



Alfred Schäfer

Sondierungen des Pädagogischen

Studien im Spannungsfeld
von Theorie und Empirie

BELTZ JUVENTA

Alfred Schäfer
Sondierungen des Pädagogischen

Alfred Schäfer

Sondierungen des Pädagogischen

Studien im Spannungsfeld
von Theorie und Empirie

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Alfred Schäfer, Jg. 1951, Dr. phil. habil., Professor (im Ruhestand) für Systematische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-SA 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7592-2 Print

ISBN 978-3-7799-7593-9 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Einige Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung: Zur aktuellen Krise der pädagogischen Theorie 9

1. Die ‚Entdeckung des Kindes‘ und das Begründungsproblem nicht nur des Pädagogischen 36

1. Die paradoxe Konstruktion einer abhängigen Gleichwertigkeit 36 • 2. Die Erzählung einer imaginierten Versöhnung 39 • 3. Perfectibilité: Die Problematisierung von Identität und Gemeinsamkeit 42 • 4. Von der pädagogischen Verfügungsphantasie zur Opferrhetorik? 47 • 5. Vom Zwischenraum der Repräsentation 50

2. Treibsand: Befestigungsversuche einer symbolisch umstrittenen Wirklichkeit 57

1. Ein gemeinsamer Raum der Ungleichen? 57 • 2. Die Wirklichkeit des Imaginären: Überlegungen zum ‚pädagogischen Grundgedankengang‘ 62 • 3. Aufklärung: Das Operieren mit einer ungleichen Gleichheit 74

3. Pädagogische Formierungsprobleme einer demokratischen Öffentlichkeit 86

1. Demokratische Öffentlichkeit: Verortungen des pädagogischen Regierens 86 • 2. Eine metaphysische Abstützung der pädagogisch-politischen Kunstlehre: Schleiermacher 87 • 3. Demokratische Erfahrung und performativ erzeugte Passungen: Dewey 89 • 4. Eine meta-ethische Perspektive auf die Gemeinsamkeit des Heterogenen: Reichenbach 93

4. Gründe und Urteile: Über die produktive Macht von Einbildungen 100

1. Begründungen und Urteile: Eine Hinführung 100 • 2. Autorisierungsprobleme und imaginäre Hoffnungen 102 • 3. Urteile und Unterstellungen: Imaginäre Anrufungen 108 • 4. Zur Frage der Einbildungskraft 112

5. Schulischer Leistungsvergleich und Selektion: Eine Form demokratischen Regierens 124

1. *Zum Festhalten an einer dokumentierten Ungerechtigkeit* 124 • 2. *Inkongruente Urteilskriterien: Zur Produktion von Unbegründbarkeit* 126 • 3. *Eine demokratietheoretische Perspektive auf das umstrittene Gerechtigkeitsproblem* 129 •
4. *Die Hervorbringung eines ‚leeren Ortes‘ der Macht* 145 • 5. *Die symbolische Verdoppelung des sozialen Raumes* 143

6. Erzählungen des Pädagogischen: Zur Frage des narrativen Wissens 145

1. *Zum Verhältnis von narrativem und wissenschaftlichem Wissen* 145 •
2. *Narrationen der Bildung* 149 • 3. *Zur Analyse narrativen Wissens: Eine Annäherung an einen sozio-politischen Ort der Bildung* 155 • 4. *Die Erzählung als Herausforderung* 162

7. Begründen oder Beobachten: Zur Frage des pädagogischen Wissens 166

1. *Zum Verhältnis von Identifikation und Begründung* 166 • 2. *Die empirische Beobachtung pädagogischer Wissenskonstruktion* 171 • 3. *Die Beobachtung der Problematizität pädagogischen Wissens* 176

8. Konsum als Kultur: Von der Souveränität der angepassten Freiheit 186

1. *Die Perspektive der Kultur: Von der Auflösung der Fundamente* 186 • *Beobachtung zweiter Ordnung: Ein erkenntniskritischer Exkurs* • 190 •
2. *Annäherungen an die Paradoxie von Kontingenz und Verbindlichkeit* 197 •
3. *Die Kultur des Konsums* 203 • 4. *Schlussbetrachtung* 213

9. Integration und Verkennung: Zwischen ‚Illusio‘ und ‚Ideologie‘ 219

1. *Annäherung an das Konzept der Ideologie* 219 • 2. *‚Illusio‘: Die Verhaftung an die Logik der Praxis bei Bourdieu* 222 • 3. *Die illusionäre Wirklichkeit des Subjekts: Zur Ideologietheorie Althussers* 232 • 4. *Die durchschaute Illusion als Grundlage einer engagierten Einbindung* 242

10. Pädagogische Forschung: Zwischen Theorie und Empirie 247

1. *Annäherung an das Verhältnis von Theorie und Empirie* 247 • 2. *Theorie und Praxis: Eine Neustrukturierung* 254 • 3. *Perspektiven einer Erforschung des Pädagogischen* 257 • a. *Die Problematizität des Pädagogischen: Die Differenz von Vermittlung und Aneignung* • b. *Zwischen Organisation und Kommunikation: Das Pädagogische als Lernkultur* • c. *Praxeologische Profilierungen des Pädagogischen* • d. *Differenz und différence: Dekonstruktive Forschungsperspektiven*

11. Praxis – oder: Das Ordnungsproblem zwischen Sittlichkeit und Gewalt 277

1. *Das Pädagogische zwischen Praxis- und Handlungstheorie* 277 • 2. *Praxis-
theorie und ‚kritische Theorie‘* 281 • 3. *Gewalt – ein blinder Fleck der Praxis-
theorie* 290

Literatur 299

Einleitung: Zur aktuellen Krise der pädagogischen Theorie

Die Erforschung des Pädagogischen muss als Untersuchung eines Problems verstanden werden, das sich weder mit Hilfe kategorialer Bestimmung begründet auflösen noch durch empirische Forschungen hinreichend identifizieren lässt. In einer solchen formelhaften Verdichtung kommen mit den Signifikanten der ‚Begründung‘ und ‚Identifikation‘ zwei Operationen vor, die hier zunächst einer theoretischen und empirischen Seite zugeordnet werden. Dass beide an der ihr hier provisorisch zugewiesenen Auflösung der Problematik des Pädagogischen scheitern, hat nun allerdings damit zu tun, dass – so die hier vertretene These – beide Seiten (Begründung und Identifikation) in ihrem selbst problematischen Verweisungszusammenhang eben diese Problematik und damit den Gegenstand der Forschung konstituieren. Es ist diese doppelte Problematik einer niemals zureichenden Begründungsmöglichkeit und einer niemals hinreichenden empirischen Zugänglichkeit, mit der die Erforschung des Pädagogischen konfrontiert ist.

Um diese starke – gegen eine spekulative Selbstüberschätzung der Theorie wie auch gegen eine empiristische Hoffnung der Generierung pädagogischer Gegenstandsbestimmung gerichtete – These zu plausibilisieren, soll noch einmal die Ausgangslage moderner pädagogischer Problemformulierung in Erinnerung gebracht werden. Diese Ausgangslage könnte man – bei aller Verkürzung und dem nur allmählichen Hervortreten ihrer Tragweite – vielleicht so fassen: Neben den überkommenen Problemen pädagogischen Umgangs wird nun zunehmend der Rahmen, innerhalb dessen Erziehung als solche Sinn machen soll, zum Problem. Der Umgang mit dem Nachwuchs, welche Fähigkeiten und Tugenden für welchen Stand zu vermitteln seien, welche Bedeutung das Verhältnis von Glauben und Wissen, von körperlicher, seelischer und geistiger, von männlicher und weiblicher Erziehung haben solle – alle diese (und weitere) Fragen begleiteten schon in vormodernen Zeiten die Sorge um die adäquate Integration der Heranwachsenden in bestimmte gesellschaftliche Funktionen. Es sind pädagogische Überlegungen, deren Autorisierung jedoch noch von selbstverständlichen Traditionen, von der jeweiligen gesellschaftlichen Stellung, von der gesellschaftlichen Ordnung und deren symbolischen Repräsentationen getragen wird. Wenn nun unter dem Schlagwort der ‚Aufklärung‘ überkommene Traditionen, Wissensordnungen und soziale Verhältnisse auf ihre Geltung befragt werden sollen, wenn sich zwischen dem tradierten Erfahrungsraum und dem Erwartungshorizont ei-

ne Lücke aufzut¹, wenn nicht mehr eindeutig zu beantworten ist, für welche Zukunft, für welche soziale Position und mit Blick auf welche autorisierbaren Inhalte die Heranwachsenden orientiert werden sollen, dann werden der Sinn und die Möglichkeit einer verantwortlichen Erziehung selbst zum Problem. Wenn zudem die Heranwachsenden gerade vor dem Hintergrund einer auch für sie ungewissen Zukunft zu einem Gegenüber mit Ansprüchen auf eine adäquate Erziehung werden, zu ‚Subjekten‘, die auf die Bewältigung ihrer ungewissen Zukunft selbst vorbereitet werden müssen, ohne dass man als Erzieher noch um das Richtige und das gerade auch für sie Wichtige wissen kann, dann werden pädagogische Fragen zu einer dramatischen Angelegenheit. Jede Begründung des Pädagogischen in dieser Situation der Kontingenz, der gleichzeitig Adressaten entsprechen, deren Ansprüche jede pädagogische Autorisierung problematisch erscheinen lassen, wird nun vor der Frage stehen, ob und inwieweit sich pädagogische Operationen und Verhältnisse überhaupt begründen lassen.

Wenn an der überkommenen Erziehung nicht mehr einfach festgehalten werden kann, weil sich deren sachliche, soziale und zeitliche Grundlagen auflösen, dann ist damit die Notwendigkeit angezeigt, die ‚Wirklichkeit‘ der gegebenen Erziehung in ihrem pädagogischen Charakter in Frage zu stellen. Der pädagogische Charakter wäre als solcher nun allererst zu begründen, wobei man sich jedoch auf schwankendem Boden befindet: Man wird Begründungen hervorbringen müssen, ohne sich dabei noch auf feste (transzendente und daher unhinterfragte) Grundlagen zurückziehen zu können. Jeder Begründungsversuch reagiert dann auf das nicht definitiv aufzulösende Problem der Begründung des Pädagogischen. Und er tut dies, ohne die Frage loswerden zu können, wie weit die jeweiligen Begründungen überhaupt tragen. Solche (kategorialen) Begründungsversuche des Pädagogischen schlagen sich jedoch nicht nur mit dem systematischen Problem der Begründbarkeit herum. Zugleich stellt sich die Frage, inwiefern jenen problematisch bleibenden Begründungen denn jemals adäquate Wirklichkeiten entsprechen können. Wenn also die moderne pädagogische Reflexion die Bezugspunkte und überkommenen Begründungen pädagogischer Praktiken in Frage stellt, dann ergibt sich angesichts der Kontingenz der gesellschaftlichen, der wissenschaftlichen und individuellen Bezugspunkte, zu denen sie sich in ein Verhältnis setzt, die Frage, ob überhaupt jemals eine Praxis als pädagogisch begründete zweifelsfrei identifiziert werden kann.

