

Malte Brinkmann | Gabriele Weiß |  
Markus Rieger-Ladich (Hrsg.)

# Generation und Weitergabe

Erziehung und Bildung  
zwischen Erbe und Zukunft

Malte Brinkmann | Gabriele Weiß | Markus Rieger-Ladich (Hrsg.)  
Generation und Weitergabe

# Schriftenreihe der DGfE-Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie

Herausgegeben von der  
Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie  
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Herausgeberkollegium:  
Malte Brinkmann | Markus Rieger-Ladich | Christiane Thompson.

Malte Brinkmann | Gabriele Weiß | Markus  
Rieger-Ladich (Hrsg.)

# Generation und Weitergabe

Erziehung und Bildung zwischen Erbe und  
Zukunft

**BELTZ** JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-7554-0 Print  
ISBN 978-3-7799-7555-7 E-Book (PDF)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks  
Satz: xerif, le-tex  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

Generation und Weitergabe zwischen Tradition und Transformation. Zur Einführung <i>Malte Brinkmann</i>	7
<b>I Weitergabe, Erziehung und Erzählung zwischen den Generationen</b>	
Bildung im Generationenverhältnis. Die doppelte Prozessualität der Pädagogik <i>Michael Winkler</i>	22
Zwischen Sein und Sollen. Praxistheoretische Perspektiven auf Erziehung <i>Johannes Türstig</i>	42
Wer über Generationen erzählt, erzieht. Geschichte und Literatur in der Poetologie Maxim Billers <i>Clemens Bach</i>	60
Erbe als Generationenband bei Arendt, Benjamin, Heine und Freud <i>Sigrid Weigel</i>	77
<b>II Macht, Politik und Geschlechtlichkeit der Weitergabe in Generationenverhältnissen</b>	
Pädagogische Beziehungen. Zur pädagogischen Signatur der Weitergabe in Generationenverhältnissen <i>Kerstin Jergus</i>	94
Reflexive Reartikulationen und generationale Wissensdifferenzen. Zur Theorie und Empirie der Weitergabe sozialer Praktiken <i>Melanie Schmidt und Daniel Wrana</i>	115
Generation und Geschlecht. Eine erziehungswissenschaftliche und feministische Lektüre <i>Jeannette Windheuser</i>	136

### III Zukunft und Gerechtigkeit der Generationen

Von der symbolischen Umkehrung des Generationenverhältnisses:

*Fridays for Future* als gesellschaftliche, pädagogische und wissenschaftliche Herausforderung

*Fabian Kessl* 156

Bildung als Beitrag zur Generationengerechtigkeit

*Kirsten Meyer* 170

Generativität als Topos pädagogischer Utopie-, Natur- und Krisenverhältnisse. Oder: Wenn alte Hoffnungen neu erblühen

*Steffen Hamborg* 187

### IV Geben und Nehmen zwischen den Generationen

Fremden geben. Überlegungen zu einer Formenlehre politischer Bildung im Modus der Gabe

*Anselm Böhmer* 204

Intergenerationelles Scheitern. Wenn die Gabe der Erziehung zurückgewiesen wird

*Kai Wortmann und Bianca Thoilliez* 221

Erziehung als Tausch

*Jörg Zirfas* 238

Verzeichnis der Autor\*innen 254

# Generation und Weitergabe zwischen Tradition und Transformation.

## Zur Einführung

Malte Brinkmann

Generationenverhältnisse – und damit die Weitergabe von Kultur, Kulturtechniken, Erbe und Traditionen – sind in der Krise. Dieser Befund ergibt sich nicht erst mit den Manifestationen, in denen die jüngere Generation im Zuge der Klimaschutzbewegung ihren Anspruch auf einen Neuanfang reklamiert. Generationen, das Verhältnis der Generationen zueinander und die Praktiken, Inhalte und Relationen kultureller Weitergabe wurden und wurden und werden im Zuge aktueller Diskontinuitäts-, Kontingenz- und Fremdheitserfahrungen sowie von Krisenerfahrungen im Kontext der Pandemie und Klimakrise immer fragwürdiger. Differenzenerfahrungen treten in den Vordergrund. „Irritationen zwischen Jung und Alt“ breiten sich aus (Meyer-Drawe 2000, S. 22). Die Erfahrungsdifferenz zwischen den Generationen wird immer größer. Ja, sie scheint sich, nimmt man die aktuelle „Fridays for Future“-Bewegung und „Letzte Generation“ in den Blick, nicht nur immer weiter zu vergrößern, sondern scheint sich geradezu umzukehren. Die Enttraditionalisierung, Enthierarchisierung und Pluralisierung der Lebensstile, die (junge) Klimaschutzbewegung, damit einhergehende globale Menschenrechtsforderungen sowie digitale Formen der Beschleunigung stellen das Generationenverhältnis als Vertretungs- und Verantwortungsverhältnis (Arendt 1958/2000) als solches infrage. Damit werden die Weitergabe und Tradierung und die damit verbundenen Praktiken, Inhalte und Relationen zur Problemanzeige. Die Klimakrise und auch die Corona-Krise können insofern auch als Krisen des Generationenverhältnisses und als Krisen der Tradierung und Weitergabe von Kultur, Erbe und Tradition gelten. Nun wird vollends deutlich, dass Erziehung nicht nur Sozialisation, nicht nur die Einfügung ins Bestehende bedeuten kann.

Aber schon seit Beginn der neuzeitlichen wissenschaftlichen Pädagogik in der „Sattelzeit“ (Koselleck) um 1800 und den damit zusammenhängenden Erfahrungen des Umbruchs und des politischen, sozialen und gesellschaftlichen Wandels sowie mit der damit verbundenen Geschichtlichkeit und Kontingenz ist Weitergabe in pädagogischen Zusammenhängen im Kontext von Generation, Generationenverhältnissen und Generationendifferenzen Gegenstand vielfältiger Diskussionen und Kontroversen. Schon 1826 stellt Friedrich Schleiermacher in seiner „Vorlesung über Pädagogik“ die berühmte Frage: „Was will denn eigentlich die äl-



tere Generation mit der jüngeren?“ (Schleiermacher 1826/2000, S. 9). Er reagiert damit auf den gesellschaftlichen, politischen, technologischen und wissenschaftlichen Wandel seiner Zeit, auf eine Erfahrung, die zur Struktur der Moderne gehört (vgl. Ecarius 2008). Schon damals waren die Inhalte und die Ziele der Weitergabe unsicher und umstritten. Schleiermacher geht davon aus, dass es eine ältere und eine jüngere Generation gibt, und die ältere der jüngeren im Modus der Erziehung kulturelles Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten weitergibt. Der Gegenstand der Pädagogik wird als „Erziehung“ bestimmt und mit dem Generationenverhältnis unter Bedingungen von Geschichtlichkeit, Wandel und Unsicherheit verknüpft. Schleiermacher entdeckt so im Generationenverhältnis weniger eine Fundierung der Pädagogik, sondern vielmehr eine pädagogische und anthropologische Problemanzeige (vgl. Winkler 1998, S. 122). Das Verhältnis der Generationen im Horizont offener Zukunft und eines gesellschaftlichen Wandels wird als offene und problematische Frage diskutiert, wie der nachwachsenden jüngeren Generation qua Erziehung eine unbestimmte und gar selbstbestimmte Zukunft zu ermöglichen sei. Weitergabe und Erziehung sind damit nicht Anpassung, sondern Veränderung und Transformation, sind nicht nur Sozialisation, sondern sollen einen Neuanfang ermöglichen. Insbesondere die Allgemeine Erziehungswissenschaft sucht seitdem nach einer Bestimmung von Generation und des Generationenverhältnisses auch als Fundament ihrer Theorie (vgl. Nohl 2020).

Es überrascht kaum, dass im Zuge postmoderner Kritik Generation auch als anthropologischer oder geschichtsphilosophischer Begründungszusammenhang dekonstruiert wurde. Begriff und Phänomen der Generation ist mit Geschlecht als Geschichte der Gattung und als sexuelle Differenz eng verwoben (vgl. Derrida 1991; Derrida 1993) und mit europäischen, dualistischen und hierarchischen Vorstellungen von Geschlechtlichkeit und geschlechtlicher Reproduktion verbunden. Philosophische, rechtliche, institutionelle und ökonomische Bestimmungen des Generationen- und Geschlechterverhältnisses sowie die damit einhergehende Trennung von privat und öffentlich werden kritisiert und dekonstruiert (vgl. Casale 2016).

