



Leseprobe aus Skiera, Das eigenwillige Kind – Bedürfnis und
Erziehung in nachmythischer Zeit,
ISBN 978-3-7799-6877-1 © 2022 Beltz Juventa in der
Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6877-1](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6877-1)

Inhalt

Prolog:

Eigenwille, Normativität und pädagogische Verantwortung 15

1 Einführung: Von der mythisch-dogmatisch bestimmten zur rational-pragmatisch begründeten Erziehung 22

1.1 Das Eigene und das Andere. Pädagogische Imperative und die Bildung einer persönlichen Identität 23

1.2 Erziehung im Spannungsfeld von Anpassungsforderung und Widerstand 28

1.3 Rational-funktionales (profanes) und mythisches (heiliges) Wissen 31

1.4 Über die ursprüngliche Verschränkung der beiden Sphären des Wissens und deren analytische Unterscheidung 33

1.5 Über die „Urgründe“ des Erzieherischen 35

1.6 Epistemologischer und erziehungsphilosophischer Hintergrund der Studie. Plädoyer für eine reflexiv-selbstkritische Aufklärung 37

1.7 Gang der Darstellung. Argumentativer Zusammenhang 42

2 *Homo resistens* – Vom Ursprung der Erziehung in der Widerständigkeit des Kindes und deren sozio-dynamische Folgen 47

2.1 Urszenen und Folgeszenen der Erziehung, oder: Wo bleibt die Freiheit bei dem Zwange? 48

2.1.1 Individuelle Lust trifft auf soziale Realität – auf der Suche nach einer pädagogischen Urszene (Erstes Beispiel) 50

2.1.2 Konturen eines Raumes der Mitmenschlichkeit und Sorge (Zweites Beispiel) 55

2.1.3 Das angepasste „Hochleistungschild“ oder Freiheit als Ahnung einer offenen Zukunft (Drittes Beispiel) 57

2.2 Epistemologische Anmerkung zum Sehen, Erleben und Verstehen von Szenen 62

2.3 Zusammenfassung 65

3 Erziehungs- und Schulleid in lebensnahen Zeugnissen der Geschichte und die antithetischen Bilder einer menschenfreundlichen Erziehung 67

3.1 Schule in der Antike – Die Rute als Zuchtmittel und erste Zweifel hinsichtlich ihres Nutzens 69

3.2 Aurelius Augustinus (354–430) – Schulklage und die Idee des natürlichen Lernens 71

3.3	Erasmus von Rotterdam (1469–1536) – Psychogramm des Lehrers und die Umriss einer menschenfreundlichen Schule	72
3.4	Johann Amos Comenius (1592–1670) – Die Schule als Werkstätte der Menschlichkeit und Ort freudigen Lernens	76
3.5	Zusammenfassung und Ausblick – Bausteine einer responsiven Pädagogik (I)	84
3.6	Exkurs: Von der dunklen zur schwarzen Pädagogik. Erziehungsgeschichte als Schreckensgeschichte?	88
4	Erziehung in der Botmäßigkeit Gottes und anderer überzeitlicher Instanzen des Absoluten	97
4.1	Einleitung: Das Grandiose Erkenntnisobjekt, sein Machtanspruch und die tetraedische Struktur einer Erziehung normativ-absoluter Prägung	97
4.2	Über die Gewalttätigkeit Gottes und die Gewaltförmigkeit der Erziehung	102
4.3	Willensfreiheit unter den Maßgaben der „Leitsterne“ und „Bindengewalten von oben“ – Otto Willmann als Beispiel einer christlich-idealistischen Kulturpädagogik	109
4.4	Das idealistische Verfahren der Bildung moralischer Begriffe als neoplatonistische Dialektik und seine aktuelle Bedeutung. Eine epistemologische Zwischenbemerkung im Anschluss an Otto Willmann	119
4.5	Erziehung und säkularisierte Transzendenz. Ersatzgrößen Gottes in der Pädagogik des 20. und 21. Jahrhunderts	128
4.5.1	Einleitung: Über den säkularen Wandel der Transzendenz in philosophischer, anthropologischer und pädagogischer Hinsicht	128
4.5.2	Maximale Bindung gleich maximale Freiheit. Über einige Grundzüge der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und die klassische Bildungsformel Theodor Litts	133
4.5.3	Die bürgerliche Arbeitsschule formt den „brauchbaren Staatsbürger“ als „Werkzeug dieses einen Willens/Der nicht nach Lust und Leid des Werkzeugs frägt“ (Kerschensteiner) – Hinweise zur Kunsterziehungs- und Arbeitsschulbewegung	136
4.5.4	Erzieherwille ersetzt Kindeswillen. Der Gehorsamsappell Maria Montessoris als Wegweiser in die göttlich-kosmische Entwicklungsordnung	143
4.5.5	„Für wirkliche Erkenntnis, für ein Sich-Durchdringen mit Weisheit ist Eigenwille tödend“ – Rudolf Steiners Appell zur Vereinigung des menschlichen mit dem kosmischen Geist	150

