

„Postmoderne“ als Thema des deutschen pädagogischen Diskurses: Zur Rekonstruktion eines flüchtigen Phänomens

(1) „Postmoderne“ als Schlagwort in der Pädagogik seit Mitte der achtziger Jahre

„Haben sie irgend ein neues Schlagwort irgendwo entdeckt, so stehen sie sofort mit ihrem ganzen Denken, Fühlen und Wollen im Banne dieses Wortes.“ So beschreibt ERNST WEBER zu Beginn des 20. Jahrhunderts die „Schlagwörterpädagogen“ seiner Gegenwart.

„Sie rennen fortan gewissermaßen mit Scheuklappen durch die Welt, gleich wild gewordenen Vollblutrennern. Sie sehen und hören nichts anderes mehr, bis sie an einem realen Hindernis, das stärker ist als ihr modernes Schlagwort ... sich den pädagogischen Schädel derart anrennen, daß ihnen die Lust vergeht, in gleicher Richtung weiter zu stürmen. Dann stehen sie eine Zeit lang verdutzt, verwirrt, ratlos, bis ein anderes Schlagwort sie von neuem die Ohren spitzen läßt. Und schon beginnt aufs neue der rasende Wahnsinnslauf. ... Es ist nicht zu leugnen: die Schlagwörterpädagogen bringen Leben in die Bude. Es gibt bei ihnen immer etwas Neues zu vertreten, immer etwas zu reformieren und als absolut nötig und naturgemäß hervorzukehren. ... Aber es ist nicht das rechte Leben, das keimen und wachsen, blühen und reifen läßt. Es ist zuviel Aprilwetter dabei – Sonnenschein und Hagelschauer in einem Atemzug. Ein nervöses Gezappel, ein unruhiges Hin und Her, ein krankhaftes Tasten und Suchen, ein blindes Losstürmen und ein plötzliches Verzagen. Es ist keine Stetigkeit und keine Sicherheit zu finden in den mannigfachen Bestrebungen der letzten Jahre. ... Es ist eine Pädagogik der großen Worte und der kleinen Taten, eine Pädagogik der inneren und äußeren Unausgeglichenheit.“¹

Ein dieser Charakterisierung ähnliches Phänomen zeigt sich Mitte der achtziger Jahre dieses Jahrhunderts mit dem Auftauchen des Schlagwortes „Postmoderne“ im deutschsprachigen pädagogischen Diskurs.² In loser Folge erscheinen in den darauffolgenden zehn Jahren rund 100 bis 150 Monographien, Sammelbände, Zeit-

1 E. WEBER in: Der Lehrerbote. Correspondenzblatt des Vereins evangelischer Lehrer in Württemberg. Stuttgart 1910, S. 66, zit. nach O. BUCHHEIT: Die pädagogische Tagespresse in Deutschland 1871-1914. Würzburg 1939, S. 36.

2 Der – gegenüber dem Terminus „Erziehungswissenschaft“ – im folgenden favorisierte Begriff „Pädagogik“ inkludiert – hierin der Spezifik des pädagogischen Postmoderne-Diskurses folgend – sowohl erziehungswissenschaftliche als auch „praxis-“nahe Diskurse des pädagogischen Establishments und der pädagogischen Professionen.

schriften- und Sammelbandartikel innerhalb des pädagogischen Fachdiskurses,³ wobei der Begriff vor allem um das Jahr 1990 herum besonders häufig benutzt wird. Spätestens nach 1992 nimmt die Verwendung des Begriffs „Postmoderne“ wieder ab.⁴ Im Jahr 1996 lassen sich nur noch vereinzelt Veröffentlichungen nachweisen, die den Terminus „Postmoderne“ in ihren Titeln verwenden.⁵

In seiner äußeren Form läßt der thematische Rezeptionsprozeß eine Diffusion in verschiedene Bereiche erkennen: Auf erste – hier noch außerhalb der begrifflichen Explikation liegende – Provokationen (GIESECKE, WÜNSCHE)⁶ folgen unterschiedliche, am Begriff orientierte Rezeptions- (BAACKE, FERCHHOFF u.a.) und theoriegeleitete Radikalisierungsversuche (LENZEN, MEDER) sowie eine Reihe von kritischen, historisch-theoretisch respektive systematisch begründeten Einwänden (BENNER, OELKERS u.a.; Salzburger Symposion '89). 1990 wird der – singulär gebliebene – Versuch einer pragmatisch-konstruktiven Einordnung der Postmoderne-Diskussion in die „Antipädagogik“ unternommen (KUPFFER). 1992 widmet sich eine Antrittsvorlesung diesem Thema, 1993 folgen zwei Qualifikationsarbeiten. Seit Anfang der neunziger Jahre zeigt sich das – zunächst vor allem von der allge-

3 Das für die vorliegende Recherche verwendete Dokumentationssystem „FIS Bildung“ führt unter dem Wortstamm „postmodern“ für den Zeitraum 1980-1995 insgesamt 251 Dokumente, einschließlich ausgewählter englischsprachiger Literatur, auf. Die beiden ersten pädagogischen Titel stammen aus dem Jahre 1985 (BAACKE u.a. 1985; MEDER 1985). Werden die englischsprachigen wie auch diejenigen Publikationen ausgeklammert, in denen sich – durch nachträgliche Zuordnung der Zeitschriften, der Autor(inn)en sowie durch vorhandene Zusammenfassungen, Stichwortvergabe, Titel/Untertitel – kein Hinweis auf einen pädagogischen (Diskussions-)Zusammenhang zeigt, verbleiben 164 pädagogische Veröffentlichungen, die sich inhaltlich auf den Begriff „Postmoderne“ beziehen, wobei 86 den Begriff im Titel beziehungsweise Untertitel tragen.

