

Dobmeier, Florian

Unterscheidungen zur Arbeit am Begriff 'Erwachsenenerziehung' - Braucht es eine operative Formentheorie politischer Erziehungsästhetik?

Debatte : Beiträge zur Erwachsenenbildung 5 (2022) 2, S. 143-159



Quellenangabe/ Reference:

Dobmeier, Florian: Unterscheidungen zur Arbeit am Begriff 'Erwachsenenerziehung' - Braucht es eine operative Formentheorie politischer Erziehungsästhetik? - In: Debatte : Beiträge zur Erwachsenenbildung 5 (2022) 2, S. 143-159 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-343489 - DOI: 10.25656/01:34348; 10.3224/debatte.v5i2.05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-343489>

<https://doi.org/10.25656/01:34348>

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-License: <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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterscheidungen zur Arbeit am Begriff ‚Erwachsenenerziehung‘ – Braucht es eine operative Formentheorie politischer Erziehungsästhetik?

Florian Dobmeier

Zusammenfassung

Erwachsene können – pädagogische Operativität von ihrer Form und generativen Struktur her gedacht – erzogen werden. Und das werden sie auch alltäglich. Zwar meist unter falscher Flagge (‚Beratung‘, ‚Bildung‘ etc.) oder in massen(medien)erzieherischen Fehlformen politischer Agitation (‚Nudging‘, ‚Spinning‘, ‚Framing‘ etc.). Aber: auch Fehlformen der Erziehung sind unter ‚Erziehung‘ zu klassifizieren. Desiderat wäre daher eine politische Ästhetik und Agnotologie operativer (Erwachsenen-)Erziehung.

Politische Ästhetik · erzieherische Operativität · pädagogische Formen · Fehlformen · pädagogische Agnotologie

Unterscheidungen zur Arbeit am Begriff ‚Erwachsenen-erziehung‘ – Braucht es eine operative Formentheorie politischer Erziehungs-ästhetik?

Florian Dobmeier

Die vorliegende Replik entzündet sich an drei argumentativen Linien, die Daniela Holzer (2022) initial aufwirft. Erstens, Holzers Beobachtung, dass im Allgemeinen eine gewisse, relative Erziehungslosigkeit der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft vorherrscht, im Besonderen aber eine Erziehungslosigkeit der Erwachsenen- und Weiterbildung (Holzer 2022, 97–100). Zweitens, Holzers *Kritik an der Operativen Pädagogik* (sensu Prange und Strobel-Eisele 2015 [2006]) sowie, damit verschränkt, einem „bedauerlicherweise“ (Holzer 2022, 106), „leider“ (ebd., 107) *systemtheoretischen* Erziehungsbegriff (ebd., 99, 106, 108). Drittens, Holzers herrschaftskritische Analyseperspektive, dass wir auch im Erwachsenenalter Erziehung – sei es in der Rolle als Educandus oder Educans – ausgesetzt sind, und erhebliche *legitimatorische Probleme und Fehlformen der Erziehung* folgen, wenn dies nicht explizit gemacht und begründet wird (ebd., 101–110).

In Kapitel I des vorliegenden Textes wird Holzers Diagnose aus Sicht einer operativen Theorie erzieherischer Formen zugestimmt. In Kapitel II wird jedoch Holzers Lesart der Operativen Pädagogik sowie insbesondere pauschalen Ablehnung systemtheoretischer Erziehungstheorie entschieden opponiert. In Kapitel III wird – sozusagen mit und gegen Holzer – das Desiderat entfaltet, dass

und warum es einer politischen Erziehungs-ästhetik und pädagogischen Agnotologie bedarf.

1. Zur Frage, in welcher Form und anhand welcher Sachkriterien ‚Erziehung‘ zu definieren wäre

Gegen jene Erziehungslosigkeit der Erziehungswissenschaft, insbesondere der Erwachsenen- und Weiterbildung, hilft m.E. eine *allgemeinmethodologische* Reflexion (Anicker 2017, 86) darauf, wie der Erziehungsbegriff im Allgemeinen und anhand welcher *sachkriterialen* Vergleichsgesichtspunkte im Besonderen definiert werden kann. Nur so lässt sich erkennen und diskutieren, ob konkurrierende Beiträge in der Sachlogik Lösungen zur *selben* Problematik (‚Erziehung‘) darstellen, oder ob unter bspw. ‚Lernen‘, ‚Bildung‘, ‚Kompetenz‘ etc. nicht ein ganz anderer operativer Phänomenbereich bearbeitet und genuin erzeugt wird.

Zwar ist es von großer Wichtigkeit, „mit Ungeklärtheiten umzugehen, statt Erziehung genau abgrenzen zu wollen [...]“ (Holzer 2022, 101). D.h. auch, sich der Kontexturalität, Kontingenz und Komplexität (Jansen & Vogd 2022) der eigenen definitorisch notwendigen, operativ temporären Schließungen und semantisch lozierenden Signifikationen (Schäfer 2013, 539) reflexiv zu vergewissern; wissend darum, dass kategorisch immer ein Nicht-Identisches sich der begriffskonstellierend fragilen Vergewisserung zu entziehen vermag (Adorno 1973, 84).

Aber: mir scheint es dennoch geboten, zu versuchen, den Erziehungsbegriff abzugrenzen. Dass solche Abgrenzungen unter der Prämisse radikaler Soziologisierung, Historisierung und Sozialphilosophisierung (v.a. Pragmatisierung) zu erfolgen haben (Schäfer & Thompson 2014, 13), heißt nicht, dass Bestimmungs- und Begründungsversuche vergebens wären (Vogel 2019, 321), sondern fordert gerade ein, dennoch und gerade deswegen weiter um solche Abgrenzungen und Konstruktionen zu ringen (s. a. Meyer-Drawe 1992, 101; Mersch 2021, 62). Es wäre insofern gerade ein Ausdruck der *Solidarität mit pädagogischer Handlungs-, insbesondere Erziehungstheorie* im Augenblick ihres poststrukturalistischen (Schäfer 2007, 151; 2013, 539, 545; Wimmer 2014, 45–46) und systemtheoretischen (Joas & Knöbl 2011 [2004], 731) Sturzes – um es in Abwandlung Theodor W. Adornos (1997 [1966], 400) zu formulieren.

Mit anderen Worten: mir scheint, den Problemen der *Entgrenzung, Vermeidung* und *Entledigung* des Erziehungsbegriffs (Benner 2022; Welter & Tenorth 2022; Zedler 2011; Nohl 2022a; Oelkers 1991) kann man dann und nur dann etwas entgegensetzen, wenn man einen *positiv, demarkativ trennscharfen Bestimmungsversuch* von ‚Erziehung‘ vorzuweisen versucht und diesen abgrenzt von einer inflationären Ausweitung und Diffusion ins Fremddisziplinäre (s. a. Meseth & Lüders 2018, 7; Meseth 2023). Der Dreh- und Angelpunkt wird hierbei v.a. sein, Arbeit am Begriff pädagogischer Gerichtetheit (Intentionalität) zu leisten. Denn „Intention strebt über Absicht zur Form“ (Koerrenz 2023, 26, § 15), wodurch die Frage der „Empiriefähigkeit der pädagogischen Absicht als formalen

Element des Pädagogischen“ (Lambrecht 2023) eine operativ beobachtbare Struktur zukommt. Weitete man den Begriff hingegen so weit, dass etwa „auch nicht erzieherisch intendierte Handlungen [...] erzieherisch wirksam sein [können]“ (Holzer 2022, 105), scheint mir der sozialisationstheoretische Damm bereits gebrochen hin zur soziologischen Überflutung.

