

## Vorwort

Nachdem der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft entschieden hatte, den 1992 fälligen 13. Kongreß in Berlin abzuhalten und unter das Thema 'Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise' zu stellen, vereinbarte die Kommission Wissenschaftsforschung, zunächst ihre Frühjahrstagung 1991 dem Thema "'Moderne' in der Erziehungswissenschaft" zu widmen. Diese fand auf Einladung von DIETER LENZEN im Clubhaus der Freien Universität statt und wurde in der Hauptsache von ALFRED LANGEWAND und CHRISTIAN NIEMEYER ausgerichtet. Die Formulierung des Tagungsthemas deutet darauf hin, daß es zunächst darum gehen sollte, allen Interessenten den Zugang zu den Problemen zu ermöglichen, die mit dem Begriff 'Moderne' in der Erziehungswissenschaft verbunden sind. In der genannten Kommission werden viele Aspekte und Perspektiven vertreten; sie sollten nicht von vornherein auf eine bestimmte Interpretation des Kongreßthemas eingeengt werden. Sowohl bei der Planung als auch der Durchführung der Tagung wurde den Beteiligten klar, daß den unterschiedlichen Bedürfnissen am besten Rechnung getragen werden könnte, wenn die Kommission auf dem Kongreß kein eigenes Symposium anbieten, sondern die Mitwirkung an den von anderen ausgerichteten freistellen würde. Diese Entscheidung machte zugleich den Weg für eine Arbeitsgruppe frei, die unter dem Titel 'Begründungsformen moderner Pädagogik' von DIETRICH HOFFMANN vorbereitet und später zusammen mit HELMUT HEID von ihm geleitet wurde. Nach der Zahl der Anmeldungen war es die am besten besuchte Veranstaltung dieser Art auf dem Kongreß. Auch in diesem Falle ist das Thema absichtlich offen, man könnte auch sagen, mehrdeutig gefaßt worden: es blieb undefiniert, was mit 'moderner Pädagogik' gemeint war, obschon durch die ersten drei Themen (Kulturkritik und Anthropologie. Der Diskurs des 18. Jahrhunderts - Wissenschaft und Wirklichkeit. Der Diskurs am Ende des 19. Jahrhunderts - Gesellschaft und Politik. Der Diskurs in der Gegenwart) die Entscheidung für eine bestimmte Betrachtungsweise - nämlich die des vielbeschworenen 'Projekts der Moderne' und den Nachweis seiner Kontinuität - gefallen zu sein schien. Mit anderen Worten: Der Anpassung oder Nichtanpassung der Erziehungswissenschaft an 'unsere' Gegenwart - oder die Frage, wie sich die Pädagogik und die Erziehungswissenschaft im Laufe der letzten drei Jahrhunderte auf die Bedingungen ihrer 'jeweiligen' Gegenwart eingestellt haben, sollte augenscheinlich weniger Bedeutung zugemessen werden. Betrachtet man die in dem vorliegenden Bande versammelten Beiträge jedoch genauer, dann ist am Ende eine Antwort auf die zuletzt erwähnte Frage herausgekommen. Wenn es eines Beweises bedürfte, daß ernsthafte Forschun-

gen liebgewordenen Vorurteilen ein schnelles Ende bereiten können, er wäre hiermit geliefert.

Die Herausgeber haben im Auftrage der Kommission Wissenschaftsforschung die Beiträge der Tagung von 1991 und die der Arbeitsgruppe des Berliner Kongresses von 1992 zusammengestellt und durch einige weitere so ergänzt, daß sich insgesamt ein exemplarisches Bild der teils überdauernden, teils sich verändernden und voneinander abweichenden Begründungen von Erziehung bzw. Pädagogik in der Zeit ergibt, für die sich der Terminus Moderne eingebürgert hat und dem - durchaus folgerichtig - die Bezeichnungen Vormoderne und Postmoderne hinzugefügt worden sind.