4 Zugrunde liegt eine Auszählung der unter Anmerkung 3 genannten 86 einschlägigen Titeldokumente. Hiernach bilden die Jahre 1989 und 1992 mit 13 beziehungsweise 15 Nennungen die Spitzenwerte in der Verwendung des Terminus „Postmoderne“, während der sonstige Durchschnitt bei rund sechs Nennungen pro Jahr liegt. Werden die – in Anlehnung an die in der Einleitung zu diesem Band untersuchten, den Diskurs zur allgemeinen Pädagogik repräsentierenden – vier einschlägigen Fachzeitschriften „Zeitschrift für Pädagogik“, „Pädagogische Rundschau“, „Bildung und Erziehung“ und „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik“ auch hier zugrundegelegt, zeigt sich lediglich ein einziger Spitzenwert im Jahr 1989, danach flaut die Debatte nahezu kontinuierlich ab.

5 Dazu gehören diverse Artikel aus der Zeitschrift „Pädagogik“ (vgl. MEYER-DRAWE 1996a; BOENICKE 1996; SANDERS 1996) sowie die (Ausschnitte aus der US-amerikanischen Diskussion repräsentierenden!) Artikel von ROSENOW 1996; MCLAREN 1996.

6 Die beiden Mitte der achtziger Jahre entstandenen Essays von KONRAD WÜNSCHE und HERMANN GIESECKE stellen selbst noch keinen expliziten Bezug zum Postmoderne-Thema her. Gleichwohl werden sie in der späteren Rezeption als Protagonisten einer – auf Pädagogik ausgerichteten – postmodernen Sichtweise aufgegriffen, so zum Beispiel bei BENNER 1986.

meinen Pädagogik getragene – Thema „Postmoderne“ zunehmend in verschiedenen Subdisziplinen wie Religions- und Sonderpädagogik und in Speziellen Pädagogiken wie Freizeitpädagogik, Medienpädagogik, Umweltbildung. Darüber hinaus steigt auch das Interesse der Unterrichts- und Curriculumforschung an der „Postmoderne“ bis in die frühen 1990er Jahre stetig (und wird hier vor allem für den Kunst-, Deutsch-, Fremdsprachen- und Religionsunterricht fruchtbar zu machen versucht). 1996 erfolgt eine erneute Aufnahme des Postmoderne-Themas in die Schulpädagogik durch popularisierendes bis programmatisches Einbringen in den Alltagsdiskurs von Lehrerinnen und Lehrern: „Pädagogik“ und „Postmoderne“, so heißt es hier – positiv gewendet –, „ist der Versuch, kulturellen Veränderungen auf die Spur zu kommen – vielleicht, um Schule im Zeichen einer Reflexion dieser Differenz zu gestalten.“ (BASTIAN 1996, S. 3)

(2) Krisendiagnosen als „Reflexionsspiel“ der Disziplin

In seinem inhaltlichen Verlauf trägt der von erziehungswissenschaftlicher und soziologischer Seite mit Themen wie „Die Wiederkehr des Körpers“, „Das Schwinden der Sinne“ oder „Der Andere Körper“ (WULF, KAMPER) bereits in den frühen achtziger Jahren für die deutschsprachige pädagogische Diskussion vorbereitete, 1985 dann mit dem Signum „postmodern“ versehene Disput einige charakteristische Merkmale: Von DIETER BAACKE und anderen in die Diskussion „geworfen“, gedeiht der Begriff auf einem pädagogischen Nährboden, der durch die Reden vom „Ende der Erziehung“ (GIESECKE) oder auch von der „Endlichkeit der pädagogischen Bewegung“ (WÜNSCHE) zwar unterschiedlich präpariert, in jedem Fall aber genügend Aufnahmebereitschaft für ein „neues“ Modewort zu haben scheint.⁷ Hinzu kommt das Faktum einer in den Jahren zwischen 1966 und 1980 personell immens expandierten Disziplin, die trotz leicht rückläufiger Tendenzen in den achtziger Jahren, die Euphorie der Bildungsreformära längst hinter sich lassend, mittlerweile eine ausreichende Eigendynamik auch im Bereich ihrer Themenreflexion entwickelt hat. Das mit der Rezeption des „Postmoderne“-Themas offenbar werdende neue „Selbstbewußtsein“ einiger Vertreter der Disziplin⁸ geht zugleich mit

7 Historisch wurde der Begriff der „Postmoderne“ bereits um 1870 im Zusammenhang mit einer Kritik an der damals „modernen“ Malerei der französischen Impressionisten vorgetragen; 1917 wird er von RUDOLF PANNWITZ für eine paraphrasierende Darstellung des NIETZSCHESCHEN „Übermenschens“ verwendet, vgl. WELSCH 1988, S. 12f.

8 Die „Postmoderne“-Diskussion ist in diesem Zusammenhang vor allem dadurch gekennzeichnet, daß weder die – traditionell eingeforderte – „praktische“ Relevanz des Wissens noch die Wissenschaftsförmigkeit der Inhalte dem thematischen Rezeptionsprozeß länger als Legitimationskriterien dienen. In Abgrenzung zur herkömmlichen Kritik wird die „Postmoderne“ vielmehr (selbst-)bewußt als

einer Dauerpräsenz von Krisendiagnosen einher, die nunmehr ohne existentielle Gefährdung – als bloßes Reflexionsspiel – der Disziplin hervorgebracht werden können. Dementsprechend begründen die Herausgeber des ersten zu diesem Thema erschienenen Sammelbandes „Am Ende – postmodern“ das Aufgreifen dieses „adrette(n) Modewort(es)“ mit einer allgemeinen Unlust an bereits bekannten Debatten: „Und waren wir nicht alle etwas ermüdet vom Gleichklang disziplinärer Dispute, von einer nach den Anstrengungen der Bildungsreform und Gesellschaftsveränderung ihrerseits ermatteten Pädagogik, die, eine kurze Blütezeit als ‘angewandte Sozialwissenschaft’ hofiert gewesen, nun das Gefühl der eigenen Überbeanspruchung mit allzu biederem Konsolidierungsbemühungen zu kompensieren trachtete?“ (BAACKE u.a. 1985, S. 7/8)

