

Christine Meyer · Michael Tetzer · Katharina Rensch (Hrsg.)

Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik

Christine Meyer · Michael Tetzer
Katharina Rensch (Hrsg.)

Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik

Personale Dimension
professionellen Handelns



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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 2009

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Monika Mülhausen

VS Verlag für Sozialwissenschaften 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
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Rosch-Buch, Scheßlitz
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in Germany

ISBN 978-3-531-16406-9

Inhalt

Vorwort..... 7

Liebe und Freundschaft in der (Sozial-)pädagogik – traditionelle und aktuelle Reflexionen

Hans Thiersch, Renate Thiersch

Beziehungen in der Erziehung – essayistische Bemerkungen 13

Detlef Gaus, Reinhard Uhle

„Liebe“ oder „Nähe“ als Erziehungsmittel.

Mehr als ein semantisches Problem! 23

Pierangelo Maset

Am Grund des Anderen. Eine Skizze zu Wahrnehmung, Differenz,
ästhetische Bildung und Freundschaft..... 45

Christine Meyer

„Freunde sind Fremde, die sich finden“ –

Liebe und Freundschaft im Generationenverhältnis in der Sozialen Arbeit 53

Lothar Böhnisch

Männer und Gefühle..... 75

Professionalität braucht Emotionen – Emotionen brauchen Professionalität

Michael Winkler

Professionalität allein genügt nicht.

Anmerkungen zu einem Text der Wiener Moderne..... 87

Michael Tetzer

Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der Sozialpädagogik.... 103

Bernhard Sieland, Torsten Tarnowski

Emotionskompetenz als Kernkompetenz für (Sozial-) Pädagogen und

für ihre Schüler 121

<i>Otfried Hoppe</i>	
Vertrauen	135
Über Freundschaft in der Sozialpädagogik	
<i>Simon Garbers</i>	
Von der freundschaftlichen Liebe zur Sozialpädagogik	159
<i>Andreas Fritzsche</i>	
Freundschaft	185
<i>Wolf Engelhardt</i>	
„Wem der große Wurf“ – <i>nicht</i> – „gelungen, eines Freundes Freund zu seyn (...)“ Zu Elementen pädagogischen Reflektierens und Handelns mit Kindern und älteren Menschen.....	191
Handlungsfelder und AdressatInnen Sozialer Arbeit: Einbindung, Einmischung und Anerkennung	
<i>Nina Oelkers</i>	
Liebe allein genügt nicht: Elternverantwortung als sozialpädagogische Zielkategorie.....	213
<i>Josef Scheipl</i>	
Das Pflegekinderwesen in Österreich.....	225
<i>Björn Nicolaisen</i>	
Das Ehrenamt – „Anerkennung ist (k)eine Pflanze, die vorwiegend auf Gräbern wächst“. Anerkennungsverhältnisse gibt es nur in konkreten Lebenszusammenhängen.....	245
<i>Benjamin Göttsche</i>	
Borderline-Störung und Beziehungsgestaltung	263
<i>Susanne Schlüter-Müller</i>	
Jugendliche mit Persönlichkeitsstörungen in der Jugendhilfe – eine Herausforderung.....	279
Autorinnen und Autoren	297

Vorwort

Mit Vollendung des 68. Geburtstags ist an deutschen Universitäten bisher die Emeritierung verbunden und beides steht nun Herbert Colla bevor. Das ist Anlass eines Rückblicks, einer Ehrung und dieser Festschrift. Die Entwicklung universitärer Sozialpädagogik bezeichnet insgesamt eher eine recht junge Gelegenheit, die vor allem als Schwerpunktsetzung in der erziehungswissenschaftlichen Disziplin verankert wurde. Das ist in Lüneburg anders. Sozialpädagogik, so wie sie in Lüneburg entwickelt und in Form eines Diplomstudiengangs in den 1980er Jahren eingeführt und aufgebaut wurde, stellt in mehrfacher Hinsicht eine Besonderheit in der deutschen Hochschullandschaft dar. An diesem Standort erhielt sie einen herausragenden Stellenwert, indem Sozialpädagogik neben der Erziehungswissenschaft als Diplomstudiengang eröffnet wurde. Hintergrund war die Betonung der eigenständigen Entwicklung der Disziplin „Sozialpädagogik“, die mit Bezügen zu verschiedenen Disziplinen, wie z.B. Psychologie, Soziologie, Recht, Erziehungswissenschaften und drei unterschiedlichen Studienschwerpunkten (Devianzpädagogik, psychiatriebezogene Sozialpädagogik und seit Mitte der 1990er Sozialmanagement), darauf bestand, eigene Wissensbildung und Forschung vorantreiben zu können, die eindeutig oder selbstständiger sozialpädagogisch zu sein hätten.

Durch ihre Sonderstellung sorgte die Lüneburger universitäre Sozialpädagogik nicht nur in der deutschen Hochschullandschaft für Verwirrung, sondern auch in der Praxis und zwar in mehrfacher Hinsicht: Denn im Rahmen der Ausbildung der Diplom-Sozialpädagogen und Diplom-Sozialpädagoginnen ist an der Lüneburger Universität, im Unterschied zur üblicheren Ausbildung an einer Fachhochschule zum einen das Anerkennungsjahr nicht als Bestandteil der Ausbildung etabliert worden und zum anderen unterscheidet sich die Gehaltsstufe universitärer AbsolventInnen von derjenigen der FachhochschulabsolventInnen. Neben und über diese Verwirrung hinaus hat die spezifisch inhaltliche Ausgestaltung und das Niveau des Studiengangs jedoch vor allem Anerkennung gefunden und überzeugt theoretisch wie praktisch.

Die Lüneburger Sozialpädagogik und Herbert Collas akademisches Wirken sind eng miteinander verbunden, denn er ist es vor allem, der das Wagnis eingegangen ist, sich für diesen akademischen, wissenschaftlich angelegten Studiengang innerhalb der Landschaft universitärer Sozialpädagogik einzusetzen und ihn von Beginn an, aufzubauen, durchzusetzen und zu etablieren. Durch sein forschendes Denken und Handeln hat er die sozialpädagogische Ausbildung vie-

ler verschiedener Generationen zu verantworten sowie sozialpädagogische Praxis bereichert.

Alle Absolventinnen und Absolventen der Lüneburger Sozialpädagogik verbindet dabei die Auseinandersetzung in ihrem Studium mit einer für Herbert Colla zentralen Fragestellung nach der personalen und zugleich professionalen Dimensionierung der Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik. Die Fragestellung nach der Liebe zieht sich durch Herbert Collas Lehren und Forschen als Teil der Aneignung professioneller Kompetenzen.

Herbert Collas Interesse für dieses Thema dokumentiert sich in den verschiedensten Formen, so bearbeitet er diese Fragestellung z.B. in seinen Publikationen „Personale Dimension des (sozial-)pädagogischen Könnens – der pädagogische Bezug“ und „Auf der Spurensuche: Liebe in der Sozialpädagogik“. In der Lehre hat er diesbezüglich Seminare mit dem Titel „Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik“ durchgeführt. Der in den neunziger Jahren von Lüneburger Sozialpädagogen organisierte EUSARF Kongress hatte in Anlehnung an Bettelheim den Titel „Liebe allein genügt nicht“. Die wissenschaftliche Neugier und Auseinandersetzung mit der Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik umfasst dabei mehrere Dimensionen, z.B. die der Auseinandersetzung mit Gefühlen, wie z.B. Liebe, Affekt oder Leidenschaft im sozialpädagogischen Handeln oder den Einfluss des Beziehungsaspekts in sozialpädagogisch gestalteten Bindungen oder die Attraktion des Sozialpädagogen und dessen Einfluss auf das pädagogische Verhältnis. Eine breite Auseinandersetzung in der sozialpädagogischen Diskussion und Forschung um die personale Dimension wird von Herbert Colla jedoch nach wie vor als lückenhaft eingeschätzt. Die Emeritierung soll Anlass sein, diese Lücke ein wenig mit dem vorliegenden Band zum Themenschwerpunkt „Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik“ zu verkleinern und dem Emeritus Gelegenheit bieten, sich gründlich inspirieren zu lassen von denjenigen, die als Kolleginnen und Kollegen, Weggefährtinnen und Weggefährten, Schülerinnen und Schüler, Freundinnen und Freunden die Herausforderung angenommen haben, sich mit unterschiedlichen Facetten von Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik auseinanderzusetzen.

