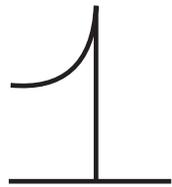




# His toria scholas tica



2024  
10

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 2024

## Historia scholastica

Číslo 1, červen 2024, ročník 10

Number 1, June 2024, Volume 10

### Vedoucí redaktor *Editor-in-chief*

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

### Zástupkyně vedoucího redaktora *Deputy Editor*

PhDr. Markéta Pánková (pankova@npmk.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. Jiří Knapík, Ph.D. (Slezská univerzita v Opavě)  
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)  
prof. 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@npmk.cz)

### Vydavatelé *Publishers*

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského  
Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, Česká republika, IČ 61387169, www.npmk.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 2× 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** 7 — Tomáš Kasper & Markéta Pánková  
**Editorial**
- Studie** 13 Die Willensfreiheit des Kindes wertschätzen –  
**Studies** Prolegomena zu einer pädagogischen Ethik  
der Responsivität in nachmythischer Zeit  
*Valuing the Child's Freedom of Will – Prolegomena  
on a Pedagogical Ethics of Responsivity in Post-mythic Times*  
— Ehrenhard Skiera
- 37 “In a Very Real Sense Young Children Are Citizens  
of the World” – Kinder und Jugendliche als Kriegsopfer  
in der Pädagogik Minna Spechts  
*“In a Very Real Sense Young Children are Citizens of the World” –  
Children and Youths as Victims of War in Minna Specht's  
Educational Philosophy*  
— Sebastian Engelmann
- 55 Invisible Children: the Face and Reverse of Special  
Education in Bosnia and Herzegovina, 1958–1990  
— Snježana Šušnjara
- 81 Educational Studies in Wartime: How War and  
Dictatorship influenced the Educational Theory  
of Philipp Abraham Kohnstamm (1875–1951)  
— John Exalto
- 97 From Scout Boy to Pioneer. An Example of Political Misuse  
of the Concept of a Youth Organization of Scout Boys  
in Slovakia  
— Blanka Kudláčová & Janette Gubricová
- 123 Subjectivation through Structural Coupling –  
The Emergence of School Laggards and Deficient Pupils  
— Daniel Töpfer & Fanny Isensee

**Studie  
Studies**

- 157 Collections in the Jesuit Archbishop's Secondary Grammar School in Kalocsa (Hungary)  
— Magdolna Rébay
- 195 Kurikulárne ukotvenie predmetu občianska náuka a výchova v období prvej Československej republiky (1918–1938)  
*Curricular Background of the Subject Civics Education in the Period of the First Czechoslovak Republic (1918–1938)*  
— Marek Bubeník
- 239 Odborné školstvo a technické vzdelávanie dievčat na Slovensku v rokoch 1918–1945 (optikou štúdia dievčat na priemyselných školách)  
*Vocational Education and Technical Training of Girls in Slovakia from 1918 to 1945 (Through the Study of Girls in Industrial Schools)*  
— Mária Ďurkovská & Lucia Heldáková
- 259 Proměny profesní přípravy učitelů ve Finsku  
*Transformations in Teacher Training in Finland*  
— Veronika Bačová & Dana Kasperová
- 283 Slovo nebo posunek? Diskuse o užívání znakového jazyka v ústavech pro hluchoněmé v 1. polovině 20. století  
*Word or Sign? A Discussion on the Use of Sign Language in Institutes for the Deaf and Dumb in the First Half of the 20th Century*  
— Lenka Okrouhlíková

**Varia**

- 307 “Mały Przegląd” against Culture of War. Korczak's (Goldszmit's) Pacifism and its Cultural Background  
— Marta Rakoczy
- 325 Vychovatelna není trestní ústav. Činnost vychovatelem v Libni, Říčanech a na Vinohradech do roku 1918  
*Industrial School is not a Jail. Activities of the Industrial Schools in Libeň, Říčany and Vinohrady until 1918*  
— Magdaléna Šustová
- 343 Comenius Medal for PhDr. Markéta Pánková in Naarden  
— John Exalto

# Věnování

## *Dedication*

Toto číslo je s úctou věnováno prof. Tomáši Kasperovi, šéfredaktoru časopisu *Historia scholastica*, k jeho životnímu jubileu.

*Redakce časopisu Historia scholastica*

This issue is respectfully dedicated to Prof. Tomáš Kasper, editor-in-chief of *Historia scholastica* Journal, on the occasion of his jubilee.

*The editors of Historia scholastica*

# Die Willensfreiheit des Kindes wertschätzen – Prolegomena zu einer pädagogischen Ethik der Responsivität in nachmythischer Zeit

**Ehrenhard Skiera**<sup>a</sup>

<sup>a</sup> European University of Flensburg,  
Institute for School Education, Germany  
skiera@uni-flensburg.de

Received 7 October 2023

Accepted 22 November 2023

Available online 30 June 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-1-001

**Abstract Valuing the Child's Freedom of Will – Prolegomena on a Pedagogical Ethics of Responsivity in Post-mythic Times**

If we pursue the question of the child's freedom of will as a resistive factor in the process of education from a historical and systematic point of view, a significant and at the same time still highly controversial change in thought and action can be observed. With the release of man from his childship to God initiated by the Enlightenment, pedagogical authority loses its once absolute basis of le-

gitimacy. The educator's claim to unconditional obedience on the part of the child is gradually being called into doubt – right up to the radical view of an ideology-critical philosophy of education today that the only legitimate judge of pedagogical interventions is their addressee itself, namely the child and the later adult. For the ethics of education, this means a shift in emphasis from the authoritative should to the conciliatory dialogue with the child, which is in principle open-ended. In the process of upbringing/education, the child is now conceded a relevant voice that can count on being heard and receiving an understanding response.

**Keywords** external determination versus self-determination, freedom of will, educational ethics, pedagogical authority, basic psychological needs and education

*L'enfant est demande de vie.*

*L'enfant peut exercer ce droit jusqu'à la violence.*

Denis Vasse, Lyon 1982

### **Einführung: Von der autoritativen Fremdbestimmung des Kindes zum Gedanken der Mitbestimmung im Prozess seiner Bildung und Erziehung**

Obwohl es bei dem Thema Willensfreiheit um eine Frage geht, die erst im Horizont der Aufklärung mit den Ideen der Autonomie und Selbstzwecklichkeit des Menschen verbunden werden konnte, handelt es sich im Kern um eine wesentlich ältere, ja uralte Frage. Zwar war seit alters her der Primat der Gemeinschaft oder des Staates fraglos gegeben, und über Jahrhunderte in Kraft – doch gab es schon bei den Philosophen der Antike ein kritisches Bewusstsein für die Problematik absolut gesetzter und strafbewehrter Imperative des Pädagogischen. Bereits die Vorsokratiker des sechsten vorchristlichen Jahrhunderts befassten sich in der Abenddämmerung des alten Götterhimmels mit dem sperrigen Problem der Willensfreiheit. Ihnen war das Schriftzeichen Ypsilon (Y) mit seiner Wegverzweigung das Symbol für eine wichtige Entscheidung, die der „Jüngling“ an der Schwelle zum Erwachsenenalter zu treffen habe. In Pythagoras' Worten (6. Jh. v.Chr.): „Es ist das Größte in dem Menschen, die Seele zum Guten oder zum Bösen zu bestimmen.“ (Nach Diogenes Laertios zitiert bei Willmann, 1894/1973, GA 8, S. 235) Es gibt also eine Wahl, wenn auch in den Grenzen der Polis, eine Wahl, die als solche den Gedanken einer freien Entscheidungsmöglichkeit impliziert. Und Demokrit weist später darauf hin, dass man bei der Erziehung in Angelegenheiten der Pflicht mit „gütlicher Überredung“ viel mehr denn mit „Gesetz und Zwang“ erreiche, da der aus „Einsicht und Wissen“ Handelnde „weder heimlich noch öffentlich“ dazu neige, „etwas Unrechtes“ zu tun. (Demokrit, in: Capelle, 1968, S. 462) Damit werden schon jene Aspekte transparent, die den methodischen und didaktischen Kern dessen bezeichnen, der über die Jahrhunderte in einer großen inhaltlichen Vielfalt u.a. mit den Begriffen „Paidea“, „Gewissensbildung“, „Menschenbildung“ sowie (im 19. Jahrhundert) in dem Begriffspaar „formaler“ und „materialer Bildung“ den