Die pädagogische Reflexion, die auf das Kontingenzproblem der Moderne reagiert, stellt jede einfache und mit dem Gestus der unproblematischen Bestimmtheit auftretende Identifikation des Pädagogischen in Frage. Sie stellt die Problematisierung einer kategorialen Gegenstandsbestimmung ebenso auf Dauer wie

1 Koselleck (1979) sieht die ‚Sattelzeit‘, die er zwischen 1770 und 1830 ansiedelt, durch ein solches Auseinandertreten von überkommenen Selbstverständlichkeiten und einer offenen Zukunft bestimmt, die gegenwärtig kaum antizipierbar erscheint.

den Streit darum, was denn nun ‚empirisch‘ als pädagogische Wirklichkeit gelten kann. Die Möglichkeitsräume des Pädagogischen werden gegen die mitlaufenden Probleme der letztlich Unbegründbarkeit und der empirischen Zugänglichkeit gewonnen.²

Dabei sind es gerade auch diejenigen Bezugspunkte, an denen sich moderne pädagogische Reflexionen orientieren, die diese doppelte Problematik zum konstitutiven Moment der Wirklichkeitsvergewisserung machen. Die ‚Entdeckung‘ eines fremden, in seiner Andersheit von Erwachsenen zu respektierenden Kindes, mit dem sich zugleich die Hoffnung auf eine bessere Welt verknüpft, die Bindung an eine eigenständige Selbstformung im Namen der (nicht sozial definierbaren) Autonomie oder einer Verwirklichung der je eigenen individuellen Potentiale, die Projektion einer äußerst unwahrscheinlichen Identität mit sich selbst – es sind solche Zielvorstellungen, von denen niemand sagen kann, ob und wie sie definitiv erreichbar sein sollen, die den Raum des Pädagogischen als problematischen eröffnen. Wie die Kommunikation mit einem fremden Kind möglich sein soll, wie dessen Andersartigkeit unter gesellschaftlichen Bedingungen bewahrt werden soll, wie man ihm gerecht werden kann, inwieweit die Ausbildung von Autonomie, Identität oder Individualität denn nun gelungen ist oder nicht, ob nicht doch zu viel oder zu wenig pädagogischer Einfluss genommen wurde, ob und wie weit man angesichts solcher Zielstellungen überhaupt noch pädagogische Einflussnahmen autorisieren kann – solche Fragen eröffnen ein Feld von Auseinandersetzungen um das Pädagogische. Und es ist weder ein gesellschaftliches Kriterium gelingender Integration noch gar ein Kriterium pädagogischen Gelingens in Sicht, an dem ein solcher Streit einvernehmlich entschieden werden könnte. Wenn die Darlegung von Gelingensbedingungen oder einer gelungenen Erziehung argumentativ weder endgültig zu begründen noch zu beweisen ist, dann bieten sich Narrationen an, die sich ihrer imaginierten Anteile vergewissern; ebenso erscheinen Topologien sinnvoll zu sein, die einen Rahmen für eine pädagogisch spezifizierte Rhetorik entwickeln und zugleich die Kunstförmigkeit des Erziehens hervorheben.³

Nun lässt sich – bei aller systematischen Vereinfachung – auch eine andere Umgangsform mit dem Problem der modernen Kontingenzen angeben. Auch in dieser geraten überkommene, in der Gesellschaft selbstverständliche Annahmen ebenso unter Verdacht wie aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen, die als solche zu Auflösungserscheinungen führen: zu einer ökonomischen Konkurrenz und der Vorherrschaft des Nutzenkalküls, zu einer analytisch verfahrenen Wissenschaft, die keine Orientierung mehr zu geben vermag, zu einer Politik, die zunehmend

2 Michael Wimmer (2014b) spricht genau in diesem Sinne von der Pädagogik als einer ‚Wissenschaft vom Unmöglichen‘.

3 Eine ausführliche Darlegung der hier nur angedeuteten Lesart ‚klassischer‘ Autoren habe ich an anderer Stelle unternommen: vgl. Schäfer 2009.

ihre Legitimationsgrundlagen verliert. Auch wenn der Duktus einer solchen Kritik gesellschaftlicher Entwicklungen zunächst eher konservativ klingt, so besteht der Bezugspunkt der aufgemachten Verlustrechnung doch nicht in der bloßen Apologie des Überkommenen. Denn auch hier werden idealisierte Bezugspunkte aufgerufen, die – ob historisch jemals realisiert oder nicht – eine normative Basis angeben, die durch die historischen Entwicklungen zwar überformt wurden, auf die man aber immer noch zurückgreifen kann. Solche Bezugspunkte – eine synthetische Vernunft, die es erlaubt, gemeinsam und einvernehmlich zu leben, eine ursprüngliche Gemeinschaft, der Charakter des Volkes usw. – haben jedoch eines gemeinsam: Sie gelten, auch dann, wenn sie gegen die Zeitströmungen konstruiert werden müssen, nicht als kontingent. Sie bilden also Bezugspunkte, auf die man sich nicht nur angesichts konkreter gesellschaftlicher Fehlentwicklungen und menschlicher Selbstmissverständnisse, sondern auch angesichts der Bedrohung durch die Kontingenz der Rahmen, der Grundlagen menschlicher Selbst- und Weltverhältnisse, zurückziehen kann. Sie geben Bezugs- und Orientierungspunkte ab, auch wenn es für die verantwortlichen Erzieher und Erzieherinnen unter den gegebenen historischen Bedingungen nicht einfach ist, sich ihrer zu vergewissern und eine ihnen entsprechende pädagogische Perspektive zu realisieren. Zumindest grundsätzlich aber scheinen eine solche Fundierung und eine ihr entsprechende pädagogische Wirklichkeit möglich zu sein.

In einem solchen – trotz und gegen die modernen Kontingenzerfahrungen – begründeten und in seiner Realisierbarkeit verbürgten Szenario läuft alles auf die Figur des pädagogisch Verantwortlichen zu. Ihm obliegt es, sich des wahren Grundes zu versichern und sich ein pädagogisches Arrangement auszudenken, in dem dieser idealisierte Grund zur wirklichen Geltung kommen und damit für die Heranwachsenden verbindlich werden kann. Was auch immer als Grund firmieren mag, was auch immer die Einsicht in den Grund gestatten soll, so zielt doch alles auf eine pädagogische Verantwortung, die als solche die Figur des Erziehers mit Befreiungs- oder Erlösungsqualitäten ausstattet. Der Durchgriff auf den verschütteten Grund und die Sinnbestimmung von Individuum und Gemeinschaft eröffnen solchen Erzieherfiguren gerade aufgrund der weiterhin unterstellten Geltung des Grundes die Möglichkeit, gegen die gesellschaftlichen Zeitumstände Vorstellungen einer pädagogisch qualifizierten Intentionalität und gelingenden Erziehung zu entwickeln.

Dabei sind solche Begründungsfiguren und das mit ihnen verbundene pädagogische Realisierungsversprechen durchaus anfällig für abenteuerliche Konstruktionen. Dies liegt nicht nur daran, dass unter den modernen Bedingungen der Kontingenz auch solche Grundlegungsentwürfe kontingent bleiben, die sich gegen die Möglichkeit einer immer unzureichenden Begründung verwahren wollen. Dies liegt auch und vor allem daran, dass sich pädagogische Begründungsmuster kritisch nicht nur auf überkommene, sondern auch auf aktuelle Sicherungen beziehen: Selbst also jene Entwürfe, die sich in ihrem Verständnis an transhis-

torisch geltenden Idealen (wie der Gemeinschaft, einer ganzheitlichen Entwicklung der Person o. ä.) orientieren, tun dies nicht nur gegen eine Vergangenheit, sondern auch gegen eine Gegenwart, in der diese Ideale nicht zureichend verwirklicht werden. So werden auch konservative oder reaktionäre Positionierungen kritisch und tendieren zu dogmatischen oder axiomatischen Lösungen. Diese verdecken, dass unter modernen Bedingungen weder ethische Prinzipien noch empirische Erkenntnisse per se das Problem einer pädagogischen Begründung lösen können. Eine solche Begründung setzt sich immer schon in ein Verhältnis zu moralischen Imperativen und empirisch erhobenem Wissen. Und es ist gerade dieses Verhältnis, das selbst einer Begründung bedarf, für die eben begriffliche Festlegungen, normative Prinzipien oder methodisch generierte Erkenntnisse nicht hinreichend sein können.

In einer solchen Lage bietet es sich an, etwa auf erkenntnistheoretische Reflexionen zurückzugreifen und nach den Bedingungen der Möglichkeiten und Grenzen der Rede vom Pädagogischen zu fragen. Solche Herangehensweisen situieren das Problem einer begründbaren Rede von Erziehung auf einer kriterialen Ebene, die noch vor derjenigen begrifflicher Bestimmungen oder positiver Wissenschaft liegt: Angestrebt wird so eine Grundlagenreflexion, die beansprucht, noch unterschiedliche Begründungen, Bestimmungen oder Problematisierungen zu umfassen und ihnen einen gemeinsamen Grund zu geben. In einem solchen Verständnis von ‚Allgemeiner Pädagogik‘ soll das Feld kategorial vermessen werden, so dass eine theoretische und/oder empirische Bestimmung des Pädagogischen einen Rahmen erhält. Solche (transzendentalen) erkenntnistheoretischen Reflexionen sind äußerst sensibel gegenüber substantiellen Festlegungen auf ein ‚Eigentliches‘, ein durch historische Veränderungen verzerrtes Wahres. Die Kategorien oder Kriterien, mit deren Hilfe das Allgemeine bestimmt und eine Grundlegung des Pädagogischen hier erfolgen soll, stellen reflexiv begründete und zugleich gegenstandsbezogene Regeln und Grenzen dar, unter denen sich das Pädagogische legitim thematisieren lassen soll.⁴

Eine weitere, anders vorgehende und besonders wirksam gewordene Möglichkeit, sich in ein (begründendes) Verhältnis zu den theoretischen Auseinandersetzungen um das Pädagogische und zur Heterogenität empirischer Befunde zu setzen, besteht darin, diesen ein gemeinsames und historisch gewordenes Grundverständnis, einen pädagogischen Grundgedankengang zu unterstellen. So umstritten auch das Pädagogische und die Bedeutsamkeit wissenschaftlicher Befunde sein mögen, so teilt man doch ein gemeinsames Grundverständnis,

