Nicole Welter/Heinz-Elmar Tenorth

Entgrenzung des Erziehungsbegriffs

Risiken einer beliebten Strategie

1. Problem und These

In der erziehungswissenschaftlichen Debatte über den Erziehungsbegriff werden zunehmend Strategien der „Entgrenzungen des Erziehungsbegriffs in komplexeren Erziehungstheorien“ propagiert (jüngst Oelkers, 2012, S. 118). Das geschieht in der scheinbar förderlichen Absicht, das Theoriepotential der Erziehungswissenschaft zu steigern, aber mit letztlich desaströsen Folgen für den theoretischen Status der Disziplin. Solche Formen der Entgrenzung finden sich u. a. (i) in der Gleichsetzung von beliebigen Lernprozessen mit Erziehung, (ii) in einem Verständnis von Erziehung, die primär durch Räume, Situationen oder Materie geschieht, (iii) in einem Erziehungsbegriff, der Erziehung und Sozialisation nicht mehr unterscheiden kann, (iv) in der Auflösung von Erziehung als begrenzter biographischer Phase in einen Prozess lebenslangen Lernens und (v) als normative Entgrenzung durch den Verzicht auf ein dezidiertes Erziehungsziel wie Mündigkeit resp. Autonomie. Für die Disziplin sind solche Entgrenzungen, das ist die hier vertretene These, desaströs, weil sie einen Verlust an analytischem und theoretischem Potential zur Folge haben und die Nichtunterscheidbarkeit im Kosmos der Humanwissenschaften, letztlich den Verlust der disziplinären Identität der Erziehungswissenschaft mutwillig herbeiführen. Sie gibt damit ihren Anspruch auf, eine unentbehrliche und eigenständige Instanz für die Analyse von Erziehung zu sein und wird theoretisch obsolet; für die pädagogische Profession droht der Verlust an Sensibilität für die genuine Form pädagogischer Aktion und für die eigene Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit. Die in der pädagogischen Tradition aus guten Gründen für Erziehung spezifisch ausgewiesene – soziale, zeitliche und sachliche – Form, die Probleme ihrer strukturellen Asymmetrie eingeschlossen, und damit die Differenz zu anderen Formen des Sozialen, die im Prozess des Aufwachsens und im Lebenslauf ebenfalls bedeutsam sind, gehen bei solcher entgrenzenden Modellierung verloren.

2. Irrwege und Aporien in der Grundlagendebatte der Disziplin

Die aktuelle Praxis der Entgrenzung, das ist das systematische Problem, passt sich ein in die historisch schon alte Debatte um den Erziehungsbegriff. Die ist durch eine Vielzahl von Eigenarten charakterisiert, für die historisch zwar Gründe benannt werden, die sich retrospektiv aber als Irrwege aufweisen lassen. Es sind und waren Irrwege, weil das Ziel immer wieder verfehlt wurde, die Erziehungswissenschaft als Disziplin auf eine eigene

begriffliche Basis zu stellen und Erziehungstheorien zu konstruieren, die auch für die Konstruktion und Beobachtung von „Pädagogiken“ (Paschen, 1979) theoretisches Potential besitzen. Abgesehen davon, dass es prinzipiell unmöglich ist, für Pädagogiken „eine allgemeine Systematik im positiven Sinne aufbauen zu können, um daraus *die* Pädagogik zu rekonstruieren“ (Paschen, 1979, S. 52; Hervorh. i. Orig.), wird damit auch die Differenz von Aussageformen verwischt und die trotz aller Relationierung funktional eigenständigen Praxen der forschenden Beobachtung und des erzieherischen Handelns systematisch verkannt. Aber die Differenzen sind nicht aufhebbar, und die Aufgabe von Erziehungswissenschaft bleibt es, Pädagogiken, die je eigene erzieherische Handlungsmuster konstruieren, nach Absichten und Wirkungen, Formen und Praktiken, Folgen und Effekten zu untersuchen. Für diese Beobachtung muss die Erziehungswissenschaft ein theoretisches Verständnis vom Gegenstand ihrer Arbeit entwickeln, was sie auch in ihrer Geschichte in der Moderne immer neu praktiziert hat, wenn sie einen ‚allgemeingültigen‘ Begriff der Erziehung oder gar den einzig ‚wahren Gegenstand der Erziehungswissenschaft‘ zu identifizieren suchte.