pädagogischen Diskurs bestimmen wird. Die beiden letzteren – formale und materiale Bildung – hatte W. Klafki (Klafki, 1957; vgl. auch Matthes, 2011) in einer vermittelnden, dialektisch versöhnenden Synthese in seinem Begriff der „kategorialen Bildung“ zusammengeführt. Deren Ziel ist die Einheit und das Einheitserleben des subjektiven Geistes (Demokrit: „Einsicht“) mit den objektiven Werten der Kultur (Demokrit: Wissen). Es handelt sich also nicht nur um die kritische und freie Begegnung beider Pole, sondern um die bildend-erziehende *Kommunion* des Subjektiven mit dem Objektiven. Die erzieherischen Mittel allerdings sind weitaus differenzierter. Dazu hatte Sokrates mit seiner dialogischen Mäeutik den Weg gewiesen. Noch immer geht es um „Einsicht“, jedoch nicht durch Überredung, sondern durch eigenständiges Urteilen im Raum freier Begegnung und Rede.

Schon bei Demokrit klingt also die Frage an, wie die Zustimmung des Kindes zu seiner Erziehung erlangt werden könnte, eine Frage, die nach frühen Vorläufern (u.a. Augustinus, Comenius, Jansenisten, Rousseau, Philanthropen, Pestalozzi) in der internationalen Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts eine bedeutsame Renaissance erfahren sollte – mit äußerst widersprüchlichen und z.T. auch problematischen Antworten. Sie beruhen größtenteils auf dem nur allzu verständlichen Wunsch nach Machbarkeit sowie in der Vorstellung, dass in der Erziehung durch das richtige, das kindgemäße oder natürliche Arrangement jeglicher Zwang überflüssig wird. *Das Kind will dann von sich aus und aus freiem Willen, was es soll.* Das Problematische besteht darin, dass hinter dem, was das Kind wollen soll, allermeist eine unantastbare Weltanschauung respektive ein nun *nicht* mehr theologisch, wohl aber teleologisch, geschichtsdialektisch und/oder angeblich wissenschaftlich fundiertes Weltbild steht. Dessen Autorität generiert oft ungewollt und unerkannt jenen Zwang, den es doch zu eliminieren gedenkt. (Vgl. Skiera, 2010 und 2022). So steht die Reformpädagogik mit ihrer humanistischen Rhetorik und ihrer Rhetorik der Freiheit (Montessori: „Die Kinder in unseren Schulen sind frei“) trotz einer gewissen anti-aufklärerischen Abwertung der materialen Seite der Bildung (bzw. des enzyklopädischen Wissens) ebenfalls in der Tradition der Aufklärung. Und so erbt sie auch deren Schattenseite, auf der neue

Mythen geboren werden: undifferenzierter Fortschrittsglaube, Machbarkeitswahn, grandiose Rettungsphantasien, epistemologische Hybris. Reformpädagogik ist, so könnte man *cum grano salis* sagen, sowohl ein Kind (Rousseau u.a. – s.o.) der Aufklärung als auch deren Opfer.

Im Folgenden geht es um die Frage, wie das Sollen des Kindes in einigen wichtigen Stimmen der Geistesgeschichte begründet wurde, und wie es unter dem Einfluss einer mythenkritischen, später auch selbstkritischen Aufklärung thematisiert wird. Es zeigt sich, dass dieses Sollen im Zuge der allmählichen Entlassung des Menschen aus seiner Gotteskindschaft den einst absoluten, machtgestützten Anspruch nach und nach einbüßt – bis hin zu der radikalen Ansicht einer ideologiekritischen Bildungsphilosophie heute, dass – letztlich – der wichtigste Richter pädagogischer Maßnahmen deren Adressat selbst ist, also das Kind und der später erwachsene Mensch. Für die Ethik des Pädagogischen bedeutet das eine folgenreiche Akzentverschiebung vom autoritativen Sollen zum konzilianten, *im Prinzip* ergebnisoffenen Dialog mit dem Kind. Ihm wird nun im Prozess der Erziehung/Bildung eine relevante Stimme zugebilligt, die auf Gehör und eine verständige Antwort rechnen kann.

### **Ethik und Erziehung in nachmythischer Zeit. Begriffliche und epistemologische Anmerkungen**

Die sprachliche Wendung „nachmythische Zeit“ im Titel des vorliegenden Beitrages mag die Frage nahelegen, wann und wo es diese Zeit gab, gibt oder jemals geben wird, und auch wer sie überhaupt wünschen könnte – zumal im Politischen und Religiösen heute eher von einer machtpolitisch, nationalistisch oder spirituell motivierten Remythologisierung der Lebenswelt gesprochen werden kann. Die (unverzichtbaren) epistemologischen Werte der Aufklärung wie Wahrhaftigkeit, Empirieorientierung, Tatsachenwissen, Logik, das diskursive Argument, ferner eine prinzipiell universell ausgerichtete Ethik, sind bedroht. (Stichworte: „alternativ facts“, Verschwörungstheorien, nationalistisch und machtpolitisch instrumentalisierte „Geschichtspolitik“, d.h. Geschichtsfälschung). Die Wendung „nachmythische Zeit“ ist also kein rein deskriptiver, empirisch gesicherter Begriff, sondern

eine heuristische Figur. Sie gründet im vorliegenden Zusammenhang in einer pädagogischen Wertentscheidung im Hinblick auf die moderne, in sich hochdifferenzierte Gesellschaft. Die Frage lautet: Wie kann in der modernen Lebenswelt mit ihren diversen und z.T. unversöhnlichen Widersprüchen eine Allgemeine Erziehung der Kinder und Jugendlichen begründet werden? Hält man an diesem Ziel um Willen des Einzelwohls und einer humanen und allgemein lebensfreundlichen Welt fest, kann das Mythologische – als das der Prüfung nicht bedürftige, weil einer fraglos gültigen Tradition oder einem grandiosen Erkenntnissubjekt oder einer Heiligen Lehre oder Heiligen Schrift verpflichtete Wissen und Handeln – in einer offenen Gesellschaft durchaus *in gewissen Grenzen* respektiert werden, in einzelnen partikularen Soziotopen auch weiterhin gelten (z.B. in der religiösen Bekenntnisschule, in einer spirituellen oder kirchlichen Gemeinschaft, in der Familie, in einer sich ethnisch und/oder kulturell definierenden Gruppe), jedoch nicht mehr als allgemein verbindliche Richtschnur des Handelns genommen werden.

Die im Begriff „nachmythische Zeit“ implizierte Distanz zum Mythischen bedeutet allerdings noch keine allgemeine Kritik des Religiösen und/oder des Mythischen. Abgesehen von den oft entsetzlichen Folgen der Liaison von Politik und Mythos oder Religion wären sowohl die sozio-kulturelle Funktion und die historische Bedeutung als auch der mögliche individuell-existentielle oder psychologische Sinn des Mythischen eigens zu würdigen (siehe auch weiter unten).

