

Wolfgang Sünkel

# Erziehungsprozess und Erziehungsfeld

Allgemeine Theorie der Erziehung

Band 2

Herausgegeben von Johanna Hopfner

# Pädagogik und Gesellschaftskritik

Herausgegeben von

Armin Bernhard | Eva Borst | Matthias Rießland

Die Buchreihe leistet einen Beitrag zu einer Pädagogik, die grundlegend auf Gesellschaftskritik beruht und sich zugleich als Gesellschaftskritik versteht. Im Zentrum stehen Fragen nach der wechselseitigen Abhängigkeit von Individuum und Gesellschaft, der Beziehung zwischen Politik und Pädagogik sowie dem Verhältnis von Erziehung, Bildung und Gesellschaft. Auf der Basis einer kritischen Gesellschaftstheorie will die Buchreihe Reflexionen und Diskussionen über Erziehung und Bildung ermöglichen und pädagogische Perspektiven entwickeln.

Wolfgang Sünkel

# Erziehungsprozess und Erziehungsfeld

Allgemeine Theorie der Erziehung  
Band 2

Herausgegeben von Johanna Hopfner

**BELTZ** JUVENTA

#### Der Autor

Wolfgang Sünkel (\*22. Januar 1934 in Detmold; †29. März 2011 in Erlangen) lehrte an der Universität Erlangen Pädagogik mit historisch-systematischem Schwerpunkt. Die pädagogische Grundlagenforschung bereicherte er mit anthropologischen Schriften, der Allgemeinen Didaktik in der Phänomenologie des Unterrichts und seiner Theorie der Erziehung.

#### Die Herausgeberin

(\*1959 in Parsberg/Opf.) lehrte an den Universitäten Würzburg und Graz Allgemeine Pädagogik. Schwerpunkte sind historisch-systematische und begriffliche Grundlagen, Geschlechterforschung und Ratgeberliteratur.

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. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8653-9 Print

ISBN 978-3-7799-8654-6 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8655-3 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa

Verlagsgruppe Beltz

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

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

# Inhalt

Vorbemerkung	10
<b>Teil III: Der Erziehungsprozess</b>	
Zehnter Abschnitt: „Erziehung braucht Zeit.“ Der Prozessbegriff	12
30. Kapitel: Die Erziehungszeit und ihr schwieriges Ende	12
31. Kapitel: Die Erziehung, als Prozess betrachtet	23
32. Kapitel: Kritik der ‚Erziehungsziele‘	29
Elfter Abschnitt: Der Modus des Zöglings und die Modifikation	34
33. Kapitel: Kontinuität und Diskontinuität des Erziehungsprozesses	34
34. Kapitel: Die Fundamental-Struktur des Erziehungsprozesses	39
35. Kapitel: Der Prozess in der Rückschau	46
<b>Teil IV: Das Erziehungsfeld</b>	
Zwölfter Abschnitt: Der Begriff des Erziehungsfeldes	48
36. Kapitel: Die logische Struktur des Erziehungsfeldes	48
Dreizehnter Abschnitt: Gestalten und Gestaltung des Erziehungsfeldes	51
37. Kapitel: Die konkreten Gestalten des Erziehungsfeldes	51
<b>Anhang</b>	
<b>I. Fragmente der Theorie der Erziehung in Vorträgen</b>	85
Ist die Jugend heute anders? Vortrag, gehalten am Pestalozzi-Gymnasium in Unna (Westf.) auf Einladung der Elternpflegschaft 1967	87
Erziehung will die Zukunft in der Gegenwart Festvortrag bei einer Akademischen Feier des Fachbereichs Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Erlangen Nürnberg zu Ehren von Prof. Dr. Karl Seiler anlässlich seines 80. Geburtstages im Mai 1976	97

## HOMO FABER SAPIENS

Vortrag entworfen für den Hegel-Kongress in Salzburg, April 1977.  
Jedoch nicht gehalten, weil die Kongressteilnahme wegen Vaters Tod  
abgebrochen werden musste. Für den Belgrader Vortrag  
ausgeschlachtet.

