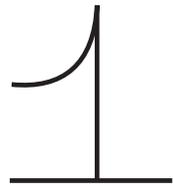




His toria scholas tica



2023

9

Mezinárodní časopis
pro dějiny výchovy a vzdělání

International Review
for History of Education

Národní pedagogické muzeum
a knihovna J. A. Komenského

Technická univerzita
v Liberci

Praha 2023

Historia scholastica

Číslo 1, červen 2023, ročník 9

Number 1, June 2023, Volume 9

Vedoucí redaktor *Editor-in-chief*

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (tomas.kasper@tul.cz)

Zástupkyně vedoucího redaktora *Deputy Editor*

PhDr. Markéta Pánková (pankova@nmpk.cz)

Redakční rada *Editorial Board*

prof. PhDr. Martin Holý, Ph.D. (Historický ústav Akademie věd ČR)

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)

doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze)

Mgr. Magdaléna Šustová (Muzeum hlavního města Prahy)

Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (Università di Macerata)

prof. Dr. Antonella Cagnolati (Università di Foggia)

prof. Dr. Marcelo Caruso (Humboldt Universität Berlin)

prof. Dr. Lucien Criblez (Universität Zürich)

prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)

prof. PhDr. Blanka Kudláčková, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnavě)

prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)

prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)

prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Historický ústav Akademie věd ČR)

prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)

prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

Výkonná redaktorka *Executive Editor*

Mgr. Lucie Murár (murar@nmpk.cz)

Vydavatelé *Publishers*

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, Česká republika, IČ 61387169, www.nmpk.cz

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, Česká republika, IČ 46747885, www.tul.cz

Obálka a grafická úprava *Cover and Graphic Design*

Pavel Průša

Sazba *Type Setting*

Mgr. Lucie Murár

Tisk *Printed by*

Tiskárna PROTISK, s. r. o., Rudolfovska 617, 370 01 České Budějovice, Česká republika

Časopis *Historia scholastica* vychází 2x ročně.

Historia scholastica is published twice a year.

Indexováno v *Indexed in*

SCOPUS, ERIH+, DOAJ, EBSCO, Ulrich's Periodicals Directory

ISSN 1804-4913 (print), ISSN 2336-680X (online)

Číslo registrace MK ČR E 22258

Obsah

Contents

- Úvodník** 5 — Tomáš Kasper & Markéta Pánková
- Editorial**
- Studie** 9 Vorschrift, Folgsamkeit und persönliche Verantwortung – Über den Wandel der (präskriptiven) pädagogischen Identität und die Bedeutung einer Anthropologie der Alterität
Precept, Obedience and Personal Responsibility – On the Transformation of (Prescriptive) Pedagogical Identity and the Meaning of an Anthropology of Alterity
— Ehrenhard Skiera
- 27 Die Bildung des Europäers – Kollektive und persönliche Identitäten im literarischen Werk von Maxim Biller
The Formation of the European – Collective and Personal Identities in the Literary Works of Maxim Biller
— Jörg Henning Schluß & Caroline Vicentini-Lerch
- 55 Relationen zwischen professionellem Handeln und biografischen Übergangserfahrungen von Lehrkräften – Der Umgang mit Ungewissheit als eine miteinander verflochtene Verbindung
Relations between Professional Action and Biographical Transition Experiences of Teachers’ – Dealing with Uncertainty as an Intertwined Connection
— André Epp
- 83 The Group as a Means to Restore Community in Zurich’s Teacher Education? Therapeutising Technologies during the “Psycho-boom” of the 1970s
— Andrea De Vincenti, Norbert Grube & Andreas Hoffmann-Ocon
- 99 Mathilde Vaerting (1884–1977) und ihr (unzeitgemäßer) Beitrag zu Pädagogik und Macht
Mathilde Vaerting (1884–1977) and Her (Untimely) Contribution to Pedagogy and Power
— Esther Berner & Susann Hofbauer

**Studie
Studies**

- 123 Volksschullehrer-Wissen sammeln und verbreiten.
Das Deutsche Schulmuseum bzw. die Deutsche
Lehrerbücherei in Berlin 1876–1914
*Collecting and Disseminating Knowledge of Elementary School
Teachers. The German School Museum or the German Teachers’
Library in Berlin 1876–1914*
— Monika Mattes
- 145 The Action of the Saint Sava Society on the Formation
of Identity among Serbs in Old Serbia and Macedonia
— Maja Nikolova
- 165 „Natürliches Wachstum“ in einer bedrohlichen Welt –
der Monte Verità als Inkubationsraum eines neuen
Erzieherbildes
*“Natural Growth” in a Ominous World – Monte Verità as
Incubation Room of a New Understanding of the Educator*
— Beate Klepper
- 191 Reality as a Basis of Education to the Good in Josef
Pieper’s Works
— Rastislav Nemeč & Andrea Blaščíková
- 207 Professionalism vs. Ideologization in the Hungarian
Candidate Dissertations in Educational Science in the
1970s
— Attila Czabaji Horváth, Zsófia Albrecht, Andrea Daru
& Dorina Szente
- 223 Defektologie učící? Formování české speciální
pedagogiky v letech 1953–1964
*Defectology and Teaching? The Formation of Czech Special
Pedagogy in 1953–1964*
— Marek Fapšo & Jan Randák
- Varia**
- 249 Neznámá kapitola ze života Gerty Kallikové-Figulusové
An Unknown Chapter from the Life of Gerta Kallik-Figulus
— Pavel Holeka



Vorschrift, Folgsamkeit und persönliche Verantwortung – Über den Wandel der (präskriptiven) pädagogischen Identität und die Bedeutung einer Anthropologie der Alterität

Ehrenhard Skiera^a

^a European University of Flensburg,
Institute for School Education, Germany
skiera@uni-flensburg.de

Received 19 August 2022

Accepted 30 November 2022

Available online 30 June 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-1-001

Abstract Precept, Obedience and Personal Responsibility – On the Transformation of (Prescriptive) Pedagogical Identity and the Meaning of an Anthropology of Alterity

Denis Vasse, Jesuit and psychoanalyst, once said: “When man identifies himself completely with the law, he degrades himself into a wolf being” (Vasse 1973, p. 148). The older generation will still know some “school wolves” from their own experience. But their strictness was by no means always the expression of sadistic lust. Rather, it correspond-

ed to a “higher” and supreme mission for the betterment of the individual child and the human race. This attitude found its legitimation in Christian and Enlightenment contexts as well as in some (allegedly) child-oriented and still popular approaches of Reformpädagogik.

