

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди



ГРИГОРІЙ СКОВОРОДА І МИ УКРАЇНЦІ: диво першого кроку і сила ініціативи

Колективна монографія

Наукова редакція:
Юрій Бойчук, Марія Култаєва

Харків 2023

ЗМІСТ

Філософія григорія сквороди, і ми – українці <i>Юрій Бойчук, Марія Култаєва</i>	6
Частина перша	
Григорій Сковорода: запрошення до школи мислення	8
Розділ I. Біографія Г.С. Сковороди у творчій спадщині Л.В. Ушкалова <i>Богдашина О.М.</i>	9
Розділ II. Біблійна герменевтика Григорія Сковороди в площині наукової статистики Леоніда Ушкалова <i>Левченко Н.М.</i>	36
Розділ III. Археологічні матеріали XVIII ст. та перспектива їх використання у вивченні багатовимірної спадщини Г.С. Сковороди <i>Колода В.В.</i>	48
Розділ IV. Григорій Савич Сковорода та тип «сковородинівської людини» як форма духовного усамітнення від реалій імперської колоніальної дійсності <i>Сошніков А.О.</i>	64
Розділ V. Релігійно-філософське осмислення людини і світу в творчій спадщині Г.С. Сковороди <i>Газнюк Л.М., Бейлін М.В.</i>	81
Розділ VI. Григорій Сковорода і Йоганн Готліб Фіхте: освіта, самопізнання і наука у контекстах життєтворчості <i>Култаєва М.Д.</i>	91
Розділ VII. Skovorodinische tradition der pädagogischen anthropologie und impulse vom deutschen idealismus <i>Grigorova N, Panchenko L.</i>	118
Розділ VIII. Славетне ім'я Г.С. Сковороди в історії освіти Харківщини у 20-х рр. XX ст. <i>Степанець І.О., Руднік Д.Г., Хряпін Е.О.</i>	134
Розділ IX. Вшанування пам'яті Григорія Савича Сковороди в Україні <i>Гончарова О.С.</i>	142
Розділ X. Григорій Сковорода: вічне у сьогодні <i>Пономарьова Г.Ф.</i>	159

Розділ VII
SKOVORODINISCHE TRADITION DER PÄDAGOGISCHEN
ANTHROPOLOGIE UND IMPULSE VOM DEUTSCHEN IDEALISMUS

Grigorova Nadezhda,

Doktor der Soziologie, Außerordentliche Professorin

Panchenko Lesya,

*PhD, Assoziierte Professorin, leitende Forscherin, akademische Sekretärin
der Nationalen Dragomanov Pädagogischen Universität*

Einleitung

Die literarisch-philosophische Anthropologie, die Hrihorij Skovoroda entwickelte, wurde von den Philosophen des Kiewer Kreises fortgesetzt und einigermaßen mit Denkart des deutschen Idealismus und seinen gegenwärtigen Transformationen ergänzt. Zu den anthropologischen Bestimmungen des Menschen gehört auch seine Angewiesenheit an die pädagogische Betreuung. Das hatten besonders die Vertreter der Diltheys Schule (H. Nohl) und der kompensatorischen philosophischen Anthropologie (M. Scheler, A. Gehlen, H. Plessner) hervorgehoben. Das Konstrukt des Lehrers ist auf diesem anthropologischen Fundament errichtet, das man noch in der Antike unbewusst zur Steigerung der Lehrerfigur benutzt hatte. Der antike pädagogische Eros und die neuzeitliche pädagogische Liebe als Grundlage der Beziehungen in Bildungs- und Erziehungsprozessen sind gewöhnlich entweder in der anthropologischen oder ethischen Perspektive betrachtet.

Skovoroda hatte versucht, die beiden Perspektiven zu vereinigen, was auch typisch für den nördlichen Humanismus war (Erasmus von Rotterdam). So redet er stündig von «zwei Herzen» im menschlichen Körperbau, aber als Voraussetzung des Unternehmens, den Menschen geistig zu transformieren, erklärt er die christliche Tugendlehre [Сковорода, т. 2: 107]. Mit der Herausbildung eines, geistigen Herzens bekommt der Mensch eine richtige Orientierung und öffnet für sich selbst den Weg des Lichtes.

Die Tradition der deutschen geisteswissenschaftlichen Pädagogik, besonders nach ihrer anthropologischen Wende (H. Nohl, O. F. Bollnow) ist mehr diesseitig orientiert- Sie verbindet die christliche Intentionalität mit besonderen menschlichen Eigenschaften der Pädagogen, die die mittelalterliche Idee von *ordo amoris* auf die pädagogischen Beziehungen übertragen hatten. Diese Beziehungen können

symmetrisch (Partnerpädagogik) oder asymmetrisch (autoritäre Pädagogik versus pädagogische Chaos). In der anthropologischen und geisteswissenschaftlichen Betrachtungsweise wird die Gestalt des Lehrers öfters ambivalent beschrieben. Einerseits wird der Lehrer als der Mensch mit gesteigerter natürlicher Anlage zur Empathie, tätiger Liebe, auch als Person, die zu Zivilisierungsleistungen fähig ist. Lehrer und Schüler werden oft als kultur-anthropologische Gegenüberstellung von Kultur und Natur dargestellt.

Skovoroda aber – nicht so ganz befreit von den Stereotypen des scholastischen Denkens – sieht in der Gottesvorsehung eine Garantie für glücklichen Lebens durch die strenge Selektion vom Bildungsgut und Erziehungspraktiken.

