

Giesinger, Johannes

Paternalismus und die normative Eigenstruktur des Pädagogischen. Zur Ethik des pädagogischen Handelns

Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 2, S. 250-265



Quellenangabe/ Reference:

Giesinger, Johannes: Paternalismus und die normative Eigenstruktur des Pädagogischen. Zur Ethik des pädagogischen Handelns - In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 2, S. 250-265 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-239400 - DOI: 10.25656/01:23940

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-239400>

<https://doi.org/10.25656/01:23940>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2019

■ *Thementeil*

Internate – Historiographie und aktuelle empirische Einblicke

■ *Allgemeiner Teil*

Paternalismus und die normative Eigenstruktur des Pädagogischen. Zur Ethik des pädagogischen Handelns

Die Pädagogisierung der Sexualität in den 1970er-Jahren. Die Einführung der Sexualerziehung als Unterrichtsgegenstand der Volksschule im Kanton Zürich

Effekte nachmittäglicher Bildungsangebote auf sprachliche Kompetenzentwicklungen

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Internate – Historiographie und aktuelle empirische Einblicke

Anja Gibson/Werner Helsper

Internate – Historiographie und aktuelle empirische Einblicke.

Einführung in den Thementeil 155

Heinz-Elmar Tenorth

Internate in ihrer Geschichte. Zur Historiographie einer Bildungswelt 160

Philipp Mohr

Auswahlverfahren an Internatsschulen – Rituelle Akte der Besonderung? 182

Anja Gibson

Professionelles Lehrerhandeln in gymnasialen Internatsschulkulturen 197

Ulrike Deppe

Nur eine Episode? Überlegungen zu den Sozialisationsbedingungen
und Biografien von ehemaligen Internatsschülerinnen und -schülern 212

Leila Angod/Rubén Gaztambide-Fernández

Endless Land, Endless Opportunity: The coloniality of elite
boarding school landscapes 227

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Internate – Historiographie und
aktuelle empirische Einblicke“ 242

Allgemeiner Teil

Johannes Giesinger

Paternalismus und die normative Eigenstruktur des Pädagogischen. Zur Ethik des pädagogischen Handelns	250
--	-----

Rebekka Horlacher/Andrea De Vincenti

Die Pädagogisierung der Sexualität in den 1970er-Jahren. Die Einführung der Sexualerziehung als Unterrichtsgegenstand der Volksschule im Kanton Zürich	266
--	-----

Isa Steinmann/Rolf Strietholt

Effekte nachmittäglicher Bildungsangebote auf sprachliche Kompetenzentwicklungen	285
---	-----

Besprechungen

Berno Hoffmann

Michael Winkler: Kritik der Inklusion. Am Ende eine(r) Illusion	307
---	-----

Maksim Hübenenthal

Christiane Meiner-Teubner: Kinder und Kindheitsbilder in den Existenzsicherungsgesetzen. Eine Analyse der Leistungen für Bildung und Teilhabe und die Wirkung der legislativen Kinder- und Kindheitsbilder auf die Lebenssituation der Kinder	310
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	313
-------------------------------------	-----

Impressum	U3
-----------------	----

Table of Contents

Topic: Boarding Schools – Historiography and empirical insights

Anja Gibson/Werner Helsper

Boarding Schools – Historiography and empirical insights.

An introduction 155

Heinz-Elmar Tenorth

Boarding Schools in their History. The historiography
of an educational world

160

Philipp Mohr

Boarding School Admission – Ritual acts of distinctive individuation? 182

Anja Gibson

Professional Actions of Teachers in Secondary Boarding Schools 197

Ulrike Deppe

Just an Episode? – Considerations for the research on former boarding
school students and the relevance of the boarding school attendance

212

Leila Angod/Rubén Gaztambide-Fernández

Endless Land, Endless Opportunity: The coloniality of elite boarding
school landscapes

227

Deutscher Bildungsserver

Online Ressources “Boarding Schools – Historiography and
empirical insights”

242

Articles

Johannes Giesinger

Paternalism and the Inherent Normativity of Education:
On the ethics of educational practice

250

Rebekka Horlacher/Andrea De Vincenti

The Educationalization of Sexuality in the 1970’s. The implementation
of sex education as a school subject in the Canton of Zurich

266

Isa Steinmann/Rolf Strietholt

Effects of Afternoon Education Programs on Language

Achievement Developments 285

Book Reviews 307

New Books 313

Impressum U3

Allgemeiner Teil

Johannes Giesinger

Paternalismus und die normative Eigenstruktur des Pädagogischen

Zur Ethik des pädagogischen Handelns

Zusammenfassung: Die Rede von der normativen Eigenstruktur des Pädagogischen gehört zu den grundlegenden Motiven der Allgemeinen Pädagogik. In kritischem Anschluss an die Tradition vertritt Johannes Drerup die Auffassung, die pädagogische Sphäre verfüge über eine eigene normative Rechtfertigungsstruktur. Er betrachtet Paternalismuskonzepte als einheimische Rechtfertigungsmodelle der Pädagogik. In diesem Beitrag werden Drerups Thesen diskutiert. Zum einen wird seine Idee einer speziellen Problem- und Rechtfertigungsstruktur der Pädagogik aufgenommen, zum anderen aber infrage gestellt, dass diese am besten unter Verwendung des Paternalismusbegriffs zu erläutern ist. Dieser Beitrag skizziert einen Begriff von Erziehung als pädagogische Adressierung in asymmetrischen Konstellationen und verdeutlicht vor diesem Hintergrund, was es heißen kann, pädagogisches Handeln ethisch zu rechtfertigen.

Schlüsselwörter: Paternalismus, Ethik, Adressierung, Eigenstruktur, Respekt

1. Einleitung

In der Tradition der Allgemeinen Pädagogik wird das Problem pädagogischer Normativität oftmals unter Verweis auf die normative Eigenlogik oder Eigenstruktur des Pädagogischen bearbeitet. Es wird angenommen, dass Erziehung oder Bildung einen eigenen Praxisbereich darstellen, dem bestimmte normative Maßstäbe inhärent sind. Will man wissen, wie man pädagogisch handeln soll, so muss man sich demnach nicht auf allgemeine moralische oder politische Orientierungen verlassen, sondern auf die in der pädagogischen Praxis vorgegebenen Normen besinnen.

Zuletzt eher vernachlässigt, wurde das Thema der pädagogischen Eigenlogik kürzlich von Johannes Drerup (2016) aufgenommen: Drerup vertritt die Auffassung, die pädagogische Sphäre verfüge über eine eigene Rechtfertigungsstruktur. Er spricht von „Paternalismuskonzepte als einheimischen Rechtfertigungsmodellen der Erziehungswissenschaft“ (Drerup, 2016, S. 545). Im Gegensatz zu traditionellen Ansätzen behauptet Drerup nicht, der pädagogischen Praxis seien normative Maßstäbe inhärent. Er teilt

allerdings die Bedenken gegenüber einer „externe[n] Ethisierung“ des Pädagogischen (Drerup, 2016, S. 545), d. h. der Übertragung allgemeiner ethischer Prinzipien auf die Pädagogik. Durch die Fokussierung auf die spezifisch pädagogische Problemstruktur und entsprechende Modelle der Rechtfertigung kann nach Drerup das traditionelle pädagogische Thema wiederbelebt werden, ohne dass man sich dabei auf problematische Begründungsansprüche festlegt. Zugleich will Drerup, wie er betont, der grundlegenden Skepsis gegenüber normativen Begründungen, die in der aktuellen Erziehungswissenschaft weit verbreitet ist, entgegentreten.