Das spezifisch moderne Spannungsverhältnis zwischen Tradition, Erbe und Transformation bzw. Neuanfang verschärft sich unter spät- und postmodernen Bedingungen, insbesondere im Horizont der aktuellen Krisen. Geschichtlichkeit, Kontingenz und Unsicherheit dominieren die Generationen, die Verhältnisse von und in Generationen sowie deren Weitergabe und Tradierung. Einerseits scheint jede Gesellschaft auf die Weitergabe und Tradierung ihrer Kultur und Kulturtechniken angewiesen, andererseits zerstreuen sich sowohl die Inhalte, der Modus und die Methoden als auch die Subjekte der Weitergabe. Es zeigt sich ein dreifacher Problem- und Fragehorizont im Verhältnis von Generation und Weitergabe in bildungs- und erziehungsphilosophischer Perspektive an: sowohl das generationelle Verhältnis als auch die Medien und die Praktiken der Weitergabe als auch die ethische Legitimation der Weitergabe im generationalen

Zusammenhang werden unsicher. Das Wer, Was und Wie der generationalen Weitergabe steht also zur Disposition.

Hannah Arendt hat diesen Problemzusammenhang in einem wegweisenden Vortrag aus dem Jahre 1958 aufgenommen (1958/2000). Sie hat darin die Frage nach dem Generationenverhältnis bzw. nach der generativen Differenz mit Fragen der Verantwortung verbunden. Erziehung wird als spannungsreiche Praxis beschrieben, die nachwachsende Generation einerseits vor den Ansprüchen einer zunehmend kontingenten, gewaltförmigen und übergreifigen Welt zu schützen und gerade darin ihr die Möglichkeit zu eröffnen, „revolutionär“ zu werden, das heißt etwas Neues zu schaffen und zu bewirken. Die Weitergabe hat sich also auf die mögliche Freisetzung der nachwachsenden Generation zu richten, hat sich selbst zu beschränken und so die Instrumentalisierung der Nachwachsenden für Zwecke, Ideen oder Ideologien der älteren Generation zu vermeiden. Sie hat eine Verantwortung zu übernehmen für eine ungewisse Zukunft. Damit verbindet sich die paradoxe Aufgabe, einerseits das Neue zuzulassen und andererseits die Traditionen und das Erbe in der erzieherischen Weitergabe zu bewahren. Weitergabe ist also einerseits in der Differenz der Generationen und Geschlechter eine Notwendigkeit, um auf die Endlichkeit und Natalität des Menschen sowie auf seine Geschichtlichkeit und Sozialität zu antworten. Die ältere Generation muss sich selbst als Vertreterin der sozialen und kulturellen Welt geben, dafür in der Weitergabe Verantwortung übernehmen, auch wenn nicht alles, was geschaffen und weitergegeben werden soll und was als Tradition und als Erbe weitergegeben wird, den eigenen Überzeugungen entspricht. Als Repräsentantinnen und Repräsentanten einer Kultur müssen sie diese in der Weitergabe zunächst anerkennen. Andererseits soll in der Weitergabe die junge Generation als neue Andere anerkannt werden, weil Kinder als Fremde in diese Welt kommen und in dieser etwas ganz Neues sind. Die Ambivalenz dieser Anerkennung erzeugt eine Krise, die nach Arendt vor allem durch reformpädagogische Ideen der Kindorientierung, der antiautoritären Erziehung und des kritiklosen und urteilslosen Spielens (als Lernen) befördert werden. Die generative Differenz – und damit das Generationenverhältnis – lässt sich also einerseits nicht überspringen. In ihr manifestiert sich ein Spannungsverhältnis zwischen Generation und Geschlecht, Erbe und Zukunft, Tradition und Transformation. Andererseits, so Arendt, müssen in der Erziehung Übergänge geschaffen werden, die diese Differenz nicht „vermitteln“, sondern als Differenz thematisieren – und weitergeben. Diese reflexive Haltung wird von den Autorinnen und Autoren dieses Bandes als problematisierende und reflektierende Bezugnahme auf das spannungsreiche Verhältnis zwischen Generation, Erbe und Weitergabe aufgegriffen und in unterschiedlichen Zugängen und Perspektiven diskutiert.

Wenn also das Generationenverhältnis zur Problemanzeige wird und zugleich der Zusammenhang zu Erziehung, Erbe und Zukunft verschwimmt, kann Weitergabe nicht mehr als Weitergabe von etwas Bestimmtem, von Inhalten,

von Kulturtechniken oder von Normen und Werten konzeptioniert werden. Insbesondere in Institutionen wie der Universität und der Schule scheint dieses Problem einerseits curricular oder durch Modulhandbücher praktisch gelöst, andererseits zeigen aktuelle Kontroversen um die prekäre Rolle und Aufgabe der Schule und um die gesellschaftliche Rolle der Universität in Zeiten beschleunigten gesellschaftlichen, technologischen und politischen Wandels breiten Diskussionsbedarf an. Sie sind also wieder auf den genannten Problemzusammenhang verwiesen. Wenn zudem nicht nur das Was der Weitergabe in Generationenverhältnissen fragwürdig wird, sondern auch das Wie, dann stehen damit die Medien, mit denen weitergegeben wird, also Sprache, Diskurse und Praktiken, und damit zusammenhängend Körper und Leib, Erinnerung und Gedächtnis zur Disposition. Klar ist, dass das generationale Verhältnis kaum vom praktischen Vollzug der Weitergabe in den pädagogischen Institutionen wie Familie, Schule, Hochschule und in außerschulischen Einrichtungen zu trennen ist. Zu fragen ist also: Wie formiert sich Weitergabe und wie normalisiert sich Generation in pädagogischen Institutionen?

In diesem Problemzusammenhang wird in neueren bildungs- und erziehungsphilosophischen Zugängen zu einer Ethik der Erziehung und der Generationen eine Verschiebung vorgenommen. Der Blick geht weg von den Gebenden und dem (Weiter-)Gegebenen auf die Nehmenden und ihre Relation zueinander. Gefragt wird nun nicht nur danach, wer wie gibt, sondern auch danach, wer wie nimmt. Dabei werden Fragen der Gerechtigkeit bzw. Generationengerechtigkeit und der ethischen Legitimation der Weitergabe in generationalen Verhältnissen relevant. Auf der Grundlage kulturanthropologischer Modelle wie jenem des Gabentausches nach Marcel Mauss (1990), von diskurs- und dekonstruktionstheoretischen Zugängen einer Theorie der Gabe nach Jacques Derrida (1991; Derrida 1993) im Kontext von phänomenologischen Ansätzen wie dem von Jean-Luc Marion, der nach dem Gegebenen in der Gabe fragt (2015), lassen sich Verhältnisse (und damit Generationen- und Erziehungsverhältnisse) im Zusammenhang von Geben, Nehmen, Erwidern bzw. Antworten denken. Theorien der Gabe bzw. des Gegebenen lassen sich auch auf pädagogische Implikationen hin befragen. Gabetheoretisch gesehen ist das Generationenverhältnis in einer Relation von Gabe und Antwort bzw. Erwidern und Anerkennung eingespannt. Es basiert damit auf einer gegenseitigen, instabilen und prekären sozialen Erfahrung von Fremdheit. Auch Erziehung findet so im Kontext Gabe, Antwort und Erwidern statt. In gabetheoretischen Zugängen wird das Geben bzw. die Gabe in der Weitergabe ins Licht gerückt.