Zu den Charakteristika der Postmoderne-Debatte zählt insbesondere, daß mittels der Rede von der „Postmoderne“ heterogene, zum Teil widersprüchliche Argumente und Optionen zusammengetragen werden und daß die Aussagen durch einen fehlenden systematischen und „innerpädagogischen“ Diskussionszusammenhang gekennzeichnet sind: Tatsächlich zeigt sich in den Jahren 1985 bis 1996 weder eine Kontinuität der an der Debatte beteiligten Personen noch gibt es, bis auf wenige Ausnahmen, inhaltliche oder methodische Bezüge der Autoren aufeinander.⁹ Darüber hinaus scheint sich der Diskurs zur „Postmoderne“ innerhalb der Pädagogik, von seinen Urhebern weitgehend unreflektiert, in zwei zum Teil ineinander übergreifende, systematisch aber nicht ohne weiteres miteinander vereinbare Diskursstränge verzweigt zu haben: einen eher philosophisch-erkenntnistheoretischen und einen eher soziologisch-gesellschaftstheoretischen Diskurs.

(3) Dualisierung des Diskurses

Die den Begriff „postmodern“ transportierenden pädagogischen Publikationen orientieren sich bis zur Gegenwart an einem Verständnis von „Postmoderne“, welches sich zumeist auf LYOTARD, seltener auf FOUCAULT und BAUDRILLARD beruft, aber auch NIETZSCHE und andere als „Gewährsmänner“ postmodernen Denkens

Modethema aufgegriffen, trotz des – bereits antizipierten – Wissens darum, „daß sich der inhaltliche Ertrag wissenschaftlicher Moden im Nachhinein meist bescheiden ausnimmt.“ F. NONNE in: BAACKE u.a. 1985, S. 40.

9 Als erstaunlich kann auch das Faktum gewertet werden, daß es – von deutscher Seite – offenbar keinen internationalen Austausch zu diesem Thema gibt. Bis 1993 – zu diesem Ergebnis führt eine Recherche CHRISTIAN BECKS – wurde lediglich ein einziger deutschsprachiger pädagogischer Postmoderne-Text ins Englische übersetzt, vgl. BECK 1993, S. 15.

zitiert.¹⁰ Direkte Bezüge werden zur Philosophie als der wohl entscheidenden Referenzdisziplin des pädagogischen Postmoderne-Diskurses hergestellt. Als zweite wichtige Referenzdisziplin erweist sich die Soziologie, deren sich vom Postmoderne-Begriff mitunter absetzende Terminologie („postindustriell“, „reflexive Modernisierung“ etc.) gleichfalls in den pädagogischen Diskurs zur Postmoderne integriert wird. Weitere Wissenschaftsbereiche, in denen sich die Postmoderne-Debatte bereits vorgängig gezeigt hat, hier vor allem Literatur- und Kunsttheorie sowie Architektur, werden lediglich partiell aufgegriffen.¹¹ Die seitens „postmoderner“ Philosophen kritisierten Identitäts-, Subjekt- und Einheitsvorstellungen, Emanzipationsforderungen und Fortschrittsannahmen, der damit einhergehende Verlust eines Glaubens an Vernunft, Hermeneutik, einen vorgegebenen Sinn usw. bilden den wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Hintergrund des pädagogischen Postmoderne-Diskurses. Den hier vorgelegten Kategorien schließt sich eine pädagogisch-soziologische Betrachtung fortgeschrittener Modernisierungsfolgen weitgehend an, wenngleich sie aufgrund ihrer gesellschaftstheoretisch orientierten Beschreibungen und Analysen andere Schwerpunkte setzt.

Zweideutig bleibt neben der weitgehend unreflektiert gebliebenen Dualisierung des Diskurses insbesondere, ob „Postmoderne“ als Epochenbezeichnung oder primär zur Bezeichnung einer „Geisteshaltung“ fungiert.¹² Demgegenüber vermag auch die – vieldeutig bleibende – Formel der „Pluralisierung“ eine nur vordergründige „Einheit“ zu stiften (vgl. hierzu HEYTING/TENORTH 1994; UHLE/HOFFMANN 1994; vgl. auch RUHLOFF 1995). Die sich unterhalb dieser Formel ausbreitenden Differenzen und Widersprüche sind zum Teil auf unterschiedliche Bezugsliteratur, zum Teil auch auf eigenwillige (Neu-)Interpretationen zurückzuführen (so z.B. in der bildungstheoretischen Auslegung des Postmoderne-Themas durch MOLLENHAUER 1987). Insgesamt bleibt die pädagogische Postmoderne-Rezeption ihren philosophischen Vorläufern jedoch so stark verhaftet, daß die ungenügende eigenständige („autonome“) Bearbeitung des Postmoderne-Themas wiederholt kritisiert worden ist (vgl. z.B. BECKER 1993, S. 105).

10 Vgl. hierzu ausführlicher BECK 1993, S. 191ff. sowie BECKER 1993, S. 105ff.; auf die allgemeine deutschsprachige Rezeption des Postmoderne-Themas bezogen vgl. WELSCH 1988.

