

Meseth, Wolfgang

Siegfried Bernfelds "Grenzen der Erziehung" revisited. Eine systemtheoretische Betrachtung

Goldmann, Daniel [Hrsg.]; Richter, Sophia [Hrsg.]; Wenzl, Thomas [Hrsg.]: *Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem.* Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 105-120



Quellenangabe/ Reference:

Meseth, Wolfgang: Siegfried Bernfelds "Grenzen der Erziehung" revisited. Eine systemtheoretische Betrachtung - In: Goldmann, Daniel [Hrsg.]; Richter, Sophia [Hrsg.]; Wenzl, Thomas [Hrsg.]: *Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem.* Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 105-120 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318544 - DOI: 10.25656/01:31854; 10.3224/84742763.06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318544>

<https://doi.org/10.25656/01:31854>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Siegfried Bernfelds „Grenzen der Erziehung“ revisited

Eine systemtheoretische Betrachtung

1 Einleitung

Wer über Grenzen der Erziehung spricht, kommt an Siegfried Bernfelds Klassiker „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ aus dem Jahre 1925 nicht vorbei. Dass Bernfeld im Titel seines Buches den Sisyphos-Mythos in einen Zusammenhang mit Erziehung stellt, ist durchaus überraschend. Auf den ersten Blick bietet die in der griechischen Mythologie als verschlagen und listig geltende Figur des Sisyphos hierfür jedenfalls keine überzeugenden Anhaltspunkte. Weil Sisyphos die Götter an der Nase herumgeführt und er ihren Ärger auf sich gezogen hatte, hätte Bernfeld ihn gegebenenfalls als Adressaten von Erziehung ins Spiel bringen können, um dem Sisyphos-Mythos einen pädagogischen Gedanken abzugewinnen: Sisyphos der Delinquent, der durch Erziehung zu läutern wäre, hätte das Motiv dann lauten können. Doch das ist nicht der Fall, zumal auch die Götter auf Sisyphos' provozierend-abweichendes Verhalten nicht mit Erziehung, sondern mit Strafe reagieren. Sisyphos wird zu einer aussichtslosen Tätigkeit verdammt. Er soll einen Felsbrocken auf einen Berg wuchten, doch stets entgleitet ihm der Felsbrocken kurz vor dem Ziel und rollte den Berg wieder hinunter. Das Thema Strafe böte seinerseits zwar pädagogische Anschlusspunkte (Richter 2018), die von Bernfeld aber ebenfalls nicht aufgegriffen werden. Es ist schließlich die Tätigkeit, die aus der Strafe folgt, die Bernfeld als Metapher nutzt, um Erziehung und ihre Grenzen zu thematisieren. Sie soll die Pädagogik an die Erfolgsunsicherheit ihrer Aufgabe erinnern und ihr aufzeigen, dass sie stets mit dem Scheitern ihres Tuns rechnen muss – sei es im täglichen pädagogischen Alltag oder auch bei ihren ambitionierten gesellschaftlichen Reformbemühungen.

Der vorliegende Beitrag möchte zeigen, dass Bernfelds Überlegungen heute keineswegs überholt, sondern im Gegenteil inzwischen empirisch fundiert und theoretisch neu gefasst werden können. Im folgenden *zweiten Abschnitt* erinnert der Beitrag daran, dass Bernfeld die von ihm formulierten Grenzen der Erziehung u.a. als Kritik an der Vorstellung formuliert hatte, Erziehung sei eine der Gesellschaft vorgelagerte Praxis, die eine besondere

aufklärerische Wirkung auf das Subjekt und vermittelt darüber auch auf gesellschaftliche Verhältnisse entfalten könne. Bernfeld stellt dieser Vorstellung die These von der gesellschaftlichen Verfasstheit öffentlicher Erziehung gegenüber, die unter dem Einfluss soziologischer Theorieangebote in der Erziehungswissenschaft heute als unstrittig gelten kann. Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1971) haben das Erziehungssystem und seine Organisationsformen zu Orten der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheitsordnungen erklärt. Die systemtheoretischen Einsätze von Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr haben es als ein gesellschaftliches Teilsystem unter anderen beschrieben, und es damit inmitten jener gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse platziert, auf die das Erziehungssystem gemäß seiner Selbstbeschreibung aufklärend einwirken möchte. Kurzum: Beide Ansätze haben aus ganz unterschiedlichen theoretischen Perspektiven darauf hingewiesen, dass öffentliche Erziehung nicht die Avantgarde für gesellschaftliche Veränderungen ist, sondern – z.B. im Schulunterricht – vielfach bloß reproduziert, was gesellschaftlich bereits verhandelt und problematisiert wird. Für die Pädagogik als Reflexionstheorie des Erziehungssystems stellt die These von der gesellschaftlichen Verfasstheit öffentlicher Erziehung eine veritable Irritation dar. Sie widerspricht zentralen Grundannahmen pädagogischen Denkens, die für die Aufrechterhaltung der Erwartung an die Wirksamkeit öffentlicher Erziehung existentiell sind. Zu einer dieser Grundannahmen, die ich im *dritten Abschnitt* freilegen werde, gehört die Vorstellung von der zumindest relativen Autonomie einer pädagogischen Sphäre, die von nicht-pädagogischen Einflussnahmen, insbesondere seitens der Politik und der Wirtschaft, freizuhalten sei. An dieser Prämisse wird sichtbar, dass pädagogische Selbstbeschreibungen ihre Normativität daraus schöpfen, zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Normen zu unterscheiden. Es ist diese Unterscheidung, durch die es pädagogischen Selbstbeschreibungen gelingt, sich gegen die im Außen des Erziehungssystems verorteten nicht-pädagogischen Normen abzugrenzen. Diese Unterscheidung führt mich im *vierten Abschnitt* dazu, die allgemeine Rede von der gesellschaftlichen Verfasstheit öffentlicher Erziehung im Rückgriff auf die Systemtheorie erziehungswissenschaftlich zuzuspitzen. Das Theorieangebot der Systemtheorie eignet sich hierfür deshalb gut, weil es auf die Beobachtung von Grenzziehung spezialisiert ist. Anhand von systemtheoretischen Unterscheidungen möchte ich zeigen, dass es sich bei dem pädagogischen Abgrenzungsbemühen um Grenzbearbeitungen unterschiedlicher Systemreferenzen handelt, die im Erziehungssystem miteinander konfliktieren und das System als System überhaupt erst hervorbringen. Während pädagogische Selbstbeschreibungen administrativ-organisatorische Rahmenbedingungen, ökonomische Nützlichkeiterwartungen, Leistungsnormen oder politische Integrationserwartungen als äußere Einflussnahmen problematisieren, zeigt der systemtheoretisch geschärfte Blick, dass diese Normierungen keine der Pädagogik äußerlichen Normierungen sind, sondern ein Konstitutionsmerkmal öffentlicher

