

Sebastian Engelmann  
Pädagogik der Sozialen Freiheit

# KULTUR UND BILDUNG

## BAND 16

Herausgegeben von  
Ralf Koerrenz

Wissenschaftlicher Beirat  
Roger Behrens, Mirka Dickel, Norm Friesen,  
Alexander Lautensach, Euler Renato Westphal

Ferdinand Schöningh

Sebastian Engelmann

# Pädagogik der Sozialen Freiheit

Eine Einführung in das Denken  
Minna Spechts

2019

Ferdinand Schöningh

Umschlagabbildung:

А. Кисляков, „Геометрическая композиция“, Бумага/гуашь, 1987  
(= Kislyakov Geometr, 1987)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk sowie einzelne Teile desselben sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zulässigen Fällen ist ohne vorherige Zustimmung des Verlages nicht zulässig.

© 2019 Verlag Ferdinand Schöningh, ein Imprint der Brill-Gruppe  
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA;  
Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland)

Internet: [www.schoeningh.de](http://www.schoeningh.de)

Einbandgestaltung: Anna Braungart, Tübingen  
Wissenschaftlicher Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen  
Herstellung: Brill Deutschland GmbH, Paderborn

ISBN 978-3-506-72849-4

# Inhalt

Einleitung	7
1 Methodische und strukturelle Vorbemerkungen – Umriss	11
1.1 Pädagogik – Erste metatheoretische Überlegungen	11
1.2 Die Logik der Erziehung	16
1.3 Hermeneutik	29
1.4 Der hermeneutische Zugang – Zusammenfassung	36
2 Freiheit – Das Kernproblem der Pädagogik	41
2.1 Rousseau	45
2.2 Kant	50
2.3 Nelson	57
2.4 Schatten der sozialen Freiheit in der Geschichte der Pädagogik – Zusammenfassung	63
3 Sozialistische Pädagogik in der industrialisierten Moderne – Grundierungen	67
3.1 Sozialismus	68
3.2 Sozialistische Pädagogik	83
3.3 Zum Gegenstand – Minna Specht	96
Akzent I: Analyse und Kritik	103
I.I Jugend in der Krise	103
I.II Gleichschaltung und Organisation	111
I.III Die Apokalypse des Menschentums	115
I.IV Der Verlust des Maßstabs	117
I.V Isolierende Erziehung	119
Akzent II: Reform und Praxis	133
II.I Gesinnungswandel – Das grundlegende Programm	133
II.II Gesinnungswandel – Explikationen	158
II.III Die Politik der Erziehung und die Erziehung der Politik	164
II.IV Tradition und Emanzipation	170
II.V Die Vermittlung des Anpralls	177

II.VI	Pädagogische Provinzen	182
II.VII	Lernen am Gegenstand	191
II.VIII	Erziehung als Experiment	196
II.IX	Wege zur Internationale Erziehung	198
II.X	Der handelnde Mensch	201
II.XI	Der auf eigenen Beinen stehende Mensch	207
Akzent III: Utopie und Gegenentwurf		223
III.I	Erziehung zum Weltbürgertum	224
III.II	Erziehung zur inneren Tat	229
III.III	Die Notwendigkeit eines „Noch-Nicht“	233
4	Komposition – Die sozialistische Pädagogik Minna Spechts	241
5	Ein Fazit	253
6	Pädagogik der sozialen Freiheit – Schließungen und erneute Öffnungen	257
Literaturverzeichnis		261

# Einleitung

Sozialistische Pädagogik hat in der heutigen pädagogischen Diskussion einen schweren Stand. Noch deutlicher kann man formulieren: Sie ist unsichtbar, im besten Fall bewusst marginalisiert. Dies ist zumeist darauf zurückzuführen, dass (un-)bewusst durch WissenschaftlerInnen diskursive Verengungen vorgenommen werden. Sozialistische Pädagogik wird dann oftmals unreflektiert als das verstanden, was in der Sowjetunion oder in der Deutschen Demokratischen Republik an pädagogischen Konzepten entwickelt und realisiert wurde. Zurecht werden diese Konzepte dann als totalitär, freiheitsfeindlich und im negativen Sinne kollektivistisch markiert – und dies oft mit abwertender Intention. Aber ist das schon alles? Hat der Sozialismus es sich nicht immer zum Ziel gesetzt, die Werte von *Freiheit, Gleichheit und Solidarität* zu realisieren? Wie können diese durchaus auch heute noch positiv konnotierten Begriffe einzig und allein in negativ bewerteten Konzepten auftauchen? Ist es vielleicht möglich, dass sich auch andere Konzepte sozialistischer Pädagogik denken und möglicherweise bereits finden lassen, welche diesen normativen Leitprinzipien eher entsprechen?

Fällt das Kompositum „sozialistische Pädagogik“ dann doch im wissenschaftlichen Kontext, stößt man als WissenschaftlerIn oft auf Unverständnis. Sozialismus scheint als theoretischer Bezugspunkt verbrannte Erde zu sein; ist dieses Wort doch auch mit den Verbrechen des Stalinismus und gewaltsamen Praktiken der Umerziehung, der Überwachung und der Indoktrination im Namen der Politik verbunden. Ausgehend von den empirischen Ausprägungen der Erziehungstatsache mag diese Ablehnung berechtigt sein. Das, was in der Geschichte erfahren wurde, macht es schwierig, über sozialistische Pädagogik zu sprechen. Die Züchtigungspraxis, die lange genug unter dem Deckmantel der Bezugnahme auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität waltete, ist aber nicht die einzige Möglichkeit, pädagogische Konzepte, verknüpft mit dem, was da möglicherweise Sozialismus ist, in den Blick zu nehmen.

Die Bezeichnung sozialistische Pädagogik – in der dominanten und trotzdem marginalen Verwendungsart in der pädagogischen Diskussion – meint, dass sie mit der Bezeichnung das Phänomen vollumfänglich abbilden könne. Differenzen werden kaum wahrgenommen, geschweige denn thematisiert. Hierbei ist besonders die Diskussion um eine „Pädagogik der Neuen Linken“ der 1970er Jahre als negativer Bezugspunkt zu nennen. Kaum die eigene Normativität reflektiert in den Blick nehmend, wurde gegen das „gewettert“, was vermeintlich schlecht war. Dass ein solcher Zugriff selbst voraussetzungsvoll

ist, soll in dieser Arbeit durchweg ausführlich mitbedacht werden. Das oft unausgesprochene und latente Vor-Verständnis gilt es somit genauer auszuweisen. Ironischerweise werden sozialistische Motive in der aktuellen Pädagogik intensiv diskutiert; freilich ohne, dass den Akteuren die Verwandtschaft ihrer Motive mit sozialistischem Denken bewusst wird. Doch *Inklusion, Bildungsgerechtigkeit oder auch Bildung für nachhaltige Entwicklung* sind Programme, die – zumindest in Teilen – eine erstaunliche Nähe zu sozialistischen Konzepten haben, wie sie in dieser Arbeit in verschiedenen Ausprägungen in den Blick genommen werden. Es erscheint mir also sinnvoll, ausgehend von dieser ersten Wahrnehmung von Zusammenhängen, interessengeleitet Texte in den Blick zu nehmen, die möglicherweise Aufschluss darüber geben können, wie sozialistische Pädagogik abseits von ihrem negativen Bild gedacht werden kann. Dieses persönliche Interesse kann natürlich auch in ein wissenschaftliches Interesse umgewandelt werden. Wie der Forschungsstand zu sozialistischer Pädagogik aufzeigen wird, handelt es sich bei diesem Themengebiet um ein wenig bearbeitetes Feld. Wie es für solche Felder oft der Fall ist, scheint in Bezug auf sie alles gesagt zu sein. Es genügt, Geschichten zu reproduzieren und der Auseinandersetzung auszuweichen. Der kritische Blick auf das, was oftmals als Tradition unhinterfragt übernommen wird, sollte aber Anspruch und Gütekriterium von Wissenschaft sein – schließlich sind die verschiedenen Rekonstruktionen von Geschichte, gerade auch der Geschichte der Pädagogik, immer durch Selektionsoperationen geprägt, die oft aufgrund von impliziten Vorannahmen getätigt werden (vgl. Koerrenz et al. 2017). Gerade dann, wenn davon ausgegangen wird, dass die verschiedenen Erzählungen *einer* Geschichte der Pädagogik immer auch von Machtinteressen geprägt sind, erscheint es mehr als notwendig, Themen erneut zu adressieren, die der allgemeinen Tendenz der Pädagogik, Menschen für eine kommodifizierte Gesellschaft fit zu machen (vgl. Koerrenz/Blichmann/Engelmann 2017: 6–7), entgegengesetzt sind und vielleicht auch gerade deshalb nicht mehr thematisiert werden.

