

Elmar Drieschner · Detlef Gaus (Hrsg.)

Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung

Elmar Drieschner
Detlef Gaus (Hrsg.)

Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2011

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2011

Lektorat: Dorothee Koch

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.

Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-17927-8

Inhalt

Pädagogische Liebe. Anspruch oder Widerspruch von professioneller Erziehung? <i>Detlef Gaus und Elmar Drieschner</i>	7
--	---

I. Pädagogischer Eros zwischen Zuneigung, Vertrauen und Missbrauchsgefahr

Wie der pädagogische Eros erfunden wurde. Eine Geschichte von Männerphantasien und Machtspielen <i>Detlef Gaus</i>	29
Eros und Politik. Von Blüher zu Platon und retour <i>Sabine Seichter</i>	75
Pädagogischer Eros und effektiver Unterricht <i>Reinhard Uhle</i>	85

II. Liebe zwischen bindungspsychologischer und kulturhistorischer Perspektive

Bindung in familialer und öffentlicher Erziehung. Zum Zusammenhang von psychischer Sicherheit, Explorationssicherheit und früher Bildung im geteilten Betreuungsfeld <i>Elmar Drieschner</i>	105
Loving in Oblivion. Die Marginalisierung bürgerlicher Vaterliebe im Zeitalter der Professionalisierung. Eine kulturhistorische Skizze <i>Nina Verheyen</i>	157

III. Sozialpädagogische Professionalisierung zwischen personaler Liebe und Inszenierungen von Nähe

Liebe und sozialpädagogische Professionalität. Reflexionen im Gegenlicht des emotionstheoretischen Ansatzes nach Martha Nussbaum <i>Michael Tetzer</i>	179
Pflegefamilien zwischen öffentlicher und privater Erziehung. Eine Form professioneller Liebe? <i>Bettina Hünersdorf und Tobias Studer</i>	209

IV. Philosophische und erziehungstheoretische Reflexionen zur Liebe

"Nur der <i>ist etwas</i> , der <i>etwas liebt</i> ." Zu Ludwig Feuerbachs dialogisch-ontologischer Philosophie der Liebe <i>Udo Kern</i>	239
Erziehung als Interaktion und Kommunikation auf der Grundlage von Liebe <i>Gürkan Ergen</i>	261
Autorinnen und Autoren	283

Pädagogische Liebe. Anspruch oder Widerspruch von professioneller Erziehung?

Detlef Gaus / Elmar Drieschner

1 Erziehung als Beziehung

Kinder und Jugendliche benötigen liebevolle Beziehungen und dauerhaft emotional zugewandte Bezugspersonen, um sich entwickeln zu können. Erziehung wird deshalb in moderner Pädagogik als eine besondere Form der fürsorgenden Beziehung begriffen, die durch reflexive und verantwortungsbewusste Teilhabe des Erziehenden am Leben und an der Entwicklung des Kindes gekennzeichnet ist. Aus dieser Teilhabe erwachsen gegenseitiges Vertrauen und Verbundensein. In pädagogischen und psychologischen Diskursen wird aus vielfältigsten Perspektiven betont, dass Vertrauen und Verbundensein Grundvoraussetzungen erfolgreichen Lernens wie gelingender Persönlichkeitsentwicklung sind. Kinder lernen besser und sind eher bereit, erzieherischen Aufforderungen von Eltern wie von professionellen Pädagogen Folge zu leisten, wenn sie sich geborgen und angenommen fühlen. Von daher ergibt sich für professionelle Pädagogik bereits eine wesentliche Aussage. Es ist die erste und grundlegendste personale Voraussetzung professioneller pädagogischer Berufstätigkeit, *Kinder zu mögen*, sich für ihre Weltsicht zu interessieren und sie ausgehend von ihren Lernvoraussetzungen auf ihrem Bildungsweg zu begleiten und aktiv zu unterstützen.

Mit dieser Behauptung ist aber bereits ein Paradox formuliert: Pädagogische Professionalität verlangt nicht nur fachspezifische Handlungskompetenzen alleine. Sie ruht auf einem personalen Fundament emotionaler Zuwendung, die niemals vollständig, niemals völlig widerspruchsfrei mit professionstheoretischen Konzeptualisierungen erfasst werden kann. Wenn erzieherisches Handeln untrennbar durch eine solche besondere personale Qualität der Zuwendung gekennzeichnet ist, dann bedeutet das etwa im schulpädagogischen Kontext – um beispielhaft nur ein professionelles Feld zu nennen – dass Lehrerinnen und Lehrer nicht zuvorderst Unterricht halten, sondern Kinder beim Lernen und zum Lernen begleiten und anleiten. Lehrer unterrichten keine Fächer, Lehrer unterrichten Kinder. Dafür benötigen sie zwar Fachwissen und Fachkompetenzen, die sich auf rational bestimmte Didaktik, Methodik und Berufsethik beziehen und aus

diesen herleiten. Unbestritten ist Erziehen und Unterrichten aber auch und vor allem ein Geschehen zwischen Personen, das auf Gefühlsbindungen wie Vertrauen und Zuneigung basiert. Solches wird vor allem daran sichtbar, dass Lust am Lernen nicht technisch evoziert werden kann, sondern vor allem durch enthusiastische Lehrerpersönlichkeiten geweckt wird, die sich liebevoll den Kindern zuwenden und von ihrem Fach begeistert sind. Wenn Schülerinnen und Schüler von einer Lehrkraft fasziniert sind, begeistern sie sich leichter für das, was den Lehrenden wichtig ist, wovon diese ihrerseits fasziniert, begeistert und überzeugt sind. Sie sind aber auch eher bereit, Anstrengungen in Kauf zu nehmen sowie Regeln und Rituale einzuhalten, wenn sie eine Lehrkraft mögen und schätzen. Gelingt es einer Lehrkraft nicht, eine durch Vertrauen und im Idealfall auch durch Begeisterung gekennzeichnete Beziehung zu den ihr anvertrauten Kindern aufzubauen, wird sie wahrscheinlich erzieherisch scheitern. Als typische Formen von Erziehungsversagen bzw. -verweigerung gelten daher einerseits Beziehungslosigkeit und andererseits die Ausübung von Zwang, Druck und Disziplinierung. Der Gedanke von *Erziehung als Beziehung* ist somit unmittelbar evident und erscheint auf den ersten Blick als trivial. Dennoch lauern hinter ihm diverse Abgründe der Diskussion.

So gerät diese fundamentale personale Dimension pädagogischen Handelns z.B. in Zeiten eines stark technologisch ausgerichteten Verständnisses von Erziehung und Unterricht in den *Randbereich* des gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Die neuen Ausbildungsregelungen etwa, die seit den KMK-Vereinbarungen aus dem Jahr 2004 die Reform der Lehrerausbildung bestimmen, sehen Kompetenzen wie diagnostische Kompetenz, didaktisch-methodische Handlungskompetenz, Beurteilungskompetenz und Beratungskompetenz im Mittelpunkt gelingender Berufstätigkeit von Lehrkräften, ganz so, als ob deren alltägliche Berufsarbeit ein Komplex von Problemlösungsaufgaben im Rahmen einer Entwicklungsaufgabe lernender Organisationen sei (vgl. SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 2004). So muss denn auch ausgerechnet ein Fachfremder, der bekannte Schweizer Pädiater und Entwicklungsforscher REMO LARGO, in seinen auflagenstarken Erziehungsratgebern an eine Tradition personaler Pädagogik erinnern, die mit dem Begriff der pädagogischen Liebe verbunden ist. Er schreibt: „Die Grundvoraussetzung für eine kindgerechte Lehrtätigkeit ist für mich der Eros paedagogicus“ (LARGO 2009, S.195). Die Begriffe pädagogischer Eros und pädagogische Liebe verwendet LARGO im Anschluss an den traditionellen Diskurs in einem doppelten Sinn. Danach wird zum einen das Gelingen erzieherischer Einwirkung durch stabile und positiv emotional verankerte Beziehungen wahrscheinlich gemacht. Doch es geht mit diesen Begriffen nicht nur um Folgebereitschaften. Vielmehr wird zum anderen hervorgehoben, dass im

Rahmen persönlicher Bindungen zwischen den Erziehenden und den Zu-Erziehenden Selbstbildungspotenziale freigelegt werden, da Lernen vor allem als ein Beziehungsgeschehen zu begreifen sei.

Wird allerdings solchermaßen, gleichsam naiv, von pädagogischer Liebe, gar von pädagogischem Eros gesprochen, so werden sämtliche *Gefahren, Fallstricke und Abgründe* ausgeklammert, die auch mit dem Begriff der Liebe im pädagogischen Kontext verbunden sind. Gerade weil die personale Beziehung zwischen Erzieher und Zögling eine derartig existenziell aufeinander verwiesene, auf ihre Weise, in Hinblick auf das Lernen, auch immer intime ist, ist ihr die Gefahr unterschiedlichster Dimensionen von Missbrauch immer schon logisch mit eingeschrieben. Welches Ausmaß das Missbrauchspotenzial der pädagogischen Liebe im schlimmsten Falle annehmen kann, wurde erst in jüngster Vergangenheit in der Breite seines Ausmaßes vor allem in katholischen Schulen, Internaten und Landerziehungsheimen der reformpädagogischen Tradition sichtbar.

