

Einleitung

1 Der Umgang mit dem Paradoxieproblem im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

Erziehung und Bildung eignet ein irreduzibler Zukunftsbezug. Keine pädagogische Praxis lässt sich ohne eine solche Zukunftsorientierung verstehen, und auch die Begriffe von Erziehung und Bildung erhalten durch sie erst einen Sinn. Das Bildungssystem und alle in einer Gesellschaft vorfindlichen Maßnahmen, Einrichtungen, Vorstellungen und Praktiken, die auf die nachwachsende Generation gerichtet sind, richten sich auf die Zukunft. Selbst solange die pädagogische Praxis noch undifferenziert als Teil einer politischen Praxis begriffen wurde und sie ihre Maßstäbe aus dem vorgegebenen Ordnungszusammenhang bezog mit dem Ziel, diesen aufrechtzuerhalten, ging es um die Zukunft dieser Ordnung (vgl. Benner 1987: 95-103). Pädagogik selbst gibt es nur, weil menschliches Sein endlich und temporal verfasst ist. Dass dieser Zukunftsbezug im Zuge der krisenhaften Entwicklung der Neuzeit immer offener und unbestimmter wurde, artikuliert sich nicht zuletzt im modernen Diskurs über Erziehung. Wo die Zukunft nicht mehr durch Herkunft bestimmt wird, verliert auch das Selbstverständnis der Menschen seinen vormals festen Bestimmungsgrund. Die durch das Auseinandertreten von Erfahrungsraum und Erwartungshorizont (vgl. Koselleck 1979) entstandene Unbestimmtheitsproblematik wurde für das Nachdenken über Erziehung mit Rousseaus Diktum von der Fremdheit der Kindheit wirksam, insofern eine Begründung des Umgangs mit der nachwachsenden Generation sich nicht mehr auf die hergebrachten Vorstellungen von der Natur des Menschen und seiner Bestimmung stützen konnte, wodurch auch die tradierten Methoden fragwürdig wurden. Statt die Zukunft des Kindes ausgehend von derjenigen der Gesellschaft zu

bestimmen, wird umgekehrt die Zukunft dieser von der des Kindes abhängig gemacht. In Oelkers Augen wird damit die moderne pädagogische Theoriebildung „progressiv unwahrscheinlich und verliert den Kontakt zur Realität. Genau aus diesem Grunde ist sie erfolgreich“ (Oelkers 1983: 813), wird doch von der jeweils zukünftigen Erziehung alles erwartet. Mit Rousseau wird das pädagogische Denken zugleich „neuzeitlich, also abstrakt und progressiv“ (ebda.: 814), und mit unerfüllbaren Erwartungen aufgeladen. Trotz der sich aus Rousseaus Konzeption ergebenden Probleme (vgl. Schäfer 1992), gehört die Unbestimmtheit der menschlichen Natur zum Kern pädagogischer Gegenstandsbestimmung, die sich ebenso wie die konkrete Gestalt der Bildung als individuelle Selbstbestimmung nicht antizipieren lässt, ohne sie zu dementieren.

Angesichts der „doppelten Unbestimmtheitsproblematik des Menschen“ (Benner 1991: 22) gilt es, dessen Zukunft offen zu halten und nicht durch dogmatische Pädagogiken oder normative Humanismen aufzuheben. Die Unbestimmtheit in Gestalt eines doppelten Nicht-Wissens um die Natur und die Endbestimmung des Menschen ist deshalb eine konstitutive Bedingung des pädagogischen Diskurses der Moderne. Sie manifestiert sich vor allem im ambivalenten Verhältnis zur Zukunft und zu den Vorstellungen von ihr. Denn einerseits zählt es zu den primären Aufgaben der Erziehung, die nachwachsende Generation mit der Welt, in die sie hineingeboren wurde, und den kulturellen Traditionen der Gesellschaft vertraut zu machen, dies aber dergestalt, dass ihr dabei eine eigene Gestaltungsmöglichkeit von Zukunft eröffnet und ermöglicht wird. „Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen.“ (Schleiermacher 2000: 34) Andererseits können die auf die nachwachsende Generation gerichteten Aktivitäten einer Gesellschaft, die man im weitesten Sinne als pädagogische bezeichnen könnte, nicht über ihre Ziele verfügen, weil, was angestrebt wird, im wesentlichen nur von den Adressaten selbst erreicht und hervorgebracht werden kann, so dass man sich des Ausgangs pädagogischer Experimente nie sicher sein kann. Schleiermacher spricht hier von den Möglichkeiten des Steigens oder Sinkens, das sich im Wechsel der Generationen ergeben kann (ebda.: 9).

Obwohl dieses Problem, über die Wirkungen der eigenen Anstrengungen nicht verfügen zu können, zu den Ausgangskonstellationen moderner Erziehungs- und Bildungstheorie zählt, geht es doch immer auch um die Möglichkeit einer intentionalen Steuerung von Erziehungs- und Bildungsprozessen. Erst in jüngster Zeit sind die Voraussetzungen dieser Überzeugungen von verschiedenen Seiten aus in Frage gestellt und erschüttert worden, mit dem Ergebnis, dass jede Rede von planmäßiger Erziehung problematisch geworden ist und fraglich wurde, wie überhaupt noch von Erziehung gesprochen werden

könne und ob es damit nicht prinzipiell ein Ende habe. Wird in dieser Perspektive das Konzept bewußt-planmäßiger Erziehung und Bildung im Sinne einer intentionalen und beherrschbaren Steuerung in gewisser Weise aufgegeben, so wird von anderen Seiten eine Vergrößerung der Anstrengungen in dieser Richtung angemahnt. Angesichts der mit den gesellschaftlichen Transformationsprozessen einhergehenden Desintegrationsprozesse, bedingt u.a. durch forcierte Modernisierung und Globalisierung, erhält Erziehung wieder den Status einer prioritären gesellschaftlichen wie auch familiären Aufgabe. Statt Kinder und Jugendliche sich selbst und den Medien zu überlassen, gelte es, Erziehung wieder ernst zu nehmen und dadurch zu verhindern, dass von den Jugendlichen Freiheit mit Beliebigkeit und Grenzenlosigkeit verwechselt werde. Je ungewisser im erziehungswissenschaftlichen Diskurs die Möglichkeit der Steuerung von Personenwerdungsprozessen wird, desto selbstverständlicher wird diese Möglichkeit im öffentlichen Diskurs und in den Medien in Anspruch genommen.

Doch auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs selbst werden diese Fragen kontrovers diskutiert. Nicht zuletzt bedingt durch Legitimationsprobleme der Erziehungswissenschaft, den bildungspolitischen Modernisierungsdruck auch auf das Bildungswesen und die Erwartungen speziell an die Erziehungswissenschaft, tragfähige, praxisnahe und effiziente Konzepte der Lehrerbildung und anderer pädagogischer Ausbildungsgänge vorzulegen, hat z.B. dazu geführt, dass Fragen pädagogischer Professionalität wieder ins Zentrum rückten, von der, wie behauptet wird, die Effizienz des Erziehungs- und Bildungssystems entscheidend abhängt. Die Klärungsversuche und Forschungen darüber, worin pädagogisches Handeln besteht, welche Merkmale und Möglichkeiten es in den verschiedenen Feldern hat, wie seine Wirksamkeit sichergestellt, gemessen und überprüft werden kann, haben zu einer gewissen Rationalisierung hinsichtlich dessen geführt, was in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik unter dem „pädagogischen Verhältnis“ verstanden wurde. Doch obwohl fast in allen Publikationen dazu die Intransparenz und Eigenaktivität des Adressaten, die ethischen und praktischen Grenzen direkter Steuerung und die Unmöglichkeit betont wird, über die Wirkungen des Handelns verfügen und sie intentional herstellen zu können, verfolgt diese Richtung der Theoriebildung und Konzeptentwicklung bis auf wenige Ausnahmen mehr oder weniger untergründig doch das Ziel, genau dies zu ermöglichen. Zum Beispiel wird dann von der Möglichkeit einer „Lehrerausbildung im Sinne durch Ausbildung erlernbarer Tätigkeiten des Erziehens und Unterrichtens“ (Blömeke 2002: 9) gesprochen, wogegen prinzipiell nichts zu sagen ist, außer dass dann fraglich bleibt, *wie* sie genau wirken und *was* diese erlernbaren und durchaus nützlichen Techniken in den Adressaten – erst den Studierenden und dann in den von diesen zu unterrichtenden und zu erziehenden Schülern – bewirken, und wenn man das nicht wissen kann, wie dann begründbar ist, dass sie pro-

professionell und rational sind. Das können dann nur Kriterien sein, die dieser Diskurs selbst aufstellt, entweder indem sie pragmatisch aus den Zielen abgeleitet oder im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen oder pädagogischen Selbstverständnisses begründet werden. Und hier wiederholt sich das Dilemma, dass der erste Weg auf einem selbst technischen Theorie- und Wissensverständnis basiert, in dem pädagogisches Handeln auf Vermittlungstechnik reduziert wird, was vorher dementiert wurde, und dass der zweite Weg direkt in die Paradoxien zurückführt, die doch eigentlich überwunden werden sollten.

Andere Richtungen in der Erziehungswissenschaft haben sich ganz von den praktischen Fragen pädagogischen Handelns abgekoppelt und finden ihre Legitimation darin, das Erziehungs- und Bildungssystem zu beobachten und zu analysieren. Sie sehen ihre Aufgaben darin, z.B. durch empirische Forschungen seine Wirkungen zu erfassen und seine Leistungen zu messen, oder darin, als Reflexionssystem des Erziehungs- und Bildungssystems deren Probleme theoretisch zu bearbeiten. Ihnen gilt nur diejenige Reflexion als wissenschaftlich, die sich aller praktischen Ziel-, Moral- und Normfragen enthält und diese nur als Reflexionsgegenstände behandelt, sie z.B. auf ihre funktionalen oder gesellschaftlichen oder historischen Zusammenhänge hin befragt. Auch diese Richtungen haben ihre Verdienste, und zwar nicht nur mit Blick auf die internationalen Vergleichstudien des Bildungswesens, sondern insbesondere hinsichtlich der Rationalisierung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. Aber ihre eigenen Funktionen gehen über die Selbstdefinitionen also bloße Beobachtung doch hinaus, insofern zum einen die empirischen Forschungen in ihren Zielen und Wirkungen keinesfalls wertneutral genannt werden können, und zum anderen, weil dieses Selbstverständnis von Erziehungswissenschaft mit ihrer spezifischen Perspektive auf Fragen der Erziehung und Bildung auch Eingang findet in die universitäre Lehre im Kontext der Ausbildung. M.a.W. auch diese Formen des Wissens haben Wirkungen und prägen Sichtweisen und Einstellungen zum Gegenstand wie zur Aufgabe von pädagogisch Tätigen, und sei es diejenige, die Performanz dieses Wissens zu negieren und zu glauben, die Praxis finge erst im Klassenzimmer an und hätte mit der theoretischen Reflexion nichts zu tun, da man als Beobachter erster Ordnung eben ohnehin nicht sehen könne, was man nur als Beobachter zweiter Ordnung sehen kann. Das mag dazu führen, dass man als praktisch Handelnder sich den angebotenen Techniken oder der Intuition glaubt überlassen zu können, die man als Theoretiker in ihrer Problematik erkannt hatte.

