

Wernet, Andreas

## **Geltungsdiskurse – Angemessenheitsdiskurse – Akklamationsdiskurse. Zu den Grenzen des Sisyphos**

*Goldmann, Daniel [Hrsg.]; Richter, Sophia [Hrsg.]; Wenzl, Thomas [Hrsg.]: Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 19-39*



Quellenangabe/ Reference:

Wernet, Andreas: Geltungsdiskurse – Angemessenheitsdiskurse – Akklamationsdiskurse. Zu den Grenzen des Sisyphos - In: Goldmann, Daniel [Hrsg.]; Richter, Sophia [Hrsg.]; Wenzl, Thomas [Hrsg.]: Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 19-39 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318504 - DOI: 10.25656/01:31850; 10.3224/84742763.02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318504>

<https://doi.org/10.25656/01:31850>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# Geltungsdiskurse – Angemessenheitsdiskurse – Akklamationsdiskurse

## Zu den Grenzen des *Sisyphos*<sup>1</sup>

### 1 Einleitung

Eine zentrale argumentative Stoßrichtung des *Sisyphos* von Siegfried Bernfeld besteht zweifelsohne in der Kritik einer Pädagogik, deren „Versprechungen falsch und übertrieben“ (Bernfeld 1925, S. 11) sind und die sich darin gefällt, auf pädagogischem Wege die „Erlösung der Menschheit“ in Aussicht zu stellen (ebd.). Fluchtpunkt dieser Kritik sind jene charismatischen Wortführer, die Bernfeld als „Pädagogiker“ bezeichnet. Hochmütig errichten sie ein Erziehungsideal, das der realen pädagogischen Praxis keine Orientierung bietet, sondern diese potenziell in die Irre führt. Wollte sie den Gipfel des „Idealbergs“ (ebd., S. 39) mit den ihr zur Verfügung stehenden Mitteln erreichen, machte sie sich mit dieser „sisyphischen Überhebung“ (ebd.) lächerlich.

Diese illusorisch-hochmütige, gleichsam mythologisch auratisierte Pädagogik konfrontiert Bernfeld mit dem Modell der nüchternen Tatsachenwissenschaft. Der „unwissenschaftlichen Pädagogik“ (ebd., S. 46) stellt er einen Wissenschaftsanspruch gegenüber, der im Zeichen der Rationalität bzw. Rationalisierung von Erziehung steht.<sup>2</sup> Im Zentrum steht dabei die gleichsam evidenzbasierte Prüfung der „realen Wirkungen“ der pädagogischen Mittel (ebd., S. 43) im Sinne der Prüfung ihrer „Zweckrationalität“ (ebd.). Eine solche Prüfung impliziert die wissenschaftliche Aufklärung über die „psychologischen und sozialen“ (ebd., S. 116) Bedingungsfaktoren von Erziehung und führt schließlich zu der empirisch begründeten, fundamentalen Einsicht der „wirkliche[n], unübersteigliche[n] Grenze der Erziehung“: „Jede Erziehung ist in Bezug auf die erziehende Gesellschaft konservativ organisiert“ (ebd., S. 122). Schluss also

---

<sup>1</sup> Ich danke den Herausgebern, Daniel Goldmann und Thomas Wenzl, für wertvolle Hinweise und Anregungen.

<sup>2</sup> „Sinn und Funktion der Pädagogik ist die Rationalisierung von Erziehung.“ (Bernfeld 1925: 15).

mit der „feigen“, pädagogischen „Selbstberuhigung“ „angesichts der sozialen Grenzen der Erziehung“ (ebd., S. 125)!

„Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung“ stellt eine Schrift dar, die paradigmatisch als ‚Frühschrift‘ für die Unterscheidung empirischer, tatsachewissenschaftlich gewonnener und normativer Aussagen gelten kann. Diese Unterscheidung, die Max Weber in seinen Schriften zur Wissenschaftslehre für die Soziologie prominent einige Jahre vor dem *Sisyphos* begrifflich herausgearbeitet hat, wird nun von Bernfeld, gleichsam nachholend<sup>3</sup>, auf die Pädagogik übertragen und ist damit stilbildend für jene Unterscheidung, die die Diskussionen um Pädagogik und Erziehungswissenschaft seither dominiert, nämlich die Gegenüberstellung einer *normativen, unwissenschaftlichen Pädagogik* und einer deskriptiv-analytischen, *empirisch forschenden Erziehungswissenschaft*. Sie ist aber auch stilbildend für eine wissenschaftliche *Wut* auf die unwissenschaftliche Argumentation. Zu weiten Teilen folgt der *Sisyphos* nicht der von ihm eingeforderten sachlich nüchternen, tatsachewissenschaftlichen Analyse, sondern einem polemischen und verächtlichen Duktus.

Beide Aspekte werden im Folgenden Berücksichtigung finden. Im Zentrum der Überlegungen steht zunächst der Vorschlag, die Unterscheidung einer normativen Pädagogik und einer nichtnormativen, erkenntnisverpflichteten Erziehungswissenschaft durch die Unterscheidung von *Geltungs-, Angemessenheits- und Akklamationsdiskursen* zu ersetzen. Mit diesem Vorschlag gehen zwei Vorentscheidungen der Theoriebildung einher, von denen ich hoffe, dass sie zu einer Reinterpretation und Neujustierung der durch Bernfeld grundgelegten Unterscheidung zwischen akademischer Pädagogik und Erziehungswissenschaft führen können.

Die erste theoretische Vorentscheidung beruht darauf, die Fragen, die sich im pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Feld um die Großthemen von Theorie und Praxis, Normativität und Wissenschaftlichkeit ranken, aus einer Perspektive zu thematisieren, die sich weniger auf substantialistische und ontologische Bestimmungsversuche stützt – was *ist* pädagogische Praxis, was *ist* Pädagogik, was *ist* Erziehungswissenschaft – sondern die sich primär dem kommunikativen Austausch *über* die pädagogische Praxis widmet. Die vorgeschlagene Unterscheidung ist eine Unterscheidung von Diskursen. Sie dient wesentlich der Analyse der *kommunikativen Praxis*.

Die zweite Vorentscheidung besteht darin, die dualistische Unterscheidung zwischen normativen und analytisch-deskriptiven Aussagen durch ein triadisches Begriffsmodell zu ersetzen. Während die Unterscheidung von Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen offensichtlich mit der Unterscheidung von Erziehungswissenschaft und Pädagogik korrespondiert, führt der Begriff des Akklamationsdiskurses eine kommunikative Dimension ein, die sich weder auf Geltungs- noch auf Angemessenheitsfragen bezieht, sondern auf den *Effekt*

---

<sup>3</sup> „Unter allen gesellschaftlichen, kulturellen Tätigkeiten entbehrt fast allein die Pädagogik dieser Tatbestands-Gesinnung: der Wissenschaftlichkeit.“ (Bernfeld 1925: 13).

von Aussagen. Sein Gelingenskriterium ist der *Beifall* und der *Publikumserfolg*.

Mit beiden Vorentscheidungen gehen weitreichende Implikationen einher. Die folgenden Überlegungen fokussieren zunächst auf die Eigenlogiken der jeweiligen kommunikativen Praxis. Wichtiger scheinen mir dann aber die Überlegungen zu den (empirisch konstatierbaren) Interferenzen und Kontaminationen der Diskurstypen zu sein. Dabei zeigt sich eine gewisse ‚Entdramatisierung‘ der Gegenüberstellung von Erziehungswissenschaft (Geltungsdiskurs) und Pädagogik (Angemessenheitsdiskurs). Bei aller wechselseitigen Verwiesenheit und bei allen Problemen, die aus Überschneidungen resultieren, lassen sich beide Diskursmodi relativ unproblematisch voneinander abgrenzen und systematisch in Beziehung zueinander setzen. Beide Diskursmodi, obwohl sie konkurrierenden Ansprüchen folgen, befinden sich in einer wechselseitig jeweils relativ stabilen und sicheren Lage. Beide zeigen sich aber relativ labil und anfällig gegenüber dem Akklamationsdiskurs. Diese Schwäche gegenüber dem Akklamationsdiskurs resultiert auch aus dem Umstand, dass der materiale Praxisbezug, den sowohl der Geltungs- als auch der Angemessenheitsdiskurs aufweist, weit davon entfernt ist, jene Machbarkeitsmythen und Heilsphantasien zu bedienen, denen Bernfelds Kritik gilt. Das ist vielmehr die Domäne des Akklamationsdiskurses. Sein Praxisbezug beruht wesentlich auf der *Imagerie seiner Praxisbedeutsamkeit*. Für die konkrete pädagogische Praxis ist diese Imagerie genauso wert- und bedeutungslos wie für die Bearbeitung von Geltungs- und Angemessenheitsfragen. Die *kommunikative Praxis* stattet diese Imagerie aber mit einer (Praxis-)Bedeutsamkeit aus, deren Sog sich der Geltungs- und Angemessenheitsdiskurs nur schwer entziehen können.