Unbenommen sei, dass die „intentionale Struktur des Erziehens“ (Nohl 2018) und dessen Intentionalisierung nicht unmittelbar intentionalisierbarer Sozialisationseffekte (Emmerich & Hormel 2013, 68) hochkomplex zu theoretisieren und empirisch diffizil zu fassen ist (bereits Luhmann 2004 [1996], 247–257); aber: das spricht gerade nicht gegen, sondern für noch mehr Arbeit an der ‚pädagogischen Absicht‘ als der wohl wesentlichsten operativen „*Strukturdifferenz*“ (Loh 2021, 42 in Bezug auf Meseth 2014) des Pädagogischen und Erzieherischen. Die Absicht ist der Nukleus, den pädagogische Handlung und Erziehung im Innersten teilen, gleichwohl zwar jede Erziehung pädagogische Handlung, aber nicht jede pädagogische Handlung auch Erziehung ist (Dobmeier 2024a).

Eine weitere wesentliche Strukturdifferenz scheint mir die Kontingenzformel der „guten Absicht“ (Luhmann 2017 [2002], 55–56, 62–63), die sozusagen als Erkennungszeichen der Erziehung fungiert in Abgrenzung zu ihren verwandten Fehlformen (z. B. Manipulation, Indoktrination etc.). Die Herausforderung scheint auch hier wieder in der *Respezifikation* dieser noch zu abstrakten Chiffre zu liegen, d. h. in der *Operations- und Empiriefähigkeit*, woran und wie man sie in Form, Struktur und Modalität erkennt.

Holzer bemerkt, dass „[n]ormative Absichten in jedem Fall inhärenter Teil von Erziehung [sind], schwierig wird es allerdings, wenn sie zu unerlässlichen, definitorischen Merkmalen von Erziehung erklärt werden“ (Holzer 2022, 103). Diese Schwierigkeit scheint mir aber *nicht* im Allgemeinen darin zu liegen, dass Erziehung unter dem leeren Signifikanten der ‚guten Absicht‘ zwingend operiert, sondern vielmehr im Detail, *wie* sich (implizite) Normativität (Dobmeier 2024b) *beobachten* und v. a. *begründen* lässt (Meseth, Casale, Tervoooren & Zirfas 2019, 10). Gewiss fallen dann Phänomene, die sich nicht irgendwie auf ‚gute Absicht‘ hin rekonstruieren lassen, aus dem Gegenstandsbereich (s. a. Holzer 2022, 104 in Bezug auf Koller). Dieser vermeintliche Verlust scheint mir jedoch als Begrenzung im operativen wie semantischen Kerngeschäft gerade und dann aber der *analytische meta-theoretische Gewinn* (s. a. Dobmeier & Krönig i. E.), nämlich der Entgrenzung und Diffusion des Pädagogischen etwas entgegen zu können (Kraft 2009, 43–45; 2016, 239). Die so aus dem Begriff der ‚Erziehung‘ fallenden Phänomene stehen der pädagogisierenden Konstellierung weiterhin, aber verschoben zur Verfügung, etwa unter ‚Lernverhalten‘ oder ‚Sozialisation‘, sowie unter Fehlformen der Erziehung wie ‚Nudging‘, ‚Indoktrination‘ etc.

Dies alles vorausgeschickt, erfordert also die Frage, ob Erwachsene erzogen werden können, zunächst eine methodologische Reflexion darauf, wie ‚Erziehung‘ – als Phänomen und/oder als Begriff – überhaupt zu *definieren* wäre. Erst dann kann die Frage beantwortet werden, ob und ggf. warum ‚Erwachsene‘ unter die jeweilige Definition als ‚zu Erzie-

hende‘ fallen. Und nur dann kann geklärt werden, ob Erziehungsbegriffe in *derselben* operativen Sache *widerstreiten*, lediglich ein *Scheinkonflikt* im semantischen ‚Leerlauf‘ (Prange 2012, 66–68 in Bezug auf Wittgenstein 1960) sind, oder gar darin begründet liegen, dass grundverschieden methodologisch vorgegangen worden ist, entsprechend ein *anderer Gegenstand und Gegenstandsbereich* analytisch erzeugt worden ist. Die Verständigung auf diese definitionsmethodologischen Fragen *erleichtert und erschwert zugleich* Kritik (Luhmann 2018 [1997], 1095) an einer sodann vorgelegten Definition.

Denn dann kann jeweils genau angegeben und nachvollzogen werden, anhand welcher gegenstandstheoretischen und begriffszuordnungslogischen (Entscheidungs-)Prämissen, in welchem Kontext, welche prädikative Aussage letztlich warum plausibel ist – oder eben gerade nicht plausibel ist, um ein Definiendum als ‚Erziehung‘ zu qualifizieren. Im Zweifel müssten ‚nur‘, dafür aber präzise, bestimmte Bedingungen verworfen, modifiziert, ergänzt werden, ohne gleich die ganze Definition verwerfen zu müssen. Oder es muss ggf. eine weitere Definition in Form einer neuen Bedingungsliste angelegt werden, die eine weitere kontextsensitive *Bedeutungsvariante* des Erziehungsbegriffs darstellt. Offen zu halten wäre, wie viele für sich stehende, d. h. ‚hinreichend verschiedenartige‘, ggf. durchaus aber familienähnliche (sensu Wittgenstein) Definitionen dabei entstehen, d. h. die *nicht* ineinander *integrierbar*, aufeinander *reduzierbar*, untereinander *subsumierbar* und miteinander *substituierbar* sind.

Mir scheint, dass für die Frage, in welcher Form der Begriff bzw. das Phänomen ‚Erziehung‘

zu definieren sei, folgende heuristische Leitdifferenzen hilfreich sind, um im Definieren zu klären, auf welcher Ebene, auf welche Art und Weise eine Definition angestrebt wird: (1) *deskriptive/stipulative* (s.a. Scheffler 1971, 25–54); (2) *reduktive/enumerative* (s.a. Prange 2012 [2005], 23–25, 65); (3) *positive/negative* (s.a. Adorno 1973, 50, 148); (4) *gebrauchskontextsensitiv/-indifferent* (s.a. Jansen & Vogd 2022, 92; Horster 2005, 85; Bieri 2007, 336–337; Ernst 2005, 159); (5) *substanzbegriffliche/funktionsbegriffliche* (s.a. Nassehi 2011, 56–57; Cassirer 2000 [1910]; Luhmann 2018 [1970]). Ich plädiere für eine *deskriptive, reduktive, positive, gebrauchskontext-sensitive, funktionsbegriffliche* Definition, d.h. anzustreben wäre eine Liste (oder ggf. Listen) an *einzelnen notwendigen und zusammen hinreichenden Bedingungen* von ‚Erziehung‘ in Hinsicht auf die Frage, welche Probleme die einzelnen Strukturbedingungen von Erziehung in welchem Kontext lösen (s.a. ähnlich Brinkmann 2015; Kraft 2021).

