

JOHANNES FROMME · BIELEFELD

## Freizeitpädagogik im Spiegel postmodernen Denkens

### 1. Fragestellung

Eine 'Bilanz-Ausgabe' der Zeitschrift 'Freizeitpädagogik', die vor fünf Jahren erschienen ist (vgl. Rittelmeyer, 1989) war noch von der Hoffnung geprägt, daß in der 'Postmoderne' endlich ein Durchbruch für die Freizeitpädagogik gelingen könnte. Einleitend zu perspektivischen Statements der Herausgeber hieß es dort: „Für die 90er Jahre wird ein Bedeutungszuwachs der Freizeitpädagogik als nötig und möglich angesehen. Kultur, Tourismus, die Wiederentdeckung von Sinnlichkeit, (Weiter-)Bildung werden als wichtige Bereiche für eine Weiterentwicklung von Freizeitpädagogik in enger Verbindung mit Freizeitforschung, Kulturarbeit und Reisepädagogik betrachtet“ (ebd.: 144). Um diese Anerkennung zu gewinnen, sollte die Freizeitpädagogik stärker gesellschaftlich relevante Probleme thematisieren, sich deutlicher von der traditionellen Schulpädagogik absetzen und sich intensiver in die erziehungswissenschaftliche Diskussion einbringen. Ich lasse die Frage unbeantwortet, ob diese drei Wege beschritten worden sind, und möchte stattdessen in dieser 'Bilanz-Ausgabe' ein anderes Verständnis von 'Postmoderne' in die Diskussion einbringen und von daher zu einer anderen Situationsbeschreibung und zu anderen Perspektiven kommen. Postmoderne wird hier nicht als jenes postindustrielle Gesellschaftsstadium betrachtet, in dem die Freizeitpädagogik sich breit etablieren könnte, sondern als Denk- und Theorieansatz, der einerseits die Differenz pluraler Konzepte akzeptiert und andererseits Brücken auch zwischen widerstreitenden Konzepten und Disziplinen baut.<sup>1</sup>

Es kann hier keine postmoderne Theorie oder Gesamtkonzeption der Freizeitpädagogik entwickelt werden. Auch soll Postmoderne nicht als neues Paradigma präsentiert werden, das ein neues Heilsversprechen liefern könnte. Vielmehr macht der Postmodernismus auf veränderte gesellschaftliche Konditionen aufmerksam, unter denen es keine universellen Heilslehren mehr geben kann, und bietet eine Geisteshaltung an, die diesen veränderten Bedingungen gerecht zu werden sucht.

### 2. Zentrale Aspekte postmodernen Denkens

#### 2.1. Begriff und Geschichte der Postmoderne

Auch wenn die Vorsilbe 'post' es nahelegt, den Begriff der 'Postmoderne' im epochalen Sinne zu verwenden und somit anzunehmen, daß die 'Postmoderne' die Epoche der 'Moderne' abgelöst habe, so weist dieser Erklärungsversuch doch in die falsche

Richtung. Zwar war gelegentlich in diesem Sinne von der Postmoderne die Rede, insbesondere im Kontext literarischer und architektonischer Stildebatten, doch wird heute unter Postmoderne und Postmodernismus in der Regel etwas anderes verstanden. Sowohl die gesellschaftlichen Konditionen als auch die theoretischen Positionen, die heute als postmodern bezeichnet werden, sind mit der Moderne des 20. Jahrhunderts eng verbunden. *Welsch* spricht daher von unserer 'postmodernen Moderne', wobei er die Postmoderne als radikalisierte Moderne auffaßt (vgl. 1988).

Die Geisteshaltung bzw. Denkfigur, auf die der Ausdruck 'Postmoderne' heute verweist, erregte offenbar erstmals in einer Literaturdebatte gewisse Prominenz, die Ende der 50er Jahre in den USA begann. Bemerkenswert und problematisiert wurde in der Literatur seinerzeit „ein grundsätzlicher Pluralismus von Sprachen, Modellen und Verfahrensweisen (...), und zwar nicht bloß in verschiedenen Werken nebeneinander, sondern in ein und demselben Werk“ (*Welsch*, 1988a: 10). Solche postmodernen Phänomene wurden zunächst mit einem kulturpessimistischen Beigeschmack als Anzeichen eines Erschöpfungszustandes der Literatur diagnostiziert, aber nach einiger Zeit positiv umgewertet, was letztlich dazu führte, daß diese Art von Pluralismus zuweilen als Grundformel der Postmoderne überhaupt bezeichnet wird (vgl. *Welsch*, 1988: 10ff.).

Ihre Bekanntheit verdankt die Postmoderne jedoch nicht dieser frühen Literaturdebatte, sondern einer Mitte der 70er Jahre ihren Höhepunkt erreichenden öffentlichen Auseinandersetzung im Bereich der Architektur. Die als nach-funktionalistisch angesehene postmoderne Architektur wurde bei *Jencks* – dem bekanntesten Architekturtheoretiker der Postmoderne – ähnlich charakterisiert wie die postmoderne Literatur: Sie verbinde Elite- und Massenkultur und sei insofern doppelt oder mehrfach codiert und in diesem Sinne stilpluralistisch (vgl. 1988: 85). Der Ausdruck 'Postmoderne' verbreitete sich in der Folge rasch nicht nur in anderen Sparten der Kunst (wie Malerei, Theater und Film), sondern auch in der Soziologie und Philosophie. Beginnend mit *Liotards* 1979 in Paris erschienenem Bericht 'La Condition postmoderne' (dt.: 'Das postmoderne Wissen', 1982) setzte Ende der 70er Jahre eine umfassendere postmoderne Theoriebildung ein, die einen Widerstreit innerhalb der und um die Moderne auslöste.

## 2.2. Kontroversen zwischen modernen und postmodernen Positionen

Das postmoderne Denken stellte mit seiner Kritik der Moderne eine Herausforderung dar, die nicht ohne Antwort geblieben ist. Schon in den Literatur- und Architekturdebatten wurde kontrovers über den postmodernen Stil diskutiert. Die Kontroverse zwischen Modernisten und Postmodernisten spitzte sich zu, als mit *Jürgen Habermas* ein prominenter Soziologe und Philosoph anläßlich der Verleihung des Adorno-Preises der Stadt Frankfurt 1980 Stellung bezog, indem er die Postmodernisten des Neokonservatismus verdächtigte und zugleich für eine Fortführung des unvollendeten 'Projektes der Moderne' plädierte (vgl. *Habermas*, 1988). Er gesteht zu, daß die Moderne gravierende Probleme hervorgebracht habe, doch seien diese nicht

durch einen Paradigmenwechsel zu einer antimodernen Postmoderne zu lösen, sondern nur durch Fruchtbarmachung der in der Moderne selbst angelegten Kritik- und Veränderungspotentiale. Angesichts des Umstandes, daß in der Moderne die Rationalität in eine je eigensinnige kognitive, moralische und ästhetische Vernünftigkeit auseinandergefallen sei, liegt für *Habermas* die Perspektive in einer Rückkoppelung der dabei entstandenen Expertenkulturen an die Lebenswelt, die auf ein Umlenken des Modernisierungsprozesses in nichtkapitalistische Bahnen angewiesen bleibe. *Habermas'* Adorno-Preis-Rede hat eine direkte und prominente Antwort erhalten, und zwar durch *Jean François Lyotards* Text 'Beantwortung der Frage: Was ist postmodern?' (1988, zuerst 1982). Er wendet sich gegen den *Habermasschen* Versuch einer künstlerisch-ästhetischen Synthese der auseinandergefallenen Rationalitätsbereiche und betont, daß jeder Versuch einer Synthese darauf hinauslaufe, daß das synthetisierte Partikulare funktionalisiert werde. Zugleich wendet er sich damit gegen die modernen Einheitsvorstellungen und Vereinheitlichungsbestrebungen, denen wir all den Terror verdanken, den das 19. und 20. Jahrhundert hervorgebracht hätte.