However, for some time now there has been a critical counter-movement in the philosophy of education. It analyses the modern insecurity that can be understood as a consequence of the rejection of the human being as a child of God that has been emerging since the Renaissance. Furthermore, it criticises any definition of the nature of man that is presented with the claim of absolute truth.

Keywords responsibility in education, identity, alterity, New Education, Reformpädagogik, philosophy of education

1. Einleitung: Von der dogmatisch bestimmten zur ideologiekritisch affizierten Erzieherpersönlichkeit

Wenn es um die schwierige Frage der pädagogischen Identität geht, sind – selbstverständlich – verschiedene Perspektiven möglich. Schwierig ist die Frage deshalb, weil sie unvermeidlich mit dem „Geschäft der Erziehung“ als Ganzes und dessen Einbindung in eine Gesellschaft oder Gemeinschaft eng verbunden ist, zudem auch mit der philosophischen Frage nach der Identität als solcher. Womit ist jemand identisch? Wer hat oder besitzt eine Identität, und was bedeutet das inhaltlich in pädagogischer Hinsicht? Wer stellt sozusagen den „Ausweis der Identität“ aus, also die Frage nach den Merkmalen, den Zuschreibungen und der Anerkennung durch Andere? Ist die Identität echt oder nur scheinhaft erworben oder vorgespiegelt? Wie ist das Verhältnis von individuell-persönlicher Identität und öffentlich-rechtlicher Berufsidentität zu verstehen? Gibt es in diesem Verhältnis Überschneidungen?

Auch kann vom Wandel der Identität in der persönlichen Lebensgeschichte gesprochen werden. Wie damit umgehen, wenn die Kluft zwischen Vorschrift und persönlicher Überzeugung zu groß wird – wo liegt die Grenze zwischen noch erträglicher oder verantwortbarer Anpassung an externe (z.B. staatliche) Vorschriften und dem eigenen pädagogischen Gewissen, das möglicherweise zum Widerstand gegen die Vorschrift(en) tendiert?

In historischer Perspektive ist zudem nach dem Wandel der pädagogischen Identität zu fragen, und es wäre eine reizvolle Aufgabe, die Geschichte der Erziehung im Spiegel der jeweils entwickelten Merkmale und auf dem Hintergrund der definierten Aufgaben zu erzählen.

Zur Eingrenzung des Fragenkomplexes und zur Verortung meiner Frage bediene ich mich der altherwürdigen und berühmten Figur des „didaktischen Dreiecks“, und erweitere es um einen vierten Punkt, sodass das räumliche Gebilde eines Tetraeders entsteht. Das didaktische Dreieck bezeichnet bekanntlich jene drei miteinander vernetzten – oder theoretisch zu vernetzenden – Punkte respektive Fragerichtungen der Erziehung: Lehrer/Erzieherin, Stoff und Zögling. In einem Satz kurzgefasst spiegelt es die Frage: Wer erzieht wen wodurch? Oder

auf den Unterricht bezogen: wer lehrt wen was? Die formal gefasste Antwort lautet: Der Lehrer (die Lehrerin) unterrichtet die Kinder (die Jugendlichen) etwas Bestimmtes.

Diese Tätigkeit vollzieht die Lehrperson (in der Regel) nicht aus eigener Machtvollkommenheit, sondern immer „im Auftrag von“ einem jeweils Anderen – sei es im Auftrag Gottes oder seiner Stellvertreter auf Erden, im Auftrag des Staates oder der Nation oder einer gesellschaftlichen Schicht, im Auftrag einer bestimmten Kirche, im Namen des Fortschritts oder eines als wahr angenommenen Entwicklungsgesetzes des Kindes, der Gesellschaft oder gar des Kosmos'. *Das heißt: die Erzieherperson handelt im Auftrag einer vor- oder übergeordneten normgebenden Instanz.* Diese Instanz definiert – oder identifiziert – nicht nur die Lehrperson als eine solche mit bestimmten Eigenschaftenn (heute spricht man von Qualifikationen oder Kompetenzen), sondern auch (fast) alle allgemeinen und spezifischen Faktoren im Spektrum des Didaktischen Dreiecks. Es ist daher zur Veranschaulichung zweckmäßig, dem didaktischen Dreieck einen übergeordneten vierten Punkt hinzuzufügen, der die letzte nicht dispensierbare oberste Norm repräsentiert, hier als die „Große Vorschrift“ bezeichnet. Metaphorisch und in religiöser Symbolik gefasst handelt es sich um das „Auge Gottes“. Es tangiert nicht nur die Identität der Erzieherperson und der Kinder bzw. Jugendlichen, sondern auch die didaktischen sowie methodischen Maßgaben sowie die Ästhetik und das menschliche Klima der jeweiligen Lernwelten. Die Kernfrage lautet daher: *welche Konsequenzen hat die Entscheidung für eine bestimmte „Große Vorschrift“ für die Identität der Erzieherperson?*

In einem ersten Schritt sollen wichtige Konzeptionen aus der Geschichte der Pädagogik unter diesem Aspekt beleuchtet werden. Diese werden anschließend mit dem relativ modernen Gedanken der Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit des Menschen konfrontiert.