11 Vgl. hierzu die Ausführungen in WELSCH 1988, S. 14-25.

12 Vgl. demgegenüber allerdings die eindeutige Aussage in WELSCH 1991, S. 193ff., wonach gerade die Epochenthese „das eigentlich Falsche und Mißverständliche in der Diskussion um die Postmoderne“ sei (S. 193).

(4) Bunte Themenvielfalt

Wird das unterhalb des Etiketts „Postmoderne“ sich eröffnende Themenspektrum untersucht, bestätigt sich noch einmal die Unschärfe des Begriffs in der pädagogischen Diskussion. Nahezu sämtliche relevanten pädagogischen Themen der achtziger und neunziger Jahre (vgl. hierzu den Einleitungsartikel in diesem Band) fügen sich bisweilen der postmodernen Optik. So werden Fragen zum Lebenslauf, den Neuen Medien, Frauen, Ethik, Religion, Ästhetik, Anthropologie und Kultur, einschließlich der Themen „Europa“ und „DDR“, ebenso behandelt wie – quer dazu – etwa das Generationenverhältnis, Veränderungen innerhalb der Jugendkultur, von Schule und Unterricht. Diskutiert werden, im Zusammenhang damit, der allgemeine Wertewandel unter Jugendlichen, Konsumismus, Sektenkulturen, Ästhetizismus und der Pluralismus von Lebensstilen, die Probleme medialisierter Informationsgesellschaften, der Gentechnologie, künstlicher Insemination und Leihmutterchaft, „sukzessiver“ Ehen, von Einzeltern- und „patchwork“-Familien sowie der „patchwork“-Jugend. Jenseits einzelner Diskussionen zum Verhältnis von „Waldorfpädagogik“ oder „New Age“ und Postmoderne findet sich eine Reihe von (wissenschafts-)theoretischen und historischen Beiträgen (so z.B. bei OELKERS 1987; WIGGER 1989; POLLAK 1994), die sich zumeist kritisch mit dem Begriff der Postmoderne auseinandersetzen.

(5) Systematische Defizite und affektive Positionen

Rückblickend betrachtet scheinen systematische Fragestellungen allerdings eher am Rande interessiert zu haben. Für den heutigen Betrachter des Postmoderne-Diskurses bleiben damit – nach wie vor – eine Reihe von Fragen ungeklärt, die den Begriff und die dahinter stehende Problematik historisch-systematisch womöglich stärker konturiert hätten, ohne ihm zugleich das „Zwangskorsett“ einer allgemein verpflichtenden Definition auferlegen zu müssen. Ihnen wurde zwar einzeln in der pädagogischen Postmoderne-Diskussion Rechnung getragen, ohne jedoch daß spätere Auseinandersetzungen davon merklich profitiert hätten. Unterschiedliche, zum Teil unexplizierte Auffassungen bezogen sich vor allem auf folgende Sachverhalte beziehungsweise Fragen: Durch welchen Realitätsbegriff (und welches „Theorie-Praxis“-Verhältnis) sind postmoderne pädagogische Beschreibungen und/oder Analysen gekennzeichnet? Verweist die Rede von der „Pluralisierung“ auf (sprachgebundene) wissenschaftliche, künstlerisch-kreative, alltägliche usw. Diskurse oder auf Lebensformen, Realitäten, Praxen usw. von Menschen? Stellt „Postmoderne“ eher eine Zustandsdiagnose oder tritt sie als Programm auf? Wenn letzteres zutrifft, wie werden beide Ebenen miteinander verknüpft? Mit welchen (Untersuchungs-)„Einheiten“ werden die entsprechenden

Zustandsdiagnosen respektive Programme verbunden: Gesellschaft, Kultur, Individuum, Theorie, pädagogische Praxis usw.? Sind pädagogische Postmoderne-Diagnosen/-Programme gerechtfertigt, sind sie tatsächlich neu? Worin besteht die Abgrenzung zu anderen gesellschafts- und kulturtheoretischen Begriffen wie der „reflexiven“ oder „zweiten“ Modernisierung (BECK, ZIEHE), der „postindustriellen Gesellschaft“ (RIESMAN u.a.) oder der französischen „modernité“? Welche Differenzen gibt es zu den Theorien der „posthistoire“ (BAUDRILLARD) und des „(Post-)Strukturalismus“ (FOUCAULT u.a.)? Sind pädagogische Postmoderne-Diagnosen/-Programme eher metatheoretisch, wissenschaftstheoretisch und/oder disziplintheoretisch, forschungsbezogen, bildungs- und/oder handlungstheoretisch, moralisch-praktisch usw. zu lesen? Läßt sich eine Verbindung zwischen den hier genannten Bezügen herstellen und – wenn ja – wie lassen sich mögliche Verbindungen unter den gewählten (Theorie-)Optionen einer postmodernen Logik überhaupt legitimieren beziehungsweise aufrechterhalten? Schließlich: Sollten postmoderne Zustandsbeschreibungen respektive Programme primär soziologisch oder primär philosophisch „gelesen“ werden? Und: Lassen sich für pädagogische Beschreibungen und/oder Analysen beide Lesarten miteinander verknüpfen? – Oder: Sind all das wiederum „unproduktive Unterscheidungen“,¹³ auf die – in postmoderner Lesart – innerhalb der Pädagogik verzichtet werden kann?

