

heute nicht mehr zu greifen.¹ Als Minimalsubstrat - oder 'letzte große Erzählung' -² der Postmoderne-Rezeption ist allerdings die Forderung nach Pluralität, das heißt nach Anerkennung unterschiedlicher Theoriestandpunkte über weite Strecken erhalten geblieben.³ Doch: Wie 'wissenschaftsadäquat' ist eine solche Forderung überhaupt? Und müssen nicht auch mit der 'neuen Vielfalt' wiederum Maßstäbe entwickelt werden für - zeit- und sachgebunden gültige - 'bessere' oder 'schlechtere' wissenschaftliche (!) Argumentationen? Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion scheint eine verbindliche Lösung gegenwärtig nicht in Sicht. Bietet sich also der - in der wissenschaftlichen Pädagogik seit Kant immer wieder praktizierte - Rückgriff auf philosophische Überlegungen an? Mit dem Konzept der „transversalen Vernunft“ wird ein nicht-hypertropher Ausweg (vgl. 6) aus der Sackgasse eines sich selbst ad absurdum führenden - verabsolutierenden - erkenntnistheoretischen Relativismus⁴ gesucht. Gleichzeitig wird die Philosophie, zumindest unterschwellig, in eine Beziehung zu anderen Wissenschaften gesetzt (I), und es werden neue ethische Maßstäbe für die Bewertung wissenschaftlicher Positionen geboten (II). Welchen Stellenwert kann das hier vorgelegte Konzept damit für die gegenwärtige Diskussion in der allgemeinen Erziehungswissenschaft erlangen? Oder anders gefragt: Wie 'vernünftig' kann bzw. sollte die Erziehungswissenschaft sein (III)?

I. Die Philosophie als erneute 'Königin der Wissenschaften'?

((2)) Mit dem Konzept der transversalen Vernunft wird die Philosophie in ein produktives Verhältnis zu den anderen Wissenschaften zu setzen versucht. Dieses Verhältnis wird analog zu der von Welsch hergeleiteten Vernunft-Rationalitäts-Relation gesehen (vgl. 66-75). Auf den ersten Blick scheint dieses Verhältnis der im Kantschen „Streit der Fakultäten“ dargestellten Relation von Philosophie zu den übrigen Wissenschaften zu entsprechen. Hiernach erlangt die Philosophie eine die übrigen Wissenschaften überragende Position, weil sie rein an die Wahrheit und nicht an Zwecke gebunden ist.⁵ Wird die Hierarchiesetzung zwischen Philosophie und den übrigen Wissenschaften bei Welsch (im Gegensatz zur Vernunft-Rationalitäts-Relation, vgl. 77) in subtiler Weise beibehalten, erfährt der Wahrheitsbegriff zugleich eine radikale Neuzuweisung und Relativierung. Denn: Mit der an Vernunft gebundenen Wahrheit würde die metaphysische Problematik einer Letztbegründung wieder hereingeholt. Deshalb muß der aus Sicht der Vernunft „situativ“ und „temporal“ limitierte Wahrheitsbegriff an die Zweckdienlichkeit der Wissenschaften gebunden werden (vgl. 23; 88). Im Gegensatz zu Welsch scheint mir die implizit gesetzte Hierarchie dabei weniger problematisch zu sein, weil flexible Vernunft im Gegensatz zur Rationalität an einen erhöhten (damit aber keineswegs metaphysischen, d.h. externen)⁶ Beobachterstandpunkt gebunden ist. Allerdings - so mein Vorschlag für eine relativierende Verlängerung der von Welsch vorgelegten Argumentation - sollte das Verhältnis von Philosophie und den übrigen Wissenschaften unter dem Aspekt der Relation von Allgemeinem und Besonderem (neu) bedacht werden. Das heißt: Der Beobachterstandpunkt der philosophischen Vernunft ist als besonderer, d.h. als Ausnahmeposition zu formulieren, das ra-

„Transversale Vernunft“ - eine Empfehlung für die Erziehungswissenschaft?

Annette M. Stroß

((1)) Selbst unter Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern scheint die postmoderne Provokation einer verabsolutierten Kritik an 'den großen Erzählungen'

tionale Agieren der Wissenschaften (denen der besondere Vernunftstandpunkt bereits „immanent“ ist! vgl. 67) dagegen ist als allgemeines, und d.h. selbstverständliches Vorgehen zu entwickeln. Erst auf diese Weise werden Vernunft und Philosophie in ihrer 'besonderen Rolle' *minimalisierbar*, ohne den Anspruch auf ein (Vernunft-)Ideal gänzlich aufgeben zu müssen und damit erneut den aussichtslosen Weg eines 'relativen Relativismus' zu beschreiten.