Das Beispiel der katholischen Kulturpädagogik eines Otto Willmann gegen Ende des 19. Jahrhunderts kann uns vor Augen führen, wie die von ihm aufgerufenen transzendenten „Bindengewalten“ und „Leitsterne“ „von oben“ die Erzieherperson in die Pflicht des geistigen „Nervengeflechts“ des Kosmos' nehmen. Das geistige „Nervengeflecht“ ist bei Willmann das idealistische und leicht säkularisierte

Surrogat des alten „Heiligen Geistes“. Die Lehrperson findet Anschluss daran, u.a. angetrieben von einem eben damit in Verbindung stehenden „Lehrtrieb“ – als Korrelat des kindlichen Lerntriebes.

Als ein führender Repräsentant der bis heute bedeutsamen Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (GP), legitime Erbin auch der Kulturpädagogik, soll v.a. Theodor Litt befragt werden. Er bestimmt den Erzieher in enger Anlehnung an die Hegel'sche Dialektik als den Repräsentanten des „objektiven Geistes“. Diese Repräsentation des Objektiven Geistes kann dem Erzieher bewusst sein, muss es aber nicht. Der Objektive Geist wirkt nämlich erziehend und bildend aus sich selbst heraus. Die Erzieherperson ist also weniger eine Repräsentantin als eine bloße Vermittlerin der objektiven Werte, deren Wirkung sie sich wie ein wertneutrales Werkzeug nicht einmal bewusst zu sein braucht.

Wenn wir anschließend einige Konzeptionen der Reformpädagogik ins Auge fassen, so im Hinblick auf deren Versuch, das Wesentliche der Erziehung aus dem Wesen des Kindes – seinem in ihm eingeschriebenen Entwicklungsgesetz – selbst zu erschließen. Der vierte Punkt unseres reformpädagogisch inspirierten didaktischen Tetraeders wird also dem Anspruch nach vom „eigentlichen“ Wesen des Kindes selbst besetzt. An diese Perspektive werden meist auch gesellschaftliche oder – wie bei der Anthroposophie – kosmologische Visionen angeschlossen. Der Grundgedanke besteht in der Überzeugung, dass es eine geheime primordiale Übereinstimmung zwischen Individualgenese und historischer oder kosmischer Entwicklung gibt. In diesem Feld hat die reformierte Erzieherperson zu agieren.

Wenn wir uns heute im Hinblick auf die heterogene Welt und die Schwächung absolut-normativer Sinn- und Wertsysteme den Fragen der Erziehung stellen, bedeutet dies eine weitgehende Veränderung des Subjektstatus' sowohl der Erzieherperson wie des zu erziehenden Kindes. Erziehung wird nun zu einem u.U. konfliktreichen Verhandlungsprozess der Beteiligten. Seine anthropologische Prämisse ist die Überzeugung, dass der Mensch nicht nur ein nicht-festgestelltes Wesen ist, sondern auch ein prinzipiell nicht fest-stellbares oder normierbares.

Die neuere Bildungsphilosophie diskutiert diesen Aspekt mit den Begriffen der Andersheit oder Alterität. In diesem Zusammenhang kann auch die Dimension der Transzendenz in pädagogischer Hinsicht neu bedacht werden. Sie verweist auf die *Erzieherperson und das Kind als Menschen außerhalb einer theoretischen Feststellbarkeit oder instrumentellen Verfügbarkeit*.

Der Mensch ist frei, und die Frage, was Freisein bedeutet, muss er sich bei aller natürlichen und sozialen Bedingtheit seines Daseins letztlich selbst beantworten. Die Frage also, ob, in welchem Maße und in welchen Hinsichten er frei sei, bedarf einer persönlichen, und auf den sozial relevanten Handlungsebenen einer kollektiven Antwort. Die Antwort liegt außerhalb jeglicher *absoluten* Vorschriftlichkeit. Bei diesen Fragen kann die Erzieherperson das Kind gleichwohl auch im mythenfernen oder dogmenkritischen Raum hilfreich begleiten.

2. Die Lehrperson im Horizont der „Leitsterne“ und „Bindegewalten von oben“ – Otto Willmann als Beispiel einer christlich-idealistischen Kulturpädagogik

Der heute (leider) fast vergessene Prager Pädagoge und Philosoph O. Willmann (1839–1920) konzipiert und verteidigt als einer der profiliertesten Vertreter seines Faches eine christlich-normative (katholische) Pädagogik. Er gab zahlreiche Anstöße zur Klärung grundlegender Fragen, die im bildungstheoretischen Diskurs lange nachwirkten – bis hin zu Wolfgang Klafkis (1927–2016) Begriff der kategorialen Bildung als die versöhnliche Synthese der materialen und formalen Bildung. Willmanns Stellung innerhalb dieses Diskurses kann als ein spannungsreicher Kristallisationspunkt bezeichnet werden, in dem sich tiefreligiöse Überzeugungen und nüchternes systematisches Denken spiegeln. Religion und Vernunft in Übereinstimmung zu bringen ist sein großes Anliegen. Insofern bildet er ein Zwischenglied zur Pädagogik des 19. zum 20. Jahrhundert – insbesondere zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik –, in der die religiöse Emphase meist nur noch in abstrakter oder innerweltlich-profanisierter Form zum Ausdruck kommt.

In seiner „Didaktik als Bildungslehre – nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung“, 1882 in erster Auflage

erschienen und in den Folgejahren mehrfach erweitert und neu aufgelegt (GA 6), legt er ein großes pädagogisches System vor. Es umfasst auch umfangreiche psychologische Erwägungen mit Begriffen, die uns noch heute durchaus vertraut sind. Seine Pädagogik ist eingebunden in ein umfassendes Weltbild platonisch-idealistisch-christlicher Signatur, dessen einzelne Momente Willmann später in einem dreibändigen Werk zur Geschichte der idealistischen Philosophie dargelegt hat.

