

HEINZ-ELMAR TENORTH

## Zäsuren der Moderne. Pädagogische Selbstbeschreibungen und Kriterien der Analyse

*Lese Früchte:*

*"Wir sind', liest man bei Novalis, 'aus der Zeit der allgemein geltenden Formen heraus'."*<sup>1</sup>

*"Nicht alles an der neuzeitlichen Geschichte ist also 'modern'."*<sup>2</sup>

### I. Vorbemerkungen

Am Beginn meines heutigen Vortrages stehen Rückblicke auf meine Arbeit am Thema und Hinweise auf anscheinend uneinlösbare Wünsche, die sie geweckt hat: Nach mehreren Monaten der Lektüre bis dahin unbekannter Texte, nach einem ordentlichen Durchgang durch meinen Zettelkasten und nach vielen Versuchen, die Begriffe 'modern' und 'Modernität' präzise zu bestimmen, muß ich mein Scheitern eingestehen, zumindest ein großes Maß an Skepsis und Irritation einräumen. Eine intensive Lektüre von Selbstbeschreibungen, mit denen die Pädagogik ihre Gegenwart zu beschreiben versucht, bestärkt bei mir die Vermutung, daß sie mit der Moderne wenig zu tun hat und auch nur wenig mit ihr anfangen kann; eine ausgiebige Beschäftigung mit Analysen der Moderne, die sich außerhalb unseres Faches finden, läßt mich inzwischen zugleich daran zweifeln, ob es hier wirklich trennscharfe Kriterien gibt, die es erlauben, von einer Theorie der Moderne zu sprechen.

Bei der Frage nach den Zäsuren kann ich jedenfalls im Gestus der Gewißheit die Antwort nicht geben, von der ich zur Mitte meines vergangenen Forschungssemesters noch geträumt habe, nämlich präzise und pünktlich Tag und Stunde, Akteure und Orte, Maßnahmen, Ereignisse und Ergebnisse zu benennen, in denen sich der Beginn der Moderne und ihre wesentlichen Zäsuren manifestieren. Die Moderne ist schwer zu fassen, und gelegentlich war ich versucht, nicht einen Vortrag zu Gehör zu bringen, sondern stattdessen CHARLES CHAPLINS 'Modern Times' zu zeigen und die Diskussion auf diese Weise zu eröffnen (aber dann fehlte mir das Video).

Mein pädagogisch erzeugtes Pflichtbewußtsein hat dann doch über die Liebe zum Bild gesiegt, so daß ich auch mit einem Vortrag komme und ein Ergebnis meiner Arbeit präsentieren kann, in drei Schritten,

*Frau Muhme! Sie versteht mir schlecht die Zeiten.  
Getan, geschehn! Geschehn, getan!  
Verleg Sie sich auf Neuheiten!  
Nur Neuigkeiten ziehn uns an.*

Johann Wolfgang von Goethe  
Faust I / Walpurgisnacht / Mephistopheles

wie es sich gehört: Zunächst gebe ich einen Bericht über den pädagogischen Sprachgebrauch zum Thema (II.), dann rekapituliere ich einige Befunde und Theorien aus anderen Fächern und prüfe sie vor allem an der allgemeinen Frage, welche Zäsuren der Gesellschaftsgeschichte sie markieren können (III.); zum Abschluß (IV.) versuche ich selbst, Thesen über eine Entwicklungslogik der Pädagogik in der Moderne vorzutragen.

## II. Der pädagogische Umgang mit der Moderne - Beliebbarkeit und Fehlanzeige

Beim Blick in die pädagogische Literatur stellt man mit einigem Erstaunen fest, daß sie sich mit 'Moderne' und 'Modernität' auffallend wenig beschäftigt hat. Es gibt zwar den Vorschlag für ein Kongreßthema 1992, aber ich werde den Verdacht nicht los, daß der Vorstand bei der Formulierung des Themas der Disziplin weit vorausgeeilt ist. Auch dafür scheint es mir gute Gründe zu geben, denn für einige Mitglieder im Vorstand scheint das Thema keineswegs fremd zu sein (ohne daß es dadurch in einem theoretischen Sinne eindeutig und im Konsens präzisiert würde): DIETRICH BENNER bezeichnet seine 'Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft' im Untertitel als 'eine Systematik traditioneller und moderner Theorien' und DIETER LENZEN, in dem ich den Inspirator des Kongreßthemas vermute, hat eine Abhandlung geschrieben, für die der Begriff der Moderne zentral ist: sein Beitrag über 'Moderne Pädagogik - Pädagogik der Moderne' zeichnet sich auch durch eindeutige Thesen und Bestimmungen aus. Nur leider, es dürfte nicht leicht sein, sie auf die Zeithorizonte der BENNERSchen Überlegungen abzubilden. Während LENZEN eine Epoche als modern beschreibt, die von der Klassik über die Romantik zu MARX und NIETZSCHE reicht, nennt BENNER diesen Zeitraum bis zum ausgehenden 19. Jahrhundert die Phase der 'Traditionellen Pädagogik' (im übrigen, ohne auf die Romantik, KARL MARX oder FRIEDRICH NIETZSCHE angemessen einzugehen). BENNERS Moderne beginnt mit dem frühen 20. Jahrhundert und als 'modern' erscheint dann vor allem unsere Gegenwart. Von Übereinstimmung mit LENZEN kann also nicht die Rede sein.

Das Dilemma der widerstreitenden Bestimmungen und epochalen Zuschreibungen der Moderne findet sich im übrigen nicht nur bei den Dogmen- und Ideenhistorikern: HERMANN LANGES schöne Untersuchung über 'Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit' verspricht eine Analyse der 'Entstehung und Problematik des modernen Schulwesens'; sein Gegenstand sind Schulen vom ausgehenden 15. bis zum frühen 17. Jahrhundert, von Plänen der sächsischen Fürsten bis

zu den Konzepten der Jesuiten - ganz eindeutig: die Moderne erlebt ihre Geburt in der Renaissance, mit Reformation und Gegenreformation.

Für WILHELM ROEßLER dagegen, der auch über die 'Entstehung des modernen Schulwesens in Deutschland' schreibt, ist der zentrale Referenzzeitraum das ausgehende 18., frühe 19. Jahrhundert - die Moderne beginnt mit der Aufklärung und der klassischen Epoche der deutschen Geistesgeschichte, also: in der Phase der traditionellen Pädagogik modo BENNER. FRIEDRICH PAULSEN schließlich, mein dritter schulgesehichtlicher Referenzautor, hat bereits 1906 das 'moderne Bildungswesen' dargestellt; aber es ist das Bildungswesen seiner Zeit, am Übergang zum 20. Jahrhundert, über das er berichtet - die Moderne ist seine Gegenwart. Inkonsistenzen und Unvereinbarkeiten also auch hier, nicht nur in der Ideen-, sondern auch in der Schulgeschichte.

Dabei, ich muß es noch einmal in Erinnerung rufen, sind das wenigstens noch explizite Belege, auf die ich mich referierend und problemexplizierend stützen kann, so daß sich auch der Dissens der Kriterien diskutieren und vielleicht aufklären ließe. Im übrigen bietet die pädagogische oder erziehungswissenschaftliche Debatte wenig zum Thema, sogar dann, wenn ein Autor explizit über 'Erziehungswissenschaft im Spannungsfeld von Kontinuitäten und Zäsuren der Moderne' schreibt<sup>3</sup>, findet man fast nur aktuelle Theoriedebatte.