4 In Deutschland lassen sich vor allem neukantianische Ansätze hier verorten: vgl. etwa Cohn 1919 und 1926; Hönigswald 1927. Es ist hier nicht der Ort, um auf die Entwicklung dieser Herangehensweise einzugehen, die (neben Dogmatisierungstendenzen) über Petzelt (1954) hin zu einer skeptischen Variante geführt hat (vgl. Fischer 1989). Der Bezug auf neukantianische Denkmuster findet sich auch in der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ Benners (1987).

das selbst weder begründet noch inhaltlich bestimmt werden kann, weil es bereits jeder Begründungsanstrengung vorausliegt. Wie die transzendentalen Herangehensweisen bleibt auch eine solche hermeneutische Konstruktion also vorsichtig gegenüber einer inhaltlichen und substantiellen Bestimmung des ‚Grundes‘. Aufgrund der historischen Einbindung in jene Lebenszusammenhänge, in denen sich Fragen der Erziehung stellen, weiß ‚man‘, wissen Wissenschaftler wie Praktiker, ‚irgendwie‘ immer schon um akzeptable, sinnvolle und in diesem Rahmen rationale Problemstellungen und Lösungsperspektiven.⁵

Aber gegenüber solchen, die Grenzen des eigenen Vorgehens abwägenden Näherungen gibt es auch die weitere Möglichkeit, sich des jedem Streit und der Kontingenz jeder Begründung und Bestimmung vorgängigen Grundes auf gleichsam intuitive Weise zu vergewissern. Man gerät dann in den Strudel haltloser Wesensspekulationen und imaginärer Projektionen, wie er für die so genannte Reformpädagogik kennzeichnend ist.⁶ Die der Reformpädagogik zugerechneten Strömungen wenden sich gegen die Effekte der Industrialisierung, der Urbanisierung, der Rationalisierung, gegen die Auflösung der sozialen Einheit durch einen individuellen Egoismus. Und sie beklagen, dass die Schule des 19. Jahrhunderts mit ihrer einseitigen Betonung der Rationalität diese negativen Tendenzen eher befördert hat. Dagegen werden vor allem und mit unterschiedlicher Akzentuierung die Topoi einer ganzheitlichen kindlichen Entwicklung und einer der gesellschaftlichen Zerrissenheit entzogenen Gemeinschaft ins Feld geführt. Die Begründungen dieser Grundlagen der Erziehung scheinen dabei beliebig und eklektisch kombinierbar zu sein. Sie reichen von einer intuitiven Wesensschau über Anleihen bei Pädagogen, die – wie Pestalozzi oder Rousseau – schon das Wesentliche erkannt und verwirklicht haben, Referenzen auf eine unkritisch gelesene Spätromantik, Adaptionen der Evolutionstheorie und der Biologie bis hin zu einem nationalistisch geprägten Volksbegriff, zu Anleihen bei der Rassentheorie und Eugenik sowie mystischen und esoterischen Spekulationen.⁷ Häufig reichte auch einfach das bloße Nachdenken eines authentischen Menschen, der sich Sorgen um die Entwicklung der Welt und um deren Verbesserung machte.

5 Am Beispiel Flitners wird im 2. Kapitel noch auf diese Konstruktion eingegangen werden. Hier scheint nur bedeutsam, dass damit eine lebensphilosophische bzw. geisteswissenschaftliche Perspektive aufgerufen wird, die (in ihren unterschiedlichen Schattierungen – vgl. etwa Huschke-Rhein 1979) das Denken über Erziehung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts geprägt hat.

6 Die unter diesem Titel, der wohl von Nohl (1949) als Epochenbegriff eingeführt wurde, versammelten Ansätze sind sehr heterogen. Ihre Konjunktur hat diese Rhetorik wohl zwischen 1890 und 1930 (vgl. für eine Übersicht: Röhrs 1991; Oelkers 2005).

7 Baader (2005) ist den unterschiedlichen religiösen Strömungen und Begründungsstrategien nachgegangen. Eine Analyse der zugleich mit empirischem und transzendentelem Grundlegungsanspruch auftretenden Ursprungs- und Zielphantasien der Reformpädagogik habe ich an anderer Stelle vorgelegt: vgl. Schäfer 2012.

Vielleicht kann man sagen, dass in den Figuren der Reformpädagogik die erwähnte Strategie, auf eine Grundlage zurückzugreifen, die noch vor der modernen Zerrissenheit und Kontingenz der Begründungen Halt verspricht, ihre klarste Ausprägung gefunden hat. Gegen jene zunächst dargestellte Öffnung des Pädagogischen gegenüber dem modernen Problem der Begründbarkeit und damit auch der Identifizierbarkeit pädagogischer Wirklichkeiten, wie sie in transzendentalen, aber auch lebensphilosophischen Herangehensweisen wenigstens als zu bearbeitendes Problem auftaucht, finden sich hier eher unproblematisierte Zugriffe auf eine unproblematisch erscheinende Metaphysik. Jedoch taucht selbst noch in diesen Zugriffen die moderne Kontingenzproblematik auf. Dabei lassen sich hier (zumindest) drei diskursive Strategien ausmachen. Zunächst lässt sich feststellen, dass die Suche nach einem der modernen Zerrissenheit vorgängigen Grund menschlicher Entwicklung und sozialer Vervollkommnung den Charakter einer konservativen (bis zuweilen reaktionären) Utopie hat. Es handelt sich um Einheitsphantasien individueller (und sozialer) Selbstverwirklichung, deren vormoderne Geltung zugleich das Versprechen für eine gelingende (nachmoderne) Zukunft darstellt. Zum zweiten aber lässt sich auch festhalten, dass die Grundlage dieser Phantasien eine moderne bleibt: Es handelt sich um einen Widerstreit der unterschiedlichsten Diagnose- und Erlösungskriterien. Paradox könnte man dies so formulieren, dass die Bedingung für den Wettbewerb pädagogischer Erlösungs- und Heilungsversprechen die Kontingenz bzw. das systematische Problem der Begründbarkeit ist. In den reformpädagogischen Karikaturen des Begründens dokumentiert sich jene Kontingenz, gegen die man doch vorgehen wollte, als Möglichkeitsbedingung. Zum dritten aber, und dies dürfte zu einem großen Teil die weiterhin gegebene Attraktivität der Reformpädagogik ausmachen⁸, tritt hier die schon erwähnte Stilisierung der pädagogisch Verantwortlichen hervor, die diesen die Fähigkeit und die Realisierungsmöglichkeit einer gelingenden Individuierung und Vergemeinschaftung zuweist. Die Reformpädagogik befestigt das Bild einer verantwortlichen Erziehungsperson, die über die Gestaltung pädagogischer Beziehungen und pädagogischer Räume eine gelingende Erziehung initiieren und auch ermöglichen kann. Die Figurierung der verantwortlichen Erziehungsperson bleibt dabei strikt normativ: Sie hat der Erziehung und Bildung einen Ort zu bieten, der von der modernen Problematik kontingenter Selbst- und Weltvergewisserung verschont bleibt bzw. diese zu dosieren weiß; wo das nicht

8 Die Macht des reformpädagogisch formulierten Imaginären zeigt sich nicht zuletzt in der Ratgeberliteratur (vgl. Oelkers 1995). Hier können alle Probleme des Pädagogischen, die Schwierigkeiten in der Begründung und in den beabsichtigten Wirkungen, aufgerufen und zugleich als von den pädagogisch Verantwortlichen zu Bewältigende dargestellt werden. In der Ratgeberliteratur versöhnt sich – wie in der Reformpädagogik – die moderne Kontingenzproblematik mit dem Versprechen ihrer pädagogischen Bewältigung, die nicht zuletzt an Tugenden, der emotionalen Zuwendung oder auch einer indirekt steuernden Souveränität hängt.

gelingt, kann von einem Scheitern an der pädagogischen Verantwortung gesprochen werden.

Es sind vor allem diese Machbarkeitsphantasien, die bei aller Problematik des Pädagogischen unter modernen Bedingungen dennoch eine begründete Orientierung und eine mögliche Realisierung versprechen, die das Modell einer intentionalen, einer auf den handelnden Pädagogen konzentrierten Erziehung befestigen. Und es ist nicht zuletzt die in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland dominierende Geisteswissenschaftliche Pädagogik, die trotz ihrer oben erwähnten Skepsis gegenüber der Begründungsfrage, dieses Bild bekräftigt. Dass sich die pädagogische Theoriebildung auf den Standpunkt der handelnden Erzieher zu stellen habe, dass sie diesen vielleicht rudimentären und inkonsistenten Standpunkt aufzuklären und zu systematisieren habe, dass sie diesen Standpunkt als Grundlage und Grenze ihrer Reflexionen zu akzeptieren und das Engagement der Pädagogen zu teilen habe – diese Maßgaben, die Wilhelm Flitner 1957 als Rahmung für eine erziehungswissenschaftliche Selbstverständigung formuliert, schreiben zwar nicht die irrlichternden Spekulationen der Reformpädagogik fort, wohl aber ihr intentionales Erziehungskonzept. Dass die Erziehungswissenschaft sich auf den Standpunkt des verantwortlichen Erziehers zu stellen habe, erlaubt es, die Sinn- und Begründungsfrage als bereits – wenn auch noch nicht systematisch – gelöst zu betrachten und von hier her empirischen Forschungsbefunden ihre (begrenzte) Bedeutung zuzuweisen.⁹ Die Begründbarkeit des Pädagogischen bildet keine Frage, die sich theoretisch klären ließe: Bei allen Differenzen gibt es dennoch eine gemeinsame Grundlage, die die Kontingenz begrenzt und praktische Perspektiven eröffnet. Was damit ausgeschlossen wird, ist die Kontingenz der Rahmungen und Kriterien, mittels derer man sich den dadurch systematisch problematischen Bestimmungen des Pädagogischen nähert.