In diesem Sinne spricht Peter Sloterdijk vom «Lehrersein als Beruf», wo die pädagogische Liebe als «Angriff auf die Trägheiten» aufgefasst wird [Sloterdijk 2009: 294]. Diese Art der harten pädagogischen Liebe, die leicht in die Herrschaft übergehen kann, ist, nach Sloterdijk, mit dem Prozess der Säkularisierung der Psyche verbunden, die an die neuen Bedingungen anpassen sollte. Diese Anpassung ist von den in der Gesellschaft dominierenden Kulturtechniken abhängig, die die pädagogische Wirklichkeit und ihre emotionelle Atmosphäre bestimmen. Die Menschen, die diese Techniken beherrschen, beschreibt Sloterdijk als Evolution von Leservölkern, Telefonvölkern, Radiovölkern, «die sich zuletzt in das Weltvolk des Internets aufheben» [Sloterdijk, 2009: 568]. Das Zusammenwachsen vom Menschen und Media, das Sloterdijk als Markstein der Evolution der Menschengattung bezeichnet, ist zugleich Resultat und Aufgabe der leidenschaftlichen pädagogischen Anstrengungen, die gegen abgelebten Gewohnheiten gerichtet waren. Die Perioden, die durch die radikalen kulturellen und sozialen Wendungen kennzeichnet sind, werden auch von pädagogischem Fanatismus, sogar Besessenheit begleitet. In diesen Fällen wird die pädagogische Liebe durch pädagogische List überdeckt. Sloterdijk hebt hervor: «*Mechane'*, griechisch: die List, bedeutet nicht anders als die Überlistung der Natur mit ihren eigenen Mitteln. Die pädagogische *mechane'* erwächst aus dem überlegten Entschluss, die Gewohnheit zu ihrer eigenen Aufhebung einzusetzen – man könnte auch sagen: Sie gebraucht das Wahrscheinliche als Medium zur Erhöhung von Unwahrscheinlichkeit» [Sloterdijk, 2009: 312]. Die anthropotechnische Wende in der philosophischen und pädagogischen Anthropologie kann man als Antwort auf das Eindringen der Innovationen in die Lebenswelt des Menschen betrachten. In den neuen Kontexten wird die pädagogische Liebe in die Sphäre der Dienstleistungen versetzt. Der Mensch im postindustriellen Zeitalter wird als postpassives und «brückenbauendes Wesen» definiert [Sloterdijk, 2009: 25].

Damit wird nicht nur die Brücke zwischen dem Menschen und der Natur gemeint, sondern auch die Brücken zwischen verschiedenen Kulturen, die nicht zuletzt mit Hilfe von transversaler pädagogischer Liebe gebaut werden. Die pädagogische Wirklichkeit wird dadurch geändert. «Die Körpermenschen» der industriellen und postindustriellen Kultur sehen im Lehrer vor allem einen Trainer. Der postsäkular transformierte Platonismus hat auch zur Umstrukturierung dieser Wirklichkeit mit seinem Modell der Veränderung beigetragen [siehe Sloterdijk, 2009: 48].

Die Herausforderungen dieser Tendenz, nämlich Verlust der geistigen Perspektive, heben die Bedeutung der kulturell signifikanten anthropologischen Konstanten hervor, die auf die Wurzel der pädagogischen Liebe zurückgeführt werden könnten. Die Beziehungen Lehrer-Schüler und Eltern-Kinder haben viele Anrührpunkte, wo das Problem der Generationengerechtigkeit akzentuiert wird. Eltern-, Lehrer- und Kinderzentrierung zeigen verschiedene Modifikationen der pädagogischen Liebe, derer Mosaikbild auch als das Ganze betrachtet werden soll. Denn der Lehrer kann in jedem konkretem Zufall verschiedene Rollen übernehmen und als guter/strenger Vater, als Guru, als Freund und Begleiter in jeder konkreten Situation auftreten. Diese Modifikationen sind ihrerseits sozial-geschichtlich zu erklären. Es geht nämlich um die sozialen Wandlungen, wo die Semantik der pädagogischen Liebe durch die entsprechenden sozialen Normen bestimmt wird.

Ideal-typische Konstrukts des Lehrerberufes und Paradoxien der pädagogischen Liebe

Die Beschreibungen von verschiedenen funktionalen Möglichkeiten der Rollenrepräsentationen des Lehrerberufes, kann man ideal-typisch am besten mit Hilfe von Metaphern beschreiben, die Möglichkeiten und Wahrscheinlichkeiten dieser Rollen bestimmen. Solche Metapher von der Erziehung zeigen verschiedene Seiten der pädagogischen Tätigkeit. Tremml hebt unter diesen Metaphern die Folgenden hervor: Der Pädagoge als Gärtner und Bauer, der Pädagoge als Handwerker und Techniker, der Pädagoge als Führer und Begleiter [Tremml, 2000: 163]. Jede konkrete soziale und kulturelle Konstellation kann mit einer von den genannten Metaphern beschrieben werden, die verschiedene Arten und Schattierungen der pädagogischen Liebe aufweisen. Für Gärtner und Bauer ist eine tätige Liebe typisch. Mit den Referenzen auf Aristoteles, Comenius, Rousseau und Rudolf Steiner entdeckt Tremml Paradoxien, die hinter verschleierter Symbolisierung stehen. Die scheinbare Leichtigkeit von diesem Modell der pädagogischen Beziehungen weckt Illusionen, die Erziehung sei ein natürlicher Prozess und der Lehrer müsse nur die natürliche Entwicklung unterstützen und beobachten, damit die Pathologien des Wachstums

rechtzeitig erkannt und korrigiert werden. Aber dabei wird jegliche Planung und Programmierung abgelehnt und nicht selten auch als Störfaktor betrachtet.

Die Ausbildung der Lehrer, die der Metapher des «Gärtner und Bauers» entsprechen, leidet an Technologiefizit, der durch die Beobachtung kompensiert wird. Treml warnt dabei von der religiösen Überhöhung der Lehrerrolle in den pädagogischen Beziehungen. Das kommt besonders deutlich in den Waldorfschulen zum Ausdruck, die in der Ukraine einen dankbaren Boden entdeckt hatten. Treml bemerkt dazu: «Noch bei Rudolf Steiner finden wir die religiöse Überhöhung einer profanen Tätigkeit wie des Lehrers, der analog zu diesem religiös interpretierten Bild des antiken Bauern zu einem Hohepriester wird, der das Feld des Lernens pflügt und damit teilnimmt an einem Kult – an der Kultivierung des Menschen» [Treml, 2000: 166].