Erziehung darstellen. Welchen Mehrwert eine solche Perspektivierung einerseits für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Forschung, andererseits für pädagogische Selbstbeschreibungen bedeutet, erörtert der Beitrag im abschließenden *fünften Abschnitt*.

2 Die gesellschaftliche Verfasstheit öffentlicher Erziehung und Bernfelds „Grenzen der Erziehung“

Bernfelds 1925 erstmals veröffentlichte Schrift „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ gilt als die bekannteste, aber auch umstrittenste Veröffentlichung seines Gesamtwerks. In ihr formuliert Bernfeld provokant und zuweilen polemisch Kritik am ambitionierten Ideal neuzeitlicher Pädagogik, gesellschaftliche Verhältnisse seien maßgeblich durch die richtige Erziehung zu verbessern. Die Provokation seiner Schrift liegt dabei nicht in den geläufigen Problemdiagnosen, die Professionalisierungsdefizite, fehlende finanzielle Mittel oder den Optimierungsbedarf pädagogischer Methoden als Ursachen für noch nicht realisierte Erziehungsziele ausmachen. Bernfelds Problemdiagnose zielt vielmehr auf die strukturellen Grenzen pädagogischen Handelns, die er – seiner Zeit entsprechend – durch den Bezug auf Sigmund Freuds Psychoanalyse und die marxistische Gesellschaftstheorie gezogen hatte. Es sind erstens die Grenzen in den „seelischen Tatsachen“ der Erziehenden, zweitens die Grenzen der Erziehbarkeit des Kindes und drittens die sozialen Grenzen, die Bernfeld in seinem Werk unterscheidet und dem optimistischen Reformeifer pädagogischer Selbstbeschreibungen gegenüberstellt. Alle drei Grenzziehungen eint die These von der gesellschaftlichen Bedingtheit bzw. Verfasstheit pädagogischen Handelns. Gesellschaftlich bedingt sind die Grenzen im Erziehenden und im zu Erziehenden nach Bernfeld deshalb, weil die biographisch erworbenen mentalen Strukturen des Selbst, deren Genese er am Beispiel des Ödipuskomplexes illustriert, jede pädagogische Beziehung zu einer kontingenten Sozialbeziehung machen. Nach Bernfeld ist es die Psychodynamik von Übertragung und Gegenübertragung, die sich in die pädagogische Beziehung einschreibt und sich im Handlungsvollzug methodisch nicht kontrollieren lässt, sondern erst nachträglich reflektiert werden kann. Heute sind es die professionalisierungstheoretischen Unterscheidungen von Distanz und Nähe, von diffuser und spezifischer Rolle (vgl. Helsper 2021; sowie Dörr in diesem Band), aber auch die Erfahrung einer unhintergehbaren Alteritätserfahrung (Wimmer 2014a), die das pädagogische Handeln als nicht-technologisierbare und wirkungsunsichere, von doppelter Kontingenz und Paradoxien belastete Aufgabe beschreibbar machen. Schüler:innen bringen neben ihren biographisch erworbenen mentalen Strukturen zudem unterschiedliches fachliches

sowie wert- und normbezogenes Vorwissen in den Unterricht ein. Es ist dieses Wissen, das Schüler:innen zu reflexiven Mitspieler:innen macht. Unterricht erweist sich dadurch als ein emergentes Interaktionsgeschehen, in dem Wissen nicht einfach von A nach B transferiert, sondern von den Anwesenden, ihren Aktivitäten und Perspektiven in eine eigene, unterrichtsbezogene Form gebracht und dabei eigenwillig eingebracht wird (vgl. Proske 2018: 50-55).

Das durch Sozialisation außerhalb öffentlicher Erziehungsangebote i.d.R. in der Familie oder medial erworbene Wissen und die auf sie bezogenen mentalen Strukturen verweisen nicht nur auf die Kontingenz der Wirkung pädagogischen Handelns. Sie machen auch darauf aufmerksam, dass es sich bei gesellschaftlichen Problemen der Ungleichheit, die von ökonomischen Ungleichheitsordnungen über Geschlechterordnungen bis zu rassistisch-kolonialen und antisemitischen Vorurteilsstrukturen reichen können, um Probleme handelt, die öffentliche Erziehung nicht verursacht hat, die sehr wohl aber von ihr reproduziert werden können, obwohl – oder gerade weil – von ihr für genau diese Probleme pädagogische Lösungen erwartet werden (vgl. Hummrich/Meseth 2022). „Die Erziehung ist konservativ. Ihre Organisation ist es insbesondere. Niemals ist sie die Vorbereitung für eine Strukturveränderung der Gesellschaft gewesen. Immer – ganz ausnahmslos – war sie erst die Folge der vollzogenen“, fasst Bernfeld (2000 [1925]: 119) die Überlegungen zu seiner dritten, der sozialen Grenze, zusammen.

