

ALFRED SCHÄFER

Erziehung - Ende einer Illusion?

I.

Pädagogische Entwürfe zielen auf praktische Bedingungen der Ermöglichung einer empirischen Vernunftsubjektivität. Beides aber, praktische Ermöglichung wie auch das Subjekt als empirische Verkörperung von Vernunft (im Singular), müssen heute als zumindest problematisch gelten, womit auch die überkommene Erziehungsvorstellung einer verantwortungsbewußten Steuerung (qua 'Führen oder Wachsenlassen') kindlicher Entwicklung zu der dieser möglichen Vervollkommnung in Vernunft fragwürdig wird.

Wenn deren Grundlagen in empirischer wie normativer Hinsicht nicht mehr als gegeben angenommen werden können, dann liegt zunächst der *Ideologievorwurf* nahe: der Erziehungsbegriff transportiere und verschleierte nur noch Herrschaftsansprüche der Erwachsenen gegenüber den Kindern. Ein solcher Vorwurf trifft ein zentrales Problem pädagogischer Gegenstandsbestimmung, aber er bringt sich um seinen Effekt, wenn als Bezugspunkt der Kritik selbst wiederum eine pädagogische Option herhalten muß, der man als Stellvertreterreflexion den gleichen Vorwurf machen könnte.

Eine andere Stoßrichtung der Kritik an pädagogischen Theorien wäre der *Illusionsverdacht*: pädagogischen Wirklichkeitsentwürfen entspräche keine Wirklichkeit, was nicht-ontologisch formuliert heißt, daß pädagogische gegenüber anderen Wirklichkeitsbeschreibungen keine Überzeugungskraft besäßen. Stattdessen stabilisieren sie sich normativ gegenüber Enttäuschungen und könnten so weiterhin dogmatisch beanspruchen, die adäquate Rede von Erziehung festzusetzen. Gegenüber einem solchen Illusionsverdacht ließe sich von der Tradition her einwenden, daß pädagogische Theorien nie auf die bloße Wiedergabe von Realitäten bezogen waren, sondern daß man diese nur begreifen könne als Rationalisierungsabsicht gegenüber einer kritisierten Wirklichkeit, als kritischen Verbesserungsvorschlag mit Hilfe genuiner Rationalitätsstandards.

Verdacht und Gegenwehr haben dabei einen gemeinsamen Bezugspunkt. Dieser besteht im Verweis auf ein Implikationsverhältnis von *Rationalisierungsabsicht und Wirklichkeitsbeschreibung*. Das Verhältnis von Rationalität und Wirklichkeit wird als Einheit - als funktionierende oder (im Falle der Kritik) unterbrochene, über die Lücke hinwegtäuschende - angesehen. So betrachtet scheint der Illusionsver-

dacht nur eine falsche Anpassung der Realität an die Rationalität zu kritisieren, eine Überprüfung der rationalen Standards zu fordern - also eine Theorieanpassung auf traditionellem Terrain. Jedoch gibt es neben dem Implikationsverhältnis noch einen zweiten Aspekt, auf den der Illusionsverdacht gegenüber der theoretischen Beschreibung von Erziehung zielt: das Verständnis dieses Implikationsverhältnisses als eines Rationalitätskontinuums von der Theorie hin zur Praxis. Es ist die Verzahnung der Einheit von Rationalität und Wirklichkeitsbeschreibung mit der Annahme eines Rationalitätskontinuums von Theorie und Praxis, die verhindert, daß pädagogische Theorie sich ihres konstruktiven Charakters bewußt wird und daß pädagogische Praxis sich in ihrer Eigenlogik gegenüber theoretischen Rationalisierungsbemühungen begreift.

Erst wenn man die Annahme eines *Rationalitätskontinuums von Theorie und Praxis* als normative Klammer für als pädagogisch rational gefaßte Wirklichkeitsbeschreibungen selbst einklammert, lassen sich die Fragen, ob pädagogische Wirklichkeitsbeschreibungen illusorisch sind, ob ihre Rationalität fiktiv und wie beides aufeinander verwiesen ist, diskutieren. Erst dann lassen sich Rationalitätsstandards und Wirklichkeitsbeschreibungen jenseits zirkulärer Verweisungen vielleicht in ihrer Differenz, aber auch in ihrem Aufeinanderverwiesensein thematisieren.