Herbert Colla ist „stets ein Freund von Geschichten, gut erzählt“ (Lessing 1779) und so enthalten die einzelnen Beiträge „Geschichten“ für Herbert Colla zu Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik. In einem ersten Zugang werden ebenso klassische thematische Diskurse aufgegriffen, wie neue Reflexionen zum allgemeinen Zusammenhang von Liebe, Freundschaft und Sozialpädagogik hergestellt. Der zweite Abschnitt thematisiert Liebe und Freundschaft im Kontext professionellen sozialpädagogischen Handelns. Eine Fokussierung von Freundschaft auf Sozialpädagogik findet im dritten Teil des Bandes statt, um dann in einem vierten Zugriff das Thema hinsichtlich verschiedener Handlungs-

felder und spezifischer AdressatInnengruppen sozialpädagogischer Dienste, zu vertiefen. Das vorliegende Buch bietet dabei den Zugang über eine allgemein theoretische Auseinandersetzung und über die verschiedenen Handlungsfelder, die mit dem Oberbegriff Sozialpädagogik verbunden sind. Damit wird ein wesentlicher Beitrag zum Themenbereich „Liebe und Freundschaft“ vorgelegt, der nicht nur Herbert Colla zum weiteren Denken anregen soll. Vielmehr gehen wir davon aus, wesentliche Perspektiven in einem Buch zu vereinen und neues Denken und Wissen in die Diskussion einzubringen, die vielleicht dazu führen, dass Herbert Colla sich aufgefordert fühlt, den von ihm 2006¹ noch vermissten Fachlexikonbeitrag zu „Liebe“ selber zu verfassen. Wir hoffen auf breite Rezeption unseres Denkens und bedanken uns sehr für unsere professionelle Bildung, die im Sinne unserer Lüneburger Ausbildung zugleich auch immer Persönlichkeits- und Herzensbildung meint.

Christine Meyer, Katharina Rensch, Michael Tetzner

¹ Vgl. Colla, H. E. (2006): Auf der Spurensuche: Liebe in der Sozialpädagogik. Es ist, wie es ist, sagt die Liebe. In: Heimgartner, A./Lauermann, K. (Hg.): Kultur in der Sozialen Arbeit. Festschrift für Prof. Dr. Josef Scheipl. Klagenfurt.

**Liebe und Freundschaft in der
(Sozial-)pädagogik – traditionelle
und aktuelle Reflexionen**

Beziehungen in der Erziehung – essayistische Bemerkungen

Hans Thiersch, Renate Thiersch

1. Menschen, die in die Gesellschaft geboren werden und in sie hereinwachsen, brauchen Vertrauen in die Anderen, in die Welt und zu sich selbst. Solches Vertrauen ist in Beziehungen begründet und wächst in ihnen. Die Pädagogik hat dieses Grundverhältnis als elementare Voraussetzung auch allen professionellen Handelns im Konzept des pädagogischen Bezugs immer wieder thematisiert. Herbert Colla hat ihn erst jüngst eindringlich begründet und dargestellt. Dies möchten wir voraussetzen. Uns beschäftigen aber darüber hinausgehende Fragen, die nämlich nach der Bedeutung des professionellen pädagogischen Handelns im Erziehungsgeschehen insgesamt, also des Handelns von professionellen Pädagogen unter anderen pädagogischen Akteuren, und nach dem Verhältnis des Pädagogischen im professionellen Handeln im Bezug zu anderen Lebensaufgaben der Professionellen.¹

2. Heranwachsende werden – dies jedenfalls ist der Ansatz einer lebensweltlich orientierten Sozialen Arbeit – in eine Lebenswelt hinein geboren. Sie finden sich in einem Gefüge von Raum, Zeit, Beziehungen und symbolisch-kulturellen Ausdrucksformen, sie finden sich in einem Gefüge von Bedeutungen, Normen, Regeln, von Selbstverständlichkeiten und Routinen.

Heranwachsende leben in dieser Lebenswelt mit Eltern, mit Großeltern, mit Geschwistern, mit Freunden, mit Freunden und Kollegen der Eltern, mit Trainern, mit Arbeitskollegen und mit Erzieherinnen, Lehrern und Sozialpädagogen. Neben den unmittelbaren, direkten Beziehungen repräsentieren die Medien indirekte, gleichsam symbolische Beziehungen, die wie hier aber, trotz ihrer besonderen Bedeutung für die Heranwachsenden zur Seite lassen. – In der Vielfältigkeit dieser lebensweltlichen und professionellen Beziehungen ergibt sich ein reiches, vielgestaltiges Bild von pädagogischen Konstellationen, also von Lernaufgaben, von Vorgaben, Herausforderungen und Hindernissen.

¹ Wenn hier fast durchgehend die männliche Form für Akteure verwendet wird, so geschieht das nur um der besseren Lesbarkeit willen – natürlich sind weibliche Akteure mitgemeint.

3. Diese Vielgestaltigkeit der Beziehungen und ihrer pädagogischen Konstellationen lässt sich ordnen, indem wir unterscheiden, was einzelne Momente leisten; dass sie sich nicht streng gegeneinander setzen lassen, dass solche Momente neben-, nach- und gegeneinander wirken ist evident.

Pädagogische Akteure können Kindern und Heranwachsenden das Gefühl vermitteln, sie interessieren sich für sie, sie seien ihnen wichtig, sie können ebenso aber vermitteln, dass es Aufgaben gibt, die unumgänglich, notwendig und sinnvoll sind. Sie repräsentieren Informationen und Deutungsmuster, praktische und abstrakte Lebenserfahrungen und Regeln, sie bieten Beispiele und Vorbilder, sie öffnen den Heranwachsenden Wege zur Erkenntnis und zum Fühlen. Dies alles geschieht – natürlich – nicht im einfachen Weg der Nachahmung, also der Vorgabe, die übernommen wird, sondern im Medium von Auseinandersetzungen, also des Ineinanders von Übernahme, Auseinandersetzung, Ablehnung und Weiterentwicklung, die dann zu eigenen Lebensentwürfen führen. – In diesen Beziehungen ergeben sich unterschiedliche Grade der Dauer und Intensität. Neben den sporadischen und begrenzten Beziehungen gibt es die dauerhaften, die in die ganze Lebensgeschichte verwoben sind. In den familialen Beziehungen z.B. hängen die einen ihr Leben lang an Vater oder Mutter; die antike Sage von Elektra und Orèst belegt das ebenso wie die vielen dramatischen Geschichten aus der therapeutischen Praxis. Sie zeigen, wie Kinder ihr Leben lang mit den Eltern kämpfen, sich vor ihnen rechtfertigen und Anerkennung suchen, wie sie so oft aus ihrem Schatten nicht heraustreten können. Für Kinder, die von ihren Eltern verlassen worden sind oder die sie gar nicht kennen, wird die Frage und Suche nach ihnen oft zu einem zentralen Lebensthema. Andere Kinder dagegen brechen aus dem familialen Kontext aus, die Beziehung zu den Eltern rückt neben neuen Beziehungen und Freundschaften in den Hintergrund, wenn sie sich nicht sogar gleichsam auflöst. In Altersheimen gibt es große Gruppen von Menschen, die aus allen familialen Beziehungen heraus gefallen, die gleichsam übrig und vergessen sind.

4. Dieses Feld von Beziehungen und Erziehungserfahrungen im Einzelnen weiter zu verfolgen, wäre spannend. Es müsste natürlich in seinen unterschiedlichen Figurationen genauer verfolgt werden, Autobiographien, Romane und biographische Interviews geben dazu vielfältige Hinweise. Es ergibt sich das Bild des Geflechts von Beziehungen als Bild einer der zentralen Dimensionen im Konstrukt einer pädagogischen Lebenswelt. – Hier lassen sich Parallelen erkennen zum Konstrukt des Mesosystems, wie es Bronfenbrenner in seinem ökosystemischen Ansatz konzipiert hat; es entsteht im Zusammenwirken verschiedener Mikrosysteme und zeigt ganz eigene Strukturen des Interagierens. Parallelen

lassen sich auch zum Konstrukt des Sozialraumes aufweisen, in dem die Beziehungen und Interaktionen aller Beteiligten zum Thema werden.

5. In diesen vielfältigen Beziehungen gelingt eine Lerngeschichte, wenn das Feld sich als gleichsam lose geknüpftes Netz darstellt, wenn sich in ihm die unterschiedlichen Lernanregungen gegenseitig ergänzen, aber zwischen ihnen auch Widersprüche, Offenheiten, Nicht-Berührungen Unausgesprochenheiten und Freiräume bleiben, die dem Heranwachsenden den Spielraum für die Eigenbewegungen der Selbstbildung möglich machen und abverlangen,

6. Das Bild des Lebensfelds Erziehung und die Chance eines gelingenden Lebensentwurfs müssen konturiert werden in Bezug auf die spezifischen Strukturen unserer Moderne. Sie kann im Zeichen von Entgrenzung verstanden werden, also von Auflösungen traditioneller Ordnungen und neuen Optionen. In ihr wird auch das Spiel der unterschiedlichen Lerngelegenheiten unübersichtlich; traditionelle Zuschreibungen werden problematisch, es ergeben sich in neuen Überschneidungen und Überlappungen offene Figurationen. Um sich in ihnen zu recht zu finden, brauchen Heranwachsende einen eigenen Lernaufwand. Die Orientierung in den unterschiedlichen Lernaufgaben ist spannend und offen, aber auch mühsam und anstrengend. Sie ist konstitutiver Bestandteil der Arbeit an der eigenen Lern- und Bildungsgeschichte, sie ist ein Moment dessen, was als Biographizität zentral für unsere moderne Gesellschaft ist.

