Allgemeiner Teil

Kontingenz und Souveränität

Annäherungen an das Pädagogische

Alfred Schäfer

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik,
Erziehungswissenschaften, Franckeplatz 1, D-06110 Halle (Saale)
alfred.schaefer@paedagogik.uni-halle.de

Abstract

This paper's point of departure is that modernity reflects its contingency in the medium of childhood. It is here that modernity assigns the (impossible) task to education of respecting the space of possibilities inherent to ›childhood‹ and transforming these possibilities into a better reality. On the one hand, this leads to an irresolvable problem of educational justification – problems that can only be dealt with the help of rhetorical constructions. On the other hand, the sovereignty of childhood, which is indeterminable and not bound to rationality, has to become educationally represented in order to demonstrate its legitimacy – a construct that can never be adequately represented. This problematic relation of sovereignty and representation is connected to questions of democracy theories.

Die Entdeckung des Kindes im 17. und 18. Jahrhundert (vgl. Ariès 1975) bringt eine neue Bilderwelt der Kindheit hervor. In ihr wird deren Fremdheit und Eigenwert gegenüber der Gesellschaft betont. Und es ist dieser Eigenwert der Kindheit, der sie zu einem Medium der Erziehung macht (vgl. Luhmann 1991). »Das Medium Kind«, schreibt Luhmann, »ist eine soziale Konstruktion, die es dem Erzieher ermöglicht, daran zu glauben, man könne Kinder erziehen« (Luhmann 2002, S. 91). Als Medium der Erziehung bildet die Kindheit ein ›lose gekoppeltes‹ Ensemble von Vorstellungen, das von unterschiedlichen pädagogischen Perspektiven in eine verfügbare Form gebracht wird. Entscheidend ist dabei nun – aus der Perspektive Luhmanns – der Sachverhalt, dass diese

Form als pädagogische einen illusionären Charakter hat, dass sie auf dem Glauben an etwas Unmögliches oder zumindest etwas extrem Unwahrscheinliches beruht. Meine folgenden Überlegungen nehmen diesen Verdacht ernst. Sie fragen in einer systematisch angelegten Perspektive nach den Hintergründen und Herkünften, die eine solche grundsätzliche Problematisierung des Pädagogischen verständlich machen könnten. Und sie fragen damit gleichzeitig auch danach, warum es unter diesen Voraussetzungen kaum möglich zu sein scheint, sich diesem Glauben an eine Illusion zu entziehen. Die Frage scheint dann allenfalls diejenige zu sein, wie man damit umgehen kann, ohne naiv zu sein.

In einer ersten Annäherung könnte man mit Luhmann zunächst davon ausgehen, dass das erwähnte Verhältnis des Mediums Kind zu seinen pädagogischen Formgebungen eine moderne Entwicklung darstellt. Neben der bekannten Umstellung feudaler Hierarchien auf eine funktionale Differenzierung der Gesellschaft ist es für ihn vor allem die Kontingenz, die Problematisierung sozialer Ordnungen selbst, die hier bedeutsam ist. Diese ist gebunden an die Entwicklung einer Pluralität legitimer Perspektiven auf soziale Ordnungen und Selbstverständlichkeiten. Nicht zuletzt die Erfindung des Buchdrucks, der für Luhmann eine Chiffre der Modernisierung bildet (vgl. Luhmann 1991, S. 33), macht eine Vervielfältigung zugänglicher Perspektiven möglich. Die Entstehung und Verbreitung des modernen Romans seit dem 17. Jahrhundert verweist ebenso wie die Entwicklung der Wahrscheinlichkeitsrechnung darüber hinaus darauf, dass auch fiktive Perspektiven reale Möglichkeiten anzeigen können. Es deutet sich eine modale Verschiebung im Realitätskonzept selbst an: Es ist nicht mehr die selbstverständlich erscheinende Wirklichkeit, die definiert, was möglich ist, sondern ein tendenziell offener Horizont von Möglichkeiten, vor dem das Wirkliche begründungsbedürftig und letztlich nicht (oder nur vorübergehend) begründbar erscheint (vgl. Blumenberg 1969; Esposito 2007). Kontingenz unter modernen Vorzeichen meint, dass nicht nur Handlungen, sondern auch die Ordnungsrahmen, in denen sie Sinn machen, zur Disposition stehen (vgl. Makropoulos 1997). Soziale Ordnungen gelten nicht mehr selbstverständlich: Andere sind möglich und die gegenwärtigen werden sich ändern.¹ Das Vergangene gilt nicht mehr als Maßstab für zukünftige Entwicklungen – weder sachlich noch sozial (vgl. Koselleck 1979). Zukünftiges Wissen wird die Geltungskriterien verschieben; wer zukünftig welche soziale Position einnehmen wird, ist nicht festgelegt. Das Wissen und die Kriterien seiner Geltung und auch seiner sozialen Anerkennung werden plural: Um theoretische und praktische Wahrheiten kann man streiten und dieser Streit umfasst nicht zuletzt auch die Kriterien, unter denen etwas überhaupt als wahr oder richtig behauptet werden kann.

Fasst man also derart die Moderne unter dem Gesichtspunkt der Kontingenz, dann wird der Umgang mit dem Nachwuchs nicht nur zu einem gesonderten Problem, sondern der pädagogische Raum wird zu einem Raum, in dem die Offenheit von Möglichkeiten verhandelt wird. Der Entwurf und die Plausibilität solcher Möglichkeiten verdanken sich dabei unterschiedlichen Kindheitskonstruktionen. Pädagogische Sinnwelten und Kindheitskonstruktionen verweisen aufeinander. Die Pluralität und die Fragilität solcher Verweisungen ist aber nur deshalb möglich, weil ›Kindheit‹ selbst (als ›fremde‹) sozial keinen festen Ort mehr hat: Damit Kindheit zum Medium pädagogischer Formgebungen werden kann, muss sie – so die hier vertretene erste These – zunächst zu einem Ort werden, in dem die moderne Gesellschaft ihre Kontingenz reflektiert. Erst als Reflexionsmedium gesellschaftlicher Kontingenz kann die Kindheit zu jenem eingangs erwähnten Medium der Erziehung werden. Und genau dies hat – so die zweite These – Konsequenzen für das, was dann noch als pädagogische Reflexion möglich und unmöglich ist.

Um mich dieser zweifachen These zu nähern, werde ich in drei Schritten vorgehen. Zunächst werde ich die Implikationen der Rede vom Kind als Reflexionsmedium gesellschaftlicher Kontingenz verdeutlichen und die These vertreten, dass es sich dabei um eine konstitutive Anrufungsfigur moderner pädagogischer Diskurse handelt. Im Anschluss daran werde ich dann zwei Konzepte aufrufen, an denen sich die Problematik dieser Diskurse einsehen lässt. Zunächst soll dabei das Konzept der Normativität verhandelt werden, das ich als eines der gleichzeitigen Notwendigkeit und Unmöglichkeit der Begründung auffasse. Schließlich versuche ich, mich einer vorauszusetzenden Souveränität des Kindes zu nähern, die nicht nur jede pädagogische Sinnbestimmung fraglich macht, sondern auch Fragen nach dem Verhältnis von pädagogischer und politischer Rhetorik aufwirft.