## 2 Das Problem der Angemessenheit pädagogischen Handelns

Ich gehe davon aus, dass die Unterscheidung von Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen als solche kaum erklärungsbedürftig ist. Sie erfolgt ungefähr entlang der Unterscheidungsachse, die der Differenzierung zwischen analytischen und normativen Sätzen zu Grunde liegt. Auf der einen Seite haben wir es mit Aussagen zu tun, die einem Geltungsanspruch folgen. Sie können empirisch oder logisch-analytisch bezweifelt werden. Der Diskurs besteht im Kern in der Formulierung bestreitbarer Aussagen. Auf der anderen Seite haben wir es mit Aussagen zu tun, die der Frage der Angemessenheit im Sinne einer ‚guten‘ und wünschenswerten Praxis verpflichtet sind. Die Frage, welche Prüfungsform welche Fähigkeiten prämiert, lässt sich theoretisch und empirisch beantworten (bzw. bestreiten). Sie ermöglicht z.B. die Hypothese (und deren

Widerlegung), dass mündliche Prüfungen stärkere Herkunftseffekte aufweisen als schriftliche. Sie ist Gegenstand eines Geltungsdiskurses. Sie beantwortet nicht die praktische Frage, welche Prüfungsform zu präferieren sei. Die Bearbeitung dieser Frage kann nur in einem Angemessenheitsdiskurs, nicht in einem Geltungsdiskurs erfolgen. Im Dienst der ‚Vergleichbarkeit‘ kann man für schriftliche Prüfungen plädieren; im Dienst der ‚umfassenden Leistungswürdigung‘ kann man sich für mündliche Prüfungen aussprechen.

Von zentraler Bedeutung ist dabei die vordiskursive, substantialistische Annahme, den Kern des pädagogischen Handlungsproblems in der Konfrontation mit und der Bearbeitung von Angemessenheitsfragen zu sehen. Das setzt natürlich die *Fraglichkeit von Angemessenheit* voraus und insofern eine Verunsicherung von Erziehung überhaupt. Insofern können die professionalisierungstheoretischen Ansätze von Helsper und Oevermann als sich ergänzend interpretiert werden.<sup>4</sup> Helsper hat entschieden den gesellschaftstheoretischen Aspekt der Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns betont. Im pädagogischen Handeln und seinen Paradoxien spiegeln sich gleichsam die Paradoxien der modernen Gesellschaft wider. Eine sich und ihrer Tradierung sichere, nichtwidersprüchliche gesellschaftliche Situation würde auch das pädagogische Handeln nicht mit Widersprüchen belasten. Der gesellschaftliche Zustand als solcher hätte die Angemessenheitsfragen der Erziehung schon beantwortet. Oevermann hat die Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns dezidiert nicht in dem didaktischen Problem der Wissensvermittlung angesiedelt, sondern in dem genuin pädagogischen Problem der Normvermittlung. Die Anforderung der Wissensvermittlung, so sehr sie das ‚Kerngeschäft‘ des Lehrer/innenberufs darstellt, kann sich auf didaktische Techniken stützen und erzeugt kein Professionalisierungsproblem.

Ein entscheidender Aspekt der pädagogischen Angemessenheitsfrage besteht in einer Verunsicherung der pädagogisch-erzieherischen Praxis selbst. Diese Verunsicherung ist seiner Theoretisierung in Form von Angemessenheitsdiskursen vorgängig. Im Kern beruht sie auf einer strittigen bzw. strittig gewordenen Welt, die durch Becks Individualisierungsthese zutreffend beschrieben ist. In dem Maße, in dem sich die Gesellschaft pluralisiert und individualisiert und damit die Selbstverständlichkeit tradierter Angemessenheitsvorstellungen verloren geht, bewegen sich die pädagogischen Akteure nicht mehr auf dem sicheren Grund einer vorgegebenen Ordnung.

Dieses Problem stellt sich in der familialen und der schulischen Erziehung in je unterschiedlicher Weise. In gewisser Weise impliziert die Logik der diffusen Sozialbeziehung das Angemessenheitsproblem in herausgehobener Weise. Denn diese Logik beruht ja wesentlich darauf, dass sich die elterliche Erziehung nicht auf rollenförmiges Handeln zurückziehen kann. Die Frage der Angemessenheit in der familialen Erziehung kann nicht durch die Befolgung

---

<sup>4</sup> Ich beziehe mich dabei auf die beiden grundlegenden Schriften von Helsper (1996) und Oevermann (1996), ohne hier die theoretischen Weiterentwicklungen zu berücksichtigen.

allgemeiner Prinzipien beantwortet werden. Das entspricht der Privatisierung der familialen Lebensführung, die natürlich auch ihre Erziehung betrifft. In dem Maße, in dem die Erziehung Privatsache geworden ist, stehen die individualisierten pädagogischen Angemessenheitsentscheidungen unter dem Schutz der Privatheit. Ob die familiäre Erziehung einem „Verhandlungsmodus“ (du Bois-Reymond 1994) folgt und in welcher Weise sie diese Form der Eltern-Kind-Interaktion kultiviert, ist ihre Privatangelegenheit. Dass sie sich dabei nicht durch allgemeine Prinzipien leiten lässt<sup>5</sup>, ist Ausdruck ihrer Privatheit. In der Verunsicherung, die die familiäre Erziehung durch die gesellschaftliche Individualisierung erfährt und in dem Reflex ihrer „a-pädagogischen“ Haltung (Maiwald 2020) versichert sich die Familie ihrer Individualität.

Die schulische Situation gestaltet sich insofern anders, als sich das pädagogische Handeln hier auf institutionelle Regeln und Prinzipien berufen kann und muss. Es wäre insofern befremdlich, den Alltag des Lehrer/innenberufs als Ausdruck gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse zu verstehen. Tatsächlich würde man diesen Beruf in vielen Aspekten seiner alltäglichen Praxis eher als Ausdruck gesellschaftlicher Standardisierungs- und Bürokratisierungsprozesse beschreiben (vgl. Lenhardt 1984). Die schulische Praxis ist in hohem Maße eine regulierte Praxis und das pädagogische Handeln ist in hohem Maße von dieser Regulierung betroffen. Das betrifft vor allem die Zeitstruktur dieser Praxis, ihre fachlich-inhaltliche Orientierung (Curricula) und ihre selektionsbedeutsame Prüfungsstruktur. Das betrifft aber auch die Struktur der unterrichtlichen Interaktion. Sie ist nicht nur in inhaltlicher Hinsicht stark vor determiniert. Sie verläuft kommunikativ auch hoch schematisiert (vgl. Prange 1986, Mehan 2013, Wenzl 2014). Insofern stellt sich für den Großteil der unterrichtlichen Interaktion kein Angemessenheitsproblem. Die Fragen der Angemessenheit unterrichtlichen Handelns sind weitgehend institutionell beantwortet. Insbesondere hinsichtlich der Wissensvermittlung, also der (fach-)didaktischen Komponente unterrichtlichen Handelns kann von einer Angemessenheitsverunsicherung und von einem Angemessenheitsrisiko keine Rede sein.<sup>6</sup>

Dieses Bild ändert sich, wenn wir die Mikrologie unterrichtlicher Kommunikation in den Blick nehmen. Auch und gerade im Falle geringfügiger, bei läufiger und alltäglicher Regelverletzungen von Schüler/innen stellt sich für pädagogisches Handeln dann das Dauerproblem einer angemessenen Reaktion. Um ein Dauerphänomen handelt es sich deshalb, weil diese Formen

---

<sup>5</sup> Vgl. exemplarisch Thomas Wenzls Untersuchungen zum „ersten Smartphone“ (Wenzl 2020).