Vor diesem Hintergrund wiederum diskutiert die heutige professionelle Pädagogik nur ungern über Liebe. Vielmehr werden vermeintlich psychologisch und soziologisch mehr abgesicherte Begriffe wie Wohlwollen, Wertschätzung, Nähe (in Regulation mit Distanz) und Bindung verwendet. Diese sollen zum einen gewissermaßen die Dimension von professioneller *Arbeit* in der Beziehungsarbeit von Pädagogen betonen. Desweiteren werden so Konnotationen von Liebe als Begehren vermieden, die im Umgang mit Kindern tabu sind. Die aktuellen Fälle von Kindesmissbrauch in öffentlichen Erziehungseinrichtungen führen in dramatischer Weise die traumatisierenden Folgen pädophiler Kindesliebe vor Augen. Zum anderen schließlich wird so eine *idealtypische Trennung* nahegelegt. Während ‚Liebe‘ zu Kindern mit dem privaten, intimen Bereich familiärer Erziehung in Verbindung gebracht wird, wird von diesem ein Bereich rollenförmig angelegter öffentlicher Erziehung geschieden.

So einfach ist die Sache nun wiederum aber auch nicht. Keine gelingende Erziehungskonstellation, sei sie noch so professionell geplant und gestaltet, kann auf einen rein rollenförmigen Umgang zielen. Lernen, Bildung und Biographieentwicklung sind eben keine ‚Sachen‘, die vor einer Art ‚pädagogischem Gericht‘ einzig mit verteilten Rollen und unter Absehung persönlich-ganzheitlichen *Involviertseins* verhandelt werden.

So entfaltet sich ein *spannungsreicher Hintergrund*: Einerseits wird positive Affektivität in der pädagogischen Beziehung einmal als zentrales Erziehungsmittel, ein anders Mal als Grundlage bzw. Ziel von Bildung, noch zu anderen Malen als beides zugleich wahrgenommen. Andererseits aber steht diese sich zuwendende Affektivität in einem Balanceverhältnis zu bewussten professionell inszenierten und reflektierten rollenförmigen Distanznahmen, damit ‚Nähe‘ bzw. ‚Liebe‘ nicht übergriffig und missbräuchlich werden.

Dieser Band setzt es sich daher zum Ziel, die traditionell mit dem Begriff der ‚Liebe‘ assoziierte besondere Form der positiv affektiven Zuwendung zum Kind in verschiedenen pädagogischen Settings sowohl in ihren Chancen als auch in ihren Grenzen und Gefahren zu thematisieren. Grundlegend für alle Beiträge seien im Folgenden historisch und systematisch fundierte Differenzierungen zwischen Liebe im familialen und im öffentlichen Erziehungskontext eingeführt. Im Kontext familialer Erziehung ist es seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts vor allem das Ideal der *Elternliebe*, an das hohe Erwartungen in Bezug auf eine gesunde Entwicklung der Kinder geknüpft werden. Im Diskurs über öffentliche Erziehung war lange, etwa seit 1800, ein Begriffspaar von *Liebe* und *Autorität* in vielfältigen Differenzierungen und Ausprägungen diskursbestimmend. Von diesen Begriffen ist in Zeiten immer fortschreitender pädagogischer Professionalisierung allerdings mehr und mehr eine Abkehr festzustellen. Insbesondere seit den 1970er Jahren ist, angestoßen vor allem durch Diskurse der sich professionalisierenden Sozialen Arbeit, eine neuere professionsbezogene Diskussion um Ersatzbegriffe der Regulation von *Nähe* und *Distanz* festzustellen. Im allerjüngsten Kontext der Vor- und Früherziehung ist es demgegenüber vor allem der Begriff der *Bindung*, mit dem der Zusammenhang von Beziehung, Erziehung und Bildung thematisiert wird.

2 Liebe in familialer Erziehung

Der kulturgeschichtliche Ursprung des modernen Verständnisses von *sorgender Liebe zum Kind* liegt in der bürgerlichen Kleinfamilie des 18. Jahrhunderts. Diese Familienform avancierte sozialschichtübergreifend nach und nach zum familialen Leitbild. Das Ideal der Liebe, speziell der Mutterliebe, erhob sich mithin zur moralischen und ethischen Norm des Umgangs mit Kindern. Diese emotionalisierte Beziehung vor allem der Mütter, aber auch, wenn auch nachgeordnet, der Väter zu ihren Kindern sowie die damit verbundene Ausbildung einer kindzentrierten Haltung war für den amerikanischen Kindheitsforscher LLOYD DE MAUSE die zentrale Voraussetzung für die Entstehung moderner Kindheit als eigenständiger sozialer Lebensphase (vgl. DE MAUSE 1980). Sozial- und kulturhistorische Forschung hat inzwischen viele einzelne Aussagen von DE MAUSE differenziert und anders akzentuiert. Dennoch gilt die Kernposition nach wie vor als bewährte Hypothese: Aus kultursoziologischer Perspektive kann Mutterliebe als ein kulturelles Deutungsmuster interpretiert werden, das sich in der entstehenden bürgerlichen Kleinfamilie erstmals institutionalisierte und insbesondere durch die Erziehungsliteratur der Aufklärung Verbreitung fand. Wie YVONNE SCHÜTZE betont, besteht die Funktion des normativen Konstrukts *Mutterliebe* an

diesem sozialhistorischen Ort darin, „die im Gefolge der neuen Einsichten über die Natur des Kindes entstehenden Handlungsprobleme in Einklang zu bringen mit der sich gleichzeitig herausbildenden Struktur der bürgerlichen Familie, gemäß der die Frau weitestgehend für die Belange dieser Familie freigesetzt wird“ (SCHÜTZE 1991, S.7).

Die moderne bürgerliche Kleinfamilie als privater und intimisierter Lebensbereich entwickelte sich im Prozess der Modernisierung aus der traditionellen, räumlich verbundenen Lebenswelt des so genannten *Ganzen Hauses* als umfassendem Sozialisationszusammenhang. Das Ganze Haus als Produktionsgemeinschaft gilt in der Forschung weder als ein Ort der Liebe zwischen Mann und Frau noch als ein „Schutz- und Schonraum, der Heranwachsende von der Erwachsenen- und Außenwelt abschirmt, sondern als Element der Integration in diese Erwachsenenwelt“ (SPEITKAMP 1998, S.20). Kinder arbeiteten von Beginn an mit, um das Familieneinkommen aufzubessern. Die hohe Säuglings-, Kinder- und Müttersterblichkeit in der traditionellen Gesellschaft sowie die wegen des Kindbettodes oft gegebenen Stiefmutterverhältnisse bedingten eine ‚*Versachlichung*‘ bzw. ‚*Entemotionalisierung*‘ der Eltern-Kind-Beziehung. Erwachsene traten, so die freilich inzwischen nach Zeiten, Regionen und sozialen Schichten weiter differenzierte Forschungslage der 1970er Jahre, Kindern mit nur geringer Empathie und Feinfühligkeit für deren Seelenleben und Bedürfnisse gegenüber. Die Liebe zum Kind sei angesichts der enormen Mortalität in den ersten Lebensjahren und der Allgegenwart des Todes auch über diese Zeit hinaus nur schwer vorstellbar (vgl. HUNT 1972; DE MAUSE 1980; SHORTER 1986). DE MAUSE zufolge mangelte es Eltern im Mittelalter an emotionaler Reife bzw. Empathie für ihre Kinder; statt Unterstützung sei frühe Weggabe der Kinder außer Haus die typische Beziehungsform gewesen (vgl. DE MAUSE 1980). Noch schärfer urteilt EDWARD SHORTER über diese Zeit: Die elterliche Einstellung zum Kind sei durch Gleichgültigkeit, Lieblosigkeit und durchaus auch Böswilligkeit gekennzeichnet gewesen. Die hohe Säuglings- und Kindersterblichkeit sei unmittelbare Folge bewusster Vernachlässigung der Sorge für das Wohlergehen des Kindes (vgl. SHORTER 1986).