Aber bekanntlich war dieser Anspruch nicht einzulösen, nicht als Ableitung aus Tradition, Geschichte oder Weltanschauung, auch nicht ethisch, denn der theoretische Begriff der Erziehung ist ein Konstrukt, nicht als allein richtige Unterscheidung zugänglich. Die grundlegende „Schwierigkeit“ (Paschen, 1979, S. 11) bleibt also, „erst einmal die Perspektive zu finden, in der er [der Gegenstand; Anm. d. Verf.] gesehen werden kann“ (Paschen, 1979, S. 11). Die Konstruktion des Konstrukts und die Wahrnehmung der Wirklichkeit sind nicht uno actu zu haben. „Schon Unterricht und Erziehung kann man, entgegen landläufiger Annahme, nicht unmittelbar beobachten. [...] Der Unterricht selbst aber wie das Erziehen sind unsichtbar, sowohl als Tun, als Geschehen, als Resultat. Sie finden verborgen in den Köpfen der Beteiligten statt“ (Paschen, 1979, S. 11). Es bedarf demnach eines Verständnisses von Erziehung, einer Theorie, um die Phänomene, die empirisch analysiert werden, als Erziehungsphänomene zu erkennen und ihnen eigene Prozessformen oder Wirkungen zuzurechnen. „Wir brauchen also zuvor einen Begriff von Pädagogik, um in unseren Daten ‚Pädagogisches‘ zum Vorschein bringen zu können. Man könnte auch sagen: ‚Pädagogisches‘ zeigt sich nie von selbst“ (Kraft, 2016, S. 236).

Die aktuell pointiert vorgetragene Forderung der Entgrenzung und die Verwischung der Differenz von Grundbegriffen der Disziplin einerseits, der praktischen Implikationen von Pädagogiken andererseits, erzeugen deshalb erneut die seit langem bekannten theoretischen, begrifflichen und systematischen Probleme. Ein jüngster Beleg für die problematischen Folgen solcher Entgrenzung zeigt sich in einer Kontroverse, die zwei renommierte Erziehungsphilosophen, Lothar Wigger und Peter Vogel, aktuell ausgetragen haben. Wigger, das war der Ausgangspunkt, hat dabei den Erziehungsbegriff als universell bestimmt, und zwar als „eine in allen historischen und gegenwärtigen menschlichen Gesellschaften vorzufindende soziale Praxis des Umgangs des Menschen mit ihren Kindern“ (Wigger, 2012, S. 338). Die Differenz zu anderen Praxen sieht er in der Varianz der gesellschaftlich-historischen Ausgestaltungen, die man in der Differenz von Vormoderne und Moderne sehen könne (Wigger, 2012, S. 338). Für die Präzi-

sierung seines Vorschlags unterscheidet er, analog zur neukantianischen Tradition der Disziplin, zugleich Erziehung als „sozialen Sachverhalt“, der einer distanzierten, auch wertfreien Beobachtung zugänglich ist, von Erziehung als „Aufgabe“ (Wigger, 2012, S. 338), die als Problem von Akteuren erziehungstechnologisch sowie als Wertfrage sozialphilosophisch und ethisch, aber nicht in der beobachtenden Perspektive empirisch Forschender moralisch diskutierbar ist. Für die Analyse der Wirkung solcher Praxen erinnert Wigger auch an den Versuch, ‚intentionale‘ von ‚funktionaler‘ Erziehung zu unterscheiden, Effekte also einerseits auf die von den Akteuren beabsichtigten und praktizierten sozialen Handlungen zuzurechnen, wie das z. B. für den Erziehungsbegriff von Wolfgang Brezinka zutrifft, die davon unterscheidbaren anderen Effekte u. a. als die aus der Struktur des Erziehungsverhältnisses eigenlogisch, funktional, wirkenden Einflüsse zu qualifizieren, wie das schon bei Ernst Kriek in den 1920er Jahren vorgeschlagen wurde (Wigger, 2012, S. 339).

