

In kroatischer Übersetzung erschienen:

Od događaja do procesa. Razmatranja o pojmu odgoja u sklopu teorije vremena. *Pedagoškijska istraživanja*, 1, 11-21.

Vom Ereignis zum Prozess. Zeittheoretische Überlegungen zum Begriff der Erziehung

Walter Herzog

Was verstehen wir unter Erziehung? Seitdem sich die Pädagogik attestiert, zur "normalen Wissenschaft" im Sinne von Kuhn (1976) geworden zu sein (Oelkers 1990, S. 1), scheint die Frage an Bedeutung verloren zu haben. Normale Wissenschaft findet im Rahmen eines "Paradigmas" bzw. einer "disziplinären Matrix" statt (vgl. Hoyningen-Huene 1989, Kap. 4), die dafür sorgen, dass begriffliche Probleme nicht länger zur Disposition stehen. Da innerhalb eines Paradigmas immer schon klar ist, "welche Entitäten es in der Natur gibt und welche nicht" (Kuhn 1976, S. 121), ist kein Anlass mehr gegeben, sich länger über Grundsatzfragen zu streiten.

Es bestehen aber nicht nur Zweifel, dass die Erziehungswissenschaft ihre präparadigmatische Phase überwunden hat und zur Normalwissenschaft geworden ist, es stellt sich auch die Frage, ob über die Beschaffenheit des pädagogischen Gegenstandes tatsächlich jene Klarheit und Einmütigkeit herrscht, die es rechtfertigen würden, den Streit um Grundsatzfragen für beendet zu erklären. Eher müssen wir mit Winkler von den *Hemmungen* sprechen, die die Erziehungswissenschaft bei der Auseinandersetzung mit ihrem "eentlichen Gegenstand" zeigt (vgl. Winkler 1995, S. 56). Mit dem "eentlichen Gegenstand" ist die *Erziehung* gemeint, die wohl unbestrittenermassen im Kern der "disziplinären Matrix" der Pädagogik liegt. Doch was wir unter Erziehung verstehen, wie der Begriff zu definieren ist und inwiefern die Erziehung Gegenstand der Pädagogik als Wissenschaft ist, darüber herrscht keineswegs Einigkeit.

Im folgenden will ich zeigen, dass die Frage nach der Definition von Erziehung keineswegs belanglos geworden ist. Meine Argumentation umfasst drei Schritte. Zunächst kritisiere ich anhand ausgewählter Beispiele die *Enge* der herkömmlichen Definitionen des Erziehungsbegriffs. Im Zentrum der Kritik steht die Ausblendung des sozialen Charakters der Erziehung (1), die Reduktion der Erziehung auf ein mentales Ereignis (2) sowie die Missachtung der

zeitlichen Struktur der Erziehung (3). Im zweiten Schritt frage ich, weshalb der Erziehungsbegriff dermassen eng definiert wird. Dabei nenne ich drei Gründe: erstens die Verpflichtung der Erziehungswissenschaft auf praktische Relevanz, zweitens die Gleichsetzung der Erziehung mit (intendierter) Wirksamkeit (4) und drittens die in der Pädagogik weit verbreitete *Raummetaphorik* (5). Da die pädagogische Begriffsbildung auf Metaphern kaum verzichten kann, frage ich im dritten Schritt meiner Ausführungen, welche alternative Metaphorik genutzt werden könnte, um den Erziehungsbegriff umfassender zu definieren. Dabei schlage ich vor, die *Zeit* als alternative Metapher zu nutzen (6). Ich erläutere, inwiefern die *Zeit* zur Respektierung der Sozialität als Grundlage der Erziehung zwingt (7), und skizziere schliesslich die Konturen eines revidierten Erziehungsbegriffs, der prozessual und mehrschichtig angelegt ist (8).

1 Erziehung als Handlung im sozialen Vakuum

Frischeisen-Köhler hat als Gegenstand der Erziehungswissenschaft – als das "dauernde Objekt der reinen Pädagogik" (Friseisen-Köhler 1969, S. 196) – die "erzieherische Tätigkeit" genannt, verstanden "... als eine sinnvolle Handlung, die allmählich von den elementarsten Leistungen der tierischen Aufzucht zu einem geregelten und planmäßigen Vollzug aufsteigend eine besondere Angelegenheit innerhalb der arbeitsteiligen Kultur und zu einem besonderen Beruf mit einer Fülle objektiv entwickelter Einrichtungen und Organe wird" (ebd.). Zweierlei fällt an dieser Definition auf: Sie versteht die Erziehung als *Handlung*, und sie sieht die Erziehung als einen besonderen Bereich der "*arbeitsteiligen Kultur*". Wie in der "geisteswissenschaftlichen Pädagogik" generell, argumentiert Friseisen-Köhler im Rahmen einer Kulturtheorie, die der Erziehung einen (relativ) autonomen Sektor innerhalb einer funktional differenzierten Gesellschaft zuweist. Nohl sah in der Eigenständigkeit des Kultursystems Erziehung die Garantie, dass der Pädagogik die *Bestimmtheit* ihres Gegenstandes gesichert sei (vgl. Nohl 1961, S. 124). Dementsprechend war ihm die "Tatsache der Erziehungswirklichkeit als eines sinnvollen Ganzen" der "wahre Ausgangspunkt" für die pädagogische Theorie (ebd., S. 119). Ähnlich, wenn auch nüchterner heisst es bei Meister: "Pädagogik als Wissenschaft ist die Theorie von der *Kulturtatsache Erziehung*" (Meister 1969, S. 368 – Hervorhebung geändert).

Dass dem pädagogischen Gegenstand dadurch "Bestimmtheit" zukomme, muss allerdings bezweifelt werden. Die Referenz auf eine eigenständige Wirklichkeit konstituiert noch keine wissenschaftliche Disziplin. Das scheint

auch Nohl so gesehen zu haben, führt doch seine Analyse schliesslich zum Begriff des "pädagogischen Bezugs": "Die Grundlage der Erziehung ist ... das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst Willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme" (Nohl 1961, S. 134). Dieses Verhältnis scheint im Kern der Erziehungswissenschaft zu liegen. Zwar ist zunächst von der *Bildungsgemeinschaft* zwischen Erzieher und Zögling die Rede. Diese werde von beiden Seiten her begründet: vom Bildungsverhalten des Erziehers *und* vom Bildungserleben des Zöglings (vgl. ebd., S. 130ff.). Doch ist offensichtlich, dass der Primat auf Seiten des Erziehers liegt. Der "pädagogische Bezug" ist ein einseitig auf den Edukanden gerichtetes Verhältnis.