<sup>6</sup> Das heißt natürlich nicht, dass sich in (fach-)didaktischer Hinsicht keine Angemessenheitsfragen stellen. Der didaktische Diskurs stellt, wie der pädagogische, wesentlich einen Angemessenheitsdiskurs dar (vgl. dazu den sehr verdichteten Überblick in Tröhler 2004). Es heißt lediglich, dass sich didaktische Angemessenheitsfragen (bis auf Weiteres) stillstellen lassen (z.B. die Frage, welche Literatur in welcher Klassenstufe behandelt wird) und dass das unterrichtliche Handeln auf Vermittlungsroutinen zurückgreifen kann.

abweichenden Verhaltens nicht nur gelegentlich vorkommen, sondern zum Alltagsinventar unterrichtlicher Kommunikation gehören. Problematisch sind diese Situationen deshalb, weil für die konkrete pädagogische Reaktion auf solche kleineren und größeren Unbotmäßigkeiten keine eindeutige Handlungsanweisung einer pädagogischen Kunstlehre vorliegt. Es wird von Fall zu Fall reagiert, die Art und Weise der Reaktion schwankt wahrscheinlich nicht nur von Lehrer/in zu Lehrer/in, sondern auch von Situation zu Situation („jetzt reicht es mir“) und die Bewertung der Angemessenheit der jeweiligen Reaktionen wird mit Sicherheit nicht konsensuell erfolgen.

### 3 Pädagogik als Ort von Angemessenheitsdiskursen

Die Fokussierung des Angemessenheitsproblems pädagogischen Handelns ist deshalb folgenreich, weil damit das Theorie-Praxis-Problem der Pädagogik in spezifischer Weise interpretiert werden kann. Denn erst wenn wir voraussetzen, dass die pädagogische Praxis gleichsam notorisch Angemessenheitsprobleme bearbeiten muss, wird die systematische Möglichkeit und Notwendigkeit der gedanklichen Beschäftigung mit diesem Problem verständlich.

Wenn wir also von dem *Angemessenheitsproblem als Kern der pädagogischen Praxis* ausgehen (ohne damit zu behaupten, dass es das einzige Problem pädagogischen Handelns sei), beruht die Pädagogik, wenn wir sie mit Durkheim als „ein System von Ideen, die auf diese [die pädagogischen Praktiken] Bezug nehmen“ (Durkheim 1984 [1902/03], S. 58) verstehen, im Kern auf der systematischen *Reflexion von Angemessenheitsproblemen*. Der Bezug dieser Diskurse und Aussagen zur pädagogischen Praxis besteht also darin, dass das im pädagogischen Handeln angesiedelte Angemessenheitsproblem *handlungsentlastet* thematisiert wird. Angemessenheitsdiskurse sind insofern ‚unpraktisch‘, als sie unabhängig von der konkreten pädagogischen Handlungssituation erfolgen und auch das zukünftige pädagogische Handeln nicht mit einer Angemessenheitsgewissheit ausstatten können.

Allerdings stehen sie in einem wahlverwandtschaftlichen Verhältnis zu einer von der konkreten Handlungspraxis evozierten Problemreflexion. Diese praktische *Reflexion* kann im wahrsten Sinne des Wortes als (handlungspraktischer) „Reflex“ auf das Angemessenheitsproblem pädagogischen Handelns verstanden werden. Sie findet sich als alltägliche Diskurspraxis nicht nur bei den pädagogisch-professionellen Akteuren, sondern natürlich auch bei Schüler/innen und ihren Eltern. Denn auch wenn letztere über die Frage der Angemessenheit nicht handlungspraktisch entscheiden müssen, betrifft sie diese Frage nicht nur konkret praktisch; sie beschäftigt sie auch. Wenn beispielsweise eine Schülerin eine bestimmte Handlungsweise eines Lehrers als

ungerecht oder unfair empfindet, dann geht in diese, einer konkreten Betroffenheit geschuldeten Reflexion, natürlich auch immer ein verallgemeinerbares Modell eines gerechten bzw. fairen pädagogischen Handelns mit ein.

Alltagsdiskurse stellen aber keine *systematische* Bearbeitung von Angemessenheitsfragen dar. Es handelt sich gleichsam um handlungspraktisch evozierte, episodische Ad-hoc-Diskurse, die keinen Anspruch darauf erheben, ein „System von Ideen“ (Durkheim 1984 [1902/03]) zu entwerfen bzw. einem solchen System zu folgen. Dieser Anspruch erfolgt erst durch eine *akademische* Pädagogik. Diese transformiert die okkasionellen, situativen und episodischen Angemessenheitsdiskurse der *praktischen* Pädagogik auf die Ebene einer verallgemeinerungsfähigen Theoriebildung, die sich an Fragen der immanenten Konsistenz ihrer Aussagen ebenso orientiert wie an den wissenschaftlich zur Verfügung stehenden, empirischen Wissensbeständen, die für die Bearbeitung von Angemessenheitsfragen relevant sind. Insofern scheint es mir gerechtfertigt, den Praxisbezug der akademischen Pädagogik mit dem von Oevermann vorgeschlagenen Begriff der *stellvertretenden Deutung* zu charakterisieren. Wenn wir den Krisenbegriff für das pädagogische Angemessenheitsproblem in Anschlag bringen wollen und von einer *Angemessenheitskrise pädagogischen Handelns* ausgehen, ist es gerechtfertigt, den Angemessenheitsdiskurs der akademischen Pädagogik als *stellvertretende Krisenbearbeitung* zu verstehen.

## 4 Geltungs- und Angemessenheitsdiskurse

Ausgehend von dem Problem der Angemessenheit pädagogischen Handelns, lässt sich das vieldiskutierte Problem des Verhältnisses von Pädagogik und Erziehungswissenschaft im Sinne der Unterscheidung zwischen auf normativen Aussagen einerseits, deskriptiven bzw. analytischen Aussagen andererseits beruhenden Disziplinen etwas anders fassen. Ausgehend von einem Wissenschaftsverständnis, das sich dem Erkenntnisanspruch insofern verpflichtet sieht, als es auf der Möglichkeit der intersubjektiven Überprüfung und Kritik beruht bzw. an dieser Annahme festhält, kann der erziehungswissenschaftliche Diskurs als *Geltungsdiskurs* charakterisiert werden. Dieser Diskurs erfolgt mit dem Anspruch einer erkenntnisorientierten Thematisierung der pädagogischen Praxis im Sinne der gesellschaftlichen Wirklichkeit erziehungsrelevanter gesellschaftlicher Phänomene. Für den spezifischen, hier fokussierten Ausschnitt schulpädagogischen Handelns und für die hier vertretene Hypothese seines Angemessenheitsproblems heißt das, dass die Angemessenheitsfrage pädagogischen Handelns in einem erziehungswissenschaftlichen Geltungsdiskurs nicht Gegenstand der systematischen Bearbeitung (akademische Pädagogik),

sondern Gegenstand seiner *Analyse* darstellt. Für die erziehungswissenschaftliche Analyse stellt das Angemessenheitsproblem pädagogischen Handelns eine empirisch begründete Hypothese dar, deren diskursive Überprüfung Gegenstand eines Geltungsdiskurses ist. Dieser Diskurs impliziert etwa die Bearbeitung von Fragen der empirischen Trifftigkeit der Angemessenheitshypothese, der empirisch nachweisbaren Bedeutsamkeit dieser Hypothese für den Gegenstandsbereich schulpädagogischen Handelns oder der Frage der theoriearchitektonischen Bedeutung dieser Hypothese für eine Theorie pädagogischer Professionalität.<sup>7</sup> *Der Anspruch der erziehungswissenschaftlichen Analyse ist es also nicht, einen Beitrag zur Bearbeitung von Angemessenheitsfragen zu leisten, sondern zu einem empirisch begründeten Verständnis und einer theoretischen Verortung dieses pädagogischen Handlungsproblems beizutragen.*

Insofern reproduziert sich in der Unterscheidung von Angemessenheits- und Geltungsdiskursen das Spannungsverhältnis zwischen normativen und deskriptiv-analytischen Aussagen. Es reproduziert sich, mit Weber gesprochen<sup>8</sup>, die „Heterogenität“ von Aussagen über das „Sein-Sollen“ (Angemessenheitsdiskurs) und über das „So-und-nicht-anders-geworden-sein“ (Geltungsdiskurs) der pädagogischen Praxis. Allerdings zeigen sich bei aller aussagenlogischen Heterogenität auch Wahlverwandtschaften zwischen Angemessenheits- und Geltungsdiskurs.

