

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Wo bleibt die Dankbarkeit?
Ergründung ihrer fehlenden bildungswissenschaftlichen
Bearbeitung und ihrer möglichen bildungswissenschaft-
lichen Relevanz“

verfasst von / submitted by

Caroline Vicentini, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. i.R. Mag. Dr. Ines Maria Breinbauer

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Dankbarkeit im pädagogischen Denken vor der Herausbildung der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin.....	10
2.1. Lehre und Dankbarkeit in der Antike: Platon und Aristoteles	11
2.1.1. Die Unverkäuflichkeit der Wahrheit: Platons Bestreben, die philosophische Lehre als Gabenbeziehung beizubehalten.....	12
2.1.2. Die Präzisierung der platonischen Argumentation: Aristoteles Auffassung der Gabenbeziehung.....	17
2.2. Dankbarkeit als sittliches Grundgefühl: Johann Heinrich Pestalozzi.....	21
2.3. Gegenüberstellung der Positionen	26
2.4. Exkurs: Seneca und die moralische und reine Gabe.....	30
3. Dankbarkeit als Tugend in der deutschsprachigen Pädagogik nach deren Herausbildung als wissenschaftlicher Disziplin	35
3.1. Dankbarkeit als Urtugend des Menschen: Rudolf Steiner.....	37
3.1.1. Dankbarkeit im sechsten und siebten Vortrag in Dornach 1923.....	38
3.1.2. Interpretation der Position Steiners.....	41
3.2. Dankbarkeit als bewahrende Tugend der Erinnerung: Otto Friedrich Bollnow.....	47
3.2.1. Der Beitrag <i>Über die Dankbarkeit</i>	48
3.2.2. Dankbarkeit in <i>Die pädagogische Atmosphäre</i>	53
3.2.3. Interpretation der Position Bollnows	57
3.3. „Tugend will ermuntert sein, Bosheit kann man schon allein“: Christa Meves.....	63
3.3.1. Der Beitrag <i>Vom Sinn der Erziehung zur Dankbarkeit</i>	63
3.3.2. Interpretation der Position Meves‘	66
3.4. Dankbarkeit als Wert im Unterricht: Eva Steinherr	71
3.4.1. Das Kapitel über die <i>Dankbarkeit</i>	72
3.4.2. Interpretation der Position Steinherrs	75
3.5. Zwischenfazit.....	79

3.5.1. Die analyseleitende Auffassung der ‚bildungswissenschaftlichen Disziplin‘	80
3.5.2. Gegenüberstellung der Positionen und daraus ersichtliche mögliche Gründe für das Fehlen einer bildungswissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Begriff der Dankbarkeit	82
4. Facetten der bildungswissenschaftlichen und pädagogischen Relevanz von Dankbarkeit..	93
4.1. Dankbarkeit und Werte oder Tugenden.....	94
4.2. Dankbarkeit und die Verwiesenheit auf andere.....	97
4.3. Dankbarkeit als eine Bedingung der Möglichkeit von Erkenntnis und Handlung	100
5. Fazit	103
5.1. Zusammenfassung und Beantwortung der Forschungsfrage.....	103
5.2. Ausblick.....	107
6. Literatur	110
Abstract (Deutsch).....	118
Abstract (English)	119
Curriculum Vitae.....	120

1. Einleitung

Das Konzept der Dankbarkeit, das bei Platon (siehe z.B. Hipp. mai.; soph.; Prot.) und Aristoteles (NE) noch als wichtiges Merkmal einer traditionellen philosophischen Lehre gefasst wird, scheint – der geringen Anzahl der Ergebnisse einer eingehenden Literaturrecherche nach zu schließen¹ – in den thematischen Schwerpunktsetzungen der gegenwärtigen Pädagogik einen neuen und weitaus nebensächlicheren Platz einzunehmen. Ausgehend von der Feststellung, dass der Begriff in der gegenwärtigen bildungswissenschaftlichen² Diskussion sehr selten auffindbar ist, wird in der vorliegenden Arbeit der sporadische Gebrauch des Begriffes in deutschsprachigen pädagogischen Schriften in den Blick genommen, um dessen Besonderheiten zu ergründen. Zwar fehlt der Begriff der Dankbarkeit nicht gänzlich im deutschsprachigen pädagogischen Diskurs, sondern wird in einigen Fällen zum Beispiel in Verbindung mit der Frage nach pädagogisch wertvollen Gefühlen oder derjenigen nach der Lehre von Sitten, Tugenden oder Werten berücksichtigt (so z.B. bei Pestalozzi 1801/1932; Bollnow 1955; Steinherr 2017). Vor dem Hintergrund, dass Dankbarkeit in sehr verschiedenen, jedoch prominenten pädagogischen Texten vor der Ausbildung der Pädagogik als einer wissenschaftlichen Disziplin vorzufinden ist (Hipp. mai.; soph.; Prot.; NE; Pestalozzi 1799/1932; Pestalozzi 1801/1932), verblüfft jedoch die beobachtete Marginalität des Begriffes in gegenwärtigen bildungswissenschaftlichen Schriften.

Es konnten lediglich vier Autor_innen (Steiner 1956 u. 1989; Bollnow 1955 u. 1964 u. 1992; Meves 1992; Steinherr 2017) im deutschsprachigen Raum gefunden werden, welche sich seit der Etablierung der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin aus pädagogischer Perspektive mit der Thematik der Dankbarkeit beschäftigt haben³. Die unterschiedliche Verortung des Dankbarkeitsbegriffes in den Positionen der griechischen Antike zum einen und

¹ Die Aussage entspringt einer mehrsprachigen Recherche auf Französisch, Italienisch, Deutsch und Englisch. Im englischen Sprachraum konnten einige gegenwärtige Publikationen ausfindig gemacht werden, welche auf einen aktuellen Fokus hinweisen, der weitgehend einseitig an psychologischen Studien ausgerichtet ist. Es ist durchaus möglich, dass in den unzähligen anderen Sprachen, aus denen weltweit der Diskurs der Bildungswissenschaft besteht, der Begriff facettenreicher diskutiert wird. Jedoch erscheint es sehr aussagekräftig zu sein, dass im Englischen – der internationalen Sprache und der bevorzugten Sprache der Wissenschaft – der Diskurs sehr begrenzt ist und dass in den anderen betrachteten Sprachen der Diskurs nicht geführt wird.

² Es werden in der folgenden Arbeit die verschiedenen Bezeichnungen der Disziplin ‚Bildungswissenschaft(-en)‘ oder ‚Erziehungswissenschaft(-en)‘ unter die Bezeichnung Bildungswissenschaft subsumiert. Im Folgenden wird auch der Begriff der Bildungsphilosophie verwendet. Dieser wird als Bezeichnung für denjenigen Bereich der Bildungswissenschaft angewendet, welcher sich anhand verschiedener Perspektiven um die Klärung von Begriffen und die Aufstellung von Deutungen bemüht, um in Grundfragen der Erziehung oder Bildung zu einer Orientierung zu führen (vgl. Reichenbach 2007, S.239).

Oft wird auch der Begriff Pädagogik gebraucht, wobei damit die Beschäftigung mit Aspekten der Pädagogik und Erziehung gemeint ist, die nicht zwangsläufig wissenschaftlich ausgerichtet ist. Dies ist insofern für die vorliegende Arbeit bedeutsam, als die analysierten Positionen nicht durchgehend eindeutig der Bildungswissenschaft als wissenschaftlicher Disziplin zuzuordnen sind.

³ Es ist möglich, dass eine erneute Recherche auch noch anderes Material zum Vorschein bringt, jedoch war es durch eine eingehende Schlagwortsuche nicht möglich auf weitere Ergebnisse zu stoßen.

den Positionen ab Pestalozzi bis Steinherr zum anderen – so wird in ersteren Dankbarkeit eher als Charakterisierung und Ergebnis guter Lehre und in den weiteren eher als Vorbedingung oder Inhalt von Lehre gefasst – lenkt dabei die Aufmerksamkeit auf die Veränderung des Denkens über Bildung und Erziehung, deren Bedingungen, Aufgaben und Möglichkeiten. Die Vermutung liegt nahe, dass eine solche Veränderung der Auffassung von Bildung und Erziehung mit der Ausbildung der wissenschaftlichen Disziplin und den darauffolgenden Legitimations- sowie Abgrenzungsproblematiken zusammenhängt und dass darin Motive für die geringe, wenn nicht sogar gänzlich fehlende, Beachtung des Begriffes zu finden sind. In diesem Zusammenhang würde es nicht verwundern, dass es, wie gesehen nur wenige Autor_innen gibt, die über das Thema schreiben, wobei sogar diese nicht alle als Proponent_innen einer wissenschaftlichen Pädagogik gelten⁴.

Es wird bei dieser These nicht übergangen, dass die deutschsprachige Disziplin der Bildungswissenschaft keine Einheitlichkeit bezüglich ihren Wissensformen, Interessen, Richtungen und Methoden vorweisen kann. In den verschiedenen Epochen, in welchen diese seit dem ersten Lehrstuhl für Pädagogik in Halle (1779) und den damit einhergehenden Versuchen, die Pädagogik als eigenständige Wissenschaft zu etablieren, schon (einen ersten) Bestand gehabt hat, haben sich die Fragestellungen und Schwerpunktsetzungen stark verändert. Auch innerhalb der *Bildungsphilosophie* lassen sich Differenzen bezüglich der Methoden, Schwerpunktsetzungen oder Richtungen aufzeigen (vgl. Tenorth 2008, S.456-359 u. 362). Jedoch wird das festgestellte Fehlen des Dankbarkeitsbegriffes als Hinweis dafür genommen, dass über diese Unterscheidungen hinaus Elemente, welche die gesamte Disziplin betreffen, ausgemacht werden können, die die fehlende Thematisierung beeinflusst haben könnten.

Ein weiterer Punkt, welcher die Verblüffung über das Fehlen einer Beachtung und Bearbeitung der Dankbarkeit in pädagogischen Konzepten verstärkt, besteht in der durchaus als fundamental angesehenen Stellung der Dankbarkeit im Bereich der Tugenden. Dies kann auf einen ersten Blick verwirrend wirken, klärt sich jedoch dann, wenn – wie dies bei Steinherr (2017, S. 15) getan wird – Werte und Tugenden synonym gefasst werden und man bedenkt,

⁴ Die analysierten Autor_innen sind nicht Proponent_innen der wissenschaftlichen Disziplin, obwohl alle zeitlich gesehen nach der Herausbildung der wissenschaftlichen Disziplin gewirkt haben. Zu diesen Positionen gehört diejenige von Rudolf Steiner (1956 u. 1989), welcher seine Position zwar selber als Geisteswissenschaft bezeichnete, damit jedoch einerseits nicht *die* Geisteswissenschaft meinte, sondern von einer Wissenschaft ausging, welche „durch unmittelbares geistiges Schauen der Wahrheit ansichtig wird und für den Bereich des Übersinnlichen [...] exakte Aussagen zu machen im Stande ist“ (Skiera 2003, S. 233). Auch Christa Meves (1992) gilt nicht als Vertreterin der wissenschaftlichen pädagogischen Disziplin – sie selber bezeichnet sich als Psychagogin – sondern eher als Bestsellerautorin von konservativ ausgerichteten Ratgebern (vgl. Brumlik 2001).

dass in bildungspolitischen Forderungen sowie in Lehrplänen die Anforderung nach einer Werteerziehung oder einer Ausrichtung der Erziehung an Werten aktuell besteht⁵. Bei Cicero wird Dankbarkeit zum Beispiel als die Mutter aller Tugenden konzipiert, da dank der durch Dankbarkeit erzeugten Haltung unter anderem die Praxis der Demut, Gerechtigkeit oder Großzügigkeit einfacher werde (vgl. Bleisch 2018, S. 46). Doch auch wenn diese grundlegende Setzung nicht vorgenommen wird, gelten die Dankbarkeitstugend sowie das Gefühl der Dankbarkeit in mehreren Fällen als „universelles Schmiermittel für soziale Beziehungen“ (Bleisch 2018, S. 47), da durch diese die positive Anerkennung der Gesten des anderen hinsichtlich der eigenen Bedürfnisse erfolgen und dadurch der (unendliche) Kampf um Anerkennung in seltenen Friedensmomenten münden könne (vgl. Ricœur 2006, S. 274 u. 305f.). Abgesehen davon werden, vor allem im angloamerikanischen Raum, seit einigen Jahren die positiven Auswirkungen des Dankbarkeitsgefühls auf das subjektive Empfinden (empirisch) erforscht (vgl. z. B. Barringer et al. 1987; Gordon et al. 2004; Safranov et al. 2016) und damit dort auch Stimmen lauter, die dazu aufrufen in der Schule zur Dankbarkeit zu erziehen, um zu zufriedeneren Menschen und insgesamt auch in der Gesellschaft zu festere und gelungeneren sozialen Beziehungen zu führen (vgl. Jackson 2016, S. 276)⁶. Hinsichtlich dieser interdisziplinär⁷ positiven Bedeutungszuschreibung, der häufigen Verortung von Dankbarkeit im Bereich von Tugenden oder Werten und der Annahme, diese sollten als Unterrichtsziel angesehen werden, erscheint das Fehlen einer Diskussion um die Dankbarkeit in der Schule erstaunlich.

Dabei ist auf eine uneinheitliche Begriffsverwendung bzw. unterschiedlichen Bedeutungsgehalt von Dankbarkeit, Dankbarkeitsgefühl oder -tugend oder Dankbarkeit als Wert hinzuweisen, welche von den Autor_innen in den verschiedenen Disziplinen nicht immer beachtet wird. Vor allem im deutschsprachigen pädagogischen Kontext besteht hinsichtlich dieses begrifflichen und konzeptuellen Aspektes keine Klarheit, weshalb die durch die spärliche Diskussion bedingte, undeutliche Auffassung von Dankbarkeit als pädagogisch bedeutsamer Begriff noch ungenauer und zum Teil auch widersprüchlich wirkt.

⁵ Vergleiche exemplarisch hierzu den österreichischen Lehrplan für Volksschulen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2005) und die bildungspolitischen Forderungen nach Werteerziehung in Deutschland (Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände Abt. Bildungspolitik, Gesellschaftspolitik und Grundsatzfragen 2002).

⁶ Diese Forschungen und die daran anknüpfenden pädagogischen Forderungen, welche Jackson (2016) als unreflektiert und naiv erkannt werden, bilden eine recht weite Publikationsmenge über Dankbarkeit (Gratitude) dar.

⁷ Es handelt sich hierbei um (antike und gegenwärtige) Philosophie, Psychologie, (englischsprachige) Erziehungswissenschaft.

Hinsichtlich der marginalen und dabei nicht einheitlichen und eindeutigen Thematisierung von Dankbarkeit im deutschsprachigen pädagogischen Diskurs stellt sich somit die Frage, weshalb Dankbarkeit in der deutschsprachigen Bildungswissenschaft nicht (oder kaum) thematisiert wird. Die Forschungsfrage, die dabei die vorliegende Arbeit leiten soll, wäre demnach folgende:

In welcher Weise wird in älteren und jüngeren pädagogischen sowie bildungswissenschaftlichen Texten von Dankbarkeit gesprochen und lassen sich aus dieser Art des Sprechens über Dankbarkeit Überlegungen darüber ableiten, warum diese Thematik in der Bildungswissenschaft nicht behandelt wird und inwiefern diese pädagogische und bildungswissenschaftliche Relevanz aufweist?

Das Erkenntnisinteresse der Arbeit liegt hierbei darin, mögliche Erklärungen für die Nichtthematisierung von Dankbarkeit aufzustellen. Dabei wird angenommen, dass die Herausbildung der bildungswissenschaftlichen Disziplin und die damit einhergehenden Legitimationsproblematiken sowie die dadurch möglicherweise veränderten thematischen Schwerpunktsetzungen dazu beigetragen haben könnten, dass dieser Begriff und die damit verbundenen Konzepte ausgeblendet wurden und werden. Eine solche disziplinäre Ausgrenzung der Thematik könnte dabei sowohl einer Distanzierung von bestehenden Konzepten folgen, welche mit den disziplinären Fokuspunkten nicht übereinstimmen, als auch in der Beschaffenheit der Voraussetzungen der Disziplin, welche eine Thematisierung von Dankbarkeit von vornherein ausschließen könnten, begründet sein. Der Einfluss der Disziplinwerdung auf die Thematisierung von Dankbarkeit wie auch die Art dieses Einflusses sollen einerseits durch eine eingehende Lektüre, Interpretation und kritische Gegenüberstellung der ausfindig gemachten Ansätze über Dankbarkeit, welche auf Besonderheiten und Veränderungen der Thematisierung aufmerksam machen sollen, bestätigt werden. Andererseits sollen diese erarbeiteten argumentativen Gemeinsamkeiten der pädagogischen Positionen zur Dankbarkeit mit solchen verglichen werden, welche von anderen Vertretern der bildungswissenschaftlichen Disziplin vertreten werden und darauf aufmerksam machen könnten, inwiefern erstere eine problematische Stellung in der Disziplin haben könnten.

Die rezipierten Positionen sollen dabei nicht als unhinterfragte Thematisierungsmöglichkeiten von Dankbarkeit angesehen werden, sondern vielmehr auch hinsichtlich ihrer Akzentuierungen und impliziten oder expliziten Prinzipien hinterfragt werden, um dadurch auf mögliche problematische Aspekte einer bildungswissenschaftlichen Beschäftigung mit Dankbarkeit hinzuweisen.

Die Auswahl der Positionen über Dankbarkeit wurde aus folgenden Gründen getroffen: Die Beispiele von Thematisierung von Dankbarkeit bezüglich pädagogischer Fragestellungen in der Antike, also bei Platon und Aristoteles, sind insofern relevant, als sie eine andere Verortung von Dankbarkeit im pädagogischen Geschehen vorsehen als dies danach üblich zu sein scheint. Außerdem (re-)aktualisiert die Disziplin die Sichtweise der Antike immer wieder, da darin legitimierende Bezugspunkte für die Disziplin gesehen werden (vgl. Tenorth 2008, S. 357), wobei anscheinend der Aspekt der Dankbarkeit ausgeblendet wird. Pestalozzis Thematisierung von Dankbarkeit wurde ausgewählt, weil es sich hierbei erneut um einen prominenten pädagogischen Klassiker handelt, welcher zeitlich noch nicht eindeutig der Disziplin zugeordnet werden kann, der jedoch eine sehr unterschiedliche Verortung von Dankbarkeit im pädagogischen Prozess vornimmt, und weil auf seine Auffassung von Dankbarkeit in der späteren Argumentation von Otto Friedrich Bollnow (1964, S. 13ff.) und Christa Meves (1992, S. 157) verwiesen wird. Es handelt sich hierbei um eine exemplarische Auswahl von pädagogischen Klassikern. Die weiteren rezipierten Positionen sind all diejenigen, die in der Recherche nach einer Thematisierung von Dankbarkeit ab der Disziplinwerdung in pädagogischem Zusammenhang gefunden wurden. Es hat hierbei keine Auswahl erfolgen müssen, da die geringen Ergebnisse keine erforderlich gemacht haben. Dabei wurde die Recherche bewusst auf die deutschsprachige Bildungswissenschaft begrenzt, um die zeitlichen Möglichkeiten der Masterarbeit nicht zu sprengen.

Der erste Schritt der Arbeit (2.) wird darin bestehen, die dankbarkeitstheoretischen Positionen von Platon und Aristoteles einerseits (2.1.) und Pestalozzi andererseits (2.2.) als Beispiele pädagogischer Klassiker vor der Entstehung der wissenschaftlichen Disziplin der Bildungswissenschaft zu rekonstruieren und miteinander zu vergleichen (2.3.). Daraufhin soll ein Exkurs über Senecas Auffassung von Dankbarkeit darauf hinweisen, dass nicht nur der Gegenstand von Pädagogik Entwicklungen durchgemacht hat, sondern auch die Auffassung von Dankbarkeit unabhängig von pädagogischen Fragestellungen (2.4.). Dies ist deshalb zu erwähnen, weil sonst der Eindruck entstehen könnte, eine veränderte Thematisierung von Dankbarkeit in pädagogischen Schriften sei allein von Veränderungen in der Auffassung von Pädagogik abhängig. In diesem Kapitel wird eine Interpretation und gleichzeitig auch immanente Kritik derjenigen Passagen der Autoren vorgenommen, welche sich mit Dankbarkeit und Bildung (bei Seneca mit Gaben und Dankbarkeit) auseinandersetzen.

In einem zweiten Schritt (3.) sollen diejenigen Positionen einer eingehenden hermeneutischen Lektüre und Interpretation unterzogen werden, welche zeitlich der Herausbildung der wissenschaftlichen Disziplin folgen. Die Auffassung von Steiner (3.1.), Bollnow (3.2.), Me-

ves (3.3.) und Steinherr (3.4.) werden einzeln interpretiert⁸ und zuletzt miteinander verglichen (3.5.), um mögliche argumentative Ähnlichkeiten auszumachen, die unter Bezugnahme auf Literatur, welche sich mit den jeweiligen Aspekten differenziert beschäftigt, auf die Besonderheiten der herausgearbeiteten Argumentationsgänge und auf die damit verbundene mögliche Begründung für ein Fehlen des Dankbarkeitsbegriffes in der Bildungswissenschaft hinweisen könnten. Es wird erwartet, dass mit diesem Vergleich und der sich möglicherweise daraus ergebenden Begründung der mangelnden Thematisierung von Dankbarkeit in der Bildungswissenschaft, der erste Teil der Fragestellung beantwortet werden kann. Dabei wird die Interpretation und Reflexion impliziter Prämissen und Argumentationsgänge anhand von drei hermeneutischen Leitfragen vorgenommen, welche dem Forschungsanliegen der Arbeit dienen und somit eine Fokussierung auf diejenigen Gesichtspunkte erlauben, die für eine Bearbeitung der Forschungsfrage wesentlich sind. Die Fragen, die die jeweilige Interpretation und dann auch die Gegenüberstellung leiten, sind: Was wird unter (der Tugend) der Dankbarkeit verstanden? Warum soll Dankbarkeit durch Erziehung angestrebt werden? Wie soll und kann Dankbarkeit durch Erziehung erreicht werden?

In einem letzten Schritt (4.) werden Facetten der pädagogischen und der bildungswissenschaftlichen Relevanz einer Beschäftigung mit dem Begriff der Dankbarkeit erarbeitet. Dafür wird auf drei Aspekte eingegangen, welche schon in den Positionen der vorangegangenen Kapitel als Besonderheiten des Dankbarkeitsbegriffes erkenntlich wurden und in diesem Teil der Arbeit noch deutlicher unterstrichen werden. Es handelt sich dabei zum einen um die pädagogische Relevanz eines Verständnisses von Dankbarkeit als einem Wert oder einer Tugend (4.1.) und um jene der Sichtweise auf Dankbarkeit, in welcher diese als ein Moment der Betonung der Verwiesenheit des einen auf den anderen aufgefasst wird (4.2.). Zum anderen wird auf die bildungswissenschaftliche Relevanz dieses Verweises der Dankbarkeit auf die unumgängliche und ursprüngliche Verbundenheit mit den anderen eingegangen (4.3.). In diesem Kapitel soll eine Beantwortung des zweiten Teiles der Forschungsfrage erarbeitet werden. Es wird hier auf die vorangegangenen Analysen Bezug genommen sowie auf Literatur welche sich differenziert mit Dankbarkeit auseinandersetzt, dies aber nicht ausschließlich aus pädagogischer Perspektive tut.

Zuletzt wird im Fazit (5.) eine Zusammenfassung der Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfrage (5.1.) und abschließend ein Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten (5.2.) erfolgen.

⁸ Hierbei soll die hermeneutische Lektüre und Interpretation der Texte anhand der Aufteilung der jeweiligen Unterkapitel in einem die Position zusammenfassenden Teil und einem interpretativen Teil soweit als möglich offengelegt werden.

2. Dankbarkeit im pädagogischen Denken vor der Herausbildung der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin

Auf sehr verschiedenen Ebenen ist die Beschäftigung mit „Dankbarkeit“ vereinzelt in pädagogischen Schriften z.B. von Platon, Aristoteles und Pestalozzi zu finden. Über ihre Thematisierung der Dankbarkeit innerhalb pädagogischer Fragestellungen hinaus haben diese Autoren eines gemeinsam: Sie sind als Bezugspunkte vielfach in pädagogischen Argumentationszusammenhängen präsent, fallen aber noch in einen Zeitraum vor der Ausbildung der Pädagogik als einer wissenschaftlichen Disziplin. Nun stellt sich die Frage, wo genau in diesen Schriften Dankbarkeit in der pädagogischen Beziehung verortet wird und welche Rolle ihr in diesen Beziehungen zugesprochen wird. Solche Fragen sind für die vorliegende Arbeit insofern von Interesse, als Antworten darauf dafür sensibilisieren können, was die bildungswissenschaftliche Disziplin an (zumindest ansatzweise) vorhandenen pädagogischen Dankbarkeitsansätzen ausgeblendet hat und inwiefern Veränderungen innerhalb des Gegenstandes der Pädagogik zu einer Veränderung der Verortung von Dankbarkeit geführt haben könnten.

Im Folgenden werden exemplarisch die Positionen von Platon, Aristoteles und Pestalozzi vorgestellt. Es kann in diesem Rahmen nicht die systematische Sichtung aller „Klassiker“ der Pädagogik erwartet werden, vielmehr wurden prominente Beispiele ausgewählt, welche zwei historisch sehr verschiedenen Zeiten zuzuordnen sind: einerseits der klassischen griechischen Antike und andererseits der Aufklärung und der darauffolgenden Zeit der „Französischen und Helvetischen sowie der industriellen Revolution“ (Tröhler 2008, S. 7). Platon und Aristoteles werden in einem gemeinsamen Abschnitt behandelt (2.1.), da sich die Auffassungen von Dankbarkeit in der Pädagogik bei diesen Autoren ähneln. Pestalozzis Position wird in einem weiteren Abschnitt analysiert (2.2.). Daraufhin folgt ein Vergleich der beiden Positionen, um Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede aufzuweisen (2.3.). Am Ende des Kapitels wird ein Exkurs über die Position Senecas hinsichtlich des Gabentausches und der damit verbundenen Dankbarkeit eingeführt (2.4.). Dies erscheint deshalb als notwendig, da in Senecas Argumentation ein wesentlicher Wandel in der Thematisierung von Gaben und Dankbarkeit zu erkennen ist, der möglicherweise einen Anteil am Schwinden des Dankbarkeitsbegriffes in (der späteren) pädagogischen Theoriebildung haben könnte. Als Exkurs wird dieses Kapitel deshalb eingefügt, da bei Seneca Gabentausch und Dankbarkeit kaum explizit mit Pädagogik in Verbindung gebracht werden.

Die folgenden Analysen Platons, Aristoteles' und Senecas folgen der sehr dichten Monographie Marcel Hénaffs „Der Preis der Wahrheit“ (2009). Hénaffs Analyse, die darauf abzielt eine Theorie der Gabenfunktionen auf der Basis „ethnologischer Feldforschungen, ethnologischer Vergleiche und geistesgeschichtlicher Rekonstruktionen von der griechischen Mythologie und Philosophie über die Aneignungen in den religiös-moralischen Diskursen bis zur Universalisierung des Geldes als Tauschmittel“ (Bedorf 2010, S. 172f.) zu erstellen, hat sich als wichtige Stütze für die hier gesuchte Antwort auf die Forschungsfrage erwiesen. Der Grundgedanke der Monographie sei, würdigt Bedorf als Rezensent, in der Verknüpfung von Anerkennung und dem Risiko des Gebens zu finden, die dazu führe, dass der Tausch von Gaben, auch wenn dieser zeremoniell ist und somit öffentlichen, definierten und verpflichtenden Formen unterliege, nicht als Archetyp des ökonomischen Tausches angesehen werden könne, sondern einem gänzlich anderem Bereich angehöre als demjenigen der Ökonomie (vgl. ebd., S. 172-176).