Eine weitere Besonderheit der Rezeption des Postmoderne-Themas liegt in der Vehemenz, mit der der (vor allem philosophische) Begriff – seitens weniger – favorisiert oder – seitens vieler – abgelehnt wurde. So scheint die Auseinandersetzung mit dem Thema „Postmoderne“ immer wieder eine, wenn auch nicht in jedem Fall offen geäußerte, höchst emotionale Angelegenheit gewesen zu sein. In diesem Sinne mag auch eine der ersten Stellungnahmen gegen die Postmoderne gelesen werden: „Zuerst wollte ich über die Seele in der Postmoderne schreiben. Am Rosenmontag 1985 wurde mir klar: Das ist ja gerade der Witz, daß es in der Postmoderne keine Seele mehr gibt! Also handelt mein Beitrag jetzt vom Nihilismus der Postmoderne – und von meiner späten Einsicht, daß es nichts mehr von dem gibt, was mir einmal wertvoll war.“ (BITTNER 1985, S. 106) Rund zehn Jahre später, 1996, schreibt ROSEMARIE BOENICKE: „Auffällig an der Postmoderne-Diskussion ist, daß der Aspekt gesellschaftlicher Pluralität und Unübersichtlichkeit kaum auf seine angstbesetzten Hintergründe befragt wird“, und sie bringt die emotionale Haltung zum Postmoderne-Thema in den Zusammenhang einer „Reihe von Katastrophenerfahrungen“ wie „Seveso oder Tschernobyl“ (BOENICKE 1996, S. 59; vgl. hierzu auch BECK 1986). Ähnliches weiß THOMAS POPKEWITZ für den US-amerikanischen Sprachraum zu berichten, wenn er beispielsweise die Abneigung des britischen Sozialwissenschaftlers JOHN CLARKE gegenüber postmodernen Theorien beschreibt (vgl. POPKEWITZ in diesem Band, S. 271).

13 Vgl. hierzu in kritisch-konstruktivistischer Analyse HEYTING 1992, S. 289; vgl. auch RORTY 1992, S. 84.

Daß die hier artikulierten Aversionen gegenüber dem Postmoderne-Thema sich in letzter Konsequenz als unbegründet erwiesen haben, mag auf Gegenstrategien einiger Vertreter des Faches zurückzuführen sein. Vor allem aber muß die innerhalb der pädagogischen Disziplin der letzten Jahre erfolgte „Beruhigung“ vor dem Hintergrund der, hier erneut ausgewiesenen, (erkenntnis-)theoretischen Unmöglichkeit einer linearen Einlösung radikal gedachter Pluralitätskonzepte gelesen werden.

(6) Restrukturierungsversuche

Trotz des provokativen Charakters des Postmoderne-Begriffs und des für die Pädagogik vielfach so prognostizierten 'suizidalen' Gehalts des dahinter stehenden Programms, erwies sich das Fach, rückblickend betrachtet, zugleich als eigentümlich resistent gegenüber der – damals so begriffenen – existentiellen Bedrohung durch die Postmoderne. Die wenigen angebotenen Provokationen (etwa anstelle des für die Pädagogik zumindest historisch bedeutsamen systematischen Theorie-Praxis-Verhältnisses BAUDRILLARDSche Simulationsthesen für eine – wissenschaftstheoretische – Umgestaltung der Pädagogik zu nutzen, vgl. LENZEN 1987)¹⁴ liefen ins Leere beziehungsweise mündeten erneut in pädagogikverträgliche Programme, so zum Beispiel in Fragen der „ästhetischen Erziehung“, in der Übernahme des Pluralismusgedankens für eine pädagogisch gewendete, politische Liberalismus-Debatte, in philosophisch-theoretischer Wendung auf eine „skeptische“ Pädagogik oder im Rekurs auf die „Konstruktivität“ wissenschaftlicher Theorien, – schließlich in der Abkehr von einem philosophisch (bis soziologisch) inspirierten postmodernen Pluralitätsdenken durch die Suche nach biologisch-anthropologischen Grundlagen der Erziehung. Allein die Anknüpfung an soziologische Modernisierungsdebatten und damit zusammenhängende Bereiche wie Jugend- und Medienforschung scheinen – mit der Charakterisierung vorgefundener gesellschaftlicher, kultureller und individueller Phänomene als „postmodern“ – heute nach wie vor Bestand zu haben (vgl. aktuell z.B. BECK 1996, ZIEHE 1996). Demgegenüber wird der vor allem (sprach-)philosophisch inspirierten Radikalität eines postmodernen Denkens der programmatische Charakter, die eigene „große“, von Pluralität handelnde Erzählung längst entgegengehalten. „Man könnte mutmaßen“, schreibt WOLFGANG WELSCH 1992, „die Pluralitätsthese stelle die postmoderne Meta-Erzählung dar. Das ist in einem näher zu bestimmenden Sinn sogar richtig. Ohne eine Art von Meta-Erzählung ist nicht auszukommen, denn man wird die

14 Demgegenüber schienen andere Kritiken und Feststellungen der Historizität des Theorie-Praxis-Verhältnisses (wie etwa die in Anlehnung an die konstruktivistische Systemtheorie entwickelte Differenzthese der je eigenen Dignität von Theorie und Praxis) in ihrem Zugang für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen fruchtbarer zu sein, vgl. hierzu TENORTH 1990 sowie HEYTING 1992.