Die These der gering ausgeprägten Liebe bzw. Liebesfähigkeit von Eltern in der traditionellen Gesellschaft blieb in der neueren Forschung nicht unwidersprochen. So geht z.B. der französische Historiker EMANUEL LEROY LADURIE nicht von einer geringeren, vielmehr aber von einer *anderen Qualität* vormoderner Elternliebe aus: Eltern liebten ihre Kinder aufgrund ihrer materiellen Bedeutung als Arbeitskräfte und Altersvorsorge. Die direkte intergenerationale Abhängigkeit in der organischen Fürsorgebeziehung ließ Eltern durchaus Trauer und Verzweiflung beim Tode eines Kindes verspüren (vgl. LEROY LADURIE 2000). Neben historischen Studien ist zudem auf Erkenntnisse aus der Humanethologie

und Bindungstheorie zu verweisen, die kulturübergreifend das Phänomen des ‚intuitiven Parenting‘ nachweisen. Hierzu erläutert etwa UWE KREBS, dass die „Hilflosigkeit des menschlichen Säuglings ... die differenzierten Pflegemöglichkeiten der menschlichen Mutter bereits [antizipiert; D.G., E.D.], vergleichbar etwa mit einem Schlüssel-Schloss-Prinzip. Aus wahrscheinlich stammesgeschichtlich vorprogrammierter Pflegebereitschaft und beiderseitigen Bindungsmechanismen zwischen Mutter und Säugling wird in der Regel eine Pflegegewissheit, die man mit dem Begriff der ‚Mutterliebe‘ sprachlich treffend von anderen Zuwendungsformen abgrenzt“ (KREBS 2001, S.117).

Auch wenn vor diesem Forschungshintergrund heute mehr und mehr Konsens darüber besteht, dass auch Eltern in vormodernen Gesellschaften die Fähigkeit besaßen, Kinder zu lieben und über ihren Tod zu trauern, so setzte sich die moderne Vorstellung von Kindheit als Moratorium, als Lebensphase eigenen Rechts, die im emotionalen Binnenraum der Kernfamilie lokalisiert ist, historisch erst mit der Entstehung der bürgerlichen Kleinfamilie im 18. Jahrhundert durch. Die Kleinfamilie basiert auf *starken Gefühlsbindungen*. Romantische bzw. passionierte Liebe, die in der traditionellen Lebensgemeinschaft nicht als Grundlage der Ehe gefordert wurde, avanciert zum zentralen ehestiftenden Motiv. Neben der ‚Gattenliebe‘ bildet die ‚Mutterliebe‘ eine zentrale Sozialnorm innerhalb der bürgerlichen Kleinfamilie. Die Familie wurde so zum sozialen Ort für Gefühlsbedürfnisse in einer mehr und mehr kontingenten, fluktuierenden und rationalisierten gesellschaftlichen Umwelt. Die im Vergleich zur vormodernen organischen Gemeinschaft zunehmende Distanz, Kühle und Anonymität zweckrationaler gesellschaftlicher Rollenbeziehungen und rationaler Lebensführungen findet in der Familie einen emotionalen, an tiefen menschlichen Bindungen orientierten Ausgleich (vgl. LUHMANN 1982; PEUCKERT 2002).

Die Liebe zum Kind ist in der bürgerlichen Kleinfamilie untrennbar mit dem Gebot seiner *optimalen Förderung* verknüpft. So bildete sich eine Deutung des Kindseins als Vorbereitung auf das Erwachsenenleben durch Spielen und Lernen unter gezielter pädagogischer Lenkung heraus. Wie GÜNTER ERNING betont, führten die Entstehung der bürgerlichen Familienkindheit sowie die Erziehungsvorstellungen des aufgeklärten Bürgertums insgesamt zu einer „sich langsam wandelnden Einstellung zur frühen Kindheit: Diese wurde als eine Zeit besonderer Obhut und Fürsorge für die jetzt entdeckten und respektierten kindlichen Bedürfnisse gesehen“ (ERNING 1987, S.19). Diese neue Sensibilität für kindliche Belange im emotionalen Binnenraum der bürgerlichen Kleinfamilie steht motivgeschichtlich in einem engen Zusammenhang mit der Sorge um den Stuserhalt der bürgerlichen Familie, der eine möglichst optimale Förderung des Nachwuchses erforderlich machte. Nicht zuletzt deshalb fand die auf JEAN-JACQUES ROUSSEAU zurückgehende ‚Entdeckung‘ der besonderen ‚Natur des Kindes‘ und mit

ihr das aufkommende Verständnis für die Eigenart der Entwicklung und der Bedürfnisse von Kindern im Bürgertum schnell Verbreitung. Die Erkenntnis, dass Kindheit der Status einer *eigenständigen Entwicklungsphase* zukommt, mithin von einer Erwachsenen-Kind-Differenz auszugehen sei, führte zu der für modernes pädagogisches Denken zentralen Einsicht, Erziehung auf die Entwicklung des Kindes zu beziehen und Kinder von entwicklungsgefährdenden gesellschaftlichen Einflüssen abzuschirmen. So fand der ebenfalls auf ROUSSEAU zurückgehende Gedanke von ‚Kindheit als Schonraum‘ in der bürgerlichen Kleinfamilie einen sozialen Ort. Maßnahmen einer bewussten und kindgemäßen Erziehung zeigen sich z.B. in der Einrichtung von Kinderzimmern, ausgestattet mit kindgerechtem Spielzeug und pädagogischer Kinderliteratur.

Die veränderte Haltung gegenüber Kindern wurde von Seiten der sich als Wissenschaften und Professionen konstituierenden Medizin und Pädagogik gestützt. Die Medizin erschloss sich mit der Versorgung von Schwangeren, der Geburtshilfe sowie der entwicklungsförderlichen Pflege von Kindern neue Aufgabenbereiche, für die sie gegenüber den tradierten lebensweltlichen Praxen Deutungshoheit beanspruchte (vgl. SCHÜTZE 1991). Die sich sukzessive aus der Gebundenheit an Theologie, Kirchenlehre, Staatslehre und Philosophie herauslösende Pädagogik schärfte den Blick für eine an den Grundsätzen der Vernunft ausgerichtete Erziehung. Kritiklos übernommene autoritätsgläubige und traditionseingeleitete Handlungsorientierungen wie z.B. ‚Großmütterweisheiten‘ oder die ‚väterliche Verfügungsgewalt‘ wurden von nun an dem Wahrheits- und Richtigkeitsanspruch einer neu entstehenden Disziplin unterworfen. Als zentrale pädagogisch-anthropologische Neuorientierungen des 18. Jahrhunderts gelten der Blick auf die Vernunftbegabung des Menschen durch IMMANUEL KANT sowie der Gedanke der Entwicklungsplastizität und Perfektionierbarkeit des Menschen, der z.B. von ROUSSEAU durch die Ablehnung der Erbsündenlehre und das Konzept der *perfectibilité* sowie von JOHN LOCKE durch die *Tabula-rasa*-Anthropologie vertreten wurde. Vor diesem Hintergrund wurden die Einflüsse bereits der (frühen) Kindheit z.B. von JOACHIM HEINRICH CAMPE, JOHANN HEINRICH PESTALOZZI oder FRIEDRICH FRÖBEL als lebensprägend wahrgenommen, so dass der materiellen und personellen Umwelt des Kindes eine entscheidende Entwicklungsbedeutsamkeit beigemessen wurde. Als primäre und entscheidende Umwelt des Kindes – hier schließt sich wiederum der Kreis zu den Entwicklungen hin zur bürgerlich gestifteten Kleinfamilie – galt in erster Linie der Binnenraum der Familie. In ihm wiederum wurde insbesondere der Emotionalität der Mutter-Kind-Beziehung eine große Bedeutung beigemessen. Dies wird auch an der frühpädagogischen Literatur dieser Zeit sichtbar. So präsentiert z.B. PESTALOZZI seine Elementarmethode für die Frühe Bildung von Kindern

unter dem Titel „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten“ (PESTALOZZI 1801/1956).

In der fortgeschrittenen bzw. modernisierten Moderne steigen die Ansprüche, die an Liebe im Kontext bürgerlich-familialer Erziehung gestellt werden. Seit Beginn des 20. Jahrhunderts machen zunächst die Psychoanalyse, später die Bindungsforschung und die Entwicklungspsychologie und neuerdings vor allem die Hirnforschung auf die Bedeutsamkeit von starken Gefühlsbindungen und emotional-interaktionellem Beziehungsgeschehen für die gesunde Entwicklung von Kindern aufmerksam. Seit den 1980er Jahren wird zudem eine zunehmende Pädagogisierung und Inszenierung des Kinderlebens aus Liebe zum Kind konstatiert. Liebe ist hier nicht nur auf das Glück und Wohlbefinden des Kindes in seiner Gegenwart fokussiert, sondern richtet sich auch auf optimale Förderung sowie die Beseitigung und Korrektur von Mängeln und die Stärkung möglichst aller Anlagen und Fähigkeiten. Nach HEINZ GÜNTER HOLTAPPELS und PETER ZIMMERMANN absolvieren

„nicht wenige Kinder heute zahlreiche Trainings, Kurse und Förderprogramme. Dies betrifft sicherlich in erster Linie Kinder von meist gut verdienenden Eltern. Solche Kinder haben alles, was zur modernen Kindheit gehört: pädagogisch wertvolles Spielzeug, Computer-Lernsysteme, aber auch eine schicke Garderobe. In den internationalen, unverschämt teuren ‚Learning Centers‘ werden vierjährige ‚Genies‘ am Flügel oder an der Geige ausgebildet. Es gibt Eltern, die wollen schon ihren acht Monate alten Säuglingen mit Lernkarten das Zählen beibringen. ‚Head start‘ heißt das Zauberwort. Im Kleinkindalter werden heutige Kinder zum Karrierevorsprung angetrieben, und Erziehung verkommt dann zum Wettrennen um die ersten Plätze in unserer Gesellschaftshierarchie“ (HOLTAPPELS/ZIMMERMANN 1990, S.166).