Das betrifft zunächst den Geltungsdiskurs und seine Selbstpositionierung zum Angemessenheitsdiskurs. Es kann nicht Aufgabe des Geltungsdiskurses sein, Angemessenheitsfragen zu bearbeiten. Der Anspruch der wissenschaftlichen Beantwortung von Angemessenheitsfragen ist janusköpfig. Der Zuständigkeitsgewinn geht zu Lasten des wissenschaftlichen Geltungsanspruchs. Er führt notwendig zu einer Schwächung des Geltungsanspruchs und insofern zu einer Selbstschwächung und im Extremfall zu einer Selbstaufgabe. Insofern beruht die Eigenlogik des Geltungsdiskurses auf einer Abstinenz hinsichtlich des Angemessenheitsdiskurses. Wenn er Geltungsdiskurs sein will, muss er auf die Bearbeitung von Angemessenheitsfragen (Sein-sollens-Fragen) verzichten.

Diese (selbst auferlegte) Enthaltensamkeit des Geltungsdiskurses – darauf verweist ja der Begriff der Abstinenz – steht in einem Spannungsverhältnis zur Virulenz von Angemessenheitsfragen. Diese sind dem Geltungsdiskurs weder äußerlich noch fremd. Denn einerseits stellt das Angemessenheitsproblem pädagogischen Handelns ja selbst einen empirisch begründeten Befund des Geltungsdiskurses dar. Der Geltungsdiskurs weiß um das Angemessenheitsproblem. Er weiß um die Notwendigkeit der pädagogisch-praktischen Bearbeitung des Problems und um die Notwendigkeit der intellektuellen Bearbeitung des Problems. Sollte der hier hypostasierte Befund des pädagogischen Angemes-

---

<sup>7</sup> In diesem Sinne verstehen sich die hier vorgetragenen Ausführungen als Beitrag zu einem Geltungsdiskurs.

<sup>8</sup> Zu den folgenden Überlegungen: Weber 1982 [1904].

senheitsproblems triftig sein, ist damit nicht nur ein wissenschaftlich begründetes Verständnis eines basalen pädagogischen Handlungsproblems gewonnen, sondern auch ein Verständnis für die handlungspraktische Notwendigkeit und gedankliche Leistungsfähigkeit des Angemessenheitsdiskurses. Andererseits ist das erziehungswissenschaftliche Erkenntnisinteresse als solches durch das Angemessenheitsproblem pädagogischen Handelns initial motiviert. Hier gilt derselbe Zusammenhang, den wir für das Abstinenzproblem festgestellt haben. Die wissenschaftliche Norm der „Desinteressiertheit“ (Merton 1973 [1942]) kommt ja erst dann ins Spiel, wenn dem Erkenntnisinteresse ein initiales praktisches Interesse vorgelagert ist. Erst dann bedarf es einer forschungslogischen Selbstdisziplinierung im Sinne der Suspendierung und Sublimierung des Interesses an Angemessenheitsfragen zu Gunsten der Erkenntnis.

Aber auch in Hinsicht ihres Praxisbezugs sind der Geltungs- und Angemessenheitsdiskurs nicht so weit voneinander entfernt, wie das die Weber'sche Heterogenitätshypothese vermuten ließe. Tatsächlich spricht vieles dafür, dem Angemessenheitsdiskurs im Sinne von Durkheim (s.o.) eine größere Praxisnähe zu bescheinigen als dem Geltungsdiskurs. Die Bearbeitung von Angemessenheitsfragen weist eindeutig eine größere Verwandtschaft zu handlungspraktischen Problemen und den sie begleitenden praktischen Diskursen auf als der ‚desinteressierte‘ und ‚abstinente‘ Geltungsdiskurs. Gleichwohl scheint es mir weder gerechtfertigt, von einer gleichsam symbiotischen Beziehung zwischen der pädagogischen Praxis und Angemessenheitsdiskursen auszugehen, noch von einer die Theorie-Praxis-Spannung überbrückenden diskursiven Vermittlerrolle des Angemessenheitsdiskurses. Diese Sichtweise soll durch die folgenden Thesen plausibilisiert werden:

- Beide Diskursmodi weisen einen Bezug zur pädagogischen Praxis auf.<sup>9</sup> Allerdings beziehen sich der Angemessenheits- und Geltungsdiskurse in *je eigener* Weise auf die pädagogische Praxis. Statt dem Praxisbezug des Angemessenheitsdiskurses eine größere Nähe zur Praxis zu bescheinigen, scheint es mir sinnvoller, die *Andersartigkeit des jeweiligen Praxisbezugs* zu betonen und in den Blick zu nehmen.
- In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu betonen, dass beide Diskursmodi auf Theorien beruhen und theoretische Diskurse darstellen. Die Differenz von Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen beruht wesentlich auf einer Differenz der *Prinzipien der Theoriebildung*. Das heißt auch: Der Angemessenheitsdiskurs ist nicht weniger theoretisch als der Geltungsdiskurs. Aus der Perspektive der pädagogischen Handlungspraxis betrachtet ist der eine Diskurs so weit weg und so theoretisch wie der andere.

---

<sup>9</sup> Insofern bezeichnet König die Erziehungswissenschaft völlig zurecht als „unpraktischen Pädagogik“ (vgl. König 2021).

- Dass wir es in beiden Fällen mit *theoretischen* Diskursen zu tun haben, zeigt sich auch an der Tatsache, dass auch der Angemessenheitsdiskurs zu keiner *Lösung* des Angemessenheitsproblems führen kann. Angemessenheitsfragen lassen sich genauso wenig ‚abschließend‘ beantworten wie Geltungsfragen. Beide Aussagentypen operieren notwendig im Modus des *Bis-auf-Weiteres*. Auch insofern ist der Angemessenheitsdiskurs genauso unpraktisch wie der Geltungsdiskurs.
- Die pädagogisch-praktische Anschlussfähigkeit beider Diskurse ist streng genommen keine Funktion der Leistungsfähigkeit dieser Diskurse, sondern eine Funktion der pädagogischen Praxis.<sup>10</sup> Diese These entspricht dem systemtheoretischen Modell der Autopoiesis. Es sind systeminterne Operationen (hier: pädagogische Praxis), die über die Aufnahme und Verarbeitung von Umweltinformationen (hier: Geltungs- und Angemessenheitsdiskurse) entscheiden. Potenziell sind Aussagen des Geltungs- und des Angemessenheitsdiskurses gleichermaßen anschlussfähig für die pädagogische Praxis.
- Auf einem anderen Blatt steht die sowohl in Kontexten des Geltungs- als auch des Angemessenheitsdiskurses zu beobachtende Praxis einer *Selbstdeklaration ihrer Praxisbedeutsamkeit*. Es ist fast peinlich, darauf aufmerksam machen zu müssen, dass die *Behauptung* der (je eigenen) Praxisbedeutsamkeit nicht zu einer Praxisbedeutsamkeit führt, sondern allenfalls zu dem Glauben an diese Praxisbedeutsamkeit. Es handelt sich um nichts anderes als um *selbstlegitimierende Setzungen*. Weniger peinlich ist es, darauf hinzuweisen, dass sich mit diesen selbstlegitimierenden Setzungen ihrer Praxisbedeutsamkeit sowohl der Geltungs- als auch der Angemessenheitsdiskurs *außerhalb* ihrer je eigenen Aussage-rationalität bewegen. Diese Setzungen leisten keinen Beitrag zur Bearbeitung von Geltungsfragen; sie leisten aber auch keinen Beitrag zur Bearbeitung von Angemessenheitsfragen.
- Im Zusammenhang dieser Tendenz der Deklaration der je eigenen Praxisbedeutsamkeit mag der Angemessenheitsdiskurs ‚anfälliger‘ sein als der Geltungsdiskurs. Das entspräche dem Umstand, dass er sich im Zeichen einer praktischen Interessiertheit vollzieht und dass ihm deshalb der Verzicht auf die Behauptung seiner faktischen Praxisbedeutsamkeit vielleicht schwerer fällt als dem Geltungsdiskurs, der sich auf sein Erkenntnisinteresse berufen kann. Diese Asymmetrie sollte aber nicht über die empirische Tatsache hinwegtäuschen, dass auch der Geltungsdiskurs nur ungern und

---

<sup>10</sup> Dazu exemplarisch: Vogel 1997: 416 (und die dort genannten Literaturverweise).

schweren Herzens auf die Deklaration seiner (vermeintlichen) Praxisbedeutsamkeit verzichtet. Und sie sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Deklaration der eigenen Praxisbedeutsamkeit der Bearbeitung von Angemessenheitsfragen ebenso ‚unangemessen‘ ist wie der Bearbeitung von Geltungsfragen.

