, Unvoraussagbarkeit und Unberechenbarkeit ertragen. Beherrschbar ist dies nicht, wohl aber spielbar, wie die Exempel von Spielen zeigen. Kooperative Praxis ist nun ebenfalls dadurch bestimmt, daß sie von immanenten Regeln definiert wird, die ihr zugrunde liegen, wie dies bei der Praxis von Spielen, Künsten, Familienleben usw. der Fall ist. Praxis – schreibt MACINTYRE (ebd., S. 251) ist "jede kohärente und komplexe Form sozial begründeter, kooperativer menschlicher Tätigkeit, durch die dieser Form von Tätigkeit inhärenten Güter im Verlauf des Versuchs verwirklicht werden, jene Maßstäbe der Vortrefflichkeit zu erreichen, die dieser Form angemessen und zum Teil durch sie definiert werden, mit dem Ergebnis, daß menschliche Kräfte zur Erlangung der Vortrefflichkeit und menschliche Vorstellungen der involvierten Ziele und Güter systematisch erweitert werden." Das Anstreben von Vortrefflichkeit, Vollkommenheit in der Behandlung dessen, was für eine jeweilige Praxis gut ist, ist also das generelle Anliegen von Praxis. Weil dieses Gute aber weder in der Gesicherheit von Expertenwissen über Ziele, Zwecke und Wertüberzeugungen von Institutionen noch in der Herstellbarkeit von Erfolg, auch nicht in der Dauer von Maßstäben oder Probesteinen kooperativer Praxis liegt, sagt MACINTYRE, gibt es nur eine Möglichkeit, dem Kennzeichen von Praxis, nämlich dem An-

spruch auf Vortrefflichkeit gerecht zu werden. Und dies ist, sich in ein lernendes Verhältnis, in eine Beziehung der Anerkennung und Geltung und des Vertrauens in die Existenz und Autorität von Maßstäben zu begeben. Dies schließt das Risiko nicht aus, daß diese Maßstäbe sich als falsch erweisen könnten oder zu eingegrenzt usw. usw. Praxis verlangt nur die Einordnung in ein lernendes Verhältnis zu Maßstäben von gelingender und guter Kooperation – mit nach MACINTYRE zentralen Tugendbereitschaften wie Gerechtigkeit, Tapferkeit und Ehrlichkeit, weil diese Tugenden danach fragen, ob jemandem Autorität des Verfügens über Maßstäbe von Gelingen wirklich zukommt (Gerechtigkeitsfrage), ob wir risikobereit sein können, dem akzeptierten Autoritätsanspruch auch zu folgen (Tapferkeitsfrage), und ob wir unsere eigene Unterlegenheit auch akzeptieren können (Ehrlichkeitsfrage).

Dies, die Bedeutung Aristotelischer Tugendgedanken herauszuarbeiten, ist die besondere Pointe der philosophischen Letztbegründungsfrage für den Urgrund von Einheit angesichts von Vielheit, für den Autorisierungsgrund von Gemeinsamkeit angesichts von Pluralität der Werte, Ideale, Operationsmodi usw. bei MACINTYRE.

Nicht diese communitaristische Lösung des Problems einer liberalen und vertragstheoretisch begründeten Gesellschaft autonomer Subjekte als politische Praxis interessiert mich im Vergleich zu anderen Lösungen dieses Letztbegründungsproblems etwa im Gedanken des "Apriori einer Kommunikationsgemeinschaft" bei HABERMAS, APEL, wo in "Verständigung" der Urgrund von Einheit in der Kooperation gesucht wird.

Ich kehre noch einmal zur Lösung in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik bei DILTHEY und in der DILTHEY-Nachfolge zurück.

Wenn sie dieses Verständnis von Praxis haben konnte, nämlich Ort der Verwirklichung eines Guten mit der Inhaerenz von Vortrefflichkeit zu sein, dann mußte über hermeneutische Selbstbesinnung oder über das Verstehen des Selbstverständnisses von Praxen der historische und positivistische Pluralismus überwindbar sein. Denn nicht Erinnerung oder reaktive Vergegenwärtigung historischer Praxen brauchte das Anliegen der DILTHEY-Schule sein, sondern das Verstehen der "Dignität" von Praxis im Sinne der Deutung der ihr immanenten Maßstäbe, die nicht plural sein konnten, weil sie sich sonst gegenseitig eliminierten. Denn kooperativ handeln kann man nicht plural, sondern nur auf der Grundlage von Hintergrundgemeinsamkeiten. Handlungstheoretisch kann man dies wie folgt begründen. Wann immer im WEBERSchen Sinne subjektiv sinnhaft bezogen auf andere gehandelt wird, unterliegen diese Handlungen dem Verständlichkeitspostulat. Verständlichkeit für Handlungen zu fordern bedeutet, sie in Motive, Ziele, Perspektiven, Rahmen usw. einzubetten, von denen aus sie für Handelnde selbst