1 Die Figur des Kindes als gouvernementale Anrufung

Kindheit als Reflexionsmedium gesellschaftlicher Kontingenz zu verstehen, impliziert, dass die generationelle Differenz von Erwachsenen und Kindern zum Schauplatz unterschiedlicher (›lose gekoppelter‹) Spannungsverhältnisse wird. Die zitierte Rede von der Entdeckung der Kindheit macht nur Sinn, weil die Unterscheidung von Erwachsenem und Kind bis in die frühe Neuzeit hinein die Bestimmtheit der Erwachsenenwelt in den Vordergrund rückte und die davon unterschiedene Kindheit nicht als eigenständigen Gegenpol profilierte. In systemtheoretischer Terminologie ausgedrückt: Die Entdeckung der Kindheit macht diese zu einem Reflexionswert, von dem her die Unterscheidung

selbst noch einmal zum Gegenstand und Problem wird (vgl. Luhmann 1990, S. 202f). Als Reflexionswert problematisiert die Kindheit die überkommene Asymmetrie im Generationenverhältnis. Mehr noch: Es findet gleichsam eine Umkehrung des Rechtfertigungsproblems statt. Die Wirklichkeit der Erwachsenen muss sich nun mit Blick auf die mit den Kindern vorstellbaren Möglichkeiten rechtfertigen. Deren ›Fremdheit‹ steht für einen offenen Horizont von Möglichkeiten, die als solche vermeintliche Gewissheiten in Frage zu stellen und die dennoch (und auch deswegen) zu respektieren sind. Es ist die Unbestimmbarkeit von Kindheit, die die gegebene Ordnung in Frage stellt. Als Repräsentanten der menschlichen Möglichkeiten dezentrieren Kinder die bürgerliche Ordnung. An ihnen werden Hoffnungen auf eine Überwindung der zerrissenen und entfremdeten Welt festgemacht; Kinder stehen für die Möglichkeit einer universellen Vernunft gegenüber einer partikularen Interessenverfolgung. Mit ihnen können sich in der Geschichte der Pädagogik Erlöschungshoffnungen verbinden. Als vorsoziale Wesen lassen sie sich mit einem natürlichen Grund in Verbindung bringen, von dem her sich kulturkritische Perspektiven begründen lassen: Die Gesellschaft hat sich in einer solchen Deutung von ihrer natürlichen Bestimmung, wie sie im Kind empirisch in Erscheinung tritt, abgewandt und die Besinnung auf das Kind kann zum Rückweg aus dieser Krise führen. Als Problematisierungspol sozialer Ordnungen und symbolischer Selbstverständlichkeiten schillert die Kindheit so zwischen Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit auf der einen und wahren Maßstab auf der anderen Seite. In ihr treffen sich Motive eines transzendenten Ursprungs und einer transzendentalen Erlösungsperspektive in einem gemeinsamen Fluchtpunkt: der Möglichkeit des Andersseins (vgl. Richter 1987; Baader 1996; Ullrich 1999). Und sie tun dies mit empirischem Anspruch: Das Kind wird zu einer empirischen Adresse, in der sich diese heterogenen Motive des Möglichen bündeln lassen. In ihm findet die Kontingenz, die Begründungsproblematik des Bestehenden einen Ort, vor dem sich die Wirklichkeit zu rechtfertigen hat. Das Kind verkörpert die Notwendigkeit der Rechtfertigung des Wirklichen vor dem Möglichen.

Der figurative Raum einer solchen Kindheitsvorstellung setzt dabei voraus, diese gegenüber sozialen Wirklichkeiten als souveräne zu profilieren. Souveränität meint hier eine Freiheit von gesellschaftlichen Zwängen und akzeptierten Rationalitäts- und Vernunftordnungen. Nur aus dieser Freiheit resultiert dann die Möglichkeit, das Kind als Potenz, als Ermöglichungsinstanz einer anderen, einer (vielleicht sogar) ›wahren Ordnung‹ oder Rationalität zu konzipieren. Im Folgenden sollen nun zwei grundlegende Schwierigkeiten angedeutet werden, die sich für pädagogische Formgebungen aus einer solchen Konstellation ergeben. Diese Schwierigkeiten können kategorial nicht

aufgelöst werden und sie eröffnen einen (empirisch analysierbaren) Raum rhetorischer Bearbeitungen.

Die erste dieser Schwierigkeiten besteht darin, dass die Verbindung von kindlicher Souveränität und Potenz selbst kontingent ist. Aus einer Souveränität, die an keine vorgegebenen Ordnungsmuster gebunden ist, folgen nicht notwendig Perspektiven der Perfektibilität, der Bildsamkeit oder Vervollkommenheit. Anders formuliert: Die Souveränität des Kindes verweist von sich aus weder auf eine soziale Integration noch auf eine bessere Ordnung oder eine vernünftige Autonomie. Formeln wie Bildsamkeit, Perfektibilität, Autonomie oder auch Entwicklungslogiken dienen dazu, die Kluft zwischen der Souveränität des Kindes und deren pädagogischen Bearbeitung oder einer (wie auch immer) gelingenden Bildungsperspektive dadurch zu überspielen, dass eine genuine Verbesserungspotenz unterstellt wird. In grober Vereinfachung lassen sich hier vielleicht zwei (in unterschiedlicher Form auftretende) Strategien unterscheiden, eine Verbindung von Souveränität und Verbesserungspotenz zu behaupten. So verbinden sich etwa in Rousseaus Negation der Erbsünde eine quasi-natürliche Souveränität und eine potentielle Güte. Die Freiheit von einer gesellschaftlichen Entfremdung wird mit einer natürlichen Güte des Kindes kurzgeschlossen. Wenn diese pädagogisch bewahrt oder gefördert werden kann, dann werden Kinder als vorgesellschaftliche Wesen zu Hoffnungsträgern einer wahren Welt (vgl. Rousseau 1963). Diese Spur lässt sich dann über die Romantik und die Strömungen der Reformpädagogik bis hin zu aktuellen Kindheitsbildern verfolgen (vgl. Lenzen 1985). Wer dieser idyllischen Phantasie nicht folgen will, kann dafür plädieren, dass zuerst Disziplinierungen notwendig sind, um die (Vernunft-)Potenz des Kindes gegen dessen problematische Souveränität freizulegen. Seit Kant verwickelt sich diese Strategie genau deshalb in Paradoxien, weil sie die Souveränität des Kindes einerseits voraussetzen und andererseits im Namen der Autonomie disziplinieren muss. Dass Souveränität und eine vernünftige Autonomie eher ein Konfliktfeld als eine harmonische Einheit bilden, erweist sich bis heute als ein ungelöstes Problem einer solchen Strategie.² Die rousseauistische wie die kantische Perspektive stehen dabei nur beispielhaft für die Öffnung eines rhetorischen Raums der pädagogischen Bearbeitung von Ungewissheiten, der durch die bloße Hoffnung auf Verbesserung zusammengehalten wird.³