Ein solcher Lebensentwurf in der Lebenswelt Erziehung gelingt nur, wenn sich auch in diesen Risiken und Anstrengungen das Spiel von Lerngelegenheiten und Freiräumen realisiert. Das verlangt ausdrückliche Korrespondenzen der Lerngelegenheiten unter- und zueinander, also ausdrückliche Gestaltung der Lernwelt. Was aber bedeutet das für den professionellen Pädagogen, für sein Selbst- und Arbeitsverständnis?

7. Pädagogen sind der Bildung und dem Wohl des Kindes in gelingenden Lebensverhältnissen verpflichtet. Sie agieren also im Horizont sozialer Gerechtigkeit und Anerkennung und gestalten eine pädagogisch förderliche Umwelt in Räumen, Lerngelegenheiten und Beziehungen. Sie tun dies in den spezifischen Möglichkeiten des professionell-institutionellen Handelns, also mit den Ressourcen von Distanz, ausgewiesenen Erfahrungen und wissenschaftlicher Orientierung. Sie können sich – das ist ihre Spezialisierung – auf die spezifisch pädagogischen Aufgaben konzentrieren -, sie haben Zeit und werden (wie auch immer) bezahlt. Wenn es auch leider allzu oft nicht Realität ist, so ist es doch die Idee ihrer Aufgabe, dass sie so die Möglichkeit haben, die Unzulänglichkeiten der lebensweltlichen Lernvermittlungen zu kompensieren und zu korrigieren und in

ihrer Unübersichtlichkeit und Beliebigkeit verbindliche Strukturen zu markieren. Sie können in den Kompetenzen ihres Status verelendeten, belastenden und ruinösen Beziehungen neue belastbare entgegensetzen, sie können über die lebensweltlichen Vorgaben hinausreichende Horizonte des Lebens und Wissens öffnen. – So kommt den professionellen Pädagogen eine besondere Verantwortung zu. Als Garanten der Bildungs- und Erziehungsansprüche der Herawachsenden, gleichsam als gesellschaftliche Repräsentanten für eine gelingende Erziehung, müssen sie das Feld im Ganzen im Blick haben. Sie müssen sich in Beziehung setzen zu den anderen Lerngelegenheiten und pädagogischen Akteuren im Feld. Sie müssen sich mit ihrem eigenen und so anspruchsvollen Auftrag im Feld verorten, sie müssen sich in ihren eigenen Möglichkeiten gleichsam im Geflecht der Angebote der anderen pädagogischen Akteure wissen und sehen. – Ein solches Selbstverständnis von Pädagogen sehen wir verwandt dem Konstrukt einer „relationalen Professionalität“, wie es Stefan Köngeter im Kontext einer professionstheoretisch orientierten Arbeit entwickelt, gegen andere Typen einer klinischen und reflexiven Professionalität abhebt und für die Erziehungshilfen konkretisiert.

Verortung im Geflecht der anderen Akteure im pädagogischen Feld – dies ist eine bewusst vage und vorsichtige Formulierung für eine hoch prekäre Aufgabe. Das Feld – so haben wir oben formuliert – stellt sich als Spiel von vielfältig unterschiedlichen Angeboten und Freiräumen dar. Das Feld als Ganzes transparent machen, ja es planend gestalten wollen, wäre – scheint uns – nicht nur anmaßend, sondern gefährlich. Es zielte auf die Schreckensvision einer gläsernen, totalen Erziehungswelt, einer im üblen Sinn pädagogisierten Erfahrungs- und Lernwelt (Goffman – daran dürfen wir vielleicht erinnern – hat die Inhumanität der totalen Institution als die Ausweglosigkeit und Unentrinnbarkeit von Transparenz und Kontrollen beschrieben.) – Aber diese Gefahr zu sehen, ist eines, ein anderes ist es, in einigen zentralen Bezügen Korrespondenzen ausdrücklich zu sehen und Koordinationen bewusst zu gestalten, da, wo sie im Lebenslauf direkt und verbindlich aufeinander folgen oder miteinander gekoppelt sind und vor allem auch da wo die verschiedenen Erfahrungen und Akteure sich so blockieren, dass die Orientierung im Feld und die Lernentwicklung desavouiert und ruiniert wird.

8. Dies scheint selbstverständlich, erweist sich aber im näheren Zusehen und im Konkreten als hoch anspruchsvoll. Es steht im Gegensatz zu vielfältigen Tendenzen in der pädagogischen Professionalität und vor allem in neueren Entwicklungen des professionell-institutionellen Systems. Das Faktum, dass professionelles Handeln im Bildungsprozess in den Schulen selbstverständlich und durch Verpflichtung und Sanktionen fundiert ist und dass den Erziehungshilfen Ergän-

zung, Kompensation und Korrektur belasteter und problematischer familialer Erfahrungen und der Schutz der Kinder zukommt, legt es den Professionellen nahe, sich in der Sache den anderen pädagogischen Akteuren überlegen zu fühlen. Diese gleichsam überlegene Selbsteinschätzung geht einher damit, dass Systeme die Tendenz haben, sich auf sich selbst zu beziehen. In solcher Selbstreferentialität bezieht Professionalität sich auf sich selbst. Handlungen werden aus der Logik des Systems entworfen, Professionelle beziehen sich auf Professionelle und definieren die Probleme, mit denen sie es zu tun haben, in diesem Bezugssystem. Diese Tendenzen stärken sich naturgemäß durch den ungeheuren Ausbau des Bildungswesens und der Sozialpädagogik in den letzten Jahrzehnten.

Diese Tendenzen stehen nun aber im Gegensatz zu Entwicklungen im Raum der nicht professionellen Erziehung und ihrer Akteure. Im Zug der Zumutungen, sich in den entgrenzten Lebens- und Erziehungsverhältnissen orientieren und behaupten zu müssen, wächst – fundiert im zunehmenden Wissen um die demokratische Selbstzuständigkeit des Bürgers – das Gefühl der eigenen Zuständigkeit und die Aversion gegen Vorgaben. Im Zug der zunehmenden Entwicklung zur Wissens- und Informationsgesellschaft wird pädagogisches Wissen zum Bestandteil von Alltag. Die so breit geführte Diskussion zu Ausmaß und Bedeutung des informellen Lernens entspricht diesen Entwicklungen.

So stehen zwei gegenläufige Entwicklungen gegen einander. In der Spannung zwischen Auftrag, Stärke, Selbstreferentialität des professionellen Handelns und Selbstzutrauen und Eigensinn der anderen pädagogischen Akteure, zwischen Auftrag, Offenheit zum Feld und Selbstrelativierung im Feld der anderen pädagogischen Erfahrungen und Akteuren, zwischen Insistieren auf dem pädagogischen Auftrag und dem Respekt vor der Leistungsfähigkeit und Eigensinnigkeit dieser anderen pädagogischer Akteure muss das Profil pädagogischer Professionalität bestimmt und praktiziert werden.

Diese Position des Pädagogen im Feld der pädagogischen Lebenswelt aber kann in seinen Problemen und Facetten nur deutlich werden, wenn es in der Unterschiedlichkeit der Arbeitskonstellationen in verschiedenen Erziehungsfeldern verfolgt wird.

9. An Problemen der Zusammenarbeit mit Eltern werden – so scheint uns – Facetten dieses Zusammenspiels von Insistieren und Relativieren der professionellen Positionen besonders deutlich. Es scheint uns ergiebig, die hier gegebenen Ansätze und Ergebnisse auf unsere Fragen zu beziehen. – Die Eltern-Kind-Beziehungen und die Erziehungsaufgaben der Eltern sind vor anderen im Lebensfeld prominent. Sozialpädagogen beziehen sich auf Eltern, kooperieren mit ihnen, agieren neben ihnen, korrigieren und kompensieren und grenzen sich ab.

10. In der Kindertagesbetreuung ist in den letzten Jahren das Problem der Kooperation mit den Eltern zum prominenten Thema geworden. Es stellt sich in den unterschiedlichen pädagogischen Arrangements, also für Tagesmütter, für Erzieherinnen in Krippen und Kindergärten mit ihren verschiedenen Angebotsformen oder für Horterzieherinnen in unterschiedlicher Intensität. Jenseits dieser Unterschiede steht alle Arbeit unter dem Zeichen der gemeinsamen, geteilten Erziehungsverantwortung, der Erziehungsverantwortung in den unterschiedlichen Rollen von Eltern und Pädagoginnen im gemeinsamen Projekt. Die Eigensinnigkeit und Eigenkraft der familialen Erziehung wird herausgestellt, bezogen auf das Faktum einer so genannten mütterlichen Feinfühligkeit.