Die damit entfachte Debatte prägte die Postmoderne-Diskussion bis Mitte der 80er Jahre. Bis heute finden sich noch Beiträge, die ähnlich pauschal und unversöhnlich an dem seinerzeit entwickelten Lagerdenken festhalten. Insgesamt aber hat sich die Diskussion inzwischen versachlicht,<sup>2</sup> so daß „es möglich geworden [ist], sich dem vernünftigen Kern des Themas zuzuwenden. Lange genug kursiert der Begriff, lange genug ist über Konturen und Nebelschwaden der Sache geschrieben worden. Die Konfrontation zwischen Befürwortern und Gegnern ist zum Ritual erstarrt“ (Welsch, 1988: 1).

### 2.3. Essentials postmodernen Denkens

Ausgehend von zwei 'postrukturalistischen' Vordenkern, die im soziologischen und philosophischen Kontext eine gewisse Klärung des Postmodernismus herbeigeführt haben, sollen dessen zentrale Aspekte im folgenden – in aller Kürze – dargestellt werden. Zuvor ist jedoch eine Abgrenzung erforderlich.

Denn rückschauend lassen sich zunächst zwei Postmoderne-Richtungen unterscheiden: eine pluralistische und eine monistische (vgl. Welsch, 1988: 60). Gemeinsam ist ihnen die Diagnose, daß die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse eine Pluralisierung und Differenzierung von Lebensformen, Zielen und Werten bei gleichzeitiger Auflösung traditioneller Lebensformen, Ziele und Werte charakterisiert sind. Während die pluralistische Richtung die Heterogenität und Vielgestaltigkeit der Gesellschaft nicht nur akzeptiert, sondern als neue Chance begrüßt und jede Form von Vereinheitlichungsbemühungen strikt zurückweist, zeichnet sich die monistische Richtung dadurch aus, daß sie der Parzellierung mit einer neuen (postmodernen) Einheit begegnen will, sei es durch Revitalisierung vormoderner Traditionen oder durch Schaffung einer neuen holistischen Option. Diese Richtung soll hier nicht weiter behandelt werden, weil sie zum einen in der gegenwärtigen Postmoder-

nc-Debatte kaum mehr eine Rolle spielt und zum anderen nicht dem entspricht, was ich als postmodernes Denken bezeichne, sondern lediglich postmoderne (oder postindustrielle) Verhältnisse diagnostiziert, auf diese aber mit modernen oder gar vor-modernen Einheitsbestrebungen reagiert. Auf diese monistische Richtung kann der *Habermassche Neokonservatismus-Vorwurf* im übrigen mit einigem Recht bezogen werden.

Zwei Diagnosen prägen in besonderer Weise die theoretische Postmoderne-Diskussion, zum einen *Lyotards* Theorem der Delegitimierung der großen Metaerzählungen (vgl. 1982, zuerst 1979) und zum anderen *Baudrillards* Theorem des Übergangs zur Hyperrealität der Simulation (vgl. 1991, zuerst 1976). Beide Diagnosen sehen unsere Gesellschaft als postindustrielle, durch neue Informations- und Kommunikationstechnologien geprägte an, wobei *Lyotard* – an Wittgensteins Spätphilosophie anknüpfend – sprachphilosophisch argumentiert, während *Baudrillard* eine wert-theoretische Position vertritt, die sich an kapitalismus- bzw. systemkritische Denk-traditionen anschließt.<sup>3</sup> Alle weiteren Themen, die im Kontext des Postmoderne-Diskurses (wieder) auf die Tagesordnung gekommen sind, lassen sich mehr oder weniger direkt auf diese beiden Positionen beziehen: die Heterogenität und Pluralität der Sprachspiele, die Neubewertung des Anderen der Vernunft, der Tod des Subjekts, die Ästhetik des Nicht-Darstellbaren.

*Lyotard* (1982) konstatiert für unsere postindustrielle Gesellschaft (und ihre postmoderne Kultur) einen Konflikt der Wissenschaft mit den großen Erzählungen, die im Metadiskurs der Philosophie zur Legitimation der Spielregeln eben dieser Wissenschaft herangezogen werden. Die hieraus folgende Krise des wissenschaftlichen Wissens beschreibt er als Delegitimierungsprozeß, der in erster Linie ein innerer Erosionsprozeß sei und u. a. auf die Vervielfältigung der wissenschaftlichen Sprachspiele und die Entdeckung immanenter Grenzen (wie Gödels Unentscheidbarkeitsbeweis) zurückgehe. *Lyotards* Frage ist, wovon Legitimation ausgehen kann, wenn die Metaerzählungen ihre Glaubwürdigkeit und allgemeine Legitimationskraft verloren haben und das Prinzip einer universellen Metasprache (mit Wittgenstein) ad acta gelegt werden muß. Er lehnt dabei sowohl das Kriterium der Operabilität ab, das ein nur technologisches sei und zur Beurteilung von Wahrheit und Gerechtigkeit nicht taue, als auch das Kriterium des im Diskurs erreichten Konsens, das der Heterogenität der Sprachspiele Gewalt antue und zur Erfindung neuer Spielzüge nicht taue. Es verbleibe nur die explizite Immanenz des Diskurses über die eigenen Gültigkeitsregeln. Das postmoderne wissenschaftliche Wissen erforsche dann besonders die Instabilitäten und arbeite am Beweis, indem sie das Unbegreifliche suche. Postmodernes Denken wird so von seiner Pragmatik her als Anti-Modell eines stabilen Systems konzipiert, also als offenes System, in dem die „*differenzierende Aktivität oder die Erfindungskraft oder die Paralogie*“ (ebd.: 121) den Orientierungshorizont abgeben und „*fordern, daß die Mitspieler andere akzeptieren*“ (ebd.). Gleichzeitig akzeptiere die postmoderne Wissenschaft, daß der wissenschaftliche Diskurs kein übergeordneter mehr sei, sondern nur ein Sprachspiel von vielen.

*Baudrillards* (1991) Ausgangsthese ist, daß das kapitalistische System fortbesteht, aber heute eine neue Gestalt angenommen hat. Während in der vorkapitalistischen Phase des Systems ein natürliches Wertgesetz geherrscht habe, welches die Wertschöpfung an Grund und Boden knüpft, und die hochkapitalistische Phase des Systems durch das Wertgesetz der Ware bestimmt gewesen sei, welches die Herrschaft des Tauschwertes über den Gebrauchswert etablierte, herrsche heute ein strukturelles Wertgesetz, bei dem sich der Wert vollständig von seinen Referenzen verabschiedet habe. Die Wertzeichen haben sich danach verselbständigt, wie *Baudrillard* am Beispiel des Floatens der Währungen und an anderen Beispielen aus der Finanz- und Börsenwelt darlegt. Die These der referenzlos werdenden Zeichen wird für unterschiedliche Bereiche durchgespielt,<sup>4</sup> was ihn schließlich dazu veranlaßt, von einer allgemeinen Vorherrschaft einer Hyperrealität der Simulation zu sprechen. Als Hyperrealität bezeichnet er die Verdoppelung des Realen in einer Zeichen- und Medienwelt, welche nicht nur realer sei als das Reale, sondern sich gleichzeitig von diesem Realen emanzipiere und ein Eigenleben führe. So ist etwa im politischen Bereich der Fernseh Bundeskanzler realer als die Person, die man u. U. bei einem Besuch im Parlament leibhaftig zu Gesicht bekommt. Oder anders herum: Die Realität dieser Person wird gemessen daran, wie sie in den Medien präsentiert wird.