Vor dem Hintergrund dieser aktuellen, historischen, systematischen, sozialen und gesellschaftlichen Problemzusammenhänge hatte die Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu ihrer Jahrestagung unter dem Titel „Generation und Weitergabe. Zwischen Erbe und Zukunft“ vom 20. bis 23. September 2021 ein-

geladen. Die ursprünglich für den Herbst 2020 geplante Tagung konnte wegen der Covid-19-Pandemie nicht stattfinden. Sie wurde zunächst auf das Frühjahr 2021, dann auf den Herbst 2021 verschoben. Sie hat – erstmalig in der Geschichte der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie – aufgrund der Pandemielage ausschließlich digital stattgefunden. Die Tagungsorganisation haben *Malte Brinkmann* und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vom Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin übernommen. Die Beiträge dieser Tagung werden in diesem Band vorgelegt und durch weitere ergänzt, die bei der Tagung nicht hinreichend thematisierte Perspektiven in den Blick nehmen. Sie gehen der Herkunft und den Debatten innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Bildungs- und Erziehungsphilosophie und benachbarter Disziplinen zu Generation, Generationenverhältnissen und Generationendifferenz in Spannungsverhältnis zu Tradition, Erbe und Weitergabe auf jeweils unterschiedliche Weise nach. Dabei gelten Generation und Weitergabe als eingespannt zwischen Vergangenheit und Zukunft, genauer: Zwischen Traditionen, ihrer Erinnerung und Weitergabe einerseits und einer wie auch immer ausgelegten Zukunft, die als Krise, Reform, als Utopie, als Neuanfang gerahmt werden kann. Das Verhältnis zwischen Generation und Weitergabe in der Erziehung, zwischen Erbe und Zukunft, bleibt dabei eine Problemanzeige und gerade darin, so kann man sagen, für den erziehungswissenschaftlichen und allgemein pädagogischen Diskurs zu Weitergabe und Erziehung konstitutiv.

Die von Schleiermacher aufgeworfene Problemanzeige der generationalen Ordnung und Weitergabe in der Erziehung ist auch für die meisten der Autorinnen und Autoren Ausgangspunkt weiterführender oder kritischer Überlegungen und Analysen, auch wenn eine Umkehrung der Generationenverhältnisse aktuell möglich scheint. Wenn aber unter Bedingungen von geschichtlichem und gesellschaftlichem Wandel sowohl die Inhalte als auch die Ziele, Normen und Werte als auch die Positionierung der Akteure der Weitergabe fragwürdig werden und darüber diskutiert und gestritten wird, dann besteht die Weitergabe gerade darin, diesen prekären Modus selbst zum Gegenstand der Weitergabe zu machen, d. h. den Umgang, die Erfahrung und die Fähigkeit im Umgang mit Kontingenz, Unsicherheit und Problematisierungen weiterzugeben. Darin, so kann man schon vorgreifend sagen, liegt der gemeinsame Einsatz- oder Schlussakzent der meisten Beiträge. Allerdings wird diese Einsicht auf je unterschiedliche Weise, mit unterschiedlichen theoretischen und methodischen Zugängen und Legitimationsstrategien gewonnen. Der Modus der Weitergabe wird daher je unterschiedlich bestimmt – als Streit (im Beitrag von Kerstin Jergus), als Beratung (im Beitrag von Anselm Böhmer), als Ermöglichung und erzieherische Anregung von Bildung (im Beitrag von Michael Winkler), als Erziehen (im Beitrag von Johannes Türstig), als Aushandlung (im Beitrag von Melanie Schmidt und Daniel Wrana), als Erzählen (in den Beiträgen von Clemens Bach und Sigrid Weigel),

als Einübung in Urteilen und Kritik (im Beitrag von Kirsten Meyer), als Geben und Nehmen bzw. Antworten (in den Beiträgen von Jörg Zirfas sowie von Kai Wortmann und Bianca Thoilliez). Damit, auch das zeigen die Beiträge in ihren unterschiedlichen Konzeptionierung und Justierung der Problematik, verschiebt sich die Frage nach dem Gegenstand hin zur Frage nach dem Modus der Weitergabe zwischen den Generationen. Hier scheint wiederum fragwürdig, was, für wen und auf welche Art und Weise eigentlich diese Weitergabe stattzufinden habe.

Die Beiträge dieses Bandes wurden in vier Teile gegliedert. Während im ersten Teil Generation und Generationendifferenz in erziehungstheoretischen, bildungstheoretischen und literatur- bzw. erzähltheoretischen Perspektiven thematisiert werden, werden im zweiten Teil Macht, Politik und Geschlechtlichkeit der Weitergabe in Generationenverhältnissen in den Mittelpunkt gerückt. Im dritten Teil wird unter dem Titel „Zukunft und Gerechtigkeit der Generationen“ angesichts aktueller Ereignisse und Bewegungen der jüngeren Generation um „Fridays for Future“ und „Letzte Generation“ Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Kontext von Krise, Gerechtigkeit und Utopie in Generationenverhältnissen thematisiert. Der letzte Teil nimmt gabetheoretische und ethische Perspektiven der Weitergabe zwischen Nehmen und Geben in und zwischen den Generationen in den Blick.

Zu Beginn des ersten Teils „Weitergabe, Erziehung und Erzählung zwischen den Generationen“ steht ein breit angelegter historischer Überblick zur Geschichte der Allgemeinen Pädagogik und die Frage danach, ob und inwiefern Generation als ein systematischer Grundbegriff gelten kann. *Michael Winkler* justiert in seinem Beitrag „Bildung im Generationenverhältnis. Die doppelte Prozessualität der Pädagogik“ das Aufkommen des Generationenthemas in der Umbruchszeit um 1800. In dieser entsteht in Abkehr von der Aufklärungspädagogik ein neuer Denktyp: die Allgemeine Pädagogik. Im Zuge der damaligen Diskussionen, die die Möglichkeiten und Bedingungen pädagogischen Erkennens und pädagogischer Phänomene zu ergründen suchten, werden Geschichtlichkeit und damit Tradierung und Weitergabe unter Bedingungen von Wandel, Kontingenz und Offenheit des geschichtlichen Prozesses als wesentliche Merkmale pädagogischer Reflexivität etabliert und mit dem Begriff der Bildung systematisch verbunden. Der Schleiermacher'sche Ansatz einer Gründung der Pädagogik in der Ethik wird von Winkler vor der komplexen Editions-geschichte seiner Schriften breit entfaltet. Bei Schleiermacher aber sei der Bezug auf das Generationenverhältnis nur methodisch, nicht empirisch gemeint, werde also nur eingesetzt, um den Gegenstand der Theorie der Erziehung genauer bestimmen zu können. Der Bezug aufs Generationenverhältnis ermöglicht eine Theoretisierung der Erziehung, wobei mit dem Begriff des Lebens und der Entwicklung die Theorie der Erziehung an die Psychologie gebunden und schließlich normativ und teleologisch in der

Ethik fundiert wird – eine ethische Hermeneutik der Erziehung, so Winkler, als Ermöglichung eines zur Freiheit führenden Bildungsprozesses.

Auch *Johannes Türstig* nimmt in seinem Beitrag „Zwischen Sein und Sollen. Praxistheoretische Perspektiven auf Erziehung“ die Schleiermacher'sche Justierung der Generationenfrage in der Theorie der Erziehung und ihrer Historizität zum Anlass, die Praxis der Weitergabe als Praxis des Erziehens genauer in den Blick zu nehmen. Dazu bringt er Praxistheorien und Erziehungstheorien in einen Dialog. Das geschieht mit dem Ziel, Erziehung von anderen sozialen Praxen auf dem Boden einer Ontologie des Sozialen genauer zu bestimmen und für grundlagentheoretische, generationentheoretische und sozialtheoretische Reflexionen zu öffnen. Türstig geht von einer praxistheoretischen Bestimmung des Sozialen mit Bourdieu aus, die er in vier zentralen Dimensionen systematisiert. Mit Sozialität, Materialität, Temporalität und (regionaler) Normativität werden Kategorien aufgestellt, mit denen sodann eine praxistheoretische Bestimmung von Erziehung als soziale Praxis erfolgt. Umgekehrt erfolgt darauf eine Problematisierung der Praxistheorie aus einer erziehungstheoretischen Perspektive, wobei Spannungs- und Differenzfelder markiert werden. Diese werden dann an einem lebensweltlichen Beispiel ausbuchstabiert. Erziehung wird als verändernde Praxis zwischen Sein und Sollen auf dem Boden einer Ontologie des Sozialen ausgewiesen. Gerade darin ist eine Unterscheidung markiert, mit der sich Erziehung als soziale Praxis von anderen sozialen Praxen unterscheiden lässt.