Läßt man die Diskussion über die Postmoderne aber aus, der auch der von mir erwähnte Beitrag HEINZ-HERMANN KRÜGERS zurechenbar ist, und auch die Frage, wann sie beginnt und welchen Zeitraum man als 'Moderne' oder gar als 'Postmoderne' beschreiben kann, dann findet sich das 'Modernitätsthema' im pädagogischen Wissen der Moderne bis zur Gegenwart fast gar nicht. Es wäre zu langwierig, alle Fehlanzeigen zu notieren, aber einige will ich doch nennen: Die pädagogischen Lexika schweigen sich aus, in den Handbüchern und Enzyklopädien älterer und neuerer Zeit gibt es keine einschlägigen Einträge. Selbst hoffnungsvoll stimmende Stichworte erweisen sich als Irrwege: Im HERDERSchen Lexikon Bd. 3, 1914, gibt es zwar das Stichwort 'Modernismus', aber es ist dann doch nur eine lange Abhandlung über die Schwierigkeiten der katholischen Kirche mit den ihr eigenen Modernisierungen, die man - bis hin zum Antimodernisteneid von 1911 - hier und analog im 'Philosophischen Wörterbuch' (von GEORG KLAUS und MANFRED BUHR) finden kann - die dogmatischen Disziplinen konvergieren gelegentlich doch. Ansonsten - Fehlanzeige für die Moderne, schon gar keine Klärung der modernen Pädagogik oder der Pädagogik der Moderne, von LENZEN abgesehen, aber dann mit den bekannten Schwierigkeiten.<sup>4</sup>

Wenn schon die Theorie sich ausschweigt, was sagt die Historie im Fach und für das Fach? Auch das füllt den Zettelkasten nicht sehr

stark - ADOLPH DIESTERWEG hat einen einschlägigen Artikel geschrieben<sup>5</sup>, einige wenige kritische Bemerkungen finden sich bei PAULSEN sowie im Umfeld der reformpädagogischen Diskussion<sup>6</sup>, aber noch hier sehr viel weniger als ich erwartet hatte. Diese Defizitdiagnose legt aber die Frage nahe, wie denn die Pädagogik die Zeiten ordnet, wenn sie auf den Begriff der Moderne in adjektivischer und substantivischer Form verzichtet.

Ein Blick auf eine Gattung von Büchern, zu denen ich selbst auch beigetragen habe, gibt zwar Hinweise, aber leider ebenfalls keine einheitlichen Befunde: In den 'Geschichten' von Pädagogik und Erziehung folgt man entweder den politischen Zäsuren oder den klassischen Epochenbegriffen (Antike, Mittelalter, Renaissance, Aufklärung, Klassik, Industrialisierung<sup>7</sup>); und seit dem 19. Jahrhundert wird meist nur noch gezählt, für das 20. jedenfalls findet sich jenseits der Ziffer in der Historiographie der BRD kein stimmiger Epochenbegriff - auch ERNST NOLTE, mit der These vom 'Weltbürgerkrieg' hat keine Nachfolger gefunden (dabei sehe ich davon ab, daß ich selbst den Begriff der Moderne nutze, um die Aufklärung und die Zeit seit 1890 zu analysieren, als 'Aufbruch' und 'Krise' der Moderne nämlich). Die DDR-Kollegen, die jetzt zur Vergangenheit unserer Gegenwart rechnen, periodisieren in ihren alten Veröffentlichungen anders, selbstverständlich mit MARX: 'Urgesellschaft' und 'Feudalgesellschaft' gehen dann den Etappen der bürgerlichen Gesellschaft voraus, für die sich eine 'frühbürgerliche', 'hoch-' und 'spätbürgerliche' Phase unterscheiden läßt; dann folgt die 'Periode des Übergangs zum Monopolkapitalismus' und - ich zitiere - die 'Zeit der Herausbildung und Festigung des sozialistischen Weltsystems (1945 bis 1980)'.<sup>8</sup> Aber, nichts zur Moderne, nicht einmal der Begriff im Sachregister.

Ein anderer Befund über Periodisierungskriterien, mit denen die Pädagogik ihre Zeit ordnet, scheint mir dagegen durchaus aussagekräftig und zugleich wenig strittig: Es ist einerseits die Kategorie des 'Neuen' und das Adjektiv 'neu', die sie reichlich benutzt - denn vom 'neuen Menschen' bis zur 'neuen Gesellschaft', von der 'neuen Erziehung' bis zur 'neuen Schule', von der 'neuen pädagogischen Bewegung' und der 'neueuropäischen Pädagogik' ist die Literatur der Pädagogen übervoll; andererseits gibt es in der Pädagogik eine weitgespannte Rhetorik der 'Gegenwart'<sup>9</sup>, um die eigene, selbsterlebte Zeit zu beschreiben, sowie den Bezug auf Autoren, die Diagnosen der Gegenwart versuchen, u.a. - wie bei WILHELM FLITNER - auf HANS FREYER<sup>10</sup>, und endlich, nicht selten parallel zu 'neu', die kontinuierliche Inanspruchnahme von 'Zukunft' (meist ganz ohne Futurologie).

Ich kann die Differenz von 'neu', 'gegenwärtig' und 'modern' oder gar ihre Referenz zu 'Zukunft' an dieser Stelle nicht systematisch erklären und ich will sie hier auch nicht thematisieren (daran mag sich ADAL-

BERT RANG abmühen); nach m.E. ist auch jetzt schon sichtbar, daß der theoretische Gehalt der Semantik des 'Neuen' nicht sehr viel besser ist als der pädagogische Sprachgebrauch im Umkreis von 'modern'; auch die Trias von 'Vergangenheit', 'Gegenwart' und 'Zukunft' klärt vielleicht den Begriff der 'Tradition' für die Pädagogik und ihre Auffassung vom 'Wesen der pädagogischen Aufgabe', hier findet man aber nicht die pädagogische Theorie der Moderne<sup>11</sup>, sondern eher einen Zugang zur Behandlung des Zeitproblems in der Pädagogik<sup>12</sup> und die Differenz von gesellschaftlicher Zeit und den Temporalproblemen des Pädagogischen. Dieses Thema mag irgendwie mit der Moderne zu tun haben, ich lasse es im Augenblick auf sich beruhen. Zunächst habe ich das Heil in anderen Disziplinen gesucht und auch die Befunde dieser Arbeit seien kurz rekapituliert.

### III. Theorie der Moderne - Epochen der Moderne

Mag die Kritik der Pädagogik notwendig sein, die Theorie der Moderne ist ebenfalls nicht gut ausgearbeitet. Dabei besteht das Dilemma nicht so sehr im Mangel an Theorie, sondern in der Fülle der denkbaren Vorschläge. Einerseits halten die anderen Disziplinen eine beruhigende Ordnung des Wißbaren bereit, andererseits erzeugen sie selbst auch die Irritation, die ich an der Behandlung des Themas in der Pädagogik getadelt habe.

Zu den beruhigenden Auskünften - auf die ich zunächst eingehen will - trägt, wie meist, die begriffsgeschichtliche Arbeit bei.<sup>13</sup> Sie gibt 1. eine eingängige zeitliche Ordnung der Fundstellen, 2. eine diskutierbare Systematik der Bedeutungen und 3. einen Eindruck von den Problemen einer theoretischen Analyse der Moderne. Zu den drei Aspekten will ich wenigstens knapp meine Lektürefrüchte mitteilen:

#### 1. 'modern' - 'Moderne': Belege der Begriffsgeschichte

In der zeitlichen Ordnung der Fundstellen gibt es zunächst Ausgangspunkte für den Sprachgebrauch: Wir erfahren, daß der spätantike, frühchristliche Denker GELASIUS um 494/95 in seinen 'Epistolae pontificorum' den ersten Beleg liefert und dann "modernus als Bezeichnung für das historische Jetzt der Gegenwart"<sup>14</sup> benutzt; wir erfahren ferner, daß es ein eindeutiges Entwicklungsmuster gegeben hat; denn bis ins 19. Jahrhundert ist allein die adjektivische Form des Belegs nachweisbar, während der substantivische Begriff der 'Moderne' erstmals 1849 (in Frankreich, bei FRANCOIS RENE CHATEAUBRIAND<sup>15</sup>) nachgewiesen ist und seine Konjunktur seit dem ausgehenden 19. Jahrhun-

dert hat, und zwar in den Selbst- und Fremdbeschreibungen der literarischen 'Moderne', wie der Realismus und Naturalismus von innen und außen qualifiziert werden; den begriffsgeschichtlichen Befunden kann man schließlich entnehmen, daß man auf ein gesamteuropäisches Thema stößt, wenn man der Karriere von 'modern' folgt; unverkennbar sind aber die brisanten Beiträge zum Thema bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts aus dem frankophonen Bereich (und in der Theorie der Moderne stammen bis zur Gegenwart die provokanten und erhellenden Texte aus Frankreich; ohne daß man allein JEAN-FRANCOIS LYOTARD nennen muß. PAUL VALERY ist vielleicht viel wichtiger).

