

Stöger, Peter

Ethik und Pädagogik. Grund-Sätze zu einer befreienden Pädagogik

Bacher, Sabrina [Hrsg.]: *Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 85-98



Quellenangabe/ Reference:

Stöger, Peter: Ethik und Pädagogik. Grund-Sätze zu einer befreienden Pädagogik - In: Bacher, Sabrina [Hrsg.]: *Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 85-98 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-333118 - DOI: 10.25656/01:33311; 10.35468/6170-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-333118>

<https://doi.org/10.25656/01:33311>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Peter Stöger

Ethik und Pädagogik: Grund-Sätze zu einer befreienden Pädagogik

Abstract

Ethik wird gemeinhin, über alle lexikalischen Befassungen, als eine Art vom Weg-Führung (=Meta-Hodik) des Nachdenkens bezüglich des Handelns gesehen, wenn beispielsweise Unterschiedlichkeiten zwischen Gebot versus Verbot, Gut versus Böse fokussiert sind. Unweigerlich sind wir bei der Frage von Definitionsmächtigkeiten und Eurozentrismen. Am Punkt des „Gutes tun“ ergeben sich Abgabelungen zu den chronologisch älteren theologischen Diskursen, die aber keineswegs so monolith sind, wie man meinen möchte. Selbst innerhalb der christlichen Bekenntnisse sind sie unterschiedlich, was insbesondere die Entwicklung der Theologie der Befreiung und der aus ihr erflossenen *Pädagogik der Befreiung* betrifft. Der befreiende Charakter der Pädagogik wird anhand mehrerer Zwischenschritte erläutert: (1) Mit Bezug auf E. Frank Rieser wird betont, dass ethische Verantwortlichkeit Teil der Freiheit und der individuellen Entwicklung ist, was den Weg zur Befreiungspädagogik von Paulo Freire eröffnet. (2) Durch Thomas von Aquin, J. B. Metz und H. Hierdeis wird eine sozial verantwortliche Ethik verknüpft. (3) Mit Hilfe der Wertepädagogik werden Tugenden wie Solidarität und Verantwortungsbewusstsein gefördert. (4) Eine „fühl-denkende Sprache“ überwindet Entfremdung und bildet die Grundlage für die Befreiungspädagogik. Allemal entzünden sich Differenzen (auch in des Wortes politischer, [neo-]kolonialistischer Bedeutung) am Subjektbegriff. Dem versucht der Beitrag nachzugehen und der Ethik dabei auf einer tektonisch sensiblen Linie hin zur Pädagogik nachzuspüren.

Schlagworte

Befreiungspädagogik, Paulo Freire, Verantwortung, Solidarität, Dialog

1 Das Panorama

Die Ethik wird gemeinhin zur „praktischen Philosophie“, zu einer Philosophie des Tuns gezählt. Ethos, als Urwort bleibt wohl postiert, aber in der Bildung eher als „unbehandelbar“ taxiert.

Die Ethik findet sich wortwörtlich auf einem Niveau des „Meta“, also auf einem Niveau, das „dahinterblicken“ lässt, bzw. auf ein „Darüber-Hinaus“ zeigt. Wesentlich ist, dass der/die Beobachtende dabei selbst einbezogen ist. Das Thema ist nicht über Andere zu stülpen, die ich „bespreche“. Das Thema berührt auch ein physikalisches Sprechen. Das heißt: Die beobachtende Person ist im Akt des Beobachtens immer auch schon durch dieses Tun in eben dieses Geschehen involviert, ist also, eo ipso, im Thema „enthalten“. Es ist die nicht unwichtigste Variante von reflexivem pädagogischem Handeln.

H. Hierdeis bemerkt, dass es, unabhängig von Ursache und Wirkung (und deren Bewertungen), immer schwerer werde, das, was eine Generation für ethisch gut und richtig erachte, weiterzugeben (vgl. 1984:5f). Ein transgenerativer Schritt ist ungleich schwerer geworden. So manche Kulturpessimisten bejammern dies, andere vertrauen darauf, dass jede Generation eigene Wege wird finden können, auch solche, die der vorhergehenden Generation gar nicht gefallen. Ein Umstand, der allerdings schon seit Sokrates beklagt wird. Eine rein normativ ausgerichtete Ethik wird solches ungemein schmerzlicher empfinden als eine, die das Behaltenswerte auf geänderte Zeitumstände hin je neu überdenkt.

Der Bogen von auch für die Pädagogik relevanten Themen spannt sich in puncto Ethik weit: Von de Montaignes und Pico della Mirandolas Konzepten der Menschenwürde bis hin zu Janusz Korczak. Engstens mit der Pädagogik verbunden sind Konzepte der Moral, wobei Ethik immer das Grundgesetzte und philosophisch Weitergefasste meint. So versteht sich denn die Ethikals der reflexive Bogen einer je geltenden Moral. Geronnen ist dies in einer Sicht von Ethik als „philosophia moralis“ (vgl. L. Honnfelder, 2009:901).

Beim Thema Ethik, Tugend und Haltung ist ureigenes pädagogisches Terrain begehbar, ein Aspekt, den H. Hierdeis u.a. in „Die Schule als moralische Anstalt“ (1984) herausgearbeitet hat. Die Tugendethik erkennt Weisheit/Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit/Mut, Besonnenheit und das Maßhalten als Angelpunkte für ein die Werte haltendes Leben, daraus dann je gemäße Handlungen entspringen. Das Absinken dieser Kardinale erinnert zu einem bloßen Normen-, ja Normierungskatalog ist Teil einer nicht immer glücklichen Moralgeschichte. Es überrascht nicht, dass eine solche Gebotsethik heute in Vermittlung (z. B. in der Schule) nicht mehr greifen will.