wie für mögliche andere als je so gemeint erscheinen. Wenn in der Erziehungspraxis eines Lehrers innerhalb der Institution Schule auf die von ihm als Tätlichkeit gedeutete Handlung eines Schülers gegenüber einem anderen Schüler mit Wegsehen, Strafe, Ursachenergründung oder anderes reagiert wird, dann sind einem Fremdinterpretieren diese Reaktionen erst verständlich, wenn er selbst einen Bedeutungsrahmen zur Deutung der Szene entwickelt hat, in den er das Handeln einbettet. Ist das Tun des Schülers in der Sicht des Lehrers ein Verstoß gegen institutionelle Ordnung, ein selbstverständlicher Bestandteil von schulischem Leben, eine Verletzung allgemeiner Formen des Miteinnderumgehens usw. usw. Das Lehrerhandeln ist für einen Fremdinterpretieren Gegenstand vieler möglicher Bedeutungszuschreibungen, weil ihm eine Pluralität von Deutungen manifesten oder latenten Sinns zur Verfügung steht. Er kann die Handlung in eine Vielzahl von Rahmen und Ordnungen, von Anfängen und Enden einbeziehen, weil Handeln ein Handeln in Geschichten ist, die verschieden ausfallen, je nachdem welche gewählt werden. Der Handelnde selbst kann auch eine Geschichte seines Handelns beisteuern. Aber er kann nicht plural agieren. Er kann im Beispiel das von ihm gedeutete Ereignis der Tätlichkeit nicht gleichzeitig und gleich-gültig als üblichen Unsinn *und* Ordnungsverstoß *und* inhumanen Akt auffassen, sondern muß sich reagierend handelnd für eine Geschichte entscheiden. Die reagierende Handlung ist eine vereinheitlichende Handlung, weil sie auf je neuer oder routinisierte Wahl und Entscheidung beruht.

Weil darüber hinaus für geisteswissenschaftliche Pädagogik der Referenzpunkt des Verstehens "Leben" und besonders der "Erlebnisausdruck", also nicht der sich begrenzende operationale Weltstellungsmodus war, konnte die Hoffnung nicht unbegründet sein, emotional bewegendes, sozial wertgeschätztes und kognitiv anerkanntes Selbstbesinnungswissen verstehend zu erzeugen. Denn im Verstehen der Maßstäbe von Praxen mußte der Lebenszusammenhang von Lebensgefühlen, Stimmungen, Interessen, Selbstdeutungen usw. deutlich werden. D.h. das Wiederverständnis von Praxen konnte nicht nur Zusammenhang von Pluralität über Maßstäbe in Praxen sichtbar machen, sondern auch die Kraft der Gestaltung von Praxis durch Bedeutsamkeiten, die ihre Mitglieder affektiv und reflexiv teilen. In der Ausbildungspraxis von Pädagogik an Universitäten konnte solche Bedeutsamkeitserfahrung an herausgehobener geschichtlicher Erziehungswirklichkeit, an Traditionen etwa ideengeschichtlicher Art vergegenwärtigt werden. Denn Geschichte mußte nicht historisch als Beschäftigung mit Überresten oder Quellen aufgefaßt werden, sondern konnte als Beschäftigung mit "Denkmälern" betrachtet werden, d.h. als Male der Erinnerung an Bedeutsames. Zu solchen Erinnerungsmalen kann man nach Auskunft

des Hermeneutikers RODI (1990, S. 22) verschiedene Formen von Aneignungsbeziehungen haben:

1. die Form der Nachfolge eines Vorbilds,
2. die Form der Pflege innerhalb einer Gemeinde oder eines Schulzusammenhangs und
3. die Form der Frage, ob aus den Bedeutungsartikulationen etwa eines Klassikers Folgerungen für gegenwärtige Problemlagen gezogen werden können.