Will man in der Perspektive jener heuristischen Figur Fragen der *pädagogischen* Ethik bedenken, muss die Suche nach einem Erziehungsverständnis einbezogen werden, das auf unbezweifelbare Grundsätze verzichtet, und dem „kreativen Spielraum“ (Winnicott) des freien Denkens und Sprechens einen möglichst großen Raum gewährt. Denn diese Figur erlaubt nicht den Rückbezug oder Rückzug auf ein absolut verbindliches Wissen, das in seinen religiösen oder metaphysischen Spielarten freilich bis heute die Debatte noch weithin bestimmt (s.u.). Erziehung erscheint nun als ein unsicherer, für viele unakzeptabler weil beängstigender Prozess, der konstitutiv auf den respektvollen Dialog angewiesen ist. In diesem Dialog entscheiden beide Partner mit, was

Erziehung sei: (a) konkret und praktisch in dieser einmaligen pädagogischen Situation, und (b) der Möglichkeit nach theoretisch via reflexiver Verarbeitung der gewonnenen Erfahrung. Dadurch unter anderem ist das Theoretische mit der sozialen Praxis verschränkt. Das Dialogische in der Erziehung kann aber erst dann Geltung und Wirkung erlangen, wenn ein Mensch einem anderen begegnet, und beide sich als different wahrnehmen, anerkennen und respektieren. Dann erst handelt es sich um Begegnung, um Dialog, nicht um Verschmelzung, Symbiose, Instrumentalisierung oder Abrichtung.

Schauen wir auf den Anfang oder die Geburtsstunde der Erziehung, ist daher die folgende *Explication des Erziehungsbegriffs* nachvollziehbar: Erziehung *im Sinne gegenseitiger Responsivität* kommt erst in dem Moment in die Welt des Kindes, wo es im sozialen Miteinander auf Handlungen von Seiten der Erzieherpersonen trifft, die – *für das Kind selbst leiblich-emotional spür- und/oder wahrnehmbar, später auch kognitiv erfassbar* – der Intention folgen, sein Verhalten, sein Handeln und Denken zu modifizieren (d.h. hemmend oder fördernd zu beeinflussen/zu begleiten). Der Urgrund wie auch der sich tausendfach situativ erneuernde Grund der Erziehung liegt demnach in der (für beide Partner jeweils mehr oder weniger deutlich wahrnehmbaren und mitunter schmerzlichen) Differenz von Ich und Du, nämlich in jenem Schnittpunkt beider Lebenslinien, in dem das Sollen und Wollen des Kindes in ihrer Differenz für beide spürbar und/oder bewusst werden bzw. sind.

Das Aufflammen des kindlichen Bewusstseins der Differenz geschieht zunächst als Ahnung oder irritierendes Gefühl in einer individuell je eigenen, situativ und sozio-kulturell geprägten (nicht: festgelegten) Urszene, die zugleich den ersten, gewiss schmerzlichen Schritt aus der symbiotischen Beziehung mit einer Betreuungsperson (in der Regel mit der Mutter) darstellt. Dieser Schritt geht mit der Erschütterung/Bedrohung des Omnipotenzgefühls einher, und generiert im Kind Widerstand. Die Erzieherperson sagt „nein“, und auch das Kind äußert zunächst gestisch-mimisch, später zunehmend sprachlich sein Missfallen.

Schon der Säugling „emanzipiert“ sich so von der Betreuungsperson, und wagt – in Anlehnung an D.W. Winnicott (Winnicott, 1985)

gesprochen – den ersten Schritt von der *absoluten* zur *relativen* Abhängigkeit. Das persönliche Selbst bildet sich als ein vom Anderen Verschiedenes, und das Kind wird sich der Differenz in Aktion, Emotion und Kognition zunehmend bewusst. Vor diesem emanzipatorischen Schritt ist Erziehung im hier verstandenen Sinne nicht möglich. Gleichwohl ist der Säugling in der Lage, schon von Beginn seines Lebens an seinen Lebensanspruch zum Ausdruck und – im Falle der Begegnung mit verständigen und liebend-empathischen Eltern oder anderen Betreuungspersonen – auch zur Geltung zu bringen. Martin Dornes (Dornes, 1993) spricht auf der Grundlage der neueren Kleinkindforschung vom „kompetenten Säugling“. Trotz seiner anfangs absoluten Abhängigkeit vom Wohlwollen Anderer hat bereits der Säugling in einem liebend-verständigen Milieu eine eigene, unverwechselbare Stimme, die auf Gehör und Beachtung rechnen kann. Möglich, notwendig und sinnvoll sind in der Omnipotenzphase: Pflege, empathische Sorge, Einfühlung, freundlicher Kontakt und freundliche Gesten, förderliche Anregungen aller Art, spielerischer Umgang, ggf. Trost und Beruhigung. Neben der aktiven Fürsorge betont Winnicott die Bedeutung des *Alleinseins im Schutze einer haltenden Umwelt oder Mitwelt*. Hier kann im Kind ohne eine gezielte äußere Anregung ein spontaner Impuls entstehen, bei dessen Ausagieren sich der Säugling und das Kind als aktiv und lebendig erlebt. Das Kind agiert aus sich heraus. Winnicott spricht hier vom „kreativen Impuls“ (Winnicott, 2006, S. 78 ff). Dieser ist ein wichtiger und vielleicht der wichtigste Baustein zur Entwicklung eines gesunden Selbstempfindens und Selbstbewusstseins.

So steht der hier explizierte Erziehungsbegriff in Opposition zur sogenannten Pränatalen Erziehung mit ihrer zweifelhaften eugenisch bestimmten Geschichte (u.a. auch prägend in Ellen Keys pädagogisch folgenreichem Werk „Das Jahrhundert des Kindes“ aus dem Jahre 1900), und ihren (vor allem im anglo-amerikanischen Raum heute populären) „prenatal education programs“; in Opposition auch zu allen Versuchen einer Erziehung, die bereits den Säugling vor dem Erwachen aus dem Stadium des Omnipotenzerlebens, also vor dem sich anbahnenden Differenzempfinden, in die Pflicht der Erziehung nehmen will.

Diese pädagogische Sichtweise beeinflusst auch das Ethische im Allgemeinen und im Besonderen. Ethik als das Nachdenken über die Regeln des guten Lebens in der Gemeinschaft steht in einem unaufheb- baren, letztlich auch nicht völlig überbrückbaren, zugleich *not-wendi- gen* Gegensatz zum wirklichen Leben. Die zu wendende oder wenig- stens zu mildernde Not resultiert aus der Möglichkeit der Freiheit. Nach der Schwächung transzendenzbezogener Deutungsmächte mit abso- lutem Geltungsanspruch ist die Generierung prinzipieller ethischer Aussagen und moralischer Imperative nun dem Diskurs, ja: dem Streit überantwortet. Gott oder der mit göttlicher Weisheit begnadete und mit unbedingter Autorität ausgestattete Weise wird ersetzt durch ein kollektives Bemühen, bei dem – im Prinzip – jeder Mensch ein Recht auf Mitsprache und Gehör hat. Die diskursiv gewonnenen Aussagen bezüglich des guten Lebens sind nun, vor allem in einem liberal-demo- kratischen Umfeld, auf Konsens, nicht mehr auf Glaube und fraglo- se Unterwerfung, das heißt auf die möglichst freie Zustimmung aller Diskursteilnehmer sowie möglichst aller Adressaten angewiesen. *Nun tragen die Aussagen unabweisbar das Siegel menschlicher Relativität und Unsicherheit.* Die Verfechter einer wie auch immer begründeten unbe- dingten Autorität würden sagen: *das ist ein unerträglicher Makel!* Han- delt es sich wie im vorliegenden Zusammenhang um die Ethik des Pädagogischen, kommt noch eine weitere Unsicherheit hinzu. Päd- agogische Ethik kann nicht völlig losgelöst vom Politischen gedacht werden, weil im Pädagogischen, selbst noch in einem subversiven Kontext (Beispiel: „Gegengerziehung“ als die rettende, mitunter uto- pische und für ihre Vertreter in einem totalitären Umfeld gefährliche Alternative zur machtgestützten „Großen Vorschrift“), ein autoritati- ves und somit herrschaftsaffines Moment eingeschlossen ist. Dieses kann zwar erkannt und benannt, im Raum freier Rede und Gegenrede ggf. auch kritisiert sowie überhaupt öffentlich kontrolliert werden; es kann jedoch nicht völlig eliminiert werden. In der neueren Bildungs- philosophie wird diese Gegebenheit intensiv reflektiert. Michael Wim- mer hat dieses Bemühen in einem Beitrag mit dem Titel „Autorität als Bedingung und Gefährdung von Entwicklungs-, Erziehungs- und Bil- dungsprozessen“ (Wimmer, 2014, S. 195ff) konzise umrissen; während