Eine dritte Richtung der Erziehungswissenschaft hält an den Fragen der Begründung von Erziehung und Bildung fest und ist daher mit dem Problem konfrontiert, wie sich handlungstheoretische Fragen mit dem Legitimationsproblem der Pädagogik verbinden lassen. Auch hier geht es nicht darum, den erziehungswissenschaftlichen Diskurs wieder auf ein normatives Fundament

zu stellen, sondern gerade darum, unter den Bedingungen der Unmöglichkeit, ein solches noch begründen zu können, sich über die Möglichkeit von Erziehung und Bildung in der gegenwärtigen Gesellschaft klar zu werden, ohne die Erbschaft der Aufklärung auszuschlagen, aber auch ohne sie unbesehen und ungeprüft zu übernehmen. Diese Diskussionen verlassen in den letzten Jahren z.T. den Raum, in deren Zentrum die Fragen nach der Vernunft, dem Subjekt und seiner Identität standen. Statt dessen rücken hier Fragen in den Focus der Aufmerksamkeit, in denen Probleme der Pluralität, Alterität und Differenz, der Unbestimmtheit und Kontingenz Kristallisationspunkte darstellen. Dieser Perspektivwechsel stellt nicht nur die ganze Tradition pädagogischen Denkens in Frage, den intentionalen Erziehungsbegriff ebenso wie den humanistischen Bildungsbegriff, sondern vor allem den Begriff des seiner selbst gewissen autonomen Vernunftsubjekts, der diesem Denken zugrunde liegt. Hier sieht man sich nun wieder mit Fragen konfrontiert, die man für mehr oder weniger gelöst hielt: Wie kann angesichts der durch die Intransparenz des Subjekts und die Unverfügbarkeit des Anderen bedingte Unmöglichkeit einer technischen Steuerung nicht nur pädagogisches, kommunikatives oder soziales Handeln, sondern Sozialität, Gemeinschaft, Verbindung, Angehörigkeit und Zugehörigkeit selbst noch möglich sein, ohne dass dabei die Singularität und Alterität neutralisiert wird? Sind unter Bedingungen der modernen Kontingenzkultur mit ihren enttraditionalisierenden und individualisierenden Wirkungen noch Bildungsprozesse möglich, in denen geschichtliche Erfahrungen noch einen Ort und eine Bedeutung haben? Was kann, um eine letzte Frage zu nennen, heute unter Bildung überhaupt noch verstanden werden? Impliziert ist damit die für die Pädagogik insgesamt unvermeidbare Frage nach der Zukunft, und zwar nicht nur danach, welche Kompetenzen und Fähigkeiten die kommende Generation braucht, um in die Aufgaben, sie sich ihr stellen werden, eintreten zu können, sondern wie die Zukünftigkeit der Zukunft mit ermöglicht werden kann, ohne sie durch Prognosen und Utopien zu verstellen. Diese und viele hier nicht erwähnte Fragen verweisen auf eine Unruhe in diesem erziehungswissenschaftlichen Feld, die einerseits Anstrengungen motiviert, wieder sicheren Boden unter die Füße zu bekommen, andererseits jedoch auch als Chance genutzt wird, mit Denkgewohnheiten zu brechen und offen zu legen, wie sich die moderne Vernunft durch ihre eigenen Sicherheitsstrategien in Gefahr gebracht hat, so dass ein anderes Verhältnis zum Wissen, zur Zeit und zum Anderen denkbar wird.

Alle drei hier nur sehr grob umrissenen erziehungswissenschaftlichen Fragerichtungen, die in sich noch vielfältig differenziert sind, sind unwillentlich in eine Problemsituation verstrickt, die man paradoxal oder aporetisch nennen kann, nämlich etwas zu wollen, was man nicht kann und nicht darf. Das macht sich schon in den Fragerichtungen und den ihnen korrespondierenden Grundauffassungen von den Aufgaben der Erziehungswissenschaft be-

merkbar, insofern sich in ihnen verschiedene Umgangsweisen mit dieser Situation spiegeln.

Die erste sucht einen pragmatischen Umgang mit dem Paradoxieproblem, indem die Grenzen pädagogischen Handelns zwar gesehen werden, aber man doch nach praktischen Wegen sucht, dennoch handlungsfähig zu bleiben. Das birgt die Gefahr, auf einer bestimmten Konkretions- oder Operationalisierungsstufe der Theoriebildung das Legitimations- bzw. Begründungsproblem aus den Augen zu verlieren und in einen technologischen Diskurs zurückzufallen, in dem die Unmöglichkeit der Steuerung entweder ausgeblendet wird oder indem man sich mit der ziellogischen Handlungsrationalität allein der praktisch Tätigen begnügt und die mit Interaktions- und Kommunikationsverhältnissen verbundenen Ungewissheiten und Wissenslücken mittels so genanntem praxisrelevantem Wissen zumeist psychologischer oder sozialtechnologischer Art aufzufüllen. Kurz: Man weiß zwar, dass man es nicht kann und eigentlich auch nicht darf, man will es aber dennoch machen, und zwar weil es notwendig ist und auch gesellschaftlich gefordert wird.

Die zweite Richtung geht in gewisser Weise den umgekehrten Weg. Auch hier wird die Unmöglichkeit der pädagogischen Aufgabe gesehen, doch man begnügt sich damit, sie zu entparadoxieren, indem man sich als Wissenschaft von praktischen Anforderungen distanziert und alle normativ-moralischen Fragen nur als theoretische Fragen behandelt. Statt sich des Legitimationsproblems zu entledigen, wird die normative Wirkungsfrage aus dem Zuständigkeitsbereich des erziehungswissenschaftlichen Diskurses ausgeklammert. Zwar kann über das Handeln und auch Werte und Ziele ein theoretischer Diskurs stattfinden, aber nicht im Sinne einer Urteilsfindung über deren Richtigkeit, sondern eher darüber, welche Bedeutung und Funktionen z.B. bestimmte Ziele und Werte überhaupt für das Erziehungssystem und die in ihnen Agierenden haben etc. Die Gefahr liegt hier nicht nur darin, dass durch die Selbstreferentialität dieser Theorierichtung das Paradoxieproblem sich inflationär ausbreitet, allerdings als reines Reflexionsproblem. Die Gefahr liegt hier vielmehr darin, dass die Wirksamkeit der eigenen theoretischen Praxis unterbelichtet und der performative Wert ihres Wissens auch für pädagogische Professionen unreflektiert bleibt. Kurz: Man weiß, dass man es nicht kann und dass auch die Wissenschaft dieses Nicht-Können nicht aufheben kann, deshalb will man es auch gar nicht, sondern man will nur das, was man kann, nämlich die gesellschaftliche Organisation dieses Nicht-Könnens beobachten.

Die dritte Richtung sucht auch nach Auswegen aus der paradoxalen Situation, möchte dabei aber das Wirkungs- und das Legitimationsproblem nicht voneinander trennen. Zwar ist auch in dieser Richtung weitgehend klar, dass beides in einer einheitlichen Theorie kaum zu leisten ist. Und Konsens ist ebenfalls, dass es kein Rationalitätskontinuum zwischen Theorie und Praxis gibt, dass man im Gegenteil zwischen theoretischen Geltungsansprüchen und

normativ-praktischen Richtigkeitsansprüchen klar unterscheiden muss, dass die Erziehungswissenschaft also keine normative und unmittelbar praxistaugliche Theorie entwickeln kann. Und doch hält man an der Auffassung fest, dass Denken nicht vom Handeln ganz getrennt werden kann, dass Theorie nie nur Theorie *über* etwas ist, sondern immer auch *für* jemanden Bedeutung hat, dass z.B. erziehungswissenschaftliche Theorie für ihre Rezipienten bedeutsam sein kann und im Studium auch sein sollte. In dieser Perspektive ist es keinesfalls gleichgültig, wie über Erziehung und Bildung nachgedacht, geschrieben und geredet wird, weil man nach wie vor davon überzeugt ist, dass dies für die möglichen Adressaten und auch für den Theoretiker selbst bildungsbedeutsam sein kann, d.h. für seine Sicht und Deutung der Dinge und damit auch für seine Urteilsfähigkeit und sein Handeln, auch wenn man nicht weiß und wissen kann, ob und wie das geschieht und mit welchen Konsequenzen. Hier verbietet sich die Ausflucht in die vom Handlungsproblem vermeintlich entlastete Reflexionswissenschaft wie auch in eine normativ-technische Handlungstheorie, die das Legitimationsproblem meint umgehen zu können. Kurz: Man weiß, dass man es nicht kann und darf, man weiß auch, dass man es eigentlich noch nicht einmal wollen darf, man weiß aber auch, dass man dem Problem nicht ausweichen kann, sondern dass man eine Antwort suchen muss. Und weil *jeder* Antwort eine Wirksamkeit eignet, stellt sich weniger die Frage, welche Antwort die wahre oder *richtige* ist, sondern wie man dem Problem *gerecht* werden kann, weil nur so die Chance – nicht die Gewissheit – besteht, auch den Adressaten pädagogischer Initiativen gerecht werden zu können.