Auf jeden Fall erscheinen in solchen Aneignungsformen Erinnerungsmale als Bedeutsamkeitserfahrungen, die nicht nur kognitive, sondern auch affektive Identifikationen mit für wertvoll Gehaltenem anbieten und von denen aus neue Wirklichkeitsdeutungen vorgenommen werden können. Deshalb formuliert DILTHEY (GS XIII, S. 36) in seinem Buch "Das Leben Schleiermachers" z.B.: "Ich möchte, daß vor der Seele des Lesers, wenn er dieses Buch schließt, das Bild dieses großen Daseins stehe, aber zugleich ein Zusammenhang bleibender Ideen, streng begründet, eingreifend in die wissenschaftliche Arbeit und das handelnde Leben der Gegenwart." Verstehen dient hier als Angebot an eine vernehmende Vernunft, sich etwas sagen zu lassen, sich ansprechen zu lassen, weil etwas als "bleibend" begründet werden kann.

III zur Möglichkeit der Autorisierung hermeneutischen Praxiswissens

Kann man eigentlich heute über solche Erwartung eines Autors, einen Zusammenhang mit etwas vergangenem Bedeutenden zu Gegenwartsaufgaben in Praxen zu erstellen, nicht nur lächeln, ist meine dritte und letzte Frage.

Was spricht für das Lächeln? Die Antwort kann nur sein: vieles, wenn nicht alles. Zunächst kann Rezeptionsforschung darauf aufmerksam machen, daß spätestens seit Mitte des vorigen Jh. kein geisteswissenschaftlicher Forscher über sein engeres Gebiet den Buchmarkt lesen verfolgen kann. Für das "Leben" als Praxis ist die Form einer Wiederaeignung von bedeutsamen Erinnerungsmalen über wissenschaftliche Literatur längst die Ausnahme, da wir beispielsweise klassische Musik über Werbespots wiederentdecken. Geisteswissenschaften versuchen zwar noch, ihre Funktion als Bildungs- oder Orientierungswissenschaften irgendwie zu behaupten, können dies aber nur noch eben in Funktionsbestimmungen für Modernisierungsprozesse tun, nämlich Modernisierungsschäden wie Geschichtslosigkeit kompensatorisch aufzufangen oder einem technischen Verfügungswissen regulatorisches Wissen um Ziele, Zwecke, Maximen entgegen zu stellen oder schlicht Vertreter einer 2. Kultur gegenüber einer technisch-utilitaristischen zu sein, nämlich Vertreter der Kultur des Verständnisses von Fremdem

(vgl. FRÜHWALD u.a. 1991; PRINZ, WEINGART 1990). Auf jeden Fall stößt der Gedanke von Orientierungswissen genau so eher auf Ratlosigkeit und Befremden wie der Gedanke von Einheit angesichts pluraler Differenzierung von Fächern und Spezialisierungen. Was der Germanist SWITALLA (1990, S. 237) von seiner Zunft sagt, gilt auch wohl für die Pädagogik: "Von einer Einheit der Disziplin oder gar einem System des Wissenswerten kann ... nicht mehr die Rede sein; schon gar nicht von einem Kanon des Wissens und Könnens, der sich in den Köpfen der Studierenden zu einem Ganzen professioneller Qualifikation organisierte. Die vorherrschende wissenschaftliche Einstellung bei Germanisten wie ... bei Studierenden reicht denn auch wohl ... von intellektueller Indifferenz bis zu emotionaler Aversion."

Wenn als Kennzeichen der modernisierten Moderne funktionale Differenzierung und die Vision von Pluralität unangefochten gelten, dann ist es auch an der Zeit, die Kantischen Probersteine zu pluralisieren und von Einheitsformen Abstand zu nehmen. Allein Differenzierung selbst ist die Lösung von Pluralität: Differenzierungen etwa in der Art der Unterscheidungen zwischen Pädagogik als Professionswissen, das als "Berufsweisheit" seine Autorisierung der engen Bindung an Problemlagen von z.B. Unterrichtsinstitutionen oder Bildungsverwaltungen verdanken kann, und Erziehungswissenschaft, die wie jede andere Wissenschaft ihre pluralen Fragen bearbeitet und Anerkennung in jeweiligen Schulen oder partikular gemeinsamem Arbeiten an Problemlagen findet. Bezogen auf Erziehungswissenschaft kann dies – wie etwa bei LENZEN (1991) – bedeuten, die verschiedenen pluralen Richtungen der Pädagogik hinzunehmen und noch um einige Richtungen wie Erzeugung von Risiko- und Mythenwissen zu ergänzen. Dies heißt insgesamt Abschied von der Aufklärungssuche nach Probersteinen zu nehmen und nicht nur Toleranz für plurale, sondern auch divergente Wissensformen zu zeigen.