Auf den postsowjetischen Raum wurde die Waldorfpädagogik relativ schnell eingewurzelt und als besondere Art der pädagogischen Liebe akzeptiert, ohne die damit verbundenen Gefahren gesehen zu haben. Diese Gefahren, nach Treml resultieren aus dem Anspruch auf die Richtigkeit und vor allem Leichtigkeit des pädagogischen Plans, deren Ressourcen von der Natur vorgegeben sind und von sich selbst organisieren könnten. Die Hoffnung, die in den transitiven Gesellschaften mit Selbstorganisation verbunden wurde, suchte die Unterstützung in der pädagogischen Liebe, die ziemlich verschwommen beschrieben wurde. Nicht nur in der Waldorfpädagogik, sondern auch in den kommunistisch orientierten Erziehungstheorien mit humanistischen Ansprüchen wurde die Metaphorik des Gartens, Naturkräfte und pädagogischer Liebe öfters verwendet. Die religiöse Überhöhung war dabei durch die ideologische ersetzt, aber die Richtung der kompensatorischen Anstrengungen ist unverändert geblieben. Als Beispiel kann man hier die humanistische Pädagogik von Wassili. Suchomlinski anführen, wo die pädagogische Liebe die führende Rolle spielt. Die Metaphorik des Gartens wird bei ihm mit der Metaphorik des Herzens verbunden, die auch bei Suchomlinski führend ist [siehe Suchomlinski, 1981]. Dabei muss erwähnt werden, dass die ukrainische Erziehungsphilosophie, deren epistemische Tradition Suchomlinski gewissermaßen fortgesetzt hatte, war kardial zentriert, was auch kompensatorisch erklärt werden könnte: das Herz ist das teuerste, was der Mensch besitzt, aber auch das Einzige, was man geben kann in der existenziell wichtiger Situation. Tremls Analyse dieser Metaphorik erklärt die Möglichkeit der Überbrückung der Natur und totalitären Ideologien, die sich als eine Art der säkularen Religionen positionieren. Treml fasst zusammen: «Der Mangel an technischen Eingriffsmöglichkeiten, wird ersetzt durch das Bewusstsein, an etwas Großem

und Bedeutendem teilzuhaben, das uns immer schon voraus ist: die Natur, die Kultur, Gott (oder wie auch immer man die Kontingenzunterbrechungen bezeichnen will)» [Tremml, 2000: 167]. Die Liebe, die dem Kinde geschenkt werden sollte, stammt im gegebenen Fall nicht vom Lehrer, sondern vom Gott. Das ist eine Art der platonischen Emanation, die auf Lehrer und Schüler als Licht ergossen wird. Die pädagogische Beziehung bekommt dadurch die Züge einer passiven Partnerschaft. Von der Leidenschaft der ersten Pädagogen kann in diesen Fall keine Rede sein.

Der Lehrer als *homo faber* und *homo creator*, den Tremml mit den Metaphern «Handwerker» und «Techniker» beschreibt, hat mit der Herstellung des Menschen oder des Bürgers zu tun, wo der Schüler seine Subjektivität verliert und als Objekt behandelt wird. Das Technologiedefizit wird in diesen Beziehungen und Praktiken überwunden, aber dabei auch die empathische Liebe minimiert; ihre positionelle Stelle wird von der pädagogischen Rationalität besetzt, die mehr mit Verantwortung und Sorge zu tun hat, als mit der liebenden Teilnahme am Schicksal der Zöglinge.

Die Metaphorik des Führens und Begleitens, die Tremml auch zur Beschreibung des Lehrerberufes verwendet, ist, seiner Meinung nach, die älteste, weil sie die Orientierungsfunktion im Erziehungssystem beschreibt [Tremml, 2000: 177]. Aber die Schulreformen die in den letzten Jahrzehnten im europäischen Raum durchgeführt wurden, ersetzen die Führungstätigkeit des Lehrers, mehr oder weniger getarnt, durch Bürokratisierung des Schulbetriebs und Praktiken des distanzierten Unterrichts. In der Auseinandersetzung zwischen autoritären pädagogischen Praktiken und Durchsetzen der Ideen der pädagogischen Freiheit entstehen leicht die Deformationen von den Schulkulturen und der Bildungspolitik. Bernhard Bueb fasst zusammen: «Lehrer sollen für ihr Recht auf Führung kämpfen wie für ein Menschenrecht. Dieses Recht kennt zwei Aspekte, nämlich Führung als eine wohlthuende Form der Anerkennung erfahren und andererseits Klassen nach allen Regeln der Kunst führen zu dürfen» [Bueb, 2009:31]. Diese «wohlthuende Form der Anerkennung» aber setzt die pädagogische Liebe voraus, die dazu notwendige Atmosphäre schafft.

Die pädagogische Liebe ist eine komplizierte Erscheinung, die einerseits in die pädagogischen Beziehungen integriert ist, andererseits aber darüber hinausgehen soll. Denn die pädagogische Liebe kann nicht auf bestimmten auserwählten Menschen konzentrieren, sie soll auch die Perspektive der Menschheit berücksichtigen. Die intimen pädagogischen Beziehungen sind dabei auch sehr wichtig, wenn sie nicht zur Verkapselung von Lehrer und Schüler führen. Diese Art der Liebe ist sozial geprägt. Die Liebesbeziehungen dieser Art sind transparent und sind eng mit Vertrauen und Vertraulichkeit verbunden. Selbst die existenzielle Begegnung, die man als Schicksal bezeichnen kann (im Geiste von Otto Friedrich Bollnow

und Karl Löwith), wird nicht unbedingt von der pädagogischen Liebe geprägt, wenn das Vertrauen und Vertraulichkeit fehlen.

Die Komplementarität von Liebe und Vertrauen ist nicht nur dadurch bedingt, dass sie beide Gefühle, Zustände und Beziehungen bezeichnen, sondern auch deswegen, weil ihre synergetische Mitwirkung die Zeithorizonte der pädagogischen Wirklichkeit reziprok erweitern kann. Um das zu erreichen, muss man die Unterscheidung von Beständen und Ereignisse in Betracht ziehen [siehe Luhmann, 2009: 9]. Diese allzu erweiterte Perspektive Liebe ist mit Hoffnungen auf die Erneuerung verbunden, die nur in der Verbindung mit Vertrauen realisierbar werden. Die Illusion der Zeitüberwindung, die für Liebe als solche typisch ist, setzt Vertrauen voraus. Denn für die pädagogischen Prozesse braucht man die Stabilisierungen von den erreichten Ergebnissen, was mit der Minimierung von Diskontinuitäten möglich ist. Luhmanns Unterscheidung zwischen «gegenwärtiger Zukunft» und «künftiger Gegenwart» kann man als Versuch betrachten, mehr Transparenz in das Konstruieren der künftigen Wirklichkeiten zu bringen. Auf diese Weise versucht er «die künftigen Gegenwarten» vertraulicher und das Planung realistischer zu machen. Für die Gestaltung der Zukunft und Erziehung des Kindes brauchen ist die pädagogische Liebe notwendig, vor allem als Garantie der Minimierung von Risiken und traumatischen Wirkungen der pädagogischen Handlungen.