Gewiss, diese Kurzcharakterisierung dreier Umgangsweisen mit dem Anspruch an die pädagogische Reflexion, eine Antwort auf die mit der *condition moderne* zu Tage getretene paradoxe Situation im Verhältnis zur nachwachsenden Generation zu geben, mag man als pure Konstruktionen bezeichnen, denen keine einzige existierende theoretische Position oder Theorie der Erziehungswissenschaft entspricht. Obwohl man durchaus zeigen könnte, dass es diese Umgangsweisen im Gegenwartdiskurs und auch in der Geschichte der modernen sich als Wissenschaft konstituierenden Pädagogik gibt, kommt es hier nicht darauf an, ob es diese Richtungen in Reinform gibt und ob sie dem Selbstverständnis der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler entsprechen. Denn selbst wenn es idealtypische Konstruktionen wären, die sich nur aus der Perspektive des Autors so darstellen, mögen sie doch verdeutlichen, dass man dem Anspruch nicht einfach entkommt, und zwar auch dann nicht, wenn man ihn ignoriert, da auch dies eine Antwort ist.

Behaupten möchte ich also *zum einen*, dass das pädagogische Paradox grundlegend ist, und zwar sowohl für ihre praktische Aufgabenbestimmung als auch für ihre Theorieentwicklung, für die pädagogische Erfahrung wie auch für die Institutionen des Erziehungs- und Bildungssystems. Nun verhin-

dert die Paradoxie nicht die pädagogische Praxis. Sie scheint nicht zu stören. Wir alle sind erzogen worden und haben verschiedene Bildungsinstitutionen durchlaufen, und zwar mit mehr oder weniger Erfolg. Warum also sich damit befassen? Sie mag ein kniffliges Problem sein, doch auch die Theorieentwicklung hat sie bisher nicht gestört, sondern vielleicht sogar erst mit ermöglicht. Man könnte sie also ignorieren, und zumeist wird sie das auch. Doch mit welchen Folgen? Ist es gleichgültig, ob ein professionelles oder wissenschaftliches Selbstverständnis eher technisch oder eher philosophisch orientiert ist? Meine *zweite Behauptung* ist daher, dass der Umgang mit dem Paradoxieproblem durchaus bedeutsam ist sowohl für die Theoriebildung wie auch für die pädagogische Praxis, dass er zudem für das jeweilige Verständnis des Verhältnisses von Theorie und Praxis mit entscheidend ist. *Und drittens* möchte ich behaupten, dass die Auffassungen von den Möglichkeiten und Grenzen sowohl von Erziehung wie auch von Erziehungswissenschaft mit der Auffassung der pädagogischen Paradoxie zusammen hängen.

Die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung gehört bekanntlich zu den ältesten und wurde je nach historisch-kulturellem Welt- und Selbstverständnis verschieden beantwortet und nur selten offen gelassen. Von der Frage im „Menon“, ob Tugend lehrbar sei (Platon 1988), bis hin zur aktuellen Frage, wie Achtung vor dem Anderen und ein friedlicher Umgang mit sozialer, kultureller und ethnischer Heterogenität pädagogisch ermöglicht werden könnte, hat sie unterschiedliche Antworten hervorgebracht, die im Spannungsfeld zwischen messianischem Utopismus, pragmatischem Realismus und skeptischem Pessimismus liegen. Nachdem die religiösen und metaphysischen Stützen der optimistischen wie auch der pessimistischen pädagogischen Grundüberzeugungen eingebrochen sind und diese im historischen Wechselbad von Allmachtillusionen und Ohnmachtserfahrungen (vgl. Dudek 1999) ihre persuasive Kraft verloren haben, kann es heute nicht mehr darum gehen, neue Ziele oder weltanschaulich geprägte Menschenbilder für die Zukunft Europas zu entwerfen. Denn was sich in der langen Geschichte pädagogischer Träume, Theorien und Techniken gezeigt hat, ist ein problematisches Verhältnis zur Zukunft. Ist der messianische Utopismus stets zum Opfer der Gegenwart an eine antizipierte Zukunft bereit, die er glaubt, schon heute identifizieren und herstellen zu können, so reduziert der pragmatische Realismus die Zukunft mittels Prognostik auf eine Verlängerung der Gegenwart und negiert die Möglichkeit des unvorhersehbaren Neuen. Beiden gemeinsam ist jedoch der Glaube, über die Zukunft verfügen und sagen zu können, was Erziehung für Möglichkeiten hat und welche sie eröffnet. Gemeinsam ist beiden aber auch ihr praktisches Scheitern im Erfolg, insofern es immer anders kam und kommt, als gedacht.

In einer Zeit grundlegender Fraglichkeit und Ungewissheit ist nun die Möglichkeit, auf der Grundlage diagnostischer Erkenntnisse und gesicherter

Daten zukunftsweisende Antworten geben zu können, selbst gefährdet. Problematisch erscheint heute sogar die Möglichkeit von Erziehung selbst als ein auf eine unbestimmbare Zukunft gerichtetes planbares und steuerbares Geschehen. Deshalb genügt es auch nicht, Ziele und Aufgaben der Erziehung nur neu zu definieren, indem man etwa sagte, dass es angesichts der neuen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten, der zunehmenden Ungewissheit und der neuen Formen der Arbeit Aufgabe der Erziehung sein müsse, der nachwachsenden Generation den respektvollen Umgang mit Anderen, mit Ungewissheit und der eigenen Zukunft zu ermöglichen, gerade so, als handele es sich bei Anderen, der Ungewissheit oder der Zukunft um klar identifizierbare Objekte anstatt um Verhältnisse, die die Möglichkeiten des eindeutigen Wissens und der subjektiven Verfügung begrenzen und die Möglichkeit des prognostizierbaren Möglichen in Frage stellen. Wenn jedoch eine solche Aufgabenbestimmung zu kurz greift, wie lässt sich dann ein Diskurs über die gegenwärtigen Möglichkeiten und Aufgaben von Erziehung und Bildung führen, der diese weder auf das funktional Machbare reduziert, noch einem Utopismus anhängt? Wie ist angesichts der gegenwärtigen Transformationsprozesse noch eine kritische Reflexion möglich? Wie ist ein Verhältnis zur Zukunft denkbar, das die Zukünftigkeit der Zukunft nicht durch antizipierende Vorstellungen von ihr verstellt?

In dieser Situation liegt aber zugleich die Chance, den Zusammenhang der Fragen nach den Wirkungsmöglichkeiten, nach der Gerechtigkeit und dem Zukunftsbezug von Erziehung ausgehend von der Frage nach ihrer Denkmöglichkeit neu zu thematisieren. Denn die Frage nach den Wirkungsmöglichkeiten von Erziehung setzt immer schon voraus, dass Erziehung überhaupt in diesem Sinne möglich, d.h. denkbar ist, obwohl es bisher nicht gelungen ist, diese Möglichkeit theoretisch konsistent zu begründen. Beide Fragen, die nach der Wirkungs- und die nach der Denkmöglichkeit von Erziehung, kollidieren mit dem ethischen Problem des unverfügbaren Anderen und der Unbestimmtheit der Zukunft. Sie liegen zwar auf verschiedenen Ebenen, aber in demselben Denkraum, der sich über dem Ausschluss des Unmöglichen konstituiert, wobei die Aporie der Erziehung vielleicht als Spur des Ausgeschlossenen verstanden werden kann. Um diese Spur nicht zu verwischen, müsste die Frage nach den Möglichkeiten der Erziehung so formuliert werden, dass sie der oppositionellen Logik von Erwartungen und Enttäuschungen, rationalen Entscheidungen und störenden Ereignissen nicht mehr untersteht. Gibt es aber eine andere Möglichkeit des Möglichen, eine andere Möglichkeit, das Mögliche zu denken? Es müsste eine Denken des Möglichen sein, das ein anderes Verständnis von Zukünftigkeit eröffnen und den Gedanken einer Möglichkeit des Unmöglichen ertragen, d.h. ein anderes Verhältnis zum Aporetischen und Paradoxen einnehmen könnte. Dafür wäre es erforderlich, dass die wissenschaftliche pädagogische Reflexion sich dem zuwendet, was sie um so

radikaler zu reduzieren und auszuschließen versucht, je mehr sie sich als Erziehungswissenschaft konstituierte: dem *Unmöglichen*, *Unwirklichen* und *Unentscheidbaren* als Synonymen des Paradoxen. Es geht also um die Erkenntnis ihrer Grenze, die nicht als eine äußere Systemgrenze, sondern als eine sie selbst in allen Dimensionen durchziehende Spaltung zu verstehen ist.

Im Kontext einer Problematisierung des logozentrischen Rahmens einer „Metaphysik der Präsenz“ (Derrida) und der ihr zugehörigen repräsentationslogischen Sprachauffassung ist es nämlich vorstellbar, dass das Unmögliche nicht jenseits einer Schranke zu lokalisieren ist, nicht jenseits bekannter Räume und Zeiten, sondern im Inneren des Bekannten und der Traditionen. Etwas Ungedachtes, Widerständiges und Anstößiges scheint den modernen Diskurs der Pädagogik zu begleiten, das sich in ihm weniger verbirgt als aufschiebt und seine Unruhe ausmacht, so als versuche er in seinen Antworten, Theorien und Konzepten einem unerfüllbaren Anspruch gerecht zu werden. Aus dieser Perspektive kann die Schwierigkeit, endgültige Antworten für theoretische und abschließende Lösungen für praktische Probleme zu finden, nicht mehr als Scheitern verstanden werden, und die Erkenntnis, dass es solche Antworten und Lösungen nicht gibt, bedeutet dann auch nicht das Ende der Pädagogik. Statt dessen könnte vielleicht gerade diese Erkenntnis des notwendigen Scheiterns definitiver Antwortversuche und dieses unvermeidlichen Misslingens endgültiger Problemlösungen die Chance eröffnen, das Pädagogische anders zu denken und die Alternative von technizistischer Praxis und illusorischer Theorie, die Spaltung zwischen wahnhaft-virtueller Planungsrationalität auf der Handlungsebene und funktionaler Systemreflexion auf der Wissenschaftsebene vermeiden. So gesehen wäre die Lösung ihrer Probleme das Ende der Pädagogik und ihr praktischer Erfolg im Sinne einer restlosen Zielverwirklichung eine Katastrophe. Statt dessen hätte die Pädagogik das ihr Unmögliche als ihre wesentliche Bestimmung und Aufgabe in sich aufzunehmen. Der Sinn pädagogischen Scheiterns läge dann in der Chance, dem Anderen gerecht zu werden, und der Sinn ungelöster Probleme bestünde darin, die Zukunft – auch der Pädagogik – offen zu halten.

