



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 weiterer 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 stringenter, 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

im handlungstheoretisch justierten pädagogischen Kontext – dramatisch, wenn man sie auch für die Adressaten pädagogischer Verhältnisse annimmt. Wenn also die Heranwachsenden ebenfalls ein Kontingenzbewusstsein und damit eine entsprechende (nicht mehr moralisch zu disziplinierende) Souveränität gewinnen, erscheint eine handlungstheoretische Verfügungsperspektive kaum mehr vorstellbar. Das Kapitel versucht nun zu zeigen, dass ein ‚Möglichkeitssinn‘ und eine damit einhergehende ästhetische Souveränität, eine Beobachterperspektive zweiter Ordnung, in der Moderne zu einer alltäglichen Orientierung geworden ist. Und es demonstriert dies dort, wo Kulturkritiker am ehesten eine gesellschaftliche Manipulation vermuten: am Konsum. Hier scheinen sich Anpassung und Freiheit, die gemeinhin als Opposition gedacht werden, zu verzahnen.

Der neunte Beitrag zeichnet die Rehabilitierung der menschlichen Praxis durch Bourdieu nach. Diese ist gerichtet gegen die Figur eines rationalen oder vernünftigen Handlungssubjekts, die Pierre Bourdieu für eine Verkennung der Logik der Praxis hält, in die Akteure immer schon eingebettet sind. Diese Verstrickung in die Logik der Praxis bedeutet dabei, dass die Akteure selbst ihr Verhältnis zu sich wie zur Welt auf der Basis von Praktiken erwerben. Dieser Prozess verläuft dabei als ein vorreflexiver und letztlich reflexiv nicht einholbarer Habitualisierungsprozess. In körperlichen Vollzügen und praktischen Normalisierungsprozessen werden implizite Wissens-, Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- und Affektschemata sowie ein praktisches Können entwickelt, das immer schon zu den umgebenden sozialen Feldern passt. Gleichzeitig aber ist dieser Habitualisierungsprozess nicht einfach nur als Determinationsprozess zu verstehen. Soziale Strukturen und Regelsysteme haben ihre Wirklichkeit nur in praktischen Vollzügen, die sie in ihren konkreten Konstellationen niemals zu determinieren vermögen. Das habitualisierte Erwerben eines ‚praktischen Sinns‘ verlangt daher auch den Erwerb der Fähigkeit, mit den eingeübten Schemata produktiv umzugehen: Auch diese Fähigkeit wird praktisch eingeübt, so dass Bourdieu den Habitus als eine zugleich strukturierte und strukturierende Struktur versteht. Ein solcher Habitus erlaubt ein unproblematisches Funktionieren und Sich-Verhalten in den sozialen Feldern, in denen in den Registern des sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitals um Positionen gerungen wird. Dabei ist die Logik dieser Auseinandersetzungen letztlich durch Konkurrenz und Vorteilsstreben strukturiert, was aber von den Akteuren durch eine Befangenheit im Spiel, eine *illusio*, nicht erkannt werden kann. Die Ideologietheorie Louis Althusers setzt genau an dieser Stelle einen anderen Akzent. Auch sie geht von praktischen Einübungsprozessen aus, denen kein vorgängiges Handlungssubjekt unterlegt werden kann. Diese Einübungsprozesse werden allerdings hier als solche in eine Machtstruktur eingebettet: Bei dieser geht es darum, die Individuen als verantwortliche Subjekte ihrer Praxis anzurufen und so Subjektivierungsprozesse anzuregen, die als Einheit von (freier) Subjektconstitution und Unterwerfung zu begreifen sind. Unter Rückgriff auf Jacques Lacans Theorie des ‚Spiegelstadiums‘ entwickelt Althusser

eine Perspektive, in der sich Subjektivierungsprozesse zugleich als Normalisierungs- und Anerkennungsprozesse sowie als Verkennungsprozesse lesen lassen. Gegenüber der Perspektive Bourdieus wird es damit möglich, die Prozesse der habitualisierenden Einübung zugleich als problematische Prozesse zu verstehen, in denen sich eine (nicht vorab als ökonomisch definierte) praktische Logik und Subjektivierungseffekte kreuzen. Der funktional bestimmte Habitus und der ideologisch produzierte Subjekt-Effekt geraten in ein Spannungsverhältnis – ohne dass auf eine traditionelle Subjekttheorie oder eine allein praktische Logik zurückgegriffen werden könnte. Eine unproblematisch bleibende *illusio*, eine bloße Verhaftung an die Logik eines praktischen und agonalen Spiels, ist von hier aus nur schwer vorstellbar. Dies wird abschließend durch den Rückgriff auf eine Theorie der sozialen Einbindung, des starken Engagements gezeigt, die Robert Pfaller entwickelt hat. Hier ist es die Skepsis gegenüber möglichen Illusionen der Subjektanrufung, das Wissen darum, dass das zu Glaubende, das Haltgebende auf sozialer wie subjektiver Seite (die Ordnung, die Freiheit o. ä.) vielleicht nur eine Illusion ist, die paradoxerweise dazu führt, dass man sich in diese möglicherweise illusionären Spiele verstrickt. Es ist die skeptische Leugnung der eigenen Illusion, die man nur anderen ‚Naiven‘ unterstellt, die zu einer Verhaftung, zu einem Engagement im Spiel führt. Die *illusio* Bourdieus wird vor dem machttheoretischen Hintergrund Althusser und Pfallers zu einer sehr vertrackten Angelegenheit, in der noch ein kritisches Verhältnis zur ‚Habitualisierung‘ Teil des Subjektivierungsprozesses ist.

Der zehnte Text führt die Frage nach der Möglichkeit einer Erforschung der Problematik des Pädagogischen weiter. Ausgehend von den im siebten Beitrag vorgestellten Ansätzen von Oelkers und Tenorth sowie der differenztheoretischen Heuristik von Kade und Seitter werden unterschiedliche Strategien untersucht, eine erziehungswissenschaftliche Herangehensweise zu etablieren, die sich der Erforschung des Pädagogischen, der Konstitution pädagogischer Ordnungen widmet. Auch hier wird von der Krise wissenschaftlich erzeugten Wissens, der Problematik der Repräsentation, dem linguistic turn und der Beobachterperspektive zweiter Ordnung ausgegangen. Diese Problematik wird als eine vorgestellt, die eine (selbst theoretische) Unterscheidung von Theorie und Empirie unterläuft: Vielmehr stellt sie beide vor die Notwendigkeit einer (kategorialen bzw. empirischen) Grenzreflexion, die als solche die jeweils eigenen Bestimmungsversuche in ihrem konstruktiv-analytischen Charakter deutlich macht. Die praxistheoretische Wende eröffnet dabei ein praxeologisch, diskursanalytisch oder ethnographisch zu bearbeitendes Untersuchungsfeld, in dem die Frage des Pädagogischen (jenseits von Verfügungs- und Verantwortungsphantasien) zum Problem wird. Vorgestellt und diskutiert werden in diesem Beitrag Forschungsansätze, die – ausgehend von der bereits erwähnten Heuristik der Differenz von Vermittlung und Aneignung – die Problematizität des Pädagogischen selbst zum Gegenstand machen und sich darin von gängigen Modellen

der sozialwissenschaftlichen Forschung unterscheiden wollen. Dabei werden Heuristiken benutzt, um die praktische und diskursive Hervorbringung des Pädagogischen zu fokussieren. Es zeichnet sich in den untersuchten Ansätzen dabei eine doppelte Tendenz ab. Zum einen werden die heuristischen Bezugspunkte erweitert und zum anderen zeigt sich eine Entwicklung von eher praxistheoretischen Sicherungsbemühungen hin zu dekonstruktiven Ansätzen. So lässt sich mit dem Konzept der ‚Lernkultur‘, wie es von Fritz-Ulrich Kolbe u. a. entwickelt wurde, eine Ausweitung der heuristischen Bezugspunkte über die Differenz von Vermittlung und Aneignung hinaus feststellen: In den Blick rücken nun auch die Probleme der Herstellung pädagogischer gegenüber anderen sozialen Ordnungen und die Unterscheidung von pädagogisch relevantem und irrelevantem Wissen. Die ‚Lernkultur‘ soll dabei den Kern der schulischen Organisation ausmachen, womit ihre Analyse sich im Spannungsfeld von formaler Schulorganisation und einer Untersuchung emergenter Praktiken bewegt. Von daher bietet sich ein Rückgriff auf ein kontingenztheoretisch eher gezähmtes Kulturmodell und das Bourdieusche Konzept der Praktiken an, die auf einem inkorporierten und unproblematischen Wissen beruhen. Dieses Konzept wird dann weiterentwickelt nicht zuletzt durch die Aufnahme des Anerkennungsbegriffs, mit dem die Problematik sozialer Beziehungen fokussiert werden soll. Der Organisationsbezug rückt damit in den Hintergrund und die Performativität von Praktiken dominiert. Dabei zeigt sich zugleich, dass hinter den Erweiterungen der empirischen Heuristik, die als solche nicht auf die Konsistenz ihrer Bestandteile angewiesen ist, theoretische, d. h. kategorialanalytische Begründungsmuster auftauchen. Die Frage nach der Hervorbringung pädagogischer Ordnungen scheint solche Probleme zu umgehen, weil sie zwar auch auf Heuristiken zurückgreift, letztlich aber doch die Frage nach dem Pädagogischen stärker auf eine (kontingente) pädagogische Wirklichkeitskonstruktion durch die Akteure verlegt, wobei deren Signifizierungspraktiken bedeutsam werden. Dekonstruktive Perspektiven setzen hier an, indem sie begriffliche Unterscheidungen, die nicht nur in den differenztheoretischen Heuristiken relativ stabil gehandhabt werden und die auch einen Bezugspunkt der Artikulationen des Pädagogischen im untersuchten Feld darstellen, selbst als Ergebnis von Signifizierungspraktiken auffassen. Solche Praktiken der (nicht nur sprachlichen, sondern auch szenischen) Hervorbringungen von Bedeutungen finden in einem umstrittenen Feld statt, da es keine Kriterien für eine richtige Bedeutungszuweisung, sondern nur hegemoniale Auseinandersetzungen um die Durchsetzung von (pädagogischen) Bedeutungen gibt. Eine solche dekonstruktive Zugangsweise muss dabei noch vor ihren eigenen Bestimmtheitseffekten auf der Hut sein: Auch diese stellen theoretisch-empirische Einsätze in einem umstrittenen (wahrheitspolitischen) Gelände dar.

Der letzte und elfte Beitrag greift das Problem der Ordnung noch einmal aus einer anderen Perspektive auf. Zunächst wird erneut darauf hingewiesen, dass ein praktisches Verständnis, das weder soziale Strukturen noch eigenständige

und souveräne Subjekte voraussetzt, quer zu einem handlungstheoretischen pädagogischen Verständnis liegt. Dessen Thematisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses war – von hier aus betrachtet – immer etwas anderes: Vielleicht könnte man von einem Theorie-Handlung-Verhältnis sprechen. Der Standpunkt eines autonom und verantwortlich handelnden Subjekts wird immer schon als Bezugspunkt der ‚Praxis‘ vorausgesetzt und der Theorie bleibt dann eine Orientierungs- und technische Handreichungsfunktion. Praxis ernst zu nehmen bedeutet demgegenüber von der Verwicklung der Akteure in von ihnen nicht zu kontrollierende Kontexte und Bedeutungsproduktionen auszugehen, die als solche letztlich ihre jeweilige Positionierung in eher fragilen Ordnungsgefügen hervorbringen. Vor diesem Hintergrund wird man sich fragen können, inwiefern überhaupt noch eine souveräne, den Prozess kritisch prüfende und in diesen eingreifende Position möglich ist. Dieser Frage wird in der Prüfung zweier praxistheoretischer Ansätze nachgegangen, die sich in der Tradition der kritischen Theorie Frankfurter Provenienz verorten. Es wird zu zeigen versucht, dass der Ansatz von Robin Celikates letztlich auf eine eher traditionelle Pädagogisierung der kritischen Theorie hinausläuft, die deren Paternalismusproblem auf eher unbefriedigende Weise bearbeitet. Die ‚Kritik von Lebensformen‘, wie sie Eva Jaeggi unternimmt, versteht diese als sittliche Ordnungen, die im Rahmen eines historischen Lernprozesses Problemstellungen bearbeiten. Dabei ergeben sich systematische Widersprüche, die entweder als ‚Lernhemmungen‘ wirken oder mit Hilfe einer immanenten Kritik überwunden und auf veränderte Problemstellungen ausgerichtet werden können. Praktische Ordnungen werden hier über eine historische Aufgabenstellung nicht nur als sittliche Ordnungen vorausgesetzt, sondern in eine historische Fortschrittslogik eingeordnet. Gegenüber solchen Versuchen, eine letztlich moralisch aufgeladene Kritik an Lernhemmungen oder Einsichtshindernissen festzumachen, wird dann mit Dieter Mersch eine andere Perspektive ins Feld geführt. Diese greift den Gedanken der Performativität auf und betont die Verstrickung performativer Akte in ein mediales Geschehen, dessen Eigenlogik jeden Signifizierungseinsatz, jede Artikulation der Akteure bricht. Dies geschieht allein schon durch den Sachverhalt, dass jede Artikulation ein ‚Geschehen‘, eine (körperliche) Präsenz darstellt, an die als solche – unabhängig von der Signifizierungsoption – ganz unterschiedliche, aber niemals adäquate Anschlüsse möglich sind. Für Mersch ist es gerade die Unverfügbarkeit der eigenen Einsätze, die in praktischen Szenen Entscheidungen notwendig macht, die zwar nicht begründbar sind, die aber gerade dadurch praktische Situationen als ethische Situationen lesbar machen. Zugleich aber ist es diese Unverfügbarkeit der eigenen Artikulationen, deren Präsenz und (bloße) Gegebenheit in praktischen Kontexten, die diese Artikulationen mit einem nicht aufzuhebenden Gewaltpotential versieht. Die Frage der praktischen Ordnungsbildung wird so immer schon zugleich von einem ethischen Entscheidungsproblem und einem unvermeidbaren Gewaltproblem gekreuzt.

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

1. Die paradoxe Konstruktion einer abhängigen Gleichwertigkeit

Das, was man sich angewöhnt hat, die ‚Entdeckung der Kindheit‘ zu nennen²⁹, meint nicht nur die Zurückweisung der Annahme, dass Kinder kleine und daher defizitäre Erwachsene seien. Betont wird damit zugleich der Eigenwert einer Andersheit gegenüber der Normalität der Erwachsenenwelt, die von dieser her als solche kaum einsichtig ist – die also fremd im Sinne einer zugänglichen Unzugänglichkeit ist.³⁰ Die Entdeckung der Kindheit im 18. Jahrhundert bildet dabei nicht nur die Artikulation einer Bezugsgröße, die eine offene Zukunft verspricht. Dass diese Zukunft besser sein könnte, dafür reicht die Annahme einer Fremdheit der Kinder nicht aus: Sie müssen auch von Natur aus, so wie sie „aus den Händen des Schöpfers“³¹ kommen, gut sein. Sie dürfen also nicht als tendenziell böse, unter dem Fluch der Erbsünde stehend, betrachtet werden. Dies würde bedeuten, dass ihre Eigenart erst einmal gebrochen und einer christlich sanktionierten Ordnung zu überantworten wäre.

Die natürliche Güte der Kinder steht jedoch nicht nur für eine mögliche Öffnung mit Blick auf eine sich künftig entwickelnde Ordnung. Sie impliziert auch eine Kritik an den überkommenen, scheinbar selbstverständlich geltenden sozialen Ordnungen. Eine solche Kritik entwickelt sich nicht über die Vorstellung einer diesen Ordnungen entzogenen transzendentalen Vernunftposition. Sie entsteht durch das Aufrufen eines Außen, eines diesen Ordnungszusammenhängen entzogenen Anderen. Von diesem her soll die Kontingenz und die Fragwürdigkeit der vermeintlichen Selbstverständlichkeiten kritisiert und zur Disposition gestellt werden. Parallel zur Kindheit (und mit gleicher Stoßrichtung) werden die ‚guten Wilden‘ entdeckt und damit die Möglichkeit einer verfremdenden Außenperspektive postuliert.³² Dieser ‚Entdeckung‘ gingen Jahrhunderte einer kirchlich sanktionierten Kolonialpolitik voraus, deren Ausbeutungs- und Ausrottungsmechanismen nicht zuletzt durch die Frage gestützt wurde, ob es sich bei den ‚Wil-

29 Vgl. Ariès 1975.

30 Bernhard Waldenfels (1997) hat die von Husserl stammende Formel einer zugänglichen, d. h. erfahrbaren Unzugänglichkeit für seine Philosophie der Fremdheit genutzt.

31 Rousseau 1963, S. 107.

32 Vgl. dazu Bitterli 1982 und Fink-Eitel 1994. In seinen ‚Lettres persanes‘ hat Montesquieu diese Verfremdungsperspektive des Eigenen durch persische Besucher inszeniert (vgl. ders. 1991).

den' überhaupt um Menschen handelt. Die damit gegebene rassistische Grauzone sanktionierte den unhinterfragbaren Überlegenheitsstatus der Eroberer und jener sozialen (göttlich gestützten) Ordnung, als deren Repräsentanten sie unterwegs waren. Die Entdeckung des guten Wilden implizierte dann auch hier (wie im Falle der Kindheit) die Aufwertung einer fremden Perspektive als gleichwertig: als Spiegel, in dem die Verzerrungen, die Verbrechen und die Scheinheiligkeit der eigenen Ordnung sichtbar werden sollten. Es ging dabei nicht nur um eine Rehabilitierung der Unterdrückten gegenüber einem (auch selbst-)zerstörerischen Überlegenheitsgestus, sondern zugleich um die Behauptung ihrer Gleichheit, ihrer (trotz aller Fremdheit) Gleichwertigkeit gegenüber dem sich überlegen dünkenden Eigenen.

Eine solche Gleichwertigkeit wilder und kindlicher Perspektiven mit den selbstverständlich als vernünftig geltenden eigenen Ordnungsvorstellungen verlangte deren aktive Aufwertung. Gefordert waren erkenntnispolitische Operationen. Diese waren doppelt ausgerichtet. Auf der einen Seite ging es darum, gleichsam formal eine Gleichrangigkeit einander fremder Perspektiven zu behaupten. Auf der anderen Seite aber war es ebenso wichtig, die Fremden und die Kinder zu einem Spiegel der Kritik zu machen, in dem die Falschheit und Kritikbedürftigkeit der eigenen Ordnungsvorstellungen deutlich wurde. Das aber setzt nicht nur eine formale Gleichheit und damit Gleichwertigkeit unterschiedlicher, radikal heterogener Perspektiven voraus; gefordert ist nun – zumindest aus strategischen Gründen – die Annahme einer Überlegenheit des Fremden. Daraus entsteht eine eigentümliche und widersprüchliche Situation: Die Gleichwertigkeit heterogener und damit unvergleichbarer Perspektiven muss mit der Annahme der Überlegenheit der fremden Perspektive gekoppelt werden, was wiederum die Vergleichbarkeit der heterogenen Perspektiven voraussetzt. Die unvergleichbare Gleichwertigkeit des Verschiedenen steht so einer (kritisch motivierten) Überlegenheitsbehauptung gegenüber, die gerade den Vergleich des Unvergleichlichen voraussetzt.

Die Lösung dieser Problematik erfolgt nun nicht über einen inhaltlichen Vergleich. Man fragt also nicht, welche der jeweiligen Perspektiven besser ist. Sie erfolgt über den Vergleich der Artikulationsbedingungen, die zugleich einen Unterschied in der Geltung der Perspektiven festlegen. Wilde wie Kinder sind näher an der Natur: In ihrer Sicht artikuliert sich eine unmittelbare Authentizität und Ursprünglichkeit, die noch nicht durch einen gesellschaftlich-strategischen Umgang der Menschen miteinander korrumpiert worden ist. Der Spiegel, den ihre Sichtweisen den Zivilisierten vorhalten, verweist auf das, was man unter entwickelten gesellschaftlichen Bedingungen verloren hat. Die Annahme der Gleichwertigkeit von wilden und zivilisierten, von kindlichen und Erwachsenenperspektiven ist dann die Bedingung dafür, dass eine solche Kritik im Namen der Natürlichkeit und Ursprünglichkeit einen Resonanzboden in der kritisierten

Gesellschaft findet. Diese hat jene Natürlichkeit und Ursprünglichkeit verloren, die ihr nun von außen gezeigt wird als das, was auch ihr Fundament sein sollte.

Unter diesem Blickwinkel erscheinen gute Wilde und gute Kinder zugleich als verlorener Ursprung, als verlorene Authentizität sozialer Verhältnisse und als künftige Orientierungsperspektive. Eine solche Perspektive, in der die Rückkehr in den Ursprung als Ziel proklamiert würde, wäre allerdings schlicht reaktionär. Sie verliert diesen Charakter dann, wenn man davon ausgeht, dass unter gesellschaftlichen Bedingungen eine einfache Rückkehr in den Ursprung nicht möglich ist. In diesem Fall stellt sich allerdings die Frage, wie eine wilde, eine kindliche Perspektive mit den Ordnungsvorstellungen der kritisierten Gesellschaft in ein produktives Verhältnis gebracht werden können. Diese Frage ist deshalb nicht einfach zu beantworten, weil sie erneut das bereits oben angesprochene Problem der Widersprüchlichkeit aufwirft. Es ging dort um die unvergleichliche Gleichwertigkeit des Heterogenen und die Möglichkeit der Behauptung der Überlegenheit einer Perspektive, die dann als ‚natürliche‘ ausgezeichnet wurde. Hier wiederholt sich dieses Problem in leicht verschobener Form. Wie soll man sich ein produktives Verhältnis heterogener und nicht vergleichbarer Perspektiven vorstellen, wenn dafür keine gemeinsame Grundlage angenommen werden kann? Und umgekehrt: Wie soll man sich eine solche gemeinsame Grundlage vorstellen, ohne die radikale Heterogenität aufzuheben, an der doch gerade die Annahme einer Gleichwertigkeit kindlicher (und wilder) Perspektiven hängt?

Eine Unterschiedlichkeit, aber Gleichwertigkeit von Perspektiven bedeutet, dass man ihnen eine eigene Rationalität zugestehen muss. Es gibt also keinen übergreifenden Gesichtspunkt der Vernunft, von dem her beide Perspektiven noch einmal gegeneinander gewichtet werden können. Außen- und Binnenperspektive sind einander fremd und daher von der Möglichkeit eines adäquaten wechselseitigen Verstehens ausgeschlossen. Insofern könnte man sagen, dass schon der für die Kritik wichtige Vergleich von natürlicher Unmittelbarkeit und gesellschaftlicher ‚Entfremdung‘ nicht legitim ist – zumindest dann nicht, wenn man die Heterogenität der beiden Perspektiven ernstnimmt. Für den Pädagogen heißt dies in diesem Fall, dass er nicht in der Lage sein kann, die Sichtweisen des Kindes adäquat zu verstehen: Die Alterität des Kindes ist allenfalls zu respektieren. Hinzu kommt, dass die Rationalität des Pädagogen – qua Gleichwertigkeit der Perspektiven – keine der kindlichen Vernunft überlegene sein kann. Anders formuliert: Unter der Voraussetzung einer gleichwertigen Fremdheit sind weder Verständigungs- noch Überzeugungsansprüche gerechtfertigt. Sie müssen notwendig als Unrecht und letztlich als Gewalt angesehen werden.³³ Dass hinter die

33 Im 11. Kapitel wird auf die These von Dieter Mersch eingegangen, nach der intersubjektive Praxis ein strukturelles Gewaltpotential enthält. Zur Frage der Möglichkeit einer pädagogischen Gerechtigkeit gegenüber dem Phänomen der kindlichen Fremdheit: vgl. die Beiträge in Schäfer 2007.

Unterschiedlichkeit von Perspektiven nicht zurückgegangen werden kann, dass es kein übergeordnetes Kriterium der Verständigung oder der Geltungsprüfung gibt, das von allen Seiten akzeptiert würde – damit ist das Fehlen einer gemeinsamen Kommunikations- und Verständigungsgrundlage bezeichnet. Wer vor diesem Hintergrund dennoch eine Möglichkeit der gemeinsamen und nicht gewaltförmigen Verständigung sucht, muss dies gegen deren Unmöglichkeit begründen.

Eine solche Beziehung, in der das Außen, das gute und natürliche Kind, in eine Beziehung zu den vorhandenen sozialen Ordnungen und Beziehungsmustern tritt, kann sich nicht einfach im Rahmen sozialer Selbstverständlichkeiten abspielen. Das dort (auch in der Elterngeneration) Richtige und Wichtige kann keine Grundlage für eine solche Verständigung bilden. Eine solche (pädagogische) Beziehung fällt aus der Logik selbstverständlicher symbolischer Ordnungsmuster heraus: Sie kann also in der Logik des Normalen gar nicht vorgestellt werden.

2. Die Erzählung einer imaginierten Versöhnung

Es war Rousseau, der dieses Problem in aller Schärfe gestellt und der konsequenterweise eine Lösung vorgeschlagen hat, die gegen alle Normalitätserwartungen zu argumentieren beansprucht.³⁴ Diese Lösung besteht in der Annahme eines fiktiven Raumes, in dem die Bedingungen einer gemeinsamen Grundlage angenommen werden sollen. Allerdings – und hier beginnt das neuzeitliche pädagogische Drama – sind diese Bedingungen unter den Akteuren ungleich verteilt. Obwohl die Voraussetzung dieses fiktiven Experiments in der gleichwertigen Fremdheit der Perspektiven liegt, und obwohl sich daran die kritische Vorstellung knüpft, in der Natürlichkeit des Kindes einen kritischen Bezugspunkt für die Überwindung des gesellschaftlichen Entfremdungsprozesses zu finden, wird nun eine pädagogische Asymmetrie etabliert, die den idealisierten Erzieher zum allmächtigen Steuerungs- und Verantwortungssubjekt stilisiert. Statt der unauflösbaren Fremdheit und Alterität der Perspektiven sowie der damit notwendig problematisch bleibenden Kommunikation heterogener Sichtweisen Rechnung zu tragen, wird die mögliche Produktivität der kindlichen Fremdheit nun (zumindest fiktiv) in eine pädagogische Verfügung genommen. Statt grundsätzlich problematischer Kommunikation und umstrittener Praxis erfolgt nun also eine

34 Rousseaus ‚Émile‘, der 1762 erschien, zeichnet aus, dass hier zum ersten Mal das Imaginäre zum Ausgangspunkt eines pädagogischen Denkens gemacht wird, das sich in eine Differenz zu gesellschaftlichen Integrationsprozessen setzt (vgl. Rousseau 1963). Es ist ein Kennzeichen der bis heute währenden pädagogischen Rezeptionsgeschichte Rousseaus, dass der imaginäre Status des Konzepts fast schon systematisch ignoriert wird (vgl. dazu und zur hier zusammengefassten Interpretation Schäfer 2002).

handlungstheoretische In-Verfügungnahme. Dazu muss der Erzieher mit dem ausgestattet gedacht werden, was er nach der Ausgangslage des Modells gar nicht haben kann: der Einsicht in und dem Verständnis für das unzugängliche Fremde, mit dem Wissen darum, wie eine natürliche Identität des Kindes mit sich selbst auf dem Erzieher bekannten Entwicklungsstufen weitgehend auch unter sozialen Bedingungen gewahrt werden kann. Das fremde Kind wird daher seinerseits als ‚normal‘ postuliert, d. h. es werden keine Schwierigkeiten im Hinblick auf seinen Entwicklungsprozess erwartet. Rousseau zeigt auch die andere Seite eines handlungstheoretisch konzipierten gelingenden Erziehungsprozesses: Die Aufhebung der Fremdheit und Eigenwertigkeit kindlicher Weltsicht wird nicht nur durch das Wissen des Erziehers um das, was im Kind vorgeht, hervorgebracht, sondern zugleich wird die Problematik des Kommunikationsprozesses selbst neutralisiert. Diese Problematik besteht – wie zu zeigen versucht – darin, dass unterschiedliche Perspektiven aufeinanderstoßen, ohne dass eine gemeinsame Grundlage vorausgesetzt werden könnte. Rousseaus Strategie besteht darin, zumindest für die Phase von der Kindheit bis zur Pubertät die Frage der Möglichkeit oder Unmöglichkeit einer solchen gemeinsamen Grundlage – und damit den Streit darum, was das denn sein könnte – auszuschalten. Sein Zögling, Émile, ist für den Erzieher nicht nur ein offenes Buch, in seinem Denken, seinen Absichten und Handlungen vorhersehbar; er wird auch als jemand imaginiert, der selber die Heterogenität der Perspektiven, seine eigene Fremdheit und die Unzugänglichkeit des Erziehers, nicht als solche wahrnehmen kann. Die indirekte Lenkung durch den Erzieher wird als totale vorgestellt: Der Heranwachsende hat – da auch alle anderen sozialen Einflüsse vom Erzieher kontrolliert werden – keine andere Wahl, als die vom Erzieher vorstrukturierten Lernergebnisse, seine Definition des Richtigen oder seine Erklärungen als ‚natürlich‘ anzunehmen. Die ‚eigenen‘ Perspektiven des Kindes sind immer schon die vom Erwachsenen hervorgerufenen: Eine Distanz zu ihnen, eine ‚fremde Außenposition‘ ist systematisch ausgeschlossen. Die Gemeinsamkeit, die der Erzieher herstellt, ist eine von ihm gewollte und kontrollierte: Er begegnet im Grunde nur sich selbst. Zu ihr kann es keine Alternative geben. An eine Differenz heterogener Perspektiven zu denken und damit das Problem eines gemeinsamen Grundes als solches aufzuwerfen, wird in diesem gelingenden handlungstheoretischen Modell von vorneherein ausgeschlossen.

Deutlich werden die theoretischen Kosten, die eine solche handlungstheoretisch angelegte pädagogische Reduktion der heterogenen Rationalität und Fremdheit des Kindes fordert: Diese steht ja nicht zuletzt auch für die Problematisierung scheinbar selbstverständlicher sozialer Ordnungen. Das Irritations- und Kritikpotential dieser Fremdheit und Alterität wird pädagogisch in Verfügung genommen. Das aber ist nur dann nicht als soziale Normalisierung und Neutralisierung des ‚fremden‘ Kindes zu verstehen, wenn der Pädagoge nicht als Vertreter gesellschaftlicher Ordnungen und symbolischer Selbstverständlichkei-

ten gilt. Obwohl Vertreter dieser Ordnungen, muss er zugleich als Anwalt der in diesen verlorenen Natürlichkeit auftreten, ohne dass klar wird, wie ihm die Einsicht in diese Natürlichkeit möglich sein soll. Der Preis für die pädagogische Allmachtsphantasie besteht dabei letztlich darin, die eigenen Voraussetzungen (die Differenz von kindlicher Fremdheit und sozialer bzw. symbolischer Ordnung) aufzuheben. Auch hier kehrt damit das Problem wieder, eine handlungstheoretische Verfügungsoption gegen ihre Unmöglichkeit behaupten zu müssen: Rousseau wusste wenigstens noch, dass das allenfalls mit einer blühenden Einbildungskraft möglich ist, die das aus der Ordnung des Selbstverständlichen heraus unmöglich Realisierbare doch rhetorisch überzeugend als wahrscheinlich erscheinen lässt.³⁵

Wenn man diesem pädagogischen Phantasma nicht folgen will, wird das gute Kind (ebenso wie der gute Wilde) zur Chiffre für eine Problematik des Sozialen selbst: für das Problem einer niemals zureichenden Begründbarkeit, für die nur imaginär zu unterstellende Grundlage der Gemeinsamkeit. Der Titel der Kindheit steht dann für die Fremdheit im Eigenen. Er zeigt an, dass die vermeintliche Selbstverständlichkeit gegebener Ordnungen und Orientierungen nicht für alle gilt – und das systematisch. Soziale Ordnungen sind nie in sich geschlossen, ihre Selbstthematisierung ist nie unproblematisch. Die pädagogische Problemstellung lautet dann (unabhängig von handlungstheoretischen Verfügungsphantasien), wie es möglich ist, dieser Fremdheit noch einen Ort im Sozialen selbst zu sichern. Rousseaus Formel, dass sein Émile ein ‚Wilder in den Städten‘ sei, zeugt von dieser Ambition. Es könnte nun aber sein, dass diese Fremdheit in und gegenüber den sozialen Selbstverständlichkeiten, für die hier die Chiffre des Kindes steht, selbst etwas ist, mit dem – auch ohne pädagogische Bemühungen – zu rechnen ist. Wenn die alten Erwartungsmuster in einer sich ändernden Moderne keine selbstverständliche Geltung für die Gegenwart oder gar die Zukunft beanspruchen können, wenn zudem die Zukunft unabsehbar wird³⁶, so dass man sich nur schwer darauf einstellen kann, dann entsteht eine Lücke der Ungewissheit und Unsicherheit, die eine Subjektivität notwendig erscheinen lässt, für die die scheinbaren Selbstverständlichkeiten des Sozialen eher als prekär gelten können. Zumindest die Distanz gegenüber gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten und etablierten Ordnungsvorstellungen wäre dann etwas, was von jedem Individuum zu erwarten wäre. Eine gewisse ‚Wildheit‘ gehört demnach zum normalisierten gesellschaftlichen Erwartungshorizont. In einer solchen Perspektive erscheint nun das Rousseau’sche Erziehungskonzept als eine Dramatisierung dessen, was ohnehin ‚an der Zeit‘ ist. Diese Dramatisierung lebt davon, dass die Dif-

35 Oelkers (1983) hat auf diese Konstruktion und ihre Erfolgsgeschichte hingewiesen.

36 Reinhart Koselleck (1979) hat auf das Auseintreten von Erfahrungshintergrund und Erwartungshorizont als Kennzeichen jener ‚Sattelzeit‘ zwischen 1770 und 1830 hingewiesen, mit der die Moderne anhebt.

ferenz zu gegebenen Selbstverständlichkeiten durch den Rekurs auf das Konzept einer natürlichen und unmittelbaren Identität mit sich selbst moralisch aufgeladen und in Frontstellung zu einer Gesellschaftsformation gebracht wird, die gerade die anhebenden Bedingungen der Moderne nicht erfüllt. Es ist die verlogene, dem Schein gesellschaftlicher Anständigkeit und Tugend gehorchende höfische Gesellschaft der Intriganten, gegen die die natürliche Unmittelbarkeit in Stellung gebracht wird.

3. Perfectibilité: Die Problematisierung von Identität und Gemeinsamkeit

Dabei gibt es in Rousseaus Konzept durchaus Bezugspunkte, die auf ein modernes Selbstverständnis verweisen und die unabhängig, wenn nicht gar gegen die pädagogische Vermittlungsphantasie von Natur und Gesellschaft funktionieren. Ein solches Konzept ist die perfectibilité, die Fähigkeit zu einer Vervollkommnung, die vom Kind her gedacht wird und das Konzept der Identität mit sich selbst in Bewegung bringt und dekonstruiert.³⁷ In die Identität mit sich selbst, die der Pädagoge auch unter kontrollierten gesellschaftlichen Bedingungen sichern soll, schreibt sich ein Moment der Selbstfremdheit ein, die zugleich den Ort des Subjekts im Kontext einer gesellschaftlichen Praxis nicht fixiert erscheinen lässt. Das Kind gilt bei Eintritt in die Gesellschaft als natürliches Wesen: Dessen Kennzeichen besteht in einer unmittelbaren, d. h. nicht durch soziale Beziehungen oder symbolische Ordnungen vermittelten Identität mit sich selbst.³⁸ Die Aufgabe der Erziehung besteht dann darin, in einer anderen als der üblichen (entfremdenden) Form der sozialen und symbolischen Vermittlung dieser natürlichen unmittelbaren Identität noch einen Ort zu sichern: Es geht um die Paradoxie einer vermittelten Unmittelbarkeit. Bisher wurde dieser Prozess als der eines ungebrochenen Paternalismus dargestellt. Der Erzieher weiß, was für das Kind als Naturwesen gut ist, welche Phasen der sozialen Identitätsentwicklung es durchlaufen

37 Günther Buck hat darauf hingewiesen, dass das Identitätskonzept bei Rousseau eine ‚Restleologie‘ darstellt: eine Zielvorstellung, die angenommen wird, obwohl man auf das Fundament einer Entelechie verzichtet, nach der der Zielpunkt gleichsam substanzial vorgegeben sei. Buck betont zugleich, dass Rousseau selbst wohl kaum an die Realisierbarkeit einer solchen Zielvorstellung geglaubt habe (vgl. Buck 1984, S. 165 f. und zu Bucks leider wenig rezipiertem Ansatz Schenk 2017).

38 Rousseau entwickelt diese Figur des Naturmenschen diesseits sozialer Beziehungen, diesseits von Sprache und einer dadurch ermöglichten reflexiven Selbstbeziehung im ‚Diskurs über die Entstehung der gesellschaftlichen Ungleichheit‘ (vgl. ders. 1981). Dabei ist ihm auch hier klar, dass er mit dem Naturzustand nur einen hypothetisch bleibenden Bezugspunkt kreiert, den es in dieser Form wohl nie gegeben hat, aber der dennoch den Zweck erfüllt, sich zur gegenwärtigen Gesellschaft kritisch verhalten zu können.

muss und wie das soziale und pädagogische Arrangement aussehen muss, damit das Ergebnis des Erziehungsprozesses als das einer vermittelten Unmittelbarkeit ausgegeben werden kann. Ein solcher Prozess mag dann nicht nur als einer der gewaltsamen Überformung erscheinen, wenn ihm im Naturwesen eine Tendenz entgegenkommt. Rousseau nimmt daher auch schon für den Naturzustand neben einer Veranlagung zum Mitleid eine Tendenz zur Selbstvervollkommnung an. Diese ‚perfectibilité‘ kann als dem Naturwesen zugeschriebene keine sein, die sich die Maßstäbe der Vollkommenheit gesellschaftlich vorgeben lässt. Sie dürfte also kaum an inhaltliche soziale Maßstäbe gebunden sein: Man wird sie eher als eine formale und daher inhaltlich offene sowie endlose Tendenz der Selbststeigerung verstehen müssen. Sie steht damit zugleich für eine mit dem Naturwesen Kind verbundene Offenheit der Zukunft. „Wir wissen nicht, was die Natur uns zu sein erlaubt“. ³⁹ Eine solche Aussage liegt nun zumindest quer zu jenen pädagogischen Verfügungsphantasien, die immer schon wissen, welche inhaltlichen und formalen Entwicklungsschritte das Kind unter pädagogischer Kontrolle zu absolvieren hat.

Die Annahme einer ‚perfectibilité‘ als dem Naturwesen zukommende Tendenz hat nicht nur die Implikation, die pädagogischen Verfügungsphantasien fraglich werden zu lassen. Sie unterläuft letztlich noch die harte Unterscheidung von Naturzustand und gesellschaftlicher Entfremdung: Denn postuliert wird hier schon im Naturzustand eine (damit selbst natürliche) Tendenz zu dessen Überschreitung. In die unterstellte unmittelbare Identität mit sich selbst ist immer schon ein Sprengsatz eingebaut. Dieser Sprengsatz besteht nun nicht nur in dieser Tendenz zur Veränderung. Sie könnte dadurch entschärft werden, dass man so etwas wie ein endogenes Programm des Naturwesens annehmen würde, über das sich das Naturwesen auf natürliche Weise vervollkommnet. Die ‚perfectibilité‘ aber ist als offene gedacht. Eine vollkommene Natur bildet also keinen Zielpunkt mehr. Vielmehr muss die Natur selbst als Veränderungs- und Verbesserungsprozess gedacht werden, der seine Bezugspunkte im Prozess selbst (er)findet. Das aber bedeutet nichts anderes, als das ‚natürliche Wesen‘ des Menschen in der Selbstüberschreitung zu sehen. ⁴⁰ Eine solche Perspektive – und dies bedeutet den Bruch mit der klaren Opposition von Naturzustand und gesellschaftlicher Entfremdung – beinhaltet, dass der Naturzustand als stabil verfasste Struktur nicht mehr einfach gegeben ist: Kein Zustand ist unter dem Gesichtspunkt der Perfektibilität in sich gerechtfertigt, weil er nur als Zwischenschritt auf dem Wege der Vervollkomm-

39 Rousseau 1963, S. 156.

40 Es kann an dieser Stelle nur angemerkt werden, dass diese Figur einer offenen Selbstüberschreitung, einer zugleich sozialen Vermittlung einer ‚zweiten Natur‘ und deren Überschreitung hin auf ein sich selbst zugleich formendes und fremd werdendes Individuum, eine Perspektive darstellt, die gegenwärtig in einer auf Hegel zurückgehenden Lesart stark gemacht wird: vgl. Menke 2018 und dazu Schäfer 2020.

nung betrachtet werden kann. Wenn die Identität in einer sich verbessernden Selbstüberschreitung gesehen wird, dann meint dies immer schon die Problematisierung einer unmittelbaren Selbstgleichheit. Identität als Selbstüberschreitung stärkt die Perspektive einer offenen Zukunft in einem für die Fortschrittslogik des beginnenden bürgerlichen Zeitalters nachvollziehbaren Sinn.⁴¹

Wenn die Identität des Menschen mit der Logik einer sich vervollkommenen Selbstveränderung kurzgeschlossen wird, dann ist jede vorliegende Identitätszuschreibung als etwas zu verstehen, das überwunden werden muss. Identität gilt dann als etwas, das erst noch zu verwirklichen und daher immer nur vorläufig ist. In einer solchen prozessualen Logik der Identitätskonstitution ist zudem jeder gegenwärtige Zustand als Ergebnis einer Veränderung zu verstehen, die nicht einfach auf ein sich veränderndes Subjekt zurückgeführt werden kann. Dessen vorgängige Identität kommt (als selbst gewordene) erst in den Effekten der Selbstveränderung nachträglich zum Vorschein. Erst nachträglich, nach der Veränderung des eigenen Selbst, wird ein prozessual verstandenes Selbst wissen können, wer es zum Zeitpunkt der Veränderung gewesen sein wird.⁴² Wenn aber erst nach erfolgter Selbständerung retroaktiv auf eine veranlassende Identität zurückgeschlossen werden kann, dann impliziert dies, dass jede Identität sich fremd bleiben wird, da sie nicht einfach als die Ursache oder Grundlage der Selbstveränderung genommen werden kann. Wäre das möglich, wäre in einem radikalen Verständnis nicht von einer offenen Selbstveränderung, sondern nur von einer selbstkontrollierten Entwicklung des Individuums die Rede: Eine wirkliche Selbstüberschreitung wäre dann nicht vorstellbar.

Als Ergebnis wäre also festzuhalten, dass die Bindung des formalen Identitätskonzepts – qua Perfektibilität – an das Motiv der Selbststeigerung die Fremdheit in das sich überschreitende Selbst einträgt. Dieses steht nun nicht mehr einfach nur als Fremdes den gesellschaftlichen Ordnungen und Selbstverständlichkeiten gegenüber: Es wird als ein Selbstverhältnis gedacht, das nicht mehr allein unmittelbar zu verstehen ist, sondern sich über die Selbstveränderung vermittelt. Diese aber beinhaltet eine Selbstfremdheit, weil das Individuum die Offenheit des Selbststeigerungsprozesses selbst nicht ‚von außen‘ zu kontrollieren vermag, sondern sich in seiner Identität in diesem Prozess erst hervorbringt.⁴³ Mit dieser

41 Sloterdijk sieht in der „Bewegung zur höheren Beweglichkeit“ (ders. 1989, S. 64) das eigentliche Charakteristikum des modernen ‚Mobilmachungseffekts‘; er bringt dieses in Verbindung mit der von Karl Marx für den Kapitalismus konstatierten Logik des sich selbst verwertenden Werts (vgl. ebenda, S. 61).

42 Jacques Lacan hat vor einem psychoanalytischen Hintergrund davon gesprochen, dass sich eine Identität nur im Futurum II wird angeben lassen (vgl. Lacan 1986, S. 165 ff.).

43 Christoph Menke ist in einer lesenswerten Beschäftigung mit dem Konzept der Selbstverwirklichung zu einem ähnlichen Punkt gelangt. Auch er verweist darauf, dass Selbstverwirklichung nicht als Entfaltung eines inneren Kerns (also im Sinne einer Entelechie) verstanden werden kann, dass sie vielmehr nur im Zusammenhang mit der Verwirklichung sozialer Normen zu

Selbstfremdheit wandert die Fremdheit, die Unvorhersehbarkeit, die Offenheit, die Nicht-Kalkulierbarkeit im Lichte eingefahrener Selbstverständlichkeiten auch in jede soziale Praxis ein. Wenn die Natur des Menschen darin besteht, sich zu optimieren und wenn dieser Prozess als offener (also nicht durch eine vorgängige ‚Natur‘ determinierter) verstanden wird, dann wird nicht nur die Selbstverwirklichung zu einem für das Individuum möglichen, aber zugleich unkontrollierbaren Prozess; die damit einhergehende Selbstfremdheit bedeutet ebenfalls, dass auch der soziale Raum, der inhaltliche Möglichkeiten der Selbstverwirklichung bereitstellen mag, von dieser Selbstfremdheit des Menschen heimgesucht wird. Die Natürlichkeit der offen gedachten Selbstoptimierung meint immer auch, dass die Bezugspunkte dieser Selbstoptimierung nicht die sozial für selbstverständlich gehaltenen sein müssen. Statt der harten Opposition von Naturzustand und gesellschaftlicher Entfremdung ergibt sich nun ein anderes Bild: Einer in sich differenziellen, kaum zur Einheit zu bringenden Identität korrespondiert nun eine Vorstellung sozialer und symbolischer Ordnungen, die gerade durch den Einbruch der niemals vollständig zu integrierenden ‚Natürlichkeit‘ der sich an selbstbezogenen und wechselnden Optimierungszielen ausrichtenden Individuen auch selbst niemals zu einer in sich geschlossenen Ruhe finden dürfte. Die behauptete Natürlichkeit einer sich selbst überschreitenden menschlichen Identität beinhaltet so notwendig einen problematisierenden Blick auf die mit scheinbarer Selbstverständlichkeit auftretenden sozialen und symbolischen Geltungsansprüche. Eine solche Verhältnisbestimmung von natürlicher Selbstüberschreitung und in sich dadurch problematischer gesellschaftlicher Reproduktion kann einerseits durchaus als Signatur des anbrechenden bürgerlichen und aufklärerischen Zeitalters gelesen werden, die geeignet ist, noch dessen Selbstvertrauen in die Überlegenheit der Vernunft und die Hoffnung auf einen gesellschaftlichen Fortschritt zum Besseren in Frage zu stellen. Andererseits aber dürfte es schwierig sein, das damit artikulierte differentielle Spannungsfeld von ‚Natürlichkeit‘ und ‚Gesellschaft‘ und die mit ihm gegebene Differentialität und Problematizität beider Seiten noch durch den Rückgriff auf eine pädagogische Handlungs- und Verfügungsphantasie zu ordnen und einer versöhnlichen Lösung zuzuführen.

Eine Natürlichkeit, die sich erst noch realisieren muss und also auch nicht einfach das ist, was sie sein soll, und eine soziale wie symbolische Ordnung, die zu

verstehen ist, die ohne einen subjektiven Anteil gar nicht ‚wirklich‘ werden können. Menke verweist in diesem Zusammenhang auf die Anthropologie Herders, der – gegen den Rationalismus des ausgehenden 18. Jahrhunderts – eine ‚innere Kraft‘ annahm, die sich als solche in der Verwirklichung sozialer Normen immer auch verwirklicht: als ‚dunkler Grund‘ im Subjekt, als etwas, das diesem und seiner Verwirklichung immer schon uneinholbar vorausliegt. Auch dieses Subjekt konstituiert sich als Effekt der Differenz von innerer Kraft und sozialer Normverwirklichung (vgl. Menke 2005).

ihrer Verwirklichung und Geltung auf solche ‚natürlichen Subjekte‘ angewiesen ist, die niemals als bloße Funktionsträger anzusehen sind – eine solche Konstellation macht subjektive Artikulationen und das, was als soziale Ordnung stabil sein sollte, problematisch. Auch hier ergibt sich das Problem, dass eine gemeinsame Grundlage nur als etwas erscheinen kann, das allenfalls (immer wieder neu) herzustellen ist und immer wieder neu in Frage gestellt werden kann. Daraus resultiert sowohl im Hinblick auf individuelle Praktiken wie auch auf soziale Ordnungen die permanente Frage ihrer Begründbarkeit: Ob etwas als Vervollkommnungsprozess betrachtet werden kann, wenn es keine metaphysische Zielbestimmung gibt, sondern sich Entwicklungen nur vor dem Hintergrund eines Rückblicks auf eine überwundene Identität prozessual (d. h. immer wieder neu und an wechselnden Kriterien orientiert) begreifen lassen, ist begründungsbedürftig, aber nicht durch den Verweis auf ein Fundament definitiv begründbar. Wann soziale Normen, Ordnungen und symbolische Regime des Sagbaren adäquat verwirklicht worden sind, ob und inwieweit dabei auch noch der Selbstverwirklichung Rechnung getragen wurde – auch dies wirft die Frage der Begründbarkeit auf, ohne dass ein möglicher Streit noch auf von allen geteilte gemeinsame Kriterien zurückgreifen könnte. Hier helfen weder Verweise auf eine von allen geteilte Ethik, auf ein selbstverständlich geteiltes Ethos, auf eine jedes menschliche Handeln doch letztlich steuernde Wissensgrundlage⁴⁴ noch auf natürliche Bindungen weiter. Subjektive Artikulationen und soziale Ordnungen wie symbolische Bedeutungswelten bleiben begründungsbedürftig: Man kann über sie streiten, ohne dass es eine überparteiliche Instanz geben würde, die mit unbezweifelbarer Vernunft oder Autorität das Richtige vom Falschen trennen könnte.

Der Effekt ist – unter wissenschaftlichen Zielvorstellungen – bemerkenswert. Er besteht darin, dass für individuelle Artikulationen und soziale wie symbolische Ordnungsmuster angenommen werden muss, dass Identifizierungen von etwas als etwas immer mit Begründungen der damit gegebenen Bedeutungszuschreibungen einhergehen. Die soziale Welt ist eine begründungsbedürftige und umstrittene Welt – auch dann, wenn die den jeweiligen Bestimmungen inhärenten Rechtfertigungsmuster im jeweiligen Praxiszusammenhang unproblematisch gehalten werden können. Auch dann aber kann die Problematizität und Begründungsbedürftigkeit des Sozialen wie individuell zugerechneter Praktiken jederzeit aufbrechen.

44 Das war ein Bezugspunkt, den Rousseau im ‚Émile‘ aufruft: Als Repräsentant einer natürlichen Religion sollte die Stimme des Gewissens – wenn sie nicht durch gesellschaftliche Entfremdung unvernehmbar geworden ist – eine für alle verbindliche Richtschnur abgeben (vgl. Rousseau 1963, S. 545 ff.).

4. Von der pädagogischen Verfügungsphantasie zur Opferrhetorik?

Von der Entdeckung der Kindheit, die die Selbstverständlichkeit gesellschaftlicher Selbst- und Weltwahrnehmungen kritisch in Frage zu stellen erlaubte, bis hin zu Thematisierungen einer allgemeinen und systematischen Problematizität subjektiver Identitäten und sozialer Ordnungen, wie sie den Gang dieser Betrachtungen bildete, scheint es ein weiter Weg zu sein. Dies ist allerdings – wie zu zeigen versucht – nur dann der Fall, wenn man die Opposition von fremdem Kind und zu kritisierender gesellschaftlicher Entfremdung so radikalisiert, dass eine denkbare Vermittlung unmöglich erscheint. Gegen eine solche Unmöglichkeit helfen dann nur pädagogische Fiktionen, die – zumindest in ihrer handlungstheoretischen Version – das Unmögliche möglich erscheinen lassen. Der Preis dafür bestand (bei Rousseau) darin, dass das Ausgangsproblem einer fehlenden Gemeinsamkeit zwischen fremdem Kind und vorhandener sozialer Wirklichkeit durch einen pädagogischen Gewaltakt vom Tisch gewischt wurde. Wenn man diese pädagogische Gewalt, die sich paternalistisch auf das effektive Bewirken des Besten für das Kind beruft, nicht einmal als Fiktion gelten lassen will, dann bietet sich ein Rückgriff auf das Konzept der Perfektibilität an, das bei Rousseau neben der Vorstellung einer unmittelbaren Identität mit sich selbst ebenfalls kennzeichnend für den Naturzustand ist. Es wurde zu zeigen versucht, dass mit diesem (systematisch gefassten) Konzept die Bezugspunkte für die pädagogische Allmachts- und Verfügungsphantasie wegfallen. Von hier aus eröffnet sich eine andere Perspektive, die das Verhältnis von Naturzustand und Gesellschaft als differentielles in den Blick zu nehmen erlaubt. Dies ist deshalb möglich, weil die Vorstellung einer gelingenden Identität nun genauso problematisch ist wie jene einer in sich ruhenden, unproblematischen Sozialität. Identitätsbildungen werden wie soziale Ordnungen zu einem begründungsbedürftigen und umstrittenen Phänomen, für dessen Lösung es keinen gemeinsamen Grund, keine gemeinsamen Kriterien gibt. Von hier ergibt sich die Perspektive auf eine allgemeine und unmöglich aufzulösende Begründungsproblematik subjektiver Selbstvergewisserungen wie sozialer Selbstgründungen. Diese Unmöglichkeit einer Fundierung in die Möglichkeit subjektiver und sozialer Praktiken überführen zu wollen, bildet dabei eine ähnliche Problemstellung wie jene, auf die das pädagogische Phantasma durch die fiktive Konfiguration eines pädagogischen Raumes reagierte.

Nun ist allerdings darauf hinzuweisen, dass diese problematisierende Perspektive auf das Verhältnis von Individualität und Sozialität, von Natur und Gesellschaft, wie sie hier mit Blick auf das offene Konzept der Perfektibilität entwickelt wurde, das pädagogische Problem noch einmal auf eine andere Weise dramatisiert. Man könnte auch sagen, dass – wenn man die Kindheit als Versprechen der Perfektibilität angesichts gesellschaftlicher Einschränkungen auffasst

– noch einmal ein anderer Akzent der pädagogischen Problematik entsteht. Die pädagogische Phantasie Rousseaus versuchte, das Problem der Fremdheit des Kindes und die damit gegebene Unmöglichkeit, sich auf einer gemeinsamen Grundlage zu verständigen, durch die Illusion eines allwissenden und allmächtigen Erziehers einzulösen, der immer schon im Namen der Natur des Kindes über dessen Entwicklung und Identitätsbildung verfügt. Versteht man diese Natur nun nicht unter der Zielvorstellung einer Identität mit sich selbst, sondern unter jener der Selbstüberschreitung, dann stellen sich Fragen nach der Möglichkeit und Unmöglichkeit einer pädagogischen Beziehung noch einmal anders. Der Bezugspunkt einer Identität mit sich selbst taugt dann kaum noch als Orientierungspunkt für den Entwurf pädagogischer Verfügungsphantasien. Was von der Rousseau'schen Konzeption bleibt, ist der Verweis auf die Fremdheit, die Alterität des Kindes und dessen Gleichwertigkeit und gleichzeitige Überlegenheit gegenüber sozialen Ordnungsmustern und Selbstverständlichkeiten. Wenn beides nun nicht mehr als abstrakte Opposition von Natur und Gesellschaft verstanden werden kann, wenn die ‚Natur‘ nun eher als eine andere (offene) Form des Selbstverhältnisses verstanden wird als jene, die in gesellschaftlichen Normalisierungsprozeduren stattfindet, dann verändert sich die pädagogische Problematik – und damit auch die Frage nach der möglichen und unmöglichen Konstitution einer gemeinsamen Ordnung. Dabei ist es – das wäre die hier vertretene These – gerade das pädagogische Szenario, in dem die grundsätzliche Problematik sozialer Ordnungsbildung auf eine neue Weise ausbuchstabiert werden kann. War man bisher davon ausgegangen, dass eine Stiftung sozialer Ordnung durch voneinander unabhängige und streitende Individuen, dass die Herstellung eines gemeinsamen Grundes trotz der Heterogenität der Beteiligten, durch einen Grundlegungs-, einen Gesellschaftsvertrag möglich ist, so ist gerade dies mit dem Verweis auf das Kind ausgeschlossen.⁴⁵ Die Fremdheit des Kindes ist gerade keine, die gleichzeitig auf die Möglichkeit einer gemeinsamen Rationalität verweist: Sie ist keine, die zu der – für Sozialvertragstheorien konstitutiven – Einsicht in der Lage ist, dass die Heterogenität gefährlich ist, dass es zu eigenem und aller Nutzen besser ist, eine gemeinsame Grundlage zu schaf-

45 Es kann hier nicht darum gehen, die unterschiedlichen Theorien vom Gesellschaftsvertrag vorzuführen, wie sie vom Unterwerfungsvertrag bei Thomas Hobbes (1966) bis zum Rousseau'schen Entwurf einer weitgehenden Identität der Herrschenden mit den Beherrschten reichen (vgl. ders. 1962). Auch geht es nicht um eine Kritik dieser Theorien, die an deren fiktionalem Charakter ansetzen oder darauf verweisen könnte, dass das angestrebte Ergebnis immer schon durch die Konfiguration des jeweiligen Naturzustands vorgezeichnet ist. Auch geht es nicht darum, den Vertragsschluss als performativen Akt anzusehen, der als solcher seine eigenen Geltungsbedingungen als das hervorbringt, was schon als vorgängige Grundlage behauptet wird. Es geht hier einzig und allein um die in diesen Verträgen gemachte Unterstellung der Freiheit und Selbsttransparenz der Vertrag-schließenden Subjekte, die erst dessen rationale und einsichtige Geltung garantiert.

fen. Die Fremdheit des guten Kindes fordert, ihr Perfektionsmöglichkeiten zu bieten, die nicht von vorneherein durch soziale Vorstellungen oder normierte Identitätsmuster vorgegeben sind. Dieser Forderung müssen sich die pädagogisch Verantwortlichen stellen, ohne sie unter der Voraussetzung der Alterität des Kindes einlösen zu können. Damit ergibt sich eine eigentümliche Konstellation des pädagogischen Verhältnisses, die durch eine gleichzeitige wechselseitige Abhängigkeit und Überlegenheit gekennzeichnet ist. Weit entfernt von den Verfügungsphantasien pädagogischer Überlegenheit wird sich der Erzieher – vor dem Hintergrund der Gleichheit des Verschiedenen und der gleichzeitigen Überlegenheit des Kindes als Versprechen eines Besseren – der Überlegenheit des für ihn unerschließbaren Kindes fügen müssen. Die Alterität des Kindes und die Anerkennung des mit ihm verbundenen Versprechens auf eine wahre unverfälschte Menschheit zwingen ihn als denjenigen, der für die soziale Ordnung steht, in eine Abhängigkeit. Die Konzeption des guten Kindes, das mit der eigenen Rationalität nicht verstanden und auf diese nicht verpflichtet werden kann, konstituiert eine Überlegenheit, der man nicht gerecht werden kann, obwohl genau dies die Aufgabe ist. Diese Figur der pädagogischen Abhängigkeit wird dann in den romantischen Kindheitsbildern betont werden, die den Pädagogen zum Diener des ‚Erlöserkindes‘ stilisieren.⁴⁶ Eine solche pädagogische Opferrhetorik mag zwar bis in die Gegenwart äußerst wirksam sein, aber sie verdeckt die andere Seite: die Abhängigkeit des Kindes von einem überlegenen Erwachsenen,

46 Vgl. Richter 1987; Baader 1996. Diese Stilisierung hat dann bekanntlich eine große Bedeutung für die reformpädagogische Option einer ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ gehabt (vgl. dazu Ullrich 1999). Wenn man die beiden pädagogischen Phantasien, jene der Verfügung über eine anerkannte Alterität und die einer Selbstaufopferung im Namen eines sakralisierten Kindes, die sich rhetorisch wechselseitig substituieren oder ergänzen können, zusammennimmt, dann ergibt sich der Eindruck, dass die Verabschiedung der Erbsünde nur einseitig war. Die natürliche Fremdheit und Güte des Kindes verdammt die komplementäre Pädagogen-Figur dazu, dieser weder durch Verfügung noch durch Selbstaufgabe gerecht werden zu können. Notwendig verstrickt er sich in eine unausweichliche Schuld, da er in diesem Modell immer schon auf der anderen Seite steht: jener der endlichen und problematischen Welt. Er kann die (wahrscheinlich unverdiente) Gnade des Gelingens erfahren, aber vollkommen klar erscheint, dass jedes Scheitern ihm – und nur ihm – zugerechnet wird. Dies dürfte einer der Gründe sein, warum pädagogische Rhetoriken das ‚Böse‘ leugnen und auf die Konstruktion heiler Welten setzen, in denen sich nur gute Menschen begegnen. Solche Konstruktionen, die die Pädagogik von der ‚Sünde‘ reinwaschen sollen, erzeugen allerdings eine Normativität, die dazu tendiert, sich von der Komplexität sozialer Situationen zu entfernen und diesen gegenüber die Überlegenheit einer selbst verliehenen Menschlichkeit zu dokumentieren. Dass dies wiederum nicht nur zur wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Distanz gegenüber solchen schönfärberischen Selbstansprüchen führt, sondern auch dazu, dass man pädagogische Entwürfe an ihren Selbstansprüchen misst und ihnen ihr Scheitern dann als allein verschuldet zuschreibt, ist nachvollziehbar. Die Sünde am sakralisierten Kind gewinnt damit vor dem Hintergrund der eigenen Rhetorik auch die soziale Dimension der Schuldzuschreibung, während ein mögliches Gelingen oder eine soziale Unauffälligkeit vor dem Hintergrund der erhobenen Ansprüche eher als selbstverständlich angesehen wird.

der als solcher erst die Bedingungen seines Überlebens, aber auch der Entfaltung seiner Möglichkeiten sichert. Eine verselbständigte pädagogische Opferrhetorik mag mit Blick auf diese kindliche Abhängigkeit die Forderung nach Selbstaufgabe ins Unendliche treiben und damit pädagogisch Verantwortliche mit einer unaufhebbaren Schuld belasten. Aber jenseits dieser imaginären Welt, die sich auf Rousseaus Konzept der indirekten Lenkung beruft und zugleich dessen Verfügungsphantasie leugnet, jenseits einer handlungstheoretisch orientierten pädagogischen Imagination ergibt sich mit der Gegenseitigkeit einer abhängigen Überlegenheit das Modell jener grundsätzlich problematisch bleibenden sozialen Ordnung, jener nicht zu hintergehenden subjektiven Differenz, wie es oben ausgeführt wurde.

5. Vom Zwischenraum der Repräsentation

Zu Beginn dieses Kapitels wurde die Figur des fremden und guten Kindes als eine eingeführt, mit deren Hilfe soziale Ordnungen und gegebene Selbstverständlichkeiten im Namen einer anderen Rationalität relativiert und mit der Potenz einer besseren, einer ‚wahren‘ Menschheit konfrontiert werden konnten. Die pädagogische Aufgabe zeigte sich in einer unmöglichen Vermittlung des Heterogenen. Darauf antwortete die Verfügungsphantasie Rousseaus mit einer paternalistisch autoritären Geste. Nun hat sich gezeigt, dass die Figur des Kindes zugleich eine Chiffre bildet, die für ein anderes Verständnis einer im doppelten Sinne geteilten sozialen Ordnung steht: einer Ordnung, deren Einheit in der unaufhebbaren Differenz der sie Teilenden besteht – einer Differenz, in die sich zugleich Machtverhältnisse unumgebar einschreiben. Dafür stand die Paradoxie einer abhängigen Überlegenheit, über die sich die Beziehungen der geteilten Ordnung ausbuchstabieren. Und es war die pädagogische Beziehung, in der sich dieses Organisationsmuster in einer Zeit ankündigte, die die soziale Ordnung eher unter dem Zeichen einer Zustimmung unter Gleichen zu proklamieren begann. Deutlich wurde aber auch, dass diese Figur einer wechselseitigen Abhängigkeit bei gleichzeitiger Überlegenheit ebenso wie die starke Betonung der Alterität des Kindes zu pädagogischen Akzeptanzproblemen führte. Eine andere wirkmächtige Phantasie entstand, die die Abhängigkeit des Pädagogen vom und seinen opfervollen Dienst am heiligen Kind postulierte – und die ihn mit einer endlosen Schuld alleinließ.

Jenseits solcher Phantasien, die das pädagogische Imaginäre und dessen handlungstheoretische Strukturierung beherrschen, wird es wohl darauf ankommen, die wechselseitigen Abhängigkeits- und Dominanzbeziehungen zu betrachten, über die versucht wird, einen fragilen, aber gemeinsamen Grund (immer wieder neu) herzustellen. Eine solche Perspektive rückt die Frage des Pädagogischen ein in die Konstitutionsproblematik sozialer Ordnungen. Sie

wirft gleichzeitig die Frage nach der Spezifität des pädagogischen Blickwinkels auf.

Man könnte, um sich dieser Problematik zu nähern – und gleichzeitig damit eine Verbindung zu modernen Demokratietheorien anzudeuten, auf die komplizierte Logik der Repräsentation verweisen. Dies mag auf den ersten Blick wenig aussichtsreich erscheinen, gelten doch Repräsentationsansprüche weithin als kritikwürdig, wenn nicht gar als unmöglich. Dass Denken in der Lage sein soll, die Wirklichkeit zu repräsentieren, ist vielfach kritisiert worden. Man kann sich an Adornos doppelte Kritik des identifizierenden Denkens erinnern: Diese richtete sich darauf, dass die Gegenstände in ihrer (nicht zuletzt auch sinnlich erfahrbaren) Komplexität in diesem Denken niemals aufgehen, dass ihnen mit dem Anspruch des Begreifens letztlich Gewalt angetan wird. Und sie verwies darauf, dass auch das ‚Subjekt‘ der Erkenntnis immer schon in soziale Zusammenhänge – und wie man mit Fleck ergänzen könnte: in Denkkollektive⁴⁷ – eingebunden ist, dass also die erkannte Wirklichkeit immer schon eine soziale, regelhafte Konstruktion darstellt, die genau diesen sozialen Charakter negieren muss, um einen ‚wahren‘ Anspruch auf Repräsentation behaupten zu können.⁴⁸ Die Rehabilitierung der Komplexität einer Welt, die den wissenschaftlichen Zugriff an eine Grenze führt, deren Widerständigkeit als Mitspieler anerkannt zu werden verdient, ohne den der Erkenntnisanspruch kaum denkbar wäre, scheint das Unbekannte und Unverfügbare zu rehabilitieren und damit jeden Repräsentationsanspruch zu relativieren.⁴⁹ Mit der sogenannten ‚Repräsentationsdebatte‘, die im Rahmen der Ethnologie in den 1980er Jahren ihren Anfang hatte, nimmt diese epistemologische Diskussion eine soziale Wendung: Die Fremdheit der Anderen erscheint als Resultat eines ‚Othering‘, einer Objektivierung, die es den Ethnologen erlauben soll, in deren Namen und für diese zu sprechen – sie auf eine Weise zu repräsentieren, sie zu identifizieren und darzustellen, zu der jene selbst nicht in der Lage seien.⁵⁰ Diese Debatte verschärft die oben erwähnten Probleme des identifizierenden Denkens, indem sie gegenüber dem Repräsentierten jenen politischen Aspekt hervorhebt, der darin besteht, dessen Wahrheit zu kennen und für es sprechen zu können. Und sie verweist darauf, dass ein solcher Anspruch auf Voraussetzungen

47 Vgl. Fleck 1980. Flecks Abhandlung ist 1935 zuerst erschienen und hat in den methodologischen Debatten, die mit der etwa gleichzeitig erschienenen ‚Logik der Forschung‘ Poppers angestoßen wurden und bis in die 1970er Jahre andauerten, keine Rolle gespielt.

48 Vgl. Adorno 1966.

49 Diese Perspektive entwickelt sich im Rahmen von Untersuchungen, die den Forschungsprozess selbst als eine soziale Praxis zum Gegenstand machen und auf dessen experimentellen Charakter verweisen: vgl. Knorr-Cetina 1982 sowie die Untersuchungen Bruno Latours 1987 und 1998. Für einen Überblick über die epistemologische Debatte vgl. Rheinberger 2007 und mit Blick auf die Pädagogik Arens 2011.

50 Vgl. zum Othering Said 1978 sowie Fabian 1983; für einen Überblick über die ethnologische Repräsentationsdebatte Clifford/Marcus 1986 und Berg/Fuchs 1993.

gen beruht, die nicht nur konstruiert sind, sondern die darüber hinaus inszeniert werden müssen. Der Repräsentationsanspruch verlangt, den Anderen als Anderen so zu figurieren, dass eine Gemeinsamkeit behauptet werden kann – eine Gemeinsamkeit, in der die Stimme des Anderen mit jener Repräsentation übereinstimmen soll, die zugleich für ihn und in seinem Namen zu sprechen vorgibt.

Der Kritik an einem solchen zugleich politischen und – nimmt man den ethnologischen Anspruch der Rehabilitierung des Fremden ernst⁵¹ – pädagogischen Identifikations- und Vertretungsanspruch wird man nur schwerlich widersprechen können. Diese Kritik richtet sich auf eine Verfügungsperspektive und betont deren imaginären Charakter, dem – wie oben in der Kritik an der handlungstheoretischen Fiktion Rousseaus – nicht nur die Unverfügbarkeit des Anderen entgegengesetzt wird, sondern dessen gleichberechtigter Anspruch auf eine eigene Perspektive.

Ein solcher Anspruch auf eine gleichberechtigte Perspektive des Repräsentierten gegenüber dem Repräsentierenden eröffnet nun einen Zwischenraum, den man unterschiedlich akzentuieren kann. Man kann zum einen auf die Unmöglichkeit und die unausweichliche Ungerechtigkeit hinweisen, die jedem Anspruch auf eine Repräsentation des Anderen innewohnt. Radikalisiert man diese Sichtweise, dann scheint es keinen Raum zu geben, innerhalb dessen die gegenseitigen Repräsentationen aufeinandertreffen: Jede Form des behaupteten Gemeinsamen erhält damit einen illusionären Charakter. Man kann zum zweiten aber auch darauf hinweisen, dass in einem solchen Raum immer schon Repräsentationen aufeinandertreffen. Das meint zunächst, dass es sich nicht um das Aufeinandertreffen unmittelbarer Selbstartikulationen handelt. Als Repräsentationen (des Blicks auf sich selbst wie auch auf den Anderen) bewegen sich solche Artikulationen immer schon in einem Medium, in dem sie (historisch) Sinn machen. Ihre Artikulation scheint demnach auf einem gemeinsamen Grund stattzufinden. Das wiederum scheint dem Insistieren auf der Gleichwertigkeit unterschiedlicher Repräsentationen zu widersprechen, nach der es keine legitime Repräsentation des jeweils Anderen geben kann. Dieser Widerspruch zwischen der zugleich unmöglich erscheinenden und doch immer vorauszusetzenden Annahme eines gemeinsamen Grundes, einer Gemeinsamkeit, in der die Selbst- und Fremdrepräsentationen sich aufeinander beziehen lassen, lässt sich nur so verstehen, dass die Bedingungen der Möglichkeit wechselseitiger Repräsentationen zugleich als Bedingungen ihrer Unmöglichkeit angebbbar sind. Der gemeinsame Grund, die sozialen und symbolischen Ordnungen, die Wissens- und Machtregime, in deren Rahmen solche Selbst- und Fremdrepräsentationen stattfinden, muss dann so gedacht werden, dass diese Gemeinsamkeit das Aufeinandertreffen heterogener Perspektiven

51 Auf diesen ethnologischen Anspruch, dem Fremden entgegen seiner langen Geschichte zivilisatorisch konnotierter Abwertungen rehabilitierend gerecht zu werden, hat Bernhard Streck hingewiesen: vgl. ders. 1997.

eröffnet: dass sie zum Ort der Entzweiung und der Auseinandersetzungen um das ‚Wahre‘, das ‚Richtige‘, das ‚Vernünftige‘ oder auch nur Einsehbare wird.⁵² Unter diesen Voraussetzungen kann das Gemeinsame eine immer nur problematische Imagination darstellen.

Der auf diese Weise in den Blick genommene Zwischenraum der Repräsentation verweist auf eine ‚Logik‘ der Repräsentation, die die Vorstellung einer gelingenden und gültigen Repräsentation als naiv zurückweist. Zwischen der Repräsentation bzw. den Repräsentanten und dem Repräsentierten gibt es einen nur imaginär überbrückbaren Zwischenraum. Zugleich aber – und darin liegt die konstitutive Bedeutung dieses Zwischenraums – erfolgt jede Kritik an einer fehlerhaften, einer ungenügenden oder ungerechten Repräsentation sowie den darin liegenden Macht- und Verfügungsansprüchen im Namen einer anderen Repräsentation: im Namen einer als adäquat behaupteten Repräsentation des Eigenen oder einer Repräsentation, die für sich reklamiert, das Gemeinsame identifizieren und darstellen zu können. Beides muss nicht zusammenkommen: Man kann auf einer (authentifizierten, scheinbar unmittelbaren) Repräsentation des Eigenen bestehen, ohne damit universalisierbare Ansprüche gegenüber anderen zu verbinden. Man kann aber auch universalisierbare Ansprüche auf die Repräsentation des Gemeinsamen erheben, ohne dass damit der Anspruch auf eine authentische Repräsentation des Eigenen verbunden werden müsste. Beides sind mögliche Varianten in einem strategischen Raum, der sich in der Zwischenwelt der Repräsentationsansprüche auf tut.

Von einem Zwischenraum der Repräsentation zu sprechen, macht – wie zu zeigen versucht – nur dann Sinn, wenn dem Repräsentierten ein Einspruchsrecht zugestanden wird: wenn es so verstanden wird, dass die Legitimität und Autorisierung seiner Repräsentation (zumindest auch) von ihm abhängig gedacht werden. Die Repräsentationsdebatte in der Ethnologie hatte darauf aufmerksam gemacht, dass sich hier epistemische mit politischen Fragen verknüpfen: Sie hatte die Autorisierungs- und Legitimationsfrage gestellt, weil den in der ethnologischen Feldforschung Repräsentierten keine eigene Stimme zugestanden wurde. Nun liegt es nahe, an dieser Stelle allgemein auf die Figuration politischer Macht- und Vertretungsansprüche hinzuweisen. Nach der Auflösung transzendenter und religiöser Absicherungen von daher unbefragbarer politischer Macht hat sich hier seit der frühen Neuzeit ein Diskurs entwickelt, der die politische Souveränität zunehmend von der Zustimmung der Regierten abhängig macht.⁵³ Allmählich

52 In seiner Hegel-Interpretation hat Gamm die Widersprüchlichkeit einer solchen Voraussetzung des Gemeinsamen und zugleich der unmöglichen Bestimmung dessen, was darunter denn nun zu verstehen sei, expliziert: vgl. Gamm 1994 und 1997 sowie dazu Schäfer 2021.

53 Friedrich Balke hat diesen Diskurs nachgezeichnet und ihn gleichzeitig in Beziehung zu der von Foucault untersuchten modernen Regierungskunst, der Gouvernamentalität, gesetzt (vgl. Balke 2009; Foucault 2004a).

entwickelt sich die neuzeitlich-demokratische Vorstellung von einer Souveränität des Volkes, um dessen Zustimmung die Machthabenden ringen müssen, um ihr Handeln legitimieren und mit Aussicht auf Erfolg durchsetzen zu können. Die politische Formierung der Gesellschaft, wie sie mit der Entwicklung des modernen Staates im 17. Jahrhundert einsetzt, hat dabei – bei aller historischen und systematischen Verkürzung – ein doppeltes Gesicht. Zum einen geht es nun darum, ein Wissen über den Adressaten der Regierung zu entwickeln: Gesammelt werden statistische Daten, die möglichst umfassend über die verschiedensten Aspekte des Lebens der Bevölkerung Auskunft geben sollen. Zum anderen werden von hier her Maßgaben, Regelungen und Eingriffe entwickelt, die als solche ihre Legitimität dadurch behaupten, dass sie im Interesse der Lebensumstände der so vermessenen Bevölkerung seien. Foucault fasst beide Aspekte unter dem Titel der ‚Policey‘ zusammen und gewinnt von hier her das Bild einer gouvernementalen Regierungskunst, die beansprucht, ihre Adressaten zu deren eigenem Wohl zu lenken.⁵⁴

Im vorliegenden Zusammenhang der Betrachtung eines produktiven Zwischenraums der Repräsentation ist nun zunächst bedeutsam, dass der Adressat des Regierens, das Volk, nicht einfach als jene Instanz gegeben ist, von der die Autorität der Regierenden abhängig sein soll. Vielmehr wird es durch die Praktiken jener Regierenden, die es doch autorisieren soll, zu jener Adresse, an der sich dann wiederum die Praktiken eben dieser Regierenden ausrichten.⁵⁵ Und dennoch wäre es verkürzt zu sagen, dass die Regierenden sich ihre eigene Legitimationsbasis schaffen, dass sie damit zu direkten Repräsentanten des von ihnen in Form gebrachten Repräsentierten werden. Die Figuration des Volkes als Legitimationsgrund erfolgt vielmehr so, dass dieses Volk nicht schon das ist, was es im eigenen Namen sein will. Hier tut sich nun jene Lücke auf, die man als Repräsentationsproblem auffassen kann. Auf der einen Seite schaffen sich die Repräsentanten qua Vermessung und Figuration des Volkes ihre eigene Legitimationsvoraussetzung, die aber als solche nie das ist, was sie sein soll. Diese Differenz auf der Adressatenseite wiederum macht jedes Regierungshandeln prekär. Seine Steuerungsabsichten bewegen sich in einer Ambivalenz, die zwischen der Berücksichtigung der vermessenen Gegenwart der Adressaten und ihrer für wünschenswert gehaltenen Zukunft schwankt. Zugleich und gegenläufig können sich die Adressaten sowohl gegen ihre Vermessung, ihre Identifizierung wehren wie auch sich gegen jene Perspektive stellen, die ihnen in ihrem vermeintlich eigenen Interesse angesonnen wird. Dies eröffnet einen Raum, innerhalb dessen es um Inszenierungen des doch für die Adressaten Besten geht, in dem indirekte

54 Vgl. Foucault 2004a und b. Es sind indirekte Steuerungstechnologien, die den Adressaten Raum geben, ihre Fremdbestimmung als Selbstbestimmung zu verstehen.

55 Derrida hat diese Figur am Beispiel der amerikanischen Verfassung und damit jener Selbstgründung der amerikanischen Demokratie nachgezeichnet: vgl. Derrida 2003.

Steuerungsversuche wohl besonders aussichtsreich sein dürften, in dem aber zugleich der Sinn solcher Maßgaben in Frage gestellt werden kann, in dem über Sinn und Unsinn, über das Wahre und Unwahre, das Richtige und Falsche gestritten werden kann. Ob sich die Regierten von den Maßgaben und Regelungen der Regierung hinreichend repräsentiert oder unzulässig bevormundet fühlen, ob sie sich (in welcher Zusammensetzung und Konstellation auch immer) um eine adäquat erscheinende Repräsentation des Eigenen und deren Inszenierung als allgemein einsichtig und daher legitim bemühen, bleibt damit offen. Und der Streit darum folgt nicht einfach den (disziplinierenden) Maßgaben einer rationalen Argumentation, weil das, was als rational gelten soll, selbst einen Streitpunkt darstellt – und vielleicht nicht einmal den zentralen.⁵⁶

Es fällt nun nicht schwer, diese Produktivität eines Zwischenraumes der Repräsentation, in dem nicht nur der Streit um das Gemeinsame, sondern auch um die Kriterien dessen, was als gemeinsam gelten soll, als Streit zwischen Repräsentanten und Repräsentierten auch für jenen pädagogischen Raum anzunehmen, der durch die ‚Entdeckung‘ des Kindes eröffnet wird.⁵⁷ Es ist die Stilisierung des fremden und zugleich gleichwertigen Kindes, die jede Verpflichtung auf ein unproblematisches Gemeinsames und die Geltungsbestände der Überlieferung verbietet. Seine Fremdheit verlangt Vermessungsversuche, die Konstruktion von Entwicklungsverläufen, die als solche, als Repräsentationen die Erzieher zugleich autorisieren, d. h. als legitime Repräsentanten der Interessen, Bedürfnisse und Möglichkeiten des Kindes legitimieren sollen. Zugleich scheitern solche Repräsentationsansprüche notwendig an den offenen Möglichkeiten des letztlich doch unbestimmbaren Kindes – zumal, wenn dieses als Individuum gedacht wird. So erscheint es kaum mehr möglich, im Namen des Kindes für dieses sprechen und handeln zu können, als pädagogisch Regierender in Anspruch zu nehmen, die wahre Repräsentation der Gegenwart und Zukunft des Kindes zu verkörpern. Nicht zuletzt scheint es die Vielfältigkeit wissenschaftlicher Perspektiven zu sein, die in der Heterogenität ihrer Bestimmungsversuche sogar die Unbestimmbarkeit des Kindes befestigen. Und zugleich wird man – durchaus in der Spur der Rousseau’schen Perfektibilität – davon ausgehen müssen, dass Kinder

56 Man mag an dieser Stelle auf die immer möglich bleibende Attraktivität des Populismus, von einfachen Lösungen und der gegenwärtig zu beobachtenden Zustimmungsrate zu politischen Repräsentanten verweisen, die systematisch die Unterscheidung von Wahrheit und Lüge unterlaufen: Vgl. dazu etwa Mayer/Schäfer 2019. Allerdings wird man nicht übersehen dürfen, dass die Inszenierung von Wissen gegenüber abgewerteten Meinungen, die Selektion als relevant behaupteter Gesichtspunkte und die Relativierung anderer Perspektiven, die Steuerung von Stimmungen und Affekten konstitutive Merkmale für das Prozessieren in den Zwischenräumen der Repräsentation darstellen.

57 In seinen Untersuchungen zur Entstehung der modernen Regierungsform, der Gouvernamentalität, hat Foucault darauf hingewiesen, dass diese und deren Probleme seit dem Beginn des 16. Jahrhunderts zuerst im pädagogischen Bereich sichtbar werden (vgl. Foucault 2004a, S. 336).

sich im eigenen Namen gegenüber Verfügungsansprüchen, d. h. eben auch: gegen den Anspruch, sie und das für sie Richtige zu repräsentieren, zur Wehr setzen. Und auch hier gilt, dass eine solche Gegenwehr sich nicht notwendig auf jene Rationalitätsansprüche und Begründungen einlassen muss, die von jenen vertreten werden, die in ihrem Namen und für sie zu sprechen beanspruchen. Und zunehmend werden sich Diskurse und Institutionen bilden, die selbst wiederum in seinem Namen und für es beanspruchen, jene falschen Repräsentanten zurückzuweisen, die die Freiheit seiner Entwicklung und Selbstbestimmung nicht respektieren, die seine Gleichheit nicht anerkennen und unzulässig bevormunden, die unzulässige Normalisierungserwartungen durchzusetzen versuchen usw.

Dabei wäre es unangemessen, solche Auseinandersetzungen um die Legitimität von Repräsentationsansprüchen, um die Frage, wer für wen in wessen Namen zu sprechen und zu handeln berechtigt ist, unter der Perspektive zu betrachten, dass es dafür doch eine Lösung geben müsste – so als ob es sich hier um einfache Alternativen handeln würde, die sich mit Gründen entscheiden ließen. Wann und ob ein Repräsentationsanspruch überdehnt wird, wann also Praktiken des Bestimmens und Durchsetzens angemessen oder unangemessen sind, wann im Namen eines (repräsentierten) Eigenen gegen solche Ansprüche welche Position vertreten werden kann – das sind offene Fragen. Immer lässt sich ein Zuviel oder Zuwenig, ein Zu-früh oder Zu-spät, ein ‚angemessen‘ oder ‚unangemessen‘ behaupten. Immer lassen sich Geschichten erzählen oder erfinden, die solche Einschätzungen plausibel erscheinen lassen oder zurückweisen. Und immer lässt sich ein offenes Feld von Begründungen, Rechtfertigungen und korrespondierenden Kritiken erwarten, wenn es um jene ‚großen Fragen‘ und ‚Ideen‘ geht, die das Problem einer angemessenen Repräsentation umtreiben: Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit. Wann welche Artikulationen und Praktiken Freiheitsspielräume eröffnen oder eher begrenzen und Abhängigkeiten fördern; ob eine gleichberechtigte Kommunikation, eine angemessene Anerkennung von Gleichheit und Verschiedenheit gegeben ist oder ob bestimmte Einschätzungen, Entscheidungen oder Handlungsweisen der Position des jeweils anderen gerecht werden – dies sind Fragen, die weder eindeutig noch unter Berufung auf eine zweifelsfreie Rationalität entschieden werden können. Mit ihnen werden die Möglichkeiten und Unmöglichkeiten einer Gemeinsamkeit ausgelotet, die es gestatten sollen, im Zwischenraum der Repräsentation eine letztlich unbegründbare, aber nicht gewaltsame operative Basis zu finden.

2. Treibsand: Befestigungsversuche einer symbolisch umstrittenen Wirklichkeit

1. Ein gemeinsamer Raum der Ungleichen?

Die im letzten Kapitel deutlich gewordene Produktivität jener Zwischenräume der Repräsentation, in denen um gemeinsame Problembestimmungen, um die Universalisierbarkeit heterogener und gegensätzlicher Positionierungen und Vertretungsansprüche gestritten wird, war – wie schon durch den Rückgriff auf Rousseau deutlich werden sollte – gebunden an die Vorstellung einer vorausgesetzten Gleichheit. Erst diese Unterstellung eines fremden und zugleich in seiner irreduziblen Verschiedenheit gleichwertigen Kindes warf das Repräsentationsproblem auf: die Frage, mit welchem Recht und im Hinblick auf welche Inhalte man denn im Namen und für diesen fremden Anderen sprechen und handeln darf. Derjenige, für den man spricht und handelt, hat aufgrund seiner zu akzeptierenden Gleichheit immer das Recht zum Widerspruch, zur Zurückweisung des Repräsentationsanspruchs. Jede Hierarchiebildung kann sich dann nur über die Inanspruchnahme eines Gemeinsamen legitimieren, das es so gerade nicht geben kann.

Nun kann man darauf hinweisen, dass die sich damit abzeichnenden Zwischenräume einer politisch-pädagogischen Repräsentation sich zwar nachvollziehen lassen; zugleich aber seien doch die sozialen Ungleichheitsverhältnisse nicht zu übersehen. Kinder seien von ihren erwachsenen Bezugspersonen abhängig; Regierte hätten einfach nicht die gleichen Einflussmöglichkeiten wie jene, die sie regieren. Und der gesamte soziale Raum sei von Machtverhältnissen, von ökonomischen und sozialen Abhängigkeitsverhältnissen durchzogen, die unterschiedliche Personengruppen in unterschiedlichen Konstellationen und aus ganz unterschiedlichen Kriterien betreffen mögen. Dem wird man kaum widersprechen können: Die Ungleichheit von Lebenschancen, die Benachteiligung oder auch Diskriminierung sozialer Gruppen sind ebenso wie damit einhergehende Herrschafts- und Abhängigkeitsbeziehungen konstitutiv für den sozialen Raum.

Nun ist ein solcher Befund ebenso wenig neu wie die ihn begleitenden Forderungen nach einer Gleichheit der Chancen und Lebensbedingungen, nach der Möglichkeit einer Überschreitung der Ungleichheit und der Befreiung aus Abhängigkeitsbeziehungen. Die Forderungen nach der Befreiung aus *sozialen* Abhängigkeiten und der Überwindung einer zerrissenen bürgerlichen Gesellschaft und der sie kennzeichnenden Ungleichheitsbeziehungen bilden *zentrale politische* Postulate, die für die Fragen einer modernen Entwicklung zentral sind. Spätestens seit der 1821 erschienenen Rechtsphilosophie Hegels hat man sich angewöhnt, von dem Spannungsverhältnis zwischen einer zerrissenen Gesellschaft

mit ihren Konfliktlinien und einer staatlichen Organisation zu sprechen, die für die Konstitution einer diese Heterogenität und Ungleichheiten übergreifenden Einheit zuständig ist.⁵⁸ Und während in einer eher konservativen Traditionslinie die Möglichkeit des Staates in Rechnung gestellt wird, die gesellschaftlichen Konflikte und Auseinandersetzungen zu befrieden, geht die kritische, spätestens mit Marx anhebende Linie davon aus, dass jene Staatsbürgerschaft, die den Einzelnen zum Teil, zum Glied eines Gemeinsamen machen soll, nur verdeckt, dass der Staat selber eine Funktion in der Bewahrung der gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse darstellt.

Im vorliegenden Zusammenhang soll nun dieser Diskussion nicht weiter gefolgt werden. In Verbindung zu dem, was bereits über die Zwischenräume der Repräsentation gesagt wurde, soll nur ein Aspekt herausgegriffen werden. Ohne auch hier in eine historisch-systematische Betrachtung eintreten zu können, soll zumindest angedeutet werden, wie die in Repräsentationsverhältnissen vorausgesetzte Gleichheit zu offenkundig gegebenen sozialen Ungleichheitsverhältnissen in Beziehung gesetzt wird.

Folgt man der demokratietheoretischen Perspektive Claude Leforts, dann entwickelt sich die moderne Regierungsform vor dem Hintergrund der angedeuteten Teilung von sozialem und politischem Bereich in der Form einer Etablierung einer relativ selbständigen symbolischen Sphäre.⁵⁹ Die Herausbildung einer modernen Politik konstituiert einen Raum, in dem sich eine symbolische Sphäre gegenüber einer durch Herrschaftsbeziehungen und Interessen zerrissenen Gesellschaft ausdifferenziert. In diesem Raum geht es um Fragen der Gestaltung einer immer schon als Einheit imaginierten Gesellschaft: Es geht darum, welche Bedeutung, welchen Sinn welche Maßnahmen oder Regelungen für eben dieses Gemeinsame haben. Genau darüber – und das bildet die Verbindung zu den Zwischenräumen der Repräsentation – kann man streiten. Aber es kommt darauf an, dass dieser Streit selbst auf jener symbolischen Ebene verbleibt, auf der die Orientierung am Gemeinsamen immer schon unterstellt wird. Da dieses Gemeinsame angesichts der weiterhin bestehenden Realität einer in Interessengruppen, Abhängigkeiten und partikularen Perspektiven aufgespaltenen Gesellschaft nur vorgestellt werden kann, ist es notwendig, dass die unterschiedlichen Positionierungen im politischen Raum so inszeniert werden, als ob sie einem solchen Gemeinsamen dienen würden. Bezogen auf das Problem sozialer Konflikte und Phänomene einer sozialen Ungleichheit: Diese müssen nicht geleugnet werden; sie müssen aber auf der politischen Bühne zwischen Regierenden und Regierten so

58 Vgl. Hegel 1955. Hegel verwandelt damit jene aus der zeitgenössischen französischen Diskussion bekannte Unterscheidung von *bourgeois* und *citoyen* in ein Spannungsverhältnis.

59 Vgl. Lefort 1990; Lefort/Gauchet 1990. Zu Lefort vgl. etwa Marchart 2010; Trautmann 2020 und die Beiträge in Wagner 2013.

verhandelt werden, als ob sie zumindest in Richtung der für diesen Raum vorausgesetzten Gleichheit verbessert würden.

Für Lefort besteht die ‚Leistung‘ der demokratischen Herrschaftsform darin, dass sie nach dem Niedergang religiöser und transzendenter Autorisierungen einen Raum schafft, in dem über Fragen der Gerechtigkeit, der Gleichheit vor dem Gesetz und letztlich über Fragen der Partizipation aller gesellschaftlichen Gruppen an der Lösung sozialer Gestaltungsprobleme verhandelt werden kann.⁶⁰ Soziale Ungleichheiten werden in diesem Raum nicht aufgehoben, sondern – wenn es gut geht – zum Gegenstand von Verhandlungen und Auseinandersetzungen, die an einem imaginierten Gemeinsamen orientiert sind, die auf die Überwindung partikularer hin auf universalisierbare Perspektiven arbeiten sollen. In Frage steht dann, wer dieses Gemeinsame angesichts weiter bestehender sozialer Ungleichheiten zu repräsentieren vermag. Für Lefort halten demokratische Regierungsformen die Frage offen, wer für wen in wessen Namen über einen zu bestimmenden Sachverhalt zu sprechen berechtigt ist. Gerade weil es keine soziale Position mehr gibt (oder sieht man auf immer mögliche totalitäre Tendenzen: mehr geben soll), die immer schon das Gemeinsame verkörpert, wird dieses Gemeinsame zum Gegenstand offener Verhandlungen und symbolischer Auseinandersetzungen um die Bedeutung von Problembestimmungen und -lösungen.

Dabei lässt sich der symbolische Raum des Politischen, lassen sich die Zwischenräume der Repräsentation nicht unabhängig von jenen sozialen Verhältnissen denken, auf die sie sich beziehen. Immer wird es auf der einen Seite Versuche und Strategien geben, eigene Interessen, eigene Vorteile so auf die politische Bühne zu bringen, dass deren Relativierung, die Veränderung von Abhängigkeitsbeziehungen in Richtung einer stärkeren sozialen Gleichheit Gefahren für das gemeinsame Wohl implizieren würde. Auf der anderen Seite finden politische Gestaltungsabsichten, die – wenn sie das denn tun sollten – auf eine Durchsetzung einer stärkeren sozialen Gleichheit, eine gemeinsame Anstrengung zur Verhinderung von Ausbeutung, Armut oder Benachteiligung zielen, eine Grenze an ihren sozialen Durchsetzungsmöglichkeiten – das heißt: an jener symbolischen Qualität, die an der von möglichst allen akzeptierten Orientierung am gemeinsamen Wohl hängt.

Dass die Gemeinsamkeit, die gleiche Betroffenheit, die gleiche Beteiligung und die gleiche Berücksichtigung mit Blick auf soziale Problem- und Gestaltungs-

60 So wird häufig auf die Untersuchung von Kantorowicz (1990) verwiesen, die mit der religiösen Salbung die göttliche Autorisierung der Könige als eine der Verkörperung des Göttlichen in einem menschlichen Körper darstellte. Der Niedergang und der Verlust dieser göttlichen Autorisierung führt dann schließlich zu jener Logik einer repräsentativen Inszenierung, die von der Akzeptanz durch deren Adressaten abhängig ist. Lefort hat mit Verweis auf Machiavelli herausgearbeitet, wie sich vor diesem Hintergrund die Herausbildung eines Verhältnisses von gesellschaftlicher Wirklichkeit und einer darauf bezogenen und zugleich davon abhängigen symbolischen Sphäre des Politischen verstehen lässt: vgl. Lefort 2012.

perspektiven nur unterstellt werden kann, eröffnet nicht nur jene Zwischenräume der Repräsentation, in denen um das Richtige, das Wahre, das Gebotene oder zu Vermeidende zwischen Regierenden und Regierten gestritten wird. Die imaginierte Gemeinsamkeit verlangt nicht nur die Inszenierung der Allgemeinheit von Ansprüchen und Perspektiven, von Rechten und Pflichten. Sie klammert damit auch die Wirklichkeit sozialer Ungleichheit zugunsten einer als vorausgesetzt angenommenen Gleichheit der Beteiligten ein. Diese Einklammerung meint dabei nicht, dass Phänomene der Ungleichheit in ihren unterschiedlichen Akzentuierungen keine Rolle mehr spielen würden. Im Gegenteil: Ihre symbolische Bearbeitung (wie etwa die Expositionen und Verhandlungen der Frage, welche Bedeutung ihnen zukommt, inwiefern, mit welchen Implikationen und Konsequenzen sie zu verändern wären, ob sich nicht eine politische Aufhebung sozialer Ungleichheit selbst in die Paradoxie verstrickt, die Benachteiligten zu bevorzugen und damit gerade nicht alle gleich zu behandeln, ob eine soziale Gleichheit nicht dem Leistungsprinzip widersprechen würde usw.) steht im Mittelpunkt der politischen Auseinandersetzung. Solche symbolischen Bearbeitungen konstituieren den politischen Raum ebenso wie sie dessen ‚realen‘ Gestaltungsspielraum begrenzen. Das Wirkliche wird diskutier- und verhandelbar und es ist gerade die Vielstimmigkeit möglicher Positionierungen, der Zwischenraum der Repräsentation, die jede ‚substantielle‘ Gemeinsamkeit verhindert und Inszenierungen verlangt, die immer mehr versprechen als sie halten können.

Zwischenräume der Repräsentation setzen also nicht nur eine Gleichheit voraus, um deren Fassung und Gestaltung zwischen Repräsentanten mit Regierungsanspruch und den von ihnen Repräsentierten gerungen wird; in ihnen geht es zugleich immer darum, diese Gleichheit – gegen alle Verweise auf real bestehende Ungleichheiten – zu inszenieren, ihr einen symbolischen Raum zu verschaffen, in dem das Allgemeine und Gemeinsame als reale Möglichkeit behauptet wird. Demokratisch-politische Räume, die als solche die Frage der Repräsentation aufwerfen, sind wie jene pädagogischen Räume, die seit Rousseau ebenfalls vom Repräsentationsproblem ausgehen, wesentlich symbolische Räume. Insofern stehen die verhandelten Gegenstände, die konfligierenden Sinnbestimmungen, Problematisierungen und Perspektiven immer in einem Spannungsverhältnis zu einer gesellschaftlichen ‚Wirklichkeit‘, die sich auch ganz anders beschreiben lässt: etwa als das Vorhandensein eigenlogischer Sozialsysteme, als pragmatische Kontexte, die die Möglichkeiten sinnvollen Handelns präfigurieren oder auch als funktionale Symbolsysteme, die gesellschaftliche Praktiken und Funktionssysteme mit einem ihnen adäquaten Sinn versorgen. In den (politischen und pädagogischen) Zwischenräumen der Repräsentation, wie sie hier verhandelt werden, steht das scheinbar Selbstverständliche solcher Praktiken, Funktionssysteme und der sie stützenden Sinnbestimmungen zur

Disposition.⁶¹ Und auch wenn nicht zu übersehen ist, dass dabei Rückgriffe auf die Dignität solcher Praktiken, die funktionierende Logik von Organisationen und Systemen, auf eingespielte lebensweltliche Sinnverständnisse eine Rolle spielen, so handelt es sich dabei im politisch-pädagogischen Raum doch nur um Perspektiven, um mögliche, aber keineswegs zwingende Argumentationen. Angesichts einer (durchaus auch wissenschaftlich beförderten) Zunahme und Komplexitätssteigerung eines Wissens, das seine eigene Perspektivität und Unvollständigkeit, seine Unfähigkeit, der Gestaltung der Welt eine Grundlage geben zu können, ausstellt, und angesichts des mit der modernen Gleichheitsunterstellung verbundenem Toleranzgebots gegenüber unterschiedlichen moralischen Positionierungen scheint die Aussicht auf eine Auflösung der Repräsentationsproblematik mit Hilfe eines wahren Wissens oder einer von allen geteilten Moral wenig aussichtsreich zu sein.⁶²

In diesem Kapitel sollen nun zwei unterschiedliche, für den Umgang mit diesen Problemen nachvollziehbare und zu befragende Herangehensweisen untersucht werden, die sich auf ihre je eigene Weise der symbolischen Befragung des ‚Wirklichen‘ stellen und die dennoch versuchen, der symbolischen Unterstellung des Allgemeinen und Gemeinsamen eine ‚unwirkliche Wirklichkeit‘ zu verleihen. So oszilliert der ‚pädagogische Grundgedankengang‘, den Wilhelm Flitner annimmt, zwischen gegebener Voraussetzung und letztlich uneinholbarem Projekt, zwischen einer vorausgesetzten Gemeinsamkeit zumindest für die Seite der pädagogisch Handelnden und Verantwortlichen, an der als solcher zugleich zu arbeiten ist. Zu dieser Herangehensweise, die das Postulat einer gemeinsamen Voraussetzung weder an eine theoretische Begründung noch an eine ethische Unterscheidung des Richtigen vom Falschen bindet, steht Immanuel Kants Propagierung der Aufklärung in einem Gegensatz. Hier geht es um die Projektion einer möglichen Gemeinsamkeit, die sich ihren vernünftigen Grund selbst zu geben vermag. Aber obwohl Kant sich an den Einzelnen wendet, entsteht doch ein (pädagogisch-politisches) Regierungsprogramm, das immer schon die in Anspruch genommene gemeinsame Vernunft in ihr Gegenteil verkehrt. Die Verpflichtung auf das Ziel einer Überschreitung der Unmündigkeit durch eine rationale Kritik und Begründung wird zu einem Programm, dass die Realisierung der vorausgesetzten Gleichheit aller potentiell Aufgeklärten immer weiter

61 An anderer Stelle habe ich am Beispiel der handlungstheoretischen Konfiguration des Pädagogischen auf die Frage der Übersetzung und Rekontextualisierung scheinbar selbstverständlich identifizierbarer Alltagshandlungen in den symbolischen Kontext einer genau dadurch systematisch problematisch und umstritten bleibenden pädagogischen Welt hingewiesen (vgl. Schäfer 1989; 2005).

62 Lefort sieht darin, in der Unmöglichkeit, das Regieren auf Wissen oder Moral zu stützen, die Voraussetzung eines modernen politischen Raums, in dem Rückgriffe auf Wissen und Moral zwar strategische Optionen darstellen, aber die Frage der Macht nicht auflösen können (vgl. Lefort 2012).

in den Hintergrund treten lässt. Erstaunlich ist nur, dass dies der Pathosformel der notwendigen Aufklärung, weit über den pädagogischen Bereich im engeren Sinne hinaus, keinen Abbruch getan hat.

2. Die Wirklichkeit des Imaginären: Überlegungen zum ‚pädagogischen Grundgedankengang‘

Der Clou des pädagogischen Grundgedankengangs, den Wilhelm Flitner⁶³ als zwar historisch gewordene, aber unhintergehbare gemeinsame Verständigungsgrundlage über das Pädagogische postuliert hatte, bestand nicht zuletzt in zwei Ab- bzw. Ausgrenzungen. Die erste Ausgrenzung betraf diejenigen Artikulationen, die sich zum Pädagogischen äußerten, ohne auf dem Boden dieses geteilten Grundgedankengangs zu stehen. Diese wissen eigentlich nicht, worüber sie reden. Ihre Rede mag zwar einen sozialen oder wissenschaftlichen Sinn ergeben – aber eben keinen pädagogischen. Der pädagogische Grundgedankengang steht damit für ein Regime des Sagbaren, das das pädagogisch Sinnvolle vom pädagogisch Unsinnigen zu trennen beansprucht. Eine ‚empirische Tatsachenforschung‘ mag zwar Erkenntnisse über die Lebensbedingungen von Heranwachsenden oder didaktische Bedingungen für gelingende Lernprozesse zu Tage fördern. Aber Flitner macht deutlich, dass es auf eine Übersetzung in jenen symbolischen Raum ankommt, der eben durch jenen Grundgedankengang regiert wird. Auch einfache normative Begründungen erhalten nur dann eine pädagogische Bedeutsamkeit, wenn sie in diesem symbolischen Raum verortet werden. „Zwischen den Tatbeständen, auf die die Empiriker blicken, und jenen, die durch die Wertphilosophie oder theologische oder politische Normierung gestützt werden, befindet sich eine *Zwischenwelt, in der das erzieherische Geschehen mit seiner Verantwortung liegt*“.⁶⁴ Was überhaupt das Qualitätssiegel einer ‚pädagogischen Tatsache‘ oder einer pädagogisch verantwortbaren Norm verdient, entscheidet sich im Rückbezug auf jenen Grundgedankengang.

Die zweite Ab- und Ausgrenzung betrifft nun allerdings Ansprüche, den pädagogischen Grundgedankengang selbst noch auf eine rationale Grundlage zu stellen, ihn begründen zu wollen.⁶⁵ Der Grundgedankengang ist nicht rational begründbar: Als zwar historisch wandelbarer, ist er dennoch für eine Epoche als jener selbstverständliche Hintergrund gegeben, von dem her sich überhaupt päd-

63 Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Flitners Schrift über die Lage der Erziehungswissenschaft von 1957.

64 Flitner 1956/1989, S. 306.

65 Dies ist die Strategie, die Dietrich Benner (1987/2010) mit einem (neu-)kantianischen Akzent dann verfolgen wird. Benner gibt konstitutive und regulative Prinzipien an, die den pädagogischen Grundgedankengang als solchen explizieren sollen (vgl. dazu Schäfer 2012, S. 300–315).

agogische Fragen als solche stellen.⁶⁶ Er ist damit auch gegeben als das, auf dessen Boden erst rationale Überlegungen angestellt und einsehbare Begründungen gegeben werden können. Und er bildet auf diese Weise auch das, was praktisches und theoretisches Engagement in ihren Sinngebungen verbindet.⁶⁷ Diese mögen, wie im Falle der Praktiker, rudimentär sein und durch eine geisteswissenschaftliche Aufklärung systematisiert werden: Aber auch diese wissenschaftlich-hermeneutische Reinigungsarbeit, die auf ein systematisch orientiertes Handlungsbewusstsein zielt⁶⁸, kann nicht beanspruchen, den Grundgedankengang selbst noch auf seine Begründung hin durchsichtig zu machen oder zu überprüfen – oder gar als Konsequenz einer solchen Überprüfung einen besseren oder vernünftigeren Grundgedankengang vorzuschlagen.

Der pädagogische Grundgedankengang im Sinne Flitners bildet eine unhintergehbare Sinn- und Geltungsgrundlage des Pädagogischen. Eine transzendente Reflexion auf die Bedingungen der Möglichkeit seiner Behauptung ist ausgeschlossen. Und sie ist dies genau deshalb, weil die Transzendenz seiner Gegebenheit selbst keine begründbare Behauptung darstellt. Es macht aus Flitners Sicht schlicht keinen Sinn, den Grundgedankengang selbst aussprechen zu wollen: Er entzieht sich der propositionalen Logik von Wahrheitsbehauptungen und damit auch jeder Frage nach seiner Rationalität. Der Grundgedanke selbst steht – obwohl in seinem Namen mit dieser Unterscheidung operiert wird – jenseits der Frage von Sinn und Unsinn.⁶⁹

Die religiösen Konnotationen einer solchen Grundlegungsfigur sind dabei kaum zu übersehen. Auch Gott als transzendenter Grund entzieht sich der menschlichen Erkennbarkeit, obwohl er dem Menschen als seinem Geschöpf seine Erkenntnismöglichkeiten verleiht. Aber als transzendenter Grund bleibt er das Andere des von ihm Begründeten. In dessen Erkenntnis und Rationalität bleibt er als abwesender Grund anwesend, der mit Hilfe dieser Rationalität nicht eingeholt werden kann. Für religiöse Menschen macht es keinen Sinn, die

66 Flitner spricht von einer ‚vorwissenschaftlich erfahrenen Wahrheit‘: vgl. Flitner 1957/1989, S. 344. Die gleiche Voraussetzung und damit Bindung sieht Flitner auch für andere Wissenschaften gegeben, die sich mit dem handelnden Menschen beschäftigen – sei es Politik, Recht, Gesellschaft: vgl. ebenda, S. 324 f.

67 Zwar gilt für Flitner, dass mit der Moderne traditionelle, in bestimmten Lebenswelten verankerte Erziehungslehren problematisch geworden sind. Das verlangt vom Bezug auf eine gemeinsame Grundlage vielleicht eine theoretisch interpretierende und systematisierende Bemühung. Aber diese erhält vom Grundgedankengang ihren Rahmen, so dass Flitner sagen kann: „Diese Reflexion am Standort der Verantwortung des Denkenden ist die Mitte dessen, was im strengen Sinne pädagogische Wissenschaft heißen darf“ (Flitner 1957/1989, S. 328). Im Rahmen des gemeinsamen pädagogischen Grundgedankengangs handelt es sich um eine „réflexion engagée“ (ebenda). Luhmann und Schorr (1979) werden dieses Verständnis von Pädagogik später als das einer Systembetreuungswissenschaft kritisieren.

68 Vgl. Flitner 1957/1989, S. 324.

69 Vgl. ebenda, S. 323.

göttliche Perspektive mit ihren Mitteln auf Rationalität oder Irrationalität hin zu befragen. Auf diesen Gedanken zu kommen, wäre schon Blasphemie oder zumindest ein Zeichen dafür, dass die so Fragenden den Sinn einer religiösen Transzendenz nicht verstanden haben.

Nun kann man die Annahme einer solchen (wenn auch historischen, aber so doch) transzendenten Grundlegung nicht nur mit dem Hinweis auf ihre affirmative Struktur problematisieren, wie dies durch die Perspektive einer kritischen Erziehungswissenschaft in den 1960er Jahren geschah. In ihrer Sicht verwies der Rückgriff auf ein immer schon gegebenes und verbindliches Grundverständnis des Pädagogischen auf ein Einverständnis mit dem Gegebenen, mit gesellschaftlichen Ungleichheits- und Herrschaftsstrukturen, zu deren Kritik nun keine begründbaren Kriterien mehr zur Verfügung stehen konnten. Ein Einspruchsrecht der Heranwachsenden etwa im Namen von Aufklärung, Emanzipation oder Selbstbestimmung war in der so kritisierten Perspektive auch für den pädagogischen Prozess oder das pädagogische Verhältnis ausgeschlossen.⁷⁰

Man kann sich aber – gleichsam systemimmanent – auch fragen, ob sich nicht zudem noch in den geisteswissenschaftlichen Rationalisierungsbemühungen der alltäglichen und rudimentären pädagogischen Auffassungen die unentscheidbare Differenz von Rationalität und Irrationalität des Grundes artikuliert. Wenn der Grund selbst nicht begründet werden kann, wenn seine ‚Wahrheit‘ nur vorwissenschaftlich erfahren werden kann, dann stellt sich die Frage danach, was denn nun die ‚Wahrheit‘ der wissenschaftlichen Rationalisierungsbemühungen, eben ihre Rationalität sichert. Oder anders formuliert: Wenn der Grund selbst jenseits der Unterscheidung von Sinn und Unsinn liegt, wenn er als Voraussetzung von Symbolisierungen nicht selbst symbolisierbar ist, dann stellt sich die Frage nach dem Geltungsanspruch, den die Rationalisierungs- und Systematisierungsbemühungen der hermeneutischen Erziehungswissenschaft erheben. Man kann diese Bemühungen zwar einerseits – unter der Annahme eines unhintergehbaren Grundgedankengangs – in einem Rationalitätskontinuum mit praktischen pädagogischen Perspektiven sehen.⁷¹ Andererseits ist dieses Rationalitätskontinuum

70 Ich werde auf die Perspektive der Kritischen Erziehungswissenschaft hier nicht eingehen. Für einen Überblick vgl. Wulf 1977, Ruhloff 1980 oder Keckeisen 1984.

71 Erich Weniger (1952) hat ein Stufenmodell der pädagogischen Rationalität entfaltet, das dem Praktiker eine rudimentäre Rationalität zugesteht, die dann vom Theoretiker aufgeklärt und systematisiert wird. Dadurch, dass beide auf einer gleichen Rationalitätsgrundlage operieren, ist dann auch gesichert, dass die Praktiker ihre eigene aufgeklärte Sichtweise auch als sinnvolle Grundlage ihrer weiteren Handlungen übernehmen. Ilse Dahmer (1967) hat diese Figur aus der Perspektive einer kritischen Wendung der Erziehungswissenschaft aufgenommen. Beck und Bonß (1985) haben ein solches Theorie-Praxis-Modell vor dem Hintergrund der Verwissenschaftlichungsaspirationen sozialer Praxis in den 1970er Jahren einer grundsätzlichen Kritik unterzogen: Sie sprechen von einem Rationalitätsbruch, um das Spannungsverhältnis und die anderen Grundlagen von Theorie und Praxis zu akzentuieren.

ja selbst nur eines, das sich *als solches* der Beurteilung mit Hilfe der Unterscheidung rational/irrational entzieht. Anders formuliert: Dass es sich überhaupt um ein Rationalitäts- und nicht um ein Irrationalitätskontinuum handelt, ist vor dem Hintergrund eines uneinholbaren (und selbst jenseits der Unterscheidung von Rationalität und Irrationalität liegenden) Grundgedankengangs gar nicht zu entscheiden. Wenn die soziale Akzeptanz einer Ordnung des pädagogisch Sagbaren nichts über deren Rationalität sagt, dann lässt sich auch über die Rationalität der im Rahmen dieser Ordnung getätigten Aussagen wenig sagen.

Diskursanalytisch und hegemonietheoretisch betrachtet, muss ein solcher Befund nicht besonders irritieren. Die Durchsetzung des Signifikanten des ‚Grundgedankengangs‘ geschieht hier erkenntnispolitisch durch die Exklusion anderer Positionen. Dabei funktioniert der hermeneutische Zirkel, in dem aktuell auftretende konkrete Probleme durch den Bezug auf einen (mit ihrer Interpretation sich verschiebenden) allgemeinen Horizont erschlossen werden, so, dass der Signifikant des Grundgedankengangs zugleich konstitutiv wie nicht greifbar erscheint: Er funktioniert als ‚leerer Signifikant‘.⁷² Der Grundgedankengang gibt dann eher einen Problemrahmen vor, innerhalb dessen und bezogen auf den Problembestimmungen und Lösungsperspektiven generiert werden. Ein solcher Problemrahmen lässt sich als ein hegemoniales ‚historisches Apriori‘ verstehen – als Ergebnis sozialer Auseinandersetzungen und nicht als Ausfluss von Logik und Vernunft. Eine solche diskursanalytische und hegemonietheoretische Perspektive ist nun aber nicht das, was mit der Berufung auf einen pädagogischen *Grundgedankengang* intendiert ist. Hier geht es um die Bekräftigung und Affirmation einer vorausgesetzten und unproblematischen Gründung. Vor dem Hintergrund einer solchen Perspektive mag zwar von deren rationaler Begründbarkeit abgesehen werden können: Dass damit aber gleichzeitig kaum noch etwas über die Rationalität und Irrationalität der eigenen wissenschaftlichen Bemühungen gesagt werden kann, dass nicht mehr entschieden werden kann, ob man der Glaubensgemeinschaft der Anhänger des Eigentlichen oder der Perspektive einer metaphysikskeptischen Wissenschaft angehört – dies dürfte dann doch für die von Flitner angestrebten wissenschaftlichen Grundlegungsambitionen ein Problem darstellen.