Interessanterweise ändert sich an der engen Definition des Erziehungsbegriffs wenig, wenn wir uns der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft von Brezinka zuwenden. Auch deren Gegenstand liegt im "Handlungsbereich Erziehung" (Brezinka 1981a, S. 21). Wobei nicht ein emphatisch begriffener "pädagogischer Bezug" den Kern der Disziplin bildet, sondern "... die Beziehungen zwischen den für Menschen gesetzten Soll-Zuständen der Persönlichkeit (Idealen) und den Mitteln, die angewendet werden können, um sie zu verwirklichen" (Brezinka 1981b, S. 14). Diese Mittel brauchen sich nicht auf direkte Einwirkungen auf den Edukanden zu beschränken. Dementsprechend ist der Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft breiter als das personale pädagogische Verhältnis. Trotzdem bleibt die Begrenzung auf den Handlungsbegriff bestehen, denn auch die Bedingungen der indirekten Beeinflussung des Edukanden müssen "im Bereich der Handlungsmöglichkeiten von Erziehern liegen" (ebd., S. 15).

Als Definition ergibt sich: "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 Komponenten zu erhalten und die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten" (Brezinka 1978, S. 45 – im Original hervorgehoben). Erziehung ist Transformation eines Edukanden vom Zustand Z1 in einen als besser beurteilten Zustand Z2 (vgl. Brezinka 1981a, S. 80). Mit dieser Definition wird ausgeblendet, dass die pädagogische Situation eine *soziale* Situation ist, in der *Interaktionen* stattfinden,

die nicht nur vom Erzieher, sondern auch vom Edukanden initiiert sein können.¹

2 Erziehung als Ereignis im mentalen Raum

Der Begriff des "pädagogischen Bezugs" hat gegenüber dem Erziehungsbegriff Brezinkas den Vorteil, dass er den Edukanden nicht nur als intentionales Ereignis im Bewusstsein des Erziehers, sondern als *real existierend* begreifen lässt. Allerdings bleibt die *soziale* Realität der Erziehung trotzdem eigenartig blass. Reduziert auf den "binären pädagogischen Bezug" (Geissler 1929, S. 84, Fn. 1), erscheint die Erziehung ausschliesslich als *Dual*. Pädagogische Situationen sind aber oft nicht binär strukturiert, sondern haben Gruppencharakter; denken wir nur an eine Schulklasse. Eine Pädagogik, die ihren Gegenstand auf die spezielle Situation dualer Beziehungen festlegt, hat Schwierigkeiten, den Normalfall pädagogischer Wirklichkeit überhaupt in den Griff zu bekommen.

Nun könnte man einwenden, Definitionen seien nicht mehr als Festlegungen; darüber zu streiten, sei müssig. Dem wäre zu entgegnen, dass Definitionen *praktikabel* sein müssen. Im Falle der Erziehungswissenschaft als *empirischer* Disziplin ist das Kriterium der Praktikabilität nicht zuletzt die Operationalisierbarkeit ihrer Begriffe. Diese ist nicht gegeben, wenn der interaktive Charakter pädagogischer Situationen auf einseitig gerichtete Erziehungshandlungen reduziert wird. Wohin es führt, wenn nur die Sequenz Erzieher → Edukand in den Erziehungsbegriff eingeht, zeigt das Beispiel von Ludwig (2000). Ludwig gesteht zu, dass erzieherisches Handeln "zwar grösstenteils Bestandteil einer sozialen Interaktionsbeziehung (ist)"; dieser Bestandteil selbst stelle "jedoch *keine Interaktion dar, sondern eine einseitige Aktivität*. Nur diejenigen Ausschnitte der Interaktionskette, die vom Erzieher zum Zu-Erziehenden verlaufen, nennen wir Erziehung, auch dann, wenn das Handeln des Erziehers eine Reaktion auf das Handeln des Zu-Erziehenden ist" (Ludwig 2000, S. 594 – Hervorhebung W.H.). Das "Einwirkungskonzept der Erziehung" beinhaltet nicht, "... was der Zu-Erziehende selbst zum Lernerfolg beisteuert, da dessen Selbsttätigkeit nicht Teil der Erziehertätigkeit ist" (ebd.).

¹ Das Soziale kommt bei Brezinka nur als subjektiv vermeinter Sinn vor. Die Erziehung wird zwar eine "soziale Handlung" genannt, doch gemeint ist damit lediglich, dass sie intentional auf Mitmenschen bezogen ist (vgl. Brezinka 1981a, S. 71f., 75ff.).

Nochmals gilt, dass man so definieren *kann*, nur wird mit einer solchen Verengung des pädagogischen Fokus schwer verständlich, wie sich die Erziehungswissenschaft jemals wird als empirische Disziplin etablieren können. Das zeigt gerade die Konsequenz, mit der Ludwig seinen Definitionsvorschlag verteidigt. Nicht nur denkt er die Erziehung eingleisig vom Erzieher zum Edukanden, er reduziert das pädagogische Handeln auch auf einen bloßen *Versuch*: "Erziehung besteht aus Einwirkungsversuchen" (Ludwig 2000, S. 585). Darin folgt er Brezinka, der die Erziehung ebenfalls ein "Versuchshandeln" nennt (Brezinka 1981a, S. 87ff.) und mit "Probierhandlungen" gleichsetzt (Brezinka 1981b, S. 77).

Für Brezinka genügt allerdings bereits die *Absicht* zu einem Erziehungsversuch. Das einzige Merkmal, in dem sich erzieherische von nicht-erzieherischen Handlungen unterscheiden sollen, liegt in deren Intention: "Die erzieherischen Handlungen zeichnen sich gegenüber anderen Handlungen allein durch das nicht-beobachtbare (subjektive) Merkmal der Förderungsabsicht des Handelnden aus" (Brezinka 1981a, S. 96). Wie in einem schwarzen Loch verschwindet die Erziehung in der unzugänglichen Innerlichkeit des Erziehers.² Als Erziehung bleibt ein mentales Ereignis, nämlich der im Bewusstsein angestellte *Versuch*, in einen anderen Menschen einzugreifen, um dessen Zustand zu verbessern (vgl. Herzog 1988). Begrifflich mag dies konsequent gedacht sein, forschungslogisch ist es ein Fiasko. Denn wie soll das *per definitionem* unbeobachtbare Merkmal der Erziehungsabsicht zum Objekt pädagogischer Forschung werden?³

² Ob Erziehung vorliege oder nicht, müsse *interpretiert* und *erschlossen* werden (Brezinka 1981a, S. 96). Wenn empirische pädagogische Forschung jedoch heißen soll, "soweit und so rein wie möglich zu den Sachen selbst vorzudringen, zum noch unverstellten und *nicht interpretierten* Objekt" (Roth 1967, S. 119 – Hervorhebung W.H.), dann trägt ausgerechnet Brezinka wenig dazu bei, aus der Pädagogik eine empirisch forschende *Erziehungswissenschaft* zu machen!