in der Erziehungsgeschichte über Jahrhunderte die Auswüchse einer gewalttätigen Erziehung zwar durchaus beklagt wurden (Augustinus, Comenius, Erasmus, Pestalozzi, Ellen Key, die Reformpädagogen des 20. Jahrhunderts), das Autoritative als ein konstitutives Moment der Erziehung an sich aber nur wenig reflektiert wurde. Es gab Appelle zur Milde und Barmherzigkeit mit dem reuigen Zögling, dessen Seele es ja zu retten galt. Widerständigkeit sowie Ungehorsam galten jedoch meist als zu eliminierender Charakterfehler, nicht als legitime Reaktion zum Selbstschutz und als Mittel zur Entwicklung von Selbständigkeit und Selbstwertbewusstsein, als das sie heute der Möglichkeit nach auch gesehen werden können und ggf. gesehen werden sollten.

### **Ethik und Erziehung im Rahmen der göttlich-kosmischen Seinsordnung**

Die religiös fundierten Konzeptionen der Ethik sind um den Aufweis der Konsequenzen der Nichtbefolgung ihrer moralischen Imperative nicht verlegen. Schon die außerordentlich knapp gefasste Urschrift der jüdisch-christlichen Ethik, die durch Moses dem Volk Israel übermittelten Gebote, weist darauf hin. Bei Nichtbefolgung, Ungehorsam, Widersetzlichkeit und mangelnder Ehrerbietung gegenüber Jahwe und den Eltern droht Ungemach. In den Geboten und Verboten selbst sind die üblen Folgen ihrer Nichtbefolgung nur angedeutet. Anders in den – wenn der moderne Ausdruck hier gestattet ist – „Ausführungsbestimmungen“ des Alten Testaments. Bereits vor der Übergabe der steinernen Gesetzestafeln auf dem Berg Sinai an Moses wusste Gott seinen tödlichen Zorn gegen die ungehorsamen Ägypter einschließlich ihrer Kinder, sogar gegen deren gewiss doch unschuldige Tiere, zu wenden, ein unbändiger, furchterregender Zorn, der stellvertretend auch von den Eltern gegenüber dem ungehorsamen Sohn zur Wirkung kommen durfte und sollte.

Zwischen Gott und seinem auserwählten Volk besteht dasselbe Subordinations- und Gewaltverhältnis wie zwischen Eltern (vorzugsweise dem Vater) und den Kindern (vorzugsweise den Söhnen). „Und du wirst in deinem Herzen erkennen, dass, wie ein Mann seinen Sohn zu züchtigen pflegt, YHWH, dein Gott, dich züchtigt“ (Dtn 8, 5). Das

kann bis zur Aufforderung an die Eltern gehen, den „störrische(n) und widerspenstige(n) Sohn“, der „nicht auf die Stimme seines Vaters und auf die Stimme seiner Mutter“ hört, den Ältesten der Stadt zum Zwecke seiner Steinigung zu übergeben, „sodass er stirbt. Und du sollst das Schlechte aus deiner Mitte wegschaffen, und ganz Israel soll (es) hören und sich fürchten“ (Dtn 21, 18-21 – zit. bei Michel, 2003, S. 59).

Dem grausamen Gott des Alten Testaments, dessen Zorn u.a. in der Apokalypse des Johannes noch im Neuen Testament am Werk ist, wurde freilich durchaus nicht ungebrochen gehuldigt. Wie der katholische Theologe Andreas Michel in seinem Werk „Gott und Gewalt gegen Kinder im Alten Testament“ (Michel, 2003) aufzeigte, erregte Gottes Handeln schon bei den frühen Übersetzern erhebliches Unbehagen. Dies zeigt sich in der Tendenz zur Pazifisierung und Humanisierung des gewalttätigen Gottes(bildes). Bei der Übersetzung des hebräischen (Ur)Textes ins Griechische ist diese Tendenz bereits erkennbar, und sie setzt sich ins Lateinische (bei der Septuaginta) fort (vgl. zusammenfassend ebd., S. 333 f.).

Für die griechisch-philosophisch gebildeten und sensiblen Übersetzer floss doch allzu viel Blut, und so nutzten sie ihre Kompetenz und soziale Stellung zur Weichzeichnung des überaus grausamen Gottesbildes, stellenweise durchaus auch im Sinne einer dogmatischen Korrektur der ursprünglichen Aussage. Es ging ihnen offensichtlich darum, „den Gewaltdruck der Texte zu mindern“ (ebd., S. 141).

So wird schon bei den frühen Übersetzern jene große Aufgabe sichtbar, der sich die späteren Kirchenväter stellen mussten. Es ging ihnen um die Versöhnung des vor allem in der Platonischen Akademie philosophisch bestimmten Menschenbildes sowie der entsprechenden Tugendlehren mit der christlichen Botschaft, also um die Versöhnung von vorchristlich-humanistischer Ratio/Vernunft und christlichem Glauben. Was noch allzu heidnisch war, musste gebannt und deren Vertreter verbannt werden; was christlich interpretiert werden konnte, durfte nach dem Placet der Konzilien und des Papstes in den Lehrkanon der Kirche aufgenommen werden.

Für die Ethik und den Begriff der Autorität wurde die in der frühen menschlichen Erfahrung des Numinosen gründende, später in der

Religion dogmatisierte Dichotomie zwischen Jenseits und Diesseits sowie die Frage nach dem darin eingeschlossenen Wechselverkehr zwischen beiden Sphären von entscheidender und bis heute nachwirkender Bedeutung. In der kosmischen Dichotomie ist ein unbedingtes Verhältnis der Subordination in der Weise eingeschrieben, dass das „Unten“ (oder das Diesseits) sich nach den Maßgaben des „Oben“ (oder des Jenseits) zu richten habe. Darin ist zugleich der Weg vorgezeichnet, der zur Tugend, zum Glück und zur Seligkeit führt. Denn letztlich sind „Sollen und Sein ... zusammengeschlossen; die sittliche und die natürliche Welt sind *ein Kosmos*“ (Willmann, GA 10, S. 711). Diese archaische ontologische Grundfigur dient zugleich als epistemische Suchlinie. Beides zusammen bildet den hermeneutischen Zirkel jeglicher ontologisch begründeten Ethik. Er ist in verschiedenen Varianten bis heute bei allen Denkern in Funktion, die den Urgrund des Sollens *nicht* in der je irrumsanfälligen menschlichen Entscheidung, sondern im Sein selbst oder in der göttlich-kosmischen Ordnung sehen.