Setzt man Bernfelds Grenzziehungen in den Kontext theoretisch-systematischer, historischer und empirischer Befunde zur Genese und Transformation schulischen Unterrichts, lässt sich zeigen, dass alle drei von Bernfeld formulierten Grenzen eng miteinander verwoben sind und auf die These von der gesellschaftlichen Verfasstheit öffentlicher Erziehung zulaufen. Systematisch verweisen sie:

- *Erstens* auf die administrativ-organisatorischen Rahmenbedingungen öffentlicher Erziehung, wie z.B. die Zeit- und Rollenordnung oder die Anwesenheitspflicht im Kontext der Schule. Als staatlich organisierte Form der Massenerziehung, die im 18. Jahrhundert mit dem Ziel antritt, das Recht auf Bildung und eine meritokratische Leistungsordnung politisch und rechtlich durchzusetzen (Oelkers 1988), bedarf schulischer Unterricht eines organisatorischen Rahmens. Schulen müssen gebaut, Lehrpläne und professionelle Standards für den Unterricht entwickelt werden. Für die Beschulung aller Kinder werden zeitliche (Schuljahre, Schulstunden, Pausenzeiten etc.), soziale (Jahrgangsklassen, Schulordnungen, Leistungsbewertung) und sachliche (Differenzierung von Fachunterricht) Strukturen nötig. Öffentliche Erziehung ist immer auch organisierte Erziehung (Vanderstraeten 2006). Diese Gleichursprünglichkeit von der Idee der Bildung für alle einerseits und der Frage, wie sich diese Idee praktisch realisieren lässt,

andererseits, veranschaulicht, dass Organisation die Umsetzung des Rechts auf Bildung sowohl ermöglicht also auch zum Gegenstand von Kritik werden kann, weil sie die guten pädagogischen Absichten durchkreuzt. Doch diese Kritik kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich administrativ-organisatorische Strukturen und pädagogische Normen wechselseitig bedingen und durchdringen.

- *Zweitens* verweisen Bernfelds Grenzen auf die widerstreitenden Wertbezüge öffentlicher Erziehung. Gemeint sind die historisch kontingenten politischen und ökonomischen Interessen der Gegenwart, die – übersetzt in Lehrpläne und politisch-pädagogische Programme – an die nächste Generation vermittelt werden sollen. Die Klimakrise und die Krise gesellschaftlicher Integration, das große Thema der Gerechtigkeit, Rassismus und Antisemitismus, aber auch die Bereitstellung qualifizierter Arbeitskräfte sind solche Interessen, die auf die gesellschaftliche Einbettung öffentlicher Erziehung und auf ihre gesellschaftliche Integrations- und Qualifikationsfunktionen verweisen. Seitens pädagogischer Selbstbeschreibungen sind diese Funktionen immer wieder als äußerliche Erwartungen kritisiert worden, weil sie den Selbstzweck der Bildung unterlaufen und das Subjekt gesellschaftlichen Nützlichkeitsforderungen unterwerfen würden. Die Frage, ob die Qualifizierung von Personal für das Wirtschaftssystem zum Kern pädagogischer Aufgaben gehört oder es sich um äußere Erwartungen handelt, ist innerhalb der pädagogischen Reflexion traditionell umstritten (vgl. Heid 2005; Ruhloff 2013). Während die Grenze zwischen dem Eigenwert der Bildung und berufsfeldbezogenen Qualifikationsanforderungen eher scharf gezogen wird, stellt sich dies bei der Integrationsfunktion öffentlicher Erziehung zumindest in demokratisch verfassten Gemeinwesen anders dar. Die Grenzen zwischen Pädagogik und Politik sind durchlässiger. Diese Durchlässigkeit macht auf den homologen normativen Zusammenhang von Pädagogik und Demokratie aufmerksam (Wimmer 2014b), der im Konzept der Mündigkeit einen semantischen Knotenpunkt findet. In ihm stehen pädagogische Werthorizonte (Urteilsfähigkeit, Autonomie, Selbstbestimmung) und staatliche Interessen („mündige Bürger:innen“) in einem engen Verweissungszusammenhang.¹ Brüchig wird diese Homologiekonstruktion von Pädagogik und Politik dann, wenn bildungspolitisch darüber gestritten wird, welche Themen mit welchen Erziehungsideen vermittelt werden sollen. Durch die zu starke bildungs-

¹ Schärfer gezogen werden kann die Grenze unter dem Aspekt der Indoktrination hingegen dort, wo Staaten freiheitlich-demokratischen Prinzipien abgesprochen werden.

politische Akzentuierung bestimmter Erziehungsziele geraten solche Einflussversuche des Staates auf seine angehenden Bürger:innen ihrerseits wieder in den Konflikt mit dem pädagogischen Mündigkeitskonzept.² Kurzum, auch im Fall dieser gesellschaftlich relevanten Funktionserwartungen zeigt sich – ähnlich wie beim Verhältnis von Organisation und Erziehung – die Gleichursprünglichkeit widerstreitender Normierungen, die öffentliche Erziehung konstituieren: Die Idee vom pädagogischen Eigenwert der Bildung einerseits und die staatliche Kontrolle öffentlicher Erziehung ausweislich ihrer Nützlichkeitsersparungen an das Subjekt auf den Ebenen beruflicher Qualifikation und staatsbürgerlicher Tugenden andererseits.

- Die gesellschaftliche Verfasstheit öffentlicher Erziehung zeigt sich *drittens* an der Eigenwilligkeit der zu Erziehenden und ihrer Fähigkeit, sich reflexiv zu den schulischen Erwartungen verhalten zu können, unterrichtet und erzogen zu werden. Schüler:innen sind keine unbeschriebenen Blätter. Sie bringen Vorverfahrungen aus anderen gesellschaftlichen Kontexten in den Unterricht mit und können sich mit diesem nicht-schulischen Wissen in ein Verhältnis setzen zu dem, was von ihnen in der Schule erwartet wird. Luhmann spricht hier auch vom doppelten Ablehnungsmotiv: Schüler:innen können aus unterschiedlichen Motiven ihre konstruktive Teilnahme am Unterricht unterlaufen. Sie können ein Unterrichtsthema ablehnen, weil es sie nicht interessiert, weil sie es nicht verstehen, weil sie die Lehrperson nicht mögen oder gerade an die Freizeitaktivitäten am Nachmittag denken. Zugleich können Schüler:innen es auch grundsätzlich ablehnen, von Erwachsenen durch bestimmte Themen erzogen zu werden, z.B. im Biologieunterricht zu umweltbewusstem Handeln oder im Geschichtsunterricht zur Verurteilung der NS-Verbrechen, im Politikunterricht zum Antirassismus oder im Kunstunterricht zur Begeisterung für bestimmte Kunstwerke. Damit lehnen die Schüler:innen nicht notwendig die Themen selbst ab, wohl aber die soziale Situation, indirekt durch die Vermittlung fachlichen Wissens zur Übernahme bestimmter Haltung gedrängt zu werden. Im Einzelfall schließt das freilich nicht aus, dass sich Schüler:innen für Themen, Lehrpersonen und Erziehungsziele begeistern können. Zugleich wird es sich nicht vermeiden lassen, dass Schüler:innen sich zu Themen, Lehrpersonen und Erziehungszielen strategisch, d.h. sozial erwünscht verhalten.