Liebe im Kontext familialer Erziehung steht daher vielleicht heute mehr denn je vor dem grundlegenden erziehungsethischen Problem, das Kind einerseits in seiner Gegenwart und Wirklichkeit zu lieben, es andererseits auch im Hinblick auf seine Zukunft zu fördern, ohne das Recht auf sein unmittelbares Glück im Augenblick aufzuopfern.

3 Liebe als Problem professioneller Erziehung

Liebe gilt also in familialer Erziehung als unverzichtbar. Ist Liebe aber auch im Kontext öffentlicher Erziehung erwartbar und wünschenswert? Die Beantwortung dieser Frage setzt einen Blick auf die Struktur pädagogischen Handelns und den Diskurs über personale Pädagogik voraus. NIKLAS LUHMANN und KARL EBERHARD SCHORR bescheinigen der Erziehungswissenschaft und der professionellen Pädagogik ein strukturelles Technologiedefizit. Für psychische und soziale Systeme gibt es *keine Kausalgesetzlichkeit* der Natur, mithin auch keine ob-

jektive Technologie, die man nur identifizieren und anwenden müsste (LUHMANN/SCHORR 1979). In der Geschichte pädagogischer Theoriebildung ist diese Erkenntnis nicht neu.

Lernen wird bereits bei Klassikern der Aufklärungspädagogik als selbstbezüglicher, erfahrungsabhängiger und eigenaktiver Prozess beschrieben. Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten können nicht übertragen werden, sondern müssen von den Lernenden *eigenaktiv* aufgebaut werden. Das bedeutet für die Pädagogik, dass fehlende Technologien durch pragmatische Hilfsmittel substituiert werden müssen. Zum einen kann Lernen durch die Gestaltung einer Bildungsumwelt und durch die Anwendung von Methoden und Techniken des Lehrens und Erziehens angeregt werden. Der Pädagoge unterbreitet also Lernangebote, die freilich von den Subjekten ihres Lernprozesses immer auch ausgeschlagen oder anders als erwartet verwendet werden können. Pädagogisches Handeln ist daher konstitutiv von der Eigentätigkeit, Lernbereitschaft und dem Mitwirken der Adressaten abhängig (vgl. DRIESCHNER 2007).

Angesichts der Eigenaktivität des Lernens und der Nicht-Instrumentalisierbarkeit pädagogischen Handelns entwickelten sich in der Theoriegeschichte der Pädagogik Positionen, die Erziehung als auf Liebe und Vertrauen basiertes Handeln zwischen zwei Subjekten konzipierten. Für die Aufklärungspädagogik sei beispielhaft AUGUST HERMANN NIEMEYER herangezogen. Er beantwortet die Frage: „Was könnte an sich wünschenswerter sein, als von seinen Zöglingen geliebt zu werden?“ mit dem Satz: „Man hat dann die halbe Arbeit mit ihnen; man findet in ihrer Anhänglichkeit oft den einzigen Lohn, und namentlich der Hauslehrer oft die einzige Entschädigung für alles, was ihn sonst seine Lage drückend machen würde“ (NIEMEYER 1879, S.242). Von Schülern geliebt zu werden, erhöht demnach die Chancen erfolgreicher Belehrung. Hier zeigt sich also ein frühes Beispiel für die Thematisierung von Liebe als pragmatischem *Erziehungsmittel*. Der gezielte, professionell dosierte Einsatz von liebevollen Näheangeboten erhöht die Wahrscheinlichkeit einer lernförderlichen Atmosphäre zwischen Lehrer und Schüler, zwischen Erzieher und Zögling.

Allerdings nimmt NIEMEYER auch Gefahren wahr, die dann auftreten, wenn sich Lehrende um Liebe und Zuneigung ihrer Schülerinnen und Schüler bemühen. Wird das Mittel Liebe falsch dosiert, so kann die Zuneigung der Lernenden überbordend werden. Solcher Gefühlsüberschwang aber ist für eine lernförderliche Atmosphäre wiederum hinderlich. Die Zuneigung der Schülerinnen und Schüler darf nicht zur Schwärmerei für ihren Lehrer ausarten. Umgekehrt dürfen auch Lehrkräfte sich nicht hinreißen lassen. So dürfen sie bei ihrem Bemühen um die Gunst ihrer Schülerinnen und Schüler nicht Nachgiebigkeit gegenüber deren Wünschen zeigen. Sie dürfen Einzelne nicht begünstigen oder gar betteln und buhlen um deren Gunst. Vielmehr muss das Bemühen von Lehrenden um

die Zuneigung ihrer Schülerinnen und Schüler immer davon geleitet sein, dass man das Beste für sie will, auch wenn diese das nicht unmittelbar einsehen.

Wird so aus aufklärerischer Tradition auf das Erziehungsmittel ‚Liebe‘ geschaut, erscheint es also erstmals als professionell zu gestaltendes Beziehungsmoment. Neben der Frage, wie dieses Mittel zu gestalten ist, ergibt sich aus einer professionellen Perspektive damit die zweite Frage, von welcher Basis aus und auf welches Ziel hin dieses Mittel zu gestalten ist. Um 1800 setzte sich erstmals JOHANN FRIEDRICH HERBART mit dieser Frage auseinander. Er systematisierte, ähnlich wie sein Zeitgenosse FRIEDRICH DANIEL ERNST SCHLEIERMACHER, dass erzieherische Aufforderungen immer in der Gegenwart des Kindes liegen, aber immer auch auf die Zukunft des Kindes gerichtet sind. Insofern ist es mit guter Wahrscheinlichkeit möglich, dass professionell reflektierte und initiierte pädagogische Initiativen mit unmittelbaren Interessen und Befindlichkeiten des Kindes oder des Jugendlichen in seiner Gegenwart *kollidieren* können.

Dementsprechend stellt JOHANN FRIEDRICH HERBART der pädagogischen Liebe die *Autorität* des Erziehers qua Aufgabe und Amt zur Seite. Der Erzieher ist – professionsethisch, nicht professionssoziologisch zu verstehen – eine Art Anwalt des Kindes im zeitlichen Kontinuum zwischen Gegenwart und Zukunft. Seine professionelle Autorität kann im Beziehungsgeflecht zwischen Erzieher und Zögling nur durch das Vertrauen des Zöglings einerseits und durch die Verantwortungsübernahme für den Zögling andererseits mandatiert sein. Dieser Doppelaspekt gehört für HERBART zur ‚Regierung‘, durch die erst die Voraussetzungen von ‚Erziehung‘ geschaffen werden. Das Mandat des Vertrauens aber muss durch den Zögling vergeben werden, um dieses Mandat muss der Erzieher werben. Insofern gehört das Erziehungsmittel Liebe zu den vertrauensbildenden Maßnahmen, über die ein professioneller Erzieher handlungsorientierend zu verfügen habe.

Damit ist aber bereits eine Erweiterung der Diskussion angedeutet. Denn so verstanden ist Liebe nicht mehr nur, wie in der Aufklärungspädagogik, Mittel des Erziehungsprozesses. Sie ist zugleich auch implizit eines seiner *Ziele*. Nur dort, wo eine liebevolle Beziehung entsteht, ist jenes Vertrauen dauerhaft gegeben, welches die Mandatierung des Erziehers im professionell gestalteten personalen Bildungsverhältnis dauerhaft sicherstellt. Erst die Kombination aus pädagogischer Autorität und Liebe kann, nach dieser Argumentation, dem pädagogischen Handeln eine dauerhaft feste Basis geben (vgl. HERBART 1965, S.49).

Die Diskussion um Liebe als Ziel von Erziehung gewann etwa 100 Jahre später, nach 1900, insbesondere in der Jugendbewegung und der sich formierenden Reformpädagogik eine weitere, ganz anders akzentuierte Bedeutung. Vor dem Hintergrund neuer Deutungen und Interpretationen insbesondere der Kulturtheorie, der Psychologie und der Soziologie wurden neue Themen interesseleitend.