Unabhängig von der kritischen Einstellung, dass es sich hierbei letztlich „nur“ um Fragen des Glaubens im Rahmen eines überkommenen Weltbildes handelt, kann die soziale, kulturelle, politische und pädagogische Wirkkraft jener Dichotomie kaum hoch genug eingeschätzt werden. Und sie lebt in gewandelter Form in einigen neueren säkularen Versuchen fort, in der Ethik, auch in der pädagogischen Ethik, ein Unbedingtes zu etablieren, unter dessen Schirm und Herrschaft der Streit geschlichtet, das immer drohende Chaos abgewendet, und die Menschen miteinander versöhnt werden könnten.

Sie lebt zudem auch im Raum eines jeden Sozialgebildes weiter, insofern explizite oder untergründige Herrschaftsverhältnisse in der Interaktion eine Rolle spielen. Denn *im Sollen artikuliert sich immer ein fremdes Wollen* – wenn wir von dem extrem unwahrscheinlichen (unmöglichen?) Fall einer Rechts- und Sozialordnung absehen, der sich alle Menschen aus freier Entscheidung verbunden fühlen, und die so *wirklich alle Menschen zwanglos eint und bindet*. Das Subjekt des Sollens oder der moralischen Imperative *ist per se* eine externe Autorität (ein Mensch oder das Gesetz), also ein Anderer als der Adressat des Sollens selbst. Immanuel Kant treibt diesen Gedanken auf die

Spitze, indem er in der menschlichen Gemeinschaft einen bedürfnislosen, nicht-korruptibaren und dem Allgemeinwohl verpflichteten absoluten Herrscher inthronisiert, der um Willen der Freiheit Aller den egoistischen oder „tierischen“ und „selbstsüchtigen“ Eigenwillen aller einzelnen Individuen brechen darf und brechen muss. (Vgl. Kants „Sechster Satz“ in: *Idee ...*, Erstveröffentlichung, 1784) – Ein solcher nahezu gottgleicher Herrscher ist freilich eine poetische – Kant würde sagen: eine transzendente – Figur fernab der sozialen Realität und menschlicher Möglichkeiten. Und doch kann man auf sie im Diskursraum einer *universell orientierten politischen und pädagogischen Ethik* als ideellen (d.h. in der Praxis nie wirklich erreichbaren) Fluchtpunkt *allgemeiner* Gerechtigkeit und des Rechts, und damit einer wertgebundenen Autorität, nicht verzichten. Nur dürfte man das Ideal niemals – wie es häufig z.B. aufgrund einer realen oder vermeintlichen Notlage und der Sehnsucht nach Errettung eben doch geschieht – mit einem wirklichen Menschen, mit einer Person aus Fleisch und Blut, identifizieren; anders man im Extrem auf der individuellen und/oder kollektiven Ebene in den regressiven Zustand „blinden Vertrauens“ (Volkan, 2005) gerät, d.h. der Magie und dem Wahn eines Idols, einer irrealen Lichtgestalt oder eines vorgeblich allmächtigen oder allwissenden politischen oder spirituellen Führers verfällt.

### **Ethik und Pädagogik im Fahrwasser der Säkularisierung – Über die anhaltende Suche nach dem Unbedingten**

Dass der Mensch und schon das Kind sich anders entscheiden und handeln, dass er unbewusst oder willentlich auf Abwege geraten, sich sogar jeglichen Imperativen bewusst widersetzen kann, bleibt aus der Perspektive des Sozialen sowie jeglicher absoluten Seins- und Wesensbestimmung des Menschen ein anthropologischer Mangel. Den gilt es durch geeignete Maßnahmen zu beseitigen oder doch wenigstens durch die Etablierung intrapsychischer und/oder sozialer Instanzen (Erziehung und soziale Kontrollsysteme) zu kompensieren.

Nach dem Schwinden der religiösen Deutungsmacht treten so im Zuge der Säkularisierung und der Verwissenschaftlichung des Diskurses an die Stelle Gottes verschiedene Ersatzgrößen des Absoluten. In der

idealistischen Philosophie und in der sich darauf stützenden Pädagogik kommen in mehr oder weniger starker Anlehnung an die theologische Tradition neue Wendungen ins Spiel wie „Objektiver Geist“ (Hegel) und im Pädagogischen dessen „überlegene Gewalt“ (Theodor Litt), „überindividuelle Geistesmächte“ (Eduard Spranger), „waltendes Geisteslicht“ oder „kosmischer Geist“ (Rudolf Steiner), „selbstleuchtende Leitsterne“ und „Bindegewalten von oben“ (Otto Willmann) – allesamt spezifische Ausformungen (neu)platonischen Denkens. Darin wird das Göttliche idealistisch gefasst, oft explizit mit einer magisch-selbstwirksamen Kraft ausgestattet, und einer hohen, an „ewigen“ Werten orientierten „höheren“ Kultur (als irdische Inkarnation und Repräsentanz der ewigen Werte) zugeordnet. Auf diese Weise wird im Gewand idealistisch-absolutistischer Begrifflichkeit die archaische, sinnstiftende und über Jahrtausende wirksame Kraft des Mythos’ bewahrt, und so weiterhin in den Dienst der Sozialisation des Einzelnen und der Kohäsion einer Gemeinschaft oder Gesellschaft gestellt (ausführlich in: Skiera, 2022, S. 97ff).

Für die Pädagogik ist darin ein unbedingtes Gehorsamsgebot mitgesetzt, dessen Wurzeln im Religiösen gründen. In einem Lehrbuch für Seminaristen des Lehramtes aus dem 19. Jahrhundert ist z.B. davon die Rede, dass der Eigenwille des Kindes „dem göttlichen Willen gegenüber absolut nichtig sei“ (Rüegg, 1866, S. 258).

Noch immer also hält die Suche nach einem ethischen Spezialkanon quasi-göttlicher Autorität an, dessen Imperative dem Erzieher/dem Lehrer und der Erzieherin/der Lehrerin „alltagstaugliche Leitlinien“ (Prenzel) verpflichtend ans Herz legen wollen, aus denen – so die Erziehungsethikerin Annedore Prenzel im Jahre 2020 – „für die konkrete Handlungsebene direkt nutzbare Regeln abgeleitet werden können“ (Prenzel, 2020, S. 72).

Gegen eine solche Auffassung spricht die subjektive Erfahrung der Willensfreiheit wie auch die soziale Erfahrung der Widerständigkeit. Im Gedanken der Ableitung „direkt nutzbarer Regeln“ aber hält sich die archaische Spur des Absoluten, und nährt noch immer den Traum technologischer Machbarkeit. Es geht also wie seit je darum, den freien Willen, wenn er schon nicht ignoriert oder geleugnet werden kann,

wenigstens in sozial verträgliche und unschädliche Bahnen zu lenken. – Bewusstes Handeln dagegen bedarf – im Doppelsinn des Wortes als ein humanes und menschlich bedingtes – auf individueller wie kollektiver Ebene der Entscheidung, die als solche keine automatische ist.

### **Der Mensch – das sich selbst bestimmende Wesen.**

#### **Anmerkungen zur Genese, aktuellen Gestalt und den theoretischen Folgen eines zentralen Motivs der Aufklärung**

Schon Giovanni Pico della Mirandola, Florentinischer Philosoph und herausragender Vertreter eines neuen freien Denkens in der Renaissance, reflektiert in radikaler Weise die Frage der Willensfreiheit des Menschen. Er entlässt in seiner (als solche nie gehaltenen) akademischen Rede „*De hominis dignitate. Über die Würde des Menschen*“ im Jahre 1486 den Menschen aus seiner unbedingten Botmäßigkeit gegenüber Gott. Er verpflichtet (oder sollte man besser sagen: verdammt?) den Menschen dazu, sich die Gesetze seines Handelns in freier Entscheidung und aus freiem Willen selbst zu geben.