Da es sich bei den Positionen der Antike jeweils um viele sehr kurze Abschnitte handelt, in welchen Dankbarkeit in Verbindung mit pädagogischen Fragestellungen behandelt wird, wird die Interpretation der Textpassagen mit einer Kontextanalyse zusammengeführt, die ausgehend von Sekundärliteratur erarbeitet wird, und nicht getrennt dargestellt. Für ein einheitliches Vorgehen innerhalb des Kapitels wird das selbe Vorgehen auch bei Pestalozzis Position gewählt.

2.1. Lehre und Dankbarkeit in der Antike: Platon und Aristoteles

Mit der schrittweisen Veränderung der Bedeutung des Begriffes der Wahrheit in der griechischen Antike vom Terminus *alētheia* – der „Enthüllung des Verborgenen“ (Hénaff 2009, S. 19) –, welcher mit einem Begriff von Weisheit eng verbunden ist, der seinerseits als eine Sehergabe⁹ umschrieben werden kann, zum Terminus *doxa*, der ein Wissen umschreibt, das Situationen entspricht und für jeden erschließbar ist, verändert sich auch die Philosophie auf grundlegende Art und Weise. Die Veränderung drücke sich in einem neuen Gebrauch von Sprache aus, denn, wo bisher die Rede eines Weisen quasi magisch war und ihre Autorität durch Verwirklichung gewann, wird die neue Form der Wahrheitsfindung der Dialog, die Abwägung von Argumenten, welche für ihre Gültigkeit Beweise erbringen müssen. Einerseits wird die Rede dabei zu einer Kunst, die wie andere erlernt und beherrscht und die – wie andere Künste auch – entlohnt werden kann. Andererseits werde die Wahrheit zu einer Ein-

⁹ Es waren in der griechischen Antike, vor den Vorsokratikern, die Seher, Magier und Dichter diejenigen, welche mit dem Begriff der Wahrheit (*alētheia*) verbunden wurden. Durch Praxen des Gedächtnisses, welche stark hellseherischen Praxen gleichen, gelangte man zu dieser Wahrheit (vgl. Hénaff 2009, S. 19).

sicht in eine „Objektivität, die auf den den Dingen selbst inhärenten Beziehungen beruht“ (ebd., S. 21), was dazu führe, dass es nicht mehr eine Askese oder Selbstbeherrschung des Geistes ist, die zur Kenntnis der Wahrheit führt, sondern eine „Disziplin der Erkenntnis“ (ebd., S. 21). Letztere könne gelehrt und ausgebildet und von einem breiteren Publikum angewendet werden. An die Stelle einer Wahrheit, die hermeneutisch entziffert werden musste, tritt somit eine des Konsenses, welcher auf nachvollziehbaren Untersuchungen und Beweisen beruht¹⁰ (vgl. ebd., S. 19-22).

2.1.1. Die Unverkäuflichkeit der Wahrheit: Platons Bestreben, die philosophische Lehre als Gabenbeziehung beizubehalten

Die Veränderung des Begriffes der Wahrheit führt zentral dazu, dass Wissen in einem Argumentationsvorgang nun gelehrt und anhand von Techniken erlernt werden kann. Damit tut sich die Möglichkeit des „Verkaufes“ und des Erwerbes dieser Techniken auf. Der Zugang zu wissenschaftlichem Wissen, der bestimmte Kompetenzen voraussetzt, kann anhand der Aneignung dieser Kompetenzen gegen die Bezahlung einer Unterweisung ermöglicht werden. Doch diese Veränderung bleibt nicht unangefochten und wird schon in ihren ersten Phasen in Platons Argumentationen kritisiert¹¹.

In mehreren seiner Dialoge – beginnend mit einem heftigen Angriff im Dialog *Hippias Maior* (vgl. Hipp. mai.) – spricht sich Platon gegen einen *Handel* mit der Wahrheit aus, in dem er diesen paradigmatisch an der Figur des Sophisten festmacht, welchen er ab seinem Dialog *der Sophist* (vgl. soph.) als Kaufmann, „welcher Kenntnisse zusammenkauft und sie von einer Stadt zur andern wieder umsetzt gegen Geld“ (soph. 224b), oder Zwischenhändler „mit Seelengütern“ (soph. 224d) bezeichnet¹². Eine wichtige Charakteristik des Händlers ist Platon zufolge die, dass er die Beschaffenheit seiner Waren nicht eingehend kennen müsse, um diese verkaufen zu können (vgl. Prot. 313 d-e), weshalb die eigentliche philosophische Frage nach der Sache selbst obsolet würde. Platon zeichnet in Sokrates die Gegenfigur zu

¹⁰ Wichtig ist es darauf hinzuweisen, dass über die Anwendung von Methoden nicht der Gegenstand an sich gefasst werden kann, sondern durch den methodischen Zugriff ein Gegenstand so erkannt wird, wie er aufgrund dieses Zugriffs erst gebildet wird. Die Objektivität erweist sich dann als eine Unterstellung. Die Berufung auf diese hatte eine Veränderung in der Bewertung des Verhaltens des Subjekts zur Folge: Die jeweilige Wahrheit wird nicht mehr als untrennbar mit dem Gegenstand verbunden gesehen, sondern wird eben daraufhin zu einer Charakteristik der Güte der Erforschung von Seiten des Subjektes, zu einer Bewertung seines Verhaltens zu dem Gegenstand (vgl. Schütz 1981/2017).

¹¹ Siehe z.B. in der Gegenüberstellung von verschiedenartigem Unterricht im Protagoras (312 a-b): „Vielleicht aber, Hippokrates, ist gar nicht deine Meinung, daß dein Unterricht bei dem Protagoras ein solcher sein solle, sondern so, wie der war bei deinem Sprachlehrer, deinem Musiklehrer und deinem Lehrer in den Leibesübungen. Denn in dem allen nahmst du Unterricht nicht als Kunst, um ein Gewerbe daraus zu machen, sondern als Übung, wie es einem von freier Herkunft geziemt.“ (Prot. 312a-b)

¹² Platon und nach ihm Aristoteles, obwohl seine Kritik in manchen Punkten im Vergleich zu Platons etwas abgeschwächt erscheint, karikieren ein Bild der Sophisten, welches nach eingehender Analyse im Vergleich zu ihrem Denken und den darin ausgedrückten Innovationen ungerecht erscheint (vgl. Hénaff 2009, S. 56).

diesem Feindbild des handelnden und der Sache gegenüber gleichgültigen Sophisten. Sokrates vereint dabei in seiner Person, wie es die Tradition bisher vorgesehen hatte, die Frage der Philosophie mit der eigenen tugendhaften Authentizität¹³, welche unter anderem zu einer Gleichgültigkeit in Bezug auf Reichtum führt¹⁴. Diese Gleichgültigkeit paart sich mit der Überzeugung, dass die philosophische Wahrheit keinen materiellen Kaufpreis haben dürfe (vgl. Hénaff 2009, S. 48 u. 82).

Mehrere Gründe lassen sich für die Abneigung gegenüber einer Bezahlung der philosophischen Lehre ausmachen. Zuallererst sieht Platon in der angebotenen Lehre der Sophisten die Gefahr einer Technologisierung der Erkenntnis, die dazu führt, dass diese einfach zu übermitteln sei, jedoch keine *periagōgē*, also kein Umdenken, mehr nötig habe. Philosophie verkomme somit zu einem Mittel des Einflusses und gleichzeitig würde das Geld, welches für die Lehre ausgegeben wird, zum Maß des Wertes des übermittelten Wissens (vgl. ebd., S. 51f.).

Ein weiterer Aspekt, weshalb Platon sich von einer Bezahlung für philosophisches Wissen distanziert, betrifft den Zugang zu demselben und führt auch zu Aspekten der Dankbarkeit. Die Notwendigkeit für die Unterweisung zu zahlen, führe schon vor der Lehre zu einer Selektion von Schülern¹⁵, was zur unvermeidlichen Folge habe, dass das Verhältnis der Beziehung der *synousia* dadurch verhindert werde. *Synousia*¹⁶ wurde in Athen diejenige traditionelle Praxis genannt, bei der junge Männer älteren folgten, um von diesen belehrt zu werden. Dabei ist ein besonderes Verhältnis gemeint, welchem ein Statusunterschied zwischen einem älteren und einem jüngeren, einem erfahreneren und einem unerfahreneren Mann vorausgeht, der über den Verlauf der Beziehung bestehen bleibt. Dem Älteren gebührt dem

¹³ Eine Passage, in der Platon Sokrates als authentisch tugendhaft darstellt und in der auch die Beziehung zwischen der Rede und der Wahrheit nach Platon herauskommt (eine Beziehung der Gleichrangigkeit und nicht des Mittels zur Hervorbringung von trügerischen jedoch nützlichen Argumenten) ist in der *Apologie des Sokrates* zu finden: „Ihr glaubt vielleicht, ihr Männer, ich sei verurteilt worden, weil es mir an Worten fehlte, mit denen ich euch überredet hätte, wenn ich überzeugt war, alles tun und sagen zu müssen, um nur freigesprochen zu werden. Weit gefehlt. Zwar bin ich in der Tat infolge eines Mangels verurteilt worden, jedoch nicht an Worten, sondern an Dreistigkeit und Schamlosigkeit und weil ich vor euch nicht sagen wollte, was ihr am liebsten gehört hättet – wenn ich jammerte und klagte und vieles andere tat und sagte, das, wie ich behaupte, meiner nicht würdig ist, wie ihr es ja von anderen zu hören gewohnt seid. Doch weder vorher glaubte ich, angesichts der Gefahr etwas Unwürdiges tun zu sollen, noch gereut es mich jetzt, mich so verteidigt zu haben. Nein, viel lieber will ich mit einer solchen Verteidigung zugrunde gehen als mit jener am Leben bleiben.“ (apol. 38d - 39a)

¹⁴ Die Lehre des Menschen bestehe, so Platon, anders als bei Tieren nicht in Dressur, sondern in einer Erziehung zur Tugendhaftigkeit und zum guten Bürger. Solch eine Erziehung bedürfe eines Vorbildes, die in der Person des lehrenden Philosophen zu finden ist (vgl. apol. 20 a-b). Als Zeugin der vollkommenen und uneigennützigen Hingabe zur Sache und der damit einhergehenden Vorbildhaftigkeit seiner Person für die Erziehung der Bürger führt Platon Sokrates Armut an (vgl. apol. 31b-c).

¹⁵ Im gesamten Kapitel 2.1. wird die männliche Form von Lehrer und Schüler verwendet, da sich die Schriften der behandelten Autoren tatsächlich nur auf Männer beziehen.

¹⁶ Möglicherweise könnte der Begriff als Knabenliebe übersetzt werden und damit anhand der Ausführungen von Fischer (1992/1997) näher betrachtet werden.

Jüngeren gegenüber Vorrang und die Stellung als Initiator des Verhältnisses, in dem der Schüler dem Lehrer, der ihn ausgesucht hat, aus Achtung seiner Weisheit gegenüber folgt (vgl. Fischer 1992/1997, S. 194f.; Hénaff 2009, S. 83 u. 90). Charakteristisch für dieses (nicht selten auch erotische¹⁷) Verhältnis ist der freie und persönliche Wissensaustausch zwischen zwei Männern, in welchem der ältere bestrebt ist, bei der Hervorbringung der Tüchtigkeit des Jüngeren behilflich zu sein, zu seiner Einsicht und Besonnenheit beizutragen (vgl. Fischer 1992/1997, S. 194f.). Wenn nun der Schüler für die Lehre zahlt, dann würde dieser zum Arbeitgeber und der bezahlte Lehrer zum Schuldner des Schülers und hätte somit keine Autorität mehr, wie es im traditionellen Verhältnis üblich war. Es ist dann nicht mehr das Besondere der spezifischen Beziehung zwischen dem älteren und dem jüngeren Mann, was zur Bildung des Jüngeren beiträgt, sondern nur noch die Pflicht, welche durch das Empfangen von Geld bedingt ist. Der Lehrer würde dabei seine Entscheidungs- und Urteils-macht verlieren und müsste alle die Schüler, die ihn bezahlten, unterweisen. Die einzige Bestimmungsmacht liege dann in der Höhe des Preises für die Lehre seines Wissens. Sokrates hingegen biete seine Lehre frei allen an, die sie hören möchten¹⁸, denn seine Lehre stehe jeder Person zu, ja müsse jeder zukommen¹⁹. Gleichzeitig könne er unter denen, die ihm zuhören oder mit ihm reden, diejenigen auswählen, die er als solche erkenne, welche in der Erkenntnis der Wahrheit voranschreiten können und denen er bei der *Entbindung* dieser Wahrheit behilflich sein kann. Erst ein solches, persönliches Verhältnis, in dem beide Teilhabenden frei sind, entspricht der *synousia* und in einem solchen entwickelt sich eine Gabenbeziehung: Dankbar für die erteilte Lehre im Denken, belohnt der Jüngere den Älteren mit Gaben (vgl. ebd., S. 194f.; Hénaff 2009, S. 85-90).

Die Einführung einer fixen pekuniären Entlohnung führt somit eine neue Tauschbeziehung – eine Kaufbeziehung – zwischen Lehrer und Schüler ein, wo bisher die Gabenbeziehung

¹⁷ Dem erotischen Verhältnis haftet dabei kein verderblicher Beigeschmack an, da im Kontext der (vor allem vorsokratischen) griechischen Antike „das Begehren *des* Schönen und das Zeugenwollen *im* Schönen zusammen<gehören>“ (Fischer 1992/1997, S. 195; Hervorh. im Orig.): Bei einer Beziehung zwischen Mann und Frau ist das begehrte Schöne die Frau und die Frucht der Beziehung die dadurch gezeugten Kinder; in der *Synousia* ist das begehrte Schöne der Knabe von Seiten des älteren Mannes und gezeugt wird dadurch die Bildung und Erziehung des Knaben zur Tüchtigkeit (vgl. ebd., S. 194f.).

¹⁸ Er biete sie auch denjenigen an, die sie nicht hören möchten. Weshalb er sich auch unbeliebt macht. Er konfrontiere, lästig „wie eine Bremse“ (apol. 30e), die Bürger Athens mit der Unzulänglichkeit ihres Wissens und ihrer Tugend und würde sie in ihrer Suche nach Erkenntnis anspornen wollen in dem er nicht aufhöre „jeden einzelnen, aufzuwecken und zu ermahnen und zu kritisieren, den ganzen Tag hindurch überall auf der Lauer“ (apol. 31a) (vgl. apol. 29d - 30b).

¹⁹ „[...] will aber einer zuhören, wenn ich spreche und meinen Auftrag ausführe, ob jung oder alt, so habe ich das niemals einem verwehrt; und es ist auch nicht so, daß ich für Geld diskutiere, ohne Bezahlung aber nicht, sondern dem Reichen wie dem Armen gebe ich Gelegenheit, mir Fragen zu stellen und, wenn er will, in der Rolle des Antwortenden meine Fragen zu hören. Und ob einer von ihnen tüchtig wird oder nicht, dafür trage ich billigerweise keine Verantwortung, der ich keinem von ihnen je Unterricht angeboten oder erteilt habe.“ (apol. 33a-b)

hung, „das heißt eine [...] Beziehung großzügiger Verpflichtung zur Gegenseitigkeit“ (Hénaff 2009, S. 84), grundlegend war. Überraschenderweise jedoch scheint der Übergang nicht eindeutig und widerspruchsfrei zu erfolgen, sondern zu einer (teilweisen) Vermischung von ökonomischem Tausch und Gabentausch zu führen. Dies würde die Vermutung nahelegen, dass eine Kaufbeziehung (allein) der Lehre der Wahrheit, wie sie²⁰ von Platon konzipiert wird, nicht gerecht wird. So lässt Platon Sokrates zum Beispiel zu Beginn seiner Apologie sagen:

„Denn jeder der Genannten²¹, ihr Männer, ist in der Lage, in jeder Stadt, in die er kommt, die jungen Leute, die mit jedem ihrer Mitbürger umsonst verkehren könnten, die also überreden sie, den Verkehr mit jenen aufzugeben und sich ihnen anzuschließen gegen Bezahlung und noch dankbar zu sein.“ (apol. 19e - 20a)

Entsprechende Stellen über die Vermengung von Dankbarkeit und Bezahlung können auch im *Kratylos* gefunden werden:

„Die richtigste Art von Erwägung, mein Freund, wäre die unter Leitung der Sachverständigen, bei gehöriger Bezahlung und Erweisung von Dankbarkeit an sie (die Sophisten; Anm. CV).“ (Krat. 391b)

Wo also die Kaufbeziehung in der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler etabliert wird, soll die traditionelle Verpflichtung zur Dankbarkeit trotzdem bestehen bleiben. So werden die Sophisten als Händler bezeichnet, die ihr Wissen als ein technisches verkaufen, gleichzeitig als Weise anerkannt werden möchten und dafür Dankbarkeit verlangen. Jedoch kann eine solche Dankbarkeit ohne eine vorangegangene Gabe nicht entstehen und die Gabe fehlt in der neuen Beziehung deshalb, weil durch die Bezahlung das Wissen der Sophisten nicht mehr als solche, sondern als Schuld des Lehrers dem Schüler gegenüber anzusehen ist. Sokrates jedoch, welcher persönliche Beziehungen mit den Zuhörenden und Lernenden eingeht, sich „privat an jeden einzelnen wende<t> wie ein Vater oder älterer Bruder und ihn ermahne<t>, sich um Tüchtigkeit zu bemühen“ (apol. 31b), kann sich der Dankbarkeit seiner Schüler erfreuen, ohne diese zu suchen²².

Ein weiterer Aspekt hat, mit dem schon genannten, Anteil an der Abneigung Platons gegenüber der Bezahlung von philosophischer Lehre. Dieser betrifft die unterschiedliche Be-

²⁰ Inbegriffen ist hier auch, wie Platon das Verhältnis zur Wahrheit auffasst, welches sich mit den Sophisten dann verändert.

²¹ Diesem Abschnitt ist eine kleine Auflistung von Sophisten vorangegangen: „Gorgias aus Leontinoi und Prodikos von Keos und Hippias aus Elis“ (apol. 19a).

²² Eine Dankbarkeitsbekundung seiner Schüler ihm gegenüber ist zum Beispiel am Ende der Verteidigung gegenüber den Richtern in *der Apologie* zu finden. Einerseits klagen ihn seine Schüler und ihre Familien nicht an, sondern sprechen ihn frei (vgl. apol. 33d - 34b) andererseits bieten einige unter ihnen (Platon inbegriffen) Geld an, um ihn freizuzahlen (vgl. apol. 38b).

schaffenheit des Getauschten innerhalb eines Kauftauses im Vergleich zu dem innerhalb eines Gabentauses. Was in einem wirtschaftlichen Tausch nicht nur nützlich, sondern auch gewiss und definiert sein muss, kann innerhalb einer Beziehung des Gabentauses offen bleiben und immer wieder in Frage gestellt werden. Damit wird die Bewegung der Erkenntnis, welche die Philosophie ausmacht, ermöglicht: Eine Bewegung des Wunsches, welche innerhalb der Erkenntnis selbst immer neuen Fragen aufmacht, während dem der Wunsch nach Erkenntnis immer aufrecht bleibt und sich an dem Erkannten nicht sättigt²³ (vgl. Hénaff 2009, S. 94).

Dankbarkeit wird somit zusammenfassend bei Platon zum Zeichen der guten Lehre in Bezug auf eine philosophische Wahrheitssuche, welche sich um das Wesen der Sache bemüht, ohne dieses mit Sicherheit ermitteln zu können. Sie kann dabei als Antwort des Schülers auf das Verstärken seines Wunsches nach immer tiefergehender Erkenntnis von Seiten des Lehrers verstanden werden. Innerhalb einer Dankbarkeitsbeziehung zwischen Lehrer und Schüler ist das ausgetauschte Wissen also als Ansporn für die Überprüfung von Geltungsansprüchen und darauf bezogene Selbstkritik und nicht als fertiges Gut zu verstehen. Dabei soll diese Art der Hilfe zur Erkenntnis eine sein, die den Schüler zur *periagōgē*, also zu einer Umwendung des Geistes, führt. Die Situierung von Dankbarkeit in einer solchen persönlichen, die Person (um)wandelnden Beziehung, verweist darauf, dass der Schüler die symbolische Gabe des Lehrers in der Veränderung seines Geistes erkennt und sich darüber erfreut zeigt. Gleichzeitig verweist diese Verortung darauf, dass die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler eben als eine der symbolischen Gabe und Gegengabe zu verstehen ist, wobei die Gabe des Lehrers in der Hilfe bei der Veränderung der Person besteht, um diese zur Liebe der Weisheitssuche hinzuwenden. Die Dankbarkeit selber bleibt ein unbestimmtes Merkmal der Güte der pädagogischen Beziehung, denn es wird nicht präzisiert, wie sie ausgedrückt wird oder werden soll. Diese Offenheit des Momentes der Dankbarkeit macht seinen fundamentalen Unterschied zu dem der Bezahlung aus, welche, einmal festgesetzt, auch das zu vermittelnde Wissen genau bestimmt und festlegt. Die Individualität der Dankbarkeit wiederum stellt für den Lehrer ein Moment von Anerkennung dar, welches als Auszeichnung gegenüber der restlichen Gesellschaft verstanden werden kann (vgl. ebd., S. 36).

²³ Man könnte hier das Bild der Bremse wieder aufnehmen und sagen, dass der philosophische Wunsch nach Erkenntnis darin besteht, nicht mehr eine äußere ‚lästige‘ Bremse zu benötigen, um Fragen zu stellen, sondern diese verinnerlicht zu einer eigenständigen Neigung zu Frage entwickelt zu haben. Dabei wird das, was als äußere Beeinflussung noch lästig erschien, nun zur Liebe (*Philo*-sophie).

2.1.2. Die Präzisierung der platonischen Argumentation: Aristoteles Auffassung der Gabenbeziehung

In keinem seiner Dialoge beschreibt Platon eindeutig, inwiefern der sokratische Unterricht eine Gabenbeziehung ist und welcher Art die Dankbarkeit des Schülers gegenüber dem Lehrer zu sein hat. Dies kann einerseits als Indiz dafür genommen werden, dass die Beziehung der Dankbarkeit keine festgesetzte ist und somit nicht normiert ist, dass Dankbarkeit nach erfolgter Lehre zu erfolgen hat und wie diese ausgedrückt werden solle. Andererseits könnte es aber auch darauf hinweisen, dass es Platon und seinen Zeitgenossen womöglich so eindeutig ist, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung in Dankbarkeit mündet und wie diese Dankbarkeit geformt ist, dass es Platon nicht notwendig erscheint, expliziter darauf einzugehen (vgl. Hénaff 2009, S. 159). Ein Versuch einer eindeutigen Antwort auf die Frage, ob und wie das Lehren der Philosophie bezahlt werden könne, lässt sich bei Aristoteles in der Eudemischen (EE) und in der Nikomachischen Ethik (NE) finden.

Wie auch schon für Platon gilt auch für Aristoteles das als wahr, was keinen Preis hat, oder genauer, gelten Wahrheit und Geldwert als sich gegenseitig ausschließend. Trotzdem nimmt er eine Definition des Geldes und seines Gebrauches vor, in welcher er dem Geld eine positive Funktion zuerkennt²⁴. Geld sei ein Mittel, um den Zweck der Gleichstellung verschiedenartiger Güter zu erreichen, so dass diese in Verhältnis zueinander gesetzt und ausgetauscht werden können²⁵. Diese Zuordnung der Rollen von Geld und Gütern als Mittel und Zweck sind nicht zu unterschätzen, denn wo eine Umkehrung dieser Rollen stattfindet, könne es, so Hénaff (2009, S. 159ff.), keine Lust oder Ehre aber noch weniger könne es Wahrheit²⁶ geben, da diese als Endzwecke des Lebens entfremdet werden. Dabei kreist die Argumentation über das Geld um die zentrale Frage der Gerechtigkeit, welche ihm zufolge von einer Gerechtigkeit der gegenseitigen Rache so weit als möglich wegkommen müsse, um in die neue Form zu münden, die die Polis begründet. Diese neue Gerechtigkeit basiert einerseits auf dem öffentlichen Gesetz, andererseits auf einem als komplementär definierten

²⁴ Es ist hier zu beachten, dass Aristoteles, wenn er die positiven Seiten des Geldes anspricht, nicht von Handel spricht, sondern von einem Gütertausch, der unter Bürgern, die komplementäre Aufgaben haben, notwendig ist und der direkt von einem Bürger zum anderen stattfindet. Die wechselseitige Abhängigkeit wird mit diesem Tausch evident, aber auch gegenseitige Anerkennung wird damit ausgedrückt (vgl. Hénaff 2009, S. 500). Aristoteles trennt diese Art des wirtschaftlichen Tausches von der Chrematistik ab, der Form des Wirtschaftens, die „die geldwirtschaftliche Kaufmannskunst oder Erwerbskunde“ (Hetzl 2017, S. 141) bezeichnet, und die dahin tendiere, den wirtschaftlichen Bereich in jeden Bereich des Lebens einfließen zu lassen, unermesslich oder unbegrenzt zu werden. Der Bereich der Chrematistik zeichnet sich dadurch aus, dass das Geld seinen Status als Mittel verliert und es dafür Güter zum Mittel macht: Zum Mittel dafür, zu einer Vermehrung des Geldes beizutragen. Damit aber verlieren die Güter ihre spezifische Substanz (vgl. ebd., S. 141).

²⁵ „Das Geld macht [...] wie ein Maß die Dinge meßbar und stellt eine Gleichheit her“ (NE, V, 8, 1133b).

²⁶ Das sind die Ziele der drei Lebensformen, welche Aristoteles im ersten Buch der Nikomachischen Ethik unterscheidet: das Leben des hedonistischen Menschen, das Leben im Dienste des Staates und das des Philosophen (vgl. Hetzel 2017, S. 140).

Austausch von Gütern, der für den Lebensunterhalt notwendig ist und der darüber hinaus Gemeinschaft garantiert. Dabei ist zu beachten, dass Geld durch seine Funktion der Definition von Mitte und Maß nicht nur als Vorbild von Gerechtigkeit und Tugend genommen werden kann, beides Momente, die von Aristoteles zwischen zu vermeidenden Extremen situiert werden. Geld sei darüber hinaus auch notwendiger Bestandteil einer gerechten Gesellschaft (vgl. ebd., S. 159ff.; Hetzel 2017, S. 140f.).