2 Der gesellschaftliche und bildungspolitische Kontext

Die Pädagogik als eine von Grund auf problematische, aporetische und paradoxe Angelegenheit anzusehen, ist also keineswegs selbstverständlich. Zwar haben den pädagogischen Diskurs von Beginn an skeptische Beurteilungen ihrer Motive, Ansprüche und Ziele, pessimistische Einschätzungen ihrer Möglichkeiten, die ihr zugemuteten oder selbst gesetzten Ziele auch erreichen zu können, sowie kritische Stimmen hinsichtlich ihrer Wissenschaftlichkeit und

Grenzen begleitet. Doch auch die vehementesten Kritiker haben nur selten behauptet, Pädagogen hätten eine unlösbare Aufgabe zu bewältigen, die Berufe des Erziehers und des Lehrers seien unmögliche Berufe,¹ die wissenschaftliche Begründung und Legitimation pädagogischen Handelns verstricke sich unvermeidbar in Aporien und das erziehungswissenschaftliche Wissen habe weder einen Grund noch einen Kern, vielmehr endeten Fundierungsversuche stets in einem Abgrund und der angebliche Kern bestehe in einer Spaltung.² Ob, inwiefern und welches erziehungswissenschaftliche Wissen für die pädagogischen Professionen relevant wäre, um die in den verschiedenen Handlungsfeldern bestehenden Anforderungen auch zielführend bewältigen zu können, wäre folglich eine keineswegs geklärte Frage.

Gerade in Zeiten, in denen man sich umstandslos der Dienste der Pädagogik für die Entwicklung und Optimierung von Humanressourcen versichern zu können glaubt, erscheinen derartige Einschätzungen als völlig abwegig. Doch bei genauerer Betrachtung täuscht die programmatische Glätte im gegenwärtigen Diskurs um die Zukunft der Bildung. Sowohl in der kompetenztheoretischen Reformulierung des Bildungsbegriffs als auch in den damit zusammenhängenden Steuerungsvorstellungen wie auch in dem Modell eines unternehmerischen Selbst werden die Widersprüche und Paradoxien nicht überwunden, sondern in Gestalt erzwungener Lösungen nur unsichtbar gemacht. Dazu einige Anmerkungen.³

Anstatt nach einer mehr als zweihundertjährigen Pendelbewegung zwischen utopischen Allmachtsphantasien und ernüchternden Ohnmachterfahrungen (vgl. Dudek 1999) die Grenzen der Erziehung und ihrer Möglichkeiten in Rechnung zu stellen, die Entwicklung der Gesellschaft in eine jeweils gewünschte Richtung zu lenken, knüpfen sich an die Pädagogik erneut erhebliche Erwartungen, die Gesellschaft zukunftsfähig zu machen. Die Transformation moderner Gesellschaften zu Wissensgesellschaften, so wird gesagt, mache sie im globalen Konkurrenzkampf in hohem Maße abhängig von Wissen und von wissenschaftlich-technischen Innovationen, d.h. von den Kompetenzen der Individuen, mit Wissen umzugehen, es sich den wechselnden Erfor-

-
- 1 Diese Charakterisierung der Berufe des Politikers, des Pädagogen und des Analytikers durch Freud (vgl. GW XIV: 565) erreicht als Problematisierung der Lehrerprofession erst gegenwärtig den erziehungswissenschaftlichen Diskurs (vgl. z.B. Ilien 2005; Carlsburg/Heitger 2005).
 - 2 Eine der wenigen Ausnahmen ist sicher der Ansatz einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik von Fischer und Ruhloff (vgl. Fischer 1989a; Ruhloff/Fischer 1993).
 - 3 Diese Anmerkungen haben notgedrungen und im strengen Sinne den Charakter von Andeutungen, die nur dazu dienen sollen, die hier zu verhandelnde Frage nach der Bedeutung des Paradoxieproblems im Kontext des bildungspolitischen Gegenwartsdiskurses zu verdeutlichen. Eine differenzierte Darstellung dieses verzweigten Diskurses ist an dieser Stelle weder möglich noch beabsichtigt.

dernissen entsprechend anzueignen, in seiner Bedeutung einzuschätzen, neues Wissen zu entwickeln, zu verknüpfen und anzuwenden (vgl. z.B. Stehr 1994; Nolda 1996; Wingens 1998; Rosenblatt 1999; Hubig 2000). Wissen sei in allen gesellschaftlichen Bereichen ein überlebenswichtiger Rohstoff von höchster Relevanz geworden, weshalb der Bildung eine kaum zu überschätzende strategische Bedeutung zukomme.

Allerdings geht mit diesen Transformationen zugleich ein Strukturwandel des Wissens und seines Begriffs einher, da Wissen zunehmend mehrdeutig, relational, kontextgebunden, reflexiv, überholbar, kategorial unscharf und unsicher wird (vgl. Höhne 2002: 67ff). Die Kontingenzsteigerung moderner Gesellschaften (vgl. Makropoulos 1997) führt zu einem verstärkten Gewissheitsverlust, der auch das Wissen selbst betrifft (vgl. Helsper/Hörster/Kade 2003) und auf allen Ebenen Risiken, Unsicherheiten und Unentscheidbarkeiten zur Folge hat (vgl. Beck 1986).⁴

Beiden Prozessen, dem erhöhten Bedarf an Wissen und seiner gesteigerten Relevanz einerseits, andererseits der Kontingenzsteigerung in modernen Gesellschaften und ihren Effekten auf das Wissen, soll Bildung gerecht werden, damit die Individuen am Markt bestehen können. Deshalb müssten sich Individuen, Organisationen, Institutionen und die Gesellschaft selbst als lernende Systeme begreifen lernen und ständig bereit sein umzulernen und Neues zu lernen, um mit den sich immer schneller wandelnden Bedingungen Schritt halten und sich auf heute noch unvorhersehbare Anforderungen einstellen zu können (vgl. Bildungskommission NRW 1995; Forum Bildung 2002; BMBF 2005). Um dies zu gewährleisten, erfahren die Bildungsinstitutionen eine technologische Reformierung nach Maßgabe internationaler Absprachen (vgl. Lohmann 2002) und Standards (vgl. Gogolin/Krüger/Lenzen/Rauschenbach 2005), damit der Output an Bildung in Form messbarer, steigbarer, zukunftsfähiger und problemoffener Kompetenzen effizienter organisiert, quantitativ gesteigert und qualitativ optimiert werden kann (vgl. BMBF 2003). Vom Kindergarten bis zu Einrichtungen der Erwachsenenbildung, von der vorschulischen Erziehung bis zur Lehrerbildung werden die Institutionen, Professionen und Qualifikationen einer Modernisierung unterzogen, die dazu beitragen soll, den bestehenden herkunfts- und sozialisationsbedingten sowie den strukturell vom Bildungssystem verstärkten Ungleichheiten der Bildungschancen entgegen zu wirken.

So wichtig und dringlich die Problematik der Ungleichheit auch ist, so ist doch fraglich, ob und wie in der Gesellschaft Gerechtigkeit durch Bildung bewirkt werden kann, wie also soziokulturell bedingte Ungleichheiten, die sich gerade vermittels und im Bildungssystem reproduzieren oder verstärken, aber nicht von ihm verursacht werden, durch eine Nachsteuerung im und

4 Für Pädagogik und Erziehungswissenschaft vgl. zum Kontingenz- und Ungewissheitsproblem z.B. Ricken (1999), Liesner (2002) und Keiner (2005).

durch dieses System behoben werden sollen. Dieses Unterfangen erscheint zudem paradox, wenn man in Rechnung stellt, dass das Bildungssystem selbst bereits als Antwort auf gesellschaftliche Problemlagen der Ungleichheit entstanden ist und deshalb die Probleme der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit durch das Bildungssystem aus Problemlösungen resultieren. Ebenso problematisch erscheint die kompetenztheoretische Transformation des Bildungsbegriffs, und zwar nicht nur aufgrund der Unbestimmtheit des Wissensbegriffs bei gleichzeitiger Behauptung zunehmender Relevanz von Wissen oder der Unklarheit hinsichtlich so genannter problem- und zukunftsöffener Kompetenzen. Problematisch erscheint vielmehr die grundlegende Intention, die Verfügung über diejenigen Bereiche hinaus auszuweiten, die endlichen Wesen durch Erfahrung, Wissen und begründete Erwartungen zugänglich sind, um sich der Ungewissheiten und Kontingenzen zukünftiger und noch gar nicht vorhersehbarer Ereignisse und Entwicklungen zu bemächtigen. Statt Wahrscheinlichkeiten und Möglichkeiten prognostisch in Rechnung zu stellen, die in den gegebenen Verhältnissen bereits vorgezeichnet sind, geht es um eine abstrakte Anpassungsbereitschaft gegenüber dem nicht Antizipierbaren und heute noch Unvorstellbaren, das allerdings seine Unvorhersehbarkeit dann allein schon dadurch einbüßt, dass es erwartet wird. Abgesehen davon, dass durch derartige Kompetenzen radikal Neues, Fremdes und Anderes in einer vorgeifenden Geste antizipatorisch vereinnahmt werden soll, erscheint es paradox, wenn zugleich Bildung von einem zukunftsoffenen Möglichkeitsbegriff wandelbarer und weder antizipierbarer noch identifizierbarer Selbst- und Weltverhältnisse auf Lernen und standardisierbare, empirisch überprüfbare und vereinheitlichte Kompetenzen reduziert und festgeschrieben wird.