Versteht man den pädagogischen Grundgedankengang nun nicht als Grundlegung jeder alltäglichen wie wissenschaftlichen Herangehensweise an das Pädagogische, sondern als eine hegemonial gewordene Problematisierung eines Gegenstandsfeldes, dann ergeben sich vielleicht andere Perspektiven. Eine solche Problematisierung stellt den bis dahin selbstverständlichen Umgang mit sozialen Sachverhalten (etwa den Umgang mit Kindern) zur Disposition. Sie macht das

72 Die Bedeutung ‚leerer Signifikanten‘, die also nicht durch eine eindeutige Bedeutung, ein gleichbleibendes und fixierbares Signifikat, gefasst werden können, für die Etablierung und Aufrechterhaltung hegemonialer Ordnungen hat Laclau betont (vgl. ders. 2002).

scheinbar Selbstverständliche zum Problem; sie wirft die Frage nach der richtigen Fassung dieses Problems auf, ohne dafür schon die definitive Lösung anzubieten. Sie eröffnet damit einen Raum der Auseinandersetzung um das Richtige, der durch verschiedene Bezugspunkte (wie im vorliegenden Fall etwa: die Identität, die Bildung der Persönlichkeit, die Selbstbestimmung oder Selbstverwirklichung) strukturiert sein mag, die aber als solche nie so eindeutig bestimmt werden können, dass sie eindeutige Lösungsperspektiven zulassen würden. Die Problematisierung konstituiert damit nicht nur einen Raum der generativen Lösungsversuche und des Streits um das Richtige ohne vorgegebene Kriterien; sie verbindet sich zugleich mit Hoffnungen, Wünschen, emotionalen Bindungen, mit Befürchtungen oder Versagensängsten. Problematisierungen dieser Art lassen sich dann als ‚Grundlage‘ fassen, wenn man berücksichtigt, dass diese in einer Verunsicherung besteht, ob und inwieweit man das Problem überhaupt fassen und ihm gerecht werden kann. Solche Problematisierungen stellen nicht bestimmte Handlungen oder Praktiken zur Disposition, sondern eben auch noch die Kriterien zu ihrer Beurteilung.

Die Entdeckung der Kindheit und die damit verbundene Frage nach der Möglichkeit einer gemeinsamen Grundlage für den Umgang von Erwachsenen mit Kindern lässt sich als eine solche Problematisierung verstehen. Mit ihr werden Fragen der Erziehung zu einem grundsätzlichen Problem. Die Fremdheit des Kindes ist etwas, an dem sich jede Rechtfertigung der pädagogischen Absicht des Erwachsenen brechen muss; an ihr dürfte nicht nur die Legitimität, sondern auch die Sicherheit pädagogischer Wirksamkeit scheitern. Die pädagogische Qualität sozial scheinbar unproblematischer Umgangsformen wird zum Problem: Pädagogische Absichten und Wirksamkeitshoffnungen müssen nun immer nachweisen, dass sie im Namen der Eigenheit des Kindes erfolgen, obwohl darüber, was das denn nun sein soll, kein hinreichendes Wissen bestehen kann. Pädagogik muss nun – wie im ersten Kapitel mit Verweis auf Rousseau zu zeigen versucht wurde – gegen ihre Unmöglichkeit rhetorisch erzeugt werden. Dies setzt aber voraus, dass ein letztlich unmögliches Wissen über das Eigentliche des doch fremden Kindes behauptet werden kann. Der Pädagoge kann dann einerseits ein paternalistisches Verfügungswissen beanspruchen und gegen andere, die Kinder anders sehen, auf deren fehlende Berücksichtigung der Fremdheit des Kindes hinweisen. Er selbst aber kann unter sozialen Normalisierungsbedingungen einen der Natur des Kindes entsprechenden Prozess organisieren. Er kann das Paradox einer vermittelten Unmittelbarkeit einer eigenen Identität des Kindes hervorbringen. Überhaupt entsprechen in seiner imaginären Konstruktion die Wirkungen immer den pädagogischen Absichten. Die Aufzählung kann hier abgebrochen werden. Sie sollte hier nur noch einmal zeigen, dass die Problematisierung des Pädagogischen einerseits über die Dramatisierung der Eigenheit des Adressaten (dessen postulierte Identität mit sich selbst, die Entfaltung seiner ‚natürlichen‘ Persönlichkeit usw.) erfolgt, die jeden pädagogischen Versuch

fragwürdig werden lässt, ihr gerecht werden zu wollen. Andererseits scheint sich diese dramatische Problematisierung mit der Wahrscheinlichkeit imaginärer Lösungsperspektiven, mit rhetorisch erzeugten Illusionen zu verbinden – zumindest dann, wenn das Pädagogische handlungstheoretisch konfiguriert wird.

Nun wusste Rousseau noch, dass er eine Illusion produzierte. Aber er hatte den Anspruch, dass es sich dabei um eine für den Leser überzeugende Illusion, um einen Vorschein auf eine adäquate Erziehungspraxis handeln könnte. Eine Problematisierung des Pädagogischen, auf die mit rhetorisch erzeugten Illusionen reagiert wird, deren illusionärer Charakter dennoch überzeugend und orientierend sein soll: Damit ist eine Annäherung an das Pädagogische gegeben, die zugleich vorsichtig und hypothetisch unternommen werden mag, die aber auch – wie in weiten Teilen der reformpädagogischen Rhetorik – im naiven Vertrauen auf die dann nicht mehr als solche durchschauten Illusionen agieren kann.

Auf der Linie der bisherigen Argumentation dieses Kapitels liegt nun die Frage nahe, ob es sich bei diesem imaginären Raum des Pädagogischen, der zwischen rhetorischer Fiktionalisierung und naivem Vertrauen auf undurchschaute Illusionen schillert, nicht um jenen ‚Grundgedankengang‘ handelt, der als solcher hegemonial die Grenzen des pädagogisch Sagbaren reguliert. Hinter einer solchen Frage steckt die Vermutung, dass sich im ‚pädagogischen Grundgedankengang‘ nicht zuletzt noch die Spekulationen, die kulturkritischen Einsätze und die Erlösungshoffnungen der reformpädagogischen Rhetoriken verbergen. Ein solcher ‚Grundgedankengang‘ bildet – das sei noch einmal betont – hier keine transzendente Grundlage jeder Verständigung über das Pädagogische, sondern seine ‚Grundlegungsfunktion‘ wirkt als eine produktive Verunsicherung, der als solcher eine hegemoniale Kraft zugeschrieben werden muss. Es ist die Kraft dieser notwendigen und letztlich nicht aufzulösenden Problematisierung in Einheit mit einem alternativen Realisierungsversprechen, die eine soziale Geltung entfaltet, der sich auch eine wissenschaftliche Herangehensweise nur schwer entziehen kann.

Dass eine Identität mit sich selbst, die Vorstellung einer möglichen Persönlichkeit, die mit sich und der Welt in Übereinstimmung lebt und die dies nicht um den Preis akzeptiert, dass bestimmte wichtige Strebungen unterdrückt werden müssen, dass die Vorstellung einer ganzheitlichen Entwicklung und eines entsprechenden Selbstausdrucks, dass Autonomie ohne Fremdbestimmung und eine Selbstverwirklichung ohne Entfremdung möglich sein sollen, scheint – unabhängig von der kategorialen Problematik derartiger Konzepte – zu einer solchen Problematisierung zu gehören. Dem entspricht auf der Seite eines pädagogischen Handlungsprojekts eine Ambivalenz zwischen dem Vertrauen auf eine allenfalls zu unterstützende Eigendynamik einer per se immer schon richtigen Entwicklung und der Zuversicht, die sich mit der pädagogischen Wirksamkeit und der Herstellbarkeit einer harmonischen pädagogischen Beziehung verbindet. Dass

als Effekt solcher Bemühungen glückliche, autonome und zugleich gemeinschaftlich orientierte Individuen zu erwarten sind, rechtfertigt auch die Hoffnung auf eine Verbesserung des menschlichen Zusammenlebens. Dass ein pädagogisches Scheitern dennoch nicht auszuschließen ist, liegt dann allenfalls an der falschen Dosierung von Vertrauen, Nähe, Zuwendung oder Anforderungen: Doch so etwas stellt kein systematisches Problem dar. Eine richtige Dosierung ist immer möglich und wird alle Probleme lösen.

Es ist die grundsätzliche Lösbarkeit aller pädagogischen Probleme, die in einer solchen Rhetorik paradoxerweise die hegemoniale Geltung der Problematisierung des Pädagogischen befeuert: Mit ihr wird eine Logik der Generierung pädagogischer Lösungsstrategien in Gang gesetzt, die eine Lösbarkeit pädagogischer Probleme versprechen, die aber zugleich immer scheitern kann. Es ist das vermeintlich Mögliche, das realisierbare Imaginäre, das einen endlosen Streit um Wirkungen, deren Zurechnung, um Verantwortlichkeiten erlaubt, der zugleich so etwas wie ein (wenn auch nur illusionäres) Kriterium im projektierten Gelingen zu haben scheint. Klar ist allerdings vor dem Hintergrund der Vorstellung gelingender Erziehungsprozesse, dass ein mögliches Scheitern nur dem pädagogischen Handlungssubjekt zugerechnet werden kann. Selbst wenn man die Adressaten pädagogischen Handelns nicht per se als gut sakralisiert, lässt die Vorstellung eines gelingenden pädagogischen Prozesses nur zu, die Verantwortung für das Scheitern beim Pädagogen zu suchen. Auch mit möglichen Widerständen oder negativen äußeren Einflüssen, mit Effekten real erfahrener Ohnmacht hätte er doch umgehen können müssen. Das Evangelium der pädagogischen Zuversicht beschwört so nicht nur einen Raum, innerhalb dessen über das Richtige vor dem Hintergrund einer behaupteten Lösbarkeit pädagogischer Probleme gestritten werden kann; mit ihm ergibt sich zugleich eine übertriebene Verantwortungsanmaßung, die es gestattet, Pädagogen nach Belieben als Phantasten oder als die alleinigen Schuldigen am Übel dieser Welt zu etikettieren.

Darauf, dass pädagogische Handlungstheorien unter modernen Voraussetzungen auf imaginäre Schließungsfiguren angewiesen sind, die das eigentlich Unmögliche als möglich wenigstens denkbar machen, wurde schon am Beispiel Rousseaus hingewiesen. Die Imagination einer in sich geschlossenen pädagogischen Programmatik soll rhetorisch als reale Möglichkeit vorgeführt werden. Überzeugend wirkt eine solche Rhetorik gegenüber ihren Adressaten, wenn der Verkünder selbst an sie glaubt. Modern ist eine solche Rhetorik, weil sie ihre imaginären Bezugspunkte, ihre Ziele, und ihre Bedingungen im Sinne einer pädagogisch aussichtsreichen Beziehung selbst schaffen muss, da sie nicht auf überkommene Selbstverständlichkeiten und Begründungen zurückgreifen kann. Zugleich bleibt ihre Programmatik notwendig imaginär, weil sie ihre Bezugspunkte so setzt, dass sie unter normalen, d. h. sozialen Bedingungen nicht erreichbar sind, und weil sie damit das pädagogische Geschäft als paradoxal zu denken erlaubt. Die Pädagogik muss bewirken wollen, was sie nicht bewirken

kann und was sich angesichts des angestrebten Ziels gar nicht legitimieren lässt. Die Imagination des möglichen Gelingens setzt demnach einen starken Glauben voraus: Dieser stellt seine Begründungen selbst bereit als etwas, das jeden Skeptiker, der eine Begründung fordert, die unabhängig von der imaginären Zielprojektion sein soll, immer schon zum Unverständigen stempelt – zu einem, mit dem sich wahre, d. h. von ihrem Auftrag überzeugte Pädagogen nicht auseinandersetzen müssen. Die imaginäre Programmatik immunisiert sich dann gegenüber einer kategorialen Reflexion wie einer empirischen Prüfung ihrer Wirkungshypothesen.

Es wurde schon in der Einleitung darauf hingewiesen, dass diese Immunisierungstendenzen gegenüber einer kategorialen Reflexion oder der Überprüfung von Wirkungsbehauptungen kennzeichnend sind für das, was man reformpädagogische Strömungen nennen kann. Man geht vielleicht nicht zu weit, wenn man behauptet, dass mit der Rousseau'schen Figur hier ‚Ernst gemacht‘ wird. Immer noch ist es eine Unmöglichkeit, gegen die hier rhetorisch die pädagogische Möglichkeit behauptet wird. Und immer noch ist es die Zurechnung dieser Unmöglichkeit auf die gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse, die es gestattet, den eigenen imaginären Entwurf als eine alternativ mögliche Wirklichkeit zu behaupten. Was aber weitgehend entfällt, das ist die bei Rousseau noch zu findende systematische Reflexion auf die alternative und wohl grundsätzliche Problematik der Zielvorstellung. Wenn Rousseau sich noch an der Differenz von Naturzustand und Gesellschaft abarbeitet und vor dem Hintergrund ihrer Unvermittelbarkeit seinen imaginären Lösungsvorschlag unterbreitet, so sehen seine Nachfolger diese Probleme weniger. Sie gehen nicht von einer systematischen (und nicht nur gesellschaftlichen) Unmöglichkeit aus, sondern sie konzipieren ihre imaginären Bezugspunkte immer schon so, dass sie als grundsätzlich vorhandene Möglichkeitsbedingungen angesehen werden können. Sie konstruieren – wie man unter Verweis auf Foucault sagen könnte – empirisch-transzendente Dubletten. Ihre Zielvorstellungen (die Kreativität des kindlichen Selbstaushdrucks, die ganzheitliche Tätigkeit, die Harmonie von individueller Entwicklung und Gemeinschaft usw.) sind immer schon möglich, weil sie in der Natur des Menschen, des Deutschen, des Volkes, der Gemeinschaft, der kindlichen Seele, den Gesetzen der Evolution, in religiösen oder in kosmologischen Weisheiten begründet sind. Solche als empirisch gegebene und eigentliche Bestimmungen des Menschen anzusehende Ausrichtungen bilden die zugleich reale und transzendente Bedingung der Möglichkeit einer Erziehung, die sich gegen gesellschaftliche Erwartungs-, Rationalitäts- und Normalitätsmuster richtet. Diese gelten dann nur als das, was die eigentlich richtige Entwicklung und Erziehung verhindert und die Möglichkeiten des Menschen reduziert.⁷³

73 An anderer Stelle habe ich diese unterschiedlichen Strömungen und Einsatzpunkte der Reformpädagogik ausführlich behandelt: vgl. Schäfer 2012, S. 93–242.

Die bisherigen Überlegungen dieses Kapitels gingen davon aus, dass der pädagogische Grundgedankengang, wie er von Flitner als theoretisch nicht einholbare transzendente Referenz gedacht wird, handlungstheoretisch verfasst ist. Er garantiert ein Rationalitätskontinuum zwischen Praktikern und Theoretikern, ohne selbst Teil einer solchen, von ihm her behaupteten Rationalität zu sein. Gegen die in dieser Grundlegungsfigur gegebenen religiösen Konnotationen wurde darauf hingewiesen, dass ein solcher Grundgedankengang sich auch diskurs- und hegemonietheoretisch als historisch durchgesetzte Problematisierung verstehen lässt, die als solche ein Feld von Praktiken und Diskursen generiert, für die jene Problematisierung konstitutiv erscheint, ohne dass mit ihnen eine definitive ‚Antwort‘ gegeben werden könnte. Setzt man die ‚Entdeckung des Kindes‘ als eine solche Problematisierung, so lässt sich von hier aus – zumindest unter handlungstheoretischen Voraussetzungen – deren generative Kraft für die Entstehung eines pädagogischen Imaginären annehmen. Dessen ‚Grundgedankengang‘ bestünde letztlich in einer bestimmten Figur: In dieser werden transzendente Begründungen als empirisch gegebene Ziele und praktische Ermöglichungsbedingungen vorgegeben. Deren Behauptungen scheinen sich nur darin zu unterscheiden, ob man auf den eigenen transzendental erzeugten Schein der wahren und richtigen Transzendenz selbst hereinfällt oder sich gegenwärtig hält, dass die behauptete Transzendenz nichts anderes als eine kontingente Behauptung darstellt, die zwar notwendig sein mag, aber letztlich nicht begründbar ist.

Gegen das Hereinfallen auf den selbst erzeugten transzendentalen Schein hilft nun keine Hermeneutik im Sinne Flitners. Deren Einsatz bezog sich auf einen uneinholbaren Grundgedankengang, auf den man im hermeneutischen Zirkel Bezug nehmen konnte, um konkrete Phänomene und Fragen zu erhehlen, der aber als solcher nicht rational zugänglich oder gar begründbar ist. Gerade die Transzendenz des Grundes sicherte die affirmativ gedachte Möglichkeit der hermeneutischen Aufklärung. Wenn nun mit dem diskurs- und hegemonietheoretischen Modell der Problematisierung die Unbegründbarkeit praktischer Artikulationen – auch dann, wenn sie sich für begründet halten – in den Vordergrund rückt, dann scheint gegenüber einer affirmativen Hermeneutik eher eine dekonstruktive Vorgehensweise angebracht. Auch diese betrachtet die Grundlegung bzw. die Hervorbringung der Grundlegung als das Wesentliche, das Notwendige, hält aber zugleich in ihren analytischen Operationen an deren Unmöglichkeit fest. Die Unmöglichkeit der Grundlegung meint dabei, dass alle Grundlegungsversuche keine Möglichkeit haben, den ‚Grund‘ angemessen zu repräsentieren oder die einzig mögliche Bedeutung bestimmter Signifikanten festzulegen.

Die Dekonstruktion verabschiedet das religiöse Modell des transzendenten Grundes, der als uneinholbarer gleichzeitig als Geltungsgrundlage der von ihm her begründeten Rationalisierungs- und Sinnstiftungsversuche dient. Die Annahme eines solchen Grundes erlaubte es, die Kontextgebundenheit konkreter

(praktischer wie theoretischer) Artikulationen zu relativieren: Mit Blick auf ihn ließ sich eine zwar (auch im hermeneutischen Zirkel) hypothetisch bleibende Sinnbestimmung unternehmen, aber diese blieb trotz ihrer möglichen Revidierbarkeit durch andere hermeneutische Sinnvergewisserungen doch abgestützt durch einen nicht in Frage zu stellenden Grund. Der Bezug auf diesen Grund sicherte den hermeneutischen Bemühungen um allgemeine Geltung und Rationalität ihre Legitimität auch dann, wenn sie hypothetisch bleiben müssen. Geht man demgegenüber nicht mehr davon aus, dass es einen solchen transzendenten Grund gibt, dann bleibt letztlich nur das Spiel kontextgebundener Signifizierungen, in denen das Verhältnis von Grund und Begründetem, von Sinn und Unsinn, von Rationalität und Irrationalität, von Gemeinsamkeit und Gegensatz immer wieder neu verhandelt werden muss.⁷⁴ Sich auf einen transzendenten Grund berufen zu wollen, ist dann als Teil des Spiels, des Ringens um eine gültige und akzeptable Signifizierung zu verstehen. Doch dieses Spiel wird von den Akteuren auch nicht von einem transzendentalen Standpunkt aus betrieben, der über die eigenen Signifizierungen, die eigenen Sinnbestimmungen verfügen könnte. Der Kontext, in dem sprachliche Zeichen Sinn gewinnen, ist weder sozial noch subjektiv zu kontrollieren, weil die Bedeutung dieser Zeichen sich nicht zuletzt über ihr Verhältnis zu anderen Zeichen ergibt. Je nachdem also, in welchem Zusammenhang die Signifikanten ‚Identität‘ oder ‚Autonomie‘ aufgerufen werden, wird sich deren Bedeutung verschieben: Und solange über diese Signifikanten gesprochen wird, läuft dieser Prozess der Verschiebung von Bedeutung. Auch wenn man also immer ‚irgendwie‘ weiß, um was es bei ‚Identität‘ oder ‚Autonomie‘ geht, bleibt dieses ‚Wissen‘ doch letztlich an die sich verschiebenden, die differentiellen und kontextgebundenen Bedeutungszuweisungen gebunden. Es gibt in einer solchen Herangehensweise nicht die ‚eigentliche‘ Bedeutung als Grund, an der die Signifizierungspraktiken zu kontrollieren wären. Vielmehr machen diese Signifizierungspraktiken die ‚ursprüngliche‘ Bedeutung zu einem Problem, von dessen Problematizität her sie sich zugleich als supplementierende, iterierende und aufschiebende verstehen lassen.⁷⁵

Wenn die ‚ursprüngliche‘ Bedeutung ein Problem darstellt, dessen Bedeutung und generative Kraft sich in den praktischen Artikulationen zeigt, und somit kaum zum (transzendenten) Grundgedankengang taugt, dann ist einer hermeneutischen Affirmation, wie sie mit Blick auf die Position Flitners entwickelt wurde, der Boden entzogen. Zu affirmieren wäre – wenn man das Wort verwenden will – nicht das Verhältnis von Grund und Begründung, sondern die *différance*, jenes endlose Spiel der Bedeutungsverschiebungen, das als solches ‚die‘ Bedeu-

74 Vgl. Derrida 1974. In der pädagogischen Theoriebildung hat vor allem Michael Wimmer den dekonstruktiven Ansatz vertreten (vgl. ders. 2006 und 2014b).

75 Derrida hat diese Figuren auch am Beispiel der Theoriebildung Rousseaus zu zeigen versucht (vgl. ders. 1967).

tung zu einem konstitutiven und unmöglichen Grund macht. Von hierher werden die Berufungen auf einen eingesehenen Grund, auf einen sich entziehenden (transzendenten) Grund ebenso problematisierbar wie das naive Hereinfallen auf einen selbst konstruierten transzendentalen Schein.

Wenn man von hier aus noch einmal die Rolle der Hermeneutik vor dem Hintergrund der Annahme eines pädagogischen Grundgedankengangs ins Auge fasst, dann lässt sich dessen Sicherungsfunktion ebenso angeben wie die Konsequenz ihres Wegfalls. Der hermeneutische Zirkel selbst bleibt in sich problematisch: Er greift einzelne Phänomene auf und versucht, deren Sinn durch den Rückbezug auf allgemein geteilte Bezugspunkte (wie Deutungsmuster, scheinbar selbstverständlich geltende symbolische Ordnungen oder soziale Strukturen) zu ermitteln. In der Relationierung von allgemeinen Bezugspunkten und konkreten Phänomenen, die zu einer wechselseitigen Justierung führt, die sowohl den sinnhaften Bezug auf das Allgemeine wie das Konkrete verändert, soll dann ein Verstehen möglich sein. Die Funktion des pädagogischen Grundgedankengangs bei Flitner besteht nun darin, diesem immer vorläufigen, hypothetischen, niemals zu einem definitiven Ergebnis kommenden Verfahren eine mehrfache Sicherheit zu geben. Diese stützt sich zum ersten darauf, dass das gegebene Phänomen per se einen pädagogischen Sinn hat; zum zweiten sind auch die Rückgriffe auf allgemeine Bezugspunkte immer schon durch deren Referenz auf den pädagogischen Grundgedankengang gesichert. Und drittens erlaubt diese Konstellation eine souveräne Position des interpretierenden Subjekts, das sich immer schon selbst auf dem Boden des vorausgesetzten Grundgedankengangs befindet. Der Gegenstandsbezug seiner Interpretationen, so vorläufig und revidierbar sie auch sein mögen, ist immer schon durch ein transzendentes Signifikat gesichert. Wenn dieses – der pädagogische Grundgedankengang – wegfällt, ergibt sich eine andere Perspektive auf die Hermeneutik. Wenn der Sinn sowohl konkreter Artikulationen wie auch der allgemeinen Bezugspunkte ihrer sinnhaften Erschließung nicht mehr vorgängig durch die Referenz auf eine uneinholbare Grundlage gesichert ist, dann muss das Verstehen – und zwar jeweils in seinem praktischen Vollzug – die Voraussetzungen seiner eigenen Möglichkeit setzen, sie hervorbringen. Dies aber bedeutet nichts anderes als das „Aus-Setzen“ eines vorgegebenen Sinns als „unvordenkliche ‚Prämisse des Verstehens‘“. ⁷⁶ Die Setzungen des Sinnes, des Einzelphänomens wie der allgemeinen Bezugspunkte, die im hermeneutischen Zirkel aufeinander

76 Hamacher 1998, S. 43. Obwohl Werner Hamachers Studie alles andere als methodologisch orientiert ist, dürften sich doch Bezüge zu den in der Einleitung angedeuteten methodischen Herangehensweisen ergeben, die ebenfalls nicht auf einen vorgängigen Sinnhorizont zurückgreifen, um soziale Ordnungen, Vorstellungen, Diskurse oder Praktiken in einem traditionellen Sinne ‚verstehend‘ zu deuten. Eine solche Hermeneutik hat allerdings im Rahmen methodologischer Erörterungen eher einen problematischen Ruf.

der bezogen werden, werden im Vollzug des Verstehens hervorgebracht, ohne dass es dafür eine schon vorhandene Grundlage gäbe, ein sinnhaftes Fundament, auf das man sich zurückziehen könnte. Um diese ‚Aus-Setzung‘ des Sinns, der Vorstellung eines gegebenen Sinns, zu präzisieren, spricht Werner Hamacher davon, dass Verstehen „eine konstitutive Alteration und Alteration aller schon sedimentierten Konstitutionen seiner Elemente ist“.⁷⁷ Der Ausgangspunkt eines solchen Verstehens wäre nicht das immer schon ‚irgendwie‘ Verstandene, das auf eine Präzisierung wartet, sondern die Unverständlichkeit: das, was in den Signifizierungspraktiken nicht aufgeht, was sie rätselhaft macht, was sich ihnen entzieht. Und die Zielvorstellung dieses Verstehens kann nicht darin liegen, diese Unverständlichkeit aufzuheben. Ein Verstehen, das seine Voraussetzungen selbst hervorbringt und dies in der Endlosigkeit möglicher Verstehensprozesse immer wieder neu und anders tut, kann kaum davon ausgehen, dass eine solche Unverständlichkeit aufgehoben wird. Dass die Unverständlichkeit als Bedingung der Möglichkeit des Verstehensprozesses anzunehmen ist, bedeutet zugleich, dass ein solcher Verstehensprozess unmöglich an sein Ende kommen kann.⁷⁸ So gesehen sind die Bedingungen seiner Möglichkeit zugleich die Bedingungen der Unmöglichkeit seines Gelingens.

Wenn sich Verstehen auf diese Weise als riskantes Unternehmen darstellt, das nicht auf die Sicherheit und Gewissheit von vermeintlich selbstverständlichen Sinnunterstellungen zurückgreifen kann, dann hat dies nicht zuletzt auch Konsequenzen für die Position des Verstehenden selbst. Ohne den sichernden Rückgriff auf einen verfügbaren Sinn, der in der hermeneutischen Bemühung in eine produktive (zirkuläre) Verbindung gebracht wird, verliert diese Position ihre Autorisierung. Wenn die Bemühungen des Verstehens auf der sich exponierenden Setzung, der Hervorbringung der im hermeneutischen Zirkel aufeinander bezogenen Elemente beruhen, dann zeigt sich die Position des Hermeneuten erst in eben dieser Performativität, die ihre eigene Referenz auf den Sinn an den Grenzen des gemeinhin Verständlichen oder Selbstverständlichen erzeugt. Die Position des hermeneutischen Interpreten erscheint dann selbst als ein Effekt des riskant bleibenden Ringens mit der Unverständlichkeit. Eine im performativen Sinne radikal gedachte Hermeneutik – vielleicht eine Posthermeneutik⁷⁹, die sich nicht auf vorgängig gegebene Sinnwelten verlässt – wäre keine affirmative, sondern eher eine problematisierende Hermeneutik, die durchaus dekonstruktive Züge trägt.

77 Ebenda, S. 8.

78 Vgl. ebenda, S. 10 f.

79 Vgl. Mersch 2010.

3. Aufklärung: Das Operieren mit einer ungleichen Gleichheit

Auf den ersten Blick bildet jener „Wahlspruch der Aufklärung“, den Kant im Dezember 1784 in der Berlinischen Monatsschrift verkündet, ein direktes Gegenprogramm zu einem in seiner allgemein anerkannten Geltung immer schon gegebenen pädagogischen Grundgedankengang: „Sapere aude! Habe Mut, dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen!“⁸⁰ Dies bildet für ihn den Weg, sich aus einer Unmündigkeit zu befreien, an der man selbst Schuld trägt, weil es am Willen und Mut liegt, sich der gegebenen Fähigkeiten des eigenen Verstandes „ohne Leitung eines anderen zu bedienen“.⁸¹ In einer solchen Perspektive ist das Überkommene, das scheinbar Selbstverständliche oder allgemein Anerkannte eher als etwas zu verstehen, das zu überprüfen und wohl auf eine bessere, vernünftige Lösung hin zu überschreiten ist. Es ist die Orientierung hin auf eine bessere und vernünftige Möglichkeit, zu der jeder in der Lage ist oder sein soll, der selber nachdenkt. Es ist die immer schon gegebene und im Zeitalter der Aufklärung auch historisch drängende Möglichkeit, das Verhältnis zu sich wie zur Welt auf eine rationale Grundlage zu stellen.

Die anhaltende Faszination dieser Programmatik rührt nicht zuletzt von der in ihr unterstellten Gleichheit der individuellen Autonomisierungsperspektive her. Jeder Mensch kann sich aus der Unmündigkeit befreien, wenn er bereit ist, selbständig seinen Verstand zu nutzen. Das Problem besteht dabei für Kant (wie für alle ihm bis in die Gegenwart folgenden Aufklärungskampagnen) in der Motivation: Die meisten Menschen sind zu faul oder zu feige, sich von übernommenen Sichtweisen zu lösen. Sie übernehmen anerkannte Sichtweisen und Vorurteile, weil ihnen das eine soziale Anerkennung und emotionale Sicherheit verspricht. Aus Bequemlichkeit sind sie bereit, sich anderen unterzuordnen. Dabei ist das Gewebe dieser übernommenen Lebensweisen, Perspektiven und Anerkennungsverhältnisse so dicht, dass dessen einfache und allgemeine Negation kaum möglich sein dürfte. Kant spricht von einer dem Menschen „beinahe zur Natur gewordenen Unmündigkeit“⁸², die jeden Befreiungsschritt mit einer Unsicherheit begleitet, die zu einem ständigen Rückfall in die Unmündigkeit führen kann.

Die Emphase des Wahlspruchs der Aufklärung scheint sich hier selbst zurückzunehmen. Und schon an diesem Punkt der Argumentation drängen sich problematisierende Anmerkungen auf. So lässt sich zunächst fragen, was wohl mit der ‚*eigenen*‘ Verstandestätigkeit gemeint sein könnte. Kants Hervorhebung des ‚*eigenen*‘ Verstandesgebrauchs könnte – zumindest aus heutiger Sicht – nahelegen, dass es um die Entwicklung einer individuellen und eigenständigen Perspektive

80 Kant 1977b, S. 53.

81 Ebenda.

82 Ebenda, S. 54.

ginge. Das Ergebnis bestünde dann in unterschiedlichen Sichtweisen auf das, was vernünftig und geboten sein sollte. Doch genau das ist nicht gemeint. Und dies liegt daran, dass der ‚eigene‘ Verstandesgebrauch als Verstandesgebrauch immer schon den allgemeinen Vorgaben eines solchen Gebrauchs gehorcht. Wenn man auf die drei Jahre zuvor erschienene Vernunftkritik Kants zurückgreift, dann folgt der Verstand im Zusammenspiel mit einer geordneten Sinnlichkeit *allgemeinen* Kategorien und damit vorgegebenen Weisen der Welterfassung.⁸³ Vor diesem Hintergrund ist der Vollzug des eigenen Verstandesgebrauchs immer schon ein allgemeiner, einer, den man mit anderen teilt und von dem ebenfalls von allen geteilte Ergebnisse zu erwarten sind. Die Mündigkeit wäre also als eigene immer schon eine allgemeine: Die Ergebnisse der Verstandestätigkeiten wären also keinesfalls plural oder gar heterogen.

Das ist nun mit Blick auf die historische Aufklärung zunächst wenig einleuchtend. Schon ein Blick auf die Geschichte der deutschen Aufklärung, die Steffen Martus vorgelegt hat, oder die Rekonstruktion der europäischen Aufklärung durch Panajotis Kondylis genügt, um den Eindruck einer Pluralität von Perspektiven, Kritikgegenständen und (anthropologischen, theoretischen oder moralischen) Begründungsversuchen zu gewinnen.⁸⁴ Diese Begründungsversuche nehmen kritisch aufeinander Bezug und vervielfältigen das kritische Geschäft: Die Berufung auf Sinnlichkeit oder Erfahrung, die akzeptierte Suche nach Glückseligkeit, Verweise auf den Common Sense, Postulate unabweisbarer moralischer Empfindsamkeiten und Gefühle oder Reflexionen über die Bedeutung eines ästhetischen Weltverhältnisses, die unterschiedlichsten und gegensätzlichen Bezüge auf religiöse Motive stehen nebeneinander, ohne dass jemand sich auf einen allgemeinen, für alle verbindlichen (Vernunft-)Grund berufen würde. Aus dieser Sicht lässt sich die Kantische Programmatik weniger als „Speerspitze der Aufklärung“ verstehen; vielmehr ging Kant „inhaltlich auf radikalen Konfrontationskurs mit seinen Zeitgenossen“⁸⁵, für die der Streit um die Kriterien und Begründungsmöglichkeiten des Wahren und Richtigen eine gewisse Selbstverständlichkeit erreicht hatte. Im Funktionieren eines einheitlichen Verstandes, der sich aus sozialen Verbindlichkeiten und Gewohnheiten gelöst hat, glaubt Kant jenes allgemeine, jeden Streit aufhebende Prinzip der Aufklärung gefunden zu haben. Der Verstandesgebrauch garantiert dann eine gemeinsame Geltungsgrundlage, die nicht nur die individuellen Perspektiven, sondern auch die Unterschiedlichkeit gegebener und um ihre Grenzen wissender Begründungsversuche umfasst. Vorausgesetzt wird damit die Möglichkeit einer Gleichheit, die die Unterschiedlichkeit möglicher Perspektiven zugleich würdigt und aufhebt.

83 Vgl. Kant 1974a.

84 Vgl. Kondylis 2002; Martus 2018.

85 Martus 2018, S. 17.

Dass eine solche Voraussetzung allerdings mehr verspricht, als sie halten kann, wird deutlich, wenn man nach der Stellung des ‚Mutes‘ und damit nach der unterschiedlichen Qualität eines möglichen Verhältnisses zum Verstandesgebrauch fragt. Die gleichmachende, alle individuellen Unterschiede und Begründungsperspektiven überschreitende Gemeinsamkeit, die der Verstandesgebrauch verspricht, ist also nicht einfach gegeben: Diese Gemeinsamkeit muss hergestellt werden. Damit sind nun zwei Implikationen verbunden, die beide auf unterschiedliche Weise die versprochene Gemeinsamkeit der Aufgeklärten unwahrscheinlich erscheinen lassen. Die erste dieser Implikationen ergibt sich aus jener Differenz, die darin liegt, dass der Mut zum Verstandesgebrauch selbst unabhängig von eben diesem Rationalitätsgebot zu verstehen ist. Dieser Mut oder gegenläufig: Faulheit und Feigheit bilden (charakterliche) Voraussetzungen, die offensichtlich nicht vom (richtigen oder falschen) Verstandesgebrauch abhängen. Kants Adressierung der Unmündigen richtet sich offenkundig an ein Subjekt, das sich zu seinem Verstand verhalten kann. In der Vernunftkritik hatte Kant den Ort dieses, sich zu seinen Verstandesleistungen verhaltenden Subjekts als unbestimmbar bezeichnet. Es ist ein *x*, das diesen Leistungen überhaupt eine Einheit und damit eine Bedeutung für das Welt- wie Selbstverständnis gibt.⁸⁶ Man kann darin nun – unter Verweis auf die *Kritik der reinen Vernunft* – ein systematisches Problem sehen und hier eine illegitime Konfundierung von Verstand und Vernunft vermuten. Kant würde dann mit seinem Appell an den Verstandesgebrauch eigentlich ein vernünftiges Subjekt adressieren, das sich zu eben diesem Verstandesgebrauch selbst auf eine Weise verhält, deren Kriterien unstritten bleiben dürften.⁸⁷ Man kann aber auch angesichts des Sachverhalts, dass Kant sich hier in einer populären Absicht an ein breites (Fach-)Publikum wendet, annehmen, dass er die von ihm selbst markierte Grenze zur Metaphysik überschreitet. Postuliert wird dann eine nicht vernünftig begründbare Leidenschaft für und eine Bindung an jene allgemeingültige Erkenntnis des Verstandes, die dieser aus sich heraus nicht leisten kann.

Die zweite Implikation, die daraus folgt, dass es ein unterschiedliches Verhältnis zum Verstandesgebrauch, zur Verpflichtung auf Rationalität geben kann, besteht in einer Hierarchisierung. Die mögliche Gleichheit zeigt sich nun als ein Verhältnis zwischen jenen, die sich dem Gebot der Rationalität verpflichtet fühlen, und jenen, die dies aus den unterschiedlichsten subjektiven Gründen nicht tun. Es ergibt sich im Namen der geforderten Rationalitätsverpflichtung die Perspektive auf eine Ungleichheit. Diese trennt jene, die sich auf die Rationalität eines aufgeklärten Wissens berufen, von jenen, die dies nicht tun. Vor diesem Hinter-

86 Vgl. Kant 1974a, B 404/A 346. Vgl. dazu auch Schäfer 2009, S. 170 ff.

87 Diese Perspektive auf eine Problematik der Vernunft ist vor allem aus einer hegelianischen Sichtweise entfaltet worden: vgl. Menke (1991), der von einer ‚Vernunft im Widerstreit‘ spricht, oder Gamm (2017), der ein Ethos der Vernunftkritik fordert.

grund lassen sich die Wahrheit des Wissens oder geprüfte Begründungen von Vermutungen und Meinungen, von Betroffenheiten und Wünschen, von Interessen und Strategien abgrenzen und gegeneinanderstellen. Vor diesem Hintergrund wird dann der Streit darum eröffnet, was in der Öffentlichkeit mit Recht behauptet und gesagt werden kann und was dort nicht hingehört. Allerdings scheint ein solcher Streit immer schon entschieden zu sein, weil jene, die sich dem Rationalitätsgebot eines selbständigen Denkens nicht unterwerfen, obwohl sie das grundsätzlich könnten, das nur aus ‚niedereren‘ Beweggründen tun. So werden nun die Wissenden und (mutigen) Vernünftigen von jenen getrennt, die zu bequem, zu faul oder zu feige sind, sich auf die Wahrheit des Erkannten einzulassen und dieses zur Richtschnur ihres Selbst- und Weltverhältnisses zu machen. Die Emphase des Wahlspruchs der Aufklärung verwandelt sich so in ein pädagogisch-hierarchisches Programm: Auch wenn es grundsätzlich möglich erscheint, dass jeder sich aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit befreit, wenn also damit auch eine Gleichheit der Verstandesfähigkeiten angenommen werden muss, so wird es dennoch erforderlich sein, der dazu erforderlichen Vernunft auf die Sprünge zu helfen. Kant löst damit das die unterschiedlichsten Strömungen der Aufklärung umtreibende Problem, wie Einsichten verbindlich werden können, ohne dass man hierzu auf die Religion zurückgreifen muss, durch eine pädagogische Hierarchisierung.

Dabei setzt er – und hier erfolgt der nächste Schritt seiner Argumentation – weniger auf eine personale Pädagogik, in der die Vernünftigen den Verzagten Mut machen.⁸⁸ Für ihn wird hier die Öffentlichkeit entscheidend. Auch wenn es den Einzelnen aufgrund ihrer (zweiten) Natur kaum, allerdings bis auf wenige Ausnahmen, möglich sein dürfte, zu den eigenen Verstandestätigkeiten ein vernünftiges, d. h. affirmatives Verhältnis zu gewinnen, so erscheint dies im Medium der Öffentlichkeit fast schon unvermeidlich: „Dass aber ein Publikum sich selbst aufkläre, ist eher möglich; ja es ist, wenn man ihm die Freiheit lässt, beinahe unausbleiblich.“⁸⁹ Im Medium der Öffentlichkeit zeigen jene Wirkung, die „den Geist einer vernünftigen Schätzung des eigenen Werts und des Berufs jedes Menschen, selbst zu denken, um sich verbreiten werden.“⁹⁰ Dabei ist es die Medialität der Öffentlichkeit, die einerseits verhindert, dass sich die Überlegenheitsposition verfestigt. Wenn das Publikum zunehmend aufgeklärt ist, wird es solche Überlegenheitsansprüche im Namen des eigenen Verstandesgebrauchs begrenzen: Auch die vormals Überlegenen werden sich dann der Disziplin des Verstandes unterwerfen

88 Auf die Nachschriften zu Kants Pädagogik-Vorlesung soll hier nicht eingegangen werden. Jedoch ist anzumerken, dass auch hier – in der intersubjektiven Bemühung – Kant eine Grenze der Moralisierung markiert. Diese kann pädagogisch beim Adressaten nicht bewirkt werden, sondern, so könnte man einfügen, nur im Umgang miteinander allenfalls indirekt veranlasst werden (vgl. Kant 1977c).

89 Kant 1977b, S. 54.

90 Ebenda.

müssen.⁹¹ Zugleich aber wird man andererseits von den Grenzen einer solchen Aufklärung ausgehen müssen: Immer wird man mit jenen rechnen müssen, „die selbst zu aller Aufklärung unfähig sind“⁹² und andere aufwiegeln.

Auch wenn damit eine direkte interpersonale pädagogische Einflussnahme relativiert und skeptisch beurteilt wird, so bleiben doch die Maßstäbe bestehen. Man mag das Vertrauen in eine sich quasi natürlich selbst aufklärende Öffentlichkeit für naiv halten, aber Kant hält eben auch im Medium der Öffentlichkeit am Maßstab einer für alle gleichen und verpflichten Möglichkeit fest, sich durch die eigene Rationalität aus der Unmündigkeit zu befreien. Die Auseinandersetzungen im Medium der Öffentlichkeit entscheiden also nicht selbst darüber, was als wahr oder richtig, als rational oder irrational anzusehen ist. Weiterhin bleibt also unstrittig, was ein adäquater und daher vernünftiger Verstandesgebrauch ist. Dessen Ergebnisse mögen zwar nicht vorweg feststehen, aber dieser Gebrauch garantiert als eigener die Einhaltung jener Kriterien, die zu einer für alle einsichtigen und verbindlichen Wahrheit führen. Und genau diese Kriterien erlauben es auch, die Verweigerer und Unfähigen zu identifizieren und auszugrenzen. Es sind diese Kriterien, die garantieren sollen, dass der je eigene Verstandesgebrauch vernünftig ist, d. h. zu allgemeinen und allgemeinverbindlichen Ergebnissen führt. Pluralität, Auseinandersetzungen um das Wahre und Richtige tauchen nicht auf – oder: gehorchen immer schon den für alle verbindlichen Kriterien. Das erlaubt, statt von der Betrachtung von unvereinbaren oder zumindest gegensätzlichen Positionen auszugehen, weiterhin an der Gegenüberstellung von Vernünftigen und hoffnungslos Unvernünftigen festzuhalten. Im Ergebnis bedeutet dies für die Perspektive auf eine demokratische Auseinandersetzung unter Gleichen, dass durch die Öffentlichkeit ein Riss läuft, der jene, die sich in ihrem normativ definierten Medium zu bewegen wissen, von jenen trennt, die sich einer solchen Öffentlichkeit verweigern oder sie (aus Dummheit oder aus niederen strategischen Interessen) zu sabotieren versuchen.

In den nächsten Argumentationsschritten Kants trifft jedoch die in seinem Sinne funktionierende Öffentlichkeit selbst auf Einschränkungen, die für ihn dennoch mit dem Ziel der Aufklärung vereinbar sein sollen. Es sind dies Einschränkungen, die dem proklamierten Ziel der Aufklärung und der Befreiung aus der selbst verschuldeten Unmündigkeit Grenzen setzen. Eine erste Beschränkung betrifft die Ausgrenzung eines privaten Vernunftgebrauchs. Damit ist hier nicht die Begrenzung durch eine möglicherweise legitime Gewissensfreiheit oder eine

91 Erneut könnte man an dieser Stelle auf die Untersuchung von Martus verweisen. Diese führt an unterschiedlichen Beispielen einen öffentlichen Raum vor, innerhalb dessen strategisch und schon früh mit unterschiedlichen Medien der Veröffentlichung und mit durchaus nicht immer lauterer Absichten um eine Einflussnahme gestritten wird. Der öffentliche Raum des 18. Jahrhunderts steht – wie Martus in kritischer Wende gegen Kant behauptet – insofern eher für eine „Entdeckung der Unmündigkeit“ (Martus 2018, S. 11).

92 Kant 1977b, S. 54.

private Legitimität des Eigenen gegenüber dem Allgemeinen gemeint. Sondern umgekehrt geht es um eine Beschränkung des öffentlichen Vernunftgebrauchs durch die soziale Funktion, die die Einzelnen einnehmen. Die soziale Integration und Pflichterfüllung darf durch den öffentlichen Vernunftgebrauch nicht in Frage gestellt werden. Den öffentlichen Vernunftgebrauch versteht Kant als jenen, „den jemand *als Gelehrter* von ihr vor dem ganzen Publikum der *Leserwelt* macht. Den Privatgebrauch nenne ich denjenigen, den er in einem gewissen, ihm anvertrauten *bürgerlichen Posten*, oder Amte, von seiner Vernunft machen darf“. ⁹³ Wird der öffentliche in seiner Legitimität an die Qualifikation als Gelehrter gebunden, so darf der private Vernunftgebrauch „öfters sehr enge eingeschränkt sein, ohne doch darum den Fortschritt der Aufklärung sonderlich zu hindern“. ⁹⁴ Eine angemessene Aufklärung zielt nicht auf eine soziale Revolution, sondern auf eine „wahre Reform der Denkungsart“, weil erstere Gefahr läuft, „neue Vorurteile“ zu befördern, die, „eben sowohl als die alten, zum Leitbände des gedankenlosen großen Haufens dienen“. ⁹⁵

Die ‚wahre Reform der Denkungsart‘, die im Medium einer immer zugleich noch pädagogisch verstandenen Öffentlichkeit möglich sein soll, vertraut auf einen Vernunftgebrauch, der eine symbolische Distanz zu eingefahrenen Denkgewohnheiten erlaubt. Eine solche Distanz impliziert auch, dass die Gelehrten selbst unter dem Gesichtspunkt ihrer sozialen Funktion (als „Teil der Maschine“) gehorchen müssen; wenn man sie aber „zugleich als Glied eines gemeinen Wesens, ja sogar der Weltbürgergesellschaft ansieht“⁹⁶, dann ist ihnen der Vernunftgebrauch gestattet. Es ist die Realitätsverdopplung, die neben eine soziale Funktion und deren legitimen Gehorsamkeitsforderungen eine symbolische Positionierung stellt, die die eigene Gesellschaft überschreitet, mit deren Hilfe ein öffentlicher Raum der Aufklärung gestiftet wird. Möglich erscheint damit eine Außenposition, die aber zugleich immer auch Teil jener Gesellschaft bleibt, zu der sie sich in ein Verhältnis setzt. Diese doppelte Verortung der Gelehrten und des öffentlichen Raumes, ist es zugleich, die diesen verwehrt, eine praktisch wirksame Veränderung der gesellschaftlichen Beziehungen zu fordern.

Damit ist eine zweite Beschränkung der Möglichkeiten einer sich aufklärenden Öffentlichkeit verbunden. Diese betrifft ihren politischen Charakter. Auch wenn eine solche Öffentlichkeit nicht unmittelbar praktisch werden kann, so zielt sie doch auf eine Verbesserung der bürgerlichen Ordnung, die Kant auch als Ziel der Politik versteht. Und an dieser Stelle zeigt sich eine weitere Verdopplung: Auch wenn beide, Politik und Öffentlichkeit, der Aufklärung verpflichtet sind, weil sie

93 Ebenda, S. 55.

94 Ebenda.

95 Ebenda.

96 Ebenda, S. 56.

sonst „die heiligen Rechte der Menschheit verletzen und mit Füßen treten“⁹⁷ würden, so ist ihr Verhältnis doch zumindest ambivalent. Auf der einen Seite greift Kant auf die moderne Figur einer Volkssouveränität zurück und wendet diese in die Rousseau'sche Vorstellung einer direkten, d. h. nicht-repräsentativen Regierung: Danach beruht das ‚gesetzgebende Ansehen eines Monarchen‘ darauf, „dass der den gesamten Volkswillen in dem seinigen vereine“.⁹⁸ Kant setzt hier (mit Verweis auf die Person Friedrichs des Großen) auf die Figur eines aufgeklärten Monarchen. Doch selbst in einer solchen Figur kann wohl kaum der ‚gesamte Volkswille‘ vereinigt und das heißt: repräsentiert werden, sondern nur jener der aufgeklärten Öffentlichkeit. Diese wird unter den von Kant idealisierten Bedingungen als Funktion in eine aufgeklärte Politik eingegliedert. Auf der anderen Seite verändert sich dadurch ihr Charakter. Der öffentliche Vernunftgebrauch als Teil einer aufgeklärten Regierungspraxis gerät nun eher in eine systemstabilisierende Funktion: Seine pädagogisch-aufklärerischen Effekte dienen nun dazu, die Untertanen mit der Regierungspraxis, ihrer Gesetzgebung und Gestaltung der bürgerlichen Gesellschaft, zu versöhnen. Das hat Konsequenzen. In einer an die liberalistische Tradition anknüpfenden Wendung kann der Monarch „seine Untertanen übrigens nur selbst machen lassen, was sie um ihres Seelenheils willen zu tun nötig finden; das geht ihn nichts an, wohl aber zu verhüten, dass nicht einer den anderen gewalttätig hindere, an der Bestimmung und Beförderung desselben nach allem seinem Vermögen zu arbeiten“.⁹⁹ Der Integration der aufgeklärten bzw. sich aufklärenden Öffentlichkeit in eine sich als aufklärerisch inszenierende Regierungspraxis entspricht nun auf einmal die Legitimation des privaten Vernunftgebrauchs. Unter liberalen Vorzeichen verliert nun auch dieser seine Bedrohlichkeit: Eine Freiheit, „sich in allem, was Gewissensangelegenheit ist, seiner eigenen Vernunft zu bedienen“¹⁰⁰, ist nun aus dieser Perspektive legitim. Ebenso wie der öffentliche stellt ein solcher eingegegter Vernunftgebrauch für den aufgeklärten Gesetzgeber keine Gefahr mehr dar.

Eine nähere Betrachtung des Kantischen Aufklärungstextes zeigt nun nicht nur, wie sich der Ausgangspunkt von einer für alle Menschen gleichen Befreiungs- und Selbstbestimmungsperspektive in eine hierarchische pädagogisch-politische Konstellation verwandelt. Der Text ist auch deshalb erhellend, weil er die Mechanismen einer solchen Transformation deutlich macht, die sich in der Diskussion des Verhältnisses von vorausgesetzter Gleichheit und der Legitimation

97 Ebenda, S. 58.

98 Ebenda, S. 59. Rousseau hatte im Unterschied zu dieser Konzeption, die die Figur des Monarchen nicht in Frage stellt, für eine direkte Form der Demokratie plädiert: vgl. Rousseau 1962. Darauf kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden: Anzumerken ist nur, dass in dessen Konzeption die von Kant unterschiedenen Instanzen von Öffentlichkeit und Regierung eine Einheit bilden sollen.

99 Kant 1977b, S. 59.

100 Ebenda, S. 60.

ihrer hierarchisch-autoritativen Bearbeitung bis heute zeigen lassen. Zu nennen wäre hier zunächst die Bindung der angestrebten Mündigkeit an Rationalität, ja mehr noch: die als vernünftig geltende Bindung an das, was als wahre Erkenntnis und als eine allgemein verstandene, universale Richtigkeit gilt. Nun wurde bereits darauf hingewiesen, dass man die Epoche der Aufklärung durchaus als Problematisierung der Kriterien für eine solche allgemeingültige Rationalität und Vernünftigkeit verstehen kann. Und man könnte auf die Entwicklung der Wissenschaften verweisen, deren ‚Paradigmen‘ und Methodologien eher zu einer Pluralisierung der analytischen Zugänge geführt haben: Sie versprechen weniger eine allgemeingültige Wahrheit oder Vernunft, sondern prozedieren jene Aufklärungstradition, die auf eine begründete Kritik der Begründungen hinausläuft.¹⁰¹ Allerdings treffen solche Hinweise eher den unproblematischen Rationalitätsbegriff Kants, nicht aber die Verpflichtung auf Rationalität, auf eine diskursive Begründung. Von hier her ließe sich also immer noch eine hierarchische Strategie einsehen, die jene, die der rationalen Begründung mächtig sind und diese für eine Verpflichtung zur Teilnahme am öffentlichen Diskurs halten, von jenen trennt, die dazu entweder nur eingegrenzt in der Lage sind oder die die Privilegierung einer diskursiven Vernunft gar nicht einsehen. Letztere, die auf ihrer Meinung beharren, die sich nicht darum kümmern, inwieweit diese auch von anderen geteilt werden kann, müssen – wie man bei allen aktuellen gesellschaftlichen Konfliktlagen beobachten kann – aufgeklärt werden, so dass sie ihre Irrationalität oder ihre nur affektiven Bindungen einsehen. Erst dann werden sie zu akzeptierten Teilnehmern und Teilnehmerinnen eines öffentlichen Diskurses, in dem es um allgemeine, scheinbar alle gleich betreffende Probleme geht. Immer noch schreibt sich so die Kantische Unterscheidung zwischen den ‚Gelehrten‘ und dem ‚gedankenlosen großen Haufen‘ fort – und damit jene aufklärerische Bemühung um eine Gleichheit, die an scheinbar vernünftige Maßstäbe gebunden ist. Der mündige Mensch hat kein Recht auf Vorurteile, auf den Glauben an einen ungeprüften Common Sense, auf affektive Bindungen und auf Leidenschaften, die sich auf etwas anderes als das autoritativ als vernünftig Ausgewiesene beziehen. Dies führt – unter Gleichheits- bzw. demokratietheoretischen Gesichtspunkten – dazu, dass die ‚Gelehrten‘, die Gebildeten die Regeln für die Bedingungen festlegen, unter denen jemand Gehör verdient oder eben auch nicht.¹⁰²

101 Man könnte Foucaults Lektüre des Aufklärungstextes an dieser Stelle situieren. Foucault plädiert gegen den Begründungsanspruch Kants für eine kritische Haltung, für ein Prozessieren der Kritik, die als solche für sich keinen absoluten oder universalen Maßstab mehr erhebt: vgl. Foucault 1990.

102 Erst jüngst hat Nullmeier auf das demokratietheoretische Problem der Abwertung von Meinungen im öffentlichen Diskurs hingewiesen, das letztlich mit einer Verpflichtung auf wissenschaftliche Rationalitäts- und Wahrheitsstandards einhergeht und entsprechende Fronten und Ausschlüsse schafft: vgl. Nullmeier 2019.

Was die Kantische Trennung von privatem und öffentlichem Vernunftgebrauch betrifft, so wurde bereits darauf hingewiesen, dass diese einem Verbot gleichkommt, über den Sinn und Zweck, die Bedeutung und Rechtfertigung der eigenen sozialen Position und Funktion nachzudenken und diese einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Auch dies lässt sich demokratiethoretisch verstehen. Folgt man etwa der Demokratietheorie Claude Leforts, dann beruht diese moderne Regierungsform auf einer Trennung der politischen von der gesellschaftlichen Ebene. Gegenüber einer zerrissenen, von ökonomischen Interessengegensätzen und den unterschiedlichen Lebensweisen gekennzeichneten Gesellschaft entwickelt sich der moderne Staat nach dem Niedergang religiöser Legitimationen, indem er diese Zerrissenheit als Einheit zu symbolisieren und zu lenken beansprucht. Seine Autorität hängt nicht zuletzt daran, dass er diese unmögliche Einheit repräsentiert und sich als Garant eines Allgemeinwohls inszeniert – dass er es irgendwie schafft, nicht als Teil der Gesellschaft und damit als parteiisch wahrgenommen zu werden.¹⁰³ Ohne dies hier vertiefen zu wollen, kann man eine Verbindung zu jenem öffentlichen Vernunftgebrauch bei Kant vermuten: Dieser wird jenseits des Sozialen angesiedelt, jenseits eines sozialen Streits um jene Kriterien, die das Richtige und Wahre vom Falschen und Irrationalen zu unterscheiden erlauben sollen. Damit rückt der öffentliche Vernunftgebrauch, die Aufklärung im Medium der Öffentlichkeit, in einen politischen Bereich. Sie wird zum Teil der politischen, sich symbolisch zur gesellschaftlichen Wirklichkeit verhaltenden Sphäre, ohne doch mit der Politik zusammenzufallen. Das verhindern bei Kant zwei Merkmale: Die sich aufklärende Öffentlichkeit erhebt keinen Gestaltungsanspruch gegenüber der sozialen Wirklichkeit. Und sie bewegt sich nicht im Rahmen und mit dem symbolischen Bezug auf ein politisches Gemeinsames. Sie referiert auf die Menschheit und erhebt damit Ansprüche, die noch über die staatliche Berufung auf ein Allgemeinwohl hinausgehen. Diese Differenz ist gerade gegenwärtig im Verhältnis von staatlicher Politik und Öffentlichkeit besonders prominent, in dem die Berufung auf universale Rechte nicht nur zur Kritik staatlicher Maßnahmen eingesetzt wird, sondern darüber hinaus gefordert wird, diese zur Grundlage einer transnationalen Politik zu machen.

Eine solche Entwicklung hat nun Kant nicht im Blick. Obwohl er in den einen Monat vor der Aufklärungsschrift ebenfalls in der Berlinischen Monatsschrift erschienen *Ideen zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht* und dem 1795 erschienenen Entwurf *Zum ewigen Frieden* eine Perspektive aufzeigt, die zu einer universalen Weltgesellschaft im Zeichen der Aufklärung führen soll¹⁰⁴, wird hier nicht von einem Spannungsverhältnis von Politik und Öffentlichkeit ausgegangen. Im Gegenteil: In der Ideenschrift findet sich die berühmte

103 Vgl. zum Gesagten etwa Lefort 1990.

104 Vgl. Kant 1977a und d.

Kennzeichnung des Menschen als ‚krummes Holz‘, aus dem „nichts ganz Gera- des gezimmert werden“ kann.¹⁰⁵ Damit verbindet sich eine Skepsis gegenüber den Wirkungsmöglichkeiten der öffentlichen Selbstaufklärung: Auszugehen ist nun von einem Antagonismus der menschlichen Kräfte und es bleibt nur eine metaphysische Spekulation, die hinter allem eine Naturabsicht vermutet, die das Menschengeschlecht zu seiner Vervollkommnung führt.¹⁰⁶ In der Aufklärungsschrift vertraut Kant demgegenüber auf eine sich aufklärende Öffentlichkeit, die allerdings wiederum in einem Spannungsverhältnis zu politischen Ordnungsvorstellungen gedacht wird. Die Öffentlichkeit wird gleichsam zu einem funktionalen Bestandteil des Regierens. Wenn man Kants Referenz auf den aufgeklärten Monarchen übergeht, lässt sich diese Figur auch demokratietheoretisch begreifen. Michel Foucault hat in seinen Studien zur Gouvernementalität die Frage des neuzeitlichen Regierens daran gebunden, dass die Regierenden in der Lage sind, die Bevölkerung als ihren Adressaten in Form zu bringen: der zerrissenen Gesellschaft also eine einheitliche Form zu geben, die dann als Adressat von Regierungsmaßnahmen gelten kann. Dazu muss ein Wissen über Adressaten gesammelt werden, über deren Lebenslagen, ihre Auffassungen und ihre Wünsche. Neben der Bevölkerung spricht Foucault vom ‚Volk‘ als dem, was sich nicht ‚in Form‘ bringen lässt, das unberechenbar bleibt, mit dem aber dennoch als dem gerechnet werden muss, das in der Lage ist, die regierende Autorität in Frage zu stellen.¹⁰⁷ Vor dem Hintergrund dieser Unterscheidung könnte man die politische Funktion der Öffentlichkeit in Kants Aufklärungsschrift so lesen, dass diese Öffentlichkeit als Medium der Aufklärung nicht zuletzt die Aufgabe hat, dabei behilflich zu sein, das ‚Volk‘ zum Moment einer (mehr oder weniger) ausrechenbaren ‚Bevölkerung‘ zu machen – es in eine ‚vernünftige‘ Form zu bringen, die sich dann auch unter dem Anspruch einer allgemeinen Vernünftigkeit regieren lässt.

Hinter der Unterscheidung von Bevölkerung und Volk verbirgt sich dabei erneut das Problem der Gleichheit. Jedoch ergibt sich hier ein neuer Akzent. Zusätzlich zur öffentlichen und regierenden Bearbeitung des ‚Volks‘ erhält dieses eine Dignität, die aus dem neuzeitlichen Verständnis der Volkssouveränität erwächst. Dieses ‚Volk‘ ist als Souverän zu begreifen, unabhängig davon, ob es sich im Rahmen einer diskursiv verfassten Öffentlichkeit und durch die Adressierungen der Regierenden ‚in Form bringen lässt‘ oder nicht. Souverän ist ein solches Volk, weil es noch die in seinem Namen legitimierte demokratische Ordnung in Frage stellen und selbst noch autoritäre Logiken der eigenen Unterwerfung ermöglichen kann. Souverän ist das Volk, weil es ‚unvernünftig‘ sein kann. Das Volk als Souverän spaltet die pädagogisch-aufklärerische Figur der Öffentlichkeit: Zumindest

105 Kant 1977a, S. 41.

106 Vgl. Kant 1977a, S. 37.

107 Vgl. Foucault 2004a, S. 70 ff.

gewinnt es im Namen einer vorausgesetzten Gleichheit eine Souveränität gegenüber den pädagogisch-aufklärerischen Bemühungen seiner rationalen Disziplinierung. Wenn diese allerdings keine abstrakte Defensivposition jener darstellen soll, die sich nicht belehren lassen wollen, dann entsteht das bereits angedeutete Problem, in welcher Form sich eine voraussetzungslose Gleichheit im öffentlichen Diskurs bemerkbar machen kann.¹⁰⁸

Fasst man die bisherigen Überlegungen zusammen und bezieht sie auf die pädagogisch-politische Frage, wer im Namen von anderen für diese sprechen und handeln darf, dann wird man davon ausgehen müssen, dass unter modernen Voraussetzungen jede Legitimation einer überlegenen Autorität unter Berufung auf eine vorausgesetzte Gleichheit problematisch wird. Weder die Berufung auf ein überlegenes Wissen oder die Einsicht in ein allgemein als vernünftig zu Akzeptierendes noch die Inszenierung einer wahrhaften Verbindlichkeit dieses Wissens oder dieser Einsichten für die eigene Positionierung helfen hier weiter. Und auch der Anspruch, dass sich alle auf einen ‚öffentlichen Vernunftgebrauch‘, auf die Logik einer diskursiven Begründung verpflichten sollten, ignoriert die mit der vorausgesetzten Gleichheit gegebene und von ihr her legitimierbare Möglichkeit, sich dieser zugemuteten Verpflichtung zu verweigern. Und auch das Verhältnis öffentlicher Auseinandersetzungen zu den Ansprüchen einer (pädagogischen bzw. politischen) Regierung ist nicht festgelegt: Dieses mag von einer unterschiedlich begründeten Kritik über das zivilgesellschaftliche Engagement für eine Kontrolle und Verbesserung der Regierungspraktiken bis hin zum Insistieren auf einer grundlosen Verweigerung oder affektiven Ablehnung reichen. Der am Beispiel der Kantischen Aufklärungsperspektive aufgezeigte pädagogisch-politische Weg, vor dem Hintergrund einer vorausgesetzten Gleichheit diese zu einer (wie auch immer) qualifizierten Gleichheit zu führen, führt immer zu dem Problem, dass hier die vorausgesetzte Gleichheit nicht ernstgenommen wird. Die Frage, wie es denn legitim sein kann, andere als gleiche anzuerkennen und zugleich zu beanspruchen, von einer überlegenen Position aus für diese in deren Namen sprechen zu können, wird hier immer schon unter Berufung auf ein übergeordnetes Drittes: die Wahrheit, die Vernunft, eine diskursive Öffentlichkeit, die Ermöglichung einer aufgeklärten Ordnung unterlaufen. Dass die Vorstellungen

108 Es ist diese Frage, die die politische Theorie Jacques Rancières umtreibt. Die Gleichheit stellt für ihn gerade kein pädagogisch hervorzubringendes, an Kriterien gebundenes Ergebnis dar, sondern die Voraussetzung des Demokratischen: vgl. Rancière 2007. Dabei knüpft Rancière an eine Unterscheidung an, die an jene Foucaults von ‚Bevölkerung‘ und ‚Volk‘ erinnert. Erstere erscheint als das ‚in Form Gebrachte‘, eine öffentlich und politisch akzeptierte ‚Ordnung des Sinnlichen‘, während letztere jene Instanz darstellt, die aus dieser Ordnung ausgeschlossen erscheint, kein Gehör findet und keine Stimme hat, obwohl damit gerade die Gleichheit, auf der das demokratische System beruht, systematisch in Frage gestellt wird. Vgl. Rancière 2002; vgl. zu Rancière auch die Beiträge in Mayer/Schäfer/Wittig 2019.

und Kriterien, unter denen etwas als wahr oder vernünftig, als öffentlich verhandelbar oder als Bevormundung erscheint, selbst noch umstritten bleiben dürften, kommt dann nicht in den Blick.

3. Pädagogische Formierungsprobleme einer demokratischen Öffentlichkeit

1. Demokratische Öffentlichkeit: Verortungen des pädagogischen Regierens

Was mit Kants Perspektive auf ‚die‘ Aufklärung nicht zuletzt deutlich wird, ist die Situierung jenes pädagogisch-politischen Projekts im Horizont einer Öffentlichkeit, die er primär als Medium des gelehrten Austauschs mit pädagogischer Ausstrahlung versteht. Wenn man einmal davon absieht, dass bereits das 18. Jahrhundert über eine Vielzahl von öffentlichkeitswirksamen Publikationsformen verfügte und dass es damit sehr unterschiedliche und durchaus konkurrierende ‚Öffentlichkeiten‘ gab, lässt sich der Einfluss der kantischen Auffassung doch auf verschiedenen Ebenen ausmachen. So kann man von hierher erahnen, warum pädagogische Fragen nicht nur im öffentlichen Raum auf Interesse stoßen, warum pädagogische Fragen sich in einem öffentlichen Resonanzraum ansiedeln lassen. Man kann – umgekehrt – auch nachvollziehen, warum öffentliche Auseinandersetzungen auf pädagogischen Voraussetzungen zu beruhen scheinen. Im Kantischen Konzept der Öffentlichkeit werden beide Perspektiven durch das aufklärerische Rationalitätskonzept verschränkt: Die Verhandlungen in einer solchen aufgeklärten Öffentlichkeit setzen die Rationalität (Aufgeklärtheit) der Teilnehmenden voraus – und sie tun dies nicht nur in der Form einer begründeten Argumentation, sondern auch im Hinblick auf ihre empirische Voraussetzung. Und es ist eine Pädagogik im Sinne dieser Befähigung, die hier erforderlich ist. Die rationale Öffentlichkeit der Gelehrten, von der Kant spricht, hat daher nicht nur selbst die erhofften pädagogischen Effekte, sondern eine solche Öffentlichkeit ist gehalten, sich auch direkt um die empirischen Voraussetzungen ihrer Möglichkeit, um die Fragen der richtigen Regierung der Nachwachsenden zu kümmern.

Den empirischen Entwicklungen dieses Verweisungszusammenhangs von Öffentlichkeit und pädagogischen Fragen kann hier nicht nachgegangen werden. Dies würde nicht zuletzt auch die Berücksichtigung der medialen Entwicklungen voraussetzen, die den öffentlichen Raum strukturieren und fragmentieren und die meist nur als ‚pädagogische Herausforderungen‘ adressiert werden. Herausgegriffen werden soll hier nur ein anderer Aspekt, der aus der Kantischen Platzierung der ‚Öffentlichkeit‘ eines gelehrten und sich und hoffentlich die anderen aufklärenden Publikums im Verhältnis zur Macht der Regierenden resultiert. Auch wenn die sich aufklärende Öffentlichkeit als Moment des politi-

schen ‚Systems‘ verstanden werden kann, so werden zugleich doch auch deren Selbstbegrenzungen einsichtig gemacht. Die Selbstregierung der Öffentlichkeit qua rationaler Argumentation und der pädagogischen Einführung in diese Rationalität schafft einen zur Macht einer (hoffentlich vernünftigen) Regierung komplementären Raum. Und genau in diesem Raum wird meist das Verhältnis von Demokratie und Erziehung verhandelt – selbst dann, wenn man sich nicht an den Kantischen Vorstellungen von der ‚einen‘ Vernunft und einer gemeinsamen Verpflichtung auf die Suche nach einer dann für alle gemeinsamen Wahrheit orientiert. Von hierher betrachtet wäre ein pädagogischer Umgang mit dem Nachwuchs an der Einführung und Erprobung ‚öffentlicher‘ Auseinandersetzungen orientiert, an der öffentlichen Stiftung eines Gemeinsamen auch unter Konfliktbedingungen. In den Vordergrund tritt damit die Vorstellung der ‚öffentlichen‘ Herstellung einer Gemeinsamkeit im pädagogischen Raum, wobei der politisch-pädagogische Hierarchieaspekt (das ‚Regieren‘) in den Hintergrund rückt bzw. als eher moralische Aufgabe verstanden wird. Eine solche moralische Perspektive orientiert sich hin auf einen umstrittenen politischen Raum, in dem es möglicherweise nicht die wahre und richtige Lösung gibt: Die Kriterien des Gemeinsamen sind damit nicht einfach gegeben und das, was als Übereinkunft gelten kann, zeigt sich nicht als Ausdruck einer zweifelsfreien Vernunft. Aber gegen die so deutlich werdende Problematik des Gemeinsamen verweisen moralische Perspektiven doch letztlich auf die Möglichkeit seiner Hervorbringung. Dabei besteht der Doppelcharakter eines solchen Gemeinsamen darin, dass mit pädagogischen Hilfestellungen einerseits eine Selbstregierung (im Rahmen des Kantischen Verständnisses von ‚Öffentlichkeit‘) ermöglicht wird, in der die Nachwachsenden, ihre Probleme und Konflikte zu verhandeln lernen. Andererseits stellt eine solche angeleitete Selbstregierung zugleich eine Formierung, eine In-Form-Bringung der pädagogischen Adressaten dar, die nun als Ansprech- und Anrufungsgegenüber der pädagogischen und politischen Steuerung fungieren.

2. Eine metaphysische Abstützung der pädagogisch-politischen Kunstlehre: Schleiermacher

In seinen Vorlesungen aus dem Jahr 1826 rückt Friedrich Schleiermacher Pädagogik und Politik in eine sehr enge Beziehung: „Beide Theorien, die Pädagogik und die Politik, greifen auf das vollständigste ineinander über; beide sind ethische Wissenschaften und bedürfen einer gleichen Behandlung“.¹⁰⁹ Pädagogik und Politik verdanken ihre Eigentümlichkeit, die Regierung der Kinder wie die Ge-

¹⁰⁹ Schleiermacher 2000a, S. 13. Seine Vorlesungen aus dem Jahr 1826 selbst sind nur in Form einer Nachschrift erhalten, zählen aber dennoch zu den ‚klassischen‘ Werken der Pädagogik.

staltung der sozialen Ordnung, einer gemeinsamen Grundlage, die Schleiermacher als Ethik auffasst. Aber er hütet sich, dieses Grundlegungsverhältnis als ein einfaches Bestimmungsverhältnis zu denken. Dem steht für ihn nicht nur entgegen, dass die Gesellschaft seiner Zeit durch einen Streit um ethische Kriterien und Maßgaben gekennzeichnet war. Es sprach wenig dafür, dass sich die Menschen auf gemeinsame ethische Prinzipien einigen würden. Schleiermacher sieht auch, dass selbst dann, wenn man eine solche Möglichkeit einräumen würde, damit noch wenig darüber gesagt wäre, welches Handeln in konkreten Situationen denn das richtige wäre. Die dialektische Betrachtung pädagogischer Gesichtspunkte, die beispielsweise Vorstellungen über die Allmacht und Ohnmacht der Erziehung, über Lenkung und Spontaneität, über die mögliche Verfrühung oder Verspätung pädagogischer Maßnahmen in ein Gegensatzverhältnis bringt, ohne eine begründete Lösung anbieten zu können, verweist auf die Grenzen einer ethischen Begründung pädagogischen (wie politischen) Handelns.¹¹⁰ Das Verhältnis von ethischer Grundlage und pädagogischer wie politischer Praxis bleibt also prekär, nicht nur weil die ethische Grundlage selbst umstritten ist, sondern weil darüber hinaus das Verhältnis von ‚Prinzip‘ und ‚Praxis‘ nicht als einfaches Ableitungsverhältnis funktioniert. Schleiermachers Formulierungen schwanken an dieser Stelle: „Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert“.¹¹¹ Das Spannungsverhältnis von ‚Ableitung‘ und ‚Anwendung‘ wird spätestens dann deutlich, wenn die Pädagogik als eine an die Ethik „sich anschließende Kunstlehre“¹¹² verstanden wird. Als Kunst bilden Pädagogik wie Politik Formen des Regierens, die theoretisch wie praktisch immer mehr an Begründung und Bestimmung beanspruchen, als sie selbst zu leisten vermögen.

Schleiermacher versucht, die sich damit andeutende Problemlage dadurch zu entschärfen, dass er eine Fortschrittserzählung anbietet. In seiner *Ethik*¹¹³ geht er von einer fortschreitenden Entwicklung und Verbesserung der menschlichen Sitten aus. Dieser Fortschritt vollzieht sich, ohne auf (inter)subjektive Prüfungen und Einigungen oder auf die umstrittenen Begründungen konkreten Handelns angewiesen zu sein. Diese Figur eines ethischen Fortschritts, der moralischen Verbesserung des Menschengeschlechts, die sich gleichsam hinter dem Rücken der menschlichen Vernunftanstrengungen vollzieht, bildet ein Motiv, das Schleiermacher mit anderen Zeitgenossen teilt¹¹⁴, das aber durchaus auch in der sogenannten Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu finden ist, das – wenn man so will – eine Unterströmung des ‚Aufklärungsdenkens‘ bildet. Dieses Motiv ruft

110 Vgl. zur dialektischen Formierung einer Kunstlehre Schäfer 2009, S. 327 ff.

111 Schleiermacher 2000a, S. 13.

112 Ebenda, S. 14.

113 Vgl. Schleiermacher 1981.

114 Vgl. etwa Condorcet 1976 oder Kant 1977a.

zur Selbstbestimmung des aufgeklärten Menschen auf und misstraut zugleich den Möglichkeiten einer solchen (rationalen) Selbstbestimmung: Die Probleme der Begründung und die geringen Aussichten auf eine ‚vernünftige‘ Einigung führen dazu, dass man auf die Kraft eines geschichtlichen Fortschritts vertraut, der von diesen Konflikten unabhängig ist.

3. Demokratische Erfahrung und performativ erzeugte Passungen: Dewey

Schleiermachers Grenzreflexion ethischer Begründungsmöglichkeiten des pädagogischen wie politischen Handelns führt so zu einer Geschichtsmetaphysik, die die Abgründigkeit subjektiver Intentionalität und die Unkontrollierbarkeit ihrer Wirkungen in ein Geschehen transformiert, das schon ‚irgendwie‘ richtig ist. Die Überlegungen, die John Dewey 1916 zum Verhältnis von *Demokratie und Erziehung* veröffentlicht, wenden diesen Zusammenhang von theoretischer und moralischer Unbegründbarkeit und prozessuellem Geschehen praxeologisch. Für den Pragmatisten Dewey macht es wenig Sinn, theoretische oder moralische Begründungsanstrengungen jenseits konkreter Situationen und Kontexte zu unternehmen und dabei anzunehmen, dass ihnen ein übergeordneter Geltungs- und Orientierungsanspruch zugemutet werden könnte. Dewey wendet sich gegen die Vorstellung, dass von außen vorgegebene Zielvorstellungen in der Lage sein könnten, konkrete Erziehungsprozesse zu steuern und mit Sinn zu versehen.¹¹⁵ Die Praxis der Erziehung lässt sich weder in einer handlungstheoretischen Subjekt/Objekt-Logik begreifen noch im Rahmen einer Zweck/Mittel-Technologie. Diese Praxis der Erziehung hat ihren Sinn in sich selbst: in ihrem Vollzug.¹¹⁶ Und dieser Vollzug ist für Dewey immer schon sozial situiert und fordert von den jeweils Involvierten immer wieder aufs Neue Problembestimmungen und -lösungen. Theoretische Überlegungen und Begründungen haben ihren Ort in solchen praktischen Kontexten: Das Verhältnis von Theorie und Praxis stellt sich selbst als praktisches dar. Die Theorie nicht außerhalb der Praxis mit Grundlegungsambitionen zu verorten, bedeutet dabei nicht zuletzt, dass es keine letzten Gründe geben kann – dass also Gründe kontextbezogen und damit kontingent sind. Mit Blick auf den Pragmatismus formuliert Hetzel: „Die Einsicht in die Abwesenheit von letzten Gründen der Praxis führt im Pragmatismus nicht zu einem Irrationalismus, sondern zu einer *Begründung der Praxis aus ihrer Grundlosigkeit oder Performativität*“.¹¹⁷

Dass der Prozess der Erziehung seinen Grund in sich selbst findet, impliziert so die Zurückweisung von Vorgaben, die auf eine Integration des Nachwuchses in

115 Vgl. beispielsweise Dewey 1964, S. 137 f.

116 Vgl. ebenda, S. 75.

117 Hetzel 2008, S. 33.

soziale Aufgabenprofile oder die Ausformung angenommener Fähigkeiten zielen. Für Dewey vermag eine abstrakte Zukunft nicht zu motivieren und die Orientierung an hypothetischen Fähigkeiten bezeichnet er als mythisch.¹¹⁸ Dass der Prozess der Erziehung seinen Grund in sich selbst, in den Situationen seines Geschehens findet, bedeutet nicht zuletzt, dass dieser Prozess nicht teleologisch verstanden werden kann.¹¹⁹ Als Prozess ist die Erziehung durch Erfahrungen gekennzeichnet, die Heranwachsende dabei machen, soziale Situationen zu bewältigen – ein Prozess, den Dewey als einen einer wechselseitigen Anpassung versteht. Vor dem Hintergrund eines sozialen Sinnhorizontes finden Anpassungsprozesse des Individuums an eine von ihm interpretierte Situation statt – eine Situation, die gerade dadurch keinen ‚objektiven Sinn‘ hat. Das Verständnis der Einheit und Differenz solcher Erfahrungen führt zur Bildung von Gewohnheiten. Diese Gewohnheiten sind für Dewey nicht als starre Festlegungen zu begreifen, sondern sie bilden praktische Orientierungsmuster, vor deren Hintergrund als ähnlich wahrgenommene Situationen bewältigt werden können. Zugleich sind sie (nicht zuletzt auch aufgrund ihrer Heterogenität) als Ausgangspunkt für die Vernetzung von Erfahrungen sowie die Erweiterung und Neuorganisation solcher Erfahrungen zu verstehen. Erziehung lässt sich dann begreifen als „diejenige Rekonstruktion und Reorganisation der Erfahrung, die die Bedeutung der Erfahrung erhöht und die Fähigkeit, den Lauf der folgenden Erfahrung zu leiten, vermehrt“.¹²⁰ Die Rekonstruktion und Reorganisation der Erfahrung findet dabei immer schon in sozialen Situationen statt: Obwohl Dewey diesen Prozess der Erziehung nicht teleologisch fasst, geht er – nicht zuletzt vor dem Hintergrund eines evolutionstheoretischen Denkens – von einem ‚Wachstum‘ aus. Ein solches Wachstum ereignet sich: Seine Wege – und damit auch die Ausbildung von Gewohnheiten – sind kontingent. Sie sind weder vom Individuum in die eigene Verfügung zu nehmen noch bilden sie so etwas wie eine charakterliche Einheit und Handlungsgrundlage. Und sie sind als individuelle zugleich als etwas zu verstehen, das in seiner sozialen Vermittlung nicht aufgeht. In konkreten Situationen, in Prozessen einer wechselseitigen Anpassung von Individuum und sozialer Welt, muss mit der Intransparenz des Individuums (nicht zuletzt auch für sich selbst) ebenso gerechnet werden wie mit Problemen einer intersubjektiven und Problem-adäquaten Passung.

Dies ist nun der Punkt, an dem das Verhältnis von Erziehung und Demokratie seine Bedeutung erhält. Man kann die Intransparenz des Individuums, die sich in der Artikulation seiner Erfahrungen oder seiner Interessen zeigt, als prak-

118 Vgl. Dewey 1964, S. 91.

119 Auf diesen Punkt und dessen Bruch mit einem handlungstheoretischen Erziehungsverständnis, das notwendig an der Logifizierung einer Verbindung von pädagogischen Handlungen und einer Prozessvorstellung von Erziehung scheitern muss, hat Oelkers hingewiesen. Oelkers sieht hier den Grund für eine mangelnde oder verzerrte Rezeption Deweys durch die deutsche Pädagogik: vgl. Jürgen Oelkers 2000 und 2009.

120 Dewey 1964, S. 108.

tische Dokumentation seiner Freiheit begreifen. Diese Freiheit hat aber immer einen sozialen Hintergrund, der die individuellen Artikulationen ‚anschlussfähig‘ macht. Aber es wäre ebenso falsch, sie als Ausdruck einer rational begründeten Autonomie wie einer ihr vorausliegenden und verbindlichen Gemeinsamkeit zu verstehen.¹²¹ Eine solche Gemeinsamkeit kommt auch nicht durch den Bezug auf gemeinsame Werte (wie Freiheit, Gleichheit oder Gerechtigkeit) zustande, sondern sie muss von den Beteiligten in einer konkreten Situation und angesichts konkreter Probleme hervorgebracht werden. Dies bedeutet, dass die unterschiedlich motivierten und artikulierten Interessen in solchen Situationen auf ein gemeinsames Problem hin fokussiert werden müssen, an dessen Bewältigung dann gemeinsam gearbeitet werden kann. Und auch das muss gelernt, d. h. praktisch eingeübt werden. Es müssen praktische Erfahrungen gemacht werden, in denen die Gemeinsamkeit von Problemen identifiziert und die Möglichkeit ihrer gemeinsamen Bearbeitung gemacht und schließlich habitualisiert wird. Es ist die Erfahrung dieser Form des Umgangs, der gemeinsamen Arbeit an der Bewältigung von als gemeinsam bestimmten Problemen, die eine demokratische Erziehung ausmacht. Es geht weder um didaktisch vorgegebene Aufgabenbestimmungen durch eine Lehrperson noch um eine theoretische Belehrung über Prinzipien, sondern die immer wieder erneuerte und sich in unterschiedlichsten Situationen bewährende Erfahrung gemeinsamer Interessen als zentralem Faktor der Regelung sozialer Beziehungen.¹²² Es ist diese Erfahrung, deren Eingewöhnung ihre Übertragbarkeit auf unterschiedliche und erweiterte soziale Kontexte möglich macht. Statt des für ihn aussichtslosen Versuchs, die Verbindlichkeit der gesellschaftlichen Ideale und Institutionen begründen zu wollen, setzt Dewey so auf die Möglichkeit einer Eingewöhnung in demokratische Umgangsformen, in denen das Gemeinsame immer wieder aufs Neue hervorgebracht und auf konkrete Weise verbindlich wird.

Wie für andere Erfahrungen auch gilt auch für die demokratische Erfahrung eine Logik des Wachstums: Wenn man mit Dewey Erziehung als Wachstum versteht, dann kommt es darauf an, dass solche Erfahrungen weitere Erfahrungen – und damit Selbsttransformationen ermöglichen.¹²³ Hinzu kommt nun aber eine pointierte Wechselwirkung jener konkret Beteiligten, denen es um die Bestimmung eines gemeinsamen Anliegens und seiner ebenfalls ge-

121 Man hat in der pädagogischen Tradition nicht selten versucht, Schleiermachers ‚Theorie eines geselligen Betragens‘ von 1799 als einen Vorläufer eines demokratischen Umgangs aufzurufen (vgl. Schleiermacher 2000b). Allerdings hat dieser Text weder einen Bezug zur Demokratie noch zu Formen der Herausbildung einer bürgerlichen Öffentlichkeit aus jener Zeit. Schleiermacher geht es um eine zweckfreie Form der Zusammenkunft, in der einerseits die empirische Möglichkeit einer transzendentalen Subjektivität aufscheinen soll – eine Stoßrichtung, mit der andererseits am ehesten ästhetische Urteile möglich erscheinen (vgl. dazu Wiedemann 2002).

122 Vgl. Dewey 1964, S. 120.

123 Vgl. etwa Dewey 1974, S. 260.

meinsamen Bearbeitung geht. Die Selbsttransformation geht daher mit einem Wandel der sozialen Beziehungen und Regeln einher, den Dewey ebenfalls mit der Metapher des Wachstums beschreibt. Die Praktiken, die die demokratische Erfahrung strukturieren, bringen eine dialektische Weiterentwicklung hervor, die mit Hilfe des Wachstumskonzepts positiv konnotiert ist: Das Wachstum und die Anreicherung der individuellen Gewohnheiten und die Bestimmung eines für gemeinsam gehaltenen und verfolgten allgemeinen Wohls fallen so zusammen. Die Einheit der individuellen Selbstentfaltung und die Entwicklung eines gemeinsamen Wohls erfolgen dabei in einem konkreten praktischen Verständigungsprozess, der einen experimentellen Charakter hat. Da es keine allgemeinen Rationalitätsmaßstäbe geben kann, da die Beteiligten ihre eigenen Motive und Interessen nur in der gemeinsamen Problembestimmung schärfen können, wird man Varianten einer solchen Problembestimmung wie auch Lösungsperspektiven experimentell prüfen müssen.

Auch wenn das Individuelle über die Gewohnheiten hinaus als performativ und damit zugleich auch als abgründig verstanden werden muss und auch, wenn das Gemeinsame sich immer wieder als Problem erweisen kann, so geht Dewey doch von einem Gelingen der demokratischen Verhandlungsprozesse aus. In seiner Sicht tragen jene sozialen Konstitutionsprozesse der Gewohnheiten des Selbst so weit, dass unterschiedliche Interessen und Positionierungen keine konfrontative Qualität gewinnen, die eine Einigung unmöglich erscheinen lässt. Demokratische Erfahrungen, die ein dialektisches Wachstum von Selbst und Gemeinsamkeit hervorbringen, scheinen einen Dissens und einen agonalen oder gar antagonistischen Konflikt auszuschließen.¹²⁴ Es scheint daher so zu sein, dass der ‚Glaube‘ an den versöhnenden Wert demokratischer Einigungsverfahren und Erfahrungen deren Konzeption immer schon vorausgeht.¹²⁵

124 Es ist daher nicht verwunderlich, dass Deweys Demokratiekonzept auch dort rezipiert wird, wo eine sich als kritisch verstehende Sozialphilosophie den Gedanken des Fortschritts nicht ganz aufgeben will. In diesem Sinne greift etwa Rahel Jaeggi auch Dewey zurück, um sich gegen eine antagonistische Auffassung von Demokratie zu positionieren. Um allerdings den Eindruck zu vermeiden, dass man mit Dewey eine zu optimistische Sicht auf die demokratischen Möglichkeiten einnimmt, greift Jaeggi hier auf das Negativitätskonzept Hegels zurück. Mit diesem könnte man zumindest nicht nur die Möglichkeit des Scheiterns demokratischer Hoffnungen in den Blick bekommen; vor allem aber bleibt das Wachstumskonzept Deweys zu vage und mit dem Rückgriff auf Hegels ‚bestimmte Negation‘ ergäbe sich die Möglichkeit, das Wachstum selbst noch einmal daraufhin zu bewerten, ob sich mit ihm ein Fortschritt abzeichne oder nicht (vgl. Jaeggi 2014, S. 409 ff.). Damit werden erneut äußere Kriterien aufgerufen, die der hegelianische Pragmatist Dewey gerade abgelehnt hatte. Zugleich deutet eine solche ‚Ergänzung‘ der Demokratietheorie Deweys auf ein Unbehagen gegenüber seiner harmonisierenden Grundtendenz hin.

125 Joas fasst diesen vorgängigen Glauben an die Demokratie so: „Deweys Sakralisierung der Demokratie endet somit in einer Paradoxie. Gerade der Denker, der die Entstehung der Werte auf die wertbildende Erfahrung der Kommunikation bezogen hat, entzieht sich der Klärung partikularer Bindungskräfte. Er überspringt den Partikularismus der je individuellen Erfahrung und

Hatte Schleiermacher die (ethischen) Begründungsprobleme eines pädagogischen und politischen Regierens so weit in den Fokus gerückt, dass nur noch das Vertrauen in einen evolutionären Fortschritt des Sittlichen zu helfen schien, so verschiebt Dewey diese Perspektive auf eine doppelte Weise. So rücken die Frage einer theoretischen Begründbarkeit des Regierens und damit eine handlungstheoretische Perspektive des Regierens zugunsten einer praxeologischen Perspektive in den Hintergrund: In dieser wird das jeweils für richtig Gehaltene unter den Teilnehmern eines praktischen Zusammenhangs verhandelt, ohne dass dafür theoretische Maßstäbe der Rationalität zum externen Kriterium würden. Darüber hinaus ist mit dieser Perspektivenverschiebung eine weitere verbunden, die man als eine von den Problemen (demokratischen) Regierens hin zu den Bedingungen einer demokratischen Öffentlichkeit verstehen kann. In dieser geht es um die Bestimmung konkreter gemeinsamer Probleme und deren gemeinsame Bearbeitung, für die experimentelle Versuchsanordnungen entwickelt werden, die man gemeinsam für sinnvoll hält. Eine solche demokratische Öffentlichkeit scheint (in kleineren wie schließlich größeren Kontexten) unter Beteiligung aller Partizipierenden jene Gemeinsamkeit hervorzubringen, die das ausmacht, was immer schon als demokratische Erfahrung angestrebt wurde. Zugleich vermittelt sie den Teilnehmenden das Gefühl einer Souveränität: Sie sind in ihren praktischen Aushandlungsprozessen diejenigen, sie sich selbst, aber auch das Gemeinsame zu verändern vermögen.

4. Eine meta-ethische Perspektive auf die Gemeinsamkeit des Heterogenen: Reichenbach

Dies ist nun der Punkt, an dem der dritte Versuch ansetzt, der sich mit dem Verhältnis von Erziehung und Demokratie beschäftigt und hier erwähnt werden soll. Wie Dewey geht auch Roland Reichenbach davon aus, dass sich das menschliche Selbst, sein Selbstverständnis, seine Orientierungen und Handlungsmöglichkeiten in praktischen Einübungsprozessen formen. Es sind diese Einübungs- und Habitualisierungsprozesse, die zugleich jene Freiräume konstituieren, die notwendig sind, um sich zu einer niemals hinreichend determinierten Praxis positionieren und in dieser handeln zu können. Und auch Reichenbach sieht eine demokratische Öffentlichkeit als jenen Raum, innerhalb dessen das Gemeinsame auf dem Spiel steht und innerhalb dessen demokratische Erfahrungen gemacht werden können. Allerdings betont er (gegenüber Dewey) den problematischen und konflikthafter Charakter einer solchen Öffentlichkeit – und damit auch des-

landet mit seinem ‚gemeinsamen Glauben der Menschheit‘ in einem leeren Universalismus des Demokratischen, dessen Motivationskraft unerfindlich bleibt“ (Joas 2000, S. 159).

sen, was eine demokratische Erfahrung ausmacht. Für Reichenbach verdankt sich diese Problematizität und Konflikthaftigkeit der Aushandlung von Gemeinsamkeiten und Selbstverständnissen einer fehlenden Autonomie und Souveränität der Beteiligten – einem Dilettantismus, der „als *Ermöglichungsbedingung* von Freiheit“¹²⁶ fungiert. Die Freiheit, von der hier die Rede ist, muss dabei von jener unterschieden werden, die für eine performative Praxis, eine Interpretation von Regeln oder die Fähigkeit zur zugleich spontanen und kontextbezogenen Reaktion erforderlich ist. Man agiert also nicht immer dilettantisch: aber der gemeinte Dilettantismus zeigt sich dort, wo das Subjekt als freies und selbstbestimmtes zu handeln beansprucht: „Es *gibt* ja Können, Kompetenz, Expertise, Souveränität und Virtuosität – nur nicht im Bereich der Freiheit“.¹²⁷ In moralischen Fragen, im Versuch der Beantwortung der Frage nach dem Gemeinsamen oder auch jener nach einer für andere und einen selbst akzeptablen Subjektivität ist man überfordert – obwohl gerade hier unter (spät-)modernen Bedingungen eine zufriedenstellende Antwort erwartet wird.

Es sind hier vor allem anthropologische Referenzen (etwa auf Helmuth Plessner oder Eugen Fink)¹²⁸, die auf die Entzogenheit und die unausweichliche Verfehlung des eigenen Selbst verweisen. Menschen verfügen dann weder autonom über die Bedingungen des eigenen Handelns noch über dessen Konsequenzen. Ob etwas, eine Deutung oder auch eine Handlungsweise, als Ausdruck des eigenen Selbst verstanden werden kann, bleibt fraglich. „Nicht fähig zu sein, sich auf sich selbst zu verlassen oder sich selbst vollkommen zu vertrauen, das ist der Preis für die Freiheit“.¹²⁹ Aus dieser anthropologischen Perspektive lässt sich dann die allgemeine Aussage eines ‚prinzipiellen Dilettantismus‘ folgern: „Freiheit entspricht, mit anderen Worten, dem Versuch, fehlende Souveränität zu überwinden“.¹³⁰

Die Freiheit, von der hier die Rede ist, ist zwar immer noch die eines sozial situierten und in praktische Vollzüge verstrickten Subjekts. Aber diese Freiheit zeigt sich erst im Verhältnis, das man zu sich selbst und den eigenen Praktiken einnimmt, Praktiken, die selbst immer auch schon Ausdruck von Performativität und damit Freiheit sind. Wenn man sich fragt, aus welchen Gründen und vor dem Hintergrund welcher Interpretationen man etwas verstanden oder getan hat, ob dies mit dem Anspruch auf die eigene Autonomie oder mit der Realisierung der eigenen Selbstbestimmung zu tun hat, so wird man für eine mögliche

126 Reichenbach 2001, S. 340.

127 Ebenda, S. 347.

128 Büniger hebt diesen Ausgangspunkt hervor. Mit der anthropologischen Verankerung des dilettantischen Selbst wird – noch vor jedem Bezug auf demokratische Verhältnisse – eine Prämisse gesetzt, der dann ein bestimmtes Verhältnis zu dem entspricht, was als demokratische Öffentlichkeit verstanden wird: vgl. Büniger 2013, S. 76 ff.

129 Reichenbach 2001, S. 345.

130 Ebenda, S. 346.

Antwort keine ‚letzten Gründe‘ und Wahrheitsansprüche erheben können: Man wird sich allenfalls für eine bestimmte Version entscheiden. Der gleiche Mechanismus lässt sich für die Aushandlungen und Auseinandersetzungen in einer demokratischen Öffentlichkeit annehmen: Auch hier stoßen unterschiedliche und wahrscheinlich auch unvereinbare Versionen aufeinander und es ist eine Frage der (Mehrheits-)Entscheidung, welche Auffassung sich durchsetzt.¹³¹ Die dem Dilettantismus geschuldete Freiheit verunmöglicht zwar nicht, dass etwas Gemeinsames im Rahmen einer demokratischen Öffentlichkeit gesetzt wird; aber sie führt dazu, dass die Aushandlungen ‚abgründig‘ werden, dass partikuläre Sichtweisen im Konflikt aufeinandertreffen, dass ein gefundener Konsens den in der Auseinandersetzung zu Tage getretenen Dissens nicht aufhebt.

Für Reichenbach ist dabei die vor dem Hintergrund des Dilettantismus offensichtlich werdende Grenze der gemeinsamen Verständigung wie auch eines in sich gründenden Subjekts nur eine Hinsicht, unter der das Verhältnis von Freiheit und demokratischer Öffentlichkeit zu begreifen ist. Die andere Perspektive ergibt sich, wenn man das dilettantische Subjekt mit der Grundlage seiner eigenen Freiheit und der daraus resultierenden Nicht-Souveränität konfrontiert. Dann ergibt sich die Möglichkeit, dass dieses Subjekt ein ‚demokratisches Selbst‘ entwirft, für das die eigene Nicht-Souveränität und damit die Einsicht in die Grenzen des eigenen demokratischen Einsatzes zentral werden. Dieses ‚demokratische Selbst‘ weiß dann darum, dass seine Artikulationen, seine Interpretationen und Positionierungen, die Konkurrenz der eigenen mit anderen, entgegengesetzten Sichtweisen zwar ein Ausdruck seiner Freiheit sind, aber zugleich keinen überlegenen Wahrheits- und Richtigkeitsanspruch erheben können. Für das ‚demokratische Selbst‘ trifft einerseits zu, dass es seine Freiheit nur in praktischen Vollzügen erfährt; andererseits aber hängt alles davon ab, dass es darum weiß, dass es eine skeptische oder auch ironische Haltung gegenüber den eigenen (freien) Artikulationen einnimmt.¹³² Das demokratische Selbst handelt in Fragen der Selbstbestimmung und einer Auseinandersetzung um das Gemeinsame als dilettantisches Subjekt; aber es weiß darum und entwickelt eine Haltung der Citoyenität, für die ein bestimmter Stil und Umgangsformen (wie Höflichkeit, Respekt, Anerkennung, Toleranz usw.) konstitutiv sind.¹³³

131 Vgl. ebenda, S. 357. Die beiden erwähnten ‚Hypergüter‘ der Autonomie und Selbstverwirklichung bilden für Taylor (und Reichenbach) die moralischen Orientierungspunkte in der Moderne (vgl. Taylor 1996).

132 Im Anschluss an Richard Rortys Konzept der Ironikerin formuliert Reichenbach daher: „Die Ironikerin rechnet mit *eigener* Begrenztheit, *eigenem* Unwissen, *eigener* Ignoranz und ideologischer Verblendung, sonst ist sie keine sehr gute Ironikerin“ (Reichenbach 2001, S. 361). Vgl. als Hintergrund: Rorty 1992.

133 Vgl. Reichenbach 2001, S. 392 f. Reichenbach versteht unter dem Citoyen einen tugendhaften Bürger, der sich mit dem Gemeinwohl identifiziert und dies nicht aus reinem und verordnetem Pflichtgefühl tut (vgl. ebenda, S. 391 f.).

Vor diesem Hintergrund ergibt sich eine doppelte Perspektive auf die ‚demokratische Erfahrung‘. Betrachtet man die gerade erwähnte Figur eines demokratischen Selbst als zugleich agierende und um ihre dilettantische Freiheit wissende Instanz, dann lassen sich Bildungsprozesse im öffentlichen Raum als „nicht-souveräne Transformationsprozesse eines nicht-beliebigen Sich-Erfindens und Sich-Versuchens und als solche Ausdruck menschlicher Freiheit“¹³⁴ verstehen. Zugleich aber lässt sich auch eine Aufgabenstellung an eine demokratische Erziehung entwickeln, die solche Bildungs- und Erfahrungsprozesse ermöglicht: „Demokratische Erziehung ist in diesem Sinne immer auch moralische und ethische Erziehung, welche sich jedoch im Dienste einer moralisch-epistemischen *Bescheidenheit* und *Skepsis* stehen sieht und anerkennt, dass sich moralisch motivierte Konflikte nie endgültig und nie mit Gewissheit, das Richtige zu tun, lösen lassen“.¹³⁵ Pädagogisch anzustreben ist damit keine Verpflichtung auf bestimmte Werte oder auf Begründungsverfahren, sondern eher ein „*meta-ethischer* bzw. (*meta-*)*prozeduraler* Standpunkt ...: dass es nämlich darum geht, die ethischen und moralischen Fragen *öffentlich* zu diskutieren“.¹³⁶

Vermittelt wird ein solcher meta-ethischer Standpunkt selbst wiederum in Erziehungsprozessen, die selbst durch moralische Konflikte zwischen den Erziehenden und ihren Adressaten gekennzeichnet sind: durch Auseinandersetzungen, die sich mit der Metapher des Kampfes beschreiben lassen. Reichenbach betont, dass die Kampfmetapher nicht für alle Erziehungsprozesse sinnvoll ist: Wissensvermittlung, Belehrung oder das Hervorbringen bestimmter Fähigkeiten und Haltungen – Erziehungsvorgänge in einem ‚weiteren Sinne‘ lassen sich nur unzureichend als Kämpfe beschreiben.¹³⁷ Dagegen ist die Metapher des Kampfes sinnvoll, wenn es um moralische Fragen geht: „Erziehung im engeren Sinne, sofern sie sich also auf das moralische Subjekt bezieht, ist immer auch ein *Gegeneinander*: der Andere soll von einer moralischen Perspektive auch und *gerade gegen seinen Widerstand* ‚überzeugt‘ werden“.¹³⁸ Gegen die Gefahr einer undemokratischen Indoktrination weist Reichenbach darauf hin, dass der pädagogische Kampf als demokratische Form auf Aushandlung angewiesen bleibt: „*demokratische Erziehung ist ein Kampf unter den Bedingungen der Negotiation*“.¹³⁹ Sie zielt auf Irritationen und auf einen Raum, in dem eine moralische oder politische Empörung diskursiv verhan-

134 Ebenda, S. 363.

135 Ebenda, S. 377.

136 Ebenda, S. 435.

137 Man kann den Eindruck gewinnen, dass Erziehung ‚im weiteren Sinne‘ die Praktiken pädagogischer ‚Regierung‘ meint, in der Legitimitätskriterien von Wissen und Verhalten durchgesetzt werden, während Erziehung ‚im engeren Sinne‘ als Bereich einer gemeinsamen und öffentlichen Verhandlung moralischer Probleme angesehen wird, für deren Lösung es keine definitiven Kriterien gibt. Das für Demokratien kennzeichnende Spannungsverhältnis von Öffentlichkeit und Regierung wäre damit auf bestimmte Sektoren der Erziehung verteilt.

138 Reichenbach 2001, S. 385.

139 Ebenda, S. 385.

delt und entdogmatisiert werden kann.¹⁴⁰ „Die demokratische Lebensform erfordert ein demokratisches Selbst ... Demokratische Bildung heißt, den diskursiven Kampf auch im Selbst führen – wenigstens solange es geht, denn das Selbst muss früher oder später Entscheidungen treffen“.¹⁴¹

Wenn man auf die drei hier aufgerufenen Herangehensweisen an das Verhältnis von Pädagogik und Politik zurückblickt, dann fällt die zwar unterschiedlich akzentuierte, aber doch gemeinsame Betonung des Ethischen auf. Dieses Ethische erscheint dabei zugleich als Problem wie auch als Lösung. Schleiermacher ging davon aus, dass mit unterschiedlichen normativen Positionierungen zu rechnen ist, die sich kaum noch auf eine gemeinsame Grundlage beziehen lassen. Man scheint mit ganz unterschiedlichen Argumenten für die jeweils eigene Position werben zu können, ohne dass ein solcher Streit durch den Bezug auf ein gemeinsames Kriterium geschlichtet werden könnte. Und selbst wenn dies noch möglich wäre, wenn man also gemeinsame moralische Grundsätze hätte, wären diese kaum hinreichend, um aus ihnen Umgangsformen mit konkreten Problemen und Situationen ‚ abzuleiten‘. Schleiermachers Lösung war die metaphysische Annahme eines moralischen Fortschritts, der sich unabhängig von den unlösbaren moralischen Begründungsproblemen ereignet. Dewey verzichtet sowohl auf eine solche metaphysische Absicherung wie auch auf die Möglichkeit, dass Menschen auf unhinterfragbare Kriterien und Grundsätze zurückgreifen könnten. Menschen entwickeln sich immer schon in sozialen Kontexten; sie passen sich in diese Kontexte und die ihnen korrespondierenden Praktiken und Orientierungen ein und verändern diese immer zugleich durch ihre konkreten und performativen Antworten auf die jeweiligen Kontexte und Situationen. Das Problem des Politischen, des Demokratischen, tritt nun dort auf, wo ‚ Passungsprobleme‘ entstehen, wo das Gemeinsame in Frage steht. Auch hier handelt es sich um konkrete Situationen, auf die hin von den Teilnehmenden ein gemeinsames Interesse durch die Bestimmung eines gemeinsamen Problems festgestellt wird. Dies ist die Voraussetzung für eine gemeinsame Arbeit an der Lösung dieses Problems. Da es auch hier keine transzendent gesetzten Maßstäbe des Wahren und Richtigen gibt, versucht man (analog zu wissenschaftlichen Verfahren) experimentierend eine Lösung zu finden, der die Beteiligten zustimmen können. Reichenbach problematisiert Deweys Vertrauen und dessen Glauben an eine einvernehmliche und für die Beteiligten normativ verbindliche Problemlösung. Einer solchen harmonischen Perspektive stellt er ein Konfliktmodell gegenüber, das auf der subjektiven Inkompetenz beruht, sich in moralischen Fragen vernünftig oder souverän zu verhalten. Die damit gegebene Freiheit und Unvorhersehbarkeit von Positionierungen, die man mit Blick auf moralische Fragen, auf die Verhandlung des Gemeinsamen

140 Vgl. ebenda, S. 436 ff.

141 Ebenda, S. 442.

feststellen muss, führt zu Konflikten und Auseinandersetzungen, die die Vorstellung einer einvernehmlichen Einigung zu einem grundsätzlichen Problem machen. Reichenbachs Lösungsvorschlag besteht in der (pädagogischen) Einübung in ein „Ethos des demokratischen Kampfes“.¹⁴² Diese besteht in der meta-ethischen Einsicht in die Grenzen der eigenen moralischen Souveränität: in die Grenzen des allgemeinen Verbindlichkeitsanspruchs der eigenen moralischen Positionierungen und des notwendigen Respekts vor anderen Positionierungsmöglichkeiten. Reichenbachs Ansatz führt so zu einer moralischen Begründung des zugleich souveränen und demokratischen Umgangs mit der eigenen Nicht-Souveränität, mit den Grenzen der eigenen Freiheit.

Nun ist allerdings nicht zu übersehen, dass sich die pädagogische Aufgabe bei Dewey wie Reichenbach auf die Ermöglichung einer demokratischen Öffentlichkeit richtet, in der als gemeinsam erkannte Interessen gemeinsam bearbeitet oder aber durchaus konfligierende und heterogene Positionierungen durch eine meta-ethisch motivierte Selbstrelativierung einer gemeinsam akzeptierten Entscheidung zugeführt werden können. Es geht um die Ermöglichung eines öffentlichen Raumes, in dem das Auffinden des Gemeinsamen auch dann eine Chance hat, wenn nicht auf für alle verbindliche Vernunftkriterien zurückgegriffen werden kann. Nun bildet die Formierung eines solchen öffentlichen Raums, die Herstellung von Akzeptanzbedingungen und die Durchsetzung von Legitimationskriterien nicht zuletzt auch eine Bedingung für ein demokratisches Regieren. Dass ein solches Regieren darauf angewiesen ist, seine Legitimität gegenüber einer kritischen Öffentlichkeit zu sichern, deutet dabei allerdings daraufhin, dass nicht einfach von einer öffentlichen Selbstregierung ausgegangen werden kann, sondern dass es notwendig sein dürfte, das Verhältnis von Öffentlichkeit und Regierung als ein komplexes und nicht zuletzt spannungsreiches zu untersuchen. Man wird fragen müssen, inwiefern die Regierenden als Teil der Öffentlichkeit verstanden werden können, inwiefern sie sich als Repräsentanten dieser Öffentlichkeit und damit des Gemeinsamen verstehen lassen oder ob sie sich nicht vor dem Horizont einer konfligierenden oder auch zerstrittenen Öffentlichkeit als parteilich zeigen. Man wird sich also letztlich fragen müssen, inwiefern eine Regierung als regelsetzende und -durchsetzende Instanz in ihrer Problemdefinition und ihren Lösungsvorschlägen überhaupt der öffentlichen Diskussion gerecht werden kann. Und dies gilt um so mehr, als man von einer Vielzahl möglicher Öffentlichkeiten ausgehen muss, die jeweils ihre eigenen konkreten Probleme verhandeln und jeweils für sich ein Gemeinsames zu bestimmen versuchen. Und dennoch hängt unter demokratischen Bedingungen alles davon ab, dass Regierungen für ihre Regelungen eine hinreichende öffentliche Zustimmung erhalten – dass die Öffentlichkeit davon ausgeht, dass ihre Entscheidungen einem Allgemeinwohl dienen,

142 Ebenda, S. 378.

das zugleich in der Vielzahl öffentlicher Diskussionen immer wieder aus den unterschiedlichsten Gründen in Frage gestellt werden dürfte.

Wenn man das Spannungsverhältnis von Öffentlichkeiten und Regierungen als den für Demokratien konstitutiven politischen Raum annimmt, wenn man zudem davon ausgeht, dass weder öffentliche Verständigungsprozesse noch Regierungsvorhaben sich gleichsam vorab einem (moralischen) Rationalitätsgebot unterwerfen, dann spricht vieles dafür, sich den politischen als einen strategischen Raum vorzustellen. Und wenn es um Strategie und die Durchsetzung bestimmter Positionierungen geht, wäre es wiederum verfehlt, sich solche strategischen Einsätze selbst nur als rationale Handlungsabsichten und nicht etwa als situationsgebundene und gegnerorientierte Positionierungen vorzustellen. In diesen geht es wohl weder um das (gemeinsame) Wahre noch um das für alle Richtige, sondern darum, etwas als wahr oder richtig durchzusetzen, ohne dass es dafür allgemeine Kriterien gäbe. Zur strategischen Rhetorik dürften Argumente ebenso zählen wie Gerüchte, Halbwahrheiten, der Rückgriff auf mehr oder weniger passende Topoi, Affekte und Identifikationen oder auch die Stiftung von Frontlinien. Wenn man so will, bildet dies nur die andere Seite des Verlustes an transzendent gesetzten Wahrheits- und Richtigkeitskriterien. Man könnte auch sagen, dass jede öffentliche Einigung oder jede akzeptierte Legitimität regierenden Handelns unabweisbar auf die imaginär bleibende Unterstellung einer gemeinsamen Vernünftigkeit angewiesen bleiben.

Diese Andeutungen mögen an dieser Stelle genügen, um sowohl eine moralische Grundierung des demokratisch-politischen Raumes als auch dessen immanente – wenn auch vielleicht niemals erreichte – moralische Zielorientierung problematisch erscheinen zu lassen. Die Moral, deren ethische Begründung oder auch ein Ethos, eine eingeübte Sittlichkeit bilden keine dem Regieren vorausgehende Grundlage, sondern eine immer auch strategisch eingesetzte Möglichkeit der versuchten Autorisierung und Legitimierung. Und der Versuch der Einübung in und Verpflichtung öffentlicher Adressaten auf Rationalität, Vernunft oder eine moralische Autonomie lassen sich selbst wiederum als Formen verstehen, mit der eine freie Öffentlichkeit regiert werden soll.

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

1. Begründungen und Urteile: Eine Hinführung

Jene Zwischenräume der Repräsentation, wie sie im ersten Kapitel mit Blick auf das Kind für moderne Regierungspraktiken entwickelt wurden, setzen die Ablösung jener Machtsysteme voraus, in denen sich die Regierenden auf religiöse oder metaphysische Ordnungssysteme berufen konnten. Solche Systeme sicherten die Herrschaft durch eine Trennung der durch sie Autorisierten von jenen, über die sie zu herrschen hatten, ohne dass diesen ein Einspruchsrecht zugesprochen wurde. Mit dem Wegfall solcher transzendenten Autorisierungen wird das Regieren auf eine doppelte Weise problematisch. Zum einen zeigt sich sein Gegenstand auf eine veränderte Weise: Aus der scheinbar vorgegebenen Ordnung wird ein Zu-Ordndendes. Und dessen Problematik besteht darin, dass für eine solche Aufgabenstellung nun nicht mehr auf vorgegebene und für alle verbindliche Kriterien zurückgegriffen werden kann. Frühneuzeitliche Naturrechtslehren oder Sozialvertragstheorien verweisen darauf, dass die Ordnung nun selbst zu einem zu lösenden Problem geworden ist. Wenn man aber ohne ein apriori gegebenes Gerüst der ‚wahren oder gottgegebenen‘ Ordnung eine soziale Ordnung stiften und gestalten will, dann benötigt man ein Wissen um deren ‚empirische‘ Verfasstheit – um den Ansatzpunkt für eine regierende Gestaltung. In seinen Studien zur Herausbildung der Gouvernamentalität als moderner Regierungsform hat Foucault auf die doppelte Bedeutung der ‚Policey‘ hingewiesen. Darunter lassen sich jene Institutionen und Praktiken verstehen, die seit dem 17. Jahrhundert die sozialen Gegebenheiten vermessen, in Statistiken erfassen und damit Vergleichsmöglichkeiten eröffnen. Zugleich eröffnen sie auf diese Weise auch die Differenz von gegebener Wirklichkeit und deren möglicher Gestaltung, zu deren Kontrolle sie ebenfalls herangezogen werden.

Eine solche Differenz zwischen erhobenem Zustand und gestaltbarer Möglichkeit macht (in der Tendenz) nicht nur jedes Gegebene angesichts anderer oder besserer Möglichkeiten begründungsbedürftig. Sondern sie stiftet zugleich eine (historische) Prozessualität, da sich von nun an jede sozial oder sachlich begründete Gegebenheit gegenüber immer neu auftauchenden Möglichkeiten und Verbesserungen wird ausweisen müssen. Ordnungen werden kontingent: Alternativen mögen zwar nicht notwendig erscheinen, aber sie lassen sich nicht mehr als unmöglich ausschließen. Betrachtet man dies unter der Perspektive jenes Nicht-Wissens, von dem die modernen Regierungspraktiken ihren Ausgang nehmen, so kann man vielleicht sagen, dass dieses Nicht-Wissen reflexiv wird.

Es wird einerseits zum Motor seiner Überschreitung: Regieren setzt Wissen voraus und die Entwicklung der Human- oder Sozialwissenschaften, wie sie mit dem 18. Jahrhundert anhebt, zeigt an, dass die Vermessung des Sozialen mit der Absicht seiner wie auch immer begründeten Verbesserung eine rasante Entwicklung erfahren hat.¹⁴³ Andererseits impliziert dieses Überschreitungsmotiv hin auf besseres Wissen eben auch eine Relativierung des erlangten Wissens selbst. Es wird kritisierbar; es muss verbessert werden und nicht zuletzt verweist seine Akkumulation auf eine Perspektivität, die in ihren Analysen immer nur in der Lage ist, bestimmte, d. h. partikuläre Gesichtspunkte in den Blick zu nehmen und die daher kaum in der Lage ist, ‚das Ganze‘ des untersuchten Gegenstandes wahrnehmen zu können.

Genau das wiederum verweist auf die Notwendigkeit einer politischen Entscheidung. Diese mag sich zwar auf Wissensbestände berufen, aber diese reichen aufgrund ihrer Kritisierbarkeit, ihrer Perspektivität – kurz: aufgrund ihres epistemischen Repräsentationsproblems nicht hin, um eine politische Entscheidung, ein Regieren zweifelsfrei zu begründen. Im Verhältnis zum Wissen, zu den beanspruchten Begründungen ergibt sich ein Spielraum, der selbst nicht durch Wissen aufgehoben werden kann.