104

Das Phänomen der Mimese und seine systematische Bedeutung  
Exposé für einen Aufsatz

110

Zum Problem des Normalen in der Sozialpädagogik  
Habitationsvortrag, Dezember 1970, Münster  
(wiederaufgefundenes Manuskript)

112

## **II. Werdendes Wissen – die studentischen Anfänge im pädagogischen Denken von Wolfgang Sünkel**

120

Eduard Spranger, Umriss der philosophischen Pädagogik  
Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 1933/34,  
pp 160 ff., 332 ff., 448 ff. Seminarreferat, Münster, Wintersemester  
1956/57

122

Das Umgreifende und Die Bildung bei Karl Jaspers  
Seminarreferat, Münster, Sommersemester 1957

127

1. Der Mensch als Umgreifendes

128

2. Es ist nun zu betrachten, wie das Umgreifendsein des Menschen  
sich konkret-geschichtlich verwirklicht in der *Bildung*.

130

Autonomie und Heteronomie der Erziehung  
in Schleiermachers Pädagogik

Seminarreferat, Münster, Sommersemester 1960

133

# Vorbemerkung

Wolfgang Sünkel verspricht im Zusatz zu § 167 des ersten Bandes seiner Allgemeinen Theorie der Erziehung vorsichtig, aber immerhin ein Wiedertreffen mit dem geduldigen Leser, der ihn und seine Gedanken bis dahin, so hoffte er, „mit kritischem Wohlwollen begleitet hat.“ (Sünkel 2011, S. 183). Sein Wunsch blieb leider unerfüllt. Das Thema und der Wille, die Tatsache der Erziehung vollständig zu erfassen, ließ ihn jedoch zeitlebens nicht mehr los. So stellte er den dritten Teil über den Erziehungsprozess noch vollständig selbst fertig. Für den vierten Teil über das Erziehungsfeld konnte ich auf gedankliche Rekonstruktionen aus den gemeinsamen Gesprächen und die von ihm selbst autorisierten Mitschriften aus den Vorlesungen zurückgreifen, die im Sommersemester 1985 von Edgar Birzer und Christine Sommer zusammengestellt worden waren. Das „Scriptum zur Vorlesung von Professor Dr. Wolfgang Sünkel – Theorie der Erziehung. Abriss der Allgemeinen Pädagogik“ stand seither am Lehrstuhl I des Instituts für Pädagogik für die Hörer\*innen der gleichnamigen Vorlesung als Arbeitspapier zur Verfügung. Nachdem seine Witwe Frau Siggi Sünkel mir die unveröffentlichten Texte ihres Mannes vertrauensvoll überlassen und ihr Einverständnis zu ihrer Veröffentlichung erteilt hat, übergebe ich diese nun mit herzlichem Dank den geneigten Leser\*innen, die ausreichend Geduld aufbringen konnten, so lange zu warten. Ein besonderer Dank gilt an dieser Stelle Armin Bernhard, Eva Borst und Matthias Rießland, den Herausgeber\*innen der Reihe „Pädagogik und Gesellschaftskritik“, und den sorgfältigen verantwortlichen Mitarbeiter\*innen des Verlages Beltz Juventa, die diese Fortsetzung ermöglichten und damit nichts vorenthalten, was im Anschluss an den ersten Band noch „zu betrachten und zu bedenken bleibt“ (Sünkel 2011, S. 183).

# Teil III:<sup>1</sup>

## Der Erziehungsprozess

---

1 Um den gedanklichen Einstieg in diesen zweiten Band zu erleichtern, hier der Aufbau des Gesamtwerks:  
*Band I:* Prolog; Teil I: Der Erziehungsbegriff; Teil II: Das Erziehungsverhältnis  
*Band II:* Teil III: Der Erziehungsprozess; Teil IV: Das Erziehungsfeld; Epilog  
(Die Abschnitte, Kapitel und Paragraphen sind ebenfalls durchlaufend nummeriert.)

# Zehnter Abschnitt: „Erziehung braucht Zeit.“ Der Prozessbegriff

## 30. Kapitel: Die Erziehungszeit und ihr schwieriges Ende

### § 168

Dass Erziehung Zeit (ver)braucht, ist die schmerzliche Erfahrung derer, die von ihr rasche Ergebnisse und Erfolge erwarten; eines Lehrers, der eine methodische Neuerung einführt – und sie wieder aufgibt, wenn sich nicht alsbald ein messbarer Unterrichtserfolg einstellen will; eines Elternpaares, das sich von einer bestimmten pädagogischen Maßnahme eine Erleichterung des Familienlebens verspricht, aber nicht die Geduld aufbringt, darauf zu warten – oder nicht einmal weiß, dass geduldiges Warten nötig ist; einer Regierung, wenn sie eine Bildungsreform durchsetzt, die alsbald von der Opposition als wirkungslos zensiert wird – wobei hier ja oft schon die Reform selbst von Ungeduld beherrscht war. Sie alle, wenn sie lernfähig wären, könnten es lernen: Erziehung braucht Zeit. Aber was heißt das?