Auf die damit vorgelegten Unterscheidungen hat Peter Vogel kritisch reagiert (Vogel, 2015) – mit Argumenten, die für die Tradition der Reflexion des Themas so signifikant sind wie für ihre Blockaden. Vogel problematisiert zunächst die funktionale Erziehung, aber, unsensibel für die Bedeutung funktionaler Argumentation, vor allem wegen ihrer Belastetheit angesichts ihrer Karriere in der von Kriek unterstützten nationalsozialistischen Ideologie: „Im Sinne von ‚In der nationalsozialistischen Volksgemeinschaft erzieht Jeder jeden‘“ (Vogel, 2015, S. 254). Entscheidend, damit leitet er seinen nächsten Einwand ein, sei jedoch sowieso die Perspektive, mithin das, was unter Erziehung verstanden werde. Diese Intention nämlich bestimme die Handlungs- und zugleich auch die Beobachtungsperspektive, auch das, was theoretisch unter funktionaler Erziehung verstanden werde und den Bezug auf Erziehung konstituiere. Vogel schlägt vor, für die Handlungsperspektive und damit auch als Grundbegriff der Pädagogik den Begriff ‚Erziehung‘ zu verwenden, und für die Beobachtungsperspektive in der Erziehungswissenschaft den Begriff der ‚Sozialisation‘. Er sieht dessen Vorzug darin, dass damit die normative Belastetheit des Erziehungsbegriffs vermieden sei (Vogel, 2015, S. 255).

Wigger verweist in seiner Replik zu Recht auf die normativen Implikate von Sozialisierungstheorien und Sozialisationsforschung und zeigt, dass auch sie Wertungen und Entscheidungen enthielten (Wigger, 2020, S. 167). Wie richtig Wiggers Kritik auch ist, methodologisch gesehen macht er Vogel ein unnötiges Zugeständnis, denn er akzeptiert dessen These, dass es unmöglich sei, ein rein deskriptives Verständnis von Erziehung und Sozialisation zu konstruieren, weil das Thema immer durchweht sei von normativen Entscheidungen und Wertungen. Aber der Verweis auf dieses vermeintlich unlösbare Dilemma zeigt nur, dass beide, Wigger wie Vogel, die Differenz von Aussageebenen und Referenzen ignorieren, auch die mit dem jeweils gesellschaftlich konkret konstruierten Erziehungssystem und mit seinen Normen und Erwartungen gegebene Historizität. Sie verwischen die Differenz von ‚sozialem Sachverhalt‘ und der damit historisch gestellten ‚Aufgabe‘, behandeln vielmehr beide als allgemeines, unhistorisch entscheidbares Geltungsproblem. In der Handhabung der Unterscheidung von deskriptiv vs. normativ, historisch-relativ vs. allgemein-gültig zeigen sie letztlich beide nur, dass sie die Begründung der Disziplin zwar nicht mehr aus der allgemeinen Wissen-

schaftstheorie ableiten¹, aber doch in die alten Irrwege verfallen, die Differenz der Aussageebenen und Argumentformen ebenso zu ignorieren wie kategoriale Differenz von Forschungspraxis und Erziehungspraxis.