Frage nach dem Ganzen ebensowenig einfach los wie etwa die nach Wahrheit oder Erkenntnis.“ (WELSCH 1993, S. 38)

Diesen Entwicklungen entsprechend scheint der Begriff der Postmoderne – nachdem er von DIETMAR KAMPER bereits 1988 verabschiedet worden ist (vgl. KAMPER 1988, S. 1310) – innerhalb der Pädagogik der Gegenwart immer weniger gebraucht zu werden.¹⁵ Vor allem innerhalb der allgemeinen Pädagogik hat sich, unter den (Theorie-)Bedingungen der Postmoderne – ungeachtet des faktisch dualen Charakters der pädagogischen Postmoderne-Debatte – mittlerweile eine Reihe eigenständiger Ansätze entwickelt, die den vermeintlich zuordnungsstiftenden Charakter beziehungsweise das „Etikett“ der Postmoderne nicht mehr benötigen (vgl. MOLLENHAUER 1996). Unter dem Signum der Postmoderne angetreten, haben sich Diskurse zu Themen wie Ästhetik, Generationenverhältnis, neue Technologien usw. längst verselbständigt (zum Ästhetik-Diskurs innerhalb der Postmoderne-Debatte vgl. den konträren Standpunkt von BECK 1993). In einzelnen praxisbezogenen pädagogischen Bereichen, insbesondere der Unterrichts- und Curriculumforschung, liegt seine Bedeutung – wenn auch rückläufig – nach wie vor in der Anregung zur kritischen Revision von Curricula und einer Neugestaltung des Unterrichts.¹⁶ Allerdings gibt es auch hier Anzeichen für ein „dialektisches“ Umschlagen postmoderner Forderungen nach Pluralisierung respektive postmoderner Zustandsdiagnosen in erneute Ordnungssysteme, so zum Beispiel in den Forderungen nach einer symbolischen (Re-)Strukturierung des (Schul-)Alltags mit Hilfe von Ritualen und der Abkehr von Konzepten eines „lebensnahen“ Unterrichts oder auch im Postulat einer notwendigen „Rückbesinnung“ von Lehrern auf ihre spezifische Berufsrolle (vgl. ZIEHE 1996). Ein konstruktives Relikt der deutschsprachigen päd-

15 Die These vom gegenwärtigen Abklingen der Postmoderne-Diskussion wird auch an anderer Stelle vertreten. So schreibt zum Beispiel DIETER GEULEN 1996: „L'offensive, souvent provocante, des partisans de la pensée postmoderne a déclenché un vif débat ces dernières années et a été à l'origine de la publication d'une série d'ouvrages critiques par rapport à cette position. ... En pédagogie, je voudrais surtout mentionner les recueils de Krüger [1990] et de Marotzki & Sünker [1992]. Il est manifeste que les voix critiques dominant et il me semble que le paradigme de la pensée postmoderne est dorénavant dépassé.“ (GEULEN 1996, S. 116) Gleichwohl rechnet HEINZ-HERMANN KRÜGER die „postmoderne Pädagogik“ in seinem gerade erschienenen Einführungsband zu den „zehn zentrale(n) Theorieströmungen“ der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion, vgl. KRÜGER 1997, S. 85 sowie – allgemein – S. 165-174.

16 Weitere Bereiche wie die Sonder- und Sozialpädagogik, aber auch pädagogische Praxisfelder wie zum Beispiel die interkulturelle Erziehung dürften in Zukunft vor allem profitieren von dem – in den Vereinigten Staaten im Zusammenhang der Postmoderne-Diskussion vorgetragenen – Votum für „Minderheiten“-Diskurse, vgl. den nachfolgenden Beitrag von THOMAS POPKEWITZ. – Eine der wenigen deutschsprachigen Überlegungen hierzu liefert STEINER-KHAMSI 1994, insb. S. 70-94 u. S. 199-208.

agogischen Postmoderne-Debatte dürfte sich – auch in der Abkehr von dem für die Pädagogik wohl fruchtlosen Schlagwort und in der Erkenntnis der prinzipiellen „Unhintergebarkeit“ des „Projekts Moderne“ – im gegenwärtigen pädagogischen Fachdiskurs gleichwohl sedimentiert haben. Kennzeichnend hierfür ist das kritische Bewußtsein, den „großen“ Ideen von Fortschritt, Aufklärung, Hermeneutik, einer Geschichte und einer Wirklichkeit nicht (mehr) selbstverständlich folgen zu können.¹⁷

(7) Nationale Spezifik: Der Postmoderne-Diskurs in Deutschland und in den USA

Den inhaltlichen Verlauf der deutschsprachigen pädagogischen Postmoderne-Debatte mitgeprägt hat – neben den bereits genannten Autoren – auch JÜRGEN HABERMAS.¹⁸ Seine Kritik führte in der deutschsprachigen Diskussion zu der, zumindest unterschwellig wirkenden, Gleichsetzung von (philosophischem) Postmodernismus und Konservatismus. Gleichzeitig lenkte sie den Blick auf die – gegenüber isolationistischen Tendenzen in der Literatur – notwendige Einbettung des Diskurses zur Postmoderne in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge.

Entsprechend dual – und über weite Strecken negativ konnotiert – gestaltete sich der Postmoderne-Diskurs in der deutschsprachigen Pädagogik. Zwar ließ sein erkenntnis- und gesellschaftstheoretischer Konstruktcharakter ihn in Einzelfällen auf Überlegungen einer – theoriegeleiteten – Weiterentwicklung der Disziplin anwendbar erscheinen. Mehrheitlich wurde er jedoch aufgrund seiner epistemologischen und logischen Radikalität und – so seine Kritiker – des ihm immanenten Verlustes der für die Pädagogik existentiellen Kategorien Subjekt, Utopie/Zukunft, Moralität und Verantwortung abgelehnt. Jenseits dieser radikalisierten Unverträglichkeiten wurde die Postmoderne mit Hilfe der Pluralitäts-Formel in verschiedene philosophische, wissenschaftstheoretische, vor allem aber in soziologisch ausgerichtete pädagogische Diskurse der Gegenwart (Jugendforschung, Medienforschung etc.) eingebracht.