Sein eigener „Leitstern“ kann treffend mit einem Zitat veranschaulicht werden. Es postuliert einen nicht-materiellen Urgrund der Welt. Aus vorchristlicher Zeit verweist Willmann zustimmend auf einen Satz Vergils: „Mens agitat molem – der Geist bewegt die Materie“ (Virgil, Aeneis VI, 727; vgl. Willmann, GA 8, S. 457). Von den großen Kirchenvätern ist es besonders Thomas von Aquin, der diesem Geist eine christliche Fassung gibt – als die Gedanken Gottes, die alles, sowohl die Materie wie das Soziale, durchdringen. Echte Bildung ist für Willmann letztlich dann immer religiöse und sittliche Bildung, die sich durch die „Hingabe an das Wahre und Schöne“ (GA 6, S. 47) ereignet. Bildung ist das Erkennen der im Einzelnen wie im Ganzen eingeschlossenen Gedanken und Ratschläge Gottes respektive der idealen Prinzipien, „denn Sollen und Sein sind zusammengeschlossen; die sittliche und die natürliche Welt sind ein Kosmos“ (GA 10, S. 711). Das Ethos liegt im Logos beschlossen, beide sind zwei Aspekte des einen Kosmos'. Das schließt den Gedanken einer teleologischen Bestimmung des Seins und des Menschen als die letzte Grundlage des Sollens ein.

So legt Willmann auf eine „Teleologische Analyse der Bildungsarbeit“ (Willmann, 1889/1988, GA 6, S. 25 ff.) den allergrößten Wert. Allen darin genannten und untersuchten Trieben, Motiven, den ästhetischen und ethischen Interessen, den individuellen „Strebungen“ (usw.) kommt ein „transzendenter Zug“ zu in der Weise, dass sich ein Objektiv-Wahres gegenüber dem Subjekt zur Geltung und Wirkung bringt. Dieses „an sich Gültige“ erhebt den (in Willmanns System: unbedingten, letztlich göttlich verankerten) Anspruch, „das Subjekt nach sich zu bestimmen“. (Vgl. ebd., S. 47) Und dem instinktartigen „Bildetrieb“ des Zöglings kommt ein ebensolcher „Lehrtrieb“ des Lehrenden entgegen, eines Didaktikers, der nicht nur sich selbst „mitteilt“, sondern

ein wertvolles und objektiv gültiges „Etwas“ vermittelt, indem er es „vor fremden Blicken auslegt“ (GA 6, S. 28 f.).

In all dem kommt nicht nur der hohe Respekt vor der Kultur mit ihren bildend-bindenden Gehalten zum Ausdruck. Es schwingt gar etwas Magisches mit, eine dem Telos der Dinge innewohnende, sowohl individuell wie sozial (auch: sozial-progressiv!) wirkende Dynamik, welche Willmann wohl als Abglanz des religiösen Kultus innerlich stark verspürt haben mag. In einer Tagebuchnotiz vom 23. April 1877 heißt es: „(D)ie Auffassung, dass die Sakramente magische Kraft haben, drückt den Zusammenhang mit dem Jenseits packender aus als die, dass sie bloß psychologisch wirken“ (GA 4, 1980, S. 183).

Doch der Lehrtrieb des Lehrers oder sein Lehrenwollen macht noch keinen guten Lehrer. Er mag zwar eine natürliche Lehrgabe – das *donum didacticum* – besitzen. Diese bedarf aber der Anreicherung mit Wissen und der Übung. Für die Lehrerbildung eine wissenschaftlich gestützte Lanze zu brechen ist Willmann ein großes Anliegen. Diesem widmet er sich vor allem auf der Grundlage der Schriften Herbarts und der Herbartianer.

Anders als spätere teleologische Denker verbindet Willmann seine Konzeption nicht mit einer utopischen geschichts-teleologischen Vision. Das lässt der Lehrperson theoretisch einen recht großen Spielraum. Dieser ist freilich begrenzt durch die unhintergehbaren Bedingungen des „oben“ – also der Transzendenz – wie des „unten“, das heißt der natürlichen und sozialen Gegebenheiten. In diesem Rahmen hat der Lehrer die Aufgabe, erzieherisch zu wirken und so am Fortschritt der Gesellschaft mitzuarbeiten. „Allgemeine Pädagogik: Die Erziehung als Erneuerung der Gesellschaft“ – so titelt Willmann eine Vorlesung aus dem Jahre 1875 an der Universität Prag.

3. Maximale Bindung gleich maximale Freiheit – Die Lehrperson als Dienerin des „objektiven Geistes“ (Anmerkungen zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und zur dialektischen Bildungsformel Theodor Litts)

In der Sprache Theodor Litts (1880–1962) tritt uns der Geist nun in einer leicht säkularisierten Form als ein „objektiver“ und gleichsam selbst-wirksamer entgegen. Die Lehrperson steht in dessen Dienst. Th. Litt entfaltet diese Ansicht u.a. in seiner Schrift „Führen oder Wachsenlassen“ (1921). Die Schrift erfuhr mehrere Auflagen, und sie wurde auch noch nach dem „Zweiten Weltkrieg“ in der Lehrerbildung zur erbaulichen Lektüre empfohlen. Litt richtet sich gegen die Vereinseitigung des pädagogischen Diskurses „vom Kinde aus“, und mahnt die Bedeutung der objektiven Seite – in der Sprache Willmanns: der materialen Seite – an. Die Reformer waren mit der Betonung des natürlichen Lernens und der maßlosen Verehrung der Kindesnatur doch einen Schritt zu weit gegangen. Dem stellt Litt entschieden seine Ansicht entgegen – und zeichnet zugleich ein Bild des Lehrers und Erziehers, dessen individuelle Persönlichkeit gegenüber dem „Objektiven Geist“ fast zur Bedeutungslosigkeit herabsinkt.