³ An diesem Fiasko vermag auch die Definition von Heid nichts zu ändern, der am Absichtsbegriff der Erziehung festhält, ihn aber um die Wirkungskomponente ergänzt: "Von Erziehung im Sinne eines rationalen, planbaren und verantwortbaren Handelns kann ... erst dann gesprochen werden, wenn aufgrund nomologischen Wissens die Wahrscheinlichkeit bestimmt werden kann, mit der von erzieherisch intendiertem Handeln eine der Absicht entsprechende 'Wirkung' erwartet werden kann" (Heid 1997, S. 57). Der Erziehungsbegriff bleibt auf eine beabsichtigte Handlung begrenzt, auch wenn in die Absicht das Kalkül der

3 Erziehung als Paradoxie

Durch den Ausschluss der sozialen Interaktion aus dem Begriff der Erziehung wird die *Gegenwart* des Edukanden dem pädagogischen Blick entzogen. Pädagogisches Handeln scheint nur in bezug auf die Zukunft möglich zu sein. Es liege im Begriff der Erziehung, schreibt Georg Geissler, dass sie den Menschen nicht als etwas Statisches, sondern als etwas Dynamisches betrachte, "... dass es ihr um die Möglichkeiten seiner Entwicklung zu einem höheren Dasein, um seine ideale menschliche Existenz zu tun ist. Nicht, dass der Zögling etwas *ist*, sondern dass er etwas *werden kann*, gibt dem Verhältnis zwischen ihm und dem Erzieher erst seinen Sinn" (Geissler 1929, S. 78). Als Zustand Z1, den es *per definitionem* in einen *besseren* Zustand Z2 zu transformieren gilt (vgl. Abschnitt 1), erscheint die Gegenwart des Edukanden ausschliesslich als Defizit.

Die Verengung des Erziehungsbegriffs auf ein interaktions- und weltloses Ereignis im Bewusstsein des Erziehers hat eine paradoxe Konsequenz. Die Erziehung scheint nämlich *voraussetzen* zu müssen, was sie *bewirken* will: die Autonomie des Edukanden bzw. die Kompetenz, sich rational ansprechen zu lassen. In diesem Sinne spricht Benner von einer "Grundparadoxie der pädagogischen Praxis", die darin liege, dass der Zu-Erziehende zur "selbsttätigen Mitwirkung an seinem Bildungsprozess" (Benner 1987, S. 64) aufgefordert werden müsse, obwohl er über dessen Ziel nicht informiert werden könne. Dieser Widerspruch wird von Benner dahingehend verklärt, dass er ihn als "jene fundamentale Grundparadoxie pädagogischen Denkens und Handelns" ausgibt, "auf welcher die eigentliche *Möglichkeit* der pädagogischen Praxis beruht" (ebd., S. 67 – Hervorhebung W.H.). Die Paradoxie, die doch Folge einer definitorischen Festlegung ist, wird zum Kriterium der Erziehungswirklichkeit, das diese gegenüber anderen Wirklichkeiten auszeichnen soll: "[Die] ... Grundparadoxie pädagogischen Denkens und Handelns, den Zu-Erziehenden zu etwas aufzufordern, was er *noch nicht* kann, und ihn als jemanden zu achten, der er *noch nicht* ist, sondern allererst vermittelt eigener Selbsttätigkeit wird, kennzeichnet eine Besonderheit der pädagogischen Praxis, durch die sie sich von allen anderen Praxen unterscheidet" (ebd., S. 71 – Hervorhebungen W.H.).

Wirkung aufgenommen werden muss, so dass eine konkrete *Wirkungserwartung* formuliert werden kann. Angesichts der Strenge dieser Kriterien muss man sich fragen, ob Erziehung überhaupt schon jemals beobachtet worden ist.

Wie sehr die Paradoxie der Erziehung eine Folge der definatorischen Verengung des Erziehungsbegriffs ist, kann am Beispiel von Benner geradezu exemplarisch dargelegt werden. Wenn Benner die Erziehung eine "Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit" nennt, dann ist sein Blick ausschliesslich auf die Defizite des Edukanden gerichtet. Das zeigt die Formulierung, der Heranwachsende könne "... nur dann als Person anerkannt werden, wenn ihm die jeweils *noch fehlende* Einsicht und Handlungskompetenz nicht grundsätzlich abgesprochen, sondern in einer Weise zugemutet wird, dass er sich diese vermittelt über die im Erziehungsprozess an ihn ergehenden Aufforderungen aneignen kann" (Benner & Peukert 1983, S. 396 – Hervorhebung W.H.). Die gewundene Formulierung zeigt, dass Benner im Verhältnis von Erzieher und Edukand *keine Reziprozität* ausmachen kann. Die edukative Aufforderung meine nicht eine formale oder universale *gegenseitige* Anerkennung, "... sondern die besondere, *nicht-reziproke* Anerkennung der Heranwachsenden durch einen pädagogischen Akteur, der um die Andersheit der zu Erziehenden weiss ... und *diese Andersheit ... anerkennt*" (Benner 2003, S. 296 – Hervorhebungen W.H.). Der Edukand wird nicht für das anerkannt, was er *ist*, d.h. für seine Gegenwart, sondern für das, was er *sein wird*, d.h. für seine Zukunft! Nicht in den Blick kommt damit, dass der Edukand über ein gewisses Ausmass an Autonomie und Kompetenz bereits verfügt, die vom Erzieher nicht nur anerkannt, sondern auch *angesprochen* werden könnten, womit er seine Aufforderung nicht an ein fiktives, sondern an ein *reales* Gegenüber adressieren würde.

4 Dominanz der Praxis und Fixierung auf Wirksamkeit

Ich komme zum zweiten Teil meiner Ausführungen, in dem ich den Gründen für die Verengung des Erziehungsbegriffs auf ein einseitiges mentales Ereignis nachgehen möchte. Ich sehe im wesentlichen drei Gründe: erstens das dezidierte Verständnis der Pädagogik als einer Wissenschaft, die der Praxis dienlich sein soll, zweitens die Gleichsetzung des Erziehungsbegriffs mit Wirkungserwartungen und drittens die dominierende Raummetaphorik der Pädagogik. Ich wende mich in diesem Abschnitt den ersten beiden Gründen, im folgenden dem dritten Grund zu.