² Komplexer wird die Differenz von Politik und Pädagogik unter dem Aspekt von Zeitdiagnosen zur Postdemokratie (vgl. exemplarisch Wimmer 2014b) oder neueren Konzepten des „Nudging als Erziehungersatz“ (Nohl 2022: 177).

- Deutlich wird die gesellschaftliche Verfasstheit öffentlicher Erziehung schließlich auch an den milieuspezifischen Prägungen durch familiale Sozialisation. Sie verweisen auf grundlegende habituelle Strukturen und ihre ungleichheitserzeugenden Effekte, die Unterricht nicht erzeugt hat, die er auch nicht lösen kann, wohl aber reproduziert, weil dem Bildungsanspruch selbst, der Materialität der Bildungsgüter und ihren didaktisch-methodischen Arrangements, der Bildungssprache sowie dem sogenannten heimlichen Lehrplan Verhaltens-, Leistungs- und Fähigkeitserwartungen an das „normale Subjekt“ eingeschrieben sind.

3 „Autonomie“ der Pädagogik und die Unterscheidung „pädagogisch/nicht-pädagogisch“

Die hohen Wirksamkeits- und Integrationserwartungen an das Konzept der Öffentlichen Erziehung bilden sich im Übergang vom achtzehnten zum neunzehnten Jahrhundert als Bestandteil einer speziellen pädagogischen Semantik heraus, deren Kennzeichen die Unterscheidung von einer Sphäre der Erziehung und anderen gesellschaftlichen Sphären ist. Erziehung wird als eigene soziale Realität konzipiert und hierbei normativ gegen die Sphären der Politik, der Wirtschaft, der Religion, des Rechts oder der Wissenschaft abgegrenzt. Im Topos „Autonomie der Pädagogik“ (vgl. Tenorth 2004; vgl. auch Luhmann und Schorr 1988: 70) oder dem Konzept der „Erziehungswirklichkeit“ gewinnt diese pädagogische Realität die Bedeutung eines Schon- und Entwicklungsraums für die Personwerdung des Subjekts, der den als deformierend geltenden gesellschaftlichen Kräften gegenübergestellt wird (Meseth 2023). Es ist diese Vorstellung vom Eigenwert einer pädagogischen Sphäre, die den Kommunikationserfolg pädagogischer Wirkungsannahmen begünstigt. Sie hält die Hoffnung aufrecht, dass die Ziele öffentlicher Erziehung prinzipiell erreichbar seien, wenn es gelänge, ihre Einrichtungen mit angemessenen finanziellen, personellen und räumlichen Ressourcen auszustatten und von äußeren politischen oder ökonomischen Indienstnahmen weitestgehend freizuhalten. Das Ziel, die nachwachsende Generation durch Erziehung kontrolliert in die Welt und ihre vielfachen Herausforderungen einzuführen, sie zu stärken, um gesellschaftliche Veränderungen und die Erfüllung sozialer Gerechtigkeit denkbar zu halten, gehört nicht nur zur Selbstbeschreibung der modernen Pädagogik. Sie bildet das Inklusionsversprechen der modernen Gesellschaft insgesamt. Mit der Konstruktion einer pädagogischen Sphäre, die weitestgehend frei gehalten werden könne vom Einfluss der problembelasteten zwecksetzenden Kräfte aus den Sphären der Politik oder der Wirtschaft, wird die gesell-

schaftliche Verfasstheit der Schule zu einer Dauerirritation für die pädagogische Reflexion und das Versprechen auf Vollinklusion. Die Folge sind Abgrenzungsbemühungen, die den ‚äußeren‘ Einfluss auf die pädagogische Sphäre kontinuierlich problematisieren. Prominent zeigt sich dieser Abgrenzungskonflikt an der Debatte um die Leistungsorientierung schulischen Unterrichts (Mayer 2018), aber auch an der Kritik an den unpersönlichen organisatorischen Rahmenbedingungen der Schule (Rumpf 1966; Gruschka 2013: 17-31), dem Ökonomisierungsargument (Radtke 2009), der Kompetenzorientierung (Gruschka 2016) oder auch der Kritik an rassistisch-postkolonialen Ordnungen, an Geschlechterordnungen und Normalitätskonstruktionen etwa im Kontext der Diskussion um eine inklusive Schule, die sich im schulischen Unterricht allesamt reproduzieren.

4 Systemtheoretische Reformulierungen des Grenzen-Diskurses

4.1 Elemente der Systembildung I: die Unterscheidung von System und Umwelt

Nutzt man zur Beschreibung dieses Abgrenzungsdiskurses die unterscheidungstheoretischen Optionen der Systemtheorie, lässt sich zeigen, dass es sich hier um einen Normkonflikt handelt, der nicht nur typisch ist für die moderne Gesellschaft, sondern der das Erziehungssystem überhaupt erst konstituiert.