## 2. *Sequenz der Bedeutungen und Typik ihrer Varianten*

Gibt es (jenseits der Differenz und Folge von Adjektiv und Substantiv) eine identifizierbare Logik in der Fülle der Belege und ihrer Sequenz? Eine für mich plausible These liefert HANS-ULRICH GUMBRECHT, der drei 'Bedeutungsmöglichkeiten' unterscheidet und in begrifflichen Gegensatzpaaren demonstriert: das erste Gegensatzpaar lautet 'gegenwärtig' vs. 'vorherig', das zweite 'neu' vs. 'alt', das dritte 'vorübergehend' vs. 'ewig'.

In dieser Unterscheidung findet sich nicht nur eine Klassifikation des Materials, sondern auch eine elementare Interpretation und Charakterisierung der Rede von 'modern', die sich aus dem historischen Prozeß selbst ergibt, und die als erster Zugang zur Theorie der Moderne so aufschlußreich ist, daß ich sie wenigstens andeuten will.

Im Gegensatz von 'gegenwärtig' und 'vorherig' thematisieren der Diskurs des Modernen und die Epoche, die ihn prägt, ein Phänomen der Diskontinuität im Kontinuierlichen: BENNER ist der gegenwärtige, WOLFGANG KLAFKI war bzw. ist der vorherige Vorsitzende der DGfE, die unabhängig davon Bestand hat, oder, in der Sprache von GUMBRECHT, das Prädikat 'ist modern' "wird ... Konzepten, Gegenständen oder Personen zugesprochen, die zur jeweiligen Gegenwart eine unbesetzbare Stelle [in einer, H.-E. T.] über große Zeiträume bestehende[n] Institution repräsentieren", z.B. 'modernus pontifex' als der jeweilige Nachfolger Petri auf dem Stuhl des Papstes. In diesem Diskurs, das interessiert für das Problem der Zäsuren, trifft man eher auf zyklische Modelle des Fortschritts und der Geschichte, eher auf Wiederkehr statt auf Revolution.

Im Gegensatz von 'alt' und 'neu' bezeichnet das Prädikat 'modern', meist zugleich in wertender und qualifizierender Absicht, die Eigenschaften einer Gegenwart gegenüber einer anderen, vergangenen Epoche, wie bei GELASIUS, der die christliche Gegenwart als modern gegenüber der heidnischen antiquitas zu behaupten suchte. Erkennbar ist das der Dual, in dem sich Fortschrittsmodelle und -begriffe für eine

jeweilige Gegenwart engagieren und die vorhergehende Zeit nicht nur als Vergangenheit behandeln, sondern als zu Recht überholte Epoche. Wir finden ein lineares Fortschrittsmodell, stoßen auf Utopien, Antizipationen des Anderen und, vor allem, auf Diskontinuitäten.

In der Pädagogik - wie in der Gesellschaftsgeschichte generell - ließe sich auf die Zäsur verweisen, die durch die europäische 'Sattelzeit' (REINHART KOSELLECK) des ausgehenden 18., frühen 19. Jahrhunderts gelegt ist, die sich in der Beschleunigung der Zeit, in der Veränderung der Zeiterfahrung und in der Durchsetzung der Funktionsprinzipien funktional differenzierter Gesellschaften manifestiert, dann also auch das neuzeitliche Erziehungswesen erzeugt. Die Selbstbeschreibungen der Pädagogik haben die Zäsur im übrigen nicht verpaßt, sondern gesehen; wenn auch - z.B. in HERMAN NOHLS Begriff der 'Deutschen Bewegung' - in nationaler Besonderung codiert.

Im Gegensatz von 'vorübergehend' vs. 'ewig' beschreibt der Diskurs des Modernen, endlich, eine Gegenwart, die sich selbst nicht als Maß der Dinge, sondern als vergänglich auffaßt, mit dem Folgeproblem, daß die 'Gegenwart' schwer zu beschreiben, fast nur noch als Vorgeschichte einer Zukunft zu fassen ist, in der die heutige Moderne zur vergangenen Gegenwart gerechnet wird, als Interpunktion in einem kontinuierlichen und zugleich ungleichzeitigen Prozeß.

In diesem Begriffsgebrauch von modern wird nicht nur signalisiert, daß die jeweilige Gegenwart überholbar ist, sondern auch, daß sie als gegenwärtige Zeit nur "das Transistorische"<sup>16</sup> beschreibt, das zu Recht Vorübergehende, auch: das kritisch zu Diagnostizierende.

In der Pädagogik scheint mir das bisher die am wenigsten gebräuchliche Lesart des Modernen; die Pädagogik setzt anscheinend zu sehr auf Tradition, auf Stetigkeit, auf die Verlässlichkeiten und Selbstverständlichkeiten ideologischer Selbstdefinitionen, um mit dieser Unsicherheit arbeiten zu können. Pädagogik will stiften, was bleibt, oder bekämpfen, was ist - alles andere gilt als Chaos und Beliebigkeit. Bezeichnenderweise findet sich die These der 'paedagogia perennis' sehr viel mehr behandelt als die Modernität der Pädagogik.

Wie immer sich die einzelnen 'Bedeutungsmöglichkeiten' im konkreten Sprachgebrauch auch abwechseln, wie sehr sie auch bereichs- und problemspezifisch variieren mögen (auch in den konkreten Datierungen, denn die 'moderne Pädagogik', die wir seit 1800 beobachten, wird realisiert in einem 'modernem' Staat, den wir seit dem ausgehenden 13. Jahrhundert sich entwickeln sehen etc.), unbeschadet solcher Differenzen: man wird weder annehmen dürfen, daß eine der Bedeutungsvarianten gänzlich aufgegeben worden ist, noch, daß es eine konsente Bestimmung des Sprachgebrauchs gibt. Mit GUMBRECHT scheint es mir angemessen, systematisch nur anzunehmen, was er von der Literatur aus festhält, nämlich daß sich im Prozeß der "Übergang von einer

Diachronie der Stilepochen in eine Synchronie von Stilmöglichkeiten" vollzogen, und daß die gegenwärtige, 'moderne' Situation des Menschen dadurch charakterisiert ist, daß "die Verpflichtung zur Selektion als Weg zur Gestaltung der Zukunft den Zwang der Tradition abgelöst" hat.

### 3. *Ungeklärte Theorie der Moderne*

Schon die Begriffsgeschichte zeigt an, daß zwar jedes Beschreibungssystem imstande ist, für den jeweiligen Referenzbereich eine Qualifizierung der Gegenwart als Moderne zu leisten und eine Beschreibung der ihr eigenen Merkmale zu liefern, daß aber Leittheorien ganz unverkennbar sind, die den Diskurs bestimmen: für die Tradition des Problems und bis ins 20. Jahrhundert ist das die Ästhetik, für die gegenwärtige Diskussion vor allem die Sozialphilosophie.

Die Ästhetik findet sich als Leitdisziplin schon in der Antike, zuerst "im Zeichen einer Moralisierung der Poesie mit den 'Fröschen' des Aristophanes"<sup>17</sup>, dann kontinuierlich in der Veränderung der poetischen Technik und ihrer Diskussion, in der Auseinandersetzung über die Kunst und ihre Funktion. Einerseits findet sich dabei kontinuierlich das Gegensatzpaar von 'antiqui vs. moderni', andererseits der immer neue Versuch einer Bestimmung des Klassischen, mit durchaus paradoxen Konsequenzen, z.B., daß die 'modernen' - weltgeschichtlich - die 'alten' sind (wie in der französischen Diskussion des 17., 18. Jahrhunderts), und die 'Klassik' von der Romantik im Namen der Moderne attackiert wird, bevor sie selbst zu den alten gerechnet wird. Im ästhetischen Diskurs wird also nicht allein das Verhältnis der jeweiligen Gegenwart zu ihrer Vorgeschichte, sondern auch die Frage der Autoritäten diskutiert. In der jüngsten Etappe unserer Moderne wird das vor allem als Anspruch der 'Avantgarde' gegenüber allen Modernismen manifest, aber auch als Absage an jeden Versuch, das 'Wahre, Schöne und Gute' substantiell zu bestimmen oder eindeutig jenseits der Vielfalt der Stile zu kodifizieren. In der Pädagogik könnte man den damit angesprochenen Aspekt etwa in der (heute ungelösten) Lehrplan- und Kanondebatte wiederfinden, als Frage nach dem Anspruch, den das klassische Erbe auf Dauer erheben kann.