Doch obwohl Aristoteles argumentiert, „ohne Tausch wäre keine Gemeinschaft möglich, und kein Tausch ohne Gleichheit und keine Gleichheit ohne Kommensurabilität“ (NE, V, 8, 1133 b), können nicht alle Güter und Arbeiten innerhalb eines Güteraustausches gerecht mittels Geld ausgetauscht werden, da in manchen Fällen, wenn die zu vergleichenden Güter zu verschieden voneinander sind, kein Mittelbegriff gefunden werden könne²⁷ (vgl. Hénaff 2009, S. 500-505). Für Aristoteles ist in diesen Fällen, in denen kein Mittelbegriff gefunden werden kann, welcher es erlaubt „zwischen zwei Elementen monetäre Gleichheit herzustellen“ (ebd., S. 163), von einer monetären Form des Tausches abzusehen. In solchen Fällen könne nur eine Gabenbeziehung den Tausch ermöglichen. Aus der monetären Tauschbeziehung fällt nun der Tausch von Dienstleistungen heraus, der in besonderen Beziehungen stattfindet, die nicht auf Nutzen aus sind, sondern auf freundschaftliche Vereinigung. Dienstleistungen innerhalb solcher Beziehungen seien als Gabentausch anzusehen und in diesem nimmt Dankbarkeit eine wichtige Rolle ein (vgl. ebd., S. 160f.; Hetzel 2017, 139ff.). Eine der Beziehungen, welche darauf beruht, ist die zu den Göttern:

„Aufwendungen, die wir meinen, sind die Ehre bringenden, also was die Götter betrifft, Weihgeschenke, Zurüstungen, Opfer, überhaupt alles, was zum Kulte gehört und worin sich edler Wetteifer für die Gemeinschaft zeigt [...]. Bei allem aber kommt es, wie gesagt, darauf an, wer handelt und welches seine Mittel sind. Dies muß entsprechen, und der Aufwand muss nicht nur zum Werke, sondern auch zur Person passen. Darum wird ein Armer nicht großartig sein können, weil er nichts besitzt, mit dem er einen angemessenen Aufwand treiben könnte. Wollte er es versuchen, so wäre er töricht. Denn dies wäre gegen die Angemessenheit und das Sollen.“ (NE, IV, 5, 1122 b)

²⁷ Siehe zur Mitte, die das Geld bestimmt und zur Ähnlichkeit, die die Dinge haben sollten, um mittels Geld verglichen werden zu können: „Denn die Gemeinschaft besteht ja nicht aus zwei Ärzten, sondern aus Arzt und Bauern und Überhaupt aus Verschiedenen und Ungleichen. Aber dies muß eben ausgeglichen werden. Darum muß auch alles, wovon es Tausch gibt, auch vergleichbar sein. Dazu ist das Geld bestimmt und ist sozusagen eine Mitte. Denn es mißt alles, also auch das Übermaß und den Mangel und auch, wie viele Schuhe einem Haus oder Nahrungsmittel äquivalent sind. Wie also der Baumeister zum Schuster, in demselben Maße verhalten sich die Schuhe zum Haus oder zum Nahrungsmittel; wäre das nicht möglich, so gäbe es weder Tausch noch Gemeinschaft. Und dies kann wiederum nicht sein, wenn die Dinge nicht in gewisser Weise gleich wären.“ (NE, V, 8, 1133a)

Ein wichtiger Unterschied zwischen der Gabenbeziehung und der monetären Tauschbeziehung wird in der Passage verdeutlicht: Die Gabe – sowohl die erstgegebene als auch die, welche der Dankbarkeit für eine vorangegangene Gabe folgt – ist zentral von der jeweiligen Person, die gibt, und ihren Möglichkeiten und vor allem von ihrem Willen zu geben abhängig. Der Wille oder die Intention sind bei Aristoteles von grundlegender Bedeutung im Gabentausch, denn daran wird zu einem großen Teil die Güte der Gabe, oder besser ihr Wert gemessen²⁸. Ein interessanter Aspekt des Gabentausches ist jedoch, dass die Bewertung der Gabe nicht nur individuell am Willen der gebenden Person festgelegt wird, sondern, dass der Wert auch von der empfangenden Person abhängig ist. Denn im Geben wird das Risiko eingegangen, die Gabe könne nicht als eine solche von dem oder der anderen empfangen werden, oder die „Art des Wertes für den Empfänger“ (EE, VII, 10, 1243a) unterscheide sich von der der gebenden Person. Aristoteles zeigt zwei Variationsmöglichkeiten in der Bewertung der Gabe beim Empfang auf: Es könne sein, dass der oder die Empfänger_in einen größeren Wert empfinde und zum Beispiel sage „Klein ist die Sache für dich; groß ist sie, Göttin, für mich“; es kann aber auch das Gegenteil der Fall sein, dass, wie es in der bekannten Geschichte heißt, „dieses für dich ein Spiel, für mich aber den Tod bedeutet“ (EE, VII, 10, 1243a). Es seien somit sowohl gebende als auch empfangende Person an der je nach Situation und Personen unterschiedlichen Bewertung des Geschenkes beteiligt. Im Gegensatz dazu beruhe der monetäre Tausch auf einer für alle gleichermaßen festgesetzten Bewertung oder Voraussetzung (*nomisma*) (vgl. NE, V, 8, 1133 b). Wobei eine solche Festlegung dazu führe, dass der Bürger „nach der proportionalen Gleichheit verfährt, und dies auch bei anderen untereinander (geschieht; Anm. CV)“ (NE, V, 9, 1134 a). Somit entstehe mit dem monetären Tausch eine geregelte Gerechtigkeit auf dem für alle gleichermaßen geltenden Maß.

So wie den Göttern Dankbarkeit anhand zum Beispiel von Weihgeschenken und Opfern ausgedrückt werde und dabei eine gemeinsamkeitsstiftende Beziehung anhand eines Gabentausches statfinde (vgl. Hénaff 2009, S. 505), so bestehe auch zu Eltern und Lehrern ein auf Gaben beruhendes Verhältnis:

„Wo aber keine Verständigung über die Dienstleistung stattfindet, da gibt es dort keinen Tadel, wo, wie bemerkt, der eine um des anderen willen diesem hilft (denn dies ist die auf der Tugend beruhende Freundschaft). Hier muß sich die Vergeltung nach der Absicht des andern richten, denn dies entspricht dem Freunde und der Tugend. Dies gilt wohl

²⁸ „Dass es aber in der ethischen Freundschaft auf die Intention ankommt, ist klar, denn selbst wenn ein Partner große Hilfe erfahren hätte, aber aus Unvermögen keine (entsprechende) Gegenleistung bieten konnte, sondern nur eben so wie er’s vermochte, so ist die Sache in Ordnung: auch die Gottheit begnügt sich ja damit, von uns Opfer zu erhalten so gut wir es eben können.“ (EE, VII, 10, 1243b).

auch für eine Gemeinschaft des Philosophierens. Denn da läßt sich der Wert (der Lehre; Anm. CV) nicht in Geld berechnen, und eine entsprechende Ehre ist auch nicht zu denken, sondern es muß wohl da, wie bei den Göttern und den Eltern, genügen, was man eben vermag.“ (NE, IX, 1, 1164b)

Der Umgang mit den Eltern ist einer, welcher anhand von Geschenken oder Respekt und Unterstützung Dankbarkeit ausdrücke und die Beziehung zum Lehrer solle in dieses selbe Muster hineinfallen und das weitergegebene Wissen als ein Geschenk betrachten, auf welches die empfangende Person ihrerseits nach ihren Möglichkeiten dankbar mit Geschenken antworte (vgl. Hénaff 2009, S. 162f). Als ein Gabenverhältnis wird die Beziehung des Schülers zum Lehrer deshalb konzipiert, weil die Lehre und dabei vor allem die philosophische, die keinem wirtschaftlichen Nutzen dient, als eine Dienstleistung empfunden wird. Diese kann nicht einmal schlecht mit Geld beglichen werden, sie ist erst gar nicht Teil des Geldtausches, da Dinge, „die so weit voneinander verschieden sind, nicht kommensurabel werden“ (NE, V, 8, 1133 b), oder in anderen Worten „da sich Wissen und Geld nicht mit einem Maß messen lassen“ (EE, VII, 10, 1243b).

Ausschlaggebend für die Aussage, dass Wissen und seine Lehre nicht messbar sind, ist anders als bei Platon nicht die grundsätzliche Angst, anhand des Geldes würde ein Handel der Wahrheit einsetzen, welcher dazu führe, dass diese nicht mehr gesucht werde und sich in dieser Suche der Schüler nicht mehr verändern könne²⁹. Es ist stattdessen die Auffassung von Geld als einem Werkzeug für die Erlangung von Gerechtigkeit und vor allem die Auffassung von Wissen als einem unteilbaren und unbewertbaren, welche dazu führt, dass letzteres keinen Preis haben kann. Wissen, und an zentraler Stelle das philosophische Wissen, sei nicht in Quantitäten aufzuteilen, die mit Geld bewertet und dem Gütertausch unterworfen werden können. Denn das philosophische Wissen könne als „die Kunst, zu staunen“ (Hénaff 2009, S. 504) weder auf einen lebensnotwendigen Vorteil bezogen, noch in eine proportionale Äquivalenz mit anderen Gütern gesetzt werden (vgl. ebd., S. 504f.; Hetzel 2017, S. 140f.).

Der Lehrer und dabei speziell der philosophische, muss also nach Aristoteles zwar anerkennen, dass über die Funktion des Geldes als eines Mittelbegriffs zwischen Gütern Gerechtigkeit in der Gesellschaft geschaffen und erhalten werden kann, er muss aber gleichzeitig erkennen, dass das Geld nicht die Beziehung zwischen ihm und dem Schüler bestimmen soll-

²⁹ Die Möglichkeit, Tausch so zu praktizieren, dass immer mehr Gewinn erzielt werden kann, wird, wie schon gesehen, von Aristoteles sehr wohl als Bedrohung der Wahrheit gesehen. Jedoch geht er in der Gegenüberstellung von Geld und Wissen nicht von dem Missbrauch des Geldes aus.

te. Diese besondere Beziehung, wie diejenige zu Göttern oder Eltern, könne Wissen nur innerhalb eines Gabentausches vermitteln, wobei dieser im Tausch von Wissen gegen zum Beispiel Respekt, Geschenke oder Unterstützung – Haltungen und Handlungen, die der Dankbarkeit für das empfangene Wissen entspringen – bestehe. Interessant ist die Zusammenführung von Göttern, Eltern und Lehrern als die Kategorie von Personen, mit denen das Subjekt eine Gabenbeziehung einzugehen habe, um einen Tausch zu ermöglichen. Es handelt sich in jedem Fall um hierarchisch dem Subjekt übergeordnete Personen. Es könnte somit darauf geschlossen werden, dass der Gabentausch nicht nur dadurch charakterisiert ist, dass er Güter und Dienstleistungen miteinander in Beziehung setzt, die für einen wirtschaftlichen Tausch zu unterschiedlich sind, sondern auch von der Ungleichheit der Macht, die den Beteiligten innerhalb der Beziehung zukommt. Dankbarkeit wäre in einem solchen Fall ein Moment der fühlbaren Unterscheidung der Positionen der Tauschenden, eine Bestätigung ihrer hierarchischen Ungleichheit.

2.2. Dankbarkeit als sittliches Grundgefühl: Johann Heinrich Pestalozzi

Eine neuere Position hinsichtlich der Dankbarkeit in Bezug auf die pädagogische Beziehung ist bei Johann Heinrich Pestalozzi in seinem Werk *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (Pestalozzi 1801/1932) zu finden, mit dem die noch ungeschriebenen Lehrbücher Pestalozzis eingeführt werden sollte. Das Buch richtet sich an Mütter – wie es anhand des anfänglich von ihm geplanten Titels *Vorrede zu meinen Versuchen, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten* deutlich wird – und lässt Pestalozzis schon länger bestehende Überzeugung erkennen, nach der „die Vorzüge, die die häusliche Erziehung hat, von der öffentlichen müsse nachgeahmt werden, und daß die letztere nur durch die Nachahmung der Erstern für das Menschengeschlecht einen Werth hat“ (Pestalozzi 1799/1932, S. 7)³⁰. Demnach konzipiert Pestalozzi keine grundsätzliche Trennung zwischen dem schulischen und dem familialen Unterricht (vgl. Tröhler 2013, S. 262). Der Schulunterricht sei dabei nicht nur auf einen kleinen Canon an Gegenständen zu begrenzen, sondern solle möglichst auf eine „Umfassung des ganzen Geistes“ (Pestalozzi 1799/1932, S. 7) hin wirken. Die ersten vier der insgesamt vierzehn fiktiven Briefe, aus denen *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* besteht, sind autobiogra-

³⁰ Hier wird auf den Brief Pestalozzis über seinen Aufenthalt in Stans, welcher gewöhnlich als Stanser Brief bezeichnet wird, zurückgegriffen, da im ersten Teil dieses Briefes einige Passagen zentrale Momente des Denkens Pestalozzis zusammenfassen, die dann auch in den analysierten Stellen von *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* wichtig sind. Der für die vorliegende Arbeit bedeutendste Aspekt ist die zentrale Stellung von Gefühlen als Wendepunkt im Zögling zwischen der umfassenden Erziehung von Seiten der Mutter oder des Pädagogen und dem Willen und der Handlung des Kindes (vgl. Pestalozzi 1799/1932).

phisch verfasst³¹ und sollen der Legitimierung der Entdeckung des menschlichen *Naturanges*³² dienen, dessen *naturgemäße* Bildung dann in den folgenden zehn Briefen vorgestellt wird.

Im dreizehnten Brief führt Pestalozzi zum „Schlußstein“ (Pestalozzi 1801/1932, S. 341) seiner *Methode*³³, welchen er mit der Frage „Wie hängt das Wesen der *Gottesverehrung* mit den Grundsätzen zusammen, die ich [Pestalozzi, Anm. CV] in Rücksicht auf die Entwicklung des Menschengeschlechts im Allgemeinen für wahr angenommen habe?“ (ebd., S. 341; Hervorh. im Orig.) einleitet. Mit der Antwort, die er einige Zeilen darauf gibt – die „Gefühle der Liebe, des Vertrauens, des Dankes und die Fertigkeiten des Gehorsams müssen in mir entwickelt sein, ehe ich sie auf Gott anwenden kann“ (ebd., S. 341) – findet das Gefühl der Dankbarkeit seine Verortung im Kardinalpunkt der *Methode*, wie sie im erfolgreichen³⁴ Buch *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (ebd.) vorgestellt wird. Die Frage basiert dabei auf folgender, schon in vorhergehenden Werken Ausdruck findender³⁵ Annahme Pestalozzis: Gefühle würden im Kind durch Erziehung erzeugt und würden dann den Willen und die Handlung dieses Kindes beeinflussen. Aus dieser Überzeugung entwickelt er einen Dreischritt, welcher darin besteht, zuerst die Kinder „durch die Befriedigung ihrer täglichen Bedürfnisse“ (Pestalozzi 1799/1932, S. 14) dazu zu bringen, Liebe und Wohlwollen zu verspüren, in

³¹ Mit der Thematisierung seines Lebens und seines darin ausgelegten Engagements verfolgte Pestalozzi eine sehr erfolgreiche Strategie, um zu einer breiten Akzeptanz der *Methode* zu führen. Dies führte in Folge unter anderem dazu, dass der Name Pestalozzi zu einem Qualitätssiegel wurde, anhand dessen der Inhalt seiner Schriften wie auch die Art und der Erfolg von Unterricht am Namen gemessen wurden (vgl. Tröhler 2002, S. 21 u. 27).

³² Pestalozzi setzt den menschlichen Verstand als einen voraus, der sich entwickelt und stimmt seine pädagogische *Methode* darauf ab. Dies führte zu einer „psychologisierten pädagogischen Sprache“ (Tröhler 2008, S. 71) im europäischen Raum, welche sich bis heute großen Erfolges erfreut. *Psychologisierung* bedeutete dabei für Pestalozzi einerseits die Anpassung der Lehre an die *Natur* (Entwicklung) des kindlichen Verstandes, andererseits die Anpassung der Lehre an das Umfeld des Kindes und somit an seine zukünftige soziale Situation (vgl. Horlacher 2011, S. 68).

³³ „Methode“ war um 1800 ein Wort, welches in Europa allgemein aufhorchen ließ. Innerhalb der schwerwiegenden Veränderungen, welche Ende des 18. und Anfang des 19. Jh. auf politischer, sozialer und wirtschaftlicher Ebene stattfanden, versprach der Begriff der Methode Ordnung und Verbesserung. Der große Erfolg der *Methode* Pestalozzis ist zu einem gewissen Grad auch diesem Umstand, also dass er damit genau auf die Anforderungen der Zeit antwortete, zu verdanken (vgl. Tröhler 2002; Tröhler 2008, S. 11).

Nachdem der damalige helvetische Bildungsminister Albert Stapfer einmal aus publizistischen Motivationen heraus den Begriff der „Methode“ verwendete, um Pestalozzis Entdeckung einer einfachen Vorgehensweise für das Beibringen des Lesens zu benennen, blieb der Begriff am Werk Pestalozzis haften und verhalf diesem so zu Ruhm (vgl. Tröhler 2008, S. 60f.)

³⁴ Mit „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ erlangte Pestalozzi große Popularität, welche über die Schweizer Grenzen hinaus wirksam war. Ab dem Erscheinen des Buches begann eine rege Auseinandersetzung mit seinem Werk, welche sich einerseits in unzähligen Publikationen, andererseits in einem Druckprivileg für die noch nicht erschienenen Elementarbücher niederschlug. Der Kult um Pestalozzi hatte Beginn (vgl. Tröhler 2008, S. 67ff.).

³⁵ Z.B. in Pestalozzi's Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz: „Alles, was in ihm [dem Kind; Anm. CV] Kräfte erzeugt, was es aussprechen macht, ich kann es, das will es. Aber dieser Wille wird nicht durch Worte, sondern durch die allseitige Besorgung des Kindes, und durch die Gefühle und Kräfte, die durch diese allseitige Besorgung in ihm rege gemacht werden, erzeugt.“ (Pestalozzi 1799/1932, S. 8)

einem zweiten Schritt diese erzeugten Gefühle zu sichern und auszuüben und zuletzt die Kinder „mit den gefährlichen Zeichen des Guten und Bösen“ (ebd., S. 14) zu konfrontieren, „um eine rechtliche und sittliche Ansicht ihres Lebens und ihrer Verhältnisse mit ihnen zu erzeugen“³⁶ (ebd., S. 14f.). Der Dreischritt lässt sich etwas abgeändert auch im 13. Brief von *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* wiederfinden, wobei unter den zu erzeugenden Gefühlen nun unter anderem auch die Dankbarkeit erwähnt wird.

Die Entwicklung der genannten Gefühle und Fertigkeiten der Liebe, des Dankes und des Vertrauens, das erste Zeigen dieser gegenüber anderen Menschen sowie das Handeln danach könne, argumentiert Pestalozzi (1801/1932, S. 342f.), in seiner Funktionsweise aus der Betrachtung der Mutter-Kind-Beziehung abgeleitet werden, wobei diese Beziehung als die Grundlage jeglicher Bildung und dabei wesentlich Grundlage aller religiöser Bildung skizziert wird. Das *instinktive* Umsorgen des Kindes von Seiten der Mutter in seinen ersten Bedürfnissen führt, Pestalozzi zufolge, zur Entfaltung der *Keime* der Gefühle der Liebe, des Vertrauens und des Dankes der Mutter gegenüber. Die darauffolgende Erweiterung dieser Gefühle auf andere Menschen, welche an der Ähnlichkeit zur Gestalt der Mutter erkannt werden, bilde dann die Grundlage der Menschenliebe. Bei seinem Versuch, die menschliche Entwicklung in Stufen einzuteilen, wird die Strukturierung in Bezug auf die Dankbarkeit nicht ganz klar. Der Dank solle einerseits schon die *natürliche* Antwort auf die ersten Gewährungen von Seiten der Mutter sein, wie es zu Beginn zum Beispiel die Ernährung des Säuglings ist. An einer anderen Stelle entwickle sich das Gefühl jedoch erst in einem zweiten Moment, einem der Furcht, welche von der Mutter schützend besänftigt werde. In diesem zweiten Fall würde jedoch mit dem mütterlichen Stillen der sinnlichen Bedürfnisse noch vor dem Gefühl der Furcht schon die Liebe im Kind entfaltet werden. In diesem Fall ist der Dank „die *Vereinigung* der Gefühle der *Liebe* und des Vertrauens“ (ebd., S. 343, Hervorh. im Orig.) und nicht mehr ein ursprüngliches – also auf keine anderen Gefühle aufbauendes – Gefühl wie im ersten Fall skizziert (vgl. ebd., S. 342f.).

Doch egal, ob Pestalozzi den Dank als ein Gefühl erster oder zweiter Ordnung konzipiert³⁷, es bleibt ein fundamentales, da auf seiner Grundlage und gemeinsam mit der Liebe, dem Vertrauen und dem Gehorsam im Kind die Keime des Gewissens und der Pflicht und damit des Rechts entfaltet werden könnten. Das Kind entwickle nämlich über die genannten Gefühle „den ersten leichten Schatten des Gefühls, daß die Mutter nicht *allein um seinetwil-*

³⁶ Auf die, aus bildungswissenschaftlicher Perspektive problematischen Begriffe und Wortwendungen dieser Passage, wie die Erzeugung der Gefühle durch Erziehung, wird im folgenden Vergleichskapitel (2.3.) eingegangen.

³⁷ Es werden hier mit Gefühlen erster Ordnung diejenigen gemeint, welche sich aus keinen vorhergehenden Gefühlen heraus entwickeln (das wären folglich Gefühle zweiter Ordnung).

len in der Welt sey, den ersten Schatten des Gefühls, daß nicht *alles um seinetwillen* in der Welt sey; und mit ihm entkeimt noch das zweyte Gefühl, daß auch *es selbst* nicht *um seinetwillen allein* in der Welt sey“ (ebd., S. 343; Hervorh. im Orig.). Vor dem Hintergrund des Zieles der *Methode* – deren Gebrauch mit der hier analysierten Schrift eingeleitet wird –, das Wohl der gesamten Menschheit zu erlangen (vgl. Tröhler 2013, S. 265), erscheint dieser Abschnitt besonders interessant. Die hier eingeführten Begriffe ‚Gewissen, Pflicht und Recht‘ könnten auf Pestalozzis politisch-soziales Ideal der Gemeinwohlorientierung innerhalb einer Tugendrepublik³⁸ und auf die im 19. Jahrhundert entwickelte Überzeugung verweisen, die Bildung des Volkes sei für eine Nationalbildung unumgänglich (vgl. Tröhler 2013, S. 270f.). Innerhalb des Gesamtwerkes Pestalozzis, welches mehr oder weniger explizit immer seine politische Ausrichtung widerspiegelt und in dem Pädagogik ein politisches Mittel darstellt, um den Menschen zu einem verantwortungsvollen Bürger zu erziehen (vgl. Tröhler 2008, S. 10)³⁹, findet die Dankbarkeit ihre pädagogische Verortung dort, wo Pestalozzi die Selbstbezogenheit des Kindes in seine sittliche Bestimmung münden lässt, und wo somit der menschliche Egoismus zugunsten eines Wohlwollens gegenüber der Gesellschaft überwunden werden kann. Das Versprechen der *Methode* Pestalozzis, sowohl Fähigkeiten im Kind zu wecken und zu entwickeln, als auch diese zu einer wohltätigen Verwendung zu leiten (vgl. Tröhler 2002, S. 14f.), findet somit im Gefühl des Dankes gemeinsam mit denen der Liebe und des Vertrauens das grundlegende Bindeglied, um von der Erzeugung von Fähigkeiten zu ihrer gewissenhaften, der Pflicht entsprechenden und rechten Anwendung zu führen. Die damit erfolgende Überwindung des Egoismus werde dabei durch die Erweiterung der kindlichen Beziehungen von der reinen Mutter-Kind Beziehung, von der bis dato die Rede war, auf eine Beziehung des Kindes zu Gott vollzogen. Das Verhältnis zur Mutter, so Pestalozzi, ermögliche Schritt für Schritt die in ihrer Struktur der zur Mutter gleichenden Beziehung zum „Urheber unserer Natur“ (Pestalozzi 1801/1932, S. 343).

Die Gefühle der Liebe, des Dankes und des Vertrauens würden somit übertragen und auch für Gott empfunden. Wo sie gegenüber der Mutter jedoch noch instinktiv waren, seien

³⁸ Die sozialen, wirtschaftlichen und politischen Veränderungen, welche der französischen Revolution folgten und die damit einhergehende Politik der europäischen Nationalstaaten wurden von Pestalozzi als Verfall und Scheitern angesehen. Bei seiner Forderung nach einer neuen Politik hatte Pestalozzi seit seiner Jugend das Ziel einer Tugendrepublik vor Augen, also einer Republik, welche auf dem Ideal des Bürgers als eines *citoyen* basiert, welcher „seine Rolle als Familienvater, Politiker und Soldat möglichst gut“ (Tröhler 2008, S. 32) einnehmen können soll. Pestalozzis politische Ausrichtung blieb immer eine republikanische, wobei diese im Laufe seines Lebens verschiedentlich nuanciert war. Die grundlegenden Ideale der Republik „Verhinderung des Reichtums weniger, Sicherung des Wohlstands für alle und auf dieser Basis die Entwicklung öffentlicher Tugend“ (Tröhler 2008, S. 39) blieben jedoch durchgängig in seinem Denken bestehen und bildeten die Grundlage seiner pädagogischen Ziele (vgl. Tröhler 2008).

³⁹ Damit trug er zur europäischen Vorstellung bei, „Erziehung sei die wahre Politik“ (Tröhler 2008, S. 11), weshalb soziale Probleme pädagogisch zu lösen seien (vgl. ebd.; Horlacher 2011, S. 65).

sie im Kind, welches nun schon über eine *Selbstkraft* verfüge, gegenüber Gott künstlich gemacht⁴⁰. Diese „hohe *menschliche Kunst*“ (ebd., S. 345, Hervorh. im Orig.) könne verloren gehen und dazu führen, dass das heranwachsende Kind von der Welt, die es kennenlernt und die Gottes erster Schöpfung nicht mehr gleicht, korrumpiert werde. Voller Pathos deutet Pestalozzi auf diese Gefahr und ruft nun die Menschheit auf, das Kind „*das erste Mal, nicht der Natur an<zu>vertrauen, sondern alles <zu> thun* [...]“, die Leitung desselben ihrer (der Natur, Anm. CV) Blindheit *aus der Hand zu reißen* und in die Hand von Maßregeln und Kräften zu legen“ (Pestalozzi 1801/1932, S. 346, Hervorh. im Orig.). Auffallend ist hierbei der Übergang von einer Ansprache an die Mutter zu einer an die gesamte Menschheit, welche Liebe, Dank, und Vertrauen über Unterricht und Erziehung bewahren soll, um zu „Anerkennung und Verehrung *des sittlichen Gesetzes*“ (ebd., S. 348, Hervorh. im Orig.) zu führen⁴¹, um „überall die sinnlichen Eindrücke meiner Ueberzeugung, meine Begierlichkeit meinem Wohlwollen und mein Wohlwollen meinem berechtigten Willen *unterzuordnen*“ (ebd., S. 348, Hervorh. im Orig.).

Liebe, Vertrauen und mit ihnen die Dankbarkeit können somit kurz zusammengefasst bei Pestalozzi als Voraussetzung für die soziale Verantwortung jedes Menschen verstanden werden. Die Mutter führt instinktiv zu einer ersten Entwicklung dieser Gefühle und zu ihrer Ausrichtung hin auf Gott, die weiteren Erzieher sollen die *edlen* Gefühle im Kind erhalten und bekräftigen, so dass sich die Vernunft des Kindes nicht von den (religiösen) Wertvorstellungen entkopple und letztere sein Handeln leiten. Die Vorstellung ist dabei, dass Dankbarkeit als ein Grundgefühl, wenn im Kind und Jugendlichen gut genug gestärkt, fortbesteht, den Menschen (idealerweise) ein Leben lang begleitet und zu (s)einem tugendhaften Dasein beiträgt. Wurde Dankbarkeit also zuerst pädagogisch im Kind erzeugt⁴², wird es dann zu einer dauerhaften Eigenschaft der Person.

⁴⁰ Hierin könnte der zweite Teil des dreischrittigen Vorgehens, welches Pestalozzi in seinem „Stanser Brief“ vorstellt, gelesen werden. Auch dort nämlich besteht der zweite Schritt der Erziehung darin, über das Empfinden von Gefühlen hinaus Fertigkeiten zu lernen, mit denen diese Gefühle ausgeübt werden können, also zu anschließenden Handlungen führen (vgl. Pestalozzi 1799/1932, S. 14). Dies würde zusammenfallen mit dem Übergang von instinktiven Gefühlen gegenüber der Mutter zu bewusst ausgedrückten Gefühlen gegenüber Gott in *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*.

⁴¹ Diese Ansprache könnte an den letzten der drei Schritte erinnern, die Pestalozzi in seinem „Stanser Brief“ vorstellt. Hier soll das Kind nämlich auch unterstützt werden, um im Anblick der schwierigen weltlichen Verhältnisse standhaft und sittlich zu bleiben (vgl. Pestalozzi 1799/1932, S. 14f.).

⁴² Wie schon oben angedeutet, wird diese Aussage im folgenden Kapitel problematisiert.