Das diskursive Terrain, das durch die Kindheit als Reflexionsmedium gesellschaftlicher Kontingenz regiert wird, lässt sich jedoch nicht nur durch die Differenz von grundloser Souveränität und Verbesserungshoffnung markieren. Eine zweite grundsätzliche Problematik ergibt sich durch eine doppelte Bestimmbarkeit des Kontingenzbegriffs selbst. Kontingenz verweist darauf,

dass ›etwas‹ nicht unmöglich und zugleich nicht notwendig ist. Im Anschluss an Luhmann (1984) hat Esposito darauf hingewiesen, dass beide Negationen auf unterschiedlichen Ebenen liegen. Eine logisch-modale Bestimmung besagt, dass alles, was nicht unmöglich ist, als möglich anzusehen ist. Sie verweist auf einen offenen Raum des Möglichen. Die Negation des Notwendigen setzt hingegen am Gegebenen an und sieht vor, dass dies auch anders möglich wäre, dass diese alternative Möglichkeit aber nicht notwendig eintreten muss (vgl. Esposito 2012, S. 40). Mit der doppelten Negation im Kontingenzkonzept eröffnen sich also sowohl prinzipielle (utopische, revolutionäre) wie auch an das Gegebene anschließende (eher reformierende) Perspektiven. Im Namen des Kindes scheint das (aus der Perspektive der bestehenden Ordnungen) Unmögliche möglich werden zu können; in der Negation des Notwendigen eröffnet sich damit ›nur‹ die Perspektive, dass das, was ist, nicht alles ist. Beide Perspektiven lassen sich diskursiv auf unterschiedliche Weise in ein Verhältnis bringen. Praktische Alternativen lassen sich im Namen des Möglichen ebenso kritisieren wie das Mögliche als bloße Utopie zurückgewiesen werden kann – und beides im Namen der Kontingenz. In diesen Diskursraum lassen sich dann wiederum jene Unterscheidungen von bloßer Fremdheit und wahrem Grund, von Bürger und Mensch, von Souveränität und Vernunft, von transzendtem Ursprung und transzendentaler Erlösungsperspektive eintragen.

Als Reflexionsmedium gesellschaftlicher Kontingenz eröffnet die Kindheit so einen Problematisierungsraum, der weder mit Mitteln der sozialen Normalisierung noch mit dem Verweis auf eine verbesserte Vernünftigkeit und Moralität aufzulösen ist. Die Legitimität pädagogischer Entwürfe hängt nun daran, dass jede Verbesserungs- und Normalisierungsabsicht sich an der im Kind verkörperten Reflexion auf die Kontingenz sozialer und symbolischer Ordnungen brechen muss. Soziale und symbolische Ordnungen geben keine Kriterien mehr vor, die nicht im Namen der Reflexionsfigur ›Kind‹ befragt werden könnten. Und diese Reflexionsfigur steht selbst nicht für alternative Kriterien und Grundlegungen, sondern primär für Möglichkeiten. Es ist diese Konstellation, die den pädagogischen Raum im modernen Sinne eröffnet; es ist die darauf folgende soziale und diskursive Ausdifferenzierung des Pädagogischen, die umgekehrt zur Etablierung einer pädagogischen Verantwortung führt, die für alles – für jedes Gelingen wie Scheitern – zuständig ist. Im Spannungsfeld von Normalisierung, Vernunft und Kontingenz, in der Betonung eines offenen Möglichkeitsraums gegenüber einem, der ›nur‹ alternative Umgangsformen mit ›dem Normalen‹ eröffnet, in der Kritik allzu offener Möglichkeiten mit Blick auf das Normale oder konkrete Alternativen deutet sich ein unendlicher Konfliktraum für Verantwortungszuschreibungen

an – Verantwortlichkeiten, die angesichts des Kindes als Reflexionsmedium der Kontingenz allenfalls rhetorisch erzeugt werden können.

Das Ergebnis besteht in einer hoffnungslosen Dramatik: Absolute Verantwortung und Delegitimation sind in diesem pädagogischen Raum zwei Seiten einer Medaille. Dies ergibt sich nicht nur aus dem asymmetrischen Verhältnis der Möglichkeit zur Wirklichkeit, sondern auch aus der Ambivalenz des Kontingenzkonzepts. Streng genommen müsste man sogar sagen, dass Kindheit als Reflexionsmedium der gesellschaftlichen Kontingenz eine Wirklichkeit nicht gewinnen kann, ohne in diese doppelte Ambivalenz von Normalisierung und Kontingenz verstrickt zu werden. Und verantwortlich dafür ist immer die Erziehung, die also eigentlich nichts richtig machen kann.

Wenn Kontingenz eine Form der Selbstproblematisierung des Sozialen darstellt, die mit der Neuzeit unabweisbar erscheint, dann wird verständlich, warum die (sozial) unlösbare Frage der Erziehung das ›pädagogische Jahrhundert‹ umtreibt. Als Symbol der Selbstproblematisierung wie als Versprechen verkörpert die Figur des Kindes das, was sozialen Begründungen und symbolischen Ordnungen nun systematisch fehlt: Und es ist die Erziehung, die die Unbegründbarkeit dieser Ordnungen einer begründeten Zukunft zuführen soll. Sie soll eine Versöhnung garantieren, die vor dem Hintergrund kontingent gewordener Ordnungen und Sinnsysteme so nicht mehr möglich ist. Die Bedingungen der Möglichkeit eines nicht mehr durch gesellschaftliche Imperative und Maßstäbe definierten Erziehungsraums bilden dann zugleich die Bedingungen der Unmöglichkeit eines solchen Raumes. Das Problem ist nicht lösbar – aber genau das sichert seine generative Kraft. Jede Erfolgsaspiration, aber ebenso jedes Scheitern bekräftigen nur die Bedeutung des Problems. Und es ist nicht zuletzt die Reflexion über die Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung selbst, in der sich die Bedeutsamkeit des Problems – und zwar als Problem – überliefert und befestigt.

Wenn man der Argumentation – und damit der Transformation der Luhmann'schen in eine Foucault'sche Perspektive – bis hierher folgt, dann verschiebt sich der Fokus von einer pädagogischen Konstruktion der ›Erziehungs-kindheit‹ hin auf eine gouvernementale Sicht: In dieser wird das Kind als Reflexionsmedium gesellschaftlicher Kontingenz zu einem Problematisierungsrahmen, dessen Anrufungen sich pädagogische Reflexionen und Begründungen zu stellen haben – ohne ihn auflösen zu können. Es ist die Problematisierung durch den Signifikanten der Kindheit, die eine gouvernementale Macht für die Konstitution und Selbstregierung des modernen pädagogischen Diskurses gewinnt. Eine solche Sichtweise hat systematisch bedeutsame Konsequenzen, von denen ich nun – wie angekündigt – zwei näher betrachten möchte.

2 Normativität als Begründungsproblem

Das Kind als Reflexionsmedium gesellschaftlicher Kontingenz erzeugt als gouvernementale Anrufung ein systematisches Begründungsproblem. Alles muss nun begründet werden; nichts ist mehr einfach selbstverständlich. Aber auch nichts kann mehr zweifelsfrei begründet werden, weil selbst noch die Kriterien der Begründung im Spannungsfeld von behaupteter Normativität und zu berücksichtigender Kontingenz umstritten bleiben. Normativität meint unter den modernen Bedingungen der Kontingenz Begründungsbedürftigkeit und zugleich die Unmöglichkeit, zu definitiven Begründungen oder Kriterien zu kommen. Wenn diese systematische Beobachtung zutrifft, hat dies Konsequenzen für den Status von Begründungen: Ihr Anspruch ist dann allenfalls relativ und auf immer fragile Überzeugungsarbeit angewiesen. Damit werden moralische ebenso wie soziale Begründungen oder auch der Verweis auf ›empirische Befunde‹ zu strategischen Zügen in einem politischen Spiel. Unter einem politischen Spiel verstehe ich dabei einen Raum der Gründe, in dem um Wirklichkeitsdefinitionen und Handlungsperspektiven gestritten wird, ohne dass gemeinsame Wahrheits- oder Richtigkeitskriterien unterstellt werden können. Die Auseinandersetzungen gewinnen daher einen rhetorisch-strategischen Charakter und hinsichtlich möglicher Einigungen wird man kaum zwischen der Geltung von Argumenten und einer hegemonialen Durchsetzung unterscheiden können.