Der erste Grund für die definatorische Enge des Erziehungsbegriffs liegt in der Auffassung, wonach die Erziehungswissenschaft praktisch relevant sein müsse. Die pädagogische Situation wird ausschliesslich im Lichte desjenigen gesehen, der in der Praxis handeln muss. Diese Position ist von der "geisteswissenschaftlichen Pädagogik" vehement vertreten worden. Die Erziehungs-

wissenschaft habe keinen eigenen Standpunkt, der ihr qua Wissenschaft zukomme, sondern ihr Standpunkt sei *identisch* mit demjenigen des Akteurs in der pädagogischen Situation. Flitner sprach von einer "réflexion engagée", d.h. einem "Denken vom Standort verantwortlicher Erzieher aus" (Flitner 1957, S. 18).

Während Flitner seine Position dadurch bekräftigt, dass er sowohl für die pädagogische Praxis wie auch für die pädagogische Theorie den Terminus "Pädagogik" verwendet, unterscheidet Döpp-Vorwald streng zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Die Erziehung sei uns einerseits *Aufgabe* insofern wir Eltern, Lehrer oder Erzieher sind; dafür steht der Begriff der *Pädagogik*. Andererseits bilde sie auch einen *vorgegebenen* Bereich menschlicher Wirklichkeit, den wir einfach verstehen wollen; dafür steht der Ausdruck der *Erziehungswissenschaft* (vgl. Döpp-Vorwald 1969, S. 429). Da die Erziehungswissenschaft vom unmittelbaren Handlungsdruck frei ist, kann ihr "... von vornherein die polare *Ganzheit* des Erziehungsgeschehens zu Gesicht kommen, das soll heißen: ebensowohl das *Erzogenwerden* des zu Erziehenden wie das *Erziehen* des Erziehers" (ebd., S. 434). Insofern wird der Edukand in der *Erziehungswissenschaft* deutlicher sichtbar als in der *Pädagogik*, die ganz auf die Sichtweise des Erziehers beschränkt bleibt. Trotzdem kommt der Edukand auch der Erziehungswissenschaft nicht als *Kind*, d.h. losgelöst von seiner Zuordnung zum Erzieher und dessen Erziehungsabsichten, zu Gesicht, sondern immer nur als *Kind, das erzogen wird*.⁴ Dafür verantwortlich ist, dass Döpp-Vorwald die Erziehungswissenschaft genauso wie die Pädagogik in einem edukativen Urgrund wurzeln lässt, den er "Pädagogie" nennt, was in etwa dem Begriff der pädagogischen Praxis entspricht. Die "... hohen Formen der pädagogischen Theorie bleiben in ihrem Grundcharakter – d.h. in ihrer wesentlich-*praktischen* Ausrichtung – mit den elementaren Formen des pädagogischen Bewußtseins eines Wesens ..." (ebd., S. 430f.), so dass sich auch die Erziehungswissenschaft "immer und überall im Dienste des erzieherischen *Handelns* (weiß)" (ebd., S. 442).

Selbst Brezinka (1978), der zwischen "Praktischer Pädagogik" und "Erziehungswissenschaft" trennt, ordnet beide Formen "pädagogischer Satzsysteme"

⁴ Entlarvend ist die pointierte Formulierung Mollenhauers, wonach das Objekt des erzieherischen Handelns, nämlich der Zögling, "unabhängig von den Zwecken [der Erziehung, W.H.] gar nicht existiert" (Mollenhauer 1964, S. 164). Das Kind der Pädagogik ist nicht als Wirklichkeit, sondern nur als Möglichkeit real!

der Praxis zu. Zwar wird das erzieherische Handeln erst sekundär erreicht, nämlich über die Transformation gesetzesmässigen Wissens in technologische Anweisungen, diese Transformation ist aber nur möglich, *weil bereits die Erziehungswissenschaft als Technologie angelegt ist* (vgl. Brezinka 1978, S. 60, 64). Ihr Gegenstand ist beschränkt auf "die für das Erreichen von Erziehungszielen bedeutsame Wirklichkeit" (Brezinka 1981b, S. 15).

Es gibt einen zweiten Grund für die enge Definition des Erziehungsbegriffs. Gemäss Lochner wird gelegentlich die Meinung vertreten, "... daß ... in dem erzieherischen wie in jedem sozialen Verhältnis *jedes* Glied ein Subjekt sei, der Erzieher also *immer* auch Zögling, sofern er sich doch im Erziehen unter dem Einfluß seines Zöglings verändere, entwickle, bilde, der Zögling stets auch Erzieher, insoferne von ihm, sei es auch ohne sein Wissen und wider seinen Willen bildende Wirkungen ausgehen" (Lochner 1930, S. 8). Lochner gibt dieser Auffassung insofern recht, als Erziehung immer *Wechselwirkung* sei, doch er gibt ihr Unrecht, insofern er den beiden Teilen der pädagogischen Relation nicht dieselbe Funktion zumisst. "Es kann gewiß das Objekt gelegentlich auch Subjekt sein, aber in der Regel ist es das nicht, auch in solchen Fällen nicht, wo es sehr stark auf das Subjekt rückwirkt" (ebd.). Lochner betrachtet die pädagogische Situation *ausschliesslich* im Hinblick auf *erzieherische Wirkungen*, die dann zwar im Prinzip reziprok sein können, d.h. auf beiden Seiten des pädagogischen Verhältnisses auftreten können, aber im Normalfall eben doch nicht. Ausgeblendet bleibt bei dieser Verengung des pädagogischen Blicks auf erzieherische Wirkungen, dass Reziprozität *auf einer ganz anderen Ebene* gegeben sein könnte, nämlich nicht auf der im engeren Sinne *pädagogischen Ebene*, sondern auf der Ebene des *sozialen Umgangs* von Erzieher und Edukand. Weshalb muss, was Erziehung heissen soll, immer mit bildender Wirkung in Verbindung stehen?⁵

Nun sei nicht bestritten, dass es Sinn macht, der Erziehungswissenschaft praktische Relevanz zuzuschreiben. Folglich muss die Erziehung nicht nur in der Handlungsperspektive des pädagogischen Akteurs erschlossen, sondern auch in bezug auf ihre Wirksamkeit analysiert werden. Es ist jedoch problematisch, wenn die Praxisrelevanz die Gegenstandsbestimmung der Disziplin

⁵ Auch die im Abschnitt 1 gegebene Definition von Brezinka ist genau so angelegt: Als Erziehung gilt nur die Absicht, im Gefüge der psychischen Dispositionen des Edukanden dauerhafte Veränderungen hervorzubringen. Absichten, die auf andere Wirkungen abzielen, zählen nicht als Erziehung!

festlegt. Zuviel wird ausgeblendet, wenn allein die Perspektive des Erziehers darüber befindet, wovon die pädagogische Wissenschaft handelt. *Was* ausgeblendet wird, lässt sich zeigen, wenn wir uns dem dritten Grund für die Enge des Erziehungsbegriffs zuwenden.