Geht man so weit mit, bieten sich einige Gesichtspunkte an, um der amorphen Anschauung des ‚Pädagogischen‘ Gestalt in operativ als ‚pädagogischer Handlung‘ und insbesondere ‚Erziehung‘ respezifizierter Form abzurufen. Die Frage wäre sodann, woran sich das Pädagogische in der Sachlogik (*ad rem*) grenzbildend bestimmen ließe, und welche Kriterien lediglich zur explorativ-tentativen Annäherung an den operativen Phänomenbereich des Pädagogischen infrage kämen (die m.a.W. selbst noch *nicht* für eine trennscharfe Bestimmung hinreichend, sozusagen nur ‚Beleuchtetes‘, aber nicht das ‚Licht‘ selbst sind). Im Diskurs prävalent und im Detail diskutabel scheinen mir folgende Gesichtspunkte (s.a. Dobmeier

& Emmerich 2024): (1) konkrete Lerninhalte/-gehalte; (2) Sozial-/Personalgestalt; (3) Institutionalität/Organisationalität; (4) Zeit-/Räumlichkeit; (5) Medialität/Materialität; (6) (noch so ‚gute‘, bloße) Absichtsbekundungen/Legitimationen; (7) erzielte Wirkungen; (8) Lebensalter/generationale Lagerung; und (9) die Form als operative Struktur des Pädagogischen. Dass mir einzig und allein der letzte Zugang über die Form aussichtsreich scheint, wäre an anderer Stelle auszuführen (Dobmeier 2024c).

2. Zur Kritik des Erziehungsbegriffs, wie er in soziologischer Systemtheorie und Operativer Pädagogik Gebrauch findet

Gewiss gibt es am systemtheoretischen Erziehungsbegriff (sensu Luhmann; von Parsons strukturfunktionalistischem einmal ganz abgesehen) einiges zu kritisieren; etwa, dass er sich primär und in der Beschreibung ziemlich strukturkonservativ auf organisierte Erziehung im bestehenden *Erziehungssystem der Gesellschaft* des westlichen 20. Jahrhunderts beschränkt (s.a. Corsi 1998 [1997]). So gerät u.a. nicht organisierte ‚einfache‘ (z.B. dyadische) Erziehung bzw. institutionalisierte Erziehung in Familien weitgehend aus dem Blick. Das spricht m.E. aber nicht per se gegen eine/die systemtheoretische Differenzierungstheorie (s.a. Dobmeier 2023), sondern nur gegen Niklas Luhmanns selektive Art, diese anzuwenden.

Ein ähnliches Problem weist der Erziehungsbegriff der Operativen Pädagogik auf, der m.E. ohne Not zu einseitig von Klaus Prange gefasst

wurde, gleichwohl die Theoriearchitektur der Operativen Pädagogik das nicht zwingend fordert. Ein, wie mir scheint, nicht-triviales, sondern grundlegendes Differenzierungsdefizit der Operativen Pädagogik besteht entsprechend in der *Synonymsetzung* von ‚pädagogischem Handeln‘, ‚Erziehen‘ und ‚Zeigen‘ (s. a. Prange & Strobel-Eisele 2015[2006], 12) – bzw. differenzierungstheoretisch genauer: von ‚pädagogischer Handlung‘, ‚Erziehung‘ und ‚Zeigung‘ (Prange 2011, 23; Gruschka 2014, 36). Hierdurch wird schlicht inflationär alles, was irgendwie ‚pädagogische Handlung‘ ist, gleich zur ‚Erziehung‘, was m. E. weder begrifflich noch empirisch dem operativen Phänomenbereich des Pädagogisch gerecht wird. All das spricht nun m. E. aber nicht *per se* gegen das Operative Formkalkül, sondern vielmehr dafür, dass dieses weiter zu modifizieren ist (Dobmeier 2024a).

Relativ simpel, aber folgenreich schlage ich vor, ‚pädagogische Handlung‘ und ‚Erziehung‘ *auf keinen Fall synonym* zu setzen. Vielmehr wäre differenzierungstheoretisch das ‚Pädagogische‘ als pädagogische Handlung im Allgemeinen zu spezifizieren, und im Besonderen Erziehen als *Sonderform* pädagogischen Handelns. Das Implikationsverhältnis ist nicht umkehrbar: Jede Erziehung ist zwingend eine pädagogische Handlung, aber nicht jede pädagogische Handlung ist auch Erziehung. Damit Erziehung als operativer Handlungspraxisvollzug vorliegt, müssen weitere spezifische Strukturdifferenzen erfüllt sein, die zusätzlich zu jenen einer pädagogischen Handlung hinzukommen müssen. Dies wäre jedoch an eigener Stelle zu diskutieren (Dobmeier 2024b).

Für Erwachsenen-/Weiterbildung bedeutete dies, dass auf diese Weise eine *handlungstheo-*

retische Analytik bereitsteht, die pädagogische Agency analytisch gerade hervorhebt – und eben nicht abschattet, wie bspw. im Falle der surrogierenden Kontingenzformeln ‚Bildung‘, ‚Lernen‘, ‚Kompetenz‘, ‚Qualifikation‘, ‚Wissen‘, ‚Entwicklungsbegleitung‘ oder gar oxymoral ‚Selbsterziehung‘. D.h. wohl-gemerkt nicht, dass *jedwede* didaktische Zeigeartikulation bzw. Pädagogik Erwachsenen gegenüber Erziehung wäre. – Würde man der Operativen Pädagogik terminologisch hierin folgen, würde man hier letztlich sich ad absurdum führen, insbesondere deren phänomenologischen Selbstanspruch, ja gerade im Gebrauch der Alltagssprache (*ordinary language*) und deren Praxisstrukturen verankert zu sein. – Vielmehr ist das meiste Handeln Erwachsenen gegenüber zwar *pädagogisches Handeln*, d.h. Lernunterstützungshandeln, ohne dass es dabei zwingend aber um einen für Erziehung typischen Einflussversuch gehen würde, nachhaltig *lebensorientierende Charakterdispositionen* verändern zu wollen. Das Zeigen, wie man bspw. in der WG die Kaffeemaschine richtig nachfüllt (das Wasser nicht ins Bohnenfach!), ist *pädagogisch*, nicht erzieherisch. Erzieherisch wird es erst dann, wenn man nach mehrmaligem Zeigen und Immer-wieder-Falschmachen das Gefühl bekommt, dass hier wohl Arbeit an Charakterdispositionen notwendig wird (Unaufmerksamkeit, Sorglosigkeit im Umgang mit fremden Besitzgütern, Respektlosigkeit den anderen gegenüber, die nach einem dadurch entstandenen Schaden wieder lange keinen Kaffee kochen können usw. usf.).