2.3. Gegenüberstellung der Positionen

In Platons Dialogen wird Dankbarkeit als eine Folge guter Lehre aufgefasst, dabei als Ausdruck jener besonderen Verbindung zwischen Lehrenden und Lernenden zu sein, welche sich ausgehend von dem Gefühl der Lernenden einstellt, angesichts des offenen und prüfenden Denken der Lehrenden gut aufgehoben zu sein. So geht von der besonderen Qualität von Lehre die Art der Verbindung aus und sofern diese als positiv erlebt wird, ergibt sich wiederum Dankbarkeit in der lernenden Person, welche sich als verändert erkennt. Anders ausgedrückt ist Dankbarkeit nicht als ein Ziel der Lehre der Wahrheitssuche anzusehen, oder als eines derjenigen Gefühle, auf das der Zögling sein zukünftiges Denken und Handeln abstimmt, sondern ist eine Folge der Veränderungen (*periagōgē*) im Denken und Handeln dieses Zöglings, welche wiederum für den Lehrer wertvoll ist, da diesem so Anerkennung für den Erfolg seiner Lehre zugesprochen wird (vgl. Hénaff 2009, S. 36). Obwohl bei Pestalozzi Dankbarkeit unter den Erziehungszielen verortet wird, kann hier eine Ähnlichkeit mit der Position Platons ausgemacht werden, da sich sowohl bei Platon als auch bei Pestalozzi Dankbarkeit ausgehend von einer besonderen Beziehung des Schutzes oder der Geborgenheit ergibt: Bei Platon diejenige des offenen Denkens der lehrenden Person, bei Pestalozzi diejenige der liebenden Mutter. Bei Aristoteles wird Dankbarkeit wiederum nicht als Marker einer guten Lehre beschrieben, jedoch kann sie als Bestätigung der erfolgreichen Weitergabe von Wissen angesehen werden. Auch hier ist die Dankbarkeit nicht ein Ziel der Lehre, sondern Anerkennung des Wertes, den die Lehre für ihn hatte, auf Seiten des Schülers. Es kann somit grob festgehalten werden, dass Dankbarkeit bei Platon und Aristoteles auf (philosophische) Lehre folgt, die für den Schüler einen Wert hat: bei Platon den Wert, die Person gänzlich verändert zu haben, bei Aristoteles bleibt dieser undefiniert. Trotz der leichten Differenzen können diese beiden Ausführungen als eine Position hinsichtlich der Dankbarkeit in Bezug auf Lehre gefasst werden. Entgegengesetzt zu denen Platons oder Aristoteles⁴³ sind die Prämissen Pestalozzis, bei dem der Pädagoge entlohnt wird und der vor allem von der Möglichkeit einer verallgemeinerbaren pädagogischen Methode ausgeht und somit den Blick von der speziellen individuellen Beziehung hin zu einer überindividuellen wendet. Diese veränderte Ausganglage führt dazu, dass Pestalozzi Dankbarkeit als ein ausdrückliches Ziel für den Zögling selbst und die gesamte Gesellschaft ansieht, da in weiterer Folge aus der im Zögling erzeugten Dankbarkeit ein Nutzen⁴³ gezogen wird, welcher die Situie-

⁴³ Hiermit ist das tugendhafte Verhalten des erzogenen Bürgers gemeint.

rung unter den Zielen der pädagogischen Beziehung legitimiert und das Handeln des Zöglings zu einem tugendhaften formt⁴⁴.

In beiden Positionen, der von Platon und Aristoteles und der Pestalozzis, wird Dankbarkeit durch einen symbolischen Gabentausch hervorgerufen: Bei Platon ist die Gabe die Hilfe bei der Umwendung und die dafür notwendige Geborgenheit im prüfenden Denken der lehrenden Person, bei Aristoteles die des Wissens, bei Pestalozzi ist es die Zuwendung und der Schutz der Mutter und der weiteren Erziehenden. Bei Platon wie auch bei Aristoteles bleibt der Akzent auf dem Tausch, welcher durch die Dankbarkeit gekennzeichnet wird, bei Pestalozzi jedoch wird der Akzent vom Tausch auf das Endergebnis, das Ziel, verschoben, welches die Dankbarkeit darstellt. Diese Charakterisierung der Dankbarkeit als eines Ziels macht den Wunsch nachvollziehbarer die Gestalt der Dankbarkeit näher bestimmen zu wollen. Eine eindeutige Definition wird jedoch von Pestalozzi, der ausschließlich darauf eingeht, dass das Gefühl, wenn gut genug gestärkt, das gesamte Leben zu tugendhaftem Handeln verleitet, nicht vorgenommen.

Dabei irritieren einerseits die von Pestalozzi gebrauchten Begriffe der *Erzeugung* oder des *dazu Bringens* in einem pädagogischen Kontext, denn es schwingt dabei die Annahme mit, die Befriedigung bestimmter Bedürfnisse würde instrumentell eingesetzt werden (können), um das Kind *dazu zu bringen* spezifische Gefühle⁴⁵ *zu entwickeln*. Dass eine solche Annahme der Möglichkeit des Zugriffs auf die Wirkung des erzieherischen Handelns – basierend auf der Prämisse eines Kausalzusammenhangs zwischen Erziehung und Entwicklung des Zöglings – pädagogisch nicht einlösbar ist, ist spätestens nach Luhmanns und Schorrs Bezeichnung des *Technologiedefizits* (1979) als Grundlage der pädagogischen Theoriebildung anzusehen⁴⁶. Sowohl bei Platon und Aristoteles als auch bei Pestalozzi scheint dabei Dankbarkeit ein Gefühl zu sein, welches wünschenswert ist und somit als positiv bewertet wird. Diese positive Bewertung der Dankbarkeit geht jedoch bei Pestalozzi über die von Platon und Aristoteles hinaus und zielt auf eine moralische Ebene. Dieser Aspekt führt zum zweiten Irritationspunkt: Dankbarkeit wird bei ihm im Sinne von Reichenbach und Maxwell (2007) als ein moralisches Gefühl verstanden, eines somit, welches über eine „mehr oder weniger substantielle<n> Wertbindung bzw. –verpflichtung“ (Reichenbach/Maxwell 2007,

⁴⁴ Weshalb davon gesprochen werden kann, dass bei Pestalozzi ein moralisierender Gebrauch von Dankbarkeit festzustellen ist, der in der Gegenwart weiterhin angetroffen werden kann.

⁴⁵ Kritisch zu hinterfragen ist die mitschwingende Annahme, die Gefühle der Liebe, des Vertrauens und der Dankbarkeit, seien für das fühlende Subjekt als *rein positive* Gefühle zu bewerten, welche somit auf jeden Fall hervorzurufen seien. Eine Ambivalenz dieser Gefühle scheint er nicht zu erwägen.

⁴⁶ Es soll hier nicht rückblickend, anhand heutiger Prinzipien geurteilt werden. Jedoch soll hiermit auf die heutige Kritik an solchen technologischen Konzepten aufmerksam gemacht werden, welche auf die Begrenztheit und Unsicherheit von der erzieherischen Praxis hinweisen.

S. 13) verfügt. Ob nun Gefühle, wie das der Dankbarkeit im Wege von Erziehung überhaupt „erzeugt“ werden können und müssen, scheint fraglich zu sein. Reichenbach und Maxwell zeigen auf, dass keine Gefühle erschaffen werden, sondern diese schon bestehen, und ausschließlich Aspekte des Ausdruckes beeinflusst werden könne (vgl. ebd.). Dadurch, dass Platon und Aristoteles Dankbarkeit nicht explizit über die Lehre erzielen, sondern das Gefühl von ihnen als eines gesehen wird, welches sich einstellt, wenn der Schüler die Lehre als wertvoll auffasst, ist in diesem Punkt ein markanter Unterschied zwischen Platon und Aristoteles einerseits und Pestalozzi andererseits auszumachen.

Wichtig ist es zu beachten, dass Platon und Aristoteles in ihrer Zuordnung der Lehre zum Gabentausch eine zu ihrer Zeit noch übliche Praxis ausdrücken, die sich jedoch schon zu ihrer Zeit im Wandel befindet, wie es die Kritik an den Sophisten verdeutlicht. Pestalozzi lebt hingegen in einer Zeit, in der die Tradition der Entlohnung von Lehre durch aus Dankbarkeit entstandene Gaben schon lang nicht mehr gelebt wird, was unter anderem zur unterschiedlichen Verortung von Dankbarkeit in der pädagogischen Beziehung geführt haben könnte⁴⁷. Jedoch bleibt trotz geänderter Rahmenbedingungen bis Pestalozzi und womöglich auch nach ihm eine Auffassung von Lehre bestehen, die als Dienst für das Individuum und die Gesellschaft nicht vergleichbar ist mit anderen Berufen, wie es zum Beispiel der des Bäckers oder des Spenglers ist. Eine gewisse Veredelung von Berufen, die mit Wissen und Wahrheit zu tun haben, bleibt bestehen und wirkt bis in unsere Tage⁴⁸ (vgl. Hénaff 2009, S. 25f.). Dass jedoch Dankbarkeit von einem Marker des Tausches zwischen Lehrenden und Lernenden zu einem Ziel der Erziehung wird, erscheint eine plausible Entwicklung darzustellen, wenn man an die zunehmende Professionalisierung der Lehre denkt. Die Veränderung der Verortung von Dankbarkeit im pädagogischen Prozess wäre daher durch die Veränderung von Traditionen und Konventionen angestoßen.

Es erscheint nun für das vergessene Thema der Dankbarkeit von Interesse zu sein, dass dieses in einem der erfolgreicherer Bücher Pestalozzis behandelt wird, dies noch dazu an prominenter Stelle, also dort, wo die Religion eingeführt wird. Diesen Momenten zum Trotz und obwohl Pestalozzi als eine, wenn nicht sogar als *die* Kultfigur der Pädagogik (Mitteleuropas) gilt, findet Dankbarkeit nach ihm kaum Beachtung in der Bildungswissenschaft. Dieselbe Verblüffung gilt angesichts der häufigen Wiederkehr der Abgrenzung der Wahrheits-suche Sokrates‘ gegenüber dem Verkauf von Lehre in den Werken Platons, wobei auch die

⁴⁷ Nicht nur für Pestalozzi, sondern auch für heutige Publikationen, in denen Dankbarkeit mit Pädagogik in Verbindung gebracht wird, könnte diese Aussage gelten.

⁴⁸ Der Brauch am Ende des Schuljahres dem oder der Lehrer_in von Seiten der Klasse ein Geschenk zu machen, könnte auf diese weiterhin bestehende Auffassung eines bestehenden Gabenverhältnisses in der pädagogischen Beziehung hinweisen.

Dankbarkeit (*charis*⁴⁹) an einigen Stellen genannt wird (vgl. z.B.: Krat. 391b; apol. 19e), oder hinsichtlich der sehr genauen und expliziten Abgrenzung von wirtschaftlichem Tausch und Gabentausch in Bezug auf das Wissen bei Aristoteles (vgl. NE, V, 8, 1133b; EE, VII, 10, 1243b). Möglicherweise ist der Grund des Fehlens einer bildungswissenschaftlichen Erarbeitung des Dankbarkeitsbegriffes einerseits in der Professionalisierung der Pädagogik zu finden, also in der Normalisierung einer Auffassung des pädagogischen Berufes, der derjenigen der Sophisten eher gleicht als der Platons oder Aristoteles'. Weshalb ein Wegfall der Argumentationen Platons und Aristoteles' hinsichtlich der Bezahlung oder der Dankbarkeit verständlich wird. Andererseits kann, spezifisch auf Pestalozzi bezogen, ein Grund darin gefunden werden, dass Pestalozzis pathetische Sprache in Anbetracht der zunehmenden Verwissenschaftlichung und Empirisierung der Pädagogik vermieden wird (vgl. Seichter 2002, S. 12f. u.a.). Ein weiterer Grund, weshalb ausgehend von der Lektüre der hier rezipierten Autoren nur selten die Thematik der Dankbarkeit aufgenommen wird, kann daran liegen, dass in den Werken von Klassikern – und als solche sind, zumindest in der europäischen Sichtweise, sowohl Pestalozzi als auch Platon und Aristoteles zu bezeichnen – gesucht und gefunden wird⁵⁰, was für die späteren Leser von zentralem Interesse ist (vgl. Tröhler 2008, S. 8). Im Umkehrschluss wird nach dem *nicht* gesucht, was dem Interesse der Zeit fern ist, deshalb es auch nicht gefunden werden kann. Dies könnte für die Thematik der Dankbarkeit zutreffen.

Entwicklungen, welche vor der wissenschaftlich-disziplinären Pädagogik zu verorten sind und im Besonderen in der Figur Senecas zusammenkommen, könnten weitere Motive für das Fehlen der Aufmerksamkeit hinsichtlich der Dankbarkeit in pädagogischen Schriften aufzeigen. Dies bedeutet, einen Sprung zurück in die lateinische Antike zu machen.

⁴⁹ Dem Wort *charis* gebührt eine genauere Betrachtung. Seine Konnotationen verändern und vermehren sich im Laufe der Zeit beginnend von ‚sich freuen‘, „das Vergnügen, das etwas bereitet, und sodann de<n> Zauber oder die Schönheit dieser Sache (ob Gegenstand oder Handlung). Im weiteren Sinne wird *charis* auch die ‚Gefälligkeit‘ sein und schließlich die Gunst, die Wohltat, die Gabe bezeichnen. Infolgedessen kann *charis* dann auch Dank bedeuten. [...] *Charis* scheint alle Aspekte ein und desselben Feldes abzudecken.“ (Hénaff 2009, S. 375f., Hervorh. im Orig.)

In der vordergründigen Bedeutung der „‘Wohltat‘ oder ‚Gunstbeziehung‘“ (ebd., S. 376) unterscheidet sich *charis*, welche einseitig und Großzügig ist und den Empfänger der Gabe zur Dankbarkeit und nicht zu einer Gegengabe führt, eindeutig von *dosis*, der Begriff für die gegenseitige Gabe, Gabe also, die wenn gegeben, eine Gegengabe einfordert (vgl. ebd., S. 376).

Eine interessante Entwicklung ist im Folgenden im Lateinischen zu bemerken. Das griechische *charis* wird zu *gratia*. Von vornherein ist die Bedeutung von *gratia* Dankbarkeit, wobei der Begriff jedoch ambivalent ist und sowohl das Geben als auch das Empfangen, das Aktive wie das Passive in der Gabenbeziehung bezeichnet. *Gratia* weist auf das Unentgeltliche (*gratis*) oder die Gunst und auf die Anmut hin und bleibt damit im Gegensatz zu anderen Begriffen, welche Gabe bedeuten (*donum*, *dōron*, *dosis*), unangerührt von der Entwicklung des Handelstausches und des Vertragsrechts – die Begriffe für Gabe hingegen werden immer mehr im Wortschatz des Handels gebräuchlich (vgl. ebd., S. 377).

⁵⁰ Dieser Fund und die Überzeugung, das Gefundene sei hier zum ersten Mal formuliert worden, machen den Klassiker erst zu einem solchen (vgl. Tröhler 2008, S. 8).

2.4. Exkurs: Seneca und die moralische und reine Gabe

Ein im Folgenden genauer darzustellender Wandel in gesellschaftlichen Beziehungen führt zur hier vorgestellten Position der lateinischen Antike hinsichtlich der Gabe und der Dankbarkeit. Da der Referenzautor nicht ausdrücklich auf Gabe und Dankbarkeit in der pädagogischen Beziehung eingeht, wird diese Position nicht gemeinsam mit Platon und Aristoteles unter die Kategorie der klassischen Antike eingefügt, sondern die bei ihm aufzufindende besondere Wende in der Thematisierung des Gabentausches und der Dankbarkeit als Exkurs vertieft. Die hier untersuchte Position ist die Senecas, der als Erzieher und Berater des römischen Kaisers Nero und als Staatskanzler des römischen Reiches ein Philosoph war, der wie wenige andere die Möglichkeit hatte, seine Lehre in einem hohen Amt zu bewähren (vgl. Rosenbach 1995b, S. 605). Das Klientensystem, welches vor der Verstädterung Roms entstanden war und im Zuge dieser dann neue Formen annahm, bis es in der Kaiserzeit zu einem existenzsichernden privaten System der sozialen Fürsorge wurde, sah vor, dass wirtschaftlich und/oder gesellschaftlich höherstehende Personen dazu verpflichtet waren, den Schwächeren materielle Unterstützung anzubieten, oder diesen in der Bewältigung ihrer Notlagen behilflich zu sein. Sichtbare Zeichen einer derartigen Unterstützung waren damals die *beneficia*, die Wohltaten also und Gaben. Sie verpflichteten die Empfangenden dazu, mit *officia*, also mit Gegenleistungen oder -gaben zu antworten und „sie trugen zur Zeit der Republik wesentlich zu der realen politischen Macht dessen bei, der *beneficia* gewährte, und bestimmten auch in der Kaiserzeit sein Ansehen“ (Rosenbach 1995a, S. VII; Hervorh. im Orig.). Der Austausch von *beneficia* und *officia* war von starker Intensität und Verbissenheit geprägt, das Streben nach gegenseitigem Übertreffen und nach Prestige war dabei nicht nur auf politische Bereiche beschränkt, sondern kennzeichnete alle Formen der menschlichen Beziehungen. In einem solchen Klima wandeln sich die Konzepte von Dank und Dankbarkeit insofern, als ihre Bedeutungen von *rein positiven* Konnotationen zu zwiespältigen werden, welche bis hin zur Bezeichnung von Gefühlen und Momenten des Hasses reichen (vgl. Rosenbach 1995a, S. VII f.).

In dem Moment, in dem „die Idee einer Gabe als totales soziales Phänomen“⁵¹ (Hénaff 2009, S. 397) vollständig verschwindet, um einer den wirtschaftlichen Regeln unterworfenen Gabenbeziehung zu weichen, setzt Senecas Kritik der gewinnorientierten, eigennützigen Erwägungen beim Geben an. Die Tauschhandlung, der die zeremonielle Gabenbeziehung angehörte, führte automatisch zur erneuten Gabe oder Gegengabe und zur somit immer von

⁵¹ Der großzügige Tausch ist hiermit gemeint, welcher „die Gegenseitigkeit aufrechterhält und das geknüpft <soziale> Band öffentlich bestätigt“ (Hénaff 2009, S. 397).

neuem erfahrbaren Gemeinschaft. Mit dieser Tradition jedoch sind die Tauschbeziehungen der Zeit, in der Seneca lebt, nicht mehr vergleichbar und dieser Diskrepanz ist es zu verdanken, dass die Sicherung von Gemeinschaft durch die rituelle gegenseitige Gabe nicht mehr erfahren wird, sondern lediglich der Zwang nach Vergeltung der vorangegangenen Gabe, oder zumindest die Vorstellung der neuerlichen Gabe als einer Wohltat herrscht. Die Unterwerfung des Gabentausches unter die Regeln der Gewinnmaximierung scheint vollzogen und auf die darin liegende Gefahr, die Gabe könne auf Grund von eigennütziger Spekulation gegeben werden, wird von Seneca vehement hingewiesen (vgl. Hénaff 2009, S. 166 u. 396f.).

Seneca führt den Ansatz weiter, der schon bei Aristoteles zu finden ist, dem zufolge das Geben nach dem Kriterium der Absicht des Gebers bewertet wird⁵². Dadurch wird die Geste des Gebens gegenüber älteren klassischen Darstellungen des Gabentausches stark verinnerlicht. Sowohl Aristoteles als auch Seneca verwenden noch zum Teil den Wortschatz der zeremoniellen Gabenbeziehung der Antike, um jedoch von einer grundlegend verschiedenen Auffassung von Gabe zu reden: Von Gaben, die vom Willen der Beteiligten und nicht mehr von übergeordneten, allgemeinen Normen abhängig sind (vgl. Hénaff 2009, S. 166 u. 396f.). Der Wille des Gebenden sei nun einer, so Seneca, dem das Geben an sich und nicht die Erwartung einer Gegengabe oder eines Gewinnes Inhalt sei, wobei die Beabsichtigung des Gebens, diese als eine moralische Handlung identifizieren lässt. Wie schon oben erwähnt, ist die Verlegung der Gabe in die Kategorie von Absicht oder Willen schon in der griechischen Antike zu finden. Jedoch ist Senecas Forderung nach moralischem Geben absoluter als vorangegangene Positionen. Nicht nur solle keine Gegengabe bei der Gabe selber erwartet werden, sondern dadurch, dass der andere in dieser Auffassung von Gabe als unsichere Variante konzipiert werde, sei nur der Geber als eine sichere Instanz anzusehen, von welcher die Beziehung zum anderen ausgeht. Die Unmöglichkeit der Garantie einer Erwidern, die in Senecas Zeit herrscht und der er sich mit der Forderung stellt, diese – unsichere weil nicht mehr festgelegte – Gegengabe solle man im Geben nicht erwarten, führt zur Notwendigkeit des ewigen Gebens, um den anderen als solchen zu erzeugen und das Band der Gemeinschaft mit diesem beständig neu zu knüpfen⁵³. Die zeremonielle Gabe setzte einen schon

⁵² Die zentrale Stellung des Willens kommt zum Beispiel an dieser Stelle sehr gut zum Vorschein: „Alles (sichtbare oder erfahrbare Zeichen von Gaben; Anm. CV) also, was fälschlich die Bezeichnung einer Wohltat für sich in Anspruch nimmt, sind Dienstleistungen, durch die sich freundschaftlich gesonnener Wille entfaltet“ (benef., 1, 5, 5).

⁵³ Zu präzisieren ist hier, dass die Schrift Senecas, die hier zentral rezipiert wird, die über die Wohltaten ist: *De beneficiis*. Schon vor diesem Werk hatte Seneca über den Gabentausch geschrieben und dabei auch über die Beziehung des Philosophen zum Geld nachgedacht.

präsentieren anderen Teil einer kollektiven Existenz in der Aufforderung zu Antworten voraus. Mit Seneca weicht das Kollektive dem Individuum, wobei dieses den anderen ausschließlich beständig geben, nie wiedergeben kann. Diese Veränderung könnte man als einen sehr markanten „ethische<n> Wandel in der Auffassung der Gabe“ (Hénaff 2009, S. 402) bezeichnen (vgl. ebd., S. 396f. u. 401f.).

Wichtiger Moment dieser besonderen Perspektive, mit der Seneca auf eine in seiner Zeit stattfindenden Bedeutungsveränderung im Gabentausch antwortet, ist das Bestehen auf der Diskretion des Gebens. Jede Person ist aufgefordert anderen zu geben und dies zu tun, ohne Anerkennung für die Gabe zu erwarten (vgl. Hénaff 2009, S. 404f.). Damit wird die Dankbarkeit der empfangenden Person als ehemaliger integraler Moment des Gabentausches, welcher das Wiedergeben sicherte, als bedeutungslos für den Gebenden dargestellt. Denn, wo die Gabe nur noch an die Handlung des gebenden Subjekts gebunden ist und dieses im Geben selber, ohne jeglichen Einfluss des anderen, schon die Befriedigung, die Freude des Schenkens erfahren soll, dort ist auch die Dankbarkeit für den Gebenden eine zu überwindende Eitelkeit oder Selbstbezogenheit. Die ethische Gabe Senecas wird so der Ordnung gesellschaftlicher Bewertungen entzogen und in einen Bereich der Einseitigkeit eingefügt, wobei die Beziehung zum anderen aufrecht bleibt. Ein Bereich, der dem Göttlichen gleicht, denn

„auch die unsterblichen Götter <werden> von ihrer so großzügigen und nicht zögernden Güte durch ungläubige und sie nicht beachtende Menschen keineswegs abgeschreckt: sie bleiben ihrem Wesen treu und helfen allen – darunter gerade auch den Kritikern ihrer Geschenke. Den Göttern als Führern wollen wir folgen, soweit es die menschliche Schwäche duldet; erweisen wollen wir Wohltaten, nicht Zinsen bringen lassen.“ (benef. 1, 1, 9)

Es ist zentral festzuhalten, dass Seneca das Geben als eine Handlung ansieht, die einseitig geschehen soll, also gänzlich ohne Gedanken an etwaige nachfolgende Dankbarkeit oder gar mögliche Gewinne. Die so gegebene Gabe, entkoppelt von der Dankbarkeit des anderen, ist die erstrebenswerte reine und moralische Gabe. Jedoch habe die Gabe eine wünschenswerte Wirkung, die über die reine Freude des Schenkens hinausgehe: Sie sichere die Gemeinschaft

In *De vita beata*, vom glücklichen Leben, scheint Seneca seine Position als reicher Philosoph zu verteidigen, der sich immer wieder gegen das Festhalten an Geld und Reichtum ausgesprochen hat (vgl. Rosenbach 1995, S. 606). In diesem Werk wird die Gabe von Seneca als eine Ausgabe oder Anlage beschrieben, also in die wirtschaftliche Logik eingeführt (vgl. vit. bea. 23, 5 - 24, 2). Gegen diese Praxis wendet sich Seneca in *De beneficiis* und es ist diese neue Perspektive, die hier von Bedeutung ist.

mit dem anderen⁵⁴. Diese Gemeinschaft werde durch die moralische Gabe insgesamt befreit von zweiten Gedanken an den eigenen Nutzen, der dieser Beziehung entspringen könnte: „Allein werde an ihr (der Gabe; Anm. CV) gewünscht des Empfangenden Nutzen; ihm wollen wir nahekommen und zugleich beiseitelassen unseren Vorteil“ (benef. 4, 10, 1). Gleichzeitig könnte festgestellt werden, dass die Festlegung von hierarchischen Verhältnissen, wie sie bei Aristoteles feststellbar ist, in einem Konstrukt der einseitigen Gabe wie der Senecas verstärkt, oder zumindest die Differenz zwischen Gebendem und Empfangendem vertieft wird. Geber und Empfänger werden in einem solchen klar voneinander unterschieden, wobei dem Geber die gesamte Macht der Gestaltung der Beziehung zukomme, da jegliche Reaktion des Empfängers unbeachtet bleiben solle. Letzterer könne sich zwar in einer neuerlichen Gabe dem ersten Geber zuwenden, diese Handlung werde jedoch von der des ersten Gebens und Empfangens unterschieden und als unbeabsichtigter Gewinn angesehen.

Nicht eindeutig ist in Senecas Werk ein Hinweis darauf zu finden, dass das Wissen und die philosophische Lehre als Gaben des Lehrers an den Schüler verstanden werden. Es lassen sich zwar unter den Wohltaten, die Seneca als Gaben einführt, die „heilsamen Lehren“ (benef. 1, 2, 4) finden, die sich auf die Lehren der Philosophie beziehen könnten, die insofern heilsam wären, als sie den Lernenden zu einer besseren Beziehung zu sich selbst und der ihn umgebenden Welt führt (vgl. vit. bea. 24, 1), jedoch konnte eine explizitere Beziehung zwischen dem Gabentausch und der Weitergabe (philosophischen) Wissens nicht gefunden werden. Interessant ist nun die nachhaltige Veränderung der Auffassung von Gabe, wie sie in Senecas Schriften bezeugt und dann von der aufkommenden christlichen Lehre übernommen wird. Diese Veränderung, die in der Moralisierung der Gabe besteht, die nichts im Gegenzug erwarten soll, erreicht auch den Bereich der Pädagogik. Auch wenn das Wissen als Gabe erfasst werden würde, dürfte mit diesem keine Tauschbeziehung eingegangen werden, sondern es müsste ohne Berechnung gegeben werden. Das gegenwärtige Schweigen über die Dankbarkeit in pädagogischer Theoriebildung könnte zum einen auf diese Wende zurückzuführen sein, in der die Gabe einseitig, diskret und erwartungslos wird.