Lösungen, die noch Pluralitätsverarbeitungen zum Ziel haben, bestehen in der Betonung von Reflexion der Reflexion, also die Differenzierung und Pluralisierung heterogener Wissensbestände selbst noch zu betrachten und etwa in ihrer Argumentationslogik zu begreifen (PASCHEN 1991) oder Minimalanforderungen an die Leistung einer Allgemeinen oder Systematischen Pädagogik zu formulieren wie Aus- und Eingrenzung gegen soziologisches, psychologisches und anderes Wissen, Relationierungen des Wissens oder Formulierung von Desideraten usw. vorzunehmen (VOGEL 1991).

Solche Vorschläge sind eher anerkennensfähig als die Suche nach Autorisierungsgrundlagen für den Gegenpol von Pluralität, den Proberstein für Geltung. Sie können sich auf die Macht des Faktischen beziehen, daß Autorisierung durch kognitive Anerkennungsgründe, soziale

Wertschätzung und emotional bewegende Achtung in einer pluralen Gesellschaft wohl nicht möglich ist. Meine Erinnerung an Lösungssuchen aus den zwanziger Jahren, die noch Lösungssuchen für Autorisierungen als Entscheidungen über plurales Erleben, Meinen und Überzeugtsein waren, können nur dann mehr Sinn haben als trauernde Erinnerung an Unwiderbringliches, wenn es einen Grund gibt, die Suche nach Autorisierungsmaßstäben nicht gänzlich zu verabschieden.

Und diesen Grund gibt es tatsächlich. Ich gehe noch einmal auf die Grundlage von Praxis zurück, darauf daß diese als Form kooperativen Handelns aufzufassen ist. Wenn dieses Handeln, wie gesagt, dem Verständlichkeitspostulat ausgesetzt ist und als Wahlhandlung der Einheitlichkeit durch Entscheidung, dann bedeutet dies für kooperatives Handeln, daß es den Bedingungen von Handeln-in-Geschichten unterworfen ist. Im Vollzug der Handlung muß die Rahmung, der Anfang, die Mitte und das Ende der Handlung entschieden werden. Solche Rahmen, Anfänge, Mitten und Enden sind eher weniger neue Anfänge, Mitten und Enden von Eigendeutungen, sondern Ausdruck von Zugehörigkeiten des Handelnden zu Rahmungen wie Institutionen, Routinen, Erwartbarkeiten, aber auch zu Vorstellungen von Vortrefflichkeit, in die Handelnde kooperativ eintreten. Sie bilden Verständlichkeitsplattformen und Befangenheiten gleichzeitig. Aber sie bilden auch die Hintergrundgemeinschaft, die Kooperation überhaupt ermöglicht. Solche Gemeinschaft braucht ein Fremddeutender nicht zu teilen. Er kann seine Rahmungen, Mitten und Enden plural wählen, muß seine Selektion nur vor der Forschungscommunity als begründet und sinnvoll rechtfertigen. Er ist von der Befangenheit der Selbstbeschreibung der Kooperation befreit, aber auch von der Zugehörigkeit durch Hintergrundgemeinschaft – sei es der Gemeinschaft institutioneller Erwartungen oder des Hintergrundkonsenses von Praxis.

Die entscheidende Frage ist, ob der Fremddeutende die Befangenheit als ein Kennzeichen von Hintergrundgemeinschaft positiv aufgreift oder aufklärerisch als kontingent erscheinen läßt. Tut er letzteres, so beteiligt er sich an einer Pluralisierung und Auflösung von Hintergrundgemeinschaften, ohne eine andere Legitimation als die eines Außerhalbstehens zu haben, durch die ein Zuwachs an Erkenntnissen von Befangenheiten möglich wird. Tut er ersteres, so muß sein Interesse den Verankerungen von Hintergrundgemeinschaften in den Kooperationen gelten. Er braucht sie nicht zu erfinden, sondern kann sie durch Explikation und Interpretation abstützen und verdeutlichen. Dies dürfte der Sinn von Wenigers Diktum der notwendigen Befangenheit des Theoretikers an praktische Erziehungsaufgaben sein, von der Verantwortung, die Pädagogik als spezielle hermeneutische Wissenschaft mit Praxis teilen muß.