In aller pointierten Kürze, und in kritischer Würdigung Operativer Pädagogik formuliert (Dobmeier 2024a): Eine *pädagogische Hand-*

lung liegt vor, wenn: Eine Agency-fähige Instanz I₁ zeigt einer anderen Agency-fähigen Instanz I₂ etwas so (ostensives/repräsentatives Zeigen), dass I₂ es selbst in der von I₁ beabsichtigten Weise wieder zeigen kann (*reaktives Zeigen*), und I₂ von I₁ dazu aufgefordert wurde, diesem Zeigeverhältnis auch Aufmerksamkeit zu widmen (*direktives Zeigen*), und zudem all dies unter der ‚guten Absicht‘ steht, d.h. die Artikulation des Zeigens nach ethischen Gesichtspunkten begründet wird (*Ethizität-Zeigen*).

Für Erziehung muss *all dies erfüllt* sein, wobei zusätzlich diese Grundstruktur meta-codiert wird durch folgende Bedingungen: Das direktive Zeigen seitens I₁ artikuliert sich als Absicht, dass I₂ eine qua Lernen *nachhaltige Strukturgenese lebensorientierender Charakterdispositionen* vollziehen und zeigen möge [deskriptiv formuliert: *Willen-zur-Anthropopoiesis-Zeigen*]. Auf Seite von I₂ korrespondiert dies mit einem reaktiven Zeigen, das jene zugemutete nachhaltige Aneignung von lebensorientierenden Charakterdispositionen aufführt (präzise: nicht-genetische Denk-/Tätigkeitsdispositionen zeigt) [deskriptiv formuliert: *Haltung-Zeigen*]. Während diese beiden deskriptiven Respezifikationen die Form der Operativität des direktiven und reaktiven Zeigens betreffen, ist zudem selbiges normativ ebenfalls vorzunehmen. Auf Seite von I₁ wird das *Wille-zur-Anthropopoiesis-Zeigen* normativ metacodiert durch einen charakter-evolutionären Imperativ, dass nämlich die Erziehungszumutung irgendwie einem Leben in glückserfüllter Würde zuträglich sei (ob freilich bspw. ‚neoliberales Selbstunternehmenssubjekt‘-Sein wirklich einlöst, was dessen ‚Anthropologie der Arbeit‘ an ‚*happyness*‘

alles so verheißt, steht auf einem ganz anderen Blatt und fällt aus dem rein formal-operativ-erzieherischen Aussagebereich heraus) [*Wille-zur-Eudaimonia-Zeigen*]. Ansonsten verböte sich – zumindest in der Tradition europäischer Aufklärung – die Übergriffigkeitsgeste per se, in jemandes Charakterentwicklung so tief und überhaupt intervenieren zu wollen. Auf Seite von I₂ ist zudem nicht irgendein *Haltung-Zeigen* als bloß ‚geistlos‘ unbegriffener Konditionierungseffekt (das wäre eben ‚Dressur‘ als eine Fehlform der Erziehung), sondern ein normativ besonders reflexives Verhältnis zum *Haltung-Zeigen* erforderlich. Es geht letztlich meta-codiert um Reflexionsprogramme mit einem klar definierten Ende. Diese Selbstterminierungsklausel jeder Erziehung ist der wichtigste Schutz gegen grenzenlose und auf Dauer gestellte Übergriffigkeit. Es wird, bei aller paradoxalen Struktur eines solchen Vorhabens, erzogen zur ‚Mündigkeit‘, ‚Reife‘, ‚Autonomie‘, ‚Führungstauglichkeit‘ usw. in Bezug auf Menschen, Kraftfahrzeuge, Maschinen und Waffen usf. [*Maturität-Zeigen*].

Erwachsenerziehung wie Erziehung überhaupt in ihrer Komplexität und Kontingenz sichtbar zu machen, erfordert eine *gesellschaftstheoretisch informierte handlungstheoretische Diskussion*. Nur so kann Erziehung als soziale Form und pädagogisches Regime in ihrer Polykontextualität begriffen werden (Jansen & Vogt 2022, 2, 38–39; Emmerich 2021, 565–568). Nicht aussichtsreich hingegen scheint mir, pädagogische Handlungstheorie in *flachontologischen Praxeologien* aufzulösen bzw. zu invisibilisieren (s.a. ähnlich in der Kritik Schmidt 2018, 20; Kalthoff 2018, 150; Nassehi 2011, 67–69).

Als sozialtheoretisch analytisches ‚Trägerkonzept‘ scheint mir im Weiteren zur Sortierung des erziehungstheoretischen Diskurses eine simple, aber – zumindest in meiner Lehre bei Studierenden – griffige heuristische Kreuzklassifikation sinnvoll, wie sie etwa Benjamin Jörissen (2011) bereits ähnlich für den *Bildungsbegriff* versucht hat. Auf der einen Achse seien die analytischen Kategorien ‚Sozialontologie‘ (Resultat-Orientierung) und ‚Sozialontogenese‘ (Prozess-Orientierung) angetragen, auf der anderen Achse ‚Handlungstheorie‘ (Ereignis-Orientierung) und ‚Ordnungstheorie‘ (Struktur-Orientierung). Daraus ergeben sich sodann – in modifizierter Anlehnung an Hans Joas und Wolfgang Knöbl (2011 [2004], 37) – vier Felder bzw. Leitfragen für soziologische Theorie im Allgemeinen und pädagogische (Erziehungs-) Theorie im Besonderen: (1) Was ist soziales (als pädagogisches/erzieherisches) Handeln? (2) Wie wird soziales (als pädagogisches/erzieherisches) Handeln? (3) Was ist soziale (als pädagogische/erzieherische) Ordnung? (4) Wie wird soziale (als pädagogische/erzieherische) Ordnung?

Freilich können diese Unterscheidungen nur beobachterabhängige Vereindeutigungen darstellen um den Preis eines stets kontingent gesetzten analytischen Vergleichsgesichtspunktes (Oelkers 1997, 263–264). D.h.: genau besehen ist jedes ‚Sein‘, jedes ‚Resultat‘, jede ‚Formbildung‘ eine fortwährend im Werden begriffene operativ kontinuierliche Praxisvollzugsverkettung (Nassehi 2011, 19). Wenn man in dieser Prozessontologie trennscharfe ‚Elemente‘ finden möchte, so stets um den Preis radikaler Beobachtungsrelativität (Knöbl 2022, 229–231). Und auch die Differenz von Handlung/Ordnung bzw. Ereignis/Struktur

sind ‚nur‘ begriffliche „Sonden“ (Luhmann 1991 [1984], 13, 398), die aber für pädagogische Handlungstheorie notwendig sind, um das Kontinuum sozialer Komplexität und Kontingenz qua Attribution zu interpunktieren und verantworten. Denn fortwährend müssen zurechnungsfähige Adressen erzeugt werden. Es liegt in der „*fungierende[n] Ontologie*“ (Fuchs 2006, 384; H.i.O.) der Erziehung, „dass sie nicht anders kann, als davon auszugehen, dass Erziehung *jemanden* erzieht“ (ebd., 384).