Zum anderen könnte auf die unter anderem von Seneca und der christlichen Lehre initiierten Wende im Diskurs der Gabe ein Übergang in der Thematisierung von Dankbarkeit

⁵⁴ Die Betonung dieser Charakteristik der Gabenbeziehung, sie stifte und sichere Gemeinschaft, kann auch bei Vorgängern Senecas (Platon zum Beispiel), wie auch bei nachfolgenden Autor_innen gefunden werden. Zum Beispiel ist dieser Aspekt für Marcel Hénaff von zentraler Bedeutung (vgl. Hénaff 2009, S. 219). Eine Ähnlichkeit kann auch mit Pestalozzi herausgestellt werden, welcher in der Dankbarkeit ein Gefühl erkennt, welches dem Überwinden von egoistischen Momenten des Menschen ermögliche und somit der Einheit der Gesellschaft dienlich sei.

hinsichtlich der Lehrer und Schüler zurückzuführen sein. Dieser Übergang besteht in der Abkehr von der Konzeption, in welcher das weitergegebene Wissen als eine Gabe geschenkt wird und Dankbarkeit als Folge dieser Gabe dem Lehrer in Form von Geschenken oder Hilfeleistungen zuteil kommt, und der Zuwendung zu einer Konzeption, in der Dankbarkeit als Ziel der Erziehung dem Schüler und damit der gesamten Gesellschaft ein dauerhafter Gewinn sei. Denn erst die Entkopplung von erwiesener Gabe und Dankbarkeit kann im Folgenden dazu führen, dass Dankbarkeit als ein Grundgefühl angesehen werden kann, welches durch Erziehung genährt und gesichert wird. Getrennt voneinander werden Gabe und Dankbarkeit in der Forderung der reinen Gabe, die ohne zweiten Gedanken an etwaige Gegenleistungen diskret geschenkt wird. Wo Dankbarkeit auf eine konkrete, wenn auch symbolische, Gabe folgt und sich in Gegenleistungen oder –gaben ausdrückt, bleibt sie personen- und situationsgebunden. Möglicherweise besteht, wie bei den Schülern Platons, die Dankbarkeit für die erfahrene Lehre ein Leben lang, sie ist jedoch spezifisch auf den Lehrer beschränkt, denn sie ist das Element, was die besondere Tauschbeziehung zwischen Lehrer und Schüler sichert.

Ausgehend von den in diesem Kapitel miteinander verglichenen Positionen, welche vor der Etablierung der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin situiert sind und eine deutliche Veränderung der Art der Beschäftigung mit Dankbarkeit im pädagogischen Kontext verdeutlichen, konnte auf zwei Aspekte aufmerksam gemacht werden, welche zu dieser Veränderung geführt haben könnten. Damit ist einerseits die Professionalisierung der Lehre gemeint, welche Dankbarkeit auf Seiten der Lernenden für die Lehrenden nicht mehr prinzipiell vorsieht, und andererseits die Entkopplung von Gabe und Dankbarkeit, die zu einer Auffassung von Dankbarkeit als Grundgefühl geführt haben kann, wie dies dann bei Pestalozzi der Fall ist.

Im folgenden Kapitel wird auf diejenigen Positionen eingegangen, welche sich nach der Herausbildung der Pädagogik als Wissenschaft mit Dankbarkeit hinsichtlich pädagogischer Fragestellungen befassen. Damit soll zentral auf die Fragestellung und hierbei besonders auf die Argumentationsgänge der bestehenden Literatur zur Dankbarkeit eingegangen werden, um mögliche Hinweise hinsichtlich der Ausblendung der Thematik in der gegenwärtigen deutschsprachigen Bildungswissenschaft ausfindig zu machen.

3. Dankbarkeit als Tugend in der deutschsprachigen Pädagogik nach deren Herausbildung als wissenschaftlicher Disziplin

Die Zäsur dieses Kapitels, mit welcher die Analyse der älteren Texte von derjenigen neuerer getrennt wird, folgt der Annahme Tenorths (2010, S. 342) dass im Ausklang des 18. Jahrhunderts, mit der vielfältig explizit gestellten „Frage nach der Möglichkeit der Pädagogik als Wissenschaft“⁵⁵ (ebd., S. 342), ein Bruch in den schon seit der Neuzeit bestehenden Bemühungen „um eine theoretisch angemessene und zugleich eigenständige Reflexion des pädagogischen Problems“ (vgl. ebd., S. 342) festzustellen ist, an welchem der Beginn der Geschichte der Bildungswissenschaft⁵⁶ festgemacht werden kann. Dieser Bruch ließe sich sowohl methodisch als auch theoretisch erkennen und führe dazu, dass sich *Bildungswissenschaft* beziehungsweise *wissenschaftliche Pädagogik* über drei bedeutsame Charakteristiken definiere. Der erste könne in der Herausbildung eines Selbstverständnisses der Pädagogik als empirisch forschender Disziplin erkannt werden, weshalb darauf abgezielt werde, Abstand zu nehmen von moralischen Normierungen und den Menschen ausgehend von Fakten zu erforschen (vgl. ebd., S. 343). Abgegrenzt davon werde Erziehungswissenschaft zweitens durch den Versuch einer prinzipientheoretischen Reflexion und Grundlegung des Wissens über Erziehung und der Debatte über die Wissenschaftlichkeit dieses Wissens bestimmt, wobei eine deutliche Distanzierung zu einer Rat gebenden Funktion eines solchen Wissens vorgenommen werde (vgl. ebd., S. 345). Zuletzt werde der Status der Wissenschaft auch durch die verstärkte Diskussion von erziehungstheoretischen Fragen innerhalb von Philosophie und Theologie unterstrichen (vgl. ebd., S. 348).

Einer solchen Definition von wissenschaftlicher Pädagogik oder Erziehungswissenschaft genügt das analysierte Werk Pestalozzis (noch) nicht, obwohl dieses zeitlich gesehen knapp in die – hinsichtlich ihres genauen Anfanges nicht eindeutig zu bestimmenden – typisch disziplinäre Phase fallen könnte. Die Suche nach einer deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Ausarbeitung des Dankbarkeitsbegriffes, welche deutlich dieser Phase zugeordnet werden kann, bleibt weitgehend wenig erfolgreich. Man könnte bezüglich derjenigen Texte, die den Begriff auslegen, quasi von Ausnahmen im bildungswissenschaftlichen Diskurs reden. Auch eine Ausweitung der Suche nach dem Begriff der Dankbarkeit in erzie-

⁵⁵ Diese Frage führte unter Anderem zur Etablierung des ersten Lehrstuhles für Pädagogik 1779.

⁵⁶ Tenorth spricht dabei von Erziehungswissenschaft.

lungswissenschaftlichen Diskursen⁵⁷ anderer Sprachregionen⁵⁸ hat zu der Erkenntnis geführt, dass es kaum eine Auseinandersetzung mit dem Begriff gibt⁵⁹.

Diejenigen Beispiele einer Beschäftigung mit dem Dankbarkeitsbegriff, welche auf pädagogische Fragestellungen bezogen wird, unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht stark voneinander. Einerseits sind diese Texte in sehr verschiedenen Zeiten verfasst worden, also beginnend bei Rudolf Steiner am Anfang des vorigen Jahrhunderts bis hin zum Kapitel von Eva Steinherr, welches 2017 erschienen ist. Außerdem sind auch die Perspektiven, die Textsorten, in denen die Rolle von Dankbarkeit in Erziehung und menschlicher Entwicklung herausgestrichen wird, sowie die jeweils herausgestrichene Vielfalt an Facetten oder im Gegenzug nur weniger Aspekte hinsichtlich der Bedeutung und Entwicklung von Dankbarkeit sehr unterschiedlich. Gemein haben jedoch alle diese Texte, dass Dankbarkeit als pädagogisch relevant angesehen wird und diese in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen eine Rolle haben sollte oder hat.

Die sehr überschaubare Anzahl an Texten der deutschsprachigen Pädagogik⁶⁰, die im Zuge der Recherche für die vorliegende Masterarbeit gefunden wurden⁶¹, macht es möglich die gesamten zusammengetragenen Beiträge zusammengefasst darzustellen und sie hinsichtlich ihrer impliziten Prämissen und Argumentationsgänge zu reflektieren. Die Ergebnisse dieser Analysen werden dann miteinander verglichen, um mögliche Ähnlichkeiten in der Argumentation für eine erzieherische Auseinandersetzung mit Dankbarkeit ausfindig machen zu können und wiederum dahingehend zu reflektieren, inwiefern diese zur Ausblendung der Thematik der Dankbarkeit in der bildungswissenschaftlichen Disziplin geführt haben könnten oder weiterhin führen.

Die Kapitel wurden nach dem ursprünglichen Erscheinungs- oder Vortragsdatum der Beiträge sortiert, weshalb zuerst Rudolf Steiners (1922 erschienen 1956; 1923 hier in der Auflage von 1989), dann Otto Friedrich Bollnows (1955; 1964; 1992), daraufhin Christa Meves' (1992) und zuletzt Eva Steinherrs (2017) Position dargestellt und analysiert werden

⁵⁷ Hier ist bewusst von Erziehungswissenschaft die Rede, da Bildung ein unübersetzbarer Begriff der deutschen Sprache ist und in anderen Sprachen Übersetzungen des Begriffes „Erziehungswissenschaft“ zur Bezeichnung der Disziplin herangezogen werden.

⁵⁸ Recherchiert wurde noch auf Englisch, Französisch und Italienisch.

⁵⁹ Ausschließlich im angloamerikanischen Raum konnten Publikationen ausfindig gemacht werden.

⁶⁰ Hier wird wiederum bewusst der Begriff der Pädagogik verwendet, da es sich im Folgenden um sehr unterschiedliche Texte aus sehr verschiedenen Bereichen handelt, welche sich mit pädagogischen Fragen auseinandersetzen. Die Begriffe der Bildungs- oder Erziehungswissenschaft als Begriffe die die wissenschaftlich, universitäre Disziplin bezeichnen, würden zum Beispiel auf den spirituellen Ansatz, der von dem Ziel des Schauens einer objektiven Wahrheit ausgeht und dabei von einer intersubjektiven Überprüfbarkeit absieht, wie es beim anthroposophischen Ansatz Steiners der Fall ist, nicht greifen – obwohl Steiner selber seiner Lehre den Status einer Geisteswissenschaft einzuräumen sucht (vgl. Ullrich 1986, S. 7; Skiera 2003, S. 233).

⁶¹ Es ist durchaus möglich, dass weitere Beispiele der Beschäftigung mit dem Begriff der Dankbarkeit gefunden werden könnten.

wird. Das Kapitel wird mit einem auswertenden Vergleich der Positionen geschlossen werden.

3.1. Dankbarkeit als Urtugend des Menschen: Rudolf Steiner

Rudolf Steiner (1861-1925), welcher als geistiger Gründervater der anthroposophischen Weltanschauung und der darauf gründenden Waldorfpädagogik gilt, entwickelt seine Auffassungen über Erziehung in einem stark spirituell und übersinnlich ausgerichteten Rahmen⁶², in welchem das Erkennen *der* Wahrheit möglich sei und für welchen er dennoch den Status einer Geisteswissenschaft beansprucht⁶³. Das darin geformte Menschenbild, fasst den Menschen als das Ergebnis einer Verstrickung von vier *Leiben* oder *Wesensgliedern*, die sich aufeinanderfolgend in Schritten von jeweils sieben Jahren entwickeln und in der Ausprägung gegenseitig bedingen. Im ersten Jahrsiebt, zwischen Geburt und Zahnwechsel, würden sich vorwiegend Leib und Organe ausbilden, woraufhin sich in den darauffolgenden sieben Jahren bis zur Geschlechtsreife der *Ätherleib* ausbilden könne und die Fähigkeiten des Gedächtnisses und des Denkens für das Lernen verwendet werden könnten. Das darauffolgende Jahrsiebt sei durch die Geburt des *Astralleibs* und die beginnende Fähigkeit des Menschen, die eigenen seelischen Prozesse bewusst zu erleben, gekennzeichnet. Der letzte sich entwickelnde Leib, welchem die Aufgabe zufalle die anderen drei zu veredeln, sei der *Ich-Leib* jener, der den Menschen von den anderen Lebewesen unterscheide. An diese in Stufen erfolgende Entwicklung des Menschen müsse sich die Erziehung des Kindes anpassen. Zu berücksichtigen seien dabei in der Erziehung auch die Temperamente⁶⁴ des Kindes, nach denen – und nicht nach den subjektiven Interessen, Bedürfnissen, Neigungen usw. – die *individualisierte* pädagogische Vorgehensweise ausgerichtet werden müsse (vgl. Skiera, S. 233-248).

In zwei seiner Dornacher Vorträge aus dem Jahr 1923 mit dem Titel *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenkenntnis* (1989) Sowie in einem seiner Vorträge des Jahres 1922 in Oxford, unter dem Titel *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst* geht er jedoch zentral auf die Dankbarkeit ein. Im ersten

⁶² Es handelt sich hier um eine Auffassung der Welt und des Menschen, in welchem letzterer als „Spiegelung kosmogonischer und kosmischer Prozesse sowie übersinnlicher – das heißt: nicht im konkret Sinnlichen, sondern nur im geistigen Schauen fassbarer – geistiger Welten“ (Skiera 2003, S. 233) gesehen wird. Der Kosmos ist somit als ein Schicksal zu verstehen.

⁶³ Steiner greife dabei beständig „über die Grenzen des Gegenstandsbereiches hinaus“ (Ullrich 1986, S. 190), gleichzeitig seien die Voraussetzungen seiner systematischen Spekulationen in vielerlei Hinsicht keiner empirisch- oder philosophisch-wissenschaftlichen Überprüfung und Diskussion zugänglich (vgl. ebd.).

⁶⁴ Melancholisches, phlegmatisches, cholerisches oder sanguinisches Temperament. Der oder die Erzieher_in oder Lehrer_in könne eindeutig erkennen, welches Temperament im jeweiligen Kind am stärksten vorhanden sei und müsse auf eine Harmonisierung der Mischung der Temperamente hinsteuern (vgl. Skiera 2003, S. 247f.).

Fall verstärkt mit Augenmerk auf das Kind, im zweiten eher auf den oder die Erziehende⁶⁵ konzentriert. Da die Ausführungen über Dankbarkeit in letzterem Vortrag recht knapp sind und sich stark mit den anderen von 1923 decken, werden diese in der Zusammenfassung der Ausführungen über Dankbarkeit in den Dornacher Vorträgen eingefügt und nicht in einem eigenen Unterkapitel behandelt.

3.1.1. Dankbarkeit im sechsten und siebten Vortrag in Dornach 1923

In seinen vorletzten beiden Vorträgen in Dornach 1923, die 1989 erschienen sind, zählt Steiner die Dankbarkeit oder genauer den *Dankbarkeitswillen*⁶⁶ zu einer der drei *Grund- oder Urtugenden* des Menschen, welche alle anderen Tugenden einschließen würden. Diese Tugenden – Dankbarkeitswille, Liebeswille und Pflichtwille – würden, so Steiner, in verschiedenen Momenten der Entwicklung des Kindes zum Vorschein kommen und müssten gefördert werden (vgl. Steiner 1989, S. 115).

Bezüglich der Dankbarkeit beklagt der Autor, dass sie von Seiten der Menschheit viel zu wenig beachtet werde, jedoch notwendig gefördert werden müsse, um die volle Ausprägung dieser im Kinde zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 115f.). In seinem vierten Vortrag in Oxford 1922 meint Steiner, dass solch eine gute Entwicklung deshalb notwendig sei, da durch sie in unglücklichen Momenten des Lebens Trost gefunden werden könne. Durch die Dankbarkeit werde dem „Geist des Kosmos“ (Steiner 1956, S. 69) gegenüber Trost empfunden für das, was dieser dem Menschen gegeben hat: Dankbarkeit erlaube somit eine Ausrichtung dem Leben gegenüber, die über die Sinneswelt hinausgehe und den Menschen glücklich mache und stärke. Jegliche reflexive Haltung dem Leben und der Welt gegenüber solle daher notwendigerweise in Dankbarkeit münden (vgl. ebd., S. 69). Dabei entwickle sich die Dankbarkeit in einer Phase der Kindheit, in welcher die kindlichen „Wachstumskräfte nach innen am allerlebendigsten und am allermeisten plastisch sind“ (Steiner 1989, S. 116), weshalb ihre Genese in die als leiblich-religiös etikettierte Zeit zwischen Geburt und Zahnwechsel verortet wird. Die Ausbildung von Dankbarkeit würde sich von selber ergeben⁶⁷, wenn die Behandlung des Kindes angemessen ist und somit die Möglichkeit der Nachahmung von Dankbarkeit in seiner Umgebung gegeben und vor allem, wenn die Umwelt der Dankbarkeit

⁶⁵ Steiner gebraucht diesen Begriff in Alternative zu dem der Lehrer_in. Es wird dabei nicht immer ganz klar, ob und wann dabei die Eltern oder (auch) andere erziehungsberechtigte Personen gemeint sind.

⁶⁶ Steiner spricht von Dankbarkeit, Dankbarkeitswillen und Dankbarkeitsliebe manchmal mit leicht verschiedenen Bedeutungen, manchmal so als wären es Synonyme.

⁶⁷ Hier ist schon eine interpretative Anmerkung zu machen: In den analysierten Texten Steiners wird an unterschiedlichen Stellen entweder von einer eigenständigen Entwicklung der Dankbarkeit, oder von einer notwendigen Einflussnahme von außen geschrieben. In der nachfolgenden Interpretation wird noch näher darauf eingegangen, hier soll nur angemerkt werden, dass der in der Zusammenfassung aufscheinende *Widerspruch* einer ist, welcher den gesamten Abschnitt über die Dankbarkeit bei Steiner durchzieht.

des Kindes würdig sei (vgl. ebd., S. 115f.). In seinem Vortrag in Oxford betont Steiner in dieser Hinsicht, es sei notwendig, dass Erzieher_innen und Lehrer_innen von Dankbarkeit *durchzogen* seien dafür, dass ihnen die Erziehung von Kindern anvertraut wird und dass sich ihnen in jedem dieser Kinder eine Welt offenbaren würde, wobei die „Ehrfurcht vor dem geheimnisvollen Wesen des Kindes“ (Steiner 1956, S. 69) und die Dankbarkeit für die Erziehungsaufgabe nicht zu trennen seien. Solch eine Dankbarkeit solle auch im *Unglück* der Erziehungsaufgabe bei einem schwer zu erziehenden Kind verspürt werden, denn erst ausgehend von der mit Liebe gepaarten Dankbarkeit könne es Steiner zufolge überhaupt eine Erziehungskunst geben: Der Intellekt allein reiche dafür nicht aus (vgl. ebd., S. 69-73).

Bilde Dankbarkeit sich im Kinde aus, so bleibe diese nicht ein einfaches Verhalten, sondern werde wörtlich einverleibt: Sie sei die Kraft, welche die Glieder des Kindes wachsen lasse oder gar „die chemische Zusammensetzung des Blutes und der anderen Säfte ändern“ (Steiner 1989, S. 116) würde. Erst im Leib sei die Dankbarkeit gründlich verankert und bedürfe keiner äußerlichen Ermahnung. Eine solche sei auch nicht in ihrer Entwicklung ziel führend, sondern es sei eine Ermöglichung von Nachahmung als Erziehungsmaßnahme anzustreben und zu sichern. Aus solch einem einverlebten Dankbarkeitsgefühl dem Erweisen von freiwilligen Gaben gegenüber würde sich dann ein „umfassendes, universelles Dankbarkeitsgefühl gegenüber der ganzen Welt“ (ebd., S. 117) entwickeln (vgl. ebd., S. 115ff.).

Dabei sei dieses universelle Dankbarkeitsgefühl nicht immer notwendig ein Bewusstes, doch es stelle die Grundlage für „die wahrhafte Religiosität des Menschen“ dar (ebd., S. 117). Dies würde wiederum die noch zarten Anzeichen der Liebe – und zwar in diesem Fall erst der Gottesliebe – im Kinde aufkommen lassen, welche dann erst im zweiten Lebensabschnitt voll entwickelt werde. Steiner beschreibt dabei die universelle Dankbarkeit als die Wurzel der Blüte der Gottesliebe. Wird also die Dankbarkeit im ersten Lebensjahrsiebt angemessen⁶⁸ an das Kind herangetragen, dann könne sich die Frömmigkeit des heranwachsenden Menschen ausbilden. Wobei eine Frömmigkeit gemeint ist, die sich nicht in einem Bekenntnis allein mitteile, sondern den gesamten Menschen erfülle (vgl. ebd., S. 117f.)

Ob nun die Dankbarkeit im Kind angemessen entwickelt ist, um Gottesliebe und Frömmigkeit ausbilden zu lassen, muss von den Lehrer_innen beim Schulbeginn ergründet werden, da noch im Zeitraum des schulpflichtigen Alters etwaige Mängel behoben werden könnten. Zu diesem Zwecke sei es von Seiten der Lehrer_innen notwendig Kontakt mit den Eltern zu suchen und sorgfältig der Frage nachzugehen: „Was kann das Kind von dieser oder jener Mutter gesehen und nachahmend in sich erbildet haben?“ (ebd., S. 119).

⁶⁸ So also, dass das Kind diese nachahmend lernen könne.

Ab dem Eintritt in die Schule (also mit dem Zahnwechsel und somit bei Steiner mit sieben Jahren) und bis hin zur Geschlechtsreife⁶⁹ *erwache* im Kind die Liebe. Wo sich die Dankbarkeit dem Autor zufolge nach einem behutsamen Einpflanzen entwickelte, wird die Genese der Liebe als ein langsames und allmähliches Erwachen beschrieben. Ausgehend von der Dankbarkeit also, entwickle sich die Liebe und ausgehend von letzterer „wiederum die richtige moralische Impulsivität“⁷⁰ (ebd., S. 126), genauer spezifiziert Steiner, dass die wahre ethische Tugend in der Menschenliebe begründet sei. Um diese Entwicklung der Liebe und der darauf gründenden Moral zu fördern, sei es zum Beispiel notwendig, dass der Unterricht von Seiten des oder der Lehrer_in auf *graziöse* Art und Weise gestaltet werde, was Steiner zufolge bedeute, den Unterricht mit Humor zu durchziehen. Um dabei sowohl die, im Falle der Feststellung des Versagens auf Seiten der Eltern, nachträgliche Förderung von Dankbarkeit als auch diejenige der Liebe in der Schule zu gewährleisten, sei es notwendig, dass die Lehrperson ein tiefes Verständnis des Lebens überhaupt habe und mit einer selbstverständlichen Autorität⁷¹ auftrete (vgl. ebd., S. 119-126).

Das *Erwachen* dieser Liebe und damit der Menschenliebe läge in der Hand der Schule. So wie das Kind im ersten Lebensabschnitt für Steiner *sinnvolle Gebärden* nachahme und damit das Dankbarkeitsgefühl entwickle, woraus dann der Dankbarkeitswille entstehe, so nehme das Kind im zweiten Lebensabschnitt, in dem was es sieht und hört, eine bedeutungsvolle Sprache wahr, welche Liebe erwecken könne, wenn sie in allen ihren Bestandteilen stimmig und natürlich sei⁷². Dann, mit dem Eintritt in den dritten Lebensabschnitt, sei der oder die Jugendliche fähig „in dem, was die Umgebung tut, Handlungen zu sehen“ (ebd., S. 129) und es sei an dieser Wahrnehmung, dass Steiner zufolge die *Werk-* oder *Arbeitsliebe* entstehe. Hierzu sei es notwendig, dass die Lehrperson in der Klasse selbstlos handle und deshalb nicht danach trachte, die Jugendlichen sich selbst gleich zu machen. Dabei würden der oder die Erziehende gemeinsam mit dem oder der Lehrer_in nur die möglichst günstige

⁶⁹ Die mit 14 Jahren festgesetzt wird.

⁷⁰ Steiner nennt diese einige Stellen weiter auch *ethische Tugend*. Es handelt sich somit hierbei um das sittliche, tugendvolle Handeln, welches den sittlichen oder moralischen Normen der Zeit entspricht (vgl. Steiner 1989, S. 126).

⁷¹ Diese würde von einer unbegrenzten Verehrung und Ehrfurcht herrühren, die vom Kind der erziehenden Person gegenüber empfunden wird, dafür dass diese dem Kind die Welt überbringt und vorstellt (vgl. Skiera 2003, S. 245f.).

⁷² Interessant ist es, dass Steiner hier nicht mehr durchgehend von Kindern und Jugendlichen, oder gar von jungen Damen und jungen Herren redet, sondern im Falle von Frechheit auf Seiten eines Kindes den Begriff „Erziehungsobjekt“ (Bollnow 1989, S. 129) verwendet.

Umgebung für das Kind bilden, welches sich in dieser Umgebung selbst erziehe⁷³ (vgl. ebd., S. 126-131).

Im zweiten hier analysierten Vortrag führt Steiner die Reihe von Tugenden, die aufeinander aufbauen, weiter und unterstreicht dabei noch stärker, dass die gute Herausbildung der einen grundlegend sei für die Entwicklung der nächsten: Sind „die *Dankbarkeit* und die *Liebefähigkeit* (sic)[...] in der richtigen Weise entwickelt worden, dann kommt die *Pflichtmäßigkeit*⁷⁴ mit der vollendeten Geschlechtsreife heraus“ (ebd., S. 141; Hervorh. im Orig.). Diese bedürfe keines Drills oder Zwangs sondern sie entstehe *naturgemäß* im Menschen eben auf der Grundlage der anderen beiden Tugenden. Eine solche selbstverständliche Entwicklung führe dann, so Steiner, zu einem Erleben der Pflicht, wie sie Goethe beschrieben hat: „Pflicht – wo man liebt, was man sich selbst befiehlt“ (Goethe zit. nach Steiner 1989, S. 141). Dies ermögliche wiederum eine richtige Einordnung des auf sich selbst gestützten Menschen in das soziale Leben⁷⁵.

3.1.2. Interpretation der Position Steiners

So wie es für die gesamte Position Steiners gilt, gilt auch für die hier referierte Auffassung von Dankbarkeit, dass eine Entwicklung dargestellt und Behauptungen aufgestellt werden, die auf einen auf keine Weise bewiesenen Wahrheitsanspruch gegründet sind, sondern eher als „übersinnlich fundierte und empfangene“ (Skiera 2003, S. 263) Gesinnung gelten können und dadurch weithin Kritik erschweren (vgl. ebd., S. 263).

Was wird unter (der Tugend der) Dankbarkeit verstanden?

Steiners Menschenbild, in welchem davon ausgegangen wird, dass der Mensch ein Abbild des Kosmos sei und sich in einer festgelegten Abfolge der Entfaltung verschiedener Leiber entwickle⁷⁶ (vgl. Skiera 2003, S. 266f.) wird auch in den hier analysierten Vorträgen angesprochen. Bedeutungsvoll ist dabei vor allem der Aspekt, der Zuordnung von Gefühlen und

⁷³ Weshalb es dann aber wiederum interessant ist, warum der oder die Erziehende weiterhin so genannt wird, wenn er oder sie ja nicht erziehen würden. Interessant sind in diesem Fall auch die wiederkehrenden Anspielungen an die notwendige Autorität des oder der Lehrerin, da ohne diese keine gute Erziehung stattfinden könne (vgl. ebd., z.B.: S. 129).

Im Bewusstsein, dass die große Vielfalt der reformpädagogischen Positionen über die Kritik an einer offiziellen oder alten Schule und derjenigen an Krisenerscheinungen der Gesellschaft, die durch eine andere Erziehung gerettet werden solle, Momente aufzuzeigen, die einheitlich seien, schwierig, wenn nicht unmöglich ist (vgl. Skiera 2003, S. 453f.), können der hier aufgezeigte Aspekt der Selbsttätigkeit des Kindes als einer gesehen werden, welcher in jeder Reformpädagogik präsent ist. Aufgrund der stark divergierenden Perspektiven und Ausgangslagen bedeutet allerdings Selbsttätigkeit jeweils etwas Unterschiedliches (vgl. ebd.).

⁷⁴ Diese wurde im vorigen Vortrag noch Werk- oder Arbeitsliebe genannt.