4.5.6	Die sozialistische Arbeitsschule nach Pavel P. Blonskij „erzieht ... einen Narodnik (Lehrer des Volkes) bis in die Knochen, der das Volk kennt und liebt“	156
4.5.7	Das Gehirn und sein Mensch. Neurobiologische Fantasien zur Rettung der Welt durch Erziehung (Anmerkungen zu Narvaez' Konzept der „embodied morality“)	159
4.6	Fazit I: Das eigenwillige Kind als Opfer des Unbedingten im Milieu einer theoretisch und pädagogisch prästabilierten Harmonie	170
4.7	Fazit II: Konstruktive Aspekte der Reformpädagogik als profane Nebenprodukte der Suche nach dem Unbedingten. Bausteine einer responsiven Erziehung und Schule (II)	178
5	Erziehung, Dialog und Diskurs. Epistemologische und pragmatische Ansatzpunkte einer responsiven Erziehung und pädagogischen Ethik	183
5.1	Auf der Suche nach dem „ethischen Algorithmus“ in der Pädagogik	184
5.2	Normative Letztbegründungen in der Diskursethik, ihr „Transzendentaler Schatten“ und seine Transformation in einen sozio-magischen Realismus	195
5.3	Die Grunderfahrung des Widerstands gegen Fremdverfügung als Ausgangspunkt der Pädagogik in nachmythischer Zeit	205
6	Theoretische Zugänge und Grundbegriffe einer responsiven Pädagogik	208
6.1	Erziehung, Lebenssinn und kommunaler Friede unter den Bedingungen kultureller Vielfalt. Eine sozio-poetische Modellskizze	210
6.2	Der Kampf des Kindes um emotional fundierte Anerkennung und die pädagogische Bedeutung der freundlichen Geste. Über Ursprung und Qualität der Selbst-, Sozial- und Weltbeziehung des Menschen	218
6.3	Eigenwille und „wahres Selbst“. Auf der Suche nach dem Ursprung der spontanen Geste und die Frage nach der Kontinuität der eigenen „Lebenslinie“ (im Anschluss an Donald W. Winnicott)	229
6.4	Pädagogische Autorität, Verantwortung und reflexive Intuition. Über Erziehung „ohne Gottes Hilfe“	241
6.5	Bedürfnis und Interesse – Um die Zustimmung des Kindes werben. Impulse aus psychodynamischen Persönlichkeitstheorien	251
6.6	Bedürfnis und Gewissen. Über den Zusammenhang von Bedürfnisbefriedigung und sozio-moralischer Entwicklung	263
6.7	Erfahrungsbezüge, Kriterien und epistemologische Aspekte einer Theorie der seelischen Grundbedürfnisse in pädagogischer Hinsicht	274

7	Der Lebensanspruch des Kindes und die Antwort der pädagogischen Welt – Die seelischen Grundbedürfnisse und ihre Berücksichtigung in Erziehung, Unterricht und Schule	287
7.1	Das Kind/der Mensch hat ein Bedürfnis nach Zugehörigkeit	287
7.2	Das Kind/der Mensch hat ein Bedürfnis nach Anerkennung (durch den Anderen)	289
7.3	Das Kind/der Mensch hat ein Bedürfnis nach neuen Erfahrungen	292
7.4	Das Kind/der Mensch hat ein Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit (Urheberschaft)	295
7.5	Das Kind/der Mensch hat ein Bedürfnis nach Selbst- und Mitverantwortung	298
7.6	Das Kind/der Mensch hat ein Bedürfnis nach ästhetischer Wahrnehmung	300
7.7	Das Kind/der Mensch hat ein Bedürfnis nach spontanem Ausdruck seiner inneren Befindlichkeit (oder seiner Innenwelt)	302
7.8	Exkurs: Zur Bedeutung des emotionalen und kognitiven Selbstausdrucks („self-expression“ – im Anschluss an Velibor B. Kovač)	305
8	Über die emotionale Tiefendimension der Erziehung – Ansätze zur Integration tiefenpsychologisch orientierter Selbsterfahrung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern	312
8.1	Das emotionale Selbst – eine vernachlässigte Größe in der schulischen Erziehung und in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern	313
8.2	Zur psychologischen Tiefenstruktur pädagogischer Interaktionen – historische und systematische Aspekte unter besonderer Berücksichtigung der Übertragungsbeziehung	315
8.2.1	Über die Mächtigkeit früher Erfahrungen	315
8.2.2	„Übertragung“ – Auf dem Weg zu einer psychodynamisch aufgeklärten Sicht der Lehrer-Schüler-Beziehung	316
8.2.3	Adornos Appell zu einer psychoanalytischen „Schulung und Selbstbesinnung im Beruf der Lehrer“	318
8.3	Psychodynamische Ansätze der Selbsterfahrung und -reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	319
8.3.1	„Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler“ (Horst Brück)	320
8.3.2	„Reflexive Selbsterfahrung“ (Universität Flensburg)	320
8.3.3	„Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule“ (Universität Wien)	322
8.3.4	Zur Integration individualpsychologischer Aspekte in die Lehrerbildung (Jürg Rüedi – Schweiz)	323

8.3.5	Zur Integration von Ansätzen aus der „Analytischen Psychologie“ C. G. Jungs in die Lehrerbildung	324
8.3.6	„Szenisches Verstehen“ – Professionalisierung durch psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion (Achim Würker)	326
8.3.7	„Personale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ (Universität Kassel)	328
8.3.8	„Profilstudienprogramm Konfliktberatung für PädagogInnen“ (Universität Kassel)	329
8.4	Zusammenfassung, Diskussion, Fazit – Perspektiven einer tiefenpsychologisch orientierten pädagogischen Forschung und Ausbildung	331
9	Resümee: Über die Geburt und den Werdegang des „eigenwilligen Kindes“ und das Offene der Erziehung in nachmythischer Zeit	334
	Epilog:	
	Eigenwille und solidarisches Bewusstsein im Horizont von Mythos und Vernunft	346
	Danksagung	353
	Literaturverzeichnis	355
	Filme	364

Prolog: Eigenwille, Normativität und pädagogische Verantwortung

Darf der Erzieher, darf die Lehrerin die Folgsamkeit des eigenwilligen Kindes erzwingen? In der mythologischen Zeit gab es eine vom Zweifel nicht getrübtete Antwort: „Ja!“. Der Mythos einschließlich der Religion sowie aller vermeintlich objektiven oder wahren Sozialordnungen wussten den Sinn des Lebens und des Kosmos' noch in *einem* je stimmigen Weltbild darzustellen, Spiegel der menschlichen Sehnsucht nach Sicherheit und Orientierung, dem sich der Erzieher einordnen konnte und durfte. Und der Erzieher oder die Erzieherin musste Zwang dann ausüben, wenn der Eigenwille des Kindes sein Heil zu gefährden drohte. Die Bedrohung durch den Eigenwillen als Widerstand gegen pädagogische Imperative kann sich zudem nicht nur gegen das umsorgte Kind selbst richten, sondern auch gegen die Gemeinschaft, in die es hineingeboren ist. So kennt jede Gemeinschaft oder Gesellschaft ein Arsenal an Mitteln, vor allem auch „Gegenmitteln“, mit deren Hilfe der Eigenwille des Kindes wie des Menschen überhaupt eingeschränkt, in sozial erträglichen Grenzen gehalten oder auf die „rechte Spur“ gebracht werden soll. Den Uneinsichtigen und Unbeugsamen allerdings droht Ungemach. Es wird den Kindern seit alters her unter anderem in einschlägigen Sprichwörtern, Warnmärchen, religiösen Texten und Kinderbüchern in mitunter äußerst drastischen Bildern zur Anschauung gebracht.