## 5 Akklamationsdiskurse

Wenn wir von dieser gleichsam sachlogisch gewonnenen Unterscheidung von Angemessenheits- und Geltungsdiskursen als jeweilige Domäne eines pädagogischen und eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses ausgehen, drängt sich eine weitere Unterscheidung auf, die sich weniger aus analytischen Überlegungen heraus ergibt als vielmehr aus empirischen Beobachtungen. Gemeint sind solche Aussagen, die scheinbar ein großes Interesse an der pädagogischen Praxis zum Ausdruck bringen und die insofern eindeutig als normativ gelten können, als sie typischerweise im Namen einer ‚besseren‘ pädagogischen Praxis erfolgen. Ihrem Inhalt nach handelt es sich um Parolen, die typischerweise die Form einer konjunktivischen Sollens-Aussage annehmen: „Alle Kinder *sollten* dieselben Lebenschancen haben.“; „In der Schule *sollte* niemand benachteiligt werden.“; „Der Unterricht *sollte* sich an den Interessen der Schüler/innen orientieren.“.

Anders als diejenige konjunktivische Form, die eine reale Handlungsweise vorschlägt („Wir sollten Weihnachten mal in Urlaub fahren“), bringt die parolenhafte Rede allerdings nicht eine reale bzw. realistische Handlungsoption zum Ausdruck. Die Möglichkeit, die der Konjunktiv des Akklamationsdiskurses sprachlich anzeigt, ist keine. Der sprachlich proklamierten Option entspricht keine reale Handlungsoption.

Die inhaltliche Ausrichtung solcher Aussagen ist normativ derart verfasst, dass sie eine Kritik im Sinne einer gegenteiligen Aussage („Kinder sollten *nicht* dieselben Lebenschancen haben“) ausschließt. Eine Widerrede könnte sich allenfalls auf das Problem der Realisierbarkeit berufen, nicht aber den normativen Gehalt der Aussage in Abrede stellen. Die Antwort, „Ich gebe Dir Recht, aber ich befürchte, dass sich das nicht realisieren lässt“ stellt gleichsam den Fluchtpunkt einer möglichen Kritik an solchen Aussagen dar. Aufgrund dieser eigentümlichen Struktur der *sprechaktlogisch erzwungenen Zustimmung* schlage ich vor, diese Aussagen als Beitrag zu einem *Akklamationsdiskurs* zu verstehen. Diese Bezeichnung zielt auf den *praktischen Sinn* dieses Diskurses und die ihn charakterisierenden Aussagen. Im Zentrum seiner Praxis

steht der Beifall. Im Kontext des Akklamationsdiskurses geht es um den *Effekt* der Aussage auf ein *Publikum*.<sup>11</sup>

Die Zustimmung, auf die der Akklamationsdiskurs zielt, ist allerdings keine praktisch folgenreiche Zustimmung (das entspräche etwa der politisch-demagogischen Rede, die Gefolgschaft herstellen will), sondern ein bloßer Effekt der Kommunikationssituation. In reiner Form geht es dem Akklamationsdiskurs nicht darum, irgendetwas außerhalb seiner Diskursprovinz Liegendes zu erreichen oder zu bewirken. Es geht ihm lediglich darum, in der konkreten Kommunikationssituation Applaus zu evozieren.

Als Sinnbild und Paradigma für diese Kommunikationssituation kann die *Talk-Show* dienen. Der kommunikative Austausch zielt wesentlich auf den Applaus. In diesem Sinne ist der Akklamationsdiskurs selbstbezüglich. Ihn interessiert keine außerhalb liegende Praxis, sondern lediglich das durch Akklamation verbürgte Gelingen der eignen.<sup>12</sup>

## 6 Normativität im Kontext von Angemessenheits- und Akklamationsdiskursen

Die Unterscheidung zwischen Geltungs- und Angemessenheitsdiskurs um den Akklamationsdiskurs zu erweitern, dient vor allem der Differenzierung der Normativitätsachse. Wir haben es nämlich bei dem Angemessenheits- und Akklamationsdiskurs mit zwei *klar zu unterscheidenden normativen Bezugnahmen* zu tun. Während sich die Normativität des Angemessenheitsdiskurses daraus ergibt, dass er an die pädagogische Handlungspraxis und die in sie eingelagerten Normativitäts- und Angemessenheitsproblematik anknüpft, ist dem Akklamationsdiskurs das Normativitäts- und Angemessenheitsproblem der pädagogischen Praxis lediglich Anlass der Artikulation phrasen- und parolenhafter Scheinantworten (vgl. Wenzl/Wernet/Kollmer 2017), deren Attraktivität darin besteht, dass sie beides zugleich sind: *Antworten*, insofern sich die Aussagen auf die realen pädagogischen Handlungsprobleme beziehen; *Scheinantworten*, insofern sie sprechaktförmige Lösungen für praktisch nicht zu lösende Handlungsprobleme darstellen. Während wir den Angemessenheitsdiskurs also in Kategorien der stellvertretenden Deutung beschreiben können, *übernimmt der Akklamationsdiskurs keine Stellvertretungsverantwortung*. Seine Bezugnahme auf die pädagogische Praxis kann in gewisser Weise als *parasitär*

---

<sup>11</sup> Natürlich stehen die Ausführungen zum Akklamationsdiskurs in engem Zusammenhang zu Adornos Theorie der Kulturindustrie. Vgl. Horkheimer/Adorno 1969 [1947]; Adorno 1967.

<sup>12</sup> Das entspricht Oevermanns Interpretation der Kulturindustrie als „Logik der Selbstinszenierung“. Vgl. Oevermann 1983.

charakterisiert werden. Die praktischen Handlungsprobleme liefern ihm den Stoff, an dem sich die selbstbezügliche Akklamation erst herausbilden kann.

Eine zentrale Implikation der Unterscheidung von Angemessenheits- und Akklamationsdiskursen ist also die These der tatsächlichen Praxisinteressiertheit und Praxisbedeutsamkeit des Angemessenheitsdiskurses, der tatsächlichen Praxisdesinteressiertheit und praktischen Bedeutungslosigkeit des Akklamationsdiskurses und schließlich der *scheinhaften* Praxisinteressiertheit und Praxisbedeutsamkeit dieses Diskurses. Dieser Zusammenhang verleiht den akklamationsfähigen Aussagen ihre diskursive Kraft. Denn die pädagogisch-praktische Desinteressiertheit und Bedeutungslosigkeit des Akklamationsdiskurses wäre ja nicht der Rede wert, würde die *Imagerie* seiner Praxisrelevanz (vgl. dazu Wernet 2016) nicht systematisch den gegenteiligen Eindruck erwecken. Diese *Imagerie* verleiht dem Akklamationsdiskurs seine performative Kraft und seine performative Überlegenheit gegenüber Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen. Diese Kraft verflüchtigt sich allerdings dann, wenn pädagogische Fragen praktisch bearbeitet werden müssen. Wenn ein konkretes Angemessenheitsproblem vorliegt – Wie ist mit *diesem* problematischen Verhalten des Schülers umzugehen? Wie ist in *dieser* für eine Schülerin folgenreichen Notenkonferenz zu entscheiden? –, ist die Akklamationsaussage ihrerseits kraftlos. Gerade in den konkreten Situationen der Problembearbeitung zeigt sich die handlungspraktische Bedeutungslosigkeit des Akklamationsdiskurses. In *diesen* Situationen wäre eine Aussage wie: *Noten sagen nichts über den Menschen aus*, wertlos und deplatziert.