Normativität ist also eher als ein Name für die – weder mit moralischen Kriterien noch mit theoretischen Argumenten oder empirischen Befunden zu lösende – Begründungsproblematik des Pädagogischen zu verstehen.⁴ Das Kind als Reflexionsmedium gesellschaftlicher Kontingenz macht hier eine Problematik unabweisbar, die den gesamten Sozialraum und die Ordnungen des Symbolischen erfasst. Das Wirkliche ist nur im Horizont von Möglichkeiten zu begründen, die umgekehrt jede solche Begründung als eine nur mögliche und damit politische Positionierung begreifen lassen. Man mag sich in einem solchen Feld positionieren, sollte aber – wenn man sich nicht dogmatisch verortet – wissen, dass dies nur eine mögliche Position ist. Insofern wird man die Kontingenz der eigenen Perspektive in Rechnung stellen; die Entwicklung eines ›Möglichkeitssinns‹ (Musil) bildet so etwas wie eine Normalisierungsperspektive unter modernen Bedingungen. Es geht hier nicht darum, dass sich diese Perspektive historisch erst allmählich durchsetzte oder dass hierzu die Moderne selbst noch einmal einen Reflexionsschub durchlaufen musste.⁵ Entscheidend ist vielmehr, dass ein solcher ›Möglichkeitssinn‹ mit Blick auf die Figur des Kindes von Beginn das Problem einer gemeinsamen, von allen geteilten Verständigungsgrundlage aufwirft. Man kann nicht mehr – und dies bildet

den kritischen und zugleich konservativen Einsatzpunkt Rousseaus – von einem vorausgesetzten und als wahr geteilten Sinn ausgehen. Die *différance* (vgl. Derrida 1974) in der performativen Sinnproduktion ist nicht aufzuheben und ein einheitlicher und geteilter Sinn kann allenfalls postuliert werden.

Wie aber sollen nun pädagogische Umgangsweisen mit dem zugleich drängenden und unlösbaren Begründungsproblem aussehen, die nicht einfach auf eine normative Dogmatik setzen? Wie soll es – anders formuliert – möglich sein, ›Kindheit‹ nicht nur als Medium pädagogischer Sinn- und Rechtfertigungsentwürfe aufzufassen, sondern gleichzeitig der Unbestimmbarkeit der Kindheit, der Kindheit als einem Reflexionsmedium gesellschaftlicher Kontingenz und Offenheit gerecht zu werden? An anderer Stelle habe ich zu zeigen versucht, dass ›klassische Ansätze‹ wie jene von Rousseau, Schiller, Humboldt, Herbart und Schleiermacher die Normativitätsproblematik durch die Formulierung metaphysischer Bezugspunkte (wie Identität, Individualität oder Selbständigkeit) zu verhandeln versuchten (vgl. Schäfer 2009). Solche Bezugspunkte wurden sakralisiert: Sie wurden als metaphysische, d.h. empirisch unmögliche Bezugspunkte installiert, um einen eigenen Raum der Thematisierung des Pädagogischen zu eröffnen. Die damit gegebene »Solidarität mit der Metaphysik im Augenblick ihres Sturzes« (Adorno 1966, S. 396) schuf einen Möglichkeitsraum, in dem pädagogische Fragen verhandelt werden konnten. Jedoch reichte ein solcher Orientierungsrahmen nicht hin, um eine Begründung bestimmter Maßnahmen zweifelsfrei zu garantieren. Ebenso erlauben es solche Bezugspunkte nicht, konkrete Handlungen unwiderlegbar als pädagogische zu qualifizieren oder sie in eine entsprechende Projektvorstellung einzuordnen (vgl. Schäfer 1989). Die transzendent gesetzten Bezugspunkte dienten dazu, einen Raum zu öffnen, innerhalb dessen das Problem der pädagogischen Begründung gestellt und verhandelt werden konnte. Und es ist gerade der (nicht naiv postulierte) metaphysische Charakter solcher Bezugspunkte, der definitive Antworten unmöglich macht.

Ein solcher theoriestrategischer Einsatz ändert sich dann, wenn man das Kind nicht nur zum Medium sozialer Kontingenz, sondern zugleich zur Präsenz des wahren Ursprungs stilisiert, der die Befreiung des Menschen und seiner sozialen Existenz verspricht. Das Kind wird dann nicht mehr als offene Figur konzipiert, sondern als empirische Bedingung der Möglichkeit der menschlichen Befreiung: Die soziale Kontingenz, für die es weiterhin steht, wird nun mit einem Erlösungsversprechen verbunden, in dem dann schließlich das Wahre und nicht mehr die Kontingenz triumphiert. Ein solcher Einsatz, wie er sich in der Spätromantik und dann in den unterschiedlichen Strömungen der sogenannten Reformpädagogik zeigt, hat religiöse Konnotationen und führt zu einer Rhetorik, der jede Begründungsstrategie recht zu sein scheint. Und doch

geht es selbst bei dieser Strategie letztlich um die Kontingenz der sozialen und symbolischen Ordnungen und ein – nun allerdings messianisches – Möglichkeitsversprechen (vgl. Schäfer 2012). Aufgespannt wird auch hier ein Raum, in dem eine universalisierte pädagogische Verantwortung nur durch den Entwurf imaginärer Erlösungsperspektiven vor ihrer Delegitimation gerettet werden soll. Dabei müssen sich die pädagogischen Verantwortungsträger entweder als Diener an einer unverfälschten Kindheit oder sogar selbst als Erlöserfiguren stilisieren (vgl. Bühler/Bühler/Osterwalder 2013).

Wenn – wie in den kulturevolutionären und jugendlichen Protestbewegungen der 1960er Jahre – mit einer gleichsam rousseauistischen Attitüde die totale Entfremdung in der kapitalistischen Gesellschaft betont wird, dann geraten solche Erlösungsaspirationen in die Krise. Man hält einerseits an ihnen fest und betont andererseits die Unmöglichkeit ihrer Einlösung aufgrund der eigenen sozialen Verstrickung und Entfremdung. Die pädagogische Erlöserfigur wird zum systematischen Problem, wenn die Kontingenz des Kindes mit einer revolutionären Befreiungsperspektive in Verbindung gebracht werden soll. Eine antiautoritäre Befreiung würde eine Selbstbefreiung der pädagogisch Verantwortlichen verlangen, die durch die Bindung an eine falsche Wirklichkeit jedoch unmöglich erscheint. Die geforderte pädagogische Verantwortung und die immer mögliche Delegitimation der eigenen Handlungen und Einstellungen dramatisieren deren differentielle Einheit auf eine neue Weise (vgl. Schäfer 2015). Die Selbstbefreiungsversuche mittels des Rückgriffs auf psychoanalytische Erklärungsmuster in linken Kommunen oder Kinderläden verstärken diese Konstellation noch: Nun werden pädagogische Handlungsweisen in ihrer Bedeutsamkeit und Verantwortung dadurch gesteigert, dass ihre Voraussetzungen, aber auch ihre Wirkungen auf das psychische Gefüge des Adressaten letztlich intransparent und in ihrer Bedeutsamkeit unvorhersehbar werden. Im Spannungsfeld von undurchschauten Übertragungen und überdeterminierten Folgen wird das Pädagogische mit einer ungeheuren Bedeutsamkeit aufgeladen, die in direkter Beziehung zur gesteigerten Ungewissheit und uneinlösbaren Begründungsnotwendigkeit steht.