An die hier nur kurz skizzierte Wahrnehmung einer verkürzenden, problematischen und verengten Rezeption sozialistischer Pädagogik will diese Arbeit anknüpfen. Dies wird aus einer systematischen, grundagentheoretischen Perspektive getan; mich interessiert in dieser Arbeit die Frage nach dem wechselseitigen Bezug von Pädagogik und Freiheit, in einer spezifischen Art des Zusammenwirkens verstanden als sozialistische Pädagogik. Dabei ist zweierlei wichtig. Zum einen bedarf es einer historischen Vergewisserung der Potentiale und Probleme einer Verbindung sozialistischen und pädagogischen Denkens. Zum anderen aber auch einer – sich nicht nur daraus speisenden – aktuellen Perspektive auf sozialistische Pädagogik. Aus diesem Erkenntnisinteresse heraus, ergibt sich dann der Aufbau der Arbeit. Auf einen vorbereitenden Abschnitt zum methodischen Zugang samt seiner erziehungstheoretischen Grundlagen folgt die Formulierung der eigentlichen Fragestellung der Arbeit. Denn erst in Abhängigkeit vom methodischen Zu-



gang der Arbeit wird ersichtlich werden, was der Gegenstand ist und wie er analysiert werden kann. Hierzu werden nach erziehungstheoretischen Vorüberlegungen und der Explikation des methodischen Vorgehens Überlegungen zum Verhältnis von Freiheit und Erziehung vorgenommen sowie mein Vorverständnis von Sozialismus und sozialistischer Pädagogik geklärt. Erst dann wende ich mich mit der Aufarbeitung des Forschungsstandes zur Textgrundlage der Arbeit zu. Die Grundlage der Arbeit – und hier kann vorgegriffen werden – bilden ausgewählte Schriften Minna Spechts, die auf ihre Vorstellungen von Erziehung hin befragt werden. *Die Frage, die ich mir in dieser Arbeit stelle, ist, wie in Minna Spechts Werk als Beispiel für sozialistische Pädagogik das Verhältnis von Erziehung und Freiheit thematisiert wird. Die These, die es in dieser Arbeit zu plausibilisieren gilt, ist, dass die sozialistische Pädagogik Minna Spechts das Verhältnis von Erziehung und Freiheit zum Pol der sozialen Freiheit hin auflöst.*

Die Ergebnisse der Analyse, angeleitet durch ebendiese Fragestellung und These, die im Weiteren ausdifferenziert und operationalisiert werden, werden dann in einem Dreischritt anhand von Texten Minna Spechts entwickelt: den Akzenten der Arbeit. In den Akzenten *Analyse und Kritik* (I), *Reform und Praxis* (II) und schließlich *Utopie und Gegenentwurf* (III) wird die leitende Fragestellung der Arbeit durch die Plausibilisierung der These beantwortet, die es im ersten Teil der Arbeit zunächst systematisch zu entwickeln gilt. Die Komposition der Inhalte aller drei Akzente argumentiert dann präzisierend und zusammenfassend dafür, dass Minna Spechts Pädagogik als sozialistische Pädagogik aufgefasst werden kann, die das Verhältnis von Freiheit und Erziehung zum Sozialen hin auflöst. Die Arbeit schließt mit einem Fazit, dass mit einer erneuten Öffnung für weitere Forschungsvorhaben erneut geöffnet wird. All dies soll nun in Angriff genommen werden – dabei versteht sich diese Arbeit, als erneuter „Aufschlag [...], der die Möglichkeiten sowohl von bildungsgeschichtlicher Forschung im Bezug auf sozialistische Pädagogik illustriert“ (Pfützner 2017: 310), als auch die Impulse herausarbeitet, die eine Auseinandersetzung mit sozialistischen Positionen in der Pädagogik befördert.



# 1 Methodische und strukturelle Vorbemerkungen – Umriss

In diesem Kapitel werde ich sowohl die methodischen Vorüberlegungen, als auch die wissenschafts- und erziehungstheoretischen Vorannahmen der Arbeit genauer erläutern. In einem ersten Schritt wird dabei mit der Präzisierung des Untersuchungsgegenstands das *Was* der Arbeit ausgewiesen. Hierfür werden die metatheoretischen Überlegungen von Wolfgang Brezinka zunächst stichpunktartig referiert. Im Anschluss werden sie dann um die erziehungstheoretischen Ideen von Wolfgang Sünkel und damit um eine explizierende Dimension ergänzt. Dieser erste Teil zielt darauf ab, einen Begriff von Erziehung zu erarbeiten, der sich als logische Struktur ausweisen lässt und der durch unterschiedliche erkenntnisleitende Fragen in seiner Struktur erschlossen werden kann. Dies ist für den Ausweis des *Was* der Arbeit notwendig. Nachdem die Frage nach dem *Was* geklärt ist, wird die Frage nach dem *Wie* ausgewiesen. Im zweiten Teilabschnitt des Kapitels werden die methodischen Grundlagen des hermeneutischen Arbeitens vorgestellt, die meinen Zugang zum Gegenstand methodologisch reflektieren. Zuerst werden die allgemeinen Ausführungen zum Begriff der Erziehung mit methodologischen Anmerkungen zu hermeneutischer Forschung ergänzt. Als Abschluss des Kapitels wird der hermeneutische Zugang in Gänze erneut vorgestellt und die Struktur der Arbeit in Abhängigkeit von diesem expliziert. Durch diese Trennung ergibt sich in aller Klarheit ein hermeneutischer Schlüssel, der es ermöglicht, dass Allgemeine im Speziellen auszuweisen und eine erste Annäherung an den Gegenstand der Arbeit zu wagen.

## 1.1 Pädagogik – Erste metatheoretische Überlegungen

Pädagogik als Wissenschaft hatte immer einen schweren Stand. Sie war und ist stets mit der pädagogischen Praxis verbunden, welche in realitas immer an die weltanschaulichen Standpunkte der Praktizierenden gebunden ist – aber auch der Standpunkt der WissenschaftlerInnen, die stets dazu angehalten werden „Praxistaugliches“ zu befördern, fließt in Untersuchungen mit ein.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Eine eindruckliche Reflexion des Verhältnisses von Theorie und Praxis in der Pädagogik liefert Käte Meyer-Drawe (vgl. Meyer-Drawe 1984).

Gerade im Themenspektrum dieser Arbeit, welches sich über die Auseinandersetzung mit – oft auch explizit – normativen Texten der politischen Denkerin Minna Specht definiert, ist es notwendig, den eigenen Zugang als wissenschaftlichen Zugang auszuweisen. Erst so kann überhaupt eine Ordnung der verschiedenen Aussagen zu Pädagogik vorgenommen werden, ohne lediglich vorhandene Normativitäten zu reproduzieren. Es gilt also, durch die Offenlegung der Methode, meines eigenen regelgeleiteten Vorgehens, meine Vorüberlegungen zu explizieren und so das wissenschaftliche Gütekriterium der Nachvollziehbarkeit zu erfüllen.

Nicht nur Schleiermacher und Herbart, sondern auch zahlreiche andere PädagogInnen haben sich auf ihre je eigene Art über den Charakter der *Pädagogik als Wissenschaft* Gedanken gemacht. Wissenschaftstheoretische Überlegungen spielen überall da eine Rolle, wo pädagogisches Denken versucht, der Normativität des Faktischen etwas entgegenzuhalten – und nicht lediglich pädagogische Placebo-Effekte (vgl. Böhm 2016) suggerieren will. Auch in jüngerer Zeit wurde durch Wolfgang Brezinka erneut eine rege Diskussion über dieses Thema initiiert, die bis heute nicht an Aktualität eingebüßt hat. Es gilt in diesem Kapitel nun, über die Auseinandersetzung mit Brezinka, wissenschaftliche Frageperspektiven herauszuarbeiten und den *Gegenstand* der Arbeit zu konkretisieren. Die Frage, warum denn gerade die Pädagogik immer wieder ihren Anspruch, Wissenschaft zu sein, verteidigen muss, ergibt sich aus der Verbindung von Theorie und Praxis: Seitdem es Menschen gibt, gibt es auch Erziehung – so die Setzung, die im weiteren Verlauf der Arbeit über die Auseinandersetzung mit der Erziehungstheorie Wolfgang Sünkels noch genauer begründet werden wird. Warum diese Tatsache aber den Wissenschaftsstatus verdient, muss zunächst über methodische Reflexionen ausgewiesen werden.

Brezinka begreift Pädagogik als „Lehre von der Erziehung oder Theorie der Erziehung“ (Brezinka 1978: 1) und damit als Metatheorie der Erziehung. Die heterogenen pädagogischen Zugänge unterscheidet er wiederum nach ihrem Zweck und trennt so wissenschaftliche Theorien – die laut ihm nur beschreibend und erklärend arbeiten – von praktischen Theorien, die Handlungsanweisungen und Normvorgaben formulieren. Von dieser Trennung ausgehend macht Brezinka drei dominante Typen von Pädagogik aus: Pädagogik als normativ-deskriptive Disziplin, Pädagogik als philosophische Disziplin und die Pädagogik als reine Erfahrungswissenschaft. Die erste zielt auf die Erforschung und Formulierung von Regeln ab, die zweite betone die normative Seite der Erziehung und ordne die Pädagogik der Ethik zu. Die dritte schließlich zielt auf die Untersuchung von Gesetzmäßigkeiten ab „für die Beantwortung technologischer Fragen“ (Brezinka 1978: 8). Aus methodischen Gründen – die später bei Brezinka mit dem Primat der Werturteilsfreiheit begründet werden – sei es angebracht, auf „die Aufstellung und Begründung von Sollensforderungen, auf die Setzung von Zwecken, Idealen und [...] Normen“ (Brezinka 1978: 9) zu verzichten. Dies bedeutet aber nicht, dass es nicht

gerade solche Normenkomplexe sein können, die ein Untersuchungsgebiet für die Pädagogik darstellen.