*Clemens Bach* verfolgt in seinem Beitrag „Wer über Generationen erzählt, erzieht. Geschichte und Literatur in der Poetologie Maxim Billers“ ebenfalls einen erziehungstheoretischen Zugang. Dieser wird literatur- und erzähltheoretisch erweitert und am Werk des zeitgenössischen Schriftstellers und Kolumnisten Maxim Biller erprobt. Bach zeichnet zunächst Billers Erzähltheorie und Poetologie nach, die sich auf das Thema Generationen in einer biographischen, historischen und aufklärerischen Perspektive bezieht. Bach präsentiert dann einen erzähltheoretisch erweiterten Erziehungsbegriff, mit dem im Werk Billers Aspekte einer pädagogischen Poetologie über und für Generationen aufgefunden werden können. Sodann wird mit Prange, Sünkel und Koerrenz der Begriff der Erziehung als auf Lernen bezogene und im Modus von Vermittlung, Aneignung und Strukturaufbau geführte Handlung systematisch verortet, um schließlich Erzählen als spezifische Form des Erziehens aufzuweisen. Mit Literatur, so der Autor, kann erzählend erzogen werden, wenn der Text Lernen intentional ansteuert.

Den Abschluss des ersten Teils dieses Bandes bildet ein Beitrag aus kultur- und literaturgeschichtlicher Perspektive. *Sigrid Weigel* nimmt „Erbe als Generationenband bei Arendt, Benjamin, Heine und Freud“ in den Blick. Dabei greift sie auf ihre langjährigen Forschungen zur Epistemologie und Geschichte der Begriffe und Diskurse von Generation, Genealogie, Erbe und Vererbung in Kulturwissenschaft und Recht zurück. Weigel gelingt es mit den genannten vier Intellektuel-

len des 20. Jahrhunderts mit jüdischem Hintergrund zu zeigen, dass sowohl die Ansätze einer Reduktion der Weitergabe und des Erbes auf biologische, ökonomische und familiäre Aspekte, wie er beispielsweise mit der Kodifizierung des Erbrechts im Code Napoléon 1804 in Europa Einzug hielt, als auch die Ansätze einer soziologischen Reduktion der Generation und des Generationszusammenhangs auf eine synchrone Gruppe bzw. Kohorte, wie sie durch Karl Mannheims verbreitete Analyse von 1928 vertreten wird, Generation, Erbe und Weitergabe gleichermaßen missverstehen. In Abgrenzung dazu sucht Weigel nach kulturellen und diskursiven Mustern. Diese führt sie in den Werken auf die Spur eines „intergenerativen Bandes“ zwischen vergangenen und gegenwärtigen Generationen, das geschichtstheoretisch oder religiös legitimiert wird. Die intergenerationale Weitergabe des Erbes, so die Autorin in einem Fazit ihrer Lektüren von Arendt, Heine, Benjamin und Freud, entspringt aus dem Handeln vergangener und gegenwärtiger Generationen. Sie vermag dabei auch Affekte, Begehren, Angst und Verdrängung als wichtige Elemente einzubeziehen.

Der zweite Teil des Bandes rückt „Macht, Politik und Geschlechtlichkeit der Weitergabe in Generationenverhältnissen“ in den Mittelpunkt. *Kerstin Jergus* thematisiert im ersten Beitrag dieses Teils Probleme, Spannungen und Konflikte der Weitergabe in Generationenverhältnissen in pädagogischen Beziehungen. Sie nimmt das generationale Verhältnis in sozialtheoretischer Perspektive im Kontext gesellschaftlichen Wandels in den Blick und fragt nach der Pädagogizität der generationalen Verhältnisse im Spannungsfeld zwischen Tradierung und Transformation. Die gesellschaftliche, soziale und historische Situierung ist dabei von großer Bedeutung, aber – so Jergus – damit wird die Pädagogizität des Spannungsverhältnisses von Tradierung und Weitergabe in generationalen Verhältnissen noch nicht erfasst. Um das generationale Verhältnis als pädagogisches Verhältnis systematisch in den Blick nehmen zu können, erfolgt ein Überblick über seine Theoriegeschichte, angefangen bei Platons Höhlengleichnis, über Comenius' *Orbis pictus* bis hin zu neuzeitlichen Modellen in Rousseaus „*Emile*“ und in Kants „Vorlesung über Pädagogik“. In der Neuzeit nämlich, so Jergus, wird das „politische Problem [...] bestehender Ordnungen“ auch zu einer „pädagogischen und ethischen Problemstellung“ und damit zu einem Problem ihrer Tradierung. Damit wird also nicht nur das, was weitergegeben werden soll, problematisch, sondern auch die Verhältnisse, in denen weitergegeben wird. Macht, Gewalt, Autorität und Legitimität pädagogischer Beziehungen werden zum Problem. Auf dieser Grundlage werden in einem weiteren Schritt zum einen die geisteswissenschaftliche Fassung des pädagogischen Bezuges bei Hermann Nohl und zum anderen das professionstheoretische Modell der pädagogischen Beziehung à la Helsper kritisch diskutiert. Weitergabe wird schließlich mit Hannah Arendt als Einführung in den Streit um die Geltung bestehender Ordnungen aufgefasst und mit Fragen nach der Ethik und der Politizität pädagogischer Beziehungen verbunden.

Melanie Schmidt und Daniel Wrana stellen eine praxeologisch gefasste Theorie der Weitergabe als soziale Praxis in einem gleichermaßen historisch, sozialtheoretisch und empirisch gerahmten Beitrag vor. Weitergabe als soziale Praxis wird damit im Kontext von Diskurs- und Machttheorie sowie von praxeologischen Lerntheorien im Spannungsfeld zwischen Tradierung und Transformation justiert. Dieser Problembezug der Weitergabe als soziale Praxis wird in einem ersten Schritt in einer Re-Lektüre der einschlägigen Schriften Schleiermachers gewonnen. Dessen Erziehungstheorie wird als konsequente Exposition des Pädagogischen im Sozialen gelesen, wobei die Begründungsfigur der Generationalität zugleich Anlass und Problem der Weitergabe markiert. Die Figur des Dissenses bei Schleiermacher wird sodann in einem zweiten Schritt in aktuellen Theorien der Weitergabe durch Teilhabe an *Communities of Practice* aufgesucht. Weitergabe wird nun mit Jean Lave als *Apprenticeship* in relationalen und sozialen Verhältnissen einer kommunikativen Praxisgemeinschaft bestimmt und unterschiedliche machtförmige Positionierungen in generationalen Differenzen als wesentliches Merkmal kenntlich gemacht. Anhand der Analyse von Reflexionsgesprächen über studentische eigenverantwortete Unterrichtseinheiten im Rahmen schulpraktischer Studien wird sodann Weitergabe in unterschiedlichen, machtförmigen Praktiken (Adressierung, Disziplinierung, Vermittlung) differenziert. Abschließend wird der Gedanken- und Untersuchungsgang für eine praxeologische Theorie pädagogischer Weitergabe zusammengefasst.

Jeannette Windheuser reflektiert das Generationenverhältnis in enger Verwobenheit mit dem Geschlechterverhältnis. Beide bestimmt sie in ihrem Beitrag „Generation und Geschlecht. Eine erziehungswissenschaftliche und feministische Lektüre“ als Differenz. Als historischen Einsatzpunkt wird Heike Sanders' Rede für den „Aktionsrat zur Befreiung der Frauen“ auf der 23. Delegiertenversammlung des Sozialistischen Studentenbundes (SDS) am 13. September 1968 in Frankfurt am Main aufgerufen und analysiert. In dieser historischen Quelle nämlich, so die Autorin, verbindet sich die Geschichte der Frauenbewegung mit der antiautoritären Kinderladenbewegung und zeugt so von einer genealogischen Verschaltung von Geschlechter- und Generationenverhältnissen, von Feminismus und Erziehungswissenschaft. In einem ersten Schritt analysiert Windheuser den geschichtlichen und generationalen Horizont der Rede Sanders. Windheuser gelingt es, im Kontext der ersten Frauenbewegung einen Bildungsprozess zu entdecken, der durch die Bewusstwerdung der eigenen Situation angestoßen wurde und mit dem sich eine Utopie mit und durch Erziehung auf eine andere, neue Gesellschaft verbindet. In einem zweiten Schritt des Beitrags wird die Geschlechtlichkeit des Generationenverhältnisses mit einem feministischen Bildungs- und Erziehungsverständnis gerahmt. Die räumlich-körperliche und zeitlich-geschichtliche Begrenztheit des Subjekts im Kontext von Angewiesenheit und Sorge wird sodann psychoanalytisch mit Luce Irigaray ausbuchstabiert und die Geschlechter- und Generationendifferenz im Kontext einer hierarchischen



und patriarchalischen Ordnung justiert, deren Folge eine Zurichtung der Sorge und Sorgearbeit darstellt. Erziehung wird so – positiv gewendet – als Sorge im Sinne der Bearbeitung generationaler Angewiesenheit bestimmt.