Auf einer eher theoretischen Ebene wird im Rahmen poststrukturalistischer Ansätze eine ähnliche Dramatisierung des Verhältnisses von Verantwortung und Unbegründbarkeit betont. Aufgerufen werden Bezugspunkte wie Alterität (vgl. Wimmer 1988), die Unauflösbarkeit der Paradoxien, die Begründungsprobleme zentraler Kategorien wie Identität, Autonomie, Selbstbestimmung oder die dezentrierende Verstrickung in soziale Anrufungen, ohne dass man noch über Kriterien des Antwortens verfügen würde (vgl. Waldenfels 1994). Aufgerufen werden auch hier (wie schon bei den ›klassischen Ansätzen‹) unmöglich aufzulösende Probleme, die als Bezugspunkte Möglichkeitsräume der

Auseinandersetzung um das Pädagogische eröffnen. Gegenüber den metaphysischen Bezugspunkten des 18. Jahrhunderts werden die Möglichkeiten hier jedoch immer schon mit einem skeptischen Einsatz diskutiert (vgl. Wimmer 2014). Neben dieser Akzentverschiebung ist ein anderer Punkt bemerkenswert: Die Betonung der Unbestimmbarkeit zentraler Bezugspunkte, von denen her erst das Pädagogische einsehbar werden soll, eröffnet den Blick auf eine empirische Forschung. Es ist die Unbestimmbarkeit und Unbegründbarkeit pädagogischer Zentralkategorien, die die Frage aufwirft, wie sie in pädagogischen Diskursen performativ hervorgebracht und in pädagogischen Praktiken als zugleich latenter und problematischer Sinn erzeugt werden. Eine solche empirische Forschung, die von der Umstrittenheit von Kategorien ausgeht, kann selbst keine kategorialen Probleme lösen; wohl aber kann sie deren Uneindeutigkeit als generativen Hintergrund praktischer Auseinandersetzungen um Bedeutungen und Ordnungen sichtbar machen (vgl. Schäfer 2013).

Die vorstehenden Überlegungen können und wollen weder den Anspruch einer historischen noch systematischen Rekonstruktion erheben. Sie sollen – bei aller Verkürzung – nur Strategien aufzeigen, mit deren Hilfe die pädagogische Gegenstandsvergewisserung versucht hat, auf die Herausforderung durch das Kind als Reflexionsmedium sozialer Kontingenz zu reagieren. Deutlich werden sollte, dass sich diese Strategien so lesen lassen, dass sich in ihnen die Kontingenz des eigenen Herangehens und damit auch jede Begründung und Normativität als Problem zeigt. Mit diesem Problem wird man umgehen müssen, ohne zu definitiven Lösungen oder allgemein akzeptierten Kriterien kommen zu können.

Die unauflösbare Begründungsproblematik pädagogischer Gegenstandsvergewisserungen bildet aber nur eine Seite der Reaktion auf die gouvernementale Anrufungsfigur, wie sie sich von der modernen Kindheitsvorstellung her ergibt. Rückt man den schon erwähnten Akzent der Souveränität in den Vordergrund, so ergeben sich andere Perspektiven. Das Kind als Reflexionsmedium gesellschaftlicher Kontingenz wird dann eher zu einer allgemeinen oder exemplarischen Figur, an der sich eine für soziale Ordnungen selbst konstitutive Grenze zeigt. Dies – und damit auch eine mögliche Verbindung von pädagogischen und politischen Fragen – soll nun in einem letzten Schritt wenigstens angedeutet werden.

3 Autonomisierende Praktiken und Souveränität

Als Medium, in dem die Gesellschaft ihre Kontingenz und Begründungsproblematik reflektiert, steht die moderne Figur des Kindes für eine soziohistorische

Anrufung, die die Begründung sozialer und symbolischer Ordnungen systematisch in Frage stellt. Auf die Dilemmata eines pädagogischen Umgangs mit dieser Problematik, deren dramatische Verstrickung in die Dialektik von Begründung und Delegitimation wurde hingewiesen. Mit der Hervorhebung des Souveränitätsaspekts rücken nun zwei zusätzliche Sachverhalte in den Vordergrund. Es ist dies zum einen die konstitutive Bedeutung der nicht in den gängigen Ordnungen aufgehenden Freiheit des unbestimmbaren Kindes als Bedingung pädagogischer Formgebung. Zum zweiten kann sich diese Formgebung selbst wiederum nur (zumindest auch) als Repräsentation der kindlichen Freiheit angeben. Anders formuliert: Die Souveränität des Kindes, seine Freiheit gegenüber gegebenen Ordnungen, autorisiert seine pädagogische Repräsentation, die als solche immer in einem problematischen Verhältnis zum von ihr Repräsentierten stehen muss. Sie muss die Freiheit, die gerade nicht vermessen werden kann, bestimmen, ihr eine Ordnung geben, die sie als Souveränität gerade nicht hat. Als Repräsentation ist sie nicht mit den Repräsentierten identisch und muss doch diesen Anspruch erheben, wenn sie denn als legitim erscheinen will.

Diese Figur ist nun aus der politischen Diskussion um das Verhältnis von Volkssouveränität und repräsentativer Demokratie bekannt. Auch hier geht es um die Frage der Transformation von Souveränität in eine akzeptable Ordnung. Und auch hier spielen jene legitimatorischen Gesichtspunkte der Schließung dieser Differenz eine Rolle, die oben bereits thematisiert wurden, als von unterstellten Rationalitätsimplikationen der Souveränität des Kindes die Rede war: von Bildsamkeit, Perfektibilität, den Wünschen nach Autonomie usw. Auch dem politischen Souverän werden rationale Überlegungen und Unterscheidungen unterstellt, deren Rationalität sich an den im repräsentativen System verhandelten Alternativen orientieren soll. Entscheidend bleibt aber auch hier, dass die Volkssouveränität nicht von vorneherein als etwas verstanden werden kann, das der Logik des Systems politischer Repräsentation unterliegt: Sie bleibt das Andere jeder Repräsentation, jedes Regierungshandelns. Und sie bleibt dies letztlich auch dann noch, wenn man ihre Rolle im Rahmen demokratischer Verfassungen einzuhegen versucht. Die politische Theorie der Volkssouveränität spricht an dieser Stelle vom Volk als einer formierenden und selbst formlosen Kraft: Es ist diese Formlosigkeit, die zu respektierende Unbestimmbarkeit, die aus dem Volk erst jenen Souverän macht, in dem sich zugleich die Kontingenz der politischen Ordnung reflektiert. Die (etwa durch Wahlen erfolgende) Etablierung und Autorisierung einer repräsentativen Struktur gibt dieser die Möglichkeit, sich als (nachträglich) Ausdruck einer (vorgängigen) souveränen Entscheidung zu verstehen. Eine solche

Autorisierung funktioniert, indem das kontingente Ergebnis eines formlosen Souveräns als vernünftige Formgebung interpretiert wird. Dabei wird das Volk als einheitliches Bild aufgerufen – als ein Medium, von dem her dann politische Regierungspraktiken sich als sinnvolle und legitime auszuweisen suchen. Vom Souverän ist das Volk dann zum Medium geworden, das ein bestimmtes Regieren fordert: Ihm wird ein bestimmter Wille unterstellt, der sich in die Rationalität des Regierens einfügen lässt. Man kann aber nicht erst gegenwärtig sehen, dass aus dieser aporetischen Struktur der Souveränität, formlose Autorisierungsinstanz und Objekt der Regierung zu sein, nicht nur Krisen, sondern sogar Bestandsgefährdungen des repräsentativen Systems entstehen können (vgl. Duso 2006).