Pädagogik kann so bereits aufgrund dieser „hypothetischen Dreiteilung als Komplex von Sätzen [...] [verstanden werden, S.E.] die sich zwar alle auf Erziehung beziehen, aber in sehr verschiedener Hinsicht“ (Brezinka 1978: 13). Dieser Komplex von Sätzen enthält Aussagen über Ziele und Zwecke, Werturteile und Normen für Handlungen, Vorschläge für die Organisation der Erziehung und die Mittel ebendieser, verschiedenste Konzepte des guten Lebens und auch immer wieder reflexive Aussagen über den Gegenstandsbe- reich selbst, die sich von den anderen Aussagen abheben. Grundlage für den Ausweis der Wissenschaftlichkeit einzelner Aspekte dieses Komplexes ist bei Brezinka der spezifische wissenschaftstheoretische Anspruch, dass Wissen- schaft „zur Erkenntnis der Welt verhelfen“ (Brezinka 1978: 18) solle, wie er im Kritizismus vertreten ist. Es geht bei Brezinkas Verständnis von Pädagogik um Gesetze, die es zu entdecken gilt, um so schließlich die Welt durch aus der Erkenntnis abgeleitete Technologien zu steuern. Dieser Anspruch – den ich nicht teile und der gegen den von Heinrich Rickert (vgl. Rickert 1926) aufgestellten und von mir selbst vertretenen Unterschied zwischen beschrei- benden Wissenschaften und Gesetzeswissenschaften verstößt – soll keine Normen aufstellen. Eine normative Fundierung der Erziehungspraxis ist also nach Brezinka nicht Aufgabe der Pädagogik – was selbst eine standpunkt- abhängige Äußerung ist, die nicht frei von Normativität bleibt. Hierbei geht es ihm aber nicht darum, Normen als Untersuchungsgegenstand zu eliminieren. Sie sollen lediglich nicht als Werturteile in das Ergebnis der Untersuchung einfließen (vgl. Brezinka 1978: 19). Diesem Anspruch genügt die traditionelle Pädagogik in der Darstellung Brezinkas nicht. Sie reflektiere ihre weltan- schauliche Grundlage nicht, wie es beispielsweise auch Schleiermacher von der Pädagogik als Wissenschaft fordert. Diese Vereinbarkeit kann aber über eine Modifikation der Parteinahme durch kritische Reflexion auf den eige- nen Standpunkt erreicht werden: „Die Möglichkeit der modifizierten Partei- nahmen bedeutet [...], daß die Pädagogik über das bloße Programmatische hinauskommen und eine Haltung der kritischen Distanz zur Parteilichkeit des Zeitalters finden kann, wodurch ihre Erneuerung als Wissenschaft erst möglich wird“ (Sünkel 1964: 22). Durch ein selbstreflexives Verhältnis und einen kritischen Blick auf die Verstrickungen in historische Gegebenheiten erreicht die Pädagogik folglich, dass sie Wissenschaft sein kann. Brezinkas Theorieverständnis – welches in dieser Arbeit nur in Bezug auf dessen Kon- sequenzen geteilt wird – bezieht sich auf die Gesetzeswissenschaften als Referenzpunkt. In der Konsequenz sollen keine Forderungen in pädagogi- schen Theorien und der pädagogischen Forschung postuliert werden. Stetige Selbstreflexion sei der Standpunkt, den es einzunehmen gelte. Sein Anliegen für die pädagogische Gesetzeswissenschaft ist es, dass „auch die Erziehung kritisch beurteilt und möglichst rational geplant und durchgeführt wird“ (Brezinka 1978: 26). Dabei kritisiert er nicht Normen an sich. Es geht ihm

stattdessen um die Kritik am Verschleiern der Norm: „Gedankliche Systeme, in denen Werturteile und Sollensforderungen so formuliert werden, daß sie wie wahre Behauptungen über Tatsachen wirken, die gar nicht in Zweifel gezogen werden können, werden häufig als ‚ideologisch‘ bezeichnet“ (Brezinka 1978: 21).<sup>2</sup>

Aus diesen Ausführungen leitet Brezinka drei verschiedene Arbeitsgebiete der Pädagogik ab: Erziehungswissenschaft, Philosophie der Erziehung und Pädagogik, wobei sich die von ihm imaginierte Erziehungswissenschaft den Naturwissenschaften annähert. Die Begründung für die Annahme, dass dies überhaupt möglich ist, liefert er damit, dass „durch den Gebrauch der wissenschaftlichen Methode in vielen Disziplinen bereits [Erkenntnisse, S.E.] gewonnen worden sind“ (Brezinka 1978: 36). Dies sei laut Brezinkas Argumentation auch in der Erziehungswissenschaft zu erwarten. In Bezug auf die Kritikfähigkeit und den Standpunkt der Pädagogik wird Brezinka in dieser Arbeit zugestimmt. Auch das prinzipielle Anliegen, keine Sollensforderungen aus der eigenen wissenschaftlichen Arbeit abzuleiten, wird akzeptiert. Schwieriger wird es hingegen in Hinblick auf die weitere Terminologie von Brezinka, wie nun gezeigt wird; diese ist zwar Katalysator für die Entwicklung meines eigenen Zugangs, aber nicht präzise genug.

Der Begriff der Erziehung – hier später als Gegenstand der Pädagogik ausgewiesen – wird bei Brezinka über den Zweck begriffen: Erziehung ist soziales Handeln, das zweckbestimmt spezifische Dinge erreichen will; der Erzieher will eine „bestimmte Verfassung der Persönlichkeit“ (Brezinka 1978: 43) erzeugen. Hierfür müssen für Brezinka Dispositionen, verstanden als Erlebnis- und Verhaltensbereitschaften auf psychischer Ebene, verändert werden. Dabei wird ein Kausalverhältnis angenommen: „Wer erzieht, will den Educanden in irgendeiner Hinsicht besser, vollkommener, tüchtiger oder fähiger machen als er ist“ (Brezinka 1978: 43). Hieraus ergibt sich die bekannte Definition Brezinkas für Erziehung:

„Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Kompetenzen zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten“ (Brezinka 1978: 45).

Das Gefüge der psychischen Dispositionen versteht Brezinka dann im Weiteren als Persönlichkeit. Diese grundsätzlich abstrakte Idee wird im Kontext der vorliegenden Arbeit in einem nächsten Schritt in operationalisierbare

---

<sup>2</sup> Ideologie meint in diesem Fall eine tiefe, subjektive Überzeugung von der im System vertretenen Weltanschauung.

Fragestellungen umgewandelt – hier liegt der relevante Punkt Brezinkas für diese Arbeit: „Am besten geht man von der Frage aus: Wer erzieht wen unter welchen Umständen zu welchem Ziel auf welche Art und Weise?“ (Brezinka 1978: 47). Diese Frage enthält zahlreiche Elemente, die eine hermeneutische Analyse anleiten können. Da wären das Ziel von Erziehung, die Frage nach ErzieherInnen – abhängig davon, was als ErzieherIn gefasst wird – die Situation oder erlebte Umwelt als Feld verstanden und eben auch die Form der Erziehung, ergo die Mittel der Beeinflussung auf dem Weg zum Ziel und damit verbunden auch die Einwirkung auf die Umwelt als indirekte Steuerung. All diese Elemente werden später in der Formulierung des hermeneutischen Schlüssels erneut aufgegriffen werden. Die Prämisse für eine solche Frageperspektive ist, dass Erziehung als konstant präsenter Gegenstand in Zukunft und Vergangenheit der Gesellschaft verortet werden kann. Aufgabe einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung ist es dann sowohl das Materialobjekt (beobachtete Praxis, kulturelle Artefakte etc.) der Erziehung, als auch das Formalobjekt der Erziehung (die Struktur der Erziehung) zu beschreiben und zu verstehen. Es kann nach Brezinka nicht darum gehen, Normen und Sollensforderungen aufzustellen, sondern lediglich darum, diese zu beschreiben und zu benennen.