Der dritte Teil des Bandes rückt die aktuellen Ereignisse und Diskussionen um die junge Klimaschutzbewegung und, damit eng verbunden, dem Konzept und Modell einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in das Blickfeld. Es geht also um „Zukunft und Gerechtigkeit der Generationen“. *Fabian Kessel* nimmt die aktuelle Klimaschutzbewegung um „Fridays for Future“ und „Letzte Generation“ in einer generationentheoretischen sowie sozialisations- und jugendforscherischen Perspektive in den Blick. Eine neue Jugendbewegung, so der Autor, habe sich seit 2018 formiert, die für sich die Position der Vernünftigen einklagt und zugleich der Erwachsenengeneration Mündigkeit abspricht. Kessel geht dieser These in drei Schritten nach. Zunächst wird in einem Überblick über die Debatten zum Generationenverhältnis im 20. Jahrhundert das Generationenverhältnis aus Sicht der Sozialisations- und Jugendforschung rekonstruiert, um dann mit Schleiermacher Mündigkeit als generationentheoretischen Einsatzpunkt für die weitere Analyse zu bestimmen. Bei „Fridays for Future“ wird in einem zweiten Schritt eine „Pädagogik der Verzweiflung“ als Programm aufgewiesen. Die Aktionen und Positionen der jugendlichen Klimaschutzbewegung werden als pädagogisches Programm an die Adresse der Erwachsenen gelesen, indem sich unter dem Anspruch von Mündigkeit eine symbolische Umkehrung des Generationenverhältnisses manifestiert, um eine Zukunft überhaupt möglich werden zu lassen.

*Kirsten Meyer* thematisiert Generation und Weitergabe in ihrem Beitrag „Bildung als Beitrag zur Generationengerechtigkeit“ in einer vertragstheoretischen, ethischen und philosophiedidaktischen Perspektive. Generationenverhältnisse, Generationenvertrag und Generationengerechtigkeit werden zunächst liberalistisch und vertragstheoretisch mit John Rawls gerahmt. Das Rawls'sche Gedankenexperiment wird dabei unter den aktuellen Bedingungen generationentheoretisch gelesen. Aus ihm ergibt sich, so Meyer, eine moralische Pflicht der alten Generation, die Welt nicht zu Ungunsten der kommenden Generation zu verändern, also nachhaltiger zu handeln. Dieser Imperativ wird in einem zweiten Schritt für allgemeindidaktische und ethische Dimensionen schulischer Bildung fruchtbar gemacht. Unter Hinzunahme empirischer Studien zum moralischen und ethischen Handeln kommt die Autorin zu dem Schluss, dass BNE über die Gründe für ethische Perspektiven und moralisches Handeln zu beraten habe. Die Reflexion über die Gründe ethischer Prinzipien und moralischen Handelns im Unterricht ist, so Meyer, erstens als gemeinsame Beratung, Diskussion und Positionierung zu verstehen und zweitens auch handlungs- und unterrichtspraktisch umzusetzen. BNE kann so als Einübung in ethisches, kritisches Urteilen mit und vor anderen bestimmt werden.

Den Eingangspunkt von *Steffen Hamborgs* Untersuchung zur „Generativität als Topos pädagogischer Utopie-, Natur- und Krisenverhältnisse. Oder: Wenn alte Hoffnungen neu erblühen“ bilden die in das Pädagogische eingeschriebenen, aufklärerischen und humanistischen Hoffnungen auf Vervollkommenung und Höherbildung der Menschheit, die sich in den Diskursen zur BNE als spätmodern-gebrochenes Verhältnis zum Utopischen, Natürlichen und Krisenhaften artikulieren. BNE wird mit Giddens und Beck als „krisendiagnostisch begründeter Krisenentwurf“ bestimmt, der letztlich funktional auf Krisenbewältigung ausgerichtet ist. Damit geraten einerseits pädagogische, ethische und politische Fragen aus dem Blick. Andererseits wird der Hoffnung Vorschub geleistet, dass eine Rückführung in eine vermeintliche Natürlichkeit und eine Rückkehr in einen holistisch gedachten Naturprozess möglich sei. Generativität wird in diesem utopisch-krisenhaften Zusammenhang als säkularisiertes Heilversprechen in mehrfacher Hinsicht relevant. Künftige Generationen, so der Autor, werden pädagogisch in den Dienst genommen für politische Projekte, wobei die eigene Position als „Arbeit an einer besseren Welt“ verkannt und die eigene Verantwortung verzeitlicht und damit aufgeschoben wird. Dies aber – so der Autor abschließend – lässt die konkreten Vollzüge von Bildung und Erziehung sowie ihre politischen, institutionellen und sozialen Bedingungen verschwinden.

Eine weitere Facette des Generationenverhältnisses im Kontext von Weitergabe ist die Perspektive auf das Geben bzw. die Gabe. Theorien der Gabe bzw. des Gegebenen lassen sich auch auf pädagogische Implikationen hin befragen. In den Beiträgen des letzten und vierten Teils dieses Bandes – „Geben und Nehmen zwischen den Generationen“ – werden Erziehungs- und Generationenverhältnisse als reziproke Relationen konzipiert, indem wechselseitig (also auch dem\* der Erziehenden) gegeben wird. Damit stellt sich zugleich die Frage, ob und inwieweit im Geben der Weitergabe auch ein Nehmen vorausgesetzt wird. Anselm Böhmer, Kai Wortmann und Bianca Thoillez sowie Jörg Zirfas lesen das als eine Beziehung von Gabe und Erwidern bzw. als Response im Modus von Singularität und Fremdheit. Damit wird der Fragehorizont ausgeweitet und bildungs- und erziehungsphilosophische Reflexionen eröffnet.

*Anselm Böhmer* nimmt in seinem Beitrag „Fremden geben. Überlegungen zu einer Formenlehre politischer Bildung im Modus der Gabe“ eben jene Formenlehre in den Blick und fragt nach den Konsequenzen für Demokratie und demokratische Bildung, die sich als Weitergabe demokratischer Grundhaltungen in generationalen Verhältnissen versteht. Nach einer einleitenden Problematisierung und Dekonstruktion (Derrida) des Begriffs der Generation im Horizont ihrer zeitlichen Struktur schließen sich systematische Überlegungen „zu einer Pädagogik in generationaler Ordnung“ an. Böhmer greift Eugen Finks Modell der Beratungsgemeinschaft auf, um zu zeigen, dass das Verhältnis der Generationen als Differenz in der Weitergabe selbst thematisch werden kann. Die differenzielle und plurale Lagerung des Generationenverhältnisses wird in einem zweiten Schritt für eine

machtsensible und sozialtheoretisch informierte Perspektive auf politische Bildung fruchtbar gemacht. Derridas Gabetheorie wird demokratietheoretisch vertieft und dann für drei „Formen“ politischer Bildung fruchtbar gemacht: Demokratie im Modus der intergenerationalen Gabe kann sich als solidarische Übergabe, als solidarische Beratung und schließlich im Kontext von Fremdheit ereignen. Böhmer schließt mit einem Ausblick auf eine Anthropologie der Solidarität, auf deren Grundlage intergenerationale Gabeformen bestimmt und empirisch rekonstruiert werden können.