Bei Pico bedeutet freilich die „Entmachtung“ Gottes in der Welt des Menschen keineswegs seine endgültige Entthronung. Politisch, theologisch und pädagogisch bleibt die Spaltung des Kosmos, analog dazu die Spaltung des menschlichen Bewusstseins, weiterhin in Kraft, auch bei Pico selbst, nämlich als die *archaische Ontologie der zwei Reiche*, die Unterscheidung zwischen Transzendenz und Immanenz. – Des ungeachtet ist der aufrührerische Impuls einer poetisch-geistigen Selbsterschaffung sowie Selbstermächtigung des Menschen mit Pico unauslöschlich in die Welt gesetzt, und es wäre eine eigene Aufgabe, dessen teils beglückende teils äußerst blutige Spur durch die Geschichte der Menschheit zu verfolgen.

Nimmt man den Gedanken der Notwendigkeit der (individuellen sowie kollektiven) Selbstbestimmung ernst, und akzeptiert zugleich – Erbe der Säkularisierung –, dass es keinen verlässlichen Fahrplan für das Leben, kein Curriculum gibt, der respektive das außerhalb des Raumes menschlicher Entscheidungen liegt, folglich auch kein Sollen, das schlichtweg aus dem Sein abgeleitet werden könnte, ergeben sich Konsequenzen für nahezu alle Grundfragen der Pädagogik.

## **Willensfreiheit als Freiheit zur Selbstbestimmung – Plädoyer für eine dialogisch-subjektsensible Erziehung**

Die erste Konsequenz besteht darin, den Menschen nicht nur als ein „nicht festgestelltes Wesen“ (A. Gehlen) zu verstehen, sondern als *ein prinzipiell nicht feststellbares Wesen*, das immer noch selbst entscheiden kann (und letztlich: muss), wer oder was es sei und werden könne. Auf den Einzelnen bezogen, und das heißt in Hinsicht auf den einzig kompetenten und legitimen *Sprecher für das seiner Selbst bewusste Ich*, bedeutet dies eine kategoriale Bestimmung. Diese kann als ein anthropologisches Axiom der Negation gefasst werden. Es lautet:

*Jede fremde Zuschreibung respektive Definition, die von der adressierten Person nicht zurückgewiesen oder korrigiert werden kann, ist eine illegitime Anmaßung, die, mit Autorität oder Macht ausgestattet, die Gefahr der Zerstörung der betroffenen Person in sich birgt.*

Das gilt auch für die Zuschreibung von Unmündigkeit. Die Evidenz dieser Bestimmung könnte mit zahlreichen Beispielen aus der Geschichte belegt werden, vor allem dort, wo im Politischen und Pädagogischen um Willen eines Höheren Widerständigkeit verfolgt und martialische Opfer eingefordert werden; wenn also der Mensch selbst zum Objekt oder Werkzeug machtgestützter Interessen (gemacht) wird.

Auch für das Bild des Kindes und seine Erziehung hat das gravierende Konsequenzen. Der hier skizzierte Ansatz einer subjektsensiblen *und* sozial reflektierten – d.h. an universell konsensfähigen Werten orientierten – Pädagogik bestimmt nun das Pädagogische als das Achten und das empathisch-wohlwollende Eingehen auf die grundlegenden Bedürfnisse des Kindes. Dies impliziert zugleich eine spezifische kind-anthropologische Aussage, nämlich *das Kind von Geburt an als einen bereits sozialisierten Mitmenschen* zu sehen. Es bedarf zwar von Beginn seines Lebens an der Fürsorge usw. (s.o.), später auch der Erziehung und der Lehre, muss aber nicht „verbessert“ werden. Das Kind ist schon wie Du und Ich „gut genug“ für das Leben in der Gemeinschaft.

Diese Bestimmung richtet sich gegen den Versuch und die Praxis, politische oder pädagogische Autorität mit der Zuschreibung von Unmündigkeit der Adressaten zu legitimieren, hinterfragt also den Satz: „Ich weiß besser, als du selbst, was dir gut tut.“ Erst in dieser Sicht kann

das Kind als Autor, als Subjekt, oder wenigstens relevanter Mitgestalter seines Lebens erscheinen, und als ein solcher gewonnen werden.

Wenn der freie Wille einen konstitutiven Wert für Entwicklung, Bildung und Erziehung des Kindes hat; wenn andererseits der Erzieherperson eine advokatorische Verantwortung in Hinsicht auf die mögliche, doch zugleich je unsichere Zukunft des Kindes zukommt, dessen Zustimmung aber nicht erzwungen werden kann – dann stellt sich die Frage nach den ethischen Gesichtspunkten pädagogischen Handelns mit aller Schärfe.

### **Die seelischen Grundbedürfnisse des Kindes/des Menschen und die Antwort der pädagogischen Welt**

In der hier nahegelegten Perspektive pädagogischer Responsivität müsste also nach den Bedingungen gefragt werden, unter denen die Zustimmung des Kindes zu pädagogischen Ansinnen und seine freie Mitwirkung möglich wären. Es müsste in der Lage sein, einen positiven Zusammenhang seiner Erziehung mit dem eigenen Leben, Erleben und Lernensollen zu erkennen. *Erziehung sollte also für das Kind erkennbar in einer förderlichen Weise etwas mit seinem Leben zu tun haben.* Diese Sicht verweist zuallererst auf den reichhaltigen theoretischen Diskurs und die empirischen Studien zur Frage nach den „basic needs“ oder „basic psychological needs“ oder den „basic motivational systems“.

Auf der Grundlage einer synoptisch-kritischen Sicht verschiedener Bedürfnis- und Motivationstheorien (Übersicht und Diskussion in: Skiera, 2022, S. 258ff) kann, trotz mancher Differenzen und unterschiedlicher Akzentsetzungen, heute m.E. von einem recht breiten, inzwischen auch vielfach empirisch gestützten Konsens bei der Annahme ausgegangen werden, dass ohne die *hinreichende* Berücksichtigung fundamentaler seelischer Bedürfnisse des Kindes (und des Menschen!) in der Erziehung mit schweren Schäden in der Persönlichkeitsentwicklung zu rechnen ist. Eine responsive Pädagogik bemüht sich daher um diese Dimension. Sie erkennt im Kind den Anspruch auf die Achtung und Beachtung seiner grundlegenden Bedürfnisse, *ein unbedingter Lebensanspruch, der sich aus der sozialen Eingebundenheit, der*

*Bedürftigkeit und Verletzlichkeit, aber auch aus der Macht des Kindes ergibt.* Aus der Macht des Kindes? Als Folge länger anhaltender Versagungen seitens der pädagogischen Welt und der Gemeinschaft kann sich beim Kind eine Bereitschaft zur Gewaltanwendung gegen sich selbst und Andere entwickeln. Dabei kann es sich um verständliche Reaktionen der Selbst-Verteidigung handeln, z.B. um die Folgen dauerhaft frustrierter Grundbedürfnisse wie etwa nach Zugehörigkeit, Anerkennung, Selbstwirksamkeit. Doch das extrem aggressive Verhalten des Kindes kann noch immer dem tiefen Wunsch nach Verbesserung seiner Lage entspringen sein: ein Hilfeschrei der Seele (Winnicott, 2002, Mentzos, 2017), der als ein solcher wahrgenommen werden will.