Im Anschluss an Drerups Überlegungen gehe ich der Frage nach, welchen Sinn man der Rede von der normativen Eigenstruktur des Pädagogischen abgewinnen kann. Im zweiten Kapitel wende ich mich gegen die klassische Auffassung, wonach spezifisch pädagogische Normen aus der pädagogischen Praxis selbst gewonnen werden können. Im dritten Kapitel gehe ich auf Drerups zentrale These ein, im vierten Kapitel skizziere ich zunächst einen Minimalbegriff pädagogischen Handelns, der die Idee pädagogischer Adressierung in den Mittelpunkt stellt, und erörtere darauf aufbauend die ethische Problemstruktur der Pädagogik. Dabei arbeite ich mit dem Begriff der pädagogischen Adressierung.

2. Der doppelte Begründungsanspruch Allgemeiner Pädagogik: Drei Probleme

Die Rede von der Eigenlogik des Pädagogischen ist, wie Drerup hervorhebt, von einem „doppelten Begründungsanspruch“ bestimmt (Drerup, 2016, S. 531). Der Gegenstandsbereich des Pädagogischen soll begrifflich eingegrenzt und zugleich sollen pädagogische Normen generiert werden. Man geht davon aus, dass diejenigen Elemente, die für das Pädagogische konstitutiv sind, zugleich dessen grundlegende Normen darstellen. Auf diese Weise kann angenommen werden, dass der pädagogischen Praxis selbst bereits eine normative Orientierung inhärent ist, die unabhängig von allgemeinen ethischen Erwägungen erschlossen werden kann.¹ Im Folgenden erläutere ich drei Probleme, mit denen diese Denkweise behaftet ist. Ich verweise dabei auf einzelne Konzeptionen, ohne diese umfassend zu diskutieren.

Erstes Problem: Identifikation und Kritik. Um die normativen Kriterien, die der pädagogischen Praxis (vermeintlich) inhärent sind, überhaupt auf konkrete Handlungsweisen anwenden zu können, müssen diese allererst *als pädagogische* identifiziert werden. Das heißt, dass eine Handlungsweise, die die konstitutiven Merkmale des Pädagogischen verfehlt, eigentlich nicht nach pädagogischen Maßstäben beurteilt werden kann. Betrachten wir als Beispiel den praxeologischen Ansatz Dietrich Benners (1987), ge-

1 Der Begriff des Normativen wird normalerweise weiter gefasst als der Begriff des Ethischen. Die Überlegungen in diesem Beitrag fokussieren auf Normen, die (aus Sicht der philosophischen Ethik) als ethisch relevant erscheinen. Damit soll nicht gesagt sein, dass alle pädagogischen Normen unter diese Kategorie fallen.

mäß dem die Prinzipien der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit für Erziehung konstitutiv sind. Eine Handlungsform, die nicht mit einer Aufforderung zur Selbsttätigkeit einhergeht, sondern darauf zielt, Heranwachsende auf eine bestimmte Lebensform ‚festzulegen‘, wäre demnach nicht als pädagogisch zu charakterisieren. Eltern, die ihre Kinder im Einklang mit christlich-fundamentalistischen Prinzipien erziehen, so müsste man schließen, ‚erziehen‘ ihre Kinder nicht. Wenn sie aber gar nicht pädagogisch tätig sind, ist unklar, inwiefern man sie gemäß pädagogischen Maßstäben kritisieren kann (vgl. Giesinger, 2011).

Anders stellt sich das Problem dar, wenn man von einem Minimalbegriff des Pädagogischen ausgeht, der nicht bereits mit starken normativen Annahmen behaftet ist. Klaus Prange (2005, 2010) etwa identifiziert die Operation des Zeigens als konstitutiv für pädagogisches Handeln: Jemanden zu erziehen bedeutet demnach, durch Akte des Zeigens Lernprozesse zu veranlassen (vgl. dazu auch Drerup, 2016). Damit, so scheint es, können normativ unterschiedlich ausgestaltete Praktiken als pädagogische identifiziert werden. Prange argumentiert weiter, an die Operation des Zeigens sei eine spezifische – genuin pädagogische – Moral gekoppelt: Wer etwas zeigt, damit andere lernen, so die Auffassung, ist bereits auf bestimmte normative Maßstäbe verpflichtet, die nicht aus allgemeinen ethischen Prinzipien abgeleitet sind. Er ist, so Prange beispielsweise, auf *Verständlichkeit* und letztlich auf *Wahrheit* verpflichtet. Klar ist, dass Zeigen nur erfolgreich sein kann, wenn das Gegenüber die kommunikativen Ziele der zeigenden Person versteht. Scheitert die Kommunikation, liegt jedoch nicht notwendigerweise ein *moralisches* Vergehen vor – man wird einfach nicht verstanden. Um hier einen moralischen Fehler zu sehen, muss man das moralische Prinzip voraussetzen, wonach Lehrpersonen Heranwachsenden etwas beibringen sollen. Nur vor diesem Hintergrund ist es problematisch, wenn sie nicht verstanden werden. Weiter ist zu kritisieren, dass eine Verpflichtung auf Verständlichkeit noch keine Verpflichtung auf Wahrheit impliziert, wie Prange zu meinen scheint. Man kann auch unwahre Inhalte in verständlicher Form kommunizieren.

Ein normativ offener Grundbegriff, wie Prange ihn vertritt, steckt das Feld des Pädagogischen breiter ab als die normativ aufgeladene Praxeologie Benners, aber es ist nicht klar, wie man auf dieser minimalen Grundlage ohne Inanspruchnahme allgemeiner ethischer Überlegungen zu einer verbindlichen pädagogischen Moral gelangen könnte, mit der sich normativ problematische Formen pädagogischen Handelns kritisieren ließen. Um die hier erörterten Probleme angehen zu können, müsste man sowohl über einen normativ gehaltvollen Praxisbegriff verfügen als auch über einen Minimalbegriff, der das Feld des Pädagogischen definiert und damit diejenigen Praxisformen identifiziert, die pädagogisch kritisierbar sind.²

Zweites Problem: Kohärenz mit nicht-pädagogischen Handlungsnormen. Nicht alle Handlungsweisen, die Kinder als Adressaten haben, sind pädagogisch in einem stren-

2 Dabei könnte man sich etwa von den Ausführungen Rahel Jaeggis inspirieren lassen. Jaeggi (2014, S. 182) spricht davon, dass eine Handlungsform hinter ihrem Begriff zurückbleiben könne.

gen Sinn. So besteht eine allgemeine Verpflichtung, die körperliche Unversehrtheit von Kindern nicht zu verletzen. Es scheint klar, dass diese nicht-pädagogischen Normen inhaltlich mit pädagogischen Normen kohärent sein müssen. Allgemein darf man Kinder nicht körperlich angreifen und verletzen, und dies gilt auch und gerade in pädagogischen Konstellationen. Die radikale Auffassung, wonach Moral und Pädagogik zwei unterschiedliche Praxisbereiche sind, die über eine je eigene normative Eigenlogik verfügen (vgl. Benner, 1987 – nicht jedoch Derbolav, 1975 oder Prange, 2010), ist folglich nicht haltbar. Anders gesagt: Das ‚pädagogisch Richtige‘ stellt keinen normativen Spezialbereich dar, der der moralischen Beurteilung entzogen wäre. Ebenso wenig wird man etwa der medizinischen oder der wirtschaftlichen Sphäre eine eigene Normativität zuerkennen, die unter Inanspruchnahme moralischer Normen nicht kritisierbar ist. Geht man von der Anforderung nach inhaltlicher Kohärenz (zwischen pädagogischen und anderen Normen) aus, so ist es naheliegend weiterzufragen, ob nicht auch die Begründungsstrategien im pädagogischen und nicht-pädagogischen Bereich ähnliche sind. Die Begründung dafür, Kinder nicht körperlich zu verletzen, wird sich auf ähnliche normative Ideen stützen, ganz gleich, ob man sich im pädagogischen oder nicht-pädagogischen Bereich bewegt.