Die Sozialphilosophie scheint zur Leitinstanz des Diskurses erst zu werden, als die Zeiten sich ihrer eigenen Epochalität nicht mehr bewußt oder zumindest nicht mehr sicher sind und seit auch die Ästhetik ihre Leitfunktion eingebüßt hat, also seit dem 19. Jahrhundert. Die Analyse der jeweiligen Gegenwart tritt dann als (generalisierte) 'Kritik der Modernität' auf, wie bei NIETZSCHE oder RICHARD WAGNER.<sup>18</sup> Sie erlauben zugleich die These, daß die gegenwartsdiagnostische Leistung in Deutschland nicht selten allein als Kulturkritik entfaltet ist

und anfällig für die eigene Bindung an die Zeit bleibt, z.B. antisemitisch, wie bei WAGNER, oder antidemokratisch, wie bei NIETZSCHE, wenn er den "Übergang zur Vermittelmäßigung, zur Demokratie und zu den 'modernen Ideen'"<sup>19</sup> kritisiert.

In der Pädagogik könnte man den gesamten Sprachbestand der sogenannten 'Reformpädagogik' des ausgehenden 19. Jahrhunderts hier anführen, sowohl in seinen Idiosynkrasien wie in seinen Topoi - ich verzichte darauf, zugunsten des Versuchs, die Leistungen zu charakterisieren, die schon dieser Diskurs für die Lösung des Zäsurenproblems, also für die Frage nach Kontinuität und Diskontinuität der Moderne bereithält:

Die Leistungen sind mindestens zweifach. Die historisch jeweils anzutreffenden Diskurse über das Moderne können

a. insofern eine Zäsur markieren, als sie - kategorial - die Differenz von Moderne und Nicht-Moderne zeigen, d.h. die 'Ausdifferenzierung der Moderne' und die Unterscheidung differenter Funktionsprinzipien von Gesellschaften (und dann kann man die gegenwärtig geltenden Funktionsprinzipien die 'modernen' nennen); wir treffen also auf die Zäsur, die von der Moderne selbst gesetzt wird, und auf Kriterien, die sie konstituieren und die es zugleich erlauben, sie u.a. von der Vormoderne (und, wenn es sein muß, auch von der Postmoderne) abzutrennen,

b. schon in den Selbstbeschreibungen innerhalb der jeweils strukturell unterschiedenen Epoche die Moderne selbst gliedern und dem historischen Prozeß eine interne Periodisierung geben (z.B. als prae-, klassisch-, post-modern), wobei man heute wissen kann, daß solche Unterscheidungen bereichs-, themen- und theoriespezifisch variieren, und daß sich allein noch die Anerkennung von Pluralität als Einheitsformel vertreten läßt, will man sich nicht den Ideologievorwurf einhandeln.

Zur Theorie werden diese Selbstbeschreibungen dadurch, daß sie sich selbst systematisieren und reflektieren. Auch das geschieht gegenwärtig ganz überwiegend in der Sozialphilosophie, aber dort nicht exklusiv; man kann schon nicht davon absehen, daß z.B. die Karriere des Begriffs 'Postmoderne' in der Architekturtheorie einsetzte, daß die Ästhetik nach wie vor eine Rolle spielt (etc.). Unverkennbar ist aber auch, daß die sozialphilosophische/soziologische/sozialwissenschaftliche Theorie der Moderne selbst wiederum neue Probleme aufwirft, begrifflich, wenn sie z.B. die Prozeßkategorie der 'Modernisierung' einführt (und dann - die Pädagogik weiß das seit Diskussionen über den 'Modernisierungsrückstand' der Schule/der Lehrpläne/der Lehrer - zumindest mit dem impliziten Normativismus zu tun hat, der dieser Kategorie innewohnt<sup>20</sup>), theoretisch, wenn jenseits der Annahmen über funktionale Differenzierung, Systembildung, Komplexität "eine

Vorstellung der strukturellen Merkmale" gesucht wird, "die die moderne Gesellschaft ... gegenüber älteren Gesellschaftsformationen auszeichnen". NIKLAS LUHMANN, dessen Diagnose vom Frankfurter Soziologentag von 1990 ich dafür hier zitiert habe<sup>21</sup>, findet dann auch in der Soziologie allenfalls "Schlagworte - von Begriffen mag man nicht sprechen", und diese Schlagworte - er nennt "'Risikogesellschaft' oder 'Informationsgesellschaft'" - "tragen alle Züge forciertes Einseitigkeit"<sup>22</sup>.

Im Blick auf die übrigen Hauptvorträge des Soziologentages wird man LUHMANN'S Diagnose kaum widerlegen können. ULRICH BECK bietet sein bekanntes Dual für den Prozeß an ('einfache' und 'reflexive' Modernisierung<sup>23</sup>) und ein hübsches Paradox ("Die Moderne wird sich selbst historisch und hat doch gerade erst begonnen")<sup>24</sup>; die übrigen Festredner (von RALF DAHRENDORF bis LUDWIG VON FRIEDEBURG) wiederholen ihre bekannten Thesen und die seit längerem gedruckten, in sich uneinheitlichen Diagnosen.<sup>25</sup>

Zwischen MAX HORKHEIMER und THEODOR W. ADORNO, zwischen der Qualifizierung der Aufklärungsepoche als 'klassischer Moderne' und der Verteidigung ihres uneingelösten Anspruchs, zwischen Selbstreferenzanalysen und Autopoiesis-Vorschlägen verläuft immer noch die anscheinend schon iterierende Diskussion, gelegentlich aufgestört durch kritische Reflexionen über 'Mythos und Moderne' oder irritiert durch Thesen, die den großen Erzählungen - von GEORG FRIEDRICH HEGEL, MARX und anderen - endgültig das Ende signalisieren. Allein MAX WEBER scheint, vielleicht neben GEORG SIMMEL, weniger ritualisierte Zitate als theoretische Anstrengungen zu provozieren. Über die Ambivalenzen von 'Rationalisierung' und die 'Gehäuse der Hörigkeit' scheint allemal Diskussion und Verständigung möglich.

Texte dieser Art und Thesen dieser Art sind ja auch der Pädagogik nicht fremd, sie begegnen in Rezeptionsmustern der Sozialphilosophie wie in den Debatten über Postmoderne.<sup>27</sup> Aber kann man aus der Diskussion und Theorie der Moderne jetzt auch für die Pädagogik lernen, für die Charakterisierung der 'modernen Pädagogik' und der 'Pädagogik in der Moderne'? Kommt man vielleicht sogar zur Auflösung der differenten Bestimmungen von 'modern', die ich eingangs zitierte? Ich riskiere (an Stelle einer ordentlichen Zusammenfassung der Befunde) einen solchen Versuch.

#### IV. Moderne Pädagogik - Zäsuren der Pädagogik in der Moderne

Mein Versuch ist jenseits des 'Post'-Gejammers und der 'Ende'-Rhetorik angesiedelt, er beschränkt sich auch auf zwei Aspekte, die mit dem Begriff der Zäsur schon angedeutet sind. Es geht mir darum,

a. die Zäsur zu bezeichnen, mit der sich moderne Pädagogik von der vormodernen abtrennt, und Kriterien anzugeben, mit denen sie sich kontinuierlich und systematisch von ihr unterscheidet, und

b. diejenigen Zäsuren zu diskutieren, die sich innerhalb der modernen Pädagogik selbst noch, als Epochen der Moderne, aufzeigen lassen und die dann ihre Effekte und ihre Eigenart kennzeichnen.

Zur Abwehr übergroßer Erwartungen und zur Einschätzung meines kleinen Versuchs will ich auch sagen, daß mir die neueren Untersuchungen zur Pädagogik der Moderne nicht ganz fremd sind<sup>28</sup>, daß ich aber nicht vor habe, jetzt noch ausführlich die Sekundärliteratur zu diskutieren; ich muß auch darauf verzichten, die kulturelle Einseitigkeit meiner Argumentation kritisch zu rechtfertigen, denn ich spreche im wesentlichen nur von dem europäisch-nordamerikanischen Modell der (pädagogischen) Moderne. Zuletzt, ich verzichte darauf, zugleich über die Ursachen des Wandels zu spekulieren, zwischen dem von außen induzierten Wandel und eigendynamischen Effekten zu unterscheiden, Ereignissequenzen von Prozessen zu sondern und die prima causa zu erörtern. Nach allem, was wir wissen, sind zumindest alle Verschwörungstheorien schwach begründet, evolutionstheoretische Annahmen dagegen und Thesen über die Eigendynamik der Entwicklung sozialer Subsysteme für die moderne Geschichte relativ stark.

