

ALFRED SCHÄFER

Kritische Pädagogik - Vom paradigmatischen Scheitern eines Paradigmas

Problemskizze: Zum Stand der Metakritik

Der vielleicht bedeutendste Einfluß der Kritischen Theorie auf die Pädagogik zeigt sich in der Anlage des Symposiums selbst: Er besteht in der Aufteilung der für die Pädagogik seit zwei Jahrzehnten reklamierten Dreiteilung der Paradigmen entlang der HABERMASschen Erkenntnisinteressen (vgl. HABERMAS 1968). Jenseits unterschiedlicher Zugriffsweisen scheint eine Akzeptanz der Selbstzuordnung 'Kritische Pädagogik' unproblematisch zu sein: Unter dieser Chiffre verorten sich sowohl die erkenntnistheoretische Selbstdarstellung im Gefüge der Emanzipation der Gattung verpflichteten Wissenschaften, eine Theorie des Gegenstandes (pädagogisches Handeln als kommunikatives bzw. diskursives Handeln) wie auch eine konkrete Forschungsperspektive (Aktions- oder Handlungsforschung), die Erkenntnis- und pädagogischen Aufklärungsprozeß verbinden möchte. In der Kritischen Pädagogik (soweit man die unterschiedlichen Ansätze so zusammenfaßt) scheint somit eine Perspektive angelegt zu sein, die die Selbstbegründung als Wissenschaft, eine Theorie des pädagogischen Gegenstandes sowie eine Forschung, die als solche selbst dem pädagogischen Kriterium der Förderung von Emanzipation genügt, zu verbinden erlaubt. Damit scheinen Antworten auf die Selbstzweifel der pädagogischen Tradition zumindest möglich zu sein.

Unter einem solchen, vom Paradigma-Konzept her konstruierten Gesichtspunkt¹ lassen sich sogar kritische Einwände gegen die Anlage der jeweiligen Argumentationsebene tendenziell neutralisieren. Da man die Kritische Theorie in ihren verschiedenen Ausprägungen wohl kaum für ihre pädagogische Rezeption verantwortlich machen kann, zielt diese Kritik auf eine Problematisierung der Rezeption insofern, als in diese pädagogische Problemstellungen eingegangen seien, die eine adäquate Rezeption verhindert hätten. So kann man annehmen, daß die Selbstverortung als ideologiekritische Wissenschaft zwar der Tradition einer der Aufklärung verpflichteten Reflexion entspricht,

daß aber dieses Selbstverständnis immer schon durch die Option auf Praxisanleitung in seiner kritischen Potenz relativiert wird (vgl. KECKEISEN 1984, S. 205; GRUSCHKA 1988, S. 54) und daß genau dies nicht hinreichend reflektiert, sondern durch die bloße Parteinahme voluntaristisch reklamiert worden sei. Auch wenn man die Rezeptionsgeschichte der Kritischen Theorie vor dem Hintergrund der Studentenbewegung und der Abwehr der empiristischen Methodologie, für die das Instrumentarium der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht ausreichen schien, verstehen kann, so lassen sich auf der Gegenstandsebene produktive Konsequenzen in Gestalt der Reklamation kommunikativen bzw. diskursiven Handelns feststellen, die das traditionelle Technologie- und Herrschaftsproblem ausgrenzbar erscheinen lassen. Dem Einwand, daß damit der Erfolg der Erziehung eigentlich schon für den Erziehungsprozeß vorausgesetzt werde (vgl. GROOTHOFF 1985), wird man stattgeben müssen, doch bietet die pädagogische Theorie traditionell die Möglichkeit, Herrschaft, Zucht o.ä. vom 'richtigen' pädagogischen Handeln zu trennen. Für die Ebene der Handlungsforschung als anvisierter Einheit von Forschungs- und Bildungsprozeß läßt sich konstatieren, daß hier eine Forschungslogik durch die Theorie des pädagogischen Gegenstandes, durch eine pädagogische Theorie überformt wird - eine pädagogische Theorie, der ebenso wie auf der Gegenstandsebene der Vorwurf einer naiven Vorstellung der Möglichkeit von Aufklärung gemacht werden kann (vgl. SCHÄFER 1988b).

Die Zurückweisung solcher Einwände durch eine zum Paradigma geeignete Pädagogik könnte darin bestehen, daß man die vorgeworfene Schwäche in der Rezeption der genuinen Problemstellung pädagogischer Wissenschaft als einer spezifischen Form der Ideologiekritik geschuldet ausweist. Es käme so darauf an, die Einsichten der Kritischen Theorie, die für die Pädagogik bedeutsam erscheinen, so zu rezipieren, daß sie für eine Selbstverortung der Pädagogik im Gefüge der Wissenschaften Sinn machen. Daher sei es weder sinnvoll, die Kritische Theorie in der Rezeption zu duplizieren, noch sie in ihrer Gesamtheit zu rezipieren.