Drittes Problem: Rechtfertigung der pädagogischen Praxis selbst. Ist von einer spezifisch pädagogischen Normativität die Rede, so ist vorausgesetzt, dass die pädagogische Praxis einen legitimen Platz innerhalb der gesellschaftlichen Gesamtstruktur einnimmt. Typischerweise wird auf die historischen Entwicklungen der letzten Jahrhunderte verwiesen, in denen sich die Pädagogik als eigenständige soziale Sphäre etabliert habe (vgl. Derbolav, 1975; Benner, 1987; ähnlich auch Allen, 2016). Damit ist auch klar, dass sich die normativen Rekonstruktionsbemühungen auf spezifisch moderne Handlungsweisen beziehen. Allerdings könnte man die Frage stellen, ob (und wenn ja, warum) es überhaupt moralisch legitim ist, eine eigenständige pädagogische Praxis einzurichten, innerhalb derer spezifisch pädagogische Beziehungen und Handlungsformen situiert sind. Das heißt, man kann die Legitimität der gesamten Praxis infrage stellen. Geht man diesen Weg, so ist klar, dass sich die Rechtfertigung der Praxis selbst nicht aus normativen Elementen ergeben kann, die (vermeintlich) der Praxis selbst inhärent sind. Eine solche Rechtfertigung wird sich allgemeiner ethischer und politischer Argumentationsmuster bedienen.

Dies sind die wichtigsten Probleme, denen sich das Projekt, pädagogische Normen aus der pädagogischen Praxis selbst zu gewinnen, aus meiner Sicht ausgesetzt sieht. Drerup (2016) begegnet diesem Projekt durchaus mit Sympathie, und er bespricht verschiedene philosophische und sozialwissenschaftliche Ansätze, die in die gleiche Richtung zu gehen scheinen (vgl. z. B. Jaeggi, 2014). Letztlich kommt er aber zum Schluss, dass dieser Weg nicht gangbar ist. Er will der Idee einer normativen Eigenstruktur des Pädagogischen auf andere Weise Rechnung tragen:

Da also partikulare Wertbezüge, normative Strukturen sozialer Praktiken oder operative Usancen für sich genommen allein keine geeigneten Kandidaten für eine Fundierung des doppelten Begründungsanspruchs der allgemeinpädagogischen Tradi-

tion darstellen, bietet sich als konstitutives Minimum einer Theorie pädagogischer Praktiken alternativ die Analyse der Art und Weise an, wie diese partikularen Wertbezüge, normativen Strukturen und operativen Usancen begründet und gerechtfertigt werden. (Drerup, 2016, S. 545)

Anstatt aus einem Begriff von Erziehung direkt normative Maßstäbe abzuleiten, will sich Drerup darauf beschränken, die normative Rechtfertigungsstruktur pädagogischer Praktiken zu rekonstruieren. Er gibt den starken normativen Begründungsanspruch traditioneller Modelle auf und umgeht viele der damit verbundenen Probleme. Er hält an der Idee fest, wonach pädagogische Normativität etwas ‚Eigenes‘ an sich hat.

3. Paternalismus und Erziehung

Um näher zu erläutern, was das Eigene der Pädagogik ist, bringt Drerup die Debatte um Paternalismus ins Spiel. Er spricht, wie gesagt, von Paternalismuskonzeptionen als einheimischen Rechtfertigungsmodellen der Pädagogik. Damit verweist er auf eine Theoriediskussion, die innerhalb der Philosophie seit dem 19. Jahrhundert geführt wird. Es geht dabei aber nicht primär um Erziehung, sondern um die Behandlung Erwachsener. Gemäß dem liberalen Antipaternalismus, wie er von John Stuart Mill (1956) vorgespürt wurde, sollen Erwachsene nicht wie Kinder behandelt werden, d. h. nicht so, wie ein Vater (*pater*) seine Kinder behandelt. Der Verweis auf den Vater geschieht hier in metaphorischer oder vergleichender Hinsicht. Es wird meist ohne nähere Diskussion vorausgesetzt, dass Kinder zu Recht paternalistisch behandelt (und erzogen) werden.

Vor diesem Hintergrund erscheint es überraschend, Paternalismus als ‚einheimisches‘ Rechtfertigungsmodell der Pädagogik zu betrachten. Es entstammt einem nicht-pädagogischen Diskurs und ist in systematischer Hinsicht nicht auf die Behandlung von Erziehungsfragen zugeschnitten. Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn man begriffliche und normative Aspekte der Paternalismusdebatte und ihren Bezug zum pädagogischen Bereich genauer in Blick nimmt.

Gemäß der begrifflichen Standardauffassung liegt Paternalismus dann vor, wenn eine Person in die Freiheit oder Autonomie einer anderen Person eingreift, mit dem Ziel, deren Wohl zu schützen oder zu fördern (vgl. Dworkin, 1972). Versucht man diese Definition auf den pädagogischen Bereich anzuwenden, stößt man auf verschiedene Schwierigkeiten. *Zum einen* scheint pädagogisches Handeln nicht in jedem Fall mit einem Eingriff in die Freiheit von Heranwachsenden verknüpft. Es geschieht in vielen Fällen nicht gegen den Willen von deren Adressaten und schränkt diese nicht direkt ein. *Zum anderen* ist pädagogisches Handeln nicht in jedem Fall ausschließlich auf das Wohlergehen der Heranwachsenden gerichtet, sondern umfasst etwa auch Moralerziehung oder politische Bildung. Diesen Schwierigkeiten kann man abzuwehren versuchen, indem man am Begriff des Paternalismus arbeitet (vgl. Drerup, 2013). Ich gehe hier nicht im Detail auf diese Diskussion ein, sondern führe exemplarisch vor, wie dies geschehen kann.

Zum zweiten Punkt: Seana Shiffrin (2000) vertritt die Auffassung, dass auch Handlungsweisen als paternalistisch bezeichnet werden können, die nicht auf die Förderung des Wohlergehens ausgerichtet sind. Entscheidend ist aus ihrer Sicht, dass Handlungen in einen Bereich eingreifen, über den das Gegenüber legitimerweise bestimmen kann. Damit wird ein normatives Element in die Paternalismusdefinition eingebracht: Um zu erfassen, ob eine Handlungsweise paternalistisch ist, muss geklärt werden, über welche Bereiche Personen Souveränität ausüben können. Betrachten wir vor diesem Hintergrund das Problem der Moralerziehung: Auf den ersten Blick erscheint diese als nicht-paternalistisch, da moralische Ermahnungen nicht oder nicht nur auf das Wohlergehen der Heranwachsenden zielen. Außerdem können moralische Vorwürfe auch und gerade im Falle von Erwachsenen durchaus legitim sein. Es mag deshalb scheinen, als sei *Moralerziehung* nicht speziell rechtfertigungsbedürftig. Allerdings können sich Erwachsene vielleicht zu recht paternalistisch behandelt (oder ‚bevormundet‘) fühlen, wenn jemand sich nicht nur moralisch über sie empört, sondern sich anschickt, sie zu erziehen – d. h., ihre moralischen Denkweisen oder Verhaltensdispositionen nachhaltig zu beeinflussen. Man könnte sagen, dass die eigene Persönlichkeitsentwicklung einen Bereich darstellt, über den das Individuum Souveränität besitzen sollte (vgl. Giesinger, 2006). Damit könnte Moralerziehung als paternalistisch eingestuft werden. Das heißt, es könnte begründet werden, warum es problematisch ist, Erwachsene moralisch zu erziehen.