Die Kritik an Formen „weltanschaulicher Pädagogik“ wie der marxistischen Pädagogik ist in Abhängigkeit von Brezinkas Vorannahmen durchaus verständlich. Zudem ist Brezinka sich darüber bewusst, dass auch Wissenschaft eine normative Grundlage hat (vgl. Brezinka 1978: 98). Der Ausweis von diesen Grundlagen ermöglicht es, auf wissenschaftliche Art und Weise weltanschauliche Pädagogik in den Blick zu nehmen, und eine fragende Haltung einzunehmen. Gerade in Bezug auf die Erziehungsziele – einer der oben erwähnten Fragedimensionen – ist dies ein zielführendes Unternehmen:

„Was bedeuten diese Erziehungsziele? Auf welchen Grundnormen beruhen sie? In welcher Beziehung stehen sie zur historischen Situation? Sind die Erziehungsziele, die für bestimmte Educanden gesetzt worden sind, logisch, widerspruchsfrei und psychologisch miteinander verträglich? Sind sie erreichbar? Was hat die Menschen dazu gebracht, sich für diese Ziele zu entscheiden? Welche gewollten und ungewollten Wirkungen hat die Verfolgung dieser Ziele? Welche Mittel werden von wem, wann und wo unter welchen Umständen wie bewertet? Wie werden Werturteile über den moralischen Wert oder Unwert bestimmter Mittel begründet?“ (Brezinka 1978: 99–100).

Nimmt man diese Frageperspektiven ein, geht es der Pädagogik um die Herausarbeitung von beschreibenden Sätzen über Erziehung. Dabei geht es ihr explizit nicht um die Überzeugung von einer bestimmten Position, sondern um die Erzeugung von Wissen (vgl. Brezinka 1978: 101–104) über diejenigen kulturellen Gegenstände, in denen Erziehung sedimentiert ist. Diese machen eine Historiographie der Erziehung als Zugang erst möglich, welche aber nicht zur Rechtfertigung heutiger Positionen genutzt werden darf

(vgl. Brezinka 1978: 175): „Die vergangenen Erziehungslehren, die vergangene Literatur über Erziehung oder Pädagogik sind also in den Gegenstandsbe- reich der Historiographie der Erziehung eingeschlossen“ (Brezinka 1978: 169), was die Erfahrung und das Denken von und über Erziehung aus früherer Zeit mit den heutigen Diskursen über Erziehung verknüpft – nicht jedoch, um im Fehlschluss die Erfahrungen der Geschichte als Anleitungen für die Gegenwart zu verstehen. Trotzdem: Es ist auch laut Brezinka Aufgabe der Pädagogik historisch-systematisch zu arbeiten, um die Erziehungstatsache aus verschiedenen Perspektiven unter verschiedenen Fragestellungen zu ex- plizieren. Eben diese Fragestellungen sind es, die ein erstes Gerüst für die Textanalyse bereitstellen, die anhand der Texte Spechts später durchgeführt wird. Zu bearbeitende Fragen sind die nach den Normen der Erziehung und deren Begründung, den Mitteln der Erziehung, der Ausgestaltung von Lern- und Bildungsprozessen und den vertretenen Konzepten des guten Lebens, welche mit der Zielvorstellung der Erziehung einhergehen. Erziehung soll in dieser Arbeit aber nicht wie bei Brezinka verstanden werden, da dieser Begriff von Erziehung einige Einflüsse nicht greift, wie im nächsten Abschnitt gezeigt werden wird.

## 1.2 Die Logik der Erziehung

Was aber genau meint Erziehung in dieser Arbeit? Wie wird der Gegen- standsbereich verständlich greifbar gemacht? Hier wird es nun um die Be- antwortung genau dieser Frage gehen, um den Gegenstand der Wissenschaft Pädagogik genauer dingfest zu machen. Die *Allgemeine Theorie der Erziehung* und über kurze Strecken die *Phänomenologie des Unterrichts* von Wolfgang Sünkel ermöglichen eine weitere Differenzierung der großen Unbekannten: der Erziehung. Die Frage hierbei ist, was der Inhalt von Erziehung sein kann und wie sich das Generationenverhältnis ausgestaltet, welches zur Erziehung als anthropologische Konstante dazugehört. Sünkel unternimmt in seiner Theorie eine „logische Deskription der Erziehung“ (Sünkel 2013: 9), er möchte herausfinden, was Erziehung ist.<sup>3</sup> Mit der Problematik solch einer Reflexion sehen sich andere Wissenschaften – besonders hervorzuheben sind hier die Naturwissenschaften – nicht unbedingt konfrontiert, geht es ihnen doch um

---

<sup>3</sup> Bei Erziehung geht es hier um Erziehung von Menschen. Trotzdem: Erziehungsähnliche Ereignisse gibt es auch bei Tieren in Form der Aktivierung von genetischen Dispositionen. Erziehung selbst ist ein Phänomen welches sich evolutionär aus Nachwuchsvorsorge, Nach- wuchspflege und Nachwuchsvertreibung ergeben hat (vgl. Sünkel 2013: 68). Es fehlt aber bei Tieren das Element der Intergenerationalität. Interessant wäre nur das Phänomen der Auswilderung als extrahumanes Erziehungsanalogon.



unbestreitbare und objektive Sachverhalte.<sup>4</sup> Die Pädagogik befindet sich aber seit ihrer Institutionalisierung durch Trapp in einem Grabenkampf. Stets versucht sie auszuweisen – wie auch von Brezinka erläutert –, dass „Erziehung ein würdiger und tauglicher Gegenstand der wissenschaftlichen Erkenntnis“ (Sünkel 2013: 9) ist. Dies ist auch Sünkels Anliegen. Sünkel unternimmt nun aber keine Analyse der zwingend kontingenten Unterschiede der empirischen Erziehungspraxis. Seine „allgemeine Theorie der Erziehung ist also nicht das, was man eine Allgemeine Pädagogik zu nennen pflegt“ (Sünkel 2013: 9), also keine „normative Reflexion des Erziehens“ (Sünkel 2013: 10), die sich an der „historische[n] Variabilität der Normen, Werte und Lebensvorstellungen [...] [orientiert, S.E.] die, als [...] Erziehungsziele gefasst; in die jeweils konkreten Entscheidungen der pädagogisch Handelnden eingehen“ (Sünkel 2013: 10). Es geht Sünkel in seiner Theorie um den Begriff der Erziehung und seine logische Herleitung, denn er nimmt den Erziehungsbegriff als Kern einer jeden Pädagogik an. Somit sei die „erste Aufgabe einer allgemeinen Theorie der Erziehung die Grundlegung (Konstitution) eines wissenschaftstauglichen, d. h. zur Deskription und Analyse brauchbaren Erziehungsbegriffs“ (Sünkel 2013: 10). Erst wenn dieser ausgewiesen sei, könnten davon ausgehend Erziehungsverhältnisse, Erziehungsprozesse und auch das Erziehungsfeld näher bestimmt werden. Dem Erziehungsbegriff haftet sein alltägliches Verständnis an. Die grammatikalische Struktur von „a erzieht b“ ist aber mehr als problematisch, denn sie verengt den Begriff auf ein bisubjektives und stets intentionales Verhältnis. Der so verwendete Begriff konstruiert dann seinen eigenen, eng abgesteckten und somit begrenzten, Gegenstand. Ein anderes Bild zeigt sich demgegenüber, wenn eine logische Herleitung des Erziehungsbegriffs erfolgt.

Erziehung ist eben nicht das, was man will, dass sie es ist, sondern es geht hier „um den logischen Kern desjenigen Sachverhalts [...], der auch in der Alltagssprache Erziehung heißt“ (Sünkel 2013: 12), diesen aber vom Gehalt her übersteigt. Die Prämisse, von der hierbei ausgegangen wird, ist, dass es Erziehung gibt und dass sie über das Phänomen auch in ihrer logischen Struktur erkennbar ist: „Sie ist ein real existierendes Grundphänomen des menschlichen Gattungslebens und mit ihm von Anfang an verknüpft – und deshalb auch ein würdiger Gegenstand der wissenschaftlichen Erkenntnis“ (Sünkel 2013: 23). Erkenntnisgegenstände sind für Sünkel also „allgemeine [...] Strukturen ihrer [der Pädagogik, S.E.] Gegebenheit“ (Sünkel 2013: 13). Dies wiederum ist in sich bereits problematisch. Als empirischer Gegenstand kann die logische

---

<sup>4</sup> Das dieses Postulat nicht durchzuhalten ist führt Bruno Latour in seinem Werk *Kampf um Gaia* (Latour 2017) imposant vor Augen, wenn er aufzeigt, mit wie vielen normativen Argumentationsfiguren die Debatte um den Klimawandel – selbst schon ein geframter Begriff – geführt wird.

Struktur der Erziehung nicht sichtbar gemacht werden. Sie ist ein „abstrakter Gegenstand, den es, als konkrete Erziehung, in der Wirklichkeit gar nicht gibt; der sich vielmehr darstellt als abstrakter Gegenstand verkörpert in den logischen Strukturen der Handlungsprobleme, die durch Erziehung und in ihr zu lösen sind“ (Sünkel 2013: 13). Die Aussagen, die hier getätigt werden, sind also nicht ohne weiteres empiriefähig, genau so wenig wie eine empirische Überprüfung eine Regel erzeugen könnte. Diese Form der Reflexion benötigt zunächst eine gewisse Distanz von der praktischen Tätigkeit als PädagogIn, es gilt, den „Erziehungswillen zugunsten des Erkenntniswillens zu suspendieren und bei der Erkenntnis auf vorgefasste Deutungen zu verzichten“ (Sünkel 2013: 14). Der Begriff der Erziehung, der bis jetzt implizit unterstellt wurde, erscheint nun brüchig. Dementsprechend muss auch er hergeleitet und nicht lediglich vorausgesetzt werden. Bis jetzt ist er nur eine nicht näher definierte Handlung und es haftet ihm das Alltagsverständnis an.