Gerade hier aber werden auch Probleme deutlich, denn es gibt Eltern, die mit ihren Kindern in den gegebenen Defiziten und Überlastungen Probleme haben, die nicht nur auf Kompensation, sondern auch auf Korrektur durch die Erzieherinnen angewiesen sind. – Interessant scheint uns aber vor allem, wie sich die Kooperation im gemeinsamen Projekt Erziehung konkretisiert in den sehr unterschiedlichen Erwartungen, die Eltern an Erzieherinnen haben und in den unterschiedlichen Berufskonzeptionen, in denen Erzieherinnen agieren. Hier stehen z. Zt. sicher Fragen von Leistung, Lernen und kindgemäßen Lernen im Vordergrund und die damit verbundenen unterschiedlichen Bilder von Kindheit und Bildungszielen; dies wollen wir nicht näher verfolgen, sondern noch andere, gleichsam feingliedrige Facetten im Spiel der unterschiedlichen gegenseitigen Erwartungen thematisieren. Es gibt Eltern, die die Erziehung pauschal an den Kindergarten delegieren, die – im Vertrauen darauf, dass es dort dem Kind gut gehen wird – in das Geschäft des Kindergartens nicht hineingezogen werden wollen. Andere Eltern dagegen können sich von den Kindern kaum lösen und erwecken den Eindruck als lebten sie mit dem Kind im Kindergarten mit. In dieser Identifikation mit dem Kind wirkt es immer wieder, als wollten sie die Erzieherinnen kontrollieren; sie sehen sich in der Konkurrenz zu den Erzieherinnen und haben Angst, dass diese ihrem Kind nicht gerecht werden können. Wieder andere Eltern suchen in den Erzieherinnen Partnerinnen für Gespräche, die ihnen im sonstigen Leben fehlen, suchen also gleichsam über die Kinder Gemeinsamkeiten eines allgemeinen Austauschs. Wieder andere Eltern haben sehr bestimmte Vorstellungen von dem, was der Kindergarten ihren Kindern schuldig ist; ihnen fällt es schwer, die in der Fachlichkeit begründete Kompetenz der Erzieherinnen anzuerkennen. Schließlich gibt es Eltern, die sich gern und engagiert auf Unterstützung einlassen und suchen, zwischen ihren Interessen und denen des Kindergartens einen gemeinsamen Weg auszuhandeln. – Diesen unterschiedlichen Erwartungen der Eltern stehen auf Seiten der Erzieherinnen unterschiedliche Einstellungen gegenüber. Die einen signalisieren den Eltern, dass sie zuständig sind und dass sie keine Einmischung wünschen. Andere bemühen sich

um persönliche Beziehungen zu den Kindern und nehmen intensiven Anteil an deren Leben. Wieder andere fühlen sich aufgerufen die Eltern zu belehren und darin auch zu bevormunden. Wieder andere sehen sich als die eigentlichen Vertreter der kindlichen Interessen, während noch einmal andere suchen, die Ressourcen der Familie – ihre Vorstellungen und Möglichkeiten – mit den Ressourcen des Kindergartens zu verbinden und so zu einem produktiven Miteinander zu kommen. Solche Typisierungen zeigen, wie schwierig es ist, zwischen der Eigensinnigkeit von Eltern und den professionellen Möglichkeiten und Notwendigkeiten jenen konkreten Weg auszuhandeln, wenn Erzieherinnen sich auf Eltern einstellen, sich in Bezug auf ihre Interessen – im Spiel von Respekt, Kompensation, Korrektur und Kooperation – einlassen. Sie brauchen besondere Kompetenzen der Begleitung, Beratung und Verhandlung. – Das Problem dieser konkreten Aushandlung wird neuerdings besonders drastisch deutlich im Zusammenspiel der unterschiedlichen sozialen und multiethnisch bestimmten Familienkulturen.

Die Konstellationen im Bereich der Tagesbetreuung haben wir ausführlicher skizziert, weil die hier deutlich werdenden Möglichkeiten und Schwierigkeiten – und die hier entwickelten Modelle – wohl exemplarisch sind für Probleme im Bildungs- und Sozialwesen. Im Kindesalter sind die Kooperationsnotwendigkeiten derzeit besonders dringlich und wichtig. Die Kindertagesbetreuung als Angebot für alle ist – innerhalb der Jugendhilfe – mit allen gesellschaftlichen Konstellationen konfrontiert. Angesichts ihrer auf Offenheit und Kooperation angelegten Arbeitsweise haben sich hier Diskussionen entwickelt, die in den institutionell und bürokratisch verfestigteren Arrangements der Schule, aber auch der Erziehungshilfen im Zeichen der institutionellen Selbstreferentialität eher verdeckt bleiben, zum Nebeneinander führen und weniger gewichtig ausgearbeitet werden. – Natürlich aber zeigen sich in anderen Konstellationen auch andere Facetten in der Beziehung von Eltern zu Professionellen

11. In der Heimerziehung – hier ganz pauschal genommen als Oberbegriff für das Zusammenleben von Erziehern mit Heranwachsenden in einer Lebensgemeinschaft – leben die Kinder in der Zuständigkeit der Pädagogen, die den Alltag in den Bezügen von Raum, Zeit und Beziehungen gestalten und Versorgung, Bildung und Ausbildung organisieren. Die Heranwachsenden aber bringen in ihrer Geschichte ihr Verhältnis zu den Eltern mit in dieses Leben. Die Erzieher werden mit den Eltern verglichen, sie werden mit den Problemen – mit den Bedürfnissen, Spannungen und Ablehnungen – belastet, die aus der Beziehung der Kinder zu ihren Eltern – oder ihrem bisherigen Lebensfeld – stammen. Wenn Erzieher aber so immer wieder in der Doppelrolle von Eltern und sich selbst genommen werden, braucht es besondere Anstrengungen – und reflektiertes

Können – dass sie ihren eigenen Auftrag realisieren können. – Eltern sind aber nicht nur in den vielfältigen Projektionen sondern auch unmittelbar präsent in allen Fragen der Kooperation, vor allem wenn es um die mögliche Rückkehr der Kinder ins Elternhaus geht. Die hier oft ja sehr postulative Programmatik bleibt solange ein beliebiges, ja fahrlässiges Vabanque-Spiel, wie es nicht als Moment einer gemeinsam zu entwickelnden Erziehungsverantwortung gesehen wird. Im Arrangement von Heimerziehung ist Elternarbeit im Spiel von Projektion und Realität, von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, von Verarbeitung, und Ermutigung zur Ablösung besonders komplex. Dies steigert sich aber nochmals in der professionellen Beratung von Pflegefamilien, wenn es in Ablösung und Kooperation, um Konkurrenz und Vermittlung geht – wo sie denn, was leider nicht die Regel ist, intensiv praktiziert wird.

12. Noch einmal andere Facetten der Position professioneller Sozialarbeiter in der Lebenswelt zeigen sich in der Schulsozialarbeit. Sie hat ihre spezifischen Chancen darin, dass Pädagogen sich hier als dritte Erwachsene verstehen, also als Erwachsene, die nicht familial – und in die Familiengeschichte – gebunden sind und ebenso wenig dem Auftrag der Schule oder der Ausbildung verpflichtet sind. In einer sehr eigenen Form der parteilich distanzierten Beziehung und im Unterschied zu den anderen Akteuren, also im verstehenden, aufnehmenden, kompensierenden und korrigierenden Eingehen auf Probleme, die aus diesen Erfahrungen und Beziehungen stammen, können sie den Heranwachsenden einen eigenen Raum der Unterstützung und Ermutigung zu ihren Lebensproblemen bieten.

13. Und schließlich: Die Frage der Relativierung des institutionell professionellen Handelns zeigt sich in noch einmal anderen Facetten im Kontext sozialräumlicher Kooperationen. Hier geht es um Kooperationen mit Betroffenen-Gruppen, mit Bürgerinitiativen und Vertretern anderer Aufgaben, die über andere Kompetenzen verfügen. Dass Stadtplaner immer wieder konstatieren, dass diese Kooperation gerade mit Sozialpädagogen nicht einfach ist – sie insistierten auf ihrer Zuständigkeit und suchten sich die Räume dieser Zuständigkeit zu sichern – scheint uns ein beklemmendes Indiz dafür, dass eine unheilige Allianz von Selbstbehauptung und Selbstüberschätzung die Gemeinsamkeit von Projekten belastet und blockiert, die doch nur in der Praxis von spezifischen Verhandlungs- Vermittlungs- und Organisationskompetenzen und in der Abstimmung unterschiedliche, aber unbedingt als gleichwertig geltender Kompetenzen möglich ist. Solche Kooperation gelingt mit den Pädagogen nur in der Zurücknahme ihrer eigenen Kompetenz in Bezug auf die der anderen, in der Relativierung der eigenen Kompetenz und in der Kommunikation im Kreis gleichwertiger Positionen.