Im folgenden möchte ich versuchen,

1. den Wirklichkeitsbezug pädagogischer Beschreibungen relativ formal als spezifischen Zugriff auf Wirklichkeit darzustellen und den Stellenwert von Rationalitätsüberlegungen für dessen genuine Spezifizierung gegenüber anderen möglichen Zugriffsweisen aufzuzeigen;
2. zu zeigen, inwiefern eine pädagogische Rationalität, die sich in der Abbildung auf Realität darzustellen sucht, in eine Sackgasse gerät, wenn sie auf Realisierbarkeit, d.h. auf die Prozeßperspektive eines intentional und verantwortlich steuernden Subjekts abhebt;
3. hervorzuheben, daß - auch wenn empirische Vernunftsubjektivität grundsätzlich problematisch wird - in diese inhaltlichen Bezugspunkte von Rationalität eingehen, die gleichsam als negative konstitutiv bleiben; - anzudeuten wäre eine Perspektive, wie auf nicht-illusionäre Weise mit nicht-einlösbaren Ansprüchen umzugehen ist.

II.

Daß Menschen zu erziehen glauben, wo andere etwas ganz anderes sehen (wie Unterdrückung, Psychoterror oder Versagen), aber auch, daß man selbst glaubt zu erziehen, obwohl der Adressat das nicht nur anders sieht, sondern auch anders reagiert als erwartet - solche *Identi-*

fikations- und Rechtfertigungsprobleme von Handlungen bestimmen nicht nur die alltägliche Auseinandersetzung über Erziehung, sondern auch wissenschaftliche Klärungsversuche. Noch die lauterste Intention bleibt, was sie ist: eine problematische Sichtweise auf Wirklichkeit. Dies ist zunächst einfach darin begründet, daß Handlungen als solche nur unter Beschreibungen identifizierbar sind.¹

Die Frage, ob es 'Erziehung' gibt oder ob es sich dabei um eine Illusion handelt, wäre demnach, wenn man sie ontologisch oder naiv-empiristisch betrachtet, falsch gestellt. Dann aber läßt sich der Realitätsgehalt von Handlungen nur noch festmachen an der sozialen Konsensfähigkeit einer als sachlich zutreffend anerkannten Beschreibung von Praktiken. Eine solche Beschreibung ist dabei nicht zu begreifen als ein allein theoretisch zu betrachtendes Produkt: Der Konsens über Beschreibungen von Praktiken ist einer theoretischen Betrachtung und Problematisierung vielmehr immer schon vorausgesetzt. Anerkannte Beschreibungen bilden die Realität, von der praktische wie theoretische Problematisierungen ausgehen, ohne sie verlassen zu können. Sie sind kein nur-kognitives, von 'der' Wirklichkeit abgehobenes Produkt, sondern sie bilden *als jene Wirklichkeit*, hinter die nicht auf eine ansich-bestehende zurückgegriffen werden kann, den Kristallisationspunkt für Motivationen und Orientierungen. Sie erlauben Zielsetzungen sowohl auf der Ebene individueller Handlungen wie auch auf der Ebene der situativen und strukturellen Gestaltung von Handlungsvoraussetzungen. Sie erst erlauben die Zuschreibung von Verantwortung ebenso wie die daran anschließende Bewertung.

Am Beispiel: Die Konnotationen, die mit der Praxisbeschreibung 'arbeiten' angesprochen sind, bestimmen den Motivationshintergrund der ihr Unterliegenden; sie bedingen individuelle Zielvorstellungen (vom Geldverdienen bis zu Sinnbestimmungen und Lebensentwürfen) ebenso wie organisatorische Vorkehrungen struktureller und situativer Art: die Arbeitsbedingungen, die sich zum System verdichten. Sie legen gleichzeitig fest, wer das Subjekt in diesem Kontext ist, wer arbeitet und damit verantwortlich ist sowie inwieweit er dieser Verantwortung gerecht geworden ist. Zur Beurteilung von *Verantwortungszuschreibungen* gehören dabei Kriterien sachlicher Angemessenheit ebenso wie die Einhaltung sozialer Regeln, aber auch Kriterien der sittlich-moralischen Qualität², die festlegen, welches Handeln allgemeine moralische Prinzipien erfüllt, die unabhängig von jedem Kontext gelten sollen.