Mit Blick auf das Kind als Reflexionsmedium sozialer Kontingenz könnte es durchaus reizvoll sein, dieser aporetischen Struktur einer doppelt verstandenen Souveränität nachzugehen. In den Blick kämen dann Fragen des Verhältnisses von pädagogischen und politischen Rhetoriken, die nicht zuletzt auch neue Perspektiven auf jenes Phänomen versprechen könnten, das mit dem Schlagwort einer ›Pädagogisierung des Sozialen‹ bezeichnet wird. Für die Entwicklung einer solchen Analyseperspektive fehlen im pädagogischen Diskurs bisher allerdings die Vorarbeiten. Zwar taucht hier die Souveränität der Anrufungsfigur ›Kind‹ als Fremdheit, Alterität, als vorsoziale Natur auf, aber sie wird (durchaus ebenfalls berechtigt) als moralisches Problem aufgefasst. In einer politischen Akzentuierung ginge es aber nicht nur um die Frage, wie man dieser Fremdheit gerecht werden kann: Wichtig wird dann auch die politische Problematik einer Autorisierung, die sich um Spannungsverhältnisse wie jene von Souveränität und Rationalität, von Grund und Gegründetem oder von Repräsentation und Widerstand dreht. Für eine solche Analyse könnten Theoriefiguren aus der Demokratietheorie durchaus eine Rolle spielen – ohne, dass über die Reichweite einer möglichen Analogiebildung schon etwas gesagt werden könnte.

Dass eine solche Forschungsprogrammatik überhaupt sinnvoll erscheinen kann, setzt voraus, den Gedanken der Souveränität zu stärken: Souveränität im Sinne einer nicht an Ordnungen und Ordnungsmuster gebundenen Freiheit. Eine solche Souveränität ist immer auch anarchische Gefahr nicht nur für bestehende, sondern für stabile Ordnungen überhaupt. Eben deshalb versucht man, ihre Sprengkraft in pädagogischen und politischen Diskursen zu entschärfen und sie mit bestehenden Ordnungs- und Rationalitätsstrukturen kompatibel erscheinen zu lassen. Nimmt man neben der aufgeführten Begründungsproblematik die Souveränitätsproblematik als konstitutiven Bezugspunkt pädagogischer wie politischer Rhetorik ernst, so wird man die

Grenze jeder Normalisierungs- und Autonomisierungsperspektive betrachten müssen. Schon in traditionellen pädagogischen Thematisierungen war die Beachtung einer solchen Grenze ein Problem, das sich etwa an den Versuchen einsehen lässt, die Differenz von Souveränität bzw. Freiheit und Autonomie zu bearbeiten. Gegenwärtig scheint es angesichts der Konjunktur von Habitualisierungs- und Subjektivierungstheorien, die beide eine praktisch hergestellte Einheit von Autonomisierungs- und Normalisierungsprozessen betonen, noch schwieriger zu sein, den Gedanken einer grundlosen Souveränität zu behaupten. Die Einheit von Autonomisierung und Unterwerfung in performativ verstandenen Praktiken und Diskursen scheint einerseits die Dramatik aus einer liebgewordenen Opposition zu nehmen;⁶ andererseits scheint sie mit der sozialen Verstrickung der Autonomie auch die Vorstellung einer grundlosen Souveränität zu erübrigen. Eine – in der Hegel'schen Tradition – sozial situierte Autonomie scheint die grundlose Souveränität immer schon als ›aufgehobene‹ zu verstehen.

Dieser Eindruck lässt sich von einem neuen Verständnis des Sozialen her gewinnen, das dieses nicht mehr einfach als vorgängige Ordnung begreift, in die sich die Menschen einfügen müssen. Zugleich werden die Individuen nicht mehr als etwas dem Sozialen Entzogenes stilisiert. Soziale Ordnungen werden prozessual verstanden: als etwas, das praktisch immer wieder neu und damit auch verändert hervorgebracht werden muss. In diesen Praktiken formieren sich zugleich die individuellen Möglichkeiten, die Denk-, Urteils-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata (vgl. Bourdieu 1976; 1987), vor deren Hintergrund die Individuen sich selbst und ihre Welt verstehen. Als praktisch erworbene verweisen die subjektiven Voraussetzungen auf die Notwendigkeit der Improvisation (Bourdieu) oder autonome Entscheidungsräume (vgl. Foucault 2004), die immer schon auf soziale Konstellationen bezogen sind und von diesen her ihre Intelligibilität gewinnen. Meist werden diese Figuren in pädagogischen Diskursen sowohl gegen die Vorstellungen einer gesellschaftlichen Determination und einer Vernunftautonomie gewendet. Die Autonomie des Individuums ist immer schon sozial situiert und das Soziale erscheint als etwas, das nicht jenseits seiner praktischen Hervorbringung zu begreifen ist, wozu wiederum diese Autonomie eine Voraussetzung bildet.

Es ist an dieser Stelle nicht notwendig, die Unterschiede zwischen den performativen Theorien des Sozialen (wie etwa Habitualisierungs- und Subjektivierungstheorien) zu analysieren. Bedeutsam ist hier nur, dass mit solchen (praxeologischen und diskursanalytischen) Ansätzen das Verhältnis von Ordnung und Freiheit, Normalisierung und Kontingenz als differentielle Einheit denkbar wird. Dabei mag die Frage nach der dennoch möglichen Ordnung im Vordergrund stehen;⁷ vielleicht wird man auch das Moment der Fragilität,

einer unmöglich zu schließenden Ordnung, betonen.⁸ Jedoch scheint in beiden Perspektiven die hier interessierende Frage nach der Souveränität, nach konstitutiven Ordnungsbedingungen, die sich selbst keiner Ordnung fügen, in den Hintergrund zu treten.