Wir haben die betreffenden Aufsätze zu vier Kapiteln geordnet. Im ersten werden Fragen der historischen und der systematischen Abgrenzung der 'Moderne' diskutiert, vor allem aber auch die Funktion, die das damit verbundene Konzept unter pragmatischen und unter kritischen Gesichtspunkten hat. In den beiden folgenden Kapiteln wird der historische Verlauf rekonstruiert, zunächst en gros über die gesamte Epoche vom 18. bis zum 20. Jahrhundert, sodann en detail in bezug auf den in der Tat für alles folgende entscheidenden Beginn im Übergang von der Vormoderne zur Moderne. Den Abschluß bilden die Untersuchungen des vierten Kapitels, in denen - bis in die Gegenwart bzw. die Postmoderne hinein - das Schicksal besonders wichtiger pädagogischer Kategorien im einzelnen verfolgt wird. Das nur scheinbar paradoxe 'allgemeine' Ergebnis ist, daß, obwohl sich alle Autoren auf den Epochenbegriff und auf das pädagogische Programm der sogenannten Moderne einlassen, sie dadurch, wie sie dies tun und was sie an Resultaten herausarbeiten, die Gebrochenheit und Widersprüchlichkeit der Entwicklung ans Licht heben. Um davon nicht abzulenken, haben wir Darstellungen, die die Vorgänge neutral wiedergeben bzw. sie positiv oder negativ bewerten, innerhalb der Kapitel nebeneinandergestellt, sofern dies nach der Einteilung sinnvoll war - und es überhaupt unterschiedliche Positionen gab.

HEINZ-ELMAR TENORTH/Berlin beginnt mit einer für das Verständnis des ganzen wichtigen Abgrenzung der Moderne und der Bestimmung dessen, was man ihren pädagogischen Grundcharakter nennen könnte. Er weist aber vor allem - und dies wird später wieder aufgenommen - auf die Notwendigkeit der 'internen Periodisierung' der Pädagogik in einzelne Phasen hin. Dadurch entsteht ein Muster, in das man die einzelnen Positionen, von denen später die Rede ist, einordnen kann. ADALBERT RANG/Amsterdam geht der Frage nach, ob und in welcher Weise die Pädagogik sich über die Verfolgung ihrer eigenen Ziele hinaus den Themen zugewandt hat, die sozusagen in ihrer Umwelt als 'moderne' in Rede standen. Ist sie den Strömungen der Zeit gefolgt oder hat sie eine eigene Moderne kreiert - die möglicherweise sogar

anachronistisch war? Der Beitrag wird in einer essayistischen Fassung abgedruckt, da die Herausgeber nicht auf ihn verzichten wollten, die mit Nachweisen versehene aber inzwischen nicht mehr zur Verfügung stand. Der (erste) Beitrag von DIETRICH HOFFMANN/Göttingen ist gegen die gedankliche Verführung gerichtet, die mit der Vorstellung einhergeht, die Moderne sei ein wenn nicht geschlossenes, so doch ungebrochenes 'Projekt', innerhalb dessen die Pädagogik unbeirrt an der Aufklärung und der Verwirklichung des Subjekts festgehalten habe. Der am Fortgang der Prozesse geäußerte Zweifel soll verhindern, daß der 'Mythos' den 'Logos' storniert oder gar endgültig vernichtet. PIRKKO PITKÄNEN/Joensuu (Finnland) schließt den ersten Kreis der Überlegungen, indem sie die Vorgeschichte bis in die Antike zurückverfolgt und die Geschichte bis in die ungewisse Zukunft verlängert, auf die der Glaube und die Hoffnung an einen Fortschritt weiter unbeirrt gerichtet sind, obschon längst fraglich geworden ist, ob er überhaupt noch erreicht werden kann. Möglicherweise, so die Schlußthese, benötigen wir eine Erziehung, die im ganzen weniger an der Vergangenheit, sondern mehr an der Zukunft orientiert ist.

Die historischen Rekonstruktionen der Entwicklung beginnt ULRICH HERRMANN/Tübingen mit einem eindrucksvollen Resümee der Marksteine der Geistesgeschichte des 18. Jahrhunderts, insbesondere jener, deren Zusammentreffen insgesamt das Konzept der 'Selbsthervorbringung' des Menschen initiiert hat, von wo mithin die erwähnte Hoffnung auf Vollendung des Individuums und der Gesellschaft durch Erziehung bzw. Bildung ausging. JÜRGEN OELKERS/Bern setzt am Ende des 19. Jahrhunderts dort an, wo sich wiederum Neues ankündigt. Er konfrontiert den 'Mainstream', dessen Theorie und Praxis er als bekannt voraussetzt, mit einigen der bedeutsamen Modernisierungsbestrebungen, vor allem im Felde der Moralerziehung, die sich - wie auch politisch-pädagogische Reforminteressen - die Entwicklung neuer, insbesondere naturwissenschaftlicher Erkenntnisse zunutze machen wollten. Dabei zeigt sich, daß mit Modernität wenig auszurichten ist, wo die vorherrschende Weltanschauung dieser entgegen steht. BERNHARD SCHWENK/Berlin erläutert den Versuch der Institutionalisierung einer 'paedagogia perennis', einer der Absicht nach nicht nur überdauernden, sondern zugleich darüber hinaus überzeitlichen Pädagogik, die etwa zur gleichen Zeit wieder Festigkeit und Stetigkeit in die sich überstürzende Entwicklung bringen sollte, - als eine Art Rückzug aus der Moderne. Mit MICHAEL WINKLERS/Nürnberg Bemerkungen zum gegenwärtigen Diskurs wird dessen vorläufiges Ende erreicht. Das Pädagogische ist einerseits allgegenwärtig geworden, in seinem diffusen Zustand aber kaum noch bestimmbar und beschreibbar, vor allem kaum noch begründbar. Die Beschwörung der Moderne und ihres Programms erscheint aus dieser Sicht wie der letzte Ver-