Gibt es andere Auswege aus dem Dilemma, hilft vielleicht der Verzicht auf den Erziehungsbegriff oder auf den Anspruch, disziplinär eigene Perspektiven der Beobachtung von Erziehung zu konstruieren? Hermann Giesecke z.B. hat schon vor längerer Zeit *Das Ende der Erziehung* ausgerufen und für die ausschließliche Verwendung des Begriffs ‚Sozialisation‘ plädiert (Giesecke, 1985/1990); andere waren für ‚Lernen‘ als Leitbegriff oder für ‚Humanontologie‘ oder ‚-vitologie‘, haben ‚Bildung‘ als Grundbegriff vorgeschlagen und gegen die bekannten Schwächen auch dieses Begriffs dann für ‚Autopoiesis‘ votiert. Beobachter:innen aus der Wissenschaftsforschung machen schließlich aus der Not eine Tugend, und sehen in „unscharfen Grenzen“ (Glaser & Keiner, 2015) die Identität der Erziehungswissenschaft gegeben, ohne belegen zu können, wie man eine eigene Praxis von Forschung oder Handeln konstruiert, wenn in Praktiken der Entgrenzung und Entdifferenzierung alle eigenen Ambitionen schon vorab aufgegeben wurden.

3. Lösungsvorschlag: Erziehung als anthropologische und historisch-soziale Tatsache

In dieser Situation hilft statt solcher Akte der Verzweigung vielleicht die Erinnerung an eine Bestimmung des Erziehungsbegriffs, die für die Probleme der aktuell praktizierten Unterscheidungen schon sensibel ist, ja diskutabile Lösungen präsentiert, z.B. für die Historizität des Themas und seine gesellschaftliche Wirklichkeit, für die Differenz von Deskription und Normierung, für die Relation von Akteurschaft und Beobachtung. Siegfried Bernfeld kann in dieser Weise genutzt werden, denn seine Bestimmung der *Grenzen der Erziehung* leistet genau das, Klärung der Innenwelt der Erziehung und ihrer Beziehung zu ihren Umwelten. Er mag deshalb als Exempel für eine grundlagentheoretische Bestimmung von Erziehung als hinreichender Abstoßpunkt genutzt werden, ohne auch seinen politisch-ideologischen Implikationen zwischen Marxismus und Psychoanalyse oder anderen Annahmen, z.B. biologistischen Argumenten, zu folgen.

Sein Begriff von Erziehung ist einfach und klar: Sie stelle „die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache dar“ (Bernfeld, 1925/2000, S. 51). Damit hat er – sieht man Wiggers Unterscheidung – nicht nur ‚die soziale Tatsache‘ der Erziehung mit der gesellschaftlich gestellten ‚Aufgabe‘ – ‚Reaktion auf‘, also intentional, – verbunden, er sieht auch – vgl. Vogel – Erziehung als eine in gesellschaftlich-historischen Institutionen und Professionen konkretisierte ‚Funktion‘ von Gesellschaft. Zusätzlich relationiert er, was beide ausblenden, die Natur des Adressaten – die *Ent-*

1 Die Beiträge des Thementeils *Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft* in H.6/2020 der *ZfPäd* nehmen das grundlagentheoretische Problem endlich auf, bleiben aber u. E. noch zu sehr auf der Ebene der Wissenschaftslogik.