Läßt sich nun auch 'erziehen' als eine solche Realität begreifen? Die angeführten Probleme bei der Konsensfähigkeit hinsichtlich einer sachlich zutreffenden Beschreibung von Erziehungspraktiken lassen da zunächst Zweifel aufkommen. Andererseits spricht man (ohne grundsätzliche Einwendungen) von einem Erziehungssystem, ver-

gleicht Erziehungsstile verschiedener Kulturen, redet von Erziehung in unterschiedlichen Institutionen usw. Und zweifellos wirken organisierte Strukturen wie etwa in der Schule motivationsbündelnd für Lehrer, geben sie einen mehr oder weniger offenen Rahmen für individuelle Zwecksetzungen, aber auch für organisatorische Reformen vor; ebenso legen sie Verantwortungen sogar in rechtlich kodifizierter Form fest und erlauben auch die Beurteilung der Wahrnehmung dieser Verantwortung.

Demgegenüber erscheinen in pädagogischen Theorien nicht nur bestimmte Orientierungen, individuelle Handlungen, Strukturen und Verantwortungszuschreibungen in solchen Institutionen als bedenklich, sondern zum Problem wird meist der Charakter dieser Realität als einer 'pädagogischen'.

Diese Entgegensetzung läßt sich nicht so auflösen, daß man von der konsentierten Betrachtung von 'Erziehungseinrichtungen' als einer 'objektiven' Realität ausgeht, die durch 'pädagogische Semantik' nur verwässert wird - so als ob es sich bei pädagogischen Beschreibungen nur um unverbindliche Spielereien gegenüber einer harten Faktizität handeln würde. Vielmehr stehen sich hier zwei unterschiedliche Beschreibungsweisen und damit *Realitätsentwürfe* gegenüber: eine funktionale (ob evolutionstheoretisch oder ideologiekritisch-gesellschaftstheoretisch) und eine pädagogische Betrachtungsweise im engeren Sinne. *Beide sind nicht ineinander auflösbar*, auch wenn sie beide Referenzpunkte aus der anderen Perspektive integrieren mögen; *beide sind auch nicht aufeinander gründbar*, selbst wenn sie füreinander wichtige Bezugspunkte vorgeben.

Die Frage nach der Möglichkeit einer sozial anerkannten pädagogischen Beschreibung von Handlungen ist mit dieser Unterscheidung zweier Sichtweisen von 'Erziehung' allerdings noch nicht beantwortet. Schwierigkeiten ergeben sich hier schon aus dem Abstraktionsgrad pädagogischer Beschreibungen. 'Erziehen' ist kein Handlungsvollzug, auf den man zeigen kann; vielmehr handelt es sich um eine sekundäre Beschreibung von Phänomenen, die als 'strafen, loben, zuhören, die Stimme erheben, unterrichten, lehren usw.' beschrieben werden können. Deshalb macht es auch wenig Sinn oder mutet zumindest seltsam an, wenn jemand auf die Frage, was er denn da mache, antwortet: 'Ich erziehe gerade'. Die Transformation von Beschreibungen '1. Grades' in solche der 'Erziehung' verlangt einen Abstraktionsschritt, der nicht an der konkreten Handlungsbeschreibung vollzogen werden kann, diese also auch nicht einfach ersetzt. Vielmehr geschieht dies durch den Rückbezug der Handlungsbeschreibung auf einen transsituativen und diese Handlung, die immer als Antwort in einer Situation verstanden wird, damit transzendierenden Kontext: im Hinblick auf einen Prozeß,

der als durch ein Erziehungsziel integriert gedacht wird - eine Erziehung zur Mündigkeit, Gesellschaftstüchtigkeit, zur Disposition X. Im Rahmen eines solchen Prozesses, der als Projekt hin auf die Zukunft und/oder als Rekonstruktion hin auf Vergangenheit entworfen wird³, gewinnt auch die einzelne Handlungsbeschreibung, gewinnen generalisierende Beschreibungen von Praktiken (wie 'ermahnen, loben' etc.) ihren spezifisch-pädagogischen Sinn. Als Moment eines übergreifenden Prozesses, der nicht als empirische Kausalkette vorstellbar ist, relativiert sich jedoch zugleich der Wert der beschriebenen Handlung: Sie erhält nun eher illustrativen oder dokumentarischen Belegcharakter für den Prozeß. Die sinnvolle Rede von diesem Prozeß kann auch an anderen Beispielen illustriert werden, so daß man sagen kann, daß die Möglichkeit einer solchen Rede vom Erziehungsprozeß zu X nicht auf das Vorliegen der konkreten Handlung angewiesen ist. Damit ist diese Prozeßbeschreibung aber auch nicht mehr durch alternative Handlungsbeschreibungen widerlegbar. Man kann über den Sinn einer im Lichte dieser Prozeßkonstruktion getätigten pädagogischen Handlungsbeschreibung streiten: Aber selbst wenn man übereinkäme, daß diese pädagogische Beschreibung einer konkreten Handlung fragwürdig ist, so widerlegt dies noch nicht die Prozeßkonstruktion.