Erziehung braucht *historische* Zeit; ihr Zeitmaß ist die Abfolge der Generationen in ihrem Verhältnis von Vermittlung und Aneignung des Dritten Faktors. – Erziehung verbraucht *biographische* Zeit; hier ist das Zeitmaß einerseits gebunden an den natürlichen Vorgang der Reifung des Organismus, andererseits abhängig von dem Umfang und Komplexitätsgrad des anzueignenden Dispositionensystems. Der letztere Umstand macht das Zeitmaß historisch variabel; es kann zwischen etwa einem Fünftel und einem Drittel der individuellen Lebenszeit schwanken. – Die beiden Aspekte, der historische und der biographische, stellen zusammen die Zeitdimension der Erziehung dar: Erziehung entfaltet ihre Strukturen in einem irreversiblen Nacheinander verschiedener, sich verändernder Gestalten des Erziehungsverhältnisses.<sup>1</sup>

### § 169

Nun kann aber die Erziehungszeit nicht vorgestellt werden als ein ruhig und gleichmäßig dahinfließender Strom; sie ist eher mit dem Wildwasser vergleichbar, das seine Geschwindigkeit ständig ändert, das über Katarakte stürzt, sich durch Stromschnellen zwingt und sich zwischendurch in stillen Partien auch

---

1 2 Es wird Bezug genommen auf das 8. Kapitel aus dem Ersten Teil (Sünkel 2011, §§ 51 ff., S. 63–66.).

wieder erholt. Erziehungszeit ist – ohne Metapher gesagt – die durch Erziehung strukturierte Zeit; und die Allgemeine Theorie steht vor der Aufgabe, diese *temporalen Strukturen* der Erziehung zu ermitteln und darzustellen.

Zeitstrukturen sind Strukturen des Zeitverlaufs; sie zeigen sich im Vor-, Neben- und Nacheinander unterschiedlich gefüllter Zeitstrecken oder verschieden markierter Zeitpunkte. Ich bezeichne diese Strukturen als *Zeitdifferenzen*.

#### § 170

Der Leser weiß, welche Zeitdifferenz der historischen Erziehungszeit zugrunde liegt, nämlich: dass die Zeit, in der erzogen wird, eine andere ist als die Zeit, für die erzogen wird. Theoretisch genauer gesagt: Die Zeit des Erwerbs der Dispositionen differiert von der Zeit ihres Gebrauchs. Das ist ein schlichter Sachverhalt, aus dem zunächst kein nennenswertes Problem erwächst, jedenfalls so weit nicht und so lange nicht, wie die benötigten Dispositionen auch erwerbbar und die erworbenen auch brauchbar sind, das gesellschaftliche Dispositionensystem (vgl. Sünkel 2011, § 36, S. 48) also in beiden Zeitstrecken, in der Erwerbs- und in der Gebrauchszeit, im Wesentlichen dasselbe bleibt und der Erzieher, während er sie vermittelt, schon weiß, welche Tätigkeitsdispositionen (TDs) der Zögling künftig benötigen wird. Das ist immer der Fall, wenn das Tempo der kulturellen Evolution das Tempo der Generationenabfolge nicht überschreitet. So war es in fast der ganzen bisherigen Geschichte der Menschheit; nicht einmal so hochinnovative Epochen wie die neolithische Revolution oder die Industrialisierung waren imstande, die Generationenfolge zu überholen<sup>2</sup>.