Die Vermittlung von ethischen Grundhaltungen geht bereits auf die Sophisten des 5. Jhs. zurück. Die zentrale Frage dabei ist, in wessen Diensten solches pädagogische Handeln steht. Ist es, wie dies Jahrhunderte später Ellen Key in „Das

Jahrhundert des Kindes“ formulieren wird, oder ist es eine Erziehung der Vermessung des Kindes. Also der Vermessung von etwas, das nicht dem Kinde innewohnt. So darf es nicht überraschen, dass, unabhängig von Zeitumständen und normativen Gerüsten, die Ethik eng mit Befreiung verknüpft ist. Es betrifft die gehandelte ethische Grundhaltung, wie sie im 20. Jh. insbesondere in der Befreiungspädagogik manifest wurde.

Der Diskurs steht inmitten des Spannungsgefüges Toleranz-Respekt. Jeder, jede, will aber respektiert, nicht ertragen (=tolerare) sein. Er umfasst den weiten Bogen hin zur Wertepädagogik und steht auch inmitten der Wissenschaftslandschaft, wo Biologisch-Evolutives verortbar ist. Humanistische, auch gesellschaftskritisch orientierte Gesprächsführungen sind wohl zu notieren, bleiben dann aber doch oft eher randständig belassen. Indes, so M. Liedtke, ohne die „Wertschätzung‘ des eigenen Lebens“, hätte sich „Leben niemals .entwickeln können“ (1999:161).

2 Einflüsse – Zuflüsse und eine Annotierung zu Josef Aigner

Die Ethik kommt aus der Philosophie. Diese Freundschaft zur Weisheit, deren Part die Ethik ist, war die (töchterliche) Dienerin der Theologie. Wie politisch brisant dies sein kann, davon wird in 3.2. die Rede sein. Die Ethik befasst sich mit dem je richtigen Tun des Menschen, was selbstredend (Stichwort KI) einen weiten Raum offenlässt.

Ursprünglich bedeutet Ethos Sitte, Gewohnheit, Brauch. Freilich beinhaltet der Begriff auch ein besonderes Agens, d.h. Ethik verwirklicht sich im Tun und nicht in einem Abstraktum. Mit Sokrates und Aristoteles finden wir in der Anfangsgeschichte des ethischen Diskurses zwei Meilensteine. Außereuropäisch finden wir Spuren im Tibetischen Totenbuch, bei den Apophthegmata der Ägyptischen Wüstenväter, aber auch in den poetisch-philosophischen Konzepten von Netzahualcoyotl.

Ethik lässt sich demnach nicht allein theoretisieren. Sie ist immer auf ein Ziel gerichtet, und dieses will eben *gehandelt* sein. Ähnlich ist ja auch das Gutsein ohne die Handlung wirkungslos. Ethik ist viel mehr als eine To-Do-Liste. Spuren für ein gerecht werdendes Verhältnis des Menschen zu sich und anderen führen im Kern zu ethisch relevanten Fragen nach einem „guten Leben“. Die philosophischen Bündelungen zeigen z. B. auf die Scholastik (insbesondere auf Thomas von Aquin).

Ethisches Handeln darf dieser philosophischen Wurzeln eingedenk sein. Was daraus resultiert, zeitigt Vertiefung, zeitigt anthropologische Weitung, zeitigt Ausweitung und Korrektur in Hinblick auf Identitätsbestimmungen. Eine Grundsetzung der Ethik, ohne Konfrontation mit sich (dies vor allem) und anderen, ist nicht möglich. Weil der Mensch ein relationales Wesen ist, ist er stets epochal,

sozialpolitisch in Interdependenzen eingebunden. Dies zeigt immer wieder auf Musterungen, die sich allermeist keineswegs harmonisch entwickelt haben. Sie sind auch darin eingebettet, wie wir „Ich“ sehen.

Wir erleben vielfach das Ich in der Weise von „Ich bin ich, weil ich ich bin“ abgewandelt, ganz anders das Konjugieren von Ich als „Ich bin ich, weil ich zu einem Wir gehöre“. Das sagt viel über die Stellung ethischer Werte, viel über Denkkolonialismen. Das heißt unter ethischen Gesichtspunkten: Wir sind nicht Alleinveranstalter des Lebens. Unmittelbar sind wir mit der Basis von Relationalität befasst. Relationale Pädagogik anerkennt mein positives Abhängig-Sein, anerkennt, dass ich ein bezogenes Wesen bin. Das hat mit Mut, mit Demut zu tun. Dies wird zu einem Eckpfeiler dialogischer Pädagogik. Hier berühren sich Buber und Freire (vgl. P. Stöger, 2018).

Die Geschichte der Philosophien und Religionen zeigt in reichen Bebilderungen das Zueinander und Auseinander mit sich und Anderen. Das Tun hat seine Matrix in jeweiligen Motivationen. Die Geschichte des Widerstandes in der Nazi-Zeit zeigt, dass zum Beispiel eine Lüge menschenrettend sein konnte. Gerade in Loyalitätskonflikten bedarf es eines Kompasses, der sich nach der Verantwortung dem Leben gegenüber orientiert. Eine gewisse Aufgipfelung der Ethik finden wir, Jahrhunderte durchwandernd, bei Kants *Kategorischem Imperativ*.

Verallgemeinerungen zum Thema Ethik stoßen wohl schnell einmal an Begrenzungen durch politische, historisch gewachsene, epochale Rasterungen, sodass das Kondensat, „das alleine ist richtig“, zumindest oberflächlich nicht leicht zu finden ist. Unter der Oberfläche freilich gibt es Dynamiken, die uns, auch über die Zeiten und Gezeiten der Jahrhunderte hinweg, anzeigen mögen, was liebevoll ist. So unterschiedlich nun skizzierte Felder aussehen mögen, im eigenen biografischen Ablauf, aber auch im Ablauf kollektiver Gebundenheiten, und so unterschiedlich die Verläufe über die großen Bögen innerfamiliärer, generationenbedingter, politisch-historischer Umstände auch sind, so bleibt doch die sinnhafte Orientierung der Ethik an dem, was lebensspendend ist.