Man kann dies als einen der Professionstopoi abqualifizieren, mit denen schon differente Aufgaben von Forschung und professioneller Praxis mit Scheineinheitsformeln bedacht werden. Aber solche Kritik hat sich mit Pluralität als dominanter Weltanschauung bereits identifiziert, unterschlägt, daß kooperatives reales Handeln nicht plurales Handeln sein kann. Demgegenüber ist ein Autorisierungstopos wie "Befangenheit" oder "Aufgabe" oder "Verantwortung" einerseits aufgrund seiner relativen Unbestimmtheit geeignet, Anerkennungslösungen wie die "von der Gemeinde für die Gemeinde" – also von der Montessori-, Steiner-, Gesamtschul- usw. Pädagogik für die entsprechenden Lebenswelten oder von der einen Forschungsgruppe für die entsprechend andere in dem Arbeitsfeld zu pluralisieren. Andererseits autorisiert ein solches Topos diejenigen Erzählungen, die Hintergrundgemeinsamkeiten explizieren. Denn Befangenheit und Aufgabe verweisen auf gemeinsam Geteiltes, auf institutionell Erwartbares, aber auch auf Maßstäbe von Praxis, wie ich sie oben expliziert habe.

Entscheidend für das Eingehen auf solche Hintergrundgemeinsamkeiten ist die Grundfrage, wie solcher Hintergrund überhaupt legitimiert werden kann. Die communitaristische Kritik an westlich-liberalen Gesellschaften verweist darauf, daß solche Gemeinsamkeiten nicht gewählt werden, sondern Teil von tradierten Lebensüberzeugungen sind, die um so mehr vermißt werden, je mehr Gesellschaften sich individualisieren und pluralisieren. Nicht zufällig ist in Beschreibungsmodi der 20er Jahre von der kulturellen Sehnsucht nach Ganzheit und Einheitlichkeit der Rede, die die Bedingung des Aufschwungs geisteswissenschaftlicher Pädagogik war. Denn mit Stolz konnte SPRANGER (1923, 1924) zum 60. Geburtstag von RICKERT schreiben: "Wir alle, Rickert, die Phänomenologen, die an Dilthey anknüpfende Richtung, treffen uns in dem großen Ringen um das Zeitlose im Historischen oder über dem Historischen, um das Reich des Sinnes und seinen geschichtlichen Ausdruck in einer gewordenen konkreten Kultur, um eine Theorie der Werte, die über das bloß Subjektive hinausführt zum Objektiven und Geltenden." SPRANGERS "Psychologie des Jugendalters" erlebte innerhalb von 2 Jahren (1924-26) 8 Auflagen, wohl deshalb, weil trotz aller Dominanz des Pluralismus kooperatives Handeln nicht plural sein kann und die Suche nach Permanenz über institutionelle Erwartungen hinaus als Stabilisierung von Hintergrundgemeinsamkeiten immer aufbrechen läßt. Wir sind auch in dieser Frage in den Glanz und das Elend der Aufklärung eingebunden.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Th.W.: Theorie der Halbbildung. In: HORKHEIMER, M./ADORNO, Th.W. (Hrsg.): *Soziologica II*, Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd. 10. Frankfurt 1962, S. 168-192.
- APEL, K.L.: Transformation der Philosophie. Bd. 2: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft. Frankfurt 1973.
- BORCHMEYER, D.: Kritik der Aufklärung im Geist der Aufklärung. In: SCHMIDT, J. (Hrsg.): Aufklärung und Gegenklärung in der europäischen Literatur, Philosophie und Politik von der Antike bis zur Gegenwart. Darmstadt 1989, S. 361-376.
- DILTHEY, W.: Gesammelte Schriften. Leipzig, Berlin, Göttingen, Zürich, Stuttgart 1914ff.
- FEYERABEND, P.: Relativismus. In: SEIFERT, H./RADNITZKY, G. (Hrsg.): *Handlexikon zur Wissenschaftstheorie*. München 1989, S. 292-296.
- FLITNER, E.: Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von "ermutigender Pädagogik" und "enttäuschender Erziehungswissenschaft". In: *ZfPäd 27*. Beiheft: Pädagogisches Wissen. Hrsg. v. OELKERS, J./TENORTH, H.E. Weinheim 1991, S. 361-376.
- FRANK, M.: Die Grenzen der Verständigung. Frankfurt 1989.
- FRÜHWALD, W. u.a.: Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift. Frankfurt 1991.
- HAMPE, J.C.: Ehre und Elend der Aufklärung gestern wie heute. Ein engagierter Vergleich. München 1971.
- HASSAN, I.: Pluralismus in der Postmoderne. In: KAMPER, D./V. REIJEN, W. (Hrsg.): *Moderne versus Postmoderne*. Frankfurt 1987, S. 157-184.
- KANT, I.: Werkausgabe in 12 Bänden. Hrsg. v. WEISCHEDER, W., FRANKFURT 1991.
- LENZEN, D.: Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft. In: *ZfPäd 27*. Beiheft: Pädagogisches Wissen. Hrsg. v. OELKERS, J./TENORTH, H.E. Weinheim 1991, S. 109-128.
- MACINTYRE, A.: Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart. Frankfurt 1987.
- MÜNCH, R.: Dialektik der Kommunikationsgesellschaft. Frankfurt 1991.
- OELKERS, J.: Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: *ZfPäd 36* (1990), S. 1-13.
- PASCHEN, H.: Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens. In: *ZfPäd 27*. Beiheft: Pädagogisches Wissen. Hrsg. v. OELKERS, J./TENORTH, H.E. Weinheim 1991, S. 319-332.
- POPPER, K.R.: Logik der Forschung. Tübingen 1971.
- PETERSEN, P.: Pädagogik der Gegenwart. Handbuch der neuen Erziehungswissenschaft und Pädagogik. Berlin 1937.
- PRANGE, K.: Bildung in dürrer Zeit. Epochale Aspekte der pädagogischen Reflexion. In: *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung* (1988), S. 1-18.
- PRINZ, W./WEINGART, P. (Hrsg.): Die sog. Geisteswissenschaften. Innenansichten. Frankfurt 1990.