Damit rückt das zweite der beiden oben angedeuteten Probleme des modernen Regierens in den Blick. In den Zwischenräumen der Repräsentation dürften aufgrund eines fehlenden unbezweifelbar begründenden Wissensfundaments nicht nur die Inhalte des Regierens, seine Ordnungsversuche, Regelungen und Begründungen umstritten bleiben. Vielmehr wird man auch davon ausgehen können, dass in Frage steht, ob sich die Adressaten des Regierens in den Begründungen der Regierenden repräsentiert sehen und wie sie sich dazu verhalten. Und auch für ihre Seite wird man in Rechnung stellen müssen, dass ihre Akzeptanz oder Zurückweisung eines solchen Repräsentationsanspruchs sich zwar einerseits auf eine Einschätzung der vorgelegten Begründungen beziehen. Zugleich aber richtet sie sich andererseits eben auch auf den Repräsentationsanspruch als solchen, auf den Anspruch, eine gemeinsame, eine allgemeine Regelung gemeinsamer Probleme darzustellen. Die Auseinandersetzung um theoretische Begründungen verknüpft sich auf diese Weise mit praktischen Positionierungen, in denen es um das Richtige, das Zumutbare, das Gerechte und das Verhältnis von politischen Entscheidungen zu wahrgenommenen sozialen Verhältnissen geht. Dies ist der Punkt, an dem nicht nur theoretische Begründungen und praktisch-moralische Auffassungen aufeinanderprallen, sondern an dem sich zugleich der Raum unterschiedlichster politischer Emotionen öff-

143 In der pädagogischen Historiographie sind diese Vermessungsstrategien häufig mit einer Disziplinierungsperspektive in Verbindung gebracht worden: vgl. etwa Rutschky 1977; Gestetter 1981 oder im Anschluss an Foucault (1977) Dreßen 1982 und Pongratz 1989; mit Blick auf die Rezeption psychologischer Konzepte etwa Gelhard 2018; Heßdörfer 2022.

net. Politische Entscheidungen und soziale Positionierungen bezeichnen unter den Bedingungen von Repräsentationsverhältnissen zugleich die Orientierung hin auf die Notwendigkeit eines Gemeinsamen als Autorisierungsgrundlage und dessen systematische Infragestellung.

Es ist die Vielfalt des Wissens, seine jeweilige analytische Begrenztheit und Perspektivität, die ihm unter modernen Bedingungen eigene Reflexivität, die die eigene Vorläufigkeit und die mitlaufende Unbestimmtheit des scheinbar Bestimmten signalisiert, die jeden Begründungsversuch einer gemeinsamen Ordnung mit der eigenen Partikularität konfrontieren. Und doch hängt unter den Bedingungen einer für das (demokratische) Repräsentationsverhältnis konstitutiven Voraussetzung der Gleichheit alles daran, dass diese Partikularität einen alle Beteiligten umfassenden Anspruch erhebt, um soziale Verbindlichkeit einfordern zu können. Entscheidungen und Positionierungen sind Formen, mit diesen Problemen umzugehen: Bestimmtheiten angesichts von Kontingenz und letztlich Unbestimmbarkeit zu setzen, für das Partikulare eine allgemeine Geltung zu behaupten, Begründungen als wahr und für alle verbindlich zu inszenieren, die Geltung von Regeln oder Prinzipien als konstitutiv auch für konkrete Praktiken zu fordern usw. Entscheidungen und Positionierungen stützen sich auf Urteile, die im Verhältnis zu Begründungen diese als Möglichkeiten zugleich einklammern und dennoch allgemeine Geltung behaupten. Als Verhältnis zum Wissen lassen sich Urteile nicht von diesem her begründen; sie klammern also in ihrem Vollzug dessen Geltungsanspruch immer schon ein. Zugleich aber behaupten sie für sich nicht nur eine adäquate Bestimmung des Gegebenen, sondern über diesen theoretischen Anspruch hinaus auch eine allgemeine (praktische) Verbindlichkeit.

2. Autorisierungsprobleme und imaginäre Hoffnungen

Das Wissen von den Grenzen seiner Begründbarkeit her zu denken, als reflexive Anstrengung, die sich am vorausgesetzten und ständig mitlaufenden Problem des Nicht-Wissens abarbeitet, eröffnet einen Raum, der zwischen seiner strategischen Instrumentalisierung und einem Vertrauen in seine Aufklärungsfunktion schillert. Die Reflexionsschleifen der Wissensbegründung finden keinen Grund mehr, den sie nicht selbst gesetzt haben und der damit kritisierbar und revidierbar erscheint. Und diese Problematizität der Wissensbegründung hat ihre sozialen Implikationen. Die Befreiung des menschlichen Wissens aus den Begrenzungen durch einen religiösen Glauben bildet ein Narrativ, das die Souveränität einer rationalen Gestaltung ihrer Verhältnisse zu sich, zu anderen und zur Natur durch die Menschen selbst verspricht. Die zunächst erkenntnistheoretische und dann methodologische Sicherung der Wissensproduktion sollte die Wissenschaft zum Lieferanten eines solchen Wissens machen. Doch noch

diesseits der erkenntnistheoretischen Begründungsschwierigkeiten, der zunehmenden Methodenvielfalt, einer immer differenzierter und unübersichtlicher werdenden Wissensproduktion wurde schon bald deutlich und gerade auch von Seiten der Wissenschaften selbst betont, dass ein wissenschaftliches Wissen eine solche Fundierungsfunktion nicht übernehmen kann. Die Wissenschaft kann weder als Religionsersatz dienen noch ein neues moralisches Fundament liefern. Die Trennung von ‚Sein‘ und ‚Sollen‘, von Wissenschaft und Werturteilen bildet einen zentralen Einsatz einer wissenschaftlichen Autonomisierungsstrategie gegenüber ihrer gesellschaftlichen Funktionalisierung. Die Autorität wissenschaftlichen Wissens scheint danach nicht zuletzt darin zu liegen, dass sie der Politik und Gesellschaft überlässt, was diese aus ihren Analysen macht: Da aus dem ‚Sein‘, den theoretisch-empirisch konstatierten Sachverhalten logisch kein ‚Sollen‘ ableitbar sei, ist die Politik zu Entscheidungen gezwungen, die selbst nicht den Anspruch einer wissenschaftlich stringenten Begründung erheben können.¹⁴⁴

Zwar hat sich in den epistemologischen Debatten immer deutlicher gezeigt, dass auch die Wissenschaft als ein soziales System mit zwar unterschiedlichen, aber eigenen Regeln zu verstehen ist¹⁴⁵, dass sie zumindest die Horizonte des Herangehens an ihre Gegenstände, wenn nicht gar die Profilierung ihrer Problemstellungen gesellschaftlichen Kontexten verdankt¹⁴⁶; aber dennoch bildet die Berufung auf eine trotzdem mögliche, gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen eigenständige Problemfassung und eigenständigen Regeln gehorchende Problembearbeitung eine zentrale Voraussetzung, um die (zwar wissenschaftlich relative) Geltung ihrer Aussagen gegen die Verstrickung in soziale Konstellationen und Interessen behaupten zu können. Und es ist genau diese proklamierte Geltungsgrundlage, die zumindest bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt (zwar unterschiedlich motivierte) Bezugnahmen auf wissenschaftliches Wissen nahelegt, um darüber eine Autorisierungsgrundlage zu gewinnen. Ihre strategische Bedeutung liegt nicht zuletzt darin, die jeweiligen Entscheidungen und Positionierungen gegen bloße Meinungen, Gerüchte, irrationale Auffassungen und eine affektive Radikalisierung sozialer Konflikte abzugrenzen.

144 Dabei bildet diese Grenzziehung zwischen Wissenschaft und Politik durchaus selbst einen Gegenstand von Auseinandersetzungen. So ließe sich etwa auf den (zweiten) Werturteilsstreit in der deutschen Soziologie gegen Ende der 1960er Jahre verweisen, der die Problematik einer ‚positivistischen‘ Selbstbegrenzung der Wissenschaft verhandelte (vgl. Adorno u. a. 1972). Nahezu gleichzeitig erfolgte ein Aufwuchs der Sozialwissenschaften, von dem her man sich eine Reform sozialer Institutionen erhoffte. Allerdings musste man dann feststellen, dass diese unterstützende Beforschung der Praxis nur dazu geführt habe, den Raum von Analyse- und Handlungsmöglichkeiten so zu erweitern, dass aus praktischer Sicht die Notwendigkeit von eigenen Entscheidungen deutlich wurde (vgl. Beck / Bonß 1985).

145 Vgl. Fleck 1980.

146 Vgl. Kuhn 1966.

Nun erzeugt eine Autorisierung über den Bezug auf wissenschaftliches Wissen (auf quantitative Erhebungen, Wirkungswahrscheinlichkeiten, strukturelle Effekte, Problemstellungen usw.) ihre eigenen Implikationen und Effekte, die auch jene selbst betreffen, die sich auf ein solches Wissen berufen. Sich über wissenschaftliches Wissen zu autorisieren, hat – wenn man es denn ernstnimmt – Bindungseffekte. Neben jenen Ab- und Ausgrenzungseffekten, die die eigenen Problembestimmungen und Lösungsperspektiven gegenüber anderen mit einer überlegenen Rationalität ausstatten sollen, begibt man sich mit einer solchen Autorisierungsperspektive auf jenes beschriebene Terrain, das durch Vielfalt, Heterogenität, Vorläufigkeit und eine gleichsam institutionalisierte Selbstkritik gekennzeichnet ist. Das trägt in die eigene Berufung auf das Wissen einen Vorbehalt ein. Man könnte sagen, dass solche Autorisierungsstrategien von Entscheidungen und Positionierungen, die sich gegen bloße Meinungen, Emotionen, Affekte oder Irrationalitäten richten, sich zugleich in den Raum der Abgründigkeit der eigenen Begründungen begeben. Von hier her ist der Weg zu einer dogmatischen Bestimmtheit, zum kategorischen Insistieren auf dem einzig Wahren und Richtigen kaum mehr möglich – da durch die Berufung auf ein anderes wissenschaftlich beglaubigtes Wissen kritisierbar. Ontologische Rückzugsmanöver und Wesensbestimmungen von Identitäten, Beziehungen oder dessen, was jeder Mensch wohl will oder beanspruchen kann, sind und bleiben zwar eine immer mögliche Versuchung; aber sie rücken nun in die Nähe einer ‚unwissenschaftlichen‘ Meinung oder Weltanschauung. Wie die Berufung auf Prinzipien oder letzte Gründe erscheinen sie angesichts der Komplexität dessen, was man wissen könnte und sollte, eher als naiv. Zugleich aber – und auch das ist ein Effekt der Autorisierung über die Berufung auf ein wissenschaftliches, valides und geprüftes Wissen – findet die Auseinandersetzung darum, wer das richtige wissenschaftlich beglaubigte Wissen vertritt, wo die Grenze zwischen Wissen und Meinung, zwischen Rationalität und Irrationalität verläuft, unter modernen Bedingungen immer unter (zumindest der Voraussetzung nach) Gleichen statt. Das bedeutet, dass die Akzeptanz oder Ablehnung der Autorisierung, die Anerkennung oder Zurückweisung eines Repräsentanten, der unter Berufung auf wissenschaftliche Erkenntnisse das Gemeinsame vertritt, nicht daran hängt, dass die Adressaten selbst über ‚bessere‘ wissenschaftliche Erkenntnisse verfügen: Politische Auseinandersetzungen um ein Allgemeines, das Repräsentanten und Repräsentierte übergreift, folgen nicht der Logik eines wissenschaftlichen Diskurses und dessen vorgängiger Verpflichtung auf eine rationale Begründung. Gegenpositionierungen, ob Akzeptanz oder Zurückweisung, sind auch dann anzuerkennen, wenn sie sich nicht auf einen wissenschaftlichen Diskurs einlassen. Die Berufung auf eine wissenschaftliche Erkenntnis als Begründung der eigenen Autorisierung desjenigen, der nicht nur beansprucht, für sich, sondern auch für die anderen zu sprechen und zu handeln, kann also nicht nur durch den Verweis auf andere wissenschaftliche Erkenntnisse zurückgewiesen werden; auch lebens-

weltlich erworbene Überzeugungen und Meinungen, Empörungen über als ungerecht wahrgenommene Verhältnisse, das Misstrauen gegenüber Versuchen der Bevormundung durch jene, die für sich einen Regierungsanspruch erheben, das fehlende Vertrauen in jene, die durch Verfahren (wie etwa Wahlen, die bürokratische Anerkennung von Eltern- oder Vormundschaft, die Anmeldung als Mitglied in Institutionen o. ä.) autorisiert sind, stellen mögliche und (unter Bedingungen einer vorausgesetzten Gleichheit) legitime Gründe für die Zurückweisung auch jener Autoritätsansprüche dar, die sich auf wissenschaftlich verbürgtes Wissen berufen.

Im Zwischenraum der Repräsentation, im Ringen um eine Autorisierung, die für das Gemeinsame zu sprechen erlauben soll, ergibt sich so der Eindruck, dass die Kriterien dafür, was überhaupt als Grund oder Begründung oder auch als gültige Rechtfertigung zählen kann, selbst umstritten bleiben. Sie liegen nicht als verbindlicher Maßstab fest, auf den in sozialen und politischen Auseinandersetzungen zurückgegriffen werden könnte; sie bilden vielmehr selbst einen Gegenstand, um den es in diesen Auseinandersetzungen geht. Über Regeln, Kriterien oder Verfahren lässt sich streiten, indem man ihre Anwendung, kontextuell bedingte Ausnahmen oder einfach Fehler ins Feld führt. Folgt man der Darstellung bis hierhin, wird deutlich, dass Entscheidungen und Positionierungen im Prozess, im Zuge der Auseinandersetzung darum, wer mit welchem Recht für wen sprechen und handeln kann, getroffen werden. Da es keine vorgängigen, für alle verbindlichen und gültigen Kriterien gibt, macht die Rede von stabilen Interessen, sozialen Identitäten, von rationalen und autonomen ‚Subjekten‘ wenig Sinn: Eher wird man davon ausgehen müssen, dass die Urteile, die zu Entscheidungen oder Positionierungen führen, nicht nur ihre Begründungen selbst hervorbringen, sondern dass auch erst in ihnen (und ihrer Prozessualität) deutlich wird, wer von wo aus mit welchem Anspruch spricht.¹⁴⁷ Souveränitätsansprüche, die Ansprüche, im eigenen Namen zu sprechen, sind so nicht daran gebunden, dass man sich auf eine Rationalität beruft, die als solche die Autonomie eines aufgeklärten Subjekt garantieren soll. Diese Souveränität, die hier an die Bedingungen einer vorausgesetzten Gleichheit und damit: an die Möglichkeit, jeden wie auch immer begründeten Hierarchieanspruch zurückzuweisen, gebunden ist, kann nicht vorab an jene allgemeingültigen Gründe gebunden werden, die doch erst das Resultat

147 Dass Entscheidungen grundlos erfolgen, dass es für sie keine hinreichenden oder gar zwingenden Gründe gibt, hat Derrida immer wieder betont (vgl. Derrida 1991; 2003). Foucault hat deutlich gemacht, dass es wenig Sinn macht, von einer ihren Äußerungen vorgängigen Subjektivität zu sprechen, sondern dass Artikulationen und Praktiken zeigen, welche ‚Subjektposition‘ eingenommen wird (vgl. z. B. Foucault 1973). Laclau und Mouffe (2000) haben beide Aspekte, die Unmöglichkeit einer hinreichend begründeten Entscheidung und die Praktiken der Subjektivierung, in einer Theorie der politischen Artikulation verbunden.

einer Auseinandersetzung sein sollen, in der über mögliche Gründe und deren Kriterien verhandelt werden soll.

Man kann sich nun fragen, ob es nicht doch so etwas wie einen gemeinsamen Grund geben müsse, der doch als solcher jenen Auseinandersetzungen, die hier auf die Probleme der Repräsentation, der Hierarchiebildung unter Gleichen, zurückgeführt wurden. Nach den vorstehenden Ausführungen dürfte einsichtig sein, dass ein solches ‚Gemeinsames‘ nicht mit Hilfe eines theoretischen oder empirischen Wissens identifiziert werden kann: Es dürfte also kaum möglich sein, ihm eine Realität zuzusprechen. Und auch die Vorstellung, dass es sich um ein allen gemeinsames normatives oder moralisches Fundament handeln würde, scheint immer schon jene moderne Entwicklung zu ignorieren, in der Fragen des guten Lebens ebenso wie moralische Kriterien privatisiert wurden. Und die bisherigen Ausführungen versuchten schließlich zu zeigen, dass die Fragen, was als Wissen oder moralisch begründet gelten kann und inwiefern dem überhaupt eine Bedeutung zukommt, selbst Gegenstand der Auseinandersetzung sind. Und man kann von hier her vermuten, dass die Frage nach einer doch gemeinsamen Grundlage, die jedem Streit vorausliegen und ihn strukturieren oder begrenzen soll, eher als Frage nach möglichen Einheitsfiktionen verstanden werden kann.

Mit Konzepten wie ‚Nation‘, ‚Volk‘ und damit einhergehenden Vorstellungen von Identität, Abgrenzung, einer gemeinsamen Geschichte oder Mentalität hat man politisch versucht, solche Einheitsfiktionen zu etablieren.¹⁴⁸ Die imaginäre Formierung einer Einheit soll dabei einen Identifikationspol konstituieren, der zugleich als legitime Adresse des Regierens fungiert. Solche Identifikationspole autorisieren die Regierenden, die in ihrem Namen zu sprechen beanspruchen und zugleich den Vorteil haben, jede Fraktionierung und damit letztlich jede gesellschaftliche und politische Auseinandersetzung anklagen zu können, nicht im Namen jener abstrakten Einheitsfiktionen zu agieren. Nun kann man an dieser Stelle mit historisch verbürgtem Recht auf die Gefahren und Konsequenzen hinweisen, die sich daraus ergeben, dass solche Einheitsfiktionen als substantielle Gegebenheiten verstanden werden. Imaginäre Projektionen als eine wahre oder gar die einzig wahre Wirklichkeit zu verstehen, birgt die Gefahren einer totalitären Eingrenzung der Zugehörigkeit und einer aggressiven Abgrenzung gegenüber den als nicht zugehörig Definierten.

Unabhängig von solchen Gefahren, die aus der strategischen oder naiven Verkennung von Einheitsfiktionen als durchzusetzender Wirklichkeit erwachsen, kann man auf die symbolische Funktion solcher Bezugspunkte verweisen.

148 Vgl. hierzu etwa Anderson 1983. Andersons Untersuchung bildet ein eindrückliches Beispiel für die staatliche Einheitskonstruktion. Man wird allerdings davon ausgehen müssen, dass die imaginäre Konstruktion eines ‚Wir‘, einer – wie man gegenwärtig zu sagen pflegt – ‚Community‘ auf allen Seiten konstitutiv ist für den Anspruch, repräsentativ im Namen und für eine (wie auch immer vorgestellte) Gruppierung zu sprechen.

Sie schaffen – gerade aufgrund ihrer imaginären, d. h. nicht real einholbaren Qualität – einen Raum abstrakter, nicht eindeutig zu bestimmender Kriterien, innerhalb dessen Entscheidungen, Positionierungen, Begründungen und Urteile noch einmal so verhandelt werden können, als ob sie Beiträge zur Bestimmung eines immer schon geteilten Gemeinsamen wären. Entscheidungen, Positionierungen, Begründungen und Urteile erhalten nun – jenseits ihrer Umstrittenheit, ihrer Verstrickung in die Probleme der Repräsentation – einen zusätzlichen Sinn: Sie lassen sich nun unabhängig von ihrer je konkreten Situierung als Beiträge zur Bestimmung einer immer schon verbindlichen, wenn auch ‚unwirklichen‘ Gemeinsamkeit verstehen.

Damit imaginäre Einheitsvorstellungen ihre symbolische Funktion erfüllen können, müssen sie den Charakter einer bestimmten Unbestimmbarkeit aufweisen. Sie müssen ausreichend bestimmt sein, um die Projektion des Gemeinsamen mit Sinn und Relevanz – mit einer gewissen Verbindlichkeit – auszustatten. Zugleich müssen sie aber auch hinreichend unbestimmt sein und unbestimmbar bleiben, damit die unterschiedlichsten sozialen Positionierungen und politischen Entscheidungen sich bei aller Heterogenität und Umstrittenheit auf sie beziehen und ihren repräsentativen Anspruch reklamieren können. Deutlicher vielleicht noch als bei den Vorstellungen von Volk oder Nation wird dies bei jenen Vorstellungen, denen in modernen Gesellschaften eine gleichsam grundlegende Bedeutung zugeschrieben wird: Freiheit, Gleichheit, Identität, Authentizität, Selbstbestimmung oder Selbstverwirklichung, Gerechtigkeit oder auch Demokratie sind Konzepte, die mit einer für alle geltenden grundlegenden Verbindlichkeit in Anspruch genommen werden, obwohl das, was jeweils unter ihnen verstanden wird, von sozialen Verstrickungen und Kontexten, vom Streit um ihre wohl immer mangelhafte und daher kritisierbare Realisierung abhängt. Diese Konzepte fungieren als ‚regulative Ideen‘ (Kant) oder als ‚leere Signifikanten‘ (Laclau), die den individuellen Orientierungen ebenso einen nicht auszuschöpfenden Begründungsrahmen verleihen wie sie den Streit um eine legitime Repräsentation strukturieren. Ihre zentrale Bedeutsamkeit wird in einer unendlichen Variation von Narrativen dargestellt, in denen die Konflikte um eine gelingende Identität, die Befreiung aus einengenden oder unterdrückenden Verhältnissen, die Kämpfe um Gleichberechtigung oder Auseinandersetzungen um Gerechtigkeit geschildert werden.

Durch den Bezug auf die erwähnten imaginären Bezugspunkte erheben Begründungen und Urteile, Entscheidungen und Positionierungen den Anspruch auf eine ‚grundsätzliche‘, eine die Allgemeinheit betreffende Bedeutsamkeit. Dass eine bestimmte Perspektive oder Handlungsweise, wie immer sie auch begründet werden mag, als Forderung nach Gleichheit, Freiheit usw. verstanden werden kann, dass mit ihr deren Möglichkeit umgekehrt in Frage gestellt werden kann, verleiht Begründungen und Urteilen eine das als gemeinsam unterstellte Grundverständnis berührende Relevanz. Das aber heißt nicht, dass die Berufung auf imaginäre Bezugspunkte in der Lage wäre, die im Streit um das Allgemeine

und Gemeinsame formulierten Gründe und Urteile selbst noch einmal mit einem ‚letzten Grund‘ zu versehen. Eher kann man sagen, dass die imaginären Bezugspunkte (trotz ihrer Pluralität und Uneinheitlichkeit) vielleicht so etwas wie den Raum einer gemeinsamen Verständigung eröffnen, dass sie aber zugleich ein nicht zu schließendes Spannungsverhältnis zu jeder in ihrem Namen proklamierten Realität stiften. Damit ist nun nicht nur angezeigt, dass niemand über ‚die‘ theoretische oder praktische Wahrheit oder die Kriterien ihrer Bestimmung verfügt; darüber hinaus lässt sich durch die Referenz auf jene imaginären Bezugspunkte vermuten, dass sich in jeden Bezug auf eine behauptete Realität oder Geltung spekulative Momente und fiktive Stilisierungen mischen.

3. Urteile und Unterstellungen: Imaginäre Anrufungen

Imaginäre Bezugspunkte – wie Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Gerechtigkeit, Gemeinschaft, Identität, Selbstbestimmung, Autonomie usw. – verweisen nicht zuletzt auf das ubiquitäre Problem der möglichen Politisierung sozialer Beziehungen. Und dies liegt an der in der Moderne vorausgesetzten Gleichheit, die jede Hierarchiebildung, jeden Regierungsanspruch, jeden Anspruch, im Namen der anderen für diese sprechen und handeln zu können, unter Verdacht stellt, eine illegitime Machtanmaßung darzustellen.¹⁴⁹ So zeigt sich auch beispielsweise im pädagogischen Bereich, dass Fragen danach, ob man die Freiheitsräume der Heranwachsenden hinreichend eröffnet oder eher verschließt, ob man sie als gleich(berechtigt) anerkennt oder nicht, ob man ihnen zur Identität, Autonomie oder Selbstverwirklichung verhilft oder nicht, ob man ihnen überhaupt gerecht wird oder werden kann, ob man ihre Gegenwehr oder Kritik ernstnimmt oder zu ihrem vermeintlichen Besten abwehrt, letztlich nicht beantwortbar sind, sondern offene Konflikträume anzeigen. Deutlich wird, dass die Berufung auf jene imaginären Bezugspunkte, die doch eine gemeinsame Verständigungsgrundlage darstellen sollen, eher dazu geeignet ist, den Streit darum, was denn nun unter konkreten Umständen damit gemeint sein könnte und wer mit welchem Recht den Anspruch auf eine legitime Definition erheben kann, erst richtig in Gang bringt.

Nun ist – wie bereits betont – schon die Einschätzung einer konkreten Situation, der in ihr gegebenen sozialen Konstellationen, Perspektiven, Handlungsmöglichkeiten und Akzeptanzbedingungen äußerst schwierig. Kein Wissen und keine Norm reichen hin, um diese Komplexität zu erfassen. Das liegt nicht nur daran, dass sich die konkreten Gegebenheiten nicht einfach unter allgemeine Gesichtspunkte bringen lassen, die als solche immer schon von einer solchen Kom-

149 Dies stellt – unter Verweis auf die Zwischenräume der Repräsentation – eine etwas andere Akzentuierung der These Foucaults dar, nach der die Frage des Regierens und damit die produktiven Machtauseinandersetzungen in der Moderne überall zu finden sind (vgl. Foucault 2004a).

plexität abstrahieren müssen. Damit ist zugleich gesagt, dass es keine einfachen Ableitungsbeziehungen geben wird, in denen das Konkrete sich als Fall des Allgemeinen wird darstellen lassen. Hinzu kommt die wechselseitige Intransparenz der Beteiligten füreinander, deren prozessuale Positionierungen zueinander eher das Geschehen der Auseinandersetzung reflektieren als stabile Subjektpositionen. Wenn nun zusätzlich zu solchen Auseinandersetzungen um das konkret als richtig und geboten Erscheinende, um die Einschätzung der Situation und die Festlegung oder Durchsetzung von für alle Beteiligten verbindlichen Lösungsperspektiven, noch die Berufung auf einen oder mehrere jener imaginären Bezugspunkte hinzukommt, dann gewinnt die Auseinandersetzung eine situations- und kontexttranszendierende Bedeutung. Nun geht es um ‚Grundsätzliches‘: Die konfligierenden Einschätzungen der Situation und ihrer Kontexte mögen so schon – im Spannungsfeld von Allgemeinem und Konkretem, von universalisierenden und partikularen Ansprüchen – ein gemeinsames Ergebnis schwierig erscheinen lassen. Aber die Berufung auf jene imaginären Referenzpunkte macht das, was überhaupt als Allgemeines gelten kann, zum Problem; mit ihr werden ‚letzte‘ Begründungskriterien aufgerufen, die genau das nicht leisten können, was sie versprechen, die aber dennoch unverzichtbar erscheinen. Auf der einen Seite reklamiert man mit der Berufung auf die imaginären Bezugspunkte die ‚wahre‘ und ‚richtige‘ Geltung des eigenen Urteils und der eigenen Positionierung. Im Namen dieser Bezugspunkte kann man sich zu diesen Urteilen und Positionierungen bekennen. Auf der anderen Seite aber können andere sich mit ähnlichem Anspruch auf diese ‚Ideen‘ beziehen. Auch hier gibt es keine Ableitungsbeziehung zwischen diesen imaginären Bezugspunkten und den konkreten Urteilen, die selbst wiederum allgemeine Regeln, Begriffe oder Maximen mit konkreten Konstellationen in Verbindung zu bringen versuchen, ohne dafür auf logisch einsehbare Gründe zurückgreifen zu können. Wenn schon Urteile – worauf gleich noch zurückzukommen ist – eine grundlose Mitte zwischen Allgemeinem und Konkretem, zwischen Gemeinsamkeit und Partikularität hervorbringen, dann bedeutet deren Verortung im Rahmen imaginärer Bezugspunkte nur den Verweis auf eine weitere Urteilebene, die als solche gerade das nicht kann, was sie soll: Sie sichert nicht den Realitätsbezug des Urteils, sondern macht eher dessen spekulativen Charakter deutlich.

An dieser Stelle liegt ein Bezug auf die Metaphysikkritik Kants nahe. In der *Kritik der reinen Vernunft* versucht Kant, die Erkenntnis der Welt im Zusammenspiel einer immer schon gegebenen sowie geordneten Sinnlichkeit und eines an Kategorien gebundenen Verstandes zu begründen. Zugleich soll diese Erkenntnis weder durch eine metaphysische Subjektvorstellung noch durch einen Zugang zur ‚wahren‘, von den konstruktiven Erkenntnisleistungen unabhängigen Welt gesichert werden können. Über ‚die‘ Welt lässt sich auf dem Wege der Erkenntnis ebenso wenig sagen wie über ein reflexives Subjekt, das sich zu den getätigten Erkenntnissen noch einmal verhält. Um darüber sprechen zu können, muss man

auf metaphysische Ideen wie ‚die‘ Welt als Sinnhorizont zurückgreifen, um zu einer Ordnung der Erkenntnisse zu gelangen. Man muss die metaphysische Idee der Freiheit in Anspruch nehmen, um den Ort eines Subjekts denken zu können, das sich zu seinen Erkenntnissen noch einmal verhält. Entscheidend ist dabei, dass der nur regulative Charakter dieser Ideen bedacht wird. Sie sagen nichts über eine erkannte oder erkennbare Wirklichkeit. Und sie begründen auch keine ‚wahre Wirklichkeit‘ hinter derjenigen, die dem Zusammenspiel von Sinnlichkeit und Verstand zugänglich ist. Als metaphysische, als Ideen der Vernunft darf man ihnen keine Wirklichkeit unterstellen oder den Anspruch erheben, sie identifizieren zu können. Dies würde den Rückfall in eine vormoderne Metaphysik bedeuten. Ihre Berechtigung besteht in einem regulativen Charakter: Sie sind erkenntnisregulierende Ideen, in deren Licht erst die soziale Welt der Gründe sichtbar wird oder Fragen des Zusammenhangs der Erkenntnisse oder der Identität von Ich wie Welt gestellt werden können. Solche Ideen lassen sich weder erkennen noch ist es möglich, ihre Realisierung eindeutig identifizieren zu wollen. Die Vorstellung, dass man regulative Ideen so zu verstehen habe, dass man versuchen müsse, sich ihnen anzunähern, macht wenig Sinn, weil man dann letztlich doch Grade der Realisierung unterscheiden und identifizieren können müsste.

In der *Kritik der praktischen Vernunft* verändert sich der Status der Vernunftideen. Sie erhalten nun eine konstitutive Rolle. Die Freiheit gegenüber gesellschaftlichen Normen, die sich (als hypothetische Imperative) auf die Bewältigung praktischer Probleme richten, ist Voraussetzung dafür, autonom das für alle Menschen Richtige, das moralische Gesetz bestimmen zu können. Das, was für alle Menschen als Gesetz zu akzeptieren ist (Universalität), was für alle Menschen als Menschen in gleicher Weise gelten soll und was damit zugleich ihre Würde als freie und gleiche Wesen garantieren soll, kann für Kant nicht von sozialen Voraussetzungen oder von der Berücksichtigung empirischer Konsequenzen abhängig gemacht werden.¹⁵⁰ Gefordert ist ein unbedingter, ein reiner Wille. Dieser mag zwar von einer ‚natürlich empfundenen Achtung für das Gesetz‘ angeregt werden, aber das besagt noch nicht, dass das Vorliegen eines solchen unbedingten Willens, also einer Vernunftidee, denn nun empirisch identifiziert werden kann. Auch wenn diese Idee also konstitutiv sein mag für die Vorstellung einer moralischen Autonomie, so ist damit gerade noch nicht behauptet, dass es einen solchen unbedingten Willen wirklich geben kann – und damit auch: dass es eine vernünftige Begründung (im Singular) moralischer Normen überhaupt gibt

150 Ich gehe hier nicht darauf ein, dass die Kantische Subjektfigur in den beiden ersten Kritiken eine Abstraktion von allen vorstellbaren individuellen Unterschieden und damit möglichen Perspektiven impliziert. ‚Das Subjekt‘ bildet einen Bezugspunkt, in dem die Differenz der Individuen zusammenbricht, wenn sie sich denn als Vernunftwesen zeigen.

oder jemals gegeben hat.¹⁵¹ Die ‚Kritik der praktischen Vernunft‘ macht in dieser Hinsicht eher auf die fast unüberwindlichen Schwierigkeiten aufmerksam, die mit dem Anspruch einer vernünftigen Begründung moralischer Normen verbunden sind. Diese Schwierigkeiten haben wieder damit zu tun, dass für eine solche vernünftige Begründung auf Ideen der Vernunft zurückgegriffen werden muss, die als solche eben weder empirisch identifizierbar noch von einem metaphysisch begründbaren (transzendenten) Standpunkt aus eingesehen werden können. Das kritische Geschäft besteht für Kant gerade darin, auf die (konstitutive) Notwendigkeit wie auch die Grenzen und Unmöglichkeiten des Rückgriffs auf Vernunftideen hinzuweisen. Am Ende der ‚Metaphysik der Sitten‘ schreibt Kant in diesem Sinne: „So begreifen wir zwar nicht die praktische unbedingte Notwendigkeit des moralischen Imperativs, wir begreifen aber doch seine Unbegreiflichkeit, welches alles ist, was wir billigerweise von einer Philosophie, die bis zur Grenze der menschlichen Vernunft in Prinzipien strebt, gefordert werden kann“.¹⁵²

Der Rückgriff auf Vernunftideen scheint so selbst dann, wenn man sie für konstitutiv hält, um überhaupt einen sozialen Raum denken zu können, in dem es um Begründungen und Widerlegungen geht, den von ihm gestifteten Realitätsbezug immer schon zu unterlaufen. Dieser Rückgriff erlaubt zwar einerseits überhaupt erst eine reflexive Perspektive, in der Selbstbezüge, soziale Ordnungen und Weltverhältnisse thematisierbar werden. Andererseits verlieren diese dadurch jenen ‚empirischen‘ Status, der ihnen zumindest durch Erkenntnisse und die Hoffnung auf einen universalen moralischen Standpunkt versprochen wird. Das reflexive Wissen um ihren Status als Vernunftideen ist von entscheidender Bedeutung, weil man ansonsten Gefahr läuft, dem ‚transzendentalen Schein‘ zu verfallen: Man hält dann die Vernunftideen für erkennbare Bestandteile der Wirklichkeit, für etwas, das man empirisch beobachten kann¹⁵³ und das dann für die Be-

151 Man kann daraus, ohne dass dies hier weiterverfolgt werden könnte, eine skeptische Version gewinnen. Danach wäre der kategorische Imperativ, an dem die empirisch erhobenen normativen Vorstellungen geprüft und mit dessen Hilfe die vernünftigen generiert werden sollen, nicht mehr als Begründungsfigur zu verstehen, sondern als kritische Prüfungsinstanz, um falsche Grundlegungen kritisieren zu können. Diese Figur ist in der Pädagogik von Wolfgang Fischer (1989) und Jörg Ruhloff (1980) vertreten worden.

152 Kant GMS, AA IV, S. 463. Die Stelle wird hier zitiert nach Rehbock 2015, S. 146.

153 Dass hier ein Problem jeder sozialen Empirie liegt, kann nur angemerkt werden. Auch ohne die Referenz auf transzendentalphilosophische Grundlagen entsteht das Problem immer dann, wenn man von einer intentionalen und verantwortlichen – irgendwie autonomen – Subjektfigur ausgeht. Um das Dilemma von sozialer Vermittlung / Determination und subjektiver Handlungsfreiheit überhaupt aufmachen zu können, muss man immer schon irgendeine Form von Unbedingtheit ins Spiel bringen (etwa Freiheit), die sich letztlich nicht zweifelsfrei identifizieren lässt. Jeder Bestimmungsversuch wird dann letztlich gegen eine nicht aufzuhebende Unbestimmtheit erfolgen müssen. Ein empirischer Ausweg aus diesem Dilemma bietet sich dann, wenn man Bezugspunkte wie Freiheit oder Determination zu Signifikanten macht, die in den sozialen Verständigungen mit einem bestimmten diskursiven Profil hervorgebracht werden.

gründung nicht zuletzt von Repräsentationsansprüchen und Regierungsabsichten ebenso wie für deren Beurteilung herangezogen werden kann. Im ‚transzendentalen Schein‘ verschwinden dann die spekulativen Akzente und die metaphysischen Bezüge zugunsten einer für sicher und begründet gehaltenen Wirklichkeitskonstruktion. Der Rückgriff auf Vernunftideen aber macht jede soziale Wirklichkeit zu einer problematischen Wirklichkeit, jeden Versuch ihrer Begründung zu einer umstrittenen Praxis.

Umstritten bleiben diese Praxis und deren Anspruch, eine begründete Wirklichkeit zu repräsentieren, vor allem deshalb, weil man unter modernen Voraussetzungen niemandem – selbst Kindern nicht – den Anspruch des Rückgriffs auf eine eigene ‚Vernunft‘ abstreiten kann. Ihn zurückzuweisen bedeutet, dem anderen die Möglichkeit zu verweigern, im eigenen Namen zu sprechen – was immer auch das heißen mag.¹⁵⁴ Jede Bevormundung erscheint nun als Zwang, der vor dem Hintergrund der Berufung auf die Freiheitsidee kaum bzw. nur paradoxal zu legitimieren ist.¹⁵⁵

4. Zur Frage der Einbildungskraft

Vernunftideen können nur als unerkennbare und zugleich unbegründbare Bezugspunkte postuliert werden, die erforderlich sind, wenn man die Einheit des Erkennenden und der erkannten Welt denken oder überhaupt Zugang zu einer praktischen Philosophie finden will. Solche Ideen stehen für ein Unbedingtes, für etwas, das nicht durch gegebene Lebensumstände vermittelt ist und dessen Bedeutsamkeit für diese Wirklichkeit zwar konstitutiv, aber nicht zu identifizieren ist. Sie sollen die Vorstellung möglich machen, dass den analytischen Aktivitäten des Erkennens ein einheitliches Subjekt zugrunde liegt, dass dieser Analyse

Man könnte auch praxeologisch zu erklären versuchen, wie solche Bezugspunkte als notwendiger Effekt einer immer fragilen Praxis zum impliziten Orientierungswissen werden. Solche (und andere) Auswege suspendieren das theoretische Begründungsproblem und suchen es in den performativen Praktiken auf, in denen soziale Ordnungen hervorgebracht werden.

154 Bei Rousseau zeigte sich die Anerkennung von Kindern, die ja nicht einfach als Gegenüber in einem sozialen Diskurs adressiert werden konnten, darin, dass ihnen eine ‚andere‘, eine sinnliche Vernunft unterstellt wurde, die zu berücksichtigen für jedes erfolgreiche pädagogische Regieren unerlässlich sei (vgl. Rousseau 1963). Man kann aber auch die Verweise auf die zu respektierende Intransparenz von Kindern für Erwachsene, die in der Betonung der Alterität der Anderen aufgehoben sind, unter diesem Gesichtspunkt verstehen: Auch sie verhindert jede Betonung einer regierenden Vernunft, die sich wenig um die Möglichkeit einer anderen, einer ‚fremden‘ Vernunft kümmert.

155 Vgl. Kant 1977c, S. 711. Diese Paradoxie gilt bis heute als eine grundlegende Problematisierungsfigur pädagogischer Intentionalität (vgl. Helsper 1996; Wimmer 2006). Lösungsversuche, wie der einer ‚gebrochenen Intentionalität‘ (vgl. Mollenhauer 1972, S. 15), muten hier eher hilflos an.

und Zergliederung doch so etwas wie eine Welt gegenübersteht; und sie sollen überhaupt erst so etwas wie eine moralische Welt vorstellbar machen und in ihrer Möglichkeit begründen. Insofern ist davon auszugehen, dass ihnen eine regulierende Bedeutsamkeit für das Verhältnis zur theoretischen Erkenntnis und für eine Orientierung im menschlichen Leben zukommt. Für Kant stellt sich damit die Frage, wie sich das Verhältnis von Erkenntnis und Freiheit ebenso wie jenes von Freiheit und (praktischer) Wirklichkeit in seinem Zusammenspiel denken lässt. Und bei einer Beantwortung dieser doppelt akzentuierten Fragestellung wird es darauf ankommen, zumindest die Möglichkeit einer Erfahrung des Unbedingten und seiner überwältigenden Kraft aufscheinen zu lassen. Auf diese Weise könnte sich die symbolische Funktion der Ideen bzw. imaginären Bezugspunkte für ein reflexives Verständnis der Wirklichkeit wenigstens andeuten.

In der *Kritik der Urteilskraft* ist es die ästhetische Erfahrung, an der diese Möglichkeiten gezeigt werden sollen. Im Folgenden sollen einige Aspekte des dort explizierten Verhältnisses von Verstand und Einbildungskraft, von Erkenntnis und Freiheit aufgerufen werden.¹⁵⁶ Dabei steht vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen aber nicht zuletzt die Frage im Raum, inwiefern sich das, was über die ästhetischen Urteile gesagt wird, nicht auch als Folie dafür eignet, um die Qualität der Urteile und Positionierungen im (politischen) Zwischenraum der Repräsentation näher fassen zu können. In der ästhetischen, d. h. immer primär sinnlichen Erfahrung soll es möglich sein, den Wirklichkeitsbezug der Erkenntnis sowie die Kraft der Vernunftideen zu erleben und zu genießen – als etwas, das sich weder auf den Begriff bringen noch in moralische Imperative begründend umsetzen lässt.

Die Urteilskraft, die sich auf Verstandeserkenntnisse oder moralische Maximen bezieht, wird sich dazu noch einmal ‚im eigenen Namen‘ verhalten müssen: Sie wird sich auf Begriffe oder Handlungsgrundsätze beziehen, aber wenn sie deren Verbindung zur Wirklichkeit herstellt, kann sie gerade nicht an diese Vorgaben gebunden sein. Wenn man etwa Erkenntnis als „die *begriffliche Vergegenständlichung des anschaulich Gegebenen im Urteil*“¹⁵⁷ versteht, dann lassen sich darin zwei Momente unterscheiden. Die nach a priori festgelegten Regeln funktionierende Verstandestätigkeit, die Anschauliches auf den Begriff bringt, ist zu unterscheiden von der Urteilskraft als jenem Vermögen, etwas unter Regeln zu bringen. Etwas, eine Mannigfaltigkeit des Konkreten, eine Vielzahl gegeneinander isolierbarer Verstandeserkenntnisse, unter eine Regel zu bringen, setzt voraus, dass diese Subsumtion unter Regeln selbst nicht vollständig geregelt sein kann. Jedes Urteil setzt also immer schon etwas voraus, das sich nicht unter Regeln bringen lässt.¹⁵⁸

156 An anderer Stelle habe ich bereits auf Passagen der nun folgenden Erörterung zurückgegriffen: vgl. Schäfer 2021, S. 166 ff.

157 Hutter 2003, S. 119.

158 Vgl. ebenda, S. 126.

Urteile stehen für die Lücke zwischen einer als gültig unterstellten Ordnung der Begriffe, der Regeln oder Prinzipien und der Komplexität des Konkreten. Ebenso wenig wie Begriffe ihre Verwendung, deren Kontexte und Gegenstandsbezüge zu determinieren vermögen, können auch Regeln oder Prinzipien nicht ihre Anwendung regeln. Ob und wie beides zusammenpassen kann, ist eine Frage der (ästhetischen) Urteilskraft und diese kann ihren Maßstab dabei weder aus den Regeln, Begriffen oder Prinzipien nehmen noch einfach nur auf den konkreten Fall verweisen.

Wolfgang Wieland spricht von einer Applikationsaporie, um die Unlösbarkeit des Problems der Anwendung allgemeiner Regeln oder Prinzipien auf konkrete Situationen – und damit die Aufgabenstellung der Urteilskraft zu bezeichnen.¹⁵⁹ Er verweist dabei auf einen kategorialen Unterschied beider Seiten. Die Allgemeinheit von Regeln, Begriffen oder Prinzipien könne nur durch eine Abstraktion, durch die Konzentration auf bestimmte Merkmale oder Aspekte zustande kommen, während die konkrete Situation sich anhand dieser Merkmale niemals hinreichend erfassen lasse: Ihre Konkretheit impliziere ganz unterschiedliche Verweisungszusammenhänge, die wohl niemals endgültig zu bestimmen seien.¹⁶⁰ Eine konkrete Situation lässt sich von daher niemals ohne Absehung von anderen, möglicherweise ebenfalls wichtigen Gesichtspunkten unter eine Regel bringen. Und umgekehrt ist vielleicht kaum zu begründen, warum man diese konkrete Situation nicht unter Aspekten betrachten sollte, die es gestatten, sie einer anderen Regel zuzuordnen. Die Freiheit der Urteilskraft, die mit der Applikationsaporie gesetzt ist, bedeutet zugleich, dass die konkreten Urteile unter einem unaufhebbaren Begründungsdefizit leiden.¹⁶¹

Dieses Begründungsdefizit gilt nun für die beiden von Kant unterschiedenen Formen der Urteilskraft. Für eine bestimmende Urteilskraft ist das Allgemeine (der Begriff, die Regel, das Prinzip) gegeben und es geht darum, ein vorgefundenes Besonderes, ein Konkretes, unter dieses Allgemeine (bestimmend) zu subsumieren. Das Problem der damit entstehenden Applikationsaporie verweist auf eine ‚vermittelnde‘ Rolle der allerdings selbst unregelmäßig Einbildungskraft. Unregelmäßig ist diese Einbildungskraft vor allem deshalb, weil sie das Allgemeine in seinem Bestimmungsanspruch gegenüber dem Konkreten einerseits suspendieren muss, um ihm andererseits in ihrer Betrachtung des Konkreten eine Rolle zukommen zu lassen. Das Spiel der Einbildungskraft klammert den Geltungsanspruch des Allgemeinen (der Begriffe, Regeln, Prinzipien) ein, um dem Konkreten als sol-

159 Vgl. Wieland 1989, S. 13.

160 Vgl. ebenda, S. 14 f. Badiou spricht in diesem Sinne (mit Verweis auf Pascal) davon, dass das Unendliche keine Eigenschaft der Transzendenz, sondern Merkmal jeder konkreten Situation sei (vgl. ders. 2003, S. 40).

161 Vgl. Wieland 2001, S. 151. Dieses Begründungsdefizit besagt für Wieland auch, dass niemals ausgeschlossen werden kann, dass die Berufung auf Normen auch deren Missbrauch dient (vgl. ders. 1989, S. 23).

chem einen Ort geben zu können; zugleich relativiert sie das jeweilige Konkrete, um es als Fall eines Allgemeinen erscheinen lassen zu können. In der *Kritik der reinen Vernunft* hatte Kant noch versucht, die Suchbewegung der Einbildungskraft unter ihr vorgegebene Schemata zu bringen. Schon hier kommt das Urteil durch ein Zusammenwirken von Verstand (als dem Vermögen der Begriffe) und dem Spiel der Einbildungskraft zustande. Aber dieses Spiel ist selbst durch vorgegebene Möglichkeiten der Schematisierung a priori begrenzt und damit geregelt.¹⁶² Das, was die spätere Betrachtung der bestimmenden Urteilskraft demgegenüber auszeichnet, ist eine Befreiung des Spiels der Einbildungskraft. Auch wenn diese den formalen Bezug auf das begriffliche Denken nicht verliert, so ist sie in der Produktivität ihrer Schematisierungen nicht an Begriffe gebunden.¹⁶³ Das Ergebnis der bestimmenden Urteilskraft beruht demnach auf dem Wechselspiel von freier Einbildungskraft und vorgegebener Allgemeinheit: Jedes bestimmende Urteil verweist damit zurück auf die Problematizität jedes allgemeinen Bestimmungsanspruchs und seinen spekulativen Charakter gegenüber einer konkreten Wirklichkeit.

Dieses Spiel von Verstand und Einbildungskraft ist in der zweiten Variante, der reflektierenden Urteilskraft noch ausgeprägter.¹⁶⁴ Die Reflexion nimmt dabei ihren Ausgang von einem konkreten Fall und sie geht der Frage nach, unter welche Allgemeinheit ein solcher Fall zu subsumieren sein könnte. Wenn man – wie oben angemerkt – davon ausgehen muss, dass die Identifikation eines konkreten Falles als solche schon äußerst problematisch ist, da diese immer auf die (immer anders mögliche) Selektion von Merkmalen und Aspekten hinausläuft, sich an Interpretationskontexten abzustützen versucht, die wiederum auf andere Kontexte verweisen, dann werden selbst die Anhalts- und Ausgangspunkte für die Suche nach einem Allgemeinen fraglich. Je nach Gewichtung, Kontextualisierung und Einschätzung der Situation, des konkreten Gegebenen, kommen verschiedene Allgemeinheiten (Begriffe, Regeln, Prinzipien) in Betracht, unter die der interpretierte Fall subsumiert werden könnte. Die Freiheit der reflektierenden Urteilskraft beruht also darauf, dass weder die Identifikation eines konkret Gegebenen noch ein Allgemeines als Orientierungspunkt des Urteils vorgegeben ist. Die Suche nach einem Allgemeinen, nach einem Begriff oder einer Regel, ist damit selbst nicht an einen Begriff oder eine Regel gebunden. Für diese Betrachtung der Reflexion der Urteilskraft gilt, dass sie „gerade durch eine konstitutive *Abwesenheit des Begriffs* begründet“ ist.¹⁶⁵

Das Ergebnis des freien Spiels der reflektierenden Urteilskraft liegt nicht in der Erkenntnis, im Begreifen der Welt, das als solches der Logik des Verstandes

162 Vgl. Kant 1974a, B 176/A 137 ff. Vgl. zu diesem Punkt auch Recki 2001, S. 49.

163 Vgl. Kant 1974b, S. 68 und dazu Recki 2001, S. 63.

164 Die *Kritik der Urteilskraft* entwickelt sich daher auch als eine der reflektierenden Urteilskraft.

165 Riha 1993, S. 33.

folgen würde.¹⁶⁶ Es besteht in einem Geschmacksurteil, das zunächst ein subjektives Lustgefühl angesichts des reflektierten Zusammenhangs zum Ausdruck bringt. Dieses Lustgefühl, die Artikulation eines Gefallens, bleibt dabei subjektiv: Es formuliert keinen allgemeinen Geltungsanspruch, der sich auf die Erfassung des Gegenstandes der Reflexion bezieht. Ein Geschmacksurteil bezieht sich vielmehr auf das Spiel der reflektierenden Urteilskraft selbst: Dieses – die Reflexion – wird genossen. Und dies ist wiederum nur dann möglich, wenn die Reflexion keinem von außen vorgegebenen Zweck folgt. Weder eine vorgegebene Allgemeinheit¹⁶⁷ noch eine Eindeutigkeit der vorgefundenen konkreten Situation beschränken hier die Tätigkeit der Einbildungskraft, die zwar den formalen Regeln des Denkens folgt, inhaltlich aber frei bleibt. Das Spiel der Reflexion folgt keinem vorgegebenen Interesse: Kant spricht von einem ‚interesselosen Wohlgefallen‘¹⁶⁸, um die Subjektivität dieser Reflexion wie des ihr folgenden Urteils hervorzuheben. Weder (allgemeine noch konkrete) Forderungen von der Seite des reflektierten Objekts noch subjektive Selbstbehauptungstendenzen oder Wünsche steuern den Prozess der Geschmacksbildung. Der Reflexionsprozess erscheint daher – so die paradoxe Formel – als ‚zweckmäßig ohne Zweck‘.¹⁶⁹ Die Suchbewegungen der Einbildungskraft scheinen allenfalls einen Zweck (wie etwa die Bestimmung des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem) zu verfolgen, aber zugleich bildet der Prozess des Suchens selbst, das Reflektieren von Möglichkeiten ohne bestimmenden Erkenntniszweck¹⁷⁰, einen Selbstzweck insofern, als in ihm das Lustgefühl entsteht, das im Geschmacksurteil artikuliert wird. Die Lust an der Reflexion ist dabei nicht zuletzt eine am Scheitern jeder begrifflichen Bestimmung. Auch wenn im Vollzug der Reflexion Begriffe verwendet werden, so besteht der Einsatz, das Spiel der Reflexion doch gerade darin, deren Bestimmungseffekt immer wieder zur Disposition zu stellen: „In der Annahme der Unangemessenheit (jeder begrifflichen Bestimmung – A.S.) offenbart sich die Reflexion als solche,

166 Andrea Kern hat darauf hingewiesen, dass es in dieser Frage zwei unterschiedliche Akzentsetzungen gibt. Während die eine Tradition die ästhetische Lust, die konstitutiv für Geschmacksurteile ist, selbst als Freude an einer bestimmten (hermeneutischen) Erkenntnis begreift, sieht die andere die Lust als Freude an einem Spiel, das frei von Erkenntnis ist (vgl. Kern 2000, S. 7 f.). Kern versucht, beide Herangehensweisen (mit Primat auf der zweiten) aufeinander zu beziehen.

167 Genau dies ist bei der bestimmenden Urteilskraft – bei allen Schwierigkeiten ihres dennoch freien Operierens – noch der Fall: Hier ist der Begriff, ein Allgemeines, vorgegeben. Die vollständige Freiheit gewinnt die Urteilskraft in ihrer reflektierenden Form.

168 Vgl. Kant 1974b, S. 116 f.

169 Vgl. ebenda, S. 136 f.

170 Jan Völker rückt für die *Kritik der Urteilskraft* den Typus des unendlichen Urteils in den Vordergrund (vgl. ders. 2011, S. 205). Dies markiert zwar die immer wieder aufgeschobenen Bestimmungsversuche, die auf eine letztliche Unbestimmbarkeit verweisen; aber die Reflexionslust, die das Geschmacksurteil ausdrückt, verliert dabei ihre entscheidende Bedeutung.

das heißt als Überschreitung der Bestimmung“.¹⁷¹ Die Reflexion in diesem Verständnis bedient sich des begrifflichen Denkens, um eben dieses Denken zu suspendieren und sich selbst als zweckfreies Denken genießen zu können.

Wenn subjektive Geschmacksurteile die Lust am freien Spiel der eigenen Einbildungskraft zum Ausdruck bringen, dann wird ein Gefühl zum Gegenstand der ästhetischen Kritik. Eine transzendente Untersuchung im Sinne Kants wird also nicht – wie der Sensualismus – die Schönheit in den Dingen, sondern im Subjekt suchen und nach den Bedingungen der Möglichkeit sowie Grenzen des ästhetischen Urteils fragen. Es geht also um die Frage, wie Urteile möglich sind, die keine Erkenntnisurteile, sondern Gefühlsausdrücke sind, die also rein subjektiv zu verstehen sind und doch eine Bedeutung für die theoretische wie praktische Vernunft haben. Dabei wird man einerseits berücksichtigen müssen, dass Gefühle selbst wiederum einen Gegenstand darstellen, der der begrifflichen Erschließung Grenzen setzt. Man wird also fragen müssen, wie sich das Verhältnis von Gefühl und Urteilskraft gestaltet. Andererseits wird man dabei im Auge behalten müssen, dass die dritte Kritik Kants auf die Probleme einer metaphysikkritischen Vernunft reagieren sollte, die nicht zuletzt im Wirklichkeitsbezug der Verstandeserkenntnis und der Begründung moralischer Imperative lagen. Unter diesem Gesichtspunkt wird man vermuten können, dass das ‚interesselose Wohlgefallen‘ und die ‚zwecklose Zweckmäßigkeit‘ zumindest eine ‚Bedeutung‘ für einen möglichen Realitätsbezug und eine moralische Begründung haben könnten: Das ästhetische Urteil verweist dann über sich hinaus. Und vielleicht ist es gerade die in ihm zutage tretende Verbindung von Emotionalität und Reflexivität, die hier eine Rolle spielt.

So könnte man in einer ersten Lesart sagen, dass das Gefühl der Reflexionslust selbst jene wirklichkeitsverbürgende Qualität hat. Es wäre dann als ein ‚Grundgefühl‘ zu verstehen, in dem sich die Gewissheit der eigenen Subjektivität als Voraussetzung auch der Verstandesoperationen erfahren lässt. Dieses integrierende und konstitutive Selbstverhältnis als ‚begleitende Vorstellung‘ der Verstandeserkenntnisse war ja ein nur metaphysisch zu lösendes Problem der ‚reinen Vernunft‘. Ein solches Grundgefühl könnte dann diese Funktion gerade deshalb übernehmen, weil es begrifflich niemals einholbar ist, wohl aber der Verstandeserkenntnis und ihren Erkenntnisurteilen ‚genetisch‘ voranzusetzen ist.¹⁷² Die Erfahrung der Reflexionslust wäre als eine zu verstehen, die auch noch die begriffliche Erkenntnis gründiert, die sie auch dann begleitet, wenn diese begriffliche

171 Lyotard 1994, S. 59.

172 Das ist die Position, die Wolfgang Wieland vertritt (vgl. ders. 2001, S. 20 ff.). Das in propositionalem Denken nicht einholbare Gefühl der Reflexionslust bildet für ihn die (letztlich uneinholbare) Grundlage, auf der auch Verstandesoperationen, die ihrer eigenen Logik folgen, aufzuheben. Wieland macht damit nicht Erkenntnisurteile von zugrunde liegenden Gefühlen abhängig, sondern er verweist auf einen vorgängigen (realen) Grund, der Erkenntnistätigkeiten motiviert.

Erkenntnis vorgegebenen – und damit anderen – Regeln folgt. Eine solche Interpretation hängt allerdings davon ab, dass Geschmacksurteile gegenüber Erkenntnisurteilen nicht nur einen anderen Status haben, sondern dass dieser sich auch zu einer solchen Grundlegung eignet. Dies scheint dann der Fall zu sein, wenn man Geschmacksurteilen als Urteilen auch einen anderen (wenn auch subjektiven) Wirklichkeitsbezug zuweist, wenn man davon ausgeht, dass Geschmacksurteile authentische Urteile sind, in denen sich das Urteil direkt auf ein vorliegendes Gefühl bezieht.¹⁷³ Geschmacksurteile wären dann nicht nur als Bezeichnung, sondern selbst als Realisierung der Verbindung von Lustgefühl und Gegenstandsvorstellung zu verstehen.¹⁷⁴ Sie wären also nicht nur als Ausdruck, als sprachliche Repräsentation der Reflexionslust zu verstehen, sondern zugleich als eine Gegenstandsvorstellung, in der dieses Lustgefühl selbst noch präsent ist – als ein befriedigendes Engagement.

Demgegenüber wäre nun allerdings daraufhinzuweisen, dass Geschmacksurteile als Urteile immer schon für die Differenz zwischen dem als lustvoll erlebten Spiel zwischen der freien Einbildungskraft und den formalen Ordnungen des Verstandesdenkens und seiner sprachlichen Artikulation stehen. Im Geschmacksurteil wird die ‚Präsenz‘ des Lustgefühls auf eine bestimmte Weise artikuliert, ‚repräsentiert‘. Weitergehend könnte man sagen, dass sich die Präsenz erst als Effekt ihrer Artikulation und Repräsentation einstellt. Wenn man zudem davon ausgeht, dass sich im Geschmacksurteil ein subjektives Gefühl artikuliert, für das gerade kein Erkenntnisstatus beansprucht wird, dann lässt sich vermuten, dass sich in Geschmacksurteilen selbst noch die Zurücknahme eines solchen begrifflichen Bestimmungsgestus finden wird. Es müsste sich in ihnen nicht nur ein anderes, sondern ein seine (aus der Perspektive der Erkenntnis betrachtet) Fiktionalität dokumentierendes Wirklichkeitsverständnis finden.

Es ist die Stelle, an der die imaginären Bezugspunkte und damit die ‚Ideen‘ bedeutsam werden. Für Kant wird die reflexive Operationsweise der Einbildungskraft, des Reflektierens über mögliche, aber niemals prinzipiell begründbare Bestimmungen, vorstellbar, wenn man einen solchen imaginären Bezugspunkt annimmt. An die Stelle der verstandesmäßigen Objektivierung der Welt tritt dann der Rückgriff auf die metaphysische Idee einer teleologischen, einer sinnvollen Natur.¹⁷⁵ Die Zweckmäßigkeit der Natur ist als eine Idee zu betrachten, unter der die reflektierende Urteilskraft als Zusammenspiel von freier Einbildungskraft und Verstand sich ihren Gegenständen nähert. Die Zweckmäßigkeit

173 Vgl. ebenda, S. 209.

174 Vgl. ebenda, S. 92.

175 Vgl. Kant 1974b, S. 26. Recki hält die Annahme einer immanenten Zweckmäßigkeit der Natur für das Prinzip der Ästhetik (vgl. dies. 2001, S. 47). Auch Hutter geht davon aus, dass die zentrale Stellung einer Zweckmäßigkeit der Natur nicht zuletzt darin liegt, die Urteilskraft von der begrifflichen Verstandeserkenntnis abzugrenzen (vgl. ders. 2003, S. 181).

der Welt ist das, was man nicht erkennen, nicht auf den Begriff bringen kann – und gerade dadurch ermöglicht sie das freie Spiel von Einbildungskraft und Verstand. Aus der Perspektive des Verstandes und damit der Erkenntnis handelt es sich dabei allenfalls um Spekulationen. Aus der Perspektive der Urteilskraft aber enthalten Geschmacksurteile, die auf diese Weise zustande kommen, etwas, das den Erkenntnisurteilen fehlt: ein Gefühl, in dem sich eine Beziehung nicht nur zum freien Spiel der Erkenntniskräfte anzeigt, sondern auch dessen Passung zu einer (wenn auch imaginierten) Wirklichkeit.

So könnte man in einer symbolischen Interpretation einerseits davon ausgehen, dass das freie Spiel der Erkenntniskräfte die unbedingte Idee der Freiheit sinnlich anschaulich macht, „dass das ästhetische Urteil eine *freie Reflexion im Medium der Anschaulichkeit* ist und als solche die *Idee der Freiheit* im konkreten Vollzug darstellt, also *versinnlicht*“. ¹⁷⁶ Die unbedingte Idee der Freiheit hätte also eine sinnlich erfahrbare Wirklichkeit dort, wo es um ästhetische Erfahrungen geht, denen kein Erkenntnisanspruch, aber auch kein praktisch begründender Anspruch zugehört wird. Auf der anderen Seite würde es gerade in Geschmacksurteilen, die keinen Anspruch auf eine wahre Erkenntnis der Wirklichkeit erheben, zumindest *sinnlich* erfahrbar werden, dass es eine Verbindung von transzendental gedachter Subjektivität und Wirklichkeit gibt. Unter der Idee der Zweckmäßigkeit der Welt kann in Geschmacksurteilen das sinnliche Gefühl erfahrbar werden, dass – wie Kant schreibt – wir in die Welt passen. ¹⁷⁷ Diese sinnliche Erfahrung steht nicht für eine Erkenntnis; im Verhältnis zu dieser referiert sie auf etwas, das es nicht ausgeschlossen erscheinen lässt, dass unseren Erkenntnissen und Spekulationen doch etwas in der ‚Wirklichkeit‘ entsprechen könnte. Und diese Möglichkeit – und das macht den ästhetischen ‚Selbstvorbehalt‘ aus – ist keine theoretisch oder praktisch begründbare Möglichkeit, sondern sie hängt an einer Wirklichkeitsvorstellung, die spekulativ und nicht zu begründen ist. Die *Kritik der Urteilskraft* verweist mit den Geschmacksurteilen auf die Möglichkeit einer sinnlichen Erfahrung der Passung von Ich und Welt jenseits der analytischen Zergliederung; aber sie dokumentiert damit zugleich die Unmöglichkeit von deren theoretisch-begrifflicher oder prinzipieller Begründung. Die Urteilskraft fühlt hinter dem lustvollen freien Spiel von Einbildungskraft und Verstand „in Wahrheit die tiefer legende für alle erfahrbare, aber nicht weiter erklärbarere *Übereinstimmung* der Form des Objekts mit den subjektiven Bedingungen der Urteilskraft, die wir bei allen urteilsfähigen Menschen voraussetzen können“. ¹⁷⁸

176 Recki 2001, S. 170. Reckis Interpretation zielt auf eine symbolische Nähe der Urteilskraft zur praktischen Vernunft. Danach zeigt die Urteilskraft nicht, wie die praktische Vernunft wirklich werden kann, wohl aber gibt sie Hinweise darauf, wie man sich das zumindest vorstellen könnte.

177 Vgl. dazu auch Recki 2001, S. 83 oder Früchtel 2013.

178 Iber 2006, S. 116.

Wenn Kant daher mit Blick auf die Urteilskraft von einem ‚sensus communis‘ spricht, einem Gemeinsinn, an den Geschmacksurteile appellieren können, dann ist damit keine rationale Verhandlung des Geltungsanspruchs dieser gefühlten Passung von Ich und Welt, von Freiheit und Natur¹⁷⁹ gemeint. Geschmacksurteile lassen sich nicht begründen und führen allenfalls, wenn man dies versucht, zum Streit.¹⁸⁰ Die ‚Beistimmung‘ wird für die Nachvollziehbarkeit der Reflexionslust und des damit zugleich verbundenen Gefühls der Passung zur Welt postuliert. Man erwartet, dass sich angesichts eines Gegenstandes bei anderen die gleichen sinnlichen Empfindungen und Wahrnehmungsweisen einstellen werden.

Dies gilt neben dem Geschmacksurteil auch für die zweite Form der reflektierenden Urteilskraft: die sinnliche Erfahrung des Erhabenen. Eine solche Erfahrung nimmt ihren Ausgangspunkt von etwas Unbegreiflichem. Kant nennt hier überwältigende Naturschauspiele – Phänomene, die sich dem analytischen Begreifen entziehen. Damit ist auch dem Spiel einer Einbildungskraft, die unter der Idee einer zweckmäßigen Natur mit begrifflichen Bestimmungen operiert, ohne diese zum Erkenntnisurteil zu fixieren, eine Grenze gesetzt. Erhabene Phänomene sprengen den Rahmen einer teleologischen Naturvorstellung.¹⁸¹ Die entsprechenden Phänomene werden als zweckwidrig, als ohne Form wahrgenommen – begleitet zunächst von einem Unlustgefühl, da der Gegenstand für eine Repräsentation durch die Einbildungskraft schlicht als ‚zu groß‘, zu überwältigend erscheint. Für eine transzendente Perspektive ist das Erhabene dabei nicht etwas objektiv Gegebenes, sondern etwas, das subjektiv konstituiert wird. Es ist also das Scheitern des freien Spiels von Einbildungskraft und Verstand, das etwas (ein Naturschauspiel, ein Ereignis) zu einem Erhabenen und damit eine andere Form der ästhetischen Erfahrung notwendig macht. Für Kant wird diese – und damit auch die Überwindung der zunächst gefühlten Unlust – dadurch möglich, dass sich die Einbildungskraft nun auf andere Ideen der Vernunft bezieht, um eine ästhetische Bedeutsamkeit des Erhabenen hervorzubringen. Vernunftideen sind Konzepte, denen keine empirische Anschauung entspricht. Sie lassen sich nicht erkennen, nicht auf den Begriff einer Anschauung bringen. Wie mit Blick auf das Erhabene versagt auch hier die Möglichkeit einer begrifflichen Erfassung und Darstellbarkeit in sinnlicher Form. Das aber bedeutet, dass die Undarstellbarkeit selbst zum Bezugspunkt der ästhetischen Erfahrung des Erhabenen wird. Das freie Spiel der Einbildungskraft, das im Geschmacksurteil noch mit begrifflichen Bestimmungsmöglichkeiten operierte, wird nun zu einem Bemühen, die

179 In der zweiten Einleitung in die *Kritik der Urteilskraft* hatte Kant eben die Verbindung von Natur und Freiheit als aufzuweisende angegeben.

180 Vgl. Lyotard 1994, S. 219. Selbst das Vorliegen einer ästhetischen Lust kann nicht argumentativ einsichtig gemacht werden; es lässt sich allenfalls zeigen (vgl. Kern 2000, S. 249).

181 Vgl. Früchtl 2013, S. 185. Lyotard spricht angesichts des Erhabenen von einer Ohnmacht der Einbildungskraft (vgl. ders. 1986, S. 14).

Grenzen der Darstellung des Erhabenen aufzuweisen. Gleichzeitig bietet sich der Rückbezug auf Vernunftideen (wie Freiheit, die Idee einer Welt hinter den Verstandesbegriffen) an, um doch einen Bezugspunkt für das nicht zu Begreifende, zu Fassende zu finden. Im Erhabenen scheinen diese Vernunftideen eine sinnlich erfahrbare Gestalt gefunden zu haben. Eine *Kritik der Urteilskraft* wird dabei darauf insistieren, dass das Erhabene keine sinnlich erfahrbare Präsenz und damit keine Wirklichkeit der Vernunftideen darstellt, sondern dass in der (subjektiven) ästhetischen Erfahrung des Erhabenen das Undarstellbare eine sinnliche Darstellung gefunden zu haben *scheint*. „Im Gefühl des Erhabenen kommt die Vernunftidee gerade in ihrer konstitutiven Undarstellbarkeit zur Darstellung“.¹⁸² In der ästhetischen Erfahrung des Erhabenen wird das ‚Formlose‘, das Unbegreifliche und Überwältigende auf Vernunftideen bezogen, „um so aus der Ohnmacht der Einbildungskraft ein *Zeichen* der Allmacht der Vernunft zu machen“.¹⁸³

Die Wirklichkeit, die sich in Geschmacksurteilen und den ästhetischen Urteilen über das Erhabene artikuliert, die sinnliche Präsenz eines freien Spiels der Erkenntniskräfte, eines darüber entstehenden Gefühls, dass Freiheit und Natur korrespondieren könnten und ‚wir in die Welt passen‘, die Empfindung des Erhabenen als ‚Zeichen‘ für die mögliche sinnliche Präsenz dessen, was sinnlich nicht präsent werden kann – diese Wirklichkeit ist immer zugleich eine ‚unwirkliche‘, eine scheinbare, an das unbegründbare subjektive Gefühl gebundene. Sie bleibt eine ‚Wirklichkeit des Als-ob‘, eine fiktive Wirklichkeit, die trotz ihrer Unbegründbarkeit ein sinnlich erfahrbares Zutrauen in die Verlässlichkeit des Selbst- und Weltverhältnisses hervorbringt, die nicht nur die begrifflichen Analysen des Verstandes, sondern auch noch die spekulativen Ideen der Vernunft trägt. In einer Untersuchung zur Bedeutung der ästhetischen Erfahrungen, wie sie mit fiktiven Wirklichkeiten des Films gemacht werden, für eine ‚ontologische Affirmation‘ der Wirklichkeit geht Josef Früchtl von zwei im vorliegenden Zusammenhang interessanten Annahmen aus. Zum einen zeigen ästhetische Darstellungen etwas, das es nur in der Darstellung gibt: Sie bringen damit eine Präsenz des Dargestellten hervor, die zugleich auf ihren Charakter als Darstellung verweist. Sie zeigen damit, dass das, was dargestellt wird, eine immer schon durch die Form, das Wie der Darstellung produzierte Wirklichkeit ist – dass die in der sinnlichen Erfahrung wahrnehmbare sinnliche Präsenz eine konstruierte ist. Das Spiel von Präsenz und Repräsentation, von Wirklichkeit und deren Inszenierung, produziert dabei einen sehr fragilen und beweglichen Realitätseffekt. Die gezeigte Wirklichkeit, in der Präsenz und Repräsentation aufeinander verweisen, verändert sich und konstituiert damit eine ästhetische Erfahrung, die in diese Differenz von Inszenierung und Künstlichkeit sinnlich, d. h. für die Dauer des Genießens hinein-

182 Riha 1993, S. 81.

183 Lyotard 1994, S. 110.

gezogen wird.¹⁸⁴ „Phänomene ästhetischer Präsenz ... bewirken, dass etwas als wirklich und (in gewissem Sinne) als wahr *erfahren* wird, das *nicht* wirklich und (im wirklichen, objektiven Sinne) wahr ist“.¹⁸⁵ In der ästhetischen Erfahrung wäre damit ein Erleben einer Wirklichkeit immer an ein begleitendes ‚Bewusstsein von deren Fiktionalität, ihres ‚Als-ob-Charakters‘ gebunden.¹⁸⁶

Die zweite Annahme Früchtls, die die ontologische Affirmation durch ästhetische Erfahrungen jener impliziert, die um den Als-ob-Charakter der in ihnen lustvoll erfahrenen Wirklichkeit wissen, bezieht sich auf die praktische Wirklichkeit jenseits der ästhetischen Erfahrung. Er geht davon aus, und hier könnte man an das Spiel der reflektierenden Urteilskraft vor dem Hintergrund der Applikationsaporie erinnern, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit selbst unsicher ist. Einer Regel zu folgen oder in ihrem Namen Beurteilungen vorzunehmen, bedeutet immer, sich auf etwas zu verlassen, das prinzipiell unsicher und letztlich nicht begründbar ist. Um handeln zu können, benötigt man Vertrauen: „Vertrauen ist ungesichert und fundamental zugleich“.¹⁸⁷ Anders formuliert: Man muss auch im Alltag, in Handlungen, Äußerungen oder Beurteilungen immer eine Wirklichkeit unterstellen, auf die man sich zwar nicht verlassen, auf deren Funktionieren man nur vertrauen kann. Für Früchtl macht der Film eine ästhetische Erfahrung möglich, in der genau diese Doppelung eines ungesicherten Vertrauens und seiner fundamentalen Bedeutung sichtbar wird: Der Als-ob-Charakter der Welt wird in der ästhetischen Erfahrung zugleich als Fiktion und als etwas erlebt, dem dennoch eine Verlässlichkeit zukommt. Für Früchtl ist es das Spannungsverhältnis von Präsenz und Repräsentation, das einerseits die ästhetische Erfahrung trägt und andererseits „*evidente Erfahrungen der Existenz*“ und damit eine „rückhaltlose *ontologische Affirmation*“¹⁸⁸ produziert. Diese richtet sich nicht auf bestimmte (begriffliche) Wirklichkeitsperspektiven, sondern letztlich darauf, dass das Vertrauen in die Welt (in die Passung von Ich und Welt) darüber gerechtfertigt erscheint, dass man einer Inszenierung folgt, die das Spannungsverhältnis von Fiktion und Wirklichkeit gerade nicht verschweigt, sondern deutlich werden lässt. Nur im Modus des Als-ob der ästhetischen Erfahrung, im Gewährwerden der Unmöglichkeit, die Verlässlichkeit der Welt und der eigenen Stellung in ihr durch Regeln, Prinzipien oder Vernunftideen zu begründen, gewinnen Menschen ein Vertrauen in ihr Vertrauen in die Möglichkeiten der Welt. Erst die Konfrontation mit der Als-ob-Struktur der Wirklichkeit, mit den Grenzen des Wissens und der

184 Vgl. Früchtl 2013, S. 156 f.

185 Ebenda, S. 147.

186 Vgl. ebenda. Die ästhetische Erfahrung rückt damit grundsätzlich in die Nähe des Spiels. Für dieses hatte Huizinga einen heiligen Ernst, also eine starke Wirklichkeitsverhaftung, postuliert, die gerade durch das beim Spielen mitlaufende Bewusstsein von dessen bloß fiktivem Charakter konstituiert wird (vgl. ders. 2004, S. 27; und dazu Pfaller 2002).

187 Ebenda, S. 14.

188 Ebenda, S. 9.

Begründbarkeit verspricht so eine ‚wirklichkeitsadäquate Orientierung‘, für die als solche das (Spannungs-)Verhältnis von Fiktion und Wirklichkeit, wie es eben der Vertrauensbegriff Früchtls anzeigt, konstitutiv zu sein scheint.

5. Schulischer Leistungsvergleich und Selektion: Eine Form demokratischen Regierens

1. Zum Festhalten an einer dokumentierten Ungerechtigkeit

Die Kritik an der Möglichkeit eines gerechten Leistungsvergleichs und der an diesen anschließenden Selektion als Organisationsprinzip der modernen Schule setzt an unterschiedlichen Punkten an und sie wirkt so überzeugend, dass Gegenargumente kaum in Sicht sind. Dennoch wird man kaum sagen können, dass sie nennenswerte Effekte hätte.¹⁸⁹ Meist wird zur Erklärung auf die zentrale gesellschaftliche Funktion der Schule hingewiesen. Diese bestehe darin, mit ihren Selektionsprozessen zugleich Berechtigungsnachweise für den Zugang zu sozialen und beruflichen Funktionen zu erstellen. Man kann und hat mit dieser Funktion eine Emanzipationsfunktion zumindest für das (gehobene) Bürgertum verbunden: Denn die schulisch verbriefte Qualifikation (vor allem zunächst das Abitur) erlaubte es, unabhängig von der Geburt höhere Laufbahnen etwa in der öffentlichen Verwaltung einzuschlagen. Man mag darin eine Bedeutsamkeit der Durchsetzung der gymnasialen Bildung und des Abitur als Abschlussprüfung im 19. Jahrhundert sehen, die jede genuin pädagogische Begründung in den Schatten stellte.¹⁹⁰ Es war nicht zuletzt die Einführung der Jahrgangsklasse und der sie begleitenden Versetzungslogik, die den Vergleich und die Selektion zu einem Prinzip machten, das die schulische Organisation von Beginn an strukturierte. Doch schon früh und vor der Durchsetzung eines auf dem Prinzip der Leistungsselektion beruhenden gestuften Schulwesens in Deutschland gab es Bedenken gegenüber der Leistungsbewertung selbst und der Validität der auf sie folgenden Selektion. Das lag nicht nur am Interesse der Eltern, die mutmaßen konnten, dass hinter einer schlechten Note ein verfehltes Lehrerurteil stecken könnte. Bis in das frühe 19. Jahrhundert hinein war es nicht unüblich, dass Universitätsprofessoren an Abiturprüfungen teilnahmen und einen Bericht nicht nur über die individuellen Benotungen, sondern auch über die Qualität der Schule erstatteten.¹⁹¹ Auch die später eingeführten Klassenkonferenzen und die Beratung der

189 Vgl. für eine Zusammenfassung Schäfer 2018.

190 Das ist die These, die Bollenbeck vertritt: Für ihn dienen die rhetorischen Rückgriffe auf Motive der neuhumanistischen Bildungstheorie vor allem der Durchsetzung eines selektiv agierenden Schulwesens (vgl. Bollenbeck 1996). Das Abitur wurde zwar in Preußen schon 1788 eingeführt, diente aber erst ab 1834 auch als (nun reglementierte) Voraussetzung für ein Hochschulstudium.

191 Vgl. für Bayern: Herdegen 2009, S. 74.

Noten in Lehrerghremien bemühten sich darum, den Noten eine ‚Objektivität‘ zu geben, die als nicht einer individuellen Willkür unterlegen und daher durch die Schüler oder Eltern kaum kritisierbar *erscheinen* lassen sollte. Vieles hing dabei gerade davon ab, die Verfahren der Benotung, die Leistungszuschreibung und den Leistungsvergleich nicht öffentlich begründen zu müssen.

Man könnte also vermuten, dass, sobald die Willkür oder zumindest die relative Beliebigkeit der Notengebung deutlich wird, die Praxis des Leistungsvergleichs und damit die Verfahren der Selektion grundsätzlich in Frage gestellt werden. Doch schon Untersuchungen in den 1930er Jahren zeigen, „dass Lehrer die gleichen Leistungen unterschiedlich bewerten“¹⁹². Und spätere Untersuchungen vertiefen diesen Befund. Unabhängig von den Fächern bewerten die gleichen Lehrer die gleichen Arbeiten mit zeitlichem Abstand zwischen ‚sehr gut‘ und ‚mangelhaft‘; das gilt mit Blick auf die gleiche Arbeit auch für deren Beurteilung durch unterschiedliche Lehrer.¹⁹³ Auch die Prognosen, die sich auf die schulische Karriere und damit etwa auf die Wahl zwischen weiterführenden Schulen auswirken, sind alles andere als überzeugend.¹⁹⁴ Aus heutiger Sicht könnte man zusätzlich darauf verweisen, dass schulische Abschlüsse aus verschiedenen Gründen (etwa aufgrund der von der Politik gewollten Inflationierung der Abiturientenzahlen und der akzeptierten Dequalifizierung von ‚Hauptschulabschlüssen‘) kaum noch ein hinreichendes Passungsverhältnis zu beruflichen Qualifikationserfordernissen versprechen.

Bevor eine eher interne Kritik am Leistungsprinzip aufgerufen wird, soll noch auf ein anderes Problem hingewiesen werden, das mit der ‚gesellschaftlichen Funktion‘ dieses Prinzips verbunden ist. Bereits erwähnt wurde die emanzipative Funktion dieses Prinzips: Gegenüber der Vererbung von Positionen und damit sozialen Hierarchien sollte die individuelle Leistung darüber entscheiden, wer Zugang zu welcher sozialen Position erhalten sollte. In dieser Perspektive lässt sich das Leistungsprinzip als soziales Gerechtigkeitsprinzip begreifen. Einen solchen Anspruch kann es aber nur erfüllen, wenn jeder die gleichen Chancen hat. Nur wenn die Startbedingungen vor dem Eintritt in die Leistungskonkurrenz gleich wären, könnte die jeweils individuelle Leistung einen Unterschied machen: Sie, die individuelle Anstrengung und deren Ergebnis wären das, was unter gleichen Bedingungen es rechtfertigen würde, eine soziale Hierarchie und damit eine Ungleichheit unter den Schülern hervorzubringen. Dass die erforderliche Chancengleichheit empirisch nicht gegeben ist, dass soziale Voraussetzungen (besonders in Deutschland) entscheidend für die Aussicht auf einen schulischen Erfolg sind, wird seit Jahrzehnten immer wieder aufs Neue festgestellt, ohne

192 Ebenda, S. 141.

193 Vgl. Höhn 1957.

194 Vgl. Pöggeler 1991, der die prognostische Qualität des schulischen Erfolgs für den weiteren Lebenslauf problematisiert.

dass sich etwas ändert – und ohne dass die allseits bekannte *Illusion der Chancengleichheit*¹⁹⁵ irgendeine Konsequenz nicht nur für das Leistungsprinzip, sondern auch für die mit ihm verbundene Vorstellung einer schulischen Gerechtigkeit haben würde. Die gesellschaftliche Funktion der Leistungsgerechtigkeit wird also auch nicht dadurch angefochten, dass die sozialen Kriterien für eine solche Gerechtigkeit systematisch nicht gegeben sind.

2. Inkongruente Urteilkriterien: Zur Produktion von Unbegründbarkeit

Man kann die erwähnte Unzuverlässigkeit und relative Beliebigkeit der Notengebung nicht nur als ein systemisches, allgemeines Problem ansehen. Dem könnte man ja vielleicht noch mit zentralen Vergleichsverfahren – gleichsam ohne Ansehen der Person – beizukommen versuchen. Deren Problematik liegt allerdings nicht nur darin, dass man auf diese Weise die unterschiedlichen Vermittlungssituationen, die sich in regionalen Lehrplänen, schulischen Anspruchsniveaus oder auch einfach den individuellen Fähigkeiten der Lehrenden niederschlagen, abblendet und damit eine neue Illusion schafft: eine Chancengleichheit, die auf der Illusion gleicher Vermittlungsbedingungen beruht. Zudem sieht eine solche Strategie zusätzlich davon ab, dass in die schulische Leistungsbewertung nicht nur das Ergebnis, sondern auch die Anstrengung eingehen sollen. Die Bewertung einer Leistung soll das Verhältnis von Anstrengung und Erfolg erfassen. In eben diesem Verhältnis ist – neben dem sozialen Vergleich – ein weiteres Gerechtigkeitkriterium zu sehen. Das bürgerliche Arbeitsethos postuliert, dass es ohne Anstrengung keinen Ertrag gibt und dass ein Erfolg vielleicht manchmal auf Glück, aber grundsätzlich auf der disziplinierten Anstrengung des Individuums beruht. Lehrpersonen sind daher angehalten, dieses Verhältnis von Anstrengung und Ertrag in der Artikulation der Schüler, ihrer Unterrichtsbeteiligung oder ihren schriftlichen Arbeiten zu berücksichtigen.

Dies wirft nun neue, kaum befriedigend zu lösende Probleme auf. Man geht in der Lehrerbildung davon aus, dass in eine Benotung drei so genannte Bezugsnormen eingehen sollten.¹⁹⁶ Die sachliche Bezugsnorm gibt vor, das Ergebnis, die jeweilige Objektivierung der Schüler, nach ihrer sachlichen Richtigkeit zu bewerten. Die soziale Bezugsnorm setzt die Objektivierung der Schüler in einen Vergleich mit der jeweiligen Bezugsgruppe, einem Kurs oder einer Klasse, die den gleichen Unterricht besucht haben. Und die individuelle Bezugsnorm schließlich soll die individuelle Anstrengung der Schüler bewerten, indem sie diese an einer

195 Vgl. Bourdieu/Passeron 1971.

196 Vgl. etwa Ziegenspeck 1999.

wahrgenommenen oder vermuteten Selbststeigerung bemisst: Ein wahrgenommener Lernfortschritt wird hier also der individuellen Anstrengung zugerechnet. Diese Bezugsnormen oder Kriterien teilen einerseits einen wesentlichen Punkt mit den eben erwähnten Versuchen, einen zentralen Leistungsvergleich von (vorrangig) Abschlussarbeiten zu etablieren, um eine vermeintlich höhere Objektivität zu gewährleisten. Das ist die Illusion, die Schülerobjektivierungen unabhängig von den Unterrichtsprozessen zu bewerten, die doch nichts anderes als ebenfalls Voraussetzungen dieser Leistungserbringung sind. Es wurde schon gesagt, dass hier eine systematisch bedeutsame Fiktion vorgenommen wird. Würde man sie fallen lassen, wäre gar nicht mehr klar, wessen Leistung hier eigentlich bewertet wird: diejenige der Vermittlungsbemühungen der Lehrpersonen, die sozialen Lerneffekte oder auch Hinderungsbedingungen, die im Unterrichtsprozess vorliegen oder eben das, was der individuelle Schüler selbst wiederum dar aus macht.¹⁹⁷ Andererseits und darüber hinausgehend lässt sich feststellen, dass die drei erwähnten Kriterien durchaus heterogene und kaum zur Einheit zu bringende Gesichtspunkte aufrufen. Selbst wenn man einmal – entgegen der oben angeführten Ergebnisse zur allenfalls relativen Validität der Notengebung – davon ausgehen würde, dass eine sachliche Bewertung der Schüleräußerungen zutreffend wäre, so ergibt sich aus einer solchen Bewertung keine Brücke zu einem (an der Gauß'schen Normalverteilung orientierten) Vergleich. Erst über einen solchen Vergleich kommt jene Illusion ins Spiel, die – nun in concreto – eine Chancengleichheit der Schüler unterstellt, die erst ihre Leistungen vergleichbar macht: Diese Illusion beruht auf der Unterstellung eines für alle gleichen Unterrichts. Der Vergleich impliziert gleichsam, dass der Unterricht, sein Verlauf, seine Probleme oder die Schief lagen der Schülerbeteiligung keine bedeutsame Rolle spielen. Die dritte, die individuelle Bezugsnorm wiederum negiert genau diese Unterstellung. Die Lernvoraussetzungen der Schüler sind, trotz des gleichen Unterrichts, verschieden und genau diese Verschiedenheit ist zu berücksichtigen, wenn man der individuellen Leistung gerecht werden will. Dabei treten Anstrengung und Ergebnis auseinander. Der individuelle Schüler mag sich angestrengt haben; man kann Fortschritte in seiner Problemauffassung ebenso feststellen wie etwa das angestrengte Bemühen, eine Aufgabe zu lösen. Das verdient – nach dem dritten Kriterium – Anerkennung und zwar auch dann, wenn die Aufgabe nicht adäquat gelöst ist und wenn die Arbeit im Vergleich mit anderen abfällt. Wenn man dieses dritte Kriterium stark machen würde, so müsste man die Note der betreffenden Schüler über jenes Level hinaus anheben, das sie nach dem Sachkriterium und im

197 Mit Blick auf industrielle Arbeitsprozesse hat Offe schon früh darauf hingewiesen, dass sich die individuellen (und zugleich entlohnungsrelevanten) Anteile im Fertigungsprozess kaum ausmachen lassen. Die Zurechnung einer Leistung auf Individuen ist daher problematisch, weil sie diese aus den Bedingungen des Arbeitsprozesses und den Kooperationsbeziehungen herausabstrahieren muss: vgl. Offe 1970.

sozialen Vergleich erhalten soll. Man könnte weitergehen und sagen, dass diejenigen, die in einem bestimmten Fach mühelos lernen, sich daher nicht anstrengen müssen, um zu einem guten Ergebnis zu kommen, eine schlechtere Note erhalten müssten, als ihnen sachlich und im sozialen Vergleich zusteht.

Es reicht hin, solche Überlegungen zu erwähnen, um ihre Unwahrscheinlichkeit und die zu erwartenden Proteste zu demonstrieren. Eine Überlegung in diese Richtung, nach der vor dem Hintergrund der Fragwürdigkeit schulischer Notengebung nur noch der individuelle Lernfortschritt im Fokus stehen sollte, hatte niemals eine Chance.¹⁹⁸ Ein solcher Vorschlag rückte den pädagogischen Gedanken einer individuellen Förderung in den Mittelpunkt und war gegen eine soziale und ungerechte Selektion gerichtet. Die vor dem Hintergrund der eigenen Kriterien immer ungerechte Benotung, die – wie zu zeigen versucht – die Leistung als Verbindung von Anstrengung und Ertrag/Belohnung dem individuellen Schüler zurechnet, behilft sich an dieser Stelle nicht nur damit, dass sie die in der Sachlichkeit wie auch im sozialen Vergleich liegenden Probleme übergeht; sie neutralisiert den Aspekt der individuellen Leistungssteigerung, den individuellen Fortschritt mit Hilfe zweier Strategien. So wird dieser von vorneherein nur im Register des Lernfortschritts aufgefasst, womit die Brücke zur Einordnung in den sozialen Vergleich geschlagen wird: Im Vergleich erlangt dieser Schüler nun eine bessere Bewertung oder zumindest die Aussicht auf eine solche beim nächsten Mal. Die zweite Strategie entkoppelt die individuelle Leistungssteigerung vom sozialen Vergleich, indem sie den Vergleich individualisiert: Der Fortschritt, die Leistungssteigerung ist dann eine, die im Vergleich mit den bisherigen Leistungen dieses Schülers stattgefunden hat und damit für den sozialen Vergleich nur von sekundärer Bedeutung ist.

Es sind die Beschwerden und die Einsprüche von Schülern und Lehrern, die selbst bis hin zu gerichtlichen Klärungen führen können, die zweierlei zeigen. In ihnen dokumentiert sich einerseits die ungebrochene Bedeutung eines Leistungsprinzips, an dessen Selektionsfunktion man auch dann glaubt, wenn man immer bereit ist, die Gerechtigkeit der in seinem Namen getroffenen Entscheidungen anzufechten. Obwohl man also davon ausgeht, dass Benotungen nicht gerecht sind, ist man bereit, sich für eine solche Gerechtigkeit so lange einzusetzen, bis sie dem eigenen Vorteil entspricht. Für die Lehrpersonen stellt die systematische Anzweifelbarkeit ihrer Leistungsbewertungen ein pragmatisches Problem dar, mit dem sie unterschiedlich umgehen können. Diese pragmatische Dimension eröffnet sich paradoxerweise aus der Unmöglichkeit, allen drei Urteilsmaßstäben gleichzeitig gerecht werden zu können: Weil man nicht allen gleich-

198 Der Vorschlag fand vor dem Hintergrund einer wissenschaftlichen und zugleich (ideologie-)kritischen Diskussion, die Ende der 1960er und zu Beginn der 1970er Jahre prominent war, statt und wurde von einem führenden Erziehungswissenschaftler und Didaktiker unterbreitet: vgl. Wolfgang Klafki 1974.

zeitig genügen kann, ergeben sich Spielräume der Abwägung. Man kann sich der tragischen Situation überantworten, sachliche und soziale Kriterien in den Vordergrund zu schieben und die schwachen Schüler trotz deren erkennbarer Anstrengung auf die letzten Plätze verweisen. Man mag das als ungerecht empfinden, aber der Glaube an die ‚Objektivität‘ von Sachadäquanz und sozialem Vergleich scheint keine andere Möglichkeit zuzulassen. Eine solche Perspektive wertet die Anstrengung gegenüber dem Ergebnis ab und verstrickt sich gegenüber einem Gerechtigkeitsprinzip, nach dem Anstrengung und Ertrag möglichst übereinstimmen sollen, in Rechtfertigungsprobleme. Man kann sich aber auch einfach eingestehen, dass es eine in diesem Sinne gerechte Benotung gar nicht geben kann und dass man möglichst versuchen sollte, alle Kriterien gegeneinander abzuwägen. Das schafft Freiräume für Gewichtungen, die eher ‚ästhetisch‘ sind: Sie bemühen sich um Passungsverhältnisse etwa derart, dass für individuelle Anstrengungen doch eine etwas bessere Note gegeben wird, als ihnen sachlich und im sozialen Vergleich zuzustehen scheint. Solche ‚Korrekturen‘ verstehen sich nicht als systematische Kritik am Leistungsprinzip und auch nicht an den Kriterien von Sachgemäßheit und sozialem Vergleich: Aber sie nehmen sich das Recht, Ungerechtigkeiten in einem System etwas auszugleichen, das letztlich ungerecht bleibt, weil es das Verhältnis von Anstrengung und Erfolg nicht auszugleichen vermag.¹⁹⁹

3. Eine demokratiethoretische Perspektive auf das umstrittene Gerechtigkeitsproblem

Man kann sich nun vor dem Hintergrund dieser Zusammenfassung jener durchaus und seit langem bekannten Probleme mit dem schulischen Leistungsprinzip und mit dem ihm zugemuteten Prinzip einer sozialen Gerechtigkeit fragen, warum eine solche Kritik keinerlei organisatorische oder strukturelle Relevanz entwickelt hat. Wenn dessen emanzipatorische Funktion gegenüber der Vererbung von Positionen sich mit der Durchsetzung eines flächendeckenden Schulwesens und einer veränderten Sozialstruktur nicht erfüllt hat; wenn sich die Chancengleichheit als Voraussetzung einer gerechten Selektion als Illusion erwiesen hat; wenn sich Schulnoten als äußerst fragwürdig darstellen, obwohl sie bedeutsam für den weiteren Lebensweg zu sein beanspruchen; wenn man darüber streiten kann, ob die schulische Selektion unter aktuellen Bedingungen überhaupt bzw. in welchem Maße noch relevant für eine berufliche Integration ist; wenn man die Unmöglichkeit in Rechnung stellt, den zugemuteten Bewertungskriterien überhaupt gerecht

199 Solche unterschiedlichen strategischen Positionierungen bilden Befunde einer empirischen Untersuchung zum pädagogischen Umgang mit den Problemen des Leistungsprinzips: vgl. Schäfer 2015b.

werden zu können; wenn diese Kriterien verhindern, dass die dem Leistungsprinzip zugrunde liegende Vorstellung, dass sich Anstrengung und Erfolg entsprechen, nicht realisieren, weil letztlich nur der Erfolg zählt – dann stellt sich die Frage, warum sich politisch, gesellschaftlich, aber auch und gerade unter den ‚Insassen‘ der Schule, den Lehrern und Schülern, so gut wie kein Veränderungswille finden lässt. Die um das Leistungsprinzip kreisende Schule vermag durch interne Differenzierung mit der geforderten Inklusion von Sonderschülern umzugehen; sie wird durch Stützorganisationen ergänzt, die Leistungsschwächen ausgleichen sollen; sie fühlt sich selbst nicht hinreichend herausgefordert, wenn sich Diskussionen um leistungssteigernde Psychopharmaka herausbilden: Vielleicht können diese ja Leistungsschwächen kompensieren, aber sie vermögen letztlich jene Gerechtigkeitsfunktion des Leistungsprinzips nicht in Frage zu stellen.²⁰⁰ Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen mag ein solches Vertrauen, das Festhalten am Leistungs- als Gerechtigkeitsprinzip, das Wegschieben aller Probleme, die man praktisch mit der schulischen Selektion haben mag, zumindest erstaunen, wenn nicht ratlos machen. Die folgenden Überlegungen gehen nun nicht davon aus, dass sich ein solcher Glaube an die Gerechtigkeitsfunktion des Leistungsprinzips daraus erklären lässt, dass es sich hier um eine zentrale Legitimationsstrategie handelt, dass diese zugleich eine ideologische Funktion habe, weil sie von jenen sozialen Ungleichheiten ablenke, die durch die Besitzverhältnisse entstehen. Solche Erklärungen mögen ihren Wert ebenso haben wie jene, die auf die zentrale Bedeutung von Habitualisierungs- oder Subjektivierungsprozessen unter schulischen Bedingungen hinweisen – auf die praktische Einübung in ein Selbstverständnis, das sich über den komparativen und meritokratischen Vergleich mit anderen bildet.

Hier soll eine andere These geprüft und plausibilisiert werden: Sie geht davon aus, dass das Leistungsprinzip nicht zuletzt auch deshalb eine zentrale Funktion im schulischen Prozess behaupten kann, weil sich in seiner – hier kritisierten – Unzulänglichkeit und Unmöglichkeit das zeigt, was man eine demokratische Erziehung nennen könnte. Man könnte diese These auch so formulieren: All das, was bisher als Beleg für das Scheitern des Leistungsprinzips als Gerechtigkeitsprinzip vorgebracht wurde, lässt sich zumindest aus einer demokratietheoretischen Perspektive auch als Grund für das Festhalten an diesem Prinzip verstehen. Eine solche These muss auf den ersten und traditionellen Blick kontraintuitiv anmuten. Eine zu kritisierende Ungerechtigkeit, eine Nichtberücksichtigung kindlicher Selbstverwirklichung zugunsten eines abgeprüften Lehrplans, die Ver-

200 Das ist eine kaum widersprochene Meinung unter Lehrern und Schülern, die mit einem möglichen Gerechtigkeitsproblem konfrontiert wurden, das durch Einnahme von Psychopharmaka entstehen könnte, die Konzentration oder Erinnerungsvermögen zu steigern versprechen. Man ging davon aus, dass die Gerechtigkeit des Leistungsvergleichs dadurch nicht in Frage gestellt werde: vgl. Schäfer 2015b.

hinderung dessen, was Bildung heißen kann – das soll die Logik einer demokratischen Erziehung haben? Solche Einwände und die mit ihr verbundene Empörung beruhen letztlich auf einem – schon im dritten Kapitel problematisierten – Demokratieverständnis, das diese als öffentliche Einigung unter Gleichberechtigten und nicht als selbst problematische Regierungsform versteht. Hier soll demgegenüber geprüft werden, wie weit man analytisch mit dem im vorigen Kapitel eher allgemein explizierten Verständnis eines pädagogischen Regierens kommt.

Eine demokratietheoretische Perspektive, wie sie im Folgenden entwickelt werden soll, geht über eine bestimmte Verteidigungslinie hinaus, die man zur Rechtfertigung des Leistungsprinzips bemühen könnte. Diese würde dessen prinzipiellen Charakter stark machen und sich bemühen, die aufgezeigten Probleme in solche seiner empirischen Realisierung zu verwandeln. Als Gerechtigkeitsprinzip wäre das Leistungsprinzip dann grundsätzlich kaum anzufechten. Aber die Wirklichkeit stimmt nicht einfach mit einem solchen Prinzip überein, selbst wenn sich etwa Lehrer darum bemühen, die optimalen Bedingungen für eine individuelle Förderung oder einen fairen Leistungsvergleich herzustellen: Kompensationskurse sollen dann die von Hause aus fehlende Chancengleichheit verbessern, Wahlmöglichkeiten von Kursen, die den Fähigkeitsprofilen von Schülern entgegenkommen und auf unterschiedlichen Niveaus angesiedelt sind, die Verbesserung der Unterrichtsmethoden, um die Motivation zu verbessern – solche und ähnliche Maßnahmen sollen dann die Lücke zwischen Prinzip und Empirie verringern, auch wenn sie letztlich nicht aufhebbar erscheinen mag. Auch eine solche Perspektive eröffnet einen Raum von Auseinandersetzungen, inwieweit auf diese Weise eine Leistungsgerechtigkeit hergestellt werden kann oder nicht, ob dadurch überhaupt so etwas wie eine gerechte Benotungspraxis verbessert werden kann.

Die demokratietheoretische Herangehensweise rückt demgegenüber nicht das Verhältnis eines abstrakten Prinzips zu den immer konkreten und problematischen Bedingungen seiner Realisierung in den Vordergrund. Sie nimmt ihren Ausgangspunkt von einer Verdoppelung der vorhandenen Wirklichkeit. Damit ist gerade nicht gemeint, dass es eine ideale Wirklichkeit der Prinzipien und eine empirische Wirklichkeit gäbe, in der sich deren immer problematische Realisierung ereignet. Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass das Verhältnis von Prinzip und Realisierung oder vielleicht besser: von Begründungen mit einem allgemeinen Anspruch und ganz unterschiedlichen Gewichtungen und partikularen Perspektiven auf die Komplexität einer je konkreten Praxis das ausmachen, was man die soziale Wirklichkeit nennen könnte. Der Streit darüber, ob Beurteilungen gerecht sind, der konkreten Situation in ihren sozialen, sachlichen und zeitlichen Dimensionen sowie den ihr Handelnden angemessen sind, ob überhaupt ein Rekurs auf das Leistungsprinzip sinnvoll erscheint oder ob man nicht ganz andere Beurteilungskriterien bemühen müsste – solche Auseinandersetzungen kennzeichnen das, was hier als soziale Wirklichkeit angesehen wird. Eine

solche Perspektive impliziert eine Verschiebung gegenüber jener anderen, die die ideale Geltung des Prinzips einer dieser nicht genügenden Wirklichkeit gegenüberstellt, eine bedeutsame Blickveränderung: Was nun zur Disposition steht, ist der allgemeine Geltungsanspruch des Prinzips selbst. Und dies gilt in einer mindestens doppelten Hinsicht. Zunächst betrifft dies den Geltungsbereich eines solchen Prinzips. Wenn in solchen Auseinandersetzungen darüber gestritten werden kann, ob ein solches Prinzip im konkreten Fall überhaupt angemessen berücksichtigt wurde, wird das Verhältnis von Prinzip und Wirklichkeit selbst zum Problem. Gestritten wird letztlich darum, ob die unter Berufung auf ein solches Prinzip vollzogene Begründung etwa einer Benotung einen allgemeinen und daher legitimen Anspruch erheben kann. Man mag andere Gesichtspunkte anbringen, die partikular sein mögen und also bestimmte Aspekte und Gesichtspunkte hervorheben: die konkrete Situation des Schülers, sein Fehlen in einer bestimmten Unterrichtsstunde, sein Mobbing durch andere Schüler, den Eindruck, dass dieser Lehrer ohnehin ein schlechtes Bild von diesem Schüler habe usw. Man kann in einem solchen Fall immer versuchen, diese Einwände als partikular, als bloße Eindrücke oder Verweise auf Versäumnisse zurückzuweisen, die man allerdings dem Schüler zurechnen müsse. Solche Entgegnungen zielen darauf, die allgemeine Geltung des Prinzips gegenüber partikularen Perspektiven abzugrenzen: Aber sobald auf eine solche Weise argumentiert wird, sobald man sich auf Rechtfertigungsdiskurse einlässt, die das Verhältnis von Universellem und Partikularem verhandeln, läuft man immer Gefahr, dass die eigenen Strategien selbst als selektive und damit partikuläre Perspektiven attackiert werden können. Ein Prinzip, das als solches in sozialen Auseinandersetzungen verteidigt werden muss, hat seine ideale Unschuld schon verloren.

Hinzu kommt eine zweite damit verbundene Problematisierung der Möglichkeit eines universellen Standpunktes. Diese reicht weiter, weil sie die Möglichkeit in Frage stellt, Leistungen empirisch überhaupt zweifelsfrei und daher mit Anspruch auf allgemeine Zustimmung identifizieren zu können. Diese Problematik deutete sich bereits dort an, wo darauf hingewiesen wurde, dass man bestimmte Situationen und Konstellationen nicht notwendig unter dem Gesichtspunkt der Leistung betrachten müsse, dass vielleicht andere Kriterien sinnvoller sein könnten. Hinter einer solchen Rückfrage scheint die Möglichkeit auf, dass die Berufung auf die Leistungsperspektive vielleicht gar nicht eine in ihrem Namen beurteilte Wirklichkeit treffen könnte. Vielleicht also sind Phänomene, die mit Hilfe der Kategorie der Leistung identifiziert und dann beurteilt werden, auch ganz anders zu sehen. Eine solche Frage richtet sich nicht auf das problematische Verhältnis von Prinzip und Wirklichkeit, sondern darüber hinaus darauf, unter welchen Bedingungen etwas überhaupt den Charakter einer Leistung erhält, auf welche Weise Handlungen überhaupt als Leistung identifiziert werden.

Eine solche Perspektive kann kaum einen Neuigkeitscharakter beanspruchen. Dass das, was als Leistung zählen soll, umstritten ist, dass auch in gesellschaft-

lichen Verteilungskämpfen seit der Mitte des 19. Jahrhunderts darum gestritten wird, wer denn nun die gesellschaftlichen Leistungsträger sind und wie sie im Verhältnis zueinander zu entlohnen sind, bildet keine neue Erkenntnis. Man kann auch (unter dem Aspekt der Anstrengung) darüber streiten, ob ein Scheitern nicht eine größere Leistung darstellt als ein Gelingen, das keine Anstrengung erfordert hat. Was also überhaupt und warum als Leistung identifiziert wird, bleibt ebenso strittig wie die Beurteilung. Um aus Handlungen, aus subjektiven Artikulationen oder der Anfertigungen von irgendwelchen Objektivationen ‚Leistungen‘ werden, hängt von Abstraktionsschritten ab, die bisher schon erwähnt wurden: einer Individualisierung der Handlungszurechnung, ihrem meritokratischen Vergleich, der unterschiedliche Bezugspunkte haben kann – wie die individuelle Verbesserung, die soziale Stellung oder auch die Beförderung des Gemeinsamen und nicht zuletzt den Erfolg, der damit in Verbindung gebracht wird. Die Verfassung einer Klausur ist nicht per se eine Leistung: Sie wird es dadurch, dass sie dem Schüler (entgegen seiner sozialen Einbettung und der Teilnahme an einem vom Lehrer veranstalteten Unterricht) als ausschließlich individuelle Objektivation zugeordnet wird; sie wird es, indem sie (vor diesem Hintergrund) mit dem bisherigen Leistungsstand, einer sachlichen Norm oder einer sozialen Bezugsgruppe verglichen wird; und sie wird es, indem ihr Ergebnis als Erfolg (oder auch Misserfolg) mit Blick auf einen unterstellten Maßstab beurteilt wird.

Wie bereits zugestanden, werden damit keine neuen Einsichten vertreten: Mit der Qualifizierung als ‚Leistung‘ verändern individuelle, aber auch soziale Objektivationen, denen ein einheitliches ‚Subjekt‘ zugeschrieben werden kann, ihren Charakter und ihre Bedeutung. Im vorliegenden Zusammenhang wird es nun darauf ankommen zu zeigen, inwiefern man mit dieser Verdoppelung der Wirklichkeit den Raum eines demokratischen Regierens betritt. Zwar trifft es zu, dass mit dem Leistungskonzept eine Bedeutungszuschreibung mit Blick auf soziale Handlungen erfolgt, die man auch anders mit anderen Bedeutungen versehen könnte. Und ebenso trifft zu, dass man endlos darüber streiten kann, ob etwas ‚wirklich‘ eine Leistung darstellt, welche Bedeutung diese im Vergleich mit anderen solchen Leistungen hat und ob sie ‚wirklich‘ adäquat gewürdigt wurde. Doch so unvermeidlich und berechtigt solche Auseinandersetzungen vor dem Hintergrund der bisher geschilderten Probleme auch erscheinen mögen, so droht doch aus dem Blick zu geraten, dass es bei der ‚Übersetzung‘ von Objektivationen in Leistungen um eine spezifische Form der Bedeutungszuschreibung geht, die so durch Alternativen nicht einfach zu substituieren ist. Diese Bedeutungszuschreibung und Realitätsverdopplung beansprucht, zwei schon in sich problematische Seiten zusammenzubinden: das Verhältnis von Individuum und Artikulation auf der einen und das einer gerechten (akzeptierten) sozialen Integration auf der anderen Seite. Die Zuschreibung einer Leistung macht aus einer individuellen Artikulation den Ausdruck eines ‚Subjekts‘, dem dafür eine Verantwortung zugeschrieben werden kann. Sie abstrahiert von der Unergründlichkeit der individu-

ellen Beweggründe und Einflüsse und macht aus ihm den kompetenten und autonomen Teilnehmer an einem sozialen Gefüge. Die zweite, mit der Realitätsverdoppelung über den Signifikanten der Leistung verbundene Seite besteht in dem Anspruch, eine soziale Ordnung herzustellen, in der die in ihrem eigenen Namen sich artikulierenden Subjekte ihren (gerechten) Platz finden. Wenn man das ‚Prinzip‘ der Leistung in diesem Sinne und nicht einfach als Ideal versteht, dem man empirisch nicht genügen kann, dann wird nachvollziehbar, dass es schwierig sein dürfte, eine alternative symbolische Ebene zu finden, auf der beide Seiten gleichzeitig bearbeitet werden können. Das bedeutet gerade nicht, dass man diese komplexe Funktion der Symbolisierung der auch anders codierbaren sozialen Empirie über das Leistungsprinzip damit als gelungen betrachten müsste. Im Gegenteil. Man kann immer – wie viele der angeführten Argumentationen schon andeuteten – in Zweifel ziehen, ob man dem Individuum gerecht wird, wenn man seine Objektivationen als autonomen Ausdruck einer für sich verantwortlichen Subjektivität versteht. Man kann dessen Vorgeschichte, seine sozialen Einbindungen, seine Affizierung durch die konkrete schulische Sozialisation, einen ‚schlechten‘ Unterricht u. ä. anführen, um die Zuschreibung einer autonomen Subjektivität im Namen einer sich entziehenden Individualität zu kritisieren. Und man kann – wie ebenfalls bisher ersichtlich wurde – die Gerechtigkeit und Begründbarkeit einer über den Leistungsvergleich erfolgenden sozialen Integration kritisieren. Alles scheint darauf hinzudeuten, dass die entsprechenden Urteile mit großer Vorsicht wahrzunehmen sind: Man kann also die Gerechtigkeit der so hergestellten sozialen Ordnung hinterfragen. Und man könnte schließlich das Verhältnis einer fiktiv angenommenen und durchgesetzten Autonomie zu einem sozialen Verteilungs- und Ordnungsprinzip in Frage stellen, das die zugeschriebene subjektive Autonomie immer schon als soziale Zustimmung und damit als Legitimation einer als gerecht hergestellten Ordnung versteht.

4. Die Hervorbringung eines ‚leeren Ortes‘ der Macht

Wenn man also den Anspruch einer symbolischen Recodierung individueller Artikulationen als ‚Leistungen‘ eines autonomen Subjekts und der Stiftung einer gerechten Ordnung, in der diese autonomen Subjekte ihren Ort finden, als das nimmt, was das Leistungs- als Gerechtigkeitsprinzip ausmacht, so ist damit ein Terrain angegeben, auf dem über Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, Möglichkeit und Unmöglichkeit und damit allgemein über die Grenzen dieser Symbolisierung gestritten werden kann. Und dies ist der Punkt, an dem sich die Frage erhebt, auf welche Weise verhindert wird, dass die Realitätsverdoppelung durch das Leistungsprinzip in ihrer symbolischen Funktion und das heißt: grundsätzlich in Frage gestellt wird, dass die ‚Leistung‘ zu einem unter verschiedenen Gesichtspunkten wird, die in alltäglichen Bedeutungszuschreibungen verhandelt werden.

Was also sichert die ‚Macht‘ der symbolischen Realitätsverdoppelung durch das Leistungsprinzip. An dieser Stelle könnte man auf die rechtlichen und organisatorischen Vorgaben verweisen, denen Schulen als Institutionen unterliegen. Das Leistungsprinzip wäre als durch die Politik durchgesetztes Organisationsprinzip zu verstehen. Dies trifft sicherlich zu, aber dies erklärt noch nicht, warum es – bei aller Kritik – auf breiter Basis von den Beteiligten akzeptiert wird, warum sich also etwa Lehrer nicht von solchen Vorgaben distanzieren, die sie überfordern und immer neue Ungerechtigkeiten produzieren. Die ‚Macht‘ muss also noch an einer anderen Stelle zu finden sein – als etwas, das die durch das Leistungsprinzip gestützte Ordnung zumindest bis zu einem gewissen Grad dem Streit um das Richtige und eine von allen akzeptierte Ordnung entzieht. Sie muss eine Akzeptanz des Leistungsprinzips gewährleisten, die dem sozialen Streit entzogen ist, die die symbolische Welt, die durch dieses Prinzip gestiftet wird, so absichert, dass sie bei aller Kritisierbarkeit als symbolische ihre Geltung behält.

An dieser Stelle erscheint ein kurzer Rückblick auf Max Webers These einer Säkularisierung der christlichen Rechtfertigungslehre im calvinistischen Verständnis dessen sinnvoll, was dann später als ‚Leistung‘ firmieren wird.²⁰¹ Dass die Menschen niemals wissen können, ob ihre Handlungen in den Augen Gottes gerechtfertigt sind, macht den Kern der christlichen Gnaden- und Rechtfertigungstheorie aus: Gleichgültig, wie sehr sie sich anstrengen werden, den göttlichen Geboten zu gehorchen, die Menschen können niemals wissen, ob dies ausreicht, um in die göttliche Gnade zu kommen. Für Weber nimmt vor allem der Calvinismus hier eine Veränderung vor, die für die Entwicklung des kapitalistischen Leistungsprinzips wichtig wird. Calvin führt in seiner Sicht ein Erfolgskriterium ein. Wenn man auch nie wissen kann, was ein gottgefälliges Handeln ist, wenn man also immer mit dem eigenen Scheitern vor Gott rechnen muss, dann ergibt sich vielleicht mit dem irdischen Erfolg, der auf Anstrengung und Selbstdisziplin beruht, ein Anzeichen dafür, dass man doch von Gott akzeptiert und erwählt wurde. Weber zieht daraus den Schluss, dass damit einerseits der disziplinierte Einsatz für den irdischen Erfolg als eine bedeutsame ‚irdische‘ Motivation legitimiert wird und dass dieser Einsatz kein Ende kennen darf, da dann erwartbare Misserfolge zugleich ein Zeichen für den Verlust der göttlichen Gnade darstellen würden. Unabhängig davon, wie weit Webers Säkularisierungsthese trägt, so ist im vorliegenden Zusammenhang doch die Doppelung des angestrebten Erfolgs bedeutsam. Der ‚weltliche‘ Erfolg bildet hier nur die erste Ebene: Er kann – wie sein Verlust – von anderen Menschen wahrgenommen werden: Reichtum, Einfluss und gelingende Unternehmungen in den unterschiedlichsten Lebensbereichen können als Ausdruck eines disziplinierten Strebens wahrgenommen werden. Aber die ‚wahre Bedeutung‘ entzieht sich nicht nur der menschlichen

201 Vgl. Weber 1988.

Wahrnehmung, sondern auch seiner Verfügung. Diese symbolische Bedeutung ist vielmehr deshalb so zentral, weil sie menschlichen Verhandlungen entzogen ist, weil man auf Anzeichen angewiesen ist, über deren Bedeutung man letztlich nichts sagen kann. Die Gottesfunktion verdoppelt nicht nur die Wirklichkeit, sondern sie sichert zugleich die überlegene Bedeutung der symbolischen Codierung des Wirklichen gegenüber seiner Problematisierung.