Es ergibt sich damit eine Festlegung auf ein handlungstheoretisches Modell der Pädagogik, dessen vermeintliche Stärke letztlich darin besteht, dass es seine Grenzen, sein mögliches Scheitern selbst noch als zu identifizierende und lösbarere Aufgabenstellung betrachten zu können glaubt. Nun ist allerdings die Fokussierung der Erziehungswissenschaft auf ein handlungstheoretisches Modell aus unterschiedlichen Gründen problematisch. Es ist zum einen – und das meint der bereits erwähnte phantasmatische Charakter – formuliert gegen Bedenken, die in pädagogischen Reflexionen einen festen Platz haben. So könnte man sagen, dass sich weder pädagogische Intentionen noch Wirkungen zweifelsfrei identifizieren lassen: Bei der Unterstellung pädagogischer Absichten, bei der Identifikation und Zurechnung pädagogischer Wirkungen scheint es sich eher um rhetorische Kon-

9 Vgl. zu dieser Aufgabenbestimmung Flitner 1957. Ich werde auf die hinter dieser Programmatik stehende und bereits erwähnte These eines pädagogischen Grundgedankengangs noch einmal im zweiten Kapitel zurückkommen (vgl. dazu auch Schäfer 2012, S. 259 ff. und Wimmer 2014a).

struktionen zu handeln. Auch die Annahme eines durch eine pädagogische Absicht gewährleisteten kontinuierlichen Erziehungsprozesses erweist sich von hier aus eher als spekulative Konstruktion.¹⁰ Zum zweiten könnte man darauf hinweisen, dass ein solches Konzept jene unauflöslich erscheinenden Schwierigkeiten umgeht, mit denen die ‚klassischen‘ Formulierungen des Pädagogischen gerungen hatten: Wie man der Fremdheit des Kindes gerecht wird, wie man die Herausbildung von Individualität gewährleisten kann, wie man in einer pädagogische Steuerung eine moralische Autonomie hervorbringen kann usw.¹¹ Man kann – zum dritten – darauf hinweisen, dass ein solches Pädagogikkonzept die Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen, wie sie für die Entstehung der modernen pädagogischen Reflexion konstitutiv war und selbst noch eine kulturkritisch gewendete Attitüde der Reformpädagogik darstellte, weitgehend zurücknimmt.¹² Pädagogen gelten als Anwälte des Kindes gegenüber gesellschaftlichen Forderungen und vermitteln so in pädagogischer Verantwortung gesellschaftliche Funktion und kindliches Eigenrecht.

Ein vierter Kritikpunkt lässt sich an der handlungstheoretischen Orientierung für die pädagogische Reflexion und erziehungswissenschaftliche Untersuchungsperspektiven selbst festmachen. Sie erscheint als eine Selbstverpflichtung der Erziehungswissenschaft auf die praktisch geltenden normativen Orientierungen. Dadurch gewinnt sie selbst einen normativen Charakter.¹³ Erziehungswissenschaft als Theorie von der Praxis für die Praxis muss der Praxis dienen. Sie betreibt weder eine von der Praxis unabhängige Kategorialanalyse noch entwickelt sie ein offenes empirisches Forschungsprogramm, in dem theoretische

10 Vgl. Brezinka 1971; Oelkers 1982; Schäfer 1989 und 2005, S. 128 ff.

11 Herman Nohl hat eine Entstehungsgeschichte einer solchen Pädagogik erzählt, die vom Sturm und Drang über die (Spät-)Romantik und die Reformpädagogik hin zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik führt (vgl. Nohl 1949). In dieser Rekonstruktion werden die Verunsicherungen oder die Kontingenzen und Paradoxien übergangen, denen sich die Herausbildung des Pädagogischen in der Moderne verdankte.

12 Diese Kritik an einer fehlenden Kritik der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, an ihrer Blindheit gegenüber gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen bildete einen zentralen Einsatz der so genannten ‚kritischen Wende‘ in der Erziehungswissenschaft, die maßgeblich von Schülern Erich Wenigers geprägt wurde (vgl. Dahmer / Klafki 1967; Mollenhauer 1968). Doch auch die sich in diesem Kontext entwickelnde emanzipatorische Pädagogik hielt wesentlich noch am Modell einer – nun normativ anders ausgerichteten – intentionalen Erziehung fest. Mollenhauer (1972) formulierte zwar im Anschluss an die Theorie des kommunikativen Handelns von Habermas (1971) eine Pädagogik, in deren Rahmen Geltungsansprüche zwischen Pädagogen und ihren Adressaten diskursiv verhandelt werden sollten. Doch auch diese Strategie, die die pädagogische Asymmetrie aufheben sollte, folgte noch einer gebrochenen Intentionalität, die für sich eine richtige Steuerungsmöglichkeit ausgemacht hatte.

13 Dies ist in diesem Zusammenhang nicht in dem Sinne gemeint, dass die pädagogische Reflexion damit selbst zu jenem Ort würde, der ethische Kriterien entwickeln würde: Sie bleibt eher eingebunden in den Geltungsraum eines sozial vorgegebenen Sinnzusammenhangs und dessen immer auch normativen Implikationen.

oder praktische Hypothesen geprüft werden könnten. Die Pädagogik versteht sich eher als eine ‚Systembetreuungswissenschaft‘¹⁴ und verliert daher den Anschluss an anspruchsvolle Theorieentwicklungen und Forschungsperspektiven. Es ist diese kritische Perspektive, die dann in den 1980er Jahren eine Debatte um die Krise der Allgemeinen Pädagogik auslöst, die letztlich aber als eine Debatte über den Begründungs- und Realitätsanspruch des handlungstheoretischen und prominent von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (vor allem Flitners und Wenigers) vertretenen Modells zu verstehen ist. Es ist der mit der Formulierung eines ‚Grundgedankenganges‘ verbundene normative Schließungsgestus, der den pädagogischen Sinn und Gegenstand zu bestimmen und vom Unpädagogischen trennen zu können glaubt und der dies auch noch für eine wissenschaftliche Beschäftigung verbindlich erklärt, der hier zum Gegenstand der Kritik wird.¹⁵ Eine solche Kritik richtet sich damit auf einen Begründungsanspruch, der sich nicht nur als eine mögliche theoretische Perspektive versteht, sondern der zugleich das problematische Verhältnis von Begriff und Wirklichkeit (und damit die Bedeutung der unterschiedlichsten ‚empirischen‘ Zugänge) normativ zu schließen versucht. Es ist nun diese Möglichkeit eines umfassenden und verbindlichen Begründungsanspruchs des Pädagogischen, die in dieser Debatte ebenso befragt wird wie die normative Implikation, nach der die pädagogische Wirklichkeit dieser Begründung entspreche bzw. zu entsprechen habe. Hinzu kommt die Thematisierung jener Selbstverpflichtung, die die Erziehungswissenschaft auf den Standpunkt des (verantwortlichen) Praktikers festzulegen sucht.

Die Kritik an einem allgemeinpädagogischen Grundlegungs- und Systemanspruch setzt dabei auf unterschiedlichen Ebenen an. So wird – im Anschluss an Luhmann und Schorr – eine Selbstverortung kritisiert, die sich weniger an der Wissenschaftsentwicklung als einer professionstheoretischen und -ethischen Betreuung einer als besonders herausgehobenen Praxis orientiere.¹⁶ Es wird darauf verwiesen, dass sich die Praxisfelder in ihrer unterscheidbaren Logik so weit auseinander entwickelt haben, dass der Anspruch einer allumfassenden Theorie nicht mehr sinnvoll sei. Der allgemeine Grundlegungsanspruch werde jedoch nicht nur

14 So lautet die Einschätzung, die Luhmann und Schorr (1979) angesichts ihrer Beschäftigung mit der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik entwickeln.

15 Ein solcher Schließungsgestus, mit dem begründet festgelegt werden soll, was als pädagogisches Denken und pädagogische Wirklichkeit gelten soll und was nicht, kann dabei auch durch Verweis auf phänomenologisch und existenziell ausgewiesene Möglichkeitsbedingungen (vgl. Schaller 1987) geschehen; er kann sich auf eine gesellschaftliche Selbstverpflichtung (das Grundgesetz) beziehen und die ‚eigentliche‘ pädagogische Aufgabenstellung von hier her angeben (vgl. Schäfer / Schaller 1973); er mag schließlich auch prinzipientheoretisch angelegt sein und generelle konstitutive von historisch-regulativen Prinzipien unterscheiden (vgl. Benner 1987; dazu Schäfer 2012, S. 300 ff.). Darauf, dass es neben solchen Begründungsversuchen auch eine skeptische Linie in der pädagogischen Reflexion gab, soll hier nur hingewiesen werden (vgl. Ballauff 1962 und 1989; Fischer 1989; Ruhloff 1980).

16 Vgl. Tenorth 1984, S. 50.

durch die Ausdifferenzierung der Gegenstandsfelder in Frage gestellt, sondern vor allem auch durch den beobachtbaren Sachverhalt, dass es eine Mehrzahl Allgemeiner Pädagogiken gibt, die alle mit dem gleichen Grundlegungsanspruch auftreten. Da ein solcher Grundlegungsanspruch immer darauf zielt, die Kriterien für eine legitime Rede über Erziehung und eine pädagogische Wirklichkeit festzulegen, kann es unter den verschiedenen Allgemeinen Pädagogiken auch keine Auseinandersetzung geben, da jede ihre Kriterien für unhintergebar hält.¹⁷ Angezeigt ist damit zugleich aber auch eine wechselseitige Neutralisierung des jeweiligen Grundlegungsanspruchs. Allgemeine Grundlegungsansprüche scheint es dann nur dort geben zu können, wo alternative Bemühungen letztlich nicht als Grundlegung wahrgenommen werden. Grundlegungsansprüche scheinen damit eher auf eine dogmatische Tendenz zu verweisen.

Eine andere Kritik setzt am Selbstverständnis einer handlungstheoretischen Grundlegungsperspektive an – und damit an einer Legitimationsstrategie, die einen (professionellen) Bedarf der Praxis nach theoretischer Begründung annimmt. So lässt sich nicht nur mit Verweis auf die Ratgeberliteratur, sondern auch auf das Fortleben reformpädagogischer Topoi und Anspruchshaltungen vermuten, dass schon die alltägliche Rhetorik ausreichend mit möglichen Begründungs- und Problematisierungsgesichtspunkten versehen ist, die eine hinreichende diskursive Beweglichkeit angesichts schwieriger Probleme und deren allenfalls tentativer Bearbeitung gestatten.¹⁸ Man könnte an dieser Stelle auch auf die Freiheit der Übersetzung theoretisch produzierten Wissens in einen praktischen Handlungskontext verweisen. Jedoch geht die hier angesprochene Tendenz der Kritik noch weiter: Über die Möglichkeit einer theoretischen Grundlegung hinaus befragt sie den Sinn einer Handlungstheorie, die beansprucht, sich auf den Standpunkt des verantwortlichen Erziehers zu stellen. Die Problematisierung des Sinns einer handlungstheoretischen Grundlegung zeigt sich dabei vor allem hinsichtlich einer konstatierten ‚Pädagogisierung weiter Lebensbereiche‘.¹⁹ Es sind die Ausweitung von Beratungs- und Förderungsmodellen in die unterschiedlichen Lebensbereiche hinein, die Proklamierung eines lebenslangen Lernens und generalisierte Forderungen individueller Selbstoptimierung, die unter dem Stichwort der Pädagogisierung angesprochen werden. Festgestellt wird eine zunehmende Bedeutung des Pädagogischen und einer darauf reagierenden Erziehungswissenschaft²⁰: Für diese spiele eine handlungstheoretische Grundlegung des Erziehens überhaupt keine Rolle. Eher treffe

17 Vgl. Wimmer 2014a, S. 54.

18 Das hat etwa Oelkers (1991) am Topos der Sorge gezeigt.

19 Meist wird hier auf den Text von Lüders/Kade/Hornstein (1998) verwiesen, der für die Entwicklung der Diskussion um die Pädagogisierung bedeutsam war. Vgl. zur aktuellen Debatte um die Pädagogisierung auch die Beiträge in Schäfer/Thompson 2013.