Eine solche Zurückweisung der Kritik bleibt nicht nur deshalb unbefriedigend, weil damit noch nicht erklärt wird, warum bestimmte Inhalte der Kritischen Theorie, so etwa die Kritik der bürgerlichen Gesellschaft, die Kritik an der Konzeption des autonomen Individuums, an der Bildungstheorie, nicht rezipiert wurden, obwohl Verbindungen zum Gegenstand pädagogischer Theoriebildung kaum zu bezweifeln sind. Unbefriedigend bleibt dies nicht nur für denjenigen, der den Problemgehalt der Kritischen Theorie in der Rezeption destruiert sieht,

sondern auch für denjenigen, der die pädagogischen Bestimmungsgründe der Rezeption als solche zu akzeptieren geneigt ist. Denn nirgendwo wird erklärt, auf welche systematisch-pädagogische Problemstellung denn nun die jeweilige Rezeption eine Antwort geben soll, inwiefern also diese Rezeption zu einem neuen Paradigma führt: zu einer neuen Art und Weise, Fragen zu stellen.² Erst eine Beantwortung dieser Frage würde letztlich eine Erörterung des Problems, ob die Kritische Pädagogik als Paradigma gescheitert ist, erlauben, die nicht nur vom Standpunkt der Kritischen Theorie, sondern von den Konstitutionsproblemen der pädagogischen Theorie her erfolgen würde.

Ich möchte daher im folgenden nicht die Rezeptionsgeschichte der Kritischen Theorie durch die Pädagogik nachzeichnen. Ich möchte auch nicht über Affinitäten der HABERMASschen Theorie in einem bestimmten Stadium (die 'Theorie des kommunikativen Handelns' ist wohl kaum noch systematisch rezipiert worden) und der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik 'am Ausgang ihrer Epoche' sprechen. Ich möchte vielmehr die These vertreten, daß gerade vor dem Hintergrund des Anspruchs einer durch traditionelle Problemstellungen gesteuerten Rezeption der Kritischen Theorie eben diese Rezeption eine 'verpaßte Chance' darstellt, daß gerade vor diesem Anspruch die Rezeption als gescheitert angesehen werden muß - und zwar an eben jenen Gründen, die sie legitimieren sollten: den nicht-explizierten Problemen pädagogischer Theoriekonstitution. Diese These ist nur unter einer gewichtigen Voraussetzung einsichtig zu machen. Diese besteht darin, daß man von einer Affinität der Problemstellungen, der Fragehorizonte von Pädagogik und Kritischer Theorie ausgeht. Diese Voraussetzung zu verdeutlichen mit Hinblick auf die pädagogische Theoriebildung unter globalem Verweis auf Fragestellungen der Kritischen Theorie - dies wäre demnach der erste Argumentationsschritt. In einem zweiten Schritt soll dann die eigentliche These exponiert werden, die - nach dem Aufweis der vorausgesetzten Affinität - auch so formuliert werden kann, daß es gerade diese Affinität in der Problemstellung ist, die eine Rezeption des gewandelten Fragehorizontes systematisch blockiert. In diesem Zusammenhang wäre dann auch zu zeigen, inwiefern man - vor dem Hintergrund der pädagogischen Problemstellung - von einer verpaßten Chance sprechen kann, inwiefern es nicht zur Konstitution eines neuen Paradigmas gekommen ist, das eine fruchtbare Neubearbeitung alter Problemstellungen hätte als möglich erscheinen lassen.

1. Kritik als Prämisse pädagogischer Theoriebildung

Die moderne Pädagogik übernimmt das bürgerliche Emanzipationsprogramm in individualisierter Form. In der politischen und zunehmend ökonomischen Instrumentalisierung des entstehenden Bildungssystems bildet gerade dies den genuinen Einspruchsgrund pädagogischer Reflexion gegen die Funktionalisierung pädagogischer Praxis. Die Kritik an dieser Praxis wie damit einhergehend an ihren gesellschaftlichen Vermittlungen ist Bestandteil dieser Reflexion. Andererseits bildet gerade die individuelle Autonomisierung als Grundlage dieser Kritik selbst Anlaß zur Irritation der eigenen Gewißheit: ist doch eben diese Grundlage nur die politisch neutralisierte Form gesellschaftlich zurückgenommener Hoffnungen. Inwiefern geht also der Gegenstand der Kritik in den Maßstab des Kritikers selbst ein? Inwiefern wirkt der pädagogische Kritiker, indem er sich auf die Möglichkeit individueller Emanzipation als Maßstab seiner Kritik, ohne die er überflüssig würde, beruft, nicht selbst an der Erzeugung jenes Scheins der Möglichkeit von Emanzipation mit, auf den sich reale Verhältnisse legitimatorisch zu berufen pflegen?

Dieses Dilemma, die drohende Dialektik aufklärender Kritik, ist nun nicht eines, das man der pädagogischen Tradition als blind mitgeschlepptes unterstellen könnte: Die pädagogische Tradition ist sich dieses Dilemmas seit ROUSSEAU bewußt und läßt sich unter anderem von ihrem Bemühen, diesem zu entgehen, her verstehen. Im Werk ROUSSEAUS ist nicht nur die Problematik selbst in zugespitzter Form gegenwärtig, sondern seine Lösungsperspektive, die eine pädagogische ist, aber auch eine erkenntnistheoretische hätte sein können, konstituiert erst das Gehäuse moderner pädagogischer Problemformulierungen.