Hinzu kommt, daß es bei dieser Beschreibung von Realität nicht nur um Identifikation geht, sondern daß es sich zugleich um eine Qualifizierung des Gegenstandes handelt. Anders formuliert: Es geht nicht so sehr um eine gemeinsame Identifizierung von Realität, sondern eher um den Anspruch auf Erfassung der möglichen Rationalität von Realität. Das Problem liegt dann wohl darin, daß diese Rationalität in Form einer Beschreibung von intentionalen und verantworteten Praktiken auftritt, die als solche eben nicht nur funktional dargestellt werden können. Deshalb ist unter Rationalitätsgesichtspunkten auch keine Bezugnahme auf sachliche Angemessenheit und soziale Richtigkeit ausreichend; pädagogische Beschreibungen rationaler Wirklichkeit nehmen Bezug auf die Ebene sittlich-moralischer Verbindlichkeit - also wiederum auf eine Abstraktionsebene, die sich in Handlungsgrundsätzen, nicht aber in objektivierend beschriebenen Praktiken abbilden läßt.

Wollte man aus den angestellten Überlegungen hinsichtlich des Realitätsbezugs ein Fazit ziehen, so scheint die Beschreibung pädagogischer Praktiken dort am ehesten Realitätsgehalt in Form intersubjektiv akzeptierter Selbstverständlichkeit zu erlangen, wo sie *nicht* unter pädagogischen Rationalitätsgesichtspunkten organisiert ist, sondern nach funktionalen, gesellschafts-, generations- oder evolutionstheoretisch-distanzierten Kriterien. Sich genuin als pädagogisch verstehende Wirklichkeitsbeschreibungen hingegen operieren auf einer Abstraktionsebene, deren Ziel in der Qualifizierung solcher Beschreibungen,

in der Rationalisierung nach *als pädagogisch gesetzten Maßstäben* besteht. Das heißt nicht, daß solche Beschreibungen keinen Realitätsbezug hätten: aber dieser ist *nicht objektivierend, sondern orientierend*, auf eine als möglich gedachte Wirklichkeit bezogen.

Wohl aber heißt dies, daß zwischen der objektivierenden Realitätsbeschreibung und der pädagogischen Rationalisierungsabsicht ein Bruch angenommen werden muß. Die orientierende Beschreibung ist als kritische Abgrenzung zur objektivierenden darstellbar. Diese Kritik ist so endlos, wie die Vorstellungen möglicher Realität offen. Wenn sich orientierende rationalisierende Wirklichkeitsbeschreibungen in funktionaler Perspektive objektivieren lassen, verfallen sie wieder der Kritik durch die pädagogische Rationalität, die sich in anderen modalen Wirklichkeitsbeschreibungen darzustellen sucht. *Pädagogische Wirklichkeitsbeschreibungen lassen sich so als Rationalisierungsbestrebungen gegenüber einer funktionalen Sichtweise* (sei sie soziologischer, anthropologischer, evolutionstheoretischer, psychologischer Art) *von 'pädagogischen' Phänomenen betrachten*. Fragen pädagogischer Rationalität und solche objektivierenden Wirklichkeitsbezuges erscheinen so als different: dies nicht in der Form von Reflexion und objektiver Realität, sondern durch *verschiedene Ansprüche*, die an die jeweilige Beschreibung gestellt werden und die zugleich verschiedene Grade erwartbarer Akzeptanz bedeuten.

III.

