

wicklung. Zwar wird sie als Strahl dem Kreis des Naturalen entgegengesetzt; aber genügt das schon, um die Eigengestalt von Freiheit zu fassen (auch wenn es [246] heißt, das Werden geschehe bei ihr durch Handeln)? Die Bios-Kategorien von Wachsen und Vergehen (260) sollen dabei so wenig ausgeschlossen werden wie (221) jene des Mechanischen. Aber wären sie bestimmend? (Ich verweise auf M. Müller, *Erfahrung und Geschichte* [1971], Abh. 8: *Evolution und Geschichte*.) Die hier aufzunehmende Erörterung würde dann wohl auch auf die jetzt nur genannten Fragen führen. J. SPLETT

NEUKANTIANISMUS. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Hrsg. Jürgen Oelkers, Wolfgang K. Schulz und Heinz-Elmar Tenorth (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft 4). Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1989. 388 S.

Die vorliegende Aufsatzsammlung versucht einen Beitrag zu leisten zur Wiederentdeckung der Tradition des Neukantianismus, vor allem auf dem Feld der pädagogischen Theoriediskussion. Der Band beginnt nach einem instruktiven Einleitungskapitel mit mehreren Beiträgen, die sich mit dem Neukantianismus im historisch-philosophischen Kontext befassen. Im einzelnen steuert *H.-E. Tenorth* unter dem Titel ‚Widersprüche einer Philosophie‘ Notizen zur Sozialgeschichte des Neukantianismus bei. Sein Fazit: Da die Neukantianer sich „fern einer empirisch-historischen Analyse der sozialen Wirklichkeit und ihrer gesellschaftlichen ‚Logik‘“ bewegten, führe „der Formzwang ihres Denkens diese Denker in der Betrachtung der Zeit zu einer zwar theorieförmigen, letztlich aber unzureichenden Analyse“ (71). Deutlich positiver wertet *F. Tenbruck* den zeitdiagnostischen Ertrag des Neukantianismus. In seiner Würdigung der Bedeutung Rickerts auf dem Hintergrund der europäischen Diskussion über Wissenschaft und Weltanschauung kommt er zu dem Ergebnis: „Die spezifische und bleibende Leistung Rickerts ist ... sein unwiderlegter Nachweis, daß unsere Erkenntnis kein wie immer konzentriertes Abbild der Wirklichkeit selbst liefert, sondern an ihr nur jene Bestandteile erfaßt, die uns aufgrund unsrer Wertinteressen als ‚wichtig‘ im Sinne von ‚wissenswert‘ erscheinen (101). M.a. W. es führt kein Weg an der Rickertschen Einsicht vorbei, daß es die bestimmten Wertgesichtspunkte und Wertstandpunkte sind, die den Erkenntnissen der Kultur- und Sozialwissenschaften zugrunde liegen.“ *W. K. Schulz* behandelt das Verhältnis von soziologischer Kulturtheorie und Pädagogik im Neukantianismus. Im Hinblick darauf, daß „die Bestimmung dessen, was Erziehung und Bildung strukturell in ihrem Handlungscharakter und funktional in ihrem kategorialen Status innerhalb gesellschaftlicher Entwicklungen kennzeichnet, grundsätzlich von den Bemühungen zu unterscheiden“ ist, „die gesellschaftlich-kulturelle Realität der Gesellschaft theoretisch zu analysieren“, spricht er von einem „ungelöste(n) Problem der Kulturpädagogik“ (125) und vertritt die These: „Weder die im Neukantianismus noch die in der darauf folgenden geisteswissenschaftlich orientierten Theorietradition entwickelten Ansätze erscheinen als geeignet“, hier „adäquate Lösungen zu ermöglichen“, einzig „die Vermittlung beider Theorietraditionen unter bewußter Einbeziehung von kultursoziologischen und gesellschaftstheoretischen Erkenntnissen“ (ebd.) führt in diesem Fall weiter. *P. Vogel* schließlich untersucht das Verhältnis der neukantianischen Pädagogik zu den Erfahrungswissenschaften vom Menschen mit dem Ergebnis: „Entweder ist eine überzeugende Verbindung von prinzipienwissenschaftlicher Theorie und Empirie auf der Basis der kantischen Transzendentalphilosophie grundsätzlich nicht möglich – dann müßte schon bei Kant ein Systemfehler zu finden sein ... – oder die neukantianischen Pädagogen haben die kantische Lösung verfehlt“ (161 f). Eine zweite Gruppe von Aufsätzen befaßt sich mit Paul Natorp, dem „Protagonist(en) philosophisch-pädagogischer Reflexion“ (5). Dabei gibt *M. Furrer* einen Einblick in ein Stück Natorpsche Theoriegeschichte, indem er deutlich zu machen sucht: „Die Entstehung der Schrift ‚Religion innerhalb der Grenzen der Humanität‘ liegt im Übergang vom ‚klassisch-philosophischen‘ zum ‚sozialphilosophisch‘/sozialpädagogischen Denken Natorps“ (194). Sozialpädagogik versteht sich also als eine Transformation der Sozialphilosophie, die Natorp deshalb für erforderlich erachtet, weil die herkömmliche Sozialphilosophie „den sozialen, verstanden als methodischen Gesichtspunkt zu wenig berücksichtige“ (ebd.). *G. Mückenhausen* kommt in