Th. Litt spricht in diesem Zusammenhang unter dem Einfluss der Hegel'schen Dialektik von der „überlegenen Gewalt des ‚objektiven Geistes‘“, die vermittelt über seinen Diener – den Lehrer – auf den Zögling einwirkt. Litts „objektiver Geist“ besitzt eine geradezu magische Selbstwirksamkeit und seelische Formkraft. Er ist ein (etwas weniger religiös veranlagter, weil unter dem Einfluss Hegels stehender) Bruder der Willmann'schen „Bindegewalten von Oben“, wirkt mit einer unbändigen „Gewalt“, deren sich der vermittelnde Lehrer nicht einmal bewusst zu sein braucht. Über den vom „Objektiven Geist“ „begnadeten“ Lehrer und seine Wirkung auf die „Seelen“ der Kinder heißt es bei Litt: „Es ist eben gar nicht dieses vergängliche, beschränkte, vielleicht höchst kurzfristige und engherzige Menschenwesen, was jeweils die bildende Wirkung ausstrahlt, sondern die überlegene Gewalt des ‚objektiven Geistes‘, der sich auf diesen seinen Diener niedergelassen hat und durch den verwehenden Hauch seines Mundes, ohne jede dahingehende Absicht, ja vielleicht ohne die leiseste Ahnung von

solcher Begnadung, seine artikulierende Arbeit an den noch gestaltlosen Seelen verrichtet“ (Litt, 1927/1949, S. 51).

So steht der vergänglich-beschränkte Erzieher, immerhin ein „Menschenwesen“, mitunter unbewusst im Dienste des objektiven Geistes, der die eigentlich noch toten Seelen der Kinder zum (höheren) Leben erweckt. Gleichwohl obliegt es diesem Erzieher „den ewigen Gehalt im zeitgeborenen Werke zum Leuchten“ (ebd.) zu bringen. Litts Gedankengang mündet ein in die dialektische Bildungsformel einer Versöhnung und Vereinigung des Individuellen mit dem Allgemeinen: „Ein Maximum von Bindung, verbunden mit einem Maximum von Freiheit, dies ist das Wunder, das sich in jeder Begegnung idealer Gehalte mit seelischer Bewegung aufs neue verwirklicht“ (Ebd., S. 70 ff.). Diese Formel kann als der Höhe- und Schlusspunkt des pädagogischen Idealismus dialektisch-spiritualistischer (oder soziologisch gesprochen: bürgerlicher) Ausprägung und Ausrichtung angesehen werden.

Der „objektive Geist“ besetzt also in unserem didaktischen Tetraeder den vierten Punkt und gibt ihm den Rang einer alles überragenden, jedoch nicht allzu konkret definierten Norm, der die Lehrkraft mehr oder weniger bewusst zu folgen hat. Diese Norm ist (ähnlich wie bei Willmann) an der christlich-abendländischen Kultur orientiert respektive an ihren „ewigen“ und eben dadurch bedeutsamen und bildenden „Gehalt(en)“ (s.o.).

NB: Litt konnte sich aufgrund seiner Verankerung im christlich-idealistischen Denken von allen totalitären Versuchungen seiner Zeit fernhalten, kritisierte sie sogar mutig unter Inkaufnahme persönlicher Nachteile. (Vgl. Matthes, 2015) Das gelang vielen seiner Kollegen aus dem Umkreis der GP nicht. Durch die Identifikation des Absoluten mit dem gegebenen Staat oder dem (deutschen) Volk als einer „organischen Einheit“ gerieten manche Vertreter der GP in den Sog der NS-Ideologie. Sie wurden so zu (Mit)Konstrukteuren einer auch pädagogisch reflektierten Ideologie unbedingter Dienst-, Kampf- und Opferbereitschaft (Vgl. Matthes, 2011; Herrmann, 2021; Keim, 1988; Ortmeier, 2009; Skiera, 2018).

4. Reformpädagogische Visionen pädagogischer Dienstbarkeit – die Erzieherperson im Banne grandioser Menschheitsziele

Anders als die Kultur- und Geisteswissenschaftliche Pädagogik richtet sich die Reformpädagogik in vielen ihrer Konzeptionen ausdrücklich auf die Modellierung eines Neuen Menschen in einer Neuen Gesellschaft. Beide sollen in ihrem eigentlichen Wesen verstanden und befördert werden. Die Erziehungsgemeinschaft soll ein Modell abgeben für die zukünftig bessere Gesellschaft, getragen von einem Neuen Menschen, der zu seinen wahren Wurzeln zurückgefunden hat. Das lästige Disziplinproblem wird dahingehend gelöst, dass die Erzieherperson einen Raum gestaltet, der die eigentlichen Interessen, die Triebe oder die natürlichen Entwicklungstendenzen des Kindes passgenau reflektiert, sodass das Kind will, was es seinem innersten Wesen oder seiner Entwicklungstendenz nach auch soll (Skiera, 2003/2010).

So entsteht die Vorstellung einer prästabilisierten Harmonie als das rettende Sehnsuchtsbild einer zerstrittenen und unheilvollen Welt. In deren Pflicht steht die Erzieherperson. Und tatsächlich konnte die Reformpädagogik paradoxerweise gegenüber der alten curricular festgezurrten und methodisch einseitigen didaktischen Normalform der Schule den Beteiligten einen größeren Entscheidungs- und Handlungsspielraum einräumen.