Von der Kulturkritik wurden die Strukturen und Prozesse der modernen Industriegesellschaft in Frage gestellt. ‚Jugend‘ wurde das Potenzial zugesprochen, diese aufbrechen zu können. Jugendliche Gemeinschaft wurde so gegen die interessenteilige Gesellschaft in Front gebracht. Das jugendbewegte Motiv des ‚Jugend erzieht Jugend‘ verwies auf die Hoffnung einer generationellen Erneuerung: Junge Menschen nehmen selber ihr Leben in die Hand, solidarisch und engagiert, frei und doch in ihrer Gemeinschaft gebunden machen sie sich auf den Weg in ein gänzlich neues Leben, so das Gefühl. Hier war eine Art ‚erotischen Feuers‘ für Gruppenbeziehungen, für das Schwärmen an sich ausgebrochen, an dessen Flamme sich viele wärmen wollten. Zugleich entdeckten die Psychologie und die Soziologie das Jugendalter als nicht nur eigenständiges, sondern auch eigenwertiges Lebensalter. Insbesondere die Psychoanalyse revolutionierte mit ihrer Entdeckung kindlicher und jugendlicher Dimensionen von Sexualität den Blick auf die nachwachsenden Generationen. Im pädagogischen Reformmilieu wie im ‚Wandervogel‘ verknüpften sich diese Aspekte zu einem ganz neuen Moment. Liebe wurde zum *Ziel von personalen Bildungsprozessen*.

In dieser Thematisierung von Liebe kam auch all‘ das Verdrängte wieder zum Tragen, das während des 19. Jahrhunderts mit der inzwischen zum gesellschaftlichen Leitbild avancierten Codierung von Intimität in den Geleisen der bürgerlichen Kleinfamilie ins soziale und psychische Dunkel gedrängt worden war. Die Wiederentdeckung von *Erotik* wurde viel weiter gefasst als in der bürgerlichen Fixierung auf den ehelichen Begattungsakt. Erotik umfasste die Begeisterung für gemeinsame Erlebnisse, die Möglichkeit, Gemeinschaft und Nähe auch zu mehreren, ja vielen Menschen erfahren zu können, die Zuwendung und Zuneigung auch zwischen Menschen unterschiedlicher Generationen ebenso wie zwischen Menschen des gleichen Geschlechts. Solche Hoffnung auf rauschhafte Verbindung zwischen Menschen in den unterschiedlichsten Dimensionen sollte in jugendlicher Gemeinschaft Gestalt gegen die rationale Ordnung der rationalisierten modernen Gesellschaft annehmen.

Solche erotische Befreiung von Jugend bedeutete freilich, im Gegenzug, auch die *Gefährdung* des sexuellen Moratoriums, das Kinder und Jugendliche in den Deutungen über Liebe seit dem 18. Jahrhundert schützte. Wenn der erotische Rausch wesentliches Ziel aller Bildungsbestrebungen sein sollte, wenn intergenerationelle, außerfamiliale, gleichgeschlechtliche Beziehungen nicht mehr per se obsolet waren, so bedeutete dieses nicht nur eine Befreiung und Bereicherung von Jugend, sondern auch deren Gefährdung. Die Frage stand an, wie Kinder und Jugendliche vor Übergriffen professioneller Erzieher zu schützen sein könnten; umgekehrt war zu klären, wie professionelle Erzieher einerseits die erotische Dimension jugendlichen Lebens anerkennen können, ohne sich andererseits an diese zu verlieren.

So ist es nicht zufällig, dass die Geisteswissenschaftliche Pädagogik die Thematisierung von Erziehung als Begegnung und Bildungsgemeinschaft zu einem ihrer Hauptthemen machte. Beziehungsmerkmale wie Liebe, Vertrauen, Zuwendung, aber auch Eifersucht, Misstrauen und Enttäuschung zwischen Erzieher und Zögling sowie pädagogische Autorität werden mit dem Gedanken der Bildung als Persönlichkeitsentwicklung verbunden. Viele Konzepte wurden in diesem Zusammenhang entwickelt. Besonderen Bekanntheitsgrad hat HERMAN NOHLS Verständnis der Grundlage von Erziehung erhalten, der diese definierte als ‚das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und zu seiner Form komme‘ (vgl. NOHL 1978). Mit dieser Definition nimmt NOHL, seinerseits insbesondere die psychologischen Erkenntnisse ALFRED ADLERS zur psychosexuellen Entwicklung des Kinder- und Jugendalters rezipierend, u.a. den theoretischen Bezugspunkt von ‚Liebe‘ und ‚Autorität‘ wieder auf, der schon bei HERBART festgestellt worden war. Seine Definition, die zugleich eine Forderung ist, zielt mit ihren normativen Bestandteilen des ‚leidenschaftlichen Verhältnisses‘ insbesondere auf eine weitere Festigung des Ethos von Pädagogen. Dieses ist freilich, paradox nur auf den ersten Blick, erklärlich vor dem Hintergrundleuchten einer Vorstellung von wechselseitiger Bildung als Persönlichkeitsentwicklung auf den zweiten Blick, niemals völlig zu professionalisieren. Es ist kein Professionsethos im engen Sinne, das hier angesprochen ist. Vielmehr verweist das *Ethos* auf die *Persönlichkeit des Erziehers* selber zurück. Das Verhältnis des beruflichen Erziehers zu seinem Zögling hat demnach doppelt bestimmt zu sein ‚von der Liebe zu ihm in seiner Wirklichkeit und von der Liebe zu seinem Ziel: dem Ideal des Kindes.‘ Gegen deterministische Annahmen pädagogischen Handelns wird auf die Individualität und Autonomie des Zöglings, aber auch des Erziehers sowie die daraus resultierende Dynamik von Bildungsprozessen verwiesen. Hierfür hat NOHL die Rede vom ‚Eigenrecht des Kindes‘ entwickelt.

Ein solches ‚leidenschaftliches‘ Verhältnisses ist mindestens in zweierlei Hinsicht problematisch. Es ist problematisch, weil der Erzieher zum einen selber als ganze, als liebende Person, nicht nur als Rollenträger dem Zögling gegenüber tritt. Es ist problematisch, weil sich das ganze Chaos, das sich aus einer solchen Konstellation ergeben kann, nicht in symmetrischen Partner-, sondern in asymmetrischen Abhängigkeitsbeziehungen ereignet. Legitim sein kann ein solches Verhältnis also nur, wenn zwei Bedingungen eingehalten werden. Einerseits muss es sich fügen in den ritualisierten Rahmen eines *Autoritätsverhältnisses*, das von beiden Seiten nicht in Frage gestellt wird. Andererseits ist unbedingte Voraussetzung das *feste Ethos einer Erzieherpersönlichkeit*, welches, gegen alle eventuellen Aufwallungen des eigenen Gefühls, ihr gesamtes Streben darein gibt, dieses pädagogische Verhältnis ebenso wie die eigene Person durch Unterstüt-

zungsleistungen für die Selbständigkeit des Zöglings sobald als möglich überflüssig zu machen.

An diesem Beispiel wird deutlich, wie zentral der Aspekt der Beziehungsdynamiken in der pädagogischen Diskussion in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts war. Generell betonte, auch jenseits von NOHL, die Geisteswissenschaftliche Pädagogik die *Dynamiken von Beziehungsgeflechten* als wesentliches Konstituens pädagogischer Prozesse. So thematisierte, um nur einige wenige weitere Beispiele in Erinnerung zu rufen, THEODOR LITT die unauflösbare Dialektik von Führen und Wachsenlassen, Behüten und Freigeben, Unterstützen und Schützen, in der Erziehungsverhältnisse und -handlungen stehen (vgl. LITT 1927). Durch die helfende Kraft einer bewusst gestifteten und unbewusst bejahten Bindung sollte das Gelingen erzieherischer Einwirkungen wahrscheinlicher gemacht werden. Dieses Bemühen war freilich, wie etwa EDUARD SPRANGER ausgeführt hat, als nicht technologisches, als niemals vollständig professionell operationalisierbares immer dem ‚Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen‘ unterworfen (vgl. SPRANGER 1969).

Solche Thematisierungen von Liebe und Beziehung als unauflösbare Voraussetzung pädagogischer Beziehungen gerieten mit den Reformen zum Ausbau des Bildungssystems und der damit verbundenen weitergehenden Verwissenschaftlichung der akademischen Pädagogik zur Erziehungswissenschaft in die *Defensive*. Seit den 1960er Jahren geriet die Redeweise von der ‚pädagogischen Liebe‘, wie sie zu Zeiten der Aufklärungs- und Reformpädagogik thematisiert worden war, in ein Spannungsverhältnis zum pädagogischen Professionalisierungsdiskurs. Dieser Diskurs kann als Nachfolger des Diskurses um Liebe und Autorität begriffen werden.