Im Hinblick auf eine reale Gesellschaft oder ein gesellschaftliches Ideal sind bezüglich der heiklen Frage nach dem eigenen und freien Willen die Würfel bereits gefallen, bevor die Frage als ein wirkliches soziales und psychologisches Problem ins Bewusstsein der Akteure tritt. Dem Widerständigen werden nahegelegt: Einordnung, Unterordnung, Gehorsam, folgsames Folgen des Curriculums, Beachten der Großen Vorschrift und aller davon abgeleiteten klein(lich)en Vorschriften – all das zum Schutz seiner selbst und zur Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung. Denn *der freie Wille kennt als solcher keine normative intrapsychische Instanz*, die vor Allmachtsfantasien schützen, und ein verlässliches Korrektiv in der sozialen Welt bilden könnte. Das heißt: *den* freien Willen gibt es von Seiten der Gemeinschaft oder Gesellschaft nicht, es sei denn in einer von ihr mehr oder weniger stark eingeschränkten, moralisierten oder „geheilten“ Form seiner selbst.

Wer nun sollte dieses „Es“ sein, das *uns* den freien Willen *gibt*, wenn nicht „man selbst“? *Der freie Wille ist also eine freche Selbstzuschreibung*. Diese ist und bleibt in theoretischer, politisch-pädagogischer, empirischer wie neuerdings auch neurophysiologischer Hinsicht anfechtbar; und sie wird permanent aus den verschiedensten Gründen angefochten oder verunglimpft oder relativiert oder als haltlose Illusion denunziert (vgl. Schmidinger/Sedmark 2005). In einer distanzierten Perspektive kann sie sich tatsächlich zumindest fallweise als Illusion herausstellen, wenn vom Anderen gezeigt oder von einem selbst im Nachhinein erkannt werden kann, dass der Eigenwille in Wirklichkeit einem fremden Willen folgte und fremden Zwecken diente. Alle kommerziell orientierten Werbefeldzüge bedienen sich der psychologischen Mechanismen der Bedürfniserzeugung und Willenssteuerung. Ganze Berufszweige leben davon: Designer, Werbepsychologen, Wahlkampfberater und -manager, spezialisierte Medien- und IT-Experten, Datensammler und Datenanalytiker, überhaupt alle Bedienstete der global agierenden Firma „Big Brother & Co.“. Sie alle arbeiten an dem Projekt des Austausches des Eigenwillens durch einen für sie selbst lukrativen Fremdwillen. Ihr Erfolg beruht auf dem Schein der Wahlfreiheit, d. h. auf dem subjektiv erlebten Gefühl, zwischen Alternativen *frei* sich entscheiden zu können. Nur die kritische und vor allem die selbstkritische Aufmerksamkeit gegen solcherart Manipulationen bietet einen gewissen Schutz vor Fremdverfügung – einen nie völlig sicheren Schutz, denn kein Anderer als man selbst kann letztlich entscheiden, wo der Eigenwille der Fremdverfügung erliegt.

Der freie Wille wird auch fallweise vom Beschuldigten oder Angeklagten, ggf. vom „Wir“ eines Kollektivsubjektes, mit dem Hinweis auf unbedingte Gehorsamspflicht, nicht umgehbare äußere Zwänge, verminderte Zurechnungsfähigkeit oder eine besondere Notsituation relativiert oder gelegnet, wenn dadurch die von Anderen zugeschriebene und unter bestimmten Umständen folgenreiche Verantwortlichkeit (Abmahnung, Strafe, Ausschluss, Verurteilung) abgewehrt oder minimiert werden kann: „Ich konnte oder durfte (leider) nicht anders handeln.“ „Uns waren (leider) die Hände gebunden.“ In Rechtsfällen auf der Grundlage der meisten entwickelten Rechtssysteme und in pädagogischen Situationen, die ein gerechtes Urteil respektive eine gerechte Beurteilung anstreben, geht es daher nicht nur um die Feststellung eines Faktums, einer Leistung, einer Tat oder um die Rekonstruktion eines Geschehens, sondern auch um eine nicht- oder vormoralische Bemühung um die Frage, „wie es dazu kam oder kommen konnte“. Dem Urteilen oder Beurteilen geht die Verstehensbemühung und die Suche nach den Tatmotiven voraus, sollte es jedenfalls.