In der jüngsten Moderne jedoch und gegenwärtig mehren sich Zeichen, dass ein solcher Überholvorgang begonnen haben könnte. Im technischen und im Bereich technikgestützter Kommunikation und Organisation scheint es dahin zu kommen, dass es einige oder viele der Tätigkeitsdispositionen (TDs), die in der Gebrauchszeit benötigt werden, zuvor, als man sie hätte erwerben sollen, noch gar nicht gegeben hat; oder dass es – umgekehrt – für zuvor erworbene TDs später gar keine Anwendung mehr gibt. Das wäre dann ein Strukturzerfall der historischen Erziehungszeit, der mit Neustrukturierungen aufzufangen wäre, die sich bereits in zwei Richtungen abzeichnen: Zum einen wird, unter dem Stichwort des so genannten „lebenslangen Lernens“, der TD-Erwerb teilweise in die Gebrauchszeit integriert; zum anderen sollen, unter dem Stichwort der „Schlüsselqualifikationen“, während der Erwerbszeit die unspezifischen und generalisierbaren TDs bevorzugt vermittelt werden: eine Tendenz, die, konsequent verfolgt und über den

---

2 Das gilt vermutlich auch noch für das Zeitalter der sogenannten „Globalisierung“ (Anmerkung, J.H.)

unterrichtlichen Bereich hinausgeführt, eine Rehabilitation und Neufassung des Konzepts der Formalbildung zur Folge haben müsste.

**Erster Zusatz.** Ob sich das Tempo des Überholvorgangs fortsetzen und steigern wird, ob der Umfang des davon betroffenen Ausschnitts des gesellschaftlichen Dispositionensystems gleich bleiben, wachsen oder vielleicht schrumpfen wird: futurologische Aussagen sind ungewiss, weil ihre Extrapolationen immer auf willkürlich angenommenen Kontinuitäten fußen. Es könnte sich ja auch um einen zeitweiligen technologischen Schub handeln, der schließlich seine Schubkraft einbüßen wird, sodass sich, vielleicht schon nach wenigen Jahrzehnten, die alte Struktur der historischen Erziehungszeit wieder herstellt im Gleichschritt der beiden Tempi und mit den ‚normalen institutionellen Verzögerungen (z. B. dem „Paulsen-Effekt“ bei professioneller TD-Vermittlung). Da aber auch dann der Anteil und das Gewicht der *spezifischen* Dispositionen noch so groß bleiben dürfte, dass sie nicht alle in der Erwerbszeit Platz haben, bleiben das (wohlverstandene) ‚lebenslange Lernen‘ und die ‚neue Formalbildung‘ weiterhin lohnende Projekte der pragmatischen Pädagogik.

**Zweiter Zusatz.** Eine theoretische Vermutung mag ich nicht verschweigen, obgleich sie jetzt spekulativ ist und erst die Erfahrungen fernerer Zukunft eine Entscheidung zulassen werden: Könnte nicht die Generationenabfolge selber der Backen sein oder ihn enthalten, der ein allzu forsches Tempo der kulturellen Evolution herunterbremst?

#### § 171

Was nun die biographische Erziehungszeit angeht, so kann ich auch hier vom Trivialen ausgehen: Erziehung fängt an – und hört auf. Unabhängig davon, wann der eine, wann der andere Zeitpunkt angesetzt und welches Kriterium einer solchen Datierung zu Grunde gelegt wird: in die Zeitdifferenz von Anfang und Ende ist jede Erziehung eingeschlossen. Nur besagt diese Bestimmung nicht viel; sie legt die Verlaufsrichtung der Erziehungszeit fest und lässt die Füllung dieser Zeitstrecke unbestimmt. Erst wenn man die extreme Zeitdifferenz in kleinere – bis hin zu kleinsten – Zeitdifferenzen auflöst, werden konkrete Verlaufsstrukturen sichtbar; so kennt z. B. jeder Lehrer die Zeitdifferenz von Aufgabenstellung und Aufgabenlösung als eine der Grundstrukturen der Unterrichtszeit und weiß, dass auch sie wiederum in kleinere Zeitdifferenzen (etwa in: Aufgabenstellung – Aufgabenverständnis – Lösungsversuch – Lösungshilfe – Aufgabenlösung) zerlegbar ist. – Gleichwohl ist ratsam, den Anfang und das Ende der Erziehungszeit genauer ins Auge zu fassen, und wenn es nur deshalb wäre, herumwuchernde Missverständnisse und Fehlmeinungen zu revidieren.