Professionen sind, wie schon die klassische, aus dem Amerikanischen kommende, berufssoziologische und -historische Professionstheorie herausgearbeitet hat, im sozialen Ausdifferenzierungsprozess entstandene Instanzen. Diese dienen der Bearbeitung von Krisen und Problemen der Lebenspraxis durch Bereitstellung von *Konsens*, *Therapie* oder *Wahrheit*. Wahrheit, Konsens und Therapie gelten als Funktionsvoraussetzungen von Gesellschaft, deren Herstellung nach BERNHARD KORING ein „soziales Dauerproblem“ der Moderne darstellt (KORING 1989, S.66f.). Hierzu entwickelten sich im Prozess der Modernisierung von Staat und Gesellschaft soziale Funktionsstrukturen. Eine solche Funktionsstruktur zeigt sich demnach in den klassischen Professionen der Moderne wie denen der Ärzte oder Juristen.

Analog können auch Erziehung und Bildung als zentrales Lebensproblem in der Kontingenz voraussetzenden wie befördernden Moderne aufgefasst werden. Freilich wurde schon von TALCOTT PARSONS, dem Hauptvertreter des klassischen Strukturfunktionalismus, der *relevante Unterschied* zwischen Ärzten und

Juristen auf der einen Seite und Lehrern und Erziehern auf der anderen Seite herausgearbeitet. Geht es Professionen, die den klassischen Definitionskriterien entsprechen, immer darum, die Besonderheiten der individuellen Problemlage in die ritualisierte und routinisierte Fallbearbeitung innerhalb ihrer Institutionen im Gesundheitssystem und Rechtssystem zu übertragen, müssen Beziehungsarbeiter wie Lehrer und Erzieher solche Arbeit im Bildungssystem zwar auch leisten. Es bleibt in ihrer Arbeit aber immer das Moment, das Einmalige, Besondere, Idiosynkratische auf die Person des Schülers, des Hilfe- und Entwicklungsbedürftigen zurück zu beziehen. Zugleich liegt die Besonderheit jener der Professionalität zugeordneten Institutionen Schule und Jugendhilfe, anders als der Institutionen des Gesundheits- und Rechtspflegesystems, darin, nicht als ‚Anderer‘ den lebensweltlichen Systemen gegenüber zu treten. Vielmehr ist es ihre Aufgabe, Wahrscheinlichkeiten der Passung zwischen diesen zu erhöhen.

PARSONS konkretisiert seine Sicht der Dinge in seiner *These zur Feminisierung des Grundschullehrerberufs*. Demnach liegt die professionelle Aufgabe, die in der Grundschule zu leisten ist, darin, Kinder, die aus den Strukturen der Familie kommen, in denen die Intimität situationsabhängiger, diffuser, emotional grundierter Vertrautheitsbeziehungen vorherrscht, vorzubereiten auf die Strukturen der arbeitsteiligen Gesellschaft, in der die Abstraktheit strukturbedingter, regelgeleiteter, rollenförmiger Rechtsbeziehungen vorherrscht. Dementsprechend ist es für PARSONS logisch, dass der Beruf des Grundschullehrers mit der Modernisierung der Gesellschaften des 20. Jahrhunderts zu dem der Grundschullehrerin wurde: In der Inszenierung von ‚Mütterlichkeit als Beruf‘ – wie sie, aus ganz anderen Traditionen kommend, auch am Beginn der Sozialpädagogik in der deutschen Debatte um 1900 thematisiert wurde – holen Frauen Kinder gewissermaßen aus der familialen Systemlogik ab. Sie bleiben aber nicht bei der liebevollen Beziehung stehen, sondern überführen diese schrittweise in die rollenförmigen, rechtlich regulierten Beziehungsformen der außerfamilialen Welt (vgl. PARSONS 1968).

In dieser These, die aus Sicht der historischen Bildungsforschung freilich inzwischen um einiges zu differenzieren wäre, wird wieder das Motiv von Liebe als *Erziehungsmittel* dominant. Die mütterlich liebevolle Grundschullehrerin inszeniert ein wohnstubenartiges Setting, um den Schritt der Kinder aus der Familie hinein in die Gesellschaft zu erleichtern. Dieses ist eine verantwortungsvolle, freilich im Sinne der klassischen Professionssoziologie keine professionelle Aufgabe, insofern ihr die Klarheit distanzierter Fallbearbeitung abgeht. Wie oben bereits eingeführt: Gute Lehrer unterrichten immer Kinder, niemals Fächer.

Dieser strukturfunktionalistische Ansatz nach PARSONS ist auch ULRICH OEVERMANN bekannt, er wählt allerdings einen anderen Weg zu seiner weiteren Argumentation. Er diskutiert Bildung und Erziehung in Strukturanalogie zur professionell betriebenen Therapie. Dementsprechend betont er, über die klassische Professionssoziologie hinausgehend, das von PARSONS beschriebene Problem produktiv aufnehmend, nicht die Fallartigkeit alleine, sondern vielmehr sehr wohl die Dialektik von diffusen, d.h. auf die gesamte Person ausgerichteten, und universalistischen, d.h. rollenförmigen, zeitlich und räumlich begrenzten und an bestimmte Ziele gebundenen professionellen Handlungsformen. Diese sind für alle *personenbezogenen Professionen* konstitutiv, für pädagogische Professionalität ist ihre Betrachtung von besonderer Bedeutung.

Im Effekt führt aber auch dieses Analysemodell von Professionalität OEVERMANN zur Annahme eines grundlegenden pädagogischen *Professionalisierungsdefizites*. Dieses sieht er darin,

„dass die Lehrer diese widersprüchliche Einheit von Diffusität und Spezifität nicht aufrechterhalten können, sondern entweder zur distanzlosen ‚Verkindlichung‘ des Schülers oder zum technologischen, wissensmäßigen und verwaltungsrechtlichen Expertentum zerfallen lassen“ (OEVERMANN 2002, S.155).

OEVERMANN geht es also, darin folgt er PARSONS durchaus, um eine strukturelle, handlungslogische Beschreibung von Erziehung. Neben der Wissens- und Normenvermittlung kommt Erziehung aus strukturaler Sicht auch eine prophylaktisch-therapeutische Funktion zu. Da Schülerinnen und Schüler in der Regel vor Abschluss der Pubertät entwicklungsbedingt nur bedingt zwischen diffusen und spezifischen Rollenbeziehungen trennen können, betrifft die partikular angelegte Vermittlung von Wissen und Normen immer auch ihre gesamte Person, mit OEVERMANN gesagt: ihre ‚psychosoziale Integrität‘. Aufgabe von Erziehung ist folglich die Förderung der psycho-sozialen Gesundheit von Kindern und der Versuch der Vermeidung krisenhafter Entwicklungsverläufe. Ein Strukturmerkmal professioneller Beziehungskonstitutionen liegt also darin, dass sich in professionell angeleiteten Verhältnissen anders als in der Familie *diffuse und rollenförmige Anteile* in der Sozialbeziehung mischen.

Professionelle Handlungskompetenz zeigt sich vor diesem Hintergrund als Fähigkeit zur Regulierung von *Nähe und Distanz*. Insbesondere in der Sozialpädagogik, welche seit ihrer akademischen und professionellen Aufwertung seit den 1970er Jahren die Notwendigkeit sah, sowohl konzeptuell-theoretische als auch professionsanleitende Orientierungen zu entwickeln, wurde dieses Begriffspaar aufgenommen und vielfältig weiter diskutiert. Von hier aus substituierte dieses Begriffspaar, auch auf andere pädagogische Berufsfelder zurückwirkend,

im Professionalisierungsdiskurs die ältere pädagogische Rede über Liebe und Autorität.

Grundlage des Handelns in der professionellen Praxis sind nicht ergebnis-sichere Interventionen, sondern *stellvertretende Deutungen*. Diese sind für OEVERMANN zunächst das naturwüchsige Grundprinzip erzieherischer Interaktionen, in denen Eltern ihren Kindern den in Interaktionen erzeugten Sinn deuten, damit ihrer Sinninterpretationskompetenz vorgreifen und ihnen somit wichtige Orientierungen im Subjektaufbau geben. Professionelle stellvertretende Deutungen setzen diese lebensweltliche Praxis mit Bezug auf wissenschaftliche Rationalität fort. Sie sind eingebettet in Arbeitsbündnisse als Figurationen von Nähe und reflexiver Distanz. Auch im Kontext pädagogischer Professionalisierungstheorie wird somit, wie zuvor im Diskurs der Aufklärungs- und Reformpädagogik, die Abhängigkeit des Pädagogen vom freiwilligen Mitwirken und Mitmachen seiner Adressaten als Kennzeichen pädagogischen Handelns beschrieben. Dieser Selbstreferenz des Lernens wird mit dem Gedanken des pädagogischen Arbeitsbündnisses im Sinne einer freiwilligen und eigenmotivierten Kooperation begegnet (vgl. OEVERMANN 2002).