Unter Einbeziehung der einschlägigen theoretischen Befunde sowie psychotherapeutischer und pädagogischer Erfahrungen kann die Ansicht begründet werden, dass die folgenden Bedürfnisse hinreichend beachtet werden müssen, wenn das seelische und soziale Wohlergehen sowie die mögliche Zustimmung des Kindes zu seiner Erziehung einen zentralen Stellenwert erhalten sollen (ausführlich in Skiera, 2022, Kap. 7, ebd. S. 287–301):

- Das Kind/der Mensch hat ein Bedürfnis nach Zugehörigkeit
- Das Kind/der Mensch hat ein Bedürfnis nach Anerkennung
- Das Kind/der Mensch hat ein Bedürfnis nach neuen Erfahrungen
- Das Kind/der Mensch hat ein Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit (Urheberschaft)
- Das Kind/der Mensch hat ein Bedürfnis nach Selbst- und Mitverantwortung
- Das Kind/der Mensch hat ein Bedürfnis nach ästhetischer Wahrnehmung
- Das Kind/der Mensch hat ein Bedürfnis nach spontanem Ausdruck seiner inneren Befindlichkeit (oder seiner Innenwelt)

*Den freien Willen des Kindes wertzuschätzen, sein „Ja“ sowie sein „Nein“ zu pädagogischen Anforderungen und Angeboten zu (be)achten, und um die Zustimmung des Kindes zu werben, würde also den Versuch nahelegen, die Bedingungen für intrinsisch motiviertes Lernen – als ein erkennbar*

sinnvolles, Sinn-erschließendes, selbst gewolltes und zumindest teilweise selbstbestimmtes Lernen – zu erforschen und praktisch umzusetzen. Gefragt ist ein *kreativer Spielraum* (vgl. Winnicotts Begriff der „creative apperception“, in: ders. 1991, S. 65), der trotz der gleichwohl notwendigen Ordnungen weder curricular noch sozial-regulativ festgezurr ist. Ein solcher Raum enthält genügend Momente der Freiheit zur „kreativen Wahrnehmung“. In ihm erlebt sich das Kind nicht als ein überwiegend reaktives Wesen, so als stünde es „im Banne der Kreativität eines Anderen oder einer Maschine“ (Winnicott ebd.), sondern als aktive und kreative Person.

### **Anthropologische Voraussetzungen und politische Gefährdungen einer pädagogischen Ethik der Responsivität**

- Der Mensch lebt als Individuum in einer nur ihm selbst unmittelbar zugänglichen und so für Andere mehr oder weniger verschlossenen Eigenwelt. Als Gemeinschaftswesen oder „*zoon politikon*“ (Aristoteles) hat er zugleich Anteil am Leben Anderer und der Gemeinschaft/der Gesellschaft/der Menschheit insgesamt.
- Als ein freies, weitgehend instinktenthobenes Wesen ist er – anders als die geselligen Individuen in der Tierwelt – auf individuelle sowie kollektive *Selbstbesinnung* und *Selbstbestimmung* verwiesen.
- Der Mensch ist also in seinem Denken und Handeln *autonom*. Die Regeln seines Gemeinwesens muss er sich selbst geben (Pico della Mirandola, 1486), er muss Entscheidungen treffen, und sich ein Bild von sich selbst machen.
- Sowohl die Selbstbesinnung und –bestimmung als auch die Schaffung einer Verfassung der Gemeinschaft (einschließlich der Gesetzgebung) sind im Prinzip unabschließbare und nie endgültig lösbare Aufgaben
- Als *homo sapiens* ist jeder Mensch berechtigt, und wegen seiner prinzipiellen Freiheit letztlich auch genötigt, bei der Bildung seines individuellen Selbstes (seiner Identität) und an der Generierung sozialer Regelungen *mitzuwirken* – will er nicht zum Objekt fremder Zuschreibungen und Interessen werden.

- Für den Diktator und Autokraten ist der *homo sapiens* immer und überall eine unerträgliche, angstbesetzte Zumutung, der er mit verschiedenen Methoden der Unterwerfung/Kontrolle sowie Mitteln der psychologisch-politischen Verführung und Täuschung (Propaganda) begegnen muss, letztlich zu dem Ziel, die Eigenwelt und die kollektive Welt unter seiner Herrschaft zu homogenisieren oder, euphemistisch gesprochen, zu versöhnen/zu harmonisieren/zu einen/zu befrieden.
- Auch das Kind ist ein Mensch, und damit kein Objekt, auch kein Objekt der Erziehung, der Ökonomie oder der Herrschaft.
- *Der erste Schrei des Kindes ist der untrügliche Beweis seiner Mündigkeit.* Das heißt: *das Kind kann schon mit seinem ersten Atemzug andere Menschen „ansprechen“, es kann für sich selbst „sprechen“, Andere „für sich gewinnen“.*

Bezüglich der präverbalen Entwicklungsphase des Kindes bedeutet letzteres eine besondere Herausforderung für die Erzieherperson und andere Verantwortliche. In der pädagogischen Situation ist eine subjekt- und bedürfnissensible Offenheit vonnöten: als der ernsthafte Versuch, die nicht-verbalen Äußerungen des Kindes, später auch die sprachlichen, zu verstehen (empathisch-wohlwollende Wahrnehmung respektive Interpretation) und zu würdigen; und im Politischen und Sozialen als die Pflicht, das Kind, wo auch immer es bestreffende Entscheidungen getroffen werden (müssen), im Sinne von Fürsorge und Fürsprache uneigennützig zu repräsentieren. (Vgl. auch die Ausführungen zum „kompetenten Säugling“ von Dornes, 1993 und zur „sensitiven Responsivität“ der Erzieherperson von Remsperger, 2011)

### **Thesen und Explikationen zur Grundlegung der pädagogischen Ethik als subjekt- und bedürfnissensible Responsivität der erziehenden Person**

- Achte die Würde des Kindes wie deine eigene.
- Versuche, den ersten Schrei des Kindes als einen unbedingten Lebensanspruch zu verstehen, ein Anspruch, der von dir eine angemessene, lebensschützende und lebensförderliche Antwort einfordert.
- Bedenke, dass das Kind – wie auch du selbst – der Liebe, des Schutzes, der Geborgenheit, der Nahrung, der wohlwollenden materiellen, der

- anregenden geistig-kulturellen sowie der empathisch-verständigen Sorge durch dich und Andere respektive durch die Gemeinschaft bedarf.
- Bedenke, dass das Kind in der symbiotischen Phase seines Lebens mit dem entsprechenden Omnipotenzlerleben der uneigennütigen Fürsorge bedarf, *nicht* aber der Erziehung.
  - Sorge dafür, dass deine im Erziehungsverhältnis mitgesetzte Autorität und die damit für das Kind verbundenen Anforderungen nicht den Grund oder gar die Begründung dafür abgeben, den freien Willen, den Lebenswillen, die Lern- und Lebensfreude, die Kreativität, das Selbst- und Weltvertrauen und die Liebesfähigkeit des Kindes zu beschädigen; sondern im Gegenteil: betrachte diese autoritative Differenz als Möglichkeit und Verpflichtung, diese Werte und Fähigkeiten zu schützen und zu befördern.
  - Beachte, dass deine Antwort auf den individuellen Lebensanspruch des Kindes in einer konkreten Situation nicht in einem externen Programm, Curriculum oder Lehrbuch zu finden ist. Deine spontane oder reflektierte Antwort ist die Entscheidung in einer einmaligen, vergänglichen, so nicht wiederholbaren Situation.
  - Fördere eine pädagogische Kultur des Dialoges und der diskursiven Konfliktbewältigung, die dem Kind eine relevante, d.h. wirkmächtige Stimme bei der didaktisch-methodischen Bestimmung seines Bildungsweges und bei der Gestaltung (s)einer „förderlichen Umwelt“ (Winnicott, 1985) einräumt.
  - Handle in der pädagogischen Situation so, dass das Kind heute, und der später erwachsene Mensch im Rückblick, dein Handeln gutheißen könnte (Wimmer, 2014) – auch und vor allem in Situationen, wo „Gegenwirkung“ (Schleiermacher) aus verständlichen, legitimierbaren Gründen angesagt ist.