3. Zum Desiderat einer politischen Ästhetik operativer (Erwachsenen-)Erziehung

Ich teile die Diagnose von Holzer (2022), dass wir im Erwachsenenalter auch weiterhin *operativ* Erziehungszumutungen (Prange 2010, 24–25) ausgesetzt sind, auch wenn sie unter anderer *semantischer* Flagge getarnt segeln. Es ist gewissermaßen eine geradezu perfide Dialektik postulatepädagogischen Denkens am Werk (Gruschka 2004, 138, 152), wenn die *Abwehrreaktionen* (Dobmeier 2023) sich gegen den *Erziehungsbegriff* richten statt gegen die ubiquitäre (Erwachsenen-)Erziehungs*operativität*, der wir so oft ungewollt, gleichermaßen ubiquitär wie penetrant, exponiert werden. Die intellektuelle Aggression gegen bzw. „kollektive[...] Vermeidung“ des Erziehungsbegriffs“ (Nohl 2022a, 152; in Bezug auf Krinninger 2019) richtet sich gegen *jene*, die die erzieherischen Verhältnisse als das, was sie sind, ansprechen, und nicht gegen die Verhältnisse *selbst*. Die wohl dahinter stehende (scholastischer Metaphysik ähn-

liche) Annahme, dass die Nichtbezeichnung des Erziehungsproblems dieses verschwinden oder in seiner Wirkmacht schwächen würde, erzeugt eine fatale Dialektik. In Anlehnung an Adorno bestünde eine solche Dialektik gerade darin, dass Erziehung und ihre Fehlformen operativ dann umso mehr, „insgeheim, unbewußt schwelend und darum besonders mächtig [...] fortbestehen“ (Adorno 1971, 19).

Völlig zu Recht und weitsichtig haben bereits Prange und Gabriele Strobel-Eisele (2015 [2006], 226) in gewohntem Scharfsinn darauf hingewiesen, dass wir es in politischer und massenmedialer Kommunikation häufig mit *Großformen der Erziehung* zu tun haben, und „*spin doctors*“ sowie ihre hochprofessionellen, perfiden soziokybernetischen *social engineering think tanks* ihr Möglichstes tun, dass diese Erziehungsgeste abgeschattet wird. – Im Abschatten von Erziehung mittels „Lügenformeln“ (Prange 2011, 30), „Pseudologie[n]“ (Wernet 2008) und „Kitsch“ (Reichenbach 2003) ist die (wissenschaftliche) Pädagogik aber auch selbst – spätestens seit Jean-Jacques Rousseaus berüchtigt manipulativer Erziehungsphantasmatik (zur Diskussion s. a. Grabau 2013, 45) – ganz vorn schon mit dabei. Denn je unauffälliger erzogen wird, desto höher ist die Annahmewahr-

scheinlichkeit der Erziehungszumutung und desto geringer ist die Abwehrwahrscheinlichkeit der erzieherisch artikulierten *Information* sowie *Erziehungsgeste* selbst (Luhmann 2018 [1987], 193).¹

Aus Sicht zeitgenössischer Ideologiekritik und Demokratieerziehung ist es hochgradig bemerkenswert, dass einerseits *operativ* gerade ubiquitär und allgegenwärtig erzogen wird, aber dies sich quasi nicht oder nur in Ausnahmefällen *semantisch* abbildet, d. h. in Metakommunikation darüber, dass und warum wir eigentlich erwachsenenerzogen werden. Und erzogen werden wir, sei es in politischer massenmedialer Kommunikation hin zu erwünschten Verhaltensänderungen, oder in ökonomischer Kommunikation der Arbeitserziehung hin zur neoliberalen „Realfiktion“ (Bröckling 2013 [2007], 35) des „unternehmerischen Selbst“ unter der Knute des „Diktat des Komparativs“ (Bröckling 2002). Dies ist alles andere als harmlos. – Im Verborgenen ohne Auftrag, ohne Legitimation von einer Instanz erzogen zu werden, stellt „Fehlformen des Erziehens“ (Strobel-Eisele 2011) dar. Es handelt sich zwar operativ um *erziehungsähnliche* Wirkungs- und Handlungslogiken, die *de facto* aber in ihrer Perversion zur Indoktrination (Stroß 2007), Manipulation, Verführung, Dressur, Propaganda, Demago-

¹ D. h. wohlgermerkt nicht, dass (Erwachsenen-)Erziehung *per se* ethisch schlecht ist. Sich *einvernehmlich* und im *wechselseitig wohlverstandenen* Eigeninteresse in ein Erziehungsverhältnis zu begeben, kann durchaus lehrreich und für den Educandus enorm vorteilhaft sein (s. a. die Beispiele in Gruschka 2014; Brinkmann 2021). Zu oft einseitig wird m. E. Erziehungskritik nur auf den Educans bzw. Erziehung gerichtet – meist unter Verweis auf die quasi-metaphysische Freiheit des Educandus (Fuchs 2006, 388–389). Kaum aber wird auch auf die Abwehrmechanismen des Educandus fokussiert (z. B. moralischer Narzissmus, internalisierte Selbstobjekte; siehe aber Kraft 2021, 45–46). Nimmt man übrigens die paradox anmutende „Erziehung zur Mündigkeit“ (Adorno 1971) ernst als *prozessuale Herausforderung*, die die Lebensspanne *immer wieder bewahren* muss, liegt es in der Sachlogik selbst, dass jede*r über die Lebensspanne erneut zur*zum Erziehungsadressat*in werden kann.

gie verkommen. Nudging (s. a. Nohl 2022b, 177–194) ist dabei wohl die effizienteste und subtilste Variante einer solchen erzieherischen Fehlform. Während *The Nudge* (Thaler & Sunstein, 2021 [2008]) gewissermaßen die verhaltenskybernetische ‚Bibel‘ des postdemokratischen Regierens mittels *Social Engineering* (Crouch 2021) über gouvernemental-biopolitische Design-Governance (Milev 2013) darstellt, haben sich inzwischen hochkomplexe Formen der Erwachsenenbildung weiter ausdifferenziert, auch wenn diese sich freilich nicht ‚Erziehung‘ nennen. Vielmehr hat man es mit ‚Spinning‘, ‚Wording‘ und ‚Framing‘ (Berkeley International Framing Institute 2017; Wehling 2019 [2018]; Hood 2011) und quasi-pädagogischen Semantiken geradezu ‚alternativer‘ Fürsorge (Séville 2018; 2017) zu tun, die im „Meinungskampf an der Heimatfront [...] um die ›hearts and minds‹ [...]“ (Frankenberger 2008, zit. n. Krüger 2016, 208) über die Affektlogik von Angst und Begehren subkutan operieren (Dobmeier 2019).

Es geht einem solchen libertären Paternalismus um nicht weniger, als auf diese Weise sanft das freiheitsliebende Tier ‚Mensch‘ zu erobern (Zuboff 2018, 238). Möglichst unaufdringlich – analog zur telemetrischen Tierforschung (ebd., 283–284), die außerhalb des Bewusstseins ungebändigter Tiere operiert – soll so „aus den Tiefen“ „de[r] dunkl[e] Kontinent [...] [menschlichen] Innenlebens [ans Tageslicht gebracht werden]“ (ebd., 293), „bis in die intimsten Tiefen“ (ebd., 296). Dabei soll mittels modernster Verhaltenskybernetik die „anthropomorphe Ratte den wiederholten und verstärkten Eindruck von ihrem eigenen freien Willen

gewinnen [...]“ (Bateson 1985, zit. n. Stalder 2017, 226).