wicklungstatsache – und man könnte *Bildsamkeit*, Herbarts klassischen ‚Grundbegriff‘ für die pädagogische ‚Natur‘ des Zöglings hier eindeutig anschließen, also auch die Tradition in der Konstruktion gut hegelianisch ‚aufheben‘. Bernfeld geht in seiner Konstruktion des Erziehungsbegriffs also von der historisch-gesellschaftlich fundierten, in der aktuellen Forschung präsenten und daher diskutier- und kritisierbaren Reflexion auf die Voraussetzungen und die Funktion der Erziehung aus, klärt die Implikationen des Begriffs und präzisiert damit sein Verständnis quasi als begriffliche Interpunktion im Prozess, offen für weitere Forschung (Bernfeld, 1925/2000, S. 49). Seine Theorie von Erziehung verortet sich in den Humanwissenschaften, aber distinkt, indem er von der anthropologischen Tatsache ausgeht, dass Menschen immer als Kinder zur Welt kommen und ‚groß werden‘, zugleich aber historisch-kulturell, der zugleich universalen, aber in variierenden Normen präsenten gesellschaftlichen Erwartung, dass aus dem kleinen „widerspenstigen Willen des Kindes“ (Bernfeld, 1925/2000, S. 55) handlungs- und gesellschaftsfähige Erwachsene werden müssen – Historizität und Geltung werden zugleich zur Referenz. „Das heranwachsende Kind, [...], muß [sic!] [...] den psychischen Zustand erreicht haben, der es zu einem in seiner Gesellschaft ungefährdeten, seine Gesellschaft nicht gefährdenden Mitbürger macht“ (Bernfeld, 1925/2000, S. 79–80). Trotz gesellschaftlich-kultureller Varianz kennt er also ein universelles Ziel von Erziehung, wenn auch historisch different konkretisiert: „Das Kulturplus der menschlichen Psyche zu erzielen und zu verewigen, ist ihre soziale Funktion, denn durch dessen Erzielung konserviert sich die erwachsene Gesellschaft in der von ihr erzogenen Generation“ (Bernfeld, 1925/2000, S. 85). Demnach wird die Praxis und Aufgabe von Erziehung in der Zuschreibung einer Differenz zum Erwachsensein konstituiert. Kindheit und Jugend erscheinen als ein Noch-nicht (trotz und wegen aller seit Aufklärung und Moderne gesellschaftlich markierten Anerkennung von Kindheit als eigenständiger, wertbesetzter Lebensphase), sichtbar in Asymmetrien², die sich in physischer und psychischer, sozialer und emotionaler, kognitiver und moralischer Hinsicht aufweisen lassen – naturhaft und als Zuschreibung durch die Gesellschaft zugleich. Der Prozess der Erziehung ist deshalb Arbeit an diesen Asymmetrien in der Absicht der Symmetrisierung, in historisch-gesellschaftlich unterschiedlicher Form, aber universell in der funktional vergleichbaren Bezüglichkeit und Notwendigkeit.

Dafür ist zuerst ‚Natur‘ verantwortlich, gelegentlich sogar zu „anthropologischen Unveränderlichkeiten des Menschseins (der *conditio humana*)“ (Brinkmann, 2018, S. 5) stilisiert, invariant insofern, als „alle Menschen [...] ihre Kindheit, den Lebensabschnitt des Kindseins, durchleben [müssen], um erwachsen zu werden“ (Brinkmann, 2018, S. 5). Dieses Durchleben wird gesellschaftlich begleitet durch Erziehungsprozesse, die auf ein Ende der Kindheit angelegt sind, und vom Verhältnis von Erziehenden (Erwachsene) und Zuerziehenden (Kinder) maßgeblich bestimmt sind. Das heißt gesellschaftstheoretisch:

2 Im Begriffspaar von ‚Asymmetrien‘ und ‚Symmetrisierung‘ wird ein Vorschlag genutzt, den Markowitz (2003) gemacht hat. Er ist deshalb besonders hilfreich, weil er die Fallstricke vermeiden hilft, die mit der Rede von ‚Widersprüchen‘ in der Pädagogik verbunden sind.

Die Funktion der Erziehung im Lebenslauf ergibt sich als basale Taxonomie einer Zweiteilung in Lebensalter der Erziehungsbedürftigkeit und in Lebensalter der Erzogenheit. Dementsprechend wird Erziehung im Lebenslauf einerseits als Prozess wirksam (man wird erzogen), andererseits als Habitus (man wurde erzogen und muss damit etwas anfangen). (Kraft, 2016, S. 239)

In diesem generationalen Verhältnis zeigt sich deshalb nicht nur Natur, sondern strukturell maßgeblich die erste, die *soziale* Asymmetrie, die sich in Erwachsenenverhältnissen und zwischen Erwachsenen in dieser grundsätzlichen Weise nicht (mehr) zeigt. Die Gleichsetzung von Erziehungsverhältnissen mit den Lebensformen unter Erwachsenen, die in Entgrenzungsdiskursen für den Erziehungsbegriff unterstellt wird, ignoriert deshalb zu ihrem eigenen Schaden die zentrale Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen, z. B. das strukturelle Machtverhältnis und die prinzipielle physische und psychische Unterlegenheit des Kindes in der Erwachsenen-Kind-Beziehung.