Wehe, wenn Grundpositionen nur im Koordinatenkreuz von x =time und y =money bzw. von „Was bringt's? gelegen sind. Dann wird Ethik schnell zu einem Materialismus besonderer Art. Eben: „Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb“, so nennt Andreas Gruschka seine Auseinandersetzung mit einem rein funktionalen Bildungsverständnis (2005:480f). Das Anbietern, quasi als „ancilla oeconomiae“, ist verschiedentlich angemerkt, so auch bei J. Aigner (2023). Ihm gelingt es, die Kritik am Neoliberalismus, einer von jeder Ethik befreiten Wirtschaftsphilosophie, wie sie schon bei H. Marcuse in „Der eindimensionale Mensch“ (1980) zu lesen ist, für heutige Bildungsdiskurse fortzuschreiben. Er konstatiert: „Der ungehinderte Konsum ist ein dominantes, identitätsstiftendes Merkmal in postmodernen Gesellschaften (...)“ (ebd.). Diese Konsumentensouveränität, bar jeder ethischen oder gesellschaftspolitisch-kritischen Rückfrage, ist in dieser Zeit

„ein oberstes Gebot“ (Aigner, ebd.). Er zeichnet dieses Verlorengegangensein der ethischen Frage für die Bildungsdiskurse nach und erkennt als problematische Eckpfeiler die Wirtschaftsphilosophien u.a. bei Friedmann und Hayek. Fatal ist die Parallelsetzung von Freiheit und Konsum unter Ausblendung von Solidarität und Mitgefühl. Sind aber Freiheit und Konsum gleichgeschaltet, ist der Verzicht geradezu unerlaubt. Bin ich nicht freigesetzt für den Konsum, lebe ich am Rande des Legalseins. Aigner problematisiert diese Art Souveränität und beschreibt die dem Konsum verfallenen „Freien“ als „unfreie Getriebene, die ihre Unsicherheit durch Konsum zu kompensieren trachten“ (ebd.). An sich lässt sich ein roter Faden dieser Kritik lange zurückverfolgen. Kernpunkte lieferten der Club of Rome und Johann Baptist Metz. Eine solche Philosophie verhindert nach Aigner die Bildung eines „Wir-Gefühls“, weil sie, um ein geflügeltes Wort bei Horkheimer fortzuschreiben, dem „Ganz Falschen“ anhängt. Zu dechiffrieren, was sich bar jeder Ethik zeitigt, ist das Erbe der Frankfurter Schule. Diese Philosophie, in der Kulturindustrie deutlich, verhindert „den Sinn für gemeinsame Betroffenheit“ (J. Aigner, ebd.). Aus dieser neoliberalen Sicht sollte dann alles in eine „Verbraucherdemokratie“ münden (J. Aigner, ebd.). Was wundert es, wenn einige Wirtschaftskreise beklagen, dass die Schule generaliter am Markt vorbei unterrichte.

Alles wird zum Objekt, zu Markenwert und Marktwert, alles ist käuflich, alles verkäuflich. Bezweckung ist alles. Was nicht in diese Rasterung fällt, ist sinn- wie nutzlos. Wahrheit scheint ihrer ontologischen Dimension entkernt. „Making truth“ ist dann die Leitlinie.

Erst der Mensch, der verbraucht, ist demnach Demokrat. Strömungen, die dies unterlaufen, indem sie die Ethik in ihr Konsumverhalten einbinden, sind dann, aus Aigners Sicht, geradezu gefährlich, weil sie die Freiheit mit Demokratie untergraben (vgl. ebd.). Bei H. Hierdeis finden sich diese Gedanken nochmals konzentriert, wenn er von der Bereitschaft zur Unterwerfung spricht, ja deren quasi-religiöse „Anbetung“ erwähnt (2023:121ff). Ausfluss dessen sind immer hastigere Zeichen- und Bildschleudern, die den Wert von Innehalten oder Dankbarkeit nicht mehr achten.

Wertepädagogik und Schule – ein Nachsatz:

Die Frage, ob Bildungsabschlüsse vererblich sind, will auch ethisch-politisch Gestalt werden.

Die Stilisierung von Kompetenz als alleingültigem, ja seligmachendem Faktor der *Angemessenheit* von Bildung ist nur Ausfluss erwähnten materiellen Denkens. Es zeigt darin, dass lediglich quantifizierbare Faktoren gelten, ein allfälliges Humanum ist nur über das Gesetz der Nützlichkeit bildungsanschlussfähig. Standortbestimmungen richten sich nach dem Mantra der Mehrung, im Sinne von Konsumtauglichkeit. Dazu kommt: Fixe Bindungen im Sinne von belastbaren

Solidaritäten scheinen, so sie aus dem Gebrauchsraaster (wieder) herausfallen, eher „überflüssig“ zu sein. Was zunehmend zählt, ist Funktionalität.

Auf dem sozialen Markt, den ja auch die Schule abbildet, will und soll durchaus solidarisch gehandelt sein. Aber die Begründung ist oft ethisch schief gelagert, dann, wenn Ethik nur deshalb tauglich gemacht wird, weil Konflikte das System (z. B. die Erziehung zur Marktverführungstauglichkeit) einbremsen. All diese Einengungen sind nicht zu übersehen. Aber wie Tiefe erkennen, wenn keine erkennbar wird?

Moral ist jenes schwer Fassbare, das den Willen steuert. Das Steuern soll dabei möglichst *selbst*bewusst getätigt werden können. So ist Moral idealiter ein Navigationsinstrument für ein „gutes Leben“, was freilich kaleidoskopartig ausweitbare bildungsphilosophische Aspekte eröffnet. Es stellen sich hierbei, über Moralphilosophie hinausführend, Fragen, die wohl auf die Tugendethik verweisen, doch darf die Ethik als Handlungsorientierung auf die zugrundeliegende Basis Ethos befragt sein. Vielen ist das „zu philosophisch (also „unnützlich“). In einem System des Schneller-schneller, Besser-besser, Weiter-weiter-höher-höher werden solche Fragen schnell als humanistische Verzierung abgetan und erleiden dieselbe Positionierung wie der „Zielparagraph-Schulorganisationsgesetz“ (SCHOG) (2020). Es versteht sich: Ethik und Moral sind in pädagogischen Kontexten differenziert zu betrachten.