Zur besseren Prüfung meiner Argumentation will ich aber die Grundzüge meines Ergebnisses vorab nennen.

1. Den Ursprung der modernen Pädagogik kann ich nicht mit einem Datum angeben, sondern nur in mehreren Vorschlägen benennen; diese Vorschläge richten sich nach dem Begriff, den man zur Sache mitbringt, also jeweils anders, wenn man den herrschenden ideengeschichtlichen Annahmen folgt oder wenn man sozialgeschichtlich denkt.

Weder ideengeschichtlich noch sozialgeschichtlich, das will ich aber noch in Erinnerung rufen, ist die Zäsur endgültig, nicht mehr von Regression bedroht oder der Anspruch der Moderne vollendet - die Unvollendbarkeit der Moderne gehört zu ihren Funktionsprinzipien.<sup>29</sup>

2. Deshalb ist die interne Periodisierung der Moderne so bedeutsam. Für die interne Periodisierung beschränke ich mich auf drei Etappen, die ich als 'Übergang', 'Durchsetzung' und 'Veralltäglichung' der modernen Pädagogik beschreibe (ich räume also ausdrücklich schon jetzt ein, daß ich nicht in den wertthematisch aufgeladenen Modellen argu-

mentieren will, die in der Pädagogik sonst angeboten werden, z.B. 'Ursprung, Höhepunkt, Verfall' oder 'Entstehung, Durchsetzung, Vollendung' oder 'Epoche der Klassik, Zeit der Verfehlung, Irrweg der Gegenwart').<sup>30</sup>

### 1. Differenz 'vormodern' - 'modern'

Auch wenn die Erziehungswissenschaft sich mit der Moderne wenig beschäftigt hat, haben sich zumindest die Erziehungshistoriker mit der Differenz von 'Moderne' und 'Vormoderne' auseinandergesetzt, und zwar in einer Kontroverse zwischen ULRICH HERRMANN und ERHARD WIERSING. Thema ihres Streits war die Frage, welche Zeiträume Gegenstand erziehungs- und bildungshistorischer Arbeit sein sollten. HERRMANN plädierte für die Epoche seit der Aufklärung, die er die 'moderne' Pädagogik nennt und vor allem an ihrer 'Denkform' erläutert, d.h. er bringt (unbeschadet seiner Hinweise auf die gesellschaftlich gegebene oder auch nur pädagogisch antizipierte Krisensituation des ausgehenden 18. Jahrhunderts) vor allem ideen- und mentalitätsgeschichtliche Kriterien zur Geltung (d.h. eine neue Anthropologie, die den Menschen als Schöpfer seiner Welt interpretiert, und eine Auffassung von Erziehung, in der die Pädagogik als Schöpfer des Menschen gedacht wird).<sup>31</sup>

Das ist eine eindeutige Auskunft, aber sie hat ihre eigenen Probleme: Für die 'vormoderne Epoche' ergibt sich zunächst die Schwierigkeit, daß sie allein negativ, in Differenz zur Moderne bestimmt wird, aber nicht mehr selbst als Einheit begriffen werden kann (und das ist vielleicht auch gar nicht möglich, wenn man sieht, daß hier Forschungen zu Antike und Mittelalter gleichermaßen versammelt sind).<sup>32</sup> Unklar ist entsprechend schon der Titel für den Gegenstand der historiographischen Bemühungen; neben 'vormodern' findet sich noch 'frühe Neuzeit' oder das Etikett 'alteuropäisch' (das aber z.B. LUHMANN und JÜRGEN HABERMAS für die Epoche der Aufklärung nutzen, die HERRMANN 'modern' nennt).

Vor allem ist nicht zu übersehen, daß die von HERRMANN und WIERSING genutzten Kriterien vornehmlich ideengeschichtlich und pädagogisch-programmatisch fixiert sind; nicht einmal das konkrete Verhalten in Erziehungssituationen wird zum Kriterium gemacht, um Unterschiede zwischen der Moderne und ihrer Vorgeschichte zu zeigen. Erstaunlicherweise, denn eine außerpädagogische Theorie der Moderne markiert die einschlägige Differenz im Prozeß der Zivilisation ausdrücklich über die Durchsetzung von Verhaltensstandards.<sup>33</sup>

NORBERT ELIAS, dessen weit bekannte These über den 'Prozeß der Zivilisation' ich meine, datiert dann die Zäsur auf die Epoche seit der Renaissance, nicht erst seit der Aufklärung. Seine These hat den Vor-

zug, zugleich mit der in dieser Zeit erstmals eigens ausdifferenzierten Reflexion über Verhaltensstandards und Verhaltensformung, u.a. in den Schriften des ERASMUS VON ROTTERDAM, auch die Seite der Erziehungswirklichkeit mit einbeziehen zu können.<sup>34</sup> Gegenüber HERRMANNs Favorisierung des 18. Jahrhunderts würde ich ergänzend auch auf die Schriften von WOLFGANG RATKE bis JOHANN AMOS COMENIUS oder ERHARD WEIGEL verweisen, um die für die Moderne typische Veränderung der pädagogischen Ansprüche nach ihrem Ursprung in die Zeit seit dem 15. Jahrhundert zu datieren; 'modern' sind diese Schriften insofern, als sie sich in einer heute überraschend anmutenden Weise mit der Erwartung belasten, den Menschen nach dem Vorbild der Maschine konstruieren zu können.<sup>35</sup>

Eine Lösung des 'Ursprungs'-Problems scheint mir deshalb darin zu liegen, ein Bündel von Kriterien zu nutzen, um einen qualitativen Wandel in den Erziehungsverhältnissen zu markieren. Dann würde ich aber die Zäsur in das 15./16./17. Jahrhundert legen, weil sich in diesen drei Dimensionen, die für die Ordnung des Generationsverhältnisses bedeutsam sind, zugleich die Antizipation einer anderen gesellschaftlichen Struktur beobachten läßt: institutionell, normativ und funktional werden in dieser Epoche erstmals gemeinsam und zugleich Alternativen der Ordnung des Generationsverhältnisses gegenüber der Vormoderne beobachtbar.<sup>36</sup>

Ideen und Institutionen, Verhaltensmuster und -erwartungen, Praktiken und Normen der Erziehung werden Kriterien unterworfen, die neu sind, kontinuierlich Karriere machen und offen bleiben für Erfahrung, d.h. für Lernen am eigenen Prozeß. Schließlich - aus der Distanz betrachtet - wird in dieser Epoche auch das neuzeitliche Basal-Problem aller Pädagogik erstmals zugleich sichtbar und bewußt: die alte "Koinzidenz von Sozialisation und Erziehung"<sup>37</sup> löst sich auf, der "praktische Zirkel", in dem Erziehung und Gesellschaft für lange Zeit normativ und sozial im Konsens miteinander lebten, zerbricht<sup>38</sup> - pädagogische Probleme werden unterscheidbar von politischen, ökonomischen oder theologischen. Auch wenn die Lösungen zunächst noch konventionell sind und vor allem in einer Bekräftigung der alten Sozialmilieus gesucht werden, die Differenz ist eingeführt, aus der Erziehungsverhältnisse Dynamik und eigene Form gewinnen.

### 2. Zäsuren in der modernen Pädagogik

Im Prozeß der Moderne wird erst allmählich sichtbar, was diese Differenz bedeutet und welche Konsequenzen mit ihr verbunden sind. Mein Versuch, wesentliche Etappen in diesem Prozeß zu unterscheiden, soll das verdeutlichen. Ich folge einerseits wieder den pädagogischen

Selbstbeschreibungen, versuche andererseits eine Analyse aus der Distanz.