20 Vgl. Tenorth 1992.

das Gegenteil zu: Nach den Versprechungen der Bildungsreform oder auch den proklamierten Hoffnungen einer emanzipatorischen Pädagogik, die beide dann nicht eingelöste Gestaltungsmöglichkeiten der Pädagogik proklamierten, gilt der Erziehungsbegriff eher als diskreditiert.²¹ Die gesellschaftlich zu beobachtenden Pädagogisierungserfordernisse artikulieren sich daher über Topoi krisenhafter Lebensbewältigung, erforderlichen Lernens oder die Rhetorik individueller Vervollkommnung. Die Verwendung eines handlungstheoretisch begründeten Erziehungs- und Verantwortungskonzepts scheint in diesen Zusammenhängen eher eine delegitimierende Funktion zu haben.²²

Eine handlungstheoretische Pädagogik und damit eine Erziehungswissenschaft, die sich selbst als grundlegende pädagogische Theorie begreift, kann auf eine solche Herausforderung nur schwer reagieren. Von ihrem begründungstheoretischen Gestus her fehlen ihr die begrifflichen Möglichkeiten, die Ausweitung des Pädagogischen über den von ihr befestigten Raum begründeter Pädagogik hinaus noch (anders als ausgrenzend) in den Blick nehmen zu können.²³ Die Verwendung eines pädagogischen Vokabulars, der Rückgriff auf Figuren, die man einer pädagogischen Rhetorik zuordnen würde oder auch die Dramatisierung der Bedeutsamkeit bestimmter Prozesse oder Gegenstände für die aneignenden Adressaten, die Berufung auf ein pädagogisches Wissen – all dies scheint möglich zu sein, ohne dass die Verwendung solcher Kategorien begründet und damit kontrolliert wird. Die Thematisierung pädagogischer Sachverhalte scheint sich auch dort zu ergeben, wo eine verantwortliche Steuerung von Entwicklungsprozessen durch ‚Erzieher‘ keine Rolle spielt. Der pädagogische Diskurs scheint einerseits zu diffundieren und sich auch in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen als relevant zu erweisen; andererseits scheint er dennoch – zumindest vor dem Hintergrund einer erziehungswissenschaftlich geführten Pädagogisierungsdebatte – noch als solcher identifizierbar zu sein. Das Problem einer solchen Identifizierbarkeit eines diffundierenden Pädagogischen erstreckt sich nun aber nicht nur auf Figuren einer handlungstheoretischen Pädagogik: auf Erziehungsverantwortliche, die sich stellvertretend um das Verständnis, die Perspektiven der ihnen Anvertrauten kümmern und hier nach festen Orientierungen suchen. Die Frage der pädagogischen Identifizierbarkeit scheint auch das

21 Meyer-Drawe (1999a) hat in einer historischen Rekonstruktion der Metaphern von Bildung und Erziehung auf das Zwangsmoment im Bild der Erziehung hingewiesen. Auch sie kommt zu dem Schluss, dass die Aufwertung dieses Konzepts im Rahmen einer Erziehung zur Mündigkeit und der anschließenden Enttäuschung der handlungs- und verantwortungstheoretische Erziehungsbegriff zunehmend als positiver Bezugspunkt fallengelassen wurde.

22 Winkler (1992) spricht daher davon, dass der gesellschaftlich zunehmenden Relevanz des Pädagogischen zugleich eine Delegitimation der Pädagogik entspreche.

23 Wimmer stellt zu Recht fest, dass die Krise der handlungstheoretischen Pädagogik nicht zuletzt darin besteht, dass ihr die Kriterien fehlen, den Verlust bedeutungstiftender Kriterien selbst noch zu begreifen (vgl. ders. 1996, S. 414 ff.).

Arrangement von Lernprozessen, ihre gesellschaftliche Bedeutungszuweisung, Beziehungsmuster, Tätigkeiten (wie etwa das Beraten) oder individuelle Optimierung- und Selbstverwirklichungsperspektiven zu umfassen. Man scheint Programmen, Organisationen, Strategien, sozialen Beziehungen und Selbstverhältnissen eine pädagogische Bedeutung zuschreiben zu können: In ihnen artikuliert sich ein pädagogisches Wissen und deuten sich pädagogische Umgangsformen an, für die eine handlungstheoretisch befestigte Erziehungstheorie überflüssig erscheint.

Im vorliegenden Zusammenhang und mit Blick auf die einleitenden Bemerkungen zur Problematik des Pädagogischen in der Moderne stellt eine solche Entgrenzung von als pädagogisch bedeutsam identifizierbaren Sachverhalten kaum ein Problem dar. Allerdings taucht, wenn man sich von der Vorstellung einer begründbaren Handlungstheorie verabschiedet, die die pädagogische Welt aus der Perspektive eines verfügenden Erziehers betrachtet, jene Problematik des Pädagogischen wieder auf, die dessen Begründbarkeit und damit Realität angesichts der Bedingungen moderner Kontingenz in den Mittelpunkt rückte. Diese Problematik ist weder durch sich für fundamental haltende Begründungen noch durch den Verweis auf gelebte Selbstverständlichkeiten und auch nicht durch eine Ausweitung ihrer sozialen Bedeutsamkeit zu neutralisieren. Der Raum des Pädagogischen verabschiedete jene traditionellen Erziehungsauffassungen, indem er deren Rahmung, ihre Begründungsfiguren, ihre Wirkungsvorstellungen und Selbstverständlichkeiten unter Kontingenzverdacht stellte. Es waren nun ‚unmögliche‘, real kaum einlösbare Figuren wie die Fremdheit des Kindes, Autonomie, Identität oder auch Selbstverwirklichung, die als Bezugspunkte einen pädagogischen Raum öffneten, in dem es keine endgültigen Begründungen und Realitätsfixierungen mehr geben konnte. Der Bezug auf einen Adressaten, dessen wie auch immer angegebene Wohl nicht von außen vorgegeben, definiert und normiert, ja nicht einmal endgültig realisiert werden kann, führt dazu, dass in diesem Licht alle sozialen und pädagogisch definierten Bedeutsamkeiten unter Kontingenzvorbehalt gestellt werden. Man kann von hier her – auch bei einer Zunahme des wissenschaftlich erzeugten Wissens – weder eine pädagogische Bedeutsamkeit mit Verbindlichkeit angeben noch eine an eine solche Bedeutsamkeit geknüpfte Wirklichkeit identifizieren. Pädagogische Sachverhalte scheinen in ihrer Begründbarkeit wie auch in ihrer Identifizierbarkeit umstritten zu bleiben: Und der Einsatz des Pädagogischen scheint nicht zuletzt darin zu bestehen, diese Problematizität (auch mit Blick auf scheinbar problemlose, weil funktional eingebettete Programme oder messbare Entwicklungsvorstellungen) zu bezeugen.

Nun könnte es scheinen, als könnte ein solcher pädagogischer Einsatz, der mit einer Dramatisierung von Ungewissheit, Unentscheidbarkeit und Unbegründbarkeit einhergeht, durch eine gesellschaftliche Ausweitung des Pädagogischen dann doch in gewissem Sinne entschärft werden. Wenn man Weiterbildungs-

programme, Beratungsangebote, Bildungsreisen oder Förderprogramme als pädagogische Veranstaltungen betrachtet, dann deutet das auf ein eher unproblematisches Verhältnis von gesellschaftlicher Funktionalität und individueller Entwicklung. Eine solche Betrachtung scheint erneut das zu gewährleisten, was in der modernen Thematisierung des Pädagogischen problematisch erschien: eine gesellschaftliche Rahmung dessen, was pädagogisch erfordert scheint. Es gibt gesellschaftliche Vorgaben, Programme, Institutionsvorgaben und Qualifikationen, die erreicht werden müssen, um als anerkanntes Mitglied der Gesellschaft zu funktionieren. Eine solche quasi strukturfunktionale Perspektive entproblematisiert das Pädagogische, indem sie das einfache Funktionieren der Institutionen und Programme unterstellt.

Dabei geht sie von der Gegebenheit sozialer Ordnungen aus, in die sich dann individuelle Praktiken und Orientierungen einfügen und manchmal von diesen Vorgaben abweichen. Man könnte allerdings auch darauf verweisen, dass man die Organisation des Sozialen selbst als etwas Heterogenes verstehen kann, das praktisch verschiedenen Logiken folgt, die in sich alles andere als konsistent sind und die als solche auch nicht unter eine übergeordnete ‚gesellschaftliche‘ Einheit gebracht werden können. Man könnte – in einer performativen Wendung – darauf hinweisen, dass soziale Regeln nicht die Bedingungen ihrer Anwendung und Erfüllung zu regeln in der Lage sind: Diese erfolgt vielmehr in (diskursiven und nicht-diskursiven) Praktiken, die die Geltung von Regeln durch eine kontextabhängige Variation sicherstellen, die selbst nicht aus der Regel ‚ableitbar‘ sind, sondern deren als vorgängig behauptete Geltung im Nachhinein und in durchaus strittigen Interpretationen hervorgebracht wird. Man könnte darauf hinweisen, dass eine solche performanztheoretische Perspektive zugleich impliziert, dass man sich von einem System vorgängiger und stabiler Bedeutungen wird verabschieden müssen: Was Begriffe bedeuten, wird ebenfalls kontextabhängig und damit auch in der Wiederholung immer wieder anders artikuliert werden. Man könnte berücksichtigen, dass mit dem Aufkommen des allgemein gefassten Kulturbegriffs im 17. Jahrhundert ein Vergleichs Gesichtspunkt etabliert wird, der jede soziale Ordnung und jedes menschliche Selbstverständnis als kontingent, d. h. als nicht notwendig, aber auch nicht unmöglich zu betrachten erlaubt. Das Aufkommen des Romans zur gleichen Zeit versorgt die Leserschaft zugleich mit dem, was Robert Musil später einen Möglichkeitssinn nennen wird. Solche Entwicklungen begleiten die bereits erwähnte Transformation einer Gesellschaft, die sich auf eine offene Zukunft hin orientiert, für die tradierte soziale, sachliche und zeitliche Rahmungen gesellschaftlicher und individueller Orientierung zunehmend zur Disposition gestellt werden. Modallogisch betrachtet rückt damit die Möglichkeitskategorie gegenüber der Wirklichkeit in eine zentrale Rolle: Genau das findet seinen Ausdruck in letztlich nicht mehr zu beantwortenden Fragen der Begründbarkeit und der Identifizierbarkeit.