Auch wenn all dies Fehlformen der Erziehung sind, so sind es *doch* Formen der Erziehung. Nennt man dies beim Namen ‚Erziehung‘, scheint mir auch viel eher das *herrschaftskritische Immunsystem des (disziplinären) Intellekts* anzuschlagen, wissend um die schwarzpädagogische Geschichte, kategorische Antinomien und Aporien im semantischen Hof des Erziehungsbegriffs. Insofern scheint mir ‚Erziehung‘ die Schlüsselkategorie jedweder modernen „Anthropopoiesis“ (Kenkies 2015, 170), um die herum dann z. B. ‚Gouvernementalität‘, ‚Disziplinierung‘ zu konstellieren wären. Die Herausforderung wäre somit, eine *operative (Fehl-)Formenlehre des Erziehens im Spiegel des Postdemokratischen* zu erarbeiten, begriffen als politische Erziehungsästhetik didaktischen Zeigens und Nicht-Zeigens. Programmatisch wäre dies im Zeichen einer erst im Deutschen noch zu etablierenden *pädagogischen Agnotologie* zu betreiben. „Agnotology“ – so Robert Proctor – ist „a missing term to describe the cultural production of ignorance“ (Proctor 2008, 1). Forschungen zu Formen und „Strategien des Nicht-Zeigens“ (Zielonka 2023) wären entsprechend ein Beitrag zur Lehre und Praxis des Agnotologischen, sprich: des „making and unmaking of ignorance“ (Proctor 2008).

4. Fazit und Ausblick

Bündelt man das Gesagte im Spiegel der drei, zu Beginn in kritischer Würdigung von Holzer, aufgeworfenen Linien, stehen die Chancen gut, erzieherischen Fehlformen

theoretisch wie praktisch etwas entgegenzusetzen zu können. Dies erfordert erstens, die Linie wieder aufzunehmen bzw. massiv zu stärken, die sich *für Erziehung* einsetzt. Zwar ist Erziehung, wie gesagt, nur eine Sonderform pädagogischer Handlung, aber die wohl wichtigste überhaupt. Man denke nur an die Bedeutung, die Erziehung für Demokratie und Ideologiekritik, Mündigkeit, und glücklich-würdevoller Lebensführung überhaupt zugeschrieben wird und nicht selten de facto zukommt. Zweitens ist der Erziehungsbegriff in der Linie soziologischer Systemtheorie und infolge dieser stehender Operativer Pädagogik zu reflektieren. Diese Theorien sind nicht zu meiden, sondern als *sparring partner* anzufragen, um mit diesen, durch diese, gegen diese und über diese hinaus den Erziehungsbegriff zu schärfen. Und drittens wäre die Linie zu verfolgen, sich entschieden gegen die Fehlformen allgegenwärtiger Erwachsenen-erziehung zu richten. Dies erforderte eine operative Formenlehre einer politischen Erziehungsästhetik, die programmatisch als pädagogische Agnotologie v.a. postdemokratischer Erziehung zu begreifen wäre.

Wenn pädagogische Handlungs- und insbesondere Erziehungstheorie bislang *Erwachsenenerziehung* kaum oder zu wenig auf dem Schirm hat, und wenn der demokratieerziehungstheoretische Diskurs bislang noch indifferent (z.B. Culp, Drerup & Yacek 2023) gegenüber dem Problem des *Postdemokratischen* ist (siehe aber derzeit bspw. explizit titelnd Schwarz 2020), dann scheint mir angezeigt, in einem Desiderat und Plädoyer zu enden: für eine allgemeine *operative Formenlehre politischer Erziehungsästhetik* (konstitutiv etwa Rancière 2008 [2007], 33–39; Kraft 2013, 188). Während Holzer skandiert,

„*what the fuck Erziehung (ist)*“ (Holzer 2022, 100), rätsle ich – um im selben Gestus der Verwunderung zu resonieren, den Holzer initial angeschlagen hat –, warum bitte derartige Fehlformen der Erziehung kaum als solche reflexiv benannt und diesen nicht mit allem gebotenen Widerstand begegnet wird (aber, das ist die andere Seite des Januskopfes, auch wären, bei aller Kritikwürdigkeit, umso mehr sodann gelungene Formen der Erziehung entsprechend zu würdigen). Mit Marina Garcés gesprochen, müsste es sodann vornehmlich um die Analyse jener „Mechanismen zur Neutralisierung von Kritik“ (Garcés 2020 [2017], 79) gehen, die uns immer wieder erneut lähmen, ablenken und spalten, sodass wir kaum merken, wie uns geschieht, wenn wir dermaßen regiert (Pongratz 2017), dermaßen erzogen, dermaßen fehlförmig pädagogisiert werden (Dobmeier 2024b).

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit*. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Hrsg. v. Gerd Kadelbach. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1973). *Philosophische Terminologie*. Zur Einleitung. Band 1, hrsg. v. Rudolf Zur Lippe. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1997 [1966]). *Negative Dialektik*. Jargon der Eigentlichkeit. Darmstadt: WBG.
- Anicker, Fabian (2017). Theorienvergleich als methodologischer Standard der soziologischen Theorie. In *Zeitschrift für Soziologie*, 46 (2), 71–88.

- Benner, Dietrich (2022). Über grundlegende pädagogische Unterscheidungen und ihre Bedeutung für erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung und Forschung. In *Bildung und Erziehung*, 75 (1), 7–23.
- Berkeley International Framing Institute (2017). FRAMING-MANUAL. Unser gemeinsamer, freier Rundfunk ARD. https://cdn.netzpolitik.org/wp-upload/2019/02/framing_gutachten_ard.pdf, [27.03.2022].
- Bieri, Peter (2007). Was bleibt von der analytischen Philosophie? In *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 55 (3), 333–344. <https://www.degruyter.com/view/j/dzph.2007.55.issue-3/dzph.2007.55.3.333/dzph.2007.55.3.333.xml>, [24.11.2019].
- Brinkmann, Malte (2015). Pädagogische Empirie. Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (4), 527–545.
- Brinkmann, Malte (2021). Die Wiederkehr des Übens. Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bröckling, Ulrich (2002). Diktat des Komparativs. Zur Anthropologie des „unternehmerischen Selbst“. In Ulrich Bröckling & Eva Horn (Hrsg.). *Anthropologie der Arbeit*. Tübingen: Gunter Narr, 157–173.
- Bröckling, Ulrich (2013[2007]). Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. 5. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Cassirer, Ernst (2000[1910]). Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Untersuchungen über die Grundfragen der Erkenntniskritik. Text und Anmerkungen bearbeitet von Reinold Schmücker. Hamburg: Meiner.
- Corsi, Giancarlo (1998[1997]). Erziehung. In Claudio Baraldi; Giancarlo Corsi & Elena Esposito (Hrsg.). *GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. 2. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 50–52.
- Crouch, Colin (2021). Postdemokratie revisited. Aus dem Englischen von Frank Jakubzik. Berlin: Suhrkamp.
- Culp, Julian; Drerup, Johannes & Yacek, Douglas (Hrsg.) (2023). *The Cambridge Handbook of Democratic Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dobmeier, Florian (2019). Emotive Fluidität im Bildungsprozess – Bildungspraxis zwischen gouvernementaler Psychopolitik und emanzipativer Potenzialität. In Manfred Oberlechner & Robert Schneider (Hrsg.). *Fluidität bildet. „Pädagogisches Fluid“ – Fluidität in Bildungsprozessen*. Baden-Baden: edition sigma, Nomos, 109–120.
- Dobmeier, Florian (2023). Pädagogische Modi der Irritationsabwehr, Enteignung und Aneignung. Zur wissenschaftsforschenden Herausforderung einer differenzierungstheoretischen Epistemologie erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisproduktionen. In Ulrich Binder (Hrsg.). *Beschaffenheit, Funktion und Leistung von „Irritation“ in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 123–136.
- Dobmeier, Florian (2024a). Zeigen. In Martin Weber-Spanknebel; Johannes Türstig & Malte Brinkmann (Hrsg.). *Praxen des Erziehens – Zugänge zum Allgemeinen der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