Die Rollenverteilung im pädagogischen Raum wandelt sich von den autoritären Beziehungen in die Richtung der Partnerschaft, aber die positionelle Autorität der Lehrkräfte und Eltern bleibt erhalten. Das heißt nicht, dass sie ihre Funktionsfähigkeit auch im Weiteren aufbewahrt wird. Im deformierten Zustand kann sie eher störend wirken und traumatisierend wirken. Die symbiotisch gestalteten Beziehungen zu den Kindern, egal, ob es von Lehrern oder Eltern komme, bremsen die geistig-seelische Entwicklung des Nachwuchses. Man kann mit Kants Worten sagen, dass falsch verstandene Zentrierung am Kinde zu schweren kulturellen Pathologien führen kann. Die Erziehung zur Mündigkeit kann dadurch ganz schnell zur Unmündigkeit führen. Michael Winterhoff erklärt diese Paradoxie psychologisch: «Der Erwachsene denkt und handelt für das Kind, er verliert die Fähigkeit, es mit der notwendigen Distanz zu betrachten. Seine Psyche verschmilzt auf diese Weise mit der des Kindes, sodass dieses wie ein Teil des erwachsenen Körpers selbst wahrgenommen wird» [Winterhoff, 2010: 186].

Doch die Ursache solcher Verschmelzung liegt tiefer als es aus psychologisch-anthropologischem Standpunkt erscheint. Diese Perspektive zieht zwar historische und kulturelle Kontexte in Betracht, aber dabei ohne die Beziehungen

zwischen Erwachsenen und Kindern als Unterscheidungen zu akzeptieren, welche die Autopoiesis des Erziehungssystems in Bewegung setzen. Nach Luhmann ist das Kind vor allem ein Konstrukt, das in den pädagogischen Kommunikationen als Medium funktioniert. Der Ausgangspunkt seiner Theoretisierung ist folgendes: «Kinder sind das Konstrukt einer Unterscheidung. Diese Unterscheidung ermöglicht die Bezeichnung der einen Seite als Kind, und die Externalitäten dieses black box ermöglichen eine Konstruktion dessen, was «drinnen» vor sich gehen mag» [Luhmann, 2004:166]. Aber auch diese Maßgaben der alten Kybernetik befriedigen Luhmann nicht, weil er das Potential der Neukybernetik für die Erklärung der spezifischen Kommunikationen im Erziehungssystem aktivieren wollte.

Die Liebe zu Kindern und die Liebe zu den Auszubildenden unterscheiden sich nicht nur nach den Dimensionen des Abstrakten und Konkreten, sondern auch funktional, was aber die Ankoppelung der beiden Möglichkeiten nicht ausschließt. Der konstruktivistische Ansatz öffnet dabei neue Perspektive für die Analyse von der Liebe in den kommunikativen Netzen des Erziehungs- und Bildungssystems.

Liebe als Medium der pädagogischen Kommunikation: systemtheoretischer Ansatz

Die Begriffe der pädagogischen Medien und der pädagogischen Kommunikation erhalten als Grundkategorien Luhmanns Theorie der selbstreferentiellen autopoietischen Systeme die Bedeutung, die sich vom ihrem gewöhnlichen Sprachgebrauch unterscheidet. Worauf diese Begriffe bezogen werden und warum solcher begrifflicher Umschlag methodologisch rechtfertigt ist, wird von Treml überzeugend erklärt: «Pädagogische Medien sind hier generalisierte Formen von Selektionsübertragungen in pädagogischen Kontexten. Sie machen Erziehung in der Interaktionen wahrscheinlich, wo sie doch bei Lichte betrachtet allein durch Sagen und Zeigen in hohen Grade unwahrscheinlich ist ...» [Treml, 2000: 183]. Die Erfahrungen vom distanzierten Unterricht und digitaler Bildung aktualisieren die Frage von kybernetischem Herangehen an die bekannten lebensweltlichen Interaktionen. Da werden vor allem die Risiken gemeint, die von den Praktiken der digitalen Bildung ausgehen, die positionelle Autorität des Lehrer minimisieren und die pädagogische Liebe in Frage zu stellen drohen [siehe Kultaieva, 2020: 25 ff.].

Das oben gesagte trifft auch die Kategorie der Kommunikation zu. Im systemtheoretischen Ansatz wird die Kommunikation, wie bekannt, nicht als Gespräch oder Diskussion, sondern als Existenzweise der sozialen Systeme

betrachtet, zu denen auch alle Systeme zugerechnet werden, die mit der Pädagogik im breitem Sinne zu tun haben. Erziehungs- und Bildungssysteme kann man vom Standpunkt der Selbstreferenz und Fähigkeit der Selbstbeschreibung betrachten. Dann bilden alle anderen Systeme die Umwelt für das System, das gerade jetzt beobachtet wird. Die Umwelt konstruiert die wandelnden Kontexte, deren Sinne dann in das Innere des Systems eindringen und sie erneuern oder irritieren können.

Die symbolisch generalisierende Kommunikation, die diese Systeme strukturiert, ist nach Luhmann vor allem die Erzeugung von Sinn, was auch die Möglichkeit des Unsinn nicht ausschließt. Er hebt hervor: «Als Universalmedium aller psychischen und sozialen, aller bewusst und kommunikativ operierenden Systeme regeneriert Sinn mit der Autopoiesis dieser Systeme anstrengungslos und wie von sich selbst. Schwierig ist es dagegen, Unsinn zu erzeugen, da die Bemühung darum schon wieder Sinn macht» [Luhmann 1998, erster Teilband: 51].

Es geschieht deswegen, weil die Systeme durch Medien mit einer entsprechenden Codierung stabilisiert werden. Luhmanns Nachfolger schlagen vor, folgende Kommunikationsmedien zu unterscheiden, die verschiedenes Stabilisierungspotenzial haben: pädagogische Macht, pädagogisch Liebe, pädagogische Humor, pädagogischer Takt und pädagogischer Optimismus [Tremel, 2000:183]. Selbstverständlich funktionieren diese spezifischen pädagogischen Medien nur mit den Ankoppelungen an die universalen Medien «Sinn» und «Sprache». Luhmann schlägt vor, auch das Medium «Kind» für Sinnselektion in den pädagogischen Kommunikationen zu benutzen. Die Argumentation, die er anführt, geht davon aus, dass in den pädagogischen Kommunikationen alles um das Kind (Schüler, Zögling) dreht. Aber das Medium «Kind» wird in diesen Kommunikationen von den Pädagogen nicht gesehen. Luhmann und seine Nachfolger versuchen die Erziehung und Bildung außerhalb der Interaktionen darzustellen, um Selektionsprinzipien «in der Kybernetik der zweiten Ordnung ... zu klären, dass das Kind der Erziehung als Medium dient» [Luhmann, 2004: 167].