Wenn das Lernen, wenn die Schule, für das Kind erkennbar etwas *mit ihm selbst zu tun hat*, und wenn es seinem Lebensanspruch oder – mit Denis Vasse (1982) gesprochen – dem im Kind inkarnierten „demande de vie“ in einer förderlichen Weise antwortet, dann ist die Chance gegeben, sein Vertrauen zu gewinnen. Die Entwicklung seiner kognitiven, emotionalen, sozialen und moralischen Fähigkeiten ist

in entscheidender Weise an diese Antwort gebunden. Das Korrektiv eines „wilden“ Eigenwillens liegt in der frühen Erfahrung der Anerkennung durch Andere, und in der Einsicht in den Sinn von Gemeinschaft und gegenseitiger Verantwortung. In präventiver Hinsicht besteht die Aufgabe darin, der in *jedem* machtgestützten Verhältnis bestehenden fatalen Möglichkeit zu begegnen, die darin liegt, dass der Mächtigere versucht sein könnte, die totale Kontrolle zu übernehmen. Der Eigenwille des Kindes könnte dabei nur als lästiger Störfaktor wahrgenommen werden.

### **Epilog: Hoffungsgründe der Erziehung**

Demokrit hatte noch die Erwartung geäußert, dass sich der griechische Jüngling dem Guten zuwenden möge, und dabei auf seine Fähigkeit zur Einsicht und die pädagogische Kunst der Überredung gesetzt. Er äußerte diese Erwartung im Rahmen eines Weltbildes und einer sozialen Ordnung (der Polis), die die Ziele unverrückbar vorgaben. – Doch wie steht es in der nachmythischen Zeit, eine Zeit, die keine göttlich oder anderweitig bestimmte absolute Ordnung mehr kennt? Werden sich der Jüngling und die junge Frau dem Guten zuwenden, wenn sie aus einer Erziehungswelt entlassen werden, in der ihnen mit Achtung begegnet wurde, in der also ihre eigene Stimme, ihre Mündigkeit – das Für-sich-selbst-sprechen-Können-und-sprechen-Dürfen – einen relevanten Wert hatte? Das kann man nicht wissen, und wir können es wegen der Unbestimmbarkeit des Menschen sowie der eben damit verbundenen Freiheitsmomente im Erziehungs-, Bildungs- und Entwicklungsprozess nicht prognostizieren. Doch besteht die begründbare Hoffnung, dass eine solche Erziehung eher als eine curricular weitestgehend extern normierte der Selbst-Bildung, einer am Guten orientierten Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit, und damit dem Bewusstsein für soziale und politische Verantwortung in der Zukunft und für die Zukunft dienen kann. Es gibt einsichtige pädagogische, psychologische und ethische Gründe für die Schaffung eines erzieherischen Umfeldes, in dem die unvermeidlichen sozialen Zwänge respektive Anpassungsforderungen nicht das lebenswichtige Gefühl im Kind und Jugendlichen beschädigen, *selbst freie Entscheidungen treffen*

*und etwas von Wert in der Welt bewirken zu können. Dass sich dieses Wirken im Fluchtpunkt an universellen Werten orientieren möge wie der weltweite Schutz allen Lebens und der Lebensgrundlagen, das legitime Interesse des Anderen, Freiheitsrechte aller Menschen, Gerechtigkeit und friedliches Zusammenleben, Solidarität mit den Schwachen, den Leidenden und den sozial Benachteiligten – auf diese Hoffnung kann Erziehung als eine „officina humanitatis“ (Comenius in seiner „Didactica Magna“), eine „Werkstätte der Menschlichkeit“, gewiss nicht verzichten.*

### Literatur

- CAPELLE, Wilhelm, 1968. *Die Vorsokratiker*. Stuttgart: Alfred Kröner. ISBN 9783520119087.
- DORNES, Martin, 1993. *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*. Frankfurt am Main: Fischer. ISBN 9783596115334.
- FEINSTEIN, David & KRIPPNER, Stanley, 2008. *Personal Mythology*. Los Angeles: Jeremy P. Tarcher, Inc. ISBN 87477-483-7.
- KANT, Immanuel, 1784. Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In: *Berlinische Monatsschrift*, Nov. 1784 (im Text zitiert aus: Gutenbergprojekt, [online] [2023-11-09]. <https://www.projekt-gutenberg.org/kant/absicht/absicht.html>).
- KLAFKI, Wolfgang, 1957. *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim und Berlin: Beltz. (In der Folge mehrere erweiterte Auflagen).
- MATTHES, Eva, 2011. *Die geisteswissenschaftliche Pädagogik*. München: Oldenbourg. ISBN 978-3-486-59792-9.
- MENTZOS, Stavros, 2017. *Lehrbuch der Psychodynamik. Die Funktion der Dysfunktionalität psychischer Störungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. ISBN 978-3525401231.
- MICHEL, Andreas, 2003. *Gott und Gewalt gegen Kinder im Alten Testament*. Tübingen: Mohr Siebeck. ISBN 3161481550.
- PICO DELLA MIRANDOLA, Giovanni, 1486/1990. *De hominis dignitate: lateinisch-deutsch*. Hamburg: Meiner. ISBN 9783787309597.
- PRENGEL, Annedore, 2020. *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz. ISBN 9783407630834.

- REMSPERGER, Regina, 2011. *Sensitive Responsivität, Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN 9783531178752.
- RÜEGG, Hans Rudolf, 1866. *Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung*. Bern: Verlag der J. Dalp'schen Buch und Kunsthandlung.
- SKIERA, Ehrenhard, 2010. *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München und Wien: Oldenbourg. ISBN 9783486591071.
- SKIERA, Ehrenhard, 2022. *Das eigenwillige Kind. Bedürfnis und Erziehung in nachmythischer Zeit. Grundzüge einer responsiven Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz-Juventa. ISBN 9783779968771.
- SKIERA, Ehrenhard, 2023. Vorschrift, Folgsamkeit und persönliche Verantwortung – Über den Wandel der (präskriptiven) pädagogischen Identität und die Bedeutung einer Anthropologie der Alterität. *Historia scholastica*. Prag: Nationales Pädagogisches Museum und Bibliothek J. A. Comenius und Technische Universität in Liberec, Nr. 1. DOI 10.15240/tul/006/2023-1-001, ISSN 1804-4913 print, ISSN 2336-680X online.
- VASSE, Denis, 1982. L'enfant ou la violence de la demande. In: *Lumière et vie – revue de formation et de réflexion théologiques*. Tome XXXI, Nr. 157 (avril-mai-juin 1982).
- VOLKAN, Vamik, 2005. *Blindes Vertrauen. Großgruppen und ihre Führer in Zeiten der Krise und des Terrors* (Originaltitel: *Blind Trust: Large Groups and Their Leaders in Times of Crisis and Terror*). Gießen: Psychosozial-Verlag. ISBN 3898062910.
- WILLMANN, Otto, 1967–1988. *Sämtliche Werke*, hg. v. H. und M. Bitterlich-Willmann, Aalen: Scientia-Verlag. ISBN 9783511037017. (10 Bände, Zitate im Text aus GA 8 und 10).
- WIMMER, Michael, 2014. *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen*. Paderborn: F. Schöningh. ISBN 978-3-506-77949-6.
- WINNICOTT, Donald W., 1991. *Playing and Reality*. Hove and New York: Brunner-Routledge. ISBN 9780415345460.
- WINNICOTT, Donald W., 2002. *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. Gießen: Psychosozial-Verlag. ISBN 3898060918. (Frühere dt. Ausgabe 1985, Frankfurt a.M: Fischer)
- WINNICOTT, Donald W., 2006. *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett Cotta (Orig. engl. 1971 „Playing and Reality“, London: Tavestock. Spätere engl. Ausgabe 1991, s.o.).