- Dobmeier, Florian (2024b). Nichtzeigen zeigen? Fragen an eine meontische Agnotologie pädagogischer Operativität. In Kathrin Berdelmann & Thomas Fuhr (Hrsg.). *Von der Reflexion zur Operation. Stand und Perspektiven der Operativen Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dobmeier, Florian (2024c). Einleitung: Grundprobleme einer operativen Theorie des Erziehens in differenztheoretischer Lektüre. In Florian Dobmeier & Marcus Emmerich (Hrsg.). *Operativität – Erziehung – Differenz. Systemtheoretische, praxistheoretische und phänomenologische Anschlüsse an die Operative Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dobmeier, Florian & Emmerich, Marcus (Hrsg.) (2024). *Operativität – Erziehung – Differenz. Systemtheoretische, praxistheoretische und phänomenologische Anschlüsse an die Operative Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dobmeier, Florian & Krönig, Franz Kasper (i.E.). Metatheorie der Erziehungswissenschaft zur Einleitung. In Elmar Anhalt; Ulrich Binder; Florian Dobmeier; Maria Hallitzky; Christian Herfter; Andreas Hoffmann-Ocon; Jürgen Oelkers; Thomas Rucker; Franz Kasper Krönig & Karla Spendrin (Hrsg.). *Metatheorie der Erziehungswissenschaft*. Bielefeld: transcript.
- Emmerich, Marcus (2021). ‚Differenz‘ als pädagogisches Regime. In Laura Böckmann; Sebastian Engelmann; Philipp Reichrath & Anne Rohstock (Hrsg.). *Creativity, Courage, Chances. Eine Festschrift zu Ehren von S. Karin Amos*. Tübingen: Tübingen Library Publishing, 561–580.
- Emmerich, Marcus & Hormel, Ulrike (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ernst, Gerhard (2005). Radikaler Kontextualismus. In *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 59 (2), 159–178.
- Fuchs, Peter (2006). Vom Zögling zum Formen-Topf. Das Adressenformular der Erziehung. In *Soziale Systeme*, 12 (2), 383–402.
- Grabau, Christian (2013). *Leben machen. Pädagogik und Biomacht*. Paderborn: Fink.
- Gruschka, Andreas (2004). Kritische Pädagogik nach Adorno. In Andreas Gruschka & Ulrich Oevermann (Hrsg.). *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie*. Wetzlar: Büchse der Pandora, 135–160.
- Gruschka, Andreas (2014). *Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Holzer, Daniela (2022). Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht! In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 95–114.
- Hood, Christopher (2011). *The Blame Game. Spin, Bureaucracy, and Self-Preservation in Government*. Princeton University Press: Princeton; Oxford.
- Horster, Detlef (2005). *Sozialphilosophie*. Leipzig: Reclam.
- Jansen, Till & Vogd, Werner (2022). *Kontexturanalyse. Theorie und Methode einer systemischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Joas, Hans & Knöbl, Wolfgang (2011 [2004]). *Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen. 5., aktualisierte, mit einem neuen Vorwort versehene Auflage*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Jörissen, Benjamin (2011). „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und -reichweiten. In Heinz Moser; Petra Grell & Horst Niesyto (Hrsg.). Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: Kopaed, 211–235.
- Kalthoff, Herbert (2018). Theoretische Empirie und ihre Konsequenzen. In Julia Böcker; Lena Dreier; Melanie Eulitz; Anja Frank; Maria Jakob & Alexander Leister (Hrsg.). Zum Verhältnis von Empirie und kulturosoziologischer Theoriebildung. Stand und Perspektiven. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, 132–152.
- Kenkies, Karsten (2015). Erziehung/Bildung. In Heinz Thoma (Hrsg.). Handbuch Europäische Aufklärung. Begriffe, Konzept, Wirkung. Stuttgart u.a.: Metzler, 161–171.
- Knöbl, Wolfgang (2022). Die Soziologie vor der Geschichte. Zur Kritik der Sozialtheorie. Berlin: Suhrkamp.
- Koerrenz, Ralf (2023). Erziehung. Eine Theorie der Aufklärung. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Kraft, Volker (2009). Pädagogisches Selbstbewusstsein. Studien zum Konzept des Pädagogischen Selbst. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Kraft, Volker (2016). Das ‚Pädagogische‘? In Wolfgang Meseth; Jörg Dinkelaker; Sascha Neumann & Kerstin Rabenstein (Hrsg.). Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 235–240.
- Kraft, Volker (2021). Erziehung, Beratung, Psychotherapie. Eine Einladung zu Unterscheidungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krüger, Uwe (2016). Alpha-Journalisten und ihre Netzwerke unter Macht- und Geldeliten. In Björn Wendt; Marcus B. Klöckner; Sasscha Pommrenke & Michael Walter (Hrsg.) Wie Eliten Macht organisieren. Bilderberg & Co.: Lobbying, Think Tanks und Mediennetzwerke. Hamburg: VSA, 198–211.
- Lambrecht, Maïke (2023). Mit Absicht. Zur Empiriefähigkeit der pädagogischen Absicht als formalem Element des Pädagogischen. In Zeitschrift für Pädagogik, 69 (5), 634–651.
- Loh, Alexander (2021). Unterricht als Form der Kommunikation. Systemtheoretische Analysen der empirischen Operationalisierung unterrichtlicher Strukturdifferenzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, Niklas (1991 [1984]). Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 4. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2004 [1996]). Einführung in die Systemtheorie. Herausgegeben von Dirk Baecker. 2. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.
- Luhmann, Niklas (2017 [2002]). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. 6. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2018 [1997]). Die Gesellschaft der Gesellschaft. Erster und zweiter Teilband. 10. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2018 [1970]). Funktionale Methode und Systemtheorie. In Niklas Luhmann: Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Wiesbaden: VS Verlag, 31–62.
- Luhmann, Niklas (2018 [1987]). Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funk-