Diese Strategie ist dennoch wenig hilfreich, um Moralerziehung gegenüber Kindern als paternalistisch zu qualifizieren. Das Problem ist folgendes: Insofern man diese Art von Erziehung gegenüber Kindern als legitim einstuft, setzt dies voraus, dass Kinder gerade nicht berechtigt sind, ihre Persönlichkeitsentwicklung selbst zu bestimmen. Man greift folglich, wenn man Kinder erzieht, nicht in ihre Souveränitätssphäre ein, und deshalb können solche Eingriffe gemäß Shiffrins Definition nicht als paternalistisch gelten.

Zum ersten Punkt: Pädagogisches Handeln ist oftmals nicht gegen den Willen der anderen Person gerichtet. Dieser Schwierigkeit kann man etwa abhelfen, indem man die entsprechende Bedingung aus der Definition des Paternalismus streicht und durch eine *Überlegenheitsbedingung* ersetzt (vgl. Quong, 2010; Shiffrin, 2000): Als paternalistisch kann demnach eine Handlung gelten, die von der Überzeugung der handelnden Person motiviert ist, dass ihr Urteil bezüglich dessen, was die andere Person tun sollte, deren eigenem Urteil überlegen ist. Diese Bedingung bezieht sich auf die Motive der handelnden Person. Erziehung, so könnte man sagen, ist insofern paternalistisch, als die pädagogischen Akteure aus der Überzeugung heraus handeln, ihren Adressaten überlegen zu sein, was die Fähigkeit zum Setzen von Zielen und der Wahl der Maßnahmen zu deren Erreichung anbelangt.

Eine andere Möglichkeit, diesem zweiten Problem zu begegnen, ist, nicht auf einzelne Handlungen zu fokussieren, sondern auf soziale Beziehungen, Arrangements oder Konstellationen (vgl. Drerup, 2015, 2017). Man könnte sagen, dass die pädagogische Konstellation paternalistisch strukturiert ist, obwohl nicht jede einzelne Handlung in das Handeln der zu erziehenden Person eingreift. Zum Beispiel ist es heute in pädagogischen Handlungskontexten üblich, dass die Akteure versuchen, ihre Adressaten ar-

gumentativ von etwas zu überzeugen oder sie dazu anzuregen, selbst gute Argumente für ihre Auffassungen vorzubringen. Diese Art von Diskurs wird man nicht als paternalistisch charakterisieren. Jedoch finden solche Interaktionen in einem paternalistisch strukturierten Setting statt, innerhalb dessen die Erziehenden bestimmte Formen von Autorität oder Macht ausüben können. Sie sind gemäß sozialen Vorgaben *berechtigt*, Autorität auszuüben, und nicht zuletzt deshalb können sie pädagogisch Einfluss nehmen. So können sie Heranwachsende dazu bringen, ihre Ansichten argumentativ zu begründen.

Innerhalb paternalistisch strukturierter Konstellationen können Personen jederzeit in das Handeln anderer eingreifen, aber sie tun es oftmals nicht. Zudem sind diese Konstellationen darauf angelegt, die Einstellungen des Gegenübers nachhaltig zu beeinflussen. Dies kann als Eingriff in die Entwicklung der Person charakterisiert werden. So gesehen würde sich pädagogisches Handeln möglicherweise als eine Form von Paternalismus beschreiben lassen, ohne dass das begriffliche Standardmodell modifiziert werden muss.

Es scheint also möglich, den Begriff des Paternalismus so zu verstehen, dass typische Formen von Erziehung darunterfallen. Die Frage ist jedoch, warum wir überhaupt darum bemüht sein sollten, diese Begriffe, die beide kontrovers sind, zur Deckung oder zum Überlappen zu bringen. Was ist für den pädagogischen Diskurs gewonnen, wenn Erziehung als paternalistisch charakterisiert wird? Die Alternative besteht darin, sich direkt dem Begriff des pädagogischen Handelns – einem offensichtlich ‚einheimischen‘ Begriff der Pädagogik – zuzuwenden.

Ein Grund, sich in pädagogischer Perspektive mit der Paternalismusdebatte zu befassen, könnte darin bestehen, dass sich die in der Beschäftigung mit Paternalismusphänomenen entwickelten Rechtfertigungsmodelle möglicherweise auf den pädagogischen Kontext übertragen lassen. Betrachten wir dazu in aller Kürze zwei der grundlegenden normativen Ansätze: Das *Interessenmodell* fokussiert auf die Förderung von Interessen, während das *Respektmodell* die Idee des Respekts vor der Autonomie von Personen in den Vordergrund rückt.

Das Respektmodell ist im Kern antipaternalistisch, da es Eingriffe in die Freiheit und Autonomie auch dann verbietet, wenn dies den Interessen oder dem Wohl der betroffenen Personen dienen würde. Allerdings wird normalerweise angenommen, dass nicht alle Personen diese Art von Respekt verdienen, sondern nur diejenigen, die bestimmte Bedingungen erfüllen: Nur kompetente, rationale oder autonome Personen kommen als Adressaten von Respekt infrage. Insofern diese Eigenschaften bei Kindern oder Jugendlichen nicht ausreichend ausgebildet sind, können sie legitimerweise paternalistisch behandelt werden (vgl. Schapiro, 1999). Das Respektmodell gibt also den Weg frei für Paternalismus gegenüber Kindern, ohne näher zu sagen, wie (paternalistische) Erziehung ausgestaltet werden sollte.

Eine verbreitete Auffassung ist, dass Paternalismus und Erziehung insofern gerechtfertigt sind, als sie die Entwicklung der Fähigkeit zur Autonomie voranbringen. Es ist in diesem Kontext naheliegend anzunehmen, dass Kinder soweit erzogen oder gebildet werden sollten, dass sie die Bedingung dafür erfüllen, um in ihrer Autonomie respektiert

werden zu können. Dieser Gedankengang jedoch stößt auf zwei verschiedene Schwierigkeiten. Erstens erhält der Begriff der Autonomie hier eine Funktion, die im Respektmodell eigentlich nicht für ihn vorgesehen ist: Man soll Autonomie *fördern* – nicht nur respektieren. Die zweite Schwierigkeit ist, dass wir im pädagogischen Handeln normalerweise nicht nur jenes minimale Niveau in der Entwicklung der Autonomiefähigkeit anstreben, das bei Erwachsenen als Bedingung für Respekt gilt. Wollen wir eine anti-paternalistische Haltung begründen, so müssen wir die Anforderung an die Autonomie der Personen tief halten. Einem anspruchslosen Autonomiestandard können aber auch gewisse ältere Kinder und Jugendliche genügen (vgl. Franklin-Hall, 2013; Anderson & Claassen, 2012; Schrag, 1977). Wendet man diesen Standard auf sie an, untergräbt das die Legitimation für weitergehende pädagogisch-paternalistische Handlungen.

Gemäß dem Interessenmodell soll man stets so handeln, dass die Interessen der betroffenen Person optimal geschützt oder gefördert werden. Dies scheint die Rechtfertigung paternalistischer Eingriffe gegenüber Personen aller Altersgruppen zu begünstigen: Was spricht dagegen, eine Person an einer Handlung zu hindern, wenn dies insgesamt für sie gut ist? Eine antipaternalistische Haltung lässt sich vor diesem Hintergrund etwa begründen, indem man annimmt, dass Personen selbst am besten wissen, was für sie gut ist, und dass Paternalismus deshalb ihr Wohl eher untergräbt als befördert. Dies gilt aber natürlich nur für rationale, kompetente oder autonome Personen, d. h. für diejenigen, die tatsächlich in der Lage sind, im Sinne ihrer eigenen Interessen zu entscheiden und zu handeln. Kinder gehören nach gängiger Meinung nicht dazu. In der neueren Diskussion wird allerdings auch bezweifelt, dass Erwachsene rational und kompetent handeln können (vgl. Conly, 2013; Benporath, 2010). Folgt man dieser Auffassung, so verschwimmen die Grenzen zwischen Kindern und Erwachsenen, was die Rechtfertigung von Paternalismus anbelangt.