Systemtheoretisch ist die Rede von der gesellschaftlichen Verfasstheit öffentlicher Erziehung einerseits trivial, andererseits irreführend. Das Erziehungssystem ist als gesellschaftliches Teilsystem nicht jenseits von Gesellschaft verortet, sondern ein konstitutiver Bestandteil dessen, was systemtheoretisch als Gesellschaft gefasst wird. Gesellschaft besteht aus Kommunikation und reproduziert sich in der Zeit durch die Verkettung kommunikativer Ereignisse. Das Erziehungssystem ist ein Kommunikationssystem und damit unhintergebar in die Hervorbringung und Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen verweben. Unter diesen theoretischen Vorzeichen stellt sich erziehungswissenschaftlich die Frage, wie die Einheit der Differenz von Erziehungssystem und Gesellschaft beschrieben werden kann. Die Antwort, die Luhmann (1984; 1998: 60-78) auf diese Frage gibt, verweist auf sein Konzept der Systembildung. Dessen Pointe liegt darin, dass sich ein System ausschließlich durch die Rekombination seiner eigenen Elemente reproduziert, ohne dabei jedoch von seiner Umwelt unabhängig zu sein. Den Umweltbezug bewerkstelligt

das System jedoch nicht durch den gezielten Input von Elementen eines anderen Systems oder den Output eigener Elemente in ein anderes System. Organisiert wird dieser Umweltbezug ausschließlich im System durch das Prozessieren der Differenz von System und Umwelt.

Die Unterscheidung von System und Umwelt bildet folglich den epistemologischen Ausgangspunkt für die Systembildung, wobei die nicht-bezeichnete Seite dieser Unterscheidung, d.h. der Umweltbezug, ein systeminternes Ereignis bleibt, das sich nicht auf eine objektivierbare Repräsentanz in einem wie auch immer gedachten Außen des Systems verorten lässt. Anders formuliert: Themen der Umwelt kommen im System nur als systemspezifische Bezugnahmen vor. Ihre Bedeutung erhalten diese Themen im System dadurch, dass sie durch den Filter der Relevanzkriterien des Systems gezogen, d.h. im und durch das System überhaupt erst erzeugt und damit gleichursprüngliche Bestandteile der Systembildung sind (Meseth 2020: 666-667).

Die Norm der Leistung z.B. kommt im Erziehungssystem nicht als konkrete Qualifikationsanforderung an einen bestimmten Beruf, nicht als Anforderungen des Wissenschaftssystems an die Studierfähigkeit oder als Anforderungsprofil staatsbürgerlicher Tugenden vor. „Leistung“ erscheint vielmehr als systemspezifische Übersetzung dieser allgemeinen Fähigkeitserwartungen, die sich in die fachlichen Gegenstände einschreiben und z.B. als „Kompetenzen“ in eine vermittelbare und überprüfbare Form gebracht werden. Die in Kompetenzprofile übersetzten Leistungserwartungen werden schließlich weitergehend spezifiziert. Sie werden in Noten transformiert, die es ermöglichen, Leistungen von Schüler:innen individuell zuzurechnen, vergleichbar zu machen und zwischen ‚besseren‘ und ‚schlechteren‘ Schüler:innen unterscheiden zu können. Es ist diese Unterscheidungspraxis, die sich in schulische Interaktionsmuster einschreibt und als von außen an Schulunterricht herangetragene Leistungsorientierung zum Gegenstand von Kritik werden kann. Mikroanalysen der Unterrichtsinteraktion können inzwischen jedoch zeigen, dass die als nicht-pädagogisch attribuierte non-egalitäre Leistungsnorm und die als pädagogisch attribuierten egalitären Anerkennungs-, Bildungs- und Teilhabennormen amalgamiert sind. Im Unterricht zeigt sich dies am sprunghaften Wechsel dieser Normierungen, die sich wechselseitig bedingen und hervorbringen. Leistungserwartungen können in einem Moment expliziert und im nächsten Moment abgelöst werden von individuellen Hilfestellungen für einzelne Schüler:innen. Die unterstützende Rückwendung auf bestimmte Schüler:innen gibt diesen z.B. die Möglichkeit, den schulischen Leistungserwartungen durch andere Vermittlungswege zu entsprechen. Es werden Spielräume für alternative Aneignungsweisen geschaffen, die die Leistungserwartungen selbst jedoch nicht aus dem Unterricht ausschließen, sondern durch semantisch entsprechend gerahmte Praktiken allenfalls für kurze Momente abdunkeln (Braun et al. 2023). In dieser Simultanität beider Wertpräferenzen zeigt sich offenbar ein Konstitutionsprinzip pädagogischer Kommunikation. Wenn konfligierende

Normen, die bislang erziehungswissenschaftlich vorrangig als Paradoxien, Widersprüche oder auch als Grenzen (in) der Erziehung beschrieben worden sind, ein Konstitutivum öffentlicher Erziehung darstellen, wenn die emergierenden Konflikte sich überdies nicht einseitig durch die Festlegung auf bestimmte pädagogische Normen stillstellen lassen, sondern pädagogische Kommunikation sprunghaft zwischen widerstreitenden Normen oszilliert, wird sichtbar, dass egalitärer Bildungsanspruch und non-egalitäre Leistungserwartung zwei Seiten derselben Medaille sind.

4.2 Elemente der Systembildung II: Die Unterscheidung Selbst- und Fremdreferenz

Um die Unterscheidungspraxis von Systembildungsprozessen präziser zu beschreiben, führt Luhmann die Differenz von Selbst- und Fremdreferenz (Luhmann 1998: 77) ein.³ Folgt man dieser theoriearchitektonisch wichtigen Unterscheidung, dann konstituieren und reproduzieren sich Systeme durch die interne Verarbeitung von Erwartungen ihrer Umwelt (Fremdreferenz), an denen sich die Relevanzkriterien des jeweiligen Systems (Selbstreferenz) überhaupt erst profilieren. Ein System bringt sich damit durch Unterscheiden und Bezeichnen, d.h. durch die Erzeugung einer Zwei-Seiten-Form hervor. Das Erziehungssystem erzeugt seine Normen folglich nicht aus sich selbst heraus, sondern relational in Abgrenzung zu anderen gesellschaftlich zirkulierenden Normierungen. Systembildung ist insofern ein Differenzierungsprozess, der sich nicht nur auf der Ebene der Ausdifferenzierung von Teilsystemen abbildet, sondern der sich ausweislich der System/Umwelt-Unterscheidung in jedem Teilsystem selbst noch einmal vollzieht. Konfligierende Normen sind – wenn man so will – der Normalfall des Sozialen. Operativ sind sie das *Movens* der Systembildung. Selbstbestimmung steht dann gegen Fremdbestimmung, Bildung gegen Nützlichkeit, der Selbstzweck des Subjekts gegen seine gesellschaftliche Indienstnahme, non-egalitäre Leistungs- gegen egalitäre Teilhabennorm und so fort. An diesen Normkonflikten zeigt sich der generalisierte Umweltbezug des Systems.⁴