- tionalen Differenzierung der Gesellschaft. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Mersch, Dieter (2021). Der Mensch zwischen Humanismus und Posthumanismus. In Thomas Senkbeil; Oktay Bilgi; Dieter Mersch & Christoph Wulf (Hrsg.). Der Mensch als Faktizität. Pädagogisch-anthropologische Zugänge. Bielefeld: transcript, 37–66.
- Meseth, Wolfgang (2023). Konturen des Pädagogischen. Zur epistemologischen Karriere einer erziehungswissenschaftlichen Reflexionsform. In Zeitschrift für Pädagogik, 69 (4), 466–480.
- Meseth, Wolfgang; Casale, Rita; Tervooren, Anja & Zirfas, Jörg (2019). Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft. In Wolfgang Meseth; Rita Casale; Anja Tervooren & Jörg Zirfas (Hrsg.) Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, 1–17.
- Meseth, Wolfgang & Lüders, Christian (2018). Einleitung: Theorieentwicklungen in der Erziehungswissenschaft. In Manfred Lüders & Wolfgang Meseth (Hrsg.). Theorieentwicklungen in der Erziehungswissenschaft. Befunde – Problemanzeigen – Desiderata. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 7–14.
- Meyer-Drawe, Käte (1992). „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative. In Zeitschrift für Pädagogik, 29 (Beiheft), 93–103.
- Milev, Yana (2013). Design(-Governance). In Lars Koch (Hrsg.). Angst. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart u.a.: Metzler, 226–235.
- Nassehi, Armin (2011). Gesellschaft der Gegenwart. Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft II. Berlin: Suhrkamp.
- Nohl, Arnd-Michael (2018). Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive. In Zeitschrift für Pädagogik, 64 (1), 121–138.
- Nohl, Arnd-Michael (2022a). Erziehung. In Milena Feldmann; Markus Rieger-Ladich; Carlotta Voß & Kai Wortmann (Hrsg.). Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, 151–158.
- Nohl, Arnd-Michael (2022b). Erziehende Demokratie. Orientierungszumutungen für Erwachsene. Wiesbaden: Springer VS.
- Oelkers, Jürgen (1991). Theorie der Erziehung. Ein vernachlässigtes Thema (Einleitung zum Schwerpunkt). In Zeitschrift für Pädagogik, 37 (1), 13–18.
- Oelkers, Jürgen (1997). Allgemeine Pädagogik. In Zeitschrift für Pädagogik, 36 (Beiheft), 237–267.
- Prange, Klaus (2010). Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Prange, Klaus (2011). Zeigen – Lernen – Erziehen. In Karsten Kenklies (Hrsg.). Klaus Prange. Zeigen – Lernen – Erziehen. Edition Paideia. Jena: IKS Garamond, 21–61.
- Prange, Klaus (2012 [2005]). Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. 2., korrigierte und erweiterte Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Prange, Klaus (2012). Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Prange, Klaus & Strobel-Eisele, Gabriele (2015 [2006]). Die Formen des pädagogischen

- Handelns. Eine Einführung. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Proctor, Robert N. (2008). Agnotology. A Missing Term to Describe the Cultural Production of Ignorance (and Its Study). In Robert N. Proctor & Londa Schiebinger (Hrsg.). *Agnotology. The Making & Unmaking of Ignorance*. Stanford, California: Stanford University Press, 1–33.
- Reichenbach, Roland (2003). Pädagogischer Kitsch. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (6), 775–789.
- Schäfer, Alfred (2007). Das Problem der Grundlosigkeit als Provokation der Pädagogik. In Norbert Ricken (Hrsg.). *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*: VS Verlag, 137–158.
- Schäfer, Alfred (2013). Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (4), 536–550.
- Schäfer, Alfred & Thompson, Christiane (2014). Arbeit am Begriff der Empirie – eine Einleitung. In Alfred Schäfer & Christiane Thompson (Hrsg.). *Arbeit am Begriff der Empirie*. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Wittenberger Gespräche, II), 7–28.
- Scheffler, Israel (1971). *Die Sprache der Erziehung*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Schmidt, Robert (2018). Praxeologisieren. In Jürgen Budde; Martin Bittner; Andrea Bosen & Georg Rißler (Hrsg.). *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 20–31.
- Séville, Astrid (2017). „There is no alternative“. Politik zwischen Demokratie und Sachzwang. Frankfurt a. M.: Campus.
- Séville, Astrid (2018). Der Sound der Macht. Eine Kritik der dissonanten Herrschaft. München: Beck.
- Stalder, Felix (2017). *Kultur der Digitalität*. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Strobel-Eisele, Gabriele (2011). Fehlformen des Erziehens. In Gerhard Mertens; Ursula Frost; Winfried Böhm; Lutz Koch & Volker Ladenthin (Hrsg.). *Allgemeine Erziehungswissenschaft II. Studienausgabe*. Paderborn u. a.: Schöningh, 395–414.
- Stroß, Annette M. (2007). Indoktrination – ein (un)pädagogischer Begriff? In Henning Schluß (Hrsg.). *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag, 13–34.
- Thaler, Richard H. & Sunstein, Cass R. (2021 [2008]). *The Nudge. The Final Edition*. New York: Penguin Books.
- Vogel, Peter (2019). Facetten von „Normativität“ in Diskursen zur empirisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung. In Wolfgang Meseth; Rita Casale; Anja Tervooren & Jörg Zirfas (Hrsg.). *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 311–328.
- Wehling, Elisabeth (2019[2018]). Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht. [Auch als Lizenzausgabe im Jahr 2017 erschienen in der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung: Band 10064]. 4., ungekürzte Auflage. Berlin: Ullstein.
- Welter, Nicole & Tenorth, Heinz-Elmar (2022). Entgrenzung des Erziehungsbegriffs. Risiken einer beliebten Strategie. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (1), 15–23.
- Wernet, Andreas (2008). Das Pseudologie-Syndrom: Zum Phänomen pädagogisch erzeugter Widersprüche. In Thomas Rihm (Hrsg.).

- Teilhaben an Schulen. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag, 237–251.
- Wimmer, Michael (2014). Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn: Schöningh.
- Zedler, Peter (2011). Vom Verschwinden der „Erziehung“ aus der Erziehungswissenschaft. Zum Nebeneinander von (Erziehungs-) Philosophie und sozialwissenschaftlicher Forschung. In Jutta Breithausen & Francesca Caputo (Hrsg.). *Pensiero Critico. Scritti internazionali in onore di Michele Borrelli*. Internationale Beiträge zu Ehren von Michele Borrelli. Cosenza: Pellegrini, 319–347.
- Zielonka, Marie-Luise (2023). Implizite Bilder. Strategien des Nicht-Zeigens in der zeitgenössischen Kunst. Bielefeld: transcript.
- Zuboff, Shoshana (2018). Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus. Aus dem Englischen von Bernhard Schmid. Frankfurt a. M. u. a.: Campus.

Florian Dobmeier, M.A., M.A., Doktorand und akademischer Mitarbeiter in der Abteilung Allgemeine Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen. Forschungsschwerpunkte: (Fehl-) Formen pädagogischer Operativität (insbes. Erziehung und politische Ästhetik des Nicht-zeigens); Pädagogisierung antihumanistischer Sozialtheorien (insbes. ‚Sozialität‘ als umstrittene Kategorie); qualitativ-rekonstruktive erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung und theoretische Forschung.

✉ florian.dobmeier@uni-tuebingen.de