Diese unterschiedlichen Grade erwartbarer Akzeptanz sind nun allerdings nicht nur in der sozialen Favorisierung der objektivierenden Zugriffsweise oder im Abstraktionsgrad sich darstellender pädagogischer Rationalität zu sehen, sondern auch und vor allem darin, daß die Orientierungspunkte für den Entwurf pädagogisch rationalisierter Wirklichkeiten *fragwürdig* geworden sind und damit auch der über Realisierbarkeit, über die Zukunftsdimension gedachte Bezug zu einer möglichen Wirklichkeit. Nicht *die* Wirklichkeit oder eine objektivierend beschriebene stellt die pädagogische Rationalität in Frage, sondern die angenommene *mögliche* Wirklichkeit.

Diese Krise hängt eng mit dem Problematischwerden der Vorstellung eines *konstitutiven Vernunftsubjekts* zusammen, das Zielpunkt wie abstrakte Voraussetzung des pädagogischen Prozesses in der *Neuzeit* war und ist - und damit eben auch mit der Problematisierung der Vorstellungen von prozeßintegrierender pädagogischer Intentionalität, die sich als abstrakte Vernunfthaltung gegenüber alltäglichen Konflikten durchhält; von pädagogischer Verantwortung gegenüber dem Nichtverfügbaren im Anderen, gegenüber Bedingungen und Grenzen des

eigenen Handelns; von pädagogischer Wirksamkeit im Kontext sich multiplizierender Einflüsse; von allgemeiner Vernunft und der Vorstellung ihrer Besonderung statt ihrer individualisierenden Partikularisierung und sozialen Vielfältigkeit etc. Solche Problematisierungen werfen die Frage auf, wo denn noch der Referenzpunkt, wenn man so will: der Realitätsbezug (nicht in einem funktional-objektivierenden Sinne) von pädagogischer Rationalität sein kann. Kann man an den konstitutiven Merkmalen pädagogischer Rationalität, der vernünftigen Steuerung und Verantwortung individueller Bildungsprozesse, festhalten, ohne jenes intentionale Erziehungskonzept, das mit der starken Annahme einer empirischen Vernunftsubjektivität rechnet, zu denken und ohne diese Rationalität in einer funktionalen Betrachtungsweise aufzulösen?

Zunächst einmal erscheint das Festhalten an den auch gesellschaftlich durchgesetzten und als zumutbar gedachten Erwartungen an die pädagogische Rationalität (die Begründung und Darstellung der Steuerung und Verantwortung individueller Bildungsprozesse hin auf ein empirisches Vernunftsubjekt) im Wissen um deren Nichteinlösbarkeit als ein Festhalten an Illusionen. Jedoch ist dies nur dann der Fall, wenn man als ausgezeichneten Bezugspunkt für pädagogische Rationalität ihre Realisierbarkeit in Handlungskontexten annimmt. Man wird demgegenüber betonen müssen, daß erst mit diesen Zumutungen und ihrer Akzeptanz - ob realisierbar oder nicht - die realen Voraussetzungen dafür gegeben sind, daß jene Einrichtungen, die in funktional-objektivierender Perspektive als 'pädagogische' beschrieben werden, durch pädagogische Rationalität *irritiert* werden können, daß diese Rationalität als Instanz *bestimmter Negation und orientierender Kritik* also 'irgendwie umgesetzte' Wirkungsmöglichkeiten erhält, daß sich deren Spuren in funktionaler Perspektive objektivieren lassen.

Andererseits setzen die Zumutungen hinsichtlich der Steuerbarkeit und Verantwortbarkeit individueller Bildungsprozesse nicht notwendig die Übernahme der Sicht eines pädagogischen Verfügungssubjekts, also eine intentionalisierende Perspektive auf Erziehung als Prozeß voraus. Gefordert scheint eine *Distanzierung* von dieser Standpunktübernahme eines prozeßintegrierenden Vernunftsubjekts als Ausgangspunkt pädagogischer Theoriebildung.

Eine solche Distanzierung trifft allerdings nicht nur mögliche Illusionen, sondern zugleich den Kern *pädagogischer Gegenstandsbestimmung* in seiner Rationalität. Sie betrifft die prozessuale Legitimation von Handlungsinterpretationen durch Einordnung in ein sinnverleihendes Projekt oder eine Geschichte, für die technisch und moralisch Verantwortung übernommen werden soll. Projekt und Geschichte einer Erziehung verbürgen deren aktuelle Rationalität, weil sie den Interpretationsstreit über Handlungen durch theoretischen Aufwand aus

purem Dezisionismus, Opportunismus und Voluntarismus herausheben und diskutierbar machen.