Das Interessenmodell verlangt, dass wir die positiven Effekte eines paternalistischen Eingriffs mit allfälligen negativen Effekten, die durch den Eingriff selbst entstehen können, aufrechnen (vgl. Birnbacher, 2015; Bagattini, 2016). Paternalismus, so scheint es, ist genau dann gerechtfertigt, wenn die Folgen für die Interessen der Person insgesamt positiv sind. Selbst wenn man mögliche Freiheitsbeschränkungen im Erziehungsprozess negativ bewertet, ist zu erwarten, dass das zukünftige Gute, das daraus entsteht, die negativen Effekte bei weitem überwiegt. Dies gilt auch deshalb, weil die Person von einmal erworbenen Fähigkeiten oder Kenntnissen das ganze Leben profitieren kann. Das bedeutet aber, dass das Interessenmodell von seiner Grundidee her auf eine zukunftsbezogene Betrachtung des kindlichen Wohls hinausläuft, die das gegenwärtige Wohl zu vernachlässigen droht. Ähnliches gilt übrigens auch für die oben diskutierte Variante des Respektmodells, gemäß dem die primäre pädagogische Verpflichtung darin besteht, die Autonomiefähigkeit Heranwachsender zu fördern: Es scheint, dass damit jede Maßnahme legitimiert ist, von der man erwarten kann, dass sie diesen Effekt hat.

Dieser Blick auf die beiden gängigen Rechtfertigungsmodelle von Paternalismus verdeutlicht, dass sich diese nicht unesehen auf den pädagogischen Kontext übertragen lassen. Das Respektmodell ist auf die moralische Regelung der Beziehungen zwischen autonomen Erwachsenen zugeschnitten. Das Interessenmodell scheint asymmetrisch

strukturierten Beziehungen, wie der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern, besser Rechnung tragen zu können. Es bringt aber eigene Probleme mit sich, insbesondere was die Gewichtung aktueller und zukünftiger Interessen anbelangt. Selbstverständlich kann und soll sich die pädagogische Ethik aus dem Fundus moderner ethischer Ideen und Prinzipien bedienen. Sie kann sich aber nicht darauf beschränken, bereits existierende Rechtfertigungsmodelle auf den pädagogischen Bereich anzuwenden.

4. Pädagogische Adressierung

Mein Vorschlag ist, bei der Suche nach ‚einheimischen‘ Begriffen und Rechtfertigungsmodellen nicht beim Paternalismusbegriff anzusetzen, sondern beim Begriff des pädagogischen Handelns selbst. Das bedeutet nicht, dass die Paternalismusdebatte für die pädagogische Ethik belanglos ist: Sie erlaubt uns, einen Aspekt von Erziehung in den Blick zu nehmen, der oftmals als moralisch problematisch und speziell rechtfertigungsbedürftig gesehen wird. Im Rahmen pädagogischer Praktiken bestimmen Personen, was andere lernen, wie sie sich verhalten und entwickeln sollten. Sie setzen Ziele für andere, und ergreifen Maßnahmen, um diese Ziele zu erreichen.

Um diesen Punkt herausarbeiten zu können, formuliere ich zunächst einen *Minimalbegriff* pädagogischen Handelns. Die Begriffsbestimmung soll die Grundlage für eine mögliche Rechtfertigung pädagogischen Handelns bilden. Sie ist von vornherein auf diesen theoretischen Zweck zugeschnitten und tritt nicht mit dem Anspruch auf, alle möglichen oder auch nur alle relevanten Verwendungsweisen des Begriffs des Pädagogischen zu erfassen.

Als *ersten* Aspekt hebe ich die asymmetrische Struktur pädagogischer Praxis hervor. In der pädagogischen Beziehung nehmen die Beteiligten unterschiedliche Rollen ein – sie sind pädagogische Akteure oder Adressaten pädagogischen Handelns. Sie verfügen, wie man auch sagen könnte, über einen unterschiedlichen ‚Status‘, d. h. unterschiedliche Berechtigungen und Verpflichtungen innerhalb der Praxis. Die Asymmetrie kann unterschiedlich geartet sein, je nachdem, welche Berechtigungen und Verpflichtungen den Beteiligten zugesprochen werden. Die Statusasymmetrie in einer Universitätsvorlesung unterscheidet sich wesentlich von der Asymmetrie in der Eltern-Kind-Beziehung. Die Asymmetrie des Status muss von der faktischen (empirischen) Asymmetrie in der Beziehung unterschieden werden, d. h. der Asymmetrie in den Fähigkeiten oder Kenntnissen der Beteiligten. Typischerweise wird man auf diese Asymmetrie verweisen, um die Statusasymmetrie zu rechtfertigen.

Als *zweiter* Aspekt kann genannt werden, dass die pädagogische Praxis auf Lernen und Entwicklung ausgerichtet ist. Fügt man dies zum ersten Teil hinzu, so ergibt sich, dass diejenigen im Status pädagogischer Akteure Lernprozesse anregen und anleiten, während die Adressaten dieses Handelns als ‚Lernende‘ zu charakterisieren sind.

Drittens findet die Anregung und Anleitung zum Lernen wesentlich durch Kommunikation statt. In Definitionen von Paternalismus spielt Kommunikation keine zentrale Rolle: Da ist von Eingriffen und Einschränkungen die Rede. Diese kommen auch

im pädagogischen Kontext vor, gehört es doch nach gängiger Auffassung zu den Berechtigungen pädagogischer Akteure, Heranwachsende in ihrem Handeln zu beschränken. In der Erziehung geht es aber nicht nur – und nicht im Kern – um Freiheitseinschränkungen, sondern um die Förderung und Beeinflussung von Lernprozessen. Dies geschieht nicht durch direkte Intervention, z. B. die Abgabe eines Medikaments oder einen neurochirurgischen Eingriff, sondern in kommunikativer Weise: Der Lernende wird in bestimmter Weise angesprochen oder ‚adressiert‘. Pädagogische Adressierung ist speziell in ihrer Ausrichtung auf Lernen und Entwicklung (zweiter Aspekt) und ihrer asymmetrischen Struktur (erster Aspekt).³ Hinsichtlich der pädagogischen Adressierung kann grob der Handlungsaspekt und der epistemische Aspekt unterschieden werden: Pädagogische Akteure versuchen Lernende zu Handlungen zu bewegen oder darin anzuleiten (Handlungsaspekt), sie haben aber auch zum Ziel, dass die Lernenden das, was ihnen kommuniziert wird, als gültig, wahr, richtig, wertvoll, relevant etc. akzeptieren (epistemischer Aspekt).

Wenn wir von dieser begrifflichen Skizze ausgehen, so sehen wir zunächst, dass wohl nicht alle Konstellationen, die als pädagogisch bezeichnet werden können, speziell rechtfertigungsbedürftig sind. Solange zwischen pädagogischen Adressaten eine schwache, auf eine bestimmte Sphäre eingegrenzte Statusasymmetrie besteht, entsteht kein (quasi-)paternalistisches Problem. Ein spezieller Rechtfertigungsbedarf besteht in Fällen einer starken Statusasymmetrie, die sich auf zentrale Lebensbereiche bezieht und darauf zielt, die Person in ihren wesentlichen Werthaltungen und Überzeugungen zu formen. Typischerweise wird es sich um Konstellationen handeln, auf die sich die Adressaten von Erziehung nicht aus eigenem Antrieb eingelassen haben und die sie (aus formalen oder informellen Gründen) nicht ohne weiteres verlassen können.