In ihren Selbstbeschreibungen, die weitgehend bekannt sind und hier nur kurz rekapituliert werden müssen, folgt die Pädagogik mit großer Verve den Programmatiken der Ursprungssituation, sie radikalisiert ihre Ansprüche in der Aufklärungsepoche, sie führt mit dem Bildungsbegriff in der Klassik eine Formel ein, sich selbst innerhalb der Erziehung an Qualitätsbegriffen zu orientieren, die ihr selbst eigentümlich scheinen, und sie lebt seither mit den Folgen der eigenen, hohen Erwartungen. Im besten Fall, d.h. wenn sie nicht nur jammert, kann die Pädagogik dann ihre Praxis und die Erziehungswirklichkeit der Moderne im Topos der notwendigen Unabgeschlossenheit benennen, und in der Idee begreifen, daß ihre genuinen Ansprüche noch einzulösen sind.

Die Pädagogik lebt also zwischen Unsicherheit, Leistungsbewußtsein und Klage - und das ganz gut, wie die Indikatoren aus der Distanz zeigen.

Nimmt man zur Periodisierung der Moderne nicht allein die Selbstbeschreibungen, sondern Indikatoren, die auch meßbar und letztlich quantifizierbar sein sollen, dann zeigt der Prozeß Etappen und einen eindeutigen Trend. Meine Periodisierung der Moderne versucht deshalb Zäsuren zu setzen, die

- a. nicht der Ereignisgeschichte, sondern 'langen Wellen' und Zeiten 'langer Dauer' folgen<sup>39</sup>, die
- b. nicht primär von den Intentionen der Akteure, sondern von den Funktionen der Institutionen ausgehen, und die
- c. sich letztlich in Prozessen niederschlagen, die sich mit quantifizierten Indikatoren und in langen Zeitreihen müßten abbilden lassen.

Auf diesem Hintergrund unterscheide ich drei Etappen und begnüge mich mit drei Begriffen für den Trend (und weil es mir nicht auf eine Geschichte, sondern auf die Typisierung eines Prozesses ankommt, ignoriere ich dabei vollständig die feinen Unterschiede, die sich regional beobachten lassen und für Beschleunigung und Verzögerung in je nationalen Erziehungs- und Bildungssystemen verantwortlich sind - ich kann deshalb auch, bei aller Liebe zu diesen Lokalkulturen, weder über die 'Wiener' noch über die 'Berliner Moderne' ausführlich sprechen; ich lasse auch unthematisiert, daß die epochenkonstituierenden und zäsursetzenden Merkmale mit der jeweils neuen Epoche nicht vollständig verschwinden, sondern nur ihre Leitfunktion verlieren - das ist analog zu den Überlegungen zu verstehen, die ich schon bei GUMBRECHT angestellt hatte).

Die Etappen sind, als Indizien der internen Periodisierung der Moderne und der ihr selbst zurechenbaren Diskontinuität, insgesamt drei:

1. die *Phase des 'Übergangs' und der Ablösung vormoderner Erziehungsideen und Verhältnisse*; sie dauert in Westeuropa in der Regel bis ins frühe 19. Jahrhundert und ihr Hauptmerkmal ist das der 'Säkularisierung' der Erziehung, die Ablösung von Kirche und Religion als einheitsstiftender Lebensform zu Gunsten von Nation/Staat und sozialmoralischen Milieus; die im Namen der Religion geführten Kämpfe des 19. Jahrhunderts sind Stellvertreterkriege, in denen der Staat die Defizite an gesamtgesellschaftlicher Integration mit ausgeborgten Formeln zu füllen sucht; und nur am Rande: selbstverständlich verschwindet Religion als soziale Tatsache nicht in der Moderne, obwohl alle Beobachter ein "antagonistisches Verhältnis zwischen Modernität und Religion" annehmen<sup>40</sup>. Die Religion scheint vielmehr bis heute "unvermeidlich", "als Bedürfnis nach Sinnggebung, nach Einheit, nach Identität", aber eine "inhaltliche Entleerung des Religionsbegriffs" ist unübersehbar und insofern Indiz für den Epochenwandel.

2. die *Phase der 'Durchsetzung' der modernen Erziehungsideen und -verhältnisse*; sie dauert in Westeuropa in der Regel vom frühen 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts; Hauptmerkmale dieser Epoche sind die Etablierung eines spezifischen Institutionensystems (mit allen Ingredienzen von Professionen bis zu systemeigenen Normen), die fortschreitende Ablösung der Generationsordnung von den Sozialmilieus und die Einführung der Unterscheidung von Selbstthematizierung und Beobachtung in die Erziehungsreflexion, ablesbar zunächst an der Differenz von Krisenrhetorik und Beobachtungssprache von 1890; - oder, anders gedacht, diese Phase führt einerseits zu einer Kodifizierung der klassischen Standards in einer (zunehmend kritischer werdenden) Bildungstheorie, sie führt andererseits zu einer 'Politisierung' der Erziehung, denn beiden Referenzkontexten - der alten Bildungs-idee wie den konkurrierenden politischen Erwartungen<sup>41</sup> - ist gemeinsam, daß sie Erziehung als eine öffentlich bedeutsame Aufgabe betrachten, die nach universalistischen, aber erziehungsexternen Kriterien gesteuert werden soll (und gesteuert werden kann). Zu den konkreten Merkmalen dieser Epoche rechnet die Durchsetzung des Inklusionsprinzips in der öffentlichen Erziehung, die Ausbildung verselbständigter wissenschaftlicher Reflexion von Erziehungsproblemen und der gesellschaftliche Konflikt über die Ordnung des Generationenverhältnisses.

3. die *Phase der 'Veralltäglichung' der modernen Pädagogik*, als die ich unsere Gegenwart des 20. Jahrhunderts interpretiere, mit einem Startpunkt seit 1890. Hauptmerkmale dieser Epoche der pädagogischen Moderne sind z.B., reflexiv, daß im Erziehungssystem selbst die Differenz von Programm und Realität thematisch wird, u.a. deswegen, weil sich die 'Politisierungs' erwartung nicht nur als schädlich, sondern

auch als nicht einlösbar erwiesen hat. Ein weiteres Merkmal ist 'Selbstreferenz' in einem basalen und folgenreichen Sinne, d.h. sozial, daß Erziehung und Bildung zunehmend weniger noch eine sekundäre Abstützung in sozialmoralischen Milieus finden<sup>42</sup> und daß die Arbeit der pädagogischen Profession mit dem Verlust an Selbstverständlichkeiten zu kämpfen hat, die diesen Prozeß auszeichnen. Das ist auch an der Tatsache zu studieren, daß das Erziehungssystem in seiner alltäglichen Arbeit auf die Folgen seiner alltäglichen Arbeit trifft (u.a. in der paradoxen Tatsache zu beobachten, daß die - in der ersten und zweiten Phase eigens erst zu erzeugende - Lern- und Bildungsbereitschaft der Bevölkerung jetzt, nachdem sie massenhaft verinnerlicht wurde und als massenhafte Nachfrage nach höherer Bildung auftritt, als Hemmnis der pädagogischen Arbeit erlebt wird, dem man mit pädagogischen Maßnahmen, u.a. mit der Beratung von Eltern, eigens begegnen muß). Der pädagogische Prozeß erzeugt jetzt selbst die Zäsuren, die als pädagogisch bedeutsam erlebt werden, und er sorgt auch für die Beschreibungen, die einen Einschnitt als Zäsur codierbar sein lassen, z.B. als Phase, in der die 'pädagogische Bemühung' im emphatischen Verstande an ihr Ende gekommen ist<sup>43</sup> (und also, so schließe ich, als ganz alltägliche moderne Erziehung weiterlebt, die ja gerade im Formenwandel Kontinuität hat).

Solche Beobachtungen erlauben es letztlich auch, die dominanten Trends einzuführen, mit denen sich die Pädagogik der Moderne charakterisieren läßt, und die ihre Kontinuität und Eigendynamik ausmachen:

- Der erste heißt 'Scholarisierung', und damit will ich vor allem die Tatsache festhalten, daß die Pädagogik der Moderne als zentrales Instrument auf Schulen und schulisches Lernen setzt; Indices der 'Beschulung' sind deshalb auch relativ gut geeignet, die Zäsuren in der Moderne quantifiziert zu diskutieren (trotz mancher Ermüdungerscheinungen: Schule als Modell pädagogischer Wirklichkeitsbearbeitung scheint mir immer noch unbestritten, ebenso das damit notwendige Element der Professionalisierung pädagogischer Arbeit).