Wenn man Projekt und Geschichte einer Erziehung nicht mehr an der Vorstellung einer empirischen Vernunftsubjektivität festmachen kann, die einerseits den Prozeß verantwortet und steuert, in dem sich andererseits kumulativ ein ebenfalls empirisches Vernunftsubjekt herausbildet, dann braucht man daher - will man an einem *transsituativen* Bezugspunkt festhalten, der eine pädagogische Rationalität von Handlungen begründen soll - eine *andere Referenz* für pädagogische Reflexion.

Dieser transsituative Bezugspunkt kann nicht über eine funktionale Betrachtung von operativen Abläufen erfolgen, wohl aber über eine *Bildungstheorie*, die nicht selbst wiederum funktional angelegt sein darf etwa als Entwicklungstheorie hin auf das Wahre und Richtige menschlicher Subjektivität. Eine Bildungstheorie, die *nicht* die Logik einer Entwicklung hin zum autonomen Subjekt erzählt, sondern auf Diskontinuität, auf Brüche, auf die Ambivalenz von Chancen, auf Unverfügbarkeit, die Gebrochenheit von Selbstbildungsprozessen abhebt und so als eher strukturell angelegte der *Demontage* metaphysischer Subjektvorstellungen Rechnung trägt - eine solche Bildungstheorie könnte den Bezugspunkt abgeben für eine an sie anschließende pädagogische Theoriebildung, deren Rationalität zu transformieren wäre. *Transformation*, nicht funktionale Ersetzung - dies ist schon das Kennzeichen der gewandelten bildungstheoretischen Perspektive. Diese impliziert über eine bloße Dekonstruktion metaphysischer Implikationen, der Aufdeckung ihres konstruktiv-kontingenten, immer auch das Negierte mitschleppenden Entwurfscharakters hinaus die Frage, auf welche Weise eine solche Negation als bestimmte mit eben jenen metaphysischen Optionen im Augenblick ihres Sturzes solidarisch bleiben kann?⁴ Denn inhaltlich ist für eine solche Bildungstheorie immer noch kein anderer Horizont angebar als das, was man für unmöglich halten muß: die empirische Vernunftsubjektivität zwar nicht als regulative Idee, als sinnstiftendes und orientierendes Prinzip, wohl aber *als das in seiner vorgegebenen Möglichkeit zu Negierende*, als das, was in seiner systematischen und historischen Unmöglichkeit auch für die eigene Position bestimmt aufzuzeigen ist. Bildung in diesem Sinne kann keinen Totalitätsanspruch auf Vernunft erheben; sie ist unverfügbar und endlos als Bemühung, im Scheitern dessen, was einmal bildende Erfahrung hieß, zumindest noch die Offenheit für solche Erfahrung vorzuführen.⁵

'Bildung' als Referenzpunkt pädagogischer Rationalitätsüberlegungen mag zwar als funktionaler Ersatz für eine pädagogische Prozeßorientierung mit ihren starken Annahmen der Steuerbarkeit und Verantwortung dienen; sie aber gibt selbst keine kumulative Prozeßorientierung

ab, sondern bietet eine Rekonstruktion situativer, immer fragiler, sich ihres nicht-ausschließbaren Selbsttäuschungscharakters vergewissernder Strukturbedingungen dessen, was unter 'Bildung' noch sinnvoll verstanden werden kann, wenn man sich von der naiven Vorstellung eines Subjektivierungsprozesses als Vervollkommnungsprozeß in Vernunft löst.

Der Primat der Bildungstheorie erlaubt dabei eine Relativierung von Intentionalität als Steuerungsfaktor. Diese Relativierung bedeutet eine Aufgabe jener prozeßorientierten Erziehungsvorstellung, die die Klammer für Steuerbarkeit und Verantwortung eines linear vorgestellten Aufklärungsprozesses bildete. Sie bedeutet nicht die Aufgabe der Handlungsintentionalität zugunsten eines funktionalen Modells, wohl aber eine Lösung von schlechten Gewissen der Auffassung einer 'gebrochenen Intentionalität' (DIETRICH BENNER), nach der man zu steuern intendiert, dies aber moralisch nicht darf. Die auf Handlungsintentionalität, d.h. auf eine um ihre prozeßsteuernde Dimension als Sinn- und Legitimationshintergrund halbierte pädagogische Intentionalität bezogene pädagogische Rationalität rekurriert auf notwendige (nicht auf hinreichende) Bedingungen der Ermöglichung jener Strukturbedingungen von Bildung, über deren Gelingen sie nicht verfügen und das sie daher auch nicht verantworten kann - wohl aber ihren Einsatz für jene notwendigen Bedingungen und zur Vermeidung für störend gehaltener situativer und struktureller Faktoren. Solche Überlegungen deuten auf eine Neubestimmung der Erzieherfunktion, eine Betrachtung der pädagogischen Verantwortung als Instanz auf Nichtverantwortung zur Destruktion von Illusionen, als Verantwortung allenfalls für notwendige, nicht aber für hinreichende Bedingungen von Bildung, eine Betrachtung des akzidentiellen und unsystematischen Charakters von 'Erziehungsprozessen', eine Neubestimmung der sozialen Machtrelation der Beteiligten usw.