3 Der befreiende Charakter

3.1 Zwischenschritte

Erster Zwischenschritt: Ihn macht E. Frank-Rieser begehbar: Sie sieht die „ethischen Verantwortlichkeiten“ als „Teil der Freiheit“, was auch eng mit Schuldfähigkeit verbunden ist (2008:44). Sie sieht auch „die Übernahme von Ichverantwortung“, also zu einem immer „eigenständiger werdendes Ich“ hinführend (wieder sind wir an die Meta-Hodik erinnert), relational zum lebenslangen Lernauftrag *Eigenes-Wachsen* ausgerichtet. Unwillkürlich sind Sinnfragen berührt und die liegen oft dem Zeitgeist entgegengestellt. Das geriert den Modus „Welt an-zu-schauen“ und damit ein Wertesystem (vgl. ebd). Was unter diesen Aspekten bedeutsam ist, ist es unter pädagogischen nicht weniger. Der Mensch in diesem Werdegesehnis bereitet den Boden zu einem Mehr an Freiheit. Frank-Rieser (2008) öffnet, indirekt erschließbar, ein Missing-Link zur Befreiungspädagogik Freires (1973).

Zweiter Zwischenschritt: Er lässt sich, nun direkt wie indirekt, über Thomas von Aquin, die politische Theologie von J. B. Metz, die Pädagogische Anthropologie von H. Hierdeis zu P. Freire begehbar machen. Die Stränge bündeln sich bei

Hierdeis. Er rekurriert dabei auf den Aquiner und findet ihn vor allem ontologisch wie politisch-anthropologisch (eine Kombination, die oft übersehen wird) bei Metz vorbereitet. Eine Schlussfolgerung in Richtung Freire vollziehen weder Frank-Rieser noch Hierdeis, doch sei sie, da quasi „folgerichtig“, in 3.2. gezogen. Zuerst aber zur Triangulation zwischen dem hl. Thomas, Metz und Hierdeis:

Die entscheidende Fundstelle, vermittelt über H. Hierdeis (pers. Mitt. an den Verf. vom 21.6.2023), findet sich bei J. B. Metz' „Christliche Anthropozentrik“ (1962:52 f): „In einem vielzitierten Text seiner Summa contra Gentiles (IV, 11) bietet Thomas eine Entfaltung der Seinsweisen unter dem Leitbild der Subjektivität: Ein Seiendes steht in dem Maße im Sein inne, als es sich unaufhebbar zu sich selbst verhält (...) und in diesem Selbstverhältnis ‚bei sich ist‘ (intellectus) und sich selbst gehört (voluntas)'. Diese Subjektivität – als unaufhebbare Sichselbstgegebenheit bzw. Sichselbstgehörigkeit – ist nichts anderes als die Grundweise des An- und Insichseins. Redire ad essentiam suam nihil aliud est quam rem subsistere in se ipsa.

Die ursprüngliche Ansichtseinsvorstellung, von der her die Seienden in ihrem Selbstverhältnis bestimmt werden, ist nicht das statisch-dinghafte Vorhandensein der Natur, sondern die *reditio subjecti in seipsum completa*. Sein ist in seinem 'Ansich' (also 'objektiv') als 'Subjektivität' gedacht. Deshalb ist auch das Selbstverhältnis des Subjektes in Erkennen und Freiheit (Liebe) 'seiender' als seine bloße Vorhandenheit. *Anima verius habet suum esse ubi amat quam ubi est*".

Dritter Zwischenschritt: Der dritte Schritt macht aufmerksam, dass die Wertepädagogik, als unmittelbares ethisch begründbares Handeln im Sinne der Übung von Haltungen, sich besonders klar im befreienden Charakter musischer Erziehung zeigt. Dies ist etwa im Zielparagraph 2-SCHOG (2020) ausgedrückt. Wie? Er spricht von der Erziehung zum Guten, Wahren und Schönen. Das klingt schön und birgt in sich jenes Schicksal, das Denkmalen zu eigen ist: Sie stehen schön da und jeder schaut durch. Solche Passagen sind immer nach der Handlungseinladung zu befragen. Schon 1984 meint Hierdeis dazu, dass wir „sicher nicht zu Unrecht“ annehmen, dass unter diesen Zielen, „jene, die den demokratischen Tugenden am nächsten stehen, wie Verantwortungsbewusstsein, Selbständigkeit des Urteils, Toleranz und Solidarität Vorrang haben“. Indes lernten Schüler:innen oft „eine ganz andere Moral“ kennen, „eine Moral der Anpassung, des Verzichts auf freie Meinungsäußerung, der Intoleranz, des Neides, des Egoismus“ (H. Hierdeis, 1984:6). Hier könnte die besondere Chance für musische Erziehung liegen, wo scheinbar gestrige Werte neu erahnbar werden können.

Vierter Zwischenschritt: Alle diese Zwischenschritte sind nur gehbar, wenn die Sprache adäquat ist und nicht zu einem technizistischen Fahrzeug im Sinne zu benutzender Worte gebraucht wird. Von dieser Art von Sprachgebrauch zu ei-

nem Sprachverbrauch ist nur mehr ein kleiner Schritt. E. Galeano macht aufhorchen, wenn er, nahe am befreienden Charakter des Wortes, der Sinnhaftigkeit einer „fühl-denkenden Sprache“ den Weg ebnet (1994:44f). Auch darf nochmals Frank-Rieser zugehört sein, wenn sie von der Abwertung des Menschen als „fühlendes Wesen“ spricht (2008:45).