ihrem Beitrag zum ‚Problem des Kulturprogressismus bei Paul Natorp‘ zu einer eher kritischen Einschätzung der Natorpschen Sozialpädagogik, insofern sie bei dieser „eine ... dirigistische Tendenz“ (238) ausmacht. Denn „die individuelle Verfassung der Einzelsubjektivität gilt Natorp ebenso als zu formendes Material wie die konkreten sozialen Ordnungen“, ist doch „vom Standpunkt der Sozialpädagogik als Vernunfttechnik ... auch die Selbstbestimmung der Einzelsubjektivität nur ein Mittel, um einen sittlich-sozialen Progressus der Kultur zu bewirken“ (ebd.). *Ch. Niemeyer* schließlich geht den theoretischen Quellen von Natorps Sozialpädagogik nach und kommt dabei zu dem Ergebnis: „Die ideengeschichtliche Einbettung des Natorpschen Denkens fördert eine Systematik zu Tage, die seine Sozialpädagogik insoweit als eine neukantianische bestimmbar werden läßt, als ihr eine Umformung der praktischen Philosophie Kants zugrunde liegt, deren erziehungsmethodische Pointe Natorp insbesondere infolge der genauen Kenntnis des Werkes Pestalozzis vor Augen stand“ (255 f).

Eine letzte Gruppe von Aufsätzen ist überschrieben mit ‚Neuaneignung und Grenzziehung‘. *E. W. Orth* untersucht in diesem Zusammenhang R. Höningwalds Auffassung der Pädagogik und meint, selbst wenn manche von Höningwalds pädagogisch-technischen Vorschlägen zu kurz gefaßt seien, so stelle er doch ein Erfordernis heutiger Pädagogik klar heraus, nämlich die Besinnung auf den Aufgabencharakter der Pädagogik und „die Forderung nach Bestimmtheit dieser Aufgabe, die durch keinen Naturalismus, keinen Zoologismus und auch nicht durch jeweils zeitgemäße Formen eines sich allfällig wandelnden Engagements zu ersetzen sind“ (289). *J. Oelkers* unternimmt den Versuch, E. Cassirers Denken für die Pädagogik fruchtbar zu machen und kommt dabei zu dem Resultat: „Die Theorie der Erziehung muß heute ohne obersten Punkt auskommen und kann sich auch nicht auf objektive Strukturen zurückziehen ... Cassirers Theorie der symbolischen Formen läßt sich als Versuch begreifen, genau diesen Schritt zu unternehmen“, der für jede Art von Pädagogik sprengend ist, die am „Einheitsgedanken der idealistischen Metaphysik“ festhält (321). „Ohne das ganze Problem einer nach-idealistischen Pädagogik auszuschöpfen“ (ebd.), kann er doch als einer ihrer Vordenker betrachtet werden. *A. Schäfer* setzt sich kritisch mit Cohns Dialektikkonzept auseinander, das „als begründungstheoretisches Nadelöhr im Schaffen Cohns angelegt“ (349) s. E. nicht das leistet, was es leisten sollte. Denn die Cohnsche Theorie der Dialektik reflektiere am Ende nur die analytischen Probleme und begründe keinen Lösungsweg. Davon ist nach Schäfer auch Cohns pädagogische Theorie betroffen. Wie nämlich in der ‚Theorie der Dialektik‘ das erkenntnistheoretische Subjekt nicht als vermitteltes thematisiert wird, so werde auch das praktisch-handelnde nicht als solches thematisiert. Ebenso kritisch ist der abschließende Beitrag von *D. Hofmann* ausgefallen. Bezüglich des Schicksals der philosophischen Theorie und pädagogisch-politischen Praxis L. Nelsons bemerkt er nämlich: Wenn sich die Resultate seines Nachdenkens nicht durchgesetzt haben, obwohl die Schlüssigkeit seiner Deduktionen nichts zu wünschen übrig ließ, dann deshalb, weil er die Vernunft „auf eine ebenso unkritische wie gefährliche Weise“ überschätzte, war doch „der metaphysische Charakter, den er ihr mit allen Mitteln zuzuschreiben suchte“, schlichtweg „eine Mystifikation“ (383). Soweit einige Hinweise zu den Beiträgen dieses Bandes, der sicher geeignet ist, einen Eindruck zu vermitteln von den Problemstellungen der gegenwärtigen, kontrovers geführten Diskussion um die neukantianische Pädagogik. H.-L. OLLIG S. J.

PHILOSOPHISCHES DENKEN – POLITISCHES WIRKEN. Hermann-Cohen-Kolloquium Marburg 1992. Herausgegeben von *Reinhard Brandt* und *Franz Orlik* (Philosophische Texte und Studien 35). Hildesheim: Olms 1993. 270 S.

Der vorliegende Band gibt einen guten Einblick in den Stand der heutigen Cohen-Forschung. Eingeleitet wird er mit einem Versuch von *H. Holzhey*, Cohens Denken auf dem Hintergrund von dessen Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen und politischen Problemen seiner Zeit zu würdigen. Dabei spart Holzhey auch aktuelle Bezüge nicht aus, wie seine Kritik an dem modernen Fundamentalismus ökologischer und religiöser Provenienz sowie an dem anthropologischen Naturalismus deutlich macht. Gleichzeitig rückt er in einer zentralen Interpretationsfrage explizit von früheren Posi-