In solchen pädagogischen Arrangements setzen die pädagogischen Akteure Ziele und adressieren ihr Gegenüber in einer Weise, die zur Erreichung der vorgegebenen Ziele führen soll. Die Adressaten sind der pädagogischen Kommunikation, die sich auf ihr Handeln und ihr Überzeugungs- und Wertesystem bezieht, in besonderer Weise ausgesetzt. Obwohl sie sich der pädagogischen Adressierung auf vielfältige Weise entziehen können, werden sie dazu neigen, das zu tun, was ihnen auferlegt wird, und das zu glauben, was ihnen gesagt wird. Obwohl Erziehung scheitern kann, bieten asymmetrische Konstellationen dieser Art – und entsprechende Formen der Kommunikation – die Möglichkeit, die Entwicklung und das Lernen von Personen maßgeblich zu beeinflussen.

Zur Diskussion stehen also vor allem pädagogische Konstellationen, wie sie in Bezug auf Kinder und Jugendliche üblich sind. Ich gehe davon aus, dass es gemäß weitverbreiteter Auffassung illegitim ist, Erwachsene in dieser Weise zu erziehen. Wenn solche Formen von pädagogischem Handeln besonders rechtfertigungsbedürftig sind, dann deshalb, weil starke Statusasymmetrien im Lichte moderner moralischer und politischer Ideen (wie Gleichheit, Würde, Respekt, Autonomie) problematisch erscheinen.

3 Es wäre näher zu erörtern, inwiefern sich diese Verwendung des Adressierungsbegriffs zu dessen Funktion in Theorieentwürfen verhält, die den Prozess der Subjektivierung in machtheoretischer Perspektive untersuchen (vgl. z. B. Reh & Ricken, 2012).

Der Rechtfertigungsbedarf entsteht aus dem Minimalbegriff pädagogischen Handelns in Kombination mit modernen normativen Ideen. Dazu gehört auch die in der modernen Ethik verbreitete, wenn auch nicht unumstrittene Vorstellung, wonach Kinder moralisch eigenständige und vollwertige Personen sind.

Will man pädagogische Adressierung moralisch rechtfertigen, so bietet die Legitimation von deren Zielen einen ersten Ansatzpunkt. Man könnte annehmen, dass Erziehung immer dann legitim ist, wenn sie a) legitime Ziele verfolgt, die b) von ihren Adressaten nicht schon erreicht wurden. Vor dem Hintergrund der genannten normativen Ideen wird man jene Ziele als legitim ansehen, die die Autonomie und das Wohlergehen der Betroffenen betreffen oder – im Fall darüberhinausgehender moralischer, politischer oder ökonomischer Belange – mit deren eigenständigem moralischen Status vereinbar sind. Ist pädagogische Adressierung also gerechtfertigt, insofern sie angemessene Ziele verfolgt? Wäre das der Fall, so kämen ganz unterschiedliche Personen oder Gruppen als Adressaten pädagogischer Adressierung infrage. Viele Erwachsene beherrschen gewisse Dinge nicht, die man als Erwachsener unbedingt beherrschen sollte. Viele wissen Dinge nicht, die man eigentlich wissen sollte und in der Schule gelernt hat, z. B. im Bereich politischer Bildung. Manchen fehlt es an Selbstkontrolle oder Empathie. Viele haben Mühe, wissenschaftliche Fakten richtig einzuordnen. Einigen fehlt es an relevanten körperlichen Fähigkeiten – zum Beispiel können sie nicht schwimmen.

Angenommen, es handelt es sich hierbei um legitime Ziele pädagogischen Handelns: Wäre es in diesem Fall gerechtfertigt, alle (Erwachsenen), die sie nicht erreichen, im Rahmen asymmetrischer Konstellationen zu erziehen? Wäre es legitim, die entsprechenden Lern- oder Entwicklungsziele *stellvertretend für sie* zu setzen und Maßnahmen zu ergreifen, die ihnen (auch ohne ihre Zustimmung) ermöglichen, die Ziele zu erreichen? Wenn wir hier Bedenken haben, dann vermutlich deshalb, weil wir das Setzen und Verfolgen von Entwicklungszielen für andere als bevormundend (oder *quasi-paternalistisch*) ansehen. Wir denken, dass Personen selbst bestimmen können sollten, wie sie sich entwickeln oder was sie lernen sollten. Das heißt allerdings nicht, dass wir uns nicht in manchen Situationen berechtigt sehen, Forderungen an ihr Handeln zu stellen. Dies gilt insbesondere bei moralischem Fehlverhalten. Bestimmte Formen von moralischer Adressierung (wie moralische Empörung) können durchaus als legitim gelten.

Wenn dies eine angemessene Darstellung unserer moralischen Einstellungen ist, dann heißt das, dass pädagogische Adressierung nicht bereits durch die Rechtfertigung ihrer Ziele legitimiert ist: Die infrage stehenden Formen pädagogischer Adressierung scheinen nur gegenüber bestimmten Personen legitim, nicht gegenüber allen. Im Rahmen einer Rechtfertigung pädagogischer Adressierung muss bestimmt werden, welches deren legitime Adressaten sind. Orientiert man sich dabei an der Paternalismusdebatte, so könnte man etwa auf die mangelnde Rationalität, Kompetenz oder Autonomie bestimmter Personen verweisen: Entsprechende *Fähigkeiten* scheinen nötig, um ein *Recht* zu begründen, selbst über seine Entwicklung bestimmen zu können. Wie gesagt, hier geht es um bestimmte handlungs- und entscheidungsorientierte Fähigkeiten, nicht um jegliche wertvolle Fähigkeit. Wie bereits angedeutet, ist es schwierig festzulegen, welche Fähigkeiten (und welches Niveau in der Entwicklung dieser Fähigkeiten) in die-

sem Kontext relevant sind. Während kaum umstritten sein dürfte, dass jüngere Kinder (quasi-paternalistisch) erzogen werden sollten, stellt sich bei Jugendlichen das Problem, dass sie bestimmten Erwachsenen in ihrer rationalen Entwicklung überlegen sind (vgl. Franklin-Hall, 2013; Anderson & Claassen, 2012; Schrag, 1977).

Wenn erstens die legitimen Ziele pädagogischer Adressierung und zweitens deren legitime Adressaten bestimmt sind, stellt sich eine *dritte* Frage: Angenommen, ein bestimmtes Ziel ist gerechtfertigt, ist dann jedes pädagogische Mittel, das zu dessen Erreichung notwendig ist, legitim? Würde man diese Frage bejahen, so würde das zu einem stark ziel- und zukunftsorientierten Verständnis von Erziehung führen, das die gegenwärtige Situation des Kindes tendenziell vernachlässigt. Betrachtet man das Kind als moralisch eigenständige Person, so liegt es nahe, mit den pädagogisch-ethischen Erwägungen in der Gegenwart, d. h. in der aktuellen Beziehung zum Kind, anzusetzen: Die Verpflichtungen beziehen sich allererst auf das direkte Gegenüber mit seinen aktuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten, nicht auf eine zukünftige Person. Die Grundidee ist, eine Vorstellung von pädagogischem Respekt gegenüber Heranwachsenden zu entwickeln, die mit dem stellvertretenden Setzen von Zielen vereinbar ist. Damit kann eine moralische ‚Grundlinie‘ gezogen werden, von der aus zielorientiert gedacht werden kann.