Moralische Imperative (gegossen in Grundvorstellungen über ehrbares Leben) spiegeln über vielfache Entfremdungslinien bloße und bloßzustellende Herrschaftsverhältnisse. Hier setzt die Befreiungspädagogik an. Hier lässt sich ein Faden, den wir schon beim Aquiner finden, über die Entfremdungsdiskussion, den „vermieteten Menschen“ (Ursprünge über den „Mietling“, den bloßen „Beisassen“, lassen sich bis in biblische Zeiten zurückverfolgen [Joh. 10:12-13]), über Fray Bernardino de Sahagún und Bartolomé de Las Casas, heraufziehen bis zur Frankfurter Schule (J. Habermas) und bis zur politischen Theologie eines J. B. Metz. Immer dann, wenn das Relationale und das Reflexive, wenn Hierarchien pervertiert sind, die Autorität nicht mehr „ad personam“ zu finden ist, stellt sich Entfremdung ein, ein Schlüsselbegriff bei Freire (s. 3.2.).

H. Fend spricht von der Schule als einer „Wertegemeinschaft“ und trifft damit den ethischen Kernpunkt von Bildung: Solidarität zu sich und anderen. Dies führt zu einer, unter ethischem Gesichtspunkt, besonders sensiblen pädagogischen Strömung, jener der Pädagogik der Befreiung. Rund um Paulo Freire gruppierte sich, schon seit den Fünfzigerjahren, promoviert von Dom Helder Camara, eine bewusstseinspädagogische Pädagogik.

Als einer der Ahnherren, es mag überraschen, wäre wohl Thomas von Aquin zu nennen.

Sein „Anima verius habet suum esse ubi amat quam ubi est“, hat Metz so übersetzt: „Das Selbstverhältnis des Subjektes in Erkennen und Freiheit (Liebe) ist ‚seiender‘ als seine bloße Vorhandenheit“ (zit. in H. Hierdeis, 1974:106). Das ist ontologisch interessant, weil es das Seiende nicht einsperrt, sondern dynamisch und relational zur Welt des Sozialen bereichert. Das ist wie ein philosophisches „Missing-Link“ zu Freire.

3.2 Paulo Freire

Die Ethik stellt im Allgemeinen moralisches Tun ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Dieses Handeln ist freilich auf das soziopolitische, je-gewordene Umfeld hin zu beleuchten. Sie ist aber viel mehr als eine Praxiswissenschaft, auch die Rahmung „praktische Philosophie“ (s. Pkt 1.) ist zu eng (so als gäbe es eine unpraktische, die dann selbstredend nur eine „theoretische“ wäre). In der Tat wird das Theoretische oft nur abgehandelt (ist ja nur „graue Theorie“). So steht das Verhältnis Theorie-Praxis am Beispiel der Befreiungspädagogik auf einem exponierten Prüfstand. Das betrifft auch den besonderen Boden einer Theologie und Pädagogik in Lateinamerika am Beispiel von „Solidarität“. Brasiliens Militärputsch von 1964

war nicht zuletzt eine Reaktion auf die Ethik der Tat Freires in seiner *Pädagogik der Unterdrückten* (1973).

Die *Befreiungspädagogik* hat einen philosophischen Hintergrund, der im Sinne des „apophainesthai“ (zum „Aufscheinen bringen“) geäußert wird. So steht denn Freire Dialogphilosophie in einem politisch-sozialen Sinne im Zentrum. Freire arbeitete mit Themen, wie Arzt, Gewerkschaft, Alkohol, Frau, Kind... Durch die Positionierung solcher im Diskussionsweg erstandener Wörter wurde das Leben buchstabiert. Dann stand ein solches Thema, z. B. „Beschaffungskriminalität“, im Fokus seiner Alphabetisierungszirkel. Das hieß dann auch ethische Bezugsrahmen neu zu bedenken. Dann hat Kleinkriminalität, mit der Vater oder Mutter das Überleben ihres Kindes sichern, dann hat die Prostitution eines Mädchens, um die Medikamente für den kleinen Bruder zu finanzieren, einen Hintergrund, der über eine polit-soziale Befundung hinausgeht. Raffgier als Ursache der Misere hat einen Hintergrund, der sich menschenbildlich, denkkategorial entwickelt hat. Dependenz werden dabei offengelegt. Die Machthaber hätten gegen eine Alphabetisierung nach „Mimi“ und „Susi“ nichts einzuwenden gehabt, galt es doch das allgemeine Bildungsniveau und damit die Wirtschaftsleistung zu heben. Es waren ja nur Alphabetisierte wahlberechtigt. Freires Tun wurde suspekt., so sehr, dass es zu erwähntem Putsch kam.

Was konnte das militärisch-industrielle Kartell mit diesen schneeballartig angelegten Programmen so nervös machen? Es war die Politisierung der neuen Wahlberechtigten. Sie hätten ja die falsche Partei wählen können. Das hieß Gefahr. Das Böse, so komplex, klug und getarnt, ja „gebildet“, es auch auftreten mag, reagiert immer simpel. Bildungsconquista und Sprachimperialismus sind dabei beliebte Komplizen. Bei der Frage nach der philosophischen (Be-)Gründung der *pedagogia liberadora* ist die dahinterliegende Subjekttheorie berührt, insofern die Frage steht, von welchem Hintergrund her das sich und andere fremd machende Subjekt sich konstituiert. Woher kommt es, dass der Mensch sich nur mehr als Divisionsprodukt erfahren muss? Trennungslinien zu Freire zeigen sich in der Postierung des Subjekts. Ist dieses an einem Ich-Ich oder an einem Wir-Ich orientiert? Die *Pädagogik der Solidarität* (P. Freire 1974a) geht von Letzterem aus. Ein Phänomen (sozialer) Wirklichkeit zu besprechen, fällt dann in der Welt des Nordens (was immer die Himmelsrichtung bedeuten mag) anders aus als in der eines Südens. Darüber zu sprechen berührt die Existenz schlechthin, handelt es sich doch in den Elendsvierteln um einen tagtäglichen Überlebenskampf. Dies in den Mittelpunkt zu stellen, führt an die Schnittstelle von Wirtschaft und Philosophie, Wirtschaft und Pädagogik, von „Existenz und Welt-an-Schauen“.