14. Solche Konkretisierungen des Bezugs professionellen Handelns zur Eigensinnigkeit anderer pädagogischer Zuständigkeiten ließen sich weiter verfolgen; sie genügen aber vielleicht als Hinweis auf die Differenziertheit und Dramatik der hier liegenden Probleme. Wir möchten aber gerne abschließend noch ganz knappe Bemerkungen zu einer anderen Facette der Relativierung professionellen pädagogischen Handelns machen. Pädagogen – so haben wir gezeigt – agieren im Feld neben anderen Pädagogen, sie selbst agieren aber auch im Spiel unterschiedlicher eigener Interessen, das pädagogisch-professionelle Handeln ist eines unter anderen, das sich in Beziehung zu diesen anderen Lebensinteressen stellen muss. – Pädagogen agieren in aller Professionalität auch mit ihren allgemeinen menschlichen Ressourcen. Wo es gelingt, tun sie es reflektiert und kontrolliert, gleichsam im Durchgang durch Professionalität geläutert; in Analogie zu Pestalozzi könnte man formulieren, dass aus der Liebe sehende Liebe wird. – Pädagogen aber agieren nicht nur in Bezug auf Kinder, sondern stehen immer im Bezug zu einer institutionell vorgegebenen Arbeitsordnung und ihrer Konkretisierung in der Kultur der Institution und, vor allem, zu ihrer Kollegenschaft. Untersuchungen z.B. zu Supervisions- und Mediationserfahrungen belegen eindringlich das Gewicht der hier sich stellenden Aufgaben. Erzieher agieren im Team und bestimmen ihre Position in ihm: Es gibt Macht- und Hierarchieprobleme, es gibt Angst um die Position und Neid; der Eine ist geschickter, der Andere wirft sich mit einer Intensität in die Arbeit, die alle Anderen verdrängt, der Andere ist – obwohl vielleicht lässiger in seiner Arbeitsauffassung – beliebter. Der Pädagoge also hat die Stelle und Position nicht, die er sich erwünscht, er hängt in seiner Arbeit in einem Kollegium, das er gerne verlassen würde, wenn Arbeitsmarkt und Alter es erlaubten, er fühlt sich gefangen und blockiert. – Und schließlich: Die beruflichen Energien stehen in Konkurrenz zu den Problemen des Privatlebens mit seinen Erwartungen, seinen Hoch-Zeiten und Frustrationen. – Der Pädagoge also muss sein pädagogisches Geschäft in seiner beruflichen Positionierung und seiner Lebensplanung positionieren. In dieser Relativierung seines pädagogischen Handelns ist es nicht immer leicht, die dafür nötige Vitalität und Souveränität zu behalten.

Literatur

- Bolay, E. (2008) Überlegungen zu einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit. In: Grundwald/Thiersch: Praxis lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Weinheim und München, 2. Auflage, S. 147-162.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart.
- Colla, H. (2006): Liebe in der Sozialpädagogik. In: Heimgartner/Lauerermann (Hg.): Kultur in der Sozialen Arbeit. Klagenfurt, S. 98-122.

- Goffman, Erving (1973): Asyle. Frankfurt.
- Iser, Angelika (2008): Supervision und Mediation in der Sozialen Arbeit. Eine Studie zur Klärung von Mitarbeiterkonflikten. Tübingen.
- Königter, S.(2008):Relationale Professionalität, Hohengehrn, 2008.
- Thiersch, H. (2006): Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit. In Dörr./Müller.: Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität, S.29 – 46, Weinheim und München.
- Thiersch, H. (2009): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit, 7. Auflage, Weinheim und München.
- Thiersch, R. (2008): Das gemeinsame Projekt Kindererziehung – Über die Beziehungen zwischen ErzieherInnen und Eltern. In: Bucher/Kalcher/Lauermann (Hg.): Gemeinsam erziehen. Salzburg, S.115-138.
- Thiersch, R. (2001): Sozialräumliche Aspekte von Bildungsprozessen. In: Liegle/Treptow (Hg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg, S.242-257.

„Liebe“ oder „Nähe“ als Erziehungsmittel. Mehr als ein semantisches Problem!

Detlef Gaus, Reinhard Uhle

1 Vorbemerkung

„Pädagogische Liebe“ wird in dem gleichnamigen Buch von Sabine Seichter in einer Periodenabfolge der „Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmusters“ interpretiert (vgl. Seichter 2007). Dabei sieht die Autorin als „Blütezeit“ dieses Deutungsmusters jene Phase, in der das Verständnis von Pädagogik als Geisteswissenschaftlicher Pädagogik dominierte. Für das „Verschwinden“ dieses Musters steht demnach die Zeit, in der ein professionstheoretisches Verständnis von Pädagogik zum zentralen Bezugspunkt pädagogischen Denkens wurde und immer noch wird. Folgt man dieser Lesart, dann sind Autoren hoffnungslos in einer überholten Semantik befangen, die heute noch von „pädagogischem Eros“ oder von „Liebe und Autorität“ (vgl. Nohl 1933) und nicht vom Problem von „Nähe und Distanz“ (vgl. Dörr/Müller 2007) im Erziehungsge-
schäft reden.

Diese Periodisierung betrifft zunächst nur die Semantik. Über Semantik hinaus aber steht ein grundsätzliches Problem im Raum. Erziehung stellt (fast) immer auch ein personales Geschehen dar. In diesem gilt immer noch, dass Erziehung und Unterrichtung erst über Gefühlsbindungen wie Zuneigung, Liebe und Vertrauen zu Personen chancenreich werden. Diese Tatsache wird an dem Zusammenhang von Lehren und Lernen gut sichtbar. Lernen ist ein selbstreferenzieller Akt. Er wird zwar durch Lehren angestoßen, aber er kann nicht durch Lehren bewirkt werden. Lehren und Lernen ist vergleichbar mit der Einladung zu einem Essen und dem Essen selbst. Ein Gastgeber kann und muss sich – soll seine Einladung ein Erfolg werden – über die Gäste Gedanken machen: Er muss sich fragen, welche Speisen allen schmecken, wer evtl. nur fleischlos isst oder Fisch nicht mag usw. Ihm ist das Tischarrangement wichtig, um das gemeinsame Essen zu einem gelingenden geselligen Ereignis zu machen. Aber dass die Gäste das Essen zu sich nehmen, sich (wörtlich) einverleiben bzw. zum geselligen Beisammensein beitragen, liegt nicht in der Hand des Gastgebers, sondern in denen der Gäste. So geht es auch der Didaktik und Methodik des Lehrens: Sie kann nur Angebote für Eigenaktivitäten von Lernenden machen. Diese Angebote

müssen evt. in Zwänge und Druck durch Leistungserwartungen verwandelt werden, wie auch im Falle von Magersucht Zwangsernährung angesagt ist oder im Falle von Fehlernährung Diäten erforderlich werden. Aber gerade an solchen Umwandlungen von Angeboten in Zwänge oder Hilfestellungen wird sichtbar, dass dabei unerwünschte Nebenwirkungen auftreten können wie die, dass Menschen bestimmte Nahrungsmittel nie wieder zu sich zu nehmen oder Orte vermeiden, in denen nur der Geruch bestimmter Lebensmittel auftritt. Wie bei Essen muss auch Lehren ähnliche Folgen der Belehrung zu vermeiden suchen, damit – wie man heute sagt – lebenslanges Lernen attraktiv wird oder dauerhaftes Interesse an Fächern, Themen und Inhalten grundgelegt wird.

2 „Liebe“ und „Nähe“ als Bedingung pädagogischen Handelns

Pädagogisches Handeln wird aufgrund der eben genannten Abhängigkeit vom Mitwirken seiner Adressaten als ‚Anregung zu Selbsttätigkeit‘ (Benner 1994, S. 310) oder als ‚bisubjektives Handeln‘ (Winkler 1990; Dörr/Müller 2007a, S. 10) bezeichnet. Spätestens seit dem 18. Jahrhundert als dem Jahrhundert der Pädagogik wird gesehen, dass eines der wichtigsten Hilfsmittel für solches Handeln das Bemühen von Erziehern und Lehrern um Liebe und Vertrauen bei Heranwachsenden ist. So heißt es in den um 1800 viel gelesenen ‚Grundsätzen der Erziehung‘ von August Hermann Niemeyer: „Was könnte an sich wünschenswerter sein, als von seinen Zöglingen geliebt zu werden? Man hat dann die halbe Arbeit mit ihnen; man findet in ihrer Anhänglichkeit oft den einzigen Lohn“ (Niemeyer 1799/1879, S. 242). Wenige Jahre später formuliert Johann Friedrich Herbart, der Begründer wissenschaftlicher Pädagogik, in seinen ‚Aphorismen zur Pädagogik‘ den Satz: „Nichts versuche der Lehrer, was nicht seinen persönlichen Wert in den Augen des Zöglings erhöht und erstärkt; besitzt er nicht die persönliche Zuneigung und Achtung, so werden seine Mittel wenig helfen“ (Herbart 1888, S. 405).

Eines gilt bis heute als unstrittig. Persönliche Wertschätzung, Liebe und Anerkennung von Erziehern und Lehrern durch Heranwachsende sind Voraussetzungen dafür, dass Heranwachsende sich auf Erziehungsambitionen und Lehrintentionen einlassen. Diese Einmütigkeit der Annahme liegt darin, dass möglichst solche ‚Bündnisse‘ oder ‚Projektgemeinschaften‘ Bedingung der Möglichkeit von Erziehung und Belehrung werden sollen, die auf Wertschätzung basieren. Für bloße Zweck- oder Zwangsgemeinschaften gilt das nicht. Denn ein Arbeitsbündnis einzugehen oder eine Projektgemeinschaft zu bilden heißt zunächst nur, gemeinsam mit bzw. unter Mitwirkung von Heranwachsenden das Projekt

der Entwicklung von Kompetenzen motorischer, kognitiver, affektiver und voluntativer Art als Ambition moderner Pädagogik zu verfolgen.