Die pädagogische Liebe kann demzufolge nur dann im Erziehungssystem Selektionen machen, wenn sie mit dem Medium «Kind» zusammen wirkt. Der Pädagoge wird auf diese Weise zum Beobachter des zweiten Grades (Beobachter des Beobachters) gefördert, der die eigenen Reflexionen reflektiert. Kehren wir aber zur pädagogischen Liebe zurück. Die Deklarationen über die Liebe zu Kindern sind im Paradigma von Luhmanns Theorie kritisch betrachtet. Anders als im phänomenologischen oder anthropologischen Ansatz wird die Liebe hier

nicht als Gefühl, sondern als «symbolischer Code» aufgefasst, der darüber informiert, wie man das Unwahrscheinliche wahrscheinlich machen könnte [Luhmann, 2001: 9].

Die pädagogische Liebe als Medium richtet die Kommunikation im Erziehungs- und Bildungssystem auf das Kind als Konstrukt. Die entsprechende Kodierung kann man als Selbstverwirklichung, Lebenserfolg oder Karriere beschreiben. Es gibt hier bestimmte Ähnlichkeiten mit philanthropischen und geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wo die Liebe auch mediale Funktion ausübt und das scheinbar Unwahrscheinliche ins Wahrscheinliche und Reale umsetzt. Systemtheoretisch gesehen kann hier nicht so sehr die Rede von der absteigender und ansteigender Liebe sein, die aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie erklärbar ist, sondern von medialen Funktion der Liebe in diesen Verhältnissen, ihrer Fähigkeit, die pädagogische Kommunikationen zur neuen Sinnerzeugnissen zu stimulieren, um Kreislauf des Gleichen zu bremsen. Die vormoderne pädagogische Liebe, die auch in der Moderne als Invariante geblieben ist, wird von Vertretern der funktionalistischen Richtung gewöhnlich mit Semantiken von elterlicher Wärme, Fürsorge und Pflege beschrieben. Es ist, anthropologisch gesehen, die gebende Liebe, die oft im Akt des altruistischen Herzensgebens romantisiert wird. In der ukrainischen Tradition (Suchomlinski) ist diese Symbolisierung fest gewurzelt. Aber die pädagogische Liebe in den Kontexten der späten Moderne und der postindustriellen Kultur manifestiert sich dadurch, dass sie die Entwicklung und Selbstverwirklichung des Schülers ständig stimulieren soll.

Die pädagogischen Selektionsangebote kommen zwar von den beiden Seiten – sowohl von dem Lehrer, als auch von dem Schüler. Aber diese emotionelle Bindung soll nicht unbedingt symmetrisch sein, weil sie nicht als echte Passion zum Vorschein kommt. Die Eigenselektionen im Erziehungssystem werden mit Fremdselektionen synergetisch vereinigt. Treml bezeichnet es als «Verschwisterung von Liebe und Bildung» und betont die geistige Natur dieser Bindung: «Die in der pädagogischen Liebe angestrebte Vereinigung von Selektionen ist eine rein geistige. Sie ereignet sich nur im Vorstellungsraum und wird hier als Bindekraft gleichzeitig auch zu Bildekraft – zur Bildung» [Treml 2000: 193]. Tremls Neologismus «Bildekraft» betont expressiv die Bindungs- und Bildungskraft der pädagogischen Liebe als «Annäherung an ein gemeinsames Bild. Das kann Erziehung beflügeln und die Erwartungen steigern» [Treml 2000: 193].

Die theoretische und die praktische Dimension der pädagogischen Liebe

Der pädagogische Betrieb kann im Problemfeld der funktionalistischen Systemtheorie sowohl als Erzeugung des Wissens, als auch als Lern- und

Erziehungsprozess beschrieben werden. Das Selbstverständnis der modernen Pädagogik und ihre disziplinäre Identität sind unscharf umrissen. Die Pädagogik als Theorie ist interdisziplinär strukturiert und muss ständig die eigenen disziplinären Grenzen überschreiten. Ihre Rückwendung zur Philosophie und Versuche, sich von der Politik zu distanzieren, die in der letzten Zeit besonders im deutschen Sprachraum getan werden, sind nicht zuletzt auch den Selektionen zu verdanken, die durch mediale Fähigkeiten der pädagogischen Liebe möglich sind. Das lässt sich gut an der Tätigkeit der Pädagogen zu illustrieren, die sich leidenschaftlich und liebevoll ihren Theorien hingeeben waren und ihre Ideen auch als literarische Kunstwerke präsentiert hatten.

Diese Tradition, die in der Moderne von Jean Jaques Rousseau als neue Interpretation von Paideia neugefangen wurde und dank dem europäischen Erziehungsroman (J.W. Goethe) eine besondere Anziehungskraft bekam, wurde auch in der späten Moderne fortgesetzt, besonders in der Kinderliteratur. In der Ukraine war Wassili Suchomlinski in dieser Richtung mit seinen Märchen, Erzählungen und Noten besonders erfolgreich. Die Sublimation der pädagogischen Liebe in die Kunst, verstärkt den erzieherischen Effekt der literarischen Formen der Pädagogik sowohl im theoretischen, als auch im praktischen Sinne. Die Möglichkeit der Mitautorschaft erlaubt die Rahmen der Darstellung zu erweitern und entsprechende Selektionen der pädagogischen Ideen zu machen. Dadurch wird auch der ideologische Druck abgeschwächt. Die Analogien mit der mütterlichen oder väterlichen Liebe werden in der pädagogischen Belletristik der Gestalt des Erzählers als Erzieher verkörpert.