Daß die Kritik der Gesellschaft auf den Kritiker zurückfallen kann, hatte ROUSSEAU nach der Veröffentlichung des Ersten Diskurses, der 'Abhandlung über die Wissenschaften und Künste', erfahren müssen. Der Vorwurf der Eitelkeit und des sozialen Prestige-Gewinns als Motive der Wissenschaft und Kunst als Aufklärung Betreibenden, drohte ihn selbst zu treffen. Seine Kritik schien nur haltbar, wenn er als Kritiker auszuweisen in der Lage war, daß er selbst dem Kritisierten entzogen war, daß er selbst den kritisierten Mechanismen nicht unterlag. Grundsätzlich bleiben in einem solchen Falle dem Kritiker der gesellschaftlichen Wissensproduktion zwei Möglichkeiten: Einerseits kann er andersartige Produktionsverfahren seines Wissens geltend machen,

also eine erkenntnistheoretische Reflexion auf die Bedingungen der Möglichkeit kritischen Wissens unternehmen; andererseits kann er sich darauf zurückziehen, daß der Kritiker eben nur als den gesellschaftlichen Bedingungen entzogen gedacht werden muß, als ein Subjekt, das den kritisierten Deformierungen nicht unterliegt. Geht man nicht davon aus, daß dieses außergewöhnliche Subjekt jenseits sozialer Vermittlung (da diese systematisch deformiert) ein zufällig-einmaliges Wunder darstellt (wozu ROUSSEAU in seinen Rechtfertigungsschriften manchmal zu neigen scheint), sondern versucht man, die systematische Möglichkeit eines solchen Subjekts als jenseits einer verdorbenen Gesellschaft liegende auszuweisen, so steht man nicht nur vor dem Ansatzpunkt des 'Emile', sondern zugleich vor der zentralen Nahtstelle von pädagogischer und Kritischer Theorie. ROUSSEAU verbindet das Problem der Begründung von Kritik mit demjenigen der Begründung praktischer Alternativen, mit dem der Aufhebung sozialer Vermitteltheit. Das Ergebnis ist eine 'empirisch'-genetische³ Theorie der Konstitution eines 'transzendentalen'⁴ Subjekts - eines Subjekts, das als nicht sozial vermitteltes zugleich nicht den üblichen und deformierten Prinzipien von Erkenntnis unterliegt.

Die empirische Konstitution des Vernunftsubjekts als pädagogisch verantworteter Bildungsprozeß - in einer solchen Perspektive vereinigen sich die praktische Überwindung kritisierte realer Verhältnisse wie die Begründung der Möglichkeit dieser Überwindung und damit: dieser Perspektive selbst. Der Kritiker legitimiert die Möglichkeit seines Standpunkts durch den Aufweis seiner empirischen Bedingungen: Indem er dies systematisch, d.h. im Rahmen einer Theorie - und zugleich handlungsorientiert tut, verweist er auf die Möglichkeit einer Verallgemeinerbarkeit dieses Standpunkts. Genau diese Einheit einer Theorie des Gegenstandes und der Begründung ihrer allgemeinen Geltung durch dieser inhärente Prinzipien (von der ROUSSEAU wußte, daß er sie nur fingieren konnte) ist konstitutiver Bestandteil der pädagogischen Tradition (vgl. SCHÄFER 1989b). Pädagogische Theorien führen mit der kategorialen Vermessung ihres Gegenstandes zugleich die Kriterien seiner Begründung als 'wissenschaftlich' ein. Jede pädagogische Theorie (im Sinne einer Allgemeinen Pädagogik) begründet gleichsam die pädagogische Wissenschaft neu - jenseits gesellschaftlicher Determinationen und jenseits des 'Schlendrians' institutionell fixierter Praxis. Die permanente Begründungskrise der Pädagogik als Wissenschaft findet ihren einheitlichen Bezugspunkt in der Problematik ihres kritischen Charakters. Daß jede pädagogische Theorie ihre eigenen Gültigkeitskriterien auf der Gegenstandsebene mitentfaltet, führt nicht nur dazu, daß diese Theorien nicht an von ihnen unabhängigen Maßstäben gemessen werden können; zugleich ist festzustellen,

daß eine genuine Reflexion auf solche Kriterien, die allein erst eine Identität der Disziplin jenseits materialer Gegenstandsoptionen sicherstellen könnten, fehlt und damit das, was man einen diskursiven Rahmen für die Bildung pädagogischer Theorien nennen könnte (vgl. SCHÄFER 1989a). Der Rekurs auf Methodologien und ihnen zuordbare Wissensformen bietet dafür keinen Ersatz.

Auf der Gegenstandsebene selbst führt die Absicht, empirische Konstitutionsbedingungen eines Vernunftsubjekts als pädagogisch verfügbare und verantwortbare anzugeben, fast zwangsläufig zu Paradoxien, geht es doch um die Konstitution des Nichtkonstituierbaren, um die pädagogische Vermittlung des Unvermittelten. Unter dem Aspekt der Verfügbarkeit des Bildungsprozesses schwanken die Lösungsperspektiven zwischen mythischen Wirkungsvorstellungen, denen man auch nicht durch das Einklagen empirischer Forschung Einhalt gebieten kann, und den Paradoxierungen pädagogischen Handelns etwa derart, daß man zwar versuchen müsse, diesen Prozeß zu steuern, dies aber nicht wollen dürfe. Unter dem Aspekt der Verantwortung für den Prozeß der Bildung ergibt sich die Perspektive einer Verantwortung des Nicht-Verantwortbaren, in der man sich mit Hilfe pädagogischer Tugendkataloge, normativer Situations- und Verhältnisbestimmungen oder quasi als Flucht nach vorne: mit der Vorstellung einer potenzierten Verantwortungsethik (vgl. DERBOLAV 1987) zu orientieren sucht.