Schon um 1800 werden von den beiden genannten Autoren allerdings auch die Gefahren benannt, die mit dem Bemühen eines Erziehers um Liebe und Zuneigung durch Educanden verbunden sind. Da ist im Falle der Anwendung von Liebe als Erziehungsmittel von Gefahren die Rede, die im Falle ihrer gezielten Anwendung hinzutreten können. Verwiesen wird auf die Gefahren der „Nachgiebigkeit“ der Erzieher, der „Erschleichung von Gunst“, von „ängstlichem Bewerben um Zufriedenheit und den Beifall“ von Heranwachsenden, von „Weichlichkeit“ ihnen gegenüber, von „Versicherung des Gutmeinens“ und von „Buhlen und Betteln“ um Zuneigung (Niemeyer 1799/1879, S. 243f.). Da wird auf die Vergänglichkeit und Flüchtigkeit der „Liebe des Knaben“ zu seinem Erzieher und auf „selbstgefälliges Proben von Gewalt“ verwiesen, wenn Erzieher über erreichte Zuneigung von Heranwachsenden diese beliebig lenken können (Herbart 1883, S. 21). Deshalb muss pädagogische Liebe im Sinne eines Interessiertheits am Anderen oder im Sinne von „Wohlwollen“ oder von „väterlichem Sinn“ um „Gerechtigkeit“ als Handlungsmaxime des Erziehers nach Niemeyer um ihr Anderes ergänzt werden. Notwendig ist es, das „Amtsansehen“, also die berufsspezifische Autorität, zugleich immer deutlich zu machen (Niemeyer 1799/1879, S. 244).

In der heutigen professionstheoretischen Semantik von ‚Nähe‘ als Mittel zur Herstellung von Arbeitsbündnissen zwischen Erziehern und Heranwachsenden werden ähnliche Gefahren gesehen. Von Erziehern ist eben nicht nur diese, sondern auch ihr Anderes, die ‚Distanz‘ zu verlangen. Diese ist nach Hans Thiersch notwendig, um den Verführungen „zu klammernden, okkupierenden Beziehungen“ bzw. „zu Macht und Bemächtigung“ entgegenzuwirken, die bei Gewinn von Zuneigung und Vertrauen in Arbeitsbündnissen auftreten können (Thiersch 2007, S. 34f.). Professionelle Distanz, wie sie nach Burckhard Müller in den Talaren der Pfarrer und Richter, in den weißen Kitteln der Ärzte, in den Settings der psychologischen Psychologen als traditionellen Vertretern einer Profession mit dem gleichen Problem von ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ symbolisch zum Ausdruck gebracht wird, wird als Hilfe gegen „Gefahren der zu großen Nähe“ gesehen – ähnlich wie bei Niemeyer das ‚Amtsansehen‘ von Pädagogen (vgl. Müller 2007, S. 142).

Bis hierher ist also eines festzuhalten: Trotz semantischer Veränderungen hat sich seit 1800 die Problemstellung von Pädagogik hinsichtlich des Umgangs mit der Frage, wie Erziehung und Unterrichtung die Mitwirkung von Adressaten bewirken kann, nicht verändert. In der antinomischen Semantik sowohl von ‚Liebe‘ und ‚Amtsansehen‘ als auch von ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ wird die Lösung der Frage in der Bildung von ‚Arbeitsbündnissen‘ oder von ‚Lehr-Lern-Gemein-

schaften‘ gesehen. In beiden Spielarten des Umgangs mit dieser pädagogischen Grundantinomie wird aber zugleich auch auf Gefahren verwiesen.

Hierbei tritt insbesondere das durchaus Problematische am Machtpotenzial von Liebe, Vertrauen und Nähe in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. An den Vergleich mit einer Einladung zum geselligen Mal sei zur Verdeutlichung erinnert. Denn wie bei der Vorbereitung eines geselligen Essens das gut überlegte Arrangement Verführungscharakter hat und quasi Ersatz für Zwangsernährung und -diät bei Ablehnung von Essen oder falscher Ernährung darstellt, so sind Liebe und Nähe als Erziehungsmittel instrumentale Strategien der Leitung von Menschen bzw. attraktive Vermeidungsstrategien von offen zur Schau getragener Machtausübung. Denn ‚Macht‘ wird durch den Einsatz der Strategie ‚Liebe‘ bzw. ‚Nähe‘ nicht zu einem Gewaltverhältnis, sondern zu einer ‚Neutralisierung des Willens‘ von Anderen verwendet.

Niclas Luhmann bestimmt ‚Macht‘ als Begrenzung von Handlungsspielräumen, um gemeinsames Handeln von Menschen zu ermöglichen. Erst so wird die Möglichkeit ihrer gemeinsamen Kooperation wahrscheinlicher. Macht kann unterschiedliche Formen und Ausdrucksweisen annehmen. In der Form von ‚Einflussmacht‘ ermöglicht sie Vorwegverständigungen selbständiger Menschen über eine kontingente Welt. Das Verführerische, sozial Relevante an solcher Einflussmacht ist, dass sie ohne Verwendung von rigiden Macht- und Zwangsmitteln auskommt. Erst wenn über die Funktion der Kontingenzbewältigung hinaus Qualitätsfragen gestellt werden, muss nach Luhmann die Frage der Schädigungsfähigkeit von Macht durch Machthaber gestellt werden. Auf diese Funktion von Macht aber, und das inklusive der weitergehenden Qualitätsfrage, hebt sowohl die heutige Semantik von ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ als auch die traditionelle Semantik von ‚Liebe‘ und ‚Amtsansehen‘ in der Pädagogik ab: Liebe zu erwerben oder anderen nah zu sein, heißt zwar einerseits, Einflussmacht bei anderen gewinnen zu wollen. Es heißt hingegen andererseits nicht, durch eine Macht der Bekämpfung deren Widerstreben zu brechen. Vielmehr geht es um eine werbende Einflussnahme. Zuneigung und Nähe als Erziehungsmittel zu verwenden, bedeutet auch, in Rechnung zu stellen, dass die Selbstbestimmungsansprüche von anderen nicht verletzt werden (vgl. Luhmann 1975).

3 Zur Differenz der Semantik von ‚Liebe‘ und ‚Nähe‘

Mit der Semantik von ‚Liebe‘ und ‚Amtsansehen‘ sowie von ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ wird also im Prinzip dieselbe Problemstellung bearbeitet. Unterschiede liegen allerdings in der Begründung der Verwendung von ‚Liebe‘ und ‚Vertrauen‘ bzw. von ‚Nähe‘ als pädagogischem Mittel. Der eine Diskurs erlebte seine

Hochphase in der, wie Seiter es nennt, ‚Blütezeit‘ der pädagogischen Liebe in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Insbesondere durch sie wurde die Akzentuierung von Nähe durch den Ausdruck ‚Liebe‘ pointiert positiv konnotiert. Die professionstheoretischen Begründungen für ‚Nähe‘ dagegen kommen aus einer anderen Zeit. Sie sind dem fälschlich Martin Luther zugeschriebenen Wort vergleichbar: ‚Hier stehe ich. Ich kann nicht anders‘. In ihrem Diskurs gilt eines als unstrittig: Professionelles Handeln von Lehrern, Erziehern und Sozialpädagogen muss sich auf eine „widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Beziehungsmomenten“ einstellen (Oevermann 2008, S. 69). Nur so ist es in der Lage, interventionspraktisch Krisensituationen zu bearbeiten oder im Falle von Lehrern zu vermeiden. Ob die Beteiligten dieses wollen oder nicht; sie müssen sich beim Versuch des Aufbaus von Bündnissen auf emotionale Beziehungen einlassen, sie müssen mit Wertschätzungen (oder auch mit Ablehnungen) ihrer Person durch Heranwachsende umgehen. Nähe, Zuneigung und Vertrauen sind damit notwendige Bestandteile der paradoxalen Struktur professioneller pädagogischer Beziehungen. Denn in pädagogischen Beziehungen muss die Selbsttätigkeit, ja, die Selbstbestimmung des Adressaten immer unterstellt werden. Zugleich aber muss dieser auch und immer als mit einem Mangel an Autonomie, einem Mangel an Selbstbestimmung behaftet wahrgenommen werden.

Diese theoriesystematisch erläuterte Paradoxie tritt in Professionsdiskursen zudem in theoriestrategischen Verwertungsformen von Begründungs- und Legitimationssprachspielen auf. Diese können am Beispiel der Sozialpädagogik besonders klar verdeutlicht werden. Hier ergibt sich aus der Betonung der paradoxalen Struktur pädagogischen Handelns dreierlei: Zum einen gilt es, die Semantik von ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ mit dem psychoanalytisch-therapeutischen Problem von „Abwehr- und Gegenübertragungsphänomenen bei Helfern“ zu verbinden. Zum andern kann für Sozialpädagogik mit der Chiffre ‚Nähe‘ der solidarische Bezug von Sozialpädagogen „zum subjektiven Standort der Klienten, zu (sc. deren) Lebenswelt, (sc. deren) Alltagsproblemen“ hervorgehoben werden. Und letztlich kann mit der Semantik von ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ auf die sozialpolitischen und organisationsbedingten Hintergründe und Möglichkeiten bzw. Hindernisse eines solidarischen Eintretens von Sozialpädagogen für ihre Klientel verwiesen werden (Dörr/Müller 2007a, S. 14). Sowohl Professionserfordernisse wie das Selbstverständnis von Sozialpädagogen legen also die Semantik von ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ als einen Zwang bzw. Vorteil heutiger Pädagogik nahe. Einerseits ist ihm nicht zu entgehen – andererseits ist er durchaus zum eigenen Nutzen und Frommen zu verwerten.