Als Eigenwille des Anderen ist der freie Wille dem Autokraten und dem Herrscher überhaupt *immer* ein Dorn im Auge. Das gilt auch für den demokratischen Repräsentanten der Macht. Letzterer wird die (u. U. notwendigen) Einschränkungen allerdings mit konzilianen Mitteln vornehmen, und nur im Notfall auf machtpolitische, polizeiliche und/oder juristische Maßnahmen zurück-

greifen. *Der freie Wille wird nur im Widerstand bewusst und erfahren, und zwar auf beiden Seiten: von dem, der ihn sich zuschreibt oder herausnimmt sowie von dem, gegen den er gerichtet ist.*

Die erzwungene sowie die ggf. zur Vermeidung von Konflikten und „Gegenwind“ selbst gesuchte Angleichung an einen anderen oder gar an einen Höheren Willen, folgt dagegen einem sozio-psychologischen Mechanismus, der den Eigenwillen beugt und im extremen Fall vernichtet: „Ich will nur das tun, was ich tun darf und soll“. Doch kann die Gesellschaft oder Gemeinschaft, der autokratische Herrscher oder ein „Höherer Wille“ die besondere Erfahrung der Freiheit nicht völlig unterbinden. Sie besteht darin, dass das Ich, in der frühen Kindheit zunächst intuitiv und experimentell, dann der Möglichkeit nach mehr und mehr bewusst, das Eigene ins Bewusstsein heben, und – sofern ein kreativer Spielraum im Außen belassen wird – in sein Handeln einbringen kann. Diese Erfahrung begründet ein *Gefühl der Spontaneität, ein Gefühl des Nicht-festgelegt-Seins*. Es nährt das jedem ursprünglich eigene Urvertrauen oder findet im Falle seiner Verletzung zu diesem zurück. „Ich selbst kann etwas bewirken – trotz aller Widerstände. Das Leben und die Zukunft halten für mich etwas Liebenswertes bereit.“

Das Eigene kann also nur im Widerstand – in der Differenz – gegenüber dem begrenzenden Anderen erahnt, erfahren und schließlich kognitiv erfasst werden. Selbst-Sein setzt ein Bewusstsein des Anderen als ein vom eigenen verschiedenes Sein und *ein immer unsicheres Wissen oder „inneres Bild“ vom Anderen* voraus, wie das Eigene/das Selbst sich eben nur durch das Andere oder das Gegenüber bilden kann. Selbst das freundliche Andere überwindet die Differenz nicht.

Sofern der Eigenwille des Kindes als Widerstand ins pädagogische Spiel kommt, ist die Frage nach der Funktion und der Form des Zwanges unausweichlich. Eine „Erziehung ohne Zwang“, so süß die Worte in den Ohren der Freiheitsliebenden und pädagogischen Romantiker auch klingen mögen, kann es nicht wirklich geben. Das Soziale ist durch viele vorgängige Entscheidungen mitbedingt sowie von solchen, die aktuell in der Situation getroffen werden müssen, im akuten Konfliktfall insbesondere von dem primär Verantwortlichen. In ihrer Summe können die pädagogischen Entscheidungen den Eigenwillen der Adressaten nicht kongruent reflektieren oder gar fraglos „bedienen“. Kompromisse sind notwendig, mitunter schmerzliche. Ambivalenzen bleiben bestehen und bedrohen Einverständnis und Eintracht. Es gibt keinen Weg zur Bildung eines quasi-instinktiv funktionierenden sozialen *menschlichen* Ganzen, wie auch immer dessen Grenzen – Familie, Kitagruppe, Schulklasse oder eine größere Gemeinschaft – bestimmt sein mögen. Die endgültige Versöhnung von Individuum und Gemeinschaft/Gesellschaft bleibt ein Traum, zudem wie die Geschichte lehrt, ein gefährlicher, wenn er mit übermäßigen Machtmitteln ausgestattet ist. Deswegen brauchen wir noch immer, um einen populären

Begriff im politischen Ordnungsdiskurs, in der Pädagogik und der Fürsorgeerziehung des 19. Jahrhunderts zu verwenden, die „Policey“, und zwar als Hüterin der Ordnung und des Gesetzes. Deren Aktionen sollten freilich zur Vermeidung von illegitimen Übergriffen der öffentlichen Kontrolle unterliegen. Sie sorgt für Schutz und Ordnung in einer nicht-perfekten, regelbedürftigen Welt. Ihre Macht reicht bis in die Familien hinein (u. a. Kinder- und Jugendschutz, Züchtigungsverbot, Schul- oder Unterrichtspflicht der Kinder). Im öffentlichen Raum der Erziehung wird die „Policey“ an erster Stelle vom Erzieher oder der Erzieherin respektive vom Lehrer oder der Lehrerin repräsentiert.

Allerdings handelt es sich im *nachmythischen* „Zeit-Raum“ (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: „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“ unterliegt, 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 Satz von Paul Watzlawick, dass man „nicht *nicht* kommunizieren“ könne, kann eben das auch vom Entscheiden gesagt werden. „Man kann nicht *nicht* sich entscheiden.“

In der sozialen Situation, insbesondere in der pädagogischen, ist also eine persönliche Antwort gefordert, die verschiedene Ansprüche – des Kindes und der Lehrperson als Mitmensch sowie als individuell-relative Repräsentantin einer sozialen Ordnung – miteinander *vermittelt*. Sowohl die Sensibilität wie auch die Indifferenz (oder Ignoranz) gegenüber den verschiedenen Ansprüchen hat die Qualität einer Antwort, die folgenreich sein kann – z. B. das Erkennen und Beachten sowie das Nicht-Erkennen und Nicht-Beachten eines kindlichen Anspruchs oder einer kindlichen Notlage. Die Antwort der Erzieherperson ist als eine persönliche und damit verantwortliche nur dann möglich, wenn sie nicht in dem Wahn befangen ist, sich „*vollkommen* mit dem Gesetz“ oder einer bestimmten sozialen Ordnung identifizieren zu können. Erst diese *nicht-vollkommene Identifikation* eröffnet den notwendigen Raum der Freiheit, der freien Entscheidung, und damit der Verantwortungsmöglichkeit. – Wir werden auf den folgenden Seiten unter verschiedenen Perspektiven der Form und dem Inhalt dieses *Implikats der Freiheit* nachgehen, auch in Hinsicht auf die Frage, wie gelegentlich versucht wird, theoretisch und praktisch die damit verbundene Ungewissheit und Unsicherheit (wenigstens) zu minimieren. Der Diktator und eine jede totalitäre Herrschaft müssen dagegen *immer* versuchen, jenes freiheit-

liche Implikat, insofern es resistenzverdächtig ist, *vollständig* zu eliminieren, um die vollkommene intrapsychische und kollektive Identifikation mit der „Großen Vorschrift“, und damit die angeblich perfekte soziale Ordnung durchsetzen zu können. Deren großer und ewiger Feind ist die *selbstreflexive* Aufklärung mit ihrem Beharren auf Wahrhaftigkeit, auf Faktizität des Faktischen, auf relevante Teilhabe an Entscheidungen allgemeiner Tragweite, auf den Wert des freien Wortes, auf Öffentlichkeit, auf politische Transparenz und Gerechtigkeit.