Eine ähnliche Immunisierungsinstanz einer symbolisch codierten, in diesem Fall ökonomischen Wirklichkeit findet sich im ‚Markt‘. Die individuellen Anstrengungen mögen noch so diszipliniert sein, sie mögen alle rationalen Kalküle berücksichtigt haben, aber ob diese Anstrengungen Erfolg haben werden, wird der Markt, werden die ‚Gesetze‘ von Angebot und Nachfrage regeln. Man mag darin mit Karl Marx einen Widerspruch sehen, da die Rationalität der eingesetzten Leistungen der Einzelkapitale einer Instanz ausgeliefert werden, die niemand kontrolliert und die in seinen Augen daher irrational funktioniert. Aber es ist gerade diese Unverfügbarkeit des Marktes, die in den Augen der Befürworter des Kapitalismus die empirische Grundlage für die (Leistungs-)Anstrengungen der Individuen, deren Formierung zu rational kalkulierenden Wirtschaftssubjekten sichert und gleichzeitig für die Gewährleistung einer sozialen Gerechtigkeit sorgt, deren symbolische Bedeutung von empirischen Individuen nur um den Preis einer absehbaren Katastrophe in Frage gestellt werden kann.²⁰² Aus dieser Sicht bedeutet jeder Versuch, die mit der Marktfunktion eröffnete symbolische Ebene empirisch – etwa durch Planung oder Selbstverwaltung – in Verfügung nehmen zu wollen, den Beginn offener Konflikte oder totalitärer Vereinheitlichungen.

Nun ist der Lehrer weder mit göttlicher Unfehlbarkeit gesegnet noch stellt er die Verkörperung Gottes auf Erden und damit eine sakrosankte Autorität dar.²⁰³ Und er ist auch nicht mit der Transzendenz eines unpersönlich agie-

202 Von der ‚unsichtbaren Hand‘ bei Adam Smith bis hin zur ‚spontanen Ordnungsbildung‘ bei Hayek finden sich Verweise auf die autonome und ausgleichende Funktion des Marktes, die gerade deshalb Gerechtigkeit verbürgt, weil sie der Verfügung von Individuen entzogen ist, die wahrscheinlich aufgrund ihrer unterschiedlichen Interessen nicht in der Lage sein werden, eine von allen akzeptierte soziale Ordnung zu bilden. Vgl. Smith 2018; Hayek 1991.

203 Man könnte hier auf eine interessante ‚Zwischenstufe‘ verweisen. Zwischen dem 16. und 18. Jahrhundert hatten Schulen der Jesuiten ein ausgeklügeltes System der disziplinierten Leistungsoptimierung entwickelt, das neben einer ständigen Kontrolle auch die Konkurrenz und damit den Wettbewerb mit anderen als Motivationsanreize einsetzte. Dazu zählten auch die Rückmeldungen des jeweiligen Entwicklungsstandes und der erreichten Verbesserungen (vgl. Keck 1991; Herdegen 2009, S. 36 ff.). Aber hier stand nicht die soziale Selektion im Vordergrund, sondern hinter der Bedeutung des messbaren und gefeierten Erfolgs verbarg sich als eigentliches Kriterium die menschenmögliche Erfüllung religiös begründeter (und damit unverfügbarer) Maßstäbe. Auch die in pietistischen Schulen seit dem Beginn des 17. Jahrhunderts entwickelten rigiden Disziplinierungsregime verwiesen immer noch darauf, dass alles ‚zum Wohle Gottes‘ zu geschehen habe: In ihnen figuriert der Lehrer letztlich noch in einer göttlichen Mis-

renden Marktes gleichzusetzen, dessen Logik durch partikulare Interessen und Strategien nicht korrumpierbar erscheint. Als demokratisch regierender und demokratisch legitimerter Souverän bleibt seine Autorisierung aber letztlich darauf angewiesen, jene symbolische Funktion zu beanspruchen, die die konfligierenden Perspektiven der Beteiligten überschreitet. Das wiederum – und dies zeigen die Verweise auf Gott und den Markt – ist nur möglich, wenn sein Urteilen dem Streit partikularer Positionen entzogen erscheint und einen Standpunkt beansprucht, der deren Gründe eben als nur partikulare relativiert. Dabei ist die damit angestrebte symbolische Funktion, die den Anspruch auf ein allgemein gültiges oder zumindest auf das im Sinne aller beste Urteil vertritt, deshalb prekär, weil die Lehrpersonen zugleich Teil des sozialen Feldes sind, dem gegenüber sie eine regierende Souveränität beanspruchen. Um dies möglich zu machen und damit eine symbolische, eine demokratisch-politische Autorität zu beanspruchen, wird daher alles darauf ankommen, die Grenze zwischen der Teilnahme am sozialen System Unterricht, zu dem auch die Benotungspraxis gehört, und jener symbolischen Verdoppelung aufrechtzuerhalten, die den Anspruch auf eine Repräsentation des allgemeinen Wohls der Regierten/der Schüler erheben kann. Diese Grenze zwischen der sozialen Teilhabe und der diese transzendierenden Regierung, zwischen der sozialen Auseinandersetzung in einem Feld heterogener Positionierungen und dem Anspruch, dieses Feld mit einem allgemeinen und zu akzeptierenden Anspruch symbolisch zu repräsentieren und in eine Form zu bringen, ist unter demokratischen Bedingungen eine praktische Aufgabe. Die notwendigen Autorisierungen und die Legitimation dieser Praktiken sind nicht einfach jenseits einer möglichen Kritik zu situieren: Sie können sich nicht einfach nur auf die Struktur der Institution mit ihren vorgegebenen Rollenverteilungen berufen; ebenso wenig reichen hier Versuche aus, sich auf eine Unparteilichkeit der Lehrpersonen oder ihre durch eine Ausbildung gesicherte Autorität zu berufen. All dies bildet immer auch den Gegenstand von Auseinandersetzungen.

Im Folgenden soll daher der Vermutung nachgegangen werden, dass es gerade die ubiquitäre Kritik ist, die nicht einfach zurückzuweisenden Vorwürfe gegen die Ungerechtigkeit von Bedingungen und Urteilen, die gerade durch die Vielfältigkeit ihrer Anlasspunkte und die mit ihnen aufgezeigte Ausweglosigkeit einer befriedigenden Lösung, die dazu beiträgt, die symbolische Funktion und Autorisierung der Lehrer hervorzubringen. Anders formuliert: Es ist die Heterogenität der durchaus berechtigten Problematisierungen, die die symbolische Funktion der Lehrenden und damit die Verdoppelung der schulischen Wirklichkeit stützt. Strategisch bedeutet das, dass es gerade die Betonung der Heterogenität von Bedingungen und Positionierungen im schulischen Feld ist, die Unmöglichkeit der Aussicht auf eine einvernehmliche und von allen akzeptierte Lösung, die die sym-

sion, die sein Handeln legitimiert – auch dann, wenn er sich in konkreten Fällen (wie etwa körperlichen Bestrafungen) davon distanzieren möchte (vgl. Francke 1964).

bolische Funktion der Lehrer stützt. Auf sie kann verwiesen werden und gleichzeitig muss sie, da hier eine Quelle der Autorisierung der Lehrerfunktion liegt, ernstgenommen werden. Man muss zeigen, dass man an den Problemen der Heterogenität in der Schülerschaft arbeitet, dass man die Unterschiedlichkeit der Positionierungen der Beteiligten (Schüler, Eltern, Kollegen, Direktorium, Schulbehörde) ernstnimmt, wenn man den symbolischen Ort behaupten will, der eine über dem sozialen Streit liegende politisch-pädagogische Autorität verspricht.

Die demokratisch-pädagogische Regierungsarbeit ist eine, die sich auf die Differenz von sozialer und kritisierbarer Wirklichkeit und deren symbolischer Verdoppelung richtet, in der die Heterogenität und die Konflikte des Sozialen im Namen aller geregelt werden sollen. Und diese Arbeit richtet sich nicht darauf diese Differenz zu schließen und eine harmonische Gemeinschaft anzustreben. Vielmehr geht es darum, sie als Differenz zu handhaben. Denn nur aus der sozialen Heterogenität von Positionierungen und Zugangsweisen ergibt sich die Notwendigkeit des politischen Raumes, der symbolisch für das Versprechen des Gemeinsamen steht. Und dessen Akteure werden zeigen müssen, dass sie an diesem Versprechen arbeiten – auch wenn dessen definitive empirische Einlösung kaum möglich erscheint. Eine solche Einlösung würde den politischen Raum überflüssig machen; sie stünde für das häufig proklamierte Ideal einer Versöhnung von Politik und Gesellschaft in unterschiedlichen Formen einer Selbstverwaltung.

Als Beispiel für eine solche Arbeit an der Differenz, die die Regierenden einerseits als Teil des Sozialen und andererseits als politisch-symbolische Funktion bestimmt, kann zunächst auf das Verhältnis von Unterrichtsprozess und Benotung verwiesen werden. Schon im Unterrichtsprozess, in der methodisch-didaktischen Vermittlung von Inhalten und erhofften Haltungen zu diesen Inhalten geht es um Autorisierungsprobleme. Warum diese Inhalte in dieser Form vermittelt werden, was an ihnen etwa für das spätere Leben oder die anders gelagerten individuellen Begabungen sinnvoll sein soll, ob der Lehrer sich nicht mehr Mühe geben sollte, alle Schüler zu motivieren usw. – solche und ähnliche Fragen problematisieren die Bedeutung des Geschehens und siedeln sich somit auf einer symbolischen Ebene an. Aber diese Ebene ist noch durch den Verweis auf die organisatorischen Voraussetzungen zu bearbeiten: auf die Lehrpläne, die gesetzlichen Verpflichtungen der Lehrer oder auch darauf, dass man sich Mühe gebe, alle Schüler in ihren unterschiedlichen Neigungen oder Voraussetzungen zu berücksichtigen, was vielleicht niemals vollständig gelingen könne usw. In solchen Auseinandersetzungen wird die Repräsentationsfunktion des Lehrers befragt: Die Kritik richtet sich auf den Repräsentanten jener Inhalte, die ihm selbst vorgegeben sind, auf den Repräsentanten einer Organisation, die er selbst nicht geschaffen hat, auf den Repräsentanten der Schüleransprüche gegenüber der Institution. Man hat an dieser Stelle häufig auf die widersprüchlichen Rollenanforderungen hingewiesen, denen Lehrer zu genügen haben, obwohl sie miteinander

unvereinbar sind.²⁰⁴ Dabei übersieht man, dass es gerade die Unmöglichkeit ist, diesen gegensätzlichen Anforderungen gerecht zu werden, die den Raum für eine souveräne Lehrerposition eröffnet. Gerade der Verweis auf die Heterogenität auf die unterschiedlichen und unvereinbaren Ansprüche erlaubt schon auf dieser ‚sozialen‘ Ebene die Hervorbringung einer ‚politisch-pädagogischen‘ Symbolisierung: Man versucht, allen Seiten so gut wie möglich gerecht zu werden, was wohl niemals möglich sein dürfte und daher unter anderen Bedingungen erneut unternommen werden muss. Unlösbarkeit und Öffnung für eine zum erneuten Regierungshandeln alternative Möglichkeit durch Kritik bieten so die Grundlage für die Einnahme der symbolischen Funktion des Regierenden. Andere Lehrer mögen das ja anders machen: Der beanspruchte Ort der Macht ist als von unterschiedlichen Regierenden einzunehmen – und daher ‚leer‘.²⁰⁵

Eine noch einmal veränderte Konstellation ergibt sich, wenn man die Benotungssituation betrachtet. Hier kommt es – wie schon gezeigt – darauf an, dass von der Unterrichtssituation selbst abstrahiert wird, um dem Schüler dessen Arbeit als eine autonome Leistung zuzurechnen, für die er weder seine besondere (individuelle) Lage noch die Unterrichtssituation oder die Vermittlungsfähigkeiten des Lehrers verantwortlich machen kann. Es gewinnt den Anschein, als ob hier die soziale und die politische Funktion des Lehrers so weit auseinandertreten, dass eine kaum anfechtbare Regierungsfunktion entsteht. Allerdings wurde schon deutlich, dass die symbolische Funktion und die mit ihr beanspruchte Souveränität sich unterschiedlichen Kritiken stellen muss. Diese richten sich zum einen darauf, dass die Trennung von sozialer Teilhabe im Unterrichtsprozess und der mit der symbolischen Funktion verbundenen Unparteilichkeit so nicht gegeben ist. Problematisiert wird also, dass die behauptete Differenz von sozialer Teilhabe und politischer Funktion, an der die Legitimität des Lehrerurteils hängt, so nicht eingesehen werden kann. Und die Rechtfertigungsversuche werden dann darauf zielen, genau diese Differenz zu bekräftigen: Der Lehrer, der die Note gibt, muss als unabhängig von jenem inszeniert werden, der in den sozialen und durchaus konflikthaften Austausch mit den Schülern eingebunden ist.

An dieser Stelle kann sich nun ein anderer Kritikpunkt an der Benotungspraxis als hilfreich erweisen. Es wurde darauf hingewiesen, dass man von drei Bezugsnormen für die Beurteilung ausgeht, die zu berücksichtigen sind, obwohl man sie kaum in eine Einheit zu bringen vermag: das Kriterium der Sachlichkeit,

204 Mit der Rezeption der soziologischen Rollentheorie in den 1960er Jahren entwickelt sich eine breite Literatur zu den unterschiedlich angesetzten Konflikten, denen die Lehrerrolle ausgesetzt ist: vgl. als eines der späten Beispiele Kickhöfer 1981. Eine vorerst letzte Fassung der Konflikte innerhalb der Anforderungen an die Lehrerrolle hat Helsper vorgelegt: Er spricht von Antinomien. Vgl. Helsper 1996.

205 Die These eines ‚leeren‘, d. h. umstritten bleibenden Ortes der Macht, den Regierende beanspruchen, ohne ihn verbindlich begründen zu können, übernehme ich von Lefort: vgl. ders. 1990.

des Vergleichs mit Blick auf eine soziale Bezugsgruppe und das Kriterium der individuellen Anstrengung bzw. Leistungssteigerung. Die unlösbaren Schwierigkeiten, die sich aus der Berücksichtigung dieser Kriterien ergeben, sind noch einmal unabhängig von jenen Kritikpunkten zu sehen, die versuchen, die ‚Objektivität‘ und ‚Unparteilichkeit‘ der Notengebung in ihrer Unabhängigkeit von der sozialen Eingebundenheit der Lehrer zu bezweifeln. Hier geht es auch nicht nur darum, eine sachliche Fehleinschätzung zu vermuten, die Kriterien des sozialen Vergleichs oder die Berücksichtigung der individuellen Anstrengungen anzuzweifeln. Hier steht die Möglichkeit eines gerechten Urteils überhaupt unter Verdacht. Es wurde schon darauf hingewiesen, dass diese systematische Problematik nicht zu einer Veränderung der Kriterien oder einer anderen Konstellation von Kriterien geführt hat. Unter demokratietheoretischen Gesichtspunkten macht nun das Festhalten an widersprüchlichen oder zumindest unvereinbaren, aber dennoch unverzichtbaren Beurteilungskriterien durchaus Sinn. Es ist nämlich die Heterogenität dieser Gesichtspunkte, die Möglichkeit, dass es hier unterschiedliche Gewichtungen geben kann und dass niemand über eine definitive Lösung verfügt, die den symbolischen Raum für eine souveräne Entscheidung öffnet. Es geht bei dieser Souveränität – wie schon erwähnt – nicht um ein unbezweifelbares Gottesurteil. Wohl aber darum, dass es eine Instanz gibt, die sich im Unterschied zur Möglichkeit unterschiedlicher Gewichtungen und Positionierungen darum bemüht und für sich in Anspruch nimmt, eine Entscheidung zu treffen, die möglichst allen Gesichtspunkten gerecht wird. Eine solche Entscheidung muss kommuniziert und gegebenenfalls (vor Schülern, Eltern, in der Klassenkonferenz usw.) gerechtfertigt werden: Sie muss als Formung einer auf dem Vergleich beruhenden Ordnung erscheinen und so in Szene gesetzt werden können, dass sie ihre Nähe zu allen zu berücksichtigenden Kriterien aufzeigt. Sie muss – mit anderen Worten – die Vorstellung einer größtmöglichen Gerechtigkeit kommunizieren und damit an der Imagination einer mit sich versöhnten und gerechten Welt arbeiten.

Man kann eine solche Kommunikation, die Anstrengung zur Autorisierung der symbolischen Funktion des Regierenden, durchaus auf verschiedenen sozialen Ebenen unternehmen. Man kann in der Klassenkonferenz oder gegenüber den Nachfragen der Eltern darauf verweisen, dass man alle Kriterien soweit wie möglich berücksichtigt und in ihrem Verhältnis zueinander abgewogen hat. Die Akzeptanz einer solchen Argumentation bestätigt die symbolische Funktion des Regierens und sie tut dies nicht zuletzt deshalb, weil es keine von allen geteilten Kriterien dafür geben kann, was denn nun eine angemessene Berücksichtigung aller Kriterien heißen kann und ob sich eine solche in der betreffenden Note ‚wirklich‘ niedergeschlagen hat. Vor dem Hintergrund der symbolischen Funktion der Notengebung haben solche Argumentationen, aber auch ihre Hinterfragung immer den Charakter einer Inszenierung: den Charakter von Gesten. Lehrer können auch die Akzeptanz ihrer Notengebung erhöhen, wenn sie die

Kriterien der Notengebung auf verschiedene Szenarien aufteilen. So kann der Wert der Sachlichkeit und eines darüber ermöglichten sozialen Vergleichs etwa in der Klassenkonferenz betont werden, während die Berücksichtigung eines individuellen Lernfortschritts in der konkreten Kommunikation mit bestimmten Schülern angesprochen wird. Sie haben sich verbessert und sind auf einem guten Weg, aber an der Note hat das noch nichts geändert.²⁰⁶ Solche Adressierungen lassen sich als Gesten verstehen, die einerseits die Differenz zwischen der individuellen Lage (in welchem Kontext auch immer) und der autonomen Subjektivität als etwas aufrufen, das vom Schüler bei entsprechender Anstrengung geschlossen werden könnte; andererseits wird damit zugleich genau diese Differenz noch einmal bekräftigt – und auf diese Weise die Verdoppelung der Wirklichkeit betont, die den Lehrer auf eine symbolische Regierungsfunktion verpflichtet, die mit den konkreten Widrigkeiten und der Vielzahl möglicher und wie auch immer gerechtfertigter Gesichtspunkte gebrochen und das Wohl aller im Blick hat. Eine soziale Kritik an den getroffenen Maßnahmen ist dabei zwar immer möglich, aber sie dürfte nur dann Aussicht auf Erfolg haben, wenn Veränderungen ebenfalls im Namen einer Vorstellung des gemeinsamen Wohls getroffen werden. Und der Anspruch darauf, im Namen dieses allgemeinen Wohls zu sprechen, verlangt immer schon, sich in jenen politisch-pädagogischen Raum zu begeben, der die Position der Regierenden, in diesem Fall der benotenden Lehrer, zwar befragt, aber gleichwohl in ihrer Notwendigkeit bestätigt.

Man kann an dieser Stelle noch weitergehen und die Ungleichheit, die Heterogenität der Schüler selbst als eine Voraussetzung für die Notwendigkeit der symbolisch-demokratischen Funktion des Lehrers ansehen. Da es hier auch um die Frage der sozialen Ungleichheit und der fehlenden Chancengleichheit geht, ist es vielleicht notwendig zu betonen, dass die Annahme einer solchen Voraussetzung nicht darauf zielt, diese Ungleichheit und mangelnde Chancengleichheit selbst zu legitimieren. Sie wird hier als eine konstitutive Voraussetzung einer politischen Wirklichkeitsverdoppelung angeführt. Und als solche wirkt sie eigentümlich widersprüchlich, wenn man die Benotungspraxis ansieht. Auf der einen Seite wirkt eine vorausgehende Chancenungleichheit als systematische Infragestellung einer gerechten Benotungspraxis. Die soziale Ordnungsleistung, die mit der vergleichenden Benotung verbunden ist, die durch diese Ordnungsleistung produzierte Ungleichheit zwischen den benoteten Schülern, erscheint nur dann als gerechtfertigt, wenn gleiche Voraussetzungen vorliegen. Nur bei gleichen Startbedingungen ist es sinnvoll, Leistungen sachlich und sozial miteinander in ein Verhältnis zu setzen: Nur die Gleichheit der Chancen rechtfertigt die ungleiche Beurteilung der Ergebnisse. Auf der anderen Seite bildet jedoch die Ungleichheit der Chancen die Voraussetzung für deren Bearbeitung – für deren symbolische Be-

206 Solche Kommunikationen haben Breidenstein und Thompson untersucht: vgl. Breidenstein/Thompson 2014.

arbeitung, für einen demokratischen Einsatz. Dieser findet selbst sowohl auf der Ebene des Unterrichts als auch in der Benotungspraxis statt. Für den Unterricht wird der notwendig imaginäre Anspruch erhoben, dass hier die vorausgesetzte Ungleichheit und Heterogenität in eine Gleichheit verwandelt werden könnte. Da alle die gleichen Inhalte lernen können und da didaktisch-methodisch versucht wird, die Lernwege der unterschiedlichen Schüler anzugleichen, wird aus dieser Perspektive bereits der Unterricht selbst zu einem politischen Feld. Der Lehrer taucht hier nicht nur als konkrete Person, sondern zugleich in einer symbolischen Funktion auf, mit der das demokratische Versprechen der Gleichbehandlung und der Gewährleistung eines allgemeinen Wohls verbunden ist. Man mag diese Doppelung aus vielerlei Gründen problematisieren und zu zeigen versuchen, dass der Unterricht dies gerade nicht zu leisten vermag, dass also der Lehrer mit seiner politischen Funktion überfordert ist. Diese Überforderung erscheint dann nicht nur durch die Konfrontation mit der sozial ungleichen Herkunft der Schüler gegeben, sondern man kann auch individuelle Besonderheiten ins Feld führen, denen man in einem Sozialverband wie einer Schulklasse erst recht nicht gerecht werden kann. Aber angesichts der konkret gegebenen Ungleichheit und Heterogenität scheint es kaum eine Alternative zu jener nur imaginären Inszenierung einer schulisch produzierten Gleichheit zu geben. Man wird Bemühungen auf der symbolisch-politischen Ebene zustimmen, die hier Verbesserungen versprechen, ohne das Problem lösen zu können.

Eine empirisch durch den Unterricht hergestellte Gleichheit ist eine Fiktion. Aber es handelt sich um eine Fiktion, die die Wirklichkeit verdoppelt, die es erlaubt, von der weiterhin gegebenen Ungleichheit der Schülervoraussetzungen abzusehen. Wie erwähnt, birgt eine solche Verdoppelung die Möglichkeit eines politischen Streites darum, inwiefern keine größere Verbesserung der Ungleichheit möglich gewesen wäre. Aber gleichzeitig bewegt man sich damit immer schon auf einem politischen bzw. symbolischen Terrain, das die Rolle der vorschulischen sozialen oder individuellen Ungleichheit nivelliert und zu einem Gegenstand des demokratischen Regierens macht. Dass dann die Benotungspraxis sich zu dieser Differenz von vor- bzw. außerschulischer Ungleichheit und schulisch produzierter Gleichheit verhält, bedeutet dann vor allem, dass sie die Fiktion einer schulisch produzierten Gleichheit gegen die vor- und außerschulischen Einflüsse stärkt: dass sie dem symbolischen Raum, in dem ihre Ordnungspraxis sich vollzieht, eine relative Geschlossenheit gibt. Und diese Geschlossenheit stärkt die symbolische und damit demokratische Funktion des Lehrers, der dem sozialen Raum der Schul- und Unterrichtspraxis eine zusätzliche Weihe gibt. Schon in der Unterrichtspraxis war er nicht nur als soziale Funktion, d. h. verstrickt in die Widersprüchlichkeiten seiner Rolle, tätig, sondern immer schon zugleich in jener politischen Funktion, die die Bedingungen des Zusammenlebens zum allgemeinen Wohl zu gestalten verspricht.

5. Die symbolische Verdoppelung des sozialen Raumes

Es sind nicht nur die Heterogenität der außer- und vorschulischen Voraussetzungen, die unterschiedlichen Anforderungen an die Schule, die Komplexität der Verstrickungen von Lehrpersonen in das Unterrichtsgeschehen, die Zumutungen, die sich aus der Idee der Gerechtigkeit ergeben, das Auseinanderfallen von Anstrengung und Ertrag mit Blick auf das Leistungskonzept oder die widersprüchlichen Kriterien, die sich in der Notengebung finden, die eine Distanzierungsebene erfordern, von der her dem Ganzen eine immer unvollständige, aber doch eine vielleicht von möglichst allen zustimmungsfähige Form gegeben werden kann. Die Heterogenität des sozialen Raums scheint somit eine politische Ebene zu fordern, die – obwohl nicht einfach transzendent – in der Lage sein sollte, das Geschehen zu regulieren. Dabei kommt alles darauf an, dass diese politische Ebene gegenüber der sozialen, deren Teil auch die Regierenden immer bleiben, hinreichend abgegrenzt ist, damit ihre Entscheidungen akzeptiert werden. Diese Abgrenzung ist nicht einfach über die hierarchische Rollenverteilung im sozialen Prozess zu erreichen. Das Leistungsprinzip und dessen Gerechtigkeitsanspruch konstituieren einen darüber hinausgehenden symbolischen Raum, der – obwohl selbst noch umstritten – eine Unabhängigkeit der Lehrenden autorisiert und damit eine demokratische Regierungsperspektive eröffnet. Deutlich werden sollte, dass die Hervorbringung dieser symbolischen Ebene vor allem an zwei Punkten ansetzt. Der erste dieser strategischen Ansatzpunkte besteht in Praktiken, die die Äußerungen, die Handlungen und Objektivationen von Schülern nicht mehr einfach als individuellen Ausdruck wahrnehmen, sondern als Artikulation adressieren, in der sich eine subjektive Autonomie und Eigenverantwortlichkeit zeigt.²⁰⁷ Hervorgebracht wird ein solches Subjekt, indem die Kontingenzen, die sich mit einer Berücksichtigung der konkreten individuellen Situation verbinden oder auch die Intransparenz des Individuums für sich selbst einfach abgeblendet werden. Der zweite dieser strategischen Ansatzpunkte nimmt genau dieses Subjekt als Adresse eines Regierens der sozialen Einheit, indem diese als von einsehbaren Gründen geleitet vorgestellt wird. Die Klasse

207 Eine solche Praktik erinnert an jene – mittlerweile berühmte – Anrufungsszene, die sich bei Althusser findet: Der Ruf eines Polizisten führt dazu, dass sich der Angerufene umdreht. Für Althusser erkennt er in seiner Umwendung seinen Subjekt- bzw. Verantwortungsstatus als Subjekt an und unterwirft sich damit zugleich der Autorität des Polizisten (vgl. Althusser 2010). Die Figur hat Eingang in die Subjektivierungsforschung gefunden, die sich an Foucault anlehnt. So führt hier die Reaktion auf eine Adressierung gleichzeitig aufgrund ihrer Performativität zu einer Autonomisierung und einer Unterwerfung (vgl. etwa Bröckling 2007). Die hier beschriebene Figur nimmt dabei jedoch den zusätzlichen Gedanken Althussters auf, dass die Subjektivierung, das Subjekt, zugleich (wie er sagt) als eine ideologische Fiktion zu betrachten ist, weil hinter der Subjektivität immer noch deren andere Seite – das Individuelle, nicht in der Logik der Herrschaft Aufgehende – steht. Althusser hält an der Differenz von Individuum und Subjekt fest.

oder der Kurs als Einheit, die doch aus vernünftigen oder der Vernunft zunehmend fähigen Subjekten besteht, muss doch akzeptieren, dass auch vielleicht nur schwer begründbare Entscheidungen und Urteile im größtmöglichen Interesse aller getroffen wurden.

Ein solches strategisches Szenario, das sich auf die Imagination einer rationalen Subjektivität stützt, erlaubt es, Einwände, Kritiken oder auch ein affektiv grundiertes Unbehagen auf der Seite der Adressaten in die Nähe einer (vielleicht vom Alter oder der jeweiligen Entwicklungsstufe her) verständlichen, aber letztlich doch noch irrationalen Reaktion zu rücken. Auch kritische Einsätze, die etwa von Eltern oder anderen Lehrern kommen können, lassen sich auf diese Weise bearbeiten: Auch wenn hier der Vorwurf der Irrationalität nur schwer erhoben werden kann, liegt es doch nahe, darauf zu verweisen, dass diese die Situation doch aus einer nur partikularen Perspektive sehen, dass sie individuelle Umstände als Kriterium oder auch als zu berücksichtigenden Anspruch ins Feld führen, die als solche aber gerade nicht verallgemeinerbar und daher eine ‚rationale‘, d. h. hier: eine mit Anspruch auf allgemeine Zustimmung funktionierende schulische Organisation unmöglich machen würden.

Dennoch sind solche Kritiken und Befragungen im Namen der jeweiligen individuellen Umstände oder auch die Hinweise auf mögliche Konstellationen im Unterricht, die Ungerechtigkeiten andeuten mögen, nicht einfach nur als irrational abzutun. Dies hängt wiederum daran, dass auch in den möglichen Konflikten und Auseinandersetzungen mit Schülern, Eltern oder anderen Instanzen, die eigene Autorisierung und damit: die Autorisierung des politischen Raums und dessen symbolischer Anspruch, im Namen aller zu regieren, auf dem Spiel steht. Das ist nicht zu vermeiden, weil unter demokratischen Voraussetzungen die Regierenden nicht die Bedingungen diktieren können, unter denen ihre Maßnahmen akzeptiert werden. Was im demokratischen Raum als Öffentlichkeit firmiert, hat ein Recht, die eigenen, jeweils unterschiedlichen und konkret-individuellen Perspektiven zur Geltung zu bringen: Die Öffentlichkeit, also im vorliegenden Fall: die Adressaten des Lehrerhandelns (Schülern, Eltern) haben ein Recht darauf, sich nicht jener symbolischen Gewalt zu fügen, die mit der Verwandlung von Individuen in Subjekte und mit einem damit verbundenen Anspruch auf eine gerechte Ordnung operiert. Ihre Kritik, aus welchen Gründen, aufgrund welcher Meinungen, welcher Mutmaßungen und Verdächtigungen auch immer diese erfolgen mag, bildet das Medium, in dem die konkrete und fallbezogene Autorisierung jener in Frage gestellt wird, deren allgemeine symbolische Funktion man mit dieser Kritik zugleich bestätigt.

6. Erzählungen des Pädagogischen: Zur Frage des narrativen Wissens

Folgt man der im ersten Kapitel gelegten Spur, dass sich im 18. Jahrhundert eine pädagogische Rhetorik herausgebildet hat, die – vor dem Hintergrund wegbrechender gesellschaftlicher Ordnungs- und Eingliederungsmuster – einerseits auf eine Dramatisierung der Möglichkeit von Erziehungs- und Bildungsprozessen verweist und andererseits dennoch mögliche (imaginäre) Lösungsprozesse verspricht, und dass sich dieses Muster als ‚Grundgedankengang‘, als Matrix für die Generierung pädagogischer Erzählungen durchgesetzt hat, dann stellt sich die Frage nach der Bedeutung narrativer Figuren für die Verständigung über das Pädagogische. Solche Geschichten, die mit imaginären Figuren das in der Dramatisierung kaum möglich Erscheinende, einer guten Lösung zuführen, stehen eher in einem Spannungsverhältnis zum wissenschaftlich produzierten Wissen, dessen Ziel die geregelte Hervorbringung nachprüfbarer ‚Wahrheiten‘ in einem Prozess ist, der ein vollkommeneres Wissen über die Welt ergeben soll. Ein solches Wissen soll dann eine rationale Verfügung über die menschlich erkannten Gesetze der Natur und eine damit in Verbindung stehende vernünftige Einrichtung der gesellschaftlichen Dinge gewährleisten. Wissenschaft soll mythische Erzählungen, das bloße Meinen und Glauben, die Sinnproduktion in alltäglichen Geschichten überflüssig machen und an ihre Stelle ein rationales Selbst- und Weltverhältnis setzen.

1. Zum Verhältnis von narrativem und wissenschaftlichem Wissen

Lyotard hat in seinem Bericht über ‚das postmoderne Wissen‘ genau dieses Spannungsverhältnis von narrativem und wissenschaftlichem Wissen zum Ausgangspunkt seiner Betrachtungen gemacht. In seiner Perspektive handelt es sich um einen Konflikt zwischen verschiedenen Arten des Wissens, um eine Auseinandersetzung, in der es um die gesellschaftliche Durchsetzung einer Form des Wissens gegenüber anderen geht, die dann als eher nachrangige oder ‚irrationale‘ Wissensarten zu betrachten sind. Die Durchsetzung des wissenschaftlichen Wissens erfolgte dabei vor allem über die Abgrenzung von narrativem Wissen, von Fabeln, von bloßen Geschichten, die man glauben konnte oder auch nicht. Solche Geschichten stützen und legitimieren Selbstverständnisse und Weltverhältnisse, ohne die Frage nach den Kriterien, den prüfbaren Gründen ihrer Darstel-

lung überhaupt aufkommen zu lassen: Die Geschichten wirken in ihren Darstellungen begründend im Hinblick auf das Dargestellte.²⁰⁸ Demgegenüber setzt das (argumentative) wissenschaftliche Vorgehen auf nachvollziehbare Begründungen und Überprüfungen. Der Abgleich mit anderen Begründungen, die Kontroverse soll zu Beweisen führen, die für alle gültig sein können. Aus wissenschaftlicher Sicht stellen daher Narrationen etwas dar, das sich jeder argumentativen Prüfung und Begründung entzieht und daher als Wissen kaum ernst zu nehmen ist.

Lyotard verweist nun auf ein Begründungsproblem, vor dem der wissenschaftliche Diskurs selbst steht. Zwar kann die Wissenschaft – wie das seit dem Übergang von der Erkenntnistheorie zur Methodologie im 19. Jahrhundert geschieht – versuchen, ihre eigenen Verfahren zu begründen und zu regeln. Man mag induktive und deduktive Verfahren der Wahrheitsgewinnung gegeneinander profilieren und methodisch untersetzen; man kann sich über die Reichweite des Kausalprinzips streiten und dieses (gegenstandsbezogen durch phänomenologische oder hermeneutische) Formen des Verstehens zu begrenzen versuchen; man kann dieses Kausalprinzip als Schema im Rahmen eher komplexer systemischer Reproduktionen verorten. All dies beantwortet aber noch nicht die Frage nach der Legitimation von Wissenschaft als Wissenschaft – und damit auch jene nach der herausgehobenen Bedeutung wissenschaftlichen Wissens. Dass wissenschaftliches Wissen deshalb besser sei als andere Formen des Wissens, weil es systematisch prüfe, argumentiere und kritisiere, ist als Legitimation untauglich, weil sie auf eine *petitio principii* hinausläuft: In ihr wird die Geltung des erst zu Begründenden immer schon zur Voraussetzung der Begründung selbst. Wenn auf diese Weise eine wissenschaftliche Begründung der Wissenschaft fehlschlägt, könnte man vielleicht auf die Bedeutung dieses Wissens für die Gesellschaft oder die Entwicklung der Menschen hinweisen. Eine solche Begründung greift auf einen ‚Metadiskurs‘ zurück, innerhalb dessen die Funktion und Bedeutung der Wissenschaft mit Blick auf andere Ziele ausbuchstabiert wird, die selbst als solche nicht in wissenschaftlichem Wissen fundiert sind und von diesem auch nicht in Frage gestellt werden können, da es selbst auf diese Weise seine eigene Legitimation aufheben würde. Aus wissenschaftlicher Perspektive stellen solche Begründungen eher ein nicht wissenschaftlich beglaubigtes, ein eher a-rationales Wissen dar: Es handelt sich – anders gesagt – um Erzählungen, die als solche die Bedeutsamkeit und den Vorrang wissenschaftlichen Wissens gegenüber den Erzählungen begründen sollen.

Lyotard bezeichnet solche Erzählungen, die eine Sinnbestimmung der Wissenschaft im gesellschaftlichen oder humanen Entwicklungskontext artikulieren, gegenüber alltäglichen narrativen Sinnvergewisserungen als ‚große Erzäh-

208 Vgl. Lyotard 1986, S. 75. Lyotards Theorem vom ‚Ende der großen Erzählungen‘ ist häufig rezipiert worden; dabei ist die hier aufgerufene Problematik der Wissensarten und ihres aufeinander verweisenden Begründungszusammenhangs allerdings selten gewürdigt worden.

lungen'. Solche großen Erzählungen legitimieren ‚die‘ Wissenschaft in ihren unterschiedlichen Variationen, indem sie diese als krönendes Moment in einer dialektischen Entwicklungsgeschichte des Geistes installieren, in der dieser aus einer eher dunklen Vorgeschichte letztlich zu sich selbst kommt. Sie können auf eine Hermeneutik des Sinns verweisen, die der Wirklichkeit eine immer schon gegebene Intelligibilität attestiert, deren sich die Menschen mit Hilfe der Wissenschaft zu nähern versuchen. Oder Wissenschaft erfüllt ihre wichtige Funktion im Rahmen eines Emanzipationsprozesses des vernünftigen oder tätigen Subjekts.²⁰⁹ Die Autorisierung wissenschaftlichen Wissens, das für sich das Privileg wahrer Erkenntnis (zumindest soweit diese dem Menschen möglich ist) behauptet, scheint also nur durch das möglich zu sein, wogegen sich die Profilierung eben dieses Wissens richtet. „Das wissenschaftliche Wissen kann weder wissen noch wissen machen, dass es das wahre Wissen ist, ohne auf das andere Wissen – die Erzählung – zurückzugreifen, das ihm das Nicht-Wissen ist.“²¹⁰ Erst die großen Narrationen erlauben eine unangefochtene Autorität des wissenschaftlichen Wissens, die gegenüber der Heterogenität unterschiedlicher Wissensarten den Anspruch auf größtmögliche Wahrheit und Gewissheit monopolisiert und durch deren Abqualifizierung verteidigt.

Lyotard geht davon aus, dass die Legitimationserzählungen modernen wissenschaftlichen Wissens letztlich immer Emanzipations- bzw. Fortschrittserzählungen sind. Dabei kann diese Emanzipationserzählung „zwei Orientierungen annehmen, je nachdem, ob sie das Subjekt der Erzählung als kognitiv oder als praktisch darstellt: als einen Helden der Erkenntnis oder als einen Helden der Freiheit“.²¹¹ Der ‚Held der Erkenntnis‘ wird zunehmend die Gesetzmäßigkeit der Natur und die Grundregeln der Gesellschaft erkennen und sie einem planenden und verantwortlichen menschlichen Zugriff verfügbar machen. Der Fortschritt der Wissenschaft sichert daher (technologisch) die Möglichkeit der Naturbeherrschung und eine rationale Planung gesellschaftlicher Verhältnisse. Der ‚Held der Freiheit‘ erreicht mit Hilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse die Befreiung von Bevormundung, von Vorurteilen und Aberglauben. Der Fortschritt der Wissenschaft ermöglicht es ihm, selbstbestimmt sein Leben zu führen und mit anderen zu einer vernünftigen Übereinkunft über gesellschaftliche Regeln zu kommen.

Beide Emanzipationserzählungen, die als solche das wissenschaftliche Anti-Wissen darstellen, ohne das allerdings ein wissenschaftlicher Anspruch kaum einsichtig zu machen ist, dürften sich als für die Formulierung pädagogischer Dramatiken und Lösungsperspektiven bedeutsam erweisen – womit sich gleichzeitig ein schwieriges Verhältnis des pädagogischen zum wissenschaftlichen Wissens andeutet. Bevor die Ambivalenz dieses Verhältnisses betrachtet wird,

209 Vgl. ebenda, S. 13 f.

210 Ebenda, S. 90.

211 Ebenda, S. 95.

innerhalb dessen pädagogische Narrationen einerseits als nicht-wissenschaftlich erscheinen und andererseits noch von jenen großen Narrationen zehren, die den Sinn wissenschaftlicher Bemühungen sozial legitimieren, ist allerdings noch darauf hinzuweisen, dass Lyotard von einer Krise der Wissenschaft, einer Krise der gesellschaftlichen Autorität ihres Wissens spricht. Diese Krise sieht er nicht in einer unübersichtlichen Expansion der Wissenschaften, die er als Erfolg ihrer technologischen Verwertbarkeit für eine kapitalistisch organisierte und daher auf Wachstum setzende Produktion ansieht, begründet: „Sie ergibt sich aus der inneren Erosion des Prinzips der Legitimität des Wissens“.²¹² Die großen Erzählungen, die die Wissenschaft als Motor und Medium der Emanzipation stilisieren, überzeugen nicht mehr. Man mag das – mit Lyotard – auf die Verselbständigung eines in Datenbanken vernetzten Wissens zurückführen, das niemandem mehr als überschaubare Emanzipationsgrundlage zur Verfügung steht; man könnte auf die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts deutlich werdenden desaströsen Folgen des wissenschaftlich induzierten technologischen Wachstums verweisen, die statt des Traums einer emanzipierten Selbst- und Weltverfügung auf der Grundlage einer unumstößlichen Rationalität eher zum Problem der Unüberschaubarkeit und Unverfügbarkeit geführt hat, zu den Grenzen von Rationalität und Verantwortbarkeit.²¹³ Man könnte auch auf innerwissenschaftliche methodologische Debatten verweisen, die die soziale und kontextbezogene Vermittlung der Produktion wissenschaftlichen Wissens deutlich macht und dadurch die Autorisierung dieses Wissens über die Abgrenzung von anderen Formen des Wissens fraglich werden lässt.²¹⁴

Es ist diese Krise der Wissenschaft und mit ihr auch jene ihrer großen Legitimationserzählungen, die pädagogische Narrative, die sich nicht zuletzt auch an diese Emanzipationserzählungen anlehnen und damit zugleich ein distanzierteres Verhältnis zur von hier her erst begründeten Wissenschaft pflegen, problematisch werden lässt. Sie scheinen an alten Erzählungen zu hängen, an die niemand mehr so richtig glaubt. Zugleich bedeutet die Krise des wissenschaftlich erzeugten Wissens aber auch, dass andere – und nicht zuletzt: narrative – Wissensformen an sozialer Bedeutung gewinnen. Diese Formen des Wissens geraten gesellschaftlich und politisch zunehmend in die Position, flexibel auf wissenschaftliches Wissen zurückgreifen zu können. Ihre Autorisierung gewinnen sie dabei nicht aus dem wissenschaftlichen Wissen, sondern aus narrativen Kontexten, in denen ein solches Wissen eine Rolle spielen kann – oder auch nicht. Es scheint so, als ob das

212 Ebenda, S. 116.

213 Vgl. Beck 1986. Für Beck werden nicht nur die Risiken unüberschaubar. Er konstituiert – unter dem Theorem einer zweiten Moderne – auch ein anderes reflexives, durch Ungewissheit und damit letztlich auch durch Unbegründbarkeit gekennzeichnetes Verhältnis zur Wissenschaft, das – so könnte man mit Blick auf Lyotard sagen – an die Stelle der großen Erzählungen tritt und das Selbstgründungsproblem des wissenschaftlichen Wissens letztlich für unlösbar hält.

214 In seiner ‚Historischen Epistemologie‘ zeichnet Rheinberger (2007) diese Entwicklung nach.

wissenschaftliche Wissen, das gegen das narrative Wissen mit Hilfe ‚großer Erzählungen‘, also narrativ in seiner herausragenden Autorität begründet wurde, zunehmend diese Autorität soweit verloren hat, dass es zum fungiblen Moment in wie auch immer motivierten Erzählungen werden kann.

Hält man nun diese hier vorgestellte Erzählung für plausibel, so könnte man zunächst fragen, wie sich ‚traditionelle‘ pädagogische Erzählungen in der Begründungsrelation von ‚großen Erzählungen‘ und Wissenschaft positioniert haben. Dieser Frage soll im Folgenden anhand der Untersuchung Rustemeyers zu den Erzählungen der Bildung nachgegangen werden. Anschließend soll dann untersucht werden, inwiefern die Wissensform des Erzählens als solche, d. h. nach den ‚großen Erzählungen‘ eine andere analytische Perspektive auf das pädagogische Wissen zu werfen vermag. Dabei geht es nicht um eine (literaturwissenschaftliche) Theorie des Erzählens, sondern um eine (alltägliche) Wissensform, in der sich Menschen über den Sinn und Unsinn ihrer Identität, ihrer Beziehungen und der Welt verständigen.

2. Narrationen der Bildung

Eine Berufung auf die großen Fortschritts- und Emanzipationserzählungen – und seien diese auf individuelle Entwicklungen und deren Einbettung in die ‚Menschwerdung des Menschen‘ fokussiert – siedelt sich letztlich in einer metaphysischen Problematik an: derjenigen des Verhältnisses von Grund und Begründetem. Dabei muss der Grund so figuriert werden, dass er anders und nicht bedingt oder affiziert durch das von ihm her Begründete ist. Die Relation von ‚großen Erzählungen‘ und Wissenschaft beerbt diese metaphysische Problemfigur. Gleichzeitig aber wird sie transformiert. Das, was vormalig ein unerreichbarer Grund war, der nur als abwesender im von ihm Begründeten anwesend war, wird nun als Grund zugleich zum Ziel wissenschaftlicher Bemühungen. Ihr Grund, ihre Legitimation – die Emanzipation der Menschen – wird gleichzeitig ihre Zielbestimmung. Diese archeo-teleologische Figur²¹⁵ ließe sich wohl als eine moderne Figur des Metaphysischen begreifen: eine Figur, die einerseits zumindest tendenziell um ihren Setzungscharakter weiß und dennoch an ihm festzuhalten vermag, indem sie das vorgängig Begründende zu einer Aufgabenstellung macht. Als (immer schon begründete) Aufgabenstellung kann sich die Wissenschaft dann – unbekümmert um ihre narrative Legitimation – an die Arbeit machen und sich dabei sogar (wie gegenüber Erzählungen auch) gegen-

215 Derrida (1991) hat diese Figur am Beispiel des Verhältnisses von Recht und Gerechtigkeit expliziert. Ihre – nicht immer glorreiche, weil für wüste Spekulationen anfällige – Karriere bei der Konstitution handlungstheoretischer Pädagogik-Entwürfe habe ich an anderer Stelle untersucht (vgl. Schäfer 2012).

über ‚der‘ traditionellen Metaphysik profilieren. Die Archeo-Teleologie wird dann einfach abgeblendet.

Nicht nur pädagogische, sondern auch andere soziale Praktiken und Sinnbestimmungen hingegen, die auf wissenschaftlich autorisiertes Wissen zurückgreifen, müssen sich vor dem Hintergrund nicht-wissenschaftlicher, aus dessen Sicht a-rationaler Problemstellungen auf das wissenschaftliche Wissen beziehen und diesem einen sozialen Ort geben. Zumindest in pädagogischen Diskursen, aber wohl auch in affirmativen wie gesellschaftskritischen Diskursen, in denen nicht einfach von Wissen auf Technologie umgeschaltet werden kann, taucht (bzw. tauchte für lange Zeit) an dieser Stelle die Referenz auf die großen Erzählungen der Emanzipation und des Fortschritts auf.

Diese großen Erzählungen reichen jedoch nicht hin, um reale Bildungsprozesse oder pädagogische Perspektiven zu bestimmen. Rustemeyer sieht die Hegelsche Metaphysik zwar als Paradigma einer gelingenden Bildungserzählung, da sie als „prozedural-reflexive Selbstexplikation des Geistes“ zum absoluten Wissen führe²¹⁶, aber er geht davon aus, dass die Zielangabe der Selbsttransparenz im absoluten Wissen weggefallen sei. So habe man zwar an der Form einer reflexiven Selbstexplikation des Geistes festgehalten, aber zugleich vor dem Problem gestanden, dass man das Ziel und damit den Sinn des Prozesses substituieren musste. Man habe – nachdem die metaphysische Einheit eines Bildungsprozesses, der auch noch denjenigen umgreift, der ihn expliziert, zerbrochen ist – die Rede von der Bildung als sinnvolle in „plausiblen Darstellungen“²¹⁷ formulieren müssen, mittels derer sie überhaupt als solche gezeigt werden kann. Solche Darstellungen sind nun nicht im Sinne einer wissenschaftlichen Bestimmung oder begrifflichen Fixierung zu verstehen: Sie sind narrativ.

Wenn nun das Bildungskonzept seit der Wende zum 19. Jahrhundert zur Leitsemantik der Erziehungswissenschaft wurde²¹⁸, so kann dies also für Rustemeyer weder in der Form einer wissenschaftlichen Bestimmung noch in Gestalt einer einfachen Übernahme metaphysischer Theoriefiguren geschehen. Gleichzeitig sollte aber die Semantik der Bildung Anteil an beiden haben. Dies geschieht nun über die „Signatur einer bestimmten Unbestimmtheit“, die „aufgrund ihrer metaphorischen Unschärfe eine beträchtliche Funktionalität für die Reproduktion des Systems Erziehungswissenschaft“²¹⁹ unter Beweis gestellt habe. Mit dem

216 Rustemeyer 1997, S. 11. Man kann sicherlich über diese Hegel-Interpretation streiten und das absolute Wissen anders, nämlich selbst als Reflexionsfigur verstehen (vgl. Gamm 1997), womit sich eine andere Theorie und vielleicht auch ein anderer Einsatzpunkt des Bildungsgedankens ergeben würden. Ob dieser dann anders strukturiert wäre als bei Rustemeyer mag dahingestellt bleiben.

217 Ebenda, S. 12.

218 Vgl. ebenda.

219 Ebenda, S. 14.

Konzept der Bildung wurde eine „Matrix narrativer Verständigung“²²⁰ etabliert, in der praktische Informationen, empirische Befunde und gesellschaftliche Problemlagen miteinander verbunden werden konnten. Die Geschichten, die man sich hier erzählt, die aufeinander verweisen, auseinander hervorgehen oder sich gegeneinander profilieren, haben ihren Bezugspunkt in jener ‚Matrix‘, in der es um die Verständigung über Bildung geht, ohne dass diese definitiv bestimmt werden könnte.

Dabei wird die ‚bestimmte Unbestimmtheit‘ nicht einfach als Voraussetzung der Bildungserzählungen angenommen und akzeptiert; sie wird vielmehr in den Erzählungen selbst immer wieder aufs Neue und anders hervorgebracht. Dies bedeutet nicht zuletzt auch, dass die zeitliche Beschreibung eines Bildungsprozesses sich nicht einfach in ein kumulativ verstandenes Früher und Später auflösen lassen darf. Die (undramatische) Erzählung eines Prozesses, in dem man nachher mehr weiß als vorher, würde darauf hinauslaufen, eine Linearität dieses Prozesses anzunehmen, die sich wiederum mit Hilfe wissenschaftlicher Erklärungsversuche bearbeiten ließe. Wenn es aber darum geht, in die Figuration von Bildung noch jene großen Narrative aufzunehmen, denen die Wissenschaft selbst ihre Legitimation verdankt und die sich daher (aufgrund der Differenz von Grund und Gegründetem) einer wissenschaftlichen Bearbeitung sperren, dann wird genau jenes Entzugsmoment entscheidend für die Konfiguration von Bildungsgeschichten. Diese können sich – anders formuliert – nicht (zumindest nicht vollständig) wissenschaftlich erklären lassen, weil sie sich gleichzeitig auf jener Sinnebene bewegen, die diesem wissenschaftlichen Wissen erst seine Bedeutung zuweist. Hier geht es um jene Emanzipation, jenes Zu-sich-Kommen des Menschen, jenes Versprechen der Vernunft und einer menschenwürdigen Gesellschaft, von der her sich erst der Sinn und die Legitimation von Wissenschaft einsehen lassen.

Bildungsnarrationen werden daher keine Geschichten schildern, die das unproblematische Hineinwachsen des Nachwuchses in eine wissenschaftlich analysierte Welt wiedergeben. Dies ist zunächst deshalb nicht möglich, weil die wissenschaftlich analysierte Welt keine Einheit bildet, sondern ein heterogenes und umstrittenes Ensemble vorläufiger Ergebnisse. Aber der entscheidende Grund besteht darin, dass Bildungsgeschichten ihre eigene Möglichkeit dramatisieren, indem sie deren Unbestimmbarkeit betonen. Für Rustemeyer zeigt sich dies bereits in zentralen Kategorien, mit deren Hilfe Bildungsprozesse erzählt und zugleich ihre Wirklichkeit eingeklammert werden. „Vor allem die Kategorie der Erfahrung liefert ein semantisches Konzept, dass die Relation von Subjekt und Objekt so zu relationieren erlaubt, dass die uneinholbare Differenz von Begrifflichem und Nichtbegrifflichem, Vernunft und Nicht-Vernunft von engen kognitiv-epistemischen Standards gelöst und einer unendlichen metaphorischen Auslegung

220 Ebenda, S. 15.

freigegeben wird.“²²¹ Erfahrungen zu machen referiert auf dramatische Änderungen der Person: Statt der einfachen, mit dem wissenschaftlichen Versprechen einhergehenden Verfügung des Subjekts über eine Welt, zu der es letztlich auch selbst gehören soll, werden hier Widerfahrnisse geschildert, die den Subjektstatus zur Disposition stellen und zu unvorhersehbaren und dennoch für das Individuum folgenreichen Veränderungen führen. Diese Veränderungen haben ihren Bezugspunkt in der individuellen Person, ohne dass sich dieser wieder genau angeben ließe: Denn schließlich verändert die Erfahrung das, was diese ‚Person‘ ausmacht. Zugleich aber impliziert ein solcher Bezugspunkt einer verändernden Erfahrung, dass sich nicht mit der Logik einer wissenschaftlichen Analyse über den Sinn und Unsinn, die Rationalität oder Irrationalität einer solchen Veränderung befinden lässt. Inwieweit die Veränderung denn nun wirklich eine Veränderung der ‚Person‘ war oder auch nicht, ist dabei nicht zuletzt eine Frage der rhetorischen Dramatisierung, in der die Erfahrung zur ‚wirklichen Erfahrung‘ stilisiert werden kann. Als rhetorisch figurierte Dramatisierung bleibt eine letztliche Unbestimmbarkeit der ‚bildenden Erfahrung‘. In eine solche Erzählung mögen Argumente, Beweisführungen und Vorher/Nachher-Kontraste eingefügt worden sein, aber als Erzählung lebt ihre Überzeugungskraft vom Arrangement der unterschiedlichen Elemente: Erzählungen verfügen über kein externes Wahrheits- oder Prüfkriterium, sondern sie stellen performative Plausibilisierungen dar, die jederzeit zu anderen Geschichten führen können. Sie erreichen nie den Grad einer methodisch kontrollierten wissenschaftlichen Bestimmtheit, sondern sie unterlaufen die scheinbar so scharfe Gegenüberstellung von wissenschaftlich erzeugter Wahrheit und ungeprüfter Meinung.

Dieser Effekt wird nun in der Bildungsrhetorik gleichsam systematisch gesteigert, indem ihre Narrationen die modale Unterscheidung von Wirklichem und Möglichem zugunsten der Möglichkeit verschieben. Es ist die Orientierung am Möglichen, am ‚irgendwie‘ gefassten Versprechen der großen Erzählungen, mit der Bildungsnarrative eine Differenz zur erklärbaren Integration in gesellschaftliche ‚Wirklichkeiten‘ – und damit ihr Verhältnis zur Wissenschaft auf Distanz halten. Bildungsnarrative sind solche eines nur möglichen Gelingens und damit etwas, dessen Wirklichkeit sich nicht zweifelsfrei bestimmen oder erklären lässt. „Schwächer als die Kantische Vernunftidee konstruieren narrative Theorieengagements ihren Referenzraum quasimetaphorisch mit der Unterstellung eines Als-ob der möglichen Andersheit des Bestehenden. Sie wenden die Verweisungsstruktur von Sinn, etwas als etwas zu repräsentieren, reflexiv in den Modus einer Darstellung von Kontingenz“.²²² Bildungsnarrative, die sich in einer solchen möglichen Andersheit situieren, bleiben kritisch gegenüber jedem Erklärbaren, das als wissenschaftlich immer von wissenschaftsinternen Regeln

221 Ebenda, S. 84.

222 Ebenda, S. 15.

abhängt, die als solche das Mögliche nicht erfassen können. Rustemeyer spricht von einer strukturellen Unbestimmtheit, „die im Namen des Anderen tendenziell jedes bestimmte Andere desavouiert“.²²³ Eine solche unbestimmte Bestimmtheit von Bildung wahrt dann ihren kritischen Charakter auch darin, dass sie quer zu jeder Institutionalisierung, zu jeder organisatorisch geregelten Wirklichkeit liegt.

Umgekehrt lässt sich die Fokussierung auf die Narration möglicher Alternativen zum Bestehenden, die sich – qua Narration – nicht wissenschaftlichen Prüfkriterien unterwirft, sondern wissenschaftlich erzeugtes Wissen in dessen Legitimationserzählungen flexibel einbaut, auch als eine Immunisierung begreifen. Bildungsgeschichten, die im Modus der Möglichkeit erzählt werden, mögen zwar an der ‚Wirklichkeit‘ scheitern – worüber sich wieder dramatische Geschichten erzählen lassen. Aber dieses Scheitern ändert nichts daran, dass ein Gelingen doch als möglich erzählt werden kann – und damit trotz Enttäuschung am Narrativ der Bildung festgehalten werden kann.²²⁴ Das Scheitern, die Unwahrscheinlichkeit, vielleicht sogar die Unmöglichkeit gelingender Bildungsprozesse verstärkt dann eher das Festhalten an jenen Narrationen, die ihr mögliches Gelingen auf unterschiedliche Weise ausbuchstabieren und damit die ‚Matrix der Verständigung‘ über Bildung bekräftigen.²²⁵

In dieser Matrix der Verständigung werden Geschichten über mögliche Bildungsprozesse erzählt, in denen wichtige Erfahrungen gemacht werden, die das Subjekt dezentrieren, Geschichten, in denen gelingende Prozesse eines Ausgleichs von begehrender Welt und eigenen Aneignungsbemühungen beschrieben werden, in denen Prozesse einer gelingenden Person- bzw. Identitätsbildung figuriert werden – aber diese Prozesse bleiben mögliche Geschichten, die (wie Humboldt mit Blick auf die Aufgabe des Geschichtsschreibers feststellte) das Endliche unter dem Blickwinkel der Unendlichkeit darstellen sollen.²²⁶ Dass die Möglichkeitsperspektive für Bildungsgeschichten als konstitutives Merkmal beibehalten werden soll, relativiert Vorwürfe, nach denen es in diesen Geschichten neben einer grundsätzlichen Skepsis gegenüber der Wirklichkeit zugleich um „eine Sehnsucht nach Harmonie“²²⁷ gehe, in der die Differenzen von Gegenwart und Vergangenheit, Wirklichkeit und Möglichkeit versöhnt wären. Eine solche Kritik unterstellt den Bildungsnarrationen einen Referenzraum, der „pseudosakral“²²⁸ strukturiert ist: „Die Metaphorik der Bildung ist eine des Heils und

223 Ebenda, S. 113.

224 Vgl. ebenda, S. 126.

225 Für Rustemeyer fügt sich die Bildungsrhetorik in eine Kulturkritik ein, in der sich „die Moderne zwischen den Polen von Emanzipation und Apokalypse selbst beschreibt“ (ebenda, S. 119).

226 Vgl. Humboldt 1821.

227 Rustemeyer 1997, S. 106.

228 Ebenda, S. 115.

der Verheißung“.²²⁹ Dies mag nicht selten zutreffen, aber ist als systematische Kritik eher unzutreffend. Es ist nicht zuletzt die bestimmte Unbestimmtheit der Bildungsrhetorik, die den Diskurs über Bildung offenhält. Es handelt sich um einen Diskurs, der sich seines Möglichkeitscharakters von Anfang an versichert hat, dem es um eine (frühromantische) Inszenierung eines Anders-Möglichen ging, das als solches zwar imaginiert, aber wohl niemals wirklich werden kann. Diese Möglichkeiten mögen sakralisiert werden in dem Sinne, dass sich von ihren metaphysisch gesetzten (und nicht naiv geglaubten) Bezugspunkten her motivierte Geschichten über die Möglichkeiten von Bildung erzählen lassen.²³⁰ Aber diese Geschichten sind nur solange gute Geschichten, wie sie im Modus der Möglichkeiten verbleiben und keinen Versöhnungskitsch versprechen.²³¹

Bildungsgeschichten schreiben sich in die Differenz von wissenschaftlichem Wissen und jenen dieses begründenden großen Erzählungen ein und sie konturieren ihren Gegenstand aus der Perspektive des narrativen Grundes, dessen Differenz gegenüber den von ihm her (archeo-)teleologisch vorgesehenen wissenschaftlichen Einlösungsversprechen behauptet wird. Bildungserzählungen stehen (wie wohl andere Erzählungen auch) dann nicht zuletzt dafür, dass die archeo-teleologische Figur nicht funktionieren kann, dass also die Wissenschaft ihre narrativen Grundlagen nicht einzuholen und in eine bestimmte Gegenstands-erkenntnis zu transformieren vermag – dass sie also niemals den Status einer Begründung durch sich selbst erreichen wird. Bildungserzählungen stehen für die Möglichkeit und Notwendigkeit von Sinnbestimmungen, für die wissenschaftliches Wissen bedeutsam und wichtig, aber nicht hinreichend ist. Sie stehen damit für eine Grenzbestimmung wissenschaftlich erzeugten Wissens. Sie tun dies aber – zumindest traditionell – unter Bezug auf die das wissenschaftliche Wissen selbst autorisierenden, großen Erzählungen.

Das wissenschaftliche Wissen ist jedoch – wie man unter Bezug auf die Krisendiagnose Lyotards sagen könnte – in seinem privilegierten Wahrheitsanspruch und der damit verbundenen Abwertung anderer Wissensformen längst auch von anderer Seite her problematisch geworden. Rustemeyer fasst diese Problematisierungen so zusammen: „Jede Reflexion auf ein Wissen, dessen Reinheit durch das Andere des Begriffs, die Zirkulation in Sprech- und Handlungspraxen, die sinnliche Kehrseite des Bewusstseins, die Kontingenz historisch-sozialer Lebensbedingungen, die Anonymität von Machtdispositiven, die habitualisierten Interessen sozialer Akteure oder das eigensinnige Spiel der Zeichen infiziert

229 Ebenda.

230 An anderer Stelle habe ich dies für die bildungstheoretischen Ansätze von Schiller und Humboldt zu zeigen versucht (vgl. Schäfer 2009, S. 264–296).

231 Ähnliches hatte wohl Adorno im Sinn, als er davon sprach, dass die *Idee* der Versöhnung oder Erlösung vielleicht notwendig sei, um gesellschaftliche Missstände zu kritisieren, dass es aber wohl naiv wäre, an eine solche Versöhnung oder Erlösung zu glauben (vgl. Adorno 1966).

ist, muss dem Medium des Ausdrucks, der Form der Bestimmung oder der Artikulation des Wissens Beachtung schenken, in dem etwas als etwas zu erscheinen vermag²³². Damit rücken Formen narrativer Sinnstiftung, in denen wissenschaftlich erzeugtes Wissen situiert wird, mit anderen Formen des Wissens verbunden, mit einer unterschiedlichen sozialen Bedeutung ausgestattet, modal im Raum von Kontingenz und Notwendigkeit, Möglichkeit und Wirklichkeit bearbeitet und mit einem unterschiedlich figurierten Geltungsraum und Geltungsanspruch versehen wird, in eine bedeutsame Position ein. Bezogen auf den an traditionellen Legitimationserzählungen der Wissenschaft orientierten Bildungsdiskurs wird man dies als eine Herausforderung verstehen müssen. Narrationen der Bildung werden sich kaum noch in jener Differenz von großen Erzählungen und Wissenschaft platzieren können, wenn diese Differenz mittlerweile selbst in die Frage nach dem Stellenwert narrativen Wissens transformiert wurde. Wenn die Differenz von Möglichkeit und Wirklichkeit weitgehend selbst narrativ und das heißt: jenseits der Logik von Grund und Gegründetem, grundlos bearbeitet wird, dann stellt sich die Frage nach dem Ort der Bildungserzählungen vielleicht anders. Diese Frage kann hier nicht beantwortet werden; allenfalls können Hinweise gegeben werden, die sich auf die Logik narrativen Wissens beziehen und bedeutsam für die Frage nach einer verschobenen Situierung des Bildungsdiskurses sein könnten.

3. Zur Analyse narrativen Wissens: Eine Annäherung an einen sozio-politischen Ort der Bildung

Wenn die großen Erzählungen einer menschlichen Emanzipation aus gesellschaftlichen, irrationalen und natürlichen Abhängigkeiten durch die wissenschaftliche Erkenntnis ihren Glanz verlieren, wenn deutlich wird, dass die wissenschaftliche Rationalität dieses Versprechen nicht einlösen kann, sondern selbst in gesellschaftliche Abhängigkeiten verstrickt bleibt und den Herrschaftsanspruch über die Natur zu verlieren droht, dann bedeutet dies nicht das Ende der besonderen Form und damit auch der Auszeichnung eines wissenschaftlichen (selbstkritischen) Wissens. Deutlich wird nur, dass das narrativ begründete Motiv und Versprechen der Wissenschaft auf die Ersetzung des narrativen Sinns gescheitert ist – und wohl (trotz aller logisch-positivistischen Hoffnungen auf eine rational und empirisch abgestützte kontextfreie Sprache²³³) scheitern musste. Problematisch wird nun und erneut das Verhältnis von wissenschaftlichem und narrativem Wissen.

232 Rustemeyer 1997, S. 42.

233 Besonders prägnant formuliert werden diese Aspirationen von Carnap 1948.

Eine der vielleicht wichtigsten Implikationen dieser Entwicklung besteht darin, dass das ‚Ende der großen Erzählungen‘ nicht nur zu einer Delegitimation des umfassenden Rationalisierungsanspruchs der Wissenschaft führt, sondern auch das narrative Wissen selbst trifft. Weder von der Wissenschaft noch von neuen großen Gründungsmythen ist also eine umfassende Sinnstiftung zu erwarten: Beide werden nun mit der Problematizität des Wissens umgehen und berücksichtigen müssen, dass ein vorausliegender Sinn, eine Ordnung stiftende und garantierende Grundlage nicht mehr angenommen werden kann. Wenn auch die Präsentation wissenschaftlicher Befunde letztlich auf eine Situierung ihrer (wissenschaftsinternen wie -externen) Bedeutung, ihrer Relevanz, ihrer Vorgeschichte und Konsequenzen in narrativen Arrangements angewiesen sein dürfte²³⁴, deren Dramatisierung nicht zuletzt auch der Requirierung neuer Forschungsgelder dient; wenn Narrative ihrerseits eher fluide Gebilde sind, deren Elemente, Protagonisten, zeitliche und räumliche Verortungen, deren Handlungs- und Wirksamkeitskonstruktionen, deren Dramatisierungsgrade und autorisierende Verweisungen auf als bekannt unterstellte andere Geschichten gegeneinander verschoben, umgruppiert oder auch in angrenzenden oder neu ansetzenden anders zentrierten Geschichten fortgeführt werden können, dann wird es schwierig, sich eine angebbare und allen gemeinsame, gleichsam die Erfindung von Geschichten ermöglichende und regulierende Sinngrundlage vorzustellen.

„Erzählen ist ein immer provisorisches Zeichenhandeln, das fluide Gebilde von schwankender Akzeptanz und sozialer Durchdringungstiefe hervorbringt, die Stabilität nicht durch ein dingliches Substrat, sondern nur auf dem Weg der Selbstverhärtung gewinnen: durch Iteration, schematische Verfestigung und Konventionalisierung, verbunden mit der Koppelung von Bedeutung und Affekt“.²³⁵ Die Verständigung über die Gemeinsamkeit eines Sinns scheint dann eher auf entleerte, nicht definierbare und nicht kontrollierbare Signifikanten angewiesen zu sein, die man schon in der antiken Rhetorik als *Topoi* bezeichnete. Deren Vorteil bestand darin, dass sie von jedem als sinnvolle Bezugspunkte rhetorischer Figurationen verstanden und doch mit einem unterschiedlichen, verschobenen Sinn versehen werden konnten. Ein solcher Sinn kann dabei gleichzeitig – wie ebenfalls die antike Rhetorik schon wusste – ebenso eine integrative wie eine zerstreue, die vorgebliche Gemeinsamkeit auflösende Kraft entfalten.²³⁶ Es ist die Wirksamkeit der Rede, die emotionale Bindungswirkung narrativen Wissens, die die Möglichkeit der sozialen Integration stiftet und die damit zugleich auf die Grundlosigkeit eines Sozialen verweist, das immer erst und immer

234 Vgl. Koschorke 2012, S. 333 f.

235 Ebenda, S. 109.

236 Vgl. ebenda, S. 165.

wieder neu instituiert werden muss.²³⁷ Die Behauptung eines allgemeinverbindlichen grundlegenden Sinns, der das Unsinnige vom Sinnvollen, das Wahre vom Falschen, das Vernünftige vom Unvernünftigen eindeutig zu trennen erlauben würde, stellt eher ein selbst rhetorisch erzeugtes Wunschbild dar: „Nirgends, außer vielleicht in pädagogischen oder totalitären Phantasien, sind atomistisch unverbundene Individuen in gleichartiger Weise auf einen gemeinsamen und als solchen identifizierbaren Sinn hin ausgerichtet.“²³⁸

Topoi wie die der Erziehung, der Bildung, der romantischen Liebe, des Self-made-Man, des Migranten, der emanzipierten oder unterdrückten Frau, des unschuldigen Kindes, der Gemeinschaft, des Egoismus oder Altruismus usw. bilden Bezugspunkte einer unendlichen Anzahl von Geschichten. Diese können variieren, sie können aufgrund unterschiedlichster Dramaturgien ein Gelingen oder Scheitern vorführen, sie können sich ironisch auf ihre Dramaturgie beziehen; solche Topoi können in Geschichten verknüpft werden und in deren Dramaturgie unterschiedliche Positionen haben. Sie können sich auf ‚Fakten‘ beziehen oder wissenschaftliche Erklärungsansätze verarbeiten, und das können sie affirmativ oder skeptisch illustrieren. Solche Geschichten haben – wie schon erwähnt – kein externes Wahrheitskriterium, an dem sie scheitern könnten.²³⁹ Aber man wird auch nicht davon ausgehen können, dass sie intern auf die Wahrheit der arrangierten Figuren und Wissens Elemente verpflichtet wären. In Geschichten mischen sich Elemente, deren Aussagegehalt einen nachprüfbaren Wahrheitsgehalt beansprucht, mit solchen des Hörensagens, der Lüge, der Unwissenheit, der böso- oder gutwilligen Behauptung: In Erzählungen wird die Unterscheidung von real und unreal, von wahr und falsch aufgehoben.²⁴⁰ Geschichten können auch gerade wegen ihrer dramatisierten Unwahrscheinlichkeit überzeugen. Auf Rückfragen zu einzelnen Momenten oder auch zum ‚Wahrheitsgehalt‘ der ganzen Geschichte kann diese variiert, teilweise zurückgenommen oder auch stützend mit anderen Geschichten verbunden werden, um den Plausibilitätsgrad zu erhöhen.

Unter Rückgriff auf unterschiedliche Wissensformen können Geschichten Schuldige und Unschuldige namhaft machen, komplexe Ereignisse personalisieren und dadurch Verantwortlichkeiten zuschreiben. Je nach Dramatisierung können solche Verantwortlichkeiten tragisch inszeniert werden: Die Protagonis-

237 Andreas Hetzel (2011) hat in seinen Studien zur antiken Rhetorik genau diesen Punkt einer Grundlosigkeit des Sozialen und damit das Problem einer politischen Institutionierung herausgearbeitet.

238 Koschorke 2012, S. 164.

239 Schapp, der davon ausgeht, dass Menschen immer schon in Geschichten verstrickt sind und von daher – d. h. aus dieser Verstrickung heraus – ihren Selbst- und Weltzugang finden, schreibt: „Es hat keinen Sinn, nach dem Wahrheitswert des Verstricktseins zu fragen“ (Schapp 2012, S. 148). „Mit den Maßstäben von Wirklichkeit und Wahrheit kann man die Geschichte nicht von außen messen. Die Maßstäbe gewinnen erst Bedeutung in der Geschichte“ (ebenda, S. 150).

240 Vgl. Koschorke 2012, S. 12.

ten scheitern trotz bester Absichten und fast schon übermenschlichem Einsatz. Das Scheitern an der Verantwortung kann jedoch zugleich durch Variationen in der Dramaturgie als Ausdruck einer anzunehmenden Gleichgültigkeit inszeniert werden. Motive und Persönlichkeitszüge können zugeschrieben werden, um die Subjektivität gegenüber ihrer Umwelt zu modellieren. Die Umwelt kann (als Kultur, Familie, sozialer Status, Biologie, Gene) so inszeniert werden, dass die Subjektivität selbst zum Effekt wird. Diese kann dann ihrem vorprogrammierten Erfolg oder Scheitern zugeführt werden oder sich in heroischem Kampf gegen ihr Schicksal auflehnen und so die alten Emanzipationserzählungen beerben, deren Kehrseite immer Opferrhetoriken waren.

Geschichten generieren symbolische Ordnungen. Sie beleben Metaphern und greifen auf Allegorien zurück. Sie verknüpfen Ereignisse zu Handlungssträngen und unterscheiden Perioden dieser Verknüpfungen. Dabei greifen sie auf einen Fundus von sensorischen und praktischen Erfahrungen zurück²⁴¹, deren Sinn selber schon narrativ figuriert war und sich mit dem erneuten (variieren) Erzählen weiter verfestigt.²⁴² Lose gekoppelt stehen eingeübte Erzählschemata als „Dispositive von mittlerem Härtegrad“²⁴³ bereit, in denen Ereignisse, Widerfahrnisse, Vorkommnisse und Wirklichkeitskonstruktionen konfiguriert werden können, ohne dass die Art oder Akzentuierung dieser Erzählung damit schon vorgegeben wäre. Solche Erzählschemata erlauben ein Sortieren dessen, was einem begegnet, dadurch, dass Geschichten bereitstehen, in die dies immer schon ‚irgendwie‘ eingeordnet und damit sinnvoll gemacht werden kann. Ihre Zueignung kann nicht über das Verstricktsein in alltägliche Kommunikation erfolgen, sondern ebenso durch Lektüre oder massenmediale Illustration. Wer hinreichend *daily soaps* konsumiert, dem kann das Leben kaum noch etwas vormachen: Jedes Ereignis hier kann mit Geschichten aufgeheilt und verstanden werden, obwohl zu diesen Narrationen gleichzeitig ein Möglichkeitssinn gehört.²⁴⁴ Plausibilisierungen können eine Möglichkeit nahelegen, die bei der Berücksichtigung anderer Details in andere Möglichkeiten transformiert werden kann, ohne dass damit eine Sinnkrise eintreten müsste.

Auf narrative Versionen kann man sich aber auch festlegen: Die Erzählerfigur belegt sie mit einem Gewissheitsanspruch, der durch andere Informationen, Berichte oder Meinungen kaum irritiert werden kann. Die Ursprungsgeschichte wird dann so ausgeweitet, verändert oder um ergänzende Geschichten angereichert, dass Irritationen integriert werden können. Geschichten sind meist so

241 Vgl. ebenda, S. 28.

242 Für Schapp gilt daher: „Es hat keinen Sinn, nach einem Dasein außerhalb dieser Geschichten zu fragen“ (ders. 2012, S. 166).

243 Koschorke 2012, S. 30.

244 Vgl. ebenda, S. 214.

flexibel, dass sie auch Gegendarstellungen integrieren können.²⁴⁵ Deren Relativierungen der eigenen Version kann man sogar akzeptieren, indem man sie dadurch relativiert, dass sie den dramatisierten Kern der eigenen Version nicht betreffen. Notfalls kann auch die Wahrheit einer Gegengeschichte bestritten oder auf falsche Informationen, wenn nicht gar auf eine Verschwörung zurückgeführt werden.

In Geschichten verstrickt zu sein, sie mittels ihrer Zusammenhänge, Identitäten, Ordnungen, Wahrheiten und Wirklichkeiten so zu figurieren, dass sie einen Sinn ergeben, meint mehr, als nur über kognitive und narrativ verfasste Orientierungsschemata zu verfügen. Die Verstrickung impliziert auch, dass die eigene Position – sei es als Element des Erzählten, sei es über die durch die und mittels der Erzählung hervorgebrachte Figur des Erzählenden – eine ist, der man sich nur über Geschichten nähern kann. Geschichten betreffen daher und machen betroffen. Narratives Wissen – darauf deuteten schon die Hinweise zur Rhetorik – ist ein Wissen, das neben kognitiven auch affektive und evaluative Aspekte hat.²⁴⁶ Geschichten rühren an. Ihre Dramaturgie ruft eine affektive Beteiligung und darauf beruhende Urteile hervor: Man leidet mit den Helden, ist wütend auf die Bösen, kann bei der nächsten Wendung über die eigene Betroffenheit lachen. Geschichten ‚erziehen‘, indem sie nicht nur ein variationsreiches Ausdrucksrepertoire zu gesellschaftlich oder biographisch bedeutsamen Topoi vorführen; ihre Dramatik und ihre immer vorhandene Adressaten-, Zuhörer-, Leser- und Zuschauerorientierung modellieren Wünsche, lassen mögliche Gefährdungen oder Enttäuschungen realistisch erscheinen. Sie kanalisieren Emotionen, indem Identifikationsangebote gemacht und die Rolle der problematischen oder auszugrenzenden Figuren markiert wird. Sie legen die Grenze zwischen ‚Uns und ‚Ihnen‘ fest und gewinnen damit eine zentrale identitätspolitische Bedeutung. Die durch Geschichten hervorgebrachte Bindung an diese, die narrativ immer wieder neu und anders (und damit verfestigend) hervorgebracht wird, verbürgt eine nicht zuletzt emotional grundierte Orientierung und Zugehörigkeit, deren Stärke in der dynamischen Flexibilität des Erzählens liegt.

Affizierende Geschichten strukturieren Bedeutsamkeiten und damit ein Feld auch eigener Verortungsmöglichkeiten. Sie strukturieren Bahnen der Affizierbarkeit vor, die noch diesseits einer rationalen Positionierung liegen. Die (narrativen) Signifizierungspraktiken, die Bedeutungen generieren, in denen auch der Erzählende seinen Ort findet, sind selbst schon affektiv grundiert: Rationale Belehrungen oder Gegenargumente werden von daher eben nicht nur als rational zu verhandelnde Sachverhalte wahrgenommen, sondern zugleich (und vom Adressierenden unkontrollierbar) auch als Anrufungen, die sich auf die affektiven Grundierungen richten. Sie affizieren den Adressaten auf einer Ebene, die für diesen

245 Vgl. ebenda, S. 42.

246 Vgl. ebenda, S. 20.

rational immer zugleich nur im Rahmen seiner affektiven Betroffenheit einholbar ist. Gegen eine narrativ gestützte Selbstsituierung helfen keine rationalen Argumente, die sich um Aufklärung bemühen, sondern vielleicht andere Geschichten, deren dramatische Schilderungen andere Affekte auslösen und zu einer Irritation oder Verunsicherung der bisherigen affektiv-narrativ gestützten Sicht führen.²⁴⁷ Die damit mögliche Irritation liegt in der Logik des Erzählens selbst, denn „das Erzählen ist in den Strom der Affekte einbezogen von denen es handelt“.²⁴⁸ Dadurch kann es eine affektive Wirksamkeit entfalten, die einer vermeintlich reinen rationalen Argumentation versagt bleibt.

Die Verbindung von Bedeutung und Affekt konstituiert sich dabei nicht nur in jenen Geschichten, in die man alltäglich verstrickt ist. Auch die über den engeren Bereich hinausgehende Welt der anderen, die berufliche, die wissenschaftliche oder auch die gesellschaftliche und politische Welt wird sinnhaft über Geschichten, die ihre eigene Bedeutsamkeit dramatisieren und damit nicht nur auf die Selbstaffizierung des Erzählenden, sondern auch jene der Vernehmenden zielen. In diesem Zusammenhang kann man nun erneut auf *master narratives*, auf große Erzählungen treffen. Allerdings lässt sich deren Funktion nun weniger auf diejenige einer ‚Legitimation‘ (etwa der Wissenschaft) eingrenzen, sondern sie reduzieren die Komplexität des möglichen Sinns, indem sie Rahmen für eine Vielzahl möglicher Geschichten vorgeben, in denen wiederkehrende Muster vorkommen, die als solche einen (auch affektiven) Resonanzraum schaffen, in dem Erwartungssicherheit und Konsens unterstellt werden kann.²⁴⁹ Solche *master narratives* können nebeneinander bestehen, ohne zur Einheit gebracht werden zu müssen. Das Aufklärungsmotiv steht für eine solche große Erzählung, die zugleich mit mythischen Bildern der initiatorischen Mannwerdung oder des Auszugs aus Ägypten korrespondiert: Gegenüber früheren und (auszugrenzenden) primitiven, irrationalen Stadien muss die Menschheit volljährig werden. Eine solche Erzählung der Autonomisierung des vernünftigen Subjekts lässt sich mit juristischen, moralischen, biographischen und pädagogischen Akzenten ausschmücken.²⁵⁰ Man kann gegenüber dieser kantischen Aufklärungserzählung auch die Rousseau’sche Verklärung der unschuldigen Kindheit ins Spiel bringen, die auf Paradiesmotive vor dem Sündenfall anspielt und auf die Restitution des verlorenen Paradieses durch Aufhebung der gesellschaftlichen Entfremdung

247 Diese Einsicht lässt sich an jenen hilflosen Aufklärungsprogrammen nachvollziehen, die sich gegen Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit oder ein gesundes Volksempfinden richten. Dass die Vernunft gegen Affekte selbst nur eine Chance hat, wenn sie sich anderer Affekte bedient, wusste bereits Spinoza (1977, Kap. III; vgl. dazu auch Handwerker Küchenhoff 2007). Eine Chance gegen das rationalistische Vorurteil hatte Spinoza nicht.

248 Koschorke 2012, S. 106. Für Koschorke ist es diese affektive Dimension des Narrativen, die von der Diskursanalyse nicht erreicht wird (vgl. ebenda).

249 Vgl. ebenda, S. 49.

250 Vgl. ebenda, S. 270 ff.

setzt.²⁵¹ Man kann solche gegenläufigen Erzählungen gegeneinander ausspielen, wobei sich affektiv strukturierte Lager bilden werden. Auf pädagogisches Denken bezogen: Die Vertreter einer Pädagogik vom Kinde aus werden sich gegenüber jener Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung zur Wehr setzen, die in ihren Augen das Recht auf eine eigene individuelle Entwicklung des Kindes unzulässig beschneidet. Umgekehrt werden die Gegner einer solchen Pädagogik auf die Bedeutung von autonomer Entscheidungsfähigkeit sowohl für die eigene Lebensgestaltung wie auch für ein demokratisches Gemeinwesen hinweisen. Solche Konflikte, die die beiden angedeuteten großen Erzählungen auf je ihre Weise narrativ mit Sinn füllen, lassen sich weder schlichten noch auf einen gemeinsamen Grund beziehen. Gerade die Auseinandersetzung versorgt die Positionierungen mit neuer affektiver Bindungswirkung.

Statt der Modellierung und Profilierung eines Konflikts zwischen großen Rahmenerzählungen lässt sich allerdings auch sagen, dass beide (wie auch darstellbare Konflikt- und Überschneidungsmöglichkeiten) gut nebeneinander bestehen können. Vielleicht ist es ja gerade das durch ihre Gegenläufigkeit gegebene Konflikt- und Affektpotential, das doch eines nicht betrifft: die von beiden Erzählungen hervorgebrachte Bedeutsamkeit eines pädagogischen Raums, in dem die gleichzeitig mögliche Referenz auf eine oder beide große Erzählungen eine unüberschaubare Vielzahl von (affektiv engagierten) Signifizierungen und Positionsmöglichkeiten hervorbringt. Koschorke spricht in einem solchen Fall von einer Doppelcodierung, einer „Superimposition zweier Koordinatensysteme, die gewissermaßen gegeneinander verschoben sind ... und *beide* auf ihre Weise das gesamte Feld kartographieren, nur dass eben die Karten nicht passgenau übereinander gelegt werden können“.²⁵² Solche Doppelcodierungen stabilisieren sich über den Konflikt und damit über Dynamik und die Vermeidung des *einen* Sinns. Sie eröffnen und rahmen einen ‚politischen‘ Raum der Auseinandersetzungen um das Richtige und entsprechender Identitätspolitik – Auseinandersetzungen, deren narrative Form selbst schon ein affektives Engagement impliziert. Dieser Konflikt kann, muss sich aber nicht an den ‚großen‘ Grenzlinien der unterschiedlichen Rahmungen entfalten; er kann sich an jedem Ereignis entzünden, das als solches seinen Sinn, seine kontextuelle und soziale Bedeutung im Rahmen von narrativen Dramaturgien gewinnt, in denen der ‚große Konflikt‘ nachhallt, zur Glaubensfrage gemacht oder auch in seiner konkreten Bedeutsamkeit nivelliert werden kann.

251 Vgl. ebenda, S. 273 f.

252 Ebenda, S. 370. Er bezieht sich in diesem Falle nicht auf die beiden hier herausgehobenen *master narratives*. Er verweist auf das Begriffspaar von Legitimität und Legalität, aber auch auf die kulturelle und politische Doppelcodierung von Freiheit und Gleichheit als nur halb kompatible Wertgrammatiken (vgl. ebenda, S. 380).

4. Die Erzählung als Herausforderung

Aus einer im engeren Sinne wissenschaftlichen Perspektive, deren Wissen gegen die Unwägbarkeiten und möglichen Irrationalismen des narrativen Wissens abgegrenzt sein soll, erschien die Referenz pädagogischer Selbstvergewisserungen auf die großen Emanzipationserzählungen eher problematisch zu sein. Zugleich wurde deutlich, dass das wissenschaftliche Wissen seinen herausgehobenen Geltungs- und Wahrheitsanspruch selbst eben jenen Narrativen verdankt. Konstatiert wurde dabei zunächst, dass die großen Narrative der fortschreitenden theoretischen und praktischen Emanzipation nicht zuletzt auch durch den wissenschaftlichen Fortschritt selbst erodierten. Deutlich wurde dabei zugleich die soziale und kontextuelle Abhängigkeit wissenschaftlicher Herangehensweisen, die allenfalls in kontingenten Narrationen dargestellt und kritisiert werden kann. Wissenschaftliche Sozialisation, die praktische Konstruktion von wissenschaftlichen Tatsachen und deren Beglaubigung durch die Gemeinde der Wissenschaftler lassen sich narrativ nachvollziehen und mit Bezug auf das Ideal der reinen Wissenschaft kritisieren.

Zum anderen wurde am Beispiel der Bildungserzählungen zu verdeutlichen versucht, dass diese sich an der Differenz von Grund (den großen Erzählungen) und Gegründetem (der Wissenschaft) orientieren. Dies führt einerseits zu einer wissenschaftskritischen, vielleicht eher noch: der analytisch begreifbaren Realität gegenüber kritisch eingestellten Positionierung, die demgegenüber auf das anders Mögliche setzt. Wirklichkeit wird eher kontingent gesetzt und im Lichte besserer (gelingender) Möglichkeiten betrachtet. Unterstellt man eine naive Sichtweise, kann man das als Sehnsucht nach der heilen Welt einer umfassenden Versöhnung verstehen. Geht man von einer reflexiven Position aus, dann ‚wissen‘ die Bildungserzählungen um den ‚metaphysischen‘ Charakter jener Fortschritts- und Emanzipationserzählungen, auf deren Grund sie sich positionieren, um von hier aus die Differenz zu einer Wissenschaft aufrechtzuerhalten, die blind genug ist, sich selbst als Garanten der Erfüllung dieser Versprechen zu begreifen und darüber zu autorisieren.

Folgt man nun der weiteren Darstellung dieses Kapitels, die die grundierende Bedeutung des Narrativen für die Möglichkeit der Konstitution von Selbst- und Weltverhältnissen hervorgehoben hat, dann ändert sich das Szenario. Von einer grundierenden Bedeutsamkeit des Narrativen auszugehen, ist angesichts der Flüchtigkeit, der Beweglichkeit, der immer möglichen Übergänge zwischen Geschichten und nicht zuletzt aufgrund des fehlenden Wahrheitswerts von Geschichten eher so zu begreifen, dass damit eine Begründung selbst zum Problem wird. Narrationen beziehen sich weder auf konsenterte und definierte Begriffe noch gehen sie in einem alltagsweltlichen Sinne von festen Bedeutungen aus. Sie greifen auf Topoi, auf Erzählschemata oder Figuren zurück, kombinieren diese

zu einer interessanten, d. h. affizierenden Geschichte²⁵³, die als solche fließende Übergänge zu wiederum anderen Geschichten haben können. Narrationen bilden einen fluiden Untergrund des Sozialen und halten die Frage seiner Instituierung, seiner legitimen Verstetigung und Organisation ebenso offen wie die Frage der gelingenden Verständigung.

Gleichzeitig lassen sich Narrationen als Medium der Bindung verstehen. Man kann dies zunächst auf der Ebene der Vorführung möglicher Positionierungen in unterschiedlichen Geschichten annehmen: In Geschichten werden Positionierungen und Verstrickungen in den unterschiedlichsten sozialen Bereichen dargestellt und durchgespielt. Sie führen Möglichkeitsräume der eigenen Verstrickungen im Variationsraum von Gelingen und Scheitern vor und eröffnen damit Spielräume der Subjektivierung in unterschiedlichen Registern (wie Autonomie/Abhängigkeit, Nähe/Distanz, Erfolg/Enttäuschung usw.). Auf einer zweiten Ebene stehen Narrative (ob vollständig, unvollständig oder auch nur angedeutet) durch ihre Adressatenorientierung auch dafür, dass Adressaten nicht nur *über*, sondern zugleich *in* Geschichten Möglichkeiten eröffnet werden. Erzählungen zielen auf den Einbezug der Adressaten in das Faszinosum der Geschichte: Sie zielen auf eine emotionale Beteiligung an der Geschichte, auf eine Affizierung durch die Geschichte, die als solche eine affektive Bindung hervorruft, die dann wiederum zu einer (nicht nur kognitiven) Bedeutsamkeit solcher und ähnlicher Geschichten für das eigene Selbstverständnis wie für eine soziale Positionierung werden kann.

Immer schon in Geschichten verstrickt zu sein, sich zu sich selbst und seiner Umgebung nur über Geschichten in ein Verhältnis setzen zu können, in denen die unterschiedlichsten Wissensarten verwoben sein mögen, deutet so auf einen ‚Selbstbildungsprozess‘ hin, in dem weder ein rationales noch ein selbsttransparentes Subjekt sich formt. Der ‚Grund‘ der Subjektivität scheint durch jene bestimmte Unbestimmtheit konstituiert, die schon von der traditionellen Bildungstheorie betont wurde. Dieser Grund ist dabei allerdings nicht beliebig, sondern durch Narrative gerahmt, die als solche eine soziale Intelligibilität versprechen, die pragmatisch ausreicht, die sich bei näherer Prüfung in immer wieder anders ansetzenden und sich verschiebenden Narrationen verflüssigt. Ein solcher ‚Grund‘ mag eine gewisse Stabilität durch die praktische Verstrickung in iterierende oder ähnliche Geschichten erfahren, aber das schließt nicht aus, dass man durch Geschichten affiziert wird, die die bisherige affektive Bindung an bedeutungsgenerierende Geschichten in Frage stellen kann.

Der Blick auf narrativ verfasste Bildungsprozesse knüpft so einerseits an traditionelle Motive von Bildungsgeschichten an: Die bestimmte Unbestimmtheit solcher Prozessfigurationen wurde schon erwähnt und auch die Betonung

253 Kerstin Jergus hat den Unterschied zwischen rhetorischen Figuren und Schemata und deren konkreter Re-Kombination und Ausgestaltung als den von Figurationen und Figurierungen zu fassen versucht (vgl. dies. 2011, S. 102).

der Überschreitung im Modus der Möglichkeit und der damit einhergehende Verweis auf die Kontingenz des Sozialen ließe sich hier anführen. Zugleich aber werden mit der (narrativen) Vorstellung einer Bildung in Geschichten, einer narrativen Konzipierung des Pädagogischen über die Verstrickung in Geschichten, zumindest zwei Gesichtspunkte aufgerufen, die man als eine Herausforderung des überkommenen pädagogischen Denkens (wie auch der Erforschung des Pädagogischen) verstehen kann. Zu erwähnen ist hier zunächst der unaufhebbar provisorische Charakter des Erzählens, die ständige Möglichkeit des Neu- und Anders-Justierens der Geschichte, ihrer Verknüpfung mit anderen Geschichten. Es entsteht eine Rhetorizität des Sozialen, in der Referenzen und Bedeutungen fragil bleiben, in der sich Geschichten überlagern und den Dingen, Identitäten und Relationen eine andere Wertigkeit verleihen. Vor einem solchen Ausgangspunkt wird es schwierig, relativ stabile Bezugspunkte anzugeben, auf die hin die Narration einer in Geschichten verstrickten Bildung zentriert werden könnte. Zwar lässt sich darauf hinweisen, dass solche Bezugspunkte (wie Identität, Person, Erfahrung usw.) in den modernen Bildungserzählungen nicht substantiell gedacht wurden, dass sie in der Doppelfigur von Selbstkonstitution und Selbstentzug gedacht wurden. Aber die narrative Verflüssigung macht solche Bezugspunkte selbst zu von Geschichten abhängigen und in Geschichten figurierten Referenzen. Damit wird es schwierig, an einer vereinheitlichenden Bildungsnarration festzuhalten. Die Konzeption oder Erzählung von Bildung, die Konfiguration des Pädagogischen scheint ihren Schwerpunkt von einer (um ihre eigene Problematizität wissenden) Rahmenerzählung auf die Ebene der Analyse narrativer Konfigurationen verlegen zu müssen.

Die zweite hier zu erwähnende Herausforderung besteht in der Berücksichtigung der Verknüpfung von Signifikation und Affektivität. Zwar ging es in der Thematisierung des Pädagogischen immer auch um affektive Bindungseffekte. Aber diese wurden meist eher als Effekt kognitiver Wissensvermittlung über entsprechende Motivationstechniken verhandelt, die den Adressaten die Bedeutsamkeit und Verbindlichkeit des vermittelten (wissenschaftlichen) Wissens einsehen ließen. Affektivität war mithin eher eine intentional anvisierte und kontrollierte Wirksamkeit, die der Figur des rationalen Subjekts keinen Abbruch tat. Auch eine affektive Grundierung des pädagogischen Verhältnisses war immer so gedacht, dass sie funktional für den Vermittlungsprozess war, in dem ein dadurch fraglos akzeptiertes Wissen und Weltbild vermittelt werden konnte. In bildungstheoretischen Narrationen spielt Affektivität ebenfalls eher eine funktionale Rolle: Die Affizierung durch unerwartete Ereignisse kann zu bedeutsamen Erschütterungen und Irritationen des vorausgehenden Selbst- und Weltverständnisses, zur Dezentrierung des Subjekts führen, was zu neuen Bearbeitungs- und Subjektivierungsprozessen führt. Dass die affektive Irritation durch Widerfahrnisse noch die Verarbeitungsprozesse selbst in Gang hält, dass man vielleicht trotz Bemühungen die affektive Bedeutsamkeit des Ereignis-

nisses nicht einzuholen vermag, eine solche Figur betont zwar die Bedeutung der Affekte für den Prozess der Bildung²⁵⁴, aber sie erreicht noch nicht die in der Narrationstheorie explizierte Verknüpfung von Bedeutung und Affektivität. Diese Verknüpfung ist ubiquitär durch den Einbezug in Geschichten gegeben: Es bedarf dazu nicht der Dramatisierung durch Dezentrierungserfahrungen. Wenn das Selbst- und Weltverhältnis nur in Geschichten zugänglich ist, in die man grundsätzlich – auf welche Art auch immer – verstrickt ist, dann ist dieses Selbst- und Weltverhältnis nicht nur ein rhetorisch figuriertes, sondern zugleich immer auch ein affektives. Jedes Bemühen um eine argumentative und rationale Stützung der eigenen Rhetorik ist dann immer schon affektiv: strukturiert durch Affizierungen, denen sich die Figuration der (eigenen) Geschichte verdankt, aber auch affiziert durch die erzählte Geschichte selbst. Dieses Verhältnis von Signifizierung und Affektivität, über das sich nicht zuletzt auch das (pädagogisch bedeutsame) Verhältnis von Bindung und Lösung unter den Bedingungen einer Rhetorizität des Sozialen und des Eigenen ausbuchstabieren lassen dürfte, ist bisher weder zum Gegenstand pädagogischer Theoriebemühungen noch zum Referenzpunkt empirischer Näherungen geworden. Die Dimension des Affektiven ist in empirischen Näherungen eher eine hypothetische Größe, die aus der Beobachtung von Praktiken, aber auch aus der Analyse von Diskursen nicht gefolgert werden kann. Ihre Behandlung bleibt eher spekulativ.

254 Merleau-Ponty (1966) hat die hier angesprochene Differenz als die von stummer Erfahrung und Ausdruck expliziert. Die nachträgliche Bemühung des Ausdrucks wird ausgelöst durch die Affizierung durch eine irritierende und dezentrierende Widerfahrnis; gleichzeitig ist es aber nicht möglich, die affektive Bedeutsamkeit im symbolischen Medium der Sprache einzuholen. Diese Dialektik bringt dann die immer wieder neu ansetzenden Bearbeitungsversuche der stummen Erfahrung in Gang (vgl. Waldenfels 1995, S. 105–123).

7. Begründen oder Beobachten: Zur Frage des pädagogischen Wissens

1. Zum Verhältnis von Identifikation und Begründung

Wahrscheinlich waren Thematisierungen und Selbstthematisierungen pädagogisch qualifizierter Sachverhalte immer mit Begründungen verbunden. Dies mag daran liegen, dass sich pädagogische Fragen immer dort stellen, wo vermeintlich symbolische und praktische Selbstverständlichkeiten nicht einfach als gegeben unterstellt werden können. Heranwachsende, Fremde oder auch individuelle oder soziale Problemfälle verlangen, dass man ihnen das vermeintlich Selbstverständliche als solches vermittelt: dass man also nicht nur einfach darauf verweist oder es erklärt, sondern dass man eben auch seine Selbstverständlichkeit als solche plausibel macht. Dies mag über mythologische Erzählungen, Rituale, Unterweisungen, moralische oder religiöse Belehrungen erfolgen, die Identitäten, soziale Ordnungen und Sinn vermitteln. Und diese Thematisierungen beruhen ihrerseits wiederum auf praktischen Einübungsprozessen.

Ein solches Bild, das einerseits von einer in sich ruhenden sozialen und symbolischen Ordnung und andererseits von deren Begründungen mit Blick auf noch Zu-Integrierende oder randständige Problemfälle ausgeht, stellt allerdings nur eine harmonisierende Projektion dar. Die Möglichkeit und Notwendigkeit der Selbstthematisierung sozialer und symbolischer Ordnungen, wie sie am Beispiel des Pädagogischen deutlich wird, zeigt als solche schon, dass das Selbstverständliche eben nicht selbstverständlich ist. Keine Ordnung begründet sich durch sich selbst. Jede Ordnung durchzieht der Streit um das ‚Selbstverständliche‘. Lange glaubte man, dieser Problematik durch den Rückgriff auf Kriterien entgehen zu können, die diesem Streit entzogen sind: auf eine grundlegende Ordnung, eine Ordnung vor der Ordnung. Immer war es wohl die Differenz von grundlegender (transzendenter) und sozialer (immanenter) Ordnung, an der entlang sich nicht nur der Streit um das Richtige ereignete, sondern auch gerade die Integration des Nachwuchses oder der Außenstehenden. Der Verweis auf das Selbstverständliche implizierte also nicht nur das Aufzeigen der gemeinhin akzeptierten Ordnungsmuster, sondern – zumindest manchmal – auch die Explikation jener vorsozialen Grundlagen des Sozialen (soweit dies symbolisch möglich war). Mythische Stiftergeschichten, Kosmogonien, religiöse Dramaturgien und religiöse Legitimationen sozialer Ordnungen lassen sich darstellen; sie bilden aber zugleich gerade aufgrund der Grenze ihrer Darstellbarkeit, einer nach den Regeln der eigenen symbolischen Ordnung uneinholbaren Begründung, eine nicht problematisierbare Grundlage.

Wenn die außersozialen (transzendenten) Grundlagen des Sozialen entfallen, droht der Streit um die Selbstverständlichkeit des Sozialen grenzenlos zu werden. Nichts erscheint dann mehr selbstverständlich; es gibt keine Begründung, die nicht anzuzweifeln wäre. Dass das Soziale sich nicht einfach aus sich selbst heraus als selbstverständlich geltend setzen kann, wird deutlich, wenn die transzendenten Sicherungssysteme wegbrechen bzw. sich selbst als soziale Grundlegungskonstruktionen zeigen. Es entsteht ein politischer Raum, in dem um das Richtige gestritten wird, in dem niemand vorab (zumindest grundsätzlich) autorisiert ist, das Richtige zu verkünden. Das Problem der Begründung des Richtigen wird nun zu einem konstitutiven Merkmal des Sozialen selbst. Begründungen können überall eingefordert werden und sie reichen niemals hin, die Möglichkeit weiterer Auseinandersetzungen auszuschließen.

Nimmt man diese Skizze einmal als Grundriss der spätestens mit der Aufklärung des 18. Jahrhunderts einsetzenden Moderne, dann ergibt sich daraus eine – schon früh erkannte²⁵⁵ – Dramatisierung der pädagogischen Begründungsproblematik. Diese lässt sich einerseits dadurch kennzeichnen, dass die Selbstverständlichkeit einer sich auf eine offene Zukunft hin entwickelnden Gesellschaft keinen sichernden Bezugspunkt mehr abgab; andererseits aber entfielen auch transzendente und damit unbefragbare Sicherungspunkte. Chiffren wie ‚Mensch‘ oder ‚Vernunft‘, die weder der Logik des Sozialen gehorchen noch bereits selbst für die Möglichkeit einer unumstrittenen neuen Grundlegung stehen, markieren diese Grundlegungsproblematik. In solchen Chiffren zeigt sich die Differenz von Mensch und Bürger ebenso wie jene von Wissen/symbolischer Ordnung und Vernunft. Dabei verweist die erste Differenz auf die Unmöglichkeit einer definitiven Autorisierung: Jeder Universalitätsanspruch, für den das Abstraktum Mensch als Statthalter dient, wird immer schon von der Partikularität sozialer Positionen durchkreuzt und damit in Frage gestellt. Diese Figur gilt nicht nur, aber auch für die Thematisierung des Pädagogischen: Sie macht also auch jeden pädagogischen Autorisierungsanspruch prekär. Die zweite Differenz steht für die Unmöglichkeit eines zweifelsfrei begründbaren Wissens – und damit auch für die Möglichkeit, auf der Grundlage eines solchen (etwa wissenschaftlich erzeugten) Wissens soziale oder symbolische Ordnungen zu begründen. Die Vernunft ist ein Name dafür, dass man sich zu diesem Wissen immer schon von einem Ort ins Verhältnis setzen muss, der nicht durch dieses Wissen begründet ist. Gleichzeitig steht der Name ‚Vernunft‘ dafür, dass ein solches Verhältnis zum Wissen selbst auf einer universalen Grundlage erfolgen sollte. Diese Möglichkeit wird aber wiederum durch die erste Differenz ausgehebelt. ‚Die‘ Vernunft gibt es also – in welchen Formen auch immer – nur als problematisierendes Verhältnis zum

255 Ich habe diese Sensibilität für das Begründungsproblem mit Blick auf die pädagogischen ‚Klassiker‘ (Rousseau, Schiller, Humboldt, Herbart, Schleiermacher) an anderer Stelle nachzuzeichnen versucht (vgl. Schäfer 2009).

Wissen, nicht aber als Ort, von dem her grundlegend zu sprechen wäre. Ebenso wenig aber kann ein wissenschaftlich produziertes Wissen quasi von sich aus als Grundlage des Vernünftigen oder Richtigen dienen.

Die Begründungsproblematik selbst und mit ihr auch die Positionierung der Begründenden bleibt damit prekär. Zwar mag der Siegeszug der Naturwissenschaften seit dem 19. Jahrhundert und die Entstehung der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften um die Wende zum 20. Jahrhundert eine Zeit lang die Hoffnung genährt haben, methodisch kontrolliert zu einem unbestreitbaren Wissen zu gelangen. Noch der Traum des Logischen Positivismus von einer wissenschaftlichen Festlegung der Grenze zwischen Sinn und Unsinn mag als Ausdruck dieser Hoffnung erscheinen. Aber man wird – mit Blick auf die oben mit den Titeln ‚Wissen‘ und ‚Vernunft‘ bezeichnete Differenz – feststellen können, dass sich diese wissenschaftliche Zuversicht selbst nicht der Wissenschaft verdankt. Eher könnte man mit Lyotard davon sprechen, dass solche Sinnbestimmungen und Grundlegungshoffnungen gegenüber dem wissenschaftlichen Wissen zurückverweisen auf ‚große Erzählungen‘: auf narrative Einbettungen, die als solche (obwohl gerade nicht wissenschaftlich) den Sinn von Wissenschaft legitimieren. Für Lyotard gibt es zwei solcher ‚großen Erzählungen‘, in denen sich das Versprechen der Wissenschaft artikuliert und beide hängen mit der Selbstgründung der Menschheit als Subjekt – der versprochenen Schließung der Differenz zwischen Grund und Gegründetem – zusammen. Die erste Erzählung stilisiert den Menschen als „Helden der Erkenntnis“²⁵⁶, der sich von Irrtümern befreit und zur Wahrheit vorstößt. Das zweite Narrativ koppelt diese Fortschrittsgeschichte an ein praktisches Befreiungsmotiv und verspricht so die Befreiung von Irrtümern und Bevormundung.²⁵⁷ Beide Narrative geben einen Sinn und eine Begründung der Wissenschaft an, die deren methodischer und analytischer Herangehensweise fremd ist und die doch im Verhältnis zur Wissenschaft dieser eine Grundlage gibt, die sie sich selbst nicht geben kann.

Nun verweist nicht nur Lyotard darauf, dass es gerade die interne Entwicklung der Wissenschaft ist, die eine Rahmung durch solche ‚großen Erzählungen‘ zunehmend unmöglich macht. Es war ein zunehmendes Verständnis der Wissenschaft als einer primär *sozialen* Veranstaltung, die zunächst und vor allem praktischen Logiken unterliegt, die das wissenschaftlich erzeugte Wissen nicht mehr als idealisierte Wahrheitsproduktion zu verstehen erlaubte. Die Entstehung ‚wissenschaftlicher Tatsachen‘ erschien nun als eine praktische Veranstaltung – mit allen

256 Lyotard 1986, S. 95.

257 Vgl. ebenda, S. 96.

Problemen, Ambivalenzen und Krisen sozialer Praxis behaftet.²⁵⁸ Zu dieser Verortung der Wissenschaft als gesellschaftlichem Phänomen trat ein zweiter Gesichtspunkt hinzu, der die Hoffnung auf eine Grundlegungsfunktion der Wissenschaft für das Soziale systematisch als Problem erscheinen ließ: die Kontext- und Beobachterabhängigkeit sowie Heterogenität des wissenschaftlichen Wissens. Damit wurde eine – ebenfalls auf das 18. Jahrhundert zurückgehende geschichtsphilosophische – Hoffnung obsolet, nach der sich die Vielfalt des Wissens schließlich doch zu einem einheitlichen Weltbild fügen werde. Stattdessen rücken neben der Heterogenität nun die Kontextualität und damit die Interpretationsabhängigkeit der ‚wissenschaftlichen Tatsachen‘ sowie die konstruktive Hervorbringung der Welt, die man gleichzeitig zu repräsentieren beansprucht, in den Vordergrund: Bestimmungen verweisen auf das, was in ihnen unbestimmt bleibt.²⁵⁹

Folgt man dieser Skizze bis hierhin, so wird deutlich, dass die beiden oben angegebenen Differenzen, und damit: das Problem der Autorisierung und das der Begründbarkeit des Wissens, ihre Bedeutsamkeit nicht verloren haben. Bezogen auf das pädagogische Problem lässt sich also formulieren: Wer darf mit welchem Recht und in wessen Namen auf der Grundlage welchen Wissens jemand anderen, von dem er auch nur aufgrund eines problematischen Wissens wissen kann, zu etwas veranlassen, das in seiner Geltung immer problematisch bleibt. Eine solche Formulierung deutet darauf hin, dass jede Bestimmung, jede Identifikation des Pädagogischen problematisch bleibt und daher – ob explizit oder implizit – begründende Aspekte aufweisen dürfte. Allerdings wird man die Beziehung von Identifikation und Begründung nicht als eine der Identität, sondern als eine der Differenz verstehen müssen. Eine Identifikation, die der Begründung bedarf, bleibt eine problematische Identifikation. Und eine Begründung, die einer (empirischen) Bestimmung bedarf, kann als solche niemals vollständig sein.

Von hier her lässt sich nun sagen, dass das, was in der Einleitung als eine grundagentheoretische Perspektive der Allgemeinen Pädagogik verstanden wurde, darauf abzielt, die Identität von Identifikation und Begründung zu behaupten. Die Bestimmung des pädagogischen Gegenstandes als (einzig mögliche) begründete Identifikation muss dann beide oben aufgezeigten Differenzen schließen. Das Wissen des Gegenstandes muss mit dem Verhältnis zum Gegenstand, das ja nicht auf dem Wissen beruht, kurzgeschlossen werden. Ob die Begründung hermeneutisch, transzendentalphilosophisch oder prinzipientheoretisch erfolgt: das Wissen um den pädagogischen Gegenstand wird immer schon als Explikation der Möglichkeitsbedingungen dieses Wissens verstanden.

258 Gemeinhin nimmt man Ludwik Flecks Analyse der Entstehung wissenschaftlicher Tatsachen als Ausgangspunkt einer solchen Perspektive (vgl. Fleck 1980), die sich dann über die an Kuhn (1966) anschließende Paradigmendiskussion bis hin zu den Laborstudien fortsetzt (vgl. Knorr-Cetina 1982).

259 Vgl. Gamm 1994. Vgl. dazu auch Liesner/Wimmer 2003, S. 32 ff.

Die (wissensförmige) Thematisierung des pädagogischen Gegenstandes wird also zugleich als einzig sinnvolle ausgewiesen. Alle anderen Bestimmungen gelten von hier her entweder als defizitär bzw. unvollständig oder schlicht als dem Gegenstand unangemessen. Eine solche Strategie der Identität von Identifikation und Begründung hebt auch die zweite Differenz auf: Sie stiftet die Autorität des um die (theoretische und praktische) Wahrheit des Gegenstandes Wissenden, der ja selbst noch die Geltungsbedingungen seiner eigenen Artikulation mitexpliziert hat. Die eigene Autorisierung erfolgt über die einzig gerechtfertigte Gegenstandsbestimmung, die als solche nun nicht mehr als theoriestrategischer Einsatz in einem umstrittenen Feld wahrnehmbar ist.

Gegen eine solche Grundlegungsstrategie ließe sich nun einerseits einwenden, dass sie in ihrem Versuch, den wahren Gegenstand zu bestimmen, nicht der in der Wissenschaft üblichen Logik folgt. In dieser kommen Gegenstände eher als Effekte von (etwa kausalen oder funktionalen) Relationierungen vor.²⁶⁰ Doch greift dieser Einwand nicht nur deshalb zu kurz, weil die wissenschaftlichen Bestimmungsversuche selbst problematisch geworden sind. Er berücksichtigt vor allem nicht, dass eine solche Gegenstandsbestimmung – wenn auch mit der behaupteten Identität von Identifizierung und Begründung – sich der Problematizität des Sozialen und damit den Grenzen wissenschaftlich-objektivierenden Herangehens zu stellen versucht. Ein zweiter Einwand reicht weiter. Dieser geht davon aus, dass Gegenstandsbestimmungen und das in ihnen aufgerufene Wissen immer problematisch bleiben, da eine eindeutige, definitive und unabweisbare Gegenstandsbestimmung nicht möglich ist. Diese bleibt an argumentative Strategien, an die Nicht-Fixierbarkeit von Bedeutungen, an Kontexte der Artikulation, an die Heterogenität von Positionierungen und an die unaufhebbare Partikularität von Universalitätsansprüchen gebunden.

Vor diesem Hintergrund stellt sich nun weniger die Frage nach der einzig wahren Fassung des Pädagogischen, sondern eher jene (zugleich empirische) danach, wie der pädagogische Gegenstand, das Wissen um diesen Gegenstand hergestellt wird. Diese Frage erweist ihre Fruchtbarkeit gerade dann, wenn die (empirisch aufzufindenden) Formen des pädagogischen Wissens selbst nicht wiederum nur als defizitäre Formen des wahren pädagogischen Wissens verstanden werden. Zugleich aber stellt sich nach wie vor die Frage, inwieweit in der ‚Beobachtung‘ der Hervorbringung des Pädagogischen noch dessen Problematizität und damit sein (problematisch bleibender) Begründungsaspekt deutlich wird.

260 Die Umstellung von Substanz- auf Funktions- bzw. Relationsbegriffe als Strukturierungsmoment wissenschaftlichen Weltzugangs wurde schon von Ernst Cassirer (1910/2000) betont.

2. Die empirische Beobachtung pädagogischer Wissenskonstruktion

Wenn es keine grundlegende Festlegung dessen gibt, was pädagogische Sachverhalte von anderen unterscheiden soll, dann entfällt zugleich die regulierende und kriteriale Funktion, die mit einer solchen Bestimmung verbunden ist. Dies bedeutet zunächst, dass es unterschiedliche und heterogene Thematisierungsweisen des Pädagogischen geben wird, ohne dass dabei zweifelsfrei die richtigen von den falschen unterschieden werden können. Solch Unterscheidungen zwischen richtigen und falschen Thematisierungen bleiben umstritten. Weiterhin verweist das Fehlen einer grundlegenden Bestimmung und kategorialen Vermessung des Pädagogischen darauf, dass es auch hinsichtlich der reflexiven Qualität und Elaboriertheit durchaus unterschiedliche Bestimmungen des Pädagogischen geben dürfte, die als Formen pädagogischen Wissens zunächst einmal nur als unterschiedlich zu behandeln sind.