## 7 Zur Immunität von Akklamationsdiskursen und zur Vulnerabilität von Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen

Natürlich ist die hier vorgeschlagene Unterscheidung zwischen Geltungs-, Angemessenheits- und Akklamationsdiskursen selbst nicht frei von normativen Implikationen. Aber der Erkenntnisanspruch dieser Unterscheidung besteht nicht darin, diesen Diskursformen einen Wert zuzuerkennen oder abzusprechen. Er besteht vielmehr darin, kommunikative Provinzen in ihrer Eigenlogik zu benennen und zu unterscheiden und ausgehend davon auf *Probleme der Interferenz* aufmerksam zu machen. Jede dieser Diskursformen hat ihre Eigenlogik und ihr Eigenrecht. Und jede dieser Diskursformen verfügt über den ihrer Logik entsprechenden Ort und die ihrer Logik entsprechende Bühne. Von einem schultheoretischen Kolloquium erwarten wir keine Antworten auf

Angemessenheitsfragen; von einer Podiumsdiskussion oder einem Vortrag zur „Zukunft der Bildung“ erwarten wir keine Bearbeitung von Geltungsfragen.

Umso interessanter ist die Untersuchung von Interferenzen zwischen den Diskurstypen. Dass es sich bei der hier vorgeschlagenen Typologie um eine im Weber'schen Sinn idealtypische Konstruktion handelt (vgl. Weber 1982 [1904]), liegt auf der Hand und muss nicht weiter erläutert werden. Die idealtypisch formulierten Diskurstypen liegen empirisch in reiner Form natürlich *nicht* vor. Der jeweils dominierende Typus wird in seiner empirischen Realisierung immer auch Elemente der konkurrierenden Diskurslogiken aufweisen. Dieser Sachverhalt ist für sich genommen weder überraschend noch bemerkenswert. Interessant wird das Phänomen der empirischen Interferenz erst dann, wenn wir die Auswirkungen und Asymmetrien dieser Interferenzphänomene in den Blick nehmen. Das betrifft vor allem die Differenzen, die sich aus den wechselseitigen Einwirkungen ergeben. Unter dieser Perspektive zeigt sich eine symptomatische *Vulnerabilität* des Geltungs- und Angemessenheitsdiskurses gegenüber den Einflüssen des Akklamationsdiskurses und eine bemerkenswerte *Immunität* des Akklamationsdiskurses gegenüber den Einflüssen von Geltungs- und Angemessenheitsfragen.

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich zunächst eine bemerkenswerte materiale Dignität von Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen. Diese Dignität beruht auf ihrer Nichtsubstituierbarkeit. Geltungs- und Angemessenheitsdiskurse müssen nicht befürchten, dass sie sich erledigen bzw. durch eine Laune des Zeitgeists erledigt werden. Sie sind durch die pädagogische Praxis evoziert. Sie sind so universal wie die pädagogische Praxis selbst. Geltungs- und Angemessenheitsfragen lassen sich weder still stellen noch abschaffen.

Diese *strukturelle Robustheit* geht mit einer eigentümlichen Schwäche der Aufrechterhaltung ihrer Eigenlogik einher. Diese Schwäche zeigt sich empirisch vor allem dann, wenn der jeweilige diskursive Zuständigkeitsrahmen verlassen wird. Sobald ein Publikum im Spiel ist, sobald Geltungs- und Angemessenheitsdiskurse die Bühne der Öffentlichkeit betreten, unterliegen sie dem Sog des Akklamationsdiskurses. Dann wird die Selbstbeschränkung auf Geltungs- und/oder Angemessenheitsaussagen aufgegeben zu Gunsten der Artikulation akklamationsfähiger Aussagen. Dieser Zusammenhang lässt sich lakonisch dahingehend kommentieren, dass der öffentliche Diskurs bzw. das Publikum offensichtlich kein Interesse an Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen hat. Die Thematisierung von Geltungs- und Angemessenheitsfragen findet keine Resonanz beim Publikum.<sup>13</sup> Geltungs- und Angemessenheitsdiskurse sind, sobald sie ihre Domäne verlassen, kraft- und machtlos. Sie bringen den Akklamationsdiskurs nicht in Verlegenheit, sondern müssen sich ihm anpassen. Darin liegt ihre *performative Schwäche* gegenüber dem Akklamationsdiskurs.

---

<sup>13</sup> Vgl. die Unterscheidung von kulturräsonierendem und kulturkonsumierendem Publikum bei Habermas (1962).

Das heißt auch, dass die Dignität der Geltungs- und Angemessenheitsdiskurse auf den Schutz ihres je eigenen Zuständigkeitsrahmens angewiesen ist. Diese Schutzbedürftigkeit vor dem Sog des Akklamationsdiskurses wird im Kontext des Geltungsdiskurses durch das Bild des Elfenbeinturms symbolisiert. Die Stärke und Wehrhaftigkeit, die dieses Bild beinhaltet, beruht auf dem Motiv der Abschottung gegenüber Außeneinflüssen. Aber diese Stärke ist eine defensive. Das Bild des Elfenbeinturms, so sehr es auch dem Vorwurf der Borniertheit ausgesetzt ist, verweist auch auf die Machtlosigkeit dieser diskursiven Heterotopie (vgl. Foucault 2013 [1966]). Sie verfügt nicht über jene gesellschaftliche Wirkmächtigkeit und Strahlkraft, die ihr zugeschrieben wird und die sie sich selbst zuschreibt.

Umgekehrt zeigt sich der Akklamationsdiskurs nicht nur immun gegenüber den Einflüssen des Geltungs- und Angemessenheitsdiskurses; er übt darüber hinaus eine geradezu kolonisierende Kraft auf die beiden konkurrierenden Typen aus. Nicht nur, dass diese auf der Bühne des Akklamationsdiskurses sich als ohnmächtig erweisen; sie sind auch *intern* den Einflüssen des Akklamationsdiskurses in einer Weise ausgesetzt, die ihre Eigenlogik bedroht. Während der Akklamationsdiskurs nicht befürchten muss, dass seine Eigenlogik durch geltungs- und angemessenheitsdiskursive Einflüsse irritiert und beschädigt wird, verhält sich das auf den Bühnen von Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen ganz anders. Diese Diskurstypen sind auch in ihrer internen Verfasstheit weit weniger unerschütterlich als der Akklamationsdiskurs. Auch der Akklamationsdiskurs kann und muss Anleihen an Angemessenheits- und Geltungsdiskursen nehmen. Denn die Akklamationsfähigkeit seiner Aussagen beruht auch darauf, dass er zu jenen Problemkomplexen, die der Geltungs- und Angemessenheitsdiskurs – allerdings im Modus der Fraglichkeit – bearbeitet, etwas zu sagen hat. Er hat problemauflösende Aussagen zu bieten. Insofern nimmt der Akklamationsdiskurs Bezug auf Geltungs- und Angemessenheitsfragen. Aber er entkleidet sie gleichsam ihrer Problematik. Die Strukturprobleme, denen beide Diskursebenen ausgesetzt sind, verflüchtigen sich in seinen Aussagen.

## 8 Zur hilflosen und falschen Kritik am Akklamationsdiskurs

Sollte die hier vorgetragene Argumentation empirisch triftig sein – ich gehe davon aus, dass sie es ist, ohne dass ich diese Annahme hier empirisch untermauern könnte –, stellt sie eine Analyse der diskursiven Praxis im Kontext pädagogischer Themen dar. Sie versteht sich als Beitrag zu einem Geltungsdiskurs, insofern die vorgestellte Begriffsbildung analytisch und empirisch

bezweifelt werden kann. Sie berührt damit auch Angemessenheitsfragen. Aus der vorgeschlagenen Unterscheidung folgt zum Beispiel, dass akklamationsdiskursive Tendenzen weder dem Geltungs- noch dem Angemessenheitsdiskurs angemessen sind und dass Akklamationsdiskurse nur scheinbar einen Praxisbezug aufweisen und insofern dem Angemessenheitsproblem der pädagogischen Praxis unangemessen sind. Weder die Geltungsfrage noch die Angemessenheitsimplikationen dieser Argumentation scheinen mir größere Probleme aufzuwerfen.