Diesen Besonderheiten des deutschsprachigen Diskurses stehen spezifische Eigenarten zum Beispiel des US-amerikanischen pädagogischen Postmoderne-Diskurses gegenüber, die – trotz vordergründiger Gemeinsamkeiten – beide, den deutschen und den US-amerikanischen Diskurs, in eine deutliche Differenz zueinander setzen. In seiner Genese und seinem Verlauf ist der amerikanische Diskurs gebunden i) an ein

stärker sozialwissenschaftlich ausgerichtetes Verständnis von Erziehungswissenschaft, ii) – damit zusammenhängend – an einen pragmatisch orientierten Zugang zum Thema „Postmoderne“, das ihn vor allem im Rahmen der Unterrichts- und Curriculumforschung verwendbar erscheinen läßt, sowie iii) an offerierte Anschlußmöglichkeiten durch pädagogische Vertreter der „Kritischen Theorie“, die – anders als in Deutschland – „Kritische Theorie“ und „Postmoderne“ gerade nicht als zwei einander ausschließende Theorieansätze betrachten.¹⁹

Den Verlauf des pädagogischen Postmoderne-Diskurses in den Vereinigten Staaten beschreibt THOMAS POPKEWITZ in dem nun folgenden Artikel (vgl. ergänzend POPKEWITZ 1997a). Mit Hilfe des seiner Analyse zugrundeliegenden BOURDIEUSCHEN Konstrukts des intellektuellen Feldes, hier als „sozialer Raum“ bezeichnet,²⁰ gelingt es POPKEWITZ, auf eine weitere Differenz zwischen dem US-amerikanischen und dem deutschen Diskurs wie auch auf einen (weiteren) immanenten Widerspruch innerhalb des Postmoderne-Diskurses aufmerksam zu machen. Er betrifft die Problematik der „Pluralisierung“ und die – im deutschsprachigen Raum teilweise bis heute ebenfalls dem Diskurs der „Postmoderne“ zugerechnete – postmoderne Kritik an verfestigten (Macht-)Konstellationen (vgl. z.B. MEYER-DRAWE 1996a, b), die hier auf die Position der postmodernen Intellektuellen und ihren Anspruch auf einen elitären Platz innerhalb des Gefüges der *scientific community* zurückbezogen wird (vgl. auch POPKEWITZ 1984, 1997b, c). Bereits in ihrer formalen Struktur dürfte die hier geleistete Analyse und Kritik am Postmoderne-Diskurs nicht zuletzt auch für den deutschsprachigen Raum relevant sein. Sie zeigt nicht nur die – innerhalb der deutschen Diskussion bereits bekannten – logischen und epistemologischen Grenzen des „Projekts Postmoderne“, sondern darüber hinaus die Hindernisse, wenn nicht gar Unmöglichkeit der „praktischen“ Einlösung postmoderner philosophischer Postulate vor dem Hintergrund eines – die intellektuelle Stellung der Vertreter des Postmoderne-Epistems berücksichtigenden – wissens- und wissenschaftssoziologischen Verständnisses.

17 Vgl. hierzu auch den jüngsten kritischen Rückblick auf die Postmoderne-Debatte in OELKERS 1997.

18 Vgl. HABERMAS 1985, 1990; vgl. auch BECK 1993, S. 194-196. – Die, im Gegensatz zum US-amerikanischen Raum, nahezu durchgängige Ablehnung des Postmodernismus seitens der Vertreter der Kritischen Theorie (so z.B. bei BRUNKHORST) dürfte unter anderem durch die Stellungnahmen HABERMAS' verstärkt worden sein.

19 Im Gegensatz zur deutschsprachigen Diskussion scheint die englischsprachige, hier vor allem die US-amerikanisch inspirierte internationale pädagogische Postmoderne-Diskussion auch keineswegs am Abklingen zu sein, vgl. – als ein Beispiel – den Themenschwerpunkt „Postmoderne“ in: *Paedagogica Historica* 1996, S. 301-420.

20 BOURDIEU verwendet in seinen Analysen beide Begriffe, „espace social“ und „champ intellectuel“, ohne sie jedoch systematisch voneinander zu unterscheiden, vgl. hierzu den Einleitungsartikel in diesem Band.

Literatur

- (Aus Platzgründen wird im folgenden nur eine Auswahl der thematisch einschlägigen Literatur genannt. Das Dokumentationssystem „FIS Bildung“ führt unter dem Stichwort „postmodern“ die übrige Literatur an.)
- BAACKE, D. u.a. (Hrsg.): Am Ende – postmodern? Next Wave in der Pädagogik. Weinheim/München 1985.
- BASTIAN, J.: [Überblick]. In: Pädagogik 48 (1996) 7/8, S. 3 u. S. 33.
- BECK, C.: Ästhetisierung des Denkens. Zur Postmoderne-Rezeption der Pädagogik: amerikanische, deutsche und französische Aspekte. Bad Heilbrunn 1993.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.
- BECK, U.: Das „eigene Leben“ in die eigene Hand nehmen. In: Pädagogik 48 (1996) 7/8, S. 41-47.
- BECKER, H.: Ästhetik und Bildung. Kritische Analysen zur Debatte von Pädagogik und Postmoderne. Münster 1993. (Diss. phil.)
- BENNER, D.: Pädagogisches Wissen und pädagogisches Ethos. Überlegungen zur unvollendbaren Pädagogik der Moderne. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 62 (1986) 4, S. 507-518.
- BITTNER, G.: Der postmoderne Nihilismus. In: BAACKE, D. u.a. (Hrsg.): Am Ende – postmodern? Next Wave in der Pädagogik. Weinheim/München 1985, S. 106-114.
- BOENICKE, R.: Das postmoderne Klassenzimmer. Pädagogische Antworten auf das Ende der Moderne. In: Pädagogik 48 (1996) 7/8, S. 59-61.
- FERCHHOFF, W./NEUBAUER, G.: Jugend und Postmoderne. Analysen und Reflexionen über die Suche nach neuen Lebensorientierungen. Weinheim/München 1989.
- GEULEN, D.: Courants actuels de la pensée et de la recherche en sciences de l'éducation en Allemagne. In: Les Sciences de l'éducation 29 (1996) 3, S. 103-124.
- GIESECKE, H.: Das Ende der Erziehung. Stuttgart 1985.
- HABERMAS, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt a.M. 1985.
- HABERMAS, J.: Die Moderne – ein unvollendetes Projekt (1980). In: Ders.: Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. Philosophisch-politische Aufsätze 1977-1990. Leipzig 1990, S. 32-54.
- HEYTING, F.: Pädagogischer Relativismus als Antwort auf die Moderne? Konstruktivistische Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungstheorie und Erziehungspraxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 2, S. 279-298.
- HEYTING, F./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994.
- KAMPER, D.: Die Katastrophe des Sinns. Kultur zwischen Chaos und Ordnung. In: Universitas (1988) 12, S. 1308-1314.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt a.M. 1982.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.): Das Schwinden der Sinne. Frankfurt a.M. 1984.
- KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.): Der Andere Körper. Berlin 1984.
- KRÜGER, H.-H.: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Opladen 1997.