Daß sich diese Probleme nicht durch den Verzicht auf die Perspektive eines verantworteten praktischen Prozesses auflösen lassen - etwa, indem man den gleichen Prozeß als Entwicklungsprozeß angibt, zeigt die Bildungstheorie, die bemüht ist, die empirische Konstitution des Vernunftsubjekts durch Angabe eines Vermittlungsmediums (Erfahrung, Sprache o.ä.) und qualifizierter subjektiver Ich- und objektiver Weltanteile anzugeben. Daß auch in diesem Vorgehen, die Dialektik der Aufklärung, die Selbstkonstitution des Subjekts als Subjektverlust, durch die Darstellung der Möglichkeit eines Aufklärungsprozesses überwinden zu können, eine Naivität gegenüber der Möglichkeit der eigenen Position steckt - darauf hat nicht zuletzt ADORNO in seiner 'Theorie der Halbbildung' hingewiesen (vgl. ADORNO 1959 und SCHÄFER 1988a).

Für die genuin pädagogische Perspektive, diejenige einer reflektierten Verantwortung für den empirischen Bildungsprozeß eines Vernunftsubjekts, resultiert aus den Problemen der Gegenstandsbestimmung eine Schwierigkeit, die man als Identifikationsproblem pädagogischer Wirklichkeit begreifen kann. Während für ROUSSEAU der fiktionale Charakter seines Konzepts einsichtig war - auch wenn er an

dessen prinzipielle Realisierbarkeit glauben mochte, deren Voraussetzungen in der Realität er aber kaum für gegeben hielt -, steht die wissenschaftliche Pädagogik, die eine reale pädagogische Praxis verantworten und anleiten soll, vor dem Problem, daß ihre Wirklichkeitsvorstellung eines pädagogischen Prozesses und seiner Bestandteile immer schon über dessen institutionelle Realität hinausweist. Wenn man dies auch systematisch auf das Dilemma der empirischen Begründung der Möglichkeit eines 'transzendentalen' Vernunftsubjekts zurückführen kann, so ist damit doch ebenfalls ein Dilemma der sozialen Verstrickung pädagogischer Theoriebildung bezeichnet: Die Ermöglichung des individuellen Vernunftsubjekts bildet eine von der pädagogischen Theoriebildung akzeptierte gesellschaftlich-politische Zumutung an diese Theorie, die dieser ihren eigenen Bereich (theoretisch wie praktisch) zuweist, ohne daß diese Zumutung real erfüllbar wäre. Die Akzeptanz der Zumutung aber stellt andererseits nicht nur die Möglichkeit für pädagogische Theoriekonstitution, sondern auch eine soziale Verantwortung insofern dar, als mit ihr ein Ort angegeben ist, von dem her kritische Tradition, wenn auch in neutralisierter Form - und damit die Perspektive auf das vernünftige Subjekt in vernünftigen Verhältnissen noch reklamierbar ist.

Mit dem Festhalten an der empirischen Möglichkeit des 'transzendentalen Subjekts' und ihrer aktivisch-verantwortlichen Interpretation bleibt die pädagogische Theorie dem Horizont der Aufklärung verpflichtet. Wie jene bleibt sie gebunden an die Vorstellung eines autonomen, d.h. auch verantwortlich Wirklichkeit konstituierenden Vernunftsubjekts - eine Vorstellung, die über das Erkenntnissubjekt der 'normal science' hinausweist auf ein Subjekt, das über den Sinn seines Lebens (und damit auch den Stellenwert der Wissenschaft in diesem und für diesen) nach objektiven bzw. begründungsfähigen Vernunftgrundsätzen zu entscheiden vermag. Expliziert findet sich dies zuletzt in BENNERS 'Allgemeiner Pädagogik' (vgl. BENNER 1987, S. 155ff.). Dieses Vernunftsubjekt findet - so könnte man wiederum im Anschluß an ROUSSEAU formulieren - den Punkt seiner Vervollkommnung in der Authentizität, in der Übereinstimmung von Wissen, Nutzen und Glück, in der Übereinstimmung von theoretischer und praktischer Vernunft sowie dem dieser entsprechenden Handeln. Diese Vorstellung des authentischen Vernunftsubjekts, Voraussetzung wie Ergebnis angestrebter Bildungsprozesse, hat zwei Implikationen, die nicht unproblematisch sind: Diese bestehen zum einen in der unterstellten Einheit von Rationalitäten, in einer umfassenden (objektiven) Vernunft und zum zweiten in der Vorstellung einer konstitutiven Rolle des Subjekts genetisch für die Herstellung dieser Einheit und systematisch für die Möglichkeit ihrer Verfügbarkeit.

Kritische Pädagogik - so die im folgenden zu erläuternde These - hält an diesen Vorstellungen fest trotz ihres Problematischerwerdens und trotz der durch die ältere Kritische Theorie bereitgestellten Möglichkeiten, durch die Relativierung dieser Vorstellungen hindurch sich dennoch auf sie beziehen zu können. Sie begibt sich somit auch als kritische Pädagogik der Möglichkeit, sich des eigenen Problemhorizontes und dessen Paradoxien noch einmal reflexiv zu vergewissern.