5 Erziehung als metaphorische Bewegung im Raum

Die Definition von Erziehung ist nicht nur eine Frage der Festlegung angemessener Kriterien, sondern auch eine Frage der Mittel, die der Erziehungswissenschaft zur Verfügung stehen, um ihre Begriffsarbeit zu leisten. Hier stoßen wir auf ein grundsätzliches Problem: Die wissenschaftliche Pädagogik verfügt kaum über adäquate Mittel der Begriffsbildung. Wie Oelkers bemerkt, hat die Pädagogik seit Herbart "notorische Probleme mit ihren Begriffen" (Oelkers 1985, S. IX). Dafür verantwortlich ist im wesentlichen die Durchwirkung der pädagogischen Sprache mit *Metaphern*. Es gibt kaum einen pädagogischen Begriff, dem nicht eine Metapher zugrunde liegt oder der nicht auf eine Metapher zurückgeführt werden könnte. Insofern ist die Enge des Erziehungsbegriffs auch das Ergebnis einer uneingestanden Metaphorik, die – in Kombination mit den ersten beiden Gründen – dazu verführt, die Erziehung als Hebeaktion im überschaubaren Raum zu begreifen.

So heisst es in einem Buch über evangelische Volkserziehung aus dem Jahre 1890: "Erziehen bedeutet der Bildung des Wortes nach herausziehen und hinaufziehen. Es setzt also einen Zustand voraus, aus welchem jemand herauszuziehen, und ein Ziel, zu welchem er hinaufzuziehen ist" (Kahle, zit. nach Rutschky 1977, S. 105 – Hervorhebungen weggelassen). Bei Pestalozzi ist ausführlich von der "Emporführung", "Erhebung" und "Emporhebung" des Menschen die Rede. Es gelte, dass das Menschengeschlecht "... zu seiner bürgerlichen Bestimmung emporgehoben, und zu dem gemacht wird, was es in der Welt wirklich sein soll" (Pestalozzi 1928, S. 335). Ähnlich argumentiert Herbart: "Ein junger Mann, der empfindlich ist gegen den Reiz der Ideen, und der die Idee der Erziehung in ihrer Schönheit, in ihrer Größe vor Augen hat, ... kann es unternehmen, mitten in der Wirklichkeit einen Knaben zu einem bessern Daseyn *emporzuheben*, wenn er diese Wirklichkeit als Fragmente des grossen Ganzen nach menschlicher Weise anzuschauen und darzustellen Denkkraft und Wissenschaft besitzt" (Herbart 1964, S. 6f. – Hervorhebung geändert). Spuren der Erhebungsmetaphorik finden sich auch bei Spranger, der einen Sondertypus des Verstehens kennt, den er "emporbildendes Verstehen" nennt. Das Verstehen kann "herabziehen, wenn es die geringwertigen Seiten betont. Es kann aber emporbilden, wenn es nur dem eigenen Schwung

der jungen Seele nach oben Nahrung gibt" (Spranger 1929, S. 40). Auch wenn die Erziehung als Zustandsveränderung begriffen wird (vgl. Abschnitt 1), ist mit dem Übergang von Z1 zu Z2 ein *Anstieg* gemeint: "Erreicht soll werden ein höherer Zustand ..." (Lochner 1960, S. 290).

Nun könnte man solche Formulierungen dadurch relativieren, dass man sie als schmückendes Beiwerk unserer Sprache ausgibt. Dem wäre zuzustimmen, wenn wir die Metaphorik der pädagogischen Sprache an einem *Begriff* messen könnten, der uns sagt, *wie es wirklich ist*. Doch diesen Begriff haben wir gerade nicht. Die Erziehung ist keine Gegebenheit, die uns schlicht vor Augen liegen würde (vgl. Oelkers 1985). Zwar haben wir alle *Erfahrungen* mit pädagogischen Situationen und wissen *intuitiv*, worum es bei Erziehung und Unterricht geht (vgl. Herzog 1991a). Doch diese Intuition ist noch kein Begriff und noch keine Definition. Um begrifflich artikulierbar zu werden, bedarf sie einer Metapher. Eine Metapher erlaubt uns, ein Phänomen im Lichte eines anderen zu erhellen; sie ermöglicht uns, etwas in Begriffen von etwas anderem zu verstehen. Insofern sind Metaphern nicht bloss ästhetisches Beiwerk, sondern epistemologisch notwendige Instrumente zur Erschliessung von Wirklichkeit (vgl. Herzog 1983).

Offensichtlich ist die räumliche Metaphorik ein potentes Mittel zur Erschliessung pädagogischer Wirklichkeit in der Perspektive des pädagogischen Akteurs (vgl. Herzog 2002, Kap. 1). Sie ist aber zugleich ein Hemmnis, um zu einem *umfassenden* Begriff der Erziehung zu gelangen. Wenn Metaphern auf der Übertragung von Ideen aus einem Bereich in einen anderen beruhen, dann setzt die Übertragung eine minimale Gleichheit oder Entsprechung zwischen den Bereichen voraus. Wenn wir sagen "Der Mensch ist ein Wolf", dann unterstellen wir, dass Mensch und Wolf *in irgendeiner Hinsicht* gleich sind.⁶ In "irgendeiner Hinsicht" heisst, dass andere Hinsichten ausgeblendet werden. Jede Metapher *erschliesst* Wirklichkeit in der Hinsicht, die sie zulässt. Sie *verschliesst* aber auch Wirklichkeit, insofern sie andere Hinsichten verdeckt. Wer den Menschen einen Wolf nennt, der sieht ihn nicht als Schaf.