Dagegen wird in der ‚Blütezeit‘ dieses Deutungsmusters die Verwendung des Ausdrucks ‚pädagogische Liebe‘, anders als der heutige von ‚Nähe‘, emphatisch und konzeptionell-theoretisch eingesetzt (vgl. Uhle 2007). An der Stelle

eines professionstheoretischen Verständnisses von Nähe als Zwangsjacke wie als Stützkorsett professioneller pädagogischer Arbeit mit theorie- und professionsstrategischen Vorteilen steht dort eine ungeteilte Zustimmung zur Funktion von Liebe als Einflussmacht auf andere. Ungebrochen bekennt sich dieser Diskurs zu ‚Liebe‘ als personalem Erziehungsmittel, ohne sich hinter Ersatzbegriffen wie ‚Zuneigung‘, ‚Wertschätzung‘ oder ‚Wohllwollen‘ zu verstecken. Für diese ‚Blütezeit‘ der Semantik von Liebe müsste das Luther-Wort abgewandelt werden: ‚Hier stehe ich. Ich will nicht anders.‘ Die Macht der Liebe, Arbeitsbündnisse einzugehen bzw. ‚Bildungsgemeinschaften‘ zu bewirken, wie es in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik bzw. Kulturpädagogik heißt, gilt nicht als Zwang der paradoxalen Struktur von Erziehung und Bildung. Vielmehr wird sie als faszinierendes Potenzial zur Erhöhung chancenreicher Erziehung betrachtet.

Die ‚Blütezeit‘ des Deutungsmusters ‚pädagogische Liebe‘ oder auch ‚pädagogischer Eros‘ ist diejenige der Reaktion auf Modernisierungsprozesse um 1900. Modernisierungstheoretisch argumentierende Kultursoziologie beschreibt sie als jene Zeit, in der Gesellschaft sich individualisiert, sich ausdifferenziert und sich pluralisiert, in der Gesellschaft mobil und enttraditionalisiert wird. Menschen haben zunehmend mehr Wahlmöglichkeiten und Freiheiten der Wahl, wie und wo sie ihr Leben führen können. Menschen können sich zunehmend auf soziale, medizinische, technische, ökonomische, schulische u.a. Versorgungssysteme verlassen (vgl. Spurk 1990; Loo/ Reijen 1992). Schon um 1900 charakterisiert Max Weber Modernisierung, wie sie sich seit Mitte des 19. Jahrhunderts vollzieht, als Dominantwerden bürokratisch-rationaler Verkehrsformen in Staat und Gesellschaft (vgl. Weber 1990). Ferdinand Tönnies unterscheidet um 1890 begriffsanalytisch zwischen ‚Gesellschaft und Gemeinschaft‘, um Bindungen von Menschen zu begreifen. Bindungen in Gesellschaft sind demnach durch den ‚Kürwillen‘ der Menschen bestimmt: Ihnen liegt ein Prinzip rationaler Vergesellung durch Verträge, Tausch und organisatorische Regelungen zugrunde. Dagegen verbindet in der Gemeinschaft die Menschen ein ‚Wesenswillen‘ über Gefallen sowie Fürsorge, Gewohnheit und Gedächtnis. Mit Zunahme von Gesellschaft sind demgemäß Verluste des Wesenswillen als Gemeinschaftskennzeichen zu verzeichnen, wie sie in der Mutter-Kind-Beziehung des Gefallens und der Fürsorge, in überschaubaren Nahbeziehungen von Nachbarschaft und Freundeskreis über Gewöhnung und gemeinsame Teilhabe an Traditionen und Sitten als Gedächtnis gegeben sind (vgl. Tönnies 1979). Gegen eine zunehmende Rationalisierung von Vergesellungen wird seinerzeit auf die Gefahr von ‚Anomie‘ (Durkheim) als soziale Diffusion verwiesen, wenn Gesellschaft nur durch rationale Zweckbeziehungen zusammen gehalten wird. Unter Berufung auf Friedrich Nietzsche tritt um 1900 zudem ein Beschreibungsmuster auf, das als „Sorge um die drohende Vergletscherung der Seele“ (vom Bruch u.a. 1989, S. 12) gekenn-

zeichnet wird. Dieser Sorge-Diskurs beinhaltet auch und gerade die Betonung von emotionalen Bindungen zwischen Menschen, mithin von Zuneigung, Liebe und Vertrauen als Gegenentwurf zu bloß zweckhaften, rationalen Bindungskräften zwischen Menschen.

Um 1900 gab es also einen Sorgediskurs. In ihm ging es um Defizite an Gefühlsbindungen zwischen Menschen. Thematisiert wurde die Gefahr, dass Inklusionen von Individuen in Gesellschaftsformationen und in Staaten sowie Institutionen gefährdet sind. In diesen Diskurs war auch ein geisteswissenschaftlich-pädagogischer Sub-Diskurs eingeschlossen. In ihm wurde die Thematisierung von Erziehung in, zur, um und durch Gemeinschaft relevant. Und in diesem Zusammenhang wiederum bekam die Diskussion von Werten wie Liebe, Vertrauen und Dankbarkeit besondere Bedeutung. Die unmittelbare Verknüpfung mit älteren Traditionsbeständen pädagogischer Theoriediskurse wurde sodann insbesondere über den Rekurs auf die Pädagogik Pestalozzis und deren Liebesverständnis geleistet (vgl. Uhle 1995; Uhle/Gaus 2002). Ähnlich wie heute das ‚Wohl des Kindes‘ pädagogische Einwirkungen bis hin zu Zwangsmaßnahmen legitimiert, so legitimiert für Geisteswissenschaftliche und Kulturpädagogik Kulturkritik am Aufwachsen von Kindern in als defizitär wahrgenommenen individualisierten, ausdifferenzierten, rationalisierten Lebensformen die Anwendung der Einflussmacht von Liebe. Dieses gilt vor allem auch, wenn es um Kinder ohne Erfahrungen mit familialer Liebe geht. Mit solcher Pointierung der Notwendigkeit, das Erziehungsmittel ‚Liebe‘ anzuwenden, wird das Gefahrenpotenzial von deren Macht systematisch klein geschrieben. Groß geschrieben hingegen wird die Macht der Liebe.

Auch hier sei die theoriesystematische Erläuterung durch die Betrachtung theoriestrategischer Verwertungsformen von Begründungs- und Legitimationssprachspielen ergänzt. Wird so geschaut, so fällt auf, dass zu dieser Blütezeit der Ausformulierung einer Semantik pädagogischer Liebe zahlreiche kulturtheoretische Differenzierungen von Liebe zur Verfügung stehen, die dem pädagogischen Sub-Diskurs in einem kulturkritischen Sorgediskurs seinen Platz sichern. Da ist die Rede von eros, philia und agape, von amor concupiscentia, amor benevolentiae, amor conplacentia und amor amicitias, von sexuell-erotischer Liebe, von Freundschaftslove, Heimatlove und Weisheitslove usw., von der Love Gottes zu den Menschen, von menschlicher Love zu Gott und von Nächstenlove, von Selbstlove und Eigenlove, von vernünftiger und romantischer, von elterlicher, freier und ehelicher Love, von Love als Trieb, Begehren, Streben oder als Tugend und Pflicht, als Gefühl oder Gemütsbewegung (vgl. Schöpf 1980).

Europäische Kulturtradition bietet damit die Möglichkeit, die Einflussmacht von ‚Love‘ zu spezifizieren und Bestandteile für ein chancenreiches Erreichen von Arbeitsbündnissen in der Form von Gemeinschaften zu identifizieren. Dabei

wird allerdings ‚pädagogische Liebe‘, anders als ‚Nähe‘ im heutigen Diskurs, semantisch mit Hoffnungspotenzial aufgeladen. Hier wird eine Pädagogik des Sinns entworfen, in der die Gefahren von ‚Amtsansehen‘ bzw. ‚Autorität‘ (Nohl 1933) als Formen von gleichzeitiger Distanziertheit vermeidbar erscheinen. Denn mit der Betonung von ‚Liebe‘ wird semantisch nicht so sehr der Charakter der Ambivalenz eines Erziehungsmittels in der Form von Erziehereinstellungen bzw. -ethos betont. Anders als etwa bei Niemeyer und Herbart um 1800, anders als heute wird vielmehr der Heilscharakter von Pädagogik als Gegenmacht in den Blick genommen. Diese Gegenmacht soll sich auf ein Kindeswohl richten, das durch Modernisierungsprozesse als ebenso bedroht wahrgenommen wird wie das soziale Miteinander insgesamt. Geistes- und kulturtheoretische Pädagogik akzentuieren also ‚Liebe‘ und nicht ‚Nähe‘. Hier geht es um mehr als um die Erhöhung der Erfolgchancen von Erziehung. Die unterschiedlichen Legitimierungen einer pädagogischen Verwendung der Einflussmacht von ‚Liebe‘ hier und ‚Nähe‘ in professionstheoretischen Reflexionen machen zwar Differenzen ebenso wie theoretische Anschlussmöglichkeiten sichtbar; diese liegen in den unterschiedlichen Begriffen.