### § 172

Der *Anfang der Erziehung* ist nicht als exaktes Datum fixierbar. Erziehung fängt – ihrem Begriff nach – an, wenn der Zögling sich die erste ihm vermittelte nichtgenetische Tätigkeitsdisposition anzueignen beginnt. Wann genau er das tut, individuell gesehen oder im statistischen Durchschnitt aller Zöglinge, ist verborgen und kann auch verborgen bleiben. Es sind ja nicht nur die mit der Foetus- und Säuglingsbeobachtung grundsätzlich verbundenen methodischen und interpretatorischen Schwierigkeiten, die eine genauere Empirie be- und verhindern; es steht vor allem ein theoretischer Sachverhalt im Wege, nämlich dass die frühen Aneignungen des Zöglings allesamt auf protopädische Weise ablaufen, sodass sie, wenn überhaupt, als Ergebnisse, nicht aber als Geschehen wahrnehmbar sind. Und weil Protopädie immer spontan in Gang kommt und im Gang bleibt, ist die Frage nach dem faktischen Anfang der Erziehung *in praxi* unerheblich; der Anhaltspunkt ist die Geburt, verstanden als perinataler Zeitraum von unbestimmter Ausdehnung.

### § 173

Auch für das Ende der *Erziehung* gibt es kein exaktes Datum. Zwar ist es leicht, für Teilbereiche – in Bezug nicht nur, aber vor allem auf institutionalisierte Erziehungsinstitutionen – ein Ende der vermittelten TD-Aneignung begrifflich zu bestimmen: Eine Berufsausbildung, z. B., findet genau dann ihr Ende, wenn der Lehrling das Ausbildungsziel, die basale Berufsqualifikation, erreicht oder auf Dauer verfehlt hat; und sobald ein Zögling, z. B., den festen Entschluss fasst, fremdes Eigentum immer zu respektieren oder grundsätzlich zu missachten, ist die moralische Erziehung in Sachen Diebstahl beendet. Und wer das Alphabet zu beherrschen gelernt hat, egal wann, braucht keinen Lese- und Schreibunterricht mehr, es sei denn, er benötigt ein weiteres, anderes Alphabet. Aber ein Bild vom Ende der Erziehung insgesamt kann aus solchen partiellen Beendigungen nicht entstehen, zumal diese zu ganz unterschiedlichen Zeitpunkten eintreten. Hat also die Erziehung insgesamt gar kein Ende? Endet sie mit dem Tode, so wie sie mit der Geburt begann? Sie wäre dann selbstzwecklich, was sie aber nicht sein kann, weil sie als eine Tätigkeit bestimmt ist, die andere Tätigkeiten vorbereitet und ermöglicht. Ihr immanenter Zweck ist, dass sie beizeiten aufhöre.

**Erster Zusatz.** In der pädagogischen Tradition findet man das umfassendste Konzept einer ‚lebenslangen Erziehung‘ bei *Johannes Amos Comenius* im 17. Jahrhundert. In seiner *Pampaedia* deutet der große Morave das menschliche Leben als ein Schulsystem, das mit der Schule des vorgeburtlichen Werdens (*schola geniturae*) beginnt und mit der Sterbeschule (*schola mortis*) endet. Es wäre freilich ganz falsch, die Pampädie als ein Erziehungstagebuch im üblichen Sinn von Erziehung zu verstehen. Zwar

kommt Erziehung darin ausgiebig zur Sprache: In den *scholae infantiae, pueritiae et adolescentiae* (Kleinkinder-, Kinder und Jugendschulen) ist die pädagogische Konzeption des *Comenius*, wie er sie zuvor schon anderen Schriften, besonders in der *Großen Didaktik*, entfaltet hatte, aufgenommen, wiederholt und angereichert worden. Aber die Ausweitung ins Lebenslängliche verdankt sich doch einer anderen Sichtweise. Es sind die Augen des frommen Theologen, die ihn das diesseitige Leben des Menschen nicht als selbstzwecklich, sondern als Vorbereitung und Ermöglichung seines jenseitigen, ewigen Lebens ansehen lassen. So verliert „Schule“ die wörtliche Bedeutung und wird hier zu einer frommen Metapher, die theologisch, nicht pädagogisch gedeutet werden muss. Überdies ist *Pampaedia* kein isolierter Text, sondern bildet den Mittelteil seines siebenteiligen Großwerks „über die umfassende Reform aller menschlichen Verhältnisse und Angelegenheiten im Geist eines allgemeinen Christentums“<sup>3</sup>. – Dass Bilder aus dem Erziehungsbereich im uneigentlichen Sinne verwendet werden, ist nicht selten. Es geschieht völlig offen, sowohl alltagssprachlich, wenn man ein neues Gehölz für den Garten aus der „Baumschule“ holt, als auch auf philosophischen Höhen, wenn *Lessing* die „Erziehung des Menschengeschlechts“ als heilsgeschichtliche Metapher entfaltet<sup>4</sup>. Es geschieht aber an zahllosen Stellen auch versteckt und oft ohne jeden theologischen Hintergrund; es lohnt sich, danach zu suchen. Wann immer man hört oder liest, dass Erziehung die Menschheit voranbringen, dass sie das Maß erwachsener Freiheit erweitern, Utopien verwirklichen und dass Schule einer humaneren Zukunft der Gesellschaft den Weg bereiten könne oder solle, dann liegt der Verdacht nahe, dass es sich in Wahrheit um einen metaphorischen Gebrauch des Erziehungsbegriffs handelt.