Trotz aller Rettungsversuche haben die großen Mythen der Kultur- und Geistesgeschichte unter dem Einfluss einer frühen dogmen- und später selbstkritischen Aufklärung sowie nicht-theokratischer (säkularer) Sozialsysteme ihre Legitimation und Überzeugungskraft weitgehend eingebüßt. Ihre Schwächung ist die Folge nicht nur ihrer je immanenten logischen Widersprüche sowie ihrer machtbesetzten, oft unfreundlichen Aktionen, sondern auch ihrer theoretisch und politisch letztlich nicht entscheidbaren Konkurrenz untereinander. Da ein gemeinsamer Mythos im öffentlichen, zunehmend wertheterogenen Raum weder der Politik noch der Pädagogik trotz aller Anstrengungen einer dezidiert menschenfreundlichen Vernunft außerhalb wohlmeinender Spezialdiskurse nicht in Sicht ist, stellt sich die Frage nach dem Handeln in der nachmythologischen Zeit, in unserem Zusammenhang die Frage nach den Richtwerten pädagogischen Handelns. Auch ein solcher Raum müsste nach einem Gemeinsamen fahnden, wenn sozial funktionales, sinnvolles oder sogar solidarisches Handeln gedacht werden kann, und möglich sein soll. Wo aber der Horizont einer transzendental-absoluten Normativität sich verdunkelt hat, kann ein solches Bemühen nur fallweise und „auf Sicht“ gelingen, wobei Unsicherheit, individuelle und partikuläre Interessen sowie Kontingenz als „Mitspielerinnen“ auf der Bühne des Handelns präsent bleiben. Dieses Handeln müsste in der Lage sein, sich von den eigenen weltanschaulichen Präferenzen und „Vor-Urteilen“ des/der Erziehenden soweit zu distanzieren, dass die Bedürfnisse, Interessen, Wünsche, eben der Eigenwille des Kindes als etwas in den Blick geraten kann, dem *unbedingte Achtung* – als anthropologische Gegebenheit, Menschenrecht und notwendige Bedingung für Lernprozesse – gebührt.

Die Unbedingtheit des freien Willens hat ihren subjektiv-lebensweltlichen Grund darin, dass „ich denken und wünschen kann, was ich will“. Das Denken wie das Begehren, somit auch das innere Werten des im Außen Gegebenen, autoritativ Gesetzten und Wahrgenommenen, entzieht sich der Zensur durch den Anderen – zum Ärgernis jeglicher totalitären Politik und Pädagogik. Wird der freie Wille als Grundgegebenheit des Menschen und als zentraler Aspekt seiner Würde anerkannt, muss auf erzieherische Aktionen verzichtet werden, die das Ziel einer fraglosen oder blinden Anpassung an Vorschriften oder gar die Implementierung eines „guten“ Willens verfolgen, der den „schlechten“ Willen des Kindes ersetzen soll. Letzteres ist eine keineswegs seltene Strategie in der Pädagogik, nicht nur in der Vergangenheit, und nicht nur in hierarchisch-

autoritär strukturierten Gesellschaften. Eine weitere pädagogische Einschränkung betrifft das *Sprechen und Handeln des Kindes* selbst. Beides darf „im Außen“ nur insoweit eingeschränkt werden, wie es *seinen Willen nicht bricht*, und es sich selbst und den Anderen nicht wirklich gefährdet.

Ein „Gefühl“ für die Einschätzung einer möglichen Gefährdung zu entwickeln ist freilich schwierig, weil es auch diesseits der Grenze des Offensichtlichen einer unmittelbaren „Gefährdung für Leib und Leben“ darauf ankommt, verantwortbare Entscheidungen „im Hier und Jetzt“ zu treffen, sowohl in Hinsicht auf das Wohl des Kindes heute wie auch im Hinblick auf seine (mögliche) Zukunft. Deren Akzeptanz wie auch die Folgewirkungen auf Seiten des Kindes sind allerdings nie völlig absehbar. Diese Sichtweise verweist auf die besondere Bedeutung der Interaktion, der Begegnung, der wohlwollend-empathischen Beziehung und des offenen Dialoges zwischen Kind und Erzieherin. Sie vergisst dabei aber nicht den prägenden Einfluss der zahlreichen kontextuellen, psychologischen und sozialen Bedingungen wie etwa kulturelles oder ggf. „multikulturelles“ Milieu, verschiedene gesellschaftliche Einflüsse, materielle sowie personelle Gegebenheiten, latente oder manifeste Konflikte, schließlich auch die Begrenztheit des Wissens und die „Unvollkommenheit“ der Handelnden selbst. Was die Verantwortlichkeit des Erziehers/der Erzieherin betrifft, haben diese Faktoren eine entlastende Funktion. „Nothing and nobody is perfect.“ Er/sie steht qua zuerkannter Qualifikation, Amt und Verpflichtung zwar in der Verantwortung, ist aber nicht „für alles Mögliche“ verantwortlich. Doch liegt der konkrete Kristallisationspunkt aller die Situation bedingenden Faktoren im pädagogischen Handeln selbst, nämlich in dem, was sich zwischen Kind und Erzieher/Erzieherin in der Begegnung beider „abspielt“, wie sie zueinander stehen, was sie einander mitzuteilen haben. Es ist von verschiedenen Faktoren bedingt, häufig indirekt und/oder auf verdeckte Weise, nicht aber durch und durch determiniert. *Noch immer bleibt ein relativ offener Raum der Entscheidungs- und Handlungsfreiheit.* In der einmaligen wie auch immer vorgeprägten Situation wird dem Erzieher oder der Erzieherin eine persönliche Entscheidung abverlangt, die keinem zuvor verfassten Skript, „Ratgeber“ oder Lehrplan entnommen werden kann. Hierin liegt die besondere Verantwortung des Erziehers/der Erzieherin. Seine/ihre Entscheidung ist zwar in einen mehr oder weniger vorgeprägten Rahmen, in eine komplexe soziale Situation, eingebunden – als Entscheidung aber einmalig, nicht vorgegeben, im Nachhinein auch nicht so widerrufbar „als wäre sie nie getroffen worden“. *Jede Entscheidung hinterlässt eine Spur, und setzt den Beginn einer neuen Geschichte, deren Fortgang ungewiss ist.*