Eine anthropologische Herleitung bietet sich aufgrund der Verbindung zum menschlichen Leben unweigerlich an. Erziehung wurde bereits oben als etwas konstitutiv Menschliches postuliert. Wenn Erziehung eine anthropologische Konstante ist, „dann muss die Grundlage des Erziehungsbegriffs auf dem Gebiet anthropologischer Aussagen gesucht werden“ (Sünkel 2013: 19). Die klassischen, von Sünkel aufgeführten, anthropologischen Dimensionen sind die Sozialität, die Kulturalität und die Mortalität (Natalität) die nun genauer aufgeschlüsselt werden sollen – weiterhin sind wir dabei, den Begriff der Erziehung auszuweisen.

Die Sozialität des Menschen ist sein unausschlagbares phylogenetisches Erbe. Ohne Sozialität ist der Mensch nicht zu denken: „Die Sozialität des Menschen besagt, dass die Tätigkeiten der Menschen voneinander abhängig und aufeinander bezogen sind und nur in diesem Miteinander erfolgreich sein können“ (Sünkel 2013: 19). Es scheint nicht möglich, den Menschen ohne die Bezugnahme auf Andere zu denken. Zur Sozialität als anthropologische Konstante tritt hinzu, dass der Mensch ein Kulturwesen ist: „Die Tätigkeit des Menschen [...] bringt neben anderen auch solche Resultate hervor, die ihrerseits zur Bedingung der Möglichkeit veränderter, und zwar durch neue Voraussetzungen veränderter, Tätigkeit werden“ (Sünkel 2013: 21). Nur so kann kulturelle Veränderung stattfinden. In dieser wird die Offenheit des menschlichen Lebens sichtbar. Zwar gibt es diese Form der Tätigkeit in anderer Art auch bei Tieren, es geht hier aber um die „offene Varianz der Resultate, die auf die offene Varianz der hervorbringenden Tätigkeit zurückgeht und die offene Varianz der resultatabhängigen Tätigkeit zur Folge hat“ (Sünkel 2013: 21). Der dritte und wichtigste anthropologische Aspekt ist die Mortalität (Natalität) des Menschen. Alle Errungenschaften und Ergebnisse jedweder menschlichen Entwicklung müssen über die Schwelle der Mortalität hinwegtransportiert werden – dieses Moment wird bei Sünkel anthropologisch fundiert und nicht wie beispielsweise bei Schleiermacher durch Bezug auf die

Ethik. Hier wird dann auch die anthropologisch verankerte und nur schwer zu negierende Funktion der Erziehung deutlich:

„Die gesellschaftliche Tätigkeit Erziehung leistet, indem sie die Kontinuität bestimmter Kenntnisse, Fertigkeiten und Motive in der Zeit sichert, zugleich damit ein Fundamentaleres: sie sichert die Kontinuität überhaupt von Kenntnissen, Fertigkeiten und Motiven und damit die Kulturalität selber als Wesensmerkmal menschlicher Gattungsexistenz in der Welt“ (Sünkel 2013: 23).

Erziehung ist so verstanden die Antwort auf genau das, was aus den Herausforderungen des Mensch-Seins entsteht. Hieraus ergibt sich dann auch ein weiteres Argument für Erziehung als Tatsache, denn wenn sie das vermittelnde Element zwischen Mortalität und Kulturalität ist, kann dieses Gefüge nicht gelöst werden. Sie ist somit in ihrer empirischen Ausprägung zwar geschichtlich, aber auch übergeschichtlich in ihrer anthropologischen Verankerung. Erziehung selbst gibt es als konkrete Erscheinung immer nur als historisches Phänomen. Sie ist aber zwingend transhistorisch, da sie die „notwendige Bedingung der Möglichkeit von Geschichte“ (Sünkel 2013: 26) ist. Trotzdem darf an dieser Stelle nicht auf die empirische Ausprägung von Pädagogiken im System ihrer Zeit zurückgefallen werden. Denn mit „Hinblick auf die Erkenntnis geht [...] das Wesen seinen Erscheinungen voraus und muss unabhängig von ihnen bestimmt werden“ (Sünkel 2013: 26). Ein zu enger Begriff von Erziehung würde dann nur Ideen in den Blick nehmen, die sich über ihre Offensichtlichkeit als solche ausweisen lassen. Alles andere würde verloren gehen und nicht mehr im Sinne einer brauchbaren Arbeitsdefinition von Erziehung sein. Damit dies nicht geschieht, muss der Blick auf Erziehung als grundlegende gesellschaftliche Tätigkeit erhalten bleiben, deren „Anteil an der gesellschaftlichen Gesamttätigkeit [...] größer und verschiedenartiger [ist], als es dem oberflächlichen Blick erscheint“ (Sünkel 2013: 26). Erst hieraus ergibt sich überhaupt ein Sinn für historische Forschung auf Grundlage von Texten, Gegenständen oder anderen kulturellen Objektivationen. Nur die Rückbindung von historischer Ausprägung auf transhistorische Struktur kann begreifbar machen „welche Varianten und welche Akzentuierungen jeweils unter welchen historischen Bedingungen zum Tragen kommen und realisiert werden“ (Sünkel 2013: 27).

Erziehung ist bis zu diesem Punkt in der Ausführung also zunächst ein Phänomen, welches aus der logischen Struktur von Handlungen heraus abgeleitet werden kann. Zudem wurde es als anthropologische Konstante ausgewiesen, was im Weiteren noch genauer ausgeführt werden soll. Wenn oben von der Kulturalität des Menschen gesprochen wurde, beinhaltet dies die doppelte Bewegung von Vermittlung und Aneignung. Diese ergibt sich logisch, denn „das Wissen, Können und Wollen der Menschheit muss von den Wissenden, Könnenden und Wollenden nicht nur tradiert (übermittelt, angeboten, gezeigt, gelehrt) [werden, S.E.], es muss auch von den Nichtwissenden, Nochnichtkönnenden und Nochnichtwollenden rezipiert (gelernt, geübt und

verstanden) werden“ (Sünkel 2013: 29). So erschließt sich die Struktur der Erziehung als bestehend aus einer Tätigkeit, die aber wiederum in zwei verschiedene Teiltätigkeiten zerfällt, Vermittlung und Aneignung. Erziehung ist – so bei Sünkel in Abgrenzung zur weiter oben getätigten Aussage – doch eine bisubjektive Tätigkeit. Dies bedeutet aber nicht, dass zwei empirische Subjekte – möglicherweise sogar zwei sich aufeinander beziehende Menschen – ausgemacht werden müssen.

Vielmehr entspricht die Bisubjektivität der Erziehung auf logischer Ebene einer symmetrischen Struktur, die „kein Imperativ des Willens, sondern ein Theorem der Erkenntnis“ (Sünkel 2013: 32) ist. Alles, was dieser Struktur widerspricht, ist eine Verfehlung der Struktur und könnte dann auch nicht als Erziehung verstanden werden. Vor dem Hintergrund der bisubjektiven Struktur der Erziehung erläutert Sünkel das pädagogische Verhältnis der Generationen zueinander. Seinem Anspruch entsprechend, die Struktur der Erziehung auszumachen, ist es konsequent, dass es für die Pädagogik nur zwei Generationen geben kann, „die vermittelnde und die aneignende [Generation, S.E.], weil die Erziehung aus nur diesen zwei Teiltätigkeiten zusammengesetzt ist“ (Sünkel 2013: 34). Auf Grundlage der Struktur können auch Selbsterziehungsprozesse verortet werden, denn „[v]ermittelndes und aneignendes Subjekt können in einer Person vereinigt sein. Dann handelt es sich um das Phänomen der Selbsterziehung, das dadurch definiert ist, dass die zwei Teiltätigkeiten der Erziehung innerhalb desselben Individuums zusammenstoßen“ (Sünkel 2013: 32).