Viel größer scheint mir das Problem zu sein, dass daraus eine gewisse *Abwertung und Geringschätzung* des Akklamationsdiskurses aus der Perspektive des (hier in Anspruch genommenen) Geltungsdiskurses erfolgt. Ich vermute, dass diese Tendenz der Abwertung und Geringschätzung des Akklamationsdiskurses als Ausdruck der strukturellen Schwäche und Fragilität des Geltungsdiskurses zu verstehen ist; also als Ausdruck seiner *Ich-Schwäche* und Ausdruck seiner Kränkung, auf der Bühne des Akklamationsdiskurses nur um den Preis der Anpassung an die Spielregeln dieses Diskurses reüssieren zu können. In gewisser Weise können Abwertung und Geringschätzung des Akklamationsdiskurses als Ausdruck einer *Wut* auf die Begrenztheit der eigenen Reichweite und als Ausdruck der Wut, nicht in jener Weise kolonisierend auf den Akklamationsdiskurs einwirken zu können, wie dies umgekehrt der Fall ist, interpretiert werden. Dies zeigt sich vor allem in der Stoßrichtung der artikulierten Kritik. Ein systematisch anzutreffendes Motiv dieser Kritik besteht nämlich darin, dass auf der Bühne des Akklamationsdiskurses nicht nach den Regeln des Geltungsdiskurses gespielt wird.

Ich möchte das an einer kleinen Schrift von Rainer Paris, die den Titel „Bescheuertheit“ trägt, veranschaulichen und exemplifizieren.<sup>14</sup> Ein Beispiel, an dem Paris „Bescheuertheit“ plausibilisiert, ist das Diskussionsverhalten einer Teilnehmerin an einer Talkshow. Es geht um Kernenergie und um die Risiken, die mit ihrer Nutzung verbunden sind. Sie wirft der „Atomlobby“ „Verantwortungslosigkeit“ vor, weil es „für den Fall eines Super-GAU keinerlei Vorsorge oder Evakuierungspläne gebe“ (Paris 2008, S. 58 f.). „Als nun einer der Angesprochenen protestierte und darauf hinwies, dass man natürlich auch für einen solchen Fall Katastrophenpläne bereithalte, fuhr sie ihm erneut in die Parade und wertete dies als Eingeständnis der Unglaubwürdigkeit aller Versicherungen, eine Katastrophe wie die von Tschernobyl sei in Deutschland ausgeschlossen.“ (ebd.).

Warum bezeichnet Paris diese Äußerung bzw. dieses Diskussionsverhalten als bescheuert? Aus der Perspektive unserer Argumentation lässt sich der

---

<sup>14</sup> Ich wähle dieses Beispiel einerseits deshalb, weil es insofern unverfänglich ist, als es außerhalb des erziehungswissenschaftlichen Kontextes angesiedelt ist und sich insofern auf diesbezüglich neutralem Diskursboden bewegt. Andererseits hat Rainer Paris herausragende soziologische Analysen vorgelegt hat und steht insofern nicht im Verdacht, sich an sozialwissenschaftlichen Akklamationsdiskursen zu orientieren.

Diskussionsbeitrag der Teilnehmerin unschwer als akklamationsorientiert beschreiben. Er ist weder an Geltungsfragen (z.B. an der forschungsbasierten Einschätzung unterschiedlicher Risiken) noch an Angemessenheitsfragen (z.B. an der materialen, entscheidungsorientierten Risikoabwägung) interessiert, sondern an einer *Polemik gegen* die Nutzung von Kernkraftwerken.<sup>15</sup> Und diese Polemik zielt natürlich auf den Beifall des Publikums. Insofern nimmt die Teilnehmerin lediglich die ihr zuge dachte Rolle ein. In Erwartung genau solcher Diskussionsbeiträge werden ‚Aktivist/innen‘ zu Talkshows eingeladen. Niemand würde ernsthaft von der Teilnehmerin eine kernphysikalische oder ingenieureale Expertise erwarten und allen ist klar, dass sie sich nicht in politischer Entscheidungsverantwortlichkeit befindet. Und am wenigsten wird von der Teilnehmerin eine abwägende Relativierung ihrer Position erwartet.

Aus der Perspektive des Geltungsdiskurses lässt sich zu dem Vorgang zunächst also nur sagen, dass die Talkshow offensichtlich einen Ort der kulturindustriellen Diskursinszenierung<sup>16</sup> darstellt, dass sich in dem Diskussionsverhalten der Teilnehmerin diese Logik reproduziert und dass die Teilnehmerin insofern, wie die Talkshow überhaupt, keinen Beitrag zu Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen leistet. Abzulehnen (‚bescheuert‘) wäre der Diskussionsbeitrag der Teilnehmerin nur dann, wenn er im Kontext von Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen erfolgen würde. Für diese Kontexte könnte man unzweifelhaft sagen: Das hilft weder unserer Erkenntnis und unserem Wissen weiter, noch hilft es weiter bei der Beantwortung der Frage: Was sollen wir tun? In diesen Fällen wäre zwar die Attribuierung eines Diskussionsbeitrags als ‚bescheuert‘ ebenfalls abwertend. Aber die Wut, die hinter *dieser* Abwertung stehen würde, wäre im Dienst der Aufrechterhaltung der Eigenlogik von Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen verständlich. Die Abwertung des Talkshowbeitrags als bescheuert ist demgegenüber genauso überdehnt wie eine Abwertung von Kneipengesprächen oder Smalltalks. Umgekehrt besteht der Anspruch einer erkenntnisorientierten Zuwendung zu solchen kommunikativen Arenen und Typen natürlich nicht in ihrer Abwertung, sondern darin, ihre Eigenlogik zu rekonstruieren und die jeweiligen Implikationen dieser Eigenlogik zu explizieren.

Der Verzicht auf eine Abwertung scheint im Fall der Analyse von Akklamationsdiskursen allerdings besonders schwer zu fallen. Die Wut und Empörung, die in solche Analysen einfließt, kann nur mit einer Eifersucht auf den Bühnenerfolg des Akklamationsdiskurses erklärt werden und dem insgeheimen Wunsch, der Geltungsdiskurs möge in der Sphäre des Akklamationsdiskurses jene verdrängende Kraft entfalten, der der Geltungsdiskurs selbst durch den Akklamationsdiskurs unterliegt. Mit einer derart motivierten Kritik des Akklamationsdiskurses verlässt der Geltungsdiskurs aber seinen Zuständigkeitsbereich. Er zahlt diese Kritik mit der Verletzung seiner eigenen Prinzi-

---

<sup>15</sup> Für unsere Argumentation ist die Stoßrichtung der Polemik völlig egal.

<sup>16</sup> Vgl. dazu die beeindruckende Analyse von Schröder/Tykwer 1993/1994.

pien. Denn natürlich leistet *diese* Kritik keinen Beitrag zu einem Geltungsdiskurs. Sie macht sich vielmehr die Logik des Akklamationsdiskurses zu eigen. Die polemisch abwertende Kritik am Akklamationsdiskurs orientiert sich selbst am Erfolgsmodell des Akklamationsdiskurses. Sie folgt nicht geltungsdiskursiven Prinzipien, sondern bezeugt das Akklamationsbedürfnis des Geltungsdiskurses.

Um Missverständnisse zu vermeiden: Diese Überlegungen stellen keinen Aufruf dar, auf Kritik am Akklamationsdiskurs zu verzichten. Aber diese Kritik kann nicht darauf beruhen, die Logik der Akklamation zu beklagen und (negativ) zu bewerten. Sie muss sich darauf stützen, die Implikationen und Folgen dieser Logik freizulegen.<sup>17</sup> Dazu gehört beispielsweise die Kritik an dem vom Akklamationsdiskurs selbst kultivierten Anschein seiner Praxisnähe. Der immanente Widerspruch, dass der Applaus, mit dem der pädagogische Jargon rechnen kann, zugleich als Ausweis der Bedeutsamkeit für die pädagogische Praxis interpretiert wird, verdient konzentrierte und theoretisch folgenreiche Analysen.