**Zweiter Zusatz.** Der Kuriosität halber werfe ich die Frage auf, ob sich nicht die Erziehungszeit auch über den Tod hinaus verlängert denken ließe? Als scherzhaftes oder satirisches Szenario kann das eine hübsche Vorstellung sein, z. B. wenn Faust im Jenseits als Schullehrer von den seligen Knaben, denen Mephistopheles die Streiche einflüstert, geplagt und gepeinigt wird.<sup>5</sup> – Aber es gab auch ein (soweit ich weiß einziges) ernsthaftes Konzept eines *postmortalen Curriculum*. Der große frühchristliche Denker und Lehrer *Origenes* (um 185 – verm. 254) hat es aus einer Briefstelle des

---

3 Dies ist eine ‚deutende Übersetzung‘ des Titels: *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*.

4 G. E. Lessing, die Erziehung des Menschengeschlechts, Ges.Ww. ed. P. Rolla, Bd. 8, Berlin (DDR) 1956, S. 590 ff. – § 3: „Ob die Erziehung aus diesem Gesichtspunkte zu betrachten in der Pädagogik Nutzen haben kann, will ich hier nicht untersuchen. Aber in der Theologie kann es gewiß sehr großen Nutzen haben, und viele Schwierigkeiten heben, wenn man sich die Offenbarung als eine Erziehung des Menschengeschlechts vorstellt.“

5 So zu lesen bei *Friedrich Theodor Vischer*. Faust, der Tragödie dritter Theil (1862/1886).

Apostels *Paulus* (1. Kor. 13, 12) heraus entwickelt.<sup>6</sup> *Paulus* behandelt dort den Gegensatz des Erkennens im „Jetzt“ (ἄρτι) und des Erkennens im „Dann“ (τότε). Im „Jetzt“ erkennen wir Dinge, platonisch gedacht, nur im Abbild, gleichsam gespiegelt, und nur unscharf, wie ein Rätsel, im „Dann“ aber die Urbilder selbst und scharf, ungespiegelt und unverrätselt; im „Jetzt“ geschieht die Erkenntnis nur „stückweise“ (ἐκ μερῶν), im „Dann“ jedoch im ganzen Zusammenhang der Schöpfung mit dem Schöpfer. *Origenes* nun stößt hier auf ein Problem, das *Paulus* nicht beachtet oder nicht gesehen hat: dass nämlich ein solcher Umbruch des Erkennens nicht plötzlich eintreten, nicht auf die Weise des Alles-auf-einmal geschehen kann, sondern „ziemlich viel Zeit (*non parum temporis*)“ beansprucht. *Origenes* konnte dieses Problem sehen, weil er, anders als der Apostel, ein unterrichtserfahrener Lehrer und Schullehrer war. Der Zeitfaktor verwandelt das Erkenntnisproblem in ein didaktisches Problem und nötigt, zwischen das paulinische Jetzt und Dann eine Zwischenzeit einzuschieben und einen Zwischenort festzulegen (das biblische Paradies), wo die Schule der toten Heiligen ihr Unterrichtswesen errichten kann. Das Curriculum umfasst, nun wieder ganz paulinisch, zwei Kurse: der erste widmet sich der Entspiegelung und Enträtselung der Einzeldinge, der zweite der Entfaltung des göttlichen Schöpfungsplans im ganzen. Nur wer die Lehrer an dieser Schule sein werden, lässt *Origenes* offen; vielleicht ‚dann‘ er selbst? – Nun, das Ganze ist spekulativ, Glaubenssache und, zugegeben, ohne wissenschaftliche Bedeutung; aber mir gefällt, dass noch eine Menge pädagogische Logik hindurch schimmert.

