



Leseprobe aus Schäfer, Sondierungen des Pädagogischen, ISBN 978-3-7799-7592-2

© 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7592-2](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7592-2)

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 auftritt¹, 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 transzendentalen 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 Vervollkommenung 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 lösbare 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 orientiert.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.