Auch bei *Kai Wortmann* und *Bianca Thoilliez* bilden gabetheoretische Überlegungen den Ausgangspunkt generationen- und erziehungstheoretischer Überlegungen, die dann in und mit der Lektüre eines literarischen Werkes vertieft werden. Die Autor\*innen verknüpfen in ihrem Beitrag: „Intergenerationelles Scheitern. Wenn die Gabe der Erziehung zurückgewiesen wird“ Aspekte des intergenerationalen Scheiterns, wie sie in der Erzählung „Comfort“ von Alice Munro ausgeführt werden, mit dem Erziehungsverständnis von Hannah Arendt als intergenerationale Weitergabe. Dies geschieht unter der Fragestellung des Scheiterns, also mit dem Ziel, herauszuarbeiten, was „in der Erziehung im Allgemeinen und im Unterricht im Besonderen schief gehen kann“. Die Autor\*innen skizzieren zunächst Arendts Erziehungskonzept in knappen Strichen, wie sie es in der Rede aus dem Jahre 1958 „Die Krise der Erziehung“ dargestellt hat. In einem zweiten Teil wird die genannte Erzählung detailliert im Hinblick auf intergenerationalles Scheitern ausgelegt. Diese Perspektive wird gabetheoretisch angereichert und auf curriculare bzw. didaktische Verhältnisse des Lehrens, Lernens und des vermittelten Gegenstandes bzw. der Sache des Unterrichts als „Stück Welt“ bezogen. Abschließend werden die gewonnenen Einsichten auf Arendts Konzept der Erziehung als intergenerationale Weitergabe rückbezogen. In der Weitergabe, so das Fazit, gehe es nicht, wie bei Arendt, um die Welt als ganze, sondern um eine Gabe, die durchaus Differenzen, Widersprüche und Spannungsfelder beinhalten kann.

*Jörg Zirfas'* gabetheoretische Überlegungen unter dem Titel „Erziehung als Tausch“ relationieren in einem gleichermaßen systematischen und anthropologischen Zugriff Gabe, Erziehung, Verausgabung und Vertrauen und machen diese für erziehungstheoretische Überlegungen fruchtbar. In Abgrenzung zu linearen Erziehungstheorien nach Sünkel, Prange und Mollenhauer und in Abgrenzung zu utilitaristischen und ökonomischen Tauschmodellen, wie etwa jenem von Pierre Bourdieu, rekonstruiert der Autor in einem ersten Schritt die Grundlagen der Gabetheorie von Mauss im Kontext von Geben (Schenken), Annehmen (Anerkennen) und Erwidern. Der Autor stellt Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zwischen der kulturanthropologischen Gabetheorie und einer pädagogischen Erziehungstheorie heraus. In einem zweiten Schritt arbeitet er den Ereignischarakter der Gabe nach Derrida und dessen erziehungstheoretische Dimension heraus. In einem letzten Schritt entwickelt Zirfas eine gabetheoretische Perspektive auf Erziehung: Die pädagogische Gabe verbindet, trennt, teilt und bestimmt

ein Verhältnis, das durch Differenz und Asymmetrie gekennzeichnet ist, ein Verhältnis, in dem gegeben, genommen und zur Gegengabe verpflichtet, indem aber – symbolisch – immer mehr gegebenes als genommen wird. Erziehung erscheint dann als Hervorbringung von Bedeutungs- und Anerkennungsverhältnissen, als Tausch in der Hoffnung auf Antwort, Erwidern und Weitergabe.

Unser Dank gilt den Autor\*innen der hier vorgelegten Beiträge sowie dem Berliner Organisationsteam – namentlich Cosima Fanselow, Johannes Türstig, Martin Weber-Spanknebel und Daniel Pastenaci. Zu Dank verpflichtet sind wir auch Herrn Bronberger von Beltz Juventa. Schließlich danken wir Sina Kleinitzke und Katrin Klees für das gewissenhafte und ambitionierte Lektorat.

## Literatur

- Arendt, Hannah (1958/2000): Die Krise in der Erziehung. In: Dies./Ludz, Ursula (Hrsg.): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München: Piper, S. 255–276.
- Casale, Rita (2016): Krise der Repräsentation: Zur Sittlichkeit des Staates und Autorität des Vaters. In: Dies./Koller, Hans-Christoph/Ricken, Norbert (Hrsg.): Das Pädagogische und das Politische. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 207–224.
- Derrida, Jacques (1991): Gesetzeskraft. Der „mystische“ Grund der Autorität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (1993): Falschgeld. Zeit geben I. München: Fink.
- Ecarius, Jutta (2008): Generation, Erziehung und Bildung. Eine Einführung. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Marion, Jean-Luc (2015): Gegeben sei. Entwurf einer Phänomenologie der Gegebenheit. Freiburg und München: Karl Alber.
- Mauss, Marcel (1990): Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, Käte (2000): Die Fremdheit der Generationen. In: Das Magazin 11, H. 3, S. 20 f.
- Nohl, Arnd-Michael (2020): Generation als Grundbegriff relational-praxeologischen Denkens in der Erziehungswissenschaft. In: Dörner, Olaf/Klinge, Denise/Krämer, Franz/Endreß, Franziska (Hrsg.): Metapher, Medium, Methode – Theoretische und empirische Zugänge zur Bildung Erwachsener. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 39–52.
- Schleiermacher, Friedrich (1826/2000): Texte zur Pädagogik. Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Winkler, Michael (1998): Friedrich Schleiermacher revisited. Gelegentliche Gedanken über Generationenverhältnisse in pädagogischer Hinsicht. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 115–138.



# I Weitergabe, Erziehung und Erzählung zwischen den Generationen

# Bildung im Generationenverhältnis.

## Die doppelte Prozessualität der Pädagogik

Michael Winkler

### 1.

1800: Die Jahreszahl hat symbolischen Wert, es geht natürlich um einen längeren Zeitraum. Ulrich Herrmann spricht vom pädagogischen Jahrhundert, das von 1750 bis 1850 reichen soll (vgl. Herrmann 1981). Die Jahreszahl steht für eine Sattelzeit (vgl. Brachmann 2008), zumindest für pädagogische Texte, die – aus welchen Gründen auch immer – dauerhaft Geltung behalten. Tatsächlich entsteht ab 1850 eine Vielzahl von Reihen mit Ausgaben sogenannter pädagogischer Klassiker, die gekürzt oder überarbeitet in der Lehrkräftebildung Verwendung finden sollen. Ob das der Fall ist, lässt sich nicht klären. Jedenfalls waren sie ein kommerzieller Erfolg, weil die Ausgaben sogar mehrfache Auflagen erlebt haben. Zugleich bezeugen sie ein im Blick auf pädagogisch professionelle Interessen ausdifferenziertes System. Denn sie finden in den Reihen günstiger literarischer Populärausgaben keine Aufnahme, selbst nicht in ‚Reclams Universalbibliothek‘. Offensichtlich waren Ausgaben pädagogischer Klassiker reputationsrelevant für die Lehrkräfte – übrigens nicht nur höherer Lehranstalten. Ihnen wurden zwei Funktionen zugeschrieben, die eng miteinander zusammenhängen: Sie galten als Transporteur eines exklusiven und esoterischen Expertenwissens<sup>1</sup>, das die Grundlagen des Geschäfts und eine eigene Terminologie als Zugehörigkeitsausweis mitgeteilt hat, einerseits. Andererseits haben sie einen Beitrag zur Habitus-Formation geleistet, nach außen hin ebenso wie nach innen.

Tatsächlich spricht einiges dafür, dass die Pädagogik zu diesem Zeitpunkt, also um 1800, sich geradezu – um einen Ausdruck unserer Zeit zu verwenden – neu erfunden hat:

Gesellschaftliche Veränderungen, soziale und kulturelle Brüche bedeuten immer Entdeckungssituationen für die Pädagogik. Bruchsituationen lassen Probleme erkennen und benennen, die in der gewöhnlichen Statik und Konventionalität von Erziehung und Unterricht kaum gesehen werden. Tradition überlagert alles, wenn es um Erziehung geht, vermutlich auch und besonders, weil diese dann schnell absolviert wird, verglichen mit der *longue durée* sozialer und kultureller Prozesse; Friedrich Paulsen hat das als Gesetzmäßigkeit gefasst (vgl. Paulsen

---

1 Im Text wird das generische Maskulinum verwendet. Gemeint sind alle Geschlechter.

1885, S. V). Als Beispiel kann man heranziehen, wie das Schulsystem auf den Zusammenbruch der DDR reagiert hat. Nüchtern gesagt: gar nicht. Der Betrieb ging am nächsten Tag einfach weiter. Oder: Die Einrichtungen der Jugendhilfe verlieren zwar ihre innere Balance, weil sie als Machtinstitutionen realisiert waren (vgl. Wolf 1999), strukturell erholen sie sich aber, in privater Trägerschaft, wie etwa die ‚Hasenburg‘ belegt. Endlich: Familie erstarrt in der Wende. Und symptomatisch könnte scheinen, wie sie in der Zeit der COVID-Pandemie beansprucht wird. Familie darf als die pädagogische Institution schlechthin gelten, weil sie Brüche geradezu perfekt konventionell verarbeitet. Es sind plötzlich die – von Professionellen – als erziehungsunfähig geschmähten Eltern, die sich doch gefälligst um ihren Nachwuchs kümmern sollen: ‚Abolish family‘ lautet neuerdings der Kriegsruf – aber bitte sorgt doch für Bildung!