**Dritter Zusatz.** Im heutigen Diskurs werden gegen die Endlichkeit und Vorläufigkeit der Erziehungszeit gern Argumente gebraucht, die sich unter dem Stichwort vom *lebenslangen Lernen* sammeln. Das betrifft vor allem diejenigen Pädagogen, die ‚das Lernen‘ zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft erheben möchten. Ich verstehe das Motiv dieser Kollegen; sie wollen die Vermittlungszentriertheit des herkömmlichen Erziehungsparadigmas durch eine Aneignungszentriertheit ausgleichen, laufen dabei jedoch Gefahr, die eine Einseitigkeit durch die entgegengesetzte zu heilen. Und sie tappen in die Falle des Lernbegriffs selbst, der ja nur einen ‚Namen‘ hergibt für eine große Vielfalt heterogener Phänomene und dessen Allgemeinheit daher eine – mit *Hegel* zu sprechen – „leere“ Allgemeinheit ist. – Gewiss; der Mensch lernt sein Leben lang, und zwar verschiedenste Dinge auf verschiedenste Weise; wer aufhört zu lernen, ist dem Tode geweiht. Wir lernen aus Erfahrung und aus Einsicht, wir lernen forschend und experimentierend, wir lernen auswendig und inwendig. Unwesentliches durch Gewohnheit und Wesentliches unter den Schlägen des Schicksals; aber: All das hat mit Erziehung nichts zu tun, denn es betrifft *unvermittelte* Aneignungen. Unter deren Gegenständen mögen

---

6 *Origenes*: De principiis II, 11, 6f. – Das Original *Περὶ ἀρχῶν* ist, bis auf wenige Fragmente, verschollen; erhalten ist aber die vollständige Übersetzung des *Rufinus* von Aquileia (ca. 345–410); daher das entscheidende Zitat auf Lateinisch.

sich durchaus auch Tätigkeitsdispositionen befinden, aber als unvermittelte liegen diese Aneignungen jenseits des Erziehungsbegriffs, sodass sich die Frage nach dem Erziehungsende wiederum erhebt.

#### § 174

Hinsichtlich der *historischen* Erziehungszeit ist das Ende der Erziehung leicht, allerdings nur abstrakt und allgemein, bestimmbar. Es ist der Zeitpunkt, an dem eine ‚aufwachsende‘ Generation sich in eine ‚erwachsene‘ verwandelt und in die Aufgabe, arbeitende und vermittelnde Generation zu sein, eintritt. Das Ende der Erziehung ist zugleich der Anfang der *Erwachsenheit*, des Zustands der vollständig entfalteten Gesellschaftlichkeit des Menschen. Der Erwachsenenstatus beruht nun aber auf gesellschaftlicher *Zuschreibung* dergestalt, dass eine jede Gesellschaft – sei es in der Form ihrer Sitte, sei es, wenn sie eine staatliche Struktur besitzt, durch legislative Willkür, zweierlei Dinge festlegt: zum einen, wann, d. h. ab welchem Zeitpunkt ihrer Biographie, die Individuen als erwachsen gelten sollen; zum anderen, ob allen Individuen die uneingeschränkte Erwachsenenheit gleichermaßen oder ob bestimmten Gruppen keine oder nur eine eingeschränkte Erwachsenenheit zugestanden wird. Für das Ende der Erziehung im Sinne der historischen Erziehungszeit ist die erste Festlegung von Belang: Erziehung endet nicht dann, wenn sie ihr Werk vollendet hat, sondern sie muss mit ihrem Werk fertig sein, wenn ihr Ende (nicht aus ihr selbst heraus, sondern von außen her) bestimmt und festgelegt ist.