3. Vom paradigmatischen Scheitern am 'zweiten Reflexivwerden der Aufklärung' (HABERMAS)

Das Festhalten an der Möglichkeit eines begründungsfähigen Standpunkts und damit einer Verallgemeinerungsmöglichkeit von Kritik, an der Vorstellung von empirischen Bedingungen der Möglichkeit seiner Konstitution, verhindert die Rezeption möglicher Relativierungen dieses Standpunkts, der sowohl (wie immer präzisiertes) Ziel des Erziehungsprozesses wie auch Geltungsgrundlage des Theorieentwurfs selbst ist. Der Abweis möglicher Relativierungen betrifft sowohl Überlegungen, die die empirische Möglichkeit der Konstitution eines Vernunftsubjekts in Frage stellen, wie auch Reflexionen, die geeignet sind, die transzendente Funktion des Vernunftsubjekts selbst zu bezweifeln. Die empirische Möglichkeit eines Vernunftsubjekts, das den kritisierten vernunftverhindernden Verhältnissen entgeht, wird meist mit Hinweis auf die soziale Vermitteltheit individueller Konstitutionsprozesse problematisiert. Theorien, die eben diese soziale Vermitteltheit und damit die Ideologiefälligkeit und notwendige Einbindung subjektiver Bewußtseinsstrukturen in Sozial- und Individuallagen systematisch formuliert haben - zu erwähnen wären hier wohl MARX und FREUD -, sind von pädagogischer Seite nie als theoriekonstitutiver Bestandteil rezipiert worden, wenn man einmal von Außenseitern abieht: Solche Theorien, paradigmatisch für jene Ideologiekritik, die wie die pädagogische Theoriestrategie sich von ROUSSEAU her verstehen läßt, halten zwar an der modernen Vorstellung eines autonomen Subjekts fest, bezweifeln aber aufgrund einer Analyse sozialer bzw. individueller Konstitutionsbedingungen dessen empirische Wahrscheinlichkeit. Beide Theoriestränge dürften zudem als theoretischer Ausgangspunkt dessen gelten, was dann 'Kritische Theorie' heißen sollte.

Diese Kritische Theorie selbst geht nun allerdings insofern einen Schritt weiter, als sie die empirische Unwahrscheinlichkeit des auto-

nomen Vernunftsubjekts auch noch auf den diese feststellenden Theoretiker bezieht. Der Standpunkt der Kritik selbst, das objektive Fundament der Ideologiekritik und damit: die Möglichkeit jenes Vernunftsubjekts werden als solche (unter dem Einfluß NIETZSCHES und FREUDS) grundsätzlich problematisch. Bereits 1937 bestimmt HORKHEIMER die Kritische Theorie, die den Hintergrund verschiedener interdisziplinärer Forschungsprogramme bildet, gerade durch die Reflexion auf die eigene soziale Vermitteltheit (vgl. HORKHEIMER 1970, S. 30). Gegenüber dem älteren marxistischen Selbstverständnis allerdings wird eine solche Relativierung der Position des theoretischen Kritikers nicht mehr aufgefangen durch den objektiven Vernunftstandpunkt des Proletariats (vgl. die hegelianisierende MARX-Deutung durch LUKACS 1923). Nach dessen Integration in den deutschen Faschismus hält HORKHEIMER zwar noch an der Perspektive einer Einheit von Theorie und Praxis der gesellschaftlichen Emanzipation fest (vgl. ebenda S. 35), aber er tut dies im Bewußtsein, daß der Relativierung der Theorie durch deren soziale Vermitteltheit kein sozialer Standort mehr komplementär zugeordnet werden kann, in dem sich die Hoffnung auf Vernunft verkörpern würde.

In der 'Dialektik der Aufklärung' (1947), die während des Zweiten Weltkrieges und im Wissen um den industriellen Massenmord der Nazis am jüdischen Volk im Exil geschrieben wurde, entwarfen HORKHEIMER und ADORNO dann eine Kritik der abendländischen Vernunft, deren instrumenteller Charakter zu einem neuen Mythos geworden sei. In diesem neuen Mythos seien die Vernunftmomente des alten Mythos nicht mehr verfügbar: Der Standpunkt der Vernunft selbst scheint systematisch und unaufhebbar korrumpiert. Es ist (worauf jüngst WIGGERSHAUS wie auch unter systematischem Gesichtspunkt THYEN aufmerksam gemacht haben) ADORNO gewesen, der den paradoxen Standpunkt des Kritikers, der selbst den Maßstab seiner Kritik kritisiert, als vertretbaren auszuweisen versucht hat. Seine Konzeption des Nicht-Identischen, der grundsätzlichen Inkompatibilität von Gegenstand und Begriff, steht nicht nur gegen die Möglichkeit eines die Realität mit technologisch präformierter Begrifflichkeit identifizierenden Denkens, sondern verweist zugleich ex negativo (und nicht mehr als regulative Idee) auf die Begründung der Möglichkeit einer Kritik, die allerdings keine positiv bestimmbare Grundlage (wie etwa in der Vorstellung des Vernunftsubjekts) mehr beanspruchen kann. Die 'geistige Erfahrung', in der Gegenstand und Begriff, Relatives und Absolutes sich vermitteln sollten, ist selbst nur ein metaphysisch faßbarer Weg zum sich-selbst-durchsichtigen Subjekt. ADORNO entwickelt mit dem Konzept der bestimmten Negation, der Konstitution von Erfahrungsfähigkeit, eine Perspektive, die das Bewußtsein um die Vermitt-