Meine These ist nun, dass die Raummetaphorik die Erkenntnis der pädagogischen Wirklichkeit zwar auf eindrückliche Weise aufschliesst, in wesentlicher Hinsicht aber auch zuschliesst, insofern sie dazu verleitet, die Erziehung auf eine äusserst enge Weise zu definieren. Sie zwingt uns zu genau jenen Einseitigkeiten, die wir im vorausgehenden kritisiert haben: Sie reduziert die Er-

⁶ Mensch und Wolf sind zum Beispiel beides Lebewesen bzw. Säugetiere.

ziehung auf den Standpunkt des Erziehers; sie suggeriert, die pädagogische Situation sei überblickbar; sie unterstellt, die Erziehung sei eine Bewegung nach oben; sie macht glauben, die Erziehung lasse sich vollständig kontrollieren; sie sieht die Erziehung ausschliesslich unter dem Aspekt der Erzeugung dauerhafter Wirkungen. Indem die Erziehung als überschaubare Bewegung im Raum vorgestellt wird, scheint sie dem Erzieher nicht nur in ihrer Vergangenheit, sondern auch in ihrer Zukunft wie gegenwärtig vor Augen zu liegen. Folglich gibt es keine Unwägbarkeiten, die von Seiten des Edukanden ins Spiel kommen könnten. Nichts geschieht, was vom allwissenden Blick des Erziehers nicht vorweg erfasst worden wäre. Ausgeblendet wird genau das, was wir moniert haben: die *reale* soziale Interaktion und die *reale* Subjektivität des Edukanden.

6 Die Zeit als Alternative

Damit komme ich zum dritten Teil meiner Ausführungen. Kann der Kritik an den Verengungen des Erziehungsbegriffs eine konstruktive Wendung gegeben werden? Wenn meine Analyse der Gründe für die Enge des herkömmlichen Erziehungsbegriffs richtig ist, dann liegt ein Haupthindernis für die Formulierung einer umfassenderen Begrifflichkeit in der räumlichen Metaphorik der Pädagogik.⁷ Demnach stellt sich zumindest die Aussicht auf eine Revision des Erziehungsbegriffs, wenn wir nach einer alternativen Metaphorik suchen. Mein Vorschlag ist, anstelle des Raumes die *Zeit* als metaphorische Ressource für die pädagogische Begriffsarbeit zu nutzen.

Nun haben wir es auch im Falle der Zeit mit einem Phänomen zu tun, über das wir vorwiegend in räumlichen Metaphern sprechen. Denken wir an Ausdrücke wie "Zeitraum", "Zeitpunkt" und "Zeitspanne" oder an die Rede von der "kurzen" und "langen" Zeit. Es ist offensichtlich, dass der metrische Zeitbegriff auf einer räumlichen Metaphorik beruht (vgl. Herzog 2002, S. 138ff., 162ff.). Die Zeit, die uns die Uhren anzeigen, ist eine lineare und homogene Zeit, die lediglich durch ein Vorher und ein Nachher unterschieden wird. Dazwischen liegt streng genommen *nichts*. Insofern erscheint die Gegenwart in der Chronometrie als Illusion.

⁷ Die beiden anderen Gründe sind zwar genauso wichtig, jedoch scheinen sie von der Raummetaphorik forciert zu werden. Ich vermute daher, dass eine alternative Metaphorik diese Gründe leichter korrigieren lässt. Mein Versuch zur Revision des Erziehungsbegriffs setzt daher ausschliesslich beim dritten Grund an.

Solange wir uns an der metrischen Zeit orientieren, verfügen wir über keine Alternative zur Raummetaphorik. Die Situation ändert sich, wenn wir die Zeit *qualitativ* denken. Die qualitative Zeit wird definiert durch die drei Modi Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Dabei bildet die Gegenwart keinen (illusionären) *Zeitpunkt*; qualitativ (modal) ist uns die Zeit vielmehr so gegeben, dass sich Vergangenheit und Zukunft in der Gegenwart immer wieder neu unterscheiden. Dementsprechend kann die Zukunft nicht als Teil einer bereits existierenden (*seienden*) Zeit begriffen werden. "Vielmehr ist die Zukunft die in der Zeit erzeugte, mit ihr laufende verschobene Konstruktion neuer, noch unbekannter Bedeutungen und in diesem Sinne nicht nur *anders* als das Vergangene, sondern *neu*" (Luhmann 1997, S. 1005). Deshalb können wir nie wissen, was uns die Zukunft bringen wird.

Die Tatsache, dass die modale Zeit in eine offene Zukunft weist, bedeutet, dass sie nicht *überblickt* werden kann. Anders als der Raum, dem wir uns – zumindest theoretisch – gegenüber stellen können, ist uns die Zeit zu nahe, als dass wir sie objektivieren könnten – ausser wir gleichen sie durch Spatialisierung (wie in der Uhrzeit) dem Raum an. Insofern als uns die modale Zeit den Überblick *nicht* gewährt, führt das Denken in Kategorien der Zeit zu einem anderen Verständnis von Erziehung als wenn wir uns von der Raummetaphorik leiten lassen.

7 Zeit und Sozialität

Wie anders das Denken der Erziehung in zeitlichen Kategorien ausfällt, kann hier nicht erschöpfend dargestellt werden. Wir befinden uns erst am Anfang der Entwicklung von pädagogischen Theorien, die den Faktor Zeit ernst nehmen (vgl. Herzog 2002). Die Zeit kann aber deutlich machen, dass die Ausblendung der Sozialität aus dem Begriff der Erziehung unangemessen ist.

Das Soziale ist wesentlich *zeitlicher* Natur. Das zeigt das Konzept der *Reziprozität*. Wenn Hobhouse die Reziprozität das "vitale Grundprinzip der Gesellschaft" nennt (zit. nach Gouldner 1984, S. 79) und wenn für Lévi-Strauss die "Theorie der Gegenseitigkeit" für das ethnologische Denken "auf einer so festen Unterlage begründet [ist], wie es in der Astronomie die Gravitationstheorie ist" (Lévi-Strauss 1972, S. 180), dann bringen beide Autoren die zentrale Bedeutung reziproker Strukturen für das Verständnis sozialer Phänomene zum Ausdruck. Howard Becker gibt der Reziprozität sogar eine anthropologische Wendung, indem er vom Menschen als *homo reciprocus* spricht (Becker 1956, S. 2).

Reziprozität ist etwas anderes als Komplementarität. Komplementarität definiert ein *statisches* Verhältnis, das eher räumlichen (zeitlosen) als zeitlichen Charakter hat: Dem Akt des Kaufens entspricht der Akt des Verkaufens. Dem Verleihen einer Strafe entspricht das Erleiden der Strafe. Dem Erzieher steht der Edukand gegenüber. Reziprozität meint demgegenüber ein *dynamisches* Verhältnis, insofern die beiden Seiten ständig wechseln. Dabei verstreicht Zeit, die aber nicht wie die metrische Zeit abzählbar ist, sondern im Sinne der modalen Zeit in eine unberechenbare Zukunft weist.