⁷⁵ Die weiteren Ausführungen dieses Vortrages nehmen nicht mehr Bezug auf die Dankbarkeit und werden hier somit nicht zusammengefasst.

⁷⁶ Eine eingehende Analyse und Kritik dieses Aspektes der Spaltung des Menschen in viel Leibe ist zum Beispiel bei Wolfgang Schneider (1991) zu finden.

Charaktereigenschaften zu den unterschiedlichen Entwicklungsstufen, wobei sich die Dankbarkeit idealerweise im ersten Leib oder Lebensabschnitt entwickelt und dann weiterführend als grundlegend für die Entwicklung anderer zentraler Gefühle des Menschen gesehen wird. Die Ableitung von Gefühlen und Charaktereigenschaften ausgehend von der Dankbarkeit über die Liebe bis hin zum Pflichtbewusstsein, die ihnen zugewiesene grundlegende Bedeutung für die jeweiligen Lebensepochen und den darin stattfindenden Entwicklungen (vgl. z.B. Steiner 1989, S. 141), erscheint dabei neben mangelnden Begründungen und fehlenden Belegen in ihrer eindeutigen Linearität mehr als eine normative Setzung denn als eine Feststellung in Folge einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Problematik⁷⁷.

Eine dieser nicht argumentierten oder begründeten Aussagen Steiners bezieht sich auf den angenommenen Einfluss der Dankbarkeit auf das Wachstum des Körpers und die Veränderung von Blut und Säften (vgl. Steiner 1989, S. 116). Das bedeutet, dass in einem einzelnen Gefühl, welches in seiner Entwicklung von dem richtigen Umgang der erziehenden Personen abhängt, die Ursache von physischen Entwicklungen gesehen wird, weshalb Erziehung über die Sorge des Gefühlslebens des Kindes auch für die *naturgemäße* Entwicklung des Körpers verantwortlich gemacht wird. Es werden dabei die Folgen einer solchen Aussage nicht mitbedacht, dass also womöglich einerseits von der Gliedergröße eines Menschen auf dessen Dankbarkeit und dadurch auf folgende Mangelercheinungen des Wesens des Menschen geschlossen werden könnte⁷⁸. Oder dass andererseits von der Gliedergröße des Menschen die Güte der genossenen Erziehung abgeleitet werden kann. Steiners Aussagen konsequent weiterführend, könnte also damit von einem eher kleinwüchsigen Menschen angenommen werden, dass dieser nicht pflichtbewusst sei⁷⁹ und dass die Verantwortlichen seiner Erziehung versagt hätten, weshalb dieser kleinwüchsige Mensch zum Beispiel am Arbeitsmarkt ausgegrenzt werden könnte. Inwiefern es sich hier eher um ein Bild dafür handelt, dass die grundlegende Kraft der Dankbarkeit erst zur Genese aller anderen Stimmungen führe, als um die Feststellung einer wirklichen Beeinflussung der Körpergröße und der Beschaffung des Blutes durch Dankbarkeit, ist nicht festzustellen: Die Erläuterung kann in beide Richtungen gelesen werden und erscheint aufgrund dessen sehr undeutlich und in beiden

⁷⁷ Diese Kritik kann bei Ullrich (1986) auf das gesamte von Steiner vorgeschlagene Entwicklungskonzept des Menschen nachgelesen werden. Die Orientierung an einer so starren Entwicklungslehre, der zufolge es möglich ist, nach der Anzahl der Jahre auf körperliche Eigenschaften und Verhaltensweisen des Menschen zu urteilen, kann zwar verlockend wirken, sei jedoch eine Gefahr, da hiermit eine Unterschätzung der Umwelteinflüsse besteht, und eine Betonung der Analogendeterminiertheit stattfindet (vgl. ebd., S. 110-114).

⁷⁸ Dies erinnert vage an das griechische Ideal der *Kalokagathia* (καλοκάγαθία), dem zufolge körperliche Schönheit (καλός) der Güte (ἀγαθός) des Geistes entspricht (vgl. hierzu z. B. Weiler 2010). Hier würde der Entwicklungsrad des Gefühls der Dankbarkeit der Größe der Glieder des Körper entsprechen.

⁷⁹ Da von der *gut* entwickelten Dankbarkeit, Liebe entstehe und davon wiederum das Pflichtgefühl.

Lesarten in ihrer Linearität zumindest stark vereinfacht. Für die Auffassung von Dankbarkeit bei Steiner ergibt sich jedoch daraus, dass diese nicht nur durch die Verortung in den ersten Lebensabschnitt, also demjenigen der „schwerpunktmäßig im Zeichen der [...] Ausbildung des Leibes und der Organe“ (Skiera 2003, S. 245) steht, sondern auch durch die (wenn auch nur metaphorisch) unterstrichene Verbindung mit der körperlichen Entwicklung als leibliches Gefühl eher als eine geistige Charaktereigenschaft angesehen werden sollte⁸⁰.

Auf der Grundlage der *Urtugend* der Dankbarkeit (und der Liebe) (vgl. Steiner 1989, S. 115) wird Steiner zufolge das Pflichtgefühl internalisiert, anhand dessen es dann keiner äußerlichen Maßnahmen bedarf, um sich der Arbeit des Einzelnen gewiss zu sein. Genauso entfalte sich ausgehend von der Dankbarkeit auch eine natürliche und selbstverständliche Frömmigkeit, die keine Ermahnung von Seiten anderer notwendig hat. Aus dieser Frömmigkeit werde dann wiederum die Dankbarkeit von Seiten der Erziehenden für den Erziehungsprozess selbst geschöpft und es formt sich dadurch der Eindruck, dass dieses Gefühl (gemeinsam mit der Liebe) als die treibende, alles beeinflussende Kraft des menschlichen Daseins aufgefasst wird. In Anbetracht dessen, dass keine eindeutige Deskription gefunden werden konnte, durch welche geklärt wird, was Dankbarkeit genau sei, wie sich das Gefühl spezifisch äußern und erkannt werden könne⁸¹ und wie eine Haltung oder Handlung gemäß der Tugend der Dankbarkeit aussehen würden⁸² und vor allem in Anbetracht dessen, dass Steiner im sehr weitreichenden Gesamtkorpus seiner Werke eher selten von Dankbarkeit spricht, erscheint dieser Anspruch als eindeutig überhöht.

Warum soll Dankbarkeit durch Erziehung angestrebt werden?

Zum Teil erklärt sich die Setzung von Dankbarkeit als ein Erziehungsziel schon aus den zuvor analysierten Aspekten. Dankbarkeit als ein grundlegendes Gefühl, welches die Entwicklung des Körpers sowie diejenige anderer wesentlicher Gefühle und Tugenden beeinflusst, ist keine angeborene und natürliche Kraft, sondern hängt in ihrer eigenen Entwicklung von der Erfahrung eines Vorbildes ab und ist in ihrer scheinbar alles anstoßenden Position als ein erstes Erziehungsziel anzusehen.

⁸⁰ Außerdem wird daraus auch ersichtlich, dass Steiner ein Bild vom Menschen hat, in welchem dieser durch einfache Ursache-Wirkung-Zusammenhänge beschreibbar wird.

⁸¹ So dass dadurch zum Beispiel beurteilt werden könnte, ob eine Mutter eine gut entwickelte Dankbarkeit besitzt, die sie durch Vorbild an das Kind weitergeben kann.

⁸² Der Ursprung von Dankbarkeit wird hingegen genannt. Dieser sei das freiwillige Erweisen von Geschenken oder Leistungen von Seiten der Anderen oder allgemein der Umgebung (vgl. ebd., S. 116), das Empfangen des eigenen Lebens oder aber auch zentral einer Erziehungsaufgabe (vgl. Steiner 1956, S. 69).

Mit dieser Sichtweise auf Dankbarkeit ist auch das Element des Pflichtbewusstseins⁸³ verbunden, welches in den hier herangezogenen Vorträgen als Ziel der menschlichen Entwicklung dargestellt wird und dadurch auch als letztes Ziel der Erziehung ausgewiesen und legitimiert wird. Idealerweise strebt Steiner zufolge der Mensch von sich aus dazu Pflichten zu erfüllen und zu arbeiten. Dieses angestrebte Ziel der Verinnerlichung einer *rechten* und nützlichen⁸⁴ Arbeitsmoral führt dazu Steiners Menschenbild als eines zu interpretieren, in welchem sich die Person ausschließlich durch Arbeit definiert. Neben einem Erziehungskonzept, in welchem Kritikfähigkeit keinen Platz hat und die Erziehung des Kindes und des oder der Jugendlichen zum Großteil aus Nachahmung und Autorität besteht, führt das Ziel der Verinnerlichung der Arbeitsmoral und somit des eigenständigen Strebens nützlich zu sein dazu, dass sich der oder die Einzelne vorbehaltlos fügt und nicht darauf bedacht ist, Situationen und Gegebenheiten zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern. Dankbarkeit als erste Stufe hin zum Pflichtwillen wäre somit der erste Schritt zur Verfestigung und Reproduktion von herrschenden Strukturen und Machtverhältnissen und es wäre dabei ein Schritt, der zu einer Position führt, in welcher der oder die Einzelne die Auswirkung von Machtverhältnissen sich selbst schuldhaft zuschreiben muss. Denn wo die Erziehung aufhört, kann diese getrost von sich behaupten, das Beste für die optimale Anpassung an die Gebote der Arbeit getan zu haben; wenn diese nicht ordentlich verinnerlicht und damit ausgelebt wurden, dann ist nun das Individuum, das sich eigentlich selbst erziehen sollte, daran selber schuld und dieses bekommt von dieser Erziehung auch keine kritische Stütze in die Hand, um sich dagegen zu wehren⁸⁵.

Wie soll und kann Dankbarkeit durch Erziehung erreicht werden?

Wie im vorangegangenen Abschnitt gesehen, geht aus den analysierten Vorträgen als Ziel der Erziehung hervor, dem Menschen zu helfen, ein Pflichtbewusstsein oder einen *Pflichtwillen* zu entwickeln, durch den er dann der Gesellschaft von Nutzen sein kann. Dabei soll die Erziehung in Form einer Kunst geschehen, welche das Rätsel, welches das Kind darstellt, lösen soll und dabei so verfährt, dass sich das Kind zur Selbsterziehung veranlasst

⁸³ Welches laut Steiner aus der gut entwickelten Dankbarkeit und der daraus entsprungenen gut entwickelten Liebe entsteht.

⁸⁴ Da dann anscheinend, um den Menschen zum Arbeiten zu veranlassen, kein äußerlicher Ansporn oder gar eine Überwachung notwendig wäre.

⁸⁵ Aus den hier analysierten Vorträgen wird somit ersichtlich, dass Steiner ein Bild des Menschen vertritt, in welchem dieser anhand von einfachen, eindeutigen und linearen Erklärungszusammenhängen verstanden werden kann und am Ideal des pflichtbewussten und strebsamen Menschen orientiert ist, wobei Erziehung ihm zur Verinnerlichung dieses Ideals verhelfen kann.

fühlt⁸⁶. Wobei die Selbsterziehung sich am Beispiel oder Modell der erziehenden Person orientiert (vgl. Steiner 1956, S. 73). Hierbei erscheint die Aufgabe der Erziehung zwar eine umfassende, doch auch eine zu bewältigende zu sein, da sie auf dem Gedanken der Linearität der kindlichen Entwicklung basierend eine – in den Vorträgen zwar nicht näher beschriebene jedoch – logische Abfolge von festgelegten Schritten durchlaufen muss, um zu ihrem Ziel zu gelangen.

Die Logik wird jedoch unterbrochen durch die Setzung Steiners, dass die Erziehungskunst nicht (rein) vernunftgeleitet sei, sondern vor allem von den Gefühlen der erziehenden Person abhängig sei. So entsteht der Eindruck, dass dem Erzieher oder der Erzieherin die Verantwortung über die gesamte Entwicklung des Kindes übergeben wird. Damit verknüpft ist auch die von Steiner geforderte Beurteilung der Eltern (vor allem der Mütter) der Kinder durch die Lehrenden, um den Entwicklungsstand von Dankbarkeit im Kind zu ergründen (Steiner 1989, S. 119). Auch hier wird den Lehrenden zugetraut, individuell und aus eigenem Ermessen feststellen zu können, in welcher Entwicklungsstufe sich das Kind befindet und inwiefern es den festen Vorgaben Steiners entspricht, ohne dafür feste Kriterien zu haben⁸⁷. Das gibt zur Vermutung Anlass, dass auf individuellen Vorurteilen basierend wichtige erzieherische Entscheidungen getroffen werden.

Nicht nur die Vorgabe, die Entwicklung des Kindes (hinsichtlich der Dankbarkeit) festzustellen, um im Falle einer *Unterentwicklung* korrigierende Maßnahmen einzusetzen (vgl. ebd.), weist auf ein Erziehungskonzept hin, in welchen davon ausgegangen wird, dass Erziehung gelingen kann. Eine *gute* Erziehung, die vor dem Hintergrund der Entwicklungsstufen und die erste Umgebung des Kindes nicht ignorierend agiert, führt somit zu einem *guten* (pflichtbewussten) Menschen. Dabei scheinen Zu-Erziehende und Erziehende keinesfalls gleichberechtigt zu sein, vielmehr wird ersteren ein Zustand zugeschrieben, welcher zur Gänze der Verfügung der Erziehenden unterliegt. Innerhalb eines solchen Erziehungskonzeptes wird Dankbarkeit als ein erstes ‚Teilziel‘ angesehen, welches im Idealfall noch von

⁸⁶ Ullrich (1986, S. 134-141) kritisiert den Begriff der Erziehungskunst. Er deutet dabei zentral auf die Verwendung der Metapher der Erziehungskunst hin. Die normative Orientierung dieser Metapher, die kindliche Materie sei aktiv zu einer Harmonie zu leiten, werde auch aufgrund von Inkongruenzen mit anderen Aussagen Steiners über das Wachsen-Lassen oder die Selbsterziehung, nicht gleich deutlich. Die Künstlermetaphorik deutet jedoch bei Steiner auf eine erziehende Person hin, welche frei von Vorgaben, geleitet von eigenen Intuitionen und Ideen, das Kind gestaltet. Eine Vorstellung technologischer Erziehung kommt hierbei zum Vorschein, in welcher den Erziehenden eine übertrieben extensive Verfügung über die Entwicklungen des Kindes gegeben ist, mit dem Kind also frei gemacht werden kann, was gewünscht ist und dieses sich auch den Wünschen entsprechend formen lässt oder eher sich selbst nach den Vorgaben formt. Es wird also eine pädagogische Beziehung damit beschrieben, die einseitig von der erziehenden Person zum Kind verläuft und die davon ausgeht, über das Kind und seine Entwicklung verfügen zu können und zu müssen, und die diesen Prozess noch dazu dem Intellekt entzieht und in den Bereich von (künstlerischer) Spontaneität von Gefühlen verlagert.

⁸⁷ Zumindest ist das der Eindruck aus der Lektüre der drei Vorträge. Vielleicht ist andernorts eine allgemeine Angabe über die Vorgehensweise zu finden.

Seiten der Familie – also noch vor Schuleintritt – erreicht werden sollte, um dann weitere Erziehungsschritte und die Entwicklung von darauf aufbauenden Teilzielen zu ermöglichen. Einerseits ist Dankbarkeit somit ein Ziel der Erziehung, andererseits aber wird sie auch als der Ursprung jeglicher Erziehungskunst angesehen, durch welche wiederum Dankbarkeit im Kinde entwickelt werde (vgl. Steiner 1956, S. 71).

Durch das Verspüren und Zeigen von Dankbarkeit seitens der Erziehenden könne das beobachtende Kind in seinen ersten sieben Lebensjahren selber lernen dankbar zu sein. Dankbarkeit im Kind entfalten zu lassen, mutet hierbei als der Schlüssel zu einer Vereinfachung des erzieherischen Prozesses für die Erziehenden an, da diese durch die schon präsente Dankbarkeit des Kindes oder auf Grund ihrer noch notwendigen Entwicklung auf Autorität verzichten können und sollen und dann aufgrund der Dankbarkeit innerhalb der Lehrer_in-Schüler_in-Beziehung ein angenehmes, natürlich erziehungsförderliches Verhältnis herrsche⁸⁸. Dabei ist zu beachten, dass die Erscheinungsform oder –art der Tugend der Dankbarkeit vom Autor nicht (restlos) geklärt werden, was bedeutet, dass auch nicht definiert wird, wie Erziehende sich verhalten sollten, um die Selbsterziehung des Kindes zu Dankbarkeit anzustoßen und so einerseits zu einem angenehmen Erziehungsverhältnis und andererseits zu einer guten Entwicklung des Kindes zu führen.

Zusammengefasst kann Dankbarkeit bei Steiner als ein Gefühl verstanden werden, welches die grundlegende Funktion erfüllt, weitere lebensnotwendige Gefühle und Dispositionen auszubilden, zuletzt zum grundlegenden Gefühl des Pflichtbewusstseins führt und somit als eine fundamentale Basis erscheint, um im weiteren Leben einen vollkommen funktionsfähigen und in die Gesellschaft problemlos eingefügten Menschen zu haben. An der Dankbarkeit zeigt sich der überhöhte Anspruch der Steiner'schen Auffassung von Pädagogik, in welcher er dem oder der Erzieher_in die mögliche Macht zuspricht, das Kind (in diesem Fall) zu einem Gefühl zu führen, welches sein gesamtes Leben bestimmen würde. Die unreflektierte Bewertung des Gefühls als eines unbedingt moralisch wertvollen wird dabei durchgängig vertreten.

⁸⁸ Das Gelingen der Erziehung würde dann, diesen Aspekt weiterführend, nicht von der Professionalität der Lehrenden abhängen, sondern von der Dankbarkeit des Kindes, wobei diese Konsequenz von Steiner nicht erwähnt wird.

3.2. Dankbarkeit als bewahrende Tugend der Erinnerung: Otto Friedrich Bollnow

Otto Friedrich Bollnow (1903-1991) interessierte sich für die sehr verschiedenen und vielfältigen Disziplinen Philosophie, Kulturanthropologie, Literaturwissenschaft, Physik und allen voran Pädagogik. Dabei publizierte er meist Aufsätze oder Aufsatzsammlungen und unterstreicht unter anderem auch durch diesen formellen Aspekt, dass er sich mehr mit Einzelphänomenen als mit einer übergeordneten zusammenfassenden Systematik zu beschäftigen suchte. Die Fragen nach konkreten gesellschaftlichen Veränderungen, welche durch Erziehung beeinflusst oder gar bewirkt werden können, und diejenigen nach konkreten Erziehungsstrategien ausblendend, beschäftigte sich Bollnow vorwiegend damit, die *Erziehungswirklichkeit*⁸⁹ zu interpretieren. Dies tat er, indem er sich mit Lebensphilosophie und Existenzphilosophie auseinandersetzte und daraus eine Lehre der Erziehung entwickelte, welche die von ihm untersuchten anthropologischen Aspekte auf die *Wirklichkeit* von Erziehung beziehen lässt. Damit versuchte Bollnow einen Bogen zwischen akademischer Erziehungswissenschaft und erzieherischer Praxis zu spannen, ohne jedoch, wie schon erwähnt, konkrete didaktische Anleitungen daraus zu entwickeln (vgl. Koerrenz 2004, S. 7ff.).

Zentral in Bollnows pädagogischer Position ist sein Versuch, von allumfassenden Bestimmungsversuchen des zu erziehenden Menschen abzukommen. Sowohl die Wissenschaft als auch die Praxis der Erziehung sollten Bollnow zufolge Abstand nehmen vom Willen nach einem genauen Erfassen des menschlichen Wesens und davon abgeleiteten möglichst genauen Erziehungsstrategien. Dieser Ansatz macht laut Koerrenz (2004, S. 9f.), neben problematischen und kritisierten Aspekten seines Werkes⁹⁰, einen gewichtigen Teil der noch immer bestehenden Attraktivität der Theorien Bollnows aus.

Bollnow widmet in seinem Werk *Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus* (1955) der Dankbarkeit ein ganzes Kapitel. Er analysiert dabei die Tugend der Dankbarkeit anthropologisch, philosophisch und sprachgeschichtlich. Einen diesem Kapitel stark ähnelnden Beitrag *Über die Dankbarkeit* verfasst Bollnow für den Sammelband Seiferts *Danken und Dankbarkeit* (1992). Wo er auf Referenzautoren Bezug nimmt, handelt

⁸⁹ Mit dem Begriff Erziehungswirklichkeit wird die Gesamtheit der Erziehungsvorgänge und leitenden Vorstellungen und der Institutionen, in welchen Erziehung stattfindet, zusammengefasst. Dabei ist auch all das, was pädagogisch interpretiert Bedeutung hat, auch Teil dieser Erziehungswirklichkeit, weshalb „die Grenze der Erziehungswirklichkeit [...] schwer zu bestimmen <ist>“ (Bollnow 1989, S. 57).

⁹⁰ Kritik am Werk Bollnows gibt es reichlich (vgl. Koerrenz 2004, S. 117-124), die prominenteste darunter ist diejenige Adornos, welche unter anderem auf die mangelnde Beachtung abzielt, die Bollnow im Zuge der Bestimmung von Erziehung gesellschaftlichen und politischen Faktoren schenkt (vgl. Koerrenz 2004, S. 10 u. 121ff.).

es sich in den beiden Texten um dieselben⁹¹. Beide Texte zeichnen sich dadurch aus, dass Dankbarkeit zwar als evolvierende Tugend dargestellt wird, diese Beschaffenheit aber nicht dazu führt, dass Bollnow explizite pädagogische Hinweise zu einer möglichen Förderung der Tugend verfasst. Im Folgenden wird also der Beitrag *Über die Dankbarkeit* (1992) zusammengefasst rekonstruiert. Die Aspekte, die im Kapitel von 1955 leicht verschieden oder präziser dargestellt werden, werden in den Fußnoten dieser Zusammenfassung ergänzend angeführt.

In seinem Werk *Die pädagogische Atmosphäre* (1964) behandelt Bollnow die Dankbarkeit als eine Tugend, die gemeinsam mit einigen anderen Tugenden und Stimmungslagen auf Seiten des Kindes dem erzieherischen Prozess als notwendige Voraussetzung dient⁹². Dieses Werk gibt Aufschluss über Bollnows Situierung der Dankbarkeit im Erziehungsverhältnis und ist somit als wichtige Ergänzung zu den anderen beiden Texten anzusehen. Eine Rekonstruktion dieser Ausführungen wird dem ersten Abschnitt folgen. Dabei wird nicht nur der kurze Abschnitt in den Blick genommen, welcher spezifisch die Dankbarkeit behandelt, sondern auch die Einleitung und der erste Teil des Buches berücksichtigt, da der Autor hier seine Position hinsichtlich Gefühlen und Tugenden im erzieherischen Geschehen verdeutlicht. Daraufhin wird Bollnows Position bezüglich der Dankbarkeit interpretiert.

3.2.1. Der Beitrag *Über die Dankbarkeit*

Bollnow geht davon aus, dass die Dankbarkeit, die in bestimmten Situationen erwartet werde und deren Fehlen oder ihr unangemessener Ausdruck zur Missachtung der undankbaren Person führe, eine Tugend sei, welche jedoch „heute überhaupt im Schwinden zu sein <scheint>“ (Bollnow 1992, S. 37). Die Besonderheit dieser Tugend liege darin, dass dem Menschen nicht von Geburt an ein natürlicher Umgang mit dieser möglich sei, sondern dass sie „erst in einem besonderen Reifungsprozeß (sic)“ (ebd., S. 37) gewonnen werden müsse⁹³. Diesen Reifungsprozess und unterschiedliche Facetten von Dankbarkeit untersucht Bollnow (vgl. ebd., S. 37).

⁹¹ Jedoch ist festzustellen, dass er im Beitrag zum Sammelband (1992) deutlich mehr Referenzen anführt, um Argumentationsschritte zu belegen, und zum Teil auch ausführlicher auf die von ihm hervorgehobenen Aspekte eingeht.

⁹² Dies erinnert sehr an Steiners Auffassung von Dankbarkeit, die erstens überhaupt Ursprung von Erziehung sei und zweitens für ein angenehmes Verhältnis zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden sorgt (vgl. Steiner 1956, S.71ff.)

⁹³ Im Kapitel *Die Dankbarkeit* (1955) streicht Bollnow nicht den Reifungsprozess heraus, obwohl er im Laufe des Kapitels trotzdem darauf eingeht (vgl. Bollnow 1955, S. 127ff.), sondern akzentuiert die Funktion der Dankbarkeit als Maßstab, um „den Zustand [...] <der> inneren, geistigen und sittlichen Gesundheit erkennen zu lassen“ (ebd., S. 121).

Das Kleinkind, das noch in der Geborgenheit seiner Familie lebe, müsse dafür, dass seinen Bedürfnissen selbstverständlich nachgegangen werde, nicht äußerlich *dressiert* danken. Doch schon beim Kleinkind äußere sich eine gewisse Furcht davor, die Schwachheit der eigenen Selbstständigkeit preiszugeben, wie es dann im jugendlichen Alter besonders beobachtbar werde. Wo das Kind sich zum Beispiel weigere, fremden Menschen die Hand zu reichen⁹⁴, lehne der jugendliche Mensch von Vornherein jegliche Hilfe oder Gabe ab, „weil er ganz aus eigener Kraft leben und alles nur sich selbst verdanken will“ (ebd., S. 38). So verbinde der oder die Jugendliche die Notwendigkeit, sich bedanken zu müssen, mit einer Aufgabe von Freiheit und vermeide deshalb jeden Dank⁹⁵. Zwar kann sich Bollnow zufolge erst durch solch eine Auflehnung die menschliche Selbstständigkeit entwickeln⁹⁶, jedoch sei es notwendig, dass diese Phase beendet werde⁹⁷ und der Mensch dabei erkenne, dass er/sie nur dank der Gemeinschaft leben könne. Aus dieser Erkenntnis entwickle sich daraufhin die Tugend der Dankbarkeit, deren Besonderheit in ihrer Freiwilligkeit liege: Von keinem der involvierten Akteure könne sie erzwungen werden, da „man [...] nicht aus Vorsatz dankbar sein“ (ebd., S. 38) könne (vgl. ebd., S. 38f.).

Um näher auf den Dank einzugehen, stellt Bollnow verschiedene Tauscharten einander gegenüber und unterscheidet dabei die Gabe von der Ware und vom Lohn. Letztere würden beide für Bereiche des rational Notwendigen stehen, auf das wenn, dann nur mit einem formellen Dank geantwortet werde, um den Zwang des Vorganges zu mindern. Die Gabe jedoch werde freiwillig ausgetauscht und kennzeichne laut Bollnow den Bereich des zutiefst Menschlichen. Der Gabentausch entwickle sich dabei im Zusammenhang des Gebens, Nehmens und Erwiderns, wobei alle drei Aktionen zwar als freiwillige erfasst werden würden, jedoch einer normierten Verpflichtung unterlägen⁹⁸. Die Notwendigkeit auf ein Geschenk oder eine hilfreiche Leistung mit einem oder einer solchen erneut zu antworten, führe zu

⁹⁴ Inwiefern es sich hier, um das Reichen der Hand zum Gruß, oder um das, um eine Geh-Stütze zu erhalten, wird nicht deutlich. Plausibler wäre letztere Handlung, da es sich bei dieser eher um eine handelt, die als eine des Gabentausches interpretiert werden kann, als erstere.

⁹⁵ Im Kapitel von 1955 wird auf einen weiteren Grund für die Verweigerung von Dank eingegangen: Es wird dort aufgezeigt, dass die innere Dankbarkeit und der ausgedrückte Dank nicht übereinstimmen, sondern dass die innere Dankbarkeit sich in der Bekundung durch einen Dank nicht erschöpft. Durch den Dank nun würde der Dankbarkeit also nicht gerecht werden können, weshalb sich das Kind oder der oder die Jugendliche weigern könnten einen Dank auszusprechen (vgl. Bollnow 1955, S. 130).