Angeregt durch die Diagnosen *Lyotards*, *Baudrillards* und anderer französischer Poststrukturalisten, aber auch durch die vorausgegangenen Literatur- und Architektur-Debatten, hat sich der Postmoderne-Diskurs mittlerweile pluralisiert und eine ganze Reihe von Diskussionsfeldern eröffnet, auf die hier nicht im einzelnen eingegangen werden kann. Zusammenfassend kann aber gesagt werden, daß der Postmodernismus in seinen 'achtenswerten' Varianten<sup>5</sup> an die Überlegungen zur 'Dialektik der Aufklärung' anschließt (vgl. Horkheimer/Adorno, 1971), in denen bereits auf die Vereinseitigungen der Aufklärung – etwa die Entfremdung von dem, worüber die Menschen qua Vernunft Macht ausüben – hingewiesen wurde. Allerdings verabschiedet sich postmodernes Denken von der dort noch mitschwingenden Hoffnung einer Versöhnung zwischen Aufklärung und Mythos und plädiert stattdessen für die Anerkennung der differentiellen Sprachspiele der Vernunft und des Anderen der Vernunft.

### 3. Erziehungswissenschaftliche Rezeption

#### 3.1. Postmodernismus als Randerscheinung in der Pädagogik

Mit dem Projekt der Moderne ist auch die Erziehungswissenschaft unter einem neuen Legitimierungsdruck geraten. Die Postmoderne-Rezeption in der bundesdeutschen Pädagogik setzte allerdings erst relativ spät ein, nämlich nach vereinzelt früheren Beiträgen<sup>6</sup> mit dem Themenheft 'Pädagogik und Postmoderne' der 'Zeitschrift für Pädagogik' im Jahre 1987. Auffällig ist bis heute eine doppelte Randständigkeit der pädagogischen Rezeption: Zum einen spielen pädagogische bzw. erzie-

hungswissenschaftliche Beiträge in der Postmoderne-Diskussion nur eine geringe Rolle,<sup>7</sup> zum anderen bleibt die Auseinandersetzung mit dem Postmodernismus innerhalb der Pädagogik eine Randerscheinung. Drei Gründe dürften hierfür ausschlaggebend sein:

Erstens fühlt sich die Erziehungswissenschaft, sofern sie die postmoderne Herausforderung wahrnimmt, durch diese grundsätzlich in Frage gestellt. So spricht etwa *Lenzen* davon, daß die postmodernistischen Theoreme für die Erziehungswissenschaft „eine bestandskritische Bedrohung darstellen“ können (1987: 41). Dabei denkt er insbesondere an die Problematik, daß sich im Zeitalter der Simulation auch die Zeichen der pädagogischen Theorie auf keine Realität mehr beziehen lassen. Auch *Oelkers* bezeichnet einen Einstieg in die Postmoderne für die Pädagogik als „suizidales Programm“ und fragt: „Wie kann ohne allgemeine Vernunft, fixiert auf das Hier und Jetzt der Gegenwart, in einem bloß subjektiven Verständnis von »Moderne« angesichts unüberwindbarer Referenzprobleme der Sprache noch Erziehung begründet werden?“ (1987: 31; Hervorhebung i. O.). Es dominiert also eine Verlustperspektive, bei der das Ende der Erziehung oder der Pädagogik im Raume steht, während Positiv-Wendungen – im Unterschied zur pädagogischen Postmoderne-Rezeption in den USA – kaum anzutreffen sind, wie *Beck* bilanziert (vgl. 1993: 268f.). Die erste breitere Debatte in der Zeitschrift für Pädagogik mündete tendenziell in einem abwehrenden Negativ-Fazit, das sich in zwei Argumentationslinien zusammenfassen läßt:

Zum einen bedürfe es keiner postmodernen Rationalitätskritik, weil im Projekt der modernen Pädagogik noch genügend kritische, nicht eingelöste Potentiale steckten, und zum anderen verlasse der Postmodernismus den Boden der Rationalität und falle damit hinter die Errungenschaften der Moderne zurück und dem Irrationalismus anheim.

Damit schließt diese Postmoderne-Rezeption in der Pädagogik an jene Argumente an, die u. a. in der soziologischen und philosophischen Debatte von Postmoderne-Gegnern vorgetragen wurden. Daß zu den Postmoderne-Gegnern sehr prominente und in der Erziehungswissenschaft einflußreiche Autoren gehören – allen voran *Jürgen Habermas* (1988, zuerst 1981) und *Niklas Luhmann* (vgl. *Luhmann/Schorr*, 1988), aber auch *Hartmut von Hentig* (1985), *Klaus Mollenhauer* (1987) und andere –, dürfte ein zweiter wichtiger Grund dafür sein, daß die Postmoderne-Rezeption in der Pädagogik eher marginal geblieben ist.

Drittens muß auf die sozialwissenschaftliche Ausrichtung gerade der sich emanzipatorisch verstehenden Erziehungswissenschaft seit den späten 60er und frühen 70er Jahren hingewiesen werden. In der bundesdeutschen Sozialwissenschaft aber wird im Anschluß an *Ulrich Becks* 'Risikogesellschaft' (1986) der gesellschaftliche Wandel nicht (mehr) aus der Perspektive postmodernen Denkens betrachtet und diskutiert, sondern unter dem Leitbegriff der 'reflexiven Modernisierung'. Zwar schwingen bei *Beck* selbst noch zahlreiche Anklänge an postmoderne Positionen mit,<sup>8</sup> doch scheint die erziehungswissenschaftliche Rezeption dieses modernisierungstheoreti-

schen Ansatzes eher von einer weiteren Auseinandersetzung mit postmodernem Denken wegzuführen. In Krügers Plädoyer, daß „man die im postmodernen pädagogischen Diskurs vorgetragenen Diagnosen vom Ende der Erziehung (...) als Folgeprobleme reflexiver Modernisierung und als zukünftige Herausforderungen für die Erziehungswissenschaft“ lesen sollte (1990: 9), wird eben dieser Perspektivenwechsel vollzogen.

Er bindet die postmodernen Diagnosen damit in einen neuen Modernisierungsdiskurs ein, in dem die „universalistischen Ansprüche der Moderne fortgeschrieben“, aber „angesichts veränderter gesellschaftlicher Problemlagen reformuliert“ werden (ebd.: 12).

### 3.2. Positive Anknüpfungsversuche

Ein Stück weit muß die Randerscheinungsthese der Postmoderne-Rezeption jedoch relativiert werden, denn einige zentrale theoretische Fragestellungen der jüngsten erziehungswissenschaftlichen Diskussion gehen auf postmoderne Theoreme zurück, auch wenn in entsprechenden Beiträgen dieser Bezug nicht immer explizit hergestellt wird. Die Situation der Erziehungswissenschaft in der Moderne wird etwa unter Perspektiven und Fragestellungen wie 'Pädagogik und Pluralismus' (vgl. Heyting/Tenorth, 1994), 'Revision der Moderne' (vgl. Koch/Marotzki/Peukert, 1993), Paradoxien der Aufklärungspädagogik (vgl. Oelkers, 1991), Legitimation und Struktur 'pädagogischen Wissens' (vgl. Oelkers/Tenorth, 1991) oder 'Pädagogischer Relativismus' (vgl. Heyting, 1992) reflektiert. Daneben findet sich eine überschaubare Anzahl direkter und positiver Anknüpfungsversuche an postmodernes Denken, von denen hier lediglich zwei Beispiele erwähnt werden sollen.

*Baacke* forderte angesichts der postmodernen Veränderungen kultureller (speziell jugendkultureller) Milieus, die sich in postkonventionellen Haltungen manifestierten, bereits 1985 anstelle eines auf (brüchig gewordenen) Traditionen beruhenden Erziehungskonzeptes ein selbstreflexives Konzept (vgl. ebd.: 195). Gegen die bravbiedere Pädagogik, die alles besser zu wissen glaube, und auch gegen die Versuchung einer Post-Pädagogik, die als neue paradigmatische Veränderungsbewegung ebenfalls missionarisch daherkomme, führt er die Ironie ins Feld, die „einen Raum der Bewegungsfreiheit zwischen Subjekt und Objekt“ lasse (ebd.: 208), von der auch die Pädagogen zu profitieren lernen sollten.