Die Konflikte sowohl wie das Fehlen der hemmenden Instanzen gehören zur Entwicklungsatsache, die Reaktion darauf ist gewiß [sic!] eine Erziehungsatsache. [...] Das Kind ist andererseits machtlos, da die Macht letzten Endes auf der physischen Gewalt beruht. Der Erwachsene braucht keine Furcht vor ihm zu haben, die wichtigste und älteste Hemmung des freien Affektlafes fällt demnach weg. (Bernfeld, 1925/2000, S. 55–56)

Das Kind kann sich, situativ, aus dem Erziehungsverhältnis nicht befreien, es bleibt strukturell eingebunden und letztlich von den Entscheidungen der Erwachsenen abhängig. Erwachsene in erziehungsanalogen Verhältnissen könnten grundsätzlich aus der jeweiligen Beziehung austreten (totalitäre Systeme bilden sicherlich einen Grenzfall). Aber zur Paradoxie dieser Asymmetrie gehört es zugleich, dass alle Gesellschaften darauf setzen, dass aus den immer neu auf die Welt kommenden kleinen „Barbaren“ (Parsons, 1951/1991, S. 143) handlungsfähige Akteure, Erwachsene, werden, so dass das Erziehungsverhältnis immer unter der Prämisse gesellschaftlich normiert ist, dass die Ausübung der pädagogischen Macht erst als Befreiung ihre Funktion erfüllt. Schon in vormodernen Gesellschaften war Emanzipation, als Entlassung aus der väterlichen Gewalt, die Norm, jedenfalls für die Individuen, die in diesen Gesellschaften ihrem Status nach als gleich anerkannt waren.

Die damit verbundene *zeitliche* Asymmetrie, Erziehung als begrenzter Prozess, wird wiederum in einem Begriff von Erziehung als lebenslanges Lernen verfehlt. Die Dimension der Zukunft fällt weg, die Adressierten bleiben in der Zuschreibung erziehungsbedürftig, in der *Entgrenzung des Pädagogischen* (Kade, Lüders & Hornstein 2010, S. 228) löst sich das Generationenverhältnis auf. „Das Kind als ‚Gegenstand‘ der Erziehung“ (Böhm, Schiefelbein & Seichter, 2019, S. 15) verflüchtigt sich und Erziehung entgrenzt sich in alle Altersklassen und Lebensphasen. Die problematischen Folgen werden unter der Formel der universalen ‚Pädagogisierung‘ deshalb nicht zufällig jetzt schon intensiv und kritisch diskutiert. Mit der Generationendifferenz verschwindet auch