Indem eine so verstandene Bildung als eine entscheidende Variable für die gesellschaftliche Entwicklung und das Überleben im internationalen Konkurrenzkampf angesehen wird (vgl. z.B. Killius/Kluge/Reisch 2002; 2003), kehrt nicht nur die illusorische Vorstellung wieder, die gesellschaftliche Entwicklung wäre wesentlich eine Funktion von Erziehung und Bildung, sondern auch das die pädagogischen Aspirationen seit der Aufklärung leitende Phantasma der Machbarkeit bricht sich nicht nur in der Bildungspolitik, sondern auch in Teilen des pädagogischen Diskurses wieder Bahn. Wohl wissend, dass die Erziehungswissenschaft kaum unmittelbar anwendbares praktisches Wissen bereitstellen kann und dass pädagogische Professionen nicht annähernd über ähnliche Technologien verfügen wie z.B. Mediziner, Juristen, Ingenieure oder Softwareprogrammierer (vgl. Combe/Helsper 1996), gehört doch die Vorstellung wissensbasierter instrumenteller Handlungsmächtigkeit zum Selbstverständnis pädagogischer Berufe, d.h. Ziele mit geeigneten Mitteln erreichen und intendierte Wirkungen erzielen zu können. Diese Auffassung, etwas herstellen zu können, auch wenn die Wirkungen in Form von „Bildungsprodukten“ sich nicht ausschließlich dem pädagogisch Handelnden

als deren einzige Ursache zurechnen lassen, ist so grundlegend für das pädagogische Selbstverständnis, dass ihre Infragestellung einer Negation von Pädagogik als solcher gleich zu kommen scheint. Die Wirkungsintentionalität kann durchaus verschiedene Ausprägungen bis hin zum Versuch ihrer Selbstenegation haben, ohne doch ganz verschwinden zu dürfen. Sei es in einer starken Variante, die von der Rationalität der Ziele, der Mittel und von der unilinearen Kausalität steuerbarer Wirkungen ausgeht,⁵ sei es in einer schwachen Variante, die statt von direkter Steuerung von indirekter Beeinflussung, Anregung, Ermöglichung, Hilfestellung, Begleitung, Förderung oder Unterstützung spricht und die Wirkungen pädagogischer Prozesse eher als Mitwirkungen versteht, d.h. als Resultate von Interaktion und Kommunikation,⁶ sei es in der aus der konstruktivistischen Systemtheorie importierten erziehungswissenschaftlichen Variante des Autopoiesistheorems, dem gemäß nicht mehr das lernende System selbst, sondern nur noch seine Umwelt dem Zugriff des Pädagogen zugänglich ist,⁷ – in diesen unterschiedlichen Ausprägungen ist die Handlungsweise des pädagogischen Akteurs als desjenigen, der den Prozess als ganzen zielbewusst überschaubar, entscheidend. Und selbst noch die Antipädagogik kommt nach ihrer radikalen Kritik an der pädagogischen Intentionalität bei der positiven Bestimmung des intergenerationalen Bezugs nicht ohne sie aus (vgl. Oelkers/Lehmann 1990).

Dieses technologische Verständnis, das sich untergründig auch in solchen Positionen durchhält, die sich explizit davon distanzieren, indem sie die Wechselseitigkeit pädagogischer Interaktionen betonen (vgl. dazu Masschelein 1991), erfährt im Zuge der gegenwärtigen Modernisierung des Bildungssystems eine massive Aufwertung. In dem Maße, wie die politische Steuerung des Bildungssystems sich nicht mehr darauf beschränkt, die finanziellen, personellen und rechtlich-organisatorischen Rahmenbedingungen bereitzustellen,

-
- 5 Diese Position wird vor allem von Vertretern der kritisch-rationalen Erziehungswissenschaft behauptet (vgl. z.B. Brezinka 1978). Ein derart technologischer Erziehungsbegriff entspricht auch am ehesten den Erziehungsvorstellungen eines Großteils der Bevölkerung, der in jüngster Zeit auch zunehmend wieder durch die Medien (in Sendungen wie z.B. „Super Nanny“ bei RTL oder „Die Erziehungs-Show“ in der ARD) in der Vorstellung bestätigt wird, es gebe eine „richtige“ Erziehung.
 - 6 Diese Auffassung ist bestimmend für reformpädagogische Ansätze bis hin zur geisteswissenschaftlichen und dann zur antiautoritären Pädagogik sowie für Ansätze der emanzipatorischen bzw. kritischen Erziehungswissenschaft.
 - 7 Auch diese Konzeption, die z.B. von Lenzen (1997; 1999) vertreten wird und die davon ausgeht, dass die Entwicklung des Menschen ein selbstorganisierter Prozess ist, macht pädagogische Intentionalität nicht überflüssig, sondern verpflichtet sie auf die Herstellung optimaler Lernumwelten, d.h. auf ein Steuerungsmodell, das man schon bei Rousseau finden kann. Zum Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft vgl. z.B. Rustemeyer (1999), zur Kritik an konstruktivistischen Konzepten vgl. Ruhloff (2001).

sondern output-orientiert die bereitgestellten Mittel an die zu erbringenden Leistungen bindet, bestimmen Modelle indirekter Steuerung und ökonomische Formen des Nutzenkalküls (Effizienz des Mitteleinsatzes, Qualitätssicherung und -steigerung, Evaluation der Personen und Prozesse, Wettbewerb und Leistungskontrollen) zunehmend sowohl die Perspektive auf die Akteure und die pädagogischen Prozesse als auch das Selbstverständnis der Professionen. Aus Schulen werden „Fabriken“, aus Pädagogen „Dienstleister“, aus Bildung wird ein plan- und messbares Produkt und aus den Adressaten werden „Kunden“ (die allerdings an dem „Produkt“, das sie erwerben wollen, selbst mitarbeiten müssen). Die Steuerungsmodelle referieren verstärkt auf die Eigenverantwortung und Entscheidungskompetenzen der Organisationen und Individuen, d.h. auf ihre Selbststeuerungspotentiale (vgl. Lange 1999; 2005). Die Forderung nach mehr Autonomie der Institutionen des Bildungswesens ist allerdings zu verstehen als eine kontrollierte oder „rückgekoppelte Autonomie“ (Kern 1999), die die Bereitschaft der Akteure voraussetzt, vorgegebene Ziele als eigene anzunehmen und ihre Kompetenzen in den Dienst der Ressourcenoptimierung und Leistungssteigerungen zu investieren. Auf diese Weise wird den in den Bildungsinstitutionen Beschäftigten die Verantwortung für den Erfolg ihres „Unternehmens“ in einer Weise zugerechnet, dass die äußeren Bedingungen, zu denen neben der Ausstattung mit Mitteln und Personal auch das Klientel mit seinen sozialisations- und herkunftsbedingten heterogenen Voraussetzungen gehört, im Verhältnis zu den Eigenleistungen der jeweiligen Institution marginalisiert werden. So geraten die Institutionen wie die Pädagogen unter den Druck einer Planungsrationallität, die die angestrebten Leistungen, Kompetenzen, Einstellungen und Verhaltensmuster der Adressaten als abhängige Variable der jeweiligen Bildungsinstitution und der Pädagogen, ihrer Kompetenzen und Praktiken ansetzt.⁸

In dieser Figur der „rückgekoppelten Autonomie“ wird die Paradoxie der neuen Steuerungsphilosophie offensichtlich und zugleich als lösbar ausgegeben. Die Strukturierung und Lenkung von Prozessen in intransparenten und selbstreferentiellen Systemen, die ein Ziel anstrebt, welches nur vom Adressaten – sei es ein Individuum, eine Organisation oder eine Institution – erreicht werden kann, erscheint nämlich unter der Bedingung nicht als unmöglich, wenn die Adressaten dazu gebracht werden können, von selbst zu wollen, was sie sollen, wenn sie also als eigene Ziele handlungswirksam anerkennen, wo-

8 So dienen z.B. die Leistungsvergleichstests bestimmter Klassenstufen auch der Evaluation der Lehrerleistungen. Die Schüler fungieren hier als Stellvertreter, da das Niveau ihrer Leistungen auch als Ausdruck der Leistungen ihrer Lehrer interpretiert wird, was die Lehrer unter nicht unerheblichen Druck setzt, die Schüler als ihre Agenten unter Leistungsdruck zu setzen. Zur Problematik einer so verstandenen Ökonomisierung vgl. Hoffmann/Maack-Rheinländer (2001); Weiß (2001); Hoffmann/Neumann (2003); Bank (2005).

mit sie als Erwartung konfrontiert sind, d.h. wenn sie die Imperative des Marktes in ihre Selbstdefinition übernehmen und davon überzeugt werden können, dass in der Selbststeuerung ihr eigentliches Wesen und ihre Freiheit besteht. Appelliert wird deshalb an die Selbsterhaltungsmotive, den Überlebenswillen und die Selbstbehauptungskompetenz im schärfer werdenden Konkurrenzkampf. So entspricht der Ontologisierung des Marktes als soziales Integrationsmodell die Anthropologisierung der Unternehmerfunktion als neues Subjektmodell (vgl. Rieger-Ladich 2004; Liesner 2004). Die Individuen werden mit der performativen Kraft einer über alle Medienkanäle verbreiteten Sprachmagie dazu aufgefordert, sich als Manager ihrer selbst zu begreifen, die sich selbst kontrollieren und steuern, die ihr Leben selbst in der Hand haben und für sich selbst, ihr Lernen, ihre Ausbildung, ihre Ressourcen, die Aktivierung und Optimierung ihrer Potentiale und die Wahrnehmung ihrer Chancen verantwortlich sind, aber eben auch für die nicht wahrgenommenen Chancen und Lernmöglichkeiten. Ihre so verstandene Freiheit verpflichtet sie, sich den schnell wandelnden Existenzbedingungen flexibel und vorausschauend anzupassen, wollen sie sich nicht selbst ausschließen. Durch die Suggestion, sie müssten die Macht auch über die ihnen unverfügbaren Bedingungen erringen, werden sie nicht nur dem angeblich lösbaren Paradox ausgesetzt, Unverantwortbares verantworten zu müssen, sondern die Freiheit ihrer Selbststeuerung erweist sich als identisch mit dem Zwang zur Systemerhaltung durch vorauseilende „Anpassung an das Neue“ (BMBF 2003: 61).⁹

Kurz: Der Topos „Bildung“ und mit ihm die pädagogischen Professionen erfahren im bildungspolitischen Diskurs eine enorme Aufwertung, die die Serie der seit Mitte des 18. Jahrhunderts immer wiederkehrenden Erwartungsschübe fortsetzt, mit Pädagogik könnten gesellschaftliche Entwicklungen ge-