Post-Pädagogik ist für *Baacke* damit eine ironische Pädagogik, die neben der Vernunft auch die Unvernunft zulasse und, statt nach Ganzheit und letzten Wahrheiten zu streben, derartige letzte Fragen suspendiere.<sup>9</sup>

*Meder* greift *Lyotards* Diagnose von der Veränderung der Strukturen des Wissens in postindustriellen Informationsgesellschaften auf und bezieht sie auf die zunehmende Computerisierung. Der moderne Mensch habe sich mit der Reinheit der Rationalität identifiziert. Mit dem Computer sei ein Medium gefunden worden, das diesen Anspruch der Reinheit einlöse, aber zugleich deutlich mache, daß diese Rationalität leer sei und *McLuhan* mit seiner These Recht habe, daß das Medium die Botschaft

sei und nicht der Inhalt. Jedenfalls entstehe für den postmodernen Menschen die Möglichkeit, Raum für andere Erlebnissvollzüge, für das Andere der Vernunft zu gewinnen. Dies „*kann und sollte sein Selbstkonzept verändern, und damit ist die Bildungsfrage angesprochen. (...) Ich will im folgenden eine solche Perspektive setzen: Sie ist das Selbstkonzept des Sprachspielers*“ (1987: 44). Damit greift Meder ein Motiv auf, das schon von Wittgenstein entwickelt wurde und auch bei Lyotard enthalten ist, nämlich der spielerische Umgang mit divergenten Sprachen und Sprachregeln sowie das Finden und Erfinden von Übergängen zwischen ihnen. Ein Sprachspieler gründe sein Selbstkonzept auf die Virtualität des beweglichen Umgangs mit Sprachen, wobei Meder insbesondere von der Beweglichkeit der Computersprachen fasziniert ist. Dieses Bildungskonzept kann jedoch auch auf andere Sprachen und die dazugehörigen Lebensformen übertragen werden.

Sowohl in der Negativ-Rezeption als auch in diesen Beispielen zeigt sich, daß postmodernes Denken zunächst wissenschaftstheoretische oder andere metatheoretische Erörterungen provoziert. Auch die pädagogische Praxis kommt aus einer primär (meta-)theoretischen Perspektive in den Blick, vorzugsweise in der Weise, daß die Eigenständigkeit der praktischen und theoretisch-wissenschaftlichen Sprachspiele hervorgehoben wird. Versuche, die zentralen Konsequenzen für die Pädagogik auf den Begriff zu bringen, kommen bisher zu folgenden Ergebnissen:

- Diagnostisch dominiert die Betonung der **Pluralität** pädagogischer Konzepte, die nicht mehr auf ein Allgemeines zurückführbar ist (vgl. etwa Fischer/Ruhloff, 1993).
- Formal-perspektivisch geht es um den **Widerstreit** differenter (pädagogischer) Sprachspiele, die nurmehr **skeptisch** und **kontextuell** legitimierbar sind (vgl. etwa Meder, 1987; Fischer / Ruhloff, 1993; Heyting, 1992).
- Inhaltlich-perspektivisch ist die Rede von der **Ästhetisierung** des Denkens (vgl. Beck, 1993), verbunden mit einem Interesse an **konstruktiven** und **erfinderischen** Beiträgen der Pädagogik (vgl. etwa Meder, 1987).

## 4. Relevanzen für die Freizeitpädagogik

### 4.1. Bisherige Rezeption

Die explizite Rezeption postmoderner Ansätze beschränkt sich auf zwei Aufsätze im Themenheft 'Freizeitbildung in der Postmoderne' der Zeitschrift 'Freizeitpädagogik' vom Juli / Oktober 1989. *Parmentier* sieht dabei in der Postmoderne ein Etikett für eine variantenreiche kulturelle Entwicklung des Westens, die das Ergebnis einer Ernüchterung und Desillusionierung der Moderne sei. Das aus dieser Stimmung heraus diagnostizierte Ende der Erziehung hält er jedoch für eine postmoderne Erfindung. Aber auch diesseits solcher Endzeitdiagnosen sei die postmoderne Stimmung in den pädagogischen Alltag eingedrungen, und zwar über die beiden großen Masseninszenierungen der Gegenwart, nämlich jene der Angst und jene des Spaßes.



Zwischen diesen Polen schwanke der postmoderne Zeitgeist, und die Freizeitindustrie mache mit beiden Inszenierungen lukrative Geschäfte. Doch was *Horkheimer* und *Adorno* noch als 'Massenbetrug' analysiert hätten, würde von postmodernen Theoretikern als Demokratisierung der Kultur hochstilisiert, womit der neuen Oberflächlichkeit und Beliebigkeit eine höhere Weihe verliehen würde. Für die Freizeitpädagogik eröffneten sich durch die Angst- und Spaßinszenierungen zwar neue Berufsfelder (im Therapie- und Animationsbereich), doch würden die Pädagogen dabei zu „Agenten der Megamaschine“ (1989: 115). Da weder am vormodernen Mußeideal noch am Trugbild der Selbstverwirklichung festgehalten werden könne, schlägt *Parmentier* vor, die Freizeit zum „Aufbau einer demokratischen und weltoffenen Kultur“ (ebd.: 116) zu nutzen.

Zwar zeichnet *Rittelmeyer* ebenfalls ein „kulturkonservatives Szenario“ (1989a: 118) der postmodernen Kultur- und Freizeitgesellschaft, doch sieht er in postmodernen Theorien mehr als nur eine philosophische Überhöhung dieser 'schönen neuen Welt', nämlich ein „Projekt einer radikalisierten Freiheit“ (ebd.: 125). Er bleibt aber skeptisch hinsichtlich der Möglichkeit, in der gegenwärtigen freizeitkulturellen Praxis zumindest rudimentär die progressiven Elemente postmoderner Theorie auszumachen, so daß eine solche 'Dialektik' kaum als Ansatzpunkt für eine 'kritische Freizeitpädagogik' infrage komme (vgl. ebd.: 123). Vielmehr werde die Pädagogik selbst zunehmend vom dionysischen Taumel der Spaßkultur erfaßt, wie der Siegeszug der 'Entertainment-Pädagogik' in Schule und Sozialarbeit belege. *Rittelmeyer* sieht vor diesem Hintergrund als denkbare Aufgabe der Freizeitpädagogik, daß diese sich auf die aufklärerischen Elemente der 'Dialektik der Gegenaufklärung' beziehen und bei der Unterscheidung von Freiheit im Sinne eines bloßen Freilassens innerhalb zwanghafter Strukturen und Freiheit im Sinne des Respektierens fremder Freiheit helfen könne.

Zur paradigmatischen Handlungsform der Freizeitpädagogik kürt er das „Freiheitsprobierende Spiel“ (ebd.: 128), das nicht im Hinblick auf Lernen funktionalisiert werden dürfe, sondern als ästhetisches Phänomen als solches schöpferisch sei.

Die freizeitpädagogische Rezeption postmodernen Denkens folgt damit dem Duktus der erziehungswissenschaftlichen, legt aber besonderes Gewicht auf eine kritische Auseinandersetzung mit der durch die Kulturindustrie geprägten freizeitkulturellen Situation in der Gegenwart, in der sich die postmoderne Stimmung manifestiere. Diese wird als eigentliche Herausforderung der Freizeitpädagogik definiert, wobei *Rittelmeyer* immerhin auf die progressiven Seiten postmoderner Theorie als mögliche Orientierungspunkte für eine kritische Analyse eben dieser postmodernen Beliebigkeitskultur verweist. Mein Augenmerk richtet sich im folgenden auf die andere Seite der Herausforderung freizeitpädagogischer Theorie- und Konzeptentwicklung, nämlich jene, die von diesen postmodernen Theorien ausgeht.