- KUPFFER, H.: Pädagogik der Postmoderne. Weinheim/Basel 1990.
- LENZEN, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 1, S. 41-60.
- MEDER, N.: Bildung im Zeitalter der neuen Technologien oder der Sprachspieler als Selbstkonzept des postmodernen Menschen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 61 (1985), S. 325-339.
- MC LAREN, P.: Kritische Erziehungswissenschaft im Zeitalter der Postmoderne – einige Herausforderungen für die Zukunft. In: HELSPER, W. u.a. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim 1996, S. 48-70.
- MEYER-DRAWE, K.: Tod des Subjekts – Ende der Erziehung? Zur Bedeutung „postmoderner“ Kritik für Theorien der Erziehung. In: Pädagogik 48 (1996) 7/8, S. 48-57 (a).
- MEYER-DRAWE, K.: Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 5, S. 655-664 (b).
- MOLLENHAUER, K.: Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 1, S. 1-20.
- MOLLENHAUER, K.: Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 2, S. 277-285.
- OELKERS, J.: Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de siècle. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33 (1987) 1, S. 21-40.
- OELKERS, J.: Allgemeine Pädagogik. In: FATKE, R. (Hrsg.): Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 36. Beiheft. Weinheim/Basel 1997, S. 237-267. Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education 32 (1996) 2.
- POLLAK, G.: Krisen und Verluste – Defizite und Chancen. Bemerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption des Kritischen Rationalismus mit Blick auf postmoderne Herausforderungen. In: POLLAK, G./HEID, H. (Hrsg.): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? Weinheim 1994, S. 5-42.
- POPKEWITZ, T.: Paradigm and ideology in educational research: Social functions of the intellectual. New York 1984.
- POPKEWITZ, T.: Critical traditions, the linguistic turn and education. In: HIGGS, P. (ed.): Metatheories in philosophy of education. Johannesburg 1997, pp. 139-171 (a).
- POPKEWITZ, T.: A changing terrain of knowledge and power: A social epistemology of educational research. In: DREWEK, P./LÜTH, C. (Hrsg.): History of education. Geschichte der Erziehungswissenschaft. Histoire des sciences de l'éducation. (Paedagogica Historica. International journal of the history of education. Supplementary Series. Vol. IIIa.) Gent 1997, pp. 21-56 (b).
- POPKEWITZ, T.: A critical theory of educational knowledge and the problem of inclusion and exclusion, manuscript (June, 1997) (c).
- RORTY, R.: Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt a.M. 1992. (engl.: 1989)
- ROSENOW, E.: Postmoderne Erziehung in einer liberalen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 5, S. 753-766.
- RUHLOFF, J.: Rez. zu: HEYTING, F./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 2, S. 306-312.

- SANDERS, O.: Postmoderne Geschichten. Geschichte, Ereignis, Reklame. In: *Pädagogik* 48 (1996) 7/8, S. 62-67.
- STEINER-KHAMSI, G.: *Multikultur und Bildung in Europa*. Bern 1994.
- TENORTH, H.-E.: Verwissenschaftlichung pädagogischer Rationalität – Über die Möglichkeiten eines gescheiterten Programms. In: ALISCH, L. u.a. (Hrsg.): *Professionswissen und Professionalisierung*. Braunschweig 1990, S. 271-290.
- UHLE, R./HOFFMANN, D. (Hrsg.): *Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip*. Weinheim 1994.
- WELSCH, W.: *Unsere postmoderne Moderne. 2., durchges. Aufl.* Weinheim 1988.
- WELSCH, W.: Postmoderne: Pluralität zwischen Konsens und Dissens. In: *Archiv für Kulturgeschichte* (1991) 1, S. 193-214.
- WELSCH, W.: Topoi der Postmoderne. In: FISCHER, H.R. u.a. (Hrsg.): *Das Ende der großen Entwürfe. 2. Aufl.* Frankfurt a.M. 1993, S. 35-55.
- WIGGER, L.: Pädagogikgeschichte im Spiegel postmodernen Philosophierens. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (1989) 4, S. 361-377.
- WÜNSCHE, K.: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. In: *Neue Sammlung* 25 (1985) 4, S. 433-449.
- ZIEHE, T.: Adieu 70er Jahre. Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung. In: *Pädagogik* 48 (1996) 7/8, S. 35-39.