9 Dieser bildungspolitische Diskurs über die Zukunft der Bildung in einer globalisierten Welt beschreibt nicht nur die gesellschaftlichen Transformationsprozesse und die daraus ableitbaren Anforderungen an die gesellschaftlichen Institutionen und die Individuen sowie die als notwendig angesehenen Reformen, sondern vermittelt seiner Performativität und Interpellationen (vgl. Althusser 1973: 156ff) fungiert er selbst bereits als Konstitutionsmedium derjenigen Wirklichkeit, die er bloß zu beschreiben vorgibt. Seine Wirksamkeit besteht nicht zuletzt darin, die Imperative des Marktes in die Selbstdefinition der Individuen zu implementieren (vgl. Masschelein/Simons 2002; 2005). In dem Maße, wie das Vokabular dieses Sprachspiels in den institutionellen Diskursen und in den Selbstbeschreibungen der Individuen selbstverständlich wird, hat dieser Diskurs bereits seine vielleicht wichtigste Funktion erfüllt, und zwar auch dann, wenn die geforderten Reformen noch gar nicht realisiert wurden, nämlich Wirklichkeits- und Selbstdefinitionen durchgesetzt zu haben, die die Antinomien in den Sozial- und Selbstverhältnissen invisibilisieren (vgl. Bröckling/Krasmann/Lemke 2004) und ihre als negativ beurteilten kontingenten Effekte durch die Lösbarkeitsunterstellung individualisieren, so dass ein Nachlassen in den Problemlösungs- und Selbstoptimierungsversuchen oder gar ein Scheitern als individuelles Versagen erscheinen muss.

steuert und Fehlentwicklungen kompensiert werden. Zugleich werden jedoch Ansprüche und Aufgaben, wie sie im pädagogischen Diskurs der Moderne elaboriert wurden, einer radikalen Revision unterzogen. Grundbegriffe und -prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns werden zwar nicht abgeschafft, doch sie erfahren eine technologische Umschrift. Mit der Absage an die so genannte Kuschelpädagogik und die Schonräume einer „reformpädagogischen Spätkultur“ (vgl. Lenzen 2001: 2) formiert sich eine radikale Wende gegen die ethischen Grundlagen moderner Pädagogik, wie sie in der Tradition von Rousseau über Kant, Schleiermacher und Humboldt bis hin zur Reformpädagogik formuliert wurden und noch in den Ansätzen emanzipatorischer Pädagogik und kritischer Erziehungswissenschaft maßgeblich sind. Die Widersprüche zwischen Mensch und Bürger, Autonomisierung und sozialer Integration, individueller Bildung und gesellschaftlicher Brauchbarkeit, die als Matrix den erziehungs- und bildungstheoretischen Diskurs der Moderne bestimmt haben, erscheinen nach der bildungspolitischen Blickwende nämlich auch in Teilen des erziehungswissenschaftlichen Diskurses als lösbar, weil aus neoliberaler Marktperspektive und in der Semantik ökonomischer Rationalität die Freiheit und Autonomie der Subjekte bereits in ihrem Selbstverständnis funktional auf die Imperative des Überlebens bezogen sind (vgl. Masschelein 2001). Von allen Illusionen von Autonomie und humanistischer Bildung scheinbar befreit,¹⁰ hat Bildung für die Individuen hier nur noch den Zweck, in der Konkurrenz um Arbeit ihren Marktwert zu erhöhen, ihre „Employability“ zu sichern und ihr gesellschaftliches Fortkommen zu fördern. Als „Arbeitskraftunternehmer“ (Bröckling/Horn 2002; Pongratz/Voß 2003) sind sie selbst verantwortlich für ihre Qualifikation, und deshalb, so wird unterstellt, müssten ihre Bildungsinteressen apriori markt- und abnehmerorientiert sein. Aus der Perspektive des Marktes und in den Zielbestimmungen des Bildungssystems geht es bei Bildung dann nur noch um gesellschaftliche Brauchbarkeit, um funktionale Passungen und um die optimale Entwicklung, Profilierung und Ausschöpfung von Humanressourcen. Allerdings – und hier kehren dann die scheinbar gelösten Paradoxieprobleme wieder – besteht die vom Bildungssystem als Leistung erwartete gesellschaftliche Brauchbarkeit darin, dass die Individuen selbständig, selbstgesteuert und selbstverantwortlich für ihre Brauchbarkeit Sorge tragen und sie unter den

10 Die Kritik an Illusionen einer Autonomie des Subjekts (Meyer-Drawe 1990) und humanistischer Bildung (Schäfer 1996), wie sie im Kontext poststrukturalistischer Philosophie und der Postmoderndiskussion vorgebracht wurde, hatte dagegen keineswegs das Kind mit dem Bade ausgeschüttet, sondern statt dessen die Problematik aus ihren scheinbaren Lösungen befreit und wieder in aller Schärfe zu Bewusstsein gebracht. Weder gab man sich der neuen Illusion hin, man könne das autonome Subjekt als reale Fiktion einfach abschaffen, noch wurde dazu aufgerufen, diese reale Fiktion funktional in den Dienst gesellschaftlicher Anforderungen zu stellen, indem man sie als empirisches Faktum ausgab.

Bedingungen der Ungewissheit, Unentscheidbarkeit, Pluralität und Zukunftsoffenheit gesellschaftlich unausweichlichen Erwartungen vorausschauend anpassen.

Dieser hier nur schlaglichtartig skizzierte Bildungsdiskurs einer sich im Kontext der Globalisierung transformierenden Gesellschaft gibt vor, Probleme lösen zu können, die Pädagogen und Erziehungswissenschaftler seit Beginn der Moderne und der Konstitution der Pädagogik als Wissenschaft zu immer neuen Ansätzen, Programmen und Theorien herausgefordert haben. Behauptet wird zwar nicht, den Zielkonflikt zwischen Individualisierung und Egalisierung, zwischen individueller Bildung und gesellschaftlicher Brauchbarkeit, zwischen autonomer Selbststeuerung und heteronomen Wirkungsinentionen rational gelöst, aber eine Möglichkeit gefunden zu haben, trotz dieses Widerstreits auf der Basis einer normativen politischen Entscheidung handlungsfähig zu sein (vgl. z.B. BMBF 2003: 55-70).

Doch sowohl in der die bildungspolitischen Reformen leitenden technologischen und ökonomistischen Semantik als auch in der funktionalen Fassung des Bildungsbegriffs insistieren widerstreitende Momente, die die vorgebliche Parallelisierung zwischen Schule und Fabrik, Bildungssystem und Markt sowie die unterstellte Komplementarität zwischen staatlicher Außensteuerung und organisatorischer Selbststeuerung oder die behauptete Symmetrie zwischen Bildungsanbieter und Bildungskunden stören. Statt widerständige Bedingungen und Momente auszugrenzen, werden sie nun selbst als systemfunktionale Elemente vereinnahmt, indem die Selbststeuerung der Systeme als Medium der Fremdsteuerung aktiviert wird. Ob es sich um ein soziales System handelt, wie z.B. eine Schule, um ein ganzes gesellschaftliches Subsystem oder um ein Individuum, d.h. ein psychisches System, spielt für diese Logik nur hinsichtlich der konkreten Operationen und Prozesse eine Rolle. Formal handelt es sich immer darum, paradoxe Verhältnisse als pragmatisch lösbare zu behaupten und diese Lösungen als für das System überlebenswichtige Systemimperative anzusetzen. Im pädagogischen Kontext ergeben sich zwar z.T. erhebliche Unterschiede je nachdem, ob diese Lösungen als von Pädagogen zu erbringende Leistungen definiert oder ob sie den Adressaten auferlegt oder ob sie als eine die Pädagogik und die Bildungsinstitutionen insgesamt betreffende Aufgabe verstanden werden. Doch ohne Druck und Zwangsmomente, mit denen die Individuen als Agenten ihrer eigenen Normalisierung eingesetzt und die Bildungsprodukte zur Mitwirkung an ihrer eigenen Herstellung veranlasst werden, ergeben sie sich nicht. Vielmehr handelt es sich eher um neue Formen der Macht, der Selbsttechnologien und des freiwilligen Selbstzwangs, um neue Formen der Subjektivierung und Konfigurationen im Verhältnis von Macht, Wissen und Subjekt mithin, wie neuere Studien im Anschluss an Foucaults Konzept der „Gouvernementalität“ nahe legen (vgl.

Lemke 1997; Bröckling/Krasmann/Lemke 2000; Ricken/Rieger-Ladich 2004).

Der Umgang mit Paradoxien ist in diesen Diskursen nicht mehr ein Problem der Logik bzw. der erziehungswissenschaftlichen oder bildungsphilosophischen Reflexion, sondern eines mit gesellschaftlichen Notwendigkeiten und Sachzwängen argumentierenden Willens, über das Unverfügbare zu verfügen, die Autonomie der Subjekte an externe Imperative und Zwecke zu binden, die individuelle Lebensführung an den Gesetzen der Systemerhaltung und -steigerung auszurichten und die individuelle Bildung vorab an den Bedürfnissen des Marktes zu orientieren. Paradoxien dieser Art werden zu einem Problem der Macht, auch der Macht normativer Entscheidungen. So schreiben z.B. die Autoren der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“:

„Bisher ist keine Pädagogik entwickelt worden, die ohne Brüche und Widersprüche beiden Prämissen, den Prinzipien der Egalisierung und der Individualisierung, in gleicher Weise und zugleich hätte entsprechen können. Der Zielkonflikt ist unübersehbar. Es bedarf daher der *politischen* Entscheidung, um hier Prioritäten zu setzen, und es bedarf einer Pädagogik, die sich an der Idee der Kompetenzentwicklung und des Kompetenzaufbaus orientiert, *um praktisch trotz des Zielkonflikts handlungsfähig zu sein.*“ (BMBF 2003: 60 – kursiv v. MW)

Diese Lösung des Paradoxieproblems verzichtet auf das Problem und die Lösung, indem es die Entscheidung an die Politik delegiert, womit nicht nur das zentrale Problem des pädagogischen Diskurses der Moderne und seiner Ansprüche preisgegeben, sondern auch ein – historisch wie systematisch äußerst problematisches – Subordinationsverhältnis zwischen Politik und Pädagogik vertreten wird, das die Erziehungswissenschaft in den Dienst der Politik stellt. Die seit der Aufklärung virulente pädagogische Frage nach der Möglichkeit von Erziehung, wie also die Autonomie des Subjekts empirisch ermöglicht und zugleich seine Freiheit respektiert werden kann, wie es also möglich ist, dem Anderen gerecht zu werden, scheint damit ebenso belanglos geworden zu sein wie die bildungstheoretische Frage, wie individuelle Bildung angesichts ihr entgegenstehender gesellschaftlicher Bedingungen möglich sein kann. Wie aber die Pädagogik ihrer doppelten Aufgabe gerecht werden kann, sowohl individuelle Bildung als auch soziale Integration so zu ermöglichen, dass ein Zusammenleben in Freiheit und Gerechtigkeit wahrscheinlicher wird, kann kaum noch beantwortet werden, wenn das Paradoxieproblem und damit die ethische Frage der Gerechtigkeit aus dem pädagogischen Diskurs eskamotiert werden.