- Der zweite Trend heißt 'Pädagogisierung', und damit will ich vor allem den Sachverhalt bezeichnen, daß mit der Pädagogik der Moderne sowohl individuelle wie kollektive Biographien, aber auch eine zunehmende Zahl gesellschaftlicher Probleme dem Mechanismus anvertraut werden, der als Erziehungssystem verselbständigt wurde (diese Strategie hat selbst Folgeprobleme, innerhalb wie außerhalb des Erziehungssystems, so daß man erwarten kann, daß der Trend sich an seiner eigenen Expansionslust selbst limitiert - als Trend scheint er mir unbestreitbar).

- Der dritte und wichtigste Trend, m.E. sogar als zusammenfassende Charakterisierung zu gebrauchen, heißt: Pädagogik, als die Einheit

von Erziehungsverhältnissen und ihrer Reflexion, erlebt in der Moderne einen Prozeß der zunehmenden 'Autonomisierung'. Es entspricht dem generellen Funktionsprinzip der Moderne, daß diese Autonomie nur 'relativ' ist, als Selbständigkeit in der Abhängigkeit zu begreifen oder als Prozeß der Universalisierung einer Spezial-Aufgabe, wie immer: diese Form der 'Autonomie' scheint mir strukturell unbestreitbar gegeben und historisch immer mehr Wirklichkeit zu werden.

Der Eigenart des Erziehungssystems, vor allem der gleichzeitig institutionalisierten Einheit von System und Reflexion und der Differenz von Selbstbeschreibung und Fremdbeobachtung, ist es andererseits geschuldet, daß die autonome Realität der Erziehung sich nicht selbst oder gar eindeutig auslegt, sondern der expliziten Beschreibung und Auslegung bedarf. Man könnte daher vielleicht sogar als vierten Trend die 'Ambiguierung der Realität' der Erziehung hervorheben und damit die Tatsache erklären, daß es der Interpretation bedarf, um der Wirklichkeit zur Geltung zu verhelfen.

Das geschieht nach Kriterien, die selbst die Kontingenz, Offenheit und Freiheit reklamieren, die der Moderne überhaupt eigen ist; so daß es auch nicht verwundert, daß 'Autonomie' als 'Abhängigkeit' codiert werden kann und Erfolg als Scheitern, daß Spannungen und Paradoxien als 'Antinomien' oder sogar als 'Widersprüche' interpretiert werden<sup>44</sup>, ja daß die Ungleichzeitigkeit der Welt soweit forciert wird, daß man von der 'Antiquiertheit des Menschen'<sup>45</sup> sprechen kann, und daß die Kritik der Moderne und die Antimoderne auch im Erziehungsdenken als Teil der Moderne anscheinend unausweichlich werden. Jedenfalls gilt, daß die Wirklichkeit selbst als vielgestaltig erfahren und die Theorie als plural erlebt wird. Einheit wird man allenfalls darin finden, daß noch die Alternativen kommunikabel sind.

Zu den vormodernen Resten in der pädagogischen Reflexion, d.h. zum Fortleben praktischer Imperative in Kontexten der Analyse, mag es dagegen gehören, daß diese Situation der Autonomie und der Ambiguierung der Realität so dominant als Krise und Belastung erfahren und negativ konnotiert wird; es scheint mir also nicht nur im Rückgriff auf politische Ideologien und pädagogische Utopien verständlich, daß die Gegenwart der Erziehung in der Moderne für den Pädagogen immer weniger erträglich zu sein scheint. Ich würde darin auch, vielleicht sogar primär, ein Indiz für die autonomen Wirkungen der pädagogischen Aufgabe erkennen, eine Konsequenz der alltäglich erfahrenen Arbeit also, und ein Indiz für die Tatsache, daß die Reflexion der Erziehung in ihrer Selbstthematisierung die gleiche Eindeutigkeit herzustellen sucht, die sie in der pädagogischen Situation benötigt, und daß dann angesichts der Unmöglichkeit solcher Lösungen als Krise ausgehen muß, was Eigenart der Aufgabe ist, nämlich die Differenz

von Erziehung und Pädagogik, von Pädagogik und Erziehungswissenschaft.

Die 'Tatsachen' lösen in der Moderne solche Differenzen nicht mehr auf, sie lassen sich allenfalls in Zuschreibungen prozedieren, denn die strukturelle Ambivalenz der Welt läßt sich anscheinend nicht aufheben. Das bedeutet, um einen der prominentesten deutschen Kritiker der Moderne zu zitieren, daß "der *zweideutige* Charakter unsrer *modernen Welt*" unhintergebar wird: " - eben dieselben Symptome könnten auf *Niedergang* und auf *Stärke* deuten. Und die Abzeichen der Stärke, der errungenen // Mündigkeit könnten auf Grund überlieferter (zurückgebliebener) Gefühls-Abwertung als Schwäche *mißverstanden* werden. Kurz, das *Gefühl*, als *Wertgefühl*, ist *nicht auf der Höhe der Zeit*".<sup>46</sup>

Vielleicht müssen auch die Pädagogen die Moderne mehr erziehungswissenschaftlich analysieren als pädagogisch abwehren, gelegentlich doch eher NIETZSCHE als MARX lesen, mehr distanziert beobachten als emphatisch teilnehmen - aber das wäre schon nicht mehr pädagogisch, ist deshalb im Alltag so unnötig wie störend, und vielleicht deshalb wenig attraktiv.

#### Anmerkungen:

1. LUHMANN, N.: Das Moderne in der modernen Gesellschaft (Vortrag auf dem Soziologentag 1990). Ms., S. 16.
2. KAUFMANN, F.X.: Religion und Modernität. In: J. BERGER (Hrsg.): Die Moderne - Kontinuitäten und Zäsuren. Göttingen 1986 (Soziale Welt Sonderband 4), S. 307.
3. KRÜGER, H.H.: Erziehungswissenschaft im Spannungsfeld von Kontinuitäten und Zäsuren der Moderne. In: DERS. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Opladen 1990, S. 7-22.
4. Ausgewertet habe ich die Wörterbücher von WULF (1974), RAITH (1974), HEHLMANN und BÖHM (1982), die Lexika von HERDER (1971) und GROOTHOFF/STALLMANN (1971), die 'Grundbegriffe' von SPECK/WEHLE (1970) und LENZEN (1990), die Enzyklopädien von REIN (<sup>2</sup>1906), SCHMID (1865), der immerhin von 'moderne Bildung' auf 'Bildung' verweist, und LENZEN (1983), die Sachregister von NOHL/PALLAT (1933).
5. Das Princip der modernen (neuen) Schule. Jahrbuch 5 (1855), S. 79-100.
6. PAULSEN 1906 in LEXIS sowie PAULSEN, F.: Moderne Erziehung und geschlechtliche Sittlichkeit. Berlin 1908; dazu u.a.: BUGNION, J.: Über die Erziehung nach modernen Ideen. In: Neue Weltanschauung 9 (1910)3, S. 317-326; CHRISTENSEN, J.L.: Der moderne Bildungsschwindel in Schule und Familie sowie im täglichen Verkehr. Leipzig <sup>3</sup>1889; MESSER, M.: Die moderne Seele. Leipzig 1899.
7. So REBLE, A.: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart 1971 u.ö.
8. GÜNTHER, K.H. u.a.: Geschichte der Erziehung. Berlin <sup>15</sup>1987; vgl. a. HOFMANN, F.: Studien zur Geschichte der bürgerlichen Didaktik. Berlin 1989.
9. Dazu liefert dann auch NOHL/PALLAT Eintragungen; s.a. GRISEBACH, E.: Gegenwart. Eine kritische Ethik. Halle 1928.
10. FREYER, H.: Theorie des gegenwärtigen Zeitalters. Stuttgart 1955 - sowie die Zitate bei FLITNER, W.: Die Geschichte der abendländischen Lebensformen. München 1967, S. 359, Anm. 222.
11. Exemplarisch KLAFFKI, W.: Die Stufen des pädagogischen Denkens (1954). In: H. RÖHRS (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt am Main 1964, S. 145-176.
12. WINKLER, M.: Über Gegenwart in pädagogischer Hinsicht. In: Pädagogische Rundschau 37 (1983), S. 573-586; DERS.: Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund des Verfalls der Zeit - eine Intervention nicht frei von Polemik. In: H.H. KRÜGER (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Opladen 1990, S. 225-240 sowie DE HAAN, G.: Weltbemächtigung als Zeitdilemma der Pädagogik. Habil.Schr. (Ms.). Berlin 1989.
13. Besonders aufschlußreich: JAUSS, H.R.: Antiqui/moderni (Querelle des Anciens et des Modernes). In: Hist.WB der Philosophie Bd. I. Basel 1971, Sp. 410-414; DERS.: Literarische Tradition und gegenwärtiges Bewußtsein der Modernität. In: H.R. JAUSS: Literaturgeschichte als Provokation. Frankfurt am Main 1970, S. 11-66; GUMBRECHT, H.-U.: Modern, Modernität, Moderne. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 4. Stuttgart 1978, S. 93-131; R. PIEPMEIER (Red.): Modern, die Moderne. In: Hist.WB der Philosophie Bd. VI. Basel 1984, Sp. 54-66.
14. JAUSS a.a.O., Sp. 410.
15. PIEPMEIER 1984, Sp. 60, übrigens als Gegenbegriff zu 'vulgarité'.
16. GUMBRECHT a.a.O., S. 109f. sowie S. 117 mit Bezug auf NIETZSCHE. Die folgenden Zitate a.a.O., S. 126, Anm. 136 bzw. S. 131.
17. JAUSS a.a.O., Sp. 410f.
18. GUMBRECHT a.a.O., S. 116ff. sowie PIEPMEIER a.a.O., Sp. 58.
19. Die Geburt der Tragödie oder Griechentum und Pessimismus (1872), zit. n. GUMBRECHT a.a.O., S. 117, aus NIETZSCHE Werke Bd. 1, S. 16.
20. Vgl. WEHLER, H.-U.: Modernisierungstheorie und Geschichte. Göttingen 1975., für die Pädagogik schon kritisch diskutiert bei J. SCHRIEWER: Vergleichend-historische Bildungsforschung: Gesamttableau und Forschungsansatz. In: ZfPäd 30(1984), S. 323-342.
21. LUHMANN, N.: Das Moderne der modernen Gesellschaft. Ms., S. 3.
22. Das scheint mir auch für MÜNCH, R.: Die Kultur der Moderne. 2 Bde. Frankfurt am Main 1986 zu gelten; denn seine von PARSONS her entwickelten Schemata und leitenden Begriffe, 'Tradition und Modernität', 'Partikularismus und Universalismus', 'das Verhältnis von Sinn und Welt', seine nationaltypischen Charakterisierungen, z.B. 'Routine und Revolution' für Frankreich oder 'Konformität und Entfremdung' für Deutschland, bestätigen zunächst nur, daß