Die Produktivität solcher Normkonflikte für die Systembildung des Pädagogischen lässt sich anhand von gesellschaftlich zirkulierenden Krisenerfahrungen pointieren. In der Fremdreferenz tragen sie eine hohe gesellschaftliche

³ Zur Differenz von Selbst- und Fremdreferenz vgl. auch Meseth 2016; 2020; 2021.

⁴ Jochen Kade (2004) hat die Differenzbearbeitung von Fremd- und Selbstreferenz für das Erziehungssystem durch den Verweis auf eine spezifische Doppelcodierung pädagogischer Kommunikation treffend herausgearbeitet. Gemeint ist die Codierung „vermittelbar/-nicht vermittelbar“ auf der einen Seite und die Codierung „richtig/falsch“ auf der anderen.

Integrationserwartung an das Erziehungssystem heran. Die Klimakrise, Rassismus und Antisemitismus, die Themen Inklusion und soziale Ungleichheit sind beredte Beispiele dafür, wie diese Themen im Erziehungssystem in vermittelbare Themen übersetzt werden und mit hohen Wirkungserwartungen verknüpft werden. Diese Erwartungen sind für das Erziehungssystem jedoch nicht ohne Folgeprobleme. Sie können enttäuscht werden. Erziehung kann – auch wenn sie dürfte, wie sie wollte – nicht, was sie soll, nämlich Wirkungen umstandslos erzeugen. Ein kausaler Durchgriff auf die mentalen Strukturen ihrer Adressaten:innen ist ihr weder möglich (Technologiedefizit) noch ist er erwünscht (Technologieverdikt) (Luhmann/Schorr 1982). Luhmann (1987) hat dieses oben bereits erwähnte Strukturproblem pädagogischer Kommunikation durch die Unterscheidung von sozialen und psychischen Systemen pointiert. Wenn sich Erziehung als soziales System durch die Verkettung von Kommunikationsereignissen reproduziert, psychische Systeme dagegen auf die Verkettung von Bewusstseinsereignissen festgelegt sind, zeigt sich daran nicht nur, dass die Elemente beider Systeme (Kommunikation/Bewusstsein) inkommensurabel sind. Mit der Unterscheidung von Kommunikation und Bewusstsein wiederholt sich die Frage nach der Einheit der Differenz von Erziehungssystem und seinen gesellschaftlichen Umwelten auch auf der Ebene von sozialem und psychischem System. Durch die Unterscheidung von Selbst- und Fremdreferenz lässt sich verdeutlichen, dass es auch hier die Differenzbearbeitung unterschiedlicher Systemreferenzen ist, die Systembildungsprozesse hervorbringt. Auf der Seite der Selbstreferenz steht die Absicht zu erziehen. Diese zeigt sich in der Unterrichtskommunikation als Vermittlungsoperation, die sprachlich verfasst ist und durch Methoden, Schulbücher oder sonstige didaktische Materialien unterstützt wird. Auf der Seite der Fremdreferenz steht die kommunikativ beobachtbare Seite des psychischen Systems, d.h. dessen Aneignung in der Form von Sprechakten oder vorsprachlichen Gesten wie z.B. ein Kopfnicken, eine gerunzelte Stirn oder ein bestimmter Augenaufschlag. Diese Aneignung kann und wird im Erziehungssystem beurteilt, ohne dass dabei kontrolliert werden könnte, ob der vermittelte Sachverhalt vom psychischen System (Bewusstsein) tatsächlich richtig verstanden und nachhaltig verankert werden konnte. Auf der Ebene des sozialen Systems zeigt sich Aneignung immer nur als sprachliche bzw. vorsprachliche Übersetzung, die Zurechnungsprobleme wahrscheinlich macht. Sie bedürfen der Interpretation, die unterschiedlich ausfallen kann. Wo immer Schüler:innen nicht lernen, was sie sollen, setzt sich dieser Interpretationszirkel in Gang. Wenn es im operativen Vollzug pädagogischer Kommunikation darum geht, Wissen zu vermitteln und die Aneignung dieses Wissens zu überprüfen, ist damit zu rechnen, dass Differenzen zwischen Vermittlung und Aneignung festgestellt werden. Falsche Antworten, ungenaue Formulierungen, aber auch anderweitige Abweichungen von der Vermittlungsabsicht, wie z.B. das Missverstehen von Aufgabenstellungen, führen dazu, dass diese Differenzen von Vermittlung und Aneignung