Die professionell betriebene pädagogische Gestaltung und Aufrechterhaltung eines solchen Arbeitsbündnisses setzt auf Seiten des Professionals voraus, *Nähe zu zeigen* und *Vertrauen zu wecken*. So gehört es zu seinem Professionsethos, das Nicht-Wissen, Nicht-Können und Nicht-Wollen des Kindes bzw. des Klienten nicht zum Gegenstand einer negativen Einschätzung zu machen. Vielmehr ist es demnach professionelle Aufgabe, Kindern und Jugendlichen Lern- und Deutungsangebote zu unterbreiten, mit denen Wissens-, Könnens- und Motivationsdefizite überwunden werden kann.

In gewisser Weise ergibt sich aus dieser Entwicklung der Professionsdebatten in Bezug auf Nähe eine erstaunliche Strukturanalogie zu den am Beispiel von NIEMEYER und HERBART angedeuteten Debatten über Liebe um 1800: Während im ersten Schritt sehr klar über Liebe/Nähe als *Erziehungsmittel* diskutiert wurde, führten weitere Schritte der Diskussion auch hier wieder zu einer impliziten Hereinnahme des Aspektes von Liebe/Nähe als Bildungs- bzw. *Erziehungsziel*.

Ähnliche Phänomene des Changierens zwischen diesen beiden Polen sind auch bezüglich der Interpretation neuester Forschungsergebnisse aus der *Hirnforschung* zu beobachten. Ihre Ergebnisse legen nahe, dass Lernen unter Druck und Zwang eine Form pädagogischer Beziehungsgestaltung ist, welche mit vielerlei unerwünschten Nebenwirkungen belegt ist. Umgekehrt verweisen vielfältige Forschungen aus verschiedenen Disziplinen klar auf eben positive Lerneffekte durch freiwillige Kooperationen. Als bewährtes Wissen dieser Forschungsrichtungen kann heute gelten, dass kognitives Lernen immer auch emotional gefärbt

ist. So werden negative Begleitemotionen wie Angst und Furcht beim Lernen eines Inhaltes immer mitgelernt. Zuletzt hat die Hirnforschung auf die Rolle des Mandelkerns (Amygdala) in der emotionalen Bewertung von äußeren Reizen verwiesen. Wird eine Situation als angst- und furchtauslösend eingestuft, reagiert die Amygdala mit der Ausschüttung von Neurotransmittern, welche die Organe des Körpers in einen Alarmzustand versetzen. Insofern führt die Aktivierung der Amygdala zu einer kognitiven und emotionalen Verengung, durch die das Lernen sowie das freie, kreative und flexible Denken beeinträchtigt werden (vgl. SPITZER 2009, S.165).

Im Zuge des Aufkommens dieser neuen Forschungsrichtung ist wiederum zu beobachten, dass zuerst, kommt die Diskussion auf Beziehungsaspekte, die Dimension von Beziehungsgestaltung als Mittel diskutiert wird. Bevor sich diese aktuelle Diskussion zur Ziel-Diskussion fortentwickeln wird, wird es allerdings interessant sein zu beobachten, wie sie mit einer anderen Debatte interagieren wird: Hier ist nämlich festzuhalten, dass sowohl vor dem theoretischen Hintergrund OEVERMANNs wie vor dem empirischen Hintergrund der Hirnforschung Nähe und Bindung zentrale, für die positive Entwicklung förderliche Faktoren sind. Demgegenüber sind *Disziplin* und *Angst* umgekehrt als emotional negativ gefärbt zu problematisieren. Dem aber steht ein Diskurs öffentlicher Bildungskritik gegenüber, der eigentlich ein Diskurs konservativer Kulturkritik ist. So wird derzeit, um nur Beispiele zu nennen, im Anschluss an BERNHARD BUEB das ‚Lob der Disziplin‘ gesungen oder, im Anschluss an MICHAEL WINTERHOFF die Krisenrhetorik über das Vernachlässigen von Grenzsetzung als Erziehungsaufgabe angestimmt (vgl. BUEB 2007; WINTERHOFF 2008). Inwieweit sich die professionsorientierte und theoretische Debatte um Liebe und Nähe, welche an Bedeutung der Bindung und freiwilliger Kooperation festhält, gegen die öffentlichen Krisenrede von Disziplin und Zwang durchsetzen wird, bleibt abzuwarten.

Professionell-pädagogisches Handeln, so lässt sich zusammenfassen, wird sowohl in klassisch pädagogischer Theoriebildung als auch in der neueren Professionalisierungstheorie als *in unauflöbliche Dialektiken* eingebunden gesehen. Übergreifend gilt es bei der Beobachtung von Debatten zunächst immer zu beachten, ob Liebe bzw. Nähe als Mittel oder als Ziele von Erziehung und Bildung betrachtet werden. Des Weiteren sind schon aus dem hier geleisteten kurzen Überblick grundlegende Antinomien in der Aufgabenzuschreibung für professionell veranstaltete Pädagogik deutlich geworden. Für den Umgang mit diesen Antinomien muss mit GABRIELE BEHLER zudem, schlagworthaft, immer gelten: Professioneller Ethos geht vor Pädagogischen Eros (vgl. BEHLER 2010, S.75).

Erstens müssen Pädagogen *Nähe* zu ihren Adressaten zeigen und verdeutlichen, dass ihnen deren Wohlergehen wichtig ist, um eine vertrauensvolle Grundlage für Kooperationen zu schaffen. Andererseits ist auch *Distanz* zu signalisieren, damit etwa Lehrerinnen oder Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler nicht zu sehr an sich binden und Liebe nicht übergriffig bzw. manipulativ wird. Wenn eine Kindergartenerzieherin ein Kind auf den Schoß nimmt, eine Grundschullehrerin über den Schopf eines Schülers streicht oder ein Heimerzieher einen Heranwachsenden in den Arm nimmt, dann hat diese Nähe äußerlich den Anschein der Unmittelbarkeit. Tatsächlich aber darf sie gerade kein Ausdruck einer unmittelbaren Liebe, vergleichbar etwa der von Eltern, sein.

Zweitens ist die unüberwindliche Spannung zwischen emotionaler *Unmittelbarkeit* und professioneller *Inszenierung* liebevoller bzw. nähelichtiger Verhältnisse zu beachten. Einerseits muss gelten: Professionelle Erzieherinnen und Erzieher beobachten ihr Handeln aus einer Metaperspektive und können und wollen dieses kritisch reflektieren. Eine solche bewusst herbeigeführte Distanzierung durch die Metareflexion des eigenen Handelns ist ein wichtiges professionelles Sicherungsmoment, um Verführungs- und Missbrauchsgefahren zu begegnen. Andererseits muss aber auch gelten: Ohne ein Moment unmittelbaren Zugewandtheits, ohne Interesse am Gegenüber, an seinem Wohlergehen, ohne die ganzheitliche personale Grunddimension eines unmittelbaren Aufeinander-Verwiesenseins lässt sich das Bildungsziel gelingender Liebe nicht erreichen und bleibt die Inszenierung des Erziehungsmittels Liebe hohle Phrase.

Dabei ist drittens zu beachten, dass professionell-pädagogisches Handeln immer in die Spannungen zwischen Anthropologie und Kultur eingebunden ist. Die Bedürfnisse nach Bindung, Liebe und emotionalen Interaktionen können einerseits als *anthropologische Grundkonstanten* des Menschseins betrachtet werden. Insofern sind sie als immer schon Vorauszusetzendes in pädagogische Arbeit zu integrieren. Andererseits kommen sie in je unterschiedlichen historisch-kulturell bestimmten Ordnungen als *immer Wandelbares* immer unterschiedlich zum Ausdruck. Insofern müssen sie auch, je konkret, immer wieder neu, auf die jeweils vorfindlichen Um- und Zustände hin neu diskutiert und bewertet werden.

Diesen genannten *Spannungsfeldern* widmen sich die Aufsätze des vorliegenden Bandes, wenn sie Liebe im pädagogischen Feld zwischen Vertrauen und Missbrauch, Bindungspsychologie und Kulturtheorie, emphatischer Vertrautheit und professionell inszenierter Nähe sowie Philosophie und Erziehungstheorie beschreiben und analysieren.