II. Wissenschaftsethische und -theoretische Implikationen der „transversalen Vernunft“

((3)) Dem von Wolfgang Welsch vorgelegten Konzept ist eine wissenschaftsethische Position inhärent, die durch eine 'überschießende Positivität' des Vernunftbegriffs gekennzeichnet ist. Die an „logische Prinzipien“ [!] gebundene Vernunft (41), so Welsch, agiere „in einem Geist fortgesetzter Klärung und vorbehaltloser Gerechtigkeit“ (72). Eine Relativierung dieses Selbstverständnisses unter dem Aspekt einer Neubestimmung von Allgemeinem und Besonderem, so meine Vermutung, wäre hier nicht ausreichend. Vielmehr muß die Setzung als solche deutlich gemacht werden. Das heißt: Die 'Unhintergebarkeit' der Vernunft (vgl. 8; 15f.) muß als bewußte Entscheidung der scientific community dargestellt werden. Auf diese Weise wird der *Ideal*charakter der Vernunft deutlich und läßt sich das solchermaßen gesetzte Vernunftideal nunmehr auch soziologischen und historischen Analysen gegenüberstellen, die gerade *nicht* das an Vernunft, sondern an individuelle Reputation, gruppenspezifische Interessenlagen u.ä. gebundene Agieren von Wissenschaftlern (auch von Philosophen!) innerhalb des 'akademischen Raumes' sowie den 'ideologischen' Charakter von Theorien (im Gegensatz zu 'traditionalen' bzw. 'logischen' Theorie-Idealen) fokussieren.⁷ Mit anderen Worten: Transversale Vernunft ist als idealer Bezugspunkt wissenschaftlichen Argumentierens (neu) zu bestimmen, deren besonderer Entscheidungscharakter den Wissenschaften (im Sinne einer *möglichen* Orientierung an logischen Konsistenzkriterien des Argumentierens, an 'fortgesetzter Klärung' und 'vorbehaltloser Gerechtigkeit') zwar zugewiesen (und mit dem formalen Standpunkt der 'Unhintergebarkeit' von Idealen auch erklärt, vgl. 57) werden kann. Ob und unter welchen Bedingungen dieser oder andere ideale Bezugspunkte aber zur Anwendung gelangen (können), ist allerdings nicht philosophisch-theoretisch entscheidbar, sondern bleibt - unter Berücksichtigung überindividuell wirkender Systemlogik(en) - den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern selbst bzw. deren empirischen, wissenschaftshistorischen und -soziologischen Analysen überlassen.

III. Übergänge oder: Wie 'vernünftig' kann bzw. sollte die Erziehungswissenschaft sein?

((4)) Erst die kritische Reflexion der unter (I) und (II) genannten Implikationen erlaubt eine Relativierung der im Konzept der transversalen Vernunft enthaltenen Gefahr einer Hypertrophierung des Vernunftbegriffs (vgl. hierzu auch 42; 91; 70) Anschlußfähig an die erziehungswissenschaftliche Diskussion wird das Konzept der transversalen Vernunft damit erst, wenn es - ohne einen (erneuten) dogmatischen Anspruch

zu erheben - vom 'Kopf auf die Füße' gestellt wird. Für einen festen Stand genügen die bisherigen - allgemeinen - kritischen Reflexionen indes nicht. Als Besonderheit ist - vor dem Hintergrund der erziehungswissenschaftlichen Diskussion - zusätzlich die Genese von Vernunft und der (mögliche) Umgang mit Relativität auf der Ebene der Theorien selbst in den Blick zu nehmen. Die Philosophie - als 'second-level-Theorie' - bietet hier keinen hinreichenden Ansatzpunkt.⁸ Statt dessen ist auf Theorien zu verweisen, die an die Stelle eines metatheoretischen Relativismus einen „positiven theoretisch-pädagogischen Relativismus“ setzen.⁹ Für die Erziehungswissenschaft beinhaltet das die Aufforderung, mit einem der Vernunft immanenten (und diese zugleich übersteigenden) Skeptisbegriff zu operieren. Danach gilt: Die „postkonventionelle Stufe aller Moralität (kann) nur dann durch Erziehung erreicht werden ..., wenn sie den Zweifel als Stachel gegenüber aller Positivität und Faktizität zu aktivieren vermag“.¹⁰ In analoger Weise verfährt übrigens auch die skeptische Bildungsphilosophie in ihrer Forderung, „den in den abgespaltenen Sinnes- und Verstandesgebrauch eingelagerten Dogmatismus nicht durch irgendeinen Dogmatismus der Vernunft zu übertrumpfen“.¹¹ Und daß das Plädoyer für nichtdogmatische 'Offenheit' (nicht als - metatheoretisches - moralisches Prinzip, sondern als historisch-kontingente Bearbeitungsform gesellschaftlicher Systembildungs- und -differenzierungsprozesse!)¹² auch auf der Ebene der (Bildungs-)Theorien selbst zum Ausdruck gelangen kann, zeigt sich schließlich in dem Verständnis von Allgemeinbildung als „Sensibilisierung für Unterschiede“.¹³ Mit anderen Worten: Erst die kritische Verlängerung, d.h. philosophiebezogene *Minimalisierung* sowie theoriebezogene *Empirisierung* und (nichtrelativistische) *Relativierung* (im Sinne einer funktionsorientierten Bearbeitung gesellschaftlicher Diversität), läßt das Konzept der transversalen Vernunft m.E. für die - vernünftigerweise skeptisch bleibende - erziehungswissenschaftliche Gegenwartsdiskussion hinreichend interessant erscheinen.