Für eine systematische pädagogische Reflexion und Theoriebildung ergibt sich vor diesem historisch-gesellschaftlichen Hintergrund, aber auch in einer kritischen Wendung gegen eine funktional-entproblematisierende Perspektive die Aufgabe, kategorialen und begrifflichen Bestimmungen des Pädagogischen (seien diese solche sozialer Beziehungen, begründeter Inhalte oder Bezugspunkte, der Qualifizierung bestimmter Tätigkeiten, der Bestimmung relevanter Probleme usw.) den Charakter einer strategischen Bearbeitung des Begründungs- und Identifizierungsproblems zurückzugeben. Ein solcher Charakter kommt nicht nur in bestimmten Schließungsgesten zum Ausdruck, die andere Thematisierungsmöglichkeiten neutralisieren; er zeigt sich auch in den imaginären Anteilen, die notwendig erscheinen, um eine theoretische Konsistenz ebenso wie eine praktische Realitätsnähe zu erzeugen. Eine solche systematische Analyse fragt nach den Bedingungen, die notwendig waren, um den Eindruck der Geschlossenheit einer pädagogischen Perspektive, einer pädagogischen Begründung und Sinnbestimmung oder einer pädagogischen Wirklichkeits- und Realisierungsperspektive zu erzeugen. Sie untersucht das Netz der Begriffe und macht dieses auf die in ihm sich zeigenden (performativen) Bedeutungsverschiebungen aufmerksam, durch die erst eine theoretische Konsistenz und Schlüssigkeit erzeugt werden kann. Sie macht die rhetorischen Figuren deutlich, über die pädagogische Begründungen und Wirklichkeiten erzeugt werden. Noch einmal soll hier darauf hingewiesen werden, dass es hier nicht um eine Entlarvungsstrategie geht, sondern um die Bearbeitung eines bedeutsamen und zugleich unlösbaren Problems: Eine Entlarvungsstrategie würde für sich in Anspruch nehmen müssen, über jene wahre und begründete Sicht zu verfügen, deren Unerreichbarkeit hier gerade als Ausgangspunkt der modernen pädagogischen Problemstellung deutlich gemacht wurde. Untersucht werden können die kategorialen Probleme einer pädagogischen Wirklichkeitskonstruktion, die gerade als Probleme die Bedeutsamkeit wie die Unlösbarkeit der Begründungsproblematik und des Anspruchs einer eindeutigen Identifizierbarkeit pädagogischer Wirklichkeiten bezeugen.

Die Bedeutsamkeit der Begründungs- und Identifizierungsproblematik zu betonen, verweist auf die Notwendigkeit begründender Argumentationen und gegenstandsqualifizierender Bestimmungsversuche des Pädagogischen. Diese werden umstritten bleiben, da jeder Grundlegungsversuch von jener (nachweisbaren) Kontingenzproblematik heimgesucht wird, die er aufheben möchte. Nun ist die unaufhebbare Problematizität kategorialer Reflexion²⁴ auch nicht auf

24 Gerhard Gamm (1994) hat mit Blick auf die allgemeine Wissenschaftsentwicklung von einer ‚Flucht aus der Kategorie‘ gesprochen. Die Vorstellung grundlegender kategorialer Bestimmungsversuche ist danach einer vorsichtigen Verwendung von Begriffen gewichen, die in ihren Bestimmungsversuchen die damit einhergehende Produktion von Unbestimmtheit zu berücksichtigen versuchen. Den Streit um Kategorien, der durch kein vorausliegendes Kriterium geschlichtet werden kann, könnte man mit Lyotard (1989) als einen Widerstreit betrachten.

dem Wege einer empirisch-positiven Bestimmung dessen, was pädagogische Wirklichkeiten sein sollen, aufzulösen. Das schließt nicht aus, dass es solche Bestimmungsversuche geben kann, die das Erreichen von Lernzielen überprüfen, Messmodelle für Kompetenzen entwickeln, kumulative Entwicklungsschritte angeben, aktuelle pädagogische Auffassungen erheben, Bewährungsdynamiken entwerfen usw. Der Problematizität pädagogischer Gegenstandsvergewisserung nähern sich solche Modelle aber erst dann, wenn sie einerseits die Kontingenz und Rhetorizität, die performative Erzeugung des Pädagogischen in Rechnung stellen und damit gängige Gewissheiten und Selbstverständlichkeiten problematisieren, und wenn sie andererseits auch skeptisch gegenüber den selbst methodisch hervorgebrachten Wirklichkeiten bleiben.²⁵ Selbstverständlich erscheinende Wirklichkeitsbestimmungen ethnographisch zu befremden, um andere ‚fremde‘ Sichtweisen zu erzeugen, Praktiken zu untersuchen, deren Logiken jenseits der subjektiv-handelnden Verfügbarkeit liegen und die in ihrer Problematizität selbst wiederum differenziellen ‚Habitualisierungen‘, ein kreatives performatives Potential erzeugen, Diskursanalysen, die die Ordnungen des Sagbaren als zugleich ereignishaft und machtdurchzogen thematisieren – solche empirischen Herangehensweisen dokumentieren methodische Zugänge, die sich der Empirie durchaus problematisierend nähern.

Vor dem Hintergrund solcher (und ähnlicher) kulturwissenschaftlich informierter und in der Konsequenz dekonstruktiver Zugänge ergibt sich die Perspektive der möglichen Verbindung einer systematischen kategorialen Reflexion, die sich der Problematizität des Pädagogischen analytisch versichert, und einer empirisch-methodischen Zugangsweise, die die Hervorbringung pädagogischer Wirklichkeiten ins Auge fasst, ohne dass für deren Gelingen eine verfügende Subjektivität oder ein unproblematischer sozialer Ordnungszusammenhang angenommen wird. Die in diesem Band versammelten Versuche zielen darauf, dieser Möglichkeit nachzugehen und damit zugleich das beliebte strategisch-hegemoniale Spiel einer Gegenüberstellung von Theorie und Empirie zu unterlaufen. Diese Versuche, die unabhängig voneinander entstanden sind und sich doch der hier skizzierten Problemstellung verdanken, setzen dabei unterschiedlich an.²⁶ Manche dieser Sondierungen zielen eher auf die Zurückweisung der

25 An anderer Stelle habe ich auf das korrespondierende Verhältnis einer theoretischen Analyse umstrittener Kategorien zu problematisierenden empirischen Forschungszugängen verwiesen (vgl. Schäfer 2013).

26 Auch wenn es daher einzelne Verweise auf andere ‚Kapitel‘ geben wird, so ist demnach kein systematischer Aufbau einer stringenten, sich über den gesamten Text erstreckenden Argumentation beabsichtigt. Der Unabhängigkeit der Sondierungen voneinander ist auch geschuldet, dass es vereinzelt Überschneidungen in den Argumentationen und Bezügen gibt. Auch wenn ich nachträglich versucht habe, Texte mit solchen (teils inhaltlichen, teils eher thematischen) Überschneidungen im Aufbau des Bandes aufeinander folgen zu lassen, bleibt allerdings der eigenständige Charakter der jeweiligen Abhandlungen erhalten. Die meisten der versammel-

Möglichkeit einer handlungstheoretischen Fundierung; andere konzentrieren sich eher auf die Problematik einer Grenzreflexion pädagogischer Bestimmungs- und Gründungsreflexionen; wieder andere rücken den Gesichtspunkt des Verhältnisses von Theorie und Empirie mit Blick auf aktuelle und mögliche methodische Vorgehensweisen in den Vordergrund. Immer aber spielt trotz solcher Akzentuierungen der hier aufgezeigte Problemhorizont in seinen Verweisungszusammenhängen, der Zurückweisung einer fundamentalistischen Pädagogik, einer Vergewisserung der Theorie des Pädagogischen als eines Umgangs mit dem Begründungs- und Identifikationsproblem sowie die Frage einer problematisierenden pädagogischen (und nicht nur sozialwissenschaftlichen) Empirie, eine Rolle. So verweisen auch theoretisch akzentuierte Analysen (wie etwa jene zur Frage einer narrativen Konstruktion des Pädagogischen, zum Begründungsproblem des Pädagogischen oder zur Kulturtheorie) immer auch (neben der Zurückweisung handlungstheoretischer Anschlüsse) auf den Sinn und die Problematik empirischer Zugänge. Umgekehrt handeln jene Texte, die sich auf die methodischen Fragen einer Erforschung des Pädagogischen (seien es systemtheoretisch inspirierte, unterschiedlich praxeologisch verortete oder dekonstruktive Zugänge) beziehen, immer auch von der für die theoretische Analyse konstitutiven Identifikations- und Begründungsproblematik. Im Versuch einer solchen Verschränkung liegt zumindest der Anspruch dieser Sondierungen, die sich eher als konstellative Annäherungen denn als Lösungsperspektiven verstehen lassen.

So ruft der erste – fast schon konventionell angelegte – Text über die Entdeckung der Kindheit nicht nur den Startpunkt der modernen pädagogischen Reflexion auf. Dabei geht es der Darstellung nicht nur um die Konstitution eines eigenen pädagogischen Problemrahmens, sondern zugleich darum zu zeigen, dass dieser eine handlungstheoretische Bearbeitung sowohl erforderlich erscheinen lässt wie unmöglich macht. In Frage steht, warum unter diesen Bedingungen die pädagogische Problematik dennoch in Form einer (allerdings imaginären) Handlungstheorie entwickelt wird. Zugleich aber soll deutlich werden, dass sich mit dem Bild einer ‚fremden Kindheit‘ die Problematizität bzw. das politische Problem der Begründbarkeit des Sozialen selbst ankündigt, das nun nicht mehr über die Fiktion eines Gesellschaftsvertrags gelöst werden kann. Die Entdeckung des Kindes wäre dann als eine Allegorie für die Begründungsbedürftigkeit sozialer Verhältnisse zu sehen – und damit für ein Ineinander von identifizierender Bestimmung und Rechtfertigungsbedürftigkeit. Zugleich deutet sich damit – entgegen der maßgeblich auf Rousseau zurückgehenden Kritik menschlicher Selbstentfremdung – eine Perspektive auf eine unaufhebbare Selbstfremdheit des Individuums an. Das soziale Beziehungsmodell, was sich (nicht nur) für das pädago-

ten Beiträge wurden in den Jahren 2015 und 2016 geschrieben. Sie wurden für diese Veröffentlichung teils überarbeitet und vor allem um den Gesichtspunkt der Repräsentationsproblematik ergänzt. Einzelne Beiträge – wie etwa das dritte und fünfte Kapitel – sind jüngeren Datums.

gische Verhältnis daraus ergibt, lässt sich in der für beide Seiten gegebenen Paradoxie einer abhängigen Überlegenheit fassen. Um diese deutlich zu machen, wird auf den Zwischenraum jedes Repräsentationsanspruchs verwiesen: Es ist die Unmöglichkeit, unter der die Moderne kennzeichnende Voraussetzung der Gleichheit aller Menschen, im Namen des anderen für diesen sprechen und handeln zu wollen, die einen umstrittenen Raum öffnet, in dem jeder Anspruch auf Gemeinsamkeit zur Disposition gestellt werden kann.