Doch lassen sich ungelöste und eventuell unlösbare Probleme bekanntlich nicht dadurch aus der Welt schaffen, dass man sie verdrängt oder ausschließt,

ohne dass sie Spuren hinterlassen, die ihrerseits Wirkungen in Form von Symptomen evozieren, die bis zum Wahn reichen können. Vielleicht ist diese neue, ökonomische Marktrationalität und manageriale Menschenführungstechniken amalgamierende Sprache, die auch dem pädagogischen Diskurs aufgedrängt wird, selbst ein Symptom, das im Bildungssystem und in Teilen des pädagogischen Diskurses einen Rückfall in den überwunden geglaubten Steuerungs-, Kontroll- und Herstellungswahn auslöst. Um diesem Wahn nicht zu verfallen und in dieser verrückten Sprache, in der die bekannten Wörter (wie z.B. „Autonomie“, „Freiheit“, „Verantwortung“) ihren vermeintlich gemeinsamen Sinn verlieren und pervertieren, nicht selbst verrückt zu werden, kann möglicherweise die Erinnerung an die Grenzen des pädagogischen Wissens und Könnens, an die Unlösbarkeit von Problemen und das Unmögliche helfen, nicht den Verstand zu verlieren. Diese Erinnerung an die Grenzen als Therapeutikum gegen Allmachtsphantasien wie gegen abgestumpften Pragmatismus stellt aber kein Lob der Ohnmacht dar und führt auch nicht in die Resignation, sondern kann vielleicht einen Ausweg aus dieser manisch-depressiven Alternative eröffnen.

3 Die Fragestellung

Der pädagogische Diskurs befindet sich also in einer merkwürdigen Situation. Zum einen ist die Konstitutionsgeschichte der Pädagogik als Wissenschaft geprägt von Antinomien, Aporien und Paradoxien, von denen sie in der Moderne ihren Anfang nimmt und die sachlich im Begriff des modernen, autonomen und verantwortlichen Vernunftsubjekts gründen, theoretisch in der Gegenstandskonstitution und Aufgabenbestimmung der Pädagogik und praktisch in ihrer Handlungsbegründung manifest werden. Diese Antinomien haben sich im Zuge der Theoriegeschichte zwar je nach Theorierahmen verschoben, insgesamt jedoch vervielfacht und jeder Lösung widerstanden. Die Lösungen tendieren bis heute dahin, entweder eine konsistente Theorie anzustreben, in der Gegenstand, Aufgabe und die Ziele zusammen mit der Möglichkeit ihrer Bestimmung begründet und legitimiert werden, oder Pädagogik als eine handlungstheoretisch begründete, praxisorientierte Methode zu bestimmen. Steht erstere in Gefahr, ihren praktischen Gegenstandsbezug einzubüßen und ihre handlungsorientierende Funktion zu verlieren, so kann letztere das Legitimationsproblem nur aus ihrer Reflexion ausblenden und muss ihre eigene theoretische Begründung schuldig bleiben.

Zum anderen ist im Zuge der Postmodernediskussion gerade als allgemeines Kennzeichen der fortgeschrittenen Moderne die Unmöglichkeit einer Selbstbegründung und abschließender Bestimmbarkeit aufgrund irreduzibler Ambivalenzen erkennbar geworden. Die Unvermeidbarkeit von Paradoxien

nicht nur im theoretischen Diskurs ist die Grundeinsicht, die sich in den verschiedenen Reflexionen zu einer „offenen Epistemologie“ durchhält und die mit einer die Prämissen der identitätslogischen Vernunft in Frage stellenden Aufwertung der Begriffe des Unbestimmten, der Kontingenz, der Unentscheidbarkeit und Alterität einhergeht.

Die in dieser Diskussion liegende Chance, das theoretische Selbstverständnis zu reformulieren und die paradoxe Grundstruktur der Pädagogik einer Revision zu unterziehen, um auch ein anderes Verständnis des Aporetischen und Paradoxalen zu gewinnen, ist jedoch nur vereinzelt wahrgenommen worden. Man sah in dieser Diskussion statt dessen nur die Wiederkehr alter Probleme oder eine unzulässige Affirmation an das, was doch als das eigentlich Problematische zu gelten habe und das es gerade zu lösen galt, nämlich die Beliebigkeit zu bannen, die logisch aus Widersprüchen resultiert. Man sah die Ansprüche auf Geltungsbegründung aufgeben und eine theoretische Unbekümmertheit eines anything goes als das Ende eines jeden Begründungsanspruch an. Kurz: Man interpretierte Perspektivverschiebungen und die neuen Infragestellungen der Denkvoraussetzungen, die durchaus den Ansprüchen an eine begrifflich-analytische, kritische und philosophisch-theoretische Reflexion genügen, als Aufgabe des Vernunftanspruchs selbst, statt als Suche nach Neuorientierung in Folge von deren Desillusionierung. Anstatt die Aktualität des eigenen Diskurses zu erkennen, der ja durchgängig Erfahrungen im Umgang mit den Problemen der Unbestimmtheit, der Unentscheidbarkeit, Kontingenz und Alterität aufzuweisen hat, und die (unter den als gegeben angenommenen Voraussetzungen) Unlösbarkeit der Paradoxien einzuzugestehen und in ihnen anderes zu erkennen als logisch-begriffliche Fallen oder die Schwäche des Geistes, wurden die Perspektivverschiebungen und die Versuche, einen Diskurs zu führen, der diesen Problemen schon Rechnung trägt, mit einem Theorie- und Diskursanspruch konfrontiert, der sich gegen performative und sonstige Widersprüche abschottet.

In diesen Studien soll nun der Versuch unternommen werden, das Paradoxieproblem der Pädagogik als solches zu diskutieren, was nicht bedeutet, eine neue Lösung vorzuschlagen, sondern den Sinn seiner Insistenz zu erfragen, der in und durch Lösungsmodelle gerade verstellt wird, ohne in ihnen jedoch zu verstummen. Diese Verstellung gilt es zu öffnen, um den Sinn und die Aufgabe der Pädagogik selbst zurück zu gewinnen. Der von Derrida inaugurierte Ansatz der Dekonstruktion dient dabei nicht in erster Linie dazu, den Paradoxien eine adäquate Denkform zu geben, sondern die Erfahrung des Anspruchs, auf den die Pädagogik zu antworten beansprucht, wieder vernehmbar zu machen. Deshalb ist Dekonstruktion nicht als eine auf theoriekritische Analysen begrenzte „Methode“ zu verstehen, die einfach nur das selbstkritische Geschäft der Wissenschaft fortsetzte, sondern ein Denken, das seinen Bezug zum Anderen, zum Politischen und zum Praktischen aufspürt, indem es

im Paradoxen gerade die für jede Ethik, Politik, für jede verantwortliche Entscheidung und moralische Handlung konstitutive Situation der Unentscheidbarkeit wahrnimmt und anerkennt. Die Aporie der Erziehung, so könnte man in einer ersten These sagen, zeugt in ihrer theoretischen Unlösbarkeit von einem Bruch zwischen Theorie und Praxis, zwischen Satzung und Setzung, zwischen Denken und Handeln, dessen Aufhebung zwangsläufig in totalitären Konzeptionen mündet (wie bei Rousseau), da es dieser Bruch ist, der einen Urteilsraum und damit Handlungsfreiheit erst eröffnet. Sonst hätte das Wissen Gesetzescharakter und Handeln wäre nur noch gewissenlose Exekution des Wissens. So gesehen ist es die Aporie, die davor schützt, derart technisch und gewaltförmig zu agieren, weil sie dazu nötigt, den Schritt vom Wissen zum Handeln, vom Erkennen zum Anerkennen zu tun. Wenn es also darum geht, dem Anderen gerecht zu werden, darf man der Aporie nicht ausweichen.¹¹

Dieser programmatische Rahmen impliziert jedoch einige Probleme nicht nur methodischer Art. Der Grundgedanke, der auf den folgenden Seiten entfaltet wird, ist im Prinzip zunächst sehr einfach: Die Pädagogik ist verstrickt in Unvereinbarkeiten. Diese Unvereinbarkeiten haben allen Versuchen, ihnen in einem System Konsistenz, Kohärenz und Einheitlichkeit zu verleihen, widerstanden. Zwar differieren die verschiedenen Systemvorschläge und Lösungsansätze nach Maßgabe der Interpretation der Ursachen dieser Unvereinbarkeiten z.T. erheblich je nach dem, ob ihr Grund im Gegenstand, im Verhältnis Gegenstand-Reflexion/Begriff oder im Denken lokalisiert wird, doch wurden die Unvereinbarkeiten immer als ein Defizit, ein Mangel oder Fehler, d.h. negativ bestimmt als ein zu lösendes Problem.