teltheit und Relativität der eigenen theoretischen Anstrengung und der eigenen Handlungsweisen sowie auch um die Unmöglichkeit, dieser Vermittlung zu entkommen, zum zentralen Merkmal einer Subjekt-konstitution macht. Bei ihrem Gelingen kann es allenfalls um das gehen, was man nach der klassischen Idee des Subjekts als 'Voraussetzungen' bezeichnen könnte (vgl. SCHÄFER 1988a): 'Voraussetzungen' von geistiger Erfahrung und Subjektivität, die deren konkrete Unmöglichkeit zu demonstrieren, zu erfahren erlauben. ADORNO macht die Negation der möglichen Realisierung dieser Idee zum Bezugspunkt der Möglichkeit bestimmter Negation, die ihrer eigenen Begrifflichkeit nicht mehr blind vertraut - und damit auch zum Bezugspunkt dessen, was als Bildung noch vorgestellt werden kann. Eben dies meint die Solidarität mit der "Metaphysik im Augenblick ihres Sturzes" (ADORNO 1966, S. 398). Das Mißtrauen gegenüber einem Bildungsprozeß, der an der systematischen Verhinderung 'geistiger Erfahrung' scheitert, wird auf den Betrachter dieses Bildungsprozesses ausgedehnt: Was bleibt, ist der Versuch, die Bedingungen zu erfahren, die Erfahrung (im substantiellen Sinne der Bildung eines sich-selbstdurchsichtigen Subjekts) verhindern, - ohne daß dies schon als gelungener Bildungsprozeß im traditionellen Sinne gelten könnte. Die Grenze des Begriffs an der Nicht-Identität des Objekts ist zugleich eine, die jede erkenntnistheoretische Selbstbegründung relativiert: auch die eines kritischen Subjekts. ADORNOS mikrologische und soziale Analysen lassen sich als Versuche der exemplarischen Demonstration des Verfahrens der bestimmten Negation begreifen - und damit als ein Versuch, der über die Geltungsbedingungen seines Gelingens nicht verfügen kann. Sie sind weniger an traditionellen wissenschaftlichen Standards ausgerichtete Analysen mit theoretischem Geltungsanspruch als eher Dokumente eines Verfahrens, mit dem das Subjekt gegen jene Verhältnisse, die seinen (theoretischen wie praktischen) Autonomisierungsprozeß verhindern, ankämpft in dem Bewußtsein, daß dies eine notwendige, nicht aber schon eine hinreichende Bedingung von Veränderung (auch im Sinne seiner metaphysischen Selbstkonstitution) ist.

Von einem solchen Verständnis der Kritischen Theorie ADORNOS her lassen sich Parallelen zur auf ROUSSEAU zurückgehenden pädagogischen Theorieproblematik ziehen. Auch hier läßt sich eine Einheit von praktischem 'Bildungsprozeß' (Konstitution der Voraussetzungen von Bildung, die zugleich deren substantielle Vorstellung negieren) und der Legitimation des Theoretikers feststellen - wenn auch unter der Perspektive, daß es für beider Gelingen keine Garantie mehr gibt, sondern daß es sich dabei um einen endlosen Prozeß handelt, der ständig scheitern kann. Auch diese Theorie stellt sich der Problematik einer

Verantwortung des Nicht-Verantwortbaren - allerdings im Wissen um diese Nicht-Verantwortbarkeit, das nicht mit positiven Orientierungen unterdrückt wird. Auch diese Theorie hält an einer allerdings systematisch relativierten Autonomievorstellung des Subjekts, dem Nicht-Konstituierbaren und Nicht-Identischen fest - unter Bedingungen, die dessen Scheitern an seinen Möglichkeiten zur Voraussetzung haben. Dies allerdings verhindert jede Vorstellung von Konstituierbarkeit, von Herstellbarkeit der Autonomie - eine Perspektive, die wiederum den Paradoxierungen der pädagogischen Wirkungsabsicht nahekommt.

Solche Parallelen können allerdings nicht verdecken, daß eine Rezeption dieses zweiten Reflexivwerdens der Aufklärung (vgl. HABERMAS 1985) durch die pädagogische Theorie eine Umorientierung notwendig gemacht hätte. Mit einer solchen Rezeption wäre es erforderlich geworden, die empirische Ermöglichung der Konstitution eines verantwortlichen autonomen Subjekts und damit die Grundlage der eigenen theoretischen Legitimität neu zu überdenken. Zu einer solchen Rezeption ist es allerdings nicht gekommen. Die Rezeption der Kritischen Theorie fängt gerade (und selbst bei HABERMAS nur dort) an, wo eine Beruhigung der Irritation durch die ältere Kritische Theorie versprochen wird. Die Theorie der Erkenntnisinteressen (vgl. HABERMAS 1968), jener gattungsgeschichtlichen empirisch-transzendentalen Legitimation nicht nur der Natur- und Geisteswissenschaften, sondern auch und gerade der Kritik, lieferte genau wieder jenen festen Boden, den man brauchte - vor allem auch, um den Angriff empiristisch verfahrenender Wissenschaften abwehren zu können. Auch die Theorie des Diskurses als Theorie eines moralisch ausgewiesenen Begründungsverfahrens (vgl. HABERMAS 1971 und 1973) fügte sich hier ein, lieferte sie doch neben den Geltungsgrundlagen von Theorien zugleich (in Anwendung auf den Erziehungsprozeß) die Legitimation des theoretischen und praktischen Geltungsanspruchs pädagogischer Gegenstandsbestimmung: Die Einbindung des Diskurses in die pädagogische Praxis garantiert nicht nur die einwandfreie Identifikation des pädagogischen Handelns, sondern auch noch die Beruhigung der Verantwortung, da dieses Handeln doch sinnvoll ist im Hinblick auf die empirische Ermöglichung eines Subjekts, das sich schon im Erziehungsprozeß dem Verfahren der (theoretischen und praktischen) Vernunft unterwirft.