Trotz der Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit einzelner Entscheidungen ist *sinnvolles Handeln* auf Prospektion, Entwurf und Planung angewiesen. Erzieherisches Handeln hat es zwar mit einer (mindestens) zweifachen Unsicherheit zu tun. Weder die Gelingens- noch die Misslingensbedingungen können im Nachhinein zuverlässig kausal rekonstruiert werden. Dennoch hat die Frage

nach dem „Warum“ des Gelingens oder Misslingens ihre Berechtigung, wenn auch die Antwort selbst hypothetisch ist, und wegen der Unwiederholbarkeit der (vergangenen) Situation auch bleiben muss. Nur in der nachgehenden (selbst)kritischen Reflexion ist Erfahrungsgewinn möglich, und zwar als Ahnung oder Vermutung, dass etwas aufgrund anderer Entscheidungen oder aufgrund anderer Umstände anders (besser oder schlechter) hätte laufen können. Die zweite unhintergehbare Unsicherheit besteht darin, dass aus der hypothetischen Kausalität vergangener Ereignisketten keine zukünftige Kausalfolge abgeleitet werden kann, die das Handeln sicher leiten könnte. Diese prinzipiellen Unsicherheiten erkennen und akzeptieren zu können, und mit ihnen nach und nach sinnvoll umgehen zu lernen – das unterscheidet die (selbst)kritische von der autokratischen Erzieherpersönlichkeit, die sich mit dem „Gesetz“ respektive mit der „Großen Vorschrift“ vollkommen identifiziert.

Alles dem Zufall zu überlassen, ist freilich keine sinnvolle Option. Handeln besteht immer in dem Versuch, der Kontingenz ein Schnippchen zu schlagen, wenn sie auch nie zu besiegen ist. Daher darf die Suche nach theoretischen, ethischen und praktischen Perspektiven der öffentlichen Erziehung – darum geht es hier in erster Linie – auch in der nachmythischen Zeit nicht aufgegeben werden. Woran diese Suche sich orientieren, und auf welche Erfahrungen, Einsichten und Ideen sie sich beziehen könnte, das bezeichnet die Suchlinie dieser Studie. Im Ergebnis versucht sie, für Verantwortlichkeit im Sinne eines solidarischen Bewusstseins zu werben, d. h. für eine pädagogische Verantwortung, die sich in der Situation durch eine unvertretbare persönliche Entscheidung zu bewähren hat. Diese wäre in Form und Inhalt an das Ziel gebunden, Angst zu reduzieren, und nach und nach einen Kreis des Vertrauens, also der mitmenschlichen Sorge oder Fürsorge zu bilden, in dem der Eigenwille des Kindes in Verbindung sowie in Auseinandersetzung mit anderen Menschen, mit Sachen und Sachverhalten eine Chance zu seiner Artikulation und Entwicklung hat. Dass diese Entwicklung zu einem Bewusstsein sozialer Verantwortung führen möge; dass das zum Leben und Überleben notwendige egoistische Interesse auf der Motiv- und Handlungsebene durch ein ebenso notwendiges sozial-ethisches und im Fluchtpunkt universalisierbares Motiv im Sinne von Fürsorge ergänzt oder gemäßigt werde – darin besteht seit je die Zukunftshoffnung der Erziehung. Es handelt sich um eine zweifach ungesicherte und pädagogisch nicht endgültig zu sichernde Hoffnung. Ihr Richtwert kann in der nachmythischen Zeit nämlich nicht in einem absolut verbindlichen Sinne definiert werden, bedarf also einer ständigen auf Übereinkunft angelegten kollektiven oder dialogischen Bemühung. In diese muss das zu erziehende Kind, soll es nicht bloßes Objekt fremder Ambitionen sein, als *relevanter* Mitgestalter seines Lebens einbezogen werden. Denn die Möglichkeit und Verwirklichung der ungesicherten Hoffnung bleibt – letztlich – auf die *freie* Zustimmung des Kindes und des später erwachsenen Menschen angewiesen.

1 Einführung: Von der mythisch-dogmatisch bestimmten zur rational-pragmatisch begründeten Erziehung

Weil Erziehung von der Spannung zwischen Sollen und Wollen geprägt oder (mit)konstituiert ist, lassen sich verschiedene Modi des pädagogischen Umgangs mit dem eigenwilligen Kind vorstellen. Diese können zwischen den Polen „absolute Kontrolle des Kindes“ und „relevante (also nicht nur scheinhafte) Teilhabe des Kindes an seinem Bildungsprozess“ verortet werden. Da Erziehung nicht als ein „natürliches“ seelisch-geistiges und soziales Geschehen aufgefasst werden kann, vielmehr auf allen ihren Ebenen machtvolle Entscheidungen, politische Interessen und ideelle respektive weltanschauliche Vorannahmen ins Spiel gebracht werden, ist sowohl theoretisch wie praktisch mit einer Vielzahl von Lösungen zu rechnen. Sie unterscheiden sich – selbstredend – voneinander, aber auch innerhalb eines institutionell abgrenzbaren pädagogischen Feldes wie Familie, Kindergarten oder Schule artikulieren sich unterschiedliche und zum Teil gegenläufige Ansprüche.