Diese Form des indirekten pädagogischen Narrativen unterstützt Autopoiesis des Erziehungssystems ohne Anschluss ans politische System. Die politischen Entscheidungen in den demokratischen Gesellschaften werden meistens rational getroffen. Aber die europäische Lebensformen und «die Gesittung der europäischen Menschheit», deren Aufbau auch die pädagogischen Ideen beigetragen hatten, waren in ihrer Evolution auf die christliche Lehre und christliche Liebe gerichtet [siehe Flitner, 1967: 15]. In den totalitären Gesellschaften wird die Liebe als Medium durch Ideologie ersetzt. Die Theorie der kommunistischen Erziehung ist ein krasses Beispiel dafür. Die pädagogische Liebe ist darin deformiert und entstellt. Im Unterschied zu Suchomlinski, der in der Zeit des sogenannten «Tauwetter» in der noch sowjetischen Ukraine wirkte und die pädagogische Liebe existenziell verstanden und praktiziert hatte, war Anton Makarenko in einer anderen Situation. Er durfte nicht so wie Suchomlinski sein Herz ganz und gar Kindern geben, er wollte es mit den Idealen der Revolution teilen, die auch ihre Kinder hatte.

Die kommunistische Ideologie, die sich damals als Wegweisung zur Befreiung und Vervollkommnung des Menschen ausgegeben hatte, war bei Makarenko eng mit der Ideologie der Industrialisierung zusammengeflochten, in der er ihr anthropotechnisches Potenzial hochgeschätzt hatte. Die Schwierigkeiten der Industrialisierung versucht er mit Lebensfreude und Enthusiasmus auszugleichen. Es war das Allerschlimmste für ihn, nach den Schablonen zu handeln. «Jeder Tag, – so Makarenko, – bringt uns die allerneuesten und die meist erwarteten Entdeckungen in der Natur des Menschen, in seiner Schönheit, in seiner Freude, Liebe und sogar in seiner Schwäche, Leiden und Fehlern» [Makarenko 1986: 161]. Aber diese Entdeckungen wurden dann funktionalistisch und pragmatisch interpretiert und so in die pädagogische Praxis übertragen und zwar in der Reduktion des pädagogischen Kollektivs auf sozialen Organismus, wo soziales Verhalten primär ist [siehe Giesecke, 1997: 139]. Makarenkos Paradoxe bestand darin, dass er das pädagogische Kollektiv auch als Organisation von professionellen Erzieher und Zöglinge betrachtete, deren Funktionsfähigkeit ideologisch gesichert und unterstützt war, aber trotzdem meinte, dass nur im Kollektiv die Individualität frei entfalten wird. Man kann sogar behaupten, dass seine Auffassung des Kollektivs manche gemeinsame Züge mit Luhmanns Beschreibung des Erziehungssystems hat. Die Unterscheidung zwischen der produktiven und fürsorgenden Arbeit ist bei Makarenko ein systembildendes Element, das er auch für die Selektion der pädagogischen Informationen benutzt. Aber die viel vom ihm gepriesene Selbstorganisation des Kollektivs brauchte eine ideologische Verstärkung von den anderen politisierten Organisationen. Hermann Giesecke sieht hier gewisse Ähnlichkeit mit der nationalsozialistischen Idee des Erziehungsstaates [Giesecke, 1999: 221]. Hier wird nicht so sehr die pädagogische Liebe gefragt, sondern Treue und Ergebenheit dem Staat.

Die «kommunistische Moral», die später im «Moralkodex des Erbauer des Kommunismus» kurzgefasst wird, spielt in der Erziehung der heranwachsenden Generation der totalitären Regime eine wichtige Rolle, weil sie einerseits die Rolle des Erziehers als Personifizierung von moralischen Person hervorhebt und andererseits betont die Staatsmonopol auf die moralische Werte und Sittlichkeit, die früher die Religion hatte. Die kontrafaktische Forderung, dass der Lehrer Vorbild nicht nur für die Kinder, sondern auch für «nicht genug aufklärte Erwachsene» sein und die pädagogische Liebe vom Oben spenden sollte, war ziemlich verbreitet in der sowjetischen Pädagogik, besonders in den 30. Jahren des vorigen Jahrhunderts, wo die neue Verhaltensmodelle Lebensstile zwanghaft eingeführt wurden. Die Lehrer waren an die ideologische Front mobilisiert, um die gesellschaftliche

Erneuerung mit pädagogischen Ressourcen zu bekräftigen und zu beschleunigen. Aber eben dadurch entsteht die Gefahr der Umwandlung der Moral in einen repressiven Mechanismus. Luhmann bemerkt in diesem Zusammenhang: «Die Universalisierung der Moral führt einerseits zu einem Verzicht auf Moralisierungen oder auch zu Warnungen vor allzu aufdringlichen Belästigungen mit Moral» [Luhmann, 1998 a: 1041]. Die Tyrannei der Werte ist in den Erziehungspraktiken genauso destruktiv wie es bei den gesellschaftlichen Transformationen oft geschieht.

Die Moral als Medium übt in den pädagogischen und politischen Kommunikationen die Kontrollfunktion aus. Bei der Begründung dieser These geht Luhmann davon aus, dass die Moral rechtzeitig die Pathologien im Verhalten der Kinder und Erwachsenen diagnostiziert. Aus diesem Grunde reduziert sie auch die Selektionen, die die pädagogische Liebe als Medium gemacht hatte. Die Schwäche von diesem Medium besteht darin, dass die Liebe blind ist und lässt gewöhnlich die Abweichungen im Verhalten der Schüler und der Lehrer außer Acht. Die Moral dagegen «stellt sich auf die polykontextuale Form der Selbstbeobachtung der Gesellschaft ein und bietet ihren Code nur als eine Kontextur unter anderen an» [Luhmann, 1998, erster Teilband: 1043]. Die Synergie von medialen Potenzialen der pädagogischen Liebe und Moral legitimiert systemtheoretisch jede Selektion, die das Erziehungssystem stabilisieren kann. Die Paradoxe dieser Koppelung besteht darin, das Erziehungssystem zugleich in den Richtungen der Stabilisierung und der Erneuerung operieren muss. Die Entscheidung zwischen diesen beiden Möglichkeiten wird meistens außerhalb des Erziehungssystems getroffen. Die wichtigen Impulse dafür kommen von der Politik, die die pädagogische Liebe in ihrer praktischen Wirkung minimisiert. Treml versucht diese Paradoxe ontologisch zu lösen. Er setzt seine Hoffnung auf die pädagogische Konstrukte der «Schonräume», wo die moralischen Werte und die pädagogische Liebe koexistieren könnten. Er operiert zu diesem Zwecke mit dem Begriff «Heimat» als einem «schonenden Ort», wo auch «der schonende Umgang mit Traditionen möglich wäre» [Treml, 2000: 263]. Aber dieser Ort wird auch funktionalistisch gedeutet. Als «pädagogisch inszenierte Orte der Heimat» funktionieren solche Konstrukte in den multikulturellen Gesellschaften als Simulakren der Geborgenheit und Vortäuschung des Familiennestes, zu denen man gelegentlich zurückkehren kann.