Zum Ersten kann angenommen werden, dass pädagogische Adressierung in ihrer Verfolgung legitimer Ziele nicht demütigend oder herabsetzend sein sollte (vgl. auch Giesinger, 2014), und zwar unabhängig von den zu erwartenden Folgen. Es ist zu erwarten, dass Demütigung in der Regel nicht dazu beiträgt, Ziele wie die Förderung von Autonomie zu erreichen. Aber auch wenn herabsetzende Kommunikation positive Wirkungen hätte, sollte sie nicht als legitim betrachtet werden.

Als Zweites ist zu nennen, dass pädagogische Adressierung nicht darauf zielen sollte, Heranwachsende ‚hinter ihrem Rücken‘ zu beeinflussen, d. h. unter Umgehung ihrer rationalen Fähigkeiten, soweit diese schon entwickelt sind. Dies schließt alle Formen von Manipulation oder Indoktrination in der Erziehung aus. Lernende sollten als rationale Personen angesprochen werden, die zumindest ansatzweise fähig sind, Gründe zu verstehen und allenfalls auch infrage zu stellen.

Drittens sollte pädagogische Adressierung die Lernenden in den Einstellungen, die sie bereits entwickelt haben, respektieren. Bereits jüngeren Kindern können bestimmte Dinge besonders wichtig sein. Sie können Einstellungen haben, die ohne Zweifel „ihre eigenen“ (oder „authentisch“) sind (vgl. Mullin, 2014).⁴ Pädagogische Kommunikation sollte darauf ausgerichtet sein, die Artikulation und Fortentwicklung authentischer Wünsche und Sichtweisen zu ermöglichen, anstatt sie zu unterdrücken. Kindliche Sichtweisen sollten ernstgenommen werden, auch wenn sie nicht immer berücksichtigt werden können.

Ausgehend von einem Begriff pädagogischen Handelns als pädagogischer Adressierung in asymmetrischen Konstellationen bin ich zu dem Schluss gekommen, dass dessen moralische Rechtfertigung drei Aspekte umfasst, die zwar zusammenhängen, aber

4 Das Verfügen über eigene (authentische) Einstellungen wird in der aktuellen (analytischen) Autonomiedebatte oftmals als Aspekt von Autonomie betrachtet (vgl. Christman, 2009).

separate Überlegungen erforderlich machen. Das vorgeschlagene, weiter auszuarbeitende Modell geht von einer Idee von Respekt aus, die jedoch nicht mit dem im klassischen Respektmodell verwendeten Begriff identisch ist, sondern quasi-paternalistische und zielorientierte (teleologische) Aspekte aufnimmt.

Kommen wir abschließend nochmals zurück zu den beiden im ersten Teil erwähnten Modellen – dem praxeologischen Ansatz und Pranges pädagogischer Moral des Zeigens (vgl. Benner, 1987; Prange, 2010). Wie stellen sich diese vor dem Hintergrund der eben gemachten Überlegungen dar? Was den Erziehungsbegriff anbelangt, so gehen beide davon aus, dass Erziehung im Kern etwas Kommunikatives ist, eine spezifische Form des Adressierens. Das gilt für das Zeigen genauso wie für die Aufforderung zur Selbsttätigkeit. In beiden Fällen wird die pädagogische Beziehung als Statusasymmetrie konzipiert: Es gibt jemanden, der zeigt oder zur Selbsttätigkeit auffordert und andere, denen etwas gezeigt wird und die zu etwas aufgefordert werden. Allerdings wird man nicht sagen können, dass die Beziehung zwischen den Akteuren und den Adressaten der Erziehung als (quasi-)paternalistisch charakterisiert wird.

Betrachten wir zunächst Pranges Modell, das auch auf Situationen anwendbar scheint, bei denen alle Beteiligten sich aus eigenem Antrieb auf Lernprozesse einlassen und deren Ziele von sich aus gutheißen. Auch in einer Vorlesung an der Universität wird den Lernenden etwas gezeigt, mit der Absicht, Lernen zu fördern. So gesehen deckt Pranges Erziehungsbegriff ein weites Spektrum von Handlungsfeldern ab, mit der Einschränkung, dass er auf Unterrichtssituationen zugeschnitten scheint. Für Prange scheint stellvertretendes Setzen von Zielen für andere kein zentrales Element pädagogischen Handelns zu sein.

Während Prange das Problem nicht als wesentlich erachtet, kann Benners Ansatz als Reaktion auf das Problem gelesen werden. Benner versucht dieses Problem zu neutralisieren, indem er die erziehende Person zwar in den Status versetzt, ihr Gegenüber zu etwas aufzufordern, zugleich aber ausschließt, dass sie durch Erziehung auf eine bestimmte Handlungsweise ‚festgelegt‘ wird. Sie wird als bildsame, entwicklungs offene Person zur Selbsttätigkeit aufgefordert. Damit, so eine mögliche Interpretation, werden gerade keine Ziele für sie gesetzt, sondern sie wird aufgefordert, sich diese selbst zu setzen. Andererseits scheint ‚Selbsttätigkeit‘ das Ziel der pädagogischen Kommunikation zu sein. Insofern es sich dabei um etwas handelt, wozu man aufgefordert werden kann oder muss, ist anzunehmen, dass Heranwachsende (oder Erwachsene) nicht ohnehin schon ‚selbsttätig‘ sind. Selbsttätigkeit muss mehr sein als bloße Aktivität. Der Begriff scheint verwandt mit normativ aufgeladenen Begriffen wie Selbstbestimmung und Autonomie: Nicht jeder ist autonom oder will autonom sein. Jemanden zur Autonomie aufzufordern heißt, ihm ein Ziel zu setzen, das er nicht notwendigerweise von sich aus anstreben würde. Damit kommt einer Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit ein quasi-paternalistischer Charakter zu. Dies gilt umso mehr, als man sich diese Art von pädagogischer Kommunikation immer als eingebettet in eine soziale Konstellation vorstellen muss, in der der Adressat der Aufforderung dem Akteur untergeordnet ist.

Durch die Formel von Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit werden die moralisch problematischen Aspekte pädagogischer Praxis verschleiert. Es wird so ge-

tan, als könne Erziehung so konzipiert werden, dass man dem Problem der Macht, Autorität und Fremdbestimmung im pädagogischen Kontext ausweichen könnte.

5. Schlussfolgerungen

Erstens: Pädagogische Ethik ist nicht als spezifisch pädagogische Disziplin zu sehen, die von der philosophischen Ethik in ihren angewandten und theoretischen Formen abgekoppelt ist. Sie ist Teil der umfassenden ethischen Diskussionssphäre, wie z. B. die Medizinethik oder die Wirtschaftsethik. Damit ist übrigens noch nichts darüber ausgesagt, wie die pädagogische Ethik disziplinar einzuordnen ist, d. h. ob sie in die Erziehungswissenschaft oder die Philosophie gehört. Manche der Bedenken gegenüber einer „externen Ethisierung“ (Drerup, 2016, S. 545) der Pädagogik sind von disziplinären Erwägungen geleitet: Es soll verhindert werden, dass pädagogische Normativität aus der Perspektive einer anderen Disziplin (der philosophischen Ethik) bestimmt wird. Ein weiterer Grund für das Bestehen auf der normativen Eigenständigkeit der Pädagogik liegt im Bemühen, das Bildungssystem vor politischer oder ökonomischer Vereinnahmung zu schützen. Dieses Anliegen kann meiner Einschätzung nach auch dann verfolgt werden, wenn man der Pädagogik keine eigene Form von Normativität zugesteht. Auch dann kann argumentiert werden, dass die ethischen Grundnormen des Pädagogischen der politischen oder ökonomischen Einflussnahme Grenzen setzen.