Erziehung bewegt sich immer in einem normativ besetzten Handlungsfeld, das umso heterogener ist, je deutlicher sich spezifische oder gegenläufige Erwartungen Einfluss verschaffen können. Diese können – letztlich – nur vom Kind selbst zu einer Identität verarbeitet werden, und wenn es denn gelingt zu einer tragfähigen, die sowohl hinreichend stabil wie flexibel, und den Wechselfällen und Diskontinuitäten des Lebens gewachsen ist. Dazu gehört auch die schwierige Aufgabe, die Widersprüche zwischen verschiedenen Milieus der Sozialisation – wie etwa eine religiös geprägte Familienerziehung, die religiös-neutral und säkular verfasste Erziehung in staatlichen und/oder öffentlichen Bildungseinrichtungen, die „bildenden“ Einflüsse teilautonomer subkultureller Soziotope sowie heute die diffuse, weitgehend von ökonomischen Interessen durchsetzte digitale Welt – intrapsychisch soweit zu vermitteln, dass der unvermeidbare innere Konflikt nicht zur Entscheidungs- und Handlungsunfähigkeit führt. In einer wertheterogenen Welt mit verschiedenen Sinnangeboten und einem hohen profitorientierten „Verführungspotential“ kommt der Ausbildung von Unter- und Entscheidungsfähigkeit gegenüber einer eher überschaubaren, traditional und „eindeutig“ geprägten Welt eine besondere Bedeutung zu. Eine solche Fähigkeit – es ist die Kritikfähigkeit im ursprünglichen Sinn des Begriffs – setzt in pädagogischer Hinsicht voraus, dass dem Kind Ge-

hör „geschenkt“ wird; sodass es sich im Wechselspiel von Eigenartikulation und begrenzenden sozialen Anforderungen als relevanter „Mitautor“ seiner Lebensgeschichte wahrnehmen und erleben kann.

Des Kindes „Ja“ ist grundlegend und wichtig, doch sein „Nein“ ebenso. Wenn sein „Ja“ vordergründig vor allem seiner Integration dient, und sein „Nein“ der Individuation, ist doch beides konstitutiv aufeinander bezogen. Soziales und Individuelles sind durch „Osmoseprozesse“ miteinander verbunden. Zwischen beiden kann keine eindeutige Grenze gezogen werden. Die Grenzziehung selbst muss – im Prinzip – als eine offene Frage angesehen werden, die in der sozialen Situation trotz ihrer normativ-konventionellen Stabilisierung (z. B. durch Curriculum, Stundenplan, Verhaltensregeln) zu klären ist. Ohne die folgenreiche Respektierung kindlichen Widerstandes gegenüber „fremden“ Ansprüchen würde Erziehung ihr (notwendiges) dialogisches Moment einbüßen, und sich in eine rein anthropotechnische Funktion bloßer Anpassung an die „Große Vorschrift“ umbilden: Wunschbild einer jeglichen autoritären oder totalitären Politik und Pädagogik.

1.1 Das Eigene und das Andere. Pädagogische Imperative und die Bildung einer persönlichen Identität

Der besondere Fokus der folgenden Untersuchung ist auf die Frage gerichtet, wie in verschiedenen pädagogischen Theorien und Handlungsentwürfen (oder pädagogischen Maßgaben und Imperativen) mit dem Faktum der Eigenwilligkeit respektive Widerständigkeit des Kindes umgegangen wird, welche Gründe dafür explizit geltend gemacht werden oder als implizite Gründe erschlossen werden können, und schließlich wie eine Pädagogik aussehen könnte, die den kindlichen Eigenwillen respektiert. Dieser Fokus erlaubt einen besonderen Blick auf Erziehung als einen Handlungsmodus, der strukturell von einer wechselseitigen Widerständigkeit – des Kindes gegenüber dem Erzieher wie auch umgekehrt – mitgeprägt ist. Das Kind ist nicht nur von Geburt an den bio-, psycho- und soziologischen Bedingungen der menschlichen Existenz unterworfen, sondern ab einem bestimmten Zeitpunkt seines Lebens auch den *intentional von außen gesetzten pädagogischen Bedingungen*. Diese schaffen einen bivalenten Raum, der in sich bestimmte Handlungsmöglichkeiten erschließt und zugleich andere ausschließt. Der und das „Andere“ kommen unweigerlich als zunächst *fremde Ordnungen und Anforderungen* ins Spiel. Sie tangieren das Bewusstsein des Kindes schon auf seinen vorbewussten Stufen vegetativ-leiblicher und seelischer Empfindung eben als etwas Anderes, vom Eigenen Verschiedenes und Fremdes.

Das „Andere“ kann freundlich sein, und soweit es dies wirklich ist, soweit es also nicht den Charakter instrumenteller Fremdverfügung und Verführung trägt, kann es für des Kindes Entwicklung förderlich sein. Es kann aber auch der Intention entspringen, um irgendeines „Höheren“ willen den Eigenwillen des Kindes zu brechen. So weist Ellen Key, die Kündlerin eines freundlichen „Jahrhundert(s) des Kindes“ auf die bei manchen Kindern bestehende Notwendigkeit einer „Art Dressur“ während „der ersten drei Lebensjahre“ hin, und auf die generell bestehende Notwendigkeit zum Erlernen von Gehorsam, „und zwar absoluten Gehorsam“, möglichst rechtzeitig „bevor sein (des Kindes – E.S.) Eigenwille unangenehm wird!“ (Key 1905, S. 126 f.)