## 9 Abschließende Bemerkungen: Die Grenzen des *Sisyphos*. Oder: Kritik und Selbstkritik

Das führt uns zu der eingangs formulierten These zurück, dass die Bernfeld-Schrift *auch* als exemplarisch und stilbildend für jene Form eines polemischen Plädoyers für eine nüchterne, (rationale, empirisch fundierte) wissenschaftliche Analyse steht, die alles andere als nüchtern vorgetragen wird. Seine Kritik an der Pädagogik und den Pädagogikern steht eindeutig im Zeichen der Parteinahme für den Geltungsdiskurs. Aber diese Parteinahme fällt zu großen Teilen genauso hochmütig aus wie der kritisierte pädagogische Hochmut. Es handelt sich bei dem *Sisyphos* nicht um eine Schrift, die durch eine überzeugende Analyse – sei es eine kritische Analyse der Pädagogik, sei es eine (vielleicht ebenso) kritische Analyse der Erziehungswissenschaft – besticht. Sie lebt vielmehr von polemischen Polarisierungen und einer rhetorisch beeindruckend vorgetragenen Positionsbestimmung, die wahrscheinlich auch zu ihrem (wenn auch späten) Erfolg beigetragen hat. Wollte man die Lektüre des *Sisyphos* empfehlen, dann ganz sicher nicht mit der Absicht, Einblicke in erkenntnis- und forschungslogische Probleme der Erziehungswissenschaft zu erhalten und

---

<sup>17</sup> Eine solche Kritik findet sich übrigens in dem zitierten Beispiel von Rainer Paris sehr überzeugend formuliert. Es dient Paris nämlich als Beispiel einer kommunikativen Double-Bind-Struktur. *Diese* These scheint höchst aufschlussreich für das Verständnis der Funktionsweise von Akklamationsdiskursen zu sein. Vgl. oben, Kapitel V.

erst recht nicht als Beispiel einer vorbildlichen erziehungswissenschaftlichen Analyse. Man kann von dem *Sisyphos* kaum lernen, wie man dem hier vertretenen Anspruch der Wissenschaftlichkeit gerecht werden kann. Er stellt aber, inklusive der Titelgebung, ein herausragendes Beispiel einer wissenschafts- und disziplinpolitischen polemischen Rhetorik dar.

Auch bezüglich dieser Argumentation muss einem naheliegenden Missverständnis vorgebeugt werden: Meine Kritik richtet sich nicht gegen Bernfelds Polemik und ihre disziplinpolitische Stoßrichtung. Sie richtet sich vielmehr dagegen, das akklamationsdiskursive Lob des Geltungsdiskurses mit dem Geltungsdiskurs selbst zu verwechseln. Sie richtet sich insofern auch gegen den Glauben, mit dem bloßen rhetorischen Bekenntnis zu Wissenschaft und Forschung – wer wollte diesem Bekenntnis heute widersprechen? – sei ein Beitrag zu Wissenschaft und Forschung geleistet, sei der Wissenschaft und der Forschung *gedient*. So notwendig und unvermeidbar solche Bekenntnisse sein mögen, wecken sie doch den falschen Anschein, der Geltungsdiskurs erweise seine Stärke vor allem durch seine akklamationsdiskursiven Erfolge.

Dieser Anschein lenkt ab von dem eigentlichen Problem des Geltungsdiskurses. Dieses besteht nicht darin, dass der Akklamationsdiskurs keinen Beitrag zur Bearbeitung von Geltungs- und Angemessenheitsfragen leistet. Es besteht auch nur sekundär darin, dass der Geltungsdiskurs auf der Bühne des Akklamationsdiskurses ohnmächtig und kraftlos ist. Das eigentliche, weil selbstbedrohliche Problem besteht in der internen Verfasstheit des Geltungsdiskurses. Es besteht einerseits in den Tendenzen der akklamationsdiskursiven Selbstkolonisierung. Wenn die geltungsdiskursiven Arenen die Prinzipien des Akklamationsdiskurses gleichsam ‚ohne Not‘ importieren und eine Selbstsubsumption unter diese Prinzipien erfolgt, kommt das einem Selbstverlust gleich, der durch keine noch so großen semantischen Erfolge der rhetorischen Behauptung von Wissenschaftlichkeit kompensiert werden kann. Es besteht andererseits in einem Mangel an Selbstkritik. Diese betrifft erkenntniskritische Fragen ebenso wie die Thematisierung akklamations- und angemessenheitsdiskursiver Tendenzen des Geltungsdiskurses. Wenn die Erziehungswissenschaft, um ihre Bedeutung besorgt, den gesellschaftlichen Applaus sucht oder gar beansprucht, als bessere Pädagogik an deren Stelle zu treten, nimmt sie den Verlust ihrer Substanz in Kauf. Mit der Untersuchung solcher Prozesse ist dem immanenten Anspruch des Geltungsdiskurses mehr *gedient* als mit der Abwertung des *Pädagogen*. Überhaupt ist die Selbstbeobachtung und Selbstkritik konstitutiv für den Geltungsdiskurs. Davon ist im *Sisyphos* kaum die Rede.

# Literatur

- Adorno, Theodor W. (1967): *Résumé über Kulturindustrie*. In: *Ohne Leitbild*. Parva Aesthetica. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 60-70.
- Bernfeld, Siegfried (1967 [1925]): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bois-Reymond, Manuela du (1994): *Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt. Eltern-Kind-Beziehungen in West- und Ostdeutschland und in den Niederlanden*. In: Bois-Reymond, M. du et al. (Hrsg.): *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich, S. 137-220
- Durkheim, Emile (1984 [1902/03]): *Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesungen an der Sorbonne 1902/1903*. Mit einer Einleitung von Paul Fauconnet. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2013 [1966]): *Die Heterotopien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1962): *Strukturwandel der Öffentlichkeit: Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand.
- Helsper, Werner (1996): *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit*. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521-569.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (1969 [1947]): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- König, Hannes (2021): *Unpraktische Pädagogik. Untersuchungen zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lenhardt, Gero (1984): *Schule und bürokratische Rationalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maiwald, Kai Olaf (2020): *Der Zwang zur Erziehung und die a-pädagogische Haltung moderner Eltern. Eine exemplarische Fallrekonstruktion zur Spannung von Asymmetrie und Symmetrie in Eltern-Kind-Beziehungen*. In: Funcke, Dorett (Hrsg.): *Rekonstruktive Paar- und Familienforschung*. Hagen: Fernuniversität Hagen, 181-210.
- Mehan, Hugh (2013): *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Harvard: Harvard University Press.
- Merton, Robert K. (1973 [1942]). *The Normative Structure of Science*. In: Ders.: *The Sociology of Science. Theoretical and Emirical Investigations*. Chicago: University of Chicago Press, S. 267-278.
- Oevermann, Ulrich (1983): *Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse*. In: Friedeburg, Ludwig von/Habermas, Jürgen (Hrsg.): *Adorno-Konferenz: 1983*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 234-289.
- Oevermann, Ulrich (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-182.

- Paris, Rainer (2008): Bescheuertheit. In: Ders.: Gender, Liebe & Macht. Vier Einsprüche. Waltrop und Leipzig: Manuscriptum, S. 57-81.
- Prange, Klaus (1986): Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schröder, Andreas; Tykwer, Jörg (1993/94): Relaxte Betroffenheit oder wie man die Ausländerfeindlichkeit in eine Werbekampagne für die Werbung und das Fernsehen ummünzt. Eine Fallstudie in 3 Folgen. In: Medium 3/93, S. 39-48; 4/93, S. 39-48; 1/94, S. 18-25.
- Tröger, Daniel (2004): Allgemeine Didaktik revisited. Beiträge zur Lehrerbildung 22/2, S. 157-170.
- Vogel, Peter (1997): Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 73(4), S. 415-427.
- Weber, Max (1982 [1904]): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 5., erneut durchgesehene Aufl., hrsg. von Johannes Winckelmann. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), S. 146-214
- Wenzl, Thomas (2010): Sich-Melden. Zur inhärenten Spannung zwischen individuellem Schülerinteresse und klassenöffentlichem Unterrichtsgespräch. In: sozialer sinn, 11, S. 33-52.
- Wenzl, Thomas (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion: Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden: Springer.
- Wenzl, Thomas; Wernet, Andreas; Kollmer, Imke (2017): Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch im Lehramtsstudium. Wiesbaden: Springer.
- Wenzl, Thomas (2020): „Alle haben ein Smartphone, nur ich nicht!“ Familiäre Erziehung im Spannungsfeld von elterlichem Partikularismus und gesellschaftlichem Universalismus. In: sozialer sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 21, 1, S. 357-378.
- Wernet, Andreas (2016): Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer, S. 293-312.