Die Pädagogik der Befreiung stellt ihre Fragen mit Blick auf die Bedingungen, aus denen heraus sich nun ethisch verantwortetes Handeln vollziehen darf, immer in der Gratwanderung zwischen sozial-evolutionär und sozial-revolutionär. Die Ausgangspositionen für Verbundenheit zu mir und zu den Mit(mir)Menschen, sind

nicht immer gleich. Freire (1973, 1974a, b) hat diese Tektoniken generaliter, mit wichtigen Schulbezügen, auch in „Der Lehrer ist Politiker und Künstler“ (1981) thematisiert.

Was war an einer Pädagogik, die das Ethos ins Zentrum rückte, so gefährlich? Natürlich hätte er und hätten in der Folge auch alle Alphabetisierungszirkel, die bald schon über weite Teile Brasiliens verstreut waren, traditionell und neutral alphabetisieren können. Freire ließ Schlüsselworte herausdestillieren, Worte der Betroffenen, ihre Wörter, die das Leben deuteten und bedeuteten. Es stellten sich beispielsweise, *ausgesprochen, gemalt, getöpft, pantomimisch, getanzt...* die von ihm so bezeichneten *generativen Wörter* heraus, Wörter wie Telefon, Liebe, Gewalt, Getreide, Polizei, Milch, Preis, Alkohol... Dann wurden die Wörter in Silben und Einzelbuchstaben zerlegt und es wurden kombinatorisch neue erstellt. Die Dechiffrierung der Umstände von Entfremdung geschah wortwörtlich in einem Bilde-Bildungsprozess. Die Worte des Lebens wurden von einem Innen, der eigenen Not, der eigenen Hoffnung, nach einem *Außen* gebracht. Allein das nach Außen-Sprechen induzierte den Willen, Wege einer Veränderung zu beschreiten. Davon erzählt *Dialog im Prinzip* (P. Freire, 1980). Dem Agrobusiness hat das nicht unbedingt gefallen, sollten doch jetzt plötzlich Gewerkschaften eine Rolle spielen. So wurde *Solidarität* zu einem Schlüsselwort, wo Leben, Veränderung und Politik gleichsam kathartisch nahekamen. Erst dann mochten Schritte geschehen, Ausgesprochenes in eine Bereitschaft zur Solidarisierung zu führen. Das Erkennen, dass Andere wohl auch andere Hoffnungen und Sorgen haben, mag zugleich aber auch erkennen lassen, dass es ein Bündel gemeinsam zu tragender Problemlagen und Hoffnungen gibt. Nun galt es, vom Ertragen zu einem gemeinsamen Tragen zu gelangen. Solidarität heißt demnach, ein Reflexionsniveau zu erreichen, auf dem ethisch verantwortetes Tun in einen Bereich der Praxis gelangt. Das bedeutet geradezu automatisch eine Politisierung im Sinne der Veränderung strukturellen Unrechts.

„Bildung als Befreiung“: Die zu alphabetisierenden Worte kamen aus der Mitte der Lernenden, in einem Fischerdorf anders als in einem Armenviertel. Lehrer:innen, waren dabei immer auch Schüler:innen, ging es doch immer um die Existenz beider, wofür das ABC-Lernen eine Methode war und ist, Reflexions- wie Handlungslinien zueinander zu führen. Solcherart wird das Leben zu einer *Verlautbarung*, sie ist die *Mitteilung*, nicht nur privat.

Zusammenfassend: Kennzeichnend für Freire ist eine bedingungslose Option für die Armen. Das klingt naiv, hatte aber Konsequenzen. Dahinter steht der ethische Anspruch, dass Pädagogik nie neutral sein dürfe. Das Sich-Zurückziehen hinter den Standpunkt des Sich-Nicht-Einmischens firmiert einen Status-quo und ist schon deshalb eine Parteinahme zugunsten bestehenden Unrechts, wobei Armut sich nicht allein auf wirtschaftliche Armut beschränkt. Freire sagt sogar, dass die Unterdrücker selbst die am meisten Unterdrückten sind. Eben aus dieser Selbst-

unterdrückung des *inneliegenden* Gutseins geschieht Böses. Nicht die Unterdrückenden sind böse, sehr wohl aber die Taten.

Freire macht darauf aufmerksam, wie dringlich Bildungsethik ist. Seine Aussage, dass Bildung niemals neutral sein dürfe (in: Lange, 1973:13) hat Aussagekraft für alle Bildungsmächtigen. Freire präzisiert: „Erziehung kann niemals neutral sein. Entweder ist sie ein Instrument zur Befreiung des Menschen, oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung, seiner Abrichtung für die Unterdrückung“ (in: ebd.). Das hat mit Parteinahme zu tun. Er weist immer wieder auch darauf, dass Unrecht, durch die Enthaltung, Böses als böse zu benennen, gefördert werde.

Ist denn Lateinamerika nicht weit weg? Und das war ja alles vor Jahrzehnten! Die Realität, der Entfremdung von sich ist aktuell geblieben, nur die Umstände der Entfremdung sind heute andere (unhinterfragte digitale Welten im Dienst des konsumverführungstauglichen Kindes).

Dass Bildung primär (wie die Kunst) nutzlos sein darf, ist im Lichte Freires ein Plädoyer gegen die Entrechtung durch Bildungsdiktate. Bildung kann im Kern nur nutzlos sein und steht der Kapitalisierung („Es muss überall etwas heraus-schauen“, „Alles muss verwertbar sein“) entgegen. Fehlende Dignität vertreibt Worte wie Herz, wie Bildung. Staunen, Ehrfurcht und Dankbarkeit sind dann verloren. Indes: Es ist gerade diese Nutzlosigkeit, die das Wort, eben auch das Lehrer:innenwort, rettet und birgt.