Wenn man also die Hervorbringung unterschiedlichen pädagogischen Wissens ohne theoretische Vorgabe untersuchen will, wenn man also der empirischen Untersuchung konkreter Artikulationen des Pädagogischen Raum geben will, liegt es nahe, zentrale Kategorien – wie etwa die der Bildung und Erziehung – relativ unbestimmt zu lassen. Jürgen Oelkers und Heinz-Elmar Tenorth, die sich gegen die Möglichkeit einer theoretischen Begründung des Pädagogischen und für die Erforschung der empirischen Hervorbringung pädagogischen Wissens aussprechen, weisen diesen zentralen Kategorien eher eine ‚Signalfunktion‘ zu: „*Erziehung* und *Bildung* verwenden wir als relativ unanalysierte Begriffe, die vor allem Signalwert haben. ‚*Erziehung*‘ soll grob die Praxis moralischer Kommunikation bezeichnen, ‚*Bildung*‘ die Eröffnung von Zugängen zu Wissen und Können“. ²⁶¹ Der Verzicht auf eine kategoriale Grundlegung eröffnet in ihren Augen die Perspektive auf eine Untersuchung pädagogischen Wissens, die dieses

261 Oelkers/Tenorth 1991, S. 32 Anm. Die Strategie, zentrale Referenzkategorien relativ unbestimmt aufzurufen, um dadurch den Raum ihrer empirisch beforschbaren unterschiedlichen Signifizierung zu eröffnen, findet sich gegenwärtig in vielen Ansätzen, die das Pädagogische empirisch untersuchen wollen. Weitere Beispiele werden folgen. In diesem Beitrag werde ich mit Oelkers/Tenorth und Kade/Seitter zwei unterschiedliche Herangehensweisen gegenüberstellen. Die These ist, dass die empirische Öffnung sowohl durch eine unbestimmt bleibende – eher deskriptive denn analytische – Referenz auf zentrale Konzepte wie auch durch den (differenztheoretischen) Verweis auf die Problematizität dieser Konzepte erfolgen kann. In beiden Fällen öffnet sich ein diskursiver Raum der Verhandlung des Pädagogischen. Auffallend ist dabei allerdings, dass selbst die Stilisierung einer produktiv zu bewältigenden Problematik der Referenzkonzepte von Erziehung und Bildung keinen Bezug auf jene pädagogische Theorietraditionen nimmt, in denen die Problematik dieser Konzepte seit langem verhandelt wurde. Eher scheint man sich in einem polemischen Verhältnis zur ‚Theorie‘ einzurichten, in dem diese immer schon zur normativen Dogmatik stilisiert wird. Dies macht es einfacher, den neuartigen Charakter des eigenen ‚empirischen Einsatzes‘ zu profilieren.

in seiner Verzweigung und Unterschiedlichkeit wahrzunehmen erlaubt ebenso wie es sie in seinem jeweiligen Geltungsanspruch affirmiert. „Das Faktum *unterschiedlicher Wissensformen* und die explizite Betonung des Eigenrechts gehören vielmehr zu den zentralen Merkmalen des Wissenskonglomerats, das historisch und kontinuierlich als ‚Pädagogik‘ auffindbar ist“.²⁶²

Nun mag zunächst der Einwand naheliegen, dass die Konzepte von ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘ in ihrem Signalwert als ‚Eröffnung von Zugängen zum Wissen und Können‘ bzw. ‚moralischer Kommunikation‘ selbst schon auf ein gesellschaftlich geteiltes Vorverständnis verweisen. Man scheint sich unversehens wieder jener hermeneutischen Figur des Flitner’schen Grundgedankengangs zu nähern, der gerade auch nicht konkret explizierbar ist, aber dennoch immer schon irgendwie vorausgesetzt zu sein scheint, wenn über Pädagogik gesprochen wird. Gegenüber einer solchen Lesart betonen Oelkers und Tenorth die unaufhebbare Heterogenität pädagogischer Thematisierungsweisen. In ihrer Sicht versucht die Pädagogik „vom Streben nach Einheit Abstand zu nehmen, sich in der Fülle ihrer Aktivitäten einzurichten und ihre so verwirrend vielfältige Gestalt weniger als Chaos zu verteufeln, denn als genuine Perspektive zu begreifen“.²⁶³ Es ist der Verzicht auf die kategorial bestimmte Einheit des Gegenstandes sowohl als Voraussetzung wie auch als anzustrebendes Resultat empirischer Untersuchungen der Produktion pädagogischen Wissens, die gegen jene hermeneutische Figur ins Feld geführt wird, die unterschiedliche Artikulationen nur als Ausdruck eines ihnen vorausliegenden gemeinsamen Grundes begreift.

Dennoch gehen auch in die ‚Signalworte‘ Erziehung und Bildung schon übergreifende Bestimmungsmomente ein: Erziehung als ‚moralische Kommunikation‘ zu adressieren, bildet ebenso eine theoretische Verortung²⁶⁴ wie die Fassung von Bildung als ‚Ermöglichung von Wissen und Können‘. Man kann jedoch zunächst darauf verweisen, dass diese Bestimmungen hier nicht die Funktion haben, die Verwendung der Artikulation pädagogischen Wissens zu begrenzen, sondern dass ihre relative Unbestimmtheit eher die Funktion hat, sie als Referenzpunkte für die Generierung von Wissensformen ansehen zu können. Dafür ist es bedeutsam, dass diese Konzepte Probleme ankündigen, die sich nicht einfach durch eine adäquate Bestimmung auflösen lassen. Diese Probleme – und damit die Gemeinsamkeit wie auch die nicht definitiv zu bestimmende Qualität dessen, was als ‚pädagogisch‘ bezeichnet werden soll – lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen verorten. Noch vor der Ebene des Wissens lassen sie sich in gesellschaftlich ausdifferenzierten pädagogischen Institutionen feststellen. Das Pädagogische lässt sich also zunächst als „eine gesellschaftliche Praxis genuiner Funktio-

262 Ebenda, S. 16.

263 Ebenda, S. 14.

264 So hat Oelkers die These der Pädagogik als moralischer Kommunikation in einem systematischen Entwurf pädagogischer Ethik zu explizieren versucht (vgl. ders. 1992).

nalität“²⁶⁵ beschreiben, wobei die Integration des Nachwuchses und zunehmend auch anderer gesellschaftlicher Gruppierungen durch moralische Kommunikation sowie eine Vermittlungsadressierung erfolgt. Dies mag in ausdifferenzierten und organisierten Sozialsystemen anders geschehen als in Familien, Peergroups oder freiwillig aufgesuchten Beratungs- oder Weiterbildungsinstitutionen. Die Praktiken mögen also vielfältig sein, aber sie kreisen um die Probleme von ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘. Pädagogisches Wissen gilt dabei „als integrales Moment dieser Praxen ... als ihre symbolisch gegebene Form und als symbolisch ablösbare Form“.²⁶⁶ Als symbolisch ablösbare Form – und dies bildet eine zweite Ebene der Verhandlung des Pädagogischen gegenüber der funktional interpretierbaren Logik der pädagogischen Institutionen – lässt sich dieses Wissen „entsprechend theoretisch behandeln und nach seinen Geltungsansprüchen diskutieren, aber auch empirisch erforschen, als Produkt einer vergleichenden Analyse gewinnen, in der konkreten Fügung von Merkmalen untersuchen und als symbolische Struktur darstellen, die sich der Praxis und den Bedingungen der Erzeugung, Nutzung und Verbreitung von ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ verdankt“.²⁶⁷ Die Hervorbringung pädagogischen Wissens, das sich um Fragen der ‚moralischen Kommunikation und der Ermöglichung von Wissen und Können‘ bewegt, lässt sich empirisch beobachten, in seiner Stringenz, seiner Anschlussfähigkeit und seiner Verbindung zu anderen Thematisierungen einschätzen, ohne dass dafür auf das Kriterium einer wahren kategorialen Bestimmung zurückgegriffen werden müsste. Das Ziel besteht auch nicht darin, *die* symbolische Ordnung des Pädagogischen gleichsam auf induktivem Wege zu erschließen. Es ist damit zu rechnen, dass es verschiedene ‚Pädagogiken‘ gibt, die ihrerseits ihre Plausibilität und Akzeptanz daraus ziehen, dass in ihnen eine geteilte Praxis, eine Lebensform eine (mehr oder weniger starke) Reflexion erfährt, symbolisiert wird.²⁶⁸

Greift man erneut die These auf, dass die Untersuchung pädagogischen Wissens ohne die Annahme eines vorgängigen Grundes die (notwendige) Produktivität dieses Wissens impliziert, so könnte man nach den bisherigen Darstellungen sagen, dass ein erster Grund für diese Produktivität in der Kontinuität der Diskontinuität und den praktisch-situativen Problemen liegt, wie sie sich im Rahmen gesellschaftlich durchgesetzter pädagogischer Räume ergeben. Einen weiteren Grund kann man in der Form dieses Wissens vermuten: Es ist nicht ‚rein‘ pädagogisch, sondern eklektisch. Es verweist auf institutionelle Erfordernisse, auf organisatorische Bedingungen, auf persönliche Beziehungen oder die Geschichte solcher Beziehungen, auf imaginäre Vorstellungen gelingender Wirksamkeit usw. Damit stellt sich die Frage, wie aus diesem Konglomerat, aus dieser Inter-

265 Oelkers/Tenorth 1991, S. 21.

266 Ebenda.

267 Ebenda.

268 Vgl. ebenda, S. 24.

ferenz von Wissensformen denn nun das pädagogische Wissen hervorgebracht wird. Eine solche Hervorbringung wird problematisch bleiben, da sie sich zwar thematisch auf Bildung und Erziehung beziehen wird, ohne dass dies schon festlegen würde, von woher und unter Einbeziehung welcher Wissensbestandteile diese Thematisierung dann erfolgen wird.²⁶⁹

Ein solches Wissen wird pädagogische Akteure und Adressaten konfigurieren. Es kann schillern zwischen Erkenntnis- und Orientierungsfunktionen, zwischen diagnostischem und operativem Wissen; es kann Handlungserfahrungen oder symbolische Ordnungsmuster artikulieren; in ihm können sich Abgrenzungen des eigenen pädagogischen Bereichs gegenüber anderen gesellschaftlichen Bereichen finden; es können identitätsstiftende Funktionen ebenso betont werden wie die sachliche Bedeutsamkeit von Gegenständen; neue Herausforderungen können ebenso eine Rolle spielen wie soziale Gegebenheiten. Die Liste – und damit der topologische Rahmen pädagogischer Artikulationen – ließe sich fortsetzen.

Es ist die Referenz auf ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘, die die Produktivität des pädagogischen Wissens zusammenhält. Zugleich aber verschiebt sich mit der Produktivität der Artikulationen des pädagogischen Wissens das, was denn mit diesen Vokabeln konkret und systematisch gemeint sein könnte. Gegen den damit erneut drohenden hermeneutischen Zirkel und auch gegen eine drohende Auseinandersetzung um das ‚richtige‘ pädagogische Wissen, die nun im empirischen Feld selbst anzusiedeln sein dürfte, setzen Oelkers und Tenorth auf die Einbettung der pädagogischen Wissensartikulationen in Lebensformen, die ihren je eigenen pädagogischen Artikulationsraum zu konstituieren scheinen, dessen Akzeptanz (im Sinne einer Konfliktvermeidung, eines Streitens um das Pädagogische) umso größer ist, je unreflektierter und selbstverständlicher die Artikulationen pädagogischen Wissens erscheinen. „Die Überzeugungskraft von Pädagogiken speist sich also aus den Lebensformen, wobei die bewusste Reflexion eher schwach sein muss, um überhaupt eine unbeschadete Kommunikation erzeugen zu können. Abgestützt wird diese stille Dogmatik durch zahlreiche Quellen, die als Instanzen der *Beglaubigung* auftreten, Erfahrungssätze, Formen des Umgangs, Sekuritätskontrollen im Alltag, schließlich Glaubenssysteme und persönliche Weltanschauungen“.²⁷⁰

Die Formen und die Produktivität pädagogischen Wissens und einer pädagogischen Kommunikation werden auf diese Weise funktional eng geführt. Es liegt dabei auf der Linie des theoretischen Einsatzes von Oelkers und Tenorth, wenn sie darauf verweisen, dass mit Blick auf das pädagogische Wissen begriffliche Fragen eher kontraproduktiv sind und dass ein solches Wissen kaum durch prin-

269 Vgl. ebenda, S. 26 f.

270 Ebenda, S. 24.

zipientheoretische Begründungsansprüche normativ zu regulieren sei.²⁷¹ Auch wenn man dieser Argumentation folgt, so ergibt sich doch die Frage, ob der Verweis auf eine stille Dogmatik hinreichend ist, um das pädagogische Wissen in seiner Heterogenität und in seinen produktiven, d. h. immer neu und anders ansetzenden Gegenstandskonstitutionen und den mit diesen verbundenen Autorisierungsansprüchen zu entproblematisieren. Eine solche Frage scheint dann berechtigt, wenn man etwa davon ausgeht, dass die Produktivität, die Heterogenität und Problematik pädagogischen Wissens nicht nur darin liegt, dass pädagogische Praxen vor wechselnden Herausforderungen und Abgrenzungen stehen und dass pädagogisches Wissen sich aus dem Zusammenspiel mit anderen Wissensformen herauslösen und konfigurieren muss. Es könnte ja durchaus sein, dass solches Wissen auch inhärente Probleme des Pädagogischen selbst bearbeitet: So könnte eine ‚moralische Kommunikation‘ (Erziehung) als systematisches Problem erscheinen, da das Moralische und jene Autorisierungsansprüche, in seinem Namen zu sprechen, umstritten sind und bleiben. Bildung als Ermöglichung von Wissen und Können läuft Gefahr, sich im Gewirr von Vermittlung und Aneignung, von Eröffnung und Widerstand, von Begründung und Kritik zu verlieren. Ein pädagogisches Wissen wäre dann zunächst einmal und immer auch als ein Umgehen mit diesen Problematiken zu verstehen, für die es weder organisatorisch garantierte noch individuell verfügbare Lösungen gibt.

Nimmt man das pädagogische Wissen in dieser Perspektive wahr, dann wird die Frage der Begründung wieder bedeutsamer. Damit ist nicht gemeint, dass es nun erneut um die Möglichkeit einer wahren Begründung geht. Eher ist davon auszugehen, dass das Problem der Begründung noch jede pädagogische Wissensartikulation strukturiert – aber als eines, das nur perspektivisch und also nicht definitiv lösbar ist. Solche perspektivischen Begründungen wissen um ihre Grenzen. Systemtheoretisch formuliert könnte man sagen: Sie rechnen mit ihrem blinden Fleck. Das pädagogische Wissen in einer solchen Hinsicht müsste bereit sein, die eigene Perspektive zu revidieren. Es wäre ein ‚modernes Wissen‘ insofern, als es von einem Beobachterstandpunkt zweiter Ordnung aus artikuliert wird. Und es könnte sein, dass genau dies die Kommunikation in pädagogischen Institutionen in Gang hält – und nicht eine einfache stille Dogmatik.

Ein solcher Ansatz, der von der inneren Problematizität pädagogischen Wissens ausgeht, verlangt keinen Rückgriff auf ein prinzipientheoretisch gefügtes Wissen. Er ist auch durchaus anschlussfähig an die empirische Untersuchung pädagogischen Wissens, wie sie Oelkers und Tenorth vorgelegt haben. Aber er führt – über den Verweis auf die interne Problematizität pädagogischer Artikulationen, die Figur des Beobachters zweiter Ordnung und damit der Grundlosigkeit der eigenen dennoch behaupteten Begründungen – zu anderen Konsequenzen.

271 Vgl. ebenda, S. 24 f.

zen in der Beobachtung pädagogischer Artikulationen. Selbst wenn man davon ausgeht, dass es so etwas wie quasi-selbstverständliche Semantiken oder rhetorische Bezugspunkte gibt, so wird man letztlich nicht davon ausgehen können, dass damit die Problematik des pädagogischen Wissens und die Umstrittenheit seiner Artikulation aufgehoben ist.

Im Folgenden soll nun ein Ansatz untersucht werden, der durchaus im Gefolge des (systemtheoretisch inspirierten) Theorieeinsatzes von Oelkers und Tenorth die Produktivität des pädagogischen Wissens – differenztheoretisch – an dessen interne Problematik bindet.

3. Die Beobachtung der Problematizität pädagogischen Wissens

Die bisherige Darstellung der Erforschung pädagogischen Wissens ging davon aus, dass eine analytisch-beobachtende Annäherung an ein solches Wissen immer schon ein Vorverständnis dieses Wissens, seines pädagogischen Charakters, impliziert. Es wurde darauf verwiesen, dass Oelkers und Tenorth diesen Vorgriff einerseits durch die Konzepte von Erziehung und Bildung anzugeben versuchen. Diese Konzepte werden dabei zwar relativ unbestimmt gehalten, um die Produktivität pädagogischer Wissensformen einsichtig zu machen; sie sind jedoch zugleich auch schon mit theoretischen und insofern qualifizierenden Vorgaben verbunden. Andererseits soll die Absicherung der Spezifität pädagogischen Wissens über dessen Verortung im Rahmen gesellschaftlich etablierter pädagogischer Praktiken erfolgen. Während die erste Verortung des pädagogischen Wissens dazu tendiert, das Pädagogische am Wissen schon vorzugeben, bleibt die zweite eher unspezifisch. Demgegenüber wurde eine weitere Möglichkeit ins Spiel gebracht: Die Produktivität des pädagogischen Wissens könnte an der Problematizität seiner Gegenstandsformierung liegen: an nicht zu versöhnenden Differenzen, die sich in diese Gegenstandskonstitution immer schon einschreiben.²⁷² Unter einer solchen Perspektive nimmt das pädagogische Wissen seinen Ausgangspunkt nicht von einem wie auch immer zu konkretisierenden Vorverständnis von Bildung und Erziehung und auch nicht von habitualisierten Praxisformen und dem diesen inhärenten Wissen, sondern von der Ungewissheit. Die Ungewissheit der Praxis lässt sich nun verorten in der „Ungewissheit des pädagogischen Wissens, des zu vermittelnden Wissens, der Intransparenz der zu Erziehenden sowie der Ungewissheit ihrer Handlungsfolgen, einschließlich der nicht-intendierten und nicht-

272 Jörg Dinkelaker (2010), der am nun zu diskutierenden Projekt zum Umgang mit pädagogischem Wissen teilgenommen hat (vgl. Kade/Seitter 2007), hat diesen anderen Einsatzpunkt gegenüber der Herangehensweise von Oelkers und Tenorth in der hier vorgestellten Weise ebenfalls markiert.

antizipierbaren Nebenfolgen“.²⁷³ Es ist die Ungewissheit, die jedes pädagogische Wissen heimsucht, dieses verunsichert und dazu führt, dass dessen Artikulation immer unter Vorbehalt steht – eine Entscheidung unter Risiko darstellt.

Kade und Seitter kennzeichnen die Praxis der Erziehung nicht über die kommunikative Verhandlung moralischer Fragen, sondern über das formale Merkmal ihrer Adressatenorientierung. Was pädagogische Kommunikation von anderen Kommunikationen unterscheidet, ist die Bedeutung, die hier der Aneignung mitgeteilter Inhalte durch den Adressaten beigemessen wird. Vermittlung und Aneignung werden dabei nicht als ein unproblematisches Kontinuum gedacht, sondern differenztheoretisch. Systemtheoretisch formuliert könnte man sagen, dass jede Mitteilung sich an den autopoietischen Prozessen im Adressaten bricht, die von außen allenfalls angeregt, aber nicht determiniert werden kann.²⁷⁴ Die „Differenz von bloßer Wissensvermittlung im Sinne einer Mitteilung bzw. Darstellung von Wissen einerseits und aneignungs-, insofern auch personenbezogener Wissensvermittlung andererseits“²⁷⁵ kennzeichnet so die pädagogische Kommunikation als einen Prozess, der bei allen Versuchen einer Validierung der eigenen Wirksamkeit durch eine unaufhebbare Diskontinuität gekennzeichnet ist.²⁷⁶ Die Operationen der Vermittlung und des Aneignens sind durch „eine grundlegende Kluft“ gekennzeichnet und die „Formen des Pädagogischen lassen sich durch die je spezifische Weise unterscheiden, in der das Problem der Bindung der Aneignung von Wissen und Werten gelöst wird“.²⁷⁷ Die ‚grundlegende Kluft‘ kann in einer differenztheoretischen Lesart nicht überwunden, sondern ihre Auflösung kann nur rhetorisch figuriert werden; aber die Profilierung einer pädagogischen Kommunikation setzt voraus, dass (auf welche Weise auch immer) diese Unmög-

273 Kade/Seitter 2003, S. 52.

274 Hinter der Differenz von Vermittlung und Aneignung lässt sich so letztlich die von Kommunikation und Bewusstsein vermuten, die eine Grundannahme der soziologischen Systemtheorie Luhmanns darstellt. Zwischen beiden mag es zwar ‚strukturelle Kopplungen‘ geben, aber diese bleiben kontingent und ändern nichts daran, dass der Selbstaufbau des (Adressaten-)Bewusstseins autopoietisch verläuft (vgl. Luhmann 1984).

275 Kade/Seitter 2007 Bd. 1, S. 17. Die beiden Bände, auf die hier Bezug genommen wird, dokumentieren ein längerfristiges Forschungsprojekt, innerhalb dessen (in Detailstudien) der Umgang mit pädagogischem Wissen in zwei Feldern der Erwachsenenbildung (betriebliche Weiterbildung von Führungskräften und eine personbezogene Obdachlosenarbeit) untersucht wurde. Die unterschiedlichen Beiträge werden systematisierend gerahmt durch Artikel, die meist von Kade und Seitter verfasst wurden. Die Zitation dieser Artikel erfolgt hier nur durch den Verweis auf den jeweiligen Band und die Seitenzahl.

276 Auch die Kontrolle der pädagogischen Wirksamkeit kann vor dem Hintergrund der Differenz von Kommunikation und Bewusstsein selbst nur differentiell vorgestellt werden. Sie erfolgt – wie auch immer methodisiert – in kommunikativen Verfahren, die als solche wenig über die ‚bewusstseinsförmige‘ bzw. personbezogene Aneignung aussagen. Auch die Validität dieser Überprüfung muss mithin rhetorisch bearbeitet und hervorgebracht werden.

277 Ebenda, S. 62.

lichkeit oder zumindest: Unwahrscheinlichkeit in eine vorstellbare Möglichkeit oder gar behauptete Wahrscheinlichkeit transformiert wird.

Man könnte nun eine grundagentheoretische Begründung des Pädagogischen oder auch eine Bildungskonzeption, in der die Unterschiedlichkeit der vorgefundenen Inhalte zu einer persönlichen Einheit gebracht werden, als eine solche Form der Pädagogik – unter anderen – betrachten. Aus der Perspektive einer Differenz von Vermittlung und Aneignung würde sich eine solche Herangehensweise eher als eine harmonisierende Einheitsprojektion darstellen.²⁷⁸ Nicht nur aus systematischen Gründen scheint eine solche Projektion unangemessen zu sein; ihr imaginärer Charakter wird zudem gerade durch Entwicklungen offenkundig, in denen der Rückgriff auf ein ordnendes Allgemeines in den verschiedenen Bereichen kaum mehr möglich erscheint. So werden Handlungsordnungen problematisch, die Unterschiedlichkeit der Perspektiven kann kaum noch auf einen einheitlichen Geltungsgrund bezogen und damit neutralisiert werden. Zudem kann nicht mehr davon ausgegangen werden, dass etwa wissenschaftlich produziertes Wissen noch die Bedingungen seiner Anwendung vorgeben könnte; dessen Bedeutungsverlust zeigt sich nicht zuletzt darin, dass nur mittels unterschiedlicher Selektionskontexte auf dieses zurückgegriffen wird. In den Vordergrund rückt der ‚Umgang mit Wissen‘ – und genau auf diesen zielt die aneignungsorientierte pädagogische Kommunikation. Dabei aber kann sie gerade nicht mehr von der Möglichkeit ausgehen, den *einen* bzw. einen *einheitlichen* Umgang mit Wissen bewirken zu können. Der Umgang mit Wissen wird plural und heterogen sein, ohne dass er noch von der Seite des Wissens oder einer zu bildenden Identität des Adressaten zur Einheit gebracht werden dürfte. Gegen eine solche Möglichkeit betont das Konzept ‚Umgang mit Wissen‘ „einerseits die Vielzahl der Kontexte, in denen Vermitteln, Aneignung und Wissen steht; andererseits die Verselbständigung dieser Elemente gegeneinander und die auf dieser Grundlage entstehende Vielzahl von sie verbindenden Relationen“.²⁷⁹ Neben der differenztheoretischen, d. h. systematischen Beobachtungsperspektive auf die ‚grundlegende Problematik‘ der pädagogischen Kommunikation ergibt sich damit noch eine zusätzliche historisch-empirisch situierte Begründungsfigur: „Das dadurch entstehende gleichsam freie Spiel von vielen Wissens-, Meinungs- und Machtzentren geht mit einer Wirkungsschwäche pädagogischer Interaktion einher. Der Inhalt von Vermittlung und Aneignung ist nur mit einem weiten, zum Teil unscharfen, in andere Inhaltsformen übergehenden Wissensbegriff zu beschreiben“.²⁸⁰

278 Im Anschluss an Kondylis (1991) sehen Kade und Seitter hier eine „synthetisch-harmonisierende Denkform der modernen Pädagogik“ (dies. 2007 Bd. 1, S. 34), die sie – traditionsvergessen – der eigenen Tradition zuschreiben.

279 Ebenda, S. 35.

280 Ebenda.

Jedoch werden vor dem Hintergrund dieser doppelten (theoretisch-systematischen wie historisch-empirischen) Begründungsstrategie des erziehungswissenschaftlichen Blicks nicht nur die Inhalte des zu vermittelnden und anzueignenden Wissens unscharf. Wenn der Umgang mit dem Wissen gegenüber diesem selbst in den Vordergrund der Betrachtung rückt, und wenn davon auszugehen ist, dass genau dieser weder von außen zu strukturieren noch ‚von innen‘ über eine Einheitsbildung der Person zu zentrieren ist, dann wird noch der „Fluchtpunkt“ der pädagogischen Kommunikation fragwürdig: „ein für die Zukunft erwünschter Zustand der adressierten Person. Er regelt die der jeweiligen Ausprägung der Elemente zugrunde liegenden Selektionen und symbolisiert zugleich ihren inneren Zusammenhang“.²⁸¹ Die zunehmende Fragwürdigkeit eines solchen Bezugspunktes macht diesen für die pädagogische Kommunikation dennoch nicht überflüssig: Es wird nur zunehmend ungewiss, inwiefern pädagogische Kommunikationen durch eine entsprechende (gute) Absicht in ihrer Einheit symbolisiert werden können.

Neben einer solchen (guten) Absicht wird die symbolische Konstruktion einer Einheit der pädagogischen Kommunikation durch eine entsprechende Adressatenkonstruktion hergestellt. Die Adressaten werden dabei in den meisten Fällen als defizitär konzipiert.²⁸² Eine Defizitkonstruktion der Adressaten, die als solche die pädagogische Kommunikation herausfordert und sinnvoll macht, kann dabei mehr oder weniger umfassend sein: Sie kann von der Notwendigkeit einer allgemeinen Einführung von Säuglingen in die Welt ausgehen oder auch nur partielle Defizite feststellen, die durch gezielte Vermittlung behoben werden können. Zumindest seit Herbart hat die pädagogische Theorie meist die andere (positive) Seite dieser Defizitkonstruktion betont und sie mit dem Konzept der Bildsamkeit bezeichnet.²⁸³ Mit Blick auf die Möglichkeit einer pädagogischen Kommunikation aber verweist erst die pädagogische Defizitkonstruktion des Adressaten auf die Möglichkeit seiner Bildsamkeit; umgekehrt ist die Rede von der Bildsamkeit ohne die Berücksichtigung ihres defizitären Ausgangspunktes wenig sinnvoll.²⁸⁴ Zugleich aber liegt das Verhältnis von Defizitkonstruktion und Bildsamkeit nicht in pädagogischer Verfügung. Darauf deutete schon die Differenz zwischen Vermittlung und Aneignung hin, die auch für den hier anvisierten Entwicklungsprozess konstitutiv ist. Darüber hinaus aber handelt es sich bei Defizitkonstruktion und Bildsamkeitshypothese um eine differente Personkonzeption – um eine wei-

281 Ebenda, S. 33.

282 Vgl. ebenda, S. 17.

283 Vgl. Herbart (1835). Jüngst noch hat Dietrich Benner die Bildsamkeit zu einem konstitutiven Prinzip der Pädagogik gemacht, ohne dessen Berücksichtigung von der Pädagogik gar nicht sinnvoll zu reden sei (vgl. Benner 1987).

284 Ein – wohl kaum gangbarer – Ausweg besteht allenfalls darin, eine immanente Teleologie anzunehmen, in der die entfaltete Bildung keimhaft immer bereits im Individuum gelegen und selbst das teleologische Prinzip der eigenen Entwicklung angegeben habe.

tere Differenz, an der sich eine pädagogische Kommunikation abzarbeiten hat. Zwischen der defizitären Person und der bildsamen Person besteht eine Lücke, ein Bruch, eine systematische Diskontinuität. Die defizitäre Person ist nicht schon per se die bildsame Person, sondern muss erst als solche konfiguriert werden: Das wird sie vielleicht, indem man ihr vermittelt, dass ihr Defizit von ihr als solches anzuerkennen sei und durch ein subjektives ‚Empowerment‘ behoben werden könne.²⁸⁵ Einer als bildsam konzipierten Person mag man Defizite zuschreiben, indem man auf Nachlässigkeiten, auf nur partielle und daher leicht zu behebbende Lernschritte verweist. Während es im ersten Fall modallogisch betrachtet darauf ankommt, notwendige Defizite in produktive Möglichkeiten des Adressaten zu verwandeln, zielt die skizzierte zweite Strategie eher darauf, den ohnehin als genutzt unterstellten persönlichen Möglichkeiten noch eine (kleine) Notwendigkeit hinzuzufügen. In jedem Fall aber wird es in einer pädagogischen Kommunikation darauf ankommen, in dem aufgezeigten Spannungsfeld der Adressatenkonstruktion eigene Anschluss- und Einsatzmöglichkeiten darüber zu eröffnen, dass die beiden Seiten dieser Adressatenkonstruktion in ein produktives Verhältnis gebracht werden. Ein solches Verhältnis wird nicht die (systematisch kaum vorstellbare) Aufhebung der Differenz bezeichnen: Aber ohne seine – wie auch immer vollzogene – Konzipierung scheint eine ‚pädagogische‘ Profilierung der Kommunikation kaum vorstellbar zu sein.²⁸⁶

Die Bearbeitung der unterschiedlichen Differenzen, die als solche kennzeichnend für pädagogische Kommunikationen ist, macht diese selbst nicht nur ‚ungewiss‘ in einem allgemeinen Sinne. Diese Ungewissheit strukturiert vielmehr auch den Vollzug der pädagogischen Kommunikation selbst. So wurde schon auf die Notwendigkeit von Risikoentscheidungen hingewiesen. Zusätzlich (und darüber hinaus) wird man auch davon ausgehen müssen, dass der prozessuale Charakter der Kommunikation selbst davon betroffen sein wird. Die Vorstellung eines einheitlichen, von anderen Kommunikationsprozessen abgehobenen, in sich konsistenten und zielintegrierten pädagogischen Kommunikationsprozesses muss unter diesen Voraussetzungen eher unwahrscheinlich werden. Pädagogische Kommunikationen sind nicht einfach gegeben. Sie müssen hergestellt werden.²⁸⁷ Dabei mögen sie an andere Formen der Wissensvermittlung anschließen, aber sie setzen eine eigene und andere Fokussierung voraus. Während bei ande-

285 Bröckling (2007) hat diese politisch-pädagogische Strategie vor dem Hintergrund eines produktiven Machtkonzepts eingehend untersucht.

286 Die hier explizierte Differenz in der Adressatenkonstruktion findet sich bei Kade und Seitter eher beiläufig. So verweisen sie auf „die Verbindung von adressatenbezogener Defizitorientierung und Inkompetenzunterstellung auf der einen Seite sowie Steigerung und Potenzialisierung auf der anderen Seite“ (dies. 2007 Bd. 1, S. 437), aber der differenztheoretische Aspekt, dass diese Verbindung unmöglich ist und gegen diese Unmöglichkeit als möglich dargestellt werden muss, wird nicht ausgeführt.

287 Vgl. ebenda, S. 64.

ren Wissensvermittlungen der Inhalt, die Information, im Vordergrund stehen mag, wird dieser Aspekt der Information in pädagogischer Perspektive nur unter dem Gesichtspunkt von Mitteilung und Aneignung relevant.²⁸⁸ Die andere Fokussierung als Konstitutionsmerkmal pädagogischer Kommunikation macht auch die Annahme plausibel, dass eingebunden in andere Formen der (Alltags-)Kommunikation auch pädagogische Kommunikationsformen hervorgebracht werden können. Man mag sich im Freundeskreis über alles Mögliche unterhalten, scherzen oder auch Informationen über gemeinsame Bekannte austauschen; sobald jemand in dieser Runde aber jemand anderem etwas mitteilt, von dem er möchte, dass dieser sich diese (personadressierte) Mitteilung aneignet, wechselt das Gespräch in den Modus einer pädagogischen Kommunikation. Kade und Seitter sprechen im Hinblick auf diese Konstellationen von ‚hybriden Vermittlungen‘ und betonen, dass hier die Herstellung einer pädagogischen Kommunikation deshalb nicht einfach ist, weil die Adressaten sich der pädagogischen Ansprache immer entziehen können, indem sie sich auf die Uneindeutigkeit und Polyfunktionalität der gegebenen Situation zurückziehen.²⁸⁹ Von diesen hybriden Vermittlungen unterscheiden sie zwei andere Formen der pädagogischen Kommunikation. In einer expliziten pädagogischen Rahmung von Situationen wird auf eine direkte pädagogische Adressierung und auf intensive Formen der Wissensvermittlung gesetzt. In solchen pädagogischen Settings wird die Differenz von Vermittlung und Aneignung besonders deutlich, weil sich nicht nur das Problem der Intransparenz der Adressaten aufdrängt, sondern auch mit autonomen Formen der Aneignung und Bedeutungszuschreibung oder Widerständen gegen die pädagogische Adressierung als solche zu rechnen ist.²⁹⁰ Mediale Formen der Wissensvermittlung (etwa über publizierte Broschüren oder das Internet) setzen – als dritte angegebene Form der pädagogischen Kommunikation – nicht einmal die Anwesenheit der Adressaten voraus und eröffnen eine kaum zu kontrollierende Aneignungsmöglichkeit des vermittelten Wissens.²⁹¹ Allerdings ist hier auch das didaktische Instrumentarium, entkleidet seiner direkten Aufdringlichkeit, vielfältiger: Direkte Appelle, inszenierte Gespräche, die Inszenierung von Beispielgeschichten oder Erfahrungsberichten können sich hier zwanglos ablösen und durch diesen Wechsel versuchen, Aneignungsprozesse wahrscheinlicher zu machen.

Wenn pädagogische Kommunikation erst und immer wieder neu hergestellt werden muss, dann zeigt sich „das Pädagogische eher als eine *fragile Form*“.²⁹² Es

288 Mitteilung, Information und Verstehen/Aneignung bilden für Luhmann die drei Elemente, die für jede Kommunikation kennzeichnend sind (vgl. Luhmann 1984, S. 92 ff.).

289 Vgl. Kade/Seitter 2007 Bd. 1, S. 76.

290 Vgl. ebenda, S. 76 f.

291 Vgl. ebenda, S. 77.

292 Kade/Seitter 2003, S. 70.

wird durch Flüchtigkeit gekennzeichnet sein, durch den Versuch, pädagogische Kommunikation herbeizuführen und gegen ihren Zerfall, ihr Übergehen in andere Kommunikationsformen aufrechtzuerhalten. Entgegen einer didaktischen und organisatorischen Durchrationalisierung wird man eher davon ausgehen können, dass pädagogische Absichten, zu vermittelndes Wissen, Vermittlung, Aneignung sowie deren (kommunikative) Überprüfung locker verbunden sein werden, dass sie nicht in einer systematisch explizierten, sondern in einer eher rudimentären Form anzutreffen sein werden. Wirkungen scheinen dann wahrscheinlich durch netzwerkartige Verbindungen zwischen Vermittlungsprozessen und deren rekursive Verfestigung gesichert zu sein.²⁹³

Nun mag man sagen, dass diese Charakteristik pädagogischer Kommunikation über die Merkmale der Flüchtigkeit, des Rudimentären sowie einer rekursiven Verdichtung eher Kennzeichen nicht oder nur schwach organisierter Prozesse im Bereich der Erwachsenenbildung darstellen. Hier inszenieren organisatorische Rahmungen „eher den Schein der Vollständigkeit pädagogischer Kommunikation und invisibilisieren diesen Inszenierungscharakter zugleich“.²⁹⁴ Jedoch gilt für Kade und Seitter, dass die geschilderte fragile Form des Pädagogischen gerade nicht als Grenzfall einer ansonsten – etwa in ihren stärker organisierten Formen – vollständigen Form pädagogischer Vermittlung zu sehen ist; umgekehrt ist aus ihrer Perspektive eher eine vollständige pädagogische Kommunikation, die von störenden Einflüssen frei ihrer eigenen gelingenden Rationalität folgt, als Grenzfall zu betrachten.²⁹⁵

Eine solche Perspektive, die auf den Ereignis- und Entscheidungscharakter pädagogischer Kommunikation abhebt, knüpft einerseits an die überkommene Kritik pädagogischer Institutionen im Namen des ‚wahren‘ Charakters des Pädagogischen an. Dieser verlangt die Berücksichtigung der Intransparenz und Selbstbestimmung der Adressaten, seiner Unverfügbarkeit und Nicht-Steuerbarkeit. Diese Kritik an der Vorstellung gelingender Verfügungs- und Verantwortungsansprüche wird hier aber nicht als normative Grenze aufgenommen, sondern über die ‚beobachtbaren‘ Umgangsformen mit der Differenz von Vermittlung und Aneignung ausbuchstabiert. Es ist die Unmöglichkeit, diese Differenz zu einer ‚vollständigen‘ Einheit zu bringen, die jeden pädagogischen Prozess prekär macht. Das pädagogische Wissen reicht niemals hin, ein solches Gelingen organisatorisch und/oder praktisch herzustellen. Man mag ein Adressatenwissen haben, das wiederum kontextbezogene Zielgruppen unterscheidet, das diagnostisches und Potenzierungswissen beinhaltet, das Kooperationsmöglich-

293 Flüchtigkeit, Rudimentarität und Netzwerkartigkeit der Vermittlungsprozesse charakterisieren nach Kade und Seitter den Bereich der außerschulischen Weiterbildung (vgl. dies. 2007 Bd. 1, S. 442 ff.).

294 Ebenda, S. 445.

295 Vgl. dies. 2003, S. 70.

keiten anzugeben vermag; man kann über ein (methodisches und didaktisches, aber auch lerntheoretisches und lernorganisatorisches) Vermittlungswissen verfügen sowie ein Wissen über das Wissen (seine Erhebung, seine Gültigkeitskriterien, über die Grenzen dieses Wissens, über legitime Umgangsformen mit diesem Wissen) haben; ebenso mag zu diesem pädagogischen Wissen ein Wissen über Wege und Aussagekraft von Überprüfungen zählen.²⁹⁶ Man mag über angeeignete Formen eines pädagogischen Selbstbeobachtungswissens verfügen, das sich aus unterschiedlichen Quellen speisen mag.²⁹⁷ Aber nicht zuletzt verweist dieses Selbstbeobachtungswissen darauf, dass pädagogisches Wissen – in welche Untergliederungen man es auch immer zu objektivieren und zu sortieren versucht – vor allem eines ist: reflexiv.²⁹⁸

Eine ‚Beobachtung‘ dieser Reflexivität wiederum wird der Unvollständigkeit und Unabgeschlossenheit pädagogischen Wissens Rechnung tragen müssen. Dies betrifft nicht nur die Konstruktion pädagogischer Adressaten, pädagogisch inspirierter Vermittlungs- und Aneignungsprozesse, die als selektive Konstruktionen immer einen produktiven und begründenden Charakter haben, der systemtheoretisch gesprochen: gegen die Unwahrscheinlichkeit, differenztheoretisch formuliert: gegen die Unmöglichkeit des Gelingens profiliert werden muss. Reflexivität steht dann nicht zuletzt dafür, dass die eigenen Konstruktionen im Spannungsfeld von Identifikation und Begründung stehen: Die eigenen (identifizierenden) Einschätzungen von Adressaten und möglichen pädagogischen Kommunikationsprozessen stehen für eine Begründung, deren Notwendigkeit noch die Sicherheit der Identifikationen untergräbt. Die Reflexivität steht damit – systemtheoretisch formuliert – für eine Beobachterposition zweiter Ordnung, für ein relativierendes Verhältnis zur eigenen Bindung, das deren Bedeutung zugleich nicht aufhebt.

Nun lässt sich eine solche Reflexivität nicht in einem naiven Verständnis ‚beobachten‘: Man kann sie nicht einfach sehen. Auch ein bloßes Erschließen aus Körperbewegungen oder praktischen Vollzügen, aus Artikulationen im Sinne einer bloßen Explikation vermag die hier geschilderten Sachverhalte nicht zu erreichen. Dass sich ein ‚Nachdenken‘ zeigt oder artikuliert, verweist noch nicht auf dessen hier bedeutsame systematische Funktion für die Konstitution des Pädagogischen. Ein *empirisch begründetes* Verständnis der Grundlagenproblematik pädagogischer Kommunikation und pädagogischen Wissens scheint von hier aus kaum möglich zu sein. Es ist die *theoretische Figur* der nicht zu versöhnenden Differenz von Vermittlung und Aneignung, die eine gelingende pädagogische Kommunikation ebenso systematisch unmöglich macht, wie sie die Vollständigkeit eines pädagogischen Wissens unterläuft. Eben diese Figur konstituiert

296 Vgl. zu diesen Unterscheidungen Seitter 2007 Bd. 2, S. 42 ff.

297 Vgl. Kade/Seitter 2007 Bd. 2, S. 232 f.

298 Vgl. Kade/Seitter 2007 Bd. 1, S. 28.

gleichzeitig eine theoretische Beobachterperspektive und einen empirischen Erhebungsraum, in dem die Rhetoriken pädagogischer Sinnerzeugung untersucht werden können. Deren Produktivität und Begrenzung im Spannungsfeld von Identifikation und Begründung werden nur vom Standpunkt einer theoretisch informierten Beobachterperspektive einsichtig.

Eine vor diesem Hintergrund analysierte Empirie ist immer eine ‚theoretische Empirie‘.²⁹⁹ Die theoretische Rahmung begrenzt das, was sich ‚beobachten‘ lässt. Und dennoch bedeutet dies weder, dass man immer dasselbe ‚sieht‘, noch, dass sich das Gesehene ausschließlich als Illustration des vorausgesetzten theoretischen Problems verstehen ließe. Dies ist allenfalls in einem formalen Sinne gegeben: Alle untersuchten Umgangsformen mit der Hervorbringung pädagogischer Kommunikation oder mit pädagogischem Wissen dokumentieren das Problem der vorausgesetzten Differenz(en). Sie schreiben sich allerdings – und das macht die empirische Fruchtbarkeit der theoretischen Perspektive aus – auf eine produktive, immer wieder andere und verschobene Weise als Lösungsperspektiven in die konstitutive Unlösbarkeit der vorausgesetzten Problematik ein. Diese Problematik hat viele traditionelle Konnotationen, die auch von pädagogischen Theorien problematisiert worden sind. Es ist also die Unlösbarkeit (oder zumindest die Unwahrscheinlichkeit der Lösung) eines theoretisch bestimmten Problems, das einen fruchtbaren Raum empirischer Untersuchungen eröffnet.

Dennoch bleibt die Frage, wie man die Reflexivität, eine durch die Beobachterperspektive zweiter Ordnung gebrochene Gegenstands- und Prozesskonstruktion ‚beobachten‘ kann. Auf diese Frage könnte man nun eine doppelte Antwort geben: Auf einer ersten Ebene könnte man sagen, dass sich eine solche Reflexivität in der Kontingenz der jeweiligen kommunikativen oder wissensförmigen Anschlüsse ‚zeigt‘. Die problematische Herstellung und die Fragilität pädagogischer Kommunikationsprozesse verweist dann gerade auf einen Ereignischarakter, der die Hypothese einer ‚vollständigen‘ und ‚gelingenden‘ pädagogischen Kommunikation in Frage stellt. Das Changieren zwischen den ‚Dimensionen‘ pädagogischen Wissens und dem immer fragilen, ambivalenten sowie zur Relativierung bereiten Umgang damit deuten dann in eine ähnliche Richtung. Auf einer zweiten Ebene kann man eine solche theoretische Empirie selbst noch einmal dadurch rahmen, dass man ihr eine Bedeutung und Funktion zuschreibt, die sich zur Krise der wissenschaftlichen Rationalität verhält. Deren identifizierende Logik ist dann durch den Ausweis der Beobachterabhängigkeit der wissenschaftlichen Analyse selbst noch einmal zu brechen. Das aber bedeutet nichts anderes als den Verweis auf die Perspektivität und die Kontingenz der wissenschaftlichen Beobachtung selbst. Die Beobachtung der Kontingenz, der (vor dem Hintergrund einer theoretischen Differenzsetzung) unmöglichen und notwendigen Konstruktion pädago-

299 Vgl. zur Betonung einer beobachterabhängigen und theoretisch informierten Empirie die Beiträge in Kalthoff/Hirschauer/Lindemann 2008.

gischer Kommunikation und pädagogischen Wissens ist dann selbst als Ausdruck eines Wissenschaftsverständnisses zu begreifen, dem es (gegen eine identifizierend-begründete Logik des Sozialen) auf Kontingenzsteigerung ankommt.³⁰⁰

Eine solche Option für die Steigerung von Kontingenz als erwünschtem Effekt wissenschaftlicher Forschung ist zugleich eine Option gegen Schließungsfiguren – seien diese normativer, begründungslogischer oder objektivierender Art. Die Option für Kontingenz ist dabei weniger erkenntnistheoretisch als gesellschaftstheoretisch begründet: Die moderne Gesellschaft wird vor dem Hintergrund der Luhmannschen Systemtheorie als eine vorgestellt, in der es keine festen Orientierungs- und Selektionsgesichtspunkte mehr gibt, in der auch die vormals als allgemeine Rahmenbedingungen gedachten Strukturen sich in Ereignisverkettungen verwandeln, die sich nicht zuletzt paradoxalen Problemstellungen verdanken. In diesem Szenario wird die Steigerung von Kontingenz selbst zu einem zugleich funktionalen und gegenstandsadäquaten Vorhaben. In den Hintergrund treten dabei Macht- und Durchsetzungsfragen, Probleme einer hegemonialen Ordnung des Sagbaren (die als solche ebenfalls einen produktiven Raum der Bearbeitung eröffnen kann) oder auch Fragen einer ideologischen Verkennung, die sich nicht nur auf die Logik eines immer vorhandenen blinden Flecks der Beobachtung reduzieren lassen. Die Beschäftigung mit diesen Fragen setzt nicht voraus, dass man auf ‚feste Maßstäbe‘, Prinzipien, Identitätsvorstellungen oder anthropologische Bezugspunkte zurückgreift: Diese Fragen stellen sich auch unter den Bedingungen der Kontingenz. Sie verlangen dann nur andere, ‚beobachterabhängige‘ Bearbeitungsweisen, die als solche Macht und Kontingenz, Anerkennung und Verkennung, Probleme und Grenzen der Autorisierung, die fragile Aufrechterhaltung hegemonialer Ordnungen und Regelungen oder auch Fragen der identitätspolitischen Positionierung verhandeln werden.

300 Das ist die Position, die Kade (im Anschluss an Nassehi und Saake 2002) vertritt: „Forschung wird als Ort der systematischen Steigerung von Kontingenz begriffen“ (Kade 2007 Bd. 2, S. 330).

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

1. Die Perspektive der Kultur: Von der Auflösung der Fundamente

Lange hat man geglaubt, dass auch dann, wenn wenig dafür spricht, die menschliche Welt oder gar die Menschen für vernünftig zu halten, dem Ganzen doch ein wahrer Sinn, eine wirkliche Vernunft innewohnt. Vielleicht sind die Menschen selbst aufgrund ihrer leidenschaftlichen Verstrickungen nicht wirklich in der Lage, diese Vernunft einzusehen; vielleicht kann ihre Einrichtung der Dinge nur unvollkommen oder gar böse sein: Aber dennoch ist man davon ausgegangen, dass auch dies noch seinen Sinn, dass das Sein eine Logik hat. Diese Annahme eint die platonische und die christliche Tradition – wenn auch auf unterschiedliche Weise. Ob Menschen überhaupt und unter welchen Umständen sie in der Lage sein können, diesen wahren Sinn der Welt und ihres Seins einzuholen, bleibt umstritten – nicht aber, dass es jenen transzendenten und grundlegenden Sinn gibt.

Spätestens mit dem Barock beginnt dieses Vertrauen in eine Sinngarantie menschlichen Seins zu bröckeln. Die Vergänglichkeit, das Groteske rücken in den Vordergrund; der Schein erhält gegenüber der ‚wahren Wirklichkeit‘ eine Aufwertung.³⁰¹ Und wenn Leibniz in seiner ‚Theodizee‘ Gott nach der Rechtfertigung dieser unvollkommenen Welt fragt und diesem nichts anderes übrig bleibt, als auf die Wahl des kleineren Übels – also einen durchaus menschlichen Grund – zu verweisen, rückt der transzendenten Sicherungsgrund selbst in die Unvollkommenheit der Welt ein.³⁰² Ohne diesen Spuren hier weiter nachzugehen, ist doch der Effekt einer zunehmenden Auflösung eines jenseitigen Sicherungsgrundes der Welt absehbar. Wenn es keine gottgewollte Ordnung, kein ideales Sein mehr hinter der menschlichen Welt gibt, dann bleiben nur noch die menschlichen Perspektiven: Die Sinnbestimmung und Begründung der menschlichen Ordnung muss durch die in ihr lebenden Menschen selbst hervorgebracht werden. Aus der Perspektive der verlorenen wahren Ordnung mag das auf eine Unvollkommenheit deuten. Formal betrachtet handelt es sich um eine Paradoxie: Die Selbstbeschreibung und -begründung der Gesellschaft (wie auch der eigenen Identität) kann nur von ‚innen‘ heraus, immanent erfolgen, aber sie muss dafür letztlich einen

301 Vgl. Esposito 2004, S. 54 ff. Für Esposito wird mit dem Barock die Kontingenz des Daseins offenkundig, ohne dass sie als Grundlage akzeptiert würde (vgl. ebenda, S. 64).

302 Vgl. Leibniz 1968 und dazu Marquardt 1981, S. 47 ff. Nur gut vierzig Jahre nach der Veröffentlichung der Theodizee und vor dem Hintergrund des Erdbebens in Lissabon wird Voltaire diese Wahl der besten der möglichen Welten für einen schlechten Scherz halten.

Außenstandpunkt unterstellen.³⁰³ Menschliche Verhältnisse, Praktiken und Auffassungen werden nun zum Gegenstand einer solchen Selbstvergewisserung, die als solche einerseits der beschriebenen Ordnung unterliegt und die andererseits doch beansprucht, deren Grund, Rationalität oder Vernünftigkeit angeben zu können. Dass die Selbstthematisierung immanent erfolgt, unterminiert dabei immer schon den Geltungsanspruch einer Begründung dieser Ordnungen, der für sich einen Außenstandpunkt voraussetzt: Die immanent ansetzende Begründung scheint auf nichts weiter als auf eine Verdoppelung des Selbstverständlichen hinauszulaufen. Dass es in der Welt zudem unterschiedliche Perspektiven auf dieses Selbstverständliche geben könnte – und mithin Streit um das, was allgemein für selbstverständlich gehalten werden soll, verstärkt damit das Problem der Begründbarkeit der menschlichen Ordnung. Es lag von hierher nahe, auf einen allgemeinen, potentiell allen Menschen zugänglichen Vernunftstandpunkt auszuweichen. Dieser transzendente Standpunkt sollte es erlauben, die Begründungsfrage des Vernünftigen aus den sozialen Verstrickungen erneut herauszuheben. Dieser Weg der Aufspaltung des Menschen in ein empirisches und transzendentes Subjekt hat sich allerdings nicht als erfolgreich erwiesen.³⁰⁴ Ein reiner Außenstandpunkt der Vernunft, von dem her die menschlichen Dinge zugleich praktisch und vernünftig geregelt werden könnten, bleibt wohl eher ein Postulat: Ihn für sich zu reklamieren, scheint nicht frei zu sein vom strategischen (und damit: immanenten) Versuch der Durchsetzung der eigenen Perspektive.

Auch dieser Spur soll hier nicht weiter nachgegangen werden. Es soll also beispielsweise nicht die Frage verfolgt werden, ob Gesichtspunkte der Vernunft (wie regulative Ideen) nicht doch Orientierungspunkte bieten könnten oder ob sie nicht wenigstens zur skeptischen Kritik am reinen Vernunftanspruch vorgebrachter Begründungsmodelle dienen können.³⁰⁵ Untersucht werden soll vielmehr eine Möglichkeit, wie – ohne Rückgriff auf transzendente und transzendente Begründungsstrategien³⁰⁶ – mit der aufgezeigten Begründungsparadoxie, mit der Unmöglichkeit und gleichzeitigen Notwendigkeit der Begründung menschlicher Ordnungen umgegangen wurde. Diese Möglichkeit soll hier mit dem Kulturbegriff, wie er sich seit dem 18. Jahrhundert

303 Vgl. Luhmann 1997, S. 15.

304 Vgl. Gamm 2000, S. 207 ff. Zu Kant vgl. auch Schäfer 2009, S. 168–183. Im vierten Kapitel habe ich – anhand der Urteilskraft, jenem Lösungsversuch der immanenten Schwierigkeiten der Zwei-Welten-Theorie – diese Problematik schon einmal diskutiert.

305 Das Letztere ist für die Pädagogik in der skeptischen Lesart vertreten worden, die – im Anschluss an Theodor Ballauff (1962) – vor allem Wolfgang Fischer entwickelt hat (vgl. Fischer 1989).

306 Dass beide Begründungsstrategien ihrem Anspruch kaum gerecht werden können, bedeutet nicht, dass auf sie nicht allenthalben zurückgegriffen würde: Die Behauptung von wirklichen Wahrheiten und der Rückgriff auf eine Ontologie des wahren Seins findet sich ebenso wie die Reklamation von unparteiischen Vernunftstandpunkten. Allerdings wird man dies als Begründungsstrategien unter anderen verstehen müssen: als immanente Hegemoniestrategien.

etabliert, angegeben werden. Dieser Kulturbegriff geht immer schon davon aus, dass Fragen sozialer Ordnung und Rationalität in Selbstbeschreibungen generiert werden, die das Begründungsproblem nicht lösen können, sondern es eher dadurch verschärfen, dass sie als verschiedene mit gleichem Geltungsanspruch auftreten. Für Luhmann steht der nun entwickelte Kulturbegriff für jenen Ort, an dem das Problem der Selbstbeschreibung reflexiv wird.³⁰⁷ Das Kulturkonzept bezieht sich also darauf, dass die Selbstvergewisserungen der sozialen Ordnung einerseits nicht mehr an einem unabhängigen, überparteilichen und gültigen Kriterium gemessen werden können, dass sie damit niemals ‚letzt‘-begründet werden können, und dass sie andererseits trotz ihrer Kontingenz³⁰⁸ die Nicht-Beliebigkeit der gegebenen Ordnung bestätigen. Das damit angedeutete Konzept der Kultur steht für eine Verschiebung gegenüber den traditionellen Begründungsstrategien: Es ist nicht mehr das wahre Sein, das die menschlichen Möglichkeiten bestimmt und zu beurteilen erlaubt. Wenn es keine grundlegende Realitätsperspektive mehr gibt, wenn man von unterschiedlichen und heterogenen Perspektiven ausgehen muss, die ihre eigenen Realitäten und Rationalitäten erzeugen, dann muss als Ausgangspunkt die Möglichkeit solcher divergenten und kontingenten Perspektiven unterstellt werden. Realitäten bilden dann keinen Ausdruck einer ihr vorausliegenden Wahrheit mehr, sondern was jeweils als Realität gesehen wird, kann nur als eine mögliche Fassung verstanden werden. Wenn keiner mehr um die wirkliche Wahrheit und Vernunft wissen kann, dann zeigen sich in den entsprechenden Selbstvergewisserungen nur Möglichkeiten, wie man die Wirklichkeit sehen und für vernünftig halten kann.³⁰⁹

‚Kultur‘ meint in diesem Verständnis also keine Perspektive, die die Identität der Gesellschaft und der individuellen Selbstverständnisse dadurch sichert, dass sie den gegebenen Institutionen, Praktiken und Selbstverständigungen noch als Voraussetzung dient. Ein solches transzendentes Verständnis setzt ‚Kultur‘ als unhintergehbare Voraussetzung für Denken, Handeln, Institutionen – für das für selbstverständlich Gehaltene. In eine solche Kultur wird man hineingeboren, man wächst in ihr auf und sie bildet den Rahmen für das, was man für möglich und überhaupt sinnvoll hält. In dieser transzendentalen Stilisierung von ‚Kultur‘ sind die Individuen ‚Träger‘: Man kann sich ihr Verhalten erklären, es vorhersa-

307 Vgl. Luhmann 1997, S. 880. Ich werde in diesem Kapitel der systemtheoretischen Perspektive, vor allem der Figur des ‚Beobachters zweiter Ordnung‘, ein ganzes Stück weit folgen. Dabei interessieren mich die dekonstruktiven Akzente dieser Figur sowohl mit Blick auf erkenntniskritische und Methodologie-kritische Aspekte (s. Exkurs) wie auch und gerade bezogen auf die Gleichzeitigkeit von Reflexivität und Grundlosigkeit in der alltäglichen Bedeutungsproduktion. Am Ende des Kapitels wird dann – ebenfalls aus der Perspektive der Dekonstruktion – eine Grenzbestimmung versucht.

308 Kontingenz meint hier ganz traditionell: Nicht-Notwendigkeit und Nicht-Unmöglichkeit.

309 „Die Realität wird auf der Basis ihrer Möglichkeit gesehen“ (Luhmann 1997, S. 277).

gen, wenn man weiß, aus welcher ‚Kultur‘ sie stammen.³¹⁰ ‚Kultur‘ in diesem Sinne (ein Konglomerat von identitätsstiftenden Normen, Bräuchen, Glaubenseinstellungen, Ritualen und Selbstverständlichkeiten) bildet demnach die Basis, das, was noch hinter den gesellschaftlichen Institutionen, Normen und Streitigkeiten, hinter den individuellen Zielen und Hoffnungen steht.

Der hier eingeführte Kulturbegriff zielt nicht auf eine zugrundeliegende Identität, auf eine basale Einheit, die alles erklärt und begründet: Sein Ausgangspunkt liegt nicht in einer vermuteten Identität und Einheit, sondern in der Differenz – in der Unmöglichkeit einer solchen Einheit.³¹¹ In der hier verhandelten systemtheoretischen Perspektive steht er auch nicht einfach für die Einsicht, dass die Artikulation einer solchen Einheit oder Identität nach dem Verlust einer transzendent oder transzendental gestützten Außensicht zu einem systematischen Problem geworden ist. Statt die Frage nach der Möglichkeit einer definitiven Begründung aufzunehmen, wird unter dem Titel der ‚Kultur‘ die Vergleichbarkeit verschiedener Begründungsmöglichkeiten – und damit deren Kontingenz oder Relativität sichtbar. Über den Vergleich (zunächst von Natur und Kultur, dann von verschiedenen – zivilisierten und ‚wilden‘ – Gesellschaftsformen, von verschiedenen ‚Bestandteilen‘ oder Merkmalen im Rahmen einer Gesellschaft, von Veränderungen usw.) werden Oppositionsbildungen ebenso möglich wie die Kritik des Eigenen vom Anderen her oder umgekehrt. Der Vergleich führt zu einer eigentümlichen – paradoxen – Einheit von Relativierung und Positionierung. Der Vergleich zeigt verschiedene Möglichkeiten und damit die Kontingenz der (eigenen) Positionierung; und dennoch erlaubt er die Positionierung, die Affirmation einer (immanenten) Zugehörigkeit auf der Grundlage dieser Kontingenz, die umgekehrt diese Positionierung selbst wiederum in Frage stellt. Im Kulturbegriff³¹², in der Selbstbeschreibung der Gesellschaft als Kultur, wird nun diese Paradoxie von Kontingenz und Positionierung/ Bindung reflexiv.

310 Es muss vielleicht nicht hervorgehoben werden, dass ein solcher Kulturbegriff häufig den Umgang mit Fremden strukturiert. Das gibt auf der einen Seite Sicherheit (wenn man ‚weiß‘, was man etwa von türkischen Mitbürgern vor dem Hintergrund ihrer Kultur erwarten kann) und erlaubt zum anderen – je nach eigener Position – den Vorwurf der bloßen Traditionsverhaftetheit oder eine Entschuldigung, dass die Betroffenen eben einfach nicht anders können: Es ist eben ihre Kultur.

311 Diese sehr knappe Gegenüberstellung zweier stilisierter Kulturkonzepte erlaubt durchaus auch einen Blick auf die aktuelle Diskussion um eine kulturwissenschaftliche Pädagogik. Auch hier sucht eine Perspektive die Möglichkeit, durch die Betrachtung von allen möglichen ‚basalen‘ Praktiken und impliziten Einstellungen hinter die gesellschaftstheoretisch aufgezeigten Konfliktlinien zurückzugehen und in der ‚Kultur‘ einen tiefer anzusetzenden Bezugspunkt für pädagogisches Nachdenken zu gewinnen (vgl. Brumlik 2006). Demgegenüber favorisiert eine andere Perspektive eine kulturwissenschaftliche Herangehensweise, in der (ausgehend von der Sprache) die kulturellen Medien systematisch jede grundlegende Einheitsvorstellung untergraben: Hervorgebracht wird nicht Identität, sondern Differenz (vgl. Wimmer 2006).

312 Baecker weist darauf hin, dass der moderne Kulturbegriff gegenüber dem antiken eine eigenständige Bedeutung erhält: Es geht nun nicht mehr (nur) um die Kultur des Ackerbaus, der Pfl-

Das bedeutet, dass man nun beginnt, davon auszugehen, dass alle Selbstbeschreibungen und gesellschaftlichen Verortungen vergleichbar, und das heißt: relativ und kontingent, wenn auch nicht beliebig sind. Man kann sie vergleichen, ohne dass es noch ein Kriterium gäbe, die einzig richtige auszuzeichnen. „Kultur bedeutet in der Moderne eine Reflexion auf die Kontingenz *und* Nichtwählbarkeit eines historisch determinierten *und* frei entscheidbaren sozialen Verhaltens und das Vermögen zu einer jeweils individuell zurechenbaren Auflösung der in dieser Reflexion eingekapselten Paradoxie“.³¹³ Und diese Reflexion fungiert nicht als diejenige einer ‚externen‘ Beobachtung etwa durch die Philosophie oder die aufkommende Wissenschaft, sondern sie beginnt allmählich, die Selbstthematizationen selbst zu strukturieren. Man beginnt zu realisieren, dass die eigene Positionierung, die man für selbstverständlich und nicht anders möglich hält, aus einer anderen Perspektive als kontingent und also nicht notwendig, wenn auch nicht unmöglich angesehen werden kann. Man rechnet mit einem ‚Beobachter zweiter Ordnung‘, einem fremden Blick auf die eigene Positionierung, die eigenen Sichtweisen; und man geht zunehmend davon aus, dass reflexive Individuen in der Lage sein sollten, diesen Blick auch auf sich selbst zu werfen. Auch wenn an dieser Stelle wieder begründungstheoretische Aspirationen ins Spiel kommen, für die solche Schleifen der Selbstreflexion in einem allgemein gültigen Vernunftstandpunkt zu enden hätten, so wird doch spätestens mit der Frühromantik deutlich, dass die reflexive Beobachterperspektive selbst nicht frei ist von jener Paradoxie der Kontingenz und gleichzeitigen Positionierung, die sie beobachtet. Das bedeutet nicht nur, dass die mit der vergleichenden Perspektive einhergehenden Kritikmöglichkeiten einer rationalistischen Aufklärung einerseits zwar bestätigt, andererseits aber zugleich in ihrem überlegenen Geltungsanspruch relativiert werden: Die Aussicht auf den wahren Standpunkt, von dem her in einer Beobachtungsperspektive zweiter Ordnung auf die Blindheiten quasi-selbstverständlicher Sichtweisen hingewiesen wird, erscheint nun eher dogmatisch. Eine solche Kritik glaubt, die wahre Perspektive gegen die falschen Illusionen ausspielen zu können und sieht nicht, dass sie selbst nur eine kontingente Positionierung darstellt. Es sind die romantische Ironie, das Spiel mit dem Verhältnis von Realität und Fiktion, der Rückgriff auf Ideen, um mit ihrer Hilfe eine ästhetische Inszenierung des Verhältnisses von Wirklichkeit und Möglichkeit zu erreichen, die neben der Kritik durchaus als reflexiv gewordene Beobachterperspektiven verstanden werden können.³¹⁴

Ironie, Spiel, Ästhetisierung und Kritik – diese Umgangsformen mit dem Vergleich von kontingenten und zugleich doch als im Rahmen des Selbstver-

ge des eigenen Gemütszustands, sondern die Kultur erhält ohne die Präzisierung durch einen Genitiv eine eigenständige Bedeutung (vgl. ders. 2003, S. 45 f.).

313 Baecker 2003, S. 161.

314 Vgl. Luhmann 1990, S. 20 oder Esposito 1998, S. 284.

ständlichen nachvollziehbaren Perspektiven dokumentieren das Reflexivwerden der Welt- und Selbstvergewisserungen. Man muss nun davon ausgehen, dass die eigene Sichtweise, die eigene Gewissheit, von anderen als eine nur mögliche und keinesfalls verallgemeinerbare angesehen wird; man wird sogar davon ausgehen müssen, dass sich mit Blick auf die Perspektiven der anderen auch die eigene Perspektive verändern wird. Sie bildet also nicht nur für die anderen, sondern schließlich für den Betreffenden selbst – trotz aller aktuell erfahrbaren Verbindlichkeit – nur eine Möglichkeit.

Beobachtung zweiter Ordnung: Ein erkenntnistheoretischer Exkurs

Bevor nun auf den Konsum als eine Form des Reflexivwerdens der Selbst- und Weltverhältnisse eingegangen werden soll, erscheint eine Zwischenbemerkung sinnvoll, die sich auf die Figur des ‚Beobachters zweiter Ordnung‘ bezieht. Nicht zuletzt durch die hier gewählte Referenz auf die Rationalität von Begründungen erscheint diese Position als eine erkenntnistheoretische: Mit ihr wird dann eine kognitive Reflexion bezeichnet, die sich von einer transzendentalen Begründungsfigur absetzt. Dies ist sicherlich eine bedeutsame Implikation dieser Beobachterfigur. Andererseits verweisen nicht nur die erwähnten Umgangsformen der Ästhetisierung, des Spiels oder der Ironie, die sich zur Begründungsproblematik der Reflexivität verhalten, darauf, dass es sich hier nicht nur um eine erkenntnistheoretisch, sondern auch praktisch relevante Figur handelt. Gerade auch die Verstrickung der Selbstthematization in die Immanenz der Zugehörigkeit zur Welt, die man quasi ‚von außen‘ betrachten möchte, macht deutlich, dass solche Selbstthematizationen zur funktionalen Voraussetzung eines praktischen Weltverhältnisses gehören.

Die erkenntnistheoretische oder methodologische Veränderung besteht zunächst darin, dass – in einer performativen Wende – nicht mehr vom Beobachter als erkennendem Subjekt ausgegangen wird, sondern vom Vollzug der Beobachtung selbst. Im Vollzug des Beobachtens konstituieren sich Gegenstände wie die Position des Beobachters. ‚Beobachten‘ meint dabei die Operation der Identifikation auf der Grundlage einer Unterscheidung. Semiotisch formuliert könnte man sagen, dass Zeichen ihre Bedeutung durch die (arbiträre) Unterscheidung von anderen Zeichen erhalten. Es gibt keine direkte Referenz der Zeichen auf die mit ihnen bezeichneten Gegenstände, sondern ihre Bedeutung erhalten sie durch eine Unterscheidung: Die Vernunft zu adressieren, setzt demnach die Unterscheidung gegenüber der Unvernunft, dem Wahnsinn usw. voraus; das Konstatieren und die Zuschreibung von Ordnung impliziert deren Differenz zur Unordnung, zum Chaos usw.; das Verständnis der Identität beruht immer schon auf einer Zuschreibung, die diese von Nichtidentität, Selbstverlust o. ä. abgrenzt. Wenn aber ‚Identität‘, die Vergewisserung des eigenen Selbst und der Ordnung des Sozialen,

nur vor dem Hintergrund einer Differenz vorstellbar ist, dann stellt sich die Frage, wie eine solche Bedeutungszuschreibung stabilisiert werden kann, wie also die letztlich kontingente Zuschreibung verbindlich werden kann. Luhmanns Lösung an dieser Stelle besteht nun gerade nicht darin, eine Begründungsreflexion aufzurufen, also das Beobachtungssubjekt zu re-etablieren als etwas, das sich zum Vollzug der eigenen Beobachtung noch einmal souverän verhalten kann. Er sieht den ‚Grund‘ der Verbindlichkeit und Geltung solcher Beobachtungsoperationen vielmehr darin, dass sie als Beobachtung, in ihrem Vollzug, intransparent bleiben. Im Vollzug kann sich ein solches Beobachten nicht selbst beobachten, also nicht erneut eine Unterscheidung auf sich anwenden, die es zu relativieren erlaubt. Im Vollzug der Beobachtung kann die Unterscheidung, auf der ihre Möglichkeit beruht, selbst nicht gesehen werden.³¹⁵ Die Grundlage der Beobachtung, die Unterscheidung, die erst Identifizierungen ermöglicht, zeigt sich im Vollzug der Beobachtung als ‚blinder Fleck‘: Und diesen blinden Fleck, die Intransparenz der Operation (also transzendentalphilosophisch formuliert: die Bedingung ihrer Möglichkeit), bezeichnet Luhmann als die Geltungs- und Rationalitätsbedingung der Beobachtung. Rationalität, Vernünftigkeit und Verbindlichkeit konstituieren sich also deshalb, weil die Operation des Beobachtens sich in ihrer Grundlosigkeit, ihrer Andersmöglichkeit und Kontingenz nicht wahrzunehmen vermag.³¹⁶

Nun könnte man sagen, dass dies für die (ontologisierende) ‚Beobachtung erster Ordnung‘ gilt, auf der es kaum möglich ist, „zwischen Realität und Realitätsillusion“³¹⁷ zu unterscheiden. Eine ‚Beobachtung zweiter Ordnung‘, die sieht, aufgrund welcher Unterscheidungen hier vermutete Eindeutigkeiten hergestellt werden, müsste in der Lage sein, diese unterstellte Identität von Welt und Beobachtung, Realität und Begriff aufzulösen.³¹⁸ Eine Beobachtung zweiter Ordnung kann sehen, wie (aufgrund welcher Unterscheidung) der Beobachter erster Ordnung beobachtet. Das heißt, dass er nicht nur sehen kann, was dieser sieht, sondern – da er nicht an dessen Unterscheidung gebunden ist – auch sehen kann, was dieser nicht sieht. Doch wie jede andere Operation auch beruht die Beobachtung zweiter Ordnung ebenfalls auf einer Unterscheidung, die ihre identifizierende Perspektive leitet: auf einem blinden Fleck, der das eigene Operieren betrifft. Und dies setzt sich auch bei einer Beobachtung fort, die das Beobachten zweiter Ordnung beobachtet. Die Paradoxie des Unterscheidens, die

315 Luhmann spricht davon, dass die Unterscheidung im Vollzug der Beobachtung das ausgeschlossene Dritte bildet (vgl. ders. 1990, S. 8).

316 Luhmann bezeichnet den blinden Fleck des Beobachtens deshalb als den „Ort seiner Rationalität“ (Luhmann 1997, S. 178).

317 Ebenda, S. 93.

318 Luhmann spricht an dieser Stelle von einer Gödelisierung der Beobachtung erster Ordnung (vgl. ebenda, S. 181): Deren vermeintliche Übereinstimmung mit dem beobachteten Gegenstand, die Zusammenschließung von ‚System‘ und Selbstthematizierung zu einer Einheit, muss als unmöglich angesehen werden.

im Vollzug des Beobachtens zugleich einen blinden Fleck wie auch Bestimmtheiten erzeugt, setzt sich fort: Die Rekursivität des Beobachtens „tritt an die Stelle des Einheit bezeugenden Abschlussgedankens“.³¹⁹ Ein Abschluss dieser sich aufeinander beziehenden Reflexionsschleifen ist dabei weder durch den Rückgriff auf ein qualifiziertes Subjekt der Beobachtung vorstellbar noch durch den Verweis auf eine objektiv gegebene und von daher erklärende Wirklichkeit. In der konstruktivistischen Betrachtungsweise sind es die Unterscheidungs- und Identifizierungsoperationen, die die Wirklichkeitsreferenz angeben: Sie finden statt und lassen sich wiederum beobachten und es scheint – bei aller Heterogenität der Beobachtungen – nicht zuletzt die Aufstufung rekursiver Beobachtungsoperationen zu sein, die den Eindruck einer zugleich nicht fassbaren und dennoch validen Wirklichkeit erzeugt. Es scheinen gerade die Beobachtungen zweiter Ordnung zu sein, die einerseits die jeweils betrachteten Perspektiven erster Ordnung (die selbst wiederum Beobachtungen zweiter Ordnung sein können) als mögliche Perspektiven unter Vorbehalt stellen und die andererseits gleichzeitig diese Möglichkeiten in ein halbwegs verlässlich erscheinendes Gleichgewicht, in eine Ordnung zu bringen erlauben.³²⁰

Diese erkenntniskritisch motivierten Betrachtungen mögen hier genügen.³²¹ Betont werden soll nun, dass es sich zugleich um erkenntnissoziologische Perspektiven handelt. Es wurde bereits hervorgehoben, dass das ‚Beobachten‘ als operativer Vollzug anzusehen ist und dass dieser Vollzug darin besteht, Sinnbestimmungen und Identifizierungen auf der Grundlage von (letztlich intransparent bleibenden) Unterscheidungen vorzunehmen. Solche Identifizierungen und Orientierungen sind nun nicht als das Spezifikum der Erkenntnis anzusehen, sondern als Moment jedes praktischen Verhältnisses zur Welt. Auch wenn das Wort ‚Beobachtung‘ also eine distanzierte Optik, die Erkenntnishaltung eines nicht in die Welt verstrickten Subjekts suggeriert³²², wird man mit Rücksicht auf die Operation selbst davon ausgehen müssen, dass jedes Selbst- und Weltverhältnis (wie leibvermittelt, leidenschaftlich oder distanzierend-kalkulierend auch immer) auf einer solchen Operation beruht. „Auch Handelnde sind Beobachter, die mit Hilfe von Zwecken oder Präferenzen diskriminieren“.³²³ Auch das Erleben dürfte, sobald man sich seiner zu vergewissern versucht, nur auf der Basis von Unterscheidungen identifizierbar sein. Hoffnungen, Wünsche

319 Luhmann 1990, S. 28.

320 Vgl. Esposito 2004, S. 10.

321 Die vorstehenden Überlegungen haben nicht den Anspruch, die Komplexität der referierten Vergewisserungen wiederzugeben. Weder werden hier Figuren wie das re-entry oder das Konzept der Form explizit gemacht noch werden die System/Umwelt-Unterscheidung oder jene zwischen Selbst- und Fremdreferenz hervorgehoben.

322 Dies ist ein Kritikpunkt, der von phänomenologischer Seite vorgebracht wurde: vgl. Meyer-Drauwe 1999b.

323 Luhmann 1990, S. 10.

oder Befürchtungen setzen als Orientierungen immer schon Unterscheidungen voraus. Die erkenntnissoziologische These ist nun die, dass mit Beginn der Neuzeit ontologische Perspektiven auf die Wirklichkeit problematisch werden: Die in ihnen artikulierte (repräsentationslogische) Einheit von Begriff und Welt zerbricht und der Blick richtet sich zunehmend auf die Frage, wie, unter welchen Bedingungen und mit welcher Geltungsgrundlage überhaupt sichere Perspektiven und Orientierungen erzeugt werden können. Dies ist zunächst und vor allem eine praktische Frage: die nach der Möglichkeit sozialer Ordnungen unter den Bedingungen heterogener Sichtweisen und Interessen. Was sich hier ankündigt, das ist das Problem einer nicht mehr (wie zunächst angenommen) naturrechtlich oder über einen Gesellschaftsvertrag zu konstituierenden Ordnung: Die Frage der richtigen Ordnung wird zunehmend dem (kulturtheoretischen) Vergleich unterschiedlicher Möglichkeiten überantwortet und damit auf Dauer gestellt. Es etabliert sich – in zunehmend allen Bereichen der Gesellschaft – die Beobachterperspektive zweiter Ordnung und mit ihr der Blick darauf, wie die Frage der paradoxen Einheit von Kontingenz und Verbindlichkeit gehandhabt wird. Die Selbstthematisierung der Gesellschaft (auf der Basis von Unterscheidungen) scheint nun unvermeidbar zu werden – und mit ihr das Problem der Begründbarkeit solcher Selbstbeschreibungen, die nur noch immanent, aber zugleich mit einem externen Beurteilungsanspruch auftreten. Mit der Kritik solcher Realitätskonstruktionen ist (vor dem Hintergrund anderer Unterscheidungen und entsprechend anderer Identifizierungen) immer zu rechnen und dies bedeutet nichts anderes, als dass eine Grundvoraussetzung des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses darin besteht, dieses bei aller (vorläufigen) Gewissheit als Möglichkeit zu begreifen.

Bevor diese Gedanken nach der Beendigung des Exkurses wieder aufgenommen werden, soll hier auf einige methodologische Konsequenzen eingegangen werden. Eine zentrale Konsequenz dieser Überlegungen muss darin bestehen, die Beobachterperspektive zweiter Ordnung nicht nur der wissenschaftlichen Forschung vorzubehalten. In einem solchen Fall würde man davon ausgehen, dass erhobene Aussagen (nur) Beobachtungen erster Ordnung darstellen. Das muss nicht bedeuten, sie als direkten Ausdruck der Meinung von Befragten zu verstehen. Es bedeutet vor allem, diesen Aussagen einen ontologisierenden Status zuzuschreiben, bei dem ein ungebrochenes Verhältnis von Begriff und Gegenstand unterstellt werden kann. Unterstellt wird dann die Selbstverständlichkeit der Bedeutung des Gesagten. In einem nächsten Schritt kann man dann etwa versuchen, diese Selbstverständlichkeit von Bedeutungen als (typischen) Ausdruck bestimmter Sozialfraktionen oder Milieus aufzuschließen, um auf diese Weise ein (wissensoziologisches) Tableau sozialer Einstellungen zu eruieren. Demgegenüber ist davon auszugehen, dass die Sozialwissenschaft „ihren Gegenstand als ei-

nen sich beschreibenden Gegenstand erfassen“ sollte.³²⁴ Luhmanns Methodenkritik lautet daher, dass sozialwissenschaftliche Methoden dazu neigen, die reflexive Gebrochenheit von scheinbar eindeutigen Bestimmungen durch vollzogene oder erwartete Beobachterperspektiven zweiter Ordnung, durch den Möglichkeits- und Kontingenzvorbehalt mit Blick auf die eigene Perspektive und durch die Probleme der Paradoxiebearbeitung zu ignorieren, um das erhobene Material selbst wiederum in der Logik einer Vereindeutigung bearbeiten zu können. Ignoriert werde, „dass das Verhältnis von Einschließung und Ausschließung durch die sozialen Systeme selbst geregelt ist, und dass im übrigen der Sinngebrauch in sozialen Systemen immer auch Verweisungen auf Unbekanntes, auf Ausgeschlossenes, auf Unbestimmbares, auf Informationsmangel und auf eigenes Nichtwissen mitführt“.³²⁵ Identitätsbestimmungen, Vereindeutigungen im sozialen Bereich verweisen auf Unterscheidungen, die Ein- und Ausschlüsse regeln; zudem werden die Bestimmungen immer auch heimgesucht von implizit bleibenden Verweisungszusammenhängen, von der Unmöglichkeit, den artikulierten Sinn vereindeutigend stillzustellen. Jede neue (rekursive) Artikulation wird als „von Moment zu Moment reaktualisierte Unterscheidung“³²⁶ Verschiebungen produzieren, die jede ‚Momentaufnahme‘ als Ausgangspunkt eines identifizierenden Bemühens in die Gefahr einer Verdinglichung bringen. Wenn man von der Performativität und damit auch der Kontingenz in der Produktion von Bedeutungen absieht und versucht, mit Hilfe von Methoden Aussagen (wie sie in der nicht selbst kontrollierbaren Kommunikation mit den Forschenden getätigt werden) auf einen allgemeinen Kontext (wie Biographie, soziale Lage, Geschlecht o. ä.) zurückzuführen, dann wird dieser erklärende allgemeine Kontext immer schon vorausgesetzt: Es gibt die Regeln, Soziallagen, Geschlechtnormen usw., in deren Licht sich die jeweiligen Aussagen verorten lassen. Auch Qualitative Methoden zielen dann vor allem auf eine „Kontingenzdomestikation“.³²⁷

Man kann daraus den Schluss ziehen, dass auch wissenschaftliche Analysen nicht nur hinsichtlich ihres Gegenstandsbereichs, sondern auch bezogen auf die eigene methodische Vorgehensweise die Problematik der Kontingenz berücksichtigen sollten. Es ergibt sich „die Forderung danach, in qualitativen Forschungen Kontingenz selbst zum Thema zu machen, anstatt mit Hilfe von Methoden eine immer schon vorausgesetzte Ordnung zu entdecken“.³²⁸ Dies meint nicht zuletzt, dass auch wissenschaftliche Beschreibungen der Selbstbeschreibungen darauf achten sollten, sich nicht auf einen ontologisierenden Weg zu begeben, sondern ihre eigenen Perspektiven noch als Bearbeitungsformen der Paradoxie von

324 Luhmann 1997, S. 16.

325 Ebenda, S. 37 f. (im Original kursiv)

326 Ebenda, S. 45.

327 Nassehi / Saake 2002, S. 68.

328 Ebenda, S. 66.

Kontingenz und Verbindlichkeit zu begreifen. Wissenschaft wäre dann eher als (kommunikativer) Teil der pluriformen Selbstbeschreibung von gesellschaftlichen und individuellen Identitätskonstruktionen zu verstehen. In diesem Verständnis wären methodische Regeln dann eher als Versuch zu verstehen, eine unmögliche Distanz und Außenposition für sich zu reklamieren.³²⁹ Nassehi und Saake halten den Versuch, mit Hilfe fixierter Regeln eine überlegene Beobachterposition gegenüber dem untersuchten Material zu reklamieren für eine Verkenning der eigenen Möglichkeiten, die sie an den Umgang mit dem Technologiedefizit in der Pädagogik erinnert: „Qualitative Forschung scheint, ähnlich wie die Pädagogik, auf ihr eigenes *Technologiedefizit* zu reagieren, indem sie einerseits für rigorose Eindeutigkeit sorgen will, andererseits die Kontingenz des eigenen Forschens in der inneren Unendlichkeit des geschulten Sozialforschers aufheben lässt.“³³⁰

Es geht also methodisch nicht nur darum, die einer identifizierenden Forschung zugrunde liegende, ihre Bestimmtheit ermöglichende Unterscheidung und deren Intransparenz im Vollzug des Beobachtens zu rekonstruieren. Ebenso bedeutsam erscheint, dass – unter den Bedingungen einer verallgemeinerten Beobachtung zweiter Ordnung – berücksichtigt wird, wie die untersuchte Bestimmung nicht nur die Paradoxie von Kontingenz und Verbindlichkeit exekutiert (als Beobachtung erster Ordnung), sondern wie sie sich selbst noch einmal als Operation zu dieser Paradoxie verhält.³³¹ Man wird davon ausgehen müssen, dass es sich bei untersuchten Aussagen nicht nur um (qua blindem Fleck) naive Ontologisierungen handelt; man wird vielmehr damit rechnen müssen, dass sich in diese Aussagen und deren vermeintliche Bestimmtheit noch einmal ein (kritisches, ironisches, ästhetisierendes, relativierendes) Verhältnis zu diesen Aussagen (qua antizipierter oder erfolgter Beobachtung zweiter Ordnung) eingeschrieben hat. Aussagen sind nicht als naive Ontologisierungen zu betrachten, in denen der eigene blinde Fleck vergessen wurde. Selbst wenn eine solche Bestimmtheit artikuliert wird, wenn also beispielsweise gegen die Drohung einer relativierenden Kontingenz auf einer bestimmten Perspektive bestanden wird, so ist auch

329 Nassehi und Saake sprechen von der Regelhaftigkeit der (qualitativen) Methoden als einem Fetisch: „Die Orientierung an der Regel wird jener Fetisch, an dem sich die methodische Kontrolle des Materials und des eigenen Blicks orientiert“ (ebenda, S. 80).

330 Ebenda, S. 67.

331 Gerade in ‚kulturkritischen Untersuchungen‘, die nachzuweisen versuchen, dass Bedürfnisse und Wünsche durch Werbung und entsprechende Narrationen wie Bilderwelten geformt werden, geht man häufig von der Gefahr eines Konsum-Trottels aus, der an einer mehr oder weniger langen Leine geführt wird. Man kann allerdings in den Diskursen beispielsweise von Ferntouristen relativ leicht zeigen, wie solche Orientierungen nicht nur über die Paradoxie von Kontingenz und Verbindlichkeit bearbeitet werden (also etwa in der Differenz von Bild und Wirklichkeit); man kann auch zeigen, dass sich in diesen Artikulationen noch einmal eine (ästhetisierende) Verhältnisbestimmung zu dieser Paradoxiebearbeitung findet. Ich habe dies an anderer Stelle an den Artikulationen von Ferntouristen und Einheimischen in Ladakh zu zeigen versucht (vgl. Schäfer 2014).

eine solche Bestimmtheit nicht naiv, sondern sie kommt unter der antizipierten Berücksichtigung der relativierenden Kraft einer Beobachtung zweiter Ordnung zustande. Dies zu berücksichtigen impliziert zugleich, dass sich Bestimmtheiten verändern können, dass das ‚Subjekt‘ oder die ‚Person‘ keine Bezugsgrößen darstellen, von denen her sich eine Konstanz in die operativen Vollzüge von Beobachtungen bringen ließe. Die Bearbeitung der Paradoxie von Kontingenz und Verbindlichkeit verschiebt sich: Sie artikuliert verbindliche Möglichkeiten, die bei aller Verbindlichkeit Möglichkeiten bleiben.

2. Annäherungen an die Paradoxie von Kontingenz und Verbindlichkeit

Der Kulturbegriff, wie er oben eingeführt wurde, steht für die Auflösung einer ontologischen Perspektive, in der Zeichen und Bedeutung, Begriff und Gegenstand eine unproblematische Einheit bildeten – oder zumindest eine Einheit, die bei möglichen Interpretationsproblemen durch die Berufung auf eine Autorität gesichert werden konnte. Der Vergleich unterschiedlicher Selbstverständlichkeiten verweist nicht zuletzt darauf, dass diese Verbindung von Zeichen und Bedeutung nicht gesichert ist: Der Vergleich zeigt, dass Zeichen in unterschiedlichen Referenzrahmen Unterschiedliches bedeuten können, dass sie relativ auf unterscheidbare Artikulationen und Perspektiven zu sehen sind. Die Perspektive der Kultur lässt sich als „Erzeugung, Betreuung und Reduktion von Mehrdeutigkeit“ verstehen.³³² Sie geht gegenüber der Vorstellung vorgegebener und stabiler Sinnordnungen davon aus, dass die Hervorbringung „jeglichen Sinns nur unter dem Gesichtspunkt seiner nur selektiven Wahrnehmung“ aufzufassen ist.³³³ Und ‚Kultur‘ ist dabei so zu verstehen, dass genau diese Problematik der Mehrdeutigkeit, der performativen Hervorbringung perspektivischen Sinns einen Bezugspunkt für die gesellschaftliche Kommunikation abgibt: In jede Hervorbringung von Sinn ist die Problematik seiner Mehrdeutigkeit – und damit die Beobachterperspektive zweiter Ordnung – immer schon eingelassen. Jede Artikulation steht damit immer schon unter dem Vorbehalt, dass sie nur eine mögliche Perspektive auf das gleichzeitig als verbindlich Behauptete ist – und sie verhält sich dazu. Das führt wiederum nur zur affirmativen Verstetigung der kulturellen Perspektive und zu einer Vervielfältigung der Perspektivität, deren Fluchtpunkt das Individuum ist.

In der systemtheoretischen Perspektive wird die historische Entstehung dieser Perspektive, der Umstellung vom einem wahren auf einen möglichen Sinn, mit der Entdeckung des Buchdrucks und den mit ihm gegebenen Leseerfahrun-

332 Baecker 2003, S. 80.

333 Ebenda, S. 82.

gen in Verbindung gebracht. Gegenüber der mündlichen Kommunikation, in der die Produktion von Sinn an die Folge von Rede und Gegenrede, also an die Präsenz der Kommunikationsteilnehmer gebunden ist, entkoppelt die Schriftform das Verhältnis von Mitteilung und Verstehen sowohl räumlich als auch zeitlich.³³⁴ Geschriebenes kann an verschiedenen Orten und zu unterschiedlichen Zeiten als Mitteilung wahrgenommen werden. Dies hat Auswirkungen auf die Vorstellung der Präsenz: Räumlich und zeitlich Entferntes, auch zukünftige Möglichkeiten der Bedeutsamkeit schriftlicher Mitteilungen rücken mit der je aktuellen Lektüre, dem je aktuellen Aufschließen der Botschaft zusammen. Es entsteht „die *Illusion der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen*. Die bloß virtuelle Zeit der Vergangenheit und der Zukunft ist in jeder Gegenwart präsent“.³³⁵ Die Illusion besteht in einer Präsenz, die gleichzeitig auch keine ist: Wenn alle möglichen (räumlichen und zeitlichen) Bedeutsamkeiten sich in der Gegenwart zu versammeln scheinen und im Verstehen auf ‚einen Punkt‘ gebracht werden können, so bleibt die in der virtualisierten Vergangenheit und Zukunft aufbewahrte Möglichkeit eines anderen Sinnzugangs: Die Schrift steigert in dieser Sicht zugleich die Unsicherheit der eigenen Perspektive auf den gemeinten Sinn. Andere in Vergangenheit und Zukunft, an anderen Orten könnten diese Mitteilung anders aufgefasst haben oder zukünftig anders verstehen. Die Lektüre der Schrift impliziert damit eine Einübung in die Beobachterperspektive zweiter Ordnung. Texte können verglichen, in Teile zerlegt und neu kombiniert werden: Ihr Sinn kann verändert werden. Und das ist jedem Leser möglich, im Wissen darum, dass andere es wahrscheinlich anders machen. Ein möglicherweise ‚ursprünglicher Sinn‘ zeigt sich nun in den unterschiedlichsten und letztlich offenen Lektüreperspektiven. Er wird nachträglich hervorgebracht, ohne dass der Text noch als ein verlässlicher Ursprungssinn gelten könnte. Mit der Unsicherheit hinsichtlich des Gemeinten muss nun gerechnet werden.

Neben der Entwicklung der Zentralperspektive in der Malerei gibt Elena Esposito die gleichzeitige Entstehung des Romans und der Wahrscheinlichkeitsrechnung im 17. Jahrhundert als wichtige Markierungspunkte für die Durchsetzung einer Beobachterperspektive zweiter Ordnung an. Mit der Zentralperspektive löst sich die Malerei von der Vorstellung einer subjektunabhängigen Repräsentation des Wahren; an deren Stelle tritt die Wahrnehmungswelt eines Beobachters, aus dessen Perspektive ein einheitlicher Raum entworfen wird, für den die Unterscheidung von Wahrheit und Fiktionalität ihre normative Kraft zunehmend verliert.³³⁶ Die Aufwertung der Fiktionalität, ihre Entlastung vom Vorwurf einer falschen Repräsentation der wahren Wirklichkeit, wird deutlich und zugleich

334 Vgl. Luhmann 1997, S. 266.

335 Ebenda, S. 265.

336 Vgl. Esposito 1998, S. 271.

zunehmend breitenwirksam im Roman.³³⁷ Romane entwerfen fiktionale Welten, ohne dass ihre Autoren mit dem Vorwurf rechnen müssen, Lügner zu sein.³³⁸ Romanhafte Fiktionen werden nicht mehr als moralisch bedenkliche Täuschung wahrgenommen, sondern sie zeigen Möglichkeiten, die einen distanzierten, einen dramatisierenden oder vielleicht auch sentimental Blick auf die Wirklichkeit erlauben. Es ist die durch die romanhafte Fiktion ermöglichte Distanz, in der man zu sehen lernt, wie die Dinge ‚wirklich‘ sind, was etwa ‚wahre Liebe‘, ‚richtige Bösartigkeit‘ oder auch die ‚wirklichen Beziehungen‘ hinter den Fassaden der Höflichkeit sind. Romanhafte Erzählungen zeigen Wirklichkeiten hinter den Oberflächen, machen die Abgründe der Seele transparent, indem sie es erlauben, den ‚inneren Prozessen‘ der Akteure zu folgen. Romane zeigen die Bedingungen, unter denen in der Alltagswelt etwas als realistisch erscheint: „Um realistisch zu sein, darf der Roman also gerade nicht real sein“.³³⁹ Romane schaffen einen Horizont von Möglichkeiten, vor deren Hintergrund die alltäglichen Prozesse und die scheinbar selbstverständlichen eigenen Verstrickungen betrachtet und beurteilt, also beobachtet werden können. Wenn man durch die Romanlektüre erfahren hat, was etwa ‚wahre Liebe‘ ist, gewinnt man damit die Möglichkeit, die eigene Emotionalität mit Blick auf diesen Maßstab einzuschätzen, entsprechende Sehnsüchte aufzubauen und die Naivitäten der eigenen Partnerbeziehungen als Problem wahrzunehmen. Die Fiktion wird damit als Möglichkeit zum Maßstab der eigenen authentischen Gefühle.³⁴⁰ Der in den romanhaften Erzählungen mögliche Blick auf die ansonsten intransparenten Beweggründe, Motive, den strategischen Egoismus und die Maskenhaftigkeit menschlicher Beziehungen konstituiert eine (mögliche) Wirklichkeit, eine Fiktion, mit der allerdings real zu rechnen ist. Man kann sich nie sicher sein, was in anderen vorgeht und sogar über die eigenen Beweggründe kann man sich täuschen – und genau das kann man wissen und dazu muss man sich verhalten. Die Fiktionen gewinnen so den Status eines Spiegels, der nicht dazu dient, Gewissheit zu erlangen: In diesem Spiel reflektiert sich eher die Kontingenz sozialer Beziehungen. Esposito spricht vom Effekt einer Realitätsverdopplung. Dabei geht es eben nicht um den wahren Grund hinter den Erscheinungen, sondern um die Entstehung eines Überangebots an Realitäten, um „eine Vervielfachung des Realitätsbezugs in eine Vielfalt fiktiver Realitäten, die sich nicht gegenseitig ausschließen, die aber zusammen

337 Auch Blumenberg (1964) hat in einer historischen Rekonstruktion des erkennenden Zugangs zur Wirklichkeit auf die Bedeutung des Romans für die Entwicklung einer hypothetischen Erkenntnishaltung hingewiesen.

338 Vgl. Esposito 1995, S. 198.

339 Esposito 2007, S. 17.

340 Vgl. Esposito 2004, S. 89. Genau das wird dann im 18. Jahrhundert auch zu einem Vorwurf: Statt sich der Wirklichkeit zu stellen, fliehe man in die heile Welt der Romane. Umgekehrt wird gleichzeitig – etwa in Rousseaus ‚Nouvelle Héloïse‘ – die fiktive Welt bewusst als pädagogisches Mittel eingesetzt, um auf das eigentlich Wichtige in menschlichen Beziehungen hinzuweisen.

die komplexe und in sich gegliederte Realität unserer Gesellschaft ausmachen“.³⁴¹ Eine solche Realität setzt die Praktiken der Beobachtung zweiter Ordnung voraus, um mit den entstehenden Mehrdeutigkeiten und dem ständig notwendigen Vergleich von Gesichtspunkten umgehen zu können, die man anderen, aber auch den eigenen Perspektiven unterstellen kann.

Auch das Aufkommen der Wahrscheinlichkeitstheorie im 17. Jahrhundert bezieht sich auf eine Welt, die man letztlich nicht beherrschen kann und aus der heraus es auch nicht mehr die Möglichkeit gibt, im Vertrauen auf einen göttlichen Ratschluss oder einen zugrunde liegenden Logos die eigene Unsicherheit zurückzudrängen. Ausgangspunkt der Wahrscheinlichkeitstheorie bildet in der Perspektive Espositos eine akzeptierte Unsicherheit: Unsicherheit gilt dabei nicht mehr notwendig als Zeichen von Irrationalität.³⁴² Die Wahrscheinlichkeitstheorie soll aus der Perspektive der Gegenwart Entscheidungen im Hinblick auf eine ungewisse Zukunft ermöglichen: Auch wenn eine rationale Grundlage fehlen mag und wenn die Prognosen selbst das Eintreten der Zukunft vielleicht verändern und so das als wahrscheinlich Errechnete zugleich unwahrscheinlich machen³⁴³, so soll die errechnete Wahrscheinlichkeit Entscheidungen zumindest plausibel machen. „Die intransparente Zukunft wird zumindest fiktiv durchschaubar“³⁴⁴ und vermag so zwar keine Sicherheit hinsichtlich der Welt, wohl aber für den Betrachter zu erzeugen. Auch wenn dessen qualitative Erwartungen sich kaum mit der quantitativen Bemessung decken dürften, gewinnt der Betrachter gerade mit dieser Differenz doch einen Möglichkeitsraum für Entscheidungen, in denen die Paradoxie von Kontingenz und Verbindlichkeit prozediert. Und sie tut dies auf eine Weise, die ständig bereit sein muss, ihre jeweiligen Entscheidungen zu korrigieren. Wahrscheinlichkeitsrechnungen und konstatierende Statistiken bringen trotz des Versprechens bestimmter Erkenntnis einen Möglichkeitsraum hervor, der – mittlerweile in den meisten Bereichen des Lebens – genutzt werden kann, um subjektive Sicherheiten und gesellschaftliche Planungsgrundlagen zu erzeugen, die zugleich die Verbindlichkeit der eigenen Entscheidungen und Positionierungen gegen die Gewissheit der eigenen Kontingenz herstellen müssen.

Man würde nun die Paradoxie von Kontingenz und Verbindlichkeit falsch, weil dann nicht paradoxal, auffassen, wenn man annehmen würde, dass das Bewusstsein der Kontingenz jede Verbindlichkeit immer schon unter Vorbehalt stellen würde. Sie wäre dann keine Verbindlichkeit mehr, wenn jederzeit über sie nach Belieben verfügt werden könnte. Als Verbindlichkeit muss sie jedoch zugleich den Charakter der Unabweisbarkeit, des Nicht-Beliebigen haben.

341 Esposito 2007, S. 68.

342 Vgl. ebenda, S. 21.

343 „Es ist wahrscheinlich, dass gerade das Unwahrscheinliche eintritt, und damit ist das Wahrscheinliche nur wenig realistisch“ (ebenda, S. 50).

344 Ebenda, S. 34.

Gegenüber einer ontologisch verbürgten Verbindlichkeit, die von der Stabilität und Unhinterfragbarkeit sozialer Ordnungen ausging, wird es geradezu zum Kennzeichen der Moderne, Ordnungsbildungen in der Paradoxie von Kontingenz und Nicht-Beliebigkeit denken zu müssen.³⁴⁵ Wie also lassen sich soziale Ordnungsbildungen denken, die gleichzeitig für die Agierenden zur unabweisbaren Grundlage ihrer Wünsche, Perspektiven, Hoffnungen und einer Arbeit an sich selbst werden und dennoch zugleich als nur möglich, nicht notwendig oder anders wählbar erscheinen?

Esposito wählt das Beispiel der Mode, die sich im 17. Jahrhundert von den eindeutigen Grenzen der ständischen Ordnung löst und ihren Bezugspunkt zunehmend in der Originalität findet, um sich einer (als paradigmatisch verstandenen) Beantwortung dieser Frage zu nähern. Als paradigmatisch gilt ihr dabei zunächst das Streben nach einer Originalität, das sich darüber vollzieht, dass man tut, was die anderen tun.³⁴⁶ Das paradoxe Versprechen einer Individualität durch Anpassung mag zwar dadurch erleichtert werden, dass Gegner ausgemacht werden können, für die Mode nicht verbindlich ist, die das Ganze nur für eine oberflächliche Anpassung und den Verlust eines (dann letztlich substantiell gedachten) Selbst betrachten. Doch auch die Festigung der eigenen Positionierung durch die Gegner, die als Gegner dieser wiederum eine eigene Dignität geben, ändert nichts an der ‚internen‘ Paradoxie einer kopierten Originalität. Auch der Verweis auf die moderne Mode als Form einer sozialen Distinktion mag zwar als eine mögliche Erklärung bestimmter Phänomene plausibel erscheinen, aber auch ein solcher Hinweis erreicht nicht die Paradoxie, dass es die Distinktion als gemeinsames und allgemeines Streben gibt.³⁴⁷ Dass die anderen das Gleiche wollen und man dennoch auf Distinktion setzt, dass die anderen das Gleiche tragen und man doch die Möglichkeit der Originalität sieht, dies wahrzunehmen setzt immer schon eine Beobachterperspektive zweiter Ordnung voraus. Diese stellt die in der (auch eigenen) Beobachterperspektive erster Ordnung gegebene (ontologisierende) Verbindlichkeit zur Disposition. Was dort noch in der

345 Vgl. Esposito 2004, S. 10. Oben wurde bereits auf die Bestimmung der ‚Kultur‘ als Reflexion auf die gleichzeitige Kontingenz und Nicht-Beliebigkeit bzw. Nichtwählbarkeit hingewiesen (vgl. Baecker 2003, S. 161).

346 Vgl. Esposito 2004, S. 9. Genau diese Logik der Anpassung, um Originalität und Unverwechselbarkeit zu erzeugen, kennzeichnet für Esposito mittlerweile alle Bereiche der Gesellschaft – und damit auch die Wissenschaft. Das schließt nicht aus, dass die Durchsetzung dieses ‚kulturellen‘ Blickwinkels eine lange Zeit benötigte. In vielen Bereichen hat sich die Bindungskraft ‚traditioneller Zugehörigkeiten‘ lange gehalten: Familiäre Strukturen galten lange als stabil, die Berufsbiographie und der Normallebenslauf ebenso. Große Erzählungen von Fortschritt und der Emanzipation der Menschheit bildeten lange eine narrative Rückversicherung (vgl. Lyotard 1986). Für Makropoulos findet – nach einigen Vorläufen in der ästhetischen Avantgarde – die soziale Durchsetzung der ‚kulturellen Perspektive‘ erst mit der Popkultur der 1950er und 60er Jahre statt (vgl. ders. 2008, S. 9).

347 Vgl. Esposito 2004, S. 27.

Gegenüberstellung von Sein und Schein, von Maske und Original, von Oberfläche und Eigentlichkeit Sinn machte, verliert nun seine (ontologisierte) Bedeutung³⁴⁸: Solche Gegenüberstellungen erscheinen nun als Unterscheidungen, die immer auch anders möglich sind, als eine kontingente Hervorbringung von Wirklichkeit. Und dennoch bleibt das Problem der Verbindlichkeit dieser Wirklichkeit, wenn man davon ausgeht, dass die Träger der Mode (anders als die kritisierenden moralischen Positionen) immer auch Beobachter zweiter Ordnung sind. Die Paradoxie von Kontingenz und Verbindlichkeit bleibt auch dann erhalten, wenn die Kontingenz der Verbindlichkeit thematisiert, wenn die Verbindlichkeit, die Verhaftung an die Mode, als Fiktion gesehen wird. Nach der Verdopplung der Realitäten, der Etablierung eines Realitätsverständnisses, das diese letztlich von ihren Möglichkeiten her denkt, besteht kein Grund, an der realitätskonstitutiven Kraft der Fiktion zu zweifeln.

Es ist nun weder die Kraft eines die Paradoxie auflösenden, sich über sie hinwegsetzenden vernünftigen Subjekts noch der Rückzug in eine innere Welt wahrhafter Aufrichtigkeit und Authentizität, die hier weiterhelfen. In der Sicht Espositos ist es die Mode selbst, die hier eine praktische Perspektive eröffnet. Diese Perspektive einer Paradoxiebearbeitung liegt letztlich in der schon im 17. Jahrhundert konstatierten Flüchtigkeit der Mode³⁴⁹, ihrem ständigen Wechsel, in der Transformation der mit ihr gegebenen Ordnungsvorstellungen.³⁵⁰ Die Paradoxie von Kontingenz und verbindlicher Ordnung wird bearbeitbar, weil die Ordnung selbst als kontingent, als vorläufig, sich verändernd erscheint. Als veränderlicher kann der Inhalt, die Gestalt der Ordnung keine ontologische Wertigkeit beanspruchen, der man ausgeliefert wäre. Gefordert ist – anders formuliert – keine substantielle Anpassung, sondern eine Anpassung als solche und damit zugleich als eine wechselnde. In ihr, in ihren Verzweigungen und vielfachen Richtungsänderungen eröffnet sich die Möglichkeit einer immer vorläufigen, nie substantiellen Identitätsmarkierung. Die Nachahmung der Zeitgenossen, der modischen Normalität, rückt auf diese Weise in den Status einer Autorität, unter Berufung auf die man beansprucht, eine originale Position zu markieren. Zugleich ist es gerade die Kontingenz der Ordnung (der flüchtigen Mode), die eine Bindung (eine auch emotionale Verbindlichkeit) gestattet, in der das Individuum sich deshalb nicht verliert, weil es deren Kontingenz in Rechnung stellen kann.

Die Kraft der Verbindlichkeit sozialer Ordnungen, ihr Verpflichtungsgehalt, dem man sich fügt, an den man sich anpasst, beruht dann letztlich auf ihrer Kontingenz, ihrer Nicht-Notwendigkeit und Nicht-Unmöglichkeit, ihrer unausweichlichen Transformation. Wenn diese Kontingenz die Selbstbindung

348 Vgl. ebenda, S. 158.

349 Vgl. ebenda, S. 50.

350 Vgl. ebenda, S. 27.

bedingt, so bedeutet dies – in einer Beobachterperspektive zweiter Ordnung – letztlich auch, dass in dieser Selbstbindung (bei all ihrer erfahrenen Verbindlichkeit) immer auch das Moment der Kontingenz, des Nicht-Notwendigen und Anders-Möglichen, ein Moment der Freiheit erhalten bleibt. Anpassung und Freiheit erscheinen in der ‚Verbindlichkeit des Vorübergehenden‘ (Esposito) als miteinander verflochten, sodass Verweise auf eine ‚reine Freiheit‘ ebenso problematisch erscheinen wie jene auf die unterdrückende Kraft einer vorgegebenen sozialen Ordnung. Wenn man Gesellschaften und soziale Ordnungen unter dem Gesichtspunkt der Möglichkeit, ihrer kontingenten Ordnung betrachtet, dann werden kritische, ironische und distanzierende Perspektiven (als Beobachtungen zweiter Ordnung) unausweichlich. Mit ihnen aber stellt sich letztlich auch das hier verhandelte Problem, wie angesichts der jede ontologische Grundlage auflösenden Perspektiven dennoch eine nicht naive Verbindlichkeit sozialer Ordnungen möglich ist. Dieser Frage soll nun abschließend – über die bisherige Betrachtung der Mode hinausgehend – in der Betrachtung jenes Phänomens nachgegangen werden, das man Konsumismus nennt.

3. Die Kultur des Konsums

Die Paradoxie von Kontingenz und Verbindlichkeit impliziert nicht nur eine De-Ontologisierung überkommener Traditionen, Ordnungen und Selbstverständlichkeiten. Sie beinhaltet damit zugleich die Auflösung von deren Geltungsgrundlagen: Religion und Moral. Weder religiöse Glaubenssysteme noch die Autorität der in ihrem Namen agierenden Institutionen können eine Geltungsgrundlage abgeben, wenn sie nur als eine unter anderen möglichen Perspektiven betrachtet werden. Das Gleiche gilt auch für eine moralische Begründung, mit der Individuen oder Institutionen verbindlich das Richtige vom Falschen trennen wollen. Auch diese sind nicht unmöglich, aber eben auch nicht notwendig. Der Vergleich solcher Begründungsansprüche mit anderen ebenfalls möglichen Sinnbestimmungen kann nicht selbst wiederum durch ein moralisches Kriterium entschieden werden: Es geht um eine kontingente, frei gewählte (An-)Passung. Das Kriterium dürfte also letztlich ein ästhetisches sein – und zwar ein reflektiert ästhetisches, das eben die eigene Wahl selbst als kontingent versteht. Und es ist gerade diese unter ästhetischen Gesichtspunkten gewählte Verbindlichkeit, die Wahl eines bestimmten Angebots, über das sich dann der eigene Ort als individueller ausweisen lassen soll, die in der Diskussion um den Konsumismus eine zentrale Rolle spielt. Letztlich geht es dabei um die Frage einer ferngesteuerten Anpassung durch raffinierte Marketingstrategien – und mithin die Macht der Fremdbestimmung – oder um die eher alternative Fragestellung: inwiefern hier die Paradoxie von Freiheit und Anpassung, Kontingenz und Verbindlichkeit eine Rolle spielt.

Wenn man Konsumismus zunächst versteht als Gesamt jener Praktiken, die durch den Kauf und Konsum von Waren, die mit einer identitätsstiftenden Bedeutsamkeit beworben werden, eine persönliche oder individuelle Identität zu generieren versuchen, dann ist schon allein aufgrund der standardisierten Auswahl von massenhaft produzierten Gütern ersichtlich, dass Konsumpraktiken zugleich auch Anpassungsprozesse, Standardisierungen implizieren. Die Paradoxie von Individualisierung und Anpassung kann dabei Anlass zu unterschiedlichen Bewertungen geben. Man mag den Konsum als ungefährliche Praktik der sozialen Befriedung affirmieren³⁵¹ oder man kann genau diese Befriedung für problematisch halten.³⁵² Eine solche Kritik lässt sich durch den Verweis auf die kapitalistische Verwertungslogik radikalieren, deren Absatzbedarf dazu führt, dass die Konsumenten mit Versprechungen geködert werden, um deren Einlösung sie letztlich betrogen werden. Man verspricht einen kulturellen Genuss, der in der Warenform immer schon den Kunden ‚zum König‘ macht und daher jede Herausforderung, wie sie für einen solchen Genuss notwendig erscheint, vermeiden muss. Diese Position wurde von Horkheimer und Adorno in die kritische Formel der Kulturindustrie gebracht.³⁵³ Man könnte darauf verweisen, dass die Ästhetik der Ware einen Gebrauchswert, einen Nutzen der Ware verspricht, ohne dass dieser wirklich gebraucht würde: Geschaffen werden so künstliche oder überflüssige Bedürfnisse.³⁵⁴

Man könnte demgegenüber zur Verteidigung des Konsumismus anführen, dass – auch wenn man die Macht der kulturindustriellen Vermarktungstechniken anerkennt – die identitätssichernden und erlebnisökonomischen Versprechungen nicht einfach quasi-linear die individuellen Konsumpraktiken bestimmen. Konsumversprechungen – wie auch immer kulturindustriell kodiert – müssen von den Konsumenten interpretiert, angeeignet und also in einem notwendig kreativen Akt dekodiert werden.³⁵⁵ So besteht dann zumindest die Möglichkeit, dass der Konsum massenindustrieller und verbraucherorientiert produzierter Waren dazu führt, dass die Konsumenten zu ihrer Umgebung ein kritisches Verhältnis etablieren können. Befreiungsversuche aus vorgegebenen und fraglos übernommenen Rollenklischees scheinen so durch den Konsum standardisierter Musikkonserven oder Daily Soaps möglich zu sein.³⁵⁶ Was auf diese Weise vor

351 Das wäre etwa die Position von Norbert Bolz 2002.

352 Vgl. Bauman 2009.

353 Vgl. dies. 1981.

354 Vgl. Haug 1971. Die Beiträge in dem von Drügh/Metz/Weyand (2011) herausgegebenen Band versuchen demgegenüber, sich der Ästhetik von Waren auf eine andere Weise zu nähern.

355 Stuart Hall hat dieses Kodierungs/Dekodierungsmodell im Rahmen der Cultural Studies entwickelt (vgl. Hall 2004). Selbstverständlich geht Hall dabei nicht davon aus, dass die Kreativität der Dekodierung Ausdruck einer ‚reineren‘ Subjektposition ist. Zu den Cultural Studies vgl. etwa Hörning/Winter 1999 und Marchart 2008.

356 Im Rahmen der Cultural Studies hat John Fiske (2003) diesen Akzent betont (vgl. dazu auch Winter/Mikos 2001).

dem Hintergrund der Cultural Studies zu einem Bezugspunkt gemacht wird, ist die immer relative Unabhängigkeit des Konsumenten. Es geht um die Rehabilitierung einer Position, die in den marktlogischen Determinationsversuchen nicht aufgeht, sondern die sich über ihr Verhältnis zu diesen Determinationsversuchen und zu sich als Konsumenten konstituiert.

Was den bisher angedeuteten Positionen aber gemeinsam ist, lässt sich als Opposition von Individualisierung und Anpassung verstehen. Diese Opposition muss aufrechterhalten bleiben, wenn es nicht zu einer standardisierenden Unterwerfung kommen soll; und sie bleibt letztlich – als Hoffnung – immer vorhanden, was sich in der Kreativität der Aneignungspraktiken zeigt. Es könnte nun aber sein, dass sich Individualisierung und Anpassung, Kontingenz und Verbindlichkeit eher paradoxal verstehen lassen und dass sich demgegenüber solche Oppositionsbildungen als mögliche, aber nicht notwendige Positionierungen zeigen. In diesem Fall müssten sich solche Oppositionsbildungen vor der ordnungsbildenden Kraft einer ‚Verbindlichkeit des Vorübergehenden‘ und damit vor einer ästhetischen Haltung bewähren, die sich zur Paradoxie von Kontingenz und Verbindlichkeit noch einmal verhält. Um sich dieser ästhetischen Haltung zu nähern, bietet es sich an, anhand des Bedürfnis- und des Hedonismuskonzepts die Relevanz des Beobachterkonzepts zweiter Ordnung zu verdeutlichen. Denn letztlich verweist die Opposition von Individualisierung und Anpassung auf jene von reflektierten und einfachen Bedürfnissen, von einem über qualitativ hochwertige Gegenstände vermittelten und einem einfachen Genuss.