die alte Frage Schleiermachers „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (Schleiermacher, 1826/2000, S. 9). Sie wird obsolet, weil es keine Erwachsenen mehr gibt, die an Kinder begründet Erwartungen formulieren können, alle werden ‚lebenslänglich‘ zu Objekten der Pädagogik deklariert. Aber dieses Dilemma ist auch theoretisch erzeugt, denn es verdankt sich der falschen Gleichsetzung von ‚Erziehungsbedürftigkeit‘, die man dem Kinde für bestimmte Phasen und für den Erwerb grundlegender Kompetenzen durchaus zuschreiben kann, mit der ‚Lernbedürftigkeit‘ des Menschen. Die ist angesichts der Herausforderungen der Gesellschaft konstant und immer neu gegeben (Brezinka, 1974, S. 156–215), wird aber selbstbestimmt, unabhängig von Pädagog:innen als Vertreter:innen der ‚erziehenden Gewalt‘, wahrgenommen, frei von pädagogisch-professioneller Betreuung. Alle Annahmen, die diese Differenz ignorieren, gar „Erziehungsvergessenheit“ (Ahrbeck, 2004, S. 7) beklagen, bleiben deshalb analytisch unscharf. Konrad Wünsche, ein erfahrener Schulmann, hat in der Analyse der pädagogischen Bewegungen schon eine Aufhebung des Kindheitsstatus gesehen und seine zentrale, paradoxe, These formuliert, dass sich ausgerechnet im Jahrhundert des Kindes die Differenz zum Erwachsenen auflöst und das Kind zum offenen „Lernersubjekt“ (Wünsche, 1985, S. 446) wird, weil „die sogenannte lernende Gesellschaft [...] eine Art Gleichgewicht zwischen den Generationen [produziert], ihr Verhältnis zueinander [...] sich als beinahe reversibel [gestaltet]“ (Wünsche 1985, S. 434) – zum Nachteil aller Beteiligten. Wünschens Diagnose kann man als These von der Infantilisierung der Erwachsenen erweitern, auf eine Deformation des Sozialen, die noch Bernfeld allein als Risiko für die Pädagog:innen sah. Giesecke, der *Das Ende der Erziehung* propagierte, sieht deshalb auch erst dann, „wenn der Begriff ‚Erziehung‘ nicht mehr [...] auf das Kindes- und Jugendalter [beschränkt ist], [...] nur noch allgemeine, generationsunabhängige gesellschaftliche Prägungen [...], die wir Sozialisation nennen“ (Giesecke, 1985/1990, S. 32).

Damit löst sich schließlich auch die *sachliche* Asymmetrie in der Generationenindifferenz auf, wenn es keine Asymmetrien bezüglich „Reife, Wissen und Erfahrung“ zwischen Kindern und Erwachsenen mehr gibt (Giesecke, 1985/1990, S. 11; auch Bernfeld, 1925/2000, S. 51). Wenn alles zu Erziehung wird und differente (aber der Erziehung relationierbare und theoretisch eigenständig erklärungsbedürftige) Sozialformen wie Aufwachsen in Gesellschaft und Sozialisation, Bildung und Lernen, Hilfe und Betreuung, Beratung und Unterstützung nicht mehr hinreichend scharf unterschieden werden (können), wird die Infantilisierung von Erwachsenen zur neuen universalen Asymmetrie. Der Erwachsenenstatus kann nie erreicht werden, das Erziehungsende wird negiert, Entmündigung wird systemisch. Moderne, demokratische Gesellschaften aber, in denen der Begriff eines handlungsfähigen Subjekts als historisch gesellschaftliche Errungenschaft und erstrebenswerte Norm gilt, setzen immer noch Mündigkeit bzw. Autonomie als zu erwerbenden Status voraus, seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert in der Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern manifest artikuliert und als umfassende Symmetrierungserwartung zur Norm geworden. Sie bestimmt das Ziel im Erziehungsprozess, auch wenn Erziehungsziele sich in demokratischen Gesellschaften nicht mehr jenseits des Pluralismus einfach begründen lassen (Oelkers, 2012, S. 120). Das ist aber auch

politisch funktional, denn eine Demokratie erfordert es, so die Gegenthese zu Oelkers' zielbezogenem Begründungsfatalismus, dass der Erwachsene als mündig und autonom gedacht wird (auch wenn er es faktisch nie gänzlich sein mag), um die Erziehung zu begrenzen, den Menschen nicht lebenslang im entmündigten, heteronomen Zustand zu belassen, sondern als handlungsfähiges Subjekt anzuerkennen. „Das heißt: eine Demokratie, die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen“ (Adorno, 1966/1971, S. 107).