Zweitens: Wenn wir das ‚Eigene‘ der pädagogischen Ethik suchen, so liegt dieses in der spezifischen Problemstruktur des pädagogischen Feldes. Prinzipien und Theorien der allgemeinen Ethik und anderer Bereichsethiken können nicht unbesehen auf den pädagogischen Bereich übertragen werden. Ethische Überlegungen zur Pädagogik müssen von der ihr eigenen Problemstruktur ausgehen. Man könnte (im Sinne Drerups) auch sagen, dass die spezielle Problemstruktur der Pädagogik besondere Formen der Rechtfertigung erforderlich macht.

Drittens: Anstatt „Paternalismuskonzepte“ als „einheimische Rechtfertigungsmodelle“ (Drerup, 2016, S. 545) der Pädagogik zu sehen, sollte das pädagogisch-ethische Denken direkt bei der Erziehung ansetzen. Ausgehend von einem begrifflichen Verständnis pädagogischen Handelns lässt sich eine Auslegeordnung der relevanten ethischen Probleme erstellen. Allerdings kann ein Blick auf die Paternalismusdebatte dabei helfen, diese Probleme präziser zu fassen. Erziehung kann, zumindest in bestimmten Ausprägungen, als quasi-paternalistische Praxis betrachtet werden.

Viertens: Fasst man Erziehung als pädagogische Adressierung in asymmetrischen Konstellationen, so richtet sich die ethische Grundfrage der Pädagogik darauf, wie pädagogische Adressierung gerechtfertigt werden kann. Aus dieser Grundfrage ergeben sich drei Teilfragen: Welches sind die Ziele, die durch pädagogische Adressierung verfolgt werden sollen? Welches sind deren legitime Adressaten? Welche pädagogischen Maßnahmen (d. h. welche Formen pädagogischer Adressierung) sind legitim? Die Annahme lautet, dass diese drei Fragen separate ethische Erwägungen nötig machen. Das bedeutet unter anderem auch, dass sich die verschiedenen Aspekte separat kritisieren

lassen: Man kann z. B. die Ziele pädagogischer Adressierung ethisch kritisieren, ohne zugleich infrage zu stellen, dass bestimmte Personen legitimerweise erzogen werden. Man kann herabsetzende pädagogische Kommunikation anprangern, obwohl man mit den damit verfolgten Zielen einverstanden ist.

Fünftens: Vor diesem Hintergrund wurde vorgeschlagen, die Ethik pädagogischer Adressierung mit einer Variante des Respektmodells in Verbindung zu bringen: Moralische Kommunikation soll demnach unabhängig von allfälligen Wirkungsannahmen von einer grundlegenden Form von Respekt für Heranwachsende als Personen bestimmt sein. Insofern Heranwachsende als legitime Adressaten von quasi-paternalistischer Erziehung gelten können, ist diese Art von Respekt mit dem stellvertretenden Setzen von Zielen vereinbar. Dieser Vorschlag grenzt sich von gängigen Modellen moderner Ethik ab, orientiert sich aber dennoch stark an ihren Grundideen. Er ist als Anstoß für die weitere pädagogisch-ethische Diskussion zu verstehen, in deren Rahmen sowohl Elemente philosophisch-ethischer Debatten als auch Ideen der allgemein-pädagogischen Tradition zur Geltung gebracht werden können.

Literatur

- Allen, D. (2016). *Education and Equality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Anderson, J., & Claassen, R. (2012). Sailing Alone: Teenage autonomy and regimes of childhood. *Law and Philosophy*, 31(5), 495–522.
- Bagattini, A. (2016). Future-Oriented Paternalism and the Intrinsic Goods of Childhood. In J. Drerup, G. Graf & C. Schickhardt (Hrsg.), *Justice, Education and the Politics of Childhood: Challenges and perspectives* (S. 17–33). Dordrecht: Springer.
- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Benporath, S. (2010). *Tough Choices. Structured paternalism and the landscape of choice*. Princeton: Princeton University Press.
- Birnbacher, D. (2015). Paternalism in Education and the Future. In A. Bagattini & C. McLeod (Hrsg.), *The Nature of Children's Well-being. Theory and practice* (S. 107–122). Dordrecht: Springer
- Christman, J. (2009). *The Politics of Persons. Individual autonomy and socio-historical selves*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conly, S. (2013). *Against Autonomy. Justifying coercive paternalism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Derbolav, J. (1975). *Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen*. Berlin: Kohlhammer.
- Drerup, J. (2013). *Paternalismus, Perfektionismus und die Grenzen der Freiheit*. Paderborn: Schöningh.
- Drerup, J. (2015). Autonomy, Perfectionism, and the Justification of Education. *Studies in Philosophy and Education*, 34(1), 63–87.
- Drerup, J. (2016). (Re-)Konstruktion praxisinhärenter Normen. Zur Eigenstruktur pädagogischer Rechtfertigungsverhältnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(4), 531–550.
- Drerup, J. (2017). What if Anything is Wrong with Paternalism Towards Children? *Philosophical Inquiry in Education*, 24(4), 348–367.
- Dworkin, G. (1972). Paternalism. *The Monist*, 56(1), 64–84.

- Franklin-Hall, A. (2013). On Becoming an Adult: Autonomy and the moral relevance of life's stages. *The Philosophical Quarterly*, 63(251), 223–247.
- Giesinger, J. (2006). Paternalismus und Erziehung. Zur Rechtfertigung pädagogischer Eingriffe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 265–284.
- Giesinger, J. (2011). Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkungen zur Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benners. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 894–910.
- Giesinger, J. (2014). Wirksamkeit und Respekt. Zur Philosophie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 817–831.
- Jaeggi, R. (2014). *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.
- Mill, J. S. (1879/1956). *On Liberty*. Indianapolis: Bobbs-Merrill Co.
- Mullin, A. (2014). Children, Paternalism and the Development of Autonomy. *Ethical Theory and Moral Practice*, 17(3), 413–426.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Prange, K. (2010). *Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns*. Paderborn: Schöningh.
- Quong, J. (2010). *Liberalism Without Perfection*. Oxford: Oxford University Press.
- Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Schapiro, T. (1999). What Is a Child? *Ethics*, 109(4), 715–738.
- Schrag, F. (1977). The Child in the Moral Order. *Philosophy*, 52(200), 167–177.
- Shiffrin, S. V. (2000). Paternalism, Unconscionability Doctrine, and Accommodation. *Philosophy and Public Affairs*, 29(3), 205–250.

Abstract: In the German tradition of educational theory (Allgemeine Pädagogik), it has been common to invoke the idea of an 'internal normative structure' of educational practice. Johannes Drerup critically discusses this idea, and claims that there is a specific model of justification inherent to education. According to his view, paternalism might be considered an 'indigenous concept' of educational theory, and the 'indigenous model of justification' when it comes to educational practice. On the one hand, this essay takes up Drerup's idea that the sphere of education has a specific justificatory structure. On the other hand, however, it calls into question whether referring to the concept of paternalism best elucidates normative problems in education. This essay outlines a concept of education as educational address in asymmetric constellations and tries to make clear, against this background, what it means to justify education in ethical terms.

Keywords: Paternalism, Ethics, Address, Internal Structure, Respect

Anschrift des Autors

Dr. Johannes Giesinger, Ethik-Zentrum der Universität Zürich,
Zollikerstrasse 117, 8008 Zürich, Schweiz
E-Mail: johannes.giesinger@uzh.ch