**Erster Zusatz.** In der Bundesrepublik Deutschland erfolgte die jüngste derartige Festlegung, als der Deutsche Bundestag am 31.07.1974 das Volljährigkeitsalter vom vollendeten 21. auf das vollendete 18. Lebensjahr vorverlegte mit der Folge, dass damals vier Geburtsjahrgänge gleichzeitig ‚erwachsen‘ geworden sind. Es waren vielfältige Gründe im Spiel: Man wollte das neu erwachte Selbstbewusstsein der Jugend würdigen, ihr politisches Engagement in staatspolitische Bahnen lenken, die ärgerliche Kluft zwischen Wehrpflicht und Wahlrecht schließen; und mitbestimmend war gewiss auch die damals nicht unbegründete Hoffnung der Regierungspartei auf das neu erschlossene Wählerpotential. Nur, welche teils gravierenden Folgen in der Schulpädagogik und vor allem im Bereich der sozialpädagogischen Institutionen, wo die Kontinuität der Einwirkungen gefährdet oder vernichtet wurde, zu erwarten waren, hat man bei der Entscheidung nicht mitbedacht oder in Kauf genommen.

**Zweiter Zusatz.** In der *sozialhistorischen Rekonstruktion* ist davon auszugehen, dass in den vorstaatlichen Kleingesellschaften der Ur- und Frühgeschichte der Erwachsenenstatus an die Geschlechtsreife geknüpft gewesen ist: Wer Nachwuchs hervorbringen kann, ist erwachsen, sei es in potentieller, sei es in faktischer Elternschaft. Diese – sozusagen naturnahe – Zuschreibung kann so lange funktionieren, wie die Zeit der

Kindheit als Erziehungszeit ausreichend ist; sie wird fraglich, wenn sich der Eintritt der Geschlechtsreife klima- und ernährungsbedingt verschiebt; und sie gerät außer Kraft, sobald die zum Über- und Weiterleben der Gesellschaft notwendigen Tätigkeitsdispositionen in Zahl, Umfang und Komplexität dermaßen zunehmen, dass sie während der Kindheit nicht mehr vollzählig und gründlich angeeignet werden können und zwischen Kindheit und Erwachsenenheit eine neue biographische Stufe konstituiert werden muss: das Jugendalter als Fortsetzung der Erziehungszeit über die biologische Reife hinaus. Doch solche Verlängerung ist nicht unbegrenzt möglich; und wenn die Anforderungen an die TD-Aneignung weiter steigen, muss die vorhandene Erziehungszeit besser genutzt, müssen Aneignungen ‚rationalisiert‘ werden, indem man die vermittelnden Einwirkungen und einige davon und immer mehr sogar einer professionellen Vermittlung (dem Berufserziehtum) vorbehält.

#### § 175

Dass die Erziehung „fertig“ sein muss, bedeutet aber auch, dass es ein *intern bestimmtes* Ende gibt, das dem außen bestimmten korrespondiert oder mit ihm konfligiert. Um dieses Ende beschreiben zu können, ist ein Rückgriff auf den Dritten Faktor erforderlich. Der Dritte Faktor der Erziehung ist zwar zunächst nur ein Sammelbegriff, der alle Gegenstände vermittelter Aneignung bezeichnet,<sup>7</sup> die jedoch nur als einzelne eine konkrete Wirklichkeit und damit auch ihre eigene Aneignungszeit und ihr eigenes Aneignungsende haben (§ 173). Der Dritte Faktor existiert konkret aber auch in zwei allgemeineren Formen, an die jetzt zu erinnern ist: als gesellschaftliches (§ 36) und als persönliches Dispositionensystem (§ 37). Es öffnen sich zwei Wege, ein pädagogisch fundiertes Verständnis von Erwachsenenheit zu gewinnen: (a) aus der Bestimmung des Verhältnisses zwischen dem persönlichen und dem gesellschaftlichen TD-System und (b) aus der inneren Struktur des persönlichen TD-Systems selbst.

#### § 176

(a) Jede Gesellschaft, hier verstanden als ein System gesellschaftlicher Tätigkeiten, kann nur unter der Voraussetzung funktionieren, dass eine *Kongruenz* besteht zwischen ihrem TD-System und den TD-Systemen ihrer Mitglieder. Das heißt: Alle Dispositionen, die nötig sind, um die gesellschaftlichen Tätigkeiten sachgerecht und erfolgreich auszuüben, müssen aufseiten der gesellschaftlichen Subjekte erworben und aktiv sein. Diese Kongruenz kann man sich – gedanklich – in drei unterschiedlichen Modellen vorstellen, von denen allerdings nur zwei auch realitätsfähig sind.

---

7 Anfangs war er sogar, wie in Episode 5 Zusatz dargelegt, lediglich ein „Suchbegriff“ (vgl. Sünkel 2011, S. 53).