Dominik Schrage hat darauf hingewiesen, dass das Konzept des Bedürfnisses erst nach 1770 entsteht und die Semantik der ‚Nothdurft‘ ablöst.³⁵⁷ Die Semantik der Notdurft kreist um den zu behebenden Mangel, um die Gewährleistung der Subsistenz. Eben dieser Bezug auf die Subsistenz stattet die Frage der Notdurft zugleich mit einer moralischen Wertigkeit aus: Ihre Befriedigung ist das, was moralisch geboten ist. Die Verwendung des Bedürfnis-Begriffs reichert zunächst das Notdurft-Konzept um eine psychologische Dimension an: Bedürfnisse sind das, was Individuen begehren. Das kann über die bloße Notdurft hinausgehen. Während die Verwendung des Bedürfniskonzepts einerseits von der existenziellen Dimension der Befriedigung der Notdurft zehrt, stellt man sich nun die Frage, ob es nicht auch künstlich geweckte Bedürfnisse, ob es nicht eine unangemessene Ausweitung der Bedürfnisansprüche gibt. Die Diskussion um die wahren und künstlichen Bedürfnisse entsteht schon im 18. Jahrhundert und sie führt letztlich dazu, dass die verhandelten Kriterien unscharf werden: dass sie zwischen der Anerkennung der subjektiv als drängend erlebten Bedürfnisse und objektiven (anthropologisch oder moralisch begründeten) Kriterien zu oszillieren beginnen. Über das, was die richtigen Bedürfnisse sind, kann man also streiten. Und dies bedeutet

357 Vgl. Schrage 2009, S. 93 f.

wiederum nichts anderes, als dass die ontologischen Begründungen zur Disposition gestellt werden. Bedürfnisse sind nicht einfach zu definieren und damit zu begrenzen. Es können (etwa aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen) neue entstehen: Bedürfnisse lassen sich zunehmend als „eine traditionenbündene Referenzgröße“³⁵⁸ verstehen. Das passt einerseits zu einer sich entwickelnden kapitalistischen Ökonomie, für die eine substantialistische Reduktion der Bedürfnisse auf ‚Notdurft‘ eher ein Hindernis darstellen würde. Andererseits aber stellen die Psychologisierung und Ausweitung des Bedürfnisbegriffs die Diskussion um die richtigen und falschen, die eigentlichen und eingeredeten Bedürfnisse auf Dauer. Diese Bedürfniskommunikation ist nicht mehr durch anthropologische oder moralische Kriterien zu regulieren; solche Argumente werden zu einem Gegenstand der Bedürfniskommunikation unter anderen. Bedürfnisse lassen sich nicht mehr durch den Bezug auf eine transzendente Ordnung begründen; sie werden eher zum Bezugspunkt immanenter Begründungen, über die man (aus einer Beobachterperspektive zweiter Ordnung) die Akzeptabilität von Wünschen, von Selbstentwürfen und Ordnungsrelevanzen begründen oder zurückweisen kann.³⁵⁹ Im Namen der Bedürfnisse kann man also nicht nur das artikulierte Begehren verhandeln und bewerten; man kann ebenso Stellung beziehen zu dem (mit dem angestrebten Konsum) verbundenen Identitätsentwürfen; und man kann im Namen der Bedürfnisse (der richtigen wie der falschen) auch die Entwicklung des Kapitalismus und der entsprechenden Marketingstrategien kritisieren oder befürworten. Wie der Begriff des Interesses als in sich problematische (weil dem Vergleich und unterschiedlichen Bewertungskriterien unterliegende) Perspektive für die immanente Begründung von Leidenschaften und Motiven sich etabliert³⁶⁰, so funktioniert der Begriff des Bedürfnisses als problematisierende (und d. h. de-ontologisierende) Kategorie für den offenen Bereich der menschlichen Wünsche. Bedürfnisse können (wie Interessen) der Rechtfertigung nicht nur des Warenangebots wie auch der individuellen Nachfrage dienen; und sie können in beiden Hinsichten (als Manipulation, als Entfremdung usw.) kritisiert werden. Die Kommunikation der Bedürfnisse setzt (wie auch die der Interessen) immer schon die Problematik der Rechtfertigung, der Begründung wie Kritik, voraus: Eine Berufung auf Bedürfnisse (wie Interessen) muss immer schon – gegen jede ontologisierende Selbstverständlichkeit – davon ausgehen, dass man deren Wertigkeit und Bedeutung auch anders sehen kann: Sie wird bei aller Verbindlichkeit und erlebten Notdurft zugleich von deren Kontingenz ausgehen müssen.

Man kann die Untersuchung Colin Campbells zur Entstehung einer modernen Form von Hedonismus durchaus in Verbindung mit dem Aufkommen der Bedürfnissemantik setzen. Campbells Fragestellung schließt an Max Webers These an,

358 Ebenda, S. 97.

359 Vgl. ebenda, S. III f.

360 Vgl. zur Entwicklung des Verhältnisses von Leidenschaften und Interessen Hirschman 1982.

nach der die innerweltliche Askese, wie sie im Protestantismus vor allem calvinistischer Prägung propagiert wurde, einen bedeutsamen Hintergrund für die Entstehung eines ‚kapitalistischen Geistes‘ gewesen sei.³⁶¹ Wenn man dieser These folgt, dann ergibt sich aus der Sicht Campbells die Frage, wie sich damit die Entstehung eines Konsumverhaltens im 18. Jahrhundert erklären lässt, in denen die Mittelschichten sich nicht nur bemühten, die bis dahin dem Adel vorbehaltenen Luxusgüter zu erwerben, sondern auch – aus puritanisch-protestantischer Sicht – nutzlose Dinge. Für Campbell ist dies einerseits einsichtig vor dem Hintergrund einer sich erweiternden Güterproduktion und dem ihr entsprechenden Absatzbedarf; sie steht also durchaus mit der Entwicklung des Kapitalismus in Einklang, aber andererseits erscheint ein auf Überflüssigkeiten gerichtetes Konsumverhalten im Gegensatz zu einer Ethik der inneren Askese zu stehen.³⁶² Den bloßen Erwerb von Luxusgütern (auch zum Zweck der Distinktion) könnte man noch als (sündhaftes) Scheitern der asketischen Ethik verstehen: Er könnte als Rückfall in einen Hedonismus betrachtet werden, dem es immer um die Steigerung des Genießens durch den möglichst häufigen Konsum von Luxusgütern gegangen war. Aber der Konsum von nutzlosen Dingen, die gerade nicht unter die Kategorie des Luxus zu subsumieren sind, stellt auch eine (traditionell) hedonistische Erklärung vor Schwierigkeiten.³⁶³ Diese Schwierigkeiten entstehen dadurch, dass man sich fragen muss, worin denn nun der Genuss solcher Waren bestehen soll, die weder gebraucht werden noch Luxusgüter darstellen, die normalerweise Ziel des Genusses wären. Warum also folgt man schon im 18. Jahrhundert rasch wechselnden Moden oder orientiert sich in seinem Kaufverhalten an einer aufkommenden Werbung? Campbell sieht die Antwort auf diese Frage in einer Veränderung des Hedonismus. War der traditionelle Hedonismus von einem gleichsam anthropologischen Wunschprofil ausgegangen, das durch den Reiz bestimmter Güter angeregt wurde, so entkoppelt sich diese Verbindung unter modernen Bedingungen: Im Zentrum des Begehrens stehen nun nicht mehr bestimmte (Luxus-)Reize, sondern subjektive Emotionen. Solche Emotionen sind nicht mehr als durch Reize konditionierbare Wünsche zu verstehen, sondern der Grund dieses Verlangens wird nun subjektiv. Emotionen sind nicht nur veränderbar, sondern auch (zumindest bis zu einem gewissen Grad) subjektiv steuerbar: Sie sind nicht zuletzt durch kollektive Symbolwelten, wie sie etwa in fiktiven Romanen oder der romantischen Liebe stilisiert werden, formbar.³⁶⁴ Es sind Vorstellungen, emotional besetzte Möglichkeiten, die nun zum Orientierungspunkt eines angestrebten Genusses werden – Vorstellungswelten, an die eben auch die Werbung anknüpfen kann. Das, was Campbell „Modern Autonomous Imaginative Hedonism“ nennt,

361 Vgl. Weber 1988.

362 Vgl. Campbell 1987, S. 8 ff.

363 Vgl. ebenda, S. 31.

364 Vgl. ebenda, S. 71.

besteht in einer Orientierung des angestrebten Genießens an vom Individuum selbst geschaffenen Bilder- und Bedeutungswelten, die als solche bestimmen, was als Stimulus gelten kann. Zum Stimulus wird etwas nicht mehr aufgrund seines Gebrauchswerts oder seiner anerkannten Bedeutung als Luxusgut, sondern aufgrund seines idealisierten Werts.³⁶⁵

Der moderne Hedonist ist – vor dem Hintergrund imaginativer Bedeutungswelten – auf der Suche nach Gegenständen (und Beziehungen), die ihm einen Genuss versprechen. Das setzt voraus, dass das für ihn Wichtige und Bedeutungsvolle gefunden und von anderem unterschieden wird. „It is a highly rationalized form of self-illusory hedonism which characterizes modern pleasure seeking“.³⁶⁶ Wünsche sind nicht einfach vorhanden, sie müssen profiliert werden, indem bestimmten (durchaus heterogenen und veränderbaren) Gegenständen, Zuständen und Beziehungen eine idealisierte Bedeutsamkeit zugeschrieben wird, die als solche Genuss verspricht. Die damit verbundene Reflexivität der Formung des eigenen Begehrens über imaginierte Bedeutungen führt dazu, dass das Genießen von Konsumgütern oder Beziehungen selbst noch einmal im Lichte der idealisierten Bedeutungen bewertet wird. Man fragt sich also, ob der reale Genuss, der Verzehr einer Mahlzeit, der Besitz von Möbeln oder die Kommunikation mit Freunden denn nun dem idealisierten Genießen entspricht oder nicht. Gefragt wird, ob das Genießen selbst ein Genuss ist. Zu einem ‚richtigen‘ Genuss wird das Genießen dann, wenn das Individuum sich beim Genießen selbst genießen kann, wenn der vollzogene Genuss mit dem vorgestellten Genuss und damit der eigenen Emotionalität übereinstimmt. In der Vorstellung des ‚wahren Genießens‘ bilden das Selbst und seine gewünschten Befriedigungen eine Einheit. Campbell weist nun darauf hin, dass diese Vorstellung wohl selten in realen Konsum- und Befriedigungserlebnissen gegeben sein dürfte: Der reale Konsum wirkt in dieser Hinsicht eher desillusionierend.³⁶⁷ Diese Differenz führt nun allerdings nicht dazu, auf den ‚selbst-illusorischen Hedonismus‘ zu verzichten: Sie treibt ihn vielmehr an, neue Chancen aufzusuchen, den Selbstgenuss im Genießen von Gütern oder Beziehungen zu realisieren. Die Suche nach der wahren Befriedigung, in der das Individuum mit seinem Genießen übereinstimmt, wird selbst zum möglichen Genuss: „thus the illusion is always better than the reality: the promise more interesting than actuality“.³⁶⁸ Nach der Reise, die zwar interessant, aber mit den Bildern, dem Versprechen eines wahren Genusses doch nicht kompatibel war, plant man die neue Reise im Bewusstsein, dass einem das vielleicht wieder passieren

365 Auch Illouz betont die Bedeutung der Emotionen für das Verständnis des modernen Konsums. Und auch sie sieht nicht den praktischen Nutzen, sondern die symbolische Bedeutung von Gegenständen, die Imagination als entscheidendes Scharnier zwischen Emotion und Konsum (vgl. dies. 2011, S. 49 f.).

366 Campbell 1987, S. 76.

367 Vgl. ebenda, S. 86.

368 Ebenda, S. 90.

wird. Campbell sieht in einer solchen Suche nach Genuss eine Form der aufgeschobenen Befriedigung, die selbst noch asketische Züge trägt.³⁶⁹ Er sieht Vorläufer dieser Subjektivierung des Geschmacks, in der das Versprechen des Genießens letztlich an der Differenz von Ideal und Realisierbarkeit festgemacht wird, in jenen Strömungen des englischen Puritanismus, die Zeichen möglicher Erlösung nicht nur im geschäftlichen Erfolg, sondern in Emotionen sehen, die sich bei guten Taten einstellen: Die Fähigkeit, auf die Sprache des Herzens zu hören, zu einer sentimentalischen Rührung, ruft dann jene Erlebnisse hervor, in denen die eigene göttliche Erwähltheit gespürt werden kann, in denen man sich als Erlöster (immer vorläufig) genießen kann.³⁷⁰ Dies mag eine mögliche Herkunft des imaginativen modernen Hedonismus – in Analogie zu Webers These von der Herkunft des Kapitalismus aus dem asketischen Geist des Protestantismus – bezeichnen: Deutlich aber ist, dass sich hier die gleiche Logik der emotionalen Bewertung eines Erlebens aus einer Beobachterperspektive zweiter Ordnung zeigt, die sich nie sicher sein kann, ob das Realisierte mit jener wahren Bedeutung übereinstimmt, die man ‚für sich‘ will.

Die Kommunikation der Bedürfnisse, die um Differenzen wie jene zwischen natürlich und künstlich, existenziell und überflüssig, notwendig und eingebildet kreist, macht ebenso wie der imaginative Hedonismus die subjektiv zugewiesene – und damit umstrittene – Bedeutungszuweisung zu jenem Bezugspunkt, in dem sich Fiktion und Wirklichkeit, Kontingenz und Verbindlichkeit kreuzen. Die ‚Wirklichkeit‘ wird im Horizont vorgestellter Möglichkeiten greifbar, ohne dass für deren Übereinstimmung noch eindeutige und allgemeinverbindliche Kriterien angegeben werden könnten. Die Figur des Konsumenten erscheint vor diesem Hintergrund als eine, die ihr Verhältnis zur Welt der Waren und (darüber vermittelt) zu sich selbst als subjektives, individuelles begreift. Damit taucht die Paradoxie, durch den Konsum standardisierter Waren Individualität erzeugen zu wollen, wieder auf. Zugleich aber wird diese Paradoxie über die ästhetische Spannung zwischen einem idealisierten Genießen, einer idealisierten Erfüllung und deren fast zwangsläufigem Scheitern in der Realität bearbeitet. Damit wird jedes Genießen selbst mehrdeutig: Inwieweit sich der reale dem imaginierten Genuss annähert oder nicht, inwieweit also auch den konsumierten Waren selbst eine ‚persönlichkeitsbildende‘ Bedeutung zugeschrieben werden kann, wird zu einer Frage der ästhetischen Selbstvergewisserung. Deren Souveränität zeigt sich nicht zuletzt im Spiel mit der Paradoxie von Kontingenz und Verbindlichkeit. Gegenüber dieser ästhetischen Souveränität haben moralisierende Einwände, die das Richtige und Wahre ganz klar vom Falschen und Unwahren, dem bloßen Schein trennen wollen, kaum eine Überzeugungschance: Auch sie stellen allenfalls ein

369 Vgl. ebenda, S. 88.

370 Vgl. ebenda, S. 125 ff.

„Angebot“ dar, zu dem man sich ästhetisch, d. h. im Spiel mit der Paradoxie von Kontingenz und Verbindlichkeit, noch einmal verhalten kann.³⁷¹

Lange vor der Durchsetzung der ‚Erlebnisökonomie‘³⁷² als Verkaufsstrategie und der Konzentration der Werbung auf die identitätsstiftende Bedeutsamkeit von Waren, die die Bedeutung der sozialen Distinktion und des Luxuskonsums in den Hintergrund treten lassen³⁷³, bildet der imaginative Hedonismus schon die Matrix einer Konsumentenorientierung, die den Erwerb und den Genuss von Waren im Rahmen ihrer persönlichen Bedeutsamkeit lokalisiert. Allerdings wird man auch feststellen müssen, dass die soziale Verallgemeinerung dieser Konsumentenfigur nicht zuletzt an der ökonomischen Kaufkraft breiterer Bevölkerungsgruppen und einer entsprechenden Expansion der Warenproduktion hängt; zugleich aber ist es bedeutsam zu beachten, dass die Ausweitung dieser Konsumentenorientierung, der Figur eines ästhetischen Subjekts, das sich zur Paradoxie von Kontingenz und Bindung verhält, die Ausweitung und Verbreitung einer ‚kulturellen Perspektive‘ über den Warenkonsum im engeren Sinne hinaus, mit der Auflösung traditioneller sozialer, moralischer oder biographischer Verbindlichkeiten einhergeht.³⁷⁴

Für Makropoulos ist es die in den 1920er Jahren einsetzende und nach dem Zweiten Weltkrieg expandierende Massenkultur, die einen entscheidenden Beitrag zur Etablierung eines ‚Möglichkeitssinns‘ (Musil) leistet. Makropoulos weist

371 So hat Kierkegaard in seiner Schrift ‚Entweder – Oder‘ versucht, gegen eine ästhetische Lebensform, die sich am eigenen Genießen orientiert, die moralische Position stark zu machen (vgl. Kierkegaard 1993). Dabei scheint die moralische Position eher durch eine biedere Einstellung gekennzeichnet zu sein, die der ästhetischen Einstellung kaum gefährlich zu werden vermag. Für Kierkegaard ist es die religiöse Lebensform, der niemals begründbare ‚Sprung in den Glauben‘, der der verzweifelten Identitätssuche des modernen Subjekts eine Perspektive verspricht (vgl. Kierkegaard 1992 und zu Kierkegaard: Schäfer 2004a). Die Souveränität der ästhetischen Lebensweise bildet eine Provokation für jede moralische Kommunikation – und damit nicht zuletzt auch für pädagogische Grundlegungsversuche, ohne dass sie hier bisher wohl als solche überhaupt wahrgenommen wurde.

372 Vgl. zur ‚Erlebnisökonomie‘: Pine II / Gilmore 1999; Reich 2001; Ullrich 2008; Hellmann / ZurStiege 2008.

373 Zur damit angesprochenen historischen Thematisierung der sozialen Bedeutung des Warenkonsums vgl. Prisching 2009.

374 Die These der ‚Individualisierung‘ von Lebensverhältnissen (vgl. Beck 1986) trifft einen Aspekt dieser nachlassenden Bedeutung der Verbindlichkeit traditioneller Ordnungsmuster. Schulze hat darauf hingewiesen, dass seit den 1960er und 1970er Jahren das Innenleben gegenüber sozialen Normalitätserwartungen eine bedeutsame Aufwertung erfährt: Es geht um ein schönes Leben und das Erleben gilt „als dominante Form, Sinn zu definieren“ (Schulze 2005, S. VIII). Er spricht von einer „Erlebnisrationalität“, die in der „Funktionalisierung der äußeren Umstände für das Innenleben“ bestehe (ebenda, S. 35). In der Erlebnisorientierung gäbe es eine nicht aufzuhebende Unsicherheit hinsichtlich des wirklich eintretenden (genießenden) Erlebens, mit der umzugehen sei. Schulze selbst unterscheidet unterschiedliche Schemata, mit deren Hilfe man versucht, die offene Relation von Zeichen und Bedeutungen zu kontrollieren und zu Lebensstilen zu verdichten.

darauf hin, dass die Massenkultur von ihren Anfängen an ein Mittelschichtphänomen gewesen ist.³⁷⁵ Die Massenkultur (in Radio, Fernsehen, Kino, Zeitschriften, Musik usw.) bewirkt, dass Unwahrscheinliches, Nicht-Selbstverständliches und offensichtlich Artifizielles zum selbstverständlichen Bestandteil des Lebens wird: Sie führt (wie früher schon der Roman) mögliche Realitäten vor, deren Künstlichkeit den vermeintlichen Selbstverständlichkeiten und Ordnungen des Alltags ihre Kontingenz vorführt. Die Massenkultur führt für Makropoulos dazu, dass dieser Möglichkeitssinn zugleich positiv affirmiert wird. Die Konsumenten entwickeln eine „Disposition zur konstruktiven Bearbeitung, Veränderung, Verbesserung und Überbietung des jeweils Gegebenen“.³⁷⁶ Man erwartet das auch von anderen und geht davon aus, dass die anderen das auch von einem selbst erwarten. Makropoulos spricht von einer Vergesellschaftung des Möglichkeitssinns. Die Wirklichkeit (auch des Alltagslebens) wird zunehmend vor dem Hintergrund von Möglichkeiten betrachtet – und damit kontingent. Eine solche Perspektive, die auf dem Vergleich von Wirklichkeit und Möglichkeit beruht, ist dabei gerade nicht an eine bestimmte Qualität der Reflexion gebunden: Die Vergesellschaftung des Möglichkeitssinns meint dabei auch, dass die Bilderwelten und Fiktionen, über die dieser Vergleich von Möglichkeit und Wirklichkeit konstituiert wird, immer gesellschaftliche Bilderwelten sind. Der Möglichkeitssinn mag sich dabei an trivialisierten oder standardisierten konsumindustriellen Produkten orientieren, aber er bearbeitet immer noch die Paradoxie von Kontingenz und Verbindlichkeit.³⁷⁷

Die Bearbeitung dieser Paradoxie setzt wiederum voraus, dass die vermeintliche Eindeutigkeit sozialer Ordnungen und Selbstverständnisse, die vermeintlich eindeutige Referenz von Zeichen, die Selbstverständlichkeit ihrer Bedeutung verloren gegangen ist: Es ist nicht mehr klar, was eine Familie, eine Biographie, eine Identität, eine Autorität, Ordnung, Wirklichkeit usw. meint. Die Konzepte werden mehrdeutig und sie müssen in ihrer Verwendung jeweils spezifiziert werden – gegen andere Verständnismöglichkeiten. Der massenkulturell produzierte Möglichkeitssinn bewirkt „die weitgehende Deregulierung traditioneller Sinn- und Bedeutungswelten durch kontingenzförmige, also auf Verfügbarkeit orientierte Zeichen- und Bedeutungspolitiken“.³⁷⁸ Für Makropoulos ist es vor allem die

375 Makropoulos 2008, S. 8.

376 Ebenda, S. 10.

377 Vgl. ebenda, S. 11. Der Konsument, der auch im Konsum trivialisierter und standardisierter Produkte sich zur Paradoxie von Kontingenz und Verbindlichkeit verhält, ist – qua Beobachtung zweiter Ordnung – immer schon kritisch. Er muss also nicht erst durch eine Erziehung zum kritischen Konsumenten gebildet werden. Ein solches Vorhaben – und nicht zuletzt darin besteht ja die Provokation der Konsumkultur – wird immer auf eine bestimmte Begründung von Kritik zurückgreifen müssen, die aber wiederum für den sich im Genuss selbst Genießenden eher ein unattraktives Angebot darstellt.

378 Ebenda, S. 12.

Popkultur der 1950er und 1960er Jahre, die hier einen Durchbruch markiert. Mit ihr werden die selbstverständlichen Ordnungsmuster der bürgerlichen Welt (Familie, Beruf, Autorität, Tugenden usw.) im Namen der Möglichkeit einer wahren Authentizität, Selbstbestimmung, Gemeinschaft, einer Aufhebung von Herrschaft befragt, ohne dass dafür selbst wiederum eindeutige Referenzen angegeben werden konnten. Jedoch gerät im Namen ihrer imaginierten Möglichkeit der vermeintlich stabile Raum der gesellschaftlichen Wirklichkeit in Bewegung: Jede Bezeichnungs- und Bewertungspraxis, jeder Verbindlichkeitsanspruch steht nun unter Kontingenzvorbehalt und Repressionsverdacht.³⁷⁹ Eine solche Praxis verlangt eine Beobachterperspektive zweiter Ordnung, die sich in diesem Fall primär kritisch versteht. Makropoulos verweist nun darauf, dass hier „eine konstruktivistische Subjektivität“³⁸⁰ entsteht, die darauf ausgerichtet ist, ihre Möglichkeiten zu realisieren und dabei die Realisierungen immer wieder aus der Perspektive der Möglichkeit zu betrachten. Eine solche Subjektivität ist nun in seiner Sicht doppelt ausgerichtet: Auf der einen Seite beerbt sie das Perfektibilitätsideal der Aufklärung (es geht um die Imaginationen der Selbstbestimmung, der Selbstverwirklichung und Selbstoptimierung), auf der anderen Seite greift sie dabei kombinatorisch zurück auf standardisierte Produktangebote. Diese konstruktivistische Subjektivität „entsteht als autonome Kombination standardisierter Elemente, die massenkulturell angeboten und konsumistisch angeeignet werden“.³⁸¹ Die Standardisierung und Warenförmigkeit der Elemente stellt für diese Subjektivität kein Problem dar, da sie selbst eine kontingente Bedeutungszuweisung und damit einen identitätsstiftenden Bezug herstellt, der gerade in der Kombination deutlich wird. Die Bedeutungs- und Identitätspolitik, die sich an standardisierten Massenprodukten entlang bewegt und dabei die Paradoxie von Freiheit und Standardisierung, von Kontingenz und Verbindlichkeit bearbeitet, konstituiert dabei eine unlösbare Komplexität des Selbst- und Weltverhältnisses. Die konsumistische Aneignung von standardisierten Waren oszilliert zwischen der Gleichartigkeit der Waren und ihrer individuellen Bedeutungsgebung. Diese Oszillation verlangt eine ständige Positionierung, für die es kein definitives Kriterium gibt: Fällt man nun auf die konsumindustriellen Versprechungen herein oder ist die Bedeutung des Konsums doch eine ganz andere – eigene? Zugleich ist damit die Frage nach der eigenen Autonomie verbunden. Auch hier kann es nicht im Sinne eines transzendentalen Freiheitsbegriffs darum gehen, eine absolute Freiheit zu postulieren. Vielmehr bleibt Freiheit ein Möglichkeitskonzept und man kann sich immer fragen, ob das Verhältnis von Freiheit und Verbindlichkeit eher unter normalisierten Vorgaben betrachtet wird oder inwiefern man sich davon distan-

379 Ich habe diese Bedeutungs- und Identitätspolitiken für ‚die‘ 1968er Bewegung an anderer Stelle untersucht (vgl. Schäfer 2015a).

380 Makropoulos 2008, S. 14.

381 Ebenda.

ziert. Auch diese Fragen wird man nicht definitiv beantworten können. Eher wird man sagen können, dass der Komplex der aufgeworfenen Fragen jenen Möglichkeitsraum eröffnet, vor dessen Hintergrund alle Bindungen und Positionierungen kontingent erscheinen und damit ebenso als freie und grundlose wie auch als problematische deutlich werden.

Makropoulos verweist an dieser Stelle auf die Bedeutung kommunikativer Validierungen, die – neben der zeitlichen Transformation, der Veränderlichkeit, auf die Esposito mit Blick auf die Mode hingewiesen hatte – eine Art sozialer Versicherung darstellen.³⁸² Um die grundlose Bearbeitung der Paradoxie von Kontingenz und Verbindlichkeit, also etwa einen über den Konsum von als bedeutsam stilisierten Waren deutlich werdenden Identitätsentwurf, trotz der angedeuteten Fragen aufrechtzuerhalten, wird es wichtig, diesen durch andere bestätigen zu lassen. Eine solche Bestätigung wiederum wird man nur dann erwarten können, wenn man die Verbindlichkeit nicht absolut setzt und die Kontingenz nicht zur Beliebigkeit stilisiert. Die kommunikative Anerkennung wird also die jeweilige Identitätspolitik als Bearbeitung der Paradoxie von Kontingenz und Verbindlichkeit bestätigen – als eine ernstzunehmende Möglichkeit.

4. Schlussbetrachtung

Die kulturtheoretische Perspektive wurde hier als eine Sichtweise eingeführt, die mit ontologischen Gewissheiten gebrochen hat. Die Möglichkeit einer adäquaten Repräsentation der Wirklichkeit scheint nun ausgeschlossen zu sein. Perspektiven auf die Welt, auf deren Ordnung wie auch die sich über Verbindlichkeiten konstituierende Identität werden nun als kontingent wahrgenommen und es stellt sich die Frage, wie unter diesen Bedingungen überhaupt verbindliche Ordnungen, stabile Wirklichkeiten vorstellbar sein sollen. Diese kulturtheoretische Fragestellung wurde mit Bezug auf die Systemtheorie Luhmanns als eine aufgefasst, die sich einer Beobachterperspektive zweiter Ordnung verdankt. Diese wiederum betrachtet die Unterscheidungen, mit deren Hilfe identifizierte Wirklichkeiten produziert werden und sie sieht deren Partikularität und Transparenz. Gleichzeitig aber geht sie in ihren eigenen Unterscheidungsoperationen davon aus, dass sie selbst der Problematik der Kontingenz, der Grundlosigkeit der eigenen Beobachtung nicht zu entrinnen vermag. Wenn man die Moderne als jene Zeit wahrnimmt, in der nicht nur Handlungsentscheidungen, sondern die Wirklichkeit selbst unter Kontingenzvorbehalt steht³⁸³, dann bilden die Operationen der Beobachtung zweiter Ordnung ein grundlegendes Erfordernis. In ihnen wird das vom Deutschen Idealismus konstatierte Reflexionsparadox, nach dem ein

382 Vgl. ebenda, S. 16 f.

383 Vgl. ebenda, S. 18.

Ich sich selbst in der Selbstreflexion niemals einzuholen vermag, zur praktischen Grundlage des Selbst- und Weltverhältnisses.

Es wurde – nicht zuletzt am Konsum – deutlich zu machen versucht, dass dieses Selbst- und Weltverhältnis, die Bearbeitung der Paradoxie von Kontingenz und Verbindlichkeit ein ästhetisches Verhältnis ist – entkoppelt von theoretischen, moralischen und religiösen Verbindlichkeiten. Diese tauchen nun nicht mehr als nicht zu hinterfragende Grundlage auf, sondern selbst als kontingente Konstruktion von Verbindlichkeiten, zu denen man sich aus der Beobachterperspektive zweiter Ordnung noch einmal verhalten kann, ohne dabei an die behauptete Verbindlichkeit gebunden zu sein. Die Bearbeitung der Paradoxie von Kontingenz und Verbindlichkeit findet in der Welt statt, zu der sie sich verhält. Und dies impliziert, dass das Verhältnis von Freiheit und Anpassung, von Individualisierung und Standardisierung zentral wird. Diese Problematik ist nicht mehr oppositionell zu lösen, weil das eine eindeutige Fixierung der Kategorien (quasi von außen) voraussetzen würde. Wenn man die Differenz solcher Verhältnisbestimmungen demgegenüber als konstitutiv für die Möglichkeit ihrer Signifizierung nimmt, dann ergibt sich ein Raum möglicher Justierungen. Diese bilden als solche nicht nur Bearbeitungen des Verhältnisses von Kontingenz und Verbindlichkeit, sondern sie bleiben immer mehrdeutig: Die Frage des Verhältnisses von Freiheit und Anpassung ist in ihnen nicht stillzustellen, sondern muss immer neu verhandelt werden. Dabei geht es – ohne eindeutige Kriterien – um Passungsverhältnisse, um ästhetische Stilisierungen als Grundlage identitäts- und bedeutungspolitischer Einsätze.

Nun könnte man vielleicht sagen, dass aus der Perspektive einer funktionalistischen Systemtheorie gerade der politische, der prekäre und potentiell krisenhafte Charakter dieser Stilisierungen zu kurz kommt. Mit dem Ausgang von Bedeutungen (und damit auch von Ordnungen und Positionierungen), die nicht mehr ontologisch abgestützt sind, rücken zwar die bedeutungs- und identitätspolitischen Dimensionen in den Blickpunkt, aber deren Problematizität und Krisenanfälligkeit scheint eher abgeblendet zu sein. Die Konstruktion von Verbindlichkeit, von Ordnung und Identität, scheint immer schon zu gelingen. Dabei ist zunächst zu bedenken, dass die Figur des ästhetisch souveränen Konsumsobjekts keine den Prozess selbst kontrollierende Größe darstellt. Es ‚gibt‘ dieses Subjekt nicht als Grundlage seiner unterscheidend-identifizierenden Operationen: Vielmehr stellt es sich als Effekt dieser und das heißt: sehr unterschiedlicher Operationen ein. Die Heterogenität und die zeitlichen Veränderungen in diesen Operationen machen es schwierig, die Konsistenz anzunehmen, die für eine Identitätsbehauptung (sensu ‚kombinatorische Wahl‘) erforderlich ist. Die Stilisierung und Inszenierung einer Identität über die Kombination ästhetischer Bearbeitungen der Paradoxie von Kontingenz und Bindung/Verbindlichkeit stellt also selbst eine identitätspolitisch prekäre Aufgabe dar. Die Akzeptanz von Inkonsistenzen, deren Verständnis als Kreativität, Ausbruchversuch oder einfach nur als Strategie

gie, sich nicht festlegen zu lassen – die Akzeptanz der Abweichung als normaler Erwartung, mag hier hilfreich sein. Coolness ist gefragt.³⁸⁴ Aber dies ändert wenig an der prekären, vom Scheitern bedrohten Identitäts- und Bedeutungspolitik des imaginativen Hedonismus, der eben immer auch auf den Spiegel der anderen angewiesen ist. Und in diesem Spiegel kann wohlwollend die Kontingenz und Freiheit im Vordergrund stehen oder problematisierend die Bindung und damit die Unfreiheit. Diesen Spiegel mag man antizipieren, aber er lässt sich nicht kontrollieren: Und erst in ihm bewährt sich die ästhetische Souveränität.

Diese prekäre Situation der Identitäts- und Bedeutungspolitik rückt dann in den Hintergrund, wenn man davon ausgeht, dass sich diese Politik doch in einem gewissen Rahmen bewegt, dass also die Operation des Unterscheidens etwa eine relativ stabile, für den Prozess des Identifizierens geltende Differenz von Bedeutungen konstituiert. Wenn die durch die Unterscheidung markierte Differenz stabil bleibt, dann ergibt sich die Möglichkeit ontologisierender Identifikationen und Ordnungen. Es entstehen Sinnwelten auf einer relativ stabilen Basis. Die Beobachtung zweiter Ordnung einer solchen Unterscheidung und dessen, was man mit ihr sehen kann und was nicht, vermag zwar den blinden Fleck der Beobachtung erster Ordnung zu sehen, aber sie affirmiert letztlich die bedeutungsgenerierende Kraft und Konsistenz der vorausliegenden Unterscheidung. Und dies gilt – da die Beobachtung zweiter Ordnung auch von einer anderen Beobachtung als eine erster Ordnung gesehen werden kann – für jede Beobachtung.

Für Urs Stäheli ist es diese Annahme einer relativen Stabilität von Sinn, die trotz aller Betonung des Verlustes seiner Wirklichkeitsreferenz und trotz der Berücksichtigung der damit gegebenen Mehrdeutigkeit und der Verschiebbarkeit von Bedeutungen die Systemtheorie daran hindert, sich dem politischen Problem der ‚Sinnzusammenbrüche‘ zu stellen. So steht das Paradox von Kontingenz und Verbindlichkeit zwar für Unwahrscheinlichkeit der Ordnungsbildung, aber zugleich erscheint dieses Unwahrscheinliche doch als das Wahrscheinliche: Die Unterscheidung als vollzogene Grundoperation markiert eine geschlossene Selbstreferenz, die erst vom Beobachter zweiter Ordnung als Paradoxie durchschaut wird, der allerdings einer eigenen Schließungsfigur unterliegt.³⁸⁵ Der blinde Fleck der (jeweils eigenen) Beobachtung stellt so nicht nur die Bedingung der Möglichkeit, sondern auch eine Art Geltungsgrundlage der Beobachtung dar. Und selbst wenn man den blinden Fleck zugleich als Problem sieht, das in immer wieder neuen Beobachtungen selbst zum Gegenstand und damit relativiert wird, so bezeichnet er doch immer zugleich auch eine aufgeschobene Möglichkeit der besseren

384 Vgl. zur gleichzeitigen Durchsetzung und Idealisierung des Konzepts in der Geschäftswelt und der Gegenkultur der 1960er Jahre Frank 1997.

385 Vgl. Stäheli 2000, S. 46.

Beschreibung.³⁸⁶ Die Selbstthematization, die Selbstbeschreibung sozialer und personaler Systeme mag letztlich grundlos und kontingent sein und damit deren autopoietische Reproduktion – qua Paradoxiebearbeitung – in eine generative Logik verstricken; aber sie vermag nicht die autopoietische Selbstreproduktion als solche in Frage zu stellen.³⁸⁷ Systembezogene Codes, die innerhalb sozialer Systeme einen verbindlichen Unterscheidungsrahmen setzen, und symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien, die Sinnselektion und Motivation aneinander koppeln, lösen die Paradoxie von Kontingenz und Ordnung zwar nicht auf, aber sie geben Bahnen ihrer Bearbeitung vor.

Demgegenüber verweist Stäheli – im Anschluss an Derrida und Laclau/Mouffe – darauf, dass jede Einheitsstiftung, jede Identifikation zwar auf Unterscheidungen, auf einer Differenz beruhen mag, dass diese Differenz aber keinesfalls selbst als stabile anzusehen ist. Die gezogene Differenz besteht nicht aus Signifikaten, sondern aus Signifikanten, die die Bedeutung mit jeder (nicht im Vorhinein zu begrenzenden) Kontextveränderung verschieben. Derridas Konzept der Iteration³⁸⁸ steht dabei für die Dekonstruktion von stabilen, die Bedeutung stützenden Kontexten: Iteration meint mit der Verschiebung der Bedeutung im Gebrauch, dass man von ähnlichen, aber niemals identischen Bedeutungen ausgehen muss. Die Wiederholung der Differenz verbindet so einerseits zwei Bedeutungszuweisungen; sie trennt sie aber zugleich voneinander. In der Konsequenz bedeutet dies, dass die Möglichkeit von Sinnbestimmungen und Identifizierungen, von Kommunikation und Selbstvergewisserungen zugleich mit deren Unmöglichkeit verbunden ist.³⁸⁹ Wenn aber – systematisch – keine beständige Fixierung eines Signifikats möglich ist, wenn jede Bedeutungszuweisung nur deren Unmöglichkeit supplementiert und damit dokumentiert, wenn man also von der *différance* als ‚quasi-transzendentaler Infrastruktur‘ ausgeht³⁹⁰, dann erscheint jeder Versuch, eine soziale und symbolische Ordnung herzustellen, aussichtslos zu sein. Jeder vereinheitlichende Identifikations- bzw. (mit Blick auf die iterativen Verschiebungen) Schließungsversuch muss an der Heterogenität und Kontextvarianz der möglichen und realisierten Artikulationen scheitern, für die gerade kein

386 Vgl. ebenda, S. 80. Für Stäheli beruht diese ‚Zivilisierung‘ der Reflexionsschleifen aufeinander aufgestufter Beobachtungen letztlich auf einem Sinnkonzept, das gleichsam noch der Zeichengebung vorausliegend angenommen wird. Luhmann denke – in der Nachfolge Saussures – die Beziehung der Zeichen zueinander zugleich als arbiträr und in ihrer Bedeutung dennoch fixiert (vgl. ebenda, S. 139).

387 Vgl. ebenda, S. 265.

388 Vgl. Derrida 1988. Derrida hat dieses Konzept – und damit auch den Primat der Signifizierungspraktiken gegenüber stabilen Signifikaten, die dann nur auf besondere Weise artikuliert werden – nicht zuletzt gegen die Sprechaktheorie Searles und Austins entwickelt.

389 Für Stäheli ändert sich das, was unter sozialer Ordnung verstanden wird, wenn man diese unter der Perspektive ihrer Unwahrscheinlichkeit oder jener der Unmöglichkeit betrachtet (vgl. ders. 2000, S. 20 f.).

390 Vgl. ebenda, S. 152.

gemeinsames Fundament im Sinne einer vorausgesetzten Bedeutung existiert.³⁹¹ Wenn es aber notwendig ist, sich einer solchen Einheit und Identität zu versichern, und wenn dies nicht durch eine stabilisierte Bedeutung möglich erscheint, dann vielleicht mit Hilfe von ‚leeren Signifikanten‘.³⁹² Leere Signifikanten sind soweit von Bedeutungen entleert, dass sie auf der Basis einer unspezifischen Ähnlichkeit, unter der man Verschiedenes als äquivalent verstehen kann, die iterative Hervorbringung einer unmöglichen Identität erlauben. So bilden etwa ‚Erziehung‘ oder ‚Bildung‘ leere Signifikanten insofern, als zwar niemand deren ‚wahre Bedeutung‘ festlegen kann, aber jeder ‚weiß‘, was damit gemeint ist und von was dies wohl zu unterscheiden sein könnte. Solche leeren Signifikanten erlauben, soziale Ordnungen zu generieren gerade, weil sie leer sind, weil sie nicht den Anspruch erheben, für alle verbindlich festzulegen, um was es ‚eigentlich‘ geht. Leere Signifikanten gestatten es, der Heterogenität der Signifizierungen und damit auch den Auseinandersetzungen um Bedeutungen eine Rahmung, eine Ordnung zu geben, die auf der Grundlage einer ständigen Hervorbringung von vermeintlich gleichen, aber nur ähnlichen und daher different bleibenden Bedeutungen funktioniert. Die durch die Paradoxie der leeren Signifikanten, etwas zu bezeichnen, ohne eine Bedeutung, ein Signifikat zu beanspruchen, ermöglichten Ordnungsbildungen bleiben kontingent: Sie müssen in Artikulationen aufrechterhalten und verteidigt werden, die selbst wiederum von der dekonstruktiven Logik der Iteration heimgesucht werden. Auch eine durch die Referenz auf leere Signifikanten hervorgebrachte Ordnung bleibt prekär: Sie hat einen hegemonialen Status, der politischen Streit um Bedeutungen regulieren, aber nicht beenden kann.

Ohne den dekonstruktiven Ansatz Derridas oder die Hegemonietheorie und das Konzept der radikalen Demokratie, wie es von Laclau und Mouffe entwickelt wurde, hier weiter verfolgen zu können, sollen die beiden von Stäheli vorgebrachten Kritikpunkte an der systemtheoretischen Konzeption der differentiellen Bedeutungsproduktion (und damit: der Beobachtung) noch einmal benannt werden. Unter Rückgriff auf die Dekonstruktion zielt Stäheli vor allem darauf, die Bedeutungsproduktion als grundsätzlich problematisch anzusehen. Konzepte wie die der Iteration oder der Supplementierung stehen dafür, dass jede mögliche Sinnggebung zugleich ein unmögliches Unterfangen darstellt. Das Spiel der Signifikanten ist nicht einfach durch eine (gleichbleibende) Unterscheidung, die der Beobachtung, aber auch noch der Beobachtung zweiter Ordnung, zugrundeliegt, stillzustellen. Der zweite Kritikpunkt Stähelis ergänzt die Dekonstruktion um die

391 Im Anschluss an Laclau und Mouffe (2000) verweist Stäheli vor allem auf das Konzept der Dislokation, das für die systematische Unmöglichkeit der Schließungsbemühungen steht (vgl. ebenda, S. 56 f.).

392 Vgl. dazu Laclau 2002.

Hegemonietheorie³⁹³: Das Spiel der Signifikanten wird um den Gesichtspunkt des Konflikts und der Macht ergänzt und die Frage nach der Möglichkeit einer kontingenten Verbindlichkeit wird damit zu einer politischen Frage.

Die Unmöglichkeit der Bedeutungsfixierung und die damit verbundene Radikalisierung der Performativität der Identitäts- und Bedeutungsproduktion, die Erwartbarkeit von ‚Sinnzusammenbrüchen‘, sowie Konkurrenz und Konflikthaftigkeit dieser Signifizierungspraktiken, die die Frage der Herstellung einer kontingenten Ordnung zugleich zu einer politischen Frage machen – diese Kritikpunkte heben die in diesem Kapitel geschilderte Paradoxie kontingenter Ordnungsbildung und die damit verbundene Problematik des Verhältnisses von Reflexion und Grundlosigkeit (die Beobachterperspektive zweiter Ordnung) nicht auf. Sie verschärfen sie eher.

393 Stäheli spricht davon, dass die Hegemonietheorie die Dekonstruktion supplementiert, die die Konkurrenz unterschiedlicher Signifikanten vernachlässige (vgl. ders. 2000, S. 243).

9. Integration und Verkennung: zwischen ‚Illusio‘ und ‚Ideologie‘

1. Annäherung an das Konzept der Ideologie

Das Problem der Ideologie liegt im Bezug zur Wahrheit und damit zugleich in der Frage, von woher eine nicht-ideologische Wahrheit behauptet werden kann. Diese Problematik ergibt sich nicht nur, wenn man Ideologie als ein ‚falsches Bewusstsein‘ der eigenen wirklichen Situation versteht; sie ist auch dann vorhanden, wenn man davon ausgeht, dass sich Menschen immer schon im Rahmen gesellschaftlicher Selbstverständlichkeiten bewegen, die als solche eine unabweisbare soziale Geltung, aber keinen wissenschaftlichen Wahrheitswert behaupten können.

Die Figur der Ideologie als falsches Bewusstsein, wie sie für die marxistische Tradition bedeutsam ist, geht davon aus, dass die Wissenschaft der politischen Ökonomie in der Lage sei, die Struktur-, Funktions- und Herrschaftslogik in den sozialen Verhältnissen zu identifizieren. Wenn soziale Verhältnisse sich als Herrschaftsverhältnisse darstellen, dann ergibt sich die Frage, warum jene, die dieser Herrschaft unterworfen sind, sich nicht wehren. Diese Frage drängt sich besonders dann auf, wenn eine Gegenwehr nicht mit einer gewaltsamen Unterdrückung rechnen muss, sondern wenn die Unterdrückten gar nicht den Sinn einer solchen Gegenwehr artikulieren, wenn sie die Herrschaft als solche verkennen oder für quasi-natürlich halten. Die widerstandslose Integration in die wissenschaftlich analysierten Abhängigkeitsverhältnisse bedarf dann selbst einer wissenschaftlichen Erklärung: Die Verkennung der eigenen sozialen Situation muss noch aus der Verstrickung in die gesellschaftlichen Verhältnisse erklärt werden. Eine solche Erklärung sah Marx im Fetischcharakter der Ware: In einer kapitalistisch organisierten Warenwirtschaft und ihren Austauschprozessen erscheinen die sozialen Beziehungen den Menschen als solche von Dingen.³⁹⁴ Ohne diese Analyse hier nachvollziehen zu können, wird deutlich, dass die wissenschaftliche Erklärung des falschen Bewusstseins dieses einerseits als ein richtiges Bewusstsein adressiert, weil es den gesellschaftlich produzierten Schein ‚richtig‘ wiedergibt. Andererseits aber erscheint dieses Bewusstsein zugleich als falsches, weil es die ‚wahren Sachverhalte‘ hinter der sozial produzierten Verkennung nicht richtig erfasst. Das aber kann der Wissenschaftler, der selbst dem Schein nicht unterliegt und der gleichzeitig in eine (pädagogisch-politische) Aufklärungsfunktion einrückt, die das Versprechen verkörpert, dass die Menschen mit einem richtigen

394 Diese Analyse findet sich im berühmten Kapitel über den ‚Fetischcharakter der Ware‘ im ersten Band des ‚Kapital‘: vgl. Marx 1972, S. 85–98. Es setzt die Warentheorie und die daran hängende Theorie der Ausbeutung voraus.

Bewusstsein ihrer sozialen Lage diese auch zum Besseren, zu einer aufgeklärten Selbstbestimmung wenden könnten.

Es gibt nun zwei Möglichkeiten, ein solches Modell einer aufgeklärten und mit Aufklärungsanspruch auftretenden Wissenschaft auszubuchstabieren. In einer ersten Variante macht man den Wahrheitsanspruch der eigenen wissenschaftlichen Analyse stark: Man besteht darauf, dass diese Analyse der wahren Wirklichkeit entspricht, dass sie dieser korrespondiert. Eine solche Perspektive behauptet einen kaum zu widerlegenden Wahrheitsanspruch, da sie auch noch die Verblendung der Menschen erklärt und ihnen – bei Rezeption der wissenschaftlichen Perspektive – eine Befreiung sowie eine Perspektive der Selbstbestimmung versprechen kann. Man muss nur auf die wahren Theoretiker (und ihre politischen Repräsentanten) hören. Diese Perspektive wird von einer zweiten Variante konterkariert. In ihr hat die wissenschaftliche Theorie einen anderen Stellenwert. Sie dient hier nicht einer kognitiven Aufklärung, da sie den Aufklärungsprozess der Menschen über ihre Unterwerfung als praktischen Erfahrungsprozess begreift. Nur in den eigenen Praktiken des Widerstands können die Verblendeten etwas über ihre Verblendung und damit über die Herrschaftsverhältnisse lernen, denen sie unterliegen. Auch diese Variante findet sich in der Marx'schen Ideologietheorie: Die Betonung der Notwendigkeit einer praktischen Selbstveränderung in den so genannten ‚Feuerbachthesen‘³⁹⁵ oder auch die Schilderung der Auseinandersetzungen um die ‚Pariser Kommune‘ von 1871³⁹⁶ rücken praktische Lernprozesse in den Vordergrund, denen die ‚Theorie‘ weder als Voraussetzung noch als Urteilskriterium dient. Auch hier kommt es nicht darauf an, der Konzeption einer ‚revolutionären Praxis‘ als Bildungsmedium nachzugehen.³⁹⁷ Festzuhalten ist allerdings, dass sich in dieser Variante der Status der wissenschaftlichen Theorie verändert. Diese kann nun nicht mehr einfach als Kriterium des ‚richtigen Bewusstseins‘ verstanden werden, sondern sie wird eher zu einem Analyseinstrument im Rahmen praktisch-politischer Auseinandersetzungen. Ihr Status beginnt zu schillern zwischen dem Anspruch einer ‚objektiven‘ wissenschaftlichen Wahrheitsbehauptung und einem parteilichen Einsatz im Rahmen gesellschaftlicher Auseinandersetzungen. Die Lernergebnisse praktischer Auseinandersetzungen haben einen Eigenwert, der nicht mehr einfach an einer von ihnen unabhängigen theoretischen Wahrheit zu messen ist. Und gleichzeitig *kann* diese theoretische Analyse wichtig werden im Rahmen solcher gesellschaftlichen Auseinandersetzungen. Die Theorie ist nun nicht mehr (nur) der Ort der Wahrheit; vielmehr muss ihre Wahrheit zugleich performativ in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen hervorgebracht werden.

395 Vgl. Marx 1969, S. 5–7.

396 Vgl. Marx' Bericht über den ‚Bürgerkrieg in Frankreich‘ von 1871: in: MEW 17, S. 313–365.

397 Ich habe diese Frage anhand der 1968er Bewegung untersucht: vgl. Schäfer 2015a, hier vor allem S. 166–188.

Dennoch wird auch weiterhin eine Differenz zwischen ‚ideologischen Positionen‘ und einem (wie auch immer behaupteten) Wahrheitsbezug der analytischen Erkenntnis aufrechterhalten. Diese Differenz bleibt entscheidend für eine kritische Theorie. Und sie bleibt dies auch dann noch, wenn der Wahrheitsbezug – wie bei Adorno – über (bewusst gesetzte) metaphysische Bezugspunkte behauptet wird, in deren Licht sich erst gesellschaftliche Ungerechtigkeiten und Herrschaftsverhältnisse identifizieren lassen.³⁹⁸ Der Rückgriff auf solche metaphysischen Bezugspunkte verweist darauf, dass die Wahrheitsposition des Kritikers, sein Anspruch auch gegenüber den ‚Verblendeten‘ auf die eigentliche Wahrheit, kaum noch zu begründen ist. Dass der Kritiker immer damit rechnen muss, der kritisierten Ideologie selbst noch auf den Leim zu gehen, dass er selbstkritisch bleiben muss, ohne über ein definitives Wahrheitskriterium zu verfügen – dies alles macht das einfache Festhalten an einer Theorie des ‚falschen Bewusstseins‘ unmöglich.

Nun kann man sich fragen, ob das Konzept der Ideologie überhaupt als ein gesellschaftskritisches Konzept aufzufassen ist. Man könnte – durchaus in den Spuren der französischen Ideologietheorie des 18. Jahrhunderts³⁹⁹ – Ideologien als sozial geteilte Weltanschauungen und Selbstverständnisse begreifen, die in unterschiedlichen sozialen Gruppierungen differieren mögen. Solche Ideologien oder gesellschaftlichen Wirklichkeitskonstruktionen gehen nicht nur davon aus, dass im Laufe der gesellschaftlichen Eingliederung bestimmte Selbst- und Weltverständnisse erlernt werden, sondern dass damit auch Rechtfertigungs- und Kritikstandards verbunden sind.⁴⁰⁰ Das kritische Potential, das Transzendierende und Utopische bleibt dann ideologieimmanent.⁴⁰¹ Wenn auch noch die Wünsche nach Befreiung, nach Verbesserung oder Transzendierung des Bestehenden Teil der Ideologie sind, scheint kein Standpunkt außerhalb der Ideologie mehr möglich zu sein.⁴⁰² Eine solche, aus einer gesellschaftskritischen Sicht unkritische Perspektive, für die ‚alles‘ ideologisch bleibt, hat dennoch eine kritische Spitze: Diese richtet sich gegen jene Vorstellung einer transzendentalen, sich selbst begründenden und daher autonomen Vernunftsubjektivität. Sie macht deren unentrinnbare gesellschaftliche Vermittlung deutlich – allerdings ohne, dass diese (wie etwa bei Adorno) zu einer Irritation führen würde. Solche Ideologien können nun nicht nur als bloße Affirmationen des Gegebenen, sondern auch in ihren imaginären Anteilen, ihren kritischen Positionierungen,

398 Vgl. Adorno 1966 und dazu Schäfer 2004b.

399 Vgl. etwa Destutt de Tracy 1826.

400 Berger und Luckmann (1970) haben (auf phänomenologisch-soziologischer Grundlage) eine Wissenssoziologie vorgeschlagen, die nicht nur die Konstitution eines Wirklichkeitsverständnisses, sondern auch das Erlernen unterschiedlicher (zugleich kritischer und immanenter) Legitimationsniveaus zu klären versucht.

401 Vgl. Mannheim 1952.

402 Vgl. Mannheim 1964.

ihren Hoffnungen und Wunschbildern analysiert werden. Selbst noch das Unbehagen an der Gesellschaft erscheint hier als ideologisch (durch identifizierbare soziale Wissensformen) bestimmt. Die Position des ‚Subjekts‘ erscheint von hier aus immer schon als gesellschaftlich bestimmt: Dies gilt auch dort noch, wo sich das Individuum im vermeintlich eigenen Namen gegen gesellschaftliche Zwänge auflehnt.

Und doch wirft eine solche Theorie der Ideologie als eines gesellschaftlich vermittelten Orientierungsrahmens, der neben dem *knowing how* auch distanzierende eigene Positionsnahmen umgreift, die Frage auf, von woher eine solche Analyse des individuell verbindlichen Selbst- und Weltverhältnisses möglich ist. Ist also – anders formuliert – die wissenssoziologische Konstruktion einer umfassenden Bestimmung des subjektiven Selbst- und Weltverhältnisses durch vorgegebene ‚Deutungsmuster‘, Urteilkriterien und Muster der Hoffnung nicht selbst als ideologische Konstruktion zu verstehen? Wo verläuft die Grenze zwischen Ideologie und Wissenschaft? Inwiefern lassen sich Perspektiven auf die ideologische Verfasstheit sozial zurechenbarer Weltauffassungen überhaupt als wissenschaftlich begründen? Wo verläuft die Grenze zwischen der Meinung als artikulierter Selbstverständlichkeit, der *doxa*, und der Wissenschaft als (‚theoretisch‘ und ‚empirisch‘) begründeter Stellungnahme, die sich an nicht beliebig manipulierbaren Kriterien orientieren soll?

Diese Fragen bilden einen entscheidenden Einsatzpunkt der gegenwärtig sehr einflussreichen Theorie Bourdieus. Dies zu konstatieren, bedeutet zunächst zweierlei: Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass Bourdieu einerseits gegen eine starke Theorie des ‚falschen Bewusstseins‘ auf eine ‚allgemeine Ideologietheorie‘ zurückgreift: Die *doxa* wird also gegen einen starken wissenschaftlichen Wahrheitsanspruch verteidigt werden, der beansprucht, besser als die Betroffenen zu wissen, was die Wahrheit ihrer Lebensbedingungen ist. Andererseits aber verfolgt Bourdieu weiterhin die Perspektive einer kritischen Gesellschaftstheorie. Dies aber verweist darauf, dass davon ausgegangen wird, dass sich hinter der *doxa* als geteilter und für selbstverständlich gehaltener Lebenseinstellung, als (allgemein verstandener) Ideologie, dennoch eine ideologische Verknennung verbirgt, dass also die geteilte Ideologie zugleich als eine problematische Ideologie ausgewiesen werden kann – wenn auch nicht von den Betroffenen selbst. Damit taucht das Problem der gesellschaftskritischen Ideologiekritik – das Problem des Verhältnisses von *doxa* und wissenschaftlicher Wahrheit – wieder auf.

2. ‚Illusio‘: Die Verhaftung an die Logik der Praxis bei Bourdieu

In den 1970 zuerst erschienenen ‚Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt‘ bestimmen Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron den Charakter pädagogischer Aktionen als eine „doppelte Willkür“: Danach ist jede pädagogi-

sche Aktion „objektiv symbolische Gewalt, insofern sie mittels einer willkürlichen Gewalt eine kulturelle Willkür durchsetzt“. ⁴⁰³ Von Gewalt – und damit der Durchsetzung von Herrschaft – wird in diesem Zusammenhang gesprochen, weil von der prinzipiellen Offenheit menschlicher Möglichkeiten ausgegangen wird. Nimmt man diese offene Möglichkeit als Kriterium, erscheint jede gesellschaftlich-historische Schließung, also jedes für selbstverständlich gehaltene Deutungs-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungssystem als nicht notwendige und kaum zu rechtfertigende Beschneidung der menschlichen Möglichkeiten. Diese ist angesichts eines solchen Kriteriums nicht zu begründen und daher willkürlich. Und diese kulturelle Willkür muss gegenüber den Individuen durchgesetzt werden, was deren Agenten – die pädagogischen Akteure – in die Situation versetzt, etwas zu vermitteln, was im Namen ihrer Adressaten nicht gerechtfertigt werden kann. Pädagogische Aktionen mögen aus der Sicht dieser Adressaten durchaus als nachvollziehbar erscheinen: Aber das müsste man dann eher als Anzeichen dafür verstehen, dass diese Adressaten bereits auf dem Boden der durchgesetzten kulturellen Willkür stehen und von hierher das Richtige vom Falschen unterscheiden. Für den soziologischen Beobachter, der mit Hilfe des Kriteriums offener menschlicher Möglichkeiten und einer darüber ausbuchstabierbaren Selbstbestimmungsoption operiert, ist dann eine ‚Verblendung‘ festzustellen, die er als Effekt eben jener doppelten kulturellen Willkür identifizieren und erklären kann. „Als fortgesetzte Einprägungsarbeit, die immer vollständiger die Verkennung der doppelten Willkür der P A (pädagogischen Aktion – A.S.) produziert, zielt die P Ar (die pädagogische Arbeit – A.S.), je vollständiger sie ist, desto vollständiger darauf hin, die objektive Wahrheit des Habitus als Verinnerlichung der Prinzipien einer kulturellen Willkür zu verschleiern, die desto vollendeter ist, je vollendeter die Einprägungsarbeit ist.“ ⁴⁰⁴

Man kann eine solche ideologiekritische Perspektive, die die Bedeutung der pädagogischen Institutionen und Handlungsweisen als willkürliche Durchsetzung einer kulturellen Willkür begreift, nun einerseits als eine Kritik an den idealisierten Selbstverständnissen einer Pädagogik begreifen, die die Mündigkeit oder Emanzipation ihrer Adressaten ermöglichen wollte. Insofern würde sie sich in die zeitgenössischen gesellschafts- bzw. sozialisationstheoretischen Relativierungen pädagogischer Verantwortungs- und Machbarkeitsphantasien einfügen. Zugleich aber fällt eine Radikalisierung dieser gesellschaftlichen ‚Vermittlungsperspektive‘ auf. Die doppelte kulturelle Willkür scheint im Individuum auf keinen Widerstand zu treffen: Vielmehr determiniert sie noch dessen Kriterien und Bezugspunkte, mit deren Hilfe es seine Gegenwehr zu organisieren versucht. Man mag die ‚pädagogische Arbeit‘, die auf die verfügbare Be-Arbeitung eines Materials deutet, als einen metaphorischen Indikator für den

403 Bourdieu/Passeron 1973, S. 13.

404 Ebenda, S. 54 (im Original gesperrt).

implizierten Determinismus ansehen. Was so nicht mehr in den Blick gerät, ist eine ‚Dialektik der Vermittlung‘, die sozialisatorische Prozesse der Habitusformung als ein Konfliktfeld betrachtet, in dem Durchsetzungsbemühungen von Gegenwehr gebrochen werden.⁴⁰⁵

Nun könnte man zur Verteidigung der Durchsetzung einer doppelten kulturellen Willkür darauf verweisen, dass die Umstrittenheit pädagogischer Praxis *letztlich* nichts daran ändere, dass sich die kulturellen Deutungs- und Handlungsmuster, die kulturellen Welt- und Selbstverständnisse durchsetzen. Dennoch würde eine solche ‚Determination in letzter Instanz‘⁴⁰⁶ es notwendig machen, das theoretische Gefüge zu verändern. Die überaus einfache Figur, nach der ein unendlich offenes Menschenwesen von einer bestimmten Kultur willkürlich derart unterworfen wird, dass es diese Unterwerfung nicht einmal mehr bemerkt, müsste komplexer angelegt werden. Wenn man den kulturellen Vermittlungsprozess als ein umkämpftes Terrain versteht, dann wird man davon ausgehen müssen, dass sich hier Selbstbehauptungs-, Anerkennungs- und Verkennungsprozesse kreuzen. Dies bedeutet, dass man kaum mehr davon ausgehen kann, dass ein (vollständiger) linearer Verkennungsprozess durchgesetzt werden kann. Dass sich der Sozialisations- bzw. Habitualisierungsprozess in einem Kampf um Deutungen und Bedeutungen, um Bedeutsamkeiten und soziale Durchsetzbarkeit bewegt, impliziert mithin nicht zuletzt, dass man die Adressaten der pädagogischen Bemühungen nicht mehr einfach nur als (determinierte) Produkte einer doppelten kulturellen Willkür auffassen kann: Sie haben sich zu einer solchen Willkür immer schon verhalten und Position bezogen.

Dies macht nun die Position des soziologischen Beobachters problematisch. Die Theorie einer doppelten kulturellen Willkür ging davon aus, dass sich mit Hilfe seines Beobachtungskriteriums eines in seinen Möglichkeiten offenen menschlichen Wesens auch noch das scheinbar autonome Selbstverständnis gesellschaftlicher Akteure als Resultat einer kulturellen Determination verstehen lässt. Wenn sich nun die Individuen aufgrund eines konfliktuösen Sozialisationsprozesses immer auch in Differenz zu kulturellen Selbstverständlichkeiten verstehen, so mag das mit Hilfe unterschiedlicher Kriterien geschehen. Man mag dann darüber *streiten* können, ob diese Kriterien im eigenen Namen formuliert wurden oder ob man sie als bloßen Ausdruck kulturell durchgesetzter Selbstverständlichkeiten verstehen kann. Ein solcher Streit lässt jedoch in jedem Fall die herausgehobene Beobachterposition und deren scheinbar übergeordnetes Kriterium, das noch solche Auseinandersetzungen als Verkennungsprozesse zu

405 So betonen Alkemeyer und Rieger-Ladich, dass das Konzept der willkürlichen Durchsetzung einer willkürlichen Ordnung den umkämpften Charakter pädagogischer Praxis verfehle (vgl. dies. 2008, S. 105).

406 Die psychoanalytische Figur einer ‚Determination in letzter Instanz‘ wurde von Louis Althusser (2011) in den 1960er Jahren vertreten.

identifizieren erlaubt, zumindest als problematisch erscheinen. Es stellt sich die – bereits eingangs thematisierte – Frage, ob und inwiefern sich eine theoretische Beobachterposition, die den beobachteten Individuen eine generelle Verblendung, eine Verkennung ihrer Wirklichkeit unterstellt, begründen lässt. Es ist dies nicht nur die Frage danach, inwiefern sich ein Kriterium wie das der menschlichen ‚Unendlichkeit‘ von Möglichkeiten, das sich gegen jede ‚Endlichkeit‘ ins Feld führen lässt, einsehen lässt. Es ist vor allem auch die Frage nach der Möglichkeit eines Beobachterstandpunktes, der dem von ihm selbst analysierten Verkennungsprozessen, dem ‚universalen Verblendungszusammenhang‘ entronnen ist.⁴⁰⁷

Man könnte vielleicht annehmen, dass Bourdieu mit der Figur einer ‚Logik der Praxis‘ und einer darauf bezogenen Habitustheorie der Konflikthaftigkeit sozialer Verstrickungen Rechnung trägt: Die Logik der Praxis ist ein Feld, auf dem eine mehrdimensionale Konkurrenz herrscht. Und sie ist ein Bereich, in dem man nicht durch eine ‚pädagogische Arbeit‘ willkürlich geformt wird. Eher handelt es sich um ein Feld von Auseinandersetzungen, in dem Handlungsperspektiven nicht eindeutig vorgegeben sind. Vielmehr bildet sich ein entsprechender Habitus selbst über Praktiken, die zwar strukturiert sind, die aber auch gleichzeitig strukturierend wirken. Aber auch wenn man diesen anders vorgehenden (nicht immer schon funktional argumentierenden) Einsatz Bourdieus nachvollzieht, bleibt die Frage nach der möglichen Identifikation eines Verblendungszusammenhangs durch einen beobachtenden Theoretiker.

Die Hervorhebung einer Eigenlogik der Praxis erfolgt bei Bourdieu gegen zwei Reduktionen. Die erste Reduktion sieht er in einer ‚phänomenologischen‘ Betrachtungsweise, die das subjektiv Gemeinte, den subjektiv gemeinten Sinn als Geltungskriterium einer adäquaten wissenschaftlichen Herangehensweise an die praktischen Selbst- und Weltverhältnisse ansieht. Eine solche Perspektive blendet die sozialen Bedingungen einer solchen subjektiven Sinnperspektive aus.⁴⁰⁸ Wissenschaft vermag in einer solchen Herangehensweise nur noch die subjektive Sinnperspektive zu verdoppeln, ohne sich zu ihr (oder ihrer statistischen Erfassung) noch einmal in ein kritisches Verhältnis setzen zu können. Eine andere zu kritisierende wissenschaftliche Herangehensweise an praktische Logiken besteht für Bourdieu darin, die primäre Erfahrung, den subjektiv artikulierten Sinn für unbedeutend zu halten und ihn nur als Ausdruck vorgängiger Strukturen oder Regelungen zu betrachten.⁴⁰⁹ Regeln und Strukturen können

407 Diese Formulierung spielt noch einmal auf Adorno an. Für ihn war die These eines ‚universalen Verblendungszusammenhangs‘ eine Widerspruchsfigur, die weder empirisch zu belegen noch theoretisch schlüssig zu beweisen ist. Sie bildete einen jener oben erwähnten metaphysischen Bezugspunkte, eine jener metaphysischen Übertreibungen, in deren Lichte eine Kritik möglich wird, die für sich selbst keinen ‚objektiven‘ Grund beansprucht.

408 Vgl. Bourdieu 1976, S. 147 ff.

409 Vgl. ebenda, S. 147.

nicht den individuellen Ausdruck regulieren, d. h. determinieren. Regeln regeln nicht ihre Anwendung, so dass Regelbefolgung und Regelumgehung als zwei Seiten einer Medaille zu verstehen sind.⁴¹⁰ Gegenüber einer subjektivistischen und objektivistischen Reduktion der praktischen Logik plädiert Bourdieu dafür, eine praxeologische Perspektive einzunehmen. Deren zentrale Voraussetzung besteht darin, die praktischen Verhältnisse nicht vorab einer theoretischen Perspektive zu unterwerfen, sondern davon auszugehen, dass diese ihrer eigenen Logik folgen, die als solche rational – wenn auch nicht in einem theoretisch-wissenschaftlichen Sinne – ist. In der Logik der Praxis verschränken sich objektive Bedingungen und subjektive Perspektiven in einer produktiven Weise. Und sie tun dies im Hinblick auf soziale Felder, deren Reproduktion Konflikte zwischen unterschiedlichen Einsätzen ebenso beinhaltet wie immer wieder neu hervorzubringende Ordnungsleistungen, die als solche nicht auf eine rationale Übereinstimmung vernünftiger Subjekte zurückzuführen ist.

Damit sind die Voraussetzungen angegeben, die eine Theorie des Habitus zu erfüllen hat. Sie liegt zum ersten vor oder ‚unterhalb‘ der Ebene einer bewussten, intentionalen Subjektivität. Anders formuliert bestimmt der internalisierte oder praktisch angeeignete Habitus das, was subjektiv artikuliert werden kann. Er gibt Wahrnehmungs-, Urteils-, Bewertungs- und Handlungsschemata vor, die als selbstverständlich gelten. Sie sind auf einer reflexiv nicht einzuholenden, einer ‚körperlichen‘ Ebene verankert und bestimmen die Möglichkeiten des subjektiven Selbst- und Weltverhältnisses. Sie müssen – zum zweiten – als Effekte der „für einen bestimmten Typus von Umgebung konstitutiven Strukturen“⁴¹¹ angesehen werden. Diese Strukturen (als materielle Existenzbedingungen und symbolische Regelmäßigkeiten) „erzeugen *Habitusformen*, d. h. Systeme dauerhafter *Dispositionen*, strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken, mit anderen Worten: als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen, die objektiv ‚geregelt‘ und ‚regelmäßig‘ sein können, ohne im mindesten das Resultat einer gehorsamen Erfüllung von Regeln zu sein.“⁴¹² Ein solcher Habitus als strukturiert-strukturierende Struktur ist also als eine subjektiv uneinholbare Verfassung zu verstehen, in der sich die ‚tiefe‘ gesellschaftliche Formierung mit deren produktiv-subjektiver Ausgestaltung kreuzen. Gesellschaftliche Strukturen bedürfen, da sie nicht einfach in eine praktische Funktionalität übersetzt werden können, der subjektiven Kreativität und (begrenzten) Improvisationsfähigkeit. Dieses Zusammenspiel, die Ausbildung des Habitus, wird selbst nicht kognitiv, sondern in einem praktischen Vollzug erlernt, der die immer sinnhaft erscheinende Orientierung in der Welt strukturiert und entsprechende Selbstpositionierungen ermöglicht.

410 Vgl. ebenda, S. 215.

411 Ebenda, S. 164.

412 Ebenda, S. 165.

Mit Blick auf eine herrschafts- bzw. ideologiekritische Perspektive sind nun die beiden hervorgehobenen Momente der Habitus­theorie bedeutsam. Der Habitus als „Produkt der Einprägungs- und Aneignungsarbeit“⁴¹³ umfasst jene Dispositionen, die in einem bestimmten sozialen Feld benötigt werden. Dies gilt auch dann, wenn dieses Feld (diese Struktur aus materiellen Existenzbedingungen und symbolischen Repräsentationen) nicht als linearer Determinationsfaktor zu verstehen ist, der wie ein Befehlsapparat funktioniert, der Situationen und Handlungsimperative koordiniert. Bourdieu stellt eine „grundlegende Homologiebeziehung“ fest, „die sich zwischen den Habitusformen der Mitglieder einer selben Gruppe oder Klasse insoweit ergibt, als sie das Produkt der Verinnerlichung derselben grundlegenden Strukturen sind“.⁴¹⁴ Es ist diese Homologiebeziehung von Habitus und Feld, die es erlaubt, die Kreativität konkreter Praktiken und praktischer Auseinandersetzungen zuzulassen, ohne dass die Reproduktion struktureller bzw. symbolischer Ordnungssysteme in Frage gestellt würde. Die Homologie erlaubt eine praktische ‚Ambivalenz‘ und ‚Unbestimmtheit‘ der praktischen Logik, die der Unmöglichkeit geschuldet ist, dass Regeln noch in der Lage sein könnten, ihre eigene Anwendung zu regeln. Insofern kann man sagen, dass unter dieser Voraussetzung einer immer problematischen Ordnungsreproduktion der Habitus als strukturiert-strukturierende Struktur jene Figur darstellt, die eine optimale Funktionalität verkörpert. Diese Funktionalität eines kreativen und zugleich begrenzten Habitus wird noch durch das erwähnte zweite Merkmal dieser Konzeption gestärkt: Die vor-subjektive und zugleich subjektkonstituierende Bedeutsamkeit des Habitus – und damit die immer vorhandene Einbindung und Funktionalität subjektiver Weltverhältnisse – ist reflexiv nicht einholbar, womit ein Ort, von dem aus man sich nicht-habituell zum Habitus verhalten kann, unwahrscheinlich wird.⁴¹⁵ Wenn aber eine solche Position unwahrscheinlich wird, wenn ihr Ort nicht angegeben werden kann, dann wird es schwierig, die Verhaftung des Habitus an ihn bedingende soziale Felder, in denen er sich dann produktiv bewegt, noch als (ideologische) Verkennung anzugeben. Wenn auch hier davon gesprochen wird, dass jede „herrschende Ordnung“ die Tendenz aufweist, „ihren spezifischen Willkürcharakter zu naturalisieren“⁴¹⁶, dann scheint der Habitus eher (durch die Berücksichtigung seiner kreativen Seite) als Ausdruck einer besonders effektiven Naturalisierungsstrategie. Seine körperlich verankerten Gewissheiten und Sicherheiten, sich

413 Ebenda, S. 186.

414 Ebenda, S. 188.

415 Bourdieu spricht an dieser Stelle – im Unterschied zur doppelten kulturellen Willkür der pädagogischen Arbeit – von einer „List der pädagogischen Vernunft“ (ebenda, S. 200). Diese besteht darin, dass deren Integrationsarbeit sich gerade nicht auf der Ebene explizit formulierter Ziele bewegt, dass sie vielmehr „unter dem Deckmantel, das Bedeutungslose zu fordern, das Wesentliche“ erzeugt (ebenda): habitualisierte Ordnungs-, Denk-, Urteils- und Verhaltensmuster.

416 Ebenda, S. 324.

in einer unsicheren und dennoch geregelten Welt zu bewegen und daraus ein Selbstverständnis zu gewinnen, scheinen eine *doxa* zu gewährleisten, die nicht hintergangen werden kann – und bei der man sich auch fragen kann, warum sie hintergebar sein sollte. Was also könnte die Rede von einer ideologischen Verhaftung oder Verblendung sinnvoll erscheinen lassen? Warum und von wo aus sollte man sich also dem Habitus als strukturiert-strukturierender Struktur überhaupt herrschafts- und ideologiekritisch nähern?

Die Habitusstheorie, die selbst gegen eine intentionalistische Handlungstheorie und ein intellektualistisches Verständnis von praktischen Vollzügen entworfen wurde, gilt als problematisch, weil sie die präreflexive, letztlich an die Hexis des Körpers gebundene Vorbestimmtheit jedes Selbst- und Weltverhältnisses überbetone. In einer solchen Perspektive gilt die Uneinholbarkeit des Habitus als Überbetonung der Einbindung des Individuums und seiner Verhaftung in der Logik sozialer Felder.⁴¹⁷ Man kann dann zwar darauf hinweisen, dass die funktionale Involviertheit dieser strukturiert-strukturierenden Struktur dadurch relativiert wird, dass es mit dem Eintritt in neue soziale Felder zu neuen und vielleicht auch heterogenen Habitualisierungen kommen mag oder dass spätere Habitualisierungen nicht den gleichen tiefgreifenden Charakter haben wie jene in frühen Sozialisationsprozessen. Aber dennoch liegt dann immer noch eine Überbetonung der Naivität und Befangenheit insofern vor, als mit der Homologie, die zwischen Habitus und Feld behauptet wird, immer schon eine Grenze individueller Distanzierungsmöglichkeiten eingezogen wird.⁴¹⁸ Zugleich scheinen die Kennzeichen der Habitualisierung die notwendigen Flexibilisierungsprozesse einer (ebenfalls funktional gedachten) modernen Subjektivität zu unterlaufen, die mit der Ungewissheit und Unbestimmtheit flexibler Normalisierungsvorgaben umgehen muss, die in einem Bereich agiert, in dem feste Urteils-, Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata eher zum Problem werden.⁴¹⁹

Folgt man diesen Diskussionslinien, dann besteht die Schwäche der Habitusstheorie in der Übertreibung eines richtigen Einsatzes. Die Dezentrierung eines selbsttransparenten und rationalistisch konzipierten Subjekts durch den Ha-

417 Vgl. etwa Celikates 2009, S. 40. Für Celikates hat die Soziologie Bourdieus daher einen objektivistischen Charakter, da sie den Handelnden in einer naiven, nur vom Soziologen zu beobachtenden Befangenheit belässt. Der Soziologe hat – aufgrund eines ihm unterstellten Habitus – die Möglichkeit, die habitualisierte Selbstverkennung der anderen zu analysieren.

418 Vgl. dazu Schäfer 2012, S. 95 ff. Balke kommt zu dem Ergebnis dass Bourdieus Korrelationsanalysen dazu dienen, diese vorgängige theoretische Annahme zu belegen (vgl. ders. 2003, S. 137 f.).

419 Von hier her rückt die Umstrittenheit der Praxis auf eine andere Weise in den Blick. Boltanski und Thévenot (2014) haben sich vor diesem Hintergrund bemüht, Rechtfertigungsordnungen und damit heterogene, sich überschneidende Konflikträume auszumachen, in denen unterschiedliche Rechtfertigungskriterien gelten, die den Streit organisieren und subjektive Positionierungen ermöglichen.

bitus, durch ein jeder Rationalität und Thematisierung vorgängiges Gefüge von Repräsentations- und Handlungsschemata, durch ein implizites Wissen, das von keiner expliziten Thematisierung eingeholt werden kann, wird überdehnt: Vor ihrem Hintergrund scheint keine subjektive Kreativität der Logik des praktischen Sinns entkommen zu können, der wiederum auf die Reproduktion sozialer Strukturen und Regeln hindeutet. Andreas Hetzel verweist in diesem Sinne darauf, dass die Befreiung der Praxis vom Phantasma einer intentionalen Verfügbarkeit, die Betonung ihrer theoretischen Uneinholbarkeit paradoxerweise zu einem verstärkten Objektivismus der Praxis führe: Dieser entstehe auf der Grundlage, dass sich die Praktiken selbst nicht mehr kritisch zu sich in ein Verhältnis setzen können. Sie unterliege immer schon einer Logik, die die praktischen Artikulationen reguliere. Die Praxis selbst ist – auch wenn Spielräume und Spielnotwendigkeiten bestehen – selbst nicht problematisch.⁴²⁰ Für Hetzel fungiert der Habitus in seiner Passung zu sozialen Erfordernissen wie ein ‚transzendentes Subjekt‘, das die Bedingungen der Möglichkeit wie auch die Grenzen subjektiver Artikulationen festlegt, in deren Rahmen sich dann die konkreten Objektivierungen und subjektiven Positionierungen bewegen.⁴²¹ Der Habitus wäre dann als spiegelbildliche Konstruktion einer vorgängigen Logik sozialer Praktiken zu verstehen, die zugleich eine uneinholbare und begründende Bedeutung für subjektive Selbst- und Weltverhältnisse erhält. Es wäre dann letztlich der feste soziale (und symbolische) Rahmen, die vorgängige Logik eines praktischen Sinns, die gerade dadurch, dass sie systematisch nicht in Frage steht, einen präreflexiven Habitus stabilisiert, die dessen strukturierende Kreativität immer an eine vorgängige (und passende) Strukturiertheit zu binden erlaubt.

Wenn man die Problematizität der sozialen Felder (in ihrer materiellen wie symbolischen Verfasstheit) stärker betont, dann muss auch der Habitus stärker flexibilisiert werden. In ihn müssen reflexive Züge eingetragen werden, die noch den Sinn der eigenen Verhaftung als problematische Bindung zu berücksichtigen erlauben. Armin Nassehi hat eine solche Konzeption angedeutet: Sie konzediert dem Habitus die systemtheoretische Beobachterperspektive und damit die Möglichkeit von sich verschiebenden Beobachterperspektiven zweiter Ordnung.⁴²² Der Habitus wäre dann als eine uneinholbare Voraussetzung jeder Beobachtung – als deren blinder Fleck – zu betrachten. Eine solche Zugangsweise hat zur Voraussetzung, den Habitus nicht mehr als ein identifizierbares Bündel von Dispositionen, von Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsschemata zu verstehen, sondern als etwas, das sich jeder Identifizierung entzieht, obwohl es ihr als Voraussetzung zugrunde liegt. Der Effekt besteht dann in einer reflexiven Struktur des Habitus: Dieser kann sich gleichsam selbst als blinden Fleck

420 Vgl. Hetzel 2001, S. 99 ff.

421 Vgl. ebenda, S. 103.

422 Vgl. Nassehi 2004, S. 156.

von Beobachtungen ‚beobachten‘, ohne dass es möglich wäre, hier ein festes Fundament zu finden. Ein solches Habituskonzept wäre anschlussfähig an eine Theorie des Sozialen, die diesem nicht immer schon eine feste Strukturierung oder Vollzugslogik unterstellt. Die Umstrittenheit des Sozialen, die Emergenz praktischer Vollzüge, die Ereignishaftigkeit, die Praktiken auch immer eignet, könnte von hier aus in den Blick geraten.

Allerdings geht Bourdieu diesen Weg, der nicht nur die Homologietheorie (die Fundierung des Habitus in seinem Passungsverhältnis zu einer vorgängigen Existenzweise) in Frage stellen würde, nicht. Die Verknüpfung der Habitus-theorie mit den Reflexionsschleifen der systemtheoretischen Beobachtertheorie würde auch den kritischen Impetus einer ideologiekritischen Analyse von Verknüpfungsvorgängen überflüssig machen – steht doch der ‚blinde Fleck‘ für nichts anderes als die konstitutiv mitzudenkende Verknüpfung allen Selbst- und Weltzugangs. Bourdieu geht zwar einerseits – gegen strukturalistische Perspektiven, einen Praxis-determinierenden Regelbegriff sowie gegen eine marxistische Herrschaftstheorie – davon aus, dass soziale Strukturen und Regeln umstritten sind: Sie stellen eher Arenen der Auseinandersetzung dar. Und diese Arenen sind komplex, da die Einsätze auf mehreren Ebenen erfolgen. In ihnen geht es um soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital, um Anerkennung und Vernetzung, um Reputation und materielle Vorteile, deren Steigerung in einem komplexen und nicht vorher festgelegten Spiel erfolgt, das auf Konkurrenz und strategisch-wechselnden Bündnissen beruht. Der Kapitalbegriff steht dabei nicht zuletzt dafür, dass unter ungewissen Bedingungen Einsätze getätigt werden, um eine Steigerung des eigenen Ansehens, sozialer Vernetzung und/oder auch materieller Vorteile zu erlangen. Solche Einsätze erfolgen unter Risiko, da das jeweilige konkrete Spiel in seinen praktischen Vollzügen nicht überschaubar und in seinen Entwicklungen nicht vorhersehbar ist.

Andererseits liefert gerade der Kapitalbegriff mit seinen Implikationen einer Konkurrenz- und Akkumulationslogik ein Erklärungsmodell praktischer Vollzugslogiken, dem diese immer schon unterliegen. Die Konkurrenz- und Akkumulationslogik bildet die Grundstruktur eines Spiels, das in allen sozialen Feldern gespielt wird: Immer und überall geht es darum, soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital einzusetzen und in Konkurrenzsituationen zu anderen zu steigern. Dabei ist dieses Spiel zugleich keines einer wildgewordenen individuellen Konkurrenz: In den unterschiedlichen Spielfeldern gibt es soziale Gruppen oder Klassen, die zwar auch intern noch durch Konkurrenz strukturiert sein mögen, die aber als Fraktion hinreichend gegenüber anderen abgegrenzt werden können.⁴²³ Und doch gilt trotz dieser sozialen Strukturierung: Die Lo-

423 Die Handhabung solcher Abgrenzungen unter Berücksichtigung der verschiedenen Kapitalsorten liefert Bourdieu in seiner ‚Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft‘, die sich entlang ‚feiner Unterschiede‘ bewegt (vgl. Bourdieu 1982).

gik der sozialen Reproduktion bleibt den Regeln ökonomischer Konkurrenz und Kapitalakkumulation unterworfen. Diese bildet den Grund jenes Sozialen, das durch Habitusbildung aufrechterhalten wird.

Dass diese Habitusbildung nun vorreflexiv erfolgt, durch die affektive und körperliche, durch eine regelorientierte und auf soziale Verkehrsformen achtende ‚Einschreibung des sozialen Sinns‘ in eine selbstverständliche Orientierung, kann von hier aus noch einmal in einem anderen Licht betrachtet werden. Sie mag zwar weiterhin als Grenze der individuellen Selbstvergewisserung dienen – als das, was reflexiv nicht einzuholen ist. Zugleich aber kann von hier aus einsichtig gemacht werden, dass diese basale Logik des Sozialen den Individuen in diesem Einübungsprozess ebenfalls nicht in den Blick gerät. Diese Einübung geschieht praktisch: durch den körperlichen, emotionalen und sinnstiftenden Einbezug in soziale Felder. Man lernt das *know how*, sich auf eine verlässliche Weise in diesen Feldern zu orientieren, entsprechende Konstellationen wahrzunehmen, sinnvolle Strategien zu entwickeln und auf eine selbstverständliche Weise zu handeln. Die Selbstverständlichkeit dieses *know how* verlangt keine erschöpfende Explikation des eigenen Zugangs; sie verlangt aber ebenso wenig den Einblick in die ‚wahre‘ ökonomische Logik, die noch vor und begründend hinter den sozialen Feldern liegt. Man kann in diesen Feldern handeln, sich engagieren, erfolgreich sein oder scheitern, Ansehen gewinnen und materiell draufzahlen, ohne dass man jene soziologische Beobachter- und Außenperspektive einnimmt, in der dies alles als Ausdruck einer kapitalistischen Konkurrenz- und Akkumulationslogik begriffen werden kann. Die Habitualisierung produziert also aus dieser Perspektive gleichsam einen doppelten ‚blinden Fleck‘: jenen, der die Bedingungen der eigenen Perspektive und Sinnbestimmung betrifft, und jenen, der qua habituellem Einbindung hinter den sozialen Einsätzen nicht deren grundlegenden Mechanismus sieht. Man wird in bestehende soziale Logiken praktisch eingebunden, ‚verfällt‘ der jeweiligen Logik, ohne ihren wahren Grund, ihre ökonomische Rahmung zu durchschauen. Im Unterschied zur Teilnahme an ‚unernsten‘ Spielen entscheidet man „sich in sozialen Feldern, die im Ergebnis eines langwierigen und langsamen Verselbständigungsprozesses sozusagen Spiele an sich und nicht länger Spiele für sich selbst sind, nicht bewusst zur Teilnahme, sondern wird in das Spiel hineingeboren, mit dem Spiel geboren, und (damit – A.S.) ist das Verhältnis des Glaubens, der *illusio*, des Einsatzes umso totaler, je weniger es als solches erkannt wird“. ⁴²⁴ Die Habitualisierung durch einen selbstverständlich werdenden Einbezug in eine (zumindest systematisch) nicht mehr hinterfragte soziale Logik und ihren ‚Sinn‘ verlangt viele Schritte, in denen Akzeptanzen gefordert werden, jenes „Eintrittsgeld, ohne das man nicht dazu gehört“, Akte des Anerkennens, „die ständig kollektive falsche Erkenntnis erzeugen, ohne die

424 Bourdieu 1987, S. 123.

das Feld nicht funktioniert und die zugleich Ergebnis des Funktionierens des Feldes sind“.⁴²⁵ Die Verhaftung an das Spiel, die investierte „körperliche Hexis“ ist als „realisierte, *einverlebte*, zur dauerhaften Disposition, zur stabilen Art und Weise der Körperhaltung, des Redens, Gehens und damit des *Fühlens* und *Denkens* gewordene politische Mythologie“.⁴²⁶ Die *illusio*, die Selbstbindung an das Spiel, in der sich der Habitus herausbildet und in der er zugleich konstituierend mitwirkt, ist somit zugleich als Bedingung der teilnehmenden Positionierung in sozialen Feldern wie auch als zentrale Bedingung einer Verkennung der Logik solcher Positionierungen zu verstehen.

Diese Verkennung aber selbst wiederum identifizieren zu können, verlangt eine Außenperspektive, die selbst nicht dem praktischen Sinn (oder zumindest einem anderen theoretisch-distanziert situierten praktischen Sinn: dem des Soziologen⁴²⁷) unterliegt. Der epistemische Bruch zwischen der praktischen Logik und ihrer wissenschaftlichen Betrachtung gestattet so einerseits eine praxeologische Perspektive, die den praktischen Sinn der wissenschaftlichen Bevormundung entzieht und ihm seinen eigenen Wert zugesteht; zugleich aber ist dieser epistemologische Bruch die Voraussetzung dafür, dass bei aller Nobilitierung des praktischen Sinns dieser doch als Verkennung, als falsches Bewusstsein adressiert werden kann. Allerdings steht diese Figur des epistemologischen Bruchs gerade durch die Anerkennung des Eigenwerts eines praktischen Sinns vor dem Problem, dass kaum mehr ein Weg vorstellbar ist, auf dem die theoretische Einsicht in die Verkennung noch eine Bedeutung für den praktischen Sinn erhalten könnte. Das *knowing how* des praktischen Sinns bedarf keines *knowing that* – zumal keines solchen, das unter anderen habituellen Voraussetzungen entwickelt wurde.

3. Die illusionäre Wirklichkeit des Subjekts: Zur Ideologietheorie Althusser

Der Eindruck einer Geschlossenheit, einer naiven Befangenheit des Habitus an das ihm korrespondierende homologe Feld entsteht nicht zuletzt dadurch, dass eine Gründungsfigur aufgerufen wird, die eine vorreflexive Einprägungs- und Aneignungsarbeit zur uneinholbaren Voraussetzung und Begrenzung reflexiver Selbstvergewisserung macht. Es wurde darauf hingewiesen, dass der kritische Einsatz dieser Figur darin besteht, die Illusion eines selbsttransparenten und

425 Ebenda, S. 125.

426 Ebenda, S. 129.

427 Eine Betonung der sozialen Bestimmtheit des Habitus eines Soziologen, der sich im Feld der Soziologie, für das die gleichen Grundlagen von Konkurrenz und Kapitalakkumulation gelten sollen, bewegt, ändert nichts daran, dass von hier aus ein (praktisch-)theoretischer Blick möglich ist, der den sozialen Praktikern in den anderen Feldern verschlossen ist.

rational verfügbenden Subjekts zurückzuweisen. Allerdings wird man sich – auch wenn man diesen kritischen Einsatz teilt – fragen können, ob eine solche Dezentrierung des Subjekts dieses so weit auf dem Feld des ‚Anderen‘, des Habitus platzieren muss, dass noch dessen strategische Einsätze in sozialen Feldern, seine kreativen und reflexiven Umgangsformen mit uneindeutigen und umstrittenen Situationen als Ausdruck der angeeigneten, in der körperlichen Hexis verankerten Schemata des Wahrnehmens, Denkens und Fühlens expliziert werden müssen. Auch wenn das allenthalben vernehmbare Geraune über ‚den Körper‘ und die Bedeutung vorreflexiver Einverleibung in manchen aktuellen praxeologischen Ansätzen das Versprechen einer empirischen Zugänglichkeit, einer ‚Beobachtung‘ des Subjektiven transportieren mag⁴²⁸, so ist doch nicht zu übersehen, dass der Habitus zunächst einmal eine theoretische Perspektive darstellt. Und es stellt sich die Frage, ob nicht das Problem der Verkennung in seiner Verbindung mit einer subjektivierenden Integration des Individuums in gesellschaftliche Praxiszusammenhänge anders konzipiert werden kann – und zwar so, dass die Verkennung als Effekt dieses Integrationsprozesses für die Akteure selbst und nicht nur aus einer distanzierenden Beobachterperspektive sichtbar wird, die gleichsam eine vollständige Verblendung konstatieren muss. Die Verkennung als Effekt des Integrationsprozesses selbst sichtbar zu machen, verlangt, dass die auch von Bourdieu konstatierte Einheit von Anerkennung und Verkennung selbst als entscheidende Strukturierung dieses Prozesses sichtbar wird. Die nach wie vor praktische und vorreflexive Konstitution des ‚Subjekts‘ müsste dann zeigen, wie der praktische Sinn, das *knowing how*, das implizite Wissen und Können auf eine Weise produziert werden, die als solche immer schon eine Selbstverkennung impliziert. Diese Selbstverkennung liegt nun nicht mehr einfach in der illusionären Einbindung in das Spiel, sondern in einer Subjektivierung, die ein (verantwortliches und autonomes) Verhältnis zum praktischen Spiel einfordert, das selbst immer auch eine Unterwerfung unter das Spiel bedeutet. Die ‚Habitualisierung‘ als Subjektivierung beinhaltet hier die imaginäre Projektion eines verfügbenden Selbst, die die reflexive Naivität des Habitus ebenso irritiert wie sie von dieser irritiert wird. Eben einen solchen Versuch, die Einheit von Anerkennung und Verkennung als konstitutives Element des Integrationsprozesses des Individuums darzustellen, hat Louis Althusser in seiner Ideologietheorie unternommen. Ihn interessiert die soziale Hervorbringung einer Subjektivität im Zusammenspiel mit Machtverhältnissen, die als solche eine soziale Eingliederung und Positionierung fordern, die nicht nur mit einem praktischen Sinn, einem inkorporierten Wissen und Können verbunden ist, sondern vor allem mit

428 Diese Perspektive, die den Körper immer wieder als Basis des Selbst- und Weltverhältnisses beschwört, ist in der Betrachtung von Praktiken – auch solchen, die sich nicht direkt an Bourdieu anschließen – durchaus häufig (vgl. etwa Schmidt 2012).

einem Selbstverständnis, das die geforderte Unterwerfung mit der Konstitution einer freien und verfügenden Subjektivität verbindet.

Statt einer funktionalen Integration in eine homologe Beziehung zu einem sozialen Feld rückt hier die Frage der machtförmigen Strukturierung solcher ‚Habitualisierungsprozesse‘ in den Vordergrund.⁴²⁹ Die Machtförmigkeit lässt sich dabei nicht nur an der praktischen Befähigung zur Teilnahme an der Konfliktlogik sozialer Felder verstehen, sondern sie zeigt sich paradoxerweise gerade dort, wo es immer auch um die Konstitution eines souveränen Selbstverhältnisses geht. Ein solches Selbstverhältnis ist nicht nur im Rahmen vorgegebener und produktiv bearbeiteter Möglichkeiten situiert ist, sondern verlangt die als Verantwortung zurechenbare Beziehung zu diesen Möglichkeiten. Für Althusser rückt die Habitualisierung als verantwortliches Subjekt – und damit ein durch die Habitualisierung hervorgebrachtes Spannungsverhältnis zur Habitualisierung – in den Fokus der Betrachtung. Es geht um die Entstehung eines imaginären Selbstverständnisses als Subjekt, das sozial gefordert und zugleich unmöglich ist. Anerkennung und Verkennung werden damit zu konstitutiven Momenten eines Subjektivierungsprozesses: Sie werden also nicht mehr einfach nur als geschlossene Teilnehmerperspektive und ideologiekritische Objektivierungsperspektive eines Theoretikers ‚von außen‘ gegenübergestellt. Für die Entstehung eines solchen imaginären Subjektverständnisses ist es für Althusser notwendig, nicht nur die praktischen Vollzüge, sondern deren soziale (und machtbestimmte) Einbettung in den Blick zu nehmen. Von hierher wird der Umgang mit intersubjektiven Adressierungsprozessen bedeutsam.

Wie Bourdieu wendet sich auch Althusser gegen ein rationalistisches Verständnis der Ideologie. Ideologien werden also nicht als propositional formulierte Erklärungs- und Orientierungssysteme verstanden, die unwahr oder falsch sind.⁴³⁰ Sie sind daher auch nicht einfach durch richtige (wissenschaftliche) Theorien zu widerlegen und zu korrigieren. Ideologien stellen in dieser Sichtweise nicht primär Theorien über die Welt dar, in der die Akteure handeln, und die als solche adäquat oder inadäquat sein können. Sie sind für Althusser eher als ein Konglomerat von Vorstellungen und (Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils-, Affekt- und Handlungs-)Orientierungen zu verstehen, das nicht als Repräsentation der Welt verstanden werden sollte, sondern als Repräsentation des Verhältnisses zu

429 Auf diese Akzentuierung der Ideologietheorie im Kontext der Macht (und nicht etwa mit Blick auf eine adäquate oder inadäquate Repräsentation) hat Isolde Charim hingewiesen (vgl. dies. 2002, S. 17 und 92).

430 Ideologien sind nicht einfach durch die Existenzbedingungen hervorgerufene falsche Wiedergaben, die zwar die entfremdeten Lebensbedingungen richtig wiedergeben, aber dennoch von einem starken Wahrheitsbegriff aus gesehen falsch sind. Eine solche Vorstellung kritisiert Althusser bezogen auf die Marx’schen Frühschriften (vgl. ders. 2010, S. 77). Pfaller merkt hierzu an: „Eine Ideologie ist niemals falsch, sie ist auch niemals falsifizierbar; denn sie ist ‚weder wahr noch falsch‘“ (ders. 1997, S. 92).

dieser Welt. Es ist diese Differenz zwischen einer (theoretischen) Repräsentation der Welt, die sich um eine wahre Repräsentation bemüht, und einem (praktisch konstituierten) Verhältnis zur Welt, das nicht an die Logik einer theoretischen Repräsentation gebunden ist, die für Althusser den Raum der Ideologie eröffnet. Ein praktisches Verhältnis zur Welt, das nicht einfach deren Logik (oder auch einfach deren praktischen Sinn) repräsentiert, muss sich zu seinen eigenen Unstimmigkeiten, Ungewissheiten und Problemen noch einmal verhalten. Und dies geschieht auf dem Wege einer imaginären Schließung des Weltverhältnisses, für die als solche eine individuelle Positionierung notwendig ist. Althusser formuliert daher, dass die Ideologie „das imaginäre Verhältnis der Individuen zu ihren realen Existenzbedingungen“ repräsentiert.⁴³¹ Die Kennzeichnung dieses Verhältnisses als ‚imaginär‘ steht für eine Anleihe Althusser bei der Psychoanalyse Jacques Lacans; mit ihr ist eine subjektive Form des Weltbezugs indiziert, die als solche den Gegenstand, zu dem sie sich in ein Verhältnis der Repräsentation setzt, nicht theoretisch repräsentiert, sondern subjektiv modelliert. Und trotz der subjektiven Form dieses Weltbezugs, in den auch die eigene Position einbezogen ist, gewährt diese doch zugleich die Gewissheit eines ‚praktischen Sinns‘⁴³², der allerdings auf einer Verkennung beruht, die die subjektive Perspektive mit der Welt konfundiert. „Die Ideologie ist nämlich, was ihren theoretischen Gehalt betrifft, viel eher ein Selbst-Bezug als ein Gegenstandsbezug. Sie erfährt an jener Stelle, an der sie ihren Gegenstand vermeint, sich selbst“.⁴³³

Die theoretisch nicht erfasste und vielleicht auch nicht erfassbare Welt, die in praktischen Einübungsprozessen angeeignet und zur selbstverständlichen Orientierungsgrundlage wird, erscheint von hier aus als eine Illusion: als ein problemlos stilisiertes Bild, das *als solches* erst jene Orientierungssicherheit und Selbstverständlichkeit des ‚praktischen Sinns‘ gewährt. Zugleich aber erzeugt die Projektion eines verfügbaren und damit Sicherheit gewährenden Bildes der praktischen Welt aus der Sicht Althusser noch eine andere Illusion: die des freien, über seine Welt verfügenden Subjekts. Dadurch, dass das Individuum sich sein Bild der Welt figuriert, ohne dessen imaginäre Vollständigkeit und unterstellte Passungsfähigkeit mit *der* Welt kaum Handlungs- und Orientierungsgewissheit in unsicher bleibenden Situationen zu gewinnen wäre, entsteht ein ‚Subjekt-Ef-

431 Ebenda, S. 75.

432 Der Terminus ‚praktischer Sinn‘, der aus der Theorie Bourdieus stammt, wird hier aufgenommen, um zu zeigen, dass es auch bei Althusser um ein praktisch konstituiertes und nicht um ein theoretisch fundiertes Selbst- und Weltverhältnis geht. Zugleich aber soll auch deutlich werden, dass dieser ‚praktische Sinn‘ bei Althusser von einer imaginierten Selbstverständlichkeit zehrt, die dessen Passungsfähigkeit zur Welt problematisch macht und immer neue (imaginäre) Schließungen erfordert.

433 Pfaller 1997, 84. Pfaller führt diese Perspektive auf die Ideologie als einer ‚unbewusst-narzisstischen‘ Struktur (vgl. ebenda, S. 87) auf Althusser Beschäftigung mit Spinoza und Bachelard zurück.

fekt': der Schein eines autonomen und freien Subjekts, der selbst nur als Effekt eines praktischen Eingliederungs- und Unterwerfungsprozesses zu verstehen ist. Althusser stellt daher fest: „Die Kategorie des Subjekts ist konstitutiv für jede Ideologie. Aber gleichzeitig fügen wir sogleich hinzu, dass die Kategorie des Subjekts nur insofern konstitutiv für jede Ideologie ist, als jede Ideologie die (sie definierende) Funktion hat, konkrete Individuen zu Subjekten zu ‚konstituieren‘.“⁴³⁴ In der praktischen Adressierung als ‚Subjekt‘, als verantwortliches und freies Subjekt, und in dessen Verstrickung in diese ‚Anrufung‘ liegt jener ideologische Effekt, der die Individuen gleichzeitig zu Funktionsträgern im Rahmen eines machtförmigen Sozialen und zu selbstverantwortlichen Orten der Freiheit macht. Für Althusser ist „die ‚Evidenz‘, dass Sie und ich Subjekte sind – und dass dies nicht zum Problem wird –, ein ideologischer Effekt, ja der elementare ideologische Effekt“.⁴³⁵ Evidenzen gelten dabei als das, was wir aufgrund der praktischen Einübungsprozesse, im Verhältnis von machtvoller Anrufung ins Selbstverständliche und der individuellen Reaktion darauf, ‚inkorporiert‘ haben: „‚Evidenzen‘, die wir eben nicht in der Lage sind nicht anzuerkennen“.⁴³⁶

Die Evidenz des selbstverantwortlichen freien Subjekts, die unweigerlich anzuerkennen ist, obwohl sie als in die sozialen Praktiken eingelassener Unterwerfungsprozess zu verstehen ist, muss als praktisch hervorgebrachte und re-produzierte Evidenz verstanden werden. Es geht nicht um die Behauptung einer theoretischen Wahrheit, gegen die keine Argumente mehr vorgestellt werden können. Die Evidenz des Subjekt-Effekts liegt in seiner Praxis-konstituierenden Funktion, in der praktischen Wirksamkeit dieses illusionären Effekts. Damit ist sie mehr als nur ein illusionärer Effekt, der auf einen einfachen sozialen Determinismus zurückverweist: Der Subjekt-Effekt ist als solcher nicht einfach sozial determiniert, sondern er steht als Illusion zugleich für eine Grenze, für die Nicht-Schließbarkeit des Sozialen zur Einheit eines selbstverständlichen Ganzen. Diese Einheit muss vom Individuum als Subjekt substituiert werden – was nur um den Preis einer doppelten Illusion möglich erscheint.

Bevor die praktische Logik der ideologischen Konstitution des Subjekts untersucht werden soll, ist zunächst darauf zu verweisen, dass sich vor diesem Hintergrund auch eine andere Theorie des Sozialen ergibt. Dessen Nicht-Schließbarkeit, seine Umstrittenheit und Unbestimmtheit, die – wie bei Bourdieu – kreative Reaktionsmöglichkeiten und daher ein Primat der Praxis vor der Struktur erfordert, wird bei Althusser gerade nicht auf eine allen sozialen Feldern zugrunde liegende Logik (bei Bourdieu: die der Konkurrenz und Kapitalakkumulation) zurückgeführt, der die Praktiken und damit auch die Beiträge der Individuen unterworfen wären. Althusser's Konzept der ‚ideologischen Staats-

434 Althusser 2010, S. 85.

435 Ebenda, S. 86.

436 Ebenda.

apparate', unter denen gegenwärtig die Schule die ehemals mächtige Religion in ihrer zentralen Bedeutsamkeit abgelöst hat⁴³⁷, ist immer schon macht- bzw. herrschaftstheoretisch fokussiert. Er unterscheidet repressive Staatsapparate, die zur Aufrechterhaltung der wie auch immer definierten gesellschaftlichen Ordnung auf Zwangsmaßnahmen zurückgreifen können (Polizei, Justiz, Armee), und ideologische Staatsapparate, in denen es um die Ermöglichung einer freiwilligen Unterwerfung geht.⁴³⁸ Solche ‚Staatsapparate‘ müssen nicht als staatliche Institutionen verstanden werden, sondern sie umfassen auch den ‚privaten Bereich‘ (wie Familien, öffentliche oder private Schulen, Informationsmedien, kulturelle und künstlerische Institutionen).⁴³⁹ Beide Bereiche, die repressiven wie die ideologischen Staatsapparate, greifen ineinander und stellen füreinander wechselseitige Funktionsvoraussetzungen dar. Ihr jeweiliges praktisches Ineinandergreifen ist zu untersuchen. Aber dennoch impliziert die macht- bzw. herrschaftstheoretische Perspektive, dass diese Apparate ihr ‚Anderes‘, die Individuen ‚subjektivieren‘ müssen, soll ihr praktisches Funktionieren gewährleistet werden. Und diese Subjektivierung beinhaltet gerade nicht nur die praktische Einübung in eine für selbstverständlich gehaltene soziale Wirklichkeit, in der man sich habituell mit Hilfe eines praktischen Sinns zu bewegen vermag; sie verlangt darüber hinaus die – aus der Sicht der ideologischen Staatsapparate hegemoniale und daher nicht selbstverständliche – Produktion dieser (machtvollen und unterwerfenden) Selbstverständlichkeiten durch die Individuen. In ihrer Hervorbringung durch die Individuen ereignet sich nicht einfach nur die funktionale Integration der Individuen auf einer vorreflexiven Ebene, sondern darüber hinaus werden gleichzeitig die Illusion einer fraglosen Gegebenheit des Sozialen wie jene der subjektiven Freiheit gegenüber dem erkannten und bekannten sozialen Spiel erzeugt. Die praktische Integration über den Verweis auf Bedingungen der praktischen Intelligibilität und damit der Anerkennungsfähigkeit des Individuums impliziert vor dem Hintergrund der ideologischen Staatsapparate immer auch einen (doppelten) Verknüpfungsprozess.

Den praktischen Integrationsprozess als Unterwerfungs- und gleichzeitigen Autonomisierungsprozess konzipiert Althusser in der Form einer sozialen Anrufung des Individuums, die vor dem Hintergrund machtförmiger Selbstverständlichkeiten erfolgt. Anrufungspraktiken bilden keine theoretischen Erklärungen,

437 Vgl. ebenda, S. 65.

438 Charim verweist an dieser Stelle auf die Rezeption der Hegemonietheorie Gramscis durch Althusser (vgl. dies. 2002, S. 45 ff.). Während bei Gramsci allerdings repressive und ideologische Elemente eher auf einen gemeinsamen (Herrschafts-)Grund zurückgeführt werden, werden diese bei Althusser zu „unterschiedlichen Existenzweisen von Macht, welche nirgendwo anders noch eine einheitliche Existenz führt“ (ebenda, S. 58). Das soziale Ganze, das Althusser untersucht, bleibt heterogen, wenn sich auch Determinationen in letzter Instanz (in kapitalistischen Gesellschaften durch das Ökonomische) abzeichnen mögen.

439 Vgl. Althusser 2010, S. 54 ff.

sondern sie sind immer schon im Rahmen praktischer Selbstverständlichkeiten platziert, vor deren Hintergrund das Individuum zum ‚Mitspielen‘, zu einem praktisch intelligiblen Handeln aufgefordert wird.⁴⁴⁰ Diese Anrufung dokumentiert als solche zugleich die Unabgeschlossenheit und Machtförmigkeit des Sozialen: Sie hängt von der individuellen Reaktion ab. Erst wenn das Individuum der Anrufung antwortet und sich dadurch als Subjekt konstituiert, erreicht die Hegemonie des Sozialen eine punktuelle Geschlossenheit. Althusser expliziert dies an dem bekannten Beispiel einer polizeilichen Anrufung: Ein Polizist ruft im Rücken eines Passanten: ‚He, Sie da‘. Obwohl er dies selbst als eine Zuspitzung alltäglich überall zu findenden Anrufungen deklariert⁴⁴¹, ist ihm dies als Verortung der Anrufungsproblematik in einen repressiven Herrschaftskontext ausgelegt worden – und nicht als Ausdruck alltäglicher Machtverhältnisse (ideologischer Staatsapparate), die auf Freiwilligkeit der Unterwerfung setzen. Eben diesen Freiraum betont Althusser auch dann, wenn er den Effekt der Anrufung auf die Ebene der individuellen Subjektivierung verschiebt: „Einmal unterstellt, dass sich die vorgestellte theoretische Szene auf der Straße abspielt, dann dreht sich das angerufene Individuum um. Durch diese einfache physische Wendung um 180 Grad wird es zum *Subjekt*“.⁴⁴² Es ist die Antwort auf eine Anrufung, die vom Boden sozialer Selbstverständlichkeiten, eines praktischen Sinns oder einer sozialen Intelligibilität aus erfolgt und damit zugleich deren Machtanspruch artikuliert, die als nicht vorab festgelegte und doch vollzogene das Subjekt zur Wirklichkeit bringt.

Die Einheit von (machtvoller, im Namen einer hegemonialen sozialen Ordnung erfolgender) Unterwerfung und subjektiv-freier Positionierung, die Paradoxie einer Befreiung als Unterwerfung bildet nun für Althusser zugleich die Struktur einer ideologischen Verkennung. Es wäre nun zu einfach anzunehmen, dass die Individuen nur dazu gebracht werden, sich für freie Subjekte zu halten, die sie, da ihre Freiheit nicht von ihrem Bezug auf soziale Ordnungen getrennt werden kann, nicht sind. Eine solche Vorstellung wäre deshalb zu einfach, weil sie die praktische Wirklichkeit der Freiheit, den Subjekt-Effekt und

440 Althusser betont, dass Ideologie als „eine materielle Existenz“ verstanden werden muss (ebenda, S. 79).

441 Vgl. ebenda, S. 88.

442 Ebenda. Judith Butler fragt, was geschehen würde, wenn das Subjekt sich nicht umwenden würde. Da Althusser diese Möglichkeit nicht thematisiere, unterstellt sie ihm einen (repressiven und zentralisierten) Staatsbegriff, der qua Anrufung ein ihm unterworfenen Subjekt produziere (vgl. Butler 2001, S. 10 f.). Man muss an dieser Stelle vielleicht nicht mit Butler auf eine Theorie des Gewissens oder der Melancholie zurückgreifen, um ein Widerstandspotential in der Subjektivierung bzw. Subjektivation auszumachen. Die Theorie der ideologischen Staatsapparate schließt als Perspektive auf eine freiwillige Unterwerfung immer die Möglichkeit ein, den Anruf zu ignorieren. Praktisch bedeutet dies nur, dass weitere Anrufungen erfolgen werden – auch solche des Individuums selbst, das andere im Namen des praktisch Intelligiblen ‚zur Ordnung‘ ruft, sich wehrt und damit ebenfalls den Standpunkt des Subjekts einnimmt.

dessen Bedeutung für die Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung übersieht. Die Möglichkeit und die gleichzeitige Unmöglichkeit der Freiheit des autonomen Subjekts konstituieren also die Praxis der Subjektivierung und von hier her lässt sich die imaginäre Beziehung dieses Subjekts zu den es konstituierenden Bedingungen – und damit die ‚praktische Logik‘ der Verkennung – einsichtig machen.

Robert Pfaller hat an dieser Stelle auf die Bedeutung der Lacan-Rezeption Althussers und hier besonders auf die Theorie des Spiegelstadiums hingewiesen.⁴⁴³ In dieser Theorie untersucht Lacan die Frage nach dem Entstehen der ‚Ichfunktion‘, eines identitären Selbstverständnisses. Dieses kann nicht einfach vorausgesetzt werden: Die Frage besteht also darin, wie sich auf der Grundlage einer Vielzahl heterogener und parzellierter Erlebnismomente so etwas wie eine Instanz bilden kann, die sich diese Unterschiedlichkeit als Ausdruck einer ihr zugrunde und vorausliegenden einheitlichen Identität zurechnet.⁴⁴⁴ Lacan macht die Möglichkeit dieses Übergangs nun an einer Szene fest: dem Blick eines etwa 18 Monate alten Kleinkindes in den Spiegel. Nach seiner Interpretation ist der ‚jubilatorische Ausdruck‘ des Kindes als Indiz dafür zu verstehen, dass es sich als Einheit, als jemand, als Identität begreift – als das, was die Vielfalt, die Heterogenität und Partialität unterschiedlichster Verstrickungen in soziale Situationen zur Einheit zu fügen erlaubt. Im Blick in den Spiegel konstituiert sich das Kind als ein Ich, als ein einheitliches Ich, das seinen vielfältigen Verstrickungen in die Welt zugrunde liegt.

Entscheidend im vorliegenden Zusammenhang ist nun, dass Lacan diesen Identitätsbildungsprozess eines zugrunde liegenden Subjekts als den einer mehrfachen Verkennung beschreibt. Eine erste Verkennung besteht darin, das Spiegelbild für die Wirklichkeit zu halten: Die identifizierte Identität ist eine imaginäre, deren Einheit kaum im Rahmen einer symbolischen Ordnung, mit sozial anerkannten und übernommenen Vokabularen einsichtig zu machen ist.⁴⁴⁵ Und doch

443 Vgl. Pfaller 1997, S. 94 ff. Zur Theorie des Spiegelstadiums vgl. Lacan 1975, S. 61–70 und dazu Widmer 1990, S. 28–37. Es soll hier nicht auf mögliche (empirische) Probleme dieser Theorie eingegangen werden, die Vorformen der Entwicklung von Selbstbildern annehmen. Es geht hier nur um die Struktur eines theoretischen Zugangs, der es erlaubt, den imaginären Charakter eines Selbstbildes in der Differenz von Identifizierung und Verkennung zu situieren.