Literaturverzeichnis

- BUEB, BERNHARD (2007): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. 11. Aufl. Berlin: List.
- BEHLER, GABRIELE (2010): Lehrer müssen nicht geliebt werden. In: Die Zeit, Nr. 39, 23. September 2010, S.75.
- DE MAUSE, LLOYD (Hrsg.) (1980): Hört ihr die Kinder weinen: eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DRIESCHNER, ELMAR (2007): Erziehungsziel „Selbstständigkeit“ Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- ERING, GÜNTER (1987): Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung von den Anfängen bis zum Kaiserreich. In: DERS./NEUMANN, KARL/REYER, JÜRGEN (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Bd. 1. Freiburg/Breisgau: Lambertus, S.14-41.
- HERBART, JOHANN FRIEDRICH (1965): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Hrsg. von Hermann Holstein. Bochum: Kamp.
- HOTLAPPELS, HEINZ-GÜNTER/ZIMMERMANN, PETER (1990): Wandel von Familie und Kindheit. Konsequenzen für die Grundschule. In: ROLFF, HANS-GÜNTER et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 6. Weinheim [u.a.]: Juventa, S.149-184.
- HUNT, DAVID (1972): Parents and Children in history. The Psychology of Family Life in Early Modern France. New York: Basic Books.
- KORING, BERNHARD (1989): Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- KREBS, UWE (2001): Warum Kindheit? Anmerkungen zur naturgeschichtlichen Entwicklung eines Kulturphänomens. In: FORSTER, JOHANNA/KREBS, UWE (Hrsg.): Kindheit zwischen Pharao und Internet. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.109-126.
- LARGO, REMO/BEGLINGER, MARTIN (2009): Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. München [u.a.]: Piper.
- LEROY LADURIE, EMANUEL (2000): Montaillou. Ein Dorf vor dem Inquisitor 1294-1324. Berlin: Ullstein.
- LITT, THEODOR (1927): Führen oder Wachsenlassen. Leipzig [u.a.]: Teubner.
- LUHMANN, NIKLAS (1982): Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- LUHMANN, NIKLAS/SCHORR, KARL-EBERHARD (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 25, S.345-365.
- NIEMEYER, AUGUST HERMANN (1882,1879a,1879b): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 3 Bde. Langensalza: Beyer.
- NOHL, HERMAN (1978): Die pädagogische Bewegung in Deutschland. 7. Aufl. Frankfurt/Main: Schulte-Bulmke.
- OEVERMANN, ULRICH (2002): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie pädagogischen Handelns. In: COMBE, ARNO/HELSPER, WERNER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 4. Aufl. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S.924-943.
- PARSONS, TALCOTT (1968): Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: DERS.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt/Main: Europäische Verlagsanstalt, S.161-193.
- PEUKERT, RÜDIGER (2002) Familienformen im sozialen Wandel. 2. Aufl. Opladen: Leske & Budrich.
- SCHÜTZE, YVONNE (1991): Die gute Mutter. Zur Geschichte des normativen Musters „Mutterliebe“. 2. Aufl. Bielefeld: Kleine. (Theorie und Praxis der Frauenforschung).
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. URL: http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf (Stand: 20.09.2010).

- SHORTER, EDWARD (1986): Die große Umwälzung der Mutter-Kind-Beziehungen vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. In: MARTIN, JOCHEN/NITSCHKE, AUGUST (Hrsg.): Zur Sozialgeschichte der Kindheit. München [u.a.]: Alber, S.503-524.
- SPEITKAMP, WINFRIED (1998): Jugend in der Neuzeit: Deutschland vom 16. bis zum 20. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SPITZER, MANFRED (2009): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum.
- SPRANGER, EDUARD (1969): Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. In: DERS: Gesammelte Schriften. Bd. I: Geist der Erziehung. Hrsg. von Gottfried Bräuer. Tübingen [u.a.]: Niemeyer, S.348-405.
- WINTERHOFF, MICHAEL (2008): Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

I. Pädagogischer Eros zwischen Zuneigung, Vertrauen und Missbrauchsgefahr

Wie der pädagogische Eros erfunden wurde. Eine Geschichte von Männerphantasien und Machtspielen

Detlef Gaus

Ich kann ihm nichts vermitteln, er liebt mich nicht.
Aristoteles

1 Einleitung

Das vorangestellte Zitat verweist auf eine Selbstverständlichkeit. Erziehung ist in ihrer unmittelbarsten Form immer *Beziehung*. Zwar bestimmen in der Gegenwart die Fragen nach der Qualität von Bildungssystemen und nach der Kompetenz von professionellen Lernhelfern die Diskussion. Aber dennoch: Selbst die prominentesten Vertreter dieser anderen um professionell-distanzierte Handlungskompetenz und institutionell-organisatorische Qualitätsentwicklung bemühten Richtung innerhalb der Bildungswissenschaften kommen nicht umhin, das letzte Geheimnis jenes im Falle von Lernen gelingenden Beziehungsdreiecks wechselseitiger Anregung, Begeisterung, Durchdringung und Anverwandlung zwischen Lehrer, Lerner und Gegenstand, jenes Faszinosum einer Liebe von Lehrern, einer Liebe zwischen Lehrenden und Lernenden, einer Liebe zum zu erlernenden Wissen, einer Liebe zum zu Entdeckenden, noch im Dunkel des Möglichen Verborgenen anzuerkennen.

Diese 2400 Jahre alte Denkfigur geht schon auf PLATON zurück. Der von jenem erstmals propagierte und seither immer wieder in Variationen, in Ergänzungen und Abgrenzungen umspielte *pädagogische Eros* entfaltet eine klassische pädagogische Theoriefigur, die von einem Entwicklungsgedanken ausgeht. Vergeistigung, Begeisterung, Liebe zum Wissen und schließlich zur Weisheit, φιλοσοφία sei das Ziel jener spezifischen Beziehungsform, die wir Erziehung zu nennen uns angewöhnt haben. Bevor diese aber sich derartig vergeistigen, für Höheres ‚be-geistern‘ kann, ist sie in ihrem Entstehungsmoment eine Liebe des Lehrers zum Schüler, eine Liebe des Schülers zum Lehrer.

Solche Liebe, auf dieser grundsätzlichen Ebene noch nicht einmal zwingend zu scheiden nach ερως, φιλία oder αγαπε, ist bis heute für die unterschiedlichsten Theoretiker von WILHELM REICH bis zu PAPST BENEDICT XVI. die erste

Quelle des Lebens, jenes Numinosum, das dem Menschen sein Menschsein erst schenkt. So ist die Liebe zum Menschen, des Lehrers zum Schüler, des Schülers zum Lehrer die voraussetzende Basis, dass Begeisterung entstehe. Begeisterung selber ist gereinigte, selbstlose Liebe zur Sache, Hinwendung zum Gegenstand des Lernens. Geliebt werden muss aber auch die Zukunft, die Verbesserung. Denn zum ‚Besten‘ soll es dienen, dass die Sache geliebt wird, um ihrer selbst willen erfasst wird, dass die Mühen des Lernens zur Begeisterung sich schließlich entfalten. Eine dreifache Liebe also, zum Menschen, zur Sache, zur zukünftigen Verbesserung, kommt in diesem pädagogischen Eros zusammen. Diese Trias aber wird gekrönt von einer vierten Dimension, welche die pädagogische Liebe über eine Frage der glücklichen Fügung, der Neigung und Fähigkeit und des Ethos hinaus als eine *ars armandi* kennzeichnet. Sind die ersten drei Dimensionen von Lehrer und Schüler gleichermaßen zu erarbeiten, so ist diese vierte Dimension dem Lehrer alleine anheim gestellt. Es ist dieses die Liebe des Lebens, die pädagogische Liebe, diese amour fou, immer wieder zu versuchen. PLATON hat im ‚Symposion‘ für die Absurdität und dennoch unausweichliche Notwendigkeit dieser lehrerseitigen Kunst des Umgangs, die zuallererst eine Kunst des Umgangs mit sich selber ist, eine schrecklich-schöne Bildsprache gefunden: Am Ende dieser liebevollen Konversation über die liebevolle Konversation lässt er Alkibiades auftreten, den Schönen, den Vielgerühmten, den als Jüngling schon Begehrten, den schon jung zu den schönsten Hoffnungen Berechtigten und Berechtigenden, den einstigen Schüler, um den sich der einstige Sokrates so sehr bemüht hatte. Auf tritt ein gewalttätiger, ordinärer, besoffener Prunkprotz, dessen innere wie äußere Verfasstheit den Leser schauern macht. Und dennoch, gerade deshalb vielleicht – am anderen Morgen lässt PLATON seinen Sokrates in Symposion 222b-223d vom Lager sich erheben, um erneut seinem Tagewerk nachzugehen – dem Tagewerk der ent-deckenden, der einbildenden, der be-geisternden, eben der pädagogischen Liebe.

Der Philosoph und Essayist LUDWIG MARUCSE findet für die Notwendigkeit dieser primären pädagogischen Haltung als kulturerhaltender wie kulturstiftender Kunst pathetische Worte:

„Ich glaube an die Macht des Vorbildes, des ganz individuellen und sehr sterblichen Ideals; an den beispielgebenden Einzelnen, den man in früheren Zeiten einen Helden nannte. Ich glaube, dass man in unseren Zeiten sich der Pflicht, musterhaft zu sein, entzieht mit der Ausrede, es gilt den Führern zu entgehen und die Institutionen zu verbessern. Man soll das nur tun; doch werden sie niemanden zur Selbstständigkeit erziehen, zum Mut, zu denken, was man denkt, zu fühlen, was man fühlt, zu wollen, was man will. Der beste Weg zum Selbst ist die Faszination durch ein anderes Selbst; die lebende Illustration, wie einer sich traut, er zu sein.“ (MARCUSE 1975, S.25).