Die funktionalistische Auffassung der pädagogischen Liebe darf nicht auf das Umtauschschema vom reziproken Herzensgeben und Herzendehmen zurückgeführt werden. Die neue Phänomenologie, die von Luhmanns Schule

propagiert wird, erweitert faktisch nur einige Thesen von der tragischen Anthropologie. Tremml beschreibt diese Tragik als anthropologisch bedingte Trennung des Lehrers von seiner Klasse, auch der Eltern von ihren Kindern, die das Familienhaus verlassen. Wie Goethes bekannter Aufruf «Stirb und werde!» klingt der systemtheoretische Trost von Tremml: «In der pädagogischen Liebe ist das Wissen, dass Vereinigung letztlich dazu dient, wieder die Unterscheidungen zu machen und nur dadurch weiterzuleben, tragisch enthalten. Das Wissen kann trösten und Abschiednehmen macht reicher» [Tremml, 2000: 193].

Homo digitalis, digitale Kultur und digitale Bildung: ist da die pädagogische Liebe möglich?

Die systemtheoretisch beschriebene Tragik der pädagogischen Liebe kann man auch als Versuch betrachten, Kompromisse zwischen dem Konservatismus und Reformierungsgeist im Autopoiesis des Erziehungssystems zu finden. Denn die pädagogische Liebe ist als systemisches Medium eng mit systemischem Gedächtnis verbunden. So aufgefasst, ist der Begriff der Liebe auch auf die pädagogischen Ideen und Handlungen erweitert. Die pädagogische Liebe und die fachlichen Interessen können im gemeinsamen kommunikativen Raum existieren. Jedes historische Zeitalter weckt eigene, typische für konkretisierte Erziehungssysteme Erinnerungen und bringt sie ans Tageslicht. In diesen Sinne spricht Tremml vom Ideal, das den Inhalt und Intentionalität der pädagogischen Liebe bestimmt [Tremml, 2000: 193]. Funktionalistisch gesehen können solche «Erinnerungen an die Zukunft» (Reinhard Koselleck) wegweisend sein, wenn man selbstverständlich die Fähigkeit nicht verliert, die Wirklichkeit adäquat wahrzunehmen.

Der Übergang zu den digitalen Technologien und digitaler Kultur, der in den letzten Jahrzehnten in postindustriellen Gesellschaften beschleunigt wurde, hat das Problem der Stellung und Bildung des Menschen in der digitalisierten Welt zugespitzt. Die Frage, ob homo digitalis die pädagogische Liebe braucht und ob sie in der digitalen Bildung noch als Medium funktionieren würde, hat noch keine eindeutige Antwort gefunden. Homo digitalis ist das Menschenbild, das den Menschen als Schöpfung und Geschöpf der digitalen Kultur symbolisiert. Es wird auch öfters seine Künstlichkeit betont, die als «logische und mathematische Abruf der Seele» manifestiert wird [siehe: Capurro, 2017: 11].

Die sozialen und kulturellen Veränderungen, die die Digitalisierung mitgebracht hat, rufen verschiedene Reaktionen hervor, nämlich von der Begeisterung bis zur Aversion. Die kulturellen Unterschiede zwischen Industrialisierung und Digitalisierung hat Andreas Reckwitz treffend zusammengefasst: «Während die

industrielle Technik die Welt nur zu mechanisieren und standardisieren vermochte, forciert die digitale Technologie eine Singularisierung des Sozialen, Subjekte und Objekte» [Reckwitz, 2017: 226]. Diese Prozesse werden nach Reckwitz mit der Affektintensivierung begleitet. Die Einzigkeit und Originalität, die in der Massenproduktion und Massenkultur nicht gebilligt waren, werden in neuen Konstellationen der digitalen Kultur ihren Platz gefunden.

Dadurch wird die pädagogische Liebe noch mehr gefragt als im industriellen Zeitalter, wo die Logik des Allgemeinen dominierte. Die Logik der Einzigartigkeit bestimmt auch die Grundrisse vom Konstrukt homo digitalis und digitalen «Stämme» [Reckwitz, 2017: 227]. Aber diese Veränderungen werden von den Erziehungs- und Bildungssystemen mit der chronischen Verspätung wahrgenommen. Die neuen Möglichkeiten des Zugangs und der Speicherungen von Information werden im Bildungswesen für andere Zwecke gebraucht. Das Internet erleichtert und erweitert die Möglichkeiten der Bürokratisierung des Bildungswesens durch den bisher nie erkannten Ausmaß von Speicherung der Informationen, die als Kontrolle und nicht selten auch als Erpressungsmittel benutzt werden. Der Raum der Freiheit ist damit für die pädagogische Handlungen und Beziehungen sehr eingeengt. Aber die Entfaltung der pädagogischen Liebe braucht die Freiheit. Paul Kirchhof weist dabei auf eine besondere Art der Freiheit. Es ist «die beherzte Freiheit», die der formalisierten Freiheit der künstlichen Intelligenz gegenübergestellt werden kann [Kirchhof, 2018: 15].

Die digitale Bildung kann die pädagogischen Beziehungen nur simulieren. Schon aus diesem Grunde werden diese Beziehungen nicht nur formalisiert, sie erhalten auch andere funktionale Bestimmung und entsprechende Semantiken. Neue Formen des Lernens (online und blended learning), die während der Pandemie ihre Vorteile und Nachteile demonstriert hatten, zeigen die Tendenzen der Strukturwandlungen in den pädagogischen Beziehungen. Vor allem ist die Machtbalance geändert, nämlich zugunsten des Schülers bzw. Studenten, die in ihrer Postpassivität vom Lehrer nur Dienstleistungen erwarten. Der soziale Abstieg des Lehrers, der in neuer pädagogischer Wirklichkeit zum Tutor, Coach oder Facilitator umgewandelt ist, vermindert Chance auf die existenzielle Begegnung des Kindes mit dem Erzieher, weil die digitale Kultur sie vor allem als digitale Subjekte konstruiert hatte, die die unablässig ihre Einzigartigkeit und Kreativität demonstrieren sollen: der Lehrer als Hersteller vom gebrauchsfertigen didaktischen Produkt oder der spielender Trainer, der Schüler – als verwöhnter Auftragsgeber. In diesen pädagogischen Kommunikationen ist die Liebe eher störend als fördern.