Dennoch: Soziale und kulturelle Brüche lassen Probleme der Tradition erkennen. Sie verlangen, erlauben und ermöglichen, dass pädagogische Phänomene und Sachverhalte neu gefasst werden. Dabei spielt es keine Rolle, ob und wie weit diese Umbrüche das Leben aller Menschen umkrepeln oder doch nur in den hegemonialen Diskursen thematisiert werden; hegemonial sind sie eben maßgebend. Es ist nicht einmal so wichtig, ob und wie weit sich das Bildungssystem empirisch verändert. Entscheidend sind neue Semantiken, die sowohl für die Problemstellungen wie für die Lösungsansätze gelten, wichtig werden, wenn neue Akteure auftreten und ein Geschäft dominieren wollen, das reizvoll insofern ist, weil es die Gesamtheit einer Bevölkerung betrifft, die dann – um mit Foucault zu sprechen – biopolitisch gestaltet werden kann. Heute entsteht so ein bildungsindustrieller Apparat, der die Semantik des Messens etabliert hat, ständig breite Aufmerksamkeit gewinnt, während sich in den Schulen selbst wenig verändert.

Genau dies findet um 1800 statt (vgl. Winkler 2000): Der Bruch im Übergang zur bürgerlichen Gesellschaft vollzieht sich empirisch, als tiefgreifende Veränderung von Lebensverhältnissen, nicht zuletzt, weil zwei neue Klassen von Menschen auf den Plan treten, mit einer Vehemenz, die die bäuerliche Realität des Landes und die handwerkliche der Kleinstädte überlagert: Bürger und rasch verelendete Proletarier werden sichtbar. Die Dramatik der Revolution und der sie begleiteten Veränderungen war ungeheuerlich, der gesellschaftliche Wandel wurde als Krise wahrgenommen, die – etwa von Campe – als *allgemeine Gärung* bezeichnet wird (vgl. Roessler 1975, S. 258). Die Debatten sind so aufgeregt, dass Pädagogik neu formatiert werden muss, nämlich enttraditionalisiert. Denn mit der bürgerlichen Revolution werden Menschen als Subjekte, als Individuen monologisch frei und autonom begriffen, als Akteure, die nach eigener moralischer Reflexion mit sozialen und kulturellen Verhältnissen umgehen müssen, wissend, gekonnt und doch selbständig – wie das Freiherr von Knigge beschrieben hat – in einer Weise, in der das Ganze des Sozialen doch gewahrt werden kann, übrigens noch für die volatilen Marktprozesse, wie das Adam Smith oder Ferguson erfassen, die



auf ein moralisches Sentiment setzen; Schleiermacher spricht vom religiösen Gefühl.

Die Produktion der pädagogischen Semantik verschiebt sich in dieser Umbruchssituation. Intellektuelle, Literaten und politisch Engagierte werden auf dem neu entstehenden Markt der Öffentlichkeit präsent (vgl. Pinkard 2002). Zugleich verlagert sich der Referenzrahmen. Es geht nicht mehr um eine bloß systeminterne Beobachtung und Kommunikation, als dominante und leitende Ebene wird das Wissenschaftssystem etabliert. Wissenschaftliche Wahrnehmung und Theoretisierung zerbrechen die Legitimationsmechanismen, nehmen andere Semantiken auf und setzen ihre Kriterien durch; so etwa in der Forderung nach einer allgemeingültigen Gegenstandskonstruktion.

Diese Situation führt zu einem neuen Denktypus der Pädagogik; möglicherweise, weil mit Pädagogik ein neuer Begriff entstanden ist oder sich im Sprachgebrauch etabliert hat (vgl. Roessler 1975). Latent hatte sich der neue Denktypus schon angedeutet, war in philosophischen und theologischen Kontexten subkutan präsent. Nun aber kann er sich als ein eigenes Genre durchsetzen, wenn nicht sogar als ein Paradigma, das bald anerkannt wurde. Es geht um die Denkform des *Allgemeinen* der Pädagogik. Um *Allgemeine Pädagogik* als bestimmter Stil, über die Möglichkeit pädagogischer Erkenntnis sowie über die Phänomene und Sachverhalte nachzudenken, die im Kontext des gesellschaftlichen Umgangs mit dem Nachwuchs zu thematisieren sind, bzw. als relevant festgehalten werden sollen. Bei diesem Allgemeinen geht es prinzipiell darum, Pädagogik als Gegenstand der Erkenntnis und Erörterung zu identifizieren, zu analysieren, zu erklären und so festzuhalten, dass eine sichere Vorstellung von Erziehung und Wissen als ein diskursiver Rahmen für die Öffentlichkeit entsteht, der zugleich habitusbildend für die Angehörigen pädagogischer Berufe wirken kann; sogar geschlechterübergreifend, wie das bei Fröbel geschieht. Zugleich aber sollen die Phänomene der Gegenwart diskutiert, erforscht, erkannt und praktisch neugestaltet werden. Es geht insofern um einen konkurrierenden Habitus der Wissenschaft. Damit entsteht eine Spannung, die nicht mehr aufzuheben ist: Die Spannung zwischen wissenschaftlicher Unsicherheit und professioneller Gewissheit.

Diese Spannung zeigt sich darin, dass in eben diesem Wissenschaftssystem eine Kontroverse auftritt: Die Kontroverse darüber, wie die Theorie ihre Gegenstände zu beschreiben hat. Platt gesagt: als Vernunftordnung im System oder genetisch, nicht bloß als Prozess der Vernunftentwicklung, sondern als historische Denkweise, die den Objekten selbst eine Veränderbarkeit zuschreibt. Dieser Kampf wird heftig geführt. Er beschäftigt das ganze 19. Jahrhundert und bekommt zuletzt durch die Evolutionstheorie eine ganz eigene Dynamik. Dieser Kampf wird zudem politisch bewertet: Hegel gilt als Fortschrittsdenker, der die Vernunftentwicklung auf einen Höhepunkt zusteuern lässt, dem dann vorgeworfen wird, er vergöttere den preußischen Staat. Schleiermacher wird als Vordenker der später inkriminierten historischen Schule gehandelt. Dabei

reagiert er doch nur auf die Erfahrung seiner Zeit, auf eine Dynamik, die an der Französischen Revolution zu erkennen war: Schleiermacher hatte die Revolution begrüßt, um die Exzesse abzulehnen, vielleicht unter dem Eindruck der Lektüre Burkes, dessen Werk „Betrachtungen über die Französische Revolution“ sich zumindest in Schleiermachers Privatbibliothek vorhanden war (vgl. Meckenstock 1993). Klar war ihm aber, dass jede menschliche Praxis von nun an nicht mehr allgemein zu fassen war, sondern nur mit Bezug auf die Geschichtlichkeit menschlicher Existenz. Nebenbei ist das die Erfahrung, die er höchst persönlich machen muss, nämlich eine Transformation hin zum preußischen Reformstaat, der in der Reaktionszeit, beginnend mit ‚Wiener Kongress‘, sich in ein autoritäres Regime verwandelt, das die Vorlesungen der Hochschullehrer überwachen lässt.

Ein perfektes Kuddelmuddel! Alle reden über Erziehung, in der Pädagogik soll diese wissenschaftlich dargestellt werden, einerseits allgemein und systematisch, andererseits im Bewusstsein darum, dass das gefälligst mit Blick auf die – paradox formuliert – *geschichtlichen Verhältnisse* zu geschehen hat. Die Pädagogik muss neu erfunden werden, weil diese Geschichtlichkeit sich zwar dauerhaft zeigt, aber eben nicht so, dass man von Kontinuitäten und Traditionen ausgehen kann, sondern geradezu querliegend aufnehmen muss, dass die menschlichen Subjekte als freie zu denken sind. Eine Kette der Tradition, wie sie durch Erziehung und Unterricht gewährleistet werden sollte, ist zerbrochen – eigentümlicherweise, weil man die Geschichtlichkeit erkannt hat, aber diese doch durch kluges Handeln selbst gestalten muss. Die Organisation menschlichen Handelns hat noch zu berücksichtigen, dass und wie die Subjekte selbst sich verändern, aus eigenem Antrieb *und* beeinflusst von anderen. Doppelte Historizität also – und keiner weiß so recht, wohin das wohl führt.