Nun gibt es verschiedene Versionen des Absoluten und Wahren in eben dieser heterogenen Welt. Das macht den Kampf für die eigene Überzeugung unausweichlich. Und eine versöhnliche Formel für die Zukunft der Welt dürfte noch lange auf sich warten lassen. Doch *müssen* die einzelnen Konzeptionen selbst einen Wahrheitsanspruch formulieren, insofern sie einen universellen epistemologischen und praktischen Wert haben sollen. So begegnen uns unter dem Nenner Reformpädagogik gestern wie heute verschiedene Chiffren des Absoluten, die in unserem didaktischen Tetraeder als normative Leitsterne über allem stehen. Im Einzelnen handelt es sich nicht nur um eine jeweils leere Akklamation ohne besonderen Inhalt, sondern der Leitstern wirkt mehr oder weniger stark in die Praxis hinein, wie angedeutet oft durchaus erfolgreich. Der „vierte Punkt“ determiniert so

auch das jeweils anempfohlene oder geforderte Selbstverständnis der Erzieherperson.

Maria Montessori (1870–1952) formuliert einen überaus hohen Anspruch an die Erzieherin. Die Erzieherin müsse in sich die Qualitäten eines Heiligen, eines Poeten und eines Wissenschaftlers vereinigen (Montessori, 2013, S. 182; vgl. auch Skiera, 2022, S. 147). Erst dies versetzt sie in die Lage, die pädagogische Umwelt so zu gestalten, dass der eigentliche tiefere Wille des Kindes mit dem Willen der entsprechend begabten und geschulten Erzieherin übereinstimmt. Indem das Kind – vor allem das zuvor fehlgeleitete, d.h. deviante Kind – der Erzieherin absolut gehorcht, folgt es seinem in ihm beschlossenen Entwicklungsgesetz – all das im Horizont einer zukünftigen harmonischen Menschheit. Diese wird dereinst einen „super-organism made up of humanity“ (Montessori, 1913, S. 477) bilden.

Rudolf Steiner (1861–1925) bestimmt als Ziel des Menschen und der Erziehung die Vereinigung des Geistigen im Kosmos mit dem Geistigen im Menschen. Unter dem Einfluss des biologischen Evolutionsgedankens nimmt sein Geistbegriff eine besondere konkretistische Form an. Er weiß über Entwicklungskräfte zu berichten, die auf dem Wege der Vergeistigung die menschlichen Organe umgestalten und nach und nach ihrer biologischen Funktion entheben. Der wahre Erzieher ist ein Anthroposoph, der aus dem Wesen der Dinge, aus der „Urweltweisheit“, schöpft und entsprechend handelt. Rudolf Steiner: „Anthroposophie ist ein Erkenntnisweg, der das Geistige im Menschenwesen zum Geistigen im Weltall führen möchte“ (Steiner, 1924/1972, GA 26, S. 14).

Georg Kerschensteiner (1854–1932) fordert (in seiner „bürgerlichen“ Arbeitsschule) den absoluten Gehorsam sowohl des Erziehers wie des Zöglings gegenüber einem unbedingten transzendenten Willen (Kerschensteiner, 1921, S. 119):

Ich bin ein Werkzeug dieses einen Willens,
Der nicht nach Lust und Leid des Werkzeugs frägt,
Der in sich selber seine Zwecke trägt,
Die wir bestimmt sind, fraglos zu erfüllen.

Er sieht diesen Willen repräsentiert einerseits im Staat, andererseits methodisch verankert in der unbedingten Gehorsamsforderung respektive der notwendigen Sachlichkeit bei der Herstellung eines Werkstückes. Kerschensteiners berühmter Starenkasten ist eben ein Nistkasten für Stare, dessen Qualität im Testfalle von eben diesen Vögeln „beurteilt“ wird (Ausführlich dazu siehe: Skiera, 2022, S. 13ff).

Pavel P. Blonskij (1884–1941), der wichtigste Repräsentant der kommunistisch-bolschewistischen Arbeitsschule, sieht den Erzieher eingebettet in ein organisches Kollektiv, das mittels der industriellen Arbeitsschule zu einer Gesellschaft der glücklichen Gleichen führt. Erziehungsziel ist der kleine „Industrialist“, der „Arbeiter-Philosoph“, der die Gegensätze zwischen geistiger und körperlicher Arbeit in sich überwunden und versöhnt hat. So wird er zu einem „Narodnik“, ein Lehrer des Volkes „bis in die Knochen“, „der das Volk kennt und liebt“. Dieser ist in der Lage, an der Überwindung der Klassegegensätze mitzuwirken (Blonskij, 1973, S. 143).

Eine neuere Variante reformpädagogischen Bemühens im anglo-amerikanischen Raum zeigt sich in der neurobiologischen Erziehungskonzeption von *Darcia Narvaez* (geb. 1952). Sie plädiert für eine Erziehung, die den angeblich primordial dem Menschen eingeschriebenen prosozialen Anlagen folgt, und im Ergebnis einen Menschen hervorbringt, der über eine „embodied morality“ (Narvaez, 2016), also eine körperlich-neuronal verankerte Moralität, verfügt. Diesem Menschen traut sie die Befreiung von den neoliberalen Übeln der modernen Welt zu, und diesem Ziel ist die Lehrperson verpflichtet.

5. Eine Zwischenbilanz: Das Unbedingte und die Preisgabe des Subjektiven

Mit dem unbedingten Gehorsamsgebot gegenüber den geschichtlich-kosmisch-teleologisch-neurologisch eingeschriebenen Kräften wird also der Intention nach der Mensch in seinem eigentlichen Wesen erhöht. Zugleich impliziert es die Forderung der Zurücknahme des Eigenwillens im Sinne der Überwindung individuell-egoistischen Begehrens – als die Bedingung für die Versöhnung von Individuum

und Gemeinschaft, und so für die endgültige Vollendung und Rettung des Einzelnen, der menschlichen Gemeinschaft und der Welt.