Aufgrund ihrer Kulturalität ist der Schwerpunkt der Tätigkeit der vermittelnden Generation aber nicht die Vermittlung von Wissen, was ein kurzer und lediglich illustrativer Wechsel auf die empirische Ebene verdeutlichen soll: Zwar arbeiten immer mehr Menschen auch in pädagogischen Berufen und nicht selten wird die Gesellschaft als Wissensgesellschaft beschrieben (vgl. Burke 2001; Stehr 2001); trotzdem liegt der Schwerpunkt der Tätigkeiten der Menschen nicht in diesem Bereich. Dies wird auch dadurch deutlich, dass Aufgaben wie die Erziehung von Kleinkindern oder die Beschulung von Kindern und Jugendlichen in spezifische Institutionen ausgelagert werden. Der Schwerpunkt der Tätigkeit der vermittelnden Generation ist vielmehr die „Naturbearbeitung und damit auch in der Erhaltung und Fortentwicklung des nichtgenetischen Erbes, wodurch zugleich das dazugehörige Ensemble der Kenntnisse, Fertigkeiten und Motive bearbeitet und verändert wird“ (Sünkel 2013: 35). Wieder ist es Schleiermacher, der das Verhältnis der Generationen näher spezifiziert. Sünkel schreibt, dass nach Ansicht Schleiermachers durch die Kopplung an die Generationen „Erziehung nicht als gesolltes, sondern als ein gegebenes [...] [aufgefasst werden kann, S.E.], das so, wie es gegeben (d. h. real) ist, auch verstanden werden muss“ (Sünkel 2013: 37).<sup>5</sup> Gerade so kommt

---

<sup>5</sup> Expliziert wird dieses Verhältnis in Sünkels Dissertationsschrift (Sünkel 1964) über Schleiermacher, wo dessen Begründung der Pädagogik aus der Ethik dargestellt wird.

eine weitere relevante Unterscheidung für die Begründung der Pädagogik aus dem Erziehungsverhältnis heraus in den Blick: die Zeitdifferenz der Generationen. In ihr – so Sünkel – findet sich die wissenschaftliche Begründung der Pädagogik. Die Zeitdifferenz als eines der relevanten Elemente kommt aber nur selten in den Blick, da das Verständnis von Pädagogik als Wissenschaft sich nur selten auf etwas abseits von der konkreten Ausgestaltung des Handelns bezieht. Dann ist es auch nicht verwunderlich, dass Grundlagenforschung weniger stattfindet. Eine Metatheorie, wie die von Brezinka, hilft an dieser Stelle nach Sünkel auch nicht, denn „eine Wissenschaft [kann, S.E.] durch Betrachtungen über sie keineswegs so gefördert [...] [werden, S.E.] wie durch Betrachtungen in ihr, nämlich durch die unablässige Bemühung, ihren Gegenstand adäquat zu verstehen“ (Sünkel 2013: 39). Bis zu diesem Zeitpunkt befinden wir uns noch in der Exposition der theoretischen Überlegungen Sünkels. Erst mit dem Dritten Faktor kommt das ins Spiel, was später als Lernanlass für die Analyse der sozialistischen Pädagogik relevant wird. Mit dem Dritten Faktor meint Sünkel einen „Erziehungsgegenstand oder Erziehungsinhalt, dasjenige also, was im Zusammenspiel von Vermittlung und Aneignung über die Mortalitätsschwelle hinweg erhalten und gesichert wird“ (Sünkel 2013: 41). Folglich ist es der Dritte Faktor, der das neuralgische Element der pädagogischen Beziehung darstellt. Die „Koaktivität von Erzieher und Zögling [wird, S.E.] der subjektiven Willkür entzogen und auf ein Objektives und ihre Beziehung Objektivierendes ausgerichtet“ (Sünkel 2013: 41).

Nun ist also bekannt, wie sich der Erziehungsakt strukturell ausgestaltet. Er benötigt einen objektivierbaren Inhalt in Form des Dritten Faktors und das zeitlich differenzierte Verhältnis von Vermittlung und Aneignung. Aber die Gleichung ist noch nicht vollständig. Es fehlen noch vollkommen die Voraussetzungen beim Subjekt, die Sünkel als Tätigkeitsdispositionen<sup>6</sup> bezeichnet. Zum einen sind dies naturale Voraussetzungen, also Resultate der biotischen Entwicklung des Menschen oder der individuellen genetischen Ausstattung. Zum anderen sind dies aber auch anthropogene Voraussetzungen, „Resultate kultureller Evolutionen oder individueller Errungenschaften“ (Sünkel 2013: 42), die Vermittlung und Aneignung, also Erziehung, benötigen, um hervortreten. Die Grundlage für die Aneignung des Dritten Faktors sind genetische Tätigkeitsdispositionen: „Durch die Latenz grundlegender und wichtiger Tätigkeitsdispositionen wird der Erzieher genötigt, dem Zög-

---

<sup>6</sup> Der weiter oben angeführte Dispositionsbegriff aus der bekannten Definition von Erziehung nach Wolfgang Brezinka wird von Sünkel abgelehnt. Er grenzt sich so von der Psychologisierung der Pädagogik ab. Bei Sünkel meint Disposition „das Ensemble der Lernmöglichkeiten und begrenzenden Voraussetzungen, über die ein Subjekt verfügen muss, um eine bestimmte Tätigkeit auszuführen“ (Sünkel 2013: 42). Auf diese Weise wird der psychologische Dispositionsbegriff von Brezinka, der nur die kognitiven Dispositionssysteme enthält, ausgeschlagen, der sich bei genauerem Blick auf Brezinkas Theorie letztlich als auch für ihn nicht haltbar erweist.

ling Begabungen zu unterstellen, d. h. auszugehen davon, dass er sie habe, und ihn aufgrund dieser Unterstellung in entsprechende Tätigkeit zu setzen“ (Sünkel 2013: 44). Das Vorhandensein der genetischen Disposition wird dann nachträglich durch die Aneignung der Tätigkeitsdisposition rationalisiert.

Ein Beispiel hierfür ist die Sprache. Der Mensch ist ein sprachliches Wesen, es ist ihm genetisch gegeben, Sprache zu erwerben. Diese vorhandene genetische Disposition wird dann in der Aneignung der Sprache als nichtgenetische Tätigkeitsdisposition realisiert.<sup>7</sup> Wie steht dies aber im Verhältnis zur Erziehung? Neben dem Beispiel der Sprache schreibt Sünkel, dass „[i]mmer dann, wenn, und überall, da, wo nichtgenetische Tätigkeitsdispositionen angeeignet werden, handelt es sich um Erziehung“ (Sünkel 2013: 46). Dieser Satz fungiert als Entscheidungshilfe für situative Analysen und wird in folgendem Diktum zusammengefasst: „Erziehung ist die vermittelte Aneignung nicht-genetischer Tätigkeitsdispositionen“ (Sünkel 2013: 46). Was genau sind aber diese Dispositionen? Sünkel versteht Dispositionen im Allgemeinen als Kenntnis-Fertigkeiten-Komplexe, die aber genauer akzentuiert sein können. Es geht im weitesten Sinne also um Verhaltensweisen, um Muster. So gibt es „gesellschaftliche Dispositionssysteme, durch die sich Gesellschaften kulturell und strukturell ebenso unterscheiden wie durch ihre Tätigkeitssysteme“ (Sünkel 2013: 48). Zwei Beispiele sollen dies kurz verdeutlichen – die Platzwahl im Restaurant und das Verhalten in öffentlichen Verkehrsmitteln. In westeuropäischen Ländern neigen die Menschen dazu, sich in Restaurants so zu positionieren, dass sie anderen Menschen gegenüber sitzen. Sie tendieren dazu, den Raum überblicken zu wollen und das Geschehen mitzubekommen. In Japan beispielsweise – einem Land das von großer Bevölkerungsdichte und Geschwindigkeit geprägt ist – ist das Gegenteil der Fall. Die Menschen wählen bewusst einen Platz, der gegen die Wand gerichtet ist, um niemanden zu sehen und ein wenig Intimsphäre zu erzeugen. Anders ist es in öffentlichen Verkehrsmitteln. Dort, wo in Deutschland die räumliche Vereinzelung in Zügen und Bussen durch geschickt platzierte Taschen aufrechterhalten wird, ist der körperliche Kontakt in Transportmitteln in Japan zwingend notwendig. Die damit verbundenen Tätigkeitsdispositionen werden durch den Umgang mit den Dispositionssystemen erworben und als Sozialisation bezeichnet. Das Resultat ist habitualisiertes Verhalten. Gesellschaftliche Umstände erziehen auf diese Art und Weise – sie wirken auf Menschen ein.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Wittgenstein beschreibt den Aneignungsprozess als Zurichtungsprozess. Kleinkinder werden sozusagen der Sprache gefügig gemacht, indem sie ihr ausgesetzt werden. Die Aneignung kann somit nicht verweigert werden, was auch ein Argument dafür ist, dass Aneignung – und später in dieser Arbeit auch das Lernen – nicht immer intentional ablaufen müssen.

<sup>8</sup> Für diese Beispiele danke ich Dr. Karsten Kenklies, mit dem ich das Problem dieser Arbeit bereits vor einigen Jahren in seiner Grundform diskutieren konnte.