Die *Norm* der Reziprozität beinhaltet die Forderung, erhaltene Leistungen durch Gegenleistungen zu kompensieren (vgl. Godelier 1999; Gouldner 1984). Diese Kompensation darf allerdings nicht – wie bei monetären Transaktionen – unmittelbar, d.h. ohne Zeitverlust erfolgen. Wie Bourdieu bemerkt, muss "... die Gegengabe, wenn sie nicht zur Beleidigung werden soll, *zeitlich verschoben* und *verschieden* sein ..., weil die sofortige Rückgabe eines genau identischen Gegenstandes ... einer Ablehnung gleichkommt ..." (Bourdieu 1993, S. 193). Reziproke Beziehungen wirken genau dadurch sozial integrierend, dass sie in einem zeitlich *offenen* Horizont stattfinden. Die Ungewissheit, ob eine Leistung beglichen ist oder nicht, führt "nach einer gewissen Zeit ... zu einer Unsicherheit darüber, wer in wessen Schuld steht" (Gouldner 1984, S. 105). Dadurch gewinnt die Beziehung Bindungskraft und Stabilität; sie überdauert den Moment der Begegnung und erlaubt, die Interaktion zu kontinuierieren.

8 Erziehung als mehrschichtiger Prozess

Aufgrund der vorstehenden Analyse des Verhältnisses von Zeit und Sozialität kann ersichtlich werden, inwiefern die gängigen Definitionen von Erziehung der Erweiterung bedürfen. Pädagogische Situationen sind auf Kontinuität angelegt. Erziehung ist kein momentanes Ereignis, sondern ein Geschehen von zumeist ausgedehnter Dauer. Diese zeitliche Erstreckung muss vom Begriff der Erziehung abgedeckt werden. Das scheint nur möglich zu sein, wenn der Erziehung ein soziales Substrat zugewiesen wird. Dies wiederum ist nur möglich, wenn die Zeit in den Erziehungsbegriff aufgenommen wird.

Erstaunlicherweise ist bei Lochner vom "*episodischen* Charakter" der Erziehung die Rede (Lochner 1960, S. 292). Sie vollziehe sich nicht als Kontinuum, sondern in "Schüben" oder "Stößen". Ob man wolle oder nicht, die Erziehung sei "nur ein *intermittierendes* Geschehen, bruchstückartig oder punkthaft" (ebd.). Lochner geht so weit, von "Erziehungs-Quanten" (ebd.) zu

sprechen. Das ist ganz im Rahmen des amputierten Erziehungsbegriffs gedacht, der die Erziehung nur als Eingriff des Erziehers im überblickbaren Raum gelten lässt und das Tun des Edukanden systematisch ausblendet. Wie aber kann so verständlich werden, dass pädagogische Situation *überdauern*, oft über längere Zeit hinweg, und ihre Wirksamkeit zumeist erst nach Jahren sichtbar wird?⁸

Wenn wir die absurde Konsequenz, die Erziehung gleichsam quantentheoretisch denken zu müssen, vermeiden wollen, dann ist die soziale Interaktion zwischen Erzieher und Edukand in den Begriff der Erziehung aufzunehmen. Dann aber kann das pädagogische Verhältnis nicht mehr nur einseitig gerichtet und asymmetrisch begriffen werden. Die Erziehung stellt ein *mehrschichtiges* Phänomen dar, wobei als basale Ebene eine Relation der Reziprozität anzusetzen ist (vgl. Herzog 2002, Kap. 5). Als Mechanismus der Sozialintegration reicht die Reziprozität tiefer als die Komplementarität, die durch pädagogische Handlungen konstituiert wird. Sie ist formaler Natur und kann inhaltlich verschieden gestaltet werden – als Anerkennung, Vertrauen, Freundschaft, Gespräch, Begegnung, Spiel etc. Gegenseitigkeit verpflichtet auf *nicht-koerzive* Art und verhilft der institutionell nur schwach abgestützten pädagogischen Situation zu Stabilität und Dauer.⁹ Reziproke Beziehungen machen erwartbar, dass gegenwärtige Interaktionen eine Fortsetzung in der Zukunft erfahren.

Die modale Zeitlichkeit, die der sozialen Basis der Erziehung inhäriert, lässt auch die vermeintliche Paradoxie der Erziehung auflösen. Im Lichte der modalen Zeit kann das pädagogische Geschehen *sowohl* in bezug auf seine Zukunft *als auch* im Hinblick auf seine Vergangenheit beurteilt werden. Der Edukand erscheint nun nicht mehr als defizitäres Wesen schlechthin, das dem Erzieher *in toto* unterlegen wäre. Vielmehr erweist er sich hinsichtlich seiner

⁸ Für die Kontinuierung der Erziehung genügt es keinesfalls, dass sich der Erzieher dem Edukanden emotional zuwendet, sei es im Rahmen eines "leidenschaftlichen Verhältnisses" (Nohl 1961, S. 134), durch "liebend-dienende Hinwendung" (Döpp-Vorwald 1969, S. 441) oder durch Verströmen eines "pädagogischen Eros". Solche, wiederum ganz einseitig gedachten Emotionen vermögen das pädagogische Verhältnis solange nicht zu kontinuieren, wie sie vom Edukanden – in wie minimaler Form auch immer – nicht erwidert werden.

⁹ Zweifellos handelt es sich immer um eine *relative* Gegenseitigkeit, die in Abhängigkeit vom Entwicklungs- und Bildungsstand des Edukanden zu sehen ist.

Vergangenheit und gemessen am sozialen Substrat des pädagogischen Verhältnisses in wesentlicher Hinsicht als dem Erzieher *ebenbürtig*. (vgl. Herzog 1991b). Die Erziehung wird weder von der Unterstellung eines Könnens, das noch nicht vorhanden ist, noch von der Anerkennung einer Subjektivität, die nur virtuell gegeben ist, motiviert, sondern von der Respektierung eines Menschen, der über Subjektivität und Kompetenz bereits verfügt. Seine *faktische* Autonomie, wie gering sie auch immer sein mag, erlaubt dem Edukanden, dem Erzieher Vertrauen zu schenken, auf dessen Basis sich eine Lernbereitschaft und ein Bildungswille allererst etablieren können. Begrifflich heisst dies, dass die Erziehung zwar als einseitig gerichtete Handlung verstanden werden kann, aber unvollständig definiert ist, solange sie nicht in den Rahmen reziproker sozialer Interaktionen eingebunden wird.

Literaturverzeichnis

Becker, Howard: Man in Reciprocity. Introductory Lectures on Culture, Society and Personality. New York: Praeger 1956.

Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim: Juventa 1987.

Benner, Dietrich: Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der "Aufforderung zur Selbsttätigkeit" her zu begreifen, in: Zeitschrift für Pädagogik 2003 (49), S. 290-304.