- PRONDCZYNSKY, A. von: Die Vielfalt des Allgemeinen. Methodologische Verarbeitungsprobleme von Pluralität in der "Philosophischen Pädagogik" Eduard Sprangers.
- RODI, F.: Erkenntnis des Erkannten. Zur Hermeneutik des 19. und 20. Jahrhunderts. Frankfurt 1990.
- SPRANGER, E.: Rickerts System. In: Logos 12 (1923/24), S. 197-201.
- SPRANGER, E.: Psychologie des Jugendalters. Leipzig 1924.
- SWITALLA, B.: Die gegenwärtige germanistische Linguistik. Eindrücke und Maßnahmen. In: PRINZ, W./WEINGART, P. (Hrsg.): Die sog. Geisteswissenschaften: Innenansichten. Frankfurt 1990, S. 222-239.
- TENORTH, H.E.: Erziehungswissenschaft und Moderne – Systemtheoretische Provokationen und pädagogische Perspektiven. In: KRÜGER, H.H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen 1990, S. 105-121.
- TENORTH, H.E.: Vielfalt pädagogischen Wissens und Formen seiner Einheit. Ms. 1993.
- VESTER, H.G.: Modernismus und Postmodernismus – Intellektuelle Spielereien. In: Soziale Welt 36 (1985), S. 3-26.
- VOGEL, P.: System – Die Antwort der Bildungsphilosophie? In: ZfPäd 27. Beiheft: Pädagogisches Wissen. Hrsg. v. OELKERS, J./TENORTH, H.E. Weinheim 1991, S. 333-346.
- WEIMANN, R.: Das Ende der Moderne? Versuch über das Autoritätsproblem in unserer Zeit. In: WEIMANN, R./GAMBRECHT, H./WAGNER, B. (Hrsg.): Postmoderne – globale Differenz. Frankfurt 1991, S. 9-53.
- WELSCH, W.: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim 1991.
- WEYMANN, A. (Hrsg.): Handlungsspielräume. Untersuchung zur Individualisierung und Institutionalisierung von Lebensläufen in der Moderne. Stuttgart 1989.