Unterschieden von den gesellschaftlichen Dispositionssystemen ist die „Grundlage des individuellen Zuschnitts der Gesamttätigkeit einer Person“ (Sünkel 2013: 49), das persönliche Dispositionssystem. Diese Systeme existieren – trotz ihrer Gebundenheit an die Person – auch überindividuell. Sie werden manifest in der individuellen Aneignung von Dispositionen. Das paradigmatische Beispiel hierfür sind Berufe. Der Kern von solchen Systemen „entsteht und entwickelt sich aus dem dynamischen System wechselseitiger Vermittlungen und Aneignungen der beteiligten Zöglingssysteme und bildet die Grundlage, auf der eine Zöglingssysteme auch als Gesamtzögling (kollektiver Zögling) betrachtet und behandelt werden kann“ (Sünkel 2013: 49). Eine systematisch wichtige Rolle spielt die Aneignungsdisposition, die umgangssprachlich – und auch später in dieser Arbeit – als Lernen bezeichnet wird. Sie ist bei allen Menschen vorhanden; alle Menschen haben die Fähigkeit, sich nichtgenetische Tätigkeitsdispositionen anzueignen. Das Lernen selbst kann aber nicht gelernt werden. Es prägt sich viel eher durch den Prozess der Aneignung aus.<sup>9</sup>

Da ich bis jetzt über die Dispositionen als anzueignende Kenntnis-Fertigkeiten-Komplexe gesprochen habe, stellt sich nun die Frage, wie die Komplexe als konkrete Erscheinungsweisen des Dritten Faktors manifest werden. Sünkel schreibt hierzu: „Die Disposition ist real anwesend in jeder Ausführung der durch sie disponierten Tätigkeit“ (Sünkel 2013: 54). Die einzelne Tätigkeitsdisposition, wie das Zeichnen einer Katze, ist also im Prozess des Zeichnens der Katze enthalten. Die Aneignung der Disposition findet über die Anwendung in Abhängigkeit von der Komplexität der Disposition statt. Somit erschließt sich, dass die Dispositionen in Tätigkeiten inkorporiert sind, wobei einzelne Teilbereiche von Tätigkeiten auch Verkörperungen von Dispositionen sind. Prinzipiell unterscheidet Sünkel bei der Aneignung von Dispositionen zwischen der Beispielnahme und dem Vorbild. Bei der Art Vorbild werden nicht einzelne spezielle Dispositionen, sondern Grundzüge von Persönlichkeitsstrukturen angeeignet. Bei der Beispielnahme findet dem entgegengesetzt nicht eine „vollständige und detailgenaue Nachahmung einer bestimmten Tätigkeit, sondern [...] Orientierung des aneignenden Subjekts an einem bestimmten und isolierbaren einzelnen Tätigkeitskomplex, einer ‚Tat‘“ (Sünkel 2013: 57) statt. Diese steht als Beispiel für eine allgemeine Struktur. Hierbei muss jedoch immer bedacht werden, dass Dispositionen nicht für die Ewigkeit festgelegt sind. Einzelne Elemente können ohne Probleme aus ihnen entfallen. So war es vor einigen Jahrzehnten noch notwendig, zum

---

<sup>9</sup> Hier sollte man in einer sich anschließenden Auseinandersetzung unbedingt die Frage stellen, wie sich durch die Betonung des Lernens sogenannte *marginal cases* der Anthropologie der LernerInnen ergeben. Können so beispielsweise dementiell erkrankte Menschen in einem fortgeschrittenen Stadium noch als Menschen verstanden werden? Lernen kann in diesem Fall wahrscheinlich nur als Veränderung verstanden werden, die sich vornehmlich als Verlernen manifestiert.

Telefonieren eine Wählscheibe zu bedienen. Dies ist heute nicht mehr nötig und muss dementsprechend auch nicht mehr gelernt werden.<sup>10</sup>

Diese Ausführungen zum Verhältnis von Aneignung und Vermittlung durch das Generationenverhältnis lassen sich wie folgt zusammenfassen: Jede Generation übernimmt durch Aneignung ein kulturelles Erbe. Sie nutzt es für ihre Tätigkeiten und verändert es im Prozess der Anwendung. Das veränderte Erbe wird an die nächste Generation weitergegeben, indem diese es sich wiederum als Disposition aneignet: „Die Abfolge der Generationen, im Wechsel von Vermittlung und Aneignung des Dritten Faktors, ist das historische Zeitmaß der Erziehung“ (Sünkel 2013: 64). Somit ergeben sich bis hierhin zwei verschiedene Aspekte der Struktur der Erziehung: die Binnenstruktur und die Außenstruktur. Zur Binnenstruktur der Erziehung gehören das noch näher zu explizierende Erziehungsverhältnis, die Zeitdifferenz und die logische Gestalt des Phänomens. Zur Außenstruktur gehören die strukturelle Verknüpfung mit der Gesellschaft, die Abhängigkeit von ebendieser sowie die modifizierte und eingebettete Gestalt der Erziehungsrealität.<sup>11</sup>

Nach dieser Ausdifferenzierung der Struktur der Erziehung wendet Sünkel sich dem wohl schwerwiegendsten Problem der Pädagogik zu: der Intentionalität. Gegen die Vorstellung, Erziehung müsste immer intentional sein, wendet Sünkel ein, dass dies für die theoretische Erkenntnis unerheblich sei, da ein solcher Begriff unproduktiv sei und zu viel Erziehungswirklichkeit ausschließe.<sup>12</sup> Intentionale Erziehungsbegriffe seien insgesamt problematisch: „Sie legen nahe, oder unterstellen, dass die Erziehungsabsicht des Erziehers das bestimmende Moment der Erziehung selbst sei“ (Sünkel 2013: 74). Wie bis hierhin aber bereits ausgearbeitet worden ist, steht nicht die Erziehungsabsicht, sondern der Dritte Faktor, die vermittelte und angeeignete Disposition, im Mittelpunkt. Es gibt nach Sünkel – und da stimme ich im Rahmen dieser Arbeit zu – „zwischen den erzieherischen Absichten und dem tatsächlichen Erziehungsgeschehen keinen direkten oder notwendigen Zusammenhang“ (Sünkel 2013: 75). Dieser Aussage folgend, ist es dann auch überflüssig, For-

---

<sup>10</sup> So fällt sicherlich ein relevantes Element einer andersartigen Tätigkeit weg. Dies kann durchaus zu Überforderungen führen, wenn man dann doch mit einem Wählscheibentelefon konfrontiert wird. Selbiges gilt auch für die Speicherung von Daten auf einer Diskette. In einigen Jahren wird das „Speichern“-Symbol bei Textverarbeitungsprogrammen wohl seinen Referenzpunkt in der Realität vollends verloren haben.

<sup>11</sup> Sünkel merkt hier an, dass diese Aufschlüsselung der Struktur der Erziehung nur für die herrschende Klasse gilt. In dem Moment, in welchem Konzepte wie ein Klassenbewusstsein eingeführt werden, lösen sich die pädagogischen Generationen in diesem Bewusstsein von der Mehrheitsgesellschaft ab und konstituieren eine Differenz. Die Logik bleibt aber bestehen.

<sup>12</sup> Der Verweis scheint hier angebracht um die Standpunktabhängigkeit der Theorie erneut bewusst zu machen: Freilich schließt Sünkel hier von seiner Theorie auf weiteres theoretisches Denken, denn nur mit dem bis jetzt entwickelten Begriff von Disposition und vor dem Hintergrund seiner Prämissen kann eine solche Aussage getätigt werden.



meln und Funktionen aufzustellen, da diese erst durch ihre Wirkungen bestimmt sind. Sinnvoller als zwischen intentionaler und funktionaler Erziehung – wie es beispielsweise der Pädagoge Ernst Krieck versuchte und dabei zu dem Ergebnis kam, dass alles und alle immer alle erziehen – scheint Sünkel zwischen mimetischer und zeigender Aneignung zu unterscheiden: „In der ersten Form zeigen sie sich als jeweils ‚diskrete‘ und ‚explizite‘, d. h. eigene, von anderen unterschiedene und unterscheidbare Tätigkeiten; in der zweiten Form treten sie, unterscheidbar mit Tätigkeiten anderer Form verschmolzen, als ‚nicht-diskrete‘ und ‚implizite‘ Tätigkeiten auf“ (Sünkel 2013: 79).

Hieraus ergibt sich für Sünkel die Unterscheidung zwischen Protopädie, Erziehung die nicht als Tätigkeit in Erscheinung tritt, und Pädeutik, Erziehung die als eigene unterscheidbare Tätigkeit ersichtlich wird. Er merkt dabei an, dass protopädische Vorgänge durch pädeutische ersetzt werden können, protopädische Vorgänge durch pädeutische Arrangements unterstützt werden können und dass protopädische Elemente in pädeutische Strukturen als explizite Methoden mit einbezogen werden können (vgl. Sünkel 2013: 80).<sup>13</sup>

Nun lässt sich zusammenfassen, was das Erziehungsverhältnis nach Sünkel ist: Es ist „das strukturelle Verhältnis der beiden Teiltätigkeiten der Erziehung zueinander und das Prinzip ihrer Integration in die Gesamttätigkeit Erziehung“ (Sünkel 2013: 85). Sünkel stellt hierbei heraus, dass es nicht um die Epiphänomene geht, sondern nur um das Verhältnis „der Subjekte der beiden Tätigkeiten zueinander“ (Sünkel 2013: 87). Dieses Verhältnis wiederum ist der Ausweis für das von Sünkel ausgewiesene Erziehungsverhältnis. In diesem sind alle bis jetzt erläuterten Elemente notwendig, um das anthropologische Grundproblem der Erziehung zu lösen. Zum einen kann die „intergenerationale Kontinuität nichtgenetischer Tätigkeitsdispositionen (das ist das Problem) [...] nur gelingen (das ist die Problemlösung) bei erfolgreicher Aneignung und ist allein von dieser abhängig“ (Sünkel 2013: 90). Zum anderen kann „[d]ie aneignende Tätigkeit [...] nur dann erfolgreich sein, wenn ihr die vermittelnde zur Hilfe kommt, indem sie in Gang setzt, in Gang hält, lenkt, leitet, berichtigt, antreibt und überprüft“ (Sünkel 2013: 90). Die enge Verflechtung der beiden Tätigkeiten erweist sie als notwendige Elemente des Erziehungsverhältnisses. In eben diesem werden durch die Subjekte unterschiedliche Handlungen vollzogen, wobei Sünkel dem Zögling gegenstandsorientiertes Handeln zuspricht und dem Erzieher handlungsorientiertes Handeln. Dieses Handeln ist unabhängig von Intentionen und ergibt sich ausschließlich aus der Struktur als Handlung.