In jedem Fall ist das Andere etwas zunächst Fremdes, das dem Kind mit dem Angebot und/oder dem Ansinnen begegnet, „etwas Eigenes“ zu werden, d. h. des Kindes dereinst physisches, emotionales, mentales, soziales und moralisches „Selbst“ zu prägen. Bereits die Muttersprache ist – wie Jacques Derrida sinngemäß in provozierenden Worten einmal sagte – eine Fremdsprache, weil sie dem Kind *von außen* gegeben wird, ohne dass es in der Lage gewesen wäre, diese Gabe zurückzuweisen (Derrida 2003, vgl. Wimmer 2014, S. 164). Doch kann und muss der Derrida’schen Provokation gerechterweise etwas Relativierendes entgegengesetzt werden. Denn das Kind übernimmt zwar das konventionelle Sprachzeichen, gibt ihm aber einen neuen Sinn, nämlich seinen eigenen, den es kognitiv-mental (oder intrapsychisch) und leiblich-experimentell (im erprobenden Handeln) mit dem (selbst auch nie eindeutigen) konventionellen Sinn vermittelt, ohne dass beide Sinnebenen völlig verschmelzen können. Darin gründet die Notwendigkeit der Kommunikation als der permanente Versuch gegenseitiger Verständigung. Indem „das Kind sich der Konvention der Zeichen bedient, durchbricht es sie auch“. (Vasse 1973, S. 190) Das heißt in der Konsequenz, dass die Konvention selber in gewisser Hinsicht „auf dem Spiel steht“; oder anders gewendet: das Individuelle und die noch ungezügelter Neugier provozieren das Konventionelle – bisweilen auch das durch sie streng Tabuierte.¹ Allerdings ist die Konvention kulturell und personell gegenüber dem Kind mit einer ungleich stärkeren Macht ausgestattet. Diese bedingt und

1 So eindringlich und überzeugend wie kaum ein anderer hatte Denis Vasse (1973) auf die Gefahren der vollkommenen Identifikation mit dem „Gesetz“ (vgl. auch oben im Prolog) oder der Konvention hingewiesen. Das Gesetz dürfe niemals Selbstzweck sein, sondern müsse die vermittelnde und versöhnende Instanz zwischen dem Ich und dem Anderen bilden, letztlich in der Funktion eines humanisierenden Ferments in der Gesellschaft. Als umso tragischer muss man seine Stellungnahme gegenüber dem homosexuellen Menschen empfinden. Hier erliegt Vasse selbst der Gefahr, vor der er warnt. Er verwandelt sich in Fragen der Liebe zu einem gnadenlosen Richter und Gesetzgeber, indem er von „der homosexuellen Karikatur der Liebe“ spricht, und diese in eine Reihe stellt mit anderen Übeln in der modernen Gesellschaft. (Vasse, 1973, S. 181).

ermöglicht zwar die Artikulation des Individuellen, kontrolliert und erschwert sie jedoch zugleich.

Die Gabe der Erziehung trägt also – unvermeidlich – das Kennzeichen der Ambivalenz. Sie widerstreitet grundsätzlich dem Gedanken der Freiheit und Autonomie, die Erziehung in der Tradition der Aufklärung doch schützen und fördern soll. Immanuel Kant hatte dieses Dilemma in die Frage gefasst: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ Dieser in den praktischen Situationen der Erziehung zu vermittelnde und (im geglückten Fall) vermittelbare, theoretisch auch aufhellbare, jedoch wegen ihrer (der Erziehung) inhärenten Momente der Freiheit, Spontaneität und Unbestimmbarkeit *technologisch unlösbare Widerstreit* bildet das zentrale Problem der Bildungsphilosophie seit der Aufklärung.² Und selbst wenn die „Gabe“ – nehmen wird das Beispiel des Flötenunterrichts – mit dem Begehren/dem Willen des Kindes korrespondiert und sich der Erfolg einstellt, kann von außen nicht entschieden werden, ob die Gabe für das Kind selbst ein wirkliches uneigennütziges Geschenk war. Das Pendeln zwischen innerer Neigung und äußerem Zwang („Hast Du heute schon geübt?“) verunsichert ein klares Urteil darüber, ob „ich das alles wirklich wollte.“ Ob sich die ganze Mühe gelohnt hat, ob jemand das Andere als etwas individuell bedeutsames, das heißt dem Selbst anverwandelter, Eigenes, Identität und Sinn stiftendes in sein Inneres aufnehmen konnte – diese Frage kann letztlich nur der/die Betroffene selbst beantworten. Die Antwort wird häufig lauten: „Na ja, ich weiß nicht so recht.“ Darin spiegelt sich die Ambivalenz des Erzieherischen, und die beunruhigende Ahnung, dass es neben dem mehr oder weniger freiwillig assimilierten Anderen noch etwas Drittes gegeben haben könnte, das mir entgangen ist oder das mir vorenthalten wurde.

Das Fremde „nährt“ das Eigene, und die Bildung des Selbst ist in Assimilation und Widerstand an diesen Prozess gebunden – wobei dem Widerstandenen nicht nur formal (als Abwehr und Stärkung der Abwehrkraft) sondern auch inhaltlich eine das Selbst konstituierende Funktion zukommt: als das

2 Aufgrund der zunehmenden Heterogenität der Gesellschaft und der daraus resultierenden sozialen Spannungen werden die damit verbundenen Fragen in der letzten Zeit auch in der Pädagogik wieder verstärkt diskutiert. Ulrich Binder und Franz-Kasper Krönig warben im Jahr 2020 in einem CfP für einen Sammelband zum Thema „Paradoxien (in) der Pädagogik“. Die Zeitschrift „Gruppe, Interaktion, Organisation“ wirbt in einem CfP unter der Federführung von Telse Iwers und Falko von Ameln um Beiträge für das Themenheft 4/2021 zum Thema „Ungewissheit“. Die „ASSOCIATION Clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation (CLIOPSY)“ veranstaltet am 4. und 5. Februar 2022 an der *Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis* einen Kongress zum Thema „Erziehung und (berufliche) Bildung: Herkunft und Zugehörigkeit im Hinblick auf Ungewissheit“ („Éducation et formation: filiations et affiliations à l'épreuve de l'incertitude“; siehe: <https://www.cliopsy.com/colloques-et-congres-accueil/> – aufgerufen am 15.09.2021). Vgl. auch Wimmer (2016) „Dekonstruktion und Erziehung“.