Vor dem Hintergrund dieser Rezeptionsgeschichte ist die gegenwärtige Rückkehr zur Tradition nur konsequent, diente die Rezeption der Kritischen Theorie doch paradoxerweise selbst der Traditionssicherung. Man mag dies aus der Lage der Disziplin Ende der sechziger

Jahre heraus als legitim begreifen, da auf diese Weise am Problembe- stand der eigenen Tradition - und dies ist trotz aller verharmlosenden Selbstberuhigung ein kritischer - festgehalten werden konnte. Der Preis für dieses Festhalten jedoch bestand darin, die Chance einer Irritation der eigenen traditionellen Selbstvergewisserungen nicht wahr- zunehmen - eine Chance, die nicht nur in der Möglichkeit einer Refle- xion der eigenen kritischen Tradition und ihrer Grenzen gelegen hätte, sondern die darüber hinaus vielleicht erlaubt hätte, mit neuen Frage- stellungen sich dem Problem des pädagogischen Gegenstandes zu nähern.

Zwar liegt die Verteidigung des Reservats der Subjektivität in der Tra- ditionslinie der pädagogischen Theoriebildung und man kann vermuten, daß diese Linie verstärkt wird, sobald Subjektivität in Frage ge- stellt wird - wie dies in der Gegenwart auf unterschiedliche Weise durch Systemtheorie und (zum Teil explizit an ADORNO anknüpfende) französische Autoren im Umkreis der sogenannten 'Postmoderne' ge- schieht. Dennoch wird man fragen müssen, ob dieser Verteidigung nicht nur von Subjektivität, sondern der Möglichkeit eines realität- konstituierenden Vernunftsubjekts, durch Reflexionsverzicht auf die eigenen theoretischen Möglichkeitsbedingungen am besten gedient ist. In Frage steht, ob unter Bedingungen, die mit der zunehmenden Selbstparalysierung wissenschaftlicher Rationalität und mit einer nicht über Vernunft vermittelten Individualisierung durch eine Pluralisie- rung von Rationalitäten ohne einen fixen Synthese-Punkt im Subjekt zu kennzeichnen sind, es sinnvoll ist, an der Theorie der empirischen Möglichkeit einer Konstitution des Vernunftsubjekts, die zugleich die Rechtfertigung der Geltung des eigenen Theoriestandpunkts leisten soll, festzuhalten. In Frage steht, ob jene eingangs aufgezeigten Pro- bleme in der pädagogischen Theoriebildung, die sich mit dem Rück- zug der theoretischen Rechtfertigung in die Gegenstandsbestimmung ergeben, konstitutiver Bestandteil dieser Theoriebildung sein müssen.

Eine Relativierung - nicht: eine Aufgabe - des Vernunftstandpunkts im Sinne ADORNOS könnte hier wohl zu einer Entschärfung des Selbstbegründungsproblems wie auch des Problems der Gegenstands- bestimmung führen - eine Entschärfung, die andere Sichtweisen auf das Wirkungsproblem, auf die Legitimationsproblematik, auf das Ver- hältnis von Realität und Imagination ermöglichen könnte. Eine The-orie-Reflexion, die sich nicht schon immer praktischen Notwendigkei- ten einzupassen sucht und dann doch meist nur zu pauschalem Legiti- mationswissen degeneriert, könnte sich auch einer Behandlung des Problems des eigenen Stellenwerts im Kontext der von der System- theorie aufgeworfenen Relation von Realität und Semantik stellen. Sie

wäre darüber hinaus in der Lage, den Stellenwert pädagogischer Ar- gumentationsstrategien im Rahmen einer politischen Öffentlichkeit zu reflektieren im Hinblick auf realistische Wirkungsmöglichkeiten wie reale Instrumentalisierungsmechanismen ihrer Rhetorik. Vielleicht ließe sich gerade damit eine Perspektive eröffnen, die unter ganz an- deren Prämissen Reflexionen wiederaufnehmen könnte, die FLITNER (1958)⁵ über den gesamtgesellschaftlichen Stellenwert der Pädagogik formulierte - als skeptische Untersuchung über die gesellschaftliche Funktion pädagogischer Diskurse.