Für die Erziehungswissenschaft als Disziplin ist es deshalb auch erforderlich, eine differenzierte begriffliche und theoretische Auseinandersetzung über ihre *einheimischen* Begriffe zu führen, diese systematisch und strukturell auszuloten, voneinander zu unterscheiden und möglicherweise auch unpopulär Grenzen zu ziehen, die unvermeidbaren Asymmetrien nicht zu leugnen, aber in der Symmetrisierung ihre Aufgabe und Funktion zu sehen. In der Theorie geht es „um systematische Bestimmungen, welche in einem Begriff der Erziehung zu denken sind“ (Winkler, 2006, S. 12), und auch solche Konstruktionsarbeit ist nur in Pluralität leistbar, hoffentlich in einer „pädagogischen Diskurs-Kultur“ (Schlömerkemper, 2021) kommunikativ anerkannt und gestützt. Die systematisch konstitutive Aufgabe einer Disziplin ist dagegen verfehlt, wenn sie über den Gegenstand ihrer theoretischen Aktivitäten überhaupt nicht mehr mit der Ambition arbeitet, im Konzert der Wissenschaften vom Menschen eine eigene Stimme zu entwickeln und sie in der Praxis von Analyse und Forschung sowie in der Kommunikation mit der pädagogischen Profession als unentbehrlich begründet zu behaupten.

Literatur

- Adorno, T. W. (1966/1971). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ahrbeck, B. (2004). *Kinder brauchen Erziehung. Die vergessene pädagogische Verantwortung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bellmann, J., & Ricken, N. (2020). Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(6).
- Bernfeld, S. (1925/2000). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Böhm, W., Schiefelbein, E., & Seichter, S. (2019). *Projekt Erziehung. Eine Einführung in pädagogische Grundprobleme* (6. aktualisierte und überarb. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Brezinka, W. (1974). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München: Reinhardt.
- Brinkmann, W. J. (2018). Pädagogik der Kindheit. Die Modernisierung der Kindheit als pädagogische Herausforderung. In B. Brouër & N. Welter (Hrsg.), *Kieler Berichte – Neue Folge Nr. 25*, 4–22.
- Giesecke, H. (1985/1990). *Das Ende der Erziehung* (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Glaser, E., & Keiner, E. (Hrsg.) (2015). *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kraft, V. (2016). Das ‚Pädagogische‘? In W. Meseth, J. Dinkelager, S. Neumann, K. Rabenstein, O. Dörner, M. Hummrich & K. Kunze (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 235–240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Lüders, C., Kade, J., & Hornstein, W. (2010). Entgrenzung des Pädagogischen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl., S. 223–232). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Markowitz, J. (2003). Bildung und Ordnung. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Form der Bildung – Bildung der Form* (S. 171–199). Weinheim/Basel: Beltz.
- Oelkers, J. (2012). Aktuelle Erziehungstheorien. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 114–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Parsons, T. (1951/1991): *The social system*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Paschen, H. (1979). *Logik der Erziehungswissenschaft*. Düsseldorf: Schwann.
- Schleiermacher, F. (1826/2000). Grundzüge der Erziehungskunst. Vorlesungen 1826. In M. Winkler & J. Brachmann (Hrsg.), *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schlömerkemper, J. (2021). *Pädagogische Diskurs-Kultur. Über den sensiblen Umgang mit Widersprüchen in Erziehung und Bildung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Vogel, P. (2015). Überlegungen zur theoretischen Leistungsfähigkeit des Erziehungsbegriffs. In A. Dörpinghaus, B. Platzer & U. Mietzner (Hrsg.), *Bildung an ihren Grenzen. Zwischen Theorie und Empirie* (S. 249–258). Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft.
- Wigger, L. (2012). Erziehung. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (KLE Band 1, S. 338–340). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wigger, L. (2020). Über Erziehung und Sozialisation. In S. Austermann, G. Cleppien & K. Vogel (Hrsg.), *Strukturen der Erziehungswissenschaft – Erziehungswissenschaftliche Strukturen* (S. 166–169). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winkler, M. (2006). *Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wünsche, K. (1985). Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. *Neue Sammlung*, 25(4), 433–449.

Anschrift der Autor:innen

Prof. (i. R.) Dr. Dr. h. c. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin,
 Institut für Erziehungswissenschaft,
 Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
 E-Mail: tenorth@hu-berlin.de

Prof. Dr. Nicole Welter, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel,
 Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik,
 Olshausenstraße 75, 24098 Kiel, Deutschland
 E-Mail: welter@paedagogik.uni-kiel.de