Auch wenn man im Alltagsverständnis die einer naiven Aufklärungstradition geschuldete Einheit von *funktionaler Erziehungsrekonstruktion* und *pädagogischer Rationalisierungsabsicht* sowie die damit verbundene *Tendenz zur Pädagogisierung aller Lebensbereiche* kaum wird aufweichen können, so bedeutet die vorgeschlagene Differenz für den wissenschaftlichen Bereich die Möglichkeit einer Transzendierung des mit dem Stichwort 'Pädagogisierung' angezeigten Dilemmas von beliebiger Rhetorik und dogmatischer Interpretationsabschottung. Die begründende Zuordnung des Prädikats 'pädagogisch' als Rationalitätszuschreibung ist zu trennen von einer Rekonstruktion institutionell abgesicherter Abläufe, von Erziehungswirkungen und prozessualen Verläufen mit Verantwortungszuschreibung unter funktionaler Perspektive, die selbst wiederum von solchen Rekonstruktionen

abzuheben wäre, für die Begriffe wie Lernen, Entwicklung oder Sozialisation stehen.

Mit der *Aufgabe der Position* des souverän steuernden und verantwortlich im Lichte der Moralprinzipien handelnden Erziehers als Ausgangspunkt pädagogischer Rationalisierungsbemühungen wird es zum einen möglich, die Bearbeitung der Rationalitätszumenutungen an pädagogische Theoriebildung als theoretisch-konstruktive, aber auch ebenso: *kritische* von deren *praktischer* Bewältigung zu unterscheiden. Dies bedeutet eine Freisetzung von Rationalitäts- und Kritikpotentialen, die bisher an der kurzen Leine der Praxisrelevanz gehalten wurden. Erreicht wird aber auch eine Entlastung des individuellen Handelnden von einem nichteinlösbaren Rechtfertigungsdruck an den Vermittler von Empirie und Vernunft.

Zum anderen ist damit der Versuch angezeigt, im Scheitern eines die *Dialektik der Aufklärung* nicht radikal denkenden Erziehungs- und Bildungskonzepts noch an dessen Gehalt, der an den Konnex von individueller Subjektivierung und Vernunft gebunden ist, festzuhalten - ohne die Illusion einer möglichen Illusionslosigkeit.

Anmerkungen:

1. Daß Handlungen nur unter Beschreibungen identifizierbar sind, die sie als adäquate Antwort auf eine Situation darstellen, hat HANS LENK dargelegt. Vgl. DERS.: Handlung als Interpretationskonstrukt. In: DERS. (Hrsg.): Handlungstheorien interdisziplinär. Band 2. München 1978, S. 279-350.
2. Ich übernehme hier einen Gliederungsvorschlag von Rechtfertigungsstufen durch HÖFFE, O.: Sittlich-politische Diskurse. Frankfurt am Main 1981, S. 40f.
3. Diesen Aspekt habe ich an anderer Stelle ausführlicher behandelt. Vgl. SCHÄFER, A.: Zur Kritik pädagogischer Wirklichkeitsentwürfe. Weinheim 1989, Kap. I und II.
4. Dies ist selbstverständlich eine Paraphrase des Schlußmotivs der 'Negativen Dialektik' THEODOR W. ADORNOS.
5. Man kann dies als Quintessenz von ADORNOS Überlegungen zur Bildungstheorie verstehen. Vgl. dazu ausführlich SCHÄFER, A.: Aufklärung und Verdinglichung. Reflexionen zum historisch-systematischen Problemgehalt der Bildungstheorie. Frankfurt am Main 1988.