#### 4.2. Postmoderne Infragestellungen

Als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft ist die Freizeitpädagogik durch postmodernes Denken in ähnlicher Weise herausgefordert wie die Pädagogik insgesamt. Die Idee, daß vernünftige Verhältnisse und vernünftige Menschen herstellbar seien, liegt aller modernen Pädagogik zugrunde. Auch der theoretische Diskurs, in dem die Freizeitpädagogik legitimiert werden sollte, bezog sich auf die moderne Metazählung von der Befreiung der Menschheit durch die aufklärerische Vernunft. Diese Erzählung wurde konkretisiert als Geschichte eines Freiheitszuwachses durch zunehmende Freizeit. Schon Marx hatte ja das 'Reich der Freiheit' beschworen, das uns für den Fall erwartete, daß das durch Not und äußere Zweckmäßigkeiten bestimmte Arbeiten aufhöre. Da dieses Arbeiten vom Umfang und von der individuellen Bedeutung her stetig zurückzugehen schien, erhofften die Anwälte der Arbeitszeitverkürzungen, daß über die wachsende Freizeit eine Emanzipation der Gesamtzeit möglich sei. Schon die Arbeiterbewegung wollte die arbeitsfreie Zeit aber nicht den Arbeitern selbst überlassen, sondern für (politische) Bildung verwendet sehen. Es hat damit Tradition, der Freiheit der Freizeit eher skeptisch gegenüberzustehen und die Gefahr des Kulturverfalls und der kommerziellen Überformung an die Wand zu malen.

Freizeitpädagogik gehört zur Erzählung des Freiheitszuwachses in der Weise dazu, daß sie für die Einlösung des individuellen wie gesellschaftlichen Freiheitsversprechens der Freizeit Sorge. Gleichzeitig liebäugelt die Freizeitpädagogik in solchen Erzählungen mit dem Sozialstaat, der sich die Erzählung von der Demokratisierung der Gesellschaft zu eigen gemacht und zwischen den 60er und 80er Jahren u. a. den öffentlichen Bildungssektor in erheblichem Umfang ausgebaut hat. Die Tatsache, daß dieses Sozialstaatsprojekt mittlerweile auch von erklärten Modernisten wie Habermas als 'einäugiges' Projekt bezeichnet wird, an dem nicht ungebrochen festgehalten werden kann (vgl. 1985), trägt das Ihrige zur Delegitimierung auch dieser Metazählung bei.

Ebenso unglaubwürdig und unzulässig werden aus postmoderner Sicht die modernistischen Innovations- und Selbstüberbietungsrituale, die auch den freizeitpädagogischen Diskurs prägen. Die Begründer der bundesdeutschen Freizeitpädagogik versuchen bis heute, die innovativen Seiten einer durch zunehmende Freizeit geprägten Gesellschaft im allgemeinen und der Freizeitpädagogik im besonderen herauszustellen. Im Unterschied zur bisherigen Pädagogik sei die Freizeitpädagogik, und nur sie, die neue Kraft, die die vielfältigen neuen Herausforderungen des Freizeitschubes erkannt habe.<sup>10</sup> Somit verbindet sich die Rede von der Freiheit und Emanzipation durch Freizeitpädagogik mit dem avantgardistischen Anspruch, eine neue Entwicklung als erster erkannt und entsprechende Antworten formuliert zu haben.<sup>11</sup>

Es ist an der Zeit, daß Freizeitpädagogik ein Stück bescheidener und gelassener wird. So bewundernswürdig und anerkennenswert der Elan der kleinen Gruppe von Wissenschaftlern ist, die das Projekt der Freizeitpädagogik – einschließlich der gleichnamigen Fachzeitschrift – auf den Weg gebracht haben, so unglaubwürdig wird

es nach 15 und mehr Jahren, wenn die Freizeitpädagogik sich immer noch als ganz neuer Stein der Weisen anpreist. Den ganz großen Durchbruch mit einer Reihe von Lehrstühlen, Studiengängen, Instituten usw. hat sie nicht geschafft, vielleicht weil man an den Metaerzählungen einer so schillernden Disziplin früher gezweifelt hat als an anderen großen Erzählungen. Dennoch hat sich die Freizeitpädagogik ein Stück weit etablieren können, allerdings weniger in der ursprünglich anvisierten 'reinen' Form, sondern zum größten Teil in sehr differenzierten und pluralen Mischformen. Auf Hochschul- und Fachhochschulebene finden wir sie etwa als curricularer Bestandteil spielpädagogischer (z. B. Universität Dortmund), sozialpädagogischer (z. B. Fachhochschule Fulda), tourismusbetriebswirtschaftlicher (z. B. Fachhochschule Harz) oder neuer fachbereichsübergreifender Studiengänge wie dem an der Hochschule Zittau-Görlitz, um nur einige zu nennen. Noch extensiver haben sich Mischformen mit freizeitpädagogischen Anteilen in der Praxis entwickelt. Freizeitpädagogische Handlungsprinzipien oder Handlungslogiken sind in nahezu allen pädagogischen Kontexten anzutreffen, von der Erwachsenenbildung über die Jugendarbeit bis zur Schule, wenngleich in unterschiedlicher Ausprägung. Darüber hinaus ist es Freizeitpädagogen gelungen, pädagogische Elemente auch in nicht-pädagogische Kontexte zu integrieren und dabei ungewöhnliche Mischformen zu schaffen.

Diese Pluralität freizeitpädagogischer Kontexte gilt es theoretisch wie praktisch anzuerkennen, auch wenn sie teilweise gar nicht unter der Bezeichnung 'Freizeitpädagogik' firmieren. Zu dieser Anerkennung, die konstruktive Auseinandersetzung keineswegs ausschließt, gehört auch, daß die Vertreter der Freizeitpädagogik darauf verzichten, für sich eine Führungsrolle oder Gesamtverantwortung einzufordern, denn diese Pluralität ist in keiner Universalwissenschaft mehr auf einen Nenner zu bringen. Da hilft auch das Argument des 'Erstgeborenen' nicht, sei es nun wahr oder nicht, zumal es sich, in Abwandlung des Wortes von *Horst W. Opaschowski*, ohnehin um eine Frühgeburt gehandelt hat. So wenig es einen Alleinvertretungsanspruch auf freizeitpädagogische Handlungsfelder und Handlungsprinzipien in erziehungswissenschaftlichen Kontexten geben kann, so wenig kann die Freizeitpädagogik eine Führungsrolle im Kontext der sich abzeichnenden Freizeit- und Tourismuswissenschaften beanspruchen, was nicht ausschließt, daß Freizeitpädagogen jeweils an prominenter Stelle mitwirken.

Umgekehrt kann sich die Freizeitpädagogik mit dem gleichen Argument und Recht der Inkommensurabilität differenter wissenschaftlicher Sprachspiele gegen Vereinnahmungsversuche anderer Disziplinen zur Wehr setzen.

#### 4.3. Postmoderne Stärkungen

Dieser Punkt leitet über zu den Aspekten postmodernen Denkens, die der Freizeitpädagogik den Rücken stärken. Die Anerkennung der grundsätzlichen Pluralität verschiedener wissenschaftlicher und pädagogischer Sprachspiele stellt eine Stärkung auf der Legitimations- bzw. Metaebene dar. Die übrigen Punkte, auf die ich im

folgenden hinweisen möchte, beziehen sich verstärkt auch auf die konzeptionelle Ebene. Dabei knüpfe ich an sechs Merkmale an, mit denen Hassan (vgl. 1987: 161 ff.) die konstruktiven Seiten des Postmodernismus zu charakterisieren versucht hat. Er versteht seine Merkmalsliste als Beschreibung eines kulturellen Feldes, in dem die Einzelmerkmale nicht ganz trennscharf sind und sein können.