⁹⁶ Dieser Aspekt der Selbstständigkeit ist im Kapitel von 1955 nicht zu finden (vgl. Bollnow 1955, S. 128).

⁹⁷ Dies setzt „immer schon eine gewisse Reife voraus, die erfahren hat, daß der Mensch grundsätzlich niemals imstande ist. Aus eigener Kraft zu leben, daß ihm vielmehr das Beste immer geschenkt werden muß“ (Bollnow 1955, S. 128).

⁹⁸ Bollnow erläutert die Aktionen und ihren obligatorischen Charakter anhand der Ergebnisse der soziologischen Studie von Marcel Mauss. In seinem Essay über *Die Gabe* (1990), welcher 1924/1925 in der *Année Sociologique* erschien, versucht Mauss die Funktion dieser zu ergründen, die er an der Hervorbringung und Sicherung sozialer Beziehungen und Verbindungen zwischen Einzelnen sowie zwischen Gruppen festmacht (vgl. Hénaff 2009, S. 166).

einer festen sozialen Verbundenheit. Das bedeutet wiederum für Bollnow, dass in jedem ersten Geschenk die verdeckte und zudringliche Intention versteckt liegen könne, den anderen zu verpflichten. Die Orientierung am Zwang der Gabenordnung jedoch würde das „Wesen des Geschenks“ (ebd., S. 43) verbergen, welches in der Güte und Teilnahme des Schenkenden ihren Ursprung habe⁹⁹. Die Ambivalenz der Gabe also, oder ihr möglicher Missbrauch, würden diese nicht ausmachen (vgl. ebd., S. 39-43).

Es erscheint nun hier bedeutungsvoll einen Gedanken Bollnows anzuführen, der im Kapitel von 1955 zu finden ist, im hier rekonstruierten Beitrag jedoch nicht mehr explizit angesprochen wird, und der die Freiwilligkeit des Gabentausches deutlicher macht. In diesem Kapitel unterstreicht Bollnow das Moment der Freiheit der Gabe anhand eines weiteren Argumentes noch stärker als 1992¹⁰⁰. In der Freiwilligkeit der Gabe komme am reinsten die Würde des menschlichen Verhältnisses, das „über alle rationalen Zweckmäßigkeiten“ (Bollnow 1955, S. 123) hinauswachse, zum Ausdruck. Dabei bewege sich das Geben nicht in der Sphäre der sittlichen (also der gebotenen) Freiheit, sondern in einer, die darüber hinausgehe und die als schenkende Freiheit bezeichnet werden könne. Die dankbare Annahme dieses Geschenkes markiere die Anerkennung dieser Freiheit der schenkenden Handlung, gleichzeitig werde mit dem Dank auch bezeugt, dass ich „mich als den *unverdient* Beschenkten bekenne“ (ebd., S. 125; Hervorh. CV). Zentral dabei sei, dass ein solcher Dank den Einstieg in dieselbe höhere Freiheit des Gebens bedeute (vgl. ebd., S. 125).

Im Beitrag von 1992 charakterisiert Bollnow das Geschenk dadurch, dass es überflüssig sei und somit nicht dem alltäglichen Leben des Empfängers diene. Aus diesem Grund verortet Bollnow den Tausch von Gaben idealerweise an Festtagen, da diese wie die Gaben auch über den Alltag hinausweisen würden. Um jedoch die Funktion des Bruches mit dem Alltag und des Überflüssigen und der damit einhergehenden erweiterten Freiheit entfalten zu können, sei es notwendig, dass die Gabe angemessen ausgetauscht werde (vgl. Bollnow 1992, S. 44). Zu diesem Schluss kommt Bollnow anhand eines Exkurses über die Bedeutung des Begriffes *Anmut*¹⁰¹, welchen er ausgehend von einer Wechselrede der drei Grazien in Goethes

⁹⁹ Neben der Güte und Teilnahme ist auch das Risiko zu nennen, welches der Schenkenden eingeht: Der Schenkende nimmt aufgrund genau dieser Güte die Gefahr auf sich, „in seiner guten Absicht mißverstanden zu werden“ (Bollnow 1992, S. 43).

¹⁰⁰ Vielleicht hängt das damit zusammen, dass er hier noch nicht Bezug auf die Studie Marcel Mauss‘ und auf die darauffolgende Debatte über den Gabentausch nimmt. Womöglich kannte er zu diesem Zeitpunkt Mauss‘ Studie auch noch gar nicht. So könnte die etwas geringere Betonung des Regelhaften im Gabentausch in seinem Kapitel von 1955 mit diesem noch nicht von ihm gekannten oder noch nicht gewählten Bezug zusammenhängen, in welchem der Gabentausch als ein stark normierter dargestellt wird (vgl. Mauss 1990, S. 17-27).

¹⁰¹ In seinem Kapitel von 1955 führt Bollnow den Begriff der Anmut über die lateinischen und griechischen Begriffe der *gratia* und *charis* ein, die beide begrifflich die Sphären der Gnade der Dankbarkeit und der Anmut eröffnen (vgl. Bollnow 1955, S. 126).

*Faust*¹⁰² in den Blick nimmt. Anmut als eine Form der Schönheit, welche sich zögernd oder verhalten zeigt, sei dann möglich, wenn eine Bewegung nicht aus Notwendigkeit sondern aus Willkür getan wird, weshalb sie einen größeren Spielraum habe. Anmut nun, wie von den Grazien gefordert, in das Geben zu legen, deute darauf hin, dass in dieser Bewegung die Gefahr enthalten sei, dass die Gabe nicht aufgenommen, oder als Überlegenheit aufgefasst werden könne. Anmut solle dies lindern oder gar verhindern¹⁰³. Im Empfangen wiederum liege Anmut im Bewusstsein, dass etwas von der Person des Schenkenden mit der Gabe übernommen wurde, was das Weiterschicken unterbinde, aber auch in der sorgsamsten Enthüllung des Geschenkes zum Ausdruck komme. Zuletzt sei im Dank die Anmut im gemäßen Erkennen der Verpflichtung durch das Geschenk auszudrücken: Durch das Äußern von Freude, das Übertreibungen vermeidet (vgl. ebd., S. 44-53)¹⁰⁴.

Doch über den Dank für empfangene Gaben oder begrenzte Wohltaten hinaus gibt es einen Bereich der Dankbarkeit, den Bollnow als gewichtiger als Ersteren charakterisiert. Erst diesen Bereich bezeichnet er als denjenigen der Dankbarkeit als *Tugend*¹⁰⁵. Zu einer solchen werde die Dankbarkeit, wenn die empfangene Unterstützung so bedeutungsvoll ist oder sich über einen sehr langen Zeitraum erstreckt, dass ein einmaliger Dank oder gar eine Gegenleistung unangebracht seien. Dankbarkeit sei hier die pflichtbewusste Achtung oder die Verehrung der gebenden Person, die ein Leben lang nicht getilgt werden könne. Die Besinnung auf die Herkunft des Wortes Dank vom Verb *Denken* verdeutliche diesen Aspekt der *Ewigkeit* und würde der Dankbarkeit die Bedeutung einer gedenkenden Gesinnung dem anderen gegenüber geben. Obwohl sie keinesfalls der Größe der Wohltat entsprechen könne, würde diese Dankbarkeit auch ausgedrückt werden müssen, was durch festgelegte Feste, die an die Dankspflicht erinnern, unterstützt werden würde. Eine solche Dankbarkeit trage zu einer

¹⁰² „Anmut bringen wir ins Leben; / Leget Anmut in das Geben! / Leget Anmut ins Empfangen! / Lieblich ists, den Wunsch erlangen. / Und in stiller Tage Schranken / Höchst Anmutig sei das Danken!“ (Goethe zit. nach Bollnow 1992, S. 45).

¹⁰³ Eine Möglichkeit der Anmut im Geben liegt im Verpacken des Geschenkes (Bollnow 1992, S. 51).

¹⁰⁴ In diesem Abschnitt schwingt eine kritische Haltung gegenüber der in Europa gängigen Praxis des Schenkens mit. Bollnow kritisiert die *barbarische* Praxis des Verpackens mit Klebstreifen, was dazu führt, dass das Papier beim Öffnen zerreißt. An solchen formellen Gegebenheiten macht er die Profanisierung der Gabe fest, denn so breche „die Prosa des Alltagslebens in die feierliche Gestimmtheit“ (Bollnow 1992, S. 52) ein. So deutet Bollnow hier auf eine ästhetische Komponente des Gabentausches, die über die moralische hinausgeht.

¹⁰⁵ Am Anfang des Beitrages ist man verleitet zu glauben, Dankbarkeit werde in allen ihren Formen als Tugend erfasst. Hier wird dies nun widerlegt. Doch was daraufhin die Dankbarkeit als Antwort für ein Geschenk für Bollnow ist, warum diese nicht auch als Tugend gilt, wo sie doch den, durch die Anmut festgelegten und damit gesellschaftlich bestimmten, Normen folgt und nicht einfach eine reflexartige Reaktion auf einen Reiz darstellt, wird aus dem Beitrag nicht klar.

menschlichen, *warmen* Atmosphäre im Zusammenleben bei¹⁰⁶ und durch sie werde die empfangene Hilfe des anderen anerkannt (vgl. ebd., S. 53-57).

Diese Art der Dankbarkeit gebührt laut Bollnow verehrten Lehrer_innen, nicht jedoch den Eltern. Denn für Dankbarkeit sei ein gewisser Abstand notwendig, welcher in der engen einvernehmlichen Beziehung zu den Eltern nicht existieren könne und in der jugendlichen Entfremdung zu ihnen zu groß sei¹⁰⁷ (vgl. ebd., S. 54 u. 58).

Zuletzt sei Dankbarkeit aber auch dann möglich, wenn sie keinen Gegenstand hat, also als eine allgemeine Lebenshaltung die Gesamtverfassung eines Menschen beeinflusse. Dabei sei zu beachten, dass diese Art der Dankbarkeit nichts sei, „was den Menschen irgendwie von außen anfliegt, sondern <sie> muß erst in einer langen und schweren Auseinandersetzung mit den Bitterkeiten und Schicksalsschlägen des Lebens gewonnen werden“ (ebd., S. 59). Strenggenommen ist Bollnow zufolge Dankbarkeit erst in diesem Sinne als Tugend zu bezeichnen. Dieser sei ein Vertrauen vorauszusetzen, welches dem Leben als Ganzes entgegengebracht werde und in der Hoffnung münde, dass alles „‘irgendwie‘ von einer tragenden Macht aufgefangen wird“ (ebd., S. 60). So werden von Bollnow Vertrauen, Hoffnung und Dankbarkeit¹⁰⁸ als drei Seiten der gleichen Verfassung des Menschen verstanden, die der Verzweiflung entgegengesetzt ist. Dankbarkeit beziehe sich dabei auf die Vergangenheit und bewahre diese in Erinnerung. Wobei dieses Bewahren eine Herausforderung gegenüber dem schleichenden Vergessen darstelle. Die Erfüllung, die durch eine solche Verfassung gegeben sei, werde nicht allein vom Subjekt erreicht, sondern bedarf Bollnow zufolge einer nicht selber zu bestimmenden Gnade¹⁰⁹, die wiederum mit Dankbarkeit ergriffen werden würde. Dabei könne diese Dankbarkeitstugend in der Regel erst mit dem Alter entwickelt und erreicht werden¹¹⁰ (vgl. ebd., S. 58-61).

¹⁰⁶ Im Kapitel von 1955 nennt Bollnow Dankbarkeit deshalb eine „gesellschaftliche Tugend“ (Bollnow 1955, S. 121), welche „das menschliche Zusammenleben glatt und reibungsfrei macht“ (ebd.).

¹⁰⁷ Interessanterweise ist in *Neue Geborgenheit* im Kapitel *Die Dankbarkeit* davon die Rede, dass Dankbarkeit im Allgemeinen denjenigen gegenüber empfunden wird, die älter, mächtiger oder würdiger sind. Die Eltern werden hier in diese Reihe an Menschen inbegriffen. Freund_innen würden zum Beispiel theoretisch rausfallen, ihnen ist man auf Grund der Gleichberechtigung zwischen den Akteur_innen laut Bollnow nicht dankbar, sondern treu. Er setzt dabei den Akzent auf *theoretisch* und meint, dass in der Praxis Dankbarkeit und Treue nicht eindeutig voneinander zu unterscheiden seien. Festzuhalten ist, dass Bollnow Dankbarkeit nicht als Unterwürfigkeit fasst, sondern als Anerkennung einer Überlegenheit, die gleichzeitig die Freiheit des oder der Dankenden wahrt (vgl. Bollnow 1955, S. 127-131).

¹⁰⁸ Diese entsprechen den zeitlichen Dimensionen der Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit (vgl. Bollnow 1992, S. 60).

¹⁰⁹ Dankbarkeit wurzelt also zwar in den „schon vor den eigentlich sittlichen Entscheidungen gelegenen Verhältnissen des ‚natürlichen‘ Lebens [...] <,> bewahrt sich <jedoch> als etwas frei Hinzukommendes auch über die bestimmt festgelegten Bereiche des Sittlichen hinaus“ (Bollnow 1955, S. 133). Der Begriff der Gnade verweist wiederum auf den religiösen Bezug Bollnows.

¹¹⁰ In diesem Abschnitt wird von Bollnow explizit vermieden, „im christlichen Sinn von einer Dankbarkeit gegenüber Gott <zu> sprechen“ (Bollnow 1992, S. 58). Dies sei zwar durchaus berechtigt, jedoch erneut zu

Bollnow schließt seinen Beitrag mit der Benennung von Gründen, die seines Erachtens zu einem Dankbarkeitsmangel in der Gegenwart führen oder geführt haben. Als ersten Grund nennt er die fortschreitende Rationalisierung der Welt, die wiederum durch eine Vereinnahmung jedes Bereiches durch den Warenhandel verursacht werde, weshalb es keines Dankes mehr bedürfe und dadurch tiefe menschliche Bezüge verloren gingen. Dankbarkeit müsse deshalb in vernachlässigten Lebensbereichen gesucht werden, die Bollnow als diejenigen der „höheren geistigen Kultur“ (ebd., S. 61) identifiziert. Ein zweiter Grund für den Mangel an Dankbarkeit sei im ausgebreiteten Wohlstand unserer Gesellschaft zu finden, in welchem Gabe und damit auch Dank obsolet werden würden. Zuletzt bezeichnet er die „Philosophie der Subjektivität“ (ebd., S. 62) als bedeutendstes Motiv für den Dankbarkeitschwund. Diese Philosophie ermögliche mit ihrem Blick auf den Einzelnen kein Verständnis von Dankbarkeit¹¹¹. Erst im Rahmen einer hermeneutischen Philosophie, so Bollnow, könnte die Dankbarkeit angemessen verstanden werden (vgl. ebd., S. 61f.).

3.2.2. Dankbarkeit in *Die pädagogische Atmosphäre*

Interessant ist nun die Spezialisierung der Perspektive auf Dankbarkeit, die Bollnow in *Die pädagogische Atmosphäre* (1964) vornimmt. Die Tugend der Dankbarkeit wird hier nicht in ihren verschiedenen Erscheinungsformen in den Blick genommen, um ihre Besonderheiten und Ähnlichkeiten mit anderen Tugenden herauszuarbeiten, vielmehr wird ihre Bedeutung für das erzieherische Geschehen unterstrichen. Im hier konsultierten Werk untersucht Bollnow notwendige *gefühlsmäßige* Bedingungen der Möglichkeit von Erziehung. Er beobachtet somit die menschlichen Haltungen und Gefühlslagen sowohl auf Seiten des Kindes als auch der erziehenden Person, die ein Zustandekommen von Erziehung überhaupt erst ermöglichen und das Gelingen dieser grundlegend beeinflussen würden. Bollnow nimmt sich also vor, Tugenden und Stimmungslagen zu besprechen,

„die für die spezifisch menschliche Seite im Verhältnis vom Erzieher zum Kind entscheidend sind, die also die Einstellung des einen zum anderen betreffen. Man könnte vielleicht von einer erzieherischen Haltung sprechen und darunter eine bestimmt geartete Form der menschlichen Zuwendung verstehen, die jedem konkreten einzelnen Handeln vorausliegt“ (Bollnow 1964, S. 12).

Gleichzeitig aber nimmt er auch diejenigen Tugenden und Stimmungslagen in den Blick, die die Einstellung des Kindes zur erziehenden Person bilden und die dabei als die „gefühlsmä-

stark ‚personenbezogen‘ für das, was der Autor hier ausdrücken wolle: Eine Dankbarkeit, die als Lebenshaltung das gesamte Erleben durchziehe, ohne zwingend eine_n Geber_in ausmachen zu müssen (vgl. ebd.).

¹¹¹ Darauf geht er auch ausführlich im Kapitel von 1955 ein, wo er diesen Aspekt mit einer Kritik am Existentialismus koppelt (vgl. Bollnow 1955, S. 134f.)

ßigen menschlichen Bereitschaften“ (Bollnow 1964, S. 12) anzusehen seien, die dem Erzieher „gewissermaßen entgegenkommen *müssen*, wenn er seine Aufgabe erfüllen soll“ (ebd.; Hervorh. CV). Bollnow geht dabei davon aus, dass die für den Erziehungsprozess notwendigen Tugenden von Kind und erziehender Person nicht dieselben seien und verortet die Dankbarkeit – im Unterschied zu Steiner – als grundlegende Tugend nur auf Seiten des Kindes und des oder der Jugendlichen (vgl. ebd., S. 11f.).

Um die gefühlsmäßigen Einstellungen dabei als Vorbedingung des Erziehungsprozesses zu sehen, ist es laut Bollnow notwendig von einem Erziehungsverständnis abzukommen, in welchem Erziehung als geplante Herstellung eines Werkes definiert wird, weshalb er also nicht von einem intentionalen Erziehungsbegriff ausgeht. In diesem Falle könnten zwar Gefühle und Tugenden als Begleitumstände angesehen werden, ihnen würde jedoch keine tragende Rolle zukommen. Dasselbe gelte auch für das Fassen von Erziehung als ein Wachsen-Lassen. Abgesehen von diesen beiden leitenden Perspektiven der pädagogischen Theoriebildung seien diejenigen wenigen Ansätze, zu denen er die eigenen Ausführungen rechnet und die die *pädagogische Atmosphäre* als tragende Bedingung fassen, als Ausnahmen anzusehen. Eine solche Ausnahme sei bei Pestalozzi in den zwei letzten Briefen von *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*¹¹² zu finden (vgl. ebd., S. 13ff.). Bollnow folgt Pestalozzis Beobachtung der kindlichen Gemütsstimmung und untersucht nach seiner Vorlage auch die von ihm hervorgehobenen Begriffe der Liebe, des Vertrauens, der Dankbarkeit und des Gehorsams. Darüber hinaus nimmt er jedoch auch diejenigen Stimmungen¹¹³ in den Blick, die Bollnow zufolge nicht, wie die gerade genannten, ausschließlich für die Mutter oder eine bestimmte erziehende Person empfunden, sondern der gesamten Welt gegenüber bestehen würden. Dies sind die Gefühle der Sicherheit, Geborgenheit, Freudigkeit und Schwerelosigkeit des Lebens. Dabei solle nicht ignoriert werden, dass das Kind auch unangenehme Gefühle und Gestimmtheiten erfahre. Jedoch sei der Umgang mit diesen laut Bollnow nicht ein erzieherischer, sondern einer des Beistandes und Trostes, weshalb er darauf nicht weiter eingeht (vgl. ebd., S. 15ff.).

In der Folge zeichnet er das Gefühl der Geborgenheit als grundlegende Bedingung für jegliche menschliche Entwicklung nach. Die Festigung dieses Gefühls des Vertrauens auf eine trotz der Unsicherheit und Bedrohlichkeit der Umwelt „im letzten Grunde doch „heilen

¹¹² Auf diese wurde gesondert im vorherigen Kapitel eingegangen.

¹¹³ Bollnow verwendet hier die Begriffe Stimmung, Gemütsstimmung und Gefühl als wären sie Synonyme.

Welt““ (ebd., S. 23) ist Bollnow zufolge die zentrale Aufgabe der Erziehung¹¹⁴ (vgl. ebd., S. 18-26). Auf der Grundlage dieses Lebensgefühls werde es dem Kind, dem jugendlichen und dann dem erwachsenen Menschen ermöglicht, eine Grundstimmung zu entfalten, die allen *Störungen*¹¹⁵ standhalten könne. Diese Stimmung teilt Bollnow dann noch präziser in die allgemein charakterisierten¹¹⁶ Gefühle der Fröhlichkeit, des Morgendlichen und der Erwartungsfreudigkeit ein und es sei auf Grundlage dieser „rein atmosphärischen“ (ebd., S. 37) Stimmungslage möglich, dass sich spezifischere Gefühlshaltungen bilden und abheben würden, welche „das Verhältnis zum konkreten einzelnen Erzieher bestimmen“ (ebd.) würden. Eine klare Trennung sei dabei nicht einfach zu vollziehen, da die allgemeinen Gefühle und die konkreten Gefühlshaltungen, unter denen sich gleich an erster Stelle die zusammengehörenden Tugenden der Dankbarkeit und des Gehorsams¹¹⁷ befinden würden, sich laut Bollnow gegenseitig bedingen (vgl. ebd., S. 26-37).

Bollnow beobachtet in der Gegenwart eine verbreitete Skepsis gegenüber der Setzung der Dankbarkeit als einer Tugend, die *selbstverständlich* oder *natürlich* in der Kindheit präsent sei, wobei die Zweifel von dem jugendlichen Drang nach Selbstständigkeit abgeleitet werden würden. Als Irrtum bezeichnet er diese Bedenken, da hier eine entwicklungsbedingte und notwendige Krisensituation verallgemeinert werde. Er deutet demgegenüber darauf hin, dass das Kind in der schützenden Geborgenheit die eigenen Schwächen nicht als Mängel empfinde, sondern im Vertrauen *selbstverständlich* dankbar sei. Dankbarkeit sei hier also nur ein halbbewusstes Gefühl, welches zum „natürliche<n> Zustand des noch ungestörten kindlichen Lebens“ (ebd., S. 38) gehöre. Dieser natürliche Zustand der Dankbarkeit müsse zu einem gewissen Zeitpunkt zusammenbrechen, um die innere Selbstständigkeit des oder der Jugendlichen zu stärken, doch sei es notwendig, dass der Mensch als Folge seines Reifungsprozesses erneut zu einem „Einklang mit der tragenden Umwelt“ (ebd., S. 38) zurückfinde und dadurch wieder selbstverständlich Dankbarkeit empfinden könne (vgl. ebd., S. 38).

Bollnow teilt die Dankbarkeit daraufhin, so wie in den anderen Beiträgen auch, in zwei Bereiche ein. Einerseits handle es sich um eine dankbare Gesinnung, die der bestimmten erziehenden Person gegenüber empfunden werde und die über den Erziehungsprozess hinaus

¹¹⁴ Dabei geht es ihm nicht darum, eine unanfechtbare Sicherheit zu vermitteln, sondern den möglichen Ängsten Vertrauen entgegenzustellen und somit zu einem Gleichgewicht zu führen, welches beständig neu gebildet werden müsse.

¹¹⁵ Bollnow führt keine Beispiele für mögliche Störungen an.

¹¹⁶ Also nicht situationsgebundene oder auf einen bestimmten Gegenstand gerichtete, ungegliederte Gefühle (vgl. Bollnow 1964, S. 37).

¹¹⁷ Auf diese Annahme, dass Dankbarkeit und Gehorsam verstrickt seien wird in der Analyse der Position näher eingegangen.

bestehen bleibe und andererseits bedeute Dankbarkeit ein *Gefühl*, welches über die einzelnen Bezüge zu Menschen hinaus des gesamte Leben charakterisiere und als „Sich-getragen-wissen[...] von einem größeren Ganzen“ (ebd., S. 39) bezeichnet werden könne¹¹⁸. Interessanterweise leitet Bollnow von diesem allgemeineren Lebensgefühl der Dankbarkeit – und nicht von der persönlich gerichteten Dankbarkeit – den Gehorsam vom Kind gegenüber einer bestimmten erziehenden Person ab, der „das Kind die Dankbarkeit entgegenbringt“ (ebd.). Dabei handle es sich nicht um einen erzwungenen, sondern um einen so selbstverständlichen Gehorsam, dass das Kind ihn nicht als solchen wahrnehme¹¹⁹. Diese Art von Gehorsam, die als Grundverfassung der Dankbarkeit entspringe, bestehe in einem „Sich-einfügen in eine geordnete Welt“¹²⁰ (ebd.) in welchem die eigene Hilfsbedürftigkeit nicht als Minderwertigkeitsbewusstsein, sondern vom Kind als „natürliche Einheit“ (ebd.) von diesem und der stärkeren, erwachsenen Person wahrgenommen werde¹²¹, weshalb es notwendig sei, diesen Gehorsam als eine grundlegende Vorbedingung des Erziehungsprozesses zu beobachten und zu fördern (vgl. ebd.).

Bollnow fasst die Verstrickung von Dankbarkeit und Gehorsam folgendermaßen zusammen: „Nur in der dankbaren Zuwendung zum Erwachsenen entsteht der freie, echte, innerlich bejahende Gehorsam, und nur in einem solchen gehorsamen Sich-einfügen vollendet sich das Gefühl der Dankbarkeit“ (ebd., S. 40). Beide Tugenden würden die erzieherische Atmosphäre zu Beginn beeinflussen, würden dann jedoch zur Pubertät hin zerbrechen. Dieser Bruch sei als Abweichung vom *Normalzustand*¹²² zu verstehen, zu welchem die Erziehung über oft beachtliche Schwierigkeiten zurückführen müsse, da sie ansonsten ohne diese Voraussetzungen nicht gelingen könne. Dabei seien Undankbarkeit und Ungehorsam nicht von vornherein als negative Gefühle aufzufassen, da sie dem Willen, in Unabhängigkeit und Selbstverantwortung leben zu wollen, entspringen. Auch für den erwachsenen Menschen sei es in manchen Fällen notwendig, sich „aus tieferer Verantwortung zum Ungehorsam <zu> entscheiden“ (ebd.). Doch sei es erforderlich immer wieder zur fruchtbaren Atmo-

¹¹⁸ Hier könnten erneut religiöse Bezüge Bollnows identifiziert werden.

¹¹⁹ Gewisse Parallelen zum Aspekt des Missbrauches von oder der Gewalt an Kindern, welcher von diesen nicht bemerkt werden solle und den insbesondere Alice Miller hinsichtlich der Schwarzen Pädagogik hervorhebt (vgl. Miller 2006, S. 77), können hier ausgemacht werden.

¹²⁰ Inwiefern überhaupt von einer geordneten Welt, in welche man sich problemlos einfügen könne, ausgegangen werden kann, erscheint zum Beispiel nach Waldenfels' These, dass „die Ordnung der Dinge selbst kontingent“ (Wimmer 2014, S. 12) sei und somit bloß eine Möglichkeit unter unzählig anderen darstelle „so, dass die Differenzen und Spielräume zwischen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten selbst den Charakter der Notwendigkeit verlören“ (ebd.), fraglich. Eine solche Annahme von Ordnung könnte auf evolutionstheoretische oder auch religiöse Annahmen zurückzuführen sein.

¹²¹ Dieser Gehorsam stelle die gesunde Norm da und das dagegen gerichtete Aufbegehren des Eigenwillens könne deshalb als Ausnahme von der Regel verstanden werden.

¹²² Der Normalzustand ist Bollnow zufolge die selbstverständlich dankbare und gehorsame Beziehung des Kindes zur erziehenden Person (vgl. Bollnow 1964, S. 40).

sphäre der Dankbarkeit und des Gehorsams zurückzufinden und diese zu konsolidieren, um aus einem Spannungsgeladenen und von Verhärtung geprägten Zustand zu entkommen. Dies bedeute jedoch, dass der Gehorsam als uneingeschränkte Voraussetzung für die Erziehung nur für die Kindheit von Bedeutung ist, da dann von einem (unbewussten) Gefühl hin zu einer freien, gewählten Anerkennung übergegangen wird, deren Notwendigkeit von Fall zu Fall neu begründet werden müsse. Bollnow setzt zu Beginn dieser neuen Situation auch den Beginn der Autorität in der Erziehung an (vgl. ebd., S. 40f.).