4 Perspektivisches

A) Ethik war und ist eng an das Zeichen der Dankbarkeit, wie immer sich diese zeit-, sozial- und symbolgeschichtlich mantelt, gebunden, ebenso an die Zeichnungen der Ehrfurcht, aus denen sich wiederum Respekt und dialogisches Vermögen speisen. Umgangsformen, zum Beispiel die Vorfahren zu ehren, fließen daraus. Ein gekipptes Verhältnis der Umwelt gegenüber (Hauptsache sie steht mir kalkulierbar zu Dienst) weist auf eine grundlegende Störung.

Ethik ist die Einladung, am Leben nicht vorbei zu leben. Das heißt, nicht in die Versuchung zu tappen, ein Mehr und Mehr, Höher-Höher, Weiter- Weiter, Besser-Besser, Schneller-Schneller als Maxime von Tun zu erachten. Diese Parameter spiegeln Konkurrenzverhalten. Sponsoring tut ein Übriges zur Totalökonomisierung von Bildung.

Ethik ist mit der Einladung verbunden, im Generationenvertrag, so unterschiedlich die jeweiligen (je epochalen) Einkleidungen sich auch darstellen, sich und den Nachfolgenden gegenüber verantwortlich zu sein. Sie erfordert auch die Unterscheidung von Ideen (z. B. über das Wahre, Gute und Schöne) und Ideologien. An dieser (Ab-)Bruchlinie entstehen Irritationen, irrlichernde *Vorurteile*, die wie Kriechöl bis in manche Klassenzimmer reichen.

Ethisches Handeln birgt weiters die Einladung, eigene Sehnsüchte nach einem gelungenen Leben so zu kanalisieren, dass sie nicht „auf Kosten von“ verwirklicht werden. Das betrifft Bereiche, in denen Heimat (= Erlösung, Reinheit, Bewahrung) eine Rolle spielt. Gerade hier tauchen Varianten, Ethik durch Ideologisierung zu ersetzen, auf. Passiert dies, entsteht Gewalt („im Dienst der guten Sache“) anderen und sich gegenüber. Solche Verneinungen von Lebenswerten (Werten gelebt zu sein) können, wenn der Pfad des Verantwortens einmal verlassen ist, schnell zu einer angemieteten Hölle werden. So himmlisch geborgen sich dabei manche (keine Flüchtlinge, keine Migranten, da „meine reine Heimat“ und die gehört alleine mir und uns *Gleich*geborenen, nicht etwa *Schief*gebürtigen) fühlen mögen.

B) Ethik kann sich nur relational (M. Buber, 1983) entfalten, oft inmitten sozial-autistischer Strukturen. Weil in sich dialogisch, entspricht sie dem Prinzip der *Concordia*, was nicht heißt unbedingt einer Meinung zu sein. Wenn, dann gebiert sie eine *konkordante* Streitkultur. Ist das Vorzeichen jedoch Konkurrenz, ist Konkordanz nicht mehr herstellbar. Mag sein: Mein Fehlerchen, aber Deine Missetat! Die Betonung dieser Kluft ist ein Kerngeschäft von Feindseligkeit, wobei Feind:in nicht das gegenüberliegende (mag sein gesichtslose oder anonymisierte) Wesen ist, sondern ich mir selbst bin - und das gnadenlos präzise. Hier ist der Pfad ethischen Verhaltens verloren gegangen. Auch der fragende, sich erfragende Mensch ist verlustig gegangen. Wo ihn, außerhalb von Konsum und Fun suchen? Bildungsideale, die die Seele sättigen, setzen selbstredend den suchenden Menschen, den „homo quaerens“, in das Zentrum. Das biblische „Wie an Fett und Mark wird satt meine Seele“ (Ps. 63:6) könnte, weit über seine religionspädagogische Komponente hinaus, (dialog-)philosophische, interkulturelle Bildungsdiskurse bereichern helfen. Erinnerungsvergessenheit mündet schnell einmal in etwas Gefährliches, in Icheinsamkeit, in Seinsvergessenheit.

Abschließend mag James Baldwin in Erwägung gezogen werden, der einmal meinte: „Ich weiß, ich verlange Unmögliches. Doch in unserer Zeit, wie in jeder Zeit, ist das Unmögliche das Mindeste, was man verlangen kann“ (zit. in: Brigitte Schwens-Harrant, 2019:17).

5 Ein Schlussgedanke

Die soziale Dimension ethischer Handlung klingt bei Kants „Vorlesung über Ethik“, referiert bei Josef Pieper, durch: „Wir sollen uns glücklich machen, das ist die wahre Moralität“ (zit. ebd., 118, FN 19). Von dort zurück zur *beatitudo* eines Thomas von Aquin ist es nur ein kleiner Schritt.

Staatstragend geworden ist diese Idee in der Verfassung Bhutans: Das Land misst die Wirtschaftsentwicklung mit dem *so* genannten „Bruttonationalglück“. Es

„misst“ die Lebensqualität seiner Bewohner, was informativer als das Bruttoinlandsprodukt (BIP) ist. Das Bruttonationalglück (BNG), *Gross National Happiness*, ist eine Programmatik, den Standard des Lebens auf eine geistig-spirituelle Dimension auszudehnen und damit auf *das* Wesentliche zu verweisen. Das Wirtschaftliche ist auf ein Ganzheitliches zurückgebogen. Damit sind grundlegend pädagogisch-anthropologische Faktoren mitentworfen. Das Glück geht alle an, auch die (nicht nur materiell) Ärmsten. Das BNP würde das Wohlergehen aller auf einer Ebene verlangen, die weit über Monetäres hinausreicht. Das Wohlergehen steht in Relation zur Verantwortung für meine Mit(mir)Bürger. „Glück“ steht hier im Gegensatz zur materiellen Weltsicht des ungebremsten Wirtschaftswachstums als Rückgrat des Zusammenlebens. Interessant dabei ist, dass im slowenischen Wort „srečanje“ (Begegnung) als Kern das Wort *sreča* (Glück) enthalten ist. Hinter der ethischen Grundhaltung steckt immer Begegnung mit sich und anderen, das ist dann freilich das Glück, das nicht nach Kriterien von unmittelbarem Erfolg zu messen ist (J. Kopeinig, 2023:23).