Auf das erste Merkmal, die **Ironie**, hat sich bereits *Baacke* in seinem frühen Versuch, die pädagogische Debatte an den Postmodernismus anzuschließen, bezogen (vgl. 1985). Im freizeitpädagogischen Kontext kann Ironie sowohl eine Form der Kritik an der kommerziellen Erlebniskultur sein, etwa indem sie diese ironisch zitiert und damit ein Stück weit entlarvt, als auch zu einer Form der Selbstkritik werden, die dazu beitragen mag, daß sich (Freizeit-)Pädagogik selbst nicht zu wichtig nimmt. Der feine Spott der Ironie bringt eine andere, spielerisch-leichte, ja u. U. sogar ästhetische Form der Kritik ins Spiel, die gerade in pädagogischen Kontexten im Vergleich zur theoretischen und rational-diskursiven Kritik erst rudimentär entwickelt scheint. Indem sie reflexiv auf die Pädagogik selbst bezogen wird, entlastet Ironie von allzu großer Verbissenheit und überzogenen Ansprüchen beim Lernen und Vermitteln. „Damit werden die universalistischen Bildungsvorstellungen entspannt und das Subjekt abgerüstet“, folgert *Huschke-Rhein* aus einem ähnlichen Gedankengang (1991: 76). Dies führt sowohl zu einem gelasseneren Umgang mit Bildungszielen und -gegenständen als auch zu einer 'diversifizierten Bildung', also einem erweiterten Spektrum an bildungsrelevanten Themen und Fragestellungen. Dieser gelassene und spielerische Zug dürfte der Freizeitpädagogik nicht ganz fremd sein, da sie dem Phänomen des Spielerischen aufgeschlossen gegenübersteht und das Spiel mitunter gar zur paradigmatischen Handlungsform der Freizeitpädagogik erklärt hat (vgl. etwa *Nährstedt/Wegener-Spöhring*, 1989; *Rittelmeyer*, 1989).

Das zweite stärkende Merkmal heißt bei *Hassan* **Hybridisierung**. Damit werden Kombinationen von Heterogenem bezeichnet, und man könnte mit einigem Recht behaupten, schon der Versuch, Freizeit mit Pädagogik zu kombinieren, sei eine solche Hybridbildung. Darin sieht postmodernes Denken einen besonderen Reiz und die Chance der Grenzüberschreitung. Solches Hinausgehen über das eigene Territorium, das Überwinden damit auch der eigenen Begrenztheit, kann als Lern- oder Bildungsprozeß und damit als unmittelbar pädagogisches Thema aufgefaßt werden. Schon in den postmodernen Literatur- und Architekturdebatten wurde der Anspruch entwickelt, Grenzen zu überwinden und insbesondere die Lücke zwischen Hochkultur und Massenkultur zu schließen. Hybridisierung wurde hier verstanden als Mehrfachcodierung eines Gebäudes oder literarischen Werkes, durch welche dieses verschiedenen Gruppen etwas zu sagen hatte. Das Spiel mit unterschiedlichen Stilelementen erscheint so als Möglichkeit, zwischen den Sprachspielen und Gruppen Verständnisbrücken zu bauen. Bei manchen freizeitpädagogischen (und verwandten) Arrangements finden wir Anzeichen einer ähnlichen Mehrfachcodierung, die u. a. dazu führt, daß die (freizeit-)pädagogische Logik nur eine von mehreren Botschaften ist. Man denke etwa an so komplexe Einrichtungen wie soziokulturelle

Zentren, in denen Rockkonzert und Jazzabend ebenso Raum finden wie freie Theatergruppen oder volkshochschulähnliche Bildungskurse. Quasi-kommerzieller Kultur- und Kneipenbetrieb gehen einher mit nachbarschaftlichen oder anderen selbstorganisierten Aktivitäten.

Diese Mehrfachcodierung läßt sich einerseits – etwa aus pädagogischer Perspektive – als Grenzüberschreitung charakterisieren, andererseits aber auch als Entdifferenzierung und Entspezialisierung von Räumen und Angeboten. Derartige Anreicherungen führen über das Dasein eines reinen Funktionsortes hinaus, ohne daß die verschiedenen Logiken und Botschaften zu einer Einheit (oder einem Brei) verschmelzen bzw. einander verdrängen oder vereinnahmen (sollten). Hybridisierung bedeutet vielmehr, daß sich die heterogenen Komponenten miteinander in einem herausfordernden Spiel befinden, welches von der Unterschiedlichkeit der Teilnehmer lebt und profitiert.

Das dritte Merkmal der **Karnevalisierung** ist für *Hassan* so etwas wie eine Schlüsselkategorie, die die übrigen Merkmale in sich bündelt und dabei zugleich auf die Spitze treibt. Ich sehe hierin vor allem eine Anspielung auf das Andere der Vernunft, als dessen Repräsentant der Narr aufgefaßt werden kann. Karneval ist eine verkehrte Welt, die den herrschenden Ständen und Klassen in der Vergangenheit – vor allem in der Form des Straßenkarnevals – zumeist ein Dorn im Auge war.<sup>12</sup> Karnevalisierung im Kontext der Freizeitpädagogik könnte allgemein heißen, dem Anderen der Vernunft mehr Raum zu geben, was u. a. im Vertrauen darauf möglich ist, daß den ernsten und rationalen Seiten des Lebens (und Lernens) in unserer Gesellschaft hinreichend Raum gegeben wird. Das Andere der Vernunft ist das von der Vernunft Ausgesparte, das, was bei der Herstellung vernünftiger Wesen und Verhältnisse verdrängt, abgespalten und abgewehrt wurde und wird. Traditionell gesprochen kommt damit wieder der ganze Mensch in den Blick, der sich nicht auf Vernunft reduzieren läßt, der die Dinge nicht immer nur nüchtern und realistisch sieht. Dieses Andere der Vernunft mag ebenso viele Gestalten annehmen wie wir Karnevalsverkleidungen kennen; bei genauerem Hinsehen werden wir dort eine Reihe von Archetypen finden, die uns auch in der Literatur, im Film und Fernsehen, in Mythen und Märchen sowie neuerdings in Video- und Computerspielen begegnen. Karnevalisierung bedeutet nun nicht, daß die Freizeitpädagogik an 365 Tagen im Jahr Karneval feiert oder feiern sollte. Aber sie könnte dazu beitragen, daß Körper und Sinnlichkeit, Humor und Vergnügen, Mythos und Spiel aus Lern- und Bildungskontexten nicht mehr gänzlich ausgegrenzt werden.

Als viertes Merkmal wäre jenes der **Partizipation** zu nennen, welches bei *Hassan* auch mit Begriffen wie 'Performanz' und 'performance' umschrieben wird und daraufhinweist, daß der Postmodernismus generell zum Teilhaben auffordert und somit seine Offenheit und „Verwundbarkeit gegenüber Zeit, Tod, dem Publikum, dem schlichtweg Anderen“ erklärt (*Hassan*, 1988: 53). Damit werden freizeitpädagogische Prinzipien wie das der Offenheit und das der Veränderbarkeit ebenso gestärkt wie der Anspruch, Selbstorganisation zu ermöglichen und zu fördern.

Das Merkmal des **Konstruktionismus** verweist darauf, daß postmodernes Denken weder die eine und einzige Wahrheit sucht, die es zu entdecken gälte, noch bei der Diagnose einer Pluralität von Weltansichten und Lebensformen stehenbleibt, sondern selbst einen Beitrag zur Pluralisierung leistet, indem es neue Versionen von Wahrheit und Welt erfindet. So wie der Postmodernismus ein neues Sprachspiel ist, so kann auch Freizeitpädagogik als solches angesehen werden, das seinerseits neue (kontextuelle) Legitimationen und Konzeptionen im Spannungsfeld von Freizeit und Pädagogik geschaffen hat. Und was die Praxis angeht, wird immerhin das Arrangieren (bzw. Inszenieren) von Lern- und Freizeitsituationen als eine der zentralen Aufgaben der Freizeitpädagogik definiert (vgl. etwa Giesecke, 1989).