Zur Paradoxe der digitalen Bildung gehört vor allem ihr Bestreben, die Kreativität zu standardisieren. Der pädagogische Egoismus und Egozentrismus kann man sowohl bei den Lehrern, als auch bei den Kindern beobachten, die ihr eigenes Lebensprojekt als Reihe von Selfies darstellen möchten. Aber die Archivierung der tätigen pädagogischen Liebe bedeutet nicht, dass sie vom Horizont des pädagogischen Denkens verschwindet, weil sie ein erprobtes altes Mittel für die Vorbeugung und Diagnostik der Pathologien im Erziehungs- und Bildungssystem ist.

Zusammenfassung

Die anthropologische und funktionalistisch orientierte systemtheoretische Betrachtungsweise der pädagogischen Liebe, wenn sie komplementär angewendet werden, erlauben diesen Phänomenon auch perspektivisch aufzufassen, was Skovoroda besonders betont hatte. Sein Beitrag zur pädagogischen Kommunikationstheorie ist groß und entspricht den Bedürfnissen der Ukrainer, bei denen die Freiheit immer existentiell wichtig war. Von allen anderen Medien, die in den systemischen pädagogischen Kommunikationen ihr Autopoiesis in Bewegung setzen, unterscheidet sie sich durch ihre latente Mobilisierung- und Motivationsstärke. Das bedeutet, dass neben dem psychologischen und ethischem Einwirkungspotenzial, übt die pädagogische Liebe auch die Funktion der Systems Erhaltung aus, indem sie an der Reduktion der Komplexität in den Bildungs- und Erziehungssystemen teilnimmt, die allgemeinemenschlichen Werte als systemische Invarianten aufbewahrt und Risiken der beschleunigten Erneuerungen minimisiert, was in den postindustriellen Kontexten besonders wichtig ist. Die anthropologischen Invarianten der funktionalistisch strukturierten Kommunikationen haben die transtemporale Bedeutung und werden in den Semantiken der pädagogischen Liebe ihren festen Platz erhalten. Ihrerseits üben diese Invarianten eine Filterfunktion aus, um diese Semantiken von den zufälligen Sinnschattierungen zu befreien, die wechselnde soziale und kulturelle Kontexte ständig produzieren, insbesondere mit der fortschreitenden Digitalisierung.

Literaturverzeichnis:

1. Култаєва М. (2019). Філософська педагогіка і духовне оновлення сучасних суспільств. Монографія. Харків: ФОП: Панов А. М.
2. Култаєва М. (2020) *Ното digitalis, дигітальна культура і дигітальна освіта: філософсько-антропологічні і філософсько-освітні розвідки*, [в:] Філософія освіти, 2020, № 1 (26), с. 8–32.
3. Сковорода Григорій (2005). Твори у 2-х томах. Київ: Оберіги.

4. Макаренко А. (1986) *Против шаблона в литературе* [В:] *Педагогические сочинения в 8 т.* Составитель М.Д.Виноградова, т. 7, Москва. 1986, с 160–164.
5. Baumgarten Hans-Ulrich (2012). *Frei, gleich und gebildet. Eine philosophische Überlegung zur bildungspolitischen Debatte // Bildungstheorie in der Diskussion.* – Freiburg-München: Verlag Karl Alber. 2012. – 164 S. /Hans-Ulrich Baumgarten – S. 46–60.
6. Beyme K. v. (2000) *Die politischen Theorien der Gegenwart.* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
7. Bollnow Otto Friedrich (2009). *Das Wesen der Stimmungen.*[in:] *Schriften in 12 Bänden.* Band 1. Würzburg.
8. Bueb Bernhard (2009). *Von der Pflicht zu führen.* Berlin
9. Cappuro R. (2017) *Homo digitalis. Beiträge zur Ontologie, Anthropologie und Ethik der digitalen Technik.* Berlin.
10. Flitner Wilhelm A. (1967). *Die Gesittung der europäischen Menschheit.* In: *Ausgewählte pädagogische Abhandlungen.* Paderborn, 1967. S. 13–17.
11. Giesecke H. (1997). *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und Emanzipation des Kindes.* Weinheim-München, Juventa.
12. Gisecke H. (1999) *Hitlers Pädagogen.* Weinheim-München, Juventa, 1997.
13. Kirchhof Paul (2018). *Beherrzte Freiheit.* München.
14. Lembke Gerald, Leipner Ingo (2015). *Die Lüge der digitalen Bildung. Warum unsere Kinder das Lernen verlernen.* München.
15. Luhmann Niklas (1998). *Die Gesellschaft der Gesellschaft.* Halbbände 1–2. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
16. Luhmann Niklas (2001). *Liebe als Passion.* Frankfurt am Main, Suhrkamp.
17. Luhmann Niklas. *Vertrauen* (2009). *Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität.* Stuttgart, Lucius&Lucius.
18. Luhmann Niklas (2004). *Schriften zur Pädagogik.* Frankfurt a. M.
19. Mehring Reinhardt. (2018) *Die Erfindung der Freiheit. Vom Aufstieg und Fall der Philosophischen Pädagogik.* Würzburg.
20. Precht Richard David (2013). *Anna; Schule und der liebe Gott- Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern – München: Goldmann.*
21. Reckwitz Andreas (2017). *Die Gesellschaft de Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne.* Berlin
22. Sloterdijk P. (2009) *Du musst dein Leben ändern.* Frankfurt am Main, 2009.
23. Suchomlinski W. *Mein Herz gehört den Kindern.* Berlin, 1981.
24. Treml Alfred K. (2000) *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungen und Perspektiven der Erziehung.* Stuttgart, Berlin, Köln.
25. Treml Alfred K. (2010). *Philosophische Pädagogik. Die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft.* – Stuttgart: Kohlhammer. 2010. – 322 S.
26. Türcke Christoph (2019). *Digitale Gesellschaft. Auf dem Weg in eine neue Stammesgesellschaft.* München.
27. Winterhoff Michael, Thielen Isabel (2010). *Persönlichkeiten statt Tyrannen. Oder: Wie junge Menschen in Leben und Beruf ankommen.* München Gütersloher Verlagshaus.