Anstatt diese Unvereinbarkeiten apriori negativ zu bewerten, sie dem Sein, dem Denken oder dem Verhältnis von Denken und Sein anzulasten und den Versuch ihrer Überwindung fortzuschreiben, geht diese Studie der Frage nach, ob diese Unvereinbarkeiten, Paradoxien und Antinomien nicht gerade den „Kern“ pädagogischen Denkens und Handelns ausmachen, ob in ihnen nicht sogar die „Essenz“ oder das „Proprium“ des Pädagogischen zu sehen ist, ohne das die Pädagogik ihre „Identität“ und ihre Konsistenz verlieren müsste, wodurch sie entweder zu einer Technologie oder zu einer reinen, wenn auch auf empirische Forschungen gestützten Reflexionswissenschaft sich wandeln und ihren Anspruch, praktische Wissenschaft zu sein, ganz preisgeben würde. Der Grundgedanke besagt also zunächst, dass diese Unvereinbarkeiten der Pädagogik wesensmäßig zugehören und sie in der Auseinandersetzung mit

11 Dass das nur eine Bedingung für die Möglichkeit von Gerechtigkeit ist, nicht schon die Gelingensgarantie, soll vorsichtshalber erwähnt werden. Wenn Gamm schreibt, die „Aporie ist ein Nadelöhr, durch das sich hindurchdenken muss, wer verstehen will, worin der Sinn des Moralischen besteht“ (Gamm 2000: 237), dann kann ich ihm weitgehend zustimmen. Allerdings kommt man wohl nicht allein durch das Denken durch das Nadelöhr, denn dann wäre es keine Aporie.

ihnen ihre Differenz zur Technologie wie zur Philosophie allererst gewinnt. Die Unvereinbarkeiten, mit denen die Pädagogik konfrontiert ist, als etwas Positives zu betrachten, in ihrer Fortexistenz und ihrem Festhalten den Existenzgrund und die Legitimation der Pädagogik zu sehen, bedeutet allerdings, vom Anspruch auf den Status einer reinen Wissenschaft abzurücken und die Bedeutung des pädagogischen Wissens neu zu überdenken. Weiterhin bedeutet die Bejahung der Unvereinbarkeiten, nach einem Denken bzw. einer Reflexionsform zu suchen, die sie in sich aufnehmen und sich produktiv oder konstruktiv auf sie beziehen kann, anstatt in ihnen die Ursache für das Scheitern der Pädagogik als Wissenschaft zu sehen. Gesucht wird also nach einem anderen Verhältnis zur Unlösbarkeit der Unvereinbarkeiten bzw. pädagogischer Grundprobleme, das es erlaubt, das Pädagogische anders zu denken, die durch forcierte Lösungs- und Überwindungsanstrengungen mit verursachte Verstellung der pädagogischen Sache und Aufgabe sichtbar zu machen und der Diskussion um Status und Bedeutung der Allgemeinen Pädagogik bzw. der systematischen Erziehungswissenschaft neue Impulse zu geben, die es vielleicht erlauben, ihre Relevanz und Legitimität als Ort einer unverzichtbaren und unabschließbaren Problematisierung des Pädagogischen wieder deutlich erkennbar werden zu lassen.

Dieser Grundgedanke, dass die Pädagogik ein Problem bearbeitet, das sie im klassischen Sinne nicht lösen kann, dessen „Lösung“ ihren Selbstverlust bedeutete, weil eine Lösung das, worum es in der Pädagogik geht, verstellen oder verdrängen würde, dieser Grundgedanke bedeutet, dass die Sache der Pädagogik aus einem unlösbaren Problem besteht, das sie deshalb nur problematisierend bearbeiten kann. Die Pädagogik hat also nicht eine Sache zu ihrem Gegenstand, die in ein Problem verstrickt ist, aus dem sie befreit werden könnte, um dann ganz und gar positiv und unproblematisch bestimmt werden zu können. Das Problem selbst ist die Sache und manifestiert sich in ihren Bestimmungsversuchen. Allerdings – und hier zeigt sich, dass die Formulierung des Grundgedankens doch nicht so einfach sein wird – nehmen diese Bestimmungsversuche von Anfang an die Form von Problemlösungsversuchen an mit dem Ziel, die Sache der Pädagogik eindeutig zu definieren, sie auf den Begriff zu bringen und die Probleme zu lösen. Problematisierungen erfolgen dann nur in Form kritischer Reflexion dieser Lösungsvorschläge, ohne aber die Intention, das Problem lösen zu wollen, selbst zu problematisieren. Aus diesem Grund kann die Formulierung des Grundgedankens sich nicht mit der Problematisierung pädagogischer Theorien und Ansätze begnügen, sondern muss die Form der kritischen Problematisierung selbst problematisieren, da diese an der Verstellung der Unlösbarkeit der Unvereinbarkeiten z.T. partizipiert. Diesen verstellenden Charakter der Lösungsversuche *und* ihrer Problematisierung gilt es folglich aufzuzeigen, um die der Pädagogik aufgegebenen Unvereinbarkeiten in ihrer Positivität deutlich werden lassen zu können.

Kurz: Um den hier angesprochenen Grundgedanken formulieren zu können, wäre es eigentlich notwendig, die Verstellungen der Pädagogik ihrem eigenen Problem gegenüber deutlich zu machen, was nichts anderes hieße, als – erstens – die Verkennung des pädagogischen Diskurses bezüglich seines Gegenstandes, der pädagogischen Aufgabe und seiner eigenen Bedeutung zu analysieren, mithin den pädagogischen Diskurs in seiner Gesamtheit einer kritischen Revision zu unterziehen. Wenn – zweitens – die Pädagogik von Anfang an ihre Sache verstellt und verkannt hat, da sie das ihr aufgegebenes Problem als ein zu lösendes Problem und somit als etwas Negatives aufgefasst hat, dann kann der hier zu entfaltende Grundgedanke nicht kritisch-problematizierend dargelegt werden, oder jedenfalls nur in einer Weise problematisierend, die zu den Lösungsintentionen auch des kritisch-problematizierenden Diskurses eine gewisse Distanz wahren kann.

Was den ersten Punkt angeht, so wäre dies eine kaum zu bewältigende Aufgabe, und zudem suggerierte ein solches kritisches Vorgehen, die Pädagogik wäre prinzipiell und kategorisch von Anfang an blind gegenüber ihrer eigenen Sache gewesen, die nun als etwas absolut Neues zur Offenbarung gebracht werden sollte oder könnte. Weder ist aber die Pädagogik als Gesamtheit überhaupt bearbeitbar noch geht es darum, etwas absolut Neues als pädagogischen Gegenstand oder erziehungswissenschaftliches Problem einzuführen, das bisher nur übersehen worden wäre. Vielmehr ist exemplarisch und an zentralen Stellen daran zu erinnern, dass und wie der pädagogische Diskurs in Unvereinbarkeiten verstrickt ist, die er trotz aller Bemühungen nicht hat auflösen können, die er aber bemüht ist zu invisibilisieren, um dem Anspruch wissenschaftlicher Rationalität genügen zu können. Dass also der pädagogische Diskurs ein Problem bearbeitet, das ihn zu einem genuin *pädagogischen* Diskurs macht, dass er aber die Unlösbarkeit des Problems im Sinne wissenschaftlicher Rationalität nicht akzeptiert und folglich nach seiner Auflösung strebt – in diesem negativen Bezug auf seinen Gegenstand, in dieser grundsätzlichen Ambivalenz zeigt sich das Ineinander von Sehen und Verkennen, Klarheit und Verstellung, Wissen und Unglauben bezüglich der Unlösbarkeit der Unvereinbarkeiten als Grundproblem der Pädagogik. Um dieses Ineinander deutlich werden lassen zu können, ist ein problematisierendes Vorgehen erforderlich, das nicht an den Lösungsideen und den damit verbundenen Vorstellungen partizipiert, sondern diese aufzulösen vermag und ein eher affirmatives Verhältnis zur Unlösbarkeit des der Pädagogik aufgegebenen Problems einnimmt. Ein solches Vorgehen – und dies betrifft den zweiten oben genannten Punkt – wäre ebenfalls problematisierend, aber im Unterschied zur Kritik orientiert es sich an der Dekonstruktion. Der im Folgenden zur Diskussion gestellte Grundgedanke lautet also, dass das pädagogische Grundproblem aus einer unlösbaren Unvereinbarkeit besteht und dass eine dieser angemess-

sene Erfahrungs-, Problematisierungs-, Bearbeitungs- oder Reflexionsform als Dekonstruktion verstanden werden kann.

Aus dem bisher Gesagten wird vielleicht verständlich, warum die Bezeichnung „Erziehungswissenschaft“ für die Ortsbestimmung dieser Fragestellung nicht ganz unproblematisch ist. Der Name hat sich zwar durchgesetzt, ist aber nicht unschuldig, sondern er verweist auf eine Geschichte und ein Selbstverständnis, dessen Rationalitätsanspruch und Distanzierung von praktisch-philosophischen Fragen zugunsten einer sozialwissenschaftlichen Orientierung in der Perspektive dieser Untersuchung mit zum Problem gehört. Andererseits ist auch der Name „Pädagogik“ historisch belastet, bringt er doch ein traditionelles Theorie-Praxis-Verständnis mit, von dem man ihn kaum befreien kann, ebenso wenig wie von der Erblast normativer Implikationen und Konnotationen, die mit dieser Vorstellung von Praxis auch für die wissenschaftliche Reflexion verbunden sind. So geht es darum, zum einen den Rationalitätsanspruch eines wissenschaftlichen Diskurses festzuhalten, der sensibel ist für Differenzen zwischen Sach- und Geltungsfragen sowie normativer und begrifflich-logischer Ebene und der allergisch ist gegenüber einer Moralisierung. Zum anderen geht es aber auch darum, die ethisch-praktische Dimension des modernen pädagogischen Diskurses und damit die erziehungs- und bildungsphilosophische Reflexion festzuhalten, statt sie als randständig oder empirisch irrelevant auszublenden, weil diese vernunftkritischen Reflexionspotentiale sensibel sind für praktische Ansprüche und allergisch gegenüber einer rationalistischen Technisierung. Keiner der beiden Namen ist daher vorbehaltlos für diese Untersuchung geeignet. So werde ich je nach Kontext von Pädagogik, von Erziehungswissenschaft oder vom pädagogischen Diskurs sprechen, oft aber den Namen „Pädagogik“ verwenden, womit in der Regel die wissenschaftliche Pädagogik gemeint ist. Ein Name, der geeignet wäre, das Denken und die Wissenschaft zu bezeichnen, die dem Paradoxen und Unmöglichen gewachsen wäre, ein Name für die Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen müsste erst noch erfunden werden, genauso wie ein solches Denken selbst.