Das sechste und letzte Merkmal der **Immanenz** betont über die Selbstreferentialität postmoderner Legitimitätszeugung hinaus die veränderte Bedeutung der sprachlich-symbolischen Ebene in einer von Auflösungs- und Zerfallserscheinungen geprägten Realität. Ob diese simulative Tendenz nun pessimistisch oder optimistisch einzuschätzen ist, sei dahingestellt. An der zunehmenden Bedeutung sprachlicher und verwandter Zeichensysteme kann jedenfalls kaum gezweifelt werden.

Mit der Immanenzthese schließt sich in gewisser Weise der Kreis. Wenn zu freizeitpädagogischen Inszenierungen – wie zu anderen Inszenierungen im Theater, im Karneval oder in der kulturellen Alltagspraxis auch – immer Symbole und Zeichen gehören, die eine eigene, meist bildhafte Sprache sprechen und mehr atmosphärisch als kognitiv-rational bedeutsam sind, so leitet dieser Aspekt wieder zurück zur Ironie, die eine Ausprägungsform dieser Zeichenhaftigkeit sein kann.

## 5. Literatur

- Baacke, Dieter u. a. (Hg.) (1985): Am Ende – postmodern? Next wave in der Pädagogik. Weinheim/München: Juventa.
- Baacke, Dieter (1985): Bewegungen beweglich machen – Oder: Plädoyer für mehr Ironie. In: Baacke, D. u. a.: Am Ende – postmodern. Weinheim/München: Juventa: 190–214.
- Baudrillard, Jean (1991): Dersymbolische Tausch und der Tod. Mit einem Essay von Gerd Bergfleth. München: Matthes & Scitz (Originalausgabe: Paris, 1976; deutsch: München, 1982).
- Beck, Christian (1993): Ästhetisierung des Denkens. Zur Postmoderne-Rezeption in der Pädagogik. Amerikanische, deutsche, französische Aspekte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Neue Folge Band 365).
- Benner, Dietrich/Göstemeyer, Karl-Franz (1987): Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? In: Z.f.Päd., 33. Jg., Nr. 1: 61–82.
- Fischer, Wolfgang/Ruhloff, Jörg (1993): Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Sankt Augustin: Academia.
- Giesecke, Hermann (1989): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim/München: Juventa, 2. Aufl.
- Habermas, Jürgen (1985): Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien. In: Habermas, J.: Die Neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp: 141–163.
- Habermas, Jürgen (1988): Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. In: Welsch, W. (Hg.): Wege aus der Moderne. Heidelberg: VCH, Acta Humaniora: 177–192 (Rede aus dem Jahr 1980, zuerst veröffentlicht 1981).

- Habermas, Jürgen (1992): Die Einheit der Vernunft in der Vielfalt ihrer Stimmen. In: Habermas, J.: Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze. Frankfurt a. M.: Suhrkamp: 153–186.
- Hassan, Ihab (1987): Pluralismus in der Postmoderne. In: Kamper, D./van Reijen, W. (Hg.): Die unvollendete Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Neue Folge Band 358): 157–184.
- Hassan, Ihab (1988): Postmoderne heute. In: Welsch, W.: (Hg.): Wege aus der Moderne. Heidelberg: VCH, Acta Humanoria: 57–56.
- Hentig, Hartmut von (1985): Die Erziehung des Menschengeschlechts. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. In: Akademie der Künste Berlin (Hg.): Der Traum der Vernunft. Vom Elend der Aufklärung. Erste Folge. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand: 105–124.
- Heyting, Frieda (1992): Pädagogischer Relativismus als Antwort auf die Moderne? Konstruktivistische Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungstheorie und Erziehungspraxis. In: Z.f.Päd., 38. Jg., Nr. 2: 279–298.
- Heyting, Frieda/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (1994): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim: Dt. Studien Verlag.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1971): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a. M.: Fischer (Taschenbuch 6144) (Erstveröffentlichung 1944).
- Huchke-Rhein, Rolf (1991): Zum Wandel von Bildungsvorstellungen und Bildungsaufgaben in der Postmoderne. Eine systemtheoretische Perspektive. In: Stehr, I. u. a. (Hg.): Freizeit bildet – bildet Freizeit? Theoretische Grundlagen für eine freizeitorientierte Weiterbildung. Bielefeld: IFKA (Dokumentation), S. 67–82.
- Jencks, Charles (1988): Die Sprache der postmodernen Architektur. In: Welsch, W. (Hg.): Wege aus der Moderne. Heidelberg: VCH, Acta Humanoria: 85–98.
- Jung, Thomas/Scheer, Klaus-Dieter/Schreiber, Werner (Hg.) (1986): Vom Weiterlesen der Moderne. Beiträge zur aktuellen Aufklärungsdebatte. Bielefeld: Böllert, KT-Verlag.
- Koch, Lutz/Marotzki, Winfried/Peukert, Helmut (Hg.) (1993): Revision der Moderne? Beiträge zu einem Gespräch zwischen Pädagogik und Philosophie. Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Krüger, Heinz-Hermann (1990): Erziehungswissenschaft im Spannungsfeld von Kontinuitäten und Zäsuren der Moderne. In: Krüger, H.-H. (Hg.): Abschied von der Aufklärung? Opladen: Leske + Budrich: 7–22.
- Lenzen, Dieter (1987): Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Z.f.Päd., 33. Jg., Nr. 1: 41–60.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1988): Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. In: Z.f.Päd., 34. Jg.: 463–480.
- Lyotard, Jean-Francois (1982): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Bremen: Impuls & Association.
- Lyotard, Jean-Francois (1988): Beantwortung der Frage: Was ist postmodern? In: Welsch, W. (Hg.): Wege aus der Moderne. Heidelberg: VCH, Acta Humanoria, S. 193–203 (Erstveröffentlichung 1982).
- Marquard, Odo (1985): Die Erziehung des Menschengeschlechts – Eine Bilanz. In: Akademie der Künste Berlin (Hg.): Der Traum der Vernunft. Vom Elend der Aufklärung. Erste Folge. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand: 125–133.
- Meder, Norbert (1987): Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien. Köln: Janus Presse.
- Mollenhauer, Klaus (1987): Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Z.f.Päd., 33. Jg., Nr. 1: 1–20.
- Nahrstedt, Wolfgang (1989): Freizeitpädagogik im Europa 2.000: Global denken – lokal handeln. In: Freizeitpädagogik, 11. Jg., Heft 3–4: 159–163.
- Nahrstedt, Wolfgang (1990): Leben in freier Zeit. Grundlagen und Aufgaben der Freizeitpädagogik. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft.