Der zweite Text untersucht zwei unterschiedlich ansetzende Möglichkeiten, das sich mit der Repräsentationsproblematik auftuende Spannungsfeld von Gleichheit und Hierarchie zu entschärfen. So wird zunächst noch einmal auf das Problem des pädagogischen Grundgedankengangs im Sinne Wilhelm Flitners eingegangen. Einerseits wird die Stärke dieses Ansatzes darin gesehen, dass er sich dem Grundlegungsproblem stellt: Eine theoretische Begründung des Grundgedankens wird ausgeschlossen. Zugleich erreicht Flitner damit, dass auch die irrationalen, mystischen, ontologischen, religiösen Begründungen, wie sie etwa in reformpädagogischen Ansätzen zu finden sind, und auch die im Alltag (im Gefolge dieser Grundlegungsspekulationen) zu findenden Entproblematisierungen des Pädagogischen selbst noch als Artikulation dieses Grundgedankengangs integriert werden können. Gerade die Kraft und Attraktivität dieser imaginären Denkfiguren spricht dafür, sie als auf einem Grundgedankengang basierend anzunehmen. Hinzu kommt, wenn man nicht die (platonische) Annahme teilt, dass hinter den Wirren der Welt die rationale Ordnung des Geistes liegt, dass der Grundgedanke nicht rational sein muss. Als uneinholbarer liegt er jenseits der Unterscheidung von ‚rational‘ und ‚irrational‘. Andererseits aber soll der Grundgedankengang es doch auch ermöglichen, dass eine theoretische Systematisierung und Aufklärung konkret gegebener praktischer Orientierungen und Handlungsmuster möglich sind. Es wird zu zeigen versucht, dass sich hinter dem hermeneutischen Zirkel, in dem auf den Grundgedankengang so zugegriffen wird, dass er zugleich seine Unzugänglichkeit behält, eine religiöse Figur verbirgt. Fasst man den Grundgedankengang demgegenüber als hegemoniale Ordnung, als ein Regime des Sagbaren und des mit Aussicht auf Akzeptanz Praktikablen, dann bietet sich eher eine dekonstruktive Lesart der Differenz von uneinholbarem Grund und Gegründetem an. Es wird zu zeigen versucht, dass es hier durchaus Berührungspunkte zu einem anders justierten hermeneutischen Zirkel geben könnte.

Die zweite in diesem Kapitel verhandelte Entschärfungsstrategie des Repräsentationsproblems wird in der Berufung auf jene Aufklärungsoption gesehen, die Immanuel Kant in seiner berühmten und immer wieder bemühten Beantwortung der Frage nach dem Sinn und den Möglichkeiten eben dieser Aufklärung gegeben hat. Verdeutlicht werden dabei vor allem drei Aspekte. Zunächst wird hervorgehoben, dass die propagierte Aufklärung als rationales Verhältnis zu sich wie zur Welt noch einmal von einem selbst nicht-rationalen Verhältnis zu ei-

ner solchen Rationalität abhängt: vom Mut bzw. der Faulheit oder Feigheit, sich eben der Rationalität des Verstandes zu bedienen. Daraus folgt dann ein eher indirektes pädagogisches Programm. Eine aufgeklärte und sich selbst aufklärende Öffentlichkeit der Gelehrten könnte hier Wirksamkeit entfalten. Allerdings ist deren Vernunftgebrauch doppelt begrenzt: Er findet eine Beschränkung in der Kritik gegebener sozialer Abhängigkeitsverhältnisse und im Verhältnis zu den politisch Regierenden. Was bleibt ist dann eher die (metaphysische) Hoffnung auf einen allgemeinen Entwicklungsprozess der Menschheit.

Das dritte Kapitel nimmt die Figur einer sich aufklärenden Öffentlichkeit auf und bezieht sie auf Vorstellungen einer demokratischen Erziehung. Auch diese arbeiten sich an der modernen Problematik einer vorausgesetzten Gleichheit heterogener Individuen und Positionen in ihrem Verhältnis zur Möglichkeit einer diese Heterogenität umfassenden und begründenden Gemeinsamkeit ab. Fasst man eine solche Gemeinsamkeit als Resultat der Auseinandersetzung oder Verhandlung zwischen diesen Positionierungen, dann stellt sich sogleich das erwähnte Repräsentationsproblem: Wer kann in einem solchen Prozess beanspruchen, im Namen der anderen bzw. eines immer unterstellten Gemeinsamen für diese zu sprechen oder zu handeln. Schleiermacher, der (noch vor Foucault) das politische und das pädagogische Regieren vor die gleiche Begründungsproblematik gestellt sah, forderte hier eine gemeinsame moralische Grundlage für Regierende wie Regierte. Aber auch er sah – ähnlich wie Kant – hier nur die Ausweichmöglichkeit hin auf eine metaphysische Unterstellung, die trotz aller Unwägbarkeiten und Konflikte einen allgemeinen moralischen Fortschritt annahm. Ein anderer Ausgangspunkt zeigt sich, wenn man nicht die Praktiken des Regierens in den Vordergrund rückt, sondern das Kantische Motiv einer sich aufklärenden Öffentlichkeit betont: Dieses rückt den Austausch heterogener Positionierungen in den Mittelpunkt, in dem die Gemeinsamkeit von Problemstellungen und Lösungsperspektiven erörtert werden und idealerweise jede Position eine adäquate Berücksichtigung findet. Eine solche Figuration des Demokratischen verspricht die Lösung des bei Kant noch gegebenen elitären Konzepts der für die anderen denkenden Gelehrten, weil nun alle beteiligt sein sollen. Und es behält zugleich dessen Beschränkung bei, da die Selbstregierung dieser Öffentlichkeit sich diesseits der (politisch und pädagogisch) Regierenden abspielt, die dieser ihren Raum geben sollen. An John Dewey und Roland Reichenbach werden zwei unterschiedliche Vorstellungen einer solchen sich selbst regierenden demokratischen Öffentlichkeitsvorstellung aufgerufen. Dabei neigt Dewey – trotz der Betonung eines offenen Verhandlungsraums – eher zu einer pragmatischen Lösungsperspektive, die prozessual Übereinstimmungsmöglichkeiten auslotet, ohne für diese grundlegende Gemeinsamkeit zu postulieren. Reichenbach geht eher von der Heterogenität der Positionierungen aus, die als solche nicht immer in einer Gemeinsamkeit aufgehoben werden kann; gefordert ist dann die (pädagogische) Förderung einer meta-ethischen Per-

spektive, die trotz der Heterogenität eine wechselseitige Anerkennung sichert. Das pädagogische Regierungsprogramm erscheint dann als Dienstleistung an der Beförderung einer demokratischen Öffentlichkeit, ohne dass die mit einem solchen Regierungsanspruch aufgeworfene Repräsentationsproblematik selbst noch einmal verhandelt würde.²⁷

Der vierte Text nimmt die Frage einer begründbaren, Rationalität beanspruchenden Position auf. Den Ausgangspunkt bildet dabei die Problematik, dass weder ein wissenschaftlich erzeugtes Wissen noch ethische Prinzipien als Begründungen für ein wahres oder richtiges Selbst- oder Weltverhältnis hinreichen. Erst in (auf Wissen oder Prinzipien reflektierenden) Urteilen werden solche Verhältnissetzungen artikuliert. Diskutiert wird daher die Frage nach der Möglichkeit begründbarer Urteile, in denen sich die Freiheit und Vernunft des Urteilenden dokumentieren sollen. Es ist dies zugleich die Frage, ob sich die Reflexionsschleifen der Selbst- und Weltthematisierung, die immer wieder neue Gesichtspunkte und vernachlässigte Perspektiven ins Feld führen, durch ein begründetes Urteil schließen lassen. Dies scheint wiederum nur dann der Fall zu sein, wenn man den empirischen Begründungsversuchen gegenüber einen anderen, einen transzendentalen Standpunkt einzunehmen vermag. Nun hatte Kant selbst, auf den solche Begründungshoffnungen sich meist beziehen, solche Begründungsperspektiven eher dem Bereich der Vernunft und damit einer Metaphysik zugewiesen, über deren Wirklichkeit man nichts sagen könne. Vernunftideen wie Freiheit, die Einheit eines transzendentalen Subjekts oder der Zusammenhang der Welt seien zwar notwendig, aber es sei naiv, an die Wirklichkeit, die verstandesmäßige Erkennbarkeit oder praktische Wirkmächtigkeit solcher Ideen zu glauben. In der ‚Kritik der Urteilskraft‘, im Spiel der reflektierenden Einbildungskraft und den daraus resultierenden subjektiven Geschmacksurteilen sowie in den Urteilen über das Erhabene, sollen wenigstens die Zeichen dafür gefunden werden, dass unseren Erkenntnisurteilen und unserer praktischen Vernunft doch eine Wirklichkeit entsprechen *könnte*, dass also die Ideen der Vernunft nicht einfach eine sinnlose Spekulation darstellen. Dabei erscheint die Möglichkeit der Begründung von Er-

27 Dass die Fragen einer demokratischen Erziehung in einem öffentlichen Raum verortet werden, dass sie eine rational argumentierte Öffentlichkeit ebenso voraussetzen scheinen wie sie diese ermöglichen sollen, ist eine bisher in ihren Herkünften wie auch in ihren Formen zu wenig untersuchte Problematik. Die Ausführungen dieses Kapitels zielen eher auf eine sehr allgemeine Bestimmung. Zu untersuchen wären die Wandlungsprozesse der Öffentlichkeit(en) bis hin zu den gegenwärtigen Fragen der Digitalisierung. Diese scheinen als solche einerseits eine Problematisierung überkommener Vorstellungen einer an das Öffentlichkeitskonzept der Aufklärung gebundenen demokratischen Erziehung in Frage zu stellen. Andererseits aber scheinen die Umgangsformen mit solchen Entwicklungen doch letztlich wieder auf das traditionelle Aufklärungskonzept und dessen Formierungsanspruch einer funktionierenden bürgerlichen Öffentlichkeit zurückzugreifen.