Anmerkungen:

1. Die Einheit der kritischen Pädagogik wird hier als heuristischer Ausgangs- punkt angenommen. Sicherlich ergeben sich bei einer konkreten Analyse ver- schiedener Ansätze hinreichende Divergenzpunkte, um diese Einheit zu pro- blematisieren. Jedoch sind diese Unterschiede im vorliegenden Zusammen- hang nicht so bedeutsam, weil im Hinblick auf das verfolgte Argumentati- onsziel doch von einer Einheit (wenn auch ex negativo) ausgegangen werden kann.
2. Mit dieser allgemeinen Formulierung des Paradigma-Konzepts möchte ich dem Sachverhalt Rechnung tragen, daß es bei der Rezeption der Kritischen Theorie um mehr ging als eine bloße methodologische Option.
3. 'Empirisch' ist dabei durchaus zu verstehen als hypothetische Vorführung ei- nes fingierten, aber dennoch über starke Wirkungshypothesen als real mög- lich ausgewiesenen Prozesses der Subjektconstitution. Es handelt sich dabei um den durchaus mit Wirkungsannahmen operierenden Entwurf eines Expe- riments, dessen Ausgangsvoraussetzungen ROUSSEAU aber nur fingieren kann.
4. Der Begriff des 'Transzendentalen' ist hier nicht im kantischen, also erkennt- niskritischen Sinne zu verstehen. Gemeint ist hier zunächst jene metaphysi- sche Konzeption eines sich-selbst-durchsichtigen, sich über die Konstituie- rung von objektiver Welt selbst erfahrenden Subjekts. Diese Konzeption bil- det gleichsam den Hintergrund für eine transzendente Erkenntnisposition, die zugleich unverfälscht und also nicht gesellschaftlich deformiert ist wie auch jenen erkenntniskritischen Überlegungen (der Abgrenzung von Ver- stand und Vernunft im kantischen Sinne) entzogen.

5. FLITNER ging eher von der Aufgabenstellung einer Allgemeinen Pädagogik als ethisch zentrierter Erziehungslehre für die Gesamtgesellschaft im Stadium ihrer differenzierenden Auflösung aus. In dieser Leitperspektive ermitteln Experten für Sinnfragen unter Einbeziehung pluraler Gesichtspunkte den der historischen Situation adäquaten Gehalt. Das Hauptziel einer solchen Allgemeinen Pädagogik bleibt praktisch: die pädagogische Bildung der Erzieher, die Ermöglichung eines festen normativen Standpunkts, von dem her Aufgaben, an die sich durchaus widerstreitende Erwartungen knüpfen können, pädagogisch handhabbar gemacht werden können derart, daß praktisch an der Institutionierung eines (pluralen) Wertekosmos in den Lebensformen mitgearbeitet werden kann. Gegenüber einer solchen Perspektive wäre wohl heute eher eine Reflexion auf die Bedingungen ihres Scheiterns angebracht, - und damit auch eine auf die Möglichkeit einer defensiveren Rhetorik.

Literaturverzeichnis:

- ADORNO, TH. W.: Theorie der Halbbildung (1959). In: M. HORKHEIMER/TH. W. ADORNO: Sociologica. Frankfurt a. M. 1962, S. 168-192.
- ADORNO, TH. W.: Negative Dialektik. Frankfurt a.M. 1966.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim 1987.
- DERBOLAV, J.: Grundriß einer Gesamtpädagogik. Frankfurt a. M. 1987.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 21958.
- GROOTHOF, H.-H.: Zur Bedeutung der Diskursethik von J. Habermas für die Pädagogik. in: Pädagogische Rundschau. 39. Jg.. 1985, S. 275-298.
- GRUSCHKA, A.: Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie. Wetzlar 1988.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a. M. 1968.
- HABERMAS, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: J. HABERMAS/N. LUHMANN: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt a. M. 1971, S. 101-141.

- HABERMAS, J.: Wahrheitstheorien. In: H. FAHRENBACH (Hrsg.): Wirklichkeit und Reflexion. Pfullingen 1973, S. 211-265.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns (2 Bände). Frankfurt a. M. 1981.
- HABERMAS, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt a. M. 1985.
- HORKHEIMER, M.: Traditionelle und kritische Theorie (1937). In: DERS.: Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze. Frankfurt a. M. 1970, S. 12-64.
- HORKHEIMER, M./ADORNO, TH. W.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a.M. 1971.
- KECKEISEN, W.: Pädagogik zwischen Kritik und Praxis. Studien zur Entwicklung und Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1984.
- LUKACS, G.: Geschichte und Klassenbewußtsein (1923). Neuwied 1970.
- ROUSSEAU, J.-J.: Schriften (in zwei Bänden), hg. von H. RITTER. Frankfurt a. M. 1981.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emile oder über die Erziehung. Stuttgart 1963.
- SCHÄFER, A.: Aufklärung und Verdinglichung. Reflexionen zum historisch-systematischen Problemgehalt der Bildungstheorie. Frankfurt a. M. 1988(a).
- SCHÄFER, A.: Zwischen Rezeption und Konstitution. Anmerkungen zur pädagogischen Habermas-Rezeption. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. 64. Jg.. 1988(b), S. 186-202.
- SCHÄFER, A.: Zur Kritik pädagogischer Wirklichkeitsentwürfe. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Rationalitätsansprüche. Weinheim 1989(a).
- SCHÄFER, A.: Kategoriale Gegenstandsvermessung oder Grundlagenreflexion: Fragen an den Sinn einer Allgemeinen Pädagogik. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim 1989(b), S. 389-414.
- THYEN, A.: Negative Dialektik und Erfahrung. Zur Rationalität des Nicht-Identischen bei Adorno. Frankfurt a. M. 1989.
- WIGGERSHAUS, R.: Die Frankfurter Schule. Geschichte, theoretische Entwicklung, politische Bedeutung. München 1988.