Im Gipfelpunkt unseres didaktischen Tetraeders ist für den Gläubigen das Bild des besseren Menschen erkennbar, und mit diesem das Bild der vollendet guten Gesellschaft bzw. Gemeinschaft als Zielperspektive jeglichen Strebens.

Es ist Montessori, die die darin implizierte erzieherische Haltung unverblümt zum Ausdruck bringt, und darin sicher den Beifall aller findet, die an ihrer je eigenen Vision eines Neuen Menschen und einer Neuen Welt glauben: „We must take as our instrument the child“ (Montessori, 1949, S. 103).

In all diesen pädagogischen Konzepten ist ein autoritäres Moment eingeschrieben, denn es besteht keine Möglichkeit zur Schaffung eines offenen, kreativen Spielraumes zur Begründung einer Pädagogik des Dialogs, der Mitsprache in den gemeinsamen Angelegenheiten, eine Pädagogik des Konfliktes und der rationalen Konfliktbewältigung (Ausführlich dazu vgl. Skiera, 2018).

6. Bedenken gegen transzendenzbasierte und machtgestützte Definitionen pädagogischer Identität oder: Transzendenz als existentielle Chiffre der Unverfügbarkeit und Unerkennbarkeit des Anderen – Anregungen aus der neueren Bildungsphilosophie

Zum Schluss soll auf einige wichtige erziehungsphilosophische Aspekte eingegangen werden. Darin geht es vor allem darum, Kontingenz und technologische Unverfügbarkeit des Erzieherischen nicht vor allem in der Perspektive ihrer Überwindung zu sehen, sondern als notwendige Bedingungen der Erziehung von prinzipiell freien Menschen (Wimmer, 2014 und 2016; Masschelein/Wimmer, 1996).

Schon Robert Walser nimmt mit den Worten eines imaginierten Kindes jene moderne Verunsicherung der personalen Identität vorweg, die aus dem Schwinden transzendenzgestützter Sinndeutungen des Daseins resultiert. Er wendet sich damit gegen die Übergriffigkeit, der Menschen in hierarchischen oder machtbesetzten Strukturen von Seiten anderer Menschen häufig ausgesetzt sind, vor allem eben in Erziehungssituationen. Walser lässt einen Menschen unter der Überschrift „Das Kind III“ sagen: „Niemand ist berechtigt, sich mir gegenüber so

zu verhalten, als kennte er mich“ (Walser, 1925/1977, S. 83). Und wenige Zeilen davor sagt „das Kind“ einen Satz, der – letztlich – den Verlust oder die Negierung der Gotteskindschaft des Menschen reflektiert: „Ich bin einer, der nicht genau weiß, was er eigentlich ist“ (Ebd.). Ein Kind, das sich gegen definitive Zuschreibungen von Seiten anderer Menschen wehrt, muss in der modernen respektive der nachmythischen Welt, wenn es denn von der Frage nach seinem Sein bewegt ist, letztlich selbst herausfinden, was es denn sei und werden könne. *Doch bleibt aus erziehungsphilosophischer Sicht das Angebot einer nichtübergriffigen Erziehung, die das Kind bei der Suche nach seinem Weg und seinem Selbstverständnis hilfreich begleiten kann.*

Gewiss handelt es sich hier um eine radikal subjektive Perspektive, die von Seiten der Gesellschaft respektive der „Großen Vorschrift“ – oder im schulischen Zusammenhang: von Seiten der Lehrplaninstanz – Widerspruch hervorrufen muss. Dennoch ist sie für jeden Menschen bedenkenswert, der die Gefahr einer diagnostischen Zuschreibung durch Andere erkennen kann. Ich bin mehr und auch etwas Anderes, als ich oder der Andere von mir wissen und aussagen kann. Denis Vasse expliziert diesen Gedanken religiös als Teilhabe an der Transzendenz. Diese verweist auf das schlechthin Unergründliche und Unverfügbare, das gegenüber dem Anderen und einem selbst anerkannt werden muss (Vasse, 1973, S. 14, dort Anm. 14).

Doch geht es dem Menschen wie dem Kind um ein Begreifen und Gestalten der profanen Welt, ein existentielles Bedürfnis, das in allen neueren psychologischen Persönlichkeitstheorien expliziert wird. Das dazu als notwendig erachtete Wissen und Können wird nun einmal in unserer hochkomplexen Welt vom Curriculum beschrieben – und notwendigerweise von der Lehr- respektive Erzieherperson als die vermittelnde Instanz repräsentiert.

Nach der Schwächung transzendenter und/oder absoluter Deutungsmächte handelt es sich allerdings (nur) um eine Repräsentation, die von der Menschlichkeit und Kreativität der Erzieherperson intuitiv oder reflexiv „gebrochen“ ist. Sie muss, weil ihr die Berufung auf eine „Große Vorschrift“ versagt ist, und sie darf (in gewissen Grenzen), um des Kindes willen „fünf auch mal gerade sein lassen“. Denn,

so eine treffende Wendung von Denis Vasse: „Wenn der Mensch sich vollkommen mit dem Gesetz identifiziert, degradiert er sich zu einem Wolfswesen“ (Vasse, 1973, S. 148).

Das heißt: Im vielfach bedingten und notwendigerweise sozial geregelten Leben ist diesem Leben gleichwohl, sofern es nicht der totalen Kontrolle einer „Großen Vorschrift“ unterworfen wird, ein gleichsam kongruent eingelagerter Freiraum enthalten, also ein nicht der Vorschrift oder Regel unterworfenen Implikat der Entscheidungsmöglichkeit, das in der konkreten Situation zu einer persönlichen Stellungnahme nicht nur auffordert, sondern zwingt. In Anlehnung an den berühmten Satz von Paul Watzlawick, dass man „nicht nicht kommunizieren“ könne, kann eben das auch vom Entscheiden gesagt werden. „Man kann nicht *nicht* sich entscheiden.“ Man kann und darf den Satz verteidigen, dass Menschen keine Maschinen mit einem festen neuronalen Programm sind.