Solche Unterschiede können allerdings immer noch als bloß semantische Differenzen verstanden werden. Ein solches auf die Semantik zielendes Verständnis setzt sich in dem Falle durch, dass ein wesentliches grundlegendes systematische Problem nicht gesehen wird. Dieses wurde aber bereits in der ‚Blütezeit‘ von pädagogischer Liebe durchaus wahr- und ernstgenommen. In der heutigen Thematisierung von ‚Nähe‘ hingegen kommt es nicht mehr zur Sprache: Es geht um das Machtpotenzial von Liebe.

4 Zum Hintergrund der Semantik von ‚Liebe‘

Die zentrale Thematisierung von ‚Liebe‘ in der ‚Blütezeit der pädagogischen Liebe‘ findet sich in der Trias der Personen Eduard Spranger, Georg Kerschensteiner und Martin Buber. Die ersten beiden sprechen in engem wechselseitigem Bezug von ‚*der Liebe des Erziehers*‘ (Spranger) bzw. ‚*der Liebe des Lehrers*‘ (Kerschensteiner). Ihnen geht es also, in heutiger Terminologie, um das jeweils generalisierte Professionsethos pädagogischer Berufe. Dafür entwickelt vor allem Spranger eine ausformulierte Theorie pädagogischer Liebe, auf die sich Kerschensteiner bezieht, worauf wiederum Spranger rekurriert, indem er sich von Buber belehren lässt. Skizzenhaft lässt sich das Sprangersche Konzept *der Liebe des Erziehers* wie folgt darstellen (vgl. Gaus 2007; Uhle 1996).

Spranger entwirft, wie Kerschensteiner interpretiert, idealtypisch und kulturtheoretisch Grundprinzipien menschlicher Begehrens- und Strebensrichtungen

(vgl. Kerschensteiner 1927, S. 21ff.). Nach seinem Anspruch können mit diesem Verfahren einer idealtypologisierenden Charakterologie typische Seeleneigenschaften von Menschen sowie historisch auffindliche gesellschaftliche Strukturen isoliert werden. Sein Ziel ist es also kurz gesagt, ‚typische‘ Charaktere von Menschen und Kultursystemen zu beschreiben. Als Ergebnis seiner ‚Theorie der Lebensformen‘ gibt es demnach den theoretischen, den Phantasie-, den religiösen, den sozialen, den wirtschaftlichen und den Machtmenschen. Allen diesen Charaktertypen entsprechen jeweils unterschiedliche Typen von Kultursystemen. Für Spranger lassen sich nämlich Kultursysteme dadurch unterscheiden, dass jeweilige (Lebens-)Kulturen sich an jeweilig verschiedenen Zentralwerten orientieren. Von daher können bestimmte menschliche Charaktere und Kulturen eine Verbindung eingehen. Der theoretische Mensch will Wirklichkeit verstehen und objektiv bzw. systematisch Welt erfassen – er findet sich in dem Kulturbereich ‚Wissenschaft‘ wieder, der durch den Zentralwert ‚Wahrheit‘ bestimmt ist. Der Phantasiemensch will Wirklichkeit erleben und subjektiv Erfahrenes symbolisch zur Erscheinung bringen – er findet sich im Kulturbereich der Ästhetik mit dem Zentralwert ‚Schönheit‘ wieder. Der religiöse Mensch will Wirklichkeit in höhere Sinnzusammenhänge einordnen und für sich selber innere Ruhe in diesen Zusammenhängen finden – er findet sich im Kulturbereich der Religion mit seinem Zentralwert der ‚Richtigkeit‘ von Lebensführung wieder. Der soziale Mensch sieht die Wirklichkeit unmittelbarer Mitmenschlichkeit, ihm ist die Gestaltung einer solidarischen gerechten Gesellschaft wichtig – er findet sich im Kulturbereich von Gesellschaft mit dem Zentralwert ‚Gerechtigkeit‘ wieder. Der wirtschaftliche Mensch ist ein Charakter, der die Wirklichkeit in eine Ordnung der Effizienz überführen will – er findet sich im ökonomischen Kultursystem mit dem Zentralwert der ‚Effizienz‘ wieder. Der Machtmensch will Wirklichkeit nach dem Prinzip von Herrschaft ordnen – er findet sich im politischen Kultursystem mit dem Zentralwert der ‚Beherrschung‘ wieder.

In konkreten Individuen und in konkreten Kultursystemen finden sich freilich niemals nur solche Reinformen. Nach Spranger sind vielmehr immer Mischformen und Verformungen der Charaktere und der Kulturideale zu unterstellen. Solche Mischverhältnisse treten etwa zutage, wo Wahrheitssucher in der Wissenschaft nicht nur Wahrheit, sondern auch Erfolg und Macht suchen, wo die Fragen nach dem Sinn des Lebens in der Religion nicht nach Antworten der Richtigkeit, sondern nach Ekstase und Hysterie suchen, wo der Schönheitssinn sich von der Ästhetik Entspannung in Kitsch und Seichtigkeit erhofft, ohne wirklich der Schönheit sich zu weihen usw. (vgl. Gaus 2007, S.122ff.).

Spranger verfolgt mit seiner typologisch-charakterologischen Unterscheidung und Verbindung von Charaktertypen einerseits und der kulturtypologischen Unterscheidung und Verbindung sozialer Systeme andererseits spezifische päd-

gogische Ambitionen. Zentral an seinem Gedanken ist die Annahme, dass jeweilige Lebenskulturen durch die jeweilige Orientierung an jeweiligen Zentralwerten gekennzeichnet sind. Diese Annahme wiederum ermöglicht es ihm, drei pädagogische Ambitionen zu verfolgen. Erstens wendet er sich mit dem Rekurs auf Zentralwerte als Kennzeichen von Lebenskulturen gegen einen mit Modernisierung und Individualisierung einhergehenden Relativismus und Pluralismus. Er entfaltet den konservativen Gegenentwurf gegen die moderne Diffusität und Heterogenität von Lebensüberzeugungen. Mit der Annahme von Zentralwerten wie Wahrheit, Schönheit, Richtigkeit, Gerechtigkeit usw. als Kennzeichen von Charakteren wie von Kultursystemen steht ihm ein Kriterium zur wertenden Auseinandersetzung mit Entwicklungen der Moderne zur Verfügung. Denn ausgehend von diesen Zentralwerten können menschliche Lebensweisen und Kultursysteme auf ihre optimale Einlösung eben dieser Wertansprüche geprüft und in höhere und niedere Formen unterschieden werden. Es können auf der Basis ihrer kulturtheoretischen Analyse Ansprüche an Individuen und soziale Systeme gestellt werden. Es können anspruchsvolle von weniger anspruchsvollen Lebensweisen und Kulturformen unterschieden werden. Damit ist ‚Emporbildung‘ als Initiation von Heranwachsenden in höhere Lebensformen denkbar. Diese ist zudem mit der Idee zu verknüpfen, dass mit der Steigerung von Individuen gleichzeitig auch die Höherentwicklung von Kultursystemen denkbar ist. Mit dieser Modellannahme meint Spranger, den ursprünglichen Anspruch des Bildungsdenkens um 1800 in die Moderne hinüber retten zu können (vgl. ebd., S.124ff.). Zweitens kann auf der Basis dieser Modellannahme für das Erziehungssystem auch unter den Bedingungen einer immer heterogener und multipolar werdenden Moderne noch ein Bildungsgang als Initiation in zentrale Kultursysteme begründet werden. So finden im Lehrplan des Schulsystems einerseits eher wissenschaftliche Inhalte, aber auch Religion und Kunst, ebenso Politik, Ökonomie usw. ihren Platz. In dieser Perspektive erscheinen sie als wohlabgewogenes Gesamt einer harmonischen Ganzheit, wo doch andere Perspektiven die Zerrissenheit und Disharmonie des modernen Wissens und Könnens beklagen. Drittens schließlich legitimiert die typologische Behauptung, dass menschliche Charaktere immer in Mischverhältnissen auftreten, aus didaktischer Perspektive das Ansprechen und Fördern sowohl der theoretischen wie der ästhetischen, der religiösen wie der ökonomischen Anlagen von Heranwachsenden – trotz einseitiger Begabungen und Interessen. Nicht zufällig war Spranger ein überzeugter Verfechter des sich ‚ganzheitlich‘ verstehenden Arbeitsschulgedankens nach Kerschensteiner.

‚Emporbildung‘ ist also ein zentrales Anliegen Sprangerscher Pädagogik. Dabei ist ‚Emporbildung‘ zugleich – so sei es in der semantischen Tradition von Meister Eckart erläutert – ‚Ein-Bildung‘ in höhere und bessere Artikulationen