Anmerkungen

1 Nicht übersehen werden sollte dabei, daß die 'verabsolutierende' Sichtweise („alles ist relativ“) bzw. die Kritik am - scheinbaren - performativen Selbstwiderspruch häufig erst Teil erziehungswissenschaftlicher und anderer Interpretationen ist und den Theorien selbst (z.B. Lyotards 'Widerstreit') nicht gerecht wird; zur Postmoderne-Rezeption in der Erziehungswissenschaft vgl. A.M. Stroh, „Postmoderne“ als Thema des deutschen pädagogischen Diskurses: Zur Rekonstruktion eines flüchtigen Phänomens. In: A.M. Stroh/Thiel, F. (Hrsg.), Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren, Weinheim 1998, S. 239-252; zur Kritik an der deutschsprachigen Interpretation Lyotards vgl. C. Pries, Rez. zu M. Frank, Die Grenzen der Verständigung. In: Philosophisches Jahrbuch 97, 1990, S. 213-216, auf die mich Jörg Ruhloff dankenswerterweise hingewiesen hat.

2 Vgl. W. Welsch, Topoi der Postmoderne. In: H.R. Fischer u.a. (Hrsg.), Das Ende der großen Entwürfe, Frankfurt a.M. 1993, S. 38f.

3 Vgl. in systematischer Bearbeitung hierzu F. Heyting/Tenorth, H.-E. (Hrsg.), Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft, Weinheim 1994; R. Uhle/Hoffmann, D. (Hrsg.), Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip, Weinheim 1994.

4 ... gemäß der Frage: „Wenn alles relativ ist, was ist dann diese Behauptung, absolut oder relativ?“ Vgl. ausführlicher zu dieser Problematik W. Welsch, Unsere postmoderne Moderne, Weinheim 1988 (2. Aufl.), insb. S. 41/60-63.

5 „Auf einer Universität ... muß eine philosophische Fakultät sein. In Ansehung der drei oberen (d.i. Theologie, Jurisprudenz, Medizin, A.S.) dient sie

dazu, sie zu kontrollieren und ihnen eben dadurch nützlich zu werden, weil auf Wahrheit (der wesentlichen und ersten Bedingung der Gelehrsamkeit überhaupt) alles ankommt; die Nützlichkeit aber, welche die oberen Fakultäten zum Behuf der Regierung versprechen, nur ein Moment vom zweiten Range ist.“ I. Kant, *Der Streit der Fakultäten* (1798). In: Immanuel Kants Werke, hrsg. v. E. Cassirer, Bd. VII, Berlin 1922, S. 338.

6 Vgl. z.B. N. Luhmann, *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a.M. 1992, S. 75ff.

7 Vgl. P. Bourdieu, *Über einige Eigenschaften von Feldern*. In: Ders., *Soziologische Fragen*, Frankfurt a.M. 1993, S. 107-114; F. Ringer, *Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933*, München 1987, S. 14f.; ergänzend hierzu: P. Bourdieu, *Über die „scholastische Ansicht“*. In: G. Gebauer/Wulf, C. (Hrsg.), *Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus*, Frankfurt a.M. 1993, S. 341-356.

8 Vgl. F. Heyting, *Pädagogischer Relativismus als Antwort auf die Moderne?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38, 1992, 2, insb. S. 285.

9 Heyting a.a.O., S. 287.

10 J. Ahrens, *Deontologische vs. teleologische Ethik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 35, 1989, 6, S. 839.

11 J. Ruhloff, *Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch*. In: M. Borrelli/Ruhloff, J. (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik*, Bd. II, Hohengehren 1996, S. 156.

12 Vgl. - unter Bezug auf Niklas Luhmann - Heyting a.a.O., S. 294.

13 A. Rang, *Zur Bedeutung des 'Allgemeinen' im Konzept der allgemeinen Bildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32, 1986, 4, S. 484.

Adresse

PD Dr. Annette M. Stroß, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Unter den Linden 6, D-10099 Berlin