Christoph Menke (2003) hat nun den Versuch unternommen, sich diesem Gesichtspunkt der Souveränität zu nähern, indem er eine Unterscheidung in die (mit Foucault analysierten) Praktiken der Subjektivierung einzieht. In diesen bringt sich ein Subjekt als eines hervor, das sich im Rahmen einer problematisierenden Anrufung als eines zeigt, das durch Übung ein praktisches Können erlangt. Entwickelt wird ein Vermögen, mit praktischen Herausforderungen produktiv umzugehen und sich in und zu ihnen zu positionieren. Zugleich eröffnen diese Übungen für Menke auch die Möglichkeit, sich zu ihnen ästhetisch in ein freies, ein (mit Schiller) spielerisches Verhältnis zu setzen. Wenn man diese Verhältnissetzung nicht wiederum an eine vorgängige (reflexive) Subjektivität binden will, muss es in den praktischen Subjektivierungsprozessen etwas geben, das in diesen nicht aufgeht. Menke identifiziert dies – in Anlehnung an die ästhetische Anthropologie des 18. Jahrhunderts – als ›Kräfte‹. Diese werden in den praktischen Prozessen der Subjektivierung geformt, aber sie gehen in ihnen nicht auf (vgl. Menke 2008). Es ist ersichtlich, dass das Verhältnis von formierenden und selbst formlosen Kräften zu den ihnen gegenüber mit Regierungsanspruch auftretenden Vermögen sich durchaus in der angedeuteten Logik einer aporetischen Souveränität darstellen lässt.⁹

Es kommt nun nicht darauf an, Parallelen des Konzepts der ›Kräfte‹ etwa in psychoanalytischen Theoriefiguren oder in der grundlosen Spontaneität des Mead'schen ›I‹ zu suchen. Im Anschluss an die Hegelinterpretation Gerhard Gamm's könnte man hier von einem Rekurs auf die Subjektivität als »absolute, sich auf sich selbst beziehende (selbstbezügliche) Negativität« (Gamm 1997, S. 101) sprechen. Obwohl sich diese Subjektivität in praktischen Prozessen und im Horizont eines kulturellen Rahmens (d.i. des objektiven Geistes) formt, bleibt sie in ihrer Unbestimmbarkeit, ihrer letztlich Unausdeutbarkeit (vgl. Gamm 2004) zugleich das, was in aller für sie selbst konstitutiven Vermittlung nicht aufgeht. Als Negativität steht diese Subjektivität für die unabweisbare Möglichkeit einer ›sich zersetzenden Mitte‹ (vgl. Gamm 1997, S. 104). Es ist nicht die Vernunft, sondern die praktische Vermittlung des Subjekts, aus der dessen negatorische Kraft resultiert: Diese steht für Unberechenbarkeit, für Veränderbarkeit, für die – nicht zuletzt affektive – Kontingenz von Engagement und Bindung.

Pädagogisch und politisch gewendet geht es damit um etwas, das jeden autonomisierenden Unterwerfungsprozess noch einmal kreuzt. Wie im politischen geht es auch im pädagogischen Bereich um die paradoxe Konstruktion

der Regierung eines Souveräns, der als Souverän jedes Regierungsansinnen im Namen seiner Souveränität – und das heißt: ohne Verpflichtung auf akzeptable Gründe – zurückweisen kann. Es ist nicht zuletzt die Diskussion um die subjektiven Rechte (vgl. Menke 2015) der Kinder, die diese Nähe von pädagogischen und politischen Diskursen gegenwärtig wieder zum Thema macht. Diese Diskussion eröffnet die Frage der Souveränität nicht nur in ihrer subjektiven, sondern auch politischen Bedeutsamkeit für das, was sich als ›pädagogisch‹ autorisieren will. Spätestens an dieser Stelle wird die angedeutete Forschungsprogrammatik, die nach dem aporetischen Verhältnis von Souveränität und Repräsentation in pädagogischen und politischen Diskursen fragt, drängend. Die damit sich andeutende Perspektive hätte zumindest zwei Effekte. Zum ersten würde sich die Konzentration des pädagogischen Diskurses auf das Kind als Reflexionsmedium sozialer Kontingenz als (wie auch immer) besonderer Fall eines allgemeineren rhetorischen Feldes lesen lassen. Das würde – wie schon erwähnt – nicht nur Anschlüsse an die Diskussion um die Pädagogisierung sozialer Lebensbereiche eröffnen. Es würde auch zu einer Entdramatisierung der gegenwärtig übersteigerten Diskussion um die pädagogische Verantwortung für ein ›unternehmerisches‹ Selbst führen können. Zum zweiten könnte die Fokussierung auf die politische (und nicht nur moralische) Dimension der pädagogischen Rhetorik dazu führen, einen Abschied von den (zugleich normativen wie naiven) Phantasien einer gelingenden Erziehung zu eröffnen. Der Blick wird sich dann auf ein Konfliktfeld richten, in dem pädagogische Verfügungsansprüche oder individuelle Bildungsperspektiven gerade in ihrem Begründungs- und Rationalitätsanspruch nur einen relativen Stellenwert haben: Auch die pädagogische Welt ist wohl – und das aus systematischen Gründen – keine, die sich einfach als rational oder legitim stilisieren lässt.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1966): *Negative Dialektik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ariès, Philippe (1975): *Geschichte der Kindheit*. München: dtv.
- Baader, Meike Sophie (1996): *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld*. Neuwied: Luchterhand.
- Baecker, Dirk (2003): *Wozu Kultur?* Berlin: Kadmos.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Blumenberg, Hans (1964): *Wirklichkeitsbegriff und Möglichkeit des Romans*. In: Hans Robert Jauß (Hrsg.): *Nachahmung und Illusion. Poetik und Hermeneutik I*. München: Fink, S. 9–27.

- Boltanski, Luc/Thévenot, Laurent (2014): *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bourdieu, Pierre (1976): *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bühler, Patrick/Bühler, Thomas/Osterwalder, Fritz (Hrsg.) (2013): *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren*. Bern: Haupt.
- Derrida, Jacques (1974): *Grammatologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Duso, Guiseppa (2006): *Die moderne Krise der politischen Repräsentation: Entstehung und Krise des Begriffs*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Esposito, Elena (2007): *Die Fiktion der wahrscheinlichen Realität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Esposito, Elena (2012): Kontingenzerfahrung und Kontingenzbewusstsein in system-theoretischer Perspektive. In: Katrin Toens/Ulrich Willems (Hrsg.): *Politik und Kontingenz*. Wiesbaden: Springer, S. 39–47.
- Foucault, Michel (2004): *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gamm, Gerhard (1997): *Der deutsche Idealismus. Eine Einführung in die Philosophie von Fichte, Hegel und Schelling*. Stuttgart: Reclam.
- Gamm, Gerhard (2004): *Der unbestimmte Mensch. Zur medialen Konstruktion von Subjektivität*. Berlin/Wien: Philo.
- Khurana, Thomas/Menke, Christoph (Hrsg.) (2011): *Paradoxien der Autonomie. Freiheit und Gesetz I*. Berlin: August.
- Khurana, Thomas (2011): *Paradoxien der Autonomie. Zur Einleitung*. In: Thomas Khurana/Christoph Menke (Hrsg.): *Paradoxien der Autonomie. Freiheit und Gesetz I*. Berlin: August, S. 7–23.
- Koselleck, Reinhart (1979): *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Laclau, Ernesto (1999): Dekonstruktion, Pragmatismus, Hegemonie. In: Chantal Mouffe (Hrsg.): *Dekonstruktion und Pragmatismus. Demokratie, Wahrheit und Vernunft*. Wien: Passagen, S. 111–153.
- Lenzen, Dieter (1985): *Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten*. Reinbek: Rowohlt.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1990): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1991): Das Kind als Medium der Erziehung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 1/1991, S. 19–40.

- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Makropoulos, Michael (1997): *Modernität und Kontingenz*. München: Fink.
- Makropoulos, Michael (2008): *Theorie der Massenkultur*. München: Fink.
- Menke, Christoph (2003): Zweierlei Übung. Zum Verhältnis von sozialer Disziplinierung und ästhetischer Existenz. In: Axel Honneth/Martin Saar (Hrsg.): *Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 283–299.
- Menke, Christoph (2008): *Kraft. Ein Grundbegriff ästhetischer Anthropologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Menke, Christoph (2011): *Autonomie und Befreiung*. In: Thomas Khurana/Christoph Menke (Hrsg.): *Paradoxien der Autonomie. Freiheit und Gesetz I*. Berlin: August, S. 149–184.
- Richter, Dieter (1987): *Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Rousseau, Jean-Jacques (1963): *Émile oder über die Erziehung*. Stuttgart: Reclam.
- Schäfer, Alfred (1989): *Zur Kritik pädagogischer Wirklichkeitsentwürfe. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Rationalitätsansprüche*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schäfer, Alfred (2009): *Die Erfindung des Pädagogischen*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, Alfred (2012): *Zur Genealogie der Pädagogik. Die Neu-Erfindung des Pädagogischen als »praktische Wissenschaft«*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, Alfred (2013): Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 4/2013, S. 536–550.
- Schäfer, Alfred (2015): *1968 – Die Aura des Widerstands*. Paderborn: Schöningh.
- Ullrich, Heiner (1999): *Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und seiner Wirkung auf das pädagogische Denken*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Waldenfels, Bernhard (1994): *Antwortregister*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wimmer, Michael (1988): *Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung*. Berlin: Reimer.
- Wimmer, Michael (2014): *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen*. Paderborn: Schöningh.

Endnoten

- 1 Baecker (2003) verweist auf die Entwicklung eines abstrakten Kulturkonzepts im 17. Jahrhundert und die damit einhergehende Möglichkeit, Gesellschaften miteinander zu vergleichen und so in der Geltung

- ihrer Ordnungsmuster zu relativieren. Die Thematisierung des ›guten Wilden‹, wie sie dann im 18. Jahrhundert bedeutsam wird, bildet dann auf dieser Grundlage die Perspektive einer Kritik aus, die das Eigene im Namen des Fremden in Frage stellt.
- 2 Khurana (2011) spricht mit Blick auf das kantische Autonomiekonzept von einer Paradoxie. In diesem sollten Gesetz und Freiheit zusammengedacht werden. Die Vorstellung einer unbedingten Urheberschaft des Gesetzes kann selbst nicht gesetzesförmig sein, womit die Souveränität der Ungesetzlichkeit zum Grund des Gesetzes würde. Würde man umgekehrt das Gesetz selbst zur Grundlage der Gesetzgebung machen, so wäre diese kaum noch als frei zu bezeichnen. Khurana schlägt als Ausweg und mit Blick auf Hegel die Perspektive auf eine Teilhabe an Praktiken vor, von der her die Frage des Verhältnisses von Freiheit und Gesetz noch einmal anders zu diskutieren wäre (vgl. auch Menke 2011).
 - 3 Das Verhältnis von Souveränität und Normalisierung, Verbesserung, Autonomisierung oder Entwicklung der eigenen Kräfte bildet ein zentrales Problem pädagogischer (aber auch politischer) Gegenstandskonstitution, das bisher noch nicht systematisch untersucht wurde. Ich komme am Schluss auf diese Problematik zurück.
 - 4 Normativität nicht als (mehr oder weniger dogmatischen) Begründungsanspruch, sondern als Problem einer zugleich notwendigen und scheiternden Begründung anzusehen, hat dabei eine hier nur anzudeutende Konsequenz. Man hat sich – nicht zuletzt vor dem Hintergrund einer Auseinandersetzung von kritischer Theorie und Luhmann'scher Systemtheorie, aber auch mit Blick auf eine hegemoniale Strategie der Durchsetzung ›empirischer‹ Forschungsstrategien gegenüber allem, was nach Theorie aussah – in den 1980er und 1990er Jahren angewöhnt, ›Normativität‹ als strategischen Vorwurf einzusetzen, von dem her die jeweils eigene ›wertneutrale‹ oder ›wertindifferente‹ Perspektive abgesetzt werden konnte. Ohne dass hier einer normativen Schließung, wie sie für viele traditionelle Theorieansätze durchaus nachweisbar ist, das Wort reden zu wollen, ergibt sich doch der Verdacht, dass mit der ›Normativität‹ zugleich die ›Begründung‹ als Problem verabschiedet wurde. Das allerdings hat Konsequenzen für die Möglichkeit pädagogischer Diskurse, die sich ohne Referenz auf das Begründungsproblem kaum als pädagogische werden ausweisen können.
 - 5 Makropoulos (1997; 2008) verweist darauf, dass die Problematik der Kontingenz sich erst allmählich als auch den Alltag strukturierendes Moment durchgesetzt habe. Wichtig seien hierzu die Bewegungen der künstlerischen Avantgarde zu Beginn des 20. Jahrhunderts, vor allem

aber die Durchsetzung der Massenkultur in den 1960er Jahren gewesen. Diese habe das Spiel mit Signifizierungen und Wirklichkeitsentwürfen als zentrales Moment enthalten und durchgesetzt. Beck (1986) spricht von einem Reflexivwerden der Moderne, das nun auch bisher vom Kontingenzdruck verschonte (halbfeudale) Bereiche erreicht habe.

- 6 Dies gilt zumindest für den Bereich einer theoretischen Artikulation des Pädagogischen. Auf der Gegenstandsebene – also etwa im Rahmen untersuchter Diskursstrategien im pädagogischen Feld – dürfte die oppositionellen und zugleich aufeinander verweisenden Opfer- und Befreiungsrhetoriken für die Konstitution pädagogischer Selbstvergewisserungen und -stilisierungen weiterhin von Bedeutung sein.
- 7 Diese Perspektive wird meist der Perspektive Bourdieus zugeschrieben, der mit dem Konzept der ›illusio‹ die Bindung der Akteure, ihre Verhaftung an das von ihnen in strategisch definierten Feldern situierte Spiel betont. Dagegen haben sich etwa Boltanski und Thévenot (2014) gewandt, die (über die Rezeption der Ethnomethodologie vermittelt) auf die interne Konflikthaftigkeit solcher Spiele hingewiesen haben. Sie verweisen auf immanente Konflikt- und Rechtfertigungsordnungen. Mit ihnen wird gleichzeitig eine immanente Konflikthaftigkeit und Umstrittenheit sozialer Felder betont und dennoch eine Strategie gefunden, diese doch noch im Rahmen der jeweiligen Ordnung zu situieren.
- 8 So hat etwa Laclau (im Anschluss an Derrida) darauf verwiesen, dass die Möglichkeitsbedingungen von Ordnung diese zugleich verunmöglichen (vgl. Laclau 1999).
- 9 Diese These geht allerdings über Menkes Interpretation hinaus: Diese zielt eher auf eine ästhetische Figur – auf einen Anknüpfungspunkt für eine ›Ästhetik der Existenz‹, die als solche immer schon das überschreitet, was ihre ermöglichende Grundlage ist.