Und bei all dem sind die bislang verwendeten Begriffe und Modelle zumindest für die Intellektuellen fragwürdig geworden: Die wenden sich von einem pädagogischen Denken ab, das durch seine Ausrichtung auf Nützlichkeit und Brauchbarkeit der Menschen kontaminiert erscheint (vgl. Blankertz 1985). Ein edler Begriff taucht auf, als Neuerfindung, fast gleichzeitig mit dem der Pädagogik. Ein Begriff, der polemisch gegen die utilitaristisch gewordene Aufklärungspädagogik eingesetzt wird – am Ende sogar, um die Aufklärung gegen ihre eigene Verdunkelung zu retten. Es ist der Begriff der *Bildung*, Neuankömmling mit dem der Kultur, wie Mendelssohn schreibt (Mendelssohn 1784/1986), bezogen zunächst auf ästhetische Erfahrung, dann umfassend als Idealisierung menschlicher Gestalt im Horizont einer Verehrung der Antike. Bildung soll die Humanität gegen die Bestialität retten. Zugleich anschlussfähig an die neuen Denkformen in den Naturwissenschaften, allzumal mit Blick auf den Gestaltwandel etwa von Pflanzen, den die bisherigen Systematiken kaum erfassen konnte. Bildung, ein Containerbegriff, hoch aufgeladen, erregungs- und motivationsfähig.

## 2.

In der schon fast traditionellen Darstellung von Anfängen einer wissenschaftlichen Pädagogik werden vor allem zwei genannt, nämlich Johann Friedrich Herbart und Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (vgl. Sünkel 1964; Hopfner 1999); die Fichteaner wurden später als Begründer einer Erziehungswissenschaft erkannt, weil sie dies ausdrücklich für sich reklamierten, Niemeyer, Trapp, Fröbel klingen seltener an. Zumal insbesondere Fröbel ein schlechter Ruf anhaftet, wenn es um Wissenschaft geht (vgl. Sauerbrey/Winkler 2018): er gehörte diesem Bereich nicht an, war so gesehen Amateur, dann Unternehmer mit mäßigen Erfolgen, zudem arg fromm, befasste sich mit Kindern und – das war dann ausschlaggebend – dachte, dass Frauen zu hervorragenden Erzieherinnen ausgebildet werden können, was möglicherweise sogar zum Kindergartenverbot führte und ihn heute wiederum als wenig gendersensibel erscheinen lässt. Der arme Mann hatte einfach richtig Pech mit dem Effekt, dass er nicht einmal als Theoretiker und Verfasser einer Allgemeinen Pädagogik gewürdigt wird. Unter dem Titel „Menschenerziehung“ hatte er eine solche zwar publiziert, aber nur den ersten Band, vom zweiten existieren nicht einmal Ideenbündel. Dabei ist Fröbel wahrscheinlich der interessanteste von allen, weil er Komplexität und Dynamik des Erziehungsgeschehens bis in die konkreten praktischen Vollzüge hinein gedanklich und sprachlich verfolgt und dargestellt hat, freilich um den Preis, dass ihn kaum jemand wirklich versteht – was ihm, dem dann doch genialen ‚Networker‘, gar nicht so geschadet hat, selbst wenn für seine wichtigste Errungenschaft weder ein Patent noch ein Copyright eingetragen wurde: Wenn es überhaupt einen Exportschlager der deutschen Pädagogik gibt, dann ist das der Fröbel'sche Kindergarten. Er hat seinen Weg in die unterschiedlichsten Sprachen gefunden, während sein Ahnherr noch die aktuelle amerikanische Philosophie befruchtet, etwa bei Martha Nussbaum. Kurz und gut: eigentlich sollten wir über Fröbel reden, er kann als Gewinner des ‚Contest‘ gelten.

Beschränken wir uns auf das 19. Jahrhundert, dann wurde vornehmlich Herbart wirkmächtig, zumindest sofern es um wissenschaftliche Pädagogik geht. Seine „Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“ (1806), sein später „Umriss der pädagogischen Vorlesungen“ (1835), seine zahlreichen Abhandlungen prägten eine wissenschaftliche Schule und machten europaweit Schule. Entscheidend bestimmen sie die Lehrkräftebildung, etwa bei Karl Volkmar Stoy (vgl. Coriand 2000). Am Ende genießt die wissenschaftliche Schule Herbarts weltweit Anerkennung, sogar noch im 20. Jahrhundert durch Wilhelm Rein. Herbarts Denken war nicht statisch, sondern lebendig, abgesichert durch Organisationen wie den ‚Verein für wissenschaftliche Pädagogik‘. Abgesehen davon, dass er energisch, schon in seinen Göttinger Vorlesungen die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Betrachtung der Pädagogik verlangt und mit der Idee des pädagogischen Takts eine personale und habitualisierte Vermitt-

lungsfigur entdeckt, die uns bis heute beschäftigt. Die von ihm eingeführten Unterscheidungen und Bestimmungen wirken praktisch und organisatorisch. Um von den zentralen Ideen ganz zu schweigen, nämlich der einen des erziehenden Unterrichts und der anderen, dass der eigentliche Zweck aller Pädagogik in der Moralität liege – was bedeutet, dass es um die Freiheit des Zöglings, also, darin sind wir doch etwas klüger, um die Freiheit aller Menschen gehe, die erzogen werden. Dass binnen kurzer Zeit diese epochale Leistung als erstarrter Herbartianismus diskreditiert werden konnte, lässt einen dann doch zweifeln, ob es in der Wissenschaft, allzumal in der Erziehungswissenschaft oder der wissenschaftlichen Pädagogik stets mit rechten Dingen zugeht. Skepsis ist angebracht – wie jede und jeder heute weiß, die oder der sich mit der seltsamen Erfolgsgeschichte etwa sogenannter evidenzbasierter Forschung befasst. Denn: es ist ja schon tollkühn zu behaupten, dass in der Vergangenheit nicht hingesehen wurde, nicht methodisch kontrolliert beobachtet und analysiert wurde – das geschah wohl hilfreicher für die pädagogischen Praktiker, als dies die Datenberge der OECD oder eines Hattie leisten.

Nur eines kann man Herbart selbst anlasten, übrigens nicht seinen Anhängern: Er blendet systematisch den Kontext seiner Beschreibung und Analyse des Erziehungsgeschehens aus. Er war fokussiert auf das elementare Verhältnis von Erzieher bzw. Lehrer und Zögling, übersieht die Rahmung für das pädagogische Geschehen. Karl Mager, ein erklärter Herbart-Schüler, erkennt das und fordert deshalb eine Sozialpädagogik (vgl. Müller/Kronen 2010). Gegen Ende der herbartianischen Epoche erkennt man eine solch weite Sicht bei Wilhelm Rein (1903–1911), vor allem in dem Epochalwerk der Pädagogik schlechthin, nämlich in seinem „Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik“, allzumal in der zweiten Auflage.

### 3.

Auch wenn bislang ein Umweg abgeschieden wurde, befassen wir uns schon die ganze Zeit mit Schleiermacher. Nicht zuletzt mit dem zarten Hinweis auf die *Sozialpädagogik*, zumindest, wenn diese als ein Erkenntnis- und Theorieprogramm gesehen wird und nicht bloß als ein Etikett für die menschenfreundlichen Hilfeleistungen der Sozialarbeit: Handwerklich ausgeführte Reparaturen unter dem Etikett der Menschenrechte.

Wir sind bei Schleiermacher angelangt, weil für ihn und seine Pädagogik nichts von dem gilt, was eben für Herbart angeführt worden ist. Schleiermacher hat mit seiner Pädagogik jedenfalls keine akademische Schule gebildet; – auch wenn er Pädagogen anregen konnte, vornehmlich durch seine Ethik Vorlesungen und seine Kollegs zur Psychologie und Politik. Er hat schon deswegen nicht wirklich gewirkt, da zwar kleinere Schriften von ihm – etwa die Denkschrift zur