kennnisurteilen und praktischen Urteilen letztlich jedoch als eine, die eher die Unmöglichkeit einer solchen (prinzipiellen) Begründung anzeigt.²⁸

Das fünfte Kapitel nimmt die Begründungsproblematik von Urteilen auf und versucht, deren Bedeutsamkeit für eine demokratische Regierungsperspektive zu zeigen. Den Ausgangspunkt bildet dabei die hinreichend und schon lange dokumentierte Ungerechtigkeit der Praktiken einer schulischen Leistungsbewertung und der ihr folgenden sozialen Selektion. Die Problematisierung einer geringen Validität und Zuverlässigkeit der Notengebung, der fehlenden Berücksichtigung einer nicht gegebenen Chancengleichheit, der Abblendung der entscheidenden Bedeutung des Unterrichtsprozesses, der Heterogenität der zu berücksichtigenden Kriterien haben allerdings nicht dazu geführt, dass die Praktiken des Leistungsvergleichs und das dahinter liegende Leistungsprinzip und die mit ihm verbundene Gerechtigkeitsauffassung in Frage gestellt werden. Ausgehend vom imaginären, konstitutiv bedeutsamen, aber umstritten bleibenden Charakter der Gerechtigkeitsvorstellung wird hier nun nicht darauf abgehoben, dessen Realisierung zu versprechen. Vielmehr werden gerade die Unbegründbarkeit bzw. die verschiedenen Möglichkeiten der Leistungsbegründung mit ihren Reflexionsschleifen zum Ausgangspunkt einer demokratiethoretischen Betrachtung genommen. Gerade diese Begründungs- und Autorisierungsprobleme bringen einen ‚leeren Ort‘ der Macht hervor – einen Raum, in dem über Urteile als Regierungspraxen gestritten werden wird, ohne dass es für diesen Streit einen anderen als verfahrensmäßigen Abschluss geben könnte. Eine solche demokratiethoretische Perspektive ermöglicht es auch, die entsprechenden Auseinandersetzungen als eine symbolische Ebene zu begreifen, in der soziale Beziehungen und Verhältnisse im Lichte des imaginären Bezugspunktes der Gerechtigkeit problematisiert und verhandelt werden.

Der sechste Text nähert sich der Frage nach der Art des Wissens über das Pädagogische. Ohne auf Rousseaus fiktive Narration einer gelingenden Pädagogik zurückzugreifen, bildet dabei die Opposition von wissenschaftlichem und narrativem Wissen den Ausgangspunkt. Gegen die Hoffnung, narratives durch wissenschaftliches Wissen ersetzen zu können, wird darauf verwiesen, dass die Legitimation und Akzeptanz wissenschaftlichen Wissen sich nicht zuletzt jenen ‚großen Erzählungen‘ einer theoretischen und praktischen Emanzipation verdankt, die auch pädagogische Ambitionen inspiriert haben. Die (nicht nur durch den Niedergang der ‚großen Erzählungen‘ zu begreifende) Krise der Wissenschaft in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wirft die Frage nach dem Verhältnis von wissenschaftlichem und narrativem Wissen mit Blick auf

28 Dies zu vergessen, führt nicht nur zu einer Remoralisierung des Pädagogischen und Politischen, die gegenwärtig in Bekenntnislogiken und entproblematisierten Repräsentationsansprüchen zu beobachten ist. Sie führt auch zu jener wie auch immer motivierten Gegenwehr jener ‚Öffentlichkeiten‘ oder Adressatengruppen, für die man zu sprechen beansprucht.

mögliche Grundlagen gesellschaftlicher Selbstverständigung erneut auf. Diese Konstellation erlaubt zugleich einen veränderten Blick auf die narrative Tradition pädagogischen Wissens. Dirk Rustemeyer hat die zugleich dramatisierende und mögliche Lösungen versprechende Rhetorik der Bildungstradition untersucht. Dabei kommt er zu dem Ergebnis, dass die Bildungserzählungen zwar auf wissenschaftlich produziertes Wissen zurückgreifen, sich in ihrer Struktur aber eher in der metaphysischen Spur der Hegelschen Philosophie bewegen: Die Figur des ‚im Anderen zu sich selbst Kommens‘ wird bedeutsam, auch wenn der Zielpunkt einer Selbsttransparenz im absoluten Wissen verloren geht. Dies führt für Rustemeyer zu metaphorisch überbrückten Unschärfen und einer letztlich Unbestimmbarkeit des Phänomens der Bildung, zu einer Matrix narrativer Verständigung, die von einer grundsätzlichen Kritik des Wirklichen vor dem Hintergrund der Möglichkeit gelingender Bildung ausgeht und wissenschaftlich nicht zu überprüfen ist. Wie Rustemeyer geht auch Albrecht Koschorke von einer gegenwärtigen Krise wissenschaftlichen Wissens aus, die die Frage nach der Bedeutsamkeit narrativen Wissens dringlich macht. Koschorke rückt dabei die grundlegende und kaum hintergehbare Bedeutung narrativen Wissens für die individuelle wie gesellschaftliche Selbstverständigung in den Vordergrund. Dabei betont er den fluiden Charakter narrativen Wissens, in dem die unterschiedlichen Elemente immer wieder neu und anders angeordnet, kombiniert oder auch mit anderen Erzählschemata verbunden werden. Solche Narrationen zielen auf Akzeptanz, auf rhetorische Wirksamkeit und haben – nicht zuletzt durch die Kombination unterschiedlicher Wissensarten – eine unterschiedliche analytische Schärfe. Durch Iteration können solche Geschichten eine gewisse Verbindlichkeit erreichen, aber sie bleiben beweglich, ersetzbar und bilden so allenfalls eine fragile Grundlage der Verständigung. Nur in diesem beweglichen Rahmen lassen sich Unterscheidungen wie jene von Fiktion und Wirklichkeit, Wahrheit und Unwahrheit oder Richtigkeit und Falschheit plausibilieren: Man bleibt in Geschichten verstrickt. Dabei bildet eine solche Konzeption narrativen Wissens gerade mit dem Verweis auf den unaufhebbaren provisorischen Charakter des Wissens eine Herausforderung auch für das Verständnis des pädagogischen Wissens. Eine zweite Herausforderung liegt in dessen rhetorischen Charakter und hier vor allem in der Verbindung von Signifizierung und affektiver Bindung.

Der siebte Beitrag greift die Frage des pädagogischen Wissens erneut auf. Hier bildet allerdings nicht die Frage nach der Bedeutung narrativer Verständigung den Gegenstand, sondern – mit Bezug auf die Krise der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ – die Frage nach der Möglichkeit einer wissenschaftlichen Erforschung pädagogischen Wissens. Jürgen Oelkers und Heinz-Elmar Tenorth haben vorgeschlagen, das pädagogische Wissen in seiner Heterogenität zum Forschungsgegenstand zu machen, ohne sich um dessen interne Begründungsproblematik zu kümmern. Wissen, wie es von Akteuren in pädagogischen Institutionen oder

mit Bezug auf die vage bleibenden Konzepte von ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ auf welche Weise auch immer artikuliert wird, soll zum Gegenstand der Untersuchung werden. Damit erhoffen sich Oelkers und Tenorth die Möglichkeit, in der Erforschung pädagogischen Wissens nicht mehr auf eine vorgängige kategoriale Gegenstandsbestimmung angewiesen zu sein. Pädagogisches Wissen erhält damit zugleich eine rhetorische Qualität wie auch einen funktionalen Bezug auf die Reproduktion pädagogischer ‚Systeme‘. Der (systemtheoretisch inspirierte) Ansatz von Jochen Kade und Wolfgang Seitter rückt demgegenüber stärker die Problematizität (und damit die Frage der Begründbarkeit) pädagogischen Wissens in den Vordergrund. Kade und Seitter gehen dabei ebenfalls nicht von einem kategorialen Vorverständnis des pädagogischen Gegenstands aus, sondern sie versuchen, die Produktivität pädagogischer Selbstvergewisserung als Antworten auf eine unlösbare Problemstellung zu lesen. In ihrer empirisch ausgerichteten Perspektive hat diese unlösbare Problemstellung, die sie als unaufhebbare Differenz von Vermittlung und Aneignung angeben, eine heuristische Funktion. Von ihr ausgehend soll es möglich werden, Bearbeitungsstrategien, die Figurationen von Personen, Situationen und Wirkungsvorstellungen in ihrer Problematizität sichtbar zu machen. Dabei unterscheiden sie unterschiedliche Formen pädagogischer Kommunikation, die zwischen direktem Vermittlungsanspruch, alltäglicher Einbindung und medialer Indirektheit angesiedelt sind und ihre jeweils eigenen Problematiken entfalten. Gemeinsam scheint diesen Formen pädagogischer Kommunikation ihr fragiler, eher rudimentärer und auf Rekursivität angewiesener Charakter zu sein. Die Kontingenz pädagogischer Kommunikation, die damit ins Blickfeld rückt, wird dabei – forschungsstrategisch – nicht als Problem der eigenen wissenschaftlichen Bestimmungsmöglichkeiten verstanden, sondern als eine Weise, die Kontingenz auch noch wissenschaftlicher Bestimmungsversuche deutlich zu machen und sich ihrer Reduktion auf einfache Erklärungsmuster zu verweigern.

Der achte Text nimmt vor dem Hintergrund der vorangegangenen Erörterung des pädagogischen Wissens die Frage nach der Problematizität des Pädagogischen noch einmal auf. Er geht davon aus, dass die moderne pädagogische Position (systemtheoretisch gesprochen) eine Beobachterposition zweiter Ordnung – und damit eine kulturwissenschaftliche Perspektive – impliziert. Eine solche Beobachterposition weiß um die Kontingenz der analysierten Unterscheidungen in gegebenen sozialen Ordnungen. Die moderne pädagogische Reflexion betrachtet überkommene Erziehungsvorstellungen, die auf die Eingliederung der nachwachsenden Generation in bestehende Sozialordnungen oder auf die Ermöglichung einer internen Wesensbestimmung der Individuen zielen, als nicht unmöglich, aber auch nicht notwendig: als kontingent. Damit gewinnt sie erst den Freiraum einer eigenständigen Positionierung, die als solche aber letztlich ebenfalls als kontingent gewusst werden kann. Die damit einhergehende Gleichzeitigkeit von Souveränität und Kontingenz wird dann – zumindest