- Nahrstedt, Wolfgang/Wegerer-Spöhring, Gisela (1989): Spiel als freizeitpädagogisches Paradigma. In: von der Horst, R./Wegener-Spöhring, G. (Hg.): Neues Lernen für Spiel und Freizeit. Ravensburg: Otto Maier (Dokumentation 1. Göttinger Symposion): 22–39.
- Oelkers, Jürgen (1987): Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de siècle. In: Z.f.Päd., 33. Jg., Nr. 1: 21–40.
- Oelkers, Jürgen (1991): Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (1991): Pädagogisches Wissen. Weinheim u. a.: Beltz (27. Beiheft der Z.f.Päd.).
- Opaschowski, Horst-W. (1989): Das Freizeit-Ego wird immer stärker – und die Freizeitpädagogik? In: Freizeitpädagogik, 11. Jg., Heft 3–4: 145–147.
- Parmentier, Michael (1989): Katastrophenangst und Freizeitpaß – Inszenierungen in der Postmoderne. In: Freizeitpädagogik, 11. Jg., Heft 3–4: 105–117.
- Rittelmeyer, Christian (Hg.) (1989): Freizeitbildung in der Postmoderne. Heft 3–4 der Zeitschrift Freizeitpädagogik, Juli/Oktober.
- Rittelmeyer, Christian (1989a): Freizeit – Spiel – Bildung. In: Freizeitpädagogik, 11. Jg., Heft 3–4: 118–132.
- Welsch, Wolfgang (Hg.) (1988): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte zur Postmoderne-Diskussion. Weinheim: VCH, Acta Humaniora.
- Welsch, Wolfgang (1988a): Einleitung. In: Welsch, W. (Hg.): Wege aus der Moderne. Weinheim: VCH, Acta Humaniora: 1–43.
- Welsch, Wolfgang (1988b): Unsere postmoderne Moderne. Weinheim: VCH, Acta Humaniora, 2., durchgesehene Auflage.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Die Rede von 'postmodernem Denken', 'postmodernen Denkansätzen' oder 'Postmodernismus' verweist jeweils auf eine bestimmte Geisteshaltung und theoretische Position, während die Rede von der 'Postmoderne' oder 'postmodernen Phänomenen' sich auf eine bestimmte gesellschaftliche Situation bzw. Kondition bezieht.
- <sup>2</sup> Auch Habermas ist von seinem pauschalen Vorwurf des Neokonservatismus in Richtung der Postmoderne abgerückt. Er differenziert nunmehr zwischen kontextualistisch-subversiver Postmoderne (À la Lyotard) und neokonservativer Postmoderne, freilich nicht ohne der kontextualistischen Position weiterhin zumindest eine „sympathisierende Zurückhaltung“ gegenüber neokonservativem Einheitsdenken zu unterstellen (vgl. Habermas, 1992: 153ff.).
- <sup>3</sup> Beide Autoren haben früher marxistische bzw. neo-marxistische Positionen vertreten, so daß ihr postmodernes Denken auch auf den Umstand reagiert, daß die Hoffnungen auf eine emanzipative Gesellschaftsveränderung sich zerschlagen haben. Somit geraten neben den weiterhin als veränderungswürdig betrachteten Herrschaftsverhältnissen auch die Prämissen und Methoden kritischer Theorien unter den Verdacht, inhumane bzw. ungerechte Züge zu tragen.
- <sup>4</sup> Die Vorherrschaft der Zeichen versucht er etwa nachzuweisen im ökonomischen Bereich, im Bereich des Körpers und der Sexualität, im Bereich der Politik und im Bereich der Religion.
- <sup>5</sup> Den Ausdruck der 'achtenswerten Postmoderne' verwendet Lyotard in seiner Replik auf Habermas (vgl. 1988).
- <sup>6</sup> Zu nennen sind hier Baacke u. a. (1985), von Hentig (1985), Marquard (1985), Jung / Scheer / Schreiber (1986) sowie Meder (1987), dessen Beiträge z. T. bereits vor 1985 verfaßt wurden.
- <sup>7</sup> In der von Thomas Schröder zusammengestellten und im Sammelband 'Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion' von Welsch veröffentlichten Bibliographie (1988) entfallen von weit über eintausend Titeln lediglich drei (!) auf die Pädagogik (vgl. auch Beck, 1993).



- <sup>8</sup> Soerhebt er den Anspruch, die „Aufklärung in den Prämissen des 19. Jahrhunderts“ hintersich zu lassen (1986: 13) und verweist – analog zu Lyotard – auf eine veränderte Bedeutung des Wissens und die Entmonopolisierung wissenschaftlicher Erkenntnisansprüche in der Risikogesellschaft. Daß er unmittelbar an die Moderne-Postmoderne-Diskussion anschließt, wird auch aus dem Vorwort ersichtlich, in dem er die Vorsilbe 'post' zum Schlüsselwort unserer Zeit und zum Thema des Buches erklärt (vgl. ebd.: 12).
- <sup>9</sup> Beck bemerkt zu diesem ersten bundesdeutschen Versuch der Pädagogik, Anschluß an die Postmoderne-Diskussion zu gewinnen, daß dieser durchweg negativ rezensiert und rezipiert wurde und somit als Anschlußbemühung gescheitert sei (vgl. 1993: 205ff.).
- <sup>10</sup> So argumentiert etwa Nahrstedt, daß die (Freizeit-)Politik den Freizeitschub verschlafen habe und Freizeitpädagogik zum Freizeitgewissen der Nation werde (vgl. 1990: 203).
- <sup>11</sup> Opaschowski vermutet sogar, daß die Wirkungslosigkeit vieler freizeitpädagogischer Publikationen darauf zurückzuführen sei, daß ihre Autoren nicht nur Vordenker, sondern 'Zu-früh-Denker' gewesen seien (vgl. 1989: 145).
- <sup>12</sup> Auf die Kulturgeschichte des Karnevals, mit der ich mich im Rahmen von Lehrveranstaltungen etwas eingehender beschäftigt habe, kann ich an dieser Stelle nur verweisen, aber nicht näher eingehen.
- <sup>13</sup> Dies belegt auf seine Weise auch Becks Nachweis der Wissensabhängigkeit der modernen Risiken (vgl. 1986).

Anschrift des Verfassers: Dr. Johannes Fromme, e/o Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Postfach 1001 31, D-33501 Bielefeld

#### Neuerscheinungen

- Antz, C., u. a.: Touristische Straßen – Beispiele und Bewertung. Bayreuth. Arbeitsmaterialien zur Raumordnung und Raumplanung 137, 1994.
- Baacke, D.; Schäfer, H.; Vollbrecht, R.: Treffpunkt Kino. Daten und Materialien zum Verhältnis von Jugend und Kino. Weinheim. Jugendforschung. 1994.
- Burmeister, H.-P. (Hg.): Wohin die Reise geht. Perspektiven des Tourismus in Europa. Rehburg-Loccum. Loccumer Protokolle 02/94. 1994.
- Dewe, Bernd: Grundlagen nachschulischer Pädagogik. Einführung in ihre Felder, Formen und didaktische Aufgaben. 1994. 176 Seiten, kartoniert DM 28,—.
- Fatke, Reinhard (Hrsg.): Ausdrucksformen des Kinderlebens. Phantasie, Spiele, Wünsche, Freundschaft, Lügen, Humor, Staunen. 1994. 116 Seiten, kartoniert DM 19,80.
- Glumpler, Edith (Hrsg.): Koedukation – Entwicklungen und Perspektiven. 1994. 216 Seiten, kartoniert DM 32,—.
- Homfeldt, Hans Günther (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Geschichtliches, Räume, Facetten, Kritisches. Baltmannsweiler: Schneider, 1993.
- Kathen, Dagmar von; Zacharias, Wolfgang: Initiative Kinder- und Jugendmuseum. Ein neuer Ort kultureller Bildung in der Stadt. Unna 1993.
- Kuhlmann, Andreas (Hrsg.): Philosophische Ansichten der Kultur der Moderne. Frankfurt: Fischer Verlag, 1994, DM 24,90.
- Linne, K.: „Wir tragen die Freude in die Welt“. Der Hamburger „Weltkongreß für Freizeit und Erholung“ 1936. In: Zeitschrift des Vereins für Hamburgische Geschichte 80, 153–175. 1994.
- Lüdtke, Hartmut: Anomiepotentiale in Freizeit und Konsum. Eine Expertise. Marburg: Philipps-Universität Marburg, Institut für Soziologie. 1994.
- Lüdtke, Hartmut: Zeitverwendung und Lebensstile. Empirische Analysen zu Freizeitverhalten, expressiver Ungleichheit und Lebensqualität in Westdeutschland. Marburg: MBSF5, 1994.