bearbeitet werden müssen. Wenn alle immer schon alles wüssten, die geforderten Werte verinnerlicht hätten und dies auch eindeutig zurechenbar wäre, gäbe es keine Differenz und damit auch keine Systembildung. Um diese Differenz zumindest punktuell stillzustellen und die Erfüllung ihrer fremdreferentiellen Erwartungen von anderen Teilsystemen sichtbar zu machen, vergibt das Erziehungssystem Zertifikate – in der Schule sind das i.d.R. Noten und Zeugnisse. Sie bilden – wenn man so will – die Währung, in der das System seine Leistungen für die Systeme seiner Umwelt konvertiert. Noten sind aber eben nur Noten. Sie verweisen lediglich indirekt auf jene Fähigkeiten, die von anderen Systemen zur Lösung ihrer eigenen Probleme gefordert werden. Dass sich die durch Schulnoten symbolisierten Fähigkeiten mit den konkret erforderlichen Fähigkeiten in anderen Systemen decken, ist keinesfalls gesichert. Gute Noten in Ethik machen aus Schüler:innen keineswegs schon moralisch integre, mündige oder couragierte Bürger; eine gute Note in Mathe noch keine gute Ingenieurin und auch keine gute Mathematikerin. Noten sind hierfür eine notwendige, keineswegs aber hinreichende Bedingung. Noten, die die Differenz von Vermittlung und Aneignung bearbeiten, lösen das Passungsproblem stets intern, entweder organisatorisch durch Entscheidung oder pädagogisch durch die Fortsetzung oder Modifikation des Vermittlungsbemühens, z.B. durch eine Intensivierung pädagogischer Beziehung oder der anderweitigen Versuche, den Schüler:innen die Aneignung des Wissens und damit Bildung zu ermöglichen. Die Bearbeitung des Passungsproblems im Modus der Selbstreferenz würde sich durch immer neue Vermittlungsoperationen zeitlich unbegrenzt in die Zukunft ausdehnen, bis Vermittlung und Aneignung nachhaltig zur Deckung gekommen sind. Diese tendenziell endlose Differenzbearbeitung wird durch organisatorische Festlegung (Entscheidung) und die Konvertierung von Leistung in Noten stillgestellt. Zertifikate sind Kommunikationsmedien, die die Kopplung des Erziehungssystems zu seinen Umwelten ermöglichen, ohne garantieren zu können, dass die mit den Zertifikaten versprochenen Leistungen auch halten, was sie versprechen. Das sachlich nicht zu lösende Passungsproblem von systeminternen Problemlösungen und systemexternen Umwelterwartungen steht der Systembildung des Pädagogischen jedoch nicht im Weg. Der daraus resultierende Normkonflikt zwischen dem Wirkungsversprechen und seiner Enttäuschung ist im Gegenteil die treibende Kraft der Systembildung. An die Differenz- bzw. Enttäuschungserfahrung schließen sich Reformertwartungen an. Mit ihnen kann an der möglichen Lösung des Problems im und durch das Erziehungssystem festgehalten werden. Problemlösungen können als Zeitproblem re-thematisiert und im Modus von „Kritik und Reform“ (Luhmann 1996: 22) als erneuerte Wirkungserwartungen prozessiert werden.

5 Schluss: Zum erziehungswissenschaftlichen Mehrwert eines systemtheoretischen Bestimmungsversuchs der Grenzen der Erziehung

Welchen erziehungswissenschaftlichen Mehrwert hat der hier unterbreitete Versuch, die Grenzen der Erziehung systemtheoretisch als einen systeminternen Konflikt von selbst- und fremdreferentiellen Normierungen zu beschreiben? Zur Beantwortung der Frage bietet es sich an, mit der Unterscheidung von Selbst- und Fremdbeschreibung eine weitere systemtheoretische Beobachtungskategorie einzuführen. Mit ihr lässt sich verdeutlichen, dass das Urteil über den Mehrwert einer solchen *re-description* ihrerseits beobachterabhängig ist. Aus der Perspektive pädagogischer Selbstbeschreibungen z.B. ist es unwahrscheinlich, dass eine solche Perspektive auf ‚offene Ohren‘ stößt. Als Reflexionsinstanz des Erziehungssystems versorgen Selbstbeschreibungen die pädagogische Praxis mit Begründungs- und Orientierungswissen. Sie sind mit der pädagogischen Praxis und ihren Aufgaben identifiziert. Ihr Wissen dient der Pädagogik zur Legitimation und Bewältigung, nicht aber zur demotivierenden Dekonstruktion ihrer Praxis (Kieserling 2004: 172). Schon Bernfelds Grenzen der Erziehung waren für pädagogische Selbstbeschreibungen eine Irritation und, wie Ulrich Herrmann (1992: 13) hervorhebt, „nichts weniger als ein(en) Angriff auf die gesamte etablierte akademische Pädagogik in Österreich und Deutschland“. Es ist von daher verständlich, dass das Werk in einschlägigen Einführungsbänden der Pädagogik mehrheitlich ignoriert wurde (Lohmann 2001), wobei Bernfelds Aufklärungsanspruch selbst durchaus konstruktive Elemente beinhaltet, insofern es ihm letztlich in ideologiekritischer Perspektive darum ging, die herrschaftsstabilisierende Funktion öffentlicher Erziehung sichtbar zu machen. Er bot Pädagog:innen damit einen ‚anderen‘, ideologiekritischen Blick auf die zumeist idealisierte eigene Praxis an. Dass sich auf einer solchen Ideologiekritik keine Pädagogik, sondern allenfalls eine politisch motivierte oder auch politisierte (pädagogische) Praxis aufbauen lässt, macht deutlich, dass sich sozialwissenschaftliche Fremdbeschreibungen zu den normativen Prämissen pädagogischer Selbstbeschreibungen inkongruent verhalten. Sie setzen Theoriemittel ein, die diese Prämisse nicht bestätigen, sondern in gewisser Weise gegen den Strich bürsten. Im Unterschied zu Bernfelds gesellschaftlichem Aufklärungsanspruch, der mit der Marxschen Theorie und der Psychoanalyse in Anspruch nimmt, das Erziehungssystem von einem privilegierten Standpunkt kritisch zu beobachten, sind systemtheoretische Fremdbeschreibungen ‚bescheidener‘ angelegt. Unter dem Aspekt polykontexturaler Beobachtungsperspektiven in der modernen Gesellschaft wissen systemtheoretische Fremdbeschreibungen um die Kontingenz ihrer eigenen Perspektive. Ihr Wissen entsteht im Wissenschaftssystem als spezifisch codiertes, auf den Wert der Wahrheit bezogenes Wissen. Es hat seine Referenz im

Wissenschaftssystem, dem es nicht um die Verbesserung der pädagogischen Praxis geht, sondern darum, wissenschaftlich begründete Erkenntnis durch die methodische und theoretische Erschließung ihrer Gegenstände zu generieren.