Dies mag auf den ersten Blick verwirrend erscheinen. Weitere Ausführungen sind notwendig, um Sünkels Überlegungen für meine Arbeit nutzbar zu

---

<sup>13</sup> Geschickt umgeht Sünkel durch das Zusammenspiel von Prämisse und logischer Erklärung das Problem der prinzipiellen Virtualität des Dritten Faktors. Der Inhalt wird nie als Inhalt ersichtlich, sondern wird immer nur antizipiert und konstruiert. Dieses erkenntnistheoretische Problem soll aber hier beiseitegelassen werden, da es den Rahmen sprengen würde.

machen. Nachdem nun der Intentionalität der Erziehung eine Absage erteilt wurde und die Handlungen nicht als reale, sondern nur als logische Handlungen in den Blick kommen, drängt sich die Frage auf, wie sich mit dem illustrierten Modell pädagogisches Handeln erschließen lässt. Sünkel diskutiert diesen Zusammenhang unter dem Stichwort der pädagogischen Kausalität. Das Handlungsziel der Vermittlung sei immer die Aneignung. Beide Tätigkeiten – Vermittlung und Aneignung – vereinen sich in diesem Prozess zu einer diffusen Handlungsstruktur. Diese werde nach Sünkel dann verändert. Das Subjekt der Aneignung ist in diesem Moment dann zugleich das Subjekt der Modifikation, die vermittelnde Tätigkeit ist aber die Quelle der Modifikation „dieser Veränderung insofern [...], als diese ohne jene nicht eintreten würde, sondern vielleicht keine oder andere an ihrer Stelle“ (Sünkel 2013: 93), wobei sich der „Aneignungsvorgang selbst, als ein in seinem Kern intrasubjektives Ereignis, der erziehungswissenschaftlichen Erkenntnis entzieht“ (Sünkel 2013: 99). Für die Aneignung werden spontane Akte des Subjektes benötigt, die eine Reaktion auf etwas darstellen: „Der Zögling empfindet, dass etwas auf ihn zukommt, was seine Tätigkeit affizieren und ihn zur Aneignung veranlassen könnte“ (Sünkel 2013: 100). Das, was da entgegenkommen ist, ist – wie später noch gezeigt werden wird – die Erfahrung als Lernanlass.

Die auf diese Art postulierte Existenz einer pädagogischen Kausalität ist an dieser Stelle zu akzeptieren, denn ohne sie kann der Erziehungsbegriff von Sünkel nicht gedacht werden. Die pädagogische Kausalität unterscheidet sich aber gerade durch die ihr eigene Diffusität und Kontingenz von der naturwissenschaftlichen Kausalität (vgl. Sünkel 2013: 94). Was bedeuten aber in diesem Kontext Kontingenz und Diffusität? Sünkel beschreibt Kontingenz in ihrem Erscheinen, wenn er darauf hinweist, dass eine „zwingende Verknüpfung, wonach dieselbe Ursache bei gleichen Bedingungen immer dieselbe Wirkung zeitigt“ (Sünkel 2013: 94), in der Erziehung nicht existiert. Grundlage hierfür ist die Diffusität, die eine direkte Zuschreibung von Wirksamkeit verunmöglicht; denn die Wirkung im Bereich des Sozialen wird immer erst nachträglich als Begründung des Ergebnisses erkannt werden. Deshalb sind Erziehungsergebnisse lediglich wahrscheinlich, nicht sicher. Es gibt zahlreiche intervenierende Faktoren, weswegen Aussagen wie „Unterricht ist ein vieldimensionaler Faktorenkomplex“ zugleich falsch und trotzdem wahr sind.

Erziehung – so meine Interpretation Sünkels – kann aufgrund ihrer Komplexität nicht quantifiziert werden. Allerdings verweist die quantitative Lernforschung mit so prägnanten – und als objektiv ausgegebenen – Aussagen wie „Menschen lernen unterschiedlich“ oder „Manche Menschen sind in einigen Fällen ganz unterschiedlich motiviert“ auf die unterschiedlichen Einwirkungstypen, die ins Erziehungsverhältnis zu integrieren sind. Sünkel unterscheidet zwischen „vom Erzieher bewusst oder unbewusst, absichtlich oder versehentlich gesetzte[n] Einwirkungen“ (Sünkel 2013: 97) und den „nicht vom Erzieher gesetzten Einwirkungen, die aber von ihm beeinflusst [...] werden können“ (Sünkel 2013: 97). Zusätzlich berücksichtigt er das weite Feld

von Einwirkungen, die von ErzieherInnen einfach hingenommen werden müssen. Gerade das dritte Bündel von Einflussfaktoren sei es, das in pädagogischen Konzeptionen oft beeinflusst würde: „Man findet pädagogische Inseln, pädagogische Provinzen, Internate, Jugendrepubliken und Kommunen“ (Sünkel 2013: 98). Diese Isolationsmaßnahmen sind aber nur selten wirksam – da von Wirksamkeit nicht gesprochen werden kann (vgl. Sünkel 2013: 112). Im Anschluss an die generelle Kategorisierung von Einwirkungen unterscheidet Sünkel dann weiter in Kategorien der Einwirkung, die von ErzieherInnen ausgehen. Hier sind auch schon die Einwirkungsweisen aufgeführt, die Sünkel nennt. Diese Kategorien sind die Einwirkungsrichtungen, entweder gleich mit der Aneignungstätigkeit oder gegenläufig der Aneignungstätigkeit, „Unterstützen und Gegenwirken“. (Sünkel 2013: 102). Unterstützen und Gegenwirken führen so zu einer jeweils eigenen Selektion von Tätigkeitsdispositionen, wobei die Tätigkeit der ErzieherIn auf den „Konflikt zwischen dem spontanen Aneignungswillen des Zöglings und dem ihm entgegengesetzten Vermittlungswillen des Erziehers“ (Sünkel 2013: 104) reagiert. Zum einen Einwirkungsweisen, die ermöglichen, Probleme aus dem Weg räumen und den Zögling zur Ausführung der Tätigkeit veranlassen, zum anderen Handlungen, die eine Aneignung durch den Zögling verhindern oder unterbinden. Die Arten, auf die das geschehen kann, die Einwirkungsformen, sind das, was unsystematisch als „Erziehungsmittel“ (Sünkel 2013: 103) bezeichnet werden kann.<sup>14</sup>

Pädeutische Formen der Einwirkung sind in der Regel leicht zu identifizieren. Bei ihnen handelt es sich um Tätigkeiten, die als Vermittlung ersichtlich sind. Hierbei sind die Mittel, die genutzt werden um zu vermitteln, unterschiedlich, aber in jedem Fall notwendig. Auch eine Methode wird benötigt – dazu später mehr. Obwohl nun viel über die Struktur der Erziehung und des Erziehungsverhältnisses ausgesagt wurde, kann ein Element noch immer nicht genau ausgewiesen werden: die protopädischen Einwirkungsformen. Bis hierhin konnte herausgearbeitet werden, dass die Pädeutik sich als Erziehung zu erkennen gibt. Wie erkennt man aber nun protopädische Einwirkungsformen, wenn sie „ununterscheidbar mit anderen Tätigkeiten verwoben und deshalb als solche gleichsam unsichtbar“ (Sünkel 2013: 118) sind?

---

<sup>14</sup> Das Thema der Normativität von Erziehung wird bei Sünkel nur kurz diskutiert. In diesem Bereich kann „theoretisch nichts entschieden werden. Deskriptive Wissenschaft kann weder absolute noch relative Aussagen über ‚Gut‘ und ‚Böse‘ machen, das ist selbstverständlich“ (Sünkel 2013: 105). Das einzige, was die Deskription leisten kann, ist, auf die normativen Grundlagen hinzuweisen und eine formale Bestimmung vorzunehmen. Sünkel schlägt vor zwischen a) bewusst oder unbewusst als geltend akzeptierten Normen, b) vermutlich geltenden Normen und c) Normen, bei denen angenommen wird, dass sie gelten sollten, zu unterscheiden. Die Erziehungswissenschaft kann hier Hinweise geben. „Empörung, auch gerechte, ist kein kritisches Argument“ (Sünkel 2013:106), was auch dazu führt, dass sogenannte Erziehungsfehler nicht ausgewiesen werden können. Im Sinne der Ausführungen Sünkels ist ein Erziehungsfehler nur das, was dem Modell nicht entspricht.