Das betrifft eine Schnittstelle zwischen Individuum und Kollektiv, wobei beides nicht von einem Ich-Ich, sondern von besagtem Wir-Ich abgeleitet ist.

Dieses gestaltete sich einmal in einem Fluchtversteck, weit weg von Bhutan. Die Geschichte endete fatal. Für wen? Wo? Für Anne Frank. Der Text berührt die Ethik im Kern: Selbstrespekt zu sich und dadurch zu Anderen. Es geschah inmitten höllischer Umstände. Vor ihrem Abtransport nach Auschwitz schreibt sie: „Ich bin jung und habe noch viele verborgene Eigenschaften. Ich bin jung und stark und erlebe das große Abenteuer, sitze mittendrin und kann nicht den ganzen Tag klagen, weil ich mich amüsieren muß! Ich hab viel mitbekommen, eine glückliche Natur, viel Fröhlichkeit und Kraft. Jeden Tag fühle ich, wie mein Inneres wächst, wie die Befreiung naht, wie schön die Natur ist, wie gut die Menschen in meiner Umgebung, wie interessant und amüsant dieses Abenteuer. Warum sollte ich dann verzweifelt sein?“ (3. Mai 1944).

Literatur

- Aigner, J. (2023, 26. Juli). Klimapolitik: Die Crux mit dem Verbot. *Die Furche*, 30-2023, S. 4.
- Buber, M. (1983). *Ich und Du*. Lambert Schneider (Original: 1923).
- Frank, A. (1992). *Tagebuch*. Fassung von O. Frank u. M. Pressler. Fischer.
- Frank-Rieser, E. (2008). Symbol als das Dritte. Symbolisierung als Beziehungsgeschehen: von transparenten und opaken Wirksamkeiten, *Imagination*, 30(4), 36-53.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Rowohlt.
- Freire, P. (1974a). *Pädagogik der Solidarität - für eine Entwicklungshilfe im Dialog*. Hammer
- Freire, P. (1974b). *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Kreuz-Verlag.
- Freire, P. (1980). *Dialog im Prinzip - Erwachsenenalphabetisierung in Guinea-Bissau*. Jugenddienst
- Freire, P. (1981). *Der Lehrer ist Politiker und Künstler*. Rowohlt
- Galeano, E. (1994). Wörter entdecken, die besser sind als Schweigen. *Südwind*, 12/1994, S. 44-45

- Gruschka, A. (2005). Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb. Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens, *Forschung und Lehre*, 12(9), 480-481.
- Hierdeis, H. (1974). Der Beitrag der „Christlichen Anthropozentrik“ zur Pädagogischen Anthropologie. In D. Grimm, B. Hansler & J. Janota (Hrsg.), *Prismata. Dank an B. Hansler* (S. 93-123). Verlag Dokumentation.
- Hierdeis, H. (1984). Die Schule als moralische Anstalt. In *Schule und Leben* (S. 5-10).
- Hierdeis, H. (1987): Von einer unkritischen zur Kritischen Theorie. Skizze eines Denkweges. In F. Paf-frath (Hrsg.), *Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart* (S. 97-111). Deutscher Studienverlag.
- Hierdeis, H. (2023). Anbetung der Unterwerfung - Zur Bereitschaft, sich bedingungslos führen zu lassen. In H. Hierdeis (Hrsg.), *Mechanismen der Unterwerfung* (S. 21-39). Asanger.
- Honnfelder, L. (2009). Ethik B Philosophisch. In *Lexikon für Theologie und Kirche III* (S. 901-908). Herder.
- Kopeinig, J (2023). Dankesworte des Preisträgers. In *Schubert Gedächtnispreis. Sodalitas*
- Lange, E. (1973). Einführung. In P. Freire (1973), *Pädagogik der Unterdrückten* (S. 9-23). Rowohlt.
- Liedtke, M. (1999). Die Entwicklung von Wertvorstellungen. Genetische Voraussetzungen und der „naturalistische Fehlschluss“. In D. Neumann, A. Schöppe & A. K. Tremel (Hrsg.), *Die Natur der Moral. Evolutionäre Ethik und Erziehung* (S. 159-175). Hirzel.
- Mar Osthathios, G. (1980). *Theologie einer klassenlosen Gesellschaft*. Lutherisches Verlagshaus
- Marcuse, H. (1980). *Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*, dtv.
- Metz, J. B. (1962). *Christliche Anthropozentrik. Über die Denkform des Thomas von Aquin*, Kösel.
- Pieper, J. (1962). *Glück und Kontemplation*. Kösel (Original: 1957).
- Schwens-Harrant, B. (2019, 7. März). James Baldwin: Das Unmögliche. *Die Furche*, 07.03.2019, S. 17
- Stöger, P. (2018). Martin Buber (1923), Ich und Du. In M. Kühnlein (Hrsg.), *Religionsphilosophie und Religionskritik* (S. 525-532). Suhrkamp.
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2023, 10. Oktober). § 2. Aufgabe der österreichischen Schule. <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265&Artikel=&Paragraf=2&Anlage=&Uebergangsrecht#:-:text=Die%20jungen%20Menschen%20sollen%20zu,bundesstaatlichen%20Republik%20%C3%96sterreich%20herangebildet%20werden>

Autor

Stöger, Peter, Ao. Univ.-Prof. Dr. Dr. hc. († 2024)

Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck, Österreich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Anthropologie, Interkulturelles Lernen, Dialogpädagogik (Martin Buber, Paulo Freire)