444 So formuliert ist diese Frage eine ontogenetische Fassung der Kantischen Frage nach jenem transzendentalen Subjekt, das alle unterschiedlichen Verstandeserfahrungen begleiten muss als das, was diese überhaupt als eigene zu verstehen erlaubt. Kant hat diese transzendente Subjektivität als selbst unerkennbare Voraussetzung, als ein *x* angegeben – als etwas, das (als Bedingung des Identifizierens) unterstellt werden muss, ohne identifiziert werden zu können.

445 Das ‚Spiegelstadium‘ kann daher auch als einer jener Orte in der Lacan’schen Theoriebildung gelten, an dem die Differenz des Imaginären und Symbolischen konstituiert wird. Nicht eingegangen wird hier auf seine Konzeption des ‚Realen‘, das sich als unverfügbarer und dennoch treibender Bezugspunkt der Subjektivierung zeigt – als das, was weder imaginär noch symbolisch identifizierbar ist.

bildet sie eine jede Verständigung über die eigene Identität überschreitende Gewissheit – ein Bild, an dem auch dann festgehalten wird, wenn es nicht einholbar ist. Pfaller markiert eine andere – für die Ideologietheorie Althussters bedeutsame – Verkennung. Diese besteht angesichts des Spiegelbilds in „der Erzeugung des Scheins, dass diese Identität bereits vor der Identifizierung bestanden und ihre Grundlage gebildet habe“. ⁴⁴⁶ Das mit dem Blick in den Spiegel konstituierte Bild eines identitären Selbst als Grundlage der Einheit der nun erst als eigener identifizierbaren Erfahrung und als Bezugspunkt, der von Anderem, Fremdem abgegrenzt werden kann und muss, erscheint als etwas, das immer schon da war – auch wenn es jetzt erst (gleichsam nachträglich) deutlich wird. Das nachträglich imaginierte Selbst wird nun noch zu einem vorgängigen Grund der eigenen Imagination: Der Blick in den Spiegel scheint jenes Subjekt, das sich in diesem Blick gegenwärtig wird, als Bedingung seiner Möglichkeit immer schon vorauszusetzen. ⁴⁴⁷ Es ist diese retroaktive Figur, in der sich eine Nachträglichkeit in die vorgängige Grundlage ihrer eigenen Möglichkeit verkehrt, in der sich das identitäre Subjekt ebenso konstituiert wie verfehlt. Deutlich wird eine Einheit von Selbstkonstitution und Verkennung, deren Differenz nur imaginär zu schließen ist: „Sich identifizieren heißt darum, seine eigene Leistung zu verkennen und deren Resultat für eine von ihr unabhängige Gegebenheit zu halten“. ⁴⁴⁸

Die Bedeutung von Lacans Theorie des Spiegelstadiums für die Entwicklung der Ideologietheorie Althussters lässt sich zunächst an einer Übersetzung dieser Szene in den sozialen Raum begreifen. Das Spiegelbild erscheint nun als ‚absolute‘, normalisierte Subjektfigur, als Bild einer unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen einsehbaren Subjektnorm, die das Individuum in einer mächtigen Anrufung dazu bringt, sich selbst in diesem normativen Raum praktisch zu subjektivieren. ⁴⁴⁹ Gerufen werden die Individuen in eine scheinbar absolut geltende Subjektvorstellung, in der sie – zumindest in modernen Gesellschaften – in einer Eigenverantwortung und freien Entscheidungsfähigkeit, in einer Autonomie verortet werden. Im Spiegel dieser Subjektnorm kann „jedes Subjekt sein eigenes (gegenwärtiges wie zukünftiges) Bild betrachten“. ⁴⁵⁰ Die Individuen bringen in ihren Praktiken dieses Subjektbild zur Geltung und geben ihm eine Wirklichkeit. Dieses Bild eines ‚absoluten‘ Subjekts schreibt sich in die sozialen Anerkennungs- und Normalisierungsverhältnisse ein als das, was von jedem anderen

446 Vgl. Pfaller 1997, S. 106 f.

447 Florian Heßdörfer hat der Bedeutung des Blicks und der Sichtbarkeit eine Untersuchung gewidmet, in der er auch auf das Verhältnis von Lacan und Althusster eingeht (vgl. ders. 2012, S. 251 ff.).

448 Pfaller 1997, S. 107.

449 Althusster bezeichnet dieses mit absolutem Anspruch auftretende Subjektbild – unter Verweis auf religiöse Figuren – als SUBJEKT und betont dessen Funktion als Spiegel, in dem sich die Individuen als Subjekte erkennen und verkennen (vgl. ders. 2010, S. 94 ff.).

450 Ebenda, S. 96.

mit Recht erwartet werden kann und dessen Scheitern der Erklärung und Korrektur bedarf.

Bedeutsam erscheint dabei, dass die als ‚absolut‘ geltende Subjektvorstellung ohne die individuellen Subjektivierungspraktiken keine Wirklichkeit hat. Sie ist nicht einfach als *der* Spiegel zu verstehen, also als ein direkt angebbarer Determinationsanspruch. Diese Subjektvorstellung bleibt imaginär und bedarf zu ihrer sozialen Wirksamkeit vielfältiger konkreter Adressierungen, die als solche niemals nur als lineare Umsetzungen des vorausliegenden Subjektbildes verstanden werden können. Was als ‚Subjekt‘ angerufen wird, ändert sich mit Situationen, sozialen Institutionen und Beziehungskonstellationen. Insofern erscheint die absolute Subjektvorstellung zugleich als ein leeres, unbestimmtes Zentrum, das sich in der Vielfalt und Heterogenität unterschiedlicher Anrufungspraktiken zeigt und zugleich entzieht. Eben dies eröffnet Spiel- und Freiräume individueller Subjektivierungspraxen und damit die Freiheit der Situierung zu diesen Adressierungen im Spannungsfeld von ‚absolutem‘ und ‚konkretem‘ Subjekt. Diese Freiheitsräume werden als solche realisiert und finden doch immer schon auf dem Terrain der mächtigen Anrufungen statt. Sie nur als subjektive Freiheit zu verstehen, würde mithin den Unterwerfungsaspekt verkennen.

Zugleich aber erscheint eine solche Verkennung konstitutiv für das Bild des Subjekts selbst zu sein. Das Bild des Subjekts verlangt vom Individuum, als Grund seiner eigenen Verhaltensweisen und Repräsentationen aufzutreten. Seine Adressierung als Subjekt verlangt von ihm, dass es nicht nur antwortet, sondern dass es sich zugleich als vorgängigen Grund seiner Antwort zu begreifen lernt. Dieser ‚Lernprozess‘ ist dabei kein kognitiv vermittelter, sondern ein in Praktiken eingeübter, die selbst wiederum konkrete Ausprägungen ‚ideologischer Staatsapparate‘ sind. ‚Ideen‘ wie die des Subjekts existieren in Taten: „wir werden von Taten sprechen, die in *Praktiken* eingebettet sind. *Und* wir werden bemerken, dass diese Praktiken durch *Rituale*, in die sie sich einschreiben, geregelt sind, im Rahmen der *materiellen Existenz eines ideologischen Apparates* – und sei es auch nur um einen ganz kleinen Teil dieses Apparates: ein kleiner Gottesdienst in einer kleinen Kirche, eine Beerdigung, ein Wettkampf in einem Sportverein, ein Tag in einer Schulklasse“.⁴⁵¹ Und zu diesen materiellen Existenzweisen des Apparats gehört zentral die ‚Idee‘ des Subjekts.⁴⁵² Es ist diese Idee, dieses ‚absolut gesetzte Spiegelbild des Subjekts‘, die praktisch hervorgebracht wird. Althusser verweist auf Pascal, für den Praktiken wie die des Betens oder Kniens nicht als Ausdruck eines vorausgesetzten Glaubens zu verstehen seien, sondern als das, in dem der Glaube erzeugt wird.⁴⁵³ Die Praxistheorie Althussters ist dabei nicht als eine einfache Kausaltheorie zu begreifen, nach der Praktiken gleichsam linear

451 Ebenda, S. 82.

452 Vgl. ebenda, S. 83.

453 Vgl. ebenda, S. 82.

ein bestimmtes Bewusstsein bewirken. Eher geht es ihm darum, den Vollzug von Praktiken mit subjektivierenden Effekten zu verbinden: Diese Effekte bestehen darin, dass man sich die Praktik als eigene zurechnet: dass man – im angegebenen Beispielfall – schließlich davon ausgeht, man knie, weil man glaubt.⁴⁵⁴ Es ist der Subjekt-Effekt, die Verkennung der praktischen, in Praktiken und Ritualen der Anerkennung eingebundenen Hervorbringung einer Subjektposition, die ihre Nachträglichkeit schließlich als Voraussetzung eben jener Praktiken unterstellt, in denen sie sich – im Spannungsfeld von Anrufung und Antwort – doch erst als Subjekt konstituiert.

4. Die durchschaute Illusion als Grundlage einer engagierten Einbindung

Wenn der Subjekt-Effekt auch Ergebnis einer ideologischen Verkennung ist, so sind die Adressierungspraktiken und die mit ihr macht- und nicht herrschaftstheoretisch eröffneten Freiräume der Subjektivierung gerade als praktische nicht einfach nichts. Sie bleiben situiert in einem sozialen Raum, der – wie es die Differenz von ‚absolutem‘ und zugleich leerem Subjektbild und dessen nur kontextuell möglicher Artikulation und Verschiebung zeigt, wie es aber auch im Rückgriff auf Rituale verdeutlicht werden kann, die als solche die Differenz von Grundlosigkeit und Begründung anzeigen – letztlich nicht zu schließen ist. Eine solche Schließung bedarf einer ideologischen Verkennung. Von hier her wird man die Frage der *illusio*, der Verhaftung an das Spiel, die bei Bourdieu zu einem geschlossenen Bild der nur von außen wahrnehmbaren Verkennung, noch einmal anders situieren müssen. Die Ideologietheorie Althusser ist aufgrund ihres machttheoretischen Zugriffs, der sich in der Differenz von Anrufung und Antwort zeigt, aber auch aufgrund einer letztlich immer wieder neu hervorzubringenden Subjektconstitution im Spannungsfeld von Anerkennung und Verkennung so konzipiert, dass das Problem der Ideologie selbst noch die praktischen Subjektivierungsprozesse durchzieht. Der Subjekt-Effekt selbst wird machtvoll eingefordert und bleibt doch damit immer auch prekär: Die Anforderungen können nicht erfüllt werden, man kann am vorgehaltenen Spiegelbild nur scheitern, womit sich eine konstitutive Lücke zwischen dem imaginären Selbstbild und dessen symbolischer Zurechnung und Verhandelbarkeit auftut. In einer solchen Konstellation wird eine einfache *illusio* als Befangenheit im Spiel problematisch. Auf dem Feld der Ideologie, wie es Althusser konzipiert, scheint gerade mit Blick auf das für Subjektivierungsprozesse konstitutive Spannungsfeld von Unterwerfung und Befreiung, von Anerkennung und Verkennung problematisch zu werden, sich ei-

454 Vgl. zu einer entsprechenden Interpretation dieses Beispiels Charim 2002, S. 78 ff.

ne gleichsam unbefangene Befangenheit vorzustellen. Zwar könnte man – mit Foucault – sagen, dass das Subjekt, das sich in diesen Spannungsverhältnissen konstituiert, das Produkt einer Unterwerfung ist, die noch diesen Spannungsverhältnissen vorausliegt.⁴⁵⁵ Und man könnte dazu auf die Basierung der Ideologietheorie Althusser in jener Figur verweisen, nach der die Ideologie grundsätzlich dadurch gekennzeichnet sei, dass sie Individuen in Subjekte transformiere. Insofern würden sich die Differenzen und Spannungsverhältnisse zwischen Anrufung und Antwort, Anerkennung und Verkennung immer schon auf einem Terrain abspielen, das die Logik dieser ‚Spiele‘ vorgängig definiert hat. Aber auch wenn man auf diese Weise die Machttheorie als Grundlage der Subjektivierungspraktiken (mit deren Verschränkung von Befreiung und Unterwerfung, von Anerkennung und Verkennung) begreift, so bleibt doch – gegenüber Bourdieu – der Vorbehalt, dass eine unbefangene Befangenheit, eine eher funktional verstandene Habitualisierung deshalb naiv erscheint, weil sie die in den Subjektivierungspraktiken virulente Machtproblematik abblendet.

Der Subjekt-Effekt, der sich über die Praktiken des Antwortens konstituiert, bearbeitet als solcher immer schon die Differenz von Anrufung und Antwort. Damit wird die Unterstellung der Möglichkeit einer einfachen Übereinstimmung des habitualisierten *knowing how* mit der Logik des sozialen Feldes problematisch: Die Agonalität der Auseinandersetzungen, die für Bourdieu die ökonomische Logik der Praktiken im Feld kennzeichnet, scheint sich nun noch im Verhältnis des ‚Subjekts‘ zum Feld selbst zu zeigen. Seine Bindung an das Feld scheint problematisch zu bleiben – auch wenn es ohne diese keinen Subjekt-Effekt gäbe. Damit stellt sich die Frage, wie man sich die Möglichkeit vorstellen kann, dass eine engagierte Einbindung in die Praktiken eines sozialen Feldes, eines ideologischen Apparats möglich ist, obwohl der Subjekt-Effekt, die Ideologie der eigenen Selbstgründung gegenüber dem Sozialen hier einen Vorbehalt markiert.

Robert Pfaller hat hier mit den ‚Illusionen der anderen‘ einen Vorschlag gemacht, der darauf abzielt, die Einsicht in das Illusionäre sozialer Spiele zur Voraussetzung einer umso stärkeren Einbindung zu machen. Im Anschluss an den Psychoanalytiker Octave Mannoni⁴⁵⁶ unterscheidet Pfaller zwei Arten der Überzeugung: *croyance* und *foi*, was man mit Aberglauben und Bekenntnis übersetzen kann.⁴⁵⁷ Dabei steht das Bekenntnis für eine moderne Form des Glaubens und damit für eine subjektiv verantwortete Selbstbindung an das Geglaubte. Ein Be-

455 Ich beziehe mich dabei mit folgender Stelle auf den hier verhandelten Kontext: „Der Mensch, von dem man uns spricht und zu dessen Befreiung man uns einlädt, ist bereits in sich das Resultat einer Unterwerfung, die viel tiefer ist als er“ (Foucault 1977, S. 42). Foucault bezieht das auf die Produktion der modernen ‚Seele‘, aber diese erfolgt – ähnlich wie bei Althusser – vor dem Hintergrund eines produktiven Machtverständnisses, vor dem Figuren der Autonomisierung als solche der Unterwerfung lesbar werden.

456 Vgl. Mannoni 1985.

457 Vgl. Pfaller 2002, S. 47 ff.

kenntnis ist eine subjektive Entscheidung, mit der man sich als Subjekt auf eine Weise bindet, dass ihre Aufgabe, der Verzicht auf das bisherige Bekenntnis, auch den Status des verantwortlichen Subjekts selbst in Frage stellt. Das Bekenntnis konstituiert somit zugleich das Subjekt als seinen verantwortlichen Autor. Demgegenüber steht der Aberglauben nicht einfach – wie dies aus der Perspektive des Bekenntnisses erscheinen mag – für eine bloße Einbildung, für eine unreflektierte Übernahme, für den Verlust eines ‚vernünftigen‘ und verantwortungsvollen Subjekts. Der Aberglaube ist nicht naiv oder blind: Vielmehr weiß er um das Problem seiner rationalen Begründbarkeit. Pfaller verweist hier auf die durchaus gängigen Befunde der Ethnologie, die mit Blick auf ‚traditionelle Religionen‘, magische Praktiken, Schamanismus oder Maskenkulte festgestellt hat, dass sich hier eine artikulierte Skepsis gegenüber der Wahrheit des Geglauten mit der affektiven wie praktisch-rituellen Bindung an dieses Geglautbe verschränken.⁴⁵⁸ Das Wissen um die mögliche Illusion führt hier nicht zur Ablehnung einer konstitutiven Selbstbindung. Das Geglautbe wird selber nicht zur Illusion dadurch, dass man um seinen möglicherweise imaginären Charakter weiß. Das Wissen um den illusionären Charakter des Geglauten führt nicht zu dessen Verwerfung, aber auch nicht zur Trothaltung eines ‚credo quia absurdum‘. In der Perspektive Mannonis und damit Pfallers führt die Frage, ob jemand überhaupt an so etwas glauben kann, dazu, sich auf der Grundlage (und nicht trotz) dieses Wissens mit dem so Problematisierten zu verbinden. „Je sais bien ... mais quand meme“⁴⁵⁹ – ich weiß sehr wohl, dass es unvernünftig ist, so etwas zu glauben, aber trotzdem. Eine solche, auf den ersten Blick unplausible, Aussage wird nun für Pfaller dadurch nachvollziehbar, dass man das bloße Hereinfallen auf die Illusion, einen naiven Glauben, Dritten und somit anderen unterstellt. Es sind naive Dritte, die das Geglautbe ohne skeptischen Vorbehalt für wirklich halten. Dass man selbst nicht wie jene einfach nur auf die Illusion hereinfällt, sondern sich zu deren möglicher Wirklichkeit problematisierend verhält, gestattet gerade aufgrund des eigenen überlegenen Wissens eine ernsthafte Selbstbindung. Wenn man sich nicht – wie die anderen – Illusionen macht, dann scheint eine Bindung an das Geglautbe durchaus sinnvoll zu sein.

Pfaller erläutert diese Figur an der Spieltheorie Huizingas. Huizinga, der das Spiel als Grundlage und Medium der menschlichen Kultur versteht, trennt zwar einerseits den Raum und die Charakteristika des Spiels von den Merkmalen der ‚ernsthaften Welt‘. Andererseits aber verweist er darauf, dass die Spielenden zugleich immer ahnen oder auch wissen, dass es sich um ein Spiel (eine ‚Illusion‘) handelt. Genau dieses mitlaufende Wissen um den spielerischen, den unernsten und illusionären Charakter des Spiels bildet für Huizinga die Grundlage für jene Bindungskraft des Spiels, für den ‚heiligen Ernst‘, mit dem Spiele gespielt wer-

458 Vgl. ebenda, S. 50 f.

459 Mannoni 1985, S. 11, zitiert nach Pfaller 2002, S. 52.

den, für die distanzlose Identifikation mit dem Spiel.⁴⁶⁰ Deshalb also, weil die Spieler immer auch darum wissen, dass es sich ‚nur‘ um ein Spiel handelt, ist es möglich, dass man dem Spiel affektiv verfallen kann, dass man sein (ganzes) Engagement in das Spiel investiert, sodass alles (auch für einen selbst) davon abzuhängen scheint.⁴⁶¹

Aberglaube, Kult, Spiel – der Umgang mit der eigenen Skepsis oder Distanz, die anderen als naive Illusion unterstellt wird⁴⁶², erlaubt hier ein eigenes Engagement in nicht zuletzt praktischen Zusammenhängen, gerade weil die eigene Distanz artikuliert und mit Hilfe der nichtgeteilten Illusionen der anderen negiert werden kann. Zugleich bleibt grundsätzlich die eigene Distanzierung möglich, die den verkennenden Charakter des eigenen Engagements als Illusion durchschaut, der man doch noch selbst auf den Leim gegangen ist.

Man kann sich das Gemeinte und seine praktische Bedeutsamkeit vergegenwärtigen, wenn man statt Göttern oder geregelten Spieleinsätzen jene imaginären Bezugspunkte aufruft, über die oder in deren Namen Individuen als Subjekte adressiert werden: Deren Freiheit, Autonomie, ihre Eigenverantwortlichkeit, ihre Gleichheit als Subjekte können vor dem Hintergrund der erfahrenen Normalisierungsmacht von Anrufungen durchaus als letztlich uneinlösbar und damit illusionär aufgefasst werden. Man kann also wissen, dass eine ‚wahre‘ Freiheit oder Autonomie, eine wirkliche Gleichheit oder ein wahrer Konsens nicht möglich sind. An deren Wirklichkeit können nur Naive glauben.⁴⁶³ Man selbst weiß zwar, dass zwischen der Wirklichkeit und dem imaginären oder illusionären Charakter solcher Bezugspunkte eine wahrscheinlich unüberbrückbare Differenz besteht. Aber man kann genau dieses Wissen um die Differenz, um die Gleichzeitigkeit von Praxis-organisierender Wirklichkeit solcher Bezugspunkte und ihrer nicht-erfolgten Einlösung oder gar Uneinlösbarkeit zum Ausgangspunkt nehmen, sich ‚aber trotzdem‘ für mehr Freiheit, für Chancengleichheit oder ein vernunftgesteuertes

460 Vgl. Huizinga 2004, S. 27 und dazu Pfaller 2002, S. 92 ff.

461 Es ist diese Konstellation, durch die für Huizinga Spiel und Kult in einer engen Verbindung stehen: Die unmögliche oder allenfalls illusionäre Einsicht in den Grund ist die Bedingung dafür, sich an das Gegründete zu binden, in dem der diesem fremde Grund als abwesende Anwesenheit gegeben ist. Der ‚heilige Ernst‘ in Kult wie Spiel hat die mitlaufende Wahrnehmung einer (sozialen) Unwirklichkeit des Geschehens zur Voraussetzung, die gerade als solche eine Bindungskraft zu entfalten vermag, die über jene in ‚wirklichen‘ sozialen Beziehungen hinausgeht.

462 Dabei spielt es keine Rolle, ob es solche Leichtgläubigen und Naiven wirklich gibt. Es kommt auf deren Funktion für die komplexe Selbstbindung an, die hier als *croynance* bezeichnet wird.

463 Anzumerken ist, dass man sich mit solchen Bezugspunkten auf metaphysischem Terrain bewegt. Und der Streit um die Metaphysik folgt dabei wohl nicht zuletzt auch den hier vorgeführten Figuren. Nur Naive können nach der Metaphysikkritik Kants noch einfach an eine ontologische Gegebenheit solcher Bezugspunkte glauben. Zugleich aber könnte man von Kant bis zu Adorno auch lernen, dass ein skeptisches Festhalten an den metaphysischen Illusionen wohl notwendig ist, um menschliche Praktiken als solche überhaupt angeben und damit subjektivierend zurechnen zu können.

Zusammenleben einzusetzen und diesem Spiel ein Subjekt-konstituierendes Engagement zu widmen. Ein solches Engagement ist vor Enttäuschungen nicht sicher, die die Frage aufwerfen, ob die Illusionen der anderen nicht doch die eigenen sind.

Und es trifft auch zu, dass ein solches Engagement letztlich noch auf jenem ideologischen Feld stattfindet, auf dem durch machtvolle Anrufungen Individuen zu Subjekten gemacht werden sollen. Aber deutlich wird dennoch, dass diese Konstitutions- und Subjektivierungspraktiken nicht einfach nur naiv einer *illusio* verfallen, sondern dass sie selbst wiederum einem komplexen Prozess unterliegen, in dem Anerkennungs- und Verkennungsprozesse immer schon das Verhältnis zum Sozialen bestimmen – auch wenn sie damit das Terrain der Macht nicht verlassen.

10. Pädagogische Forschung: Zwischen Theorie und Empirie

1. Annäherung an das Verhältnis von Theorie und Empirie

Die Kritik am Theorietypus einer ‚Allgemeinen Pädagogik‘, wie sie in der Einleitung skizziert wurde, richtete sich auf deren Anspruch, den pädagogischen Gegenstand allgemeingültig kategorial bestimmen zu können und dafür sowohl theoretisch wie praktisch eine allgemeine Verbindlichkeit einzufordern. Die kategoriale Bestimmung des Gegenstandes, dessen, was man unter Erziehung oder Bildung zu verstehen hat, sollte sowohl für das Nachdenken über diesen Gegenstand wie auch für die Orientierung praktischen Handelns Geltung haben. Ein solcher Anspruch wurde zurückgewiesen, weil er theoretisch überzogen zu sein scheint, weil er sich gegenüber einer empirischen Erforschung des pädagogischen Terrains immunisiert und auch seine theoretische Widerlegung nicht in Rechnung stellt. Zudem erscheint der Anspruch auf praktische Orientierung und Verbindlichkeit normativ: In ihm wird die Differenz zwischen theoretischem und praktischem Wissen eingeebnet durch den theoretischen Anspruch, selbst schon auf dem praktischen Standpunkt zu stehen. Ein weiterer Kritikpunkt richtete sich (mit Verweis auf die Pädagogisierung gesellschaftlicher Lebensbereiche) auf die Frage, inwiefern überhaupt noch pädagogische Denkfiguren und Begründungsmuster von anderen Formen sozialen Wissens unterschieden werden können.

In der Einleitung wurde auch darauf hingewiesen, dass diese Kritik an der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ nicht unter Rückgriff auf eine lange Tradition pädagogischen Denkens erfolgte, die gerade die theoretische Identifikations- und praktische Begründungsproblematik kategorialer Zugriffe auf dieses Gegenstandsgebiet in den Vordergrund rückte.⁴⁶⁴ Die Problematisierung erfolgte vielmehr – mit Bezügen auf die Systemtheorie Niklas Luhmanns – im Gestus einer kategorialen Skepsis und unter Verweis auf die Notwendigkeit einer empirischen Forschung. Der Verweis auf systemtheoretische Denkfiguren ist an dieser Stelle wichtig, um zwei mögliche Missverständnisse auszuräumen. Ein erstes Missverständnis würde darin bestehen, zu vermuten, dass nun eine empirische Forschung jene Probleme lösen könnte, an der die ‚Allgemeine Pädagogik‘ gescheitert ist. Es geht nicht um die Beantwortung der Frage nach dem wahren pädagogischen Gegenstand und auch nicht darum, was denn nun mit welchen Gründen zu tun ist. Eine

464 Für die ‚Klassiker‘ Rousseau, Schiller, Humboldt, Herbart und Schleiermacher habe ich dies an anderer Stelle gezeigt (vgl. Schäfer 2009). Man könnte aber ebenso auf das Paradoxieproblem in seinen technischen wie praktischen Varianten verweisen (vgl. Wimmer 2006).

so verstandene empirische Forschung wäre naiv, weil sie für sich das beanspruchen würde, was die ‚Allgemeine Pädagogik‘ unter Spekulationsverdacht bringt: die ‚wahre Wirklichkeit‘ des Pädagogischen angeben zu können. Eine nicht naive Empirie wird berücksichtigen müssen, dass ihre ‚Wirklichkeit‘ nicht *die* Wirklichkeit ist, sondern eine Konstruktion, die versucht, den Ereignissen der ‚Welt‘ eine gewisse Rationalität und Ordnung zu verleihen. Es ist – anders formuliert – kein Manko einer solchen Forschung, wenn sie nicht zu einer kategorialen Vermessung des Pädagogischen gelangt.

Zum zweiten möglichen Missverständnis: Es wäre falsch zu vermuten, dass eine Erforschung des Pädagogischen theoriefrei möglich wäre. Der Gegensatz von Theorie und Empirie, der sich offensichtlich – und das unter unterschiedlichsten Bezügen schon lange – gut für polemische Profilierungen eignet, ist als solcher selbstverständlich nur eine theoretische Unterscheidung.⁴⁶⁵ Ihn in den Vordergrund zu rücken, entlastet von den unüberschaubaren Auseinandersetzungen zwischen theoretischen Vergewisserungen und methodologischen wie methodischen Grabenkämpfen auf der ‚empirischen‘ Seite. Die ‚Empirie‘ ist genauso begründungsbedürftig wie die ‚Theorie‘: Das heißt nicht zuletzt, dass beide Regeln brauchen, deren Geltung, aber auch Anwendung für permanenten Konfliktstoff sorgen dürfte. Die Behauptung, dass die Erforschung des Pädagogischen nicht theoriefrei erfolgen dürfte, richtet sich aber noch auf einen anderen Punkt: Die Kritik an der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ – und hier ist der Verweis auf die Systemtheorie wichtig – erfolgte nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass eine einfache ‚theoriefreie‘ Empirie selbst in eine Krise geraten war. Die 1980er Jahre stehen für eine ‚Krise der Repräsentation‘.⁴⁶⁶ Deutlich wird nun – nicht nur erkenntnistheoretisch, sondern (wenn man so will) an der Widerspenstigkeit des Gegenstandes – für jene, die nicht nur Methoden-Handwerker sind, dass die wissenschaftlich erzeugte Wirklichkeit das (wie auch immer interessierte und geregelte) Verhältnis der Forschenden zu ihrer Wirklichkeit wiedergibt. Das allerdings muss mit der Wirklichkeit, in deren Namen man zu sprechen vorgibt, nicht allzu viel zu tun haben: Zumindest verfügt man über kein Kriterium, um diesen Abstand (und damit die repräsentationslogische Qualität) angeben zu können. Die 1980er Jahre sind auch das Jahrzehnt, in dem deutlich wird, dass wissenschaftli-

465 Vgl. dazu die Beiträge in Schäfer/Thompson 2013.

466 Vgl. Berg/Fuchs 1993. Die Krise der Repräsentation wurde – zumindest was ihre forschungslogische Bedeutsamkeit anging – vor allem im Rahmen der Ethnologie ausgetragen. Das mag ein Stück weit die Karriere der ethnographischen Methodologie erklären; es erklärt aber auch, dass der (naive) Gedanke der Repräsentation – trotz des möglichen Wissens um die schon erwähnte Differenz von Empirie und Wirklichkeit – immer noch in anderen Forschungstraditionen eine Attraktivität genießt. Das Versprechen, die Wirklichkeit erfassen zu können, ist wahrscheinlich (nicht zuletzt auch mit Blick auf die gesellschaftlichen Erwartungs- und Legitimationshorizonte) zu attraktiv, um es einfach aufgeben zu können. Dies ändert allerdings wenig daran, dass es sich um eine naive Metaphysik handelt.

che Ergebnisse einen eher geringen Einfluss auf die Gestaltung der sozialen Wirklichkeit haben. Die Verwendungsforschung zeigt, dass die wissenschaftliche und die alltäglich-praktische Konstitution von ‚Wirklichkeit‘ unterschiedlichen Leitlinien folgen.⁴⁶⁷ Und nicht zuletzt sind die 1980er Jahre auch das Jahrzehnt, in dem deutlich wird, dass die wissenschaftlichen Gegenstandsbestimmungen in ihrem selektiven und interessierten Zugang mehr Fragen aufwerfen als beantworten: Mit den Bestimmungs- und Identifikationseffekten einer plural und heterogen gewordenen Wissenschaft steigen zugleich die Unbestimmtheitseffekte. Alles scheint eher unsicherer zu werden.⁴⁶⁸ Liesner und Wimmer stellen hinsichtlich dieser wechselseitigen Steigerungslogik von Gewissheit und Ungewissheit fest: „Betroffen sind Substanz-, Relations- und Modalkategorien: Jeder *objektive Bezugspunkt* wird durch Referenzverlust bedroht, die durch *kausale Verknüpfungen* verbürgte Sicherheit des Weltzusammenhangs ist einem Interpretationspluralismus gewichen, und die Verbindung von *Möglichkeit und Wirklichkeit* ist ausgehakt durch unbestimmte Kontingenz, die durch keine Vorzeichnung im Wirklichen vorhersehbar ist und für die keine vorgebahnten Lösungswege existieren“.⁴⁶⁹

Vor dem Hintergrund solcher Diagnosen wird man nun nicht mehr davon ausgehen können, dass ‚empirische Befunde‘ die Lücke füllen könnten, die eine theoretische Vergewisserung lässt, die sich um eine kategoriale Vermessung des pädagogischen Terrains kümmert. Wenn man jedoch – wie oben angedeutet – davon ausgeht, dass eine solche Empirie selbst auf theoretische Vergewisserungen angewiesen ist, dann kann dies wiederum nicht bedeuten, dass damit auf die Notwendigkeit einer ‚Allgemeinen Pädagogik‘ zurückverwiesen würde. Vielleicht kann man sich die Konstellation, in der sich ‚Theorie‘ und ‚Empirie‘ nun wiederfinden, am ehesten verdeutlichen, wenn man auf sprachtheoretische Figuren zurückgreift. Aus dieser Sicht könnte man das Bemühen einer ‚Allgemeinen Pädagogik‘, die auf die theoretisch und praktisch verbindliche Geltung ihres kategorialen Apparats, ihres ‚Systems‘, zielt, als Versuch ansehen, transzendente Signifikate zu etablieren: ein Netz von Bedeutungen, das die Bedingung der Möglichkeit jedes sinnvollen Redens und Handelns zu definieren beansprucht, das sich mit pädagogischen Fragen beschäftigt. Die Kritik richtet sich dann letztlich darauf, dass auch solche Bemühungen nichts anderes darstellen als Signifizierungspraktiken, als Praktiken des ‚Bedeutens‘, die sich als solche nicht auf einen ihnen vorgängigen Grund berufen können, sondern diesen allenfalls erzeugen und immer wieder neu und anders zu be-

467 Vgl. Beck/Bonß 1985. Die Autoren verweisen auf die sozialpolitischen Hoffnungen, die in den 1960er und vor allem 1970er Jahren zum Ausbau der Sozialwissenschaften geführt haben. Und sie zeigen auf, dass diese Hoffnungen letztlich an der unterschiedlichen Logik theoretischer und praktischer Sinnfigurationen gescheitert sind.

468 Das ist die Diagnose, die Gerhard Gamm (1994) zieht und die er zugleich auf die Möglichkeit der Theoriebildung bezieht: auf die ‚Flucht aus der Kategorie‘.

469 Liesner/Wimmer 2003, S. 34.

stätigen versuchen müssen. Das Resultat einer solchen Betrachtung besteht darin, dass man allenfalls (theoretische) Begründungspraktiken untersuchen kann, die unterschiedlich, heterogen, konfliktuös und hegemonial sind – ohne dass es noch ein unabhängiges Wahrheits- (und Sinn-)Kriterium geben würde. Dieser Befund trifft nun allerdings – wenn man die Krise der Repräsentation ernst nimmt – auch für die empirische Konstruktion von Wirklichkeiten zu, die mit unterschiedlichen Methodologien, Methoden und den umstrittenen Weisen ihrer praktischen Umsetzung agieren. Das heißt, dass sie nicht nur einfach untersuchen (und dann wiedergeben), wie Akteure im sozialen Feld pädagogische Denkfiguren, Probleme und Ordnungen hervorbringen und damit Bedeutungen produzieren, die fragil sind und sich kontextbezogen verändern. Angezeigt ist damit vor allem auch, dass dieser Charakter von fragilen und kontextabhängigen Signifizierungspraktiken ebenfalls für die wissenschaftliche Artikulation selbst zutrifft. Und zu diesen Kontexten der Signifizierung gehören nicht zuletzt auch theoretische Unterscheidungen, die den Untersuchungsraum, also Fragestellungen und Herangehensweisen, strukturieren – ohne dass diese wiederum einen festen Grund zu geben vermögen.

Im siebten Kapitel wurde bereits aufgezeigt, dass eine Strategie, theoretische Kontexte als kontrollierbare und gerade nicht begründende Grundlage für die Strukturierung des Untersuchungsraums zu nutzen, darin besteht, sie als eine heuristische Differenz aufzurufen. Man gewinnt damit die Möglichkeit, sich einerseits dem Untersuchungsbereich mit einer (gegenstandsbezogenen) fokussierten Aufmerksamkeit zu nähern. Andererseits ist es gerade die nicht aufhebbare Differenz (wie beispielsweise die von Vermittlung und Aneignung), die nicht nur die Produktivität und Eigenlogik des untersuchten Praxisfeldes sichert, sondern die gleichzeitig eine theoretische ‚Schließung‘ der Problematik (auch als Ergebnis der Untersuchung) verhindert. Doch auch an dieser Stelle lässt sich noch einmal die (oben unter Verweis auf die Praktiken der Signifizierung ohne vorausliegendes und grundlegendes Signifikat) hervorgehobene Parallelität von theoretischen und empirischen Analysen aufzeigen. Der Verweis auf die Heuristik mag zwar gegen ‚theoretische Zugänge‘ polemisch ins Feld geführt werden, solange man den Gegner als ‚Allgemeine Pädagogik‘ stilisiert. Er vernebelt aber eher die Sachlage, wenn man gleichzeitig systematische und analytische (theoretische) Vorgehensweisen berücksichtigt. Solche theoretischen Analysen richten sich auf die Problematik zentraler Konzepte, auf das, was sich über sie mit welchem Recht sagen lässt; sie konstatieren Paradoxien und unlösbare Problemstellungen vor dem Hintergrund historischer und gesellschaftlicher Transformationen; sie bewegen sich im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Funktionalität und pädagogischer Eigenlogik; sie buchstabieren Möglichkeiten und Unmöglichkeiten pädagogischer Wirklichkeiten aus. In ihnen spielen die Möglichkeiten und Grenzen von Legitimitäts- wie Wirksamkeitsfragen eine Rolle. Sie thematisieren die Zugänglichkeit und Unzugänglichkeit der Adressaten als eine Problemstel-

lung, die die Beantwortung dieser Legitimitäts- und Wirksamkeitsfragen kreuzt und die Frage nach dem Verhältnis von Wissen (Wissbarem) und Unwissen aufwirft. Solche Analysen sind sensibel gegenüber der Verwendung von Kategorien: Sie referieren auf deren Implikationen und Konsequenzen und problematisieren dogmatische Festlegungen, die für sich die einzig mögliche Einsicht in die wahre Verwendung und Definition von Kategorien behaupten. Die damit angezeigte Differenzsensibilität des theoretischen Vorgehens gegenüber ‚der‘ Wirklichkeit konstituiert auch ‚die‘ Theorie als umstrittenes Terrain.

Solche theoretischen Analysen richten sich nicht auf die Formierung methodisch-empirischer Untersuchungsdesigns, obwohl sich von ihnen her Fragen ergeben könnten, die hier ‚anschlussfähig‘, d. h. übersetzbar sind. Empirische Fragestellungen mögen hier selektiv vorgehen; aber wenn sie Untersuchungsprobleme wie etwa jenes der Differenz von Vermitteln und Aneignen artikulieren, bewegen sie sich – übersetzend – an (theoretisch) schon lange verhandelten und als letztlich nicht lösbar angesehenen Problemstellungen – wie jener einer Verbindung von Intention und Wirkung.⁴⁷⁰ Aus dieser Perspektive beerben empirisch reformulierte Problemstellungen, die eben nicht nur das Soziale, sondern das Pädagogische (in welchem Verhältnis auch immer zum Sozialen) untersuchen wollen, klassische Problempotentiale, die sich nicht zuletzt in die Kategorien selbst eingeschrieben haben. Und diese Probleme haben immer auch mit Grenzsicherungen zu tun: Nicht nur Kategorien wie Bildung und Erziehung, sondern auch solche wie Freiheit, Wirkung, Kausalität, Autonomie, Gesellschaft, Anerkennung usw. sind nicht frei von metaphysischen Konnotationen. Ohne solche Konzepte wird man sich allerdings in einer sozialen Welt kaum verständigen können und so besteht das entscheidende Problem darin, die Grenze zur Metaphysik zu kontrollieren. Und genau dieses Problem lässt sich nicht durch eine Heuristik aus der Welt schaffen. Diese vermag zwar, ein offenes Untersuchungsszenario dadurch zu entwerfen, dass eine zugleich notwendige und unlösbare Problemstellung angegeben wird, die kontingente Umgangsweisen generiert, die dann analysiert werden. Eine solche Herangehensweise wahrt einerseits das Problematische und gelangt andererseits zu bestimmten Aussagen. Die Wahrung des Problematischen im Hinblick auf den untersuchten Gegenstand wird nun allerdings – vor dem Hintergrund des Repräsentationsproblems – noch die Bestimmtheit der möglichen Aussagen heimsuchen müssen. Und das ist an dieser Stelle nicht mit Blick auf die Differenz von methodisch kontrollierter Empirie und ‚Wirklichkeit‘ gemeint, die die wissenschaftliche Artikulation selbst unter

470 Vgl. etwa Oelkers 1982 und Schäfer 2005. Die Übersetzung ist dabei eine von einem intentionalen Handlungskonzept in eine Logik von Praktiken. Ich werde auf diese Form der Übersetzung im nächsten Abschnitt eingehen und auch dort zeigen, dass diese – theoretische – Übersetzung ebenfalls bedeutsam ist für eine nach-fundationalistische Theorie.

Kontingenzvorbehalt stellt.⁴⁷¹ Es betrifft ebenso die theoretischen Konzepte, mit deren Hilfe die Differenz formuliert wurde: deren kategorialen Status, der sich selbst wiederum nur theoretisch ausweisen lässt, ohne eine andere als problematische ‚Wirklichkeitsreferenz‘ beanspruchen zu können.⁴⁷²

Kategoriale und empirische Grenzreflexionen mögen zwar an verschiedenen Fronten kämpfen. Und doch: Eine zu vermeidende bloße Spekulation und ein naiver Empirismus treffen sich in einer falschen Gründungsgeste und bilden von daher dann doch einen zumindest ähnlichen Gegner. Dies lässt sich vielleicht an einer gegenwärtig beliebten Theoriefigur zeigen, die beansprucht, die theoretische Problematik des Bildungskonzepts in eine empirische Forschungsprogrammatisierung übersetzen zu können. Das Konzept der Bildung war seit seiner neuhumanistischen Justierung immer so konzipiert, dass es gegen einen bloßen Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, von gesellschaftlich vorgegebenen Inhalten sowie erwünschten Dispositionen und Kompetenzen stand. Für ‚Bildung‘ waren auch immer Motive der Selbsttranszendierung oder irgendeiner Art von Konversion, d. h. der Unverfügbarkeit und des Selbstentzugs bedeutsam – Motive, die als solche eine kategoriale Bestimmung (ebenso wie eine empirische Identifikation) problematisch erscheinen lassen.⁴⁷³ Unter biographischen Gesichtspunkten spielt dabei nicht zuletzt das narrative Muster der Konversion, der vollständigen Umwandlung einer Person durch ein irritierendes, nicht zu verarbeitendes Widerfahrnis eine Rolle. Eben diese Figur findet sich nun in der erwähnten aktuellen Formulierung dessen, was Bildung sei. Bildung wird dabei gefasst als ‚grundlegende Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse‘.⁴⁷⁴ Das erste Problem, das sich mit einer solchen Formulierung ergibt, liegt in der Möglichkeit einer theoretischen Bestimmung dessen, was denn nun als ‚grundlegend‘ angesehen werden soll. Angeknüpft wird dabei zwar an eine lange Tradition von Konversionserzählungen, aber die grundlegende Veränderungs-dramatik einer Saulus / Paulus-Geschichte ist in dieser Stringenz doch eher unwahrscheinlich. Solche Geschichten folgen zudem einer bestimmten Rhetorik, einer narrativen Logik, die als solche mehr oder weniger dramatisierend eingesetzt werden kann – aber gerade nicht auf eine ‚wirkliche‘ Transformation verweisen muss. Es wäre daher eher naiv, diese Figur als Kriterium für das Gelingen oder Misslingen empirisch

471 Eben das war ja im vorletzten Kapitel die Konsequenz, die Kade gezogen hat.

472 So ändert sich etwa die Sichtweise, wenn die Perspektive entlang des Luhmann'schen Kommunikationskonzepts von Vermitteln und Aneignung zumindest ein Stück weit re-intentionalisiert und in die von Zeigen und Aneignen verschoben wird (vgl. Prange 2005). Damit ergeben sich andere empirische Perspektiven, aber zugleich auch kategoriale Probleme.

473 Meyer-Drawe (1999a) verweist auf den metaphorischen Gehalt von Bildung und verfolgt diesen zurück bis auf die Entstehung und abendländische Rezeption des Christentums. Zu erwähnen sind hier nicht nur das Gottesebenenbildlichkeitstheorem, das die Differenz von Ziel und Entzug ausbuchstabiert, sondern ebenso mystische wie organologische Herkünfte.

474 Vgl. zur Diskussion dieses Konzepts Koller / Marotzki / Sanders 2007.

beobachtbarer oder analysierbarer Bildungsprozesse anzusetzen. Und dennoch erscheint das Konzept empirisch gerade deshalb fruchtbar und anschlussfähig zu sein, weil die kategoriale Bestimmung des Begriffs eher unbestimmt und vage bleibt. Dies eröffnet den Raum empirischer Untersuchungen, die als solche kaum zu dem Ergebnis kommen können, dass im jeweiligen Fall eine Bildung im Sinne des Konzepts vorliegt. Man könnte vielleicht eher sagen, dass das theoretische Konzept seine Qualität dadurch erhält, dass es eine empirische Forschungsperspektive eröffnet und gleichzeitig verhindert, dass diese einer einfachen identifikatorischen Logik verfällt. Rainer Kokemohr hat daraus folgende Konsequenz gezogen: Auf der einen Seite geht es um die Verfeinerung des in der empirischen Analyse verwendeten interpretativen Instrumentariums, um dem problematischen Phänomen der Bildung auf die Spur zu kommen. Auf der anderen Seite spricht er von einem „Bildungsvorhalt“, davon, dass eine noch so ambitionierte empirische Analyse allenfalls von einem ‚möglichen‘ Bildungsprozess sprechen kann.⁴⁷⁵ In einer solchen Perspektive verzahnen sich eine theoretische Analyse der Problematizität der Kategorie ‚Bildung‘, mit deren Hilfe Qualifizierungsbestrebungen individueller Lern- und Selbstveränderungsprozesse untersucht werden sollen, mit einer empirischen Untersuchungsperspektive, für die die untersuchten Phänomene durch den Versuch ihrer Identifikation hindurch ihre Problematizität behalten.⁴⁷⁶ Die Fruchtbarkeit einer solchen Herangehensweise an eine (wohl disziplinintern wie auch sozial relevante) Problematik besteht eher in einer wechselseitigen Steigerung der Irritation, der Sensibilität für die Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Bestimmungsversuche als in einer vermeintlichen Arbeitsteilung, in der ‚die‘ Theorie die Probleme stellt, auf die dann ‚die‘ Empirie die vermeintlichen Antworten findet.

2. Theorie und Praxis: Eine Neustrukturierung

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Theoriegestus einer ‚Allgemeinen Pädagogik‘ nicht zuletzt durch den Anspruch einer theoretischen und praktischen Verbindlichkeit ausgezeichnet war, der sowohl die wissenschaftliche wie praktische Geltung einschloss. Der Gestus einer ‚Systembetreuungswissenschaft‘⁴⁷⁷ ging einher mit dem einer ‚Systemfundierungswissenschaft‘. Und das Bindeglied bildete die Übernahme des praktischen Standpunkts durch die Theorie – die Annahme eines Rationalitätskontinuums zwischen Theorie und Praxis. Es wurde ebenfalls schon angemerkt, dass eine solche Sichtweise die un-

475 Vgl. Kokemohr 2007.

476 Ich habe das an anderer Stelle in systematisierter Form darzulegen versucht: vgl. Schäfer 2013.

477 Dies ist die Einschätzung des Theoriestatus der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik vor allem Flitners durch Luhmann/Schorr 1979.

terschiedlichen Logiken von theoretischem und praktischem Wissen ignoriert und letztlich auf einen paternalistischen bzw. hegemonialen Anspruch der Theorie hinausläuft. Nun muss ein solcher hegemonialer Anspruch – auch wenn er sich den unverwüstlichen Mythos der Einheit von Theorie und Praxis zunutze macht – dennoch figuriert werden: Die Verbindung wie Verbindlichkeit muss gestiftet und kann nicht einfach nur postuliert werden. Es muss vor allem eine nachvollziehbare Äquivalenz der Positionen des Theoretikers und Praktikers angedeutet werden.

Nun könnte man sagen, dass dies dadurch geschieht, dass der Theoretiker von den Problemen ausgeht, die die Praktiker haben. Doch selbst wenn man davon ausgeht, dass diese Probleme sich nicht verändern, wenn sie sich unter praktischem Handlungsdruck stellen oder einer von diesem Druck entlasteten Reflexion überantwortet werden, stellt sich immer noch die Frage, wie die theoretischen Problemlösungen so adressiert werden können, dass sie dem Praktiker als verbindlich einleuchten. Warum also sollten Praktiker etwa prinzipielle Kriterien akzeptieren, die ja als solche keine verbindlichen Handlungsanweisungen geben? Welche Figur des Praktikers wird imaginiert, dass eine solche Verbindlichkeit überhaupt plausibel erscheint? Solche Fragen gehen über die Feststellung einer Differenz von theoretischen und praktischen Logiken insofern hinaus, als mit ihnen das Problem einer imaginären Kontinuität zwischen Theorie und Praxis aufgeworfen wird. Inwiefern also kommt der Theoriegestus einer ‚Allgemeinen Pädagogik‘ einem Selbstverständnis der Praktiker entgegen? Und weitergehend: Wie stabilisieren sich beide Verständnisse noch über die Differenz von theoretischer und praktischer Logik hinweg?

Um sich der Beantwortung dieser Frage zu nähern, ist noch einmal daran zu erinnern, dass es Grundlegungstheorien der Pädagogik um die Bestimmung eines transzendentalen Signifikats geht – um die kategoriale Festlegung eines Sinns, der dann die Bedingungen der Möglichkeit oder die Prinzipien anzugeben vermag, unter denen überhaupt sinnvoll pädagogisch gedacht und gehandelt werden kann. Solche Möglichkeitsbedingungen oder Prinzipien sind nicht mehr einfach durch die wahre Ordnung der Welt oder einen Gott gesetzt, also durch eine Transzendenz, sondern sie müssen als transzendente begründet werden. Für die Position des Begründenden bedeutet dies, dass sie den (bereichsspezifischen) Standpunkt der Vernunft (im Singular) bzw. den Standpunkt eines intelligiblen Subjekts beansprucht. Dieser Standpunkt, von dem nicht einmal Kant sicher war, ob es ihn denn ‚empirisch‘ geben kann, ist nun nicht nur der, von dem der ‚Allgemeine Pädagogiker‘ ausgeht, dass er ihn hat. Er ist auch der, von dem er unterstellt, dass er – der doch auf dem Standpunkt der Praktiker steht – auch der des in der Praxis Handelnden ist. Anders formuliert: Der intelligible Standpunkt des ‚Allgemeinen Pädagogen‘ bringt mit der Unterstellung, dass er vom Standpunkt des Praktikers aus argumentiere, diesen Standpunkt selbst als den eines – zumindest potentiellen – intelligiblen Subjekts hervor: eines Sub-

jekts, das sich zu den Anforderungen und Problemen, mit denen es konfrontiert ist, noch einmal mit der Distanz eines vernünftigen Subjekts souverän verhalten kann. Und der Weg, auf dem diese Äquivalenzkette zwischen dem transzendental argumentierenden Theoretiker und dem (potenziell) vernünftigen praktischen Subjekt gestiftet wird, ist der einer Handlungstheorie, die immer schon mit der Option einer souveränen, verantwortlichen Subjektposition arbeitet. Pädagogische Praxis über das Konzept der Handlung aufzurufen, impliziert – wie man mit Nietzsche sagen könnte – die grammatikalische Illusion eines hinter der Handlung stehenden, sie frei verursachenden Subjekts, das sich gegenüber einem Objekt (der Situation, dem Anderen) souverän verhalten kann, weil es von ihm nicht bestimmt ist. Diese äußerst problematische und allererst in ihren Möglichkeiten und in ihren Grenzen auszuweisende Subjektfigur, die nicht in die Situationen und Beziehungen verstrickt ist, zu denen sie sich verhält, wird mit Hilfe der Reduktion von ‚Praxis‘ auf ‚Handlung‘ einfach vorausgesetzt und mit der zweifelhaften Würde der Intelligibilität ausgestattet. Auf diese Weise zeigt sich der hegemoniale Anspruch einer grundlegenden ‚Allgemeinen Pädagogik‘ noch vor jeder kategorialen Vermessung des pädagogischen Terrains darin, dass die pädagogischen Subjekte gegenüber ihren Verstrickungen in Situationen und Beziehungen als freie und verantwortliche adressiert werden. Das berühmte Verhältnis von ‚Theorie und Praxis‘ ist damit letztlich als eines von Theorie und (souveräner) Handlung zu verstehen: Mit diesem Modell können Verantwortlichkeiten für das vielleicht Unverantwortbare zugewiesen werden; es können Freiräume und eine vernünftige Reflexivität postuliert werden – und damit eine Intentionalität, die sich von den Vermittlungen durch jede Wirklichkeit befreit hat. Der in einem solchen Modell nicht einmal mehr auftauchende Preis für den ‚Praktiker‘ besteht darin, dass jedes Argument, jeder Verweis auf die (empirischen) Möglichkeiten und Grenzen der zugewiesenen Verfügbarkeit und Verantwortlichkeit nur noch als ‚Schwäche‘ oder ‚Ausrede‘ erscheint: bestenfalls als Hilferuf, der durch eine bessere Aus- und Weiterbildung beantwortet werden kann.

Wenn man sich nun von einer fundierenden ‚transzendentalen‘ Logik verabschiedet, wenn man nicht mehr davon ausgeht, dass eine nicht zu befragende Bestimmung ‚transzendentaler Signifikate‘ möglich ist, die als Kriterium für die Adäquanz oder Inadäquanz konkreter Signifizierungspraktiken taugt, dann ändert sich das Bild.⁴⁷⁸ Für das Verhältnis von Theorie und Empirie wurde schon darauf hingewiesen, dass damit der Anspruch auf eine fundierende Bestimmung des Pädagogischen selbst als eine Signifizierungspraxis, eine Bedeutungszuschreibung unter anderen zu verstehen ist, deren Verbindlichkeitsanspruch allenfalls einen hegemonialen Charakter trägt. Es wurde ebenfalls zu zeigen versucht, dass

478 Im zweiten Kapitel habe ich versucht, die Möglichkeit eines solchen Blickwechsels ausgehend vom und bezogen auf den pädagogischen Grundgedankengang Flitners zu explizieren.

die damit unhintergebar erscheinende Problematizität des Pädagogischen zugleich den Raum eröffnet für empirische Untersuchungsperspektiven. Und es wurde deutlich, dass auch empirische Untersuchungen das Bestimmungsproblem des Pädagogischen nicht lösen, dass sie selbst ebenfalls (methodisch kontrollierte) Signifizierungspraktiken in einem umstrittenen Gelände darstellen, die dann nicht naiv sind, wenn sie die Grenzen ihrer Bestimmungsmöglichkeiten (und damit die Problematizität des Pädagogischen) mitführen. Wissenschaftliche (theoretische wie empirische) Signifizierungspraktiken beanspruchen weder einen transzendentalen noch einen letztbegründenden Status. Sie müssen ihre soziale, historische und kontextuelle Bedingtheit – und damit ihre sich durch den Vergleich ergebende Kontingenz in Rechnung stellen. Wissenschaft wird zur kulturellen Praxis.

Eine solche veränderte Perspektive hat nun auch Konsequenzen für den untersuchten Gegenstand. Wenn das Pädagogische zu einem Problem wird, das nicht einfach durch die Modellierung eines Subjekts, das als transzendentaler Signifikant – als eine im Namen der wahren Bedeutung agierende Instanz – aufgerufen wird, still gestellt werden kann, dann rückt die Frage nach der Problematizität der (theoretisch wie empirisch zu analysierenden) Verstrickungen der Akteure in den Blick. Dies bedeutet zunächst, dass deren pädagogische Profilierung, ihre Bestimmbarkeit als *pädagogische* Akteure selbst zum Problem wird. Wann und unter welchen Voraussetzungen lässt sich überhaupt von pädagogischen Akteuren, pädagogischen Situationen und pädagogischen Ordnungen sprechen? Wie lassen sich diese Qualifizierungen überhaupt von anderen sozialen Beschreibungen und Analysen unterscheiden und gegen diese profilieren? Das Pädagogische ergibt sich nicht durch eine vorab gültige Bestimmung; es muss sich zeigen als etwas, das in einem offenen sozialen Kontext hervorgebracht wird. Und diese Hervorbringung geschieht nicht durch pädagogische Handlungssubjekte, sondern durch Praktiken, in denen diese nicht zuletzt auch sich selbst erst als pädagogische Subjekte zeigen. Der Rückgriff auf Praktiken lässt also gegenüber jenem auf Handlungen die Figur des ‚Subjekts‘ nicht nur offen; sie erscheint als Effekt von sich ändernden, immer wieder neu und anders ansetzenden Praktiken. Ihre Intentionalisierung, und eine darüber erfolgende Verantwortungszuschreibung erfolgen dann auf dem Weg einer retroaktiven Umkehr, bei der der Effekt von Praktiken als Voraussetzung von Handlungen gelesen wird.

Wenn man davon ausgeht, dass es nicht intentionale Handlungen, sondern Praktiken sind, die weder vorgängigen Regeln noch subjektiver Rationalität folgen, die nur kontextuell und letztlich kontingent, d. h. auch: als performativ zu interpretieren sind, dann impliziert ein solcher Perspektivenwechsel eine Verfremdung des pädagogischen Terrains. Und diese betrifft nicht nur den Geltungsanspruch handlungstheoretischer Grundlegungstheorien, sondern auch – und hier hat die Rede von der ‚Systembetreuungswissenschaft‘ einen empirischen Sinn – etablierte Selbstverständnisse im pädagogischen Feld selbst. Eine

kategoriale wie methodisch kontrollierte Erforschung der pädagogischen Praxis *als Praxis*, d. h. als Problemfeld, in dem sich heterogene Anforderungen und diskursive Strategien kreuzen, kann keine Verfügungsphantasien bedienen. Sie liegt quer zu Wirksamkeitshypothesen, wie rechentechnisch versiert auch immer diese ihre Wirklichkeiten erzeugen – und dem darin immer schon implizierten (direkten oder indirekten) Handlungs- und Verantwortungsschema. In solchen Forschungsperspektiven ist und bleibt das Pädagogische ein Problem.

3. Perspektiven einer Erforschung des Pädagogischen

Wenn man die ersten beiden Abschnitte dieses Kapitels betrachtet, ergibt sich ein gegenläufiges Bild der hier zu betrachtenden erziehungswissenschaftlichen Situation.⁴⁷⁹ Auf der einen Seite wird aus der Kritik an einer kategorialen Grundlegungsambition der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ und der Krise der (empirischen) Repräsentation die Möglichkeit einer Erforschung des Pädagogischen entwickelt. Eine theoretische Beforschung des Pädagogischen wird sich an den Grenzen seiner kategorialen Bestimmbarkeit und systematischen Begründbarkeit abarbeiten müssen. Und eine empirische Beforschung des Pädagogischen, die mehr sein will als der Vollzug sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden, wird ebenfalls die Problematizität der Signifizierung und performativen Hervorbringung dieses Pädagogischen in den Mittelpunkt stellen müssen. Versucht wird dabei in beiden (aufeinander verweisenden) Zugangsweisen, einen nicht selbst schon pädagogischen Bezug zur Spezifik des (problematischen, d. h. nicht vorab definierbaren) pädagogischen Gegenstands zu entwickeln. Auf der anderen Seite scheint es so zu sein, dass die so beforschte Problematik des Pädagogischen, der pädagogischen Praxis, zugleich eine Befremdung, vielleicht sogar einen Bruch mit einem nach wie vor dominanten handlungstheoretischen Verständnis des Pädagogischen vollzieht. Die Problematik des Pädagogischen, die Frage nach der praktischen und diskursiven Erzeugung pädagogischer Intelligibilität, pädagogischer Kommunikationen und Ordnungen selbst zum Gegenstand theoretischer und empirischer Analysen zu machen, scheint einherzugehen mit einer systematischen Infragestellung des gesellschaftlichen wie alltäglichen Selbstverständnisses, innerhalb dessen über pädagogische Fragen nachgedacht und

479 Die Erforschung des Pädagogischen, wie sie hier betrachtet wird, kann gegenwärtig kaum als die dominante Forschungsperspektive im Bereich der Erziehungswissenschaft angesehen werden. Eine sozialwissenschaftliche Erforschung bestimmter für pädagogisch relevant gehaltener Problemstellungen, die also selbst die (kategoriale) Problematik des Pädagogischen zum Fokus hat, dürfte ebenso prominent sein wie eine quantitativ orientierte Bildungsforschung, deren Wahrscheinlichkeitsrechnungen und Outputmessungen das (handlungstheoretische) Technologiedefizit zu beheben versprechen.

Handlungen mit einem pädagogischen Sinn versehen werden. Während die handlungstheoretische Perspektive eine Beantwortung der Fragen nach dem sinnstiftenden (kriterialen) Ziel und den entsprechenden Mitteln fordert, konzentriert sich die angedeutete Forschungsperspektive auf die Frage, wie – wenn es denn keine nicht-umstrittene und daher grundlegende Sinnbestimmung des Pädagogischen geben kann – überhaupt die ‚Wirklichkeit‘ des Pädagogischen hervorgebracht wird.

Die Umstellung von einer sozialwissenschaftlichen Forschungsperspektive auf die einer Erforschung des Pädagogischen erscheint deshalb möglich, weil das Pädagogische nicht vorab kategorial bestimmt ist. Erst wenn das ‚Was‘ (die kategoriale Vermessung) des Pädagogischen nicht mehr festgelegt ist, ergibt sich die Frage nach der Performanz, nach dem ‚Wie‘ seiner Hervorbringung. Zugleich aber ergibt sich gegenüber einer sozialwissenschaftlichen Forschungsperspektive das Problem eines (wenn auch nicht vorab kategorial festgelegten) Gegenstandsbezugs. Anders formuliert: Dem zu analysierenden ‚Wie‘ der Hervorbringung des Pädagogischen wird eine Referenz auf dessen (problematisches) ‚Was‘ korrespondieren müssen. Das Problem mit dieser (rhetorisch wie praktisch fruchtbaren) Unbestimmtheit ist nicht neu. So könnte man schon mit Schleiermacher (und einer nicht zuletzt an ihn anschließenden hermeneutischen Tradition) darauf vertrauen, dass schon jeder irgendwie weiß, was mit ‚Erziehung‘ gemeint ist, und auf dieser Basis die unterschiedlichsten Artikulationen sammeln. Eine solche Strategie liegt noch der ganz anders situierten und im siebten Kapitel diskutierten Vorgangsweise von Oelkers und Tenorth zugrunde: Unterbestimmte Kategorien, wie die von ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘, entwickeln ihre empirische Fruchtbarkeit als Ausgangspunkt der Beobachtung der formierenden Verwendung pädagogischen Wissens, seiner Problematisierung und Autorisierung.⁴⁸⁰ Eine solche Strategie wird die Heterogenität der Verwendung dieses Wissens, seiner Wirksamkeitsvorstellungen, seiner Adressatenkonstruktionen, seiner Absicherungen und Abgrenzungen gegenüber anderem (pädagogischem) Wissen untersuchen. Im vorliegenden Zusammenhang ist es bedeutsam, dass nicht nur an diese Untersuchungsperspektive angeknüpft wird, sondern dass zugleich eine weiterführende Kritik formuliert wird. Diese moniert, dass in einer solchen Herangehensweise die ‚Ordnung des Pädagogischen‘, das Spezifische des Pädagogischen aus dem Blick gerate.⁴⁸¹ Dieses Spezifische des Pädagogischen zu berücksichtigen, erscheint aus dieser Kritikperspektive deshalb sinnvoll, um einen eigenen erziehungswissenschaftlichen Beobachtungsstandpunkt formulieren zu können, der als solcher weder ‚pädagogisch‘ (im Sinne der ‚Sys-

480 Vgl. Oelkers/Tenorth 1991.

481 Vgl. Dinkelaker 2010, S. 42. Die Kritik findet sich in einem Reader, der von einem Netzwerk publiziert wurde, das sich die Untersuchung pädagogischer Ordnungen und deren methodologische Voraussetzungen zum Ziel gesetzt hatte.

tembetreuung) noch einfach nur soziologisch oder sozialwissenschaftlich ist. Hinter einer solchen Kritik verbirgt sich damit letztlich ein Interesse an einer Bestimmung der Problematizität und der Bearbeitung des Pädagogischen, das eher systematisch orientiert ist. Zwar kann man – wie Oelkers⁴⁸² dies mit dem Topos der Sorge unternimmt – rhetorische Strategien der pädagogischen Sinn- und Gegenstandsformierung untersuchen, aber eine solche Untersuchungsstrategie blendet in der angedeuteten Kritik die systematische Problematizität pädagogischer ‚Ordnungsbildung‘ in der erziehungswissenschaftlichen Zugangsweise selbst ab. Dadurch erhält die Analyse der pädagogischen Rhetorik selbst einen zu starken Bestimmtheitseffekt.

a. Die Problematizität des Pädagogischen: Die Differenz von Vermittlung und Aneignung

Im siebten Kapitel wurde eine erste Strategie vorgestellt, sich einem problematisch bleibenden Pädagogischen zu nähern, ohne den Anspruch zu erheben, diese Problematizität empirisch aufzuheben. Diese Strategie besteht darin, unter Bezug auf die Systemtheorie Luhmanns von ‚Differenzen‘ auszugehen, die als solche die Beobachtung ermöglichen sollen: Differenzen – wie jene von Vermittlung und Aneignung – sind nicht als versöhnbare Einheit zu begreifen.⁴⁸³ Ihre mögliche Verbindung erscheint empirisch allenfalls als kontingent – und damit als Gegenstand für eine Beobachtung zweiter Ordnung, die untersucht, wie in einer pädagogischen Kommunikation an dieser Differenz gearbeitet wird. Pädagogische Kommunikationen gelten dabei als aneignungsbezogene Vermittlungsprozesse: In ihnen geht es also gerade um das, was äußerst unwahrscheinlich ist. Die aus der pädagogischen Tradition bekannte Spaltung zwischen Intention und Wirkung wird hier mit Hilfe des Luhmann’schen Kommunikationsbegriffs, d. h. mit Blick auf die Differenz von Kommunikation und (autopoietischem) Bewusstsein jenseits eines intentionalen Handlungskonzepts reformuliert.⁴⁸⁴ Eine aneignungsorientierte pädagogische Kommunikation muss dann letztlich gegen die Emergenz ihres eigenen Prozessierens angehen, indem sie unterschiedliche Weisen der Adressierung nutzt oder kommunikative Validierungsverfahren ihrer Wirksamkeit einsetzt. Sie wird unterschiedliche Weisen der adressatenbezogenen Vermittlung einsetzen und versuchen, über bestimmte Verfahren herauszubekommen, ob eine (verbindliche) Aneignung erfolgt. Solche Verfahren aber reproduzieren selbst wiederum die Differenz von Kommunikation und autopoietischem Bewusstsein, so dass keine Sicherheit darüber erzielt werden

482 Vgl. Oelkers 1991.

483 Vgl. Kade/Seitter 2007.

484 Vgl. etwa Luhmann 1984, S. 191 ff.

kann, ob und in welcher Form oder mit welcher Reichweite eine Aneignung denn nun ‚wirklich‘ stattgefunden hat.

Pädagogische Kommunikation wird auf pädagogisches Wissen über die Adressaten, Kontexte, institutionelle Rahmungen, didaktische Strategien, persönliche Kontakte usw. zurückgreifen. Dabei ist aber – neben einer guten Absicht – eine spezifische Adressatenkonstruktion erforderlich: Der Adressat muss einerseits als defizitär und andererseits als ‚bildsam‘ konfiguriert werden – eine Differenz, die aus der pädagogischen Theorietradition ebenfalls hinreichend bekannt ist.⁴⁸⁵ Die beiden aufgerufenen (gegenstandskonstitutiven) Differenzen werden nun nicht als durch eine ‚gute Pädagogik‘ zu bewältigende, zu versöhnende angegeben. Das systemtheoretische Konzept der Differenz ist vielmehr generativ zu verstehen: Es markiert ein kaum lösbares Problem, das als solches Operationen seiner Bearbeitung hervorbringt, die sich zu keiner festen Struktur fügen, sondern die immer wieder neu und anders ansetzen und damit zu Ordnungsmustern führen, die ihren Ereignischarakter niemals ganz aufgeben.⁴⁸⁶ Eben diese Operationen sind mit Bezug auf die vorausgesetzte (theoretische) Problematik der Differenz als solche (hier: als pädagogische) ‚beobachtbar‘. Das ‚Gelingen‘ pädagogischer Ordnungen im Sinne einer organisatorischen, dauerhaften und von anderen Einflüssen abgegrenzten Formbildung ist vor dem Hintergrund der angenommenen theoretischen Rahmung wie auch als erwartbares Ergebnis der empirischen Analysen äußerst unwahrscheinlich. Eher wird man mit ambivalenten und uneindeutigen Strukturierungen, produzierten Ungewissheiten und flüchtigen wie rudimentären pädagogischen Formen rechnen müssen.⁴⁸⁷

Eine solche analytische Perspektive lebt von der Differenz zwischen der Beobachtung erster und zweiter Ordnung: In ihr sieht der (wissenschaftliche) Beobachter, wie der ‚Praktiker‘ seine Situation im Lichte der pädagogischen Kommunikation analysiert und operativ tätig wird, um die Differenz von Vermittlung und Aneignung zu bearbeiten. Das legt nahe, dass die Praktiker (Beobachter erster Ordnung) zwar die Differenz sehen, sie aber für eine überwindbare Schwierigkeit halten. Die Differenz als Differenz wäre dann ihr blinder Fleck, den der Beobachter zweiter Ordnung sieht. Das scheint eine Naivität des Praktikers hinsichtlich der Kontingenz seiner Bemühungen vorauszusetzen; da – systemtheoretisch betrachtet – eine solche Naivität, ein solcher blinder Fleck aber für jede Beobachtung konstitutiv ist, könnte auch von einer möglichen Skepsis der Akteure gegenüber einer gelingenden pädagogischen Kommunikation ausgegangen werden. Auch die beobachteten Praktiker könnten also über eine Beobachterposition zweiter Ordnung verfügen, mit deren Hilfe sie sich zu ihren gleichsam selbstver-

485 Vgl. Kade/Seitter 2007 Bd. 1, S. 17.

486 Vgl. Nassehi 2009.

487 Vgl. ebenda, S. 437 ff. Vgl. dazu ausführlicher das vorangegangene Kapitel.

ständlichen Unterscheidungen noch einmal in ein Verhältnis setzen. Aber auch diese Beobachungsposition zweiter Ordnung lässt sich wiederum als eine operative Umgangsform mit der vorausgesetzten Differenz analysieren, wenn von einer ‚höheren‘ Beobacherebene die Unterscheidung zwischen konstitutiver Differenz und operativer Bearbeitung betont wird. Dies muss nicht durch den Wissenschaftler, sondern kann auch durch den Praktiker geschehen, der damit die Möglichkeit gewinnt, sich zum eigenen Engagement, zur eigenen Wirklichkeitsauffassung noch einmal zu verhalten.

b. Zwischen Organisation und Kommunikation: Das Pädagogische als Lernkultur

Fasst man die Differenz von Vermittlung und Aneignung als heuristischen Zugang für die Untersuchung des Pädagogischen, so rückt zunächst die Fragilität jener Praktiken in den Vordergrund, die pädagogische Prozesse initiieren und gegenüber anderen sozialen Kontexten abheben wollen. Dies schließt nicht aus, mit Hilfe dieser Differenz auch der Frage nach der Etablierung und Aufrechterhaltung pädagogischer Ordnung nachzugehen. Dabei wird man allerdings kaum noch von einem strukturfunktionalen Modell ausgehen können, in dem die (organisatorische und institutionelle) Struktur die zu befolgenden Regeln definiert und von daher Abweichungen zu identifizieren erlaubt. Man wird also, wenn man mit der differenztheoretischen Heuristik von Vermittlung und Aneignung operiert, kaum (im Hinblick auf als pädagogisch definierte Institutionen wie die Schule) von einer vorgängigen Geltung der organisatorischen Struktur ausgehen können, die als solche eine ‚objektive‘ Einschätzung des Sinns oder Legitimität pädagogischer Praktiken erlauben würde. Das, was Schule zu einer pädagogischen Ordnung macht, wird man sich eher als ein Gefüge von Praktiken vorstellen müssen, über die pädagogische Ordnungen hervorgebracht, verteidigt, unterlaufen oder transformiert werden. Kolbe u. a. haben, um dieser praxeologischen Untersuchungsperspektive mit Blick auf schulische Prozesse und Ordnungsbildungen Rechnung zu tragen, vorgeschlagen, kulturtheoretisch vorzugehen: Schulische Prozesse sollen mit Hilfe des Konzepts der ‚Lernkultur‘ untersucht werden.⁴⁸⁸ Das Konzept der Lernkultur soll die Mitte halten zwischen einer formalisierten pädagogischen Organisation und der bloßen Emergenz einer pädagogischen Kommunikation, die mit Hilfe der Differenz von Vermittlung und Aneignung betrachtet werden soll.

Auf den ersten Blick wird mit Hilfe des Kulturkonzepts an die systemtheoretische Perspektive angeschlossen. Dort wird das Kulturkonzept mit Hilfe des Ver-

488 Vgl. Kolbe u. a. 2008 sowie Kolbe/Reh 2009.

gleichs – und damit einer Beobachterperspektive zweiter Ordnung – expliziert: Es ist dieser Vergleich, der die Kontingenz in das Verständnis und die Reproduktion sozialer Ordnungen einträgt. Über ihre Vergleichbarkeit erscheinen soziale Organisationsformen nun zwar als nicht unmöglich, aber auch nicht notwendig: Sie könnten anders sein und stellen insofern nur eine bloße Möglichkeit unter anderen dar.⁴⁸⁹ Kulturell betrachtet erscheinen unter neuzeitlichen Vorstellungen nicht nur subjektive Handlungs- und Sichtweisen, sondern auch deren soziale Rahmungen als kontingent.

Unter diesen Voraussetzungen kann das Konzept der ‚Lernkultur‘ nicht als gegebene organisatorische Rahmung angegeben werden: Es stellt eher eine Problemformel dar, deren praktische Bearbeitung erst das hervorbringen vermag, was dann als ‚Lernkultur‘ angegeben werden kann. Die ‚Lernkultur‘ bildet daher keine vorgängige Struktur, sondern sie konstituiert sich in Praktiken, in denen pädagogische Differenzen bearbeitet werden. Neben der Differenz von Vermittlung und Aneignung werden für den schulischen Raum weitere Differenzen angegeben. So muss die Differenz von pädagogischen und sozialen Ordnungen ebenso bearbeitet werden wie jene zwischen schulisch relevantem und anderem Wissen.⁴⁹⁰ Die Gewährleistung pädagogischer gegenüber sozialen Ordnungen, deren Teil erstere immer auch sind, sowie die Arbeit an der (wohl immer umstrittenen) Grenzziehung von relevantem und irrelevantem Wissen nehmen beide Bezug auf die Spezifik der Institution Schule.

Die Frage, die sich nun stellt, ist diejenige, ob die Institution oder die Organisationsform Schule Aufgabenstellungen (strukturell) vorgibt, die dann auf unterschiedliche ‚kulturelle‘ Weise (aber immer funktional) bearbeitet werden oder ob die Praktiken der Bearbeitung selbst noch definieren, was als Organisation und Struktur gelten kann. Zu betonen ist, dass sich eine solche Frage nicht auf das ‚Wesen‘ der Schule richtet, sondern die Implikationen und Konsequenzen einer unterschiedlichen methodischen Herangehensweise auslotet. Rückt man die Organisation in den Vordergrund, dann werden die kulturell kontingent gesetzten Praxen ein heterogenes ‚Wie‘ der Hervorbringung, aber gerade auch der (funktionalen) Reproduktion der Organisation beleuchten. Geht man von der kontingenten Bearbeitung differentieller Problemstellungen aus, dann steht damit immer auch der institutionelle Rahmen zur Disposition. Wenn Kolbe und Reh davon sprechen, dass sie unter ‚Lernkultur‘ eine „einheitliche Strukturierung der beobachtbaren Aufführung pädagogischer Praktiken in einer Schule“⁴⁹¹ verstehen, dann bezeichnet diese Perspektive genau die Ambivalenz zwischen der organisatorisch-funktionalen und einer kulturellen Herangehensweise.

489 Vgl. Baecker 2003.

490 Vgl. Kolbe u. a. 2008, S. 125.

491 Kolbe/Reh 2009, S. 15.

Wenn man mit einer solchen Ambivalenz umgehen oder sie zumindest aufrechterhalten will, dann ist der einfache Rückweg auf ein strukturfunktionales Modell versperrt. Aber auch der Ausweg einer Fokussierung auf ein differenztheoretisches Modell, wie es der systemtheoretische Kulturbegriff andeutet, ist – trotz der differenztheoretischen Heuristik – nur schwer vorstellbar, weil damit eher Kontingenz als eine ‚einheitliche Strukturierung‘ droht. Es ist das Konzept der Praktiken, mit dessen Hilfe diese Ambivalenz austariert werden soll. Praktiken lassen sich nun sowohl als reproduktive Variationen eines strukturierten Zusammenhangs verstehen wie auch als performative Hervorbringung von Ordnungen. Zwischen diesen beiden Polen lassen sich die Gewichte verschieben. So lassen sich Praktiken zwar in ihrer performativen Bedeutung betonen und insofern nicht einfach als Reproduktion vorgängiger Strukturen begreifen; jedoch kann man zugleich einen gleichsam intrinsischen Beharrungscharakter dieser Praktiken (und damit nicht: sozialer Strukturen) betonen. Praktiken werden dann in ihrer performativen Dimension gegen vorgängige Strukturen profiliert; zugleich aber erscheinen sie als in sich strukturiert, d. h. immer auch in ihrer Performativität begrenzt. Eben ein solches Konzept finden Kolbe u.a in einem „deskriptiven soziologischen Kulturbegriff“, wie er „im Rahmen einer Theorie sozialer Praktiken insbesondere von Reckwitz ... reformuliert wurde“.⁴⁹² Die Theorie sozialer Praktiken, wie sie Reckwitz entwickelt, sieht diese und nicht ihnen vorgängige Strukturen als Ordnungselement eines dadurch immer auch veränderlich und performativ zu erzeugenden Sozialen.⁴⁹³ Zugleich aber wird davon ausgegangen, dass diese Praktiken einer impliziten Logik folgen, die den Agierenden nicht präsent ist. „Das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm zielt darauf ab, die impliziten, in der Regel nicht bewussten symbolischen Ordnungen, kulturellen Codes und Sinnhorizonte zu explizieren, die in den unterschiedlichsten menschlichen Praktiken verschiedener Zeiten und Räume zum Ausdruck kommen und diese ermöglichen“.⁴⁹⁴ Diese zugrunde liegenden Ordnungsmuster werden von den Agierenden für selbstverständlich gehalten und erst der historische Vergleich zeigt ihre bloße Kontingenz auf und tritt so gegen deren Invisibilisierung auf.⁴⁹⁵ Der Rückgriff auf eine letztlich Bourdieusche Theorie der Praktiken, des sozialen Sinns und der diese begleitenden *illusio*, der Verhaftung an das gespielte Szenario, bindet die Akteure habituell an ihre (immer auch kreativen) Praktiken. Und es ist nicht zuletzt diese Bindung, die dazu führt, dass der Vollzug der für die Agierenden implizit bleibenden Logik gegenüber ihrer diskursiven Verständigung, gegenüber ihren Signifizierungspraktiken als vorrangig gesetzt wird. Im Anschluss an Bourdieu ist es das implizite Wissen,

492 Kolbe u. a. 2008, S. 130.

493 Vgl. Reckwitz 2003.

494 Reckwitz 2008, S. 17.

495 Vgl. ebenda.

das letztlich nicht explizierbare *knowing how*, das in Körperrouninen inkorporierte und in Umgangsrouninen mit Artefakten stabilisierte Wissen, dem gegenüber jedem *knowing that* der Vorrang gebührt.⁴⁹⁶ An diesem verkörperten Wissen, das in Praktiken aufgeführt wird, finden diskursive Signifizierungspraktiken sowohl ihre Grenze wie auch ihre Grundlage. Zwar mögen kulturtheoretisch Verunsicherungen und Selbstvergewisserungen einen zentralen Stellenwert erhalten, aber sie bleiben „eingebettet in kollektive Sinnstrukturen, die implizit und vorbewusst bleiben“.⁴⁹⁷

Die Erforschung der Lernkultur schließt an diesen deskriptiv verstandenen Kulturbegriff an. Folglich konstituiert sie sich „in pädagogischen Praktiken, in regelgeleiteten, typisierten und routinisierten, körperlich aufgeführten und Interaktionen einschließenden Bearbeitungen verschiedener (pädagogischer) Differenzen“.⁴⁹⁸ Grundlage der performativen Hervorbringungen pädagogischer Ordnungen ist dann letztlich ein praktisches und implizites Wissen, ein kaum explizierbares *knowing how*.⁴⁹⁹ Mit dem (eher impliziten) Rückgriff auf die Bourdieusche Habitus­theorie scheint ein Problem immer schon gelöst, das für eine differenztheoretische Kulturtheorie konstitutiv ist: die Passung von Habitus und Feld. Diese vollzieht sich zwar über eine produktive praktische Logik, deren zugleich re-produktive Seite aber den Akteuren verborgen bleibt. Ihre illusionäre Bindung an das Spiel konstituiert eine Einheit von Erkennen und Verkennen, die von den Agierenden selbst nicht aufgelöst werden kann, da das implizite und inkorporierte Wissen von ihnen nicht eingeholt werden kann. Genau darin liegt die Bedingung sozialer Reproduktion.⁵⁰⁰

In einer solchen deskriptiven Perspektive auf die (Lern-)Kultur wird die mit der differenztheoretisch angelegten Kulturtheorie gegebene Verunsicherung, die Kontingentsetzung des Selbstverständlichen sozialer Ordnungen und Selbstverständnisse⁵⁰¹ durch die Betonung uneinholbarer symbolischer Grundlagen relativiert: Man mag über alles streiten und die Kontingenz verschiedener Positionierungen betonen, aber dem geht eine (fast schon geisteswissenschaftlich gedachte) Gemeinsamkeit voraus: Diese beruht darauf, dass sie nicht eingeholt werden kann. Wenn man diese Sicherungsfigur aufgibt und sich damit einem differenztheoretischen Kulturkonzept zuwendet, ändert sich die Ausgangslage. Dann wird man eher berücksichtigen müssen, dass die kulturelle Differenz, wie sie durch den relativierenden Vergleich zur Kontingenz von Ordnungs- und Selbstverständnissen führt, als das anzusehen ist, was kulturelle Praktiken selbst noch strukturiert: Damit rückt ihr prekärer, instabiler, heterogener

496 Vgl. Reckwitz 2003, S. 289.

497 Reckwitz 2009, S. 172.

498 Kolbe u. a. 2008, S. 125.

499 Vgl. ebenda, S. 131.

500 Vgl. Celikates 2009, S. 68.

501 Ein solches Kulturkonzept wurde im 8. Kapitel vorgestellt.

Charakter – und damit das Problem der Signifizierung, der praktischen Verständigung darüber, in welcher Lage, Konstellation oder Ordnung man sich befindet – in den Vordergrund. So wird das Verhältnis von Regel und Anwendung zu einem Begründungsproblem, in dem die Bedeutung von beidem zur Disposition steht, ohne dass mit ‚der‘ Regel ein unabhängiges Urteilkriterium gegeben wäre. ‚Anwendungen‘ überschreiten immer schon die ‚Regel‘. Ebenso bleibt damit die Bedeutsamkeit von Praktiken selbst umstritten. Dies betrifft nicht nur den Aspekt ihrer Identifikation, sondern auch die damit immer zugleich behauptete Nachvollziehbarkeit, ihre Intelligibilität. Das vermeintlich Selbstverständliche, auf das rekurriert wird, findet immer schon im ‚Horizont‘ des Andersmöglichen statt.⁵⁰² Das gegen die Kontingenz und Fragwürdigkeit des Sozialen sakralisierte *knowing how* bleibt dann prekär, was jeden wissenschaftlichen Identifikationsversuch erschwert und eher auf eine „transkategoriale und heterologische Wissenschaft“⁵⁰³ verweist. Ein moderner Möglichkeitssinn, der nicht nur die Handlungsalternativen, sondern auch deren Begründungsperspektiven als nicht unmöglich, aber auch nicht notwendig begreift, liegt quer zu jenen Hoffnungen, die im ‚Körper‘, im ‚impliziten Wissen‘ und im Können eine gleichzeitig (quasi-)transzendente und empirisch beobachtbare Grundlage des Sozialen zu finden hoffen. Demgegenüber wäre zu betonen, dass das Verhältnis von praktischem Vollzug und situativem Kontext von Momenten der Unbestimmtheit, der Kontingenz und Umstrittenheit heimgesucht wird.⁵⁰⁴

c. Praxeologische Profilierungen des Pädagogischen

Man kann sich wohl nicht zuletzt gerade auch mit Blick auf das Pädagogische, in dem unter modernen Bedingungen immer Geltungsbestände auf dem Spiel gestanden haben, fragen, wie weit ein Konzept wie jenes des Bourdieu’schen Habitus der *offenen* Problematizität ‚pädagogischer Kommunikation‘ gerecht wird.

502 Vgl. Hetzel 2001, S. 8 ff.

503 Ebenda, S. 10.

504 Vgl. Jergus 2011, S. 88. Kerstin Jergus hat darauf hingewiesen, dass die von Reckwitz proklamierte Vorrangigkeit der Praktiken gegenüber den Diskursen, die eigentlich der alten Unterscheidung von Sein und Bewusstsein, von realer Praxis und Repräsentation folgt, allein schon dadurch problematisch wird, dass mit der Logik von Diskursen, den damit einhergehenden Problemen der Signifikation, die Implizitheit der Praktiken (die deren Vorrangigkeit begründen soll) fragwürdig wird (vgl. ebenda, S. 90). Die theoretische Konstruktion, die den Praktiken aufgrund ihrer Unhintergebarkeit einen grundlegenden Status einräumen soll, dient dazu, unter Verweis auf Konzepte wie Körper oder Materialität eine empirische Beobachtbarkeit zu behaupten, die dem diskursiven Streit um Bedeutungen entzogen sein soll. Die Auseinandersetzung um dieses Beobachtungskonzept und seine immer schon konstruktiven, d. h. signifizierenden Anteile ist dann allerdings nahe liegend: vgl. kritisch zur ‚Beobachtbarkeit‘ von Praktiken Nassehi 2009 und affirmativ Schmidt/Volbers 2011 sowie Schmidt 2012.

Auch die systemtheoretische Herkunft der Differenzkonzepte, die Fragen der Emergenz und der an Ereignisse gebundenen Selbstorganisation in den Vordergrund rücken, wird schon auf der Beobachtungsebene mit ‚Beobachtern zweiter Ordnung‘ rechnen müssen – und damit auch mit einem differenztheoretischen Kulturverständnis. Vor diesem Hintergrund ist eine differenztheoretische Heuristik nicht so zu verstehen, dass damit organisatorische Problemstellungen identifiziert und deren unmögliche, aber notwendige Lösungswege nur verfolgt zu werden brauchen. Man wird vielmehr davon ausgehen müssen, dass das ‚Pädagogische‘ dieser Problemstellungen nicht einfach vorhanden ist, sondern als Problem selbst noch einmal praktisch hervorgebracht werden muss. Die Heuristik erlaubt es dann, das selbst noch kontingente Verhältnis von Problemstellung und Bearbeitungsform in den Blick zu nehmen. Es sind die inhaltlich angegebenen Differenzformen, die dann einerseits „Ordnungsbildungen erst als *pädagogische* Ordnungsbildungen beobachtbar und zugleich von anderen, zum Beispiel politischen, ökonomischen, ästhetischen oder juristischen Ordnungen unterscheidbar“ machen.⁵⁰⁵ Wenn man nun nicht von einer starken Theorie funktionaler Differenzierung ausgeht, in der diese unterschiedlichen Ordnungen systemisch gegeneinander abgegrenzt sind, dann hängt das Analyseziel der unterscheidbaren Ordnungsbildungen an den heuristischen Differenzen, die die Untersuchung leiten sollen. Um die (normative, aber auch eine geschlossene funktionale Differenzierung als) Schließung dieser Sicht auf performative Ordnungsbildungen zu vermeiden, bietet es sich an, auf unterschiedliche Heuristiken zurückzugreifen. So werden beispielhaft angegeben: „Vermittlung/ Aneignung, Heteronomie/Autonomie, Generationendifferenz oder auch Lernen /Nichtlernen“, ergänzt um traditionelle, aber hinreichend unbestimmte pädagogische Konzepte wie „Bildung, Erziehung oder Didaktik“.⁵⁰⁶ Unabhängig von der empirischen Fruchtbarkeit unterschiedlicher Heuristiken hat eine solche Herangehensweise den (theoretischen) Effekt, dass auf diese Weise auch die Grenzen der Identifizierbarkeit des Pädagogischen mitgeführt werden. Die Pluralisierung heuristischer Differenzen nimmt so einerseits unterschiedliche Aspekte der pädagogischen Gegenstandskonfiguration auf; andererseits verweist sie damit zugleich auf die Problematizität des Pädagogischen als identifizierbarem Sachverhalt, um den es doch nicht zuletzt auch in der Beobachtbarkeit pädagogischer Ordnungsbildungen gehen soll.

Das damit bezeichnete Spannungsverhältnis findet sich bereits in der skizzierten Herangehensweise an die ‚Lernkultur‘. Auch hier ging es schon um drei praktisch zu bearbeitende Differenzen. Die Differenz von Vermittlung und Aneignung, die einer praktischen Etablierung und ständigen praktischen Neujustierung einer Ordnung des Erlaubten und Verbotenen sowie jene Differenz, die

505 Meseth 2010, S. 21.

506 Ebenda.

legitimes von illegitimem Vermittlungswissen trennt, vermessen gemeinsam den zu untersuchenden Raum der Lernkultur. Die drei heuristischen Differenzen, die diesen Beobachtungsraum der Lernkultur strukturieren, teilen ihn auch. Sie sind – obwohl ein möglicher Bezugspunkt aller zu analysierenden Praktiken – nicht als etwas anzunehmen, das in *einer* Beobachtungs- oder Analyseperspektive zusammengeführt werden könnte. Als Einheit ist die Lernkultur nicht zu beobachten oder zu analysieren: Sie bleibt problematisch. Es wurde schon gesagt, dass ein solches Ergebnis einerseits den empirischen Identifikationsanspruch pädagogischer Ordnungsbildung relativiert, dass es aber andererseits die Problematizität des Pädagogischen deutlich macht. Von hier her macht dann der Verweis auf eine „reflexive Wiederbelebung des pädagogischen Blicks“⁵⁰⁷ Sinn. Eine solche ‚pädagogische Reflexion‘ wird dabei gerade durch die Heterogenität des erforschten pädagogischen Gegenstands hervorgebracht, dessen spezifischer Qualität man doch zugleich auf die Spur kommen möchte.

Nimmt man die Praxistheorie Schatzkis⁵⁰⁸ als Ausgangspunkt, um von hier her Praktiken als jene generativen Einheiten zu verstehen, die das Soziale und dessen Ordnungen erst erzeugen⁵⁰⁹, dann bilden die heuristischen Differenzen auf dieser Grundlage die Ausgangspunkte, von denen her ein Gegenstand spezifiziert werden kann. Wollte man nur von einem wie auch immer und immer wieder neu konfigurierten Netz von Praktiken ausgehen, käme das Spezifische pädagogischer Praktiken nicht in den Blick. Wollte man diese zu stark auf einzelne Problemstellungen fokussieren, so ergäbe sich die Tendenz, die Unbestimmbarkeit des Pädagogischen selbst aufzulösen. Einen Ausweg aus diesem Spannungsverhältnis (und damit eine Qualifizierung des pädagogischen Ordnungsproblems) scheint nun eine Spezifizierung der zu bearbeitenden Differenzen zu bieten. So lässt sich eine Tendenz feststellen, die Differenz von Vermittlung und Aneignung, die als solche eine emergente pädagogische Kommunikation strukturiert, durch jene pädagogische Differenz von Zeigen und Lernen zu spezifizieren.⁵¹⁰ Zunächst scheint diese Differenz einen andere Differenzen geradezu übergreifenden Charakter zu erhalten. Mit ihr sollen über den bloßen Aneignungsbezug hinaus Praktiken erfasst werden, die das Verhältnis der Adressierung von ‚Sachen‘ und ‚Personen‘ betreffen, die Räume und Zeiten (aneignungs- bzw. lernbezogen) strukturieren.⁵¹¹ Auch die Differenz von Zeigen und Lernen ist nicht zu schließen: Die von ihr her generierten Praktiken scheinen aber weite Teile dessen, was man gemeinhin als ‚pädagogisch‘ bezeichnet, zu umfassen.

507 Fritzsche u. a. 2011, S. 29.

508 Vgl. Schatzki 2002.

509 Vgl. Fritzsche u. a. 2011, S. 31.

510 Diese Differenz hat Klaus Prange (2005) zur Grundlage seiner operativen Pädagogik gemacht.

511 Vgl. Kolbe/Reh 2009, S. 15.

Neben der Praxistheorie Schatzkis und der Differenz von Zeigen und Lernen ist als dritter generativer Bezugspunkt die Problematik einer (unmöglichen) Anerkennung, die von Butler formuliert wurde⁵¹², in den Fokus gerückt. Mit der Problematik der Anerkennung soll die intersubjektive Dimension des Pädagogischen empirisch beforschbar werden.⁵¹³ Auch dies setzt wiederum voraus, dass ein normatives Anerkennungskonzept, das philosophisch und/oder anthropologisch die gelingende von der pathogenen Anerkennung zu unterscheiden erlaubt, in Frage gestellt wird.⁵¹⁴ In einer Analyse der Anerkennung haben Balzer und Ricken gezeigt, dass diese als normatives Konzept versagt, weil mit ihr unauflösbare Differenzen verbunden sind.⁵¹⁵ So ist die vermeintliche Anerkennung von jemandem zugleich als performative Identitätsstiftung zu verstehen. Jemanden anzuerkennen, ist daher nicht einfach als eine Bestätigung des anderen zu verstehen, sondern die Anerkennung impliziert zugleich eine Stiftung der Identität des anderen, ohne dass diese Differenz eindeutig auflösbar wäre. Anerkennung und Verkenning des anderen bilden daher eine Einheit.⁵¹⁶ Anerkennungsprozesse referieren auf Ordnungen, die das Anerkennenswerte vom Abzulehnenden trennen, wobei sie diese Ordnungen als ihre unterstellte Voraussetzung immer wieder neu und anders hervorbringen; sie sind daher machttheoretisch zu analysieren.

Als Praktiken werden Anerkennungsverhältnisse beobachtbar, indem sprachliche und andere (gestische) Weisen der Adressierung und Re-Adressierung analysiert werden.⁵¹⁷ Spätestens mit den Praktiken der Adressierung, in denen sich die Positionen von Adressierendem und Adressiertem erst konstituieren, wird nicht nur der Bereich einer im engeren Sinne verstandenen ‚Lernkultur‘ gesprengt: In den Blick kommen damit Auseinandersetzungen zwischen den Agierenden, die Praktiken der Auseinandersetzung um die Möglichkeit und Unmöglichkeit des Pädagogischen zum Gegenstand haben. Es kommt dabei aber auch durch den Rückgriff auf das Modell der Subjektivierung, wie es Butler im Anschluss an Foucault⁵¹⁸ entfaltet, eine konzeptionelle Verschiebung zustande. Gegenüber der systemtheoretischen Differenzlogik wird mit dem ebenfalls differenztheoretischen

512 Vgl. Butler 2001.

513 Vgl. Fritzsche u. a. 2011, S. 33 sowie Reh/Ricken 2012. Die hier vorgelegte Rekonstruktion impliziert damit die Behauptung einer seit dem Zugang von Kolbe u. a. 2008 sich zeigenden ‚Anreicherung‘ generativer Heuristiken, die allerdings nicht in einem systematischen Verhältnis zueinander stehen.

514 Ein solches Konzept hat Honneth (1992) unter Rückgriff auf Hegel und Mead entfaltet.

515 Vgl. Balzer/Ricken 2009.

516 Vgl. Düttmann 1997.

517 Vgl. Reh/Ricken 2012.

518 Hier spielt neben der Einführung dieses Modells in ‚Überwachen und Strafen‘ (vgl. Foucault 1977) vor allem dessen Weiterentwicklung im Rahmen einer Analyse der Gouvernementalität eine Rolle (vgl. Foucault 2004a). Butler (2001) betont dabei mit dem Konzept der Subjektivierung, das sie jenem der Subjektivierung vorzieht, stärker den Unterwerfungsaspekt in der differenziellen Einheit von Autonomisierung und Unterwerfung.

Konzept der Subjektivierung ein anderer Zugang gewählt, mit dessen Hilfe die Differenz von Autonomie und Heteronomie und damit das differentielle Verhältnis von Individualität und Sozialität in den Vordergrund rückt.

Die an Wittgenstein orientierte Praxistheorie Schatzkis, die an die Systemtheorie angelehnte Differenzfigur von Zeigen und Lernen, eine anerkennungs-theoretische Subjektivierungsthese – eine solche Figuration des forschenden Blicks auf das Pädagogische ist geeignet, die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Empirie noch einmal aufzugreifen. Aus einem theoretisch-systematischen Blickwinkel mögen diese beobachtungs-generierenden Theoriefiguren inkonsistent erscheinen. Ihre Verknüpfung scheint sich eher dem Bemühen um eine möglichst vollständige Beobachtbarkeit der praktischen Hervorbringung des Pädagogischen bzw. pädagogischer Ordnungen zu verdanken. Dabei ist der Gesichtspunkt der Vollständigkeit nicht so zu verstehen, als ob dahinter eine Theorie des Pädagogischen stünde, die qua Beobachtung eingeholt werden müsste. Dennoch gehen in die Überlegungen über die Hinzunahme weiterer heuristischer Gesichtspunkte bzw. Differenzen durchaus systematische Ambitionen ein. So plädiert etwa Ricken mit Blick auf die Differenz von Zeigen und Lernen für eine Perspektivenerweiterung mit zwei systematischen Argumenten. Zum ersten verweist er darauf, dass in der Theorie des Zeigens sensu Prange⁵¹⁹ das Gezeigte relativ unproblematisch zu sein scheint und in seiner Vieldeutigkeit, seiner Ambivalenz und Kontextabhängigkeit kaum in den Blick kommt.⁵²⁰ Neben diesem Hinweis auf das Problem von Signifizierungspraktiken, die nicht auf eine vorausgesetzte Bedeutung zurückbezogen werden können, verweist er darauf, dass Zeigen immer ein soziales und systematisch problematisches Adressierungsgeschehen enthalte, das von Prange nicht hinreichend beachtet werde.⁵²¹

Beide Kritikpunkte, der Verweis auf die kaum hintergehbaren Probleme der Signifizierung und auf die Unmöglichkeit einer gelingenden Anerkennung, verweisen theorie-systematisch auf eine dekonstruktive Vorgehensweise. Dennoch ist die Stoßrichtung der systematischen Kritik Rickens nicht auf eine theoretische Auseinandersetzung gerichtet, die sich um einen konsistenten Entwurf bemüht, sondern sie dient der Erweiterung einer Beobachtbarkeit pädagogischer Praktiken. Und sie macht dabei andere Theorietraditionen für eine solche Beobachtung anschlussfähig, ohne die kritisierten auszuschließen. Die theoretische Empirie ist unterschiedlich informiert, was für einen (arbeitsteiligen) Forschungsprozess durchaus fruchtbar sein mag. Zugleich aber verweist eine solche Vorgehensweise darauf, dass schon bei der Konfiguration der Forschungsbefunde systematische Fragen und damit Theorieentscheidungen zu berücksichtigen sind. Und erst recht wird damit deutlich, dass solche Befunde wie deren systematisie-

519 Vgl. Prange 2005.

520 Vgl. Ricken 2009, S. 117.

521 Vgl. ebenda, S. 119 ff.

rende Konfiguration eine theoretische Reflexion nicht ersetzen können: Auch eine empirisch informierte und irritierte theoretisch-analytisch-systematische Reflexion behält ihre eigenen Probleme. Und erst im Lichte dieser Problematizität lässt sich das empirische Informations- und Irritationspotential einschätzen. Das darf allerdings nicht in dem Sinne missverstanden werden, als rücke damit die Theorie wieder in ein Richteramt über die Empirie ein. Dass sie in der Formulierung empirischer Beobachtungsszenarien selbst eine Bedeutung hat, die die theoretische Problematizität auf eigene Weise ausbuchstabiert und sich dadurch informieren und irritieren lässt, ohne sich ihrer Systematik unterzuordnen, sollte gezeigt worden sein. Zu verweisen wäre dabei nicht nur erneut auf den Ausgang von differenztheoretischen Heuristiken, sondern auch auf das Spannungsverhältnis zwischen einer empirisch-analytischen Bestimmung des Pädagogischen und der Hervorbringung seiner Problematizität, die sich jeder vereinheitlichenden Perspektive entzieht.

d. Differenz und *différance*: Dekonstruktive Forschungsperspektiven⁵²²

Und dennoch kann man sich fragen, ob aus den unterschiedlichen Referenzen, aus den unterschiedlich konzipierten unlösbaren differentiellen Problemstellungen nicht auch andere Verständnisse des Empirischen und damit der methodologischen Überlegungen folgen, die sich auf die Regeln seiner Erforschbarkeit richten. Eine Argumentation, die auf Signifizierungspraktiken, denen keine vorgängige Bedeutung als Kriterium zugeordnet werden kann, die auf die Unmöglichkeit gelingender Anerkennungsverhältnisse und damit auf ein agonales Machtspiel verweist, innerhalb dessen um Bedeutungen – oder besser: diskursive Ordnungen – gerungen wird, wirft nicht nur ein Problem im Verhältnis zu einer systematisierenden Theorie auf. Gefragt werden muss vielmehr auch, ob sich hier nicht auch der *Begriff der Empirie* verändert. Wenn man nicht davon ausgeht, dass die empirische Beobachtung die Wirklichkeit erfasst, sondern theorieabhängig einen problematischen Raum von Differenzen (oder Paradoxien) zum Ausgangspunkt der Beobachtung von (unwahrscheinlichen, wenn nicht unmöglichen) Problemlösungsstrategien nimmt, dann ergeben sich – grob unterschieden – zwei (schon angedeutete) Untersuchungsperspektiven. Diese hängen letztlich davon ab, welchen Status man der zu untersuchenden differentiellen Problematik gibt.

522 Die hier in den Mittelpunkt gestellte Unterscheidung lässt sich einerseits polemisch zuspitzen: etwa gegenüber den Bestimmtheitseffekten einer Praxisforschung, die sich aus der Beobachtung von Körperbewegungen einen Zugang verhofft, der nicht durch die Probleme der Signifizierung eingeholt wird. Andererseits aber sollte in der bisherigen Diskussion deutlich geworden sein, dass es – mit Blick auf die heuristischen Unterscheidungen – durchaus Übergangspotentiale gibt, die sich der Problematik der eigenen Bestimmungen stellen.

Nimmt man diese eher als eine zu bewältigende und zugleich gegenstandskonstitutive Voraussetzung an, dann gewinnen die notwendigen und zugleich (bezogen auf die Problemlösung) unmöglichen Praktiken eher eine reproduktive Funktion. Sie reproduzieren – trotz und durch ihre Performativität – eine ihnen letztlich vorausliegende Problemstellung. Wenn sie dies aufgrund von Habitualisierungen tun, dann stellt sich letztlich die Frage, wie man sich denn überhaupt Transformationen vorstellen kann.⁵²³ Nimmt man demgegenüber an, dass der differentielle Ausgangspunkt selbst kategorial nicht bestimmt werden kann, dass dieser Ausgangspunkt also selbst noch Gegenstand umstrittener und hegemonialer Bestimmungspraxen ist, dann verlagert sich die Frage der Kontingenz, der nicht-notwendigen, aber auch nicht unmöglichen Umgangsform mit einer Problematik, noch in deren Konfiguration hinein. Das zu Untersuchende, die vermeintlich heuristisch unbedenkliche, weil produktive Differenz wird dann selbst zum Problem. Vielleicht also sind die unterschiedlichen Heuristiken selbst schon zu bestimmt, die Untersuchungsperspektiven begrenzend; vielleicht sind die pädagogischen Praxen gar nicht so scharf von anderen Praxen zu unterscheiden; und vielleicht ist der Streit um das Pädagogische selbst – und nicht nur die Bearbeitung heuristisch unterstellter pädagogischer Problematiken – der beobachtbare Referenzpunkt von (dann allerdings primär diskursiv zu untersuchenden) Signifizierungspraktiken. Die auf diese Weise mit Hilfe von empirischen Untersuchungen hervorgebrachte ‚Erziehungswirklichkeit‘ wird eine andere sein als jene, die durch habitualisierte Körperpraktiken und deren funktionale wie unproblematisierbare Passung in ein (durchaus geregelt-umkämpftes) Feld erzeugt wird. Sie wird sich aber auch unterscheiden von jenen ‚Erziehungswirklichkeiten‘, die sich immer schon auf zentrale und das Untersuchungsfeld regulierende differentielle Problemstellungen beziehen.

Wie Paradoxien die traditionelle pädagogische Reflexion in Gang hielten und vor vorschnellen normativen Lösungen bewahrten⁵²⁴, so dient die heuristische Annahme von Differenzen dazu, das empirische Untersuchungsfeld zu öffnen. Mit beiden Ausgangspunkten ist eine pädagogische Betrachtung des Pädagogischen ausgeschlossen, die selbst nach dem richtigen Fundament sucht. Empirisch-methodologisch betrachtet ist es die beobachtbare Handhabung von Differenzen und unlösbaren Problemen, an der das ‚Wie‘ der praktischen

523 Mit Blick auf die Habitus­theorie ist dies ein systematisches Problem. Man kann zwar (wie etwa von Rosenberg 2011) zu zeigen versuchen, dass die Möglichkeiten zur Habitus­transformation nicht ausgeschlossen sind; aber gleichzeitig stellt sich dann auch die Frage, inwiefern und warum man dann noch an der Habitus­theorie festhalten soll, wenn man sie entweder funktional auf gesellschaftliche Veränderungen beziehen will oder doch – wie auch immer – das Verhältnis des Individuums zu seinem Habitus wieder einzuführen versucht und sich damit (von hier her nicht mehr reflektierbaren) Fragen der Subjekt­theorie nähert.

524 Michael Wimmer (2006) hat der konstitutiven Bedeutung von Paradoxien für die Konfiguration des Pädagogischen eine systematische Untersuchung gewidmet.

Hervorbringung des Pädagogischen sichtbar werden soll. Solche Differenzen fokussieren aber zugleich die Aufmerksamkeit auf ein zumindest hypothetisch als zentral betrachtetes Problem. Sie geben damit eine theoretische Bestimmung der Problematik des pädagogischen Raums und der zu untersuchenden Empirie vor. Vielleicht aber ist das Pädagogische viel unschärfer und durch andere soziale Ordnungen überdeterminiert, sodass sich eher die Frage stellt, wie pädagogische Ordnungen gegenüber anderen Ordnungen profiliert werden. Eine solche Perspektive, die eher von der Unbestimmtheit des Pädagogischen ausgeht, wird auf eine andere Empirie zielen. In dieser werden die Akteure nicht nur in ihren praktischen Strategien zum Gegenstand, mit denen sie ein konstitutives pädagogisches Problem bearbeiten. Eher werden sie selbst als Konstrukteure von pädagogischen Ordnungen zum Gegenstand – in den Praktiken, in denen sie diese gegenüber anderen sozialen Ordnungsmustern profilieren. „Gefordert ist gleichsam eine nicht-pädagogische Beobachtung einer sich selbst als pädagogisch beobachtenden Wirklichkeit, die selbst jene Ordnung schafft, auf die sie sich bezieht“.⁵²⁵ Die retroaktive Konstruktion der eigenen Wirklichkeit als pädagogische in Abgrenzung von anderen Wirklichkeiten, unter deren Blickwinkel die Situation auch betrachtet werden könnte, bildet dann die praktische ‚Aufgabe‘, die zugleich den Gegenstand der empirischen Untersuchung bezeichnet. Die ‚pädagogische Ordnung‘ ist dann nicht vorab heuristisch durch eine unaufhebbarere Differenz gekennzeichnet, sondern die Signifizierung der Situation oder Ordnung als ‚pädagogisch‘ bildet nun selbst das zu untersuchende Problem. Dabei kann nicht von einer vorgegebenen Rahmung des Pädagogischen ausgegangen werden: „Ordnungen werden beim Ordnen beobachtet, existieren empirisch nur im Gerundivum, ohne stofflich vorhanden zu sein“.⁵²⁶ Pädagogische Perspektiven sind – auch nicht als vorgegebene Problemstellung – nicht Voraussetzung, sondern Folge solcher Ordnungsbildungen. „Das Pädagogische einer Ordnung erweist sich vornehmlich daran, dass mit ihr ‚Pädagogik‘ gemacht wird – und nicht umgekehrt daran, dass eine spezifische Pädagogik eine spezifische Form der Ordnung herstellt“.⁵²⁷ Ordnungen, mit denen ‚Pädagogik‘ gemacht wird, müssen selbst keine pädagogischen Ordnungen sein. Damit wird die Unterscheidung von sozialen und pädagogischen Ordnungen zu einem bedeutsamen Problem. Neumann stellt fest: „Bis heute stellt daher nicht von ungefähr eine empirisch informierte Sozialtheorie von Bildung und Erziehung, welche die Bedeutsamkeit des Sozialen ebenso adressiert wie die Frage nach der Sozialität des Pädagogischen, ein kaum übersehbares Desiderat dar“.⁵²⁸ Die Untersuchung der Differenz von sozialen und pädagogischen Ordnungen scheint dabei asym-

525 Neumann 2010, S. 80.

526 Ebenda, S. 85.

527 Ebenda, S. 88.

528 Neumann 2011, S. 7.

metrisch gebaut zu sein. Es ist immer schon eine Sozialtheorie, von der aus sich die Frage nach dessen pädagogischer Bedeutsamkeit und der Sozialität des Pädagogischen stellt. Pädagogische Ordnungen sind ‚eingebettete‘ und spezifizierte soziale Ordnungen, Ordnungen, die die Logik des Sozialen unterbrechen oder anders zentrieren. „Pädagogische Ordnungen‘ sind nicht von vorne herein und ausschließlich *pädagogisch*. Gleichwohl lässt sich mit ihnen Pädagogik ‚machen‘.“⁵²⁹ Wann aber wird Pädagogik ‚gemacht‘? Wann transformiert sich die soziale in eine pädagogische Ordnung? Um diese Differenz zu markieren, ist Neumann nun doch auf eine theoretische Figur angewiesen, die das Pädagogische unabhängig von seinen (retroaktiven) Artikulationsformen zu fassen versucht. Diese Figur rekapituliert die traditionelle handlungstheoretische Paradoxie, Wirkungen hervorbringen zu wollen, ohne dass diese als Resultat pädagogischen Zwangs erscheinen. Die „Pädagogisierungsleistung ... vollzieht sich in Form einer Praxis, die auf die Veränderlichkeit von Personen setzt, ohne sie selbst unmittelbar hervorbringen zu wollen“.⁵³⁰ Damit verkehrt sich die Offenheit der zu untersuchenden pädagogischen Signifizierungspraktiken der Agierenden in ein differenztheoretisches Beobachtungsschema: Die geforderte Offenheit und Unbestimmtheit des Pädagogischen wird so doch wieder geschlossen. Es ergibt sich ein Spannungsverhältnis. Man kann einerseits davon ausgehen, dass die Konstitution ‚pädagogischer Ordnungen‘ aus sozialen Zusammenhängen heraus geschieht, dass also das, was mit Hilfe von pädagogischen Theorien oder organisatorischen Vorkehrungen als ‚pädagogische Ordnung‘ gelten soll, immer nur das Resultat spezifischer Praktiken darstellt. So kann etwa die ‚außerordentliche‘ Präsenz des erziehungswissenschaftlichen Beobachters im Feld zum Anlass werden, dass solche praktischen Profilierungen unternommen werden. Seine wahrgenommene und irritierende Präsenz führt beispielsweise dazu, dass Kinder ermahnt werden müssen, sich den ‚eigentlichen‘ Tätigkeiten zu widmen.⁵³¹ Dass aber genau eine solche Ermahnung den Übergang von einer sozialen zu einer pädagogischen Ordnung darstellt, scheint vom teilnehmenden Beobachter als einem Ko-Konstrukteur der Situation immer schon zu verlangen, auf das vorgängige Konzept des Pädagogischen – und damit auf eine theoretische Figur – zurückzugreifen.

Eine andere und mit Blick sowohl auf die theoretische wie auch methodologische Formierung des Empirischen wohl weitergehende Option ergibt sich, wenn man sich noch einmal des Beispiels der Anerkennung erinnert. Dort wurde deut-

529 Neumann 2010, S. 89.

530 Ebenda.

531 Vgl. Bollig/Neumann 2011, S. 210. Verwiesen wird zwar darauf, dass im Feld selbst die Unterscheidung von Pädagogischem und Nicht-Pädagogischem hervorgebracht werde – eine Profilierung, die das Pädagogische sichtbar mache (vgl. ebenda, S. 212), aber diese Differenz selbst scheint wiederum nur vor dem Hintergrund des theoretischen Vorgriffs sichtbar zu sein.

lich, dass dieses für normative Fundierungsversuche durchaus attraktive Konzept nicht eindeutig zu bestimmen ist: Die Bedingungen seiner Möglichkeit verweisen immer zugleich auf die Bedingungen seiner Unmöglichkeit.⁵³² So wird die Bestätigung der Identität des Gegenübers kaum unterscheidbar von der Hervorbringung, der Stiftung und Verleihung dieser Identität durch die Anerkennenden. Die Bestätigung und Versagung, die Anerkennung und Verkenning dieser Identität vermischen sich, was wiederum darauf verweist, dass Anerkennungsprozesse notwendig machtstrategische Implikationen enthalten. Es ist nun diese systematisch nicht fixierbare Bedeutung des Konzepts der Anerkennung, die Dekonstruktion einer vorgängigen Bedeutung, die es als Beispiel für die Untersuchung von Signifizierungspraktiken geeignet erscheinen lässt. In den zu untersuchenden Signifizierungspraktiken geht es dann nicht mehr darum, wie, in welchen Formen ‚Anerkennung‘ als durchaus problematisches Phänomen empirisch als pädagogischer Sachverhalt hervorgebracht wird. Im Zentrum steht also nicht mehr die Frage des produktiven Umgangs mit einem problematischen (und daher generativen) Konzept. Sondern in den Fokus rückt die Frage nach der Umstrittenheit von Anerkennungsprozessen. Der Kampf um Anerkennung⁵³³ wird dann zu einer Auseinandersetzung darum, wann etwas mit welchem Recht und wie überhaupt als Anerkennung und nicht als deren Gegenteil verstanden werden kann. Für diesen ‚Kampf des Anerkennens‘ kann nicht auf das Kriterium einer vorgängigen Bestimmung dessen, was ‚Anerkennung‘ denn nun wirklich bedeutet, zurückgegriffen werden. Die zu untersuchende Empirie wäre hier immer eine eines Konflikts, der sich nicht auf eine gemeinsame Grundlage beziehen lässt, sondern der sich sowohl durch logisch nicht systematisierbare wie durch praktisch heterogene Positionen auszeichnet. Diese Positionierungen werden im Streit um Bedeutungen hervorgebracht und verschieben sich im Prozess der Auseinandersetzung.