Eine solche Theorieoption ist das systemtheoretisch informierte erziehungswissenschaftliche Konzept pädagogischer Kommunikation, das in diesem Beitrag genutzt wurde, um Bernfelds Grenzen der Erziehung in eine andere Theoriesprache zu übersetzen. Damit war auch der Anspruch verbunden, das Konzept selbst weiter zu differenzieren, um zu zeigen, dass sich pädagogische Praxis in und durch das Konfligieren differenter Normen vollzieht und konstituiert. Wenn – wie gezeigt – non-egalitäre Leistungserwartungen und egalitärer Bildungsanspruch zwei Seiten derselben Medaille sind, die das Erziehungssystem gleichermaßen konstituieren, wäre weitergehend zu fragen, was dieser Befund für eine Theorie des Unterrichts und der Schule bedeutet. Ob und was wiederum pädagogische Selbstbeschreibungen und die pädagogische Praxis aus diesem Wissen machen, wie sie diese Fremdbeschreibungen rezipieren und in die eigenen Überlegungen einbauen, wäre eine weitere erziehungswissenschaftliche Frage, die zu untersuchen hätte, wie sich solche Fremdbeschreibungen in das pädagogische Reflexionsgeschehen und die pädagogische Praxis einschreiben.

Literatur

- Bernfeld, Siegfried (2000 [1925]): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett Cotta.
- Braun, Jürgen/Cafantaris, Karola/Hollstein, Oliver/Meseth, Wolfgang (2023): Leistung und Teilhabe im (inklusive) Unterricht. Zur Beobachtung konfligierender Wertpräferenzen pädagogischer Kommunikation. In: Zeitschrift für Pädagogik 69, 2, S. 213-231.
- Gruschka, Andreas (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Gruschka, Andreas (2016): Was heißt „bildender Unterricht“? In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 5, 1, S. 77-92.
- Heid, Helmut (2005): Ist die Verwendbarkeit des Gelernten ein Qualitätskriterium der Bildung? In: Heid, Helmut/Harteis, Christian (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: Springer VS, S. 95-116.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Herrmann, Ulrich (1992): Bernfelds pädagogische Themen und ihr „Sitz im Leben“ – Ein

- biographischer Essay. In: Hörster, Reinhard/Müller, Burkhard (Hrsg.): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Neuwied/Berlin/Kriftel: Luchterhand, S. 9-21.
- Hummrich, Merle/Meseth, Wolfgang (2022): Die Unwahrscheinlichkeit der Inklusion. In: Frohn, Julia/Bengel, Angelika/Piezunka, Anne/Simon, Toni/Dietze, Torsten (Hrsg.): Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71-82.
- Kade, Jochen (2004): Erziehung als pädagogische Kommunikation. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 199-232.
- Kieserling, André (2004): Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung: Beiträge zur Soziologie soziologischen Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lohmann, Ingrid (2001): Siegfried Bernfeld: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Der geheime Zweifel der Pädagogik. In: Horn, Klaus-Peter. (Hrsg.): Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 51-63.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1987): Sozialisation und Erziehung. In: Soziologische Aufklärung Bd.4. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 173-181.
- Luhmann, Niklas (1996). Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard Schorr (Hrsg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik (S. 14-52). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1998): Gesellschaft der Gesellschaft, Band 1 und 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mayer, Ralf (2018): Leistungsorientierung und Leistungsideologien. Pädagogische Rezeptionen der Leistungskategorie zwischen 1950 und 1980. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, S. 291-306.
- Meseth, Wolfgang (2016): Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 4, S. 474-493.
- Meseth, Wolfgang (2020): Systemtheorie. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, S. 663-676.
- Meseth, Wolfgang (2021): Inklusion und Normativität – Anmerkungen zu einigen Reflexionsproblemen erziehungswissenschaftlicher (Inklusions-)Forschung. In: Koeppfer, Andreas/Böhmer, Anselm/Nitschmann, Hannah/Lietzmann, Charlotte Weitkämper, Florian/Wagner-Willi, Monika/Fritzsche, Bettina (Hrsg.): Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie: Abgrenzungen und Brückenschläge. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 19-36.

- Meseth, Wolfgang (2023): Konturen des Pädagogischen – Zur epistemologischen Karriere einer erziehungswissenschaftlichen Reflexionsform. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 69, 4, S. 266-480.
- Nohl, Arnd-Michael (2022): *Erziehende Demokratie. Orientierungszumutungen für Erwachsene*. Wiesbaden: Springer.
- Oelkers, Jürgen (1988): Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Missverhältnis? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 5, S. 579-599.
- Proske, Matthias (2018): Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27-62.
- Radtke, Frank-Olaf (2009): Ökonomisierung. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Handwörterbuch der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, S. 621-637.
- Richter, Sophia (2018): *Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ruhloff, Jörg (2013): Normativität. In memoriam Marian Heitger. In: Fuchs, Thorsten (Hrsg.): *Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 27-38.
- Rumpf, Horst (1966): *Die administrative Verstörung der Schule – Drei Kapitel über den beamteten Erzieher und die verwaltete Schule*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Autonomie, pädagogische. In: Benner, Dieterich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 106-125.
- Vanderstraeten, Raf (2006): Die Unwahrscheinlichkeit der pädagogischen Kommunikation. In: Ehrenspeck, Yvonne (Hrsg.): *Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95-112.
- Wimmer, Michael (2014a): Vergessen wir nicht – den anderen! In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Schöningh, S. 219-240.
- Wimmer, Michael (2014b): Die Agonalität des Demokratischen und die Aporetik der Bildung. Zwölf Thesen zum Verhältnis zwischen Politik und Pädagogik. In: Lohmann, Ingrid/Mielich, Sinah/Muhl, Florian/Pazzini, Karl-Josef/Rieger, Laura/Wilhelm, Eva (Hrsg.): *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*, Band 24 der Reihe *Theorie Bilden*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 133-156.