Benner, Dietrich & Helmut Peukert: Erziehung, moralische, in: Dieter Lenzen & Klaus Mollenhauer (eds.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1. Stuttgart: Klett-Cotta 1983, S. 394-402.

Bourdieu, Pierre: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt: Suhrkamp 1993.

Brezinka, Wolfgang: Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München: Reinhardt 1978 (4. Aufl.).

Brezinka, Wolfgang: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München: Reinhardt 1981 (4. Aufl.) (a).

Brezinka, Wolfgang: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. München: Reinhardt 1981 (2. Aufl.) (b).

Döpp-Vorwald, Heinrich: Pädagogie – Pädagogik – Erziehungswissenschaft. Über Ursprung und Grundformen der Erziehungstheorie, in: Friedhelm Nicolin (ed.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1969, S. 427-443.

Flitner, Wilhelm: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg: Quelle & Meyer 1957.

Frischeisen-Köhler, Max: Philosophie und Pädagogik, in: Friedhelm Nicolin (ed.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1969, S. 147-204.

Geissler, Georg: Die Autonomie der Pädagogik. Langensalza: Beltz 1929.

Godelier, Maurice: Das Rätsel der Gabe. Geld, Geschenke und heilige Objekte. München: Beck 1999.

Gouldner, Alvin W.: Die Norm der Reziprozität. Eine vorläufige Formulierung, in: ders.: Reziprozität und Autonomie. Ausgewählte Aufsätze. Frankfurt: Suhrkamp 1984, S. 79-117.

Heid, Helmut: Erziehung, in: Dieter Lenzen (ed.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt 1997 (3. Aufl.), S. 43-68.

Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, in: ders.: Sämtliche Werke, Bd. 2. Hrsgg. von Karl Kehrbach & Otto Flügel. Aalen: Scientia 1964, S. 1-139.

Herzog, Walter: Plädoyer für Metaphern. Versuch, ein vergessenes pädagogisches Thema in Erinnerung zu rufen, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1983 (59), S. 299-332.

Herzog, Walter: Pädagogik als Fiktion? Zur Begründung eines Systems der Erziehungswissenschaft bei Wolfgang Brezinka, in: Zeitschrift für Pädagogik 1988 (34), S. 87-108.

Herzog, Walter: Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie. Bern: Huber 1991 (a).

Herzog, Walter: Die Banalität des Guten. Zur Begründung der moralischen Erziehung, in: Zeitschrift für Pädagogik 1991 (37), S. 41-64 (b).

Herzog, Walter: Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2002.

Hoyningen-Huene, Paul: Die Wissenschaftsphilosophie Thomas S. Kuhns. Braunschweig: Vieweg 1989.

- Kuhn, Thomas: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt: Suhrkamp 1976 (2. Aufl.).
- Lévi-Strauss, Claude: Strukturele Anthropologie. Frankfurt: Suhrkamp 1972.
- Lochner, Rudolf: Zur Grundlegung der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschung 1930 (31), S. 1-18.
- Lochner, Rudolf: Über die Erziehung als biontisches Formwandel-Phänomen, in: Studium Generale 1960 (13), S. 278-296.
- Ludwig, Peter H.: Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen erzieherischen Handelns, in: Zeitschrift für Pädagogik 2000 (46), S. 585-600.
- Luhmann, Niklas: Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde. Frankfurt: Suhrkamp 1997.
- Meister, Richard: Pädagogik als Wissenschaft, Kunstlehre und Praxis, in: Friedhelm Nicolin (ed.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1969, S. 339-369.
- Mollenhauer, Klaus: Pädagogik, in: Erwin von Beckerath et al. (eds.): Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, Bd. 8. Stuttgart: Fischer 1964, S. 161-170.
- Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt: Schulte-Bulmke 1961 (5. Aufl.).
- Oelkers, Jürgen: Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1985.
- Oelkers, Jürgen: Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik 1990 (36), S. 1-13.
- Pestalozzi, Johann Heinrich: Lienhard und Gertrud, 3. und 4. Teil, bearbeitet von Gotthilf Stecher, in: ders.: Sämtliche Werke, Bd. 3. Hrsgg. von Artur Buchenau, Eduard Spranger & Hans Stettbacher. Berlin: de Gruyter & Co. 1928.
- Roth, Heinrich: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlungen 1957-1967. Hrsgg. von Hans Thiersch und Hans Tütken. Hannover: Hermann Schroedel 1967.
- Rutschky, Katharina (ed.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt: Ullstein 1977.
- Spranger, Eduard: Psychologie des Jugendalters. Leipzig: Quelle & Meyer 1929 (12. Aufl.).

Winkler, Michael: Erziehung, in: Heinz-Hermann Krüger & Werner Helsper (eds.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich 1995, S. 53-69.

Vom Ereignis zum Prozess. Zeittheoretische Überlegungen zum Begriff der Erziehung

Die Pädagogik verfügt nach wie vor über keine konsensuale Definition ihres Kernbegriffs der Erziehung. Dies zeigt die Analyse einiger ausgewählter Definitionsversuche, die das Phänomen Erziehung ausgesprochen eng fassen. Bemängelt wird insbesondere, dass die referierten Definitionen die soziale Basis der Erziehung nicht einzubeziehen vermögen. Ein wesentlicher Grund für die Enge der definatorischen Festlegungen wird in der räumlichen Metaphorik vermutet, mittels derer in der Erziehungswissenschaft begriffliche Probleme bearbeitet werden. Die Raummetaphorik ist nicht in der Lage, soziale Phänomene in ihrer Dynamik zu erkennen. Um zu einer angemesseneren Definition des Erziehungsbegriffs zu gelangen, wird vorgeschlagen, die modale Zeit als Grundlage für den Erziehungsbegriff zu nutzen. Im Rahmen eines in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft differenzierten Verständnisses der Zeit erscheint die Erziehung als fundiert in sozialen Interaktionen, denen eine reziproke Struktur zugrunde liegt.

From event to process. Time-based theoretical reflections on the concept of education

Educational theory still lacks an agreed definition of its central idea, namely the concept of education. An analysis of certain attempts to provide such a definition shows that the phenomenon of education is often conceptualised in a very narrow sense. One particular criticism is that the reported definitions fail to include the social basis of education. The question is raised as to the causes for this narrow definitional restriction. It is assumed that one substantial reason lies in the limited spatial imagery or metaphors which are applied to the treatment of conceptual problems in educational science. Spatial metaphors are not capable of recognising social phenomena in their full dynamism. It is suggested that in order to arrive at a more appropriate definition one should use modal time as a basis for comprehending the concept of education. In the light of an understanding of time as qualitatively differentiated into past, present and future, education appears to be rooted in social interactions, which are based on a reciprocal structure.