Das Gleiche ließe sich für andere Kategorien zeigen, die für die Hervorbringung einer pädagogischen Intelligibilität bedeutsam zu sein scheinen. Man könnte auf die seit Rousseau virulente Frage verweisen, wie es möglich sei, dem Kind als Anderem gerecht zu werden.⁵³⁴ Auch in der Frage nach der Gerechtigkeit gegenüber dem Anderen können die Bedingungen der Möglichkeit und der Unmöglichkeit kaum unterschieden werden: Das heißt, sie bilden den Gegenstand endloser Auseinandersetzungen. Auch Fragen der Gleichheit oder des Leistungsprin-

532 Ernesto Laclau (1999) macht diese auf Derrida zurückgehende Doppelung, nach der die Bedingungen der Möglichkeit zugleich jene der Unmöglichkeit sind, in der Abgrenzung zum Pragmatismus zur Konstitutionsbedingung des politischen Raums. Er zeigt dies an den Konzepten der Repräsentation, der Toleranz und der Macht.

533 Vgl. Honneth 1992. Dieser Kampf hält das Konzept der ‚Anerkennung‘ stabil und es geht darum, wer diese (ihm zustehende) Anerkennung erhält und was es bedeutet, sie eben (aufgrund analysierbarer Umstände) nicht zu erhalten.

534 Vgl. Wimmer 1988 und Schäfer 2007.

zips markieren unlösbare Probleme, die mit Hilfe von Signifizierungspraktiken und rituellen Inszenierungen bearbeitet werden, ohne dass eine solche Bearbeitung jenseits von hegemonialen Strategien verortet werden könnte.⁵³⁵

Ohne diese Beispiele hier weiter – etwa auf die Konzepte von Erziehung und Bildung – ausdehnen zu wollen, wird deutlich, dass sich auf diese Weise nicht nur das, was unter Empirie verstanden wird, verändert: Betroffen ist auch die Positionierung der Forschenden. Für das Konzept der Empirie ist damit angedeutet, dass die zu untersuchenden Praktiken der Wirklichkeits- und Ordnungskonstitution umstrittene Praktiken sein werden. Sie lassen sich nicht mehr nur als Bearbeitung einer ihnen (als Beobachtungsheuristik) vorausliegenden Differenz bestimmen; eher wird man sie als Praktiken zu analysieren haben, die die eigene Differentialität hervorbringen und sich noch einmal zu deren Problematik, der Fragilität und Unbegründbarkeit von Ordnung verhalten.⁵³⁶ Was also bearbeitet wird, das ist die Fragilität, die Unabgeschlossenheit und Unbegründbarkeit (pädagogisch zu profilierender) Ordnungen und der diesen korrespondierenden Subjekt- oder Identitätsfiguren.⁵³⁷ Es geht um Ordnungs- und Identitätspolitiken, die sich nicht an vorgegebenen Problemstellungen orientieren, die den Konflikt vorstrukturieren. Die Problematisierungen bilden selbst das Ergebnis kontingenter Praktiken, das als solches die strategischen Einsätze in einem Kampf um Bedeutungen, um das Richtige und Falsche, das Wahre und Unwahre hervorruft und damit einen Raum von Positionierungen eröffnet.⁵³⁸ Es sind diese (immer auch hegemonialen) Auseinandersetzungen um die Problematisierung einer unterschiedlich ansetzenden pädagogischen Bedeutsamkeit, die die Untersuchungsperspektive des Pädagogischen geben.

Und dies hat auch Konsequenzen für den Status des Beobachters. Dieser kann nun kaum noch als jene Instanz figuriert werden, die mit Hilfe (heuristischer) Differenzkonstruktionen das zu untersuchende Feld: die Empirie definiert. Wenn davon ausgegangen wird, dass die Konzepte, die man (auch als Empiriker) verwendet, immer umstritten sind und bleiben, dass niemand über eine jeder Aus-

535 So untersuchen Rabenstein u. a. die Leistungsordnung der Schule als Bezugspunkt der Übersetzung unterschiedlichster Praktiken im schulischen Raum. Dabei verstehen sie ‚Leistung‘ selbst als ein spannungsreiches und komplexes Gefüge, das sich jeder eindeutigen Bestimmung verweigert (vgl. dies. 2013, S. 677). Breidenstein und Thompson (2014) untersuchen die Subjektivierungseffekte, die über den sachlichen Vergleich hinaus durch eine personalisierende Adressierung der Schüler entstehen: In den Blick kommen dabei die kontingenten pädagogischen Übersetzungen einer dadurch in ihrer ‚Unpersönlichkeit‘ stabilisierten Selektionsordnung im Rahmen eines rituellen Settings. Eine Untersuchung schulischer Leistungsdiskurse kann zeigen, wie die Unmöglichkeit der Einlösung des mit dem Leistungsprinzip verbundenen Gerechtigkeitsversprechens diskursiv so bearbeitet wird, dass Unmöglichkeit und Möglichkeit in ein dennoch legitimierendes Verhältnis gesetzt werden (vgl. Schäfer 2015b).

536 Vgl. Wrana 2014, S. 89.

537 Vgl. Jergus/Schumann/Thompson 2012, S. 212.

538 Vgl. Wrana 2015, S. 128.

einandersetzung vorgängige Bedeutung verfügt, dann wird auch die von ihm gesetzte Differenz von der *différance* eingeholt.⁵³⁹ Für sie kann – selbst unter Berücksichtigung der Verteidigungslinie einer Heuristik – kein fester Grund postuliert werden, wenn es ‚Bedeutungen‘ nur noch im Rahmen von (hegemonialen) Signifizierungspraktiken geben kann. Man könnte dies vielleicht auch so formulieren, dass die problematische Empirie, die durch eine dekonstruktive Herangehensweise in den Blick gerät, für die Untersuchenden zu einer (kategorial) problematisierenden Empirie wird. Und genau darin könnte man vielleicht die Perspektive einer wechselseitigen Irritation und Anregung von Theorie und Empirie sehen.

539 Vgl. zum Verhältnis von Differenz und *différance* Derrida 1974.

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

1. Das Pädagogische zwischen Praxis- und Handlungstheorie

Es wurde schon wiederholt darauf hingewiesen, dass der Rekurs auf die Praxis eine veränderte Perspektive auf das Soziale enthält. Mit ihm erfolgt eine Abgrenzung gegenüber solchen Theorien, die soziale Strukturen, Institutionen oder Regeln zum Ausgangspunkt ihrer Betrachtung nehmen. ‚Praxis‘ erscheint dann eher unter dem funktionalen Gesichtspunkt der Aufrechterhaltung von sozialen Ordnungen, die ihr vorgängig sind. Sie erfolgt im Hinblick auf konkrete Situationen und Umstände als Anwendung oder besondere Form dieser allgemeinen Ordnung des Sozialen. Die ‚praxistheoretische oder praxeologische Wende‘ dreht dieses Verhältnis um: Statt praktische Vollzüge als besondere Ausdrucksform vorausliegender Strukturen oder Regeln zu begreifen, werden letztere nun als Effekt, als immer wieder neu und auch verändert hervorzubringendes Resultat von Praktiken angesehen. Damit wird in die Rede von Strukturen und Regeln gleichsam ein Kontingenzvorbehalt eingetragen: Diese gewinnen ihre Wirklichkeit in Praktiken, die zugleich immer wieder anders und verschoben einsetzen, die nicht unstrittig sind und die damit nicht zuletzt auch einen politischen Charakter aufweisen.

Neben dieser Verschiebung des Akzents von der Regel bzw. Struktur auf den Primat der praktischen Vollzüge beinhaltet die ‚praxeologische Wende‘ noch eine andere Neujustierung. Diese besteht in der Verabschiedung eines handlungstheoretischen Konzepts, das auf einer unproblematischen Gegenüberstellung von handelndem Subjekt und Objekt bzw. Welt ausgeht. Wie schon Nietzsche bemerkte, liegt bereits in der grammatischen Verwendung des Handlungskonzepts die Vorstellung eines ‚Täters hinter dem Tun‘. Wer handelt, hat einen Grund; Handlungen sind an Intentionen gebunden, die sich als solche mit Blick auf ihre Wirkung oder moralische Verantwortung beurteilen lassen – und somit einen exklusiven Subjektivierungseffekt haben. Zugleich ist mit einer solchen Intentionalisierung des Handlungssubjekts dessen Gegenüberstellung zur ‚Welt‘ verbunden. Intentionen sind solche des Subjekts und sie richten sich auf eine Welt, ohne von dieser bestimmt zu sein. Dieses Handlungskonzept stiftet eine Autonomie, eine Unabhängigkeit von und gegenüber der Welt. Das Praxis-konzept verweist demgegenüber auf eine Verstrickung der Akteure in die Welt – eine Verstrickung, die von ihnen nicht hintergebar ist. Praktiken lassen sich von dieser Seite her eher als versuchte Antworten auf niemals vollständig zu interpretierende Situationen und Kontexte verstehen. Und in diesen Antworten konstituieren sich erst die Identitäten oder besser: Subjektpositionen der Akteu-

re. Diese verschieben sich zugleich mit den Situationen, auf die sie zu antworten versuchen. Der Praxisbegriff verabschiedet eine Subjektvorstellung, die von einer der Situation bzw. dem sozialen Kontext gegenüber unabhängigen und vorab gegebenen Position ausgeht.

Wenn man den Praxisbegriff auf diese Weise, d. h. aus der Perspektive eines performativen Vollzugs ohne determinierende Struktur und ohne vorgängiges Subjekt, fasst, dann wird deutlich, dass die nicht endende Diskussion über das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik letztlich immer eine des Theorie-Handlung-Verhältnisses war. Letzteres setzt starke Theorie-Entscheidungen als quasi-selbstverständlich voraus. Pädagogische Subjekte werden immer schon als intentionale Subjekte derart figuriert, dass sie die Situation und den sich in dieser befindenden Adressaten als ein Gegenüber haben, dessen verantwortliche Steuerung von ihnen erwartet werden kann. Das, was sie brauchen, ist ein Steuerungswissen und eine moralische Orientierung – Regeln, die sie dann (taktvoll) exekutieren können. Man kann sich dann endlos darüber streiten, ob das entsprechende Wissen oder die normativen Grundsätze hinreichend oder unzureichend sind, ob sie zu abstrakt und bevormundend sind, ob die Theorie die ‚Praktiker‘ (besser: die autonom Handelnden) respektiert oder nicht, ob die pädagogisch Handelnden nicht eine autonome Übersetzungsleistung dieses Wissens mit Blick auf die konkrete Anwendung leisten müssen usw. Solche Polemiken können endlos weitergeführt werden, aber sie finden immer schon auf dem Boden des Handlungskonzepts statt. Sie artikulieren dann die mit diesem gegebene Dialektik von Autonomie und Regel: Ohne Regeln scheint es keine Autonomie geben zu können; gleichzeitig macht die Regelbefolgung die Autonomie obsolet. Regeln brauchen Subjekte, die auf ihrer Grundlage handeln; aber jedes Handeln eines Subjekts beruht auf einer (autonomen) Einsicht, die gleichzeitig die Geltung von Regeln fragwürdig macht.

Der vorgestellte Praxisbegriff verabschiedet dieses pädagogische Handlungskonzept. Auch pädagogische Subjekte müssen sich in unübersichtlichen Situationen und Kontexten orientieren, sich als solche allererst autorisieren, ohne auf eine vorgängige pädagogische Souveränität zurückgreifen zu können. Regeln (die durch Wissen oder Moral konstituiert werden mögen) können nicht die Bedingungen ihrer Anwendung kontrollieren: Was eine Regel ‚bedeutet‘, welche Relevanz sie hat, inwiefern sie überhaupt gegenüber anderen ‚Determinationen‘ unterschieden werden kann, das bildet selbst nicht zuletzt das Ergebnis praktischer Vollzüge, die immer auch einer Verschiebung oder Veränderung unterliegen. Was das ‚Pädagogische‘ ist, erscheint von hier her eher als Ergebnis agonaler Aushandlungsprozesse, in denen nicht einfach vorgegebene Positionen oder Geltungsbestände aufeinandertreffen.

Wenn Wissen und Orientierung selbst Gegenstände von praktischen Auseinandersetzungen sind, wenn das pädagogische Subjekt und auch pädagogische Ordnungen als fragile Effekte von Praktiken erscheinen, dann steht die klassische

Phantasie eines souveränen pädagogischen Subjekts, das selbst die pädagogische Welt definiert und kontrolliert, zur Disposition. Grenzziehungen, wie die zwischen Wissen und Nichtwissen, Gewissheit und Ungewissheit, Eigenem und Anderem, Individuellem und Sozialem, Ereignis und Regel bleiben prekär. Dies mag gesellschaftlich durchgesetzten und hegemonialen Erwartungen wie damit auch Selbst-Erwartungen nicht entsprechen, die pädagogische Praktiker in den Käfig ihrer Souveränität sperren. Von hier her stellt sich die Frage, was – wenn nicht die Strukturen, Regeln und Organisationen sowie auch die souveräne pädagogische Intentionalität – Sicherheit und Stabilität verbürgen kann. Eine Antwort auf diese Frage könnte lauten, dass es die Stabilität und Selbstverständlichkeit der Praktiken selbst sind, die Kontinuität, Gewissheit und Orientierung verbürgen. In den vorangegangenen Kapiteln wurde bereits darauf hingewiesen, dass es die Logik der Praxis, ein praktischer Sinn und die ihn begleitende *illusio* sind, die in der Bourdieu-Nachfolge die (verkannte) Selbstverständlichkeit alltagsweltlicher Orientierungen und Praktiken sicherstellen. Es wurde auf den ‚deskriptiven Kulturbegriff‘ verwiesen, mit dem ebenfalls eine basale Matrix lebensweltlicher Orientierungsmuster und entsprechender Subjektpositionen aufgerufen wurde. Solche Modelle gewinnen das Selbstverständliche und Unhinterfragbare sozialer Ordnungen, wie sie durch Praktiken immer wieder neu und durchaus auch in begrenzten Konflikten generiert werden, letztlich dadurch, dass der praktische Sinn in seiner Logik von den Akteuren nicht hinterfragt oder suspendiert werden kann. In Habitualisierungsprozessen inkorporierter Sinn, der durch materiale Arrangements befestigt wird, ein implizites Wissen, das letztlich nicht eingeholt und expliziert werden kann, ein Gefüge von geteilten Deutungsmustern, Urteilkriterien und Wahrnehmungsschemata sorgen dafür, dass die Möglichkeit der Akteure, sich zu ihrer praktischen Welt zu verhalten, immer schon durch diese und deren Spielräume vorstrukturiert ist.⁵⁴⁰ Ob eine solche selbstverständliche und praktisch reproduzierte *doxa* nun auf einer (vom Sozialwissenschaftler zu analysierenden) Verkennung beruht oder auf der Grundlage historisch-kultureller Selbstverständlichkeiten prozessiert, ist für eine Perspektive auf ein reformuliertes (nicht handlungstheoretisches) Verständnis des Pädagogischen relativ gleichgültig, wenn zwei Bedingungen erfüllt sind. Das pädagogische Feld, das Pädagogische müsste – erstens – gleichsam einer eigenen praktischen Logik folgen, die dann für die Agierenden zwar letztlich nicht einholbar wäre, der sie aber in der Ausgestaltung ihrer Praktiken wie selbstverständlich folgen würden. Diese Logik wäre implizit; man könnte zwar – etwa wenn Deutungskonflikte oder

540 Zu erwähnen ist an dieser Stelle vielleicht, dass ein solches Praxiskonzept quer zu pragmatischen Ansätzen liegt, die Praxis letztlich an Problemlösungen binden, die als solche immer schon die eingewöhnten Praktiken überschreiten und daher das doppelte Problem von kontingenter Widerfahrnis und grundlosem Antwortversuch aufwerfen (vgl. Mouffe 1999 und Hetzel 2008).

praktische Auseinandersetzungen drohen – versuchen, sie mit dem Anspruch auf Verbindlichkeit zu explizieren. Aber damit hätte man immer nur die hermeneutische Figur des in Praktiken und sinnvolle Verständigung immer schon eingelassenen pädagogischen Grundgedankengangs eingeholt. Die Logik der Praxis erhalte jene empirisch-transzendente Funktion einer uneinholbaren Grundlage, die das, was ein pädagogischer Diskurs oder eine pädagogische Praxis heißen will, immer schon bestimmt. Die zweite Bedingung besteht darin, dass in die Praktiken des pädagogischen Feldes auf irgendeine Weise die ‚pädagogische Asymmetrie‘ eingeschrieben ist. Ob dies durch die Differenz von Vermittlung und Aneignung, von Zeigen und Lernen oder die Herstellung der Differenz von Wissenswertem und irrelevantem Alltagswissen geschieht, ist dabei sekundär: Entscheidend scheint, dass durch solche Differenzen nach wie vor die ‚pädagogische Intentionalität‘ in praktisch sublimierter Form mitläuft. Auf diese Weise wird – wie in den vorangegangenen Kapiteln deutlich werden sollte – das Profil einer pädagogischen Sozialität, einer praktischen pädagogischen Ordnungsproduktion sichtbar, ohne direkt auf handlungstheoretische Figuren und damit auf ein steuerndes und verantwortliches Subjektkonzept zurückgreifen zu müssen.

Dabei sollte zugleich deutlich werden, dass ein solches Praxiskonzept die Umstrittenheit von Praktiken, deren Fragilität und Unsicherheit angesichts letztlich unüberschaubarer Situationen und niemals hinreichender Begründungskontexte abblendet. Es handelt sich um eine Entproblematierung von Praktiken mit Hilfe ihrer Logik, die es dem wissenschaftlichen Beobachter zugleich erleichtert, an einem objektivierenden Gestus festzuhalten. Demgegenüber wurde die unaufhebbare Problematik von Signifizierungspraktiken betont, die auch noch den wissenschaftlich Analysierenden umgreifen. Bevor diese Problematik wieder aufgegriffen wird, soll zunächst – gleichsam konträr zur gerade noch einmal zusammengefassten entproblematizierenden Praxeologie – eine andere Fragestellung aufgegriffen werden. Die Verabschiedung der Handlungstheorie und des mit ihr artikulierten Subjekt-Objekt-Verhältnisses kann einerseits durch eine praktische Logik kompensiert werden; andererseits kann man auch die Frage stellen, ob mit dem Übergang von der Handlungs- zur Praxistheorie nicht das ‚kritische (pädagogische) Subjekt‘ verabschiedet wird. Lässt sich also unter praxeologischen Vorzeichen noch ein kritischer Standpunkt einnehmen, wie er etwa von der jüngeren kritischen Theorie Frankfurter Provenienz postuliert wird? Robin Celikates und Rahel Jaeggi haben hier Ansätze vorgestellt, Praxistheorie und kritische Theorie zu verbinden, die zunächst thematisiert werden sollen. Anschließend wird dann unter Rückgriff auf Dieter Mersch die Frage der unaufhebbaren Gewalt im Rahmen von Signifizierungspraktiken aufgegriffen.

2. Praxistheorie und ‚Kritische Theorie‘

Eine praxeologische Wende wirft für eine (gesellschafts-)kritische Theorie dann ein Problem auf, wenn diese auf die Möglichkeit einer souveränen Subjektivität setzt. Dies trifft etwa auf die Diskurstheorie von Jürgen Habermas zu, die zwar einerseits von einer lebensweltlichen Einbindung der Individuen ausgeht, andererseits aber darauf setzt, dass sich die Individuen aus diesen Verstrickungen befreien und in diskursiven Argumentationen über das Richtige verhandeln und zu vernünftigen Ergebnissen kommen können.⁵⁴¹ Die argumentative Wahrheitsfindung im Diskurs, in der allein der ‚zwanglose Zwang des besseren Arguments‘ gelten soll, setzt dabei voraus, dass man sich aus den partikularen Perspektiven löst, die mit lebensweltlichen Positionen verbunden sind.⁵⁴² Genau diese Möglichkeit der Lösung aus praktischen Lebenskontexten und die Gewinnung einer Vernunftposition, von der her mit universalistischem Anspruch über das praktisch Richtige entschieden werden könnte, wird mit der Betonung der Teilnehmerperspektive, wie sie für praxeologische Ansätze kennzeichnend ist, in Frage gestellt. Dies trifft auch dann zu, wenn man Praxis nicht einfach als eine illusorische Verhaftung in der Logik sozialer Felder begreift. Man kann auch durchaus – etwa im Gefolge der Ethnomethodologie – darauf verweisen, dass Praktiken immer mit Rechtfertigungs- und Plausibilisierungszeichen einhergehen, die den Adressaten die (problematisierbare) Intelligibilität des eigenen Vorgehens kommunizieren sollen. Solche ‚Accounts‘ legen die Fragilität sozialer Praktiken offen – gerade dadurch, dass sie diese zu schließen versuchen.⁵⁴³ Boltanski und Thévenot haben darauf hingewiesen, dass solche Rechtfertigungspraktiken einen durchaus elaborierten Charakter haben können und als solche soziale Konfliktfelder so organisieren, dass Bezugspunkte von Rechtfertigung und Kritik verhandelt werden können.⁵⁴⁴ Auch wenn auf diese Weise kritische Potentiale aufgewiesen werden können, so bleibt – aus der Sicht einer kritischen Theorie im Sinne von Habermas – doch das Problem bestehen, dass solche Kritikpotentiale selbst als Moment praktischer Zusammenhänge anzusehen sind. Eine Außenposition, von der her diese Rechtfertigungsvokabulare und Ordnungen der Kritik selbst noch einmal auf ihre Vernünftigkeit hin befragt werden könnten, ist nicht in Sicht.

541 Vgl. Habermas 1981. Mit ‚Kritischer Theorie‘, wie sie in diesem Kapitel verhandelt wird, werden hier die Ansätze der ‚zweiten‘ und ‚dritten‘ Generation der kritischen Theorie Frankfurter Provenienz gemeint, für die die Namen von Habermas und Honneth stehen mögen.

542 Eine ganz ähnliche – letztlich kantianisch motivierte – Figur findet sich bei John Rawls (1975), dessen ‚Theorie der Gerechtigkeit‘ an den ‚Schleier des Nichtwissens‘ gebunden ist: Gerechte Entscheidungen, die von allen akzeptiert werden können, sind daran gebunden, dass die Akteure nicht um ihre soziale Position wissen und daher auch nicht die für sie interessanten Vor- und Nachteile von Entscheidungen abwägen können.

543 Vgl. etwa Mehan/Wood 1976 oder Patzelt 1986, S. 181.

544 Vgl. Boltanski/Thévenot 2014.

Wenn die – auch nur kontrafaktisch unterstellte – Möglichkeit eines den sozialen Verstrickungen entzogenen vernünftigen Standpunktes fraglich wird, so könnte die Begründung einer kritischen Theorie anders vorgehen und ihr Kriterium selbst noch in sozialen Praktiken zu finden versuchen. Dies bedeutet einen Verzicht auf die kantianisierende Unterscheidung von lebensweltlichem und vernünftigem Standpunkt und die Suche nach einem Kriterium, das gelingende von kritikwürdigen Praktiken zu unterscheiden versucht. Das ist der Weg, den Axel Honneth mit seiner – auf Hegel und Mead zurückgreifenden – Theorie sozialer Anerkennung eingeschlagen hat.⁵⁴⁵ Das Kriterium der Kritik, wie es Honneth vorschlägt, ist immer schon an soziale bzw. intersubjektive Praktiken gebunden: Es besteht in einer gelingenden Identität, für die eine soziale Anerkennung unerlässlich ist. Eine solche soziale Anerkennung ist nicht einfach vorauszusetzen, sondern sie ergibt sich in konflikthaften Prozessen. Wird eine solche soziale Anerkennung gewährt, sind Individuen in der Lage, eine unproblematische Identität zu erlangen. Wird sie verweigert und werden stattdessen Missbilligungen oder Abwertungen des Individuums deutlich, so kann eine solche Identitätsbildung nicht gelingen und es drohen pathologische Effekte. Das anthropologisch situierte Kriterium einer gelingenden Identitätsbildung (unter variierenden historischen und sozialen Bedingungen) gewinnt damit zugleich einen normativen Charakter: Es muss um die Gewährleistungen wertschätzender Anerkennungsverhältnisse gehen, da ansonsten Leid und psychische Erkrankungen drohen. Dabei zeigen sich gelingende Anerkennungsbeziehungen unterschiedlich: In emotionalen und affektiven Beziehungen geht es um liebevolle Zuwendung, in rechtlich definierten Verhältnissen steht die Berücksichtigung der wechselseitigen Verpflichtungen im Vordergrund und im Rahmen eines (über Werte vermittelten) kulturellen Selbstverständnisses der Gesellschaft steht eine gelingende Solidarität als symmetrische Wertschätzung im Vordergrund. Sind diese unterschiedlichen Qualitäten der Anerkennung nicht hinreichend erfüllt oder ergeben sich sogar entsprechende Formen der Missachtung (Misshandlungen, Entrechtung und Ausschließung), so bildet dies nicht nur den Ausgangspunkt misslingender Identitätsbildung, sondern auch den Ansatzpunkt einer gesellschaftskritischen Analyse.

Eine solche gesellschaftskritische Analyse geht zwar von der Ambivalenz und der Konflikthaftigkeit sozialer Praktiken aus. Aber ihr Kriterium, mit dessen Hilfe sich gelingende von pathogenen Praktiken unterscheiden lassen sollen, gewinnt seinen normativen Status gerade dadurch, dass es selbst nicht in diesen Praktiken zur Verhandlung steht, in ihnen auf unterschiedliche und emergente Weise signifiziert wird: Es ist ein äußerer, theoretisch begründeter und konstruierter Maßstab, an dem soziale Praktiken gemessen und gegebenenfalls kritisiert wer-

545 Vgl. Honneth 1992. Vgl. dazu auch Schäfer/Thompson 2009, S. 14 ff. sowie Balzer/Ricken 2009, S. 48 ff.

den können. Ein solcher Maßstab erlaubt es, pathogene Bedingungen zu identifizieren und zu kritisieren, die von den Beteiligten möglicherweise gar nicht als solche wahrgenommen werden. Seine Normativität begründet dann eine Überlegenheit gegenüber der Teilnehmerperspektive und rechtfertigt letztlich eine paternalistische Aufklärung.

Wenn man sich auf eine solche kritische Perspektive, die die immanente Problematik des Anerkennungskonzepts normativ neutralisiert⁵⁴⁶, nicht zurückgreifen will und wenn man gleichzeitig praxisimmanente Rechtfertigungs- und Kritikordnungen im Sinne von Boltanski und Thévenot nicht für ausreichend hält, dann stellt sich die Frage nach der Möglichkeit einer kritischen Theorie: Diese darf dann nicht nur ein immanentes, den gegebenen Rechtfertigungsordnungen entliehenes Kriterium stark machen, sie darf aber auch nicht auf ein externes Kritik-kriterium zurückgreifen. Eine kritische Theorie, die auf ein externes normatives Kriterium verzichtet, wird so einerseits die praxisimmanenten Rechtfertigungs- und Kritikordnungen als Ausgangspunkt ernst nehmen müssen, um dann dennoch ein Kriterium zu finden, das über diese hinausgeht, ohne einfach nur von außen gesetzt zu werden. Kritik als eine soziale Praxis zu denken, die zugleich die praktischen Rechtfertigungs- und Kritikordnungen als Kriterium akzeptiert und überschreitet – das ist der Einsatzpunkt von Celikates. Die ‚interne Kritik‘, wie sie von Boltanski und Thévenot in den sozialen Kritik- und Rechtfertigungsordnungen identifiziert wird, übersieht in seiner Perspektive, dass für den Vollzug solcher Praktiken subjektive Voraussetzungen gegeben sein müssen, zu denen nicht zuletzt reflexive Fähigkeiten zählen.⁵⁴⁷ Deren Ausbildung kann aber nicht einfach vorausgesetzt werden. Es kann Bedingungen geben, die eine solche Entwicklung behindern. Genau das aber werde von der ‚internen Kritik‘ ausgeblendet. Können solche Hinderungsbedingungen bestimmt werden, dann besteht für Celikates das Ergebnis in einer „*Pathologie zweiter Ordnung*“.⁵⁴⁸ Diese manifestiere „sich in einem *strukturellen Reflexionsdefizit* auf Seiten der Akteure ... Damit ist ein Zustand gemeint, in dem den Akteuren ‚problematische‘ (etwa ungerechte oder entfremdende) Situationen *erster* Ordnung gar nicht unmittelbar zugänglich sind, von ihnen also entweder nicht als solche erkannt oder zwar erkannt, aber nicht verstanden und deshalb nicht kritisiert werden“.⁵⁴⁹ Mit der fehlenden Reflexionsfähigkeit, die nicht den Akteuren, sondern den sozialen Bedingungen zugerechnet wird, die ihre Ausbildung verhindern, und der mit ihr einhergehenden Verkennung praktischer Einbindungen wird so ein Kritik-kriterium

546 Auf diese Probleme wurde im vorherigen Kapitel hingewiesen.

547 Vgl. Celikates 2009, S. 166. Die folgenden Überlegungen zu den Ansätzen von Celikates und Jaeggi habe ich auch an anderen Stellen und in anderen Kontexten verhandelt: vgl. Schäfer 2020, S. 133 ff. und S. 151 ff.

548 Ebenda, S. 168.

549 Ebenda.

postuliert, das einerseits die sozialen und praktischen Rechtfertigungs- und Kritikordnungen zu akzeptieren scheint. Andererseits aber werden diese selbst noch einmal an ‚subjektive Voraussetzungen‘ gebunden, die nicht notwendig vorausgesetzt werden können. Ihr Fehlen verweist auf kritikwürdige soziale Bedingungen.

Nun ist eine solche Begründungsperspektive einer kritischen Theorie, die beansprucht, die Teilnehmerperspektive ernst zu nehmen, nicht überzeugend. Dies liegt zunächst daran, dass in diese praxeologische Teilnehmerperspektive, wie sie vom Ansatz einer ‚internen Kritik‘ ausbuchstabiert wird, doch wieder eine selbst-reflexive Subjektfigur eingeführt wird: Diese ist nicht zuletzt durch die Möglichkeit definiert, sich die sie umgebenden Bedingungen transparent und reflexiv verfügbar zu machen – sich also zu diesen Bedingungen reflexiv und selbstbestimmt zu verhalten. Unter der Hand wird so die praxeologische Dezentrierung des ‚Subjekts‘ wieder zurückgenommen und das souveräne Subjekt als Voraussetzung von Rechtfertigungs- und Kritikpraktiken wiederhergestellt.

Die ‚Kritik als soziale Praxis‘ reduziert sich dann auf die klassische Figur einer um Aufklärung bemühten Pädagogik. Gegenüber Bourdieu, der davon ausgeht, dass die Akteure der praktischen Logik verfallen und sich in einer illusionären Bindung befinden, ist es als Voraussetzung einer solchen Pädagogik nun wichtig zu betonen, dass die Akteure grundsätzlich über das Potential der Ausbildung solcher Fähigkeiten verfügen, dass diese also nur von außen blockiert werden. Reflexionsdefizite besagen also nicht, „dass die Person ‚unfähig‘ in dem Sinne ist, dass sie nicht über diese Fähigkeit verfügt“. ⁵⁵⁰ Von ‚Bildsamkeit‘ als logischer Voraussetzung der sinnvollen Rede von Aufklärungsbemühungen kann also ausgegangen werden. Was aber mit einer solchen pädagogischen Aufklärungsperspektive gegeben ist, lässt sich als Paternalismus-Problem angeben. Diesem kann man mit unterschiedlichen Strategien begegnen. So kann man darauf hinweisen, dass niemand – auch nicht der kritische Theoretiker / Pädagoge – vollständig über die gewünschten Fähigkeiten verfügt. Die Unterschiede bleiben daher eher graduell. ⁵⁵¹ Man kann dem Paternalismus zudem dadurch zu begegnen versuchen, dass man den Anspruch hat, die Probleme gemeinsam mit den Adressaten zu bestimmen und Lösungswege zu suchen: „Die strukturellen Einschränkungen der reflexiven Fähigkeiten der Akteure können nur in einem dialogischen Prozess zwischen der kritischen Theorie und ihren Adressaten diagnostiziert und angegangen werden, der diese Fähigkeiten in einem gewissen Maße voraussetzt“. ⁵⁵² Damit ist gewährleistet, dass die Maßstäbe der Kritik zugleich an die in den sozialen Praktiken

550 Ebenda, S. 172.

551 Vgl. ebenda.

552 Ebenda, S. 182. Ich gehe im Folgenden nicht darauf ein, dass Celikates die Folie seiner Kritik als Aufklärungspraxis nicht der Pädagogik, sondern der Psychoanalyse-Rezeption des frühen Habermas (1968) entnimmt. Genau dieser frühe Habermas war mit der erkenntnisanthropologischen Figur eines emanzipatorisches Erkenntnisinteresses der Stichwortgeber der Kritischen Erziehungswissenschaft.

liegenden Ansprüche zurückgebunden werden. Die kritische Theorie soll – unter dem Anspruch eines ‚methodologischen Egalitarismus‘⁵⁵³ – gemeinsam mit ihren pädagogischen Adressaten deren Defizite erkennen und bearbeiten und so die Voraussetzung dafür schaffen, dass die ‚strukturellen‘ Hinderungsbedingungen für das Funktionieren praktischer Rechtfertigungs- und Kritikordnungen aufgehoben werden. Dabei bleiben die Adressaten selbst die letzte Validierungsinstanz dieses (Selbst-)Aufklärungsprozesses.⁵⁵⁴

Die Rettung der kritischen Theorie angesichts der praxeologischen Herausforderung gerät zu einem klassischen pädagogischen Unternehmen, dessen hinlänglich bekannte Paradoxien und Unmöglichkeiten in einer Rhetorik transportiert werden, die sich der eigenen Abgründe nicht einmal vergewissert. Der Paternalismus, gegen den man sich wendet, bildet allenfalls die Oberfläche, unter der die unmöglichen Möglichkeitsbedingungen des Pädagogischen lauern. Die Kritik muss zwar von den Adressaten der kritischen Theorie akzeptiert werden, aber sie zielt – qua selbst gesetzter Aufgabenstellung – „auf die Erzeugung ‚reflexiver Inakzeptabilität‘, also darauf, im Selbstverständnis der Adressaten einen praktischen Widerspruch her(aus)zustellen, der einen Prozess der Selbstreflexion initiiert, der wiederum die Voraussetzung für eine transformatorische Praxis ist“.⁵⁵⁵ Die Wendung gegen die deutlich werdende Paternalismusproblematik der kritischen Theorie bildet nun ebenfalls den Ausgangspunkt eines anderen Neubestimmungsversuchs der Kritik unter Berücksichtigung einer Theorie der Praktiken: denjenigen einer ‚Kritik der Lebensformen‘.⁵⁵⁶

Jaeggi geht es um eine „*kritische Theorie als Kritik von Lebensformen*“.⁵⁵⁷ Kritik ist auch für sie ein immanenter Bestandteil von Lebensformen, die sie als ein „Ensemble von Praktiken“⁵⁵⁸ versteht. Eine kritische Theorie darf dieser in den Praktiken selbst zu findenden Kritik nicht einfach einen positiven Entwurf der richtigen Lebensformen gegenüberstellen. Ihre Aufgabe besteht im Aufzeigen immanenter Überschreitungspotentiale, die sich durch den Hinweis auf immanente Widersprüche in den praktischen Logiken selbst ergeben. Es geht um eine kritische „Theorie als Ferment individueller und kollektiver *Emanzipationsprozesse*“.⁵⁵⁹

553 Vgl. ebenda, S. 183.

554 Vgl. ebenda, S. 220.

555 Ebenda, S. 217.

556 So lautet der Titel des nun zu diskutierenden Buches von Rahel Jaeggi (2014). Dass der Paternalismus selbst wiederum zum Problem der kritischen Theorie wird, setzt deren normative Wende voraus, wie sie letztlich mit Honneths Anerkennungstheorie vollzogen wurde. Für die ‚ältere‘ kritische Theorie Adornos, die von der paradoxen Notwendigkeit einer (bodenlosen) Selbstkritik des Kritikers ausging, bildete der Paternalismus der Theorie selbst ebenso wenig ein Problem wie für die Diskurstheorie von Habermas.

557 Jaeggi 2014, S. 12.

558 Ebenda, S. 65.

559 Ebenda, S. 12.

Dabei ordnet Jaeggi ihr Vorhaben und damit die Relevanz ihres Rückgriffs auf ‚Lebensformen‘ in einen philosophiehistorischen Zusammenhang ein: Es geht ihr um eine Rehabilitierung der Frage nach dem guten Leben, die von der nachkantischen Moralphilosophie aus der ethischen Begründungsreflexion ausgeschlossen worden sei.⁵⁶⁰ Nun scheint aber eine praxeologische Fassung des Konzepts der Lebensformen zunächst keine Verbindung zu moralphilosophischen Problemstellungen zu haben. Jaeggi versteht Lebensformen als „kulturell geprägte Formen menschlichen Zusammenlebens ..., die ein ‚Ensemble von Praktiken und Orientierungen‘, aber auch deren institutionelle Manifestationen und Materialisierungen umfassen“.⁵⁶¹ Dabei mag man zwar konstatieren, dass die Unterscheidung von (individueller) Moral und (begründungsbedürftiger) Ethik – wie andere Unterscheidungen auch – von Lebensformen und damit von Praktiken der Signifizierung abhängig sind.⁵⁶² Das allein aber ändert noch nichts daran, dass damit ‚Lebensformen‘ selbst noch keinen ‚moralischen Wert‘ haben: Sie sind, was sie sind und bringen normative Unterscheidungen sowie deren Relativierungen und Unbestimmbarkeiten in ihren Artikulationspraxen hervor, ohne dass sie – gar als ganze – gut oder schlecht, defizitär oder zu transformieren wären. Lebensformen haben ihre eigenen internen Rechtfertigungs- und Kritikordnungen. Diese noch einmal auf ihre Legitimität oder ihren ‚moralischen Wert‘ hin beurteilen zu wollen, scheint einen externen Standpunkt vorauszusetzen, dem wiederum der Paternalismusvorwurf gemacht werden könnte. Die Möglichkeit einer kritischen Theorie, die keine externen Maßstäbe vorgeben will und die dennoch die internen, in den Lebensformen selbst gegebenen Rechtfertigungs- und Kritikordnungen problematisieren will, hängt dann davon ab, immanente Kriterien zu finden, die das Ganze der Lebensformen (und nicht nur an internen Maßstäben kritisierte Praktiken) als problematisch erscheinen lassen. Jaeggi macht dazu folgenden Lösungsvorschlag, der die praxeologische Perspektive aufnimmt und zugleich anders situiert: „Lebensformen sind komplex strukturierte Bündel (oder Ensembles) sozialer Praktiken, die darauf gerichtet sind, Probleme zu lösen, die ihrerseits historisch kontextualisiert und normativ verfasst sind. Die Frage nach der Rationalität von Lebensformen lässt sich dann in einer kontexttranszendierenden Perspektive als Frage nach der Rationalität der Entwicklungsdynamik der jeweiligen Lebensform stellen. Zum Kriterium des Gelingens macht eine solche Perspektive weniger inhaltlich-substanzielle Gesichtspunkte als vielmehr formale Kriterien, die sich auf die Rationalität und das

560 Vgl. ebenda, S. 9. Dieser Ausschluss der Frage des guten Lebens, ihr Verweis an die private Entscheidung, gilt bis hin zu Habermas. Jaeggi geht es um die Rückgewinnung einer ‚mittleren Ebene‘ zwischen dem politischen Liberalismus und einer deontologischen (Kantischen) Ethik (vgl. ebenda, S. 29).

561 Ebenda, S. 20 f.

562 Vgl. ebenda, S. 41.

Gelingen des so beschriebenen Prozesses als ethisch-sozialem Lernprozess richten“.⁵⁶³ Die damit vorgenommene Perspektivenverschiebung besteht also darin, zunächst Ensembles von Praktiken als Einheiten, als (strukturierte) Ganzheiten in den Blick zu nehmen und diese über ein zu bewältigendes Problem zu bestimmen. Ihre Struktur verdankt sich der historischen und immer zugleich normativen (d. h. hier zunächst nur: an Gelingensbedingungen gebundenen) Problemstellung, die sie bearbeiten. Alles hängt dann daran, dass sich diese Problemstellung unabhängig von ihren praktischen Bearbeitungsformen als solche bestimmen lässt. Anders formuliert: Sie darf selbst nicht wiederum dem fragilen Prozess der Signifizierungspraktiken überantwortet werden. Die Problemstellung muss deshalb stabil und unabhängig von ihren praktischen Bearbeitungsformen bestimmt werden können, damit diese auf ihre Rationalität hin betrachtet und beurteilt werden können. Rational erscheinen dann jene, die die historische Problemstellung adäquat realisieren und bearbeiten. Inadäquat sind jene Gefüge von Praktiken, die aus unterschiedlichen Gründen, etwa aufgrund innerer Widersprüchlichkeiten, die sich im Lichte der Aufgabenstellung identifizieren lassen, an der Bearbeitung des Problems scheitern. Dieses Scheitern ist dabei nicht nur ein immanentes praktisches Problem, sondern es gewinnt seine moralische Dimension nicht zuletzt dadurch, dass Problemstellungen in eine historische (geschichtsphilosophische) Figur eingebettet werden. Problemstellungen ergeben und verändern sich historisch. Wenn solche Problemstellungen erfolgreich bearbeitet wurden, eröffnet sich die Perspektive auf neue (‘höhere’, fortgeschrittene) Problemstellungen – eine (emanzipatorische) Entwicklung, die von falschen Bearbeitungsformen blockiert wird.

Es ist also die Verortung von Lebensformen als Bearbeitung von für sie wiederum konstitutiven Problemstellungen, die die Perspektive der Kritik eröffnet. Damit eine solche Kritik nicht einfach *nur* als externe erscheint, ist es wichtig, die Kritik selbst noch in den Lebensformen zu verankern. So unterscheidet Jaeggi – gegen eine Verabsolutierung der Unverfügbarkeit des impliziten Wissens⁵⁶⁴ – zwei Formen einer Kritik, die den Lebensformen immanent ist. Neben einer Kritik an der Koordination und Passungsfähigkeit einzelner Praktiken werden diese Praktiken auch mit Blick auf ihre Bedeutsamkeit für den Zweck der Lebensform selbst problematisch.⁵⁶⁵ Die normativen Verhandlungen innerhalb einer Lebensform richten sich demnach nicht nur auf deren Funktionieren, sondern gerade auch auf ein ‚gutes Funktionieren‘ im Sinne des Zwecks. Jaeggi spricht daher nicht nur von einer sittlichen Verfasstheit von Lebensformen, sondern bezeichnet die für sie konstitutiven Normen als „*ethisch-funktionale Normen*“.⁵⁶⁶ Spätes-

563 Ebenda, S. 58.

564 Vgl. ebenda, S. 127.

565 Vgl. ebenda, S. 114 f.

566 Ebenda, S. 177.

tens in Krisensituationen ergibt sich demnach im Rahmen von Praktiken die Frage nach dem Sinn und der Legitimation der Lebensform selbst. Im Rahmen einer ‚internen Kritik‘ führt die Beantwortung dieser Frage dazu, dass Verwirklichungsbedingungen der Zielsetzung kritisiert werden, diese selbst aber akzeptiert wird. Widersprüche, Inkonsistenzen, die Differenz von Anspruch und Wirklichkeit müssen aufgehoben und korrigiert werden, damit das Ziel erreicht bzw. das für die Lebensform konstitutive Problem ‚gut‘ bearbeitet werden kann.⁵⁶⁷ Die ‚interne Kritik‘ ist insofern immer schon durch die in der Lebensform ‚eigentlich‘ akzeptierten Ziele legitimiert: Sie stellt nicht die Frage nach dem Sinn und der Legitimität dieser Ziele oder Ideale selbst.

Auch die von Jaeggi favorisierte ‚immanente Kritik‘ „lokalisiert die Normativität sozialer Praktiken in den Vollzugsbedingungen dieser Praktiken selbst. Außerdem geht immanente Kritik aber davon aus, dass die Kontexte, aus denen sie ihre Maßstäbe bezieht, gleichzeitig *in sich* widersprüchlich sind. Sie werden nicht zufällig nicht verwirklicht, sondern sind von einem systematischen Problem gekennzeichnet“. ⁵⁶⁸ Die ideale Problemlösung bildet hier also einen Bezugspunkt, der als solcher durch die Widersprüchlichkeit der Praktiken selbst zum Problem wird. Das eröffnet der Kritik die Möglichkeit, das ‚Ideal‘ der Lebensform selbst noch einmal als mögliche Lösungsperspektive der aufgezeigten Widersprüche – und damit als Transformationsmöglichkeit der gegebenen Lebensform – anzugeben. Eine solche ‚immanente Kritik‘ entwickelt aus den systematischen (d. h. die Logik der Praxis immer schon bestimmenden) Widersprüchen eine Transformationsperspektive, die geeignet ist, diese Widersprüche aufzuheben.⁵⁶⁹ Die in den Praktiken der Lebensform aufgefundenen Widersprüche stehen dann für ein „*Spannungsverhältnis innerhalb der Formation, das diese über sich hinaustreiben wird*“. ⁵⁷⁰

Systematische Widersprüche im Rahmen einer aufgabenbezogenen historischen Formation, die über sich hinaustreiben – eine solche Figur macht nicht nur erneut strukturelle Vorgaben für die Vollzugslogik von Praktiken stark. Sie bindet diese zugleich an eine Theorie der Sittlichkeit, die die Praktiken einerseits als Momente kritischer Reflexivität betont, die aber andererseits an eine (dialektische) Fortschrittslogik gebunden ist. Da diese Fortschrittslogik nicht mehr an gesellschaftliche Auseinandersetzungen (etwa von strukturell definierten Konfliktgruppen) gebunden wird, sondern für sie ‚die Lebensform‘ selbst als Bezugspunkt genommen wird, bietet es sich an, den Fortschrittsprozess als Lernprozess zu konzipieren. Damit ändert sich aber zugleich die Ebene der Betrachtung. Die ‚immanente Kritik‘ an den Widersprüchen im Rahmen einer Lebensform, die als sol-

567 Vgl. ebenda, S. 263 ff.

568 Ebenda, S. 277.

569 Vgl. ebenda, S. 277 f.

570 Ebenda, S. 287.

che ein Veränderungspotential angibt, bildet selbst noch keine Einordnung in einen historischen Fortschritts- und Lernprozess. Diese wird dadurch ermöglicht, dass man „*Lebensformen als lernende Lernumgebungen*“⁵⁷¹ versteht. Damit wird die Kritik an Lebensformen „zu einer Art Metakritik historisch-sozialer Prozesse“.⁵⁷² Der Standpunkt einer solchen Metakritik ist letztlich geschichtsphilosophisch: Den Ausgangspunkt bildet eine „*normative Konzeption von Lernprozessen*“⁵⁷³, die auf eine Fortschritts- bzw. Anreicherungslogik verweist: „so wird nur dort tatsächlich *gelernt*, wo auftretende Probleme auf einem bestimmten normativen Niveau im Modus eines Anreicherungsprozesses reflexiv bewältigt werden können“.⁵⁷⁴

Auch wenn für Jaeggi eine solche Perspektive nicht einfach einer Fortschrittslogik im Hegelschen Sinne folgt, sondern den historischen Rückschritt ebenso als Möglichkeit enthält wie die Kontingenz des historischen Prozesses⁵⁷⁵, so wird doch deutlich, dass die Konstruktion eines solchen normativen Bezugspunkts nur noch wenig mit einer Untersuchung sozialer Praktiken zu tun hat. Deren Betonung der Teilnehmerperspektive wird hier – über den Zwischenschritt einer unterstellten Sittlichkeit von Lebensformen – mit dem normativen Kriterium eines historischen Lern- und Emanzipationsprozesses konfrontiert. Dieses erlaubt es, Rationalität und Scheitern der Praktiken und Lebensformen zu beurteilen, ohne noch auf den immanenten Streit um Rationalität und Scheitern und die diesem korrespondierenden (hegemonialen) Signifizierungspraktiken eingehen zu müssen. Dass misslingende Lebensformen „an einem kollektiven praktischen Reflexionsdefizit, an einer Lernblockade“⁵⁷⁶ leiden – eine solche Defizitfeststellung beansprucht immer schon, über ein (formales) Rationalitätskriterium zu verfügen, das den praktischen Auseinandersetzungen um die Bedeutung von Rationalität entzogen ist. Solche agonalen Auseinandersetzungen (und damit hegemoniale Signifizierungsprozesse ohne grundlegendes Signifikat) in den Vordergrund zu rücken, ist von hier her abzulehnen, weil „damit der Versuch der Herstellung einer durch Begründung vermittelten gemeinsamen Grundlage“ und die „Rolle der Normativität“ in Frage gestellt wird.⁵⁷⁷ Die praxeologische Wende und die sich damit zugleich andeutenden Auseinandersetzungen um Bedeutungen werden so

571 Ebenda, S. 330.

572 Ebenda, S. 315.

573 Ebenda, S. 318.

574 Ebenda, S. 316.

575 Gegen eine einfache geschichtsphilosophische Fortschrittslogik im Sinne Hegels wird der Pragmatismus Deweys und der Ansatz McIntyres angeboten. Erreicht werden soll damit „eine Synthese pragmatistischer und dialektischer Motive und damit die Möglichkeit, soziale Veränderung als rationale Transformation zu denken, die sich als zugleich kontinuierlich und diskontinuierlich darstellt“ (ebenda, S. 444).

576 Ebenda, S. 447.

577 Ebenda, S. 56. Abgelehnt wird damit eine radikale Demokratietheorie, wie sie von Laclau und Mouffe (2000) entwickelt wurde.

heimgeholt in den Hafen einer auf die Möglichkeit normativer Signifikate vertrauenden kritischen Theorie.

3. Gewalt – ein blinder Fleck der Praxistheorie

Wenn die skizzierte Form einer kritischen Theorie ihre Fluchtpunkte in einer paternalistischen Aufklärungslogik oder einer Lerngemeinschaft hat, die sich um ihre eigenen normativen Grundlagen kümmern sollte, dann bietet sich nicht nur an, dagegen erneut die kontingente, fragile und kaum begründbare Vollzugslogik von Praktiken ins Feld zu führen. Man könnte auch – in einer Verschärfung jener differenztheoretischen Ansätze, die bereits verhandelt wurden – darauf verweisen, dass ‚Kommunikation‘ und praktische Vollzüge Aspekte aufweisen, die ihr ‚Gelingen‘ systematisch in Frage stellen können. Dass die Bedingungen der Möglichkeit von Praktiken sich zugleich als Bedingungen ihrer Unmöglichkeit erweisen können, zeigt Dieter Mersch an einem einfachen, aber paradigmatischen Beispiel. In einer sozialen Begegnung nimmt jemand den anderen als übertrieben zudringlich wahr, während dieser wiederum glaubt, dass sein Gegenüber aus nicht nachvollziehbaren oder gar irrationalen Gründen zurückweiche: „Beide meinen, der jeweils andere verletze die Regeln der Kommunikation und untergrabe jede Möglichkeit des Dialogs. Offenbar ist der Prozess der Interpersonalität, worin sich wechselseitig Verständigung konstituiert, ein Ort der Verstörung, des Missverständnisses und der Gewalt“.⁵⁷⁸ Wenn kein gemeinsamer Grund vorausgesetzt werden kann, keine Eindeutigkeit der Situation und ihrer adäquaten Einschätzung anzunehmen ist, wenn also Sinn und Bedeutung erst performativ erzeugt werden müssen, dann ergibt sich das Problem, dass diese immer vorläufige und ‚tastende‘ Bedeutungsproduktion von den Beteiligten selbst wiederum ganz unterschiedlich mit Bedeutung versehen wird. Das bildete schon eine Einsicht des Symbolischen Interaktionismus, die darin bestand, dass eine Perspektivenübernahme letztlich an der Differenz von Ausdruck und Eindruck scheitert: Die Wahrnehmung der Artikulationen des anderen bleibt immer eine eigene Wahrnehmung, die in Rechnung stellen muss, dass man die kommunizierte Bedeutung nicht verstanden hat. Dies impliziert umgekehrt, dass man auch niemals sicher sein kann, wie die eigenen Artikulationen von anderen aufgenommen werden. Interaktionen werden so niemals kontrollierbar und es kommt allenfalls darauf an, dass dies selbst nicht zum Thema wird.⁵⁷⁹ Interaktionen und damit immer auch Signifizierungspraktiken gewinnen so eine (praktische) Ei-

578 Mersch 2015, S. 185.

579 Erving Goffman (1969), der dies zum Ausgangspunkt seiner Interaktionstheorie nahm, kam so zu einem dramaturgischen Ansatz, der die Trennung von Sein und Schein, von Authentizität und Inszenierung aufhob und ein Feld problematisch bleibender Identitätspolitik eröffnete.

gendynamik, die als solche immer schon die Differenz von Intentionalität und Nicht-Intentionalität, von Absicht und deren Verwobenheit in einen praktischen Prozess produziert.

Mit einer solchen Perspektive kommt Unruhe in den gemüthlichen Bereich des impliziten Wissens: Es reicht einfach nie. Die Katastrophe in Form wahrgenommener und damit auch: existenziell erfahrener Gewalt droht immer. Für Mersch bedeutet dies, dass die Performativität von Signifizierungspraktiken sich nicht nur (aber auch) in einem Feld agonaler, auf Hegemonie zielender Auseinandersetzungen ereignet. Diese Signifizierungspraktiken produzieren darüber hinaus Gewalterfahrungen, die für die Beteiligten eine existenzielle Bedeutung entfalten. Diese Dimension einer agonalen politischen Logik berührt die Möglichkeit eines (von der späten kritischen Theorie Frankfurter Provenienz in den Mittelpunkt gestellten) öffentlichen moralischen Raums, in dem mit Argumenten über das Richtige befunden werden kann. Selbst dieser Raum wird von der Gewalt, der Agonalität eines Politischen heimgesucht, dem die Vorstellung eines gemeinsam begründeten und verbindlichen Grundes abhandengekommen ist. Man könnte dies auch so formulieren, dass die argumentierende Vernünftigkeit durch ‚Wesen‘ abgelöst wird, die immer schon (und nicht zuletzt leiblich, empfindend, affektiv) in praktische Kontexte eingebunden sind. Es ist diese Eingebundenheit, die sich in Artikulationen als das zeigt, was zugleich jede Verfügung transzendiert, mit der Moraltheorien operieren, die sich auf ein letztlich immer rationales und souveränes Subjekt beziehen. So stellt Mersch mit Blick auf die Performativität fest: „vielmehr bezieht der Begriff seine Brisanz gerade aus der Verwobenheit mit den Dimensionen des Leibes, der Präsenz und der Macht wie auch der Responsivität und Unverfügbarkeit. Als Kennzeichnung seiner Verstrickung im Praktischen entzieht sich darum die Performanz weitgehend der Intentionalität“.⁵⁸⁰

Die Verstrickung ins Praktische kommt dann in den Blick, wenn man Performativität nicht nur als die handelnde Hervorbringung eines inhaltlichen Sinns durch einen Sprecher versteht. Eine solche sprechakttheoretische Perspektive betont zwar den Handlungsaspekt einer Artikulation, die eine symbolische Bedeutung hervorbringt; aber sie bindet diese zugleich an ein Subjekt, das sich souverän in den Ordnungen des Symbolischen bewegt – das um die Bedeutung seiner Artikulation weiß und diese letztlich kontrollieren kann.⁵⁸¹ Eine Dezentrierung dieses Subjekts ergibt sich, wenn seine performativen Artikulationen so betrachtet werden, dass ihr zugleich prozessualer und in soziale Bezüge eingebetteter Charakter deutlich wird. Erst durch die Berücksichtigung der Verflochtenheit mit anderen Artikulationen ergibt sich eine Perspektive, in der die Möglichkeit inad-

580 Mersch 2015, S. 187.

581 Im Anschluss an Austin (1972) ist eine solche Sprechakttheorie von Searle (1971) ausgearbeitet worden. An sie schließt dann die Theorie des kommunikativen Handelns bzw. des Diskurses von Jürgen Habermas an.

äquater Antworten, von Missverständnissen und einer nicht zu kontrollierenden möglichen Gewaltsamkeit aufscheint. In einer solchen Sichtweise gewinnt die individuelle Artikulation eine die subjektive Performativität übergreifende Bedeutsamkeit im Prozess einer praktischen (d. h. nicht nur sprachlich-symbolischen) Verständigung. Dieser Prozess einer praktischen Verständigung gewinnt damit den Charakter eines Mediums, innerhalb dessen performative Signifizierungsakte ihre (durch die Individuen nicht zu kontrollierende) Wirksamkeit entfalten. Mersch spricht von einer ‚Szene des Performativen‘, um diese Überschneidung des Medialen und Performativen zu kennzeichnen. „Mit der ‚Szene des Performativen‘ ist im übrigen eine elementare soziale Situation gemeint, die nicht auf einzelne Akte oder Äußerungen reduziert werden darf, sondern stets einen kompletten interpersonalen Prozess sowie eine Sequentialität von Handlungen, Zuständen, Gesten und Äußerungen einschließt, die miteinander interagieren und das Soziale allererst hervorbringen“.⁵⁸²

Schon in jener Differenz zwischen Mitteilung und Aneignung, wie sie als Heuristik für eine pädagogische Forschung angegeben wurde, zeigte sich die hier nun auf die mediale Bedeutsamkeit praktischer Verweisungszusammenhänge ausgedehnte Problematik. Performative Akte sind nicht einfach nur als eindeutige Bedeutungsartikulationen zu verstehen, die dann von möglichen Adressaten sinngetreu aufgenommen und beantwortet werden können. Ihr Sinn konstituiert sich als nachträglicher Effekt, in dem sich nicht zuletzt auch die Positionierung des Artikulierenden zeigt. Dabei konstituiert sich diese Nachträglichkeit in Reaktionen, in den ‚Antworten‘ der anderen, die schon als solche (also formal) eine Differenz in die Signifizierung eintragen. Diese Differenz kann nicht nur nicht geschlossen werden, sondern sie prozessiert. So „erzeugt die spezifische Strukturalität performativer Szenen ihre eigene Dynamik, setzt sie fort, ‚ent-faltet‘ sie im buchstäblichen Sinne ständiger Faltungen neu und anders“.⁵⁸³ Mersch spricht von einem ‚pragmatischen *différance*-Prinzip‘, das den paradoxen Effekt hat, dass auf Verständigung und pragmatische Situationsbewältigung angelegte Signifizierungspraktiken, genau diese Verständigungsgrundlage verunmöglichen.⁵⁸⁴

Jede Artikulation hat im Rahmen eines praktischen Settings immer auch den Charakter eines Ereignisses⁵⁸⁵, von dem her sich die Differenz von Anschlussfähigkeit oder Zerwürfnis bzw. Gewalt entfaltet. Es ist dieser Ereignischarakter, der jede Vorstellung einer subjektiv-performativen Verfügbarkeit über den artikulierten Sinn grundsätzlich in Frage stellt. „Sagen, Handeln bedeutet folglich, stets *et-*

582 Mersch 2015, S. 186.

583 Ebenda, S. 193.

584 Vgl. ebenda.

585 Das Ereignis steht dabei für das, was sich zeigt (vgl. Mersch 2000 und 2002), für eine Präsenz, die sich jeder intentionalen Verfügung ebenso entzieht wie einer zeichentheoretischen Verortung.

was anderes sagen oder tun – eine Andersheit in sich, weil sie von Anfang an durch die Bedingungen des Szenischen bereits verwandelt wurden“.⁵⁸⁶ Die Differenz von Anrufung bzw. Adressierung und ‚Antwort‘⁵⁸⁷ konstituiert damit nicht nur eine Unsicherheit und Ungewissheit, die sich im Prozess der Hervorbringung praktischer Ordnungen durchhält und sogar zu steigern vermag. Möglich und letztlich unvermeidbar sind in diesem Prozess auch Dissoziationen: Entzweigungen, Zerwürfnisse, Gewalterfahrungen, die als solche nicht einfach einer Absicht des anderen zugerechnet werden können, obwohl solche Attribuierungen zugleich immer geschehen. Ob eine Zuwendung als Herablassung aufgefasst wird, Schweigen als arrogant wahrgenommen wird, ob eine These als Dogma aufgefasst wird, das jede weitere Auseinandersetzung überflüssig macht – solche Wahrnehmungen bewegen sich im Spannungsfeld von unterstellter Intentionalität und dem als gegeben wahrgenommenen Ereignis, das die Praktik immer auch darstellt.⁵⁸⁸ Und es gibt jenseits dieser, sich in der ‚Szene des Performativen‘ ereignenden, ‚Ent-Stellung‘ des Sinns keine Möglichkeit, sich einer ‚wahren Bedeutung‘ zu vergewissern. Jeder Versuch einer ‚Richtig-Stellung‘ unterliegt selber auch derselben medialen Differenz von Intention und situativer Enteignung, die ihn als solchen notwendig macht. Mersch spricht hier von einer genuinen Tragik der menschlichen Situation.⁵⁸⁹

Folgt man dem performanz- und medientheoretischen Zugang Mersch's zu einer Praxistheorie, dann erfolgt die Dezentrierung einer souveränen Subjektvorstellung weniger über eine Unterscheidung von implizitem und explizitem Wissen. Diese sollte ja nicht zuletzt die unproblematische Eingebundenheit der Akteure in eine Logik der Praxis angeben, die als Logik noch den Rahmen für mögliche Auseinandersetzungen vorgab. Habitualisierungen und inkorporierte Schemata der Wahrnehmung, des Urteilens und Handelns sollten eine möglichst unproblematische (wenn auch illusionär abgestützte) Einordnung in die soziale Welt gewährleisten. Der Ansatz Mersch's geht aber auch über eine differenztheoretische Heuristik hinaus, die die praktischen Vollzüge als Bearbeitung einer unlösbaren Problematik analysierbar macht. Eine solche Perspektive kann einerseits (äquivalenz-)funktionalistisch ausbuchstabiert werden, indem gleichrangige Möglichkeiten der Bearbeitung nebeneinandergestellt werden. Sie kann andererseits aber auch kontingenztheoretisch verstanden werden, wenn der Schwerpunkt auf die Heuristik, d. h. auf die Kontingenz der zu bearbeitenden Problemformulierung selbst gelegt wird. Spätestens dann ergibt sich ein Übergang zu diskurstheoretischen und dekonstruktivistischen Ansätzen, die Praktiken als Signifizierungspraktiken begreifen, die ihren Sinn immer erst

586 Ebenda, S. 194.

587 Vgl. dazu auch Mersch 2010, S. 246 ff.

588 Zu den Beispielen vgl. Mersch 2015, S. 192.

589 Vgl. ebenda, S. 194.

(performativ) erzeugen, ohne dabei auf vorgängige Signifikate (als verbindlich geteilte Bedeutungen) zurückzugreifen. In solchen Perspektiven bleibt die Herstellung sozialer Ordnungen immer ein fragiles Unternehmen, das im Prozess selbst immer wieder neu und wohl auch anders verfolgt werden muss. Diese Sichtweise verweist zugleich darauf, dass – wenn es denn keinen vorgängig geteilten Sinn gibt – die Hervorbringung von und die Berufung auf als gültig unterstellte Bedeutungen immer auch einen hegemonialen Prozess darstellt. Es geht darum, partikuläre Perspektiven als universal gültig durchzusetzen.

Mersch's Theorie setzt hier ein, aber sie verschiebt den analytischen Ausgangspunkt. Ihr geht es nicht um Fragen der Bedeutungs- oder der Identitätspolitik. Ebenso stehen Fragen der prozessualen und differentiellen Konstitution sozialer Ordnungen nicht im Mittelpunkt. Zwar könnte man sagen, dass es auch diesem Einsatz um die Möglichkeit und Unmöglichkeit der Hervorbringung von Sozialität, von sozialen Ordnungen geht, aber die Frage der Möglichkeit und Unmöglichkeit wird hier auf das Verhältnis von Performativität und Medialität, von Artikulation und deren szenischer Ent-Stellung bezogen. Damit rücken zwei Fragen in den Vordergrund, deren kritisch-analytische Perspektive sich weniger auf politische Machtanalysen, sondern auf eine als tragisch vorgeführte ‚moralische‘ Situation richtet. Das ist zunächst die Frage nach dem Verhältnis von individueller Artikulation und praktischer Einbindung, von performativem Akt und szenischer Ent-Stellung, von der Handlung als intentionalem Vollzug und Ereignis. Und da ist – zum zweiten – die Frage nach der immer gegebenen Potentialität von Gewalt, die sich aus dieser Differenz ergibt. Beide Fragen verknüpfen die Performativität von Signifizierungspraktiken, die als solche auf keinen ihnen voraus liegenden ‚festen‘ Sinn zurückgreifen können, mit dem Problem, dass solche Praktiken über ihre zeichenpolitischen Effekte hinaus einen zusätzlichen Effekt haben, der selbst nicht mehr zeichentheoretisch verarbeitet werden kann. Dieser Effekt liegt in ihrer Präsenz, in ihrer Gegebenheit, die als solche (unabhängig von der Signifizierung selbst) Erfahrungen konstituieren kann, die eine ‚existentielle‘ Bedeutung haben. Auch wenn versucht werden sollte, diesen wiederum eine ‚symbolische‘ Bedeutung zu geben, so bleibt doch die Differenz von existentieller Erfahrung und symbolischer Signifizierung erhalten.

Das Eintragen einer an die Präsenz, die Gegebenheit von (signifizierenden) Praktiken der (leiblichen) Erfahrung von Gewalt, ist dabei nicht nur durch einen Rückgriff auf den Erfahrungsbegriff – und damit auf eine phänomenologisch dezentrierte Subjektvorstellung – ermöglicht: Sie erfolgt zudem über die Differenz von performativer Artikulation und medialem Prozess, der als solcher eine eigene (und andere) Bedeutungsgenerierung in Gang setzt. Genau in dieser Differenz von Setzung und Präsenz machen Individuen Erfahrungen. Es ist diese Differenz von performativer Setzung und gegebenem Sinn, an den dann die szenische Bearbeitung anknüpft, die es erlaubt, die Rolle der Individuen als zugleich intentionalen wie mediatisierten Orten zu thematisieren. Und es ist diese Differenz, die

es auch gestattet, die Erfahrungen von Gewalt, Dissoziation und Zerwürfnis zugleich als existentielle Erfahrungen und mediale Effekte zu verstehen.

Performative Akte sind Setzungen und zugleich Ereignisse: ein Gesetztes. In dieser Doppelung bringen sie Wirklichkeiten und (praktische) Wirksamkeiten hervor, denen zugleich eine „realitätszersetzende Macht“⁵⁹⁰ eignet. Die Differenz von Setzen und Gesetzsein, von performativem Akt und der Präsenz des Gesetzten im Rahmen einer medialen Prozessualität, verweist dabei zunächst auf die Hervorbringung, den Vollzug einer Handlung. Zugleich ist damit aber auch ein Sich-Zeigen, „eine *Aus-Setzung* im Sinne einer Exposition des Handelnden im Akt“⁵⁹¹ gegeben. Der Handelnde exponiert sich als körperlich-leiblich agierendes und daher verletzliches Wesen, indem er handelt. Darüber hinaus greift sein Akt in den szenisch-performativen Prozess ein, in dem sich eine Bedeutung ergibt, die den intendierten Sinn verändert, indem er in ein Wirkungsgeflecht von performativen Akten einbezogen wird, deren Sinn mit ihm ebenfalls verändert, irritiert oder verschoben wird. Dabei sind die Setzung, das Sich-Aussetzen sowie die Ent-Setzung der Bedeutung durch die Szene des Performativen nicht unabhängig voneinander zu betrachten, sondern Kennzeichen jedes Aktes. In ihm überkreuzen sich Intentionalität und Nicht-Intentionalität, Signifikation und Exposition, Intervention und Verletzbarkeit, Artikulation und Wirksamkeit auf eine Weise, die kontingente Effekte und Ordnungen ebenso produziert wie unvorhersehbare und trotz ihres existentiellen Charakters keiner definitiven Verursachung oder Intention zurechenbare Erfahrungen. Als Ereignis (re-)produziert die Artikulation im szenischen Geschehen der Performativität eine Sozialität und eine individuelle Erfahrung, in denen Gelingen und Scheitern, Anerkennung und Gewalt, Kontinuität und Abbruch der Interaktion als Möglichkeiten immer gegeben sind.

Dass Gewalterfahrungen, Missverständnisse oder Zerwürfnisse immer möglich sind, dass die performativen Akte in ihrer Bedeutsamkeit von ihren nachträglichen Effekten her verstanden werden müssen, wird besonders deutlich, wenn man berücksichtigt, dass diese Akte selbst nicht einfach als Ergebnis der Entscheidung eines rationalen intentionalen Subjekts zu verstehen sind. In ihre Intentionalität hat sich immer schon die pragmatische Szene eingeschrieben, auf die sie eine Antwort zu geben versuchen. ‚Setzungen‘ oder performative Akte sind also selbst immer schon medial vermittelt. Das heißt nicht zuletzt, dass die eben angegebenen Differenzen und Überkreuzungen von performativen Setzungen und Präsenz, von Gelingen und Scheitern, von Anerkennung und Gewalt selbst schon in die Voraussetzungen der performativen Akte eingehen. Diese antworten auf etwas, das nicht eindeutig identifizierbar ist, dessen Präsenz zwar affektiv berührt, dessen Ordnung aber ambivalent erscheint. „*Performativität und*

590 Ebenda, S. 195.

591 Ebenda, S. 196.

Responsivität gehören insoweit zusammen. Und insofern wir nie wissen können, worauf wir im Antworten antworten, noch, was unser Antworten bedingt und auslöst, entgleitet uns im selben Maße die Struktur des Responsiven wie dieses sich selbst als Setzungen vollbringen muss“.⁵⁹² Die Differenz von Setzen und Gesetzsein, von Artikulation und Gegebenheit im szenischen Geschehen konstituiert eine unverfügbare Entwicklungslogik nicht zuletzt dadurch, dass das Gesetzsein als materiales Ereignis nicht reversibel ist. Es ist das an der Artikulation, was nicht zurückgenommen werden kann, was als solches eigene Effekte zeitigt. Eine Reaktion oder ‚Antwort‘ bedeutet daher immer schon, sich auch zu dieser affizierenden Gegebenheit zu verhalten, die jede Möglichkeit einer ‚nur‘ symbolischen (wenn auch in sich auf imaginären Unterstellungen basierenden) Beruhigung durchkreuzt. Und auch die eigene Antwort, die so niemals wissen kann, auf was sie antwortet, trägt nur dazu bei, die wechselseitige Verstrickung in die Medialität performativer Akte zu verstärken.

Nicht wissen zu können, worauf man antwortet, und mit der eigenen Antwort (in der Differenz von Setzung und Ereignis) Effekte hervorzurufen, die so weder vorhersehbar noch kontrollierbar sind – damit wird die Dramatik der mit jeder Artikulation verbundenen Aus-Setzung deutlich. Und doch wäre es – wie das eingangs erwähnte Beispiel zeigt – zu einseitig, hier allein die damit gegebene Verletzbarkeit des sich Artikulierenden zu betonen. Der Zwang, sich in seinen Artikulationen selbst exponieren zu müssen, sich in ihnen als jemand zu zeigen, zu subjektivieren und die damit gegebene Möglichkeit, dass andere darauf verletzend reagieren können, bildet nur die eine Seite. Zugleich ist niemals auszuschließen, dass die eigenen Setzungen durch ihre Präsenz, durch ihren Status als materiale Gegebenheit, als Ereignis, Macht ausüben, als Gewalt erfahren werden.⁵⁹³

An dieser ‚tragischen Konstellation‘, die die ‚Szene des Performativen‘ kennzeichnet, können weder Bemühungen um eine rationale Konfliktbewältigung noch das Insistieren auf die Einhaltung gegebener Normen etwas ändern. Auch das Bemühen um Rationalität spielt sich immer schon in sozialen Szenen ab: Sich in seinem Namen zu exponieren, mag eine Verletzbarkeit implizieren. Ebenso aber geschieht ein solches Bemühen selbst nicht jenseits von Macht und Gewalterfahrungen. Die ethische Forderung nach einer rationalen Verständigung über das gemeinsam Geltende und praktisch Verbindliche bleibt somit immer schon in die Tragik der ‚Szene des Performativen‘ eingebunden.⁵⁹⁴

592 Ebenda, S. 198. Die Philosophie der Responsivität, des Antwortens auf einen Anspruch des Anderen, den wir niemals einzuholen vermögen, auf den wir also niemals adäquat zu antworten vermögen und doch antworten müssen, geht auf Bernhard Waldenfels (1994) zurück.

593 Vgl. ebenda.

594 Dies wird von Mersch gegenüber Habermas' Diskurstheorie betont: vgl. ebenda, S. 188. Habermas könnte dagegen allenfalls ins Feld führen, dass die Möglichkeit des Diskurses von der Ein-

Das Gleiche gilt für das Insistieren auf die Einhaltung von als verbindlich unterstellten sozialen Normen. Hinzu kommt dabei noch, dass man sich über das Vorliegen einer adäquaten Regelbefolgung selbst wiederum endlos streiten kann.

Setzungen und Handlungen sind als Praktiken, die in die ‚Szene der Performativität‘ eingebunden sind, unkalkulierbar: weder im Hinblick auf die Wirkungen, die sie allein schon durch ihre Präsenz, dadurch dass sie als (leibliches) Geschehen wahrgenommen werden, eintreten noch mit Blick auf ihr intrinsisches Gewaltpotential. Mersch zieht daraus einen doppelten Schluss. Zunächst betont er die ethische Bedeutsamkeit der Szene der Performativität: Jedes praktische Verhältnis im Spannungsfeld von Performativität und medialem Geschehen verweist auf das Ethische. Dieses Ethische wird nun aber nicht – etwa wie im Ansatz Jaeggis – als geteilte Sittlichkeit einer über eine gemeinsame Aufgaben- oder Problemstellung definierten Lebensform verstanden. Gegebenheit wie Möglichkeit einer solchen gemeinsamen sittlichen Grundlage werden hier systematisch in Frage gestellt. Das Ethische steht bei Mersch für die Notwendigkeit einer Positionierung mittels einer praktischen Setzung, die als solche in einem Feld stattfindet, das jede (kalkulierende, rationale, moralische) Begründung ausschließt. Die Unentscheidbarkeit als Voraussetzung der Entscheidung steht hier für das ethische Problem. Dieser unentscheidbaren Entscheidung kann man nicht ausweichen – auch wenn man um die Unverfügbarkeit von Wirkungen, die Differenz von Intentionalität und Nichtintentionalität weiß. Die einfache Tatsache des Handelns, des sich in eine Praxis, in die Szene der Performativität Einschreibens, bedeutet stets „eine Schwelle überschreiten und *in eine Unumkehrbarkeit eintreten*, die mit dem einfachen ‚Dass‘ ihres Vollzugs immer schon vorgenommen worden ist. Dies bedeutet auch, dass wir vom Standpunkt des Performativen aus je schon ins Ethische gestellt sind“.⁵⁹⁵

Die zweite Konsequenz, die Mersch aus seiner Betrachtung der szenisch vermittelten und szenisch wirksamen Performativität zieht, besteht darin, dass diese ethische Bedeutsamkeit nicht gegen Macht und Gewalt profiliert werden kann. Wie das Ethische ist auch die Gewalt ubiquitär, immer schon gegeben: „Bei allem, was getan wird oder gemacht werden kann, übt der Mensch Gewalt aus. ‚Gewalt‘ ist hier die Bezeichnung für die Machtlosigkeit, die Entwendung und die Irreversibilität der Tat ‚auf der Szene“.⁵⁹⁶ ‚Gewalt‘ ist dann ein anderer Name dafür, dass die Wirksamkeit der eigenen Akte ‚auf der Szene‘ nicht kontrolliert und nicht ‚adäquat‘ beantwortet werden kann. Eine Vorstellung von Praxis, die die Performativität, die Hervorbringung von Bedeutung gegenüber einer bloßen Regelanwendung oder Ordnungsreproduktion betont, und die gleichzeitig die Medialität

lösung kontrafaktischer Unterstellungen abhängt. Aber diese Kontrafaktizität hängt letztlich von der Aufhebung dessen ab, was hier als Szene des Performativen bezeichnet wird.

⁵⁹⁵ Ebenda, S. 202.

⁵⁹⁶ Ebenda, S. 203.

solcher Praktiken, die Problematik ihrer Sozialität, berücksichtigt, wäre aus der Perspektive Merschs eine, die sowohl von der (ethischen) Notwendigkeit, unbegründbare Entscheidungen auf sich zu nehmen, wie auch von der unentrinnbaren Gewaltförmigkeit des performativen Geschehens heimgesucht wird.

Literatur

- Adorno, T.W. (1966): *Negative Dialektik*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Adorno, T.W. u. a. (1972): *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Alkemeyer, T. / Rieger-Ladich, M. (2008): *Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld. Überlegungen zu einer Forschungsheuristik*. In: Schmidt, R. / Woltershoff, V. (Hrsg.): *Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu*, Konstanz: UVK, S. 103–124
- Althusser, L. (2010): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*, Hamburg: VSA
- Althusser, L. (2011): *Für Marx*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Anderson, B. (1983): *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London/New York: Verso
- Arens, S. (2011): *Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschließung*, Bielefeld: transcript
- Ariès, P. (1975): *Geschichte der Kindheit*, München: dtv
- Austin, J.L. (1972): *Zur Theorie der Sprechakte*, Stuttgart: Reclam
- Baader, M.S. (1996): *Die romantische Idee der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld*, Neuwied: Luchterhand
- Baader, M.S. (2005): *Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik*, Weinheim/München: Juventa
- Badiou, A. (2003): *Ethik. Versuch über das Bewusstsein des Bösen*, Wien: Turia + Kant
- Baecker, D. (2003): *Wozu Kultur?*, Berlin: Kadmos
- Balke, F. (2009): *Figuren der Souveränität*, München: Fink
- Balke, F. (2003): *Der Zwang zum ‚Habitus‘. Bourdieus Festschreibung des ‚subjektiven Faktors‘*. In: Link, J. / Loer, T. / Neuendorf, H. (Hrsg.): *‚Normalität‘ im Diskursnetz soziologischer Begriffe*, Heidelberg: Synchron, S. 135–149
- Ballauff, T. (1962): *Systematische Pädagogik*, Heidelberg: Quelle & Meyer
- Ballauff, T. (1989): *Pädagogik als Bildungslehre*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Balzer, N. / Ricken, N. (2009): *Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. In: Schäfer, A. / Thompson, C. (Hrsg.): *Anerkennung*, Paderborn: Schöningh, S. 35–87
- Bauman, Z. (2009): *Leben als Konsum*, Hamburg: Hamburger Edition
- Beck, U. / Bonß, W. (Hrsg.) (1985): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung?*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Benner, D. (1987): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Weinheim/München: Juventa
- Berg, E. / Fuchs, M. (Hrsg.) (1993): *Kultur, Soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Berger, P.L. / Luckmann, T. (1970): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*, Frankfurt/M.: Fischer
- Bitterli, U. (1982): *Die ‚Wilden‘ und die ‚Zivilisierten‘. Die europäisch-überseeische Begegnung*, München: dtv
- Blumenberg, H. (1964): *Wirklichkeitsbegriff und Möglichkeit des Romans*. In: Jauß, H.R. (Hrsg.): *Nachahmung und Illusion. Poetik und Hermeneutik I*, München: Fink, S. 9–27
- Bollenbeck, G. (1996): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Frankfurt/M.: Suhrkamp

- Bollig, S./Neumann, S. (2011): Die Erfahrung des Außerordentlichen. Fremdheit/Vertrautheit als methodisches Differenzial einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 12 (2011), S. 199–216
- Bolz, N. (2002): Das konsumistische Manifest, München: Fink
- Boltanski, L./Thévenot, L. (2014): Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft, Hamburg: Hamburger Edition
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Breidenstein, G./Thompson, C. (2014): Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung. In: Thompson, C./Jergus, K./Breidenstein, G. (Hrsg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung, Weilerswist: Velbrück, S. 89–109
- Brezinka, W. (1971): Über Erziehungsbegriffe. In: Zeitschrift für Pädagogik 17, S. 567–614
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Brumlik, M. (2006): ‚Kultur‘ ist das Thema: Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., S. 60–68
- Buck, G. (1984): Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen neuhumanistischen Bildungsphilosophie, München: Fink
- Bünger, C. (2013): Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung, Paderborn: Schöningh
- Butler, J. (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Campbell, C. (1987): The Romantic Ethic and the Spirit of Modern Consumerism, London: Blackwell
- Carnap, R. (1948): Der logische Aufbau der Welt, Hamburg: Meiner
- Cassirer, E. (1910/2000): Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Untersuchungen über die Grundlagen der Erkenntniskritik, Hamburg: Meiner
- Celikates, R. (2009): Kritik als soziale Praxis. Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie, Frankfurt/M.: Campus
- Charim, I. (2002): Der Althusser-Effekt. Entwurf einer Ideologietheorie, Wien: Passagen
- Clifford, J./Marcus, G. E. (Hrsg.) (1986): Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography, Berkeley/Los Angeles: University of California Press
- Cohn, J. (1919): Geist der Erziehung. Pädagogik auf philosophischer Grundlage, Leipzig: Quelle & Meyer
- Cohn, J. (1926): Befreien und Binden. Zeitfragen der Erziehung überzeitlich betrachtet, Leipzig: Quelle & Meyer
- Condorcet (1976): Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Dahmer, I./Klafki, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger, Weinheim: Beltz
- Dahmer, I. (1967): Theorie und Praxis. In: Dahmer, I./Klafki, W. (Hrsg.), S. 35–80
- Derrida, J. (1974): Die Schrift und die Differenz, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Derrida, J. (1967): Grammatologie, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Derrida, J. (1988): Signatur Ereignis Kontext. In: ders.: Randgänge der Philosophie, Wien: Passagen, S. 291–314
- Derrida, J. (1991): Gesetzeskraft. Der ‚mystische Grund der Autorität‘, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Derrida, J. (2003): Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, vom Ereignis zu sprechen, Berlin: Merve
- Destutt de Tracy (1826): *Éléments d'idéologie*, Bruxelles

- Dewey, J. (1964): *Demokratie und Erziehung*, Braunschweig: Westermann
- Dewey, J. (1974): *Erfahrung und Erziehung*. In: ders.: *Psychologische Grundfragen der Erziehung*, München: Reinhardt, S. 247–296
- Dinkelaker, J. (2010): *Vom Setzen zum Finden. Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und pädagogischen Ordnungen im Band ‚Pädagogisches Wissen‘*. In: Neumann (Hrsg.), S. 37–46
- Dreßen, W. (1982): *Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewusstseins in Preußen*, Frankfurt/M. u. a.: Ullstein
- Drügh, H./Metz, C./Weyand, B. (Hrsg.) (2011): *Warenästhetik. Neue Perspektiven auf Konsum, Kultur und Kunst*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Düttmann, A.G. (1997): *Zwischen den Kulturen. Spannungen im Kampf um Anerkennung*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Esposito, E. (1995): *Illusion und Virtualität. Kommunikative Veränderungen der Fiktion*. In: Rammert, W. (Hrsg.): *Soziologie und künstliche Intelligenz*, Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 187–217
- Esposito, E. (1998): *Fiktion und Virtualität*. In: Krämer, S. (Hrsg.): *Medien Computer Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und neue Medien*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 269–296
- Esposito, E. (2004): *Die Verbindlichkeit des Vorübergehenden: Paradoxien der Mode*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Esposito, E. (2007): *Die Fiktion der wahrscheinlichen Realität*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Fabian, J. (1983): *Time and the Other. How Anthropology makes its Object*, New York: Columbia University Press
- Fink-Eitel, H. (1994): *Die Philosophie und die Wilden. Über die Bedeutung des Fremden für die europäische Geistesgeschichte*, Hamburg: Junius
- Fischer, W. (1989): *Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979–1988*, St. Augustin: Richarz
- Fiske, J. (2003): *Lesarten des Populären*, Wien: Löcker
- Fleck, L. (1981): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*, Frankfurt/M. Suhrkamp
- Flitner, W. (1956/1989): *Stellung und Methode der Erziehungswissenschaft*. In: ders.: *Gesammelte Schriften 3*, Paderborn: Schöningh, S. 301–309
- Flitner, W. (1957/1989): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. In: ders.: *Gesammelte Schriften 3*, Paderborn: Schöningh, S. 310–349
- Foucault, M. (1973) *Die Archäologie des Wissens*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Foucault, M. (1974): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Foucault, M. (1977): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Foucault, M. (1990): *Was ist Aufklärung?* In: Erdmann, E./Forst, R./Honneth, A. (Hrsg.): *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung*, Frankfurt/M.: Campus, S. 35–54
- Foucault, M. (2004a): *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Foucault, M. (2004b): *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Francke, A.H. (1964): *Pädagogische Schriften*, Paderborn: Schöningh
- Frank, T.C. (1997): *The Concept of Cool. Business Culture, Counterculture and the Rise of Hip Consumerism*, Chicago/London: The University of Chicago Press
- Fritzsche, B. u. a. (2011): *Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31, S. 28–44
- Früchtl, J. (2013): *Vertrauen in die Welt*, München: Fink

- Gamm, G. (1994): *Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang aus der Moderne*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Gamm, G. (1997): *Der deutsche Idealismus. Eine Einführung in die Philosophie von Fichte, Hegel und Schelling*, Stuttgart: Reclam
- Gamm, G. (2000): *Nicht nichts. Studien zu einer Semantik des Unbestimmten*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Gamm, G. (2017): *Verlegene Vernunft. Eine Philosophie der sozialen Welt*, München: Fink
- Goffman, E. (1969): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*, München: Piper
- Gelhard, A. (2018): *Kritik der Kompetenz*, Zürich/Berlin: Diaphanes
- Gestettner, P. (1981): *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung*, Reinbek: Rowohlt
- Habermas, J. (1968): *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Habermas, J. (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns* (2 Bände), Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Habermas, J. (1971): *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*. In: Habermas, J./Luhmann, N.: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie?*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 101–141
- Hall, S. (2004): *Kodieren/Dekodieren*. In: ders.: *Ideologie, Identität, Repräsentation*, Schriften 4, Hamburg: Argument Verlag
- Hamacher, W. (1998): *Entferntes Verstehen. Studien zur Philosophie und Literatur von Kant bis Celan*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Handwerker Küchenhoff, B. (2007): *Spinozas Theorie der Affekte. Kohärenz und Konflikt*, Würzburg: Königshausen & Neumann
- Haug, W.F. (1971): *Kritik der Warenästhetik*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Hayek, F.A. von (1991): *Die Verfassung der Freiheit*, Tübingen: Mohr
- Hegel, G.W.F. (1955): *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Hamburg: Meiner
- Hellmann, K.-U./ZurStiege, G. (Hrsg.) (2008): *Räume des Konsums. Über den Funktionswandel von Räumlichkeit im Zeitalter des Konsumismus*, Wiesbaden: Springer VS
- Helsper, W. (1996): *Antinomien des Lehrerhandelns in modernen pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit*. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 521–569
- Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hrsg.) (2003): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*, Weilerswist: Velbrück
- Herbart, J.F. (1835): *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. In: ders.: *Sämtliche Werke in 19 Bänden* (hgg. von K. Kehrbach und O. Flügel), Aalen 1989, Bd. X, S. 65–196
- Herdegen, P. (2009): *Schulische Prüfungen. Entstehung – Entwicklung – Funktion. Prüfungen am bayrischen Gymnasium vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hefsdörfer, F. (2012): *Gründe im Sichtbaren. Subjektivierungstheoretische Sondierungen im visuellen Feld*, Wien: Turia + Kant
- Hefsdörfer, F. (2022): *Der Geist der Potentiale. Zur Genealogie der Begabung als pädagogisches Leitmotiv*, Bielefeld: transcript
- Hetzl, A. (2001): *Zwischen Poiesis und Praxis. Elemente einer kritischen Theorie der Kultur*, Würzburg: Königshausen & Neumann
- Hetzl, A. (2008): *Zum Vorrang der Praxis. Berührungspunkte zwischen Pragmatismus und kritischer Theorie*. In: Hetzl, A./Kertscher, J./Röllli, M. (Hrsg.): *Pragmatismus – Philosophie der Zukunft?*, Weilerswist: Velbrück, S. 17–57
- Hetzl, A. (2011): *Die Wirksamkeit der Rede. Zur Aktualität klassischer Rhetorik für die moderne Sprachphilosophie*, Bielefeld: transcript
- Hirschman, A.O. (1982): *Leidenschaften und Interessen. Politische Begründungen des Kapitalismus vor seinem Sieg*, Frankfurt/M.

- Hobbes, T. (1966): *Leviathan oder Stoff, Form und Gewalt des kirchlichen und bürgerlichen Staates*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Höhn, E. (1957): *Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers*, München: Piper
- Hönigswald, R. (1927): *Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitätsunterrichts*, München: Reinhardt
- Hörning, K.H./Winter, R. (Hrsg.) (1999): *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Honneth, A. (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Horkheimer, M./Adorno, T.W. (1981): *Dialektik der Aufklärung*, Frankfurt/M.: Fischer
- Huizinga, J. (2004): *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*, Reinbek: Rowohlt
- Humboldt, W. von (1821): *Über die Aufgaben des Geschichtsschreibers*. In: ders.: *Werke in 5 Bänden* (hgg. von A. Flitner und K. Giel), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1969; Bd. 1, S. 585–606
- Huschke-Rhein, B. (1979): *Das Wissenschaftsverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Dilthey – Litt – Nohl – Spranger, Stuttgart: Klett Cotta
- Hutter, A. (2003): *Das Interesse der Vernunft. Kants ursprüngliche Einsicht und ihre Entfaltung in den transzendentalphilosophischen Hauptwerken*, Hamburg: Meiner
- Iber, C. (2006): *Warum bedürfen Geschmacksurteile nach Kant der Deduktion?* In: Hitschler, R./Klingner, S./Süß, D. (Hrsg.): *Die Vollendung der Transzendentalphilosophie in Kants ‚Kritik der Urteilskraft‘*, Berlin: Dunker & Humblot, S. 103–123
- Illouz, E. (2011): *Emotionen, Imagination und Konsum. Eine neue Forschungsaufgabe*. In: Drügh, H./Metz, C./Weyand, B. (Hrsg.): *Warenästhetik. Neue Perspektiven auf Konsum, Kultur und Kunst*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 47–91
- Jaeggi, E. (2014): *Kritik von Lebensformen*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Jergus, K. (2011): *Liebe ist ... Artikulationen der Unbestimmtheit im Sprechen über Liebe*, Bielefeld: transcript
- Jergus, K./Schumann, I./Thompson, C. (2012): *Autorität und Autorisierung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen*. In: Ricken, N./Balzer, N. (Hrsg.): *Judith Butler. Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Springer, S. 207–224
- Joas, H. (2000): *John Deweys Theorie der Religion*. In: ders. (Hrsg.): *Philosophie und Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 139–159
- Kade, J./Lüders, C./Hornstein, W. (1991): *Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Wissensgesellschaft*. In: Oelkers/Tenorth (Hrsg.), S. 39–65
- Kade, J./Seitter, W. (2003): *Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen*. In: Helsper/Hörster/Kade (Hrsg.), S. 50–72
- Kade, J./Seitter, W. (2007): *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen*, Opladen: Budrich
- Kade, J. (2007): *Der Umgang mit der Unwahrscheinlichkeit des Wissens: (Selbst-)Beobachtung in der Forschungskommunikation*. In: Kade/Seitter 2007, Bd. 2, S. 329–345
- Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.) (2008): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Kant, I. (1974a): *Kritik der reinen Vernunft*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Kant, I. (1974b): *Kritik der Urteilskraft*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Kant, I. (1977a): *Idee einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*. In: ders.: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie und Pädagogik 1*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 31–50
- Kant, I. (1977b): *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* In: ders.: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 51–61

- Kant, I. (1977c): Über Pädagogik. In: ders.: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 695–761
- Kant, I. (1977d): Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf. In: ders. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 195–251
- Kantorowicz, E. (1990): Die zwei Körper des Königs. Eine Studie zur politischen Theologie des Mittelalters, München: dtv
- Keck, R.W. (1991): Zensieren und Zertieren. Zur Kontroll- und Gratifikationspraxis der katholischen Pädagogik im jesuitischen Einflussbereich. In: Prinz von Hohenzollern, J.G./Liedtke, M. (Hrsg.): Schülerbeurteilung und Schulzeugnisse. Historische und systematische Aspekte, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 69–88
- Keckeisen, W. (1984): Pädagogik zwischen Kritik und Praxis. Studien zur Entwicklung und Aufgabe kritischer Erziehungswissenschaft, Weinheim: Beltz
- Kern, A. (2000): Schöne Lust. Eine Theorie der ästhetischen Erfahrung nach Kant, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Kickhöfer, B. (1981): Rolle und Handeln. Beispiel: Lehrer, Weinheim: Beltz
- Kierkegaard, S. (1992): Die Krankheit zum Tode, Gütersloh: Mohn
- Kierkegaard, S. (1993): Entweder/Oder, Gütersloh: Mohn
- Klafki, W. (1974): Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: Gehlen, A. u. a.: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium, München: dtv, S. 73–110
- Knorr-Cetina, K. (1982): Die Fabrikation der Erkenntnis: Zur Anthropologie der Wissenschaft, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Kokemohr, R. (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller/Marotzki/Sanders (Hrsg.), S. 13–68
- Kolbe, F.-U. u. a. (2008): Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft II, S. 124–143
- Kolbe, F.-U./Reh, S. (2009): Adressierungen und Aktionsofferten. Möglichkeiten und Grenzen der Bearbeitung der Differenz von Aneignen und Vermitteln in pädagogischen Praktiken von Ganztagschulen. In: Stecher, L. u. a. (Hrsg.): Ganztägige Bildung und Betreuung (54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim/Basel: Beltz, S. 12–31
- Koller, C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld: transcript
- Kondylis, P. (1991): Der Niedergang der bürgerlichen Denk- und Lebensform. Die liberale Moderne und die massendemokratische Postmoderne, Berlin: Akademie
- Kondylis, P. (2002): Die Aufklärung im Rahmen des neuzeitlichen Rationalismus, Hamburg: Meiner
- Koschorke, A. (2012): Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer allgemeinen Erzähltheorie, Frankfurt/M.: Fischer
- Koselleck, R. (1979): Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Kuhn, T.S. (1966): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Lacan, J. (1975): Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. In: ders.: Schriften I, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 61–70
- Lacan, J. (1986): Subversion des Subjekts und die Dialektik des Begehrens im Freudschen Unbewussten. In: ders.: Schriften II, Weinheim: Quadriga, S. 165–204
- Laclau, E./Mouffe, C. (2000): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus, Wien: Passagen
- Laclau, E. (1999): Dekonstruktion, Pragmatismus, Hegemonie. In: Mouffe, C. (Hrsg.) (2007), S. 111–153
- Laclau, E. (2002): Emanzipation und Differenz, Wien: Turia + Kant
- Latour, B. (1987): Science in Action, Cambridge, Mass.: Harvard University Press

- Latour, B. (1998): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie, Frankfurt/M.: Fischer
- Lefort, C. (1990): Die Frage der Demokratie. In: Rödel, U. (Hrsg.): Autonome Gesellschaft und liber-täre Demokratie, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 181–197
- Lefort, C. (2012): Machiavelli in the Making, Illinois: Evanston
- Lefort, C./Gaucher, M. (1990): Über die Demokratie. Das Politische und die Instituierung des Gesell-schaftlichen. In: Rödel, U. (Hrsg.): Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie, Frankfurt /M.: Suhrkamp, S. 89–122
- Leibniz, G.W. (1968): Die Theodizee, Hamburg: Meiner
- Liesner, A./Wimmer, M. (2003): Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kon-tingenzbedingungen. In: Helsper/Hörster/Kade (Hrsg.), S. 23–49
- Lüders, C./Kade, J./Hornstein, W. (1998) Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H./Hel-sper, W. (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissen-schaft, Opladen: Budrich, S. 207–216
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt/M.: Suhr-kamp
- Luhmann, N. (1990): Soziologische Aufklärung 5: Konstruktivistische Perspektiven, Opladen: West-deutscher Verlag
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft (2 Bände), Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart: Klett
- Lyotard, J.-F. (1986): Das postmoderne Wissen, Wien: Passagen
- Lyotard, J.-F. (1989): Der Widerstreit, Wien: Passagen
- Lyotard, J.-F. (1994): Die Analytik des Erhabenen. Kant-Lektionen, München: Fink
- Makropoulos, M. (2008): Theorie der Massenkultur, München: Fink
- Mannheim, K. (1952): Ideologie und Utopie, Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke
- Mannheim, K. (1964): Wissenssoziologie, Neuwied: Luchterhand
- Mannoni, O. (1985): Clés pour l'Imaginaire ou l'Autre Scène, Mayenne: Seuil
- Marchart, O. (2008): Cultural Studies, Stuttgart: UVK
- Marchart, O. (2010): Claude Lefort: Die doppelte Teilung der Gesellschaft. In: Bröckling, U./Feustel, R. (Hrsg.): Das Politische denken. Zeitgenössische Positionen, Bielefeld: transcript, S. 19–32
- Marquardt, O. (1981): Abschied vom Prinzipiellen, Stuttgart: Reclam
- Martus, S. (2018): Aufklärung. Das deutsche 18. Jahrhundert – ein Epochenbild, Reinbek: Rowohlt
- Marx, K. (1969): Thesen über Feuerbach. In: Marx-Engels-Werke 3, Berlin (Ost): Dietz, S. 5–7
- Marx, K. (1972): Das Kapital (Band 1). In: Marx-Engels-Werke 23, Berlin (Ost): Dietz
- Marx, K. (1973): Der Bürgerkrieg in Frankreich. In: Marx-Engels-Werke 17, Berlin (Ost): Dietz, S. 313–365
- Mayer, R./Schäfer, A. (Hrsg.) (2019): Populismus – Aufklärung – Demokratie, Baden-Baden: Nomos
- Mayer, R./Schäfer, A./Wittig, S. (Hrsg.) (2019): Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren, Wiesba-den: Springer
- Mehan, H./Wood, H. (1976): Fünf Merkmale der Realität. In: Weingarten, E./Sack, F./Schenkein, J. (Hrsg.): Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 29–63
- Menke, C. (1991): Die Vernunft im Widerstreit. Über den richtigen Umgang mit praktischen Konflik-ten. In: Menke, C./Seel, M. (Hrsg.): Zur Verteidigung der Vernunft gegen ihre Liebhaber und Verächter, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 197–218
- Menke, C. (2005): Innere Natur und soziale Normalität. Die Idee der Selbstverwirklichung. In: Joas, H./Wiegandt, K. (Hrsg.): Die kulturellen Werte Europas, Bonn: Zentrale für politische Bildung, S. 304–352
- Menke, C. (2018): Autonomie und Befreiung. Studien zu Hegel, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Merleau-Ponty, M. (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin: de Gruyter
- Mersch, D. (2000): Was sich zeigt. Materialität, Präsenz, Ereignis, München: Fink

- Mersch, D. (2002): Ereignis und Aura. Untersuchungen zur Ästhetik des Performativen, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Mersch, D. (2010): Posthermeneutik. Berlin: Akademie-Verlag
- Mersch, D. (2015): Performativität und Gewalt: Überlegungen zur Tragödie im Ethischen. In: Gamm, G./Hetzl, A. (Hrsg.): Ethik – wozu und wie weiter?, Bielefeld: transcript, S. 185–204
- Meseth, W. (2010): Aufbruch zu neuen Ufern empirischer Bildungsforschung. Disziplinäre Verortung, Fragestellung und Forschungsprogramm der Netzwerkinitiative ‚Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen‘. In: Neumann (Hrsg.), S. 15–26
- Meyer-Drawe, K. (1999a): Zum metaphorischen Gehalt von ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg., S. 161–175
- Meyer-Drawe, K. (1999b): Kritik der grassierenden Weltnechtung. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 75. Jg., S. 428–439
- Mollenhauer, K. (1968): Erziehung und Emanzipation, München: Juventa
- Mollenhauer, K. (1972): Theorien zum Erziehungsprozess, München: Juventa
- Montesquieu, C.-L. (1991): Persische Briefe, Stuttgart: Reclam
- Mouffe, C. (Hrsg.) (1999): Dekonstruktion und Pragmatismus. Demokratie, Wahrheit und Vernunft, Wien: Passagen
- Nassehi, A./Saake, I. (2002): Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, 31. Jg., S. 66–86
- Nassehi, A. (2004): Sozialer Sinn. In: Nassehi, A./Nollmann, G. (Hrsg.): Bourdieu und Luhmann. Ein Theorievergleich, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 155–188
- Nassehi, A. (2009): Der soziologische Diskurs der Moderne, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Neumann, S. (Hrsg.) (2010): Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie, Université de Luxembourg (http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/meseth/_beobachtungen_des_paedagogischen.pdf)
- Neumann, S. (2010): Die soziale Ordnung des Pädagogischen und die Pädagogik sozialer Ordnungen. Feldtheoretische Perspektiven: In: ders. (Hrsg.), S. 79–95
- Neumann, S. (2011): Ordnungen der Erziehungswirklichkeit. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31. Jg., S. 4–11
- Nohl, H. (1949): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (8. Auflage), Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke
- Nullmeier, F. (2019): ‚Bloße Meinung‘. Über Demokratie, Öffentlichkeit und die Abwertung der Meinung als Gegenteil von Wahrheit. In: Soziopolis vom 28.5.2019
- Oelkers, J. (1982): Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: Luhmann, N./Schorr, K.-E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 139–194
- Oelkers, J. (1983): Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken. In: Zeitschrift für Pädagogik 30. Jg., S. 801–816
- Oelkers, J. (1991): Topoi der Sorge. Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens. In: Oelkers/Tenorth (Hrsg.), S. 213–231
- Oelkers, J. (1992): Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven, Weinheim/München: Juventa
- Oelkers, J. (1995): Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien, Frankfurt/M.: Diesterweg
- Oelkers, J. (2000): John Deweys Philosophie der Erziehung. Eine Theoriegeschichtliche Analyse. In: Joas, H. (Hrsg.): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 280–315
- Oelkers, J. (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte (4. Auflage), Weinheim/München: Juventa
- Oelkers, J. (2009): John Dewey und die Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz

- Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1991): Pädagogisches Wissen (27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel: Beltz
- Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (1991): Wissen als Orientierung und als Problem. In: dies. (Hrsg.), S. 13–35
- Offe, C. (1970): Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen der industriellen Leistungsgesellschaft, Frankfurt/M.: Campus
- Patzelt, W.J. (1986): Grundriss einer allgemeinen ethnomethodologischen Theorie. In: *European Journal of Sociology*, 27. Jg., S. 161–194
- Petzelt, A. (1954): Grundzüge systematischer Pädagogik, Freiburg: Lambertus
- Pfaller, R. (1997): Althusser – Das Schweigen im Text. Epistemologie, Psychoanalyse und Nominalismus in Louis Althusser's Theorie der Lektüre, München: Fink
- Pfaller, R. (2002): Die Illusionen der anderen. Über das Lustprinzip in der Kultur, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Pine II, B.J./Gilmore, J.H. (Hrsg.) (1999): *The Experience Economy. Work is Theatre and every Business a Stage*, Boston: Harvard Business Press
- Pöggeler, F. (1991): Zur Relation von Schulerfolg und Lebenserfolg – Historische und aktuelle Aspekte. In: Prinz von Hohenzollern, J.G./Liedtke, M. (Hrsg.): *Schülerbeurteilung und Schulzeugnisse. Historische und systematische Aspekte*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209–224
- Pongratz, L.A. (1989): Pädagogik im Prozess der Moderne – Analysen zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule, Weinheim: Beltz
- Popper, K.R. (2005): *Logik der Forschung*, Tübingen: Mohr/Siebeck
- Prange, K. (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*, Paderborn: Schöningh
- Prisching, M. (2009): *Die zweidimensionale Gesellschaft. Ein Essay zur neokonsumistischen Grundhaltung*, Wiesbaden: Springer VS
- Rabenstein, K. u. a. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Perspektiven einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, S. 668–689
- Rancière, J. (2002): *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Rancière, J. (2007): *Der Unwissende Lehrmeister*, Wien: Passagen
- Rawls, J. (1975): *Eine Theorie der Gerechtigkeit*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Recki, B. (2001): *Ästhetik der Sitten. Die Affinität von ästhetischem Gefühl und praktischer Vernunft bei Kant*, Frankfurt/M.: Klostermann
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32. Jg., S. 282–301
- Reckwitz, A. (2008): *Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie*, Bielefeld: transcript
- Reckwitz, A. (2009): Praktiken der Reflexivität: Eine kulturtheoretische Perspektive auf hochmodernes Handeln. In: Böhle, F./Wehrich, M. (Hrsg.): *Handeln unter Unsicherheit*, Wiesbaden: VS, S. 169–182
- Reh, S./Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativen empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Mieth, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*, Opladen: Budrich, S. 35–56
- Rehbock, T. (2015): *Ethik als Kritik und als Praxis*. In: Gamm, G./Hetzel, A. (Hrsg.): *Ethik – wozu und wie weiter?*, Bielefeld: transcript, S. 143–160
- Reich, R.B. (2001): *The Future of Success. Working and Living in the New Economy*, New York: Knopf
- Reichenbach, R. (2001): *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*, Münster: LIT
- Rheinberger, H.-J. (2007): *Historische Epistemologie zur Einführung*, Hamburg: Junius
- Richter, D. (1987): *Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*, Frankfurt/M.: Fischer

- Ricken, N. (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Beidelmann, K. / Fuhr, T. (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion, Paderborn: Schöningh, S. 111–134
- Riha, R. (1993): Geschehnisse der Freiheit. Zur Kritik der Urteilskraft in Lacanscher Absicht, Wien: Turia + Kant
- Röhrs, H. (1991): Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt, Weinheim: Beltz
- Rorty, R. (1992): Kontingenz, Ironie und Solidarität, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Rosenberg, F. von (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und theoretische Reflexionen, Bielefeld: transcript
- Rousseau, J.-J. (1962): Der Gesellschaftsvertrag, Stuttgart: Reclam
- Rousseau, J.-J. (1963): Emile oder über die Erziehung, Stuttgart: Reclam
- Rousseau, J.-J. (1981): Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit. In: ders.: Schriften, Band 1, Frankfurt/M.: Ullstein, S. 165–302
- Ruhloff, J. (1980): Das ungelöste Normproblem in der Pädagogik. Eine Einführung, Heidelberg: Quelle & Meyer
- Rustemeyer, D. (1997): Erzählungen. Bildungsdiskurse im Horizont von Theorien der Narration, Stuttgart: Steiner
- Rutschky, K. (Hrsg.) (1977): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Frankfurt/M. u. a.: Ullstein
- Said, E. (1978): Orientalism, New York: Pantheon Books
- Schäfer, A. (1989): Zur Kritik pädagogischer Wirklichkeitsentwürfe. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Rationalitätsansprüche, Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Schäfer, A. (2002): Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt, Weinheim: Beltz
- Schäfer, A. (2004a): Kierkegaard. Eine Grenzbestimmung des Pädagogischen, Wiesbaden: VS
- Schäfer, A. (2004b): Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Porträt, Weinheim: Beltz
- Schäfer, A. (2005): Einführung in die Erziehungsphilosophie, Weinheim: Beltz
- Schäfer, A. (2009): Die Erfindung des Pädagogischen, Paderborn: Schöningh
- Schäfer, A. (2012): Zur Genealogie der Pädagogik. Die Neu-Erfindung der Pädagogik als ‚praktische Wissenschaft‘, Paderborn: Schöningh
- Schäfer, A. (2013): Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. In: Zeitschrift für Pädagogik 59. Jg., S. 536–550
- Schäfer, A. (2014): Selbst-Spiegelungen am Anderen. Zur Ambivalenz kultureller Begegnungen in Ladakh, Paderborn: Schöningh
- Schäfer, A. (2015a): 1968 – Die Aura des Widerstands, Paderborn: Schöningh
- Schäfer, A. (2015b): Schulische Leistungsdiskurse. Zwischen Gerechtigkeitsversprechen und pharmazeutischem Hirndoping, Paderborn: Schöningh
- Schäfer, A. (2018): Das problematische Versprechen einer Leistungsgerechtigkeit. In: Sansour, T. / Musenberg, O. / Riegert, J. (Hrsg.): Bildung und Leistung. Differenz zwischen Selektion und Anerkennung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11–56
- Schäfer, A. (2020): Bildung und Negativität. Annäherungen an die Philosophie Christoph Menkes, Weilerswist: Velbrück
- Schäfer, A. (2021): Vermittlung als Entzweiung. Eine bildungstheoretische Lektüre der Philosophie Gerhard Gammes, Weilerswist: Velbrück
- Schäfer, A. (Hrsg.) (2007): Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit, Paderborn: Schöningh
- Schäfer, A. / Thompson, C. (2009): Anerkennung – eine Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Anerkennung, Paderborn: Schöningh, S. 7–33
- Schäfer, A. / Thompson, C. (Hrsg.) (2013): Pädagogisierung. Wittenberger Gespräche I, Halle: Martin-Luther-Universität (verfügbar unter: <http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7722>)

- Schäfer, K.-H./Schaller, K. (1973): *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*, Heidelberg: Quelle & Meyer
- Schaller, K. (1987): *Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen Erprobungen*, St. Augustin: Richardz
- Schapp, W. (2012): *In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding (5. Aufl.)*, Frankfurt/M.: Klostermann
- Schatzki, T. (2002): *The Site of the Social. A philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*, Penn State University Press
- Schenk, S. (2017): *Praktische Pädagogik als Paradigma. Eine systematische Werklektüre der Schriften Günther Bucks*, Paderborn: Schöningh
- Schleiermacher, F. (1981): *Ethik (1812/13)*, Hamburg: Meiner
- Schleiermacher, F. (2000a): *Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826)*. In: ders.: *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe*, Band 2 (hgg. von M. Winkler und J. Brachmann), Frankfurt/M.: Suhrkamp, 7–404
- Schleiermacher, F. (2000b): *Versuch einer Theorie des geselligen Betragens*. In: ders.: *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe*, Band 1 (hgg. von M. Winkler und J. Brachmann), Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 15–35
- Schmidt, R./Volbers, J. (2011): *Öffentlichkeit als methodologisches Prinzip. Zur Tragweite einer praxistheoretischen Grundannahme*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 40. Jg., S. 24–41
- Schmidt, R. (2012): *Soziologie der Praktiken*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Schrage, D. (2009): *Die Verfügbarkeit der Dinge. Eine historische Soziologie des Konsums*, Frankfurt/M.: Campus
- Schulze, W. (2005): *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt/M.: Campus
- Searle, J.R. (1971): *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Seitter, W. (2007): *Feldübergreifendes Wissen über Adressaten, Vermittlung, Wissen und Überprüfung*. In: *Kade/Seitter 2007*, Bd. 2, S. 41–45
- Sloterdijk, P. (1989): *Eurotaoismus. Zur Kritik der politischen Kinetik*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Smith, A. (2018): *Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen*, München: dtv
- Spinoza, B. de (1977): *Die Ethik (Lateinisch/Deutsch)*, Stuttgart: Reclam
- Stäheli, U. (2000): *Sinnzusammenbrüche. Eine dekonstruktive Lektüre von Niklas Luhmanns Systemtheorie*, Weilerswist: Velbrück
- Streck, Bernhard (1997): *Fröhliche Wissenschaft Ethnologie – eine Führung*, Wuppertal: Hammer
- Taylor, C. (1996): *Die Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Tenorth, H.-E. (1984): *Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des ‚Allgemeinen‘ in der Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 30. Jg., S. 49–68
- Tenorth, H.-E. (1992): *Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufmerksamkeit der Pädagogik in der Moderne*. In: *Zeitschrift für Pädagogik (29. Beiheft: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise)*, Weinheim: Beltz, S. 129–139
- Trautmann, F. (2020): *Das Imaginäre der Demokratie. Politische Befreiung und das Rätsel der freiwilligen Knechtschaft*, Konstanz: University Press
- Ullrich, H. (1999): *Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindheitsbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Ullrich, W. (2008): *Habenwollen. Wie funktioniert die Konsumkultur?*, Frankfurt/M.: Fischer
- Völker, J. (2011): *Ästhetik der Lebenskunst. Kants dritte Kritik*, Paderborn: Schöningh
- Wagner, A. (Hrsg.) (2013): *Am leeren Ort der Macht. Das Staats- und Politikverständnis Claude Leforts*, Baden-Baden: Nomos
- Waldenfels, B. (1994): *Antwortregister*, Frankfurt/M.: Suhrkamp

- Waldenfels, B. (1995): Das Paradox des Ausdrucks. In: ders.: Deutsch-französische Gedankengänge, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 105–123
- Waldenfels, B. (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie der Fremdheit I, Frankfurt/M.
- Weber, M. (1988): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: ders.: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Tübingen: Mohr, S. 17–206
- Weniger, E. (1952): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim: Beltz
- Widmer, P. (1990): Subversion des Begehrens. Jacques Lacan oder Die zweite Revolution der Psychoanalyse, Frankfurt/M.: Fischer
- Wiedemann, C. (2002): Ideale Geselligkeit und ideale Akademie. Schleiermachers Geselligkeitsutopie 1799 und heute. In: Voßkamp, W. (Hrsg.): Vergangene Zukunft oder konkrete Utopie?, Berlin: Akademie Verlag, S. 61–80
- Wieland, W. (1989): Aporien der praktischen Vernunft, Frankfurt/M.: Klostermann
- Wieland, W. (2001): Urteil und Gefühl. Kants Theorie der Urteilskraft, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Wimmer, M. (1988): Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung, Berlin: Reimer
- Wimmer, M. (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 404–447
- Wimmer, M. (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik, Bielefeld: Transcript
- Wimmer, M. (2014a): Das Imaginäre pädagogischer Grundgedanken, der Un-Fug pädagogischer Kategorien und das Gespenst des Pädagogischen. Wilhelm Flitners ‚Allgemeine Pädagogik‘ – eine schwierige Erbschaft. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Wilhelm Flitner. Jugendbewegung, Erwachsenenbildung und Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel: Beltz/Juventa, S. 49–78
- Wimmer, M. (2014b): Pädagogik als Wissenschaft vom Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen, Paderborn: Schöningh
- Winkler, M. (1992): Universalisierung und Delegitimation: Notizen zum pädagogischen Diskurs der Gegenwart. In: Hoffmann, D./Langewand, A./Niemeyer, C. (Hrsg.): Begründungsformen der Pädagogik in der Moderne, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 135–153
- Winter, R./Mikos, L. (Hrsg.) (2001): Die Fabrikation des Populären. Der John-Fiske-Reader, Bielefeld: transcript
- Wrana, D. (2014): Praktiken des Differenzierens. Zu einem Instrumentarium der poststrukturalistischen Analyse der Praktiken der Differentsetzung. In: Tervooren, A. u. a. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung, Bielefeld: transcript, S. 79–96
- Wrana, D. (2015): Zur Analyse der Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: Fegter, S. u. a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen, Wiesbaden: VS, S. 123–141
- Wulf, C (1977): Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft, München: Juventa
- Ziegenspeck, J.W. (Hrsg.) (1999): Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule, Bad Heilbrunn: Klinkhardt