- er der Gefahr des Soziologen, dem "Untertauchen in der historischen Erzählung" (II, S. 499), entgangen ist und relativ generelle Annahmen erörtert hat. Auch die Bestimmung des pädagogischen Themas hat diese generelle Qualität: Der Lernbegriff wird genutzt und man kann sicherlich auch dieser These zustimmen: "Tradierung, Sozialisation und Diffusion sind die sozialen Komponenten der Reproduktion der Kultur" (I, S. 28). Ich muß gestehen, daß ich an historischen Beschreibungen des 'Selektionsprozesses' z.Zt. mehr interessiert bin.
23. Ähnlich dann bei WELSCH, W.: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim 1988.
  24. Nach dem Abdruck des Vortrags in der FAZ vom 19. Oktober 1990.
  25. Aussagekräftig dafür der Sammelband von BERGER, J. (Hrsg.): Die Moderne - Kontinuitäten und Zäsuren. Göttingen 1986 (Soziale Welt Sonderband 4).
  26. BOHRER, K.H. (Hrsg.): Mythos und Moderne. Begriff und Bild einer Rekonstruktion. Frankfurt am Main 1983.
  27. H. 1/1987 der ZfPäd; BAACKE, D. u.a. (Hrsg.): Am Ende postmodern? Weinheim 1985.
  28. Neben LENZEN (1988) ist besonders interessant LENHART, V.: Evolution und Erziehung. Frankfurt am Main 1988, der im Anschluß an HABERMAS argumentiert.
  29. BENNER, D./GÖSTEMEYER, F.J.: Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines Wandels. In: ZfPäd 33 (1987), S. 61-82.
  30. Man vergleiche die Analysen von JOSEF DERBOLAV über DIETER LÖWISCH zu THEODOR BALLAUFF.
  31. HERRMANN sieht dann zumindest in dieser Hinsicht auch eine Kontinuität in der Moderne, denn in den Auseinandersetzungen über 'Pädagogik und Nationalsozialismus' klärt er den Sinn des 'Pädagogischen' mit den gleichen Kriterien und in einer Explikation der Tradition der Aufklärung.
  32. Die einschlägigen Tagungsdokumentationen der AG 'Vormoderne Erziehungsgeschichte' belegen das.
  33. ELIAS, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. 2 Bde. Frankfurt am Main 1974; KRUMREY, H.-V.: Entwicklungsstrukturen von Verhaltensstandards. Frankfurt am Main 1984 nutzt den gleichen Indikator, um den Zeitraum von 1870-1970 in seinem Wandel zu beschreiben.
  34. BRUNKEN, O.: Der Kinder-Spiegel. Studien zu Gattungen und Funktionen der frühen Kinder- und Jugendliteratur. Diss.phil. Frankfurt 1989 kann entsprechend auch den Ursprung der Kinderliteratur ins 15./16. Jahrhundert legen - an Hand einer sich verselbständigenden didaktisch-pädagogischen Literatur.
  35. HOFMANN, F.: Einleitung zu J.A. Komensky: Analytische Didaktik und andere Schriften. Berlin 1959, S. 7-29, der mit der Einheit von Ziel, Inhalt und Methode argumentiert, sieht deshalb auch hier den Einschnitt; als exemplarische Studie vgl. GAEBE, B.: Das Programm einer 'nach mechanischen Gesetzen konstruierten didaktischen Maschine'. In: ZfPäd 30(1984), S. 735-747.

36. Einzelhinweise bei TENORTH, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Weinheim 1988, Kap. II, bes. S. 69-71.
37. PRANGE, K.: Motivation und Institution. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 7(1990), S. 129-150, Zit. S. 134.
38. BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim 1987, S. 21.
39. In der Verknüpfung von Zeitmustern, die generell FERNAND BRAUDEL, für die Konjunkturen des Bildungssystems u.a. HARTMUT TITZE herausgearbeitet haben.
40. KAUFMANN, F.X.: Religion und Modernität. In: J. BERGER (Hrsg.): Die Moderne - Kontinuitäten und Zäsuren. Göttingen 1986 (Soziale Welt Sonderband 4), S. 283-307, Zit. S. 284, S. 301, S. 303, S. 299 für das folgende.
41. Das ist der Konsens, der auch zwischen vermeintlich unüberbrückbaren Positionen gilt, also z.B. zwischen LUDOLPH VON BECKEDORF und WILHELM VON HUMBOLDT/JOHANN WILHELM SÜVERN oder zwischen HANS MAIER und LUDWIG VON FRIEDEBURG (etc.).
42. Das ist u.a. den Folgen der NS-Herrschaft in Deutschland zurechenbar und gehört in den Komplex der Diskussion über die (nichtintendierte) Modernisierung der Gesellschaft durch ein System des 'reaktionären Modernismus'.
43. Die These von KONRAD WÜNSCHE, der ja nicht das 'Ende der Erziehung' (wie HERMANN GIESECKE), sondern nur das Ende einer Epoche pädagogischer Arbeit diagnostiziert.
44. Die kritischen bildungstheoretischen Schriften von HANS JOACHIM HEYDORN bis zu LUDWIG A. PONGRATZ und ALFRED SCHÄFER blühen auf diesem Hintergrund; als sozialwissenschaftlich getarnte Varianten u.a. HELSPER (1990).
45. ANDERS, G.: Die Antiquiertheit des Menschen. (1956) 2 Bde. München 1980.
46. NIETZSCHE, F.: Aus dem Nachlaß der Achtzigerjahre. Ed. K. SCHLECHTA (Zählung HET), Bd. VI, S. 624/25, Hervorhebung dort.