such, in der 'postmodernen' Wirklichkeit noch einmal festen Boden unter die Füße zu bekommen.

CHRISTIAN NIEMEYER/Greifswald-Neubrandenburg geht von verschiedenen vorgenommenen Bestimmungsversuchen ROUSSEAU als eines modernen Menschen aus, und er fragt, wie es erklärt werden könne, daß ROUSSEAU gleichwohl, jedenfalls in seinem Briefroman, einer 'vormodernen' Utopie Raum gewährte. Die Antwort wird aufgesucht im Zuge einer Auslegung des Briefromans als eines selbsttherapeutischen Exempels. GERHARD DE HAAN/Berlin setzt bei seiner Analyse gleichfalls bei ROUSSEAU an: Dieser habe die Pädagogik mit einer Verfallslehre konfrontiert, von der ausgehend immer wieder, namentlich bei Reformpädagogen, antimodernistische Kampfansagen in Richtung der Schöpfung des Neuen oder gar des neuen Menschen formuliert worden seien. Verfolgt werden dann die zentralen Modelle, Metaphern, Probleme und auch Verluste im Zuge dieser Inszenierung des Neuen. Auch ALFRED SCHÄFER/Köln rückt ROUSSEAU in das Zentrum seines Beitrages, wobei er die aktuelle These von einer 'halbierteren Moderne' bereits bei ROUSSEAU, und zwar auf Theorieebene, vorgenommen findet, also bei diesem ein Zugleich identifiziert von moderner Subjektvorstellung und vormodernen Erziehungsverhältnissen. ALFRED LANGEWAND/Berlin sieht mit der durch ROUSSEAU geleisteten Umstellung von Teleologie auf Selbsterhaltung eine zentrale Voraussetzung für die Modernität erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung erfüllt, und er problematisiert vor diesem Hintergrund das Verhältnis von (moderner) Selbsterhaltung und (vormodernen) religionsphilosophischen Abstützungen anhand ausgewählter Beiträge der klassischen deutschen Pädagogik.

REINHARD UHLE/Lüneburg fragt am Beispiel der ästhetischen, der philosophischen und der soziologischen Moderne-Diskussion nach den Kriterien, denen ein Bildungsverständnis in der Moderne genügen muß, um nicht zum Antiquum zu werden. ANNETTE STROB untersucht den Wandel im erziehungswissenschaftlichen Verständnis von Ich-Identität - von einer im Sozialisationsverlauf empirisch einlösbaren Kategorie hin zu einem lediglich als Fiktion gehandhabten Leitmotiv -, und sie bringt das sich in diesem Wandel ausdrückende 'moderne' Unbehagen in Verbindung mit der philosophischen Diskussion um die Postmoderne. In seinem zweiten Beitrag konkretisiert HOFFMANN den grundsätzlichen Zweifel gegenüber der These, es gebe ein Projekt der Moderne, das sich bis in unsere Gegenwart erstreckt, an einem besonders bezeichnenden Beispiel, nämlich dem Verfall der Bereitschaft, pädagogisch Verantwortung zu übernehmen, ein Prozeß, der ebenfalls bereits zweihundert Jahre andauert, sich aber augenscheinlich beschleunigt hat. Die Argumentation läuft, wenn man ihren 'roten Faden' verfolgt, genau auf die Schlußfrage hinaus, die ALFRED SCHÄ-

FER - in seinem zweiten Beitrag - stellt. Laufen wir einer Illusion nach, wenn wir glauben, Erziehungsprozesse (immer noch) theoretisch und praktisch anlegen, steuern - und beenden zu können? Oder bedarf es eines 'anderen' Erziehungsbegriffes, einer anderen Bildungstheorie etc., kurz: einer anderen Referenz des pädagogischen Verhaltens, als sie das Subjektdenken nahelegt?

Das Typoskript des Bandes wurde von Frau Dipl. Päd. CLAUDIA MIKAT hergestellt; wir schulden ihr Dank.

Die Herausgeber