In der Entscheidungsmöglichkeit liegt auch der Grund pädagogischer Verantwortlichkeit; denn es gibt keine vorgängige Handlungsanweisung, die in der Erziehungssituation im Angesicht eines konkreten, fragenden, vielleicht unsicheren und der Sorge bedürftigen Kindes in einer technischen Weise angewandt werden könnte.

Eine solche Sicht, sofern sie sich jemand zueigen macht, hat bestimmte Folgen für das Selbstverständnis der Erzieherperson. Sie stellt sich den je singulären, weder vorhersehbaren noch technisch beherrschbaren Situationen, und sie verzichtet auf den Rückgriff auf normativ-absolute Maßgaben. Dabei ist sie sich ihrer herausgehobenen, mit formalen Definitionsrechten und Autorität ausgestatteten Stellung bewusst; und – das ist äußerst wichtig – sie ist sich auch der damit einhergehenden prinzipiellen Gefahr des Erzieherischen bewusst. Diese besteht wie in jedem machtgestützten Verhältnis darin, dass der Mächtigere versucht sein könnte, die totale Kontrolle zu übernehmen. Daher versucht sie theoretisch wie praktisch Erziehung so zu begründen und zu gestalten, dass sie nicht als Okkupation des psychischen Raumes des Anderen angelegt ist. Erziehung fände dann in einem offenen sozialen Raum statt, in dem die Anwesenden seine Bedingungen

selbst in einem dialogischen Prozess beeinflussen, und ihre Bedürfnisse und Interessen zur Sprache und zu Gehör bringen können.

Literatur

- BLONSKIJ, Pavel Petrovič, 1973. *Die Arbeitsschule*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. ISBN 3506780654.
- HERRMANN, Ulrich, 2021. *Wilhelm Flitner 1889–1990. Pädagoge und Bildungstheoretiker, Goethe-Forscher und Kulturphilosoph. Eine biographie intellektuelle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-2437-8.
- KEIM, Wolfgang, 1988. *Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus*. Frankfurt a.M. u.a.O.: Peter Lang. ISBN 9783820414561.
- KERSCHENSTEINER, Georg, 1921. *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer.
- LITT, Theodor, 1927/1949. „Führen“ oder „Wachsenlassen“. *Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Leipzig und Berlin.
- MASSCHELEIN, Jan & WIMMER, Michael, 1996. *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*. Leuven: Leuven University Press. ISBN 9783883457130.
- MATTHES, Eva, 2011. *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*. München: Oldenbourg. ISBN 9783486597929.
- MATTHES, Eva, 2015. Theodor Litts antitotalitäre Pädagogik. *Historia scholastica*, Prag: Nationales Pädagogisches Museum und J. A. Comenius Bibliothek, Bd. 1. ISSN 2336-680X.
- MONTESSORI, Maria, 1913. *Pedagogical Anthropology*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- MONTESSORI, Maria, 1949. *The Absorbent Mind*. Adyar: The Theosophical Publishing House.
- MONTESSORI, Maria, 2013. *The Rome Lectures. First International Training Course*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company. ISBN 9789079506071.
- NARVAEZ, Darcia, 2016. *Embodied Morality. Protectionism, Engagement and Imagination*. London: Macmillan Publishers Ltd. ISBN 1137553987.
- ORTMEYER, Benjamin, 2009. Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen. Weinheim und Basel: Beltz. ISBN 978-3-407-22381-4.
- RUTSCHKY, Katharina, 1977/1997. *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Berlin: Ullstein. ISBN 9783548350875.

- SKIERA, Ehrenhard, 2010. *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München und Wien: Oldenbourg. (1. Aufl. 2003). ISBN 9783486591071.
- SKIERA, Ehrenhard, 2018. *Erziehung und Kontrolle. Über das totalitäre Erbe in der Pädagogik im „Jahrhundert des Kindes“*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-2254-1.
- SKIERA, Ehrenhard, 2020. Erziehung und Transzendenz. Ersatzgrößen Gottes in der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. In: IMRE, Garai, KEMPF, Katalin & VINCZE, Beatrix (Hrsg.). Mestermunka. Budapest: ELTE PPK – L’Harmattan Kiadó. ISBN 978-963-414-694-0. ISSN 2631-0155.
- SKIERA, Ehrenhard, 2022. *Das eigenwillige Kind. Bedürfnis und Erziehung in nachmythischer Zeit. Grundzüge einer responsiven Pädagogik*. Weinheim: Beltz-Juventa. ISBN 978-3-7799-6877-1.
- STEINER, Rudolf, 1924/1972. *Anthroposophische Leitsätze. Der Erkenntnisweg der Anthroposophie. Das Michael-Mysterium*. Rudolf Steiner Verlag: Dornach/Schweiz. (STEINER GA 26).
- VASSE, Denis, 1973. *Bedürfnis und Wunsch. Eine Psychoanalyse der Welt- und Glaubenserfahrung*. Olten und Freiburg: Walter-Verlag. ISBN 978-3530896008.
- WALSER, Robert, 1925/1977. *Die Rose*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (Erstveröffentlichung 1925 Berlin: Rohwohlt). ISBN 10 3518015389.
- WILLMANN, Otto, 1967–1988. *Sämtliche Werke*. Hg. v. Heinrich und Marga Bitterlich-Willmann, Aalen: Scientia-Verlag. (10 Bände, im Text zitiert als „Willmann GA“). ISBN 9783511037017.
- WIMMER, Michael, 2014. *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. ISBN 978-3-506-77949-6.
- WIMMER, Michael, 2016. *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. ISBN 978-3-657-78097-6.