Für die Dankbarkeit jedoch zeichnet Bollnow eine andere Entwicklung nach. Diese würde nicht wie der Gehorsam an Gewicht verlieren und verschwinden, sondern in einem langsamen Reifungsprozess im späten Alter dazu führen, dass die kindliche Dankbarkeit erneut den Menschen erfülle¹²³. In diesem Lebensabschnitt würden die bestimmten und gerichteten Dankbarkeitsgefühle erneut „zu einer umfassenden dankbaren Lebensgestimmtheit verschmelzen“ (ebd., S. 41), wobei hier das gesamte Leben als Grund für die Dankbarkeit angesehen werden würde¹²⁴ (vgl. ebd.).

3.2.3. Interpretation der Position Bollnows

Was wird unter (der Tugend der) Dankbarkeit verstanden?

Bollnow unterstreicht noch 1955, dass der Ausdruck des Dankes keineswegs der inneren Dankbarkeit gerecht werden könne. Dennoch beklagt er 1992 einen Schwund von Dankbarkeit (vgl. Bollnow 1992, S. 37 u. 61). Das lässt die Frage aufkommen, woran er die Abnahme dieser Tugend festmacht. Wie kann Bollnow einen Dankbarkeitsschwund feststellen, wenn diese als innere Gestimmtheit nie im geäußerten Dank gänzlich zum Vorschein kommen kann und somit vom äußeren Dank nicht auf die innere Dankbarkeit geschlossen werden kann? Womöglich stellt er also nicht einen Schwund an Dankbarkeit fest, sondern begeht dieselbe Vermischung der Begriffe, die er 1955 noch beklagt (vgl. Bollnow 1955, S.129f.), und meint vielmehr einen Mangel an Dank. Doch auch wenn dies zutreffen würde, führt Bollnow nicht an, wo früher Dank häufiger bekundet wurde als in der Gegenwart. Es ließe sich dabei fragen, ob der beklagte Verlust womöglich an neuen und als solchen von ihm nicht erkannten Ausdrucksarten liegen könnte.

Dankbarkeit wird dabei in allen analysierten Texten Bollnows als eine Tugend beschrieben, die eine Entwicklung durchläuft: Sie bleibe zuerst unbewusst, weil selbstverständlich,

¹²³ Inwiefern hier auch davon auszugehen sei, dass Dankbarkeit und Gehorsam ab diesem Entwicklungsstadium nicht mehr gekoppelt seien, wird nicht explizit ausgelegt und erläutert. Die Darstellung der linearen menschlichen Dankbarkeitsentwicklung wird von Bollnow in keiner Weise begründet und argumentiert.

¹²⁴ In seiner Auffassung des Lebens als einem unverdienten Geschenk könnte erneut ein religiöser Bezug Bollnows identifiziert werden. Dieser Bezug wird jedoch an keiner Stelle explizit angesprochen.

werde dann als Zugeständnis von Unselbstständigkeit vermieden, daraufhin als Merkmal von gegenseitiger Abhängigkeit erkannt und zuletzt als gnadenvolle Tugend gelebt, die mit der Vergangenheit Frieden schließen lasse. Dabei wird die dankbare Beziehung in allen Texten als eine aufgefasst, die in einem hierarchischen Verhältnis entsteht und dieses mithervorbringt und bestätigt. 1955 erläutert Bollnow, dass es sich bei der Dankbarkeit um eine Beziehung handelt, in welcher die schenkende Person als überlegene angesehen wird, da diese „mir aus [...] <ihrer> Fülle noch abgeben“ kann (Bollnow 1955, S. 127) und somit mächtiger, würdiger oder älter ist und damit dazu führt, dass das dankende Subjekt zum anderen aufsehen muss. Dankbarkeit anerkennt und besiegelt also, Bollnow zufolge, eine ungleiche Beziehung. Diese Beziehung kann dabei nicht mit einer definierbaren Handlung einfach gebrochen werden, sondern wird auf Basis des Gesamtverhaltens, des Unterlassens von geforderten Handlungen und durch das Vergessen gelöst. Hinzu kommt, dass eine Dankbarkeitsbeziehung nicht freiwillig und bewusst eingegangen wird, sondern von der schenkenden oder helfenden Person ihren Ausgang nimmt, weshalb das Gefälle noch deutlicher wird (vgl. Bollnow 1955, S. 127 u. 131ff.). Das pädagogische Verhältnis zwischen Eltern oder Lehrer_innen und Kindern oder Schüler_innen, sowie andere pädagogische Verhältnisse auch, scheinen durch solch eine Beschreibung der Dankbarkeitsbeziehung eindeutig möglich, wenn nicht sogar notwendige Orte der Dankbarkeit, da es sich hier von vornherein um eine asymmetrische Beziehung handelt und genau diese Vermutung wird durch das Kapitel von 1964 bestätigt. Für Bollnow scheint dies in den Beiträgen von 1955 und 1992 so eindeutig zu sein, dass er es selber gar nicht erläutert, sondern einfach als gegebenes und allgemein geteiltes Wissen voraussetzt.

Wichtig zu beachten erscheint in diesem Zusammenhang die Setzung Bollnows in seinem Kapitel von 1964, dass Dankbarkeit und Gehorsam unweigerlich zusammengehören, so dass Dankbarkeit zu *wahrhaftigem* Gehorsam dem Erwachsenen gegenüber führe und aus diesem innerlichen Gefühl des Sich-Fügens wiederum Dankbarkeit entstehe (vgl. Bollnow 1964, S. 40). Dankbarkeit wird hier nicht bloß als Besiegelung von hierarchischen Verhältnissen und als Bedingung von Erziehung verstanden, sondern darüber hinaus in gewisser Hinsicht auch als Legitimierung für die Forderung von Gehorsam in der Erziehung gebraucht, da durch die Aussage, dass das eine aus dem anderen entstehe, darauf aufmerksam gemacht wird, dass Gehorsam für das Kind so gut sei, da es dann dafür Dankbarkeit verspüre. Dabei wird hier Dankbarkeit abgekoppelt von dem freien Gaben- oder Leistungstausch,

aus welchem heraus das Gefühl (in der Kindheit) entstehe¹²⁵ (vgl. Bollnow 1992, S. 38 u. Bollnow 1955, S. 123ff.), und als Markierung einer normierten, einseitigen Weitergabe von Wissen gesetzt, der sich das Kind mit oder ohne Dankbarkeitsgefühl nicht entziehen kann. Es wird hierbei das Bild eines defizitären Kindes gezeichnet, welches auf Grund der eigenen Unzulänglichkeit den wissenden, tüchtigen, selbstständigen Erwachsenen gleichgemacht werden müsse, wobei *der* erwachsene Mensch einem klaren, eindeutigen Modell zu entsprechen scheint. Alice Miller (1891, S. 28ff. u. 2006, S. 36ff. u. 77) identifiziert in solchen Auffassungen, in denen unzweifelbar gewusst werde, „welche Gefühle für das Kind (oder den Erwachsenen) gut und wertvoll sind“ (Miller 2006, S. 45), und in denen eine Lenkung zu diesen als richtig erachteten Gefühlen durch das unbemerkte Brechen des kindlichen Willens zu Gunsten einer gehorsamen Unterwerfung unter den nicht hinterfragbaren Willen der Erziehenden vorgenommen wird, Vorgehensweisen der Schwarzen Pädagogik. Eine von Miller hervorgehobene Charakteristik der Schwarzen Pädagogik erscheint dabei besonders bedeutsam in Bezug auf Bollnows Position, da sie in dieser wiederzufinden ist. Die Heftigkeit der lebendigen, kindlichen Gefühle werde in einer solchen Vorstellung von Erziehung bekämpft, da diese als nicht achtungswürdig und vor allem da sie als Gefahr für die Erziehenden – oder in Millers Worten, für den *Herrscher* – gilt. Dabei sei es von Vorteil, dass das Kind nicht merke, dass es zu Hörigkeit oder Gehorsam erzogen werde, weshalb Mittel wie diejenigen der Verschleierung und der Manipulation¹²⁶ anzuwenden seien (vgl. Miller 1981, S. 29; Miller 2006, S. 36 u. 77). Gleichzeitig wird der Gehorsam als eine Stärke präsentiert, weshalb es wünschenswert sei, diese Fähigkeit zu erlangen. Diese Aspekte sind in Bollnows Auffassung von Dankbarkeit und Gehorsam wiederzufinden.

Warum soll Dankbarkeit durch Erziehung angestrebt werden?

Hinsichtlich der Dankbarkeit als Antwort auf längerfristige Wohltaten, dort also, wo Dankbarkeit schon als bewahrende Tugend und nicht in Form von einem einmaligen Ausdruck eines Gefühlszustandes zum Vorschein kommt – oder kommen sollte –, spricht Bollnow zum Beispiel von „Dankbarkeit gegenüber einem verehrten Lehrer“ (Bollnow 1992, S. 54). Hier erscheint der Begriff *Verehrung* relevant. Es scheint, als ob Bollnow nicht davon ausgehe, dass jedem Lehrer oder jeder Lehrerin in toto Dank gebühre, sondern dass es möglich sei, dass Dankbarkeit nur für eine bestimmte Lehrperson empfunden und ausgedrückt

¹²⁵ In späteren Entwicklungsstadien des Menschen kann Dankbarkeit laut Bollnow auch als allgemeine Lebenshaltung gelebt werden, die keinen Gegenstand mehr notwendig hat, um verspürt zu werden (vgl. Bollnow 1992, S. 59).

¹²⁶ Dies sind nur zwei der Erziehungsmittel, die Miller (2006, S. 77) anprangert, wobei die anderen verschiedenen Formen von psychischer und physischer Gewaltanwendung entsprechen.

werde. Der Begriff der Verehrung könnte dabei darauf hinweisen, dass die lehrende Person in ihrer längerfristig erziehenden Position die Möglichkeit wahrgenommen hat, den oder die Schüler_in – womöglich auf persönliche Weise – lange Zeit individuell zu fördern. Würde in dieser Interpretation also der oder die Schüler_in diese Leistung als ein besonderes Verdienst anerkennen, dann würde der lehrenden Person eine ebenso langfristige Dankbarkeit gebühren, die sich vor allem im aktiven Gedenken an die gebende Person erfüllt¹²⁷. In diesem Verständnis wären es also Lehrer_innen, die sich von anderen unterscheiden und die sich über ihren Lehrauftrag hinaus zum Beispiel aufgrund einer besonderen Haltung positiv in die Erinnerung des oder der Schüler_in eingeprägt haben, die dankbar bedacht werden sollen.

Blickt man jedoch zurück auf das Kapitel von 1964, so wird klar, dass von Bollnow Dankbarkeit als Vorbedingung einer jeden Erziehung verstanden wird, also auch derjenigen von Lehrer_innen, welche sich für das Kind durch nichts Besonderes gegenüber anderen Lehrer_innen hervorheben. Klar wird dabei der Akzent darauf gesetzt, dass Dankbarkeit der Erziehung nicht (nur) nachträglich ist, sondern dieser grundlegend vorausgehen muss, um sie überhaupt zu ermöglichen: Erziehung basiert in Bollnows Verständnis also auf Dankbarkeit und führt wiederum zu dieser, weshalb Dankbarkeit erzielt werden sollte, um überhaupt Erziehung zu ermöglichen. Die Uneindeutigkeit der Trennung der Gefühle der Dankbarkeit und des Gehorsams, die Bollnow voraussetzt, verstärkt den ersten Eindruck der Lektüre der ersten beiden Texte, dass Dankbarkeit weniger als Charaktereigenschaft als wichtig erachtet wird, welche dem Menschen einen *gesunden Seelenzustand* ermöglichen soll, sondern um diesen willig in eine höhere Ordnung einzufügen. Dankbarkeit wird also als eine Tugend präsentiert, die deshalb positiv ist, weil sie den Menschen darauf vorbereitet, sich an die gesellschaftlichen Ordnungen und Hierarchien zu halten und diese ohne zu hinterfragen auch zu akzeptieren und zu festigen¹²⁸. Dem Kind und jugendlichen Menschen wird dabei die Möglichkeit nicht gegeben, die dem Erwachsenen in Ausnahmefällen zugesprochen wird, also eine Dankbarkeitsbeziehung aus moralischen Gründen abubrechen. Das Kind könne nur dann eine solche Beziehung unterbrechen, um seinen eigenen Willen stolz unter Beweis zu stellen (vgl. Bollnow 1964, S. 40). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Bollnow mit dem Ende der natürlichen Dankbarkeit und des natürlichen Gehorsams den Beginn der Autorität in der Erziehung ansetzt (vgl. Bollnow 1964, S. 41). Dort also, wo das Kind sich nicht von selber den Ordnungen beugt, muss dies erzwungen werden, was den

¹²⁷ Es ist nicht immer ganz klar, inwiefern es sich dabei um ein inneres Gefühl und eine aufrecht erhaltene Erinnerung an jemanden handelt, oder ob Bollnow von Dankbarkeitsbekundungen spricht.

¹²⁸ Hier ist eine deutliche Ähnlichkeit mit der Position Steiners auszumachen.

Eindruck noch einmal vertieft, dass Dankbarkeit (unter anderem) als ein einfaches Mittel zum Zweck der Bewahrung von Hörigkeit aufgefasst wird. Dankbarkeit wird im Zusammenhang einer solchen Argumentation nicht mehr als frei zu erlangende Tugend verstanden, wie es Bollnow wiederholt in seinen Texten unterstreicht, sondern als eine von außen herzustellende.

Wie soll und kann Dankbarkeit durch Erziehung erreicht werden?

Bollnows Bemerkungen hinsichtlich der Genese der Dankbarkeit, welche vom Kleinkind noch nicht verspürt wird, da es in selbstverständlicher Geborgenheit lebt; die dann von dem oder der Jugendlichen vermieden wird, weil damit die eigene unvollkommene Selbstständigkeit preisgegeben würde; die in einem weiteren Schritt als Merkmal der Erkenntnis der eigenen Abhängigkeit von anderen empfunden wird und zuletzt im Alter als eine Gnade empfangen bewahrenden und gedenkenden Frieden mit der Vergangenheit schließen lässt, können plausibel klingen, werden von ihm jedoch in keinem der Texte belegt oder argumentiert. Vielmehr erscheint diese Annahme von *natürlicher* Evolution wie eine normative Verallgemeinerung individueller Erfahrungen oder Wunschzustände. Die mit Pathos aufgeladenen Beschreibungen¹²⁹ des Reifungsprozesses werden dabei als unhinterfragte Grundlage seines Erziehungsverständnisses herangezogen und führen dabei zu einer Vorstellung von Erziehung, in welcher eindeutig vorgegeben werden kann, wie sich der Mensch im jeweiligen Stadium idealerweise verhält und wie darauf erzieherisch eingegangen werden müsste, um zur nächsten Entwicklungsstufe zu gelangen. Diese Vorstellung von Erziehung steht dabei im Kontrast zu der Aussage Bollnows, er wünsche keine direktive Erziehung, die plangetreu verlaufe (vgl. Bollnow 1964, S. 13). Vor allem im Beitrag von 1992 wird eine natürliche und gute Entwicklung beschrieben, bei der wie zum Beispiel im Falle des Kleinkindes, das selbstverständlich geborgen ist und Zuwendung erfährt (vgl. Bollnow 1992, S. 37), keine Alternativen mitbedacht werden.

Obwohl Bollnow 1955 und 1992 nicht explizit von Erziehung zur Dankbarkeit spricht¹³⁰, so erscheint es hier vor allem im Rückgriff auf Goethes Betonung der Notwendigkeit der Präsenz von Anmut im Prozess der Gabe ersichtlich, dass in seiner Sichtweise eine gewisse

¹²⁹ In seinem Werk *Jargon der Eigentlichkeit: Zur deutschen Ideologie* kritisiert Adorno genau diese Sprache Bollnows (als ein Beispiel einer allgemeinen sprachlichen Praxis in der deutschsprachigen Wissenschaft) (vgl. z. B. 1989, S. 12f.), welche *ehrfürchtig* auf einen „meist nicht mehr existenten Alltag[...]“ (ebd., S.13) verweisen würde, so dass das dadurch Bezeichnete als nicht hinterfragbar erscheint. Dabei sei die Sprache, welche an eine heilige Sprache erinnere – der jedoch der religiöse Inhalt fehle –, nicht eine, die zu einer Dialektik führe und somit keine, die philosophisch wertvoll sei (vgl. ebd., S. 14 u. 24).

¹³⁰ Dies ist anscheinend kohärent mit der Feststellung, dass Dank nicht erzwungen werden kann (Bollnow 1992, ebd., S. 38).

Einübung sozialer Normen notwendig ist, um nach dem Erhalt einer Gabe oder einer Wohltat angemessen Dankbarkeit *zeigen* zu können. Der gesamte Prozess der Gabe – also das Schenken und der darauf reagierende Empfang der Gabe – scheint dabei die Entwicklung der Dankbarkeit zu beeinflussen, weshalb eine gemäße Dankbarkeit nur dann zum Ausdruck kommen könnte, wenn auch das Geben und das Empfangen entsprechend *anmutig* waren. Um also Bollnow folgend durch die Dankbarkeit eine Gabe anerkennen zu können, scheint es notwendig zu sein, dass der kindliche Blick zuerst dafür sensibilisiert wird, was ein Geschenk ist und wie dieses ausgetauscht werden soll. Dankbarkeit wäre also hiermit zwar nicht durch Zwang und nicht durch Erziehung hervorzurufen, jedoch sehr wohl (auch) durch Erziehung geformt und dabei stark im Ausdruck normiert. Auch im Kapitel von 1964, in welchem Dankbarkeit explizit als eine Vorbedingung von Erziehung ausgelegt wird¹³¹, wird nicht darauf eingegangen, wie Dankbarkeit konkret pädagogisch erzielt werden soll, was wohl an Bollnows Hervorhebung der Bedeutung der „pädagogischen Atmosphäre“ liegen könnte und damit an seinem Erziehungskonzept, welches nicht (ausschließlich) von intentionalen Aspekten geleitet ist. Dass dies jedoch geschehen muss, wird bezüglich der Krise von Dankbarkeit und Gehorsam klar, da dort auf die Notwendigkeit aufmerksam gemacht wird, beide Gefühle durch Erziehung *wiederherzustellen*, um überhaupt eine weiterführende Erziehung zu ermöglichen (vgl. Bollnow 1964, S. 40). So weist jedoch schon die technologisierende Wortwahl auf eine planende, erzieherische Intention hin, welcher die Möglichkeit des kausalen Herstellens im Kinde zugrunde liegt.

Der Gesamteindruck, der aus den Texten von Bollnow gewonnen werden kann (auch aus denjenigen, in denen nicht explizit auf die Verstrickung von Dankbarkeit und Gehorsam verwiesen wird), ist, dass Dankbarkeit die Rolle der Bestätigung und Verfestigung einer untätigen Rolle des Kindes zukommt. Auch wenn Bollnow beteuert, dass Dankbarkeit nicht zur Unterwürfigkeit führen solle, sondern Freiheit stifte (vgl. Bollnow 1955, S. 127f.), bleibt der Eindruck bestehen, dass das Gefühl als eines erfasst wird, welches zu einer positiven Einordnung führt. Dieser Eindruck wird noch dadurch verstärkt, dass Dankbarkeit allein auf der Seite der Kinder und Jugendlichen als für die Erziehung notwendige Tugend angesehen wird und nicht auch auf Seiten des oder der Lehrenden verortet wird, zum Beispiel auch nur im Gegenzug für die Bereitschaft des Kindes sich erziehen zu lassen. U. a. am Beispiel des Begriffes der Dankbarkeit und der damit verbundenen Thematiken der Tugend und der Gefühle im Erziehungsprozess ergibt die Lektüre der Texte Bollnows in mehreren Fällen ein sehr uneindeutiges Bild der Auffassungen des Autors, da er sich nicht nur im Vergleich zwi-

¹³¹ Jedoch wird hier nie auf den Zusammenhang zwischen Dankbarkeit und Gabenbeziehung verwiesen.

schen den Texten widerspricht, sondern in seinen Kapiteln selber immer wieder seine Argumente nicht kohärent weiterführt. Ein Aspekt jedoch, der 1955 und 1992 gleichermaßen betont wird und für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse ist, ist die Hervorhebung, dass gegenwärtig der Dankbarkeit kaum Achtung geschenkt wird, da eine verbreitete Zentrierung auf das einzelne Individuum den Blick für die Dankbarkeit versperrt. Diese Vermutung wird in Bezug auf den gegenwärtigen bildungswissenschaftlichen Diskurs im deutschsprachigen Raum geteilt.

3.3. „Tugend will ermuntert sein, Bosheit kann man schon allein“¹³²:

Christa Meves

Christa Meves (geboren 1925) ist hauptsächlich als Kinder- und Jugendpsychotherapeutin¹³³ bekannt¹³⁴, die sich durch eine äußerst dichte Publikationsliste auszeichnet. Unzählige Erziehungsratgeber befinden sich darunter, die auf die Vermittlung von seelischer Gesundheit in Abgrenzung zu Trends der Moderne abzielen, welche durch den Verfall grundlegender Traditionen und Sitten gekennzeichnet sei. Ihre konservativen Positionen¹³⁵ zu den sehr breitgefächerten Bereichen von Erziehung, Ehe, Politik oder Theologie nimmt sie häufig „ohne Beweis und Beleg, nur mit gesundem Menschenverstand“ (Brumlik 2001) ein, weshalb sie von Seiten von Fachkollegen kritisiert wird (vgl. Reblin 1976; Brumlik 2001).

Im Sammelband von Josef Seifert „Danken und Dankbarkeit“ (1992) hat auch Meves einen Beitrag zum Begriff der Dankbarkeit veröffentlicht: „Vom Sinn der Erziehung zur Dankbarkeit“. Darum wurden auch weitere ihrer Werke konsultiert, jedoch zur Dankbarkeit nichts Erwähnenswertes gefunden.

3.3.1. Der Beitrag *Vom Sinn der Erziehung zur Dankbarkeit*

Der Beitrag von Christa Meves (1992) ist im Vergleich zu den anderen des Sammelbandes relativ knapp gehalten und dabei „freihändig“, also ohne Belege geschrieben¹³⁶.

Ausgehend von der Danksagung eines Abiturienten im Rahmen der Schulabschlussfeier, „Wir danken unseren Eltern für ihre materielle Zuwendung“ (ebd., S. 149), entwickelt Christa Meves eine Kritik der „Erziehung zu Ungehorsam und Kritikfähigkeit“ (ebd.), welche seit den 1970er Jahren an deutschen Schulen die Norm sei. Es sei diese Erziehung – und

¹³² Wilhelm Busch in Christa Meves (1992, S. 152).

¹³³ Sie selber nennt sich „Psychagogin“ (Reblin 1976).

¹³⁴ Sie war auch politisch engagiert, wobei sie sich in neokonservativen und „Neuen Rechten“ (Gessenharter 1989, S. 568) Kreisen bewegte.

¹³⁵ Ihre sehr starre Bestimmung von Geschlechterrollen stellt dabei die Grundlage ihrer Positionen dar (vgl. Reblin 1976; Brumlik 2001).

¹³⁶ Dies bestätigt die Beobachtung Brumliks.

in manchen Fällen die elterliche Unterdrückung –, welche dazu führe, dass Dankbarkeit von Seiten der Kinder ihren Eltern gegenüber vermeintlich nicht mehr angebracht sei, sondern als eine inadäquate Fessel betrachtet werde (vgl. ebd., S. 149f.).

Dabei sei Dankbarkeit zwar eine Tugend, die erlernt werden müsse, jedoch bilde sie sich als Folge von Liebesempfang und Geborgenheit bereits im Säuglings- und Kleinkindalter aus¹³⁷. Ein solches Gefühl würde dann zu einer Rückbindung des Kindes an seine hingebungsvolle Mutter¹³⁸ führen, was Meves als die Bereitschaft interpretiert, „von der Christus sprach, als er uns anempfahl, so zu werden wie die Kinder“ (ebd., S. 151). In den Entwicklungsphasen des Kindes und des/der Jugendlichen, in welchen eine Loslösung von den Eltern erstrebt wird, werde dieses Dankbarkeitsgefühl verdeckt. Doch sobald das Subjekt mündig werde und sofern es als Kind und heranwachsendes Subjekt geliebt worden ist, dann könne es zu einer solchen Dankbarkeit zurückfinden und dadurch der Verpflichtung zur Weitergabe dessen, was es empfangen hat, nachgehen. Dankbarkeit sei nämlich der notwendige Ausgangspunkt, um „die Verhaltensweise derer, die vor mir waren, zu erforschen, um zu erkennen, was unaufgebbar ist“ (ebd., S. 152). So sei es allein auf der Grundlage von Dankbarkeit möglich, die Weisheiten der vorangegangenen Generationen zu bewahren und tradieren, weshalb zur Dankbarkeit in der Schule erzogen werden müsse, um der Aufgabe dieser gerecht werden zu können (vgl. ebd., S. 151f.).

Ein Mangel an Dankbarkeit¹³⁹ sei das Symptom einer unzureichend liebevollen Kindheit und führe dazu, dass das Subjekt Egoismus ausbilde und damit die Charakterzüge der „Unzuverlässigkeit, Bequemlichkeit, Rücksichtslosigkeit“ (ebd., S. 152) oder gar Untüchtigkeit entwickle¹⁴⁰. Meves rechtfertigt mit dieser Bestandsaufnahme ihre Ablehnung gegenüber der Erwerbsarbeit von Frauen, da sich berufstätige Frauen nur unzureichend um ihre Kinder kümmern könnten, was später zu einem nicht mehr korrigierbaren Fehlverhalten der Kinder

¹³⁷ Die Erziehungsratgeber von Christa Meves setzen alle den Schwerpunkt auf die Notwendigkeit einer Geborgenheit, einer stetigen und liebevollen Zuwendung also ab den ersten Lebensmomenten, um im Folgenden für den *Erfolg* jeglicher Aspekte des Lebens des Kindes zu sorgen. Erziehung müsse sich dabei an die Entwicklungsschritte des Kindes anpassen und habe laut Meves je nach Abschnitt definierte Aufgaben. Folge man diesen, dann scheint es so als könne es keine großen Erziehungsprobleme im Familienleben geben und dem Kind sei so eine sichere und erfüllte Zukunft gesichert (vgl. z. B.: Meves 1981, S. 13f. u. 133f.; Meves 1997, S. 103-115).

¹³⁸ Hier ist speziell von „Mutter“ die Rede, welche die betreuende Funktion der Familie einnehme und somit auch auf besondere Art und Weise die Präferenz der Kinder genieße (vgl. Meves 1992, S. 151). Die kritisierten starren Geschlechterrollen der Autorin kommen hier zum Vorschein.

¹³⁹ Ein solcher Mangel an Dankbarkeit sei für den/die Erziehende_n, welche_r die Fehler und dadurch entstandenen Störungen der ersten Erziehung zu tilgen sucht, eine besondere Herausforderung, welche viel zusätzliche Geduld und Durchhaltevermögen im Erziehungsprozess fordere. „Denn ein solch gestörtes Kind dankt ja dem Erzieher seine Mühe nicht mit seiner strahlenden Gegenliebe“ (Meves 1981, S. 92).

¹⁴⁰ Bis hin zur Faszination für den Kommunismus führe eine solche lieblose Kindheit: Die seelischen Mängel, die vermeintlich durch die Emanzipation von Frauen und daher von Müttern ausgelöst wurden, würden auf die Gesellschaft projiziert werden (vgl. Meves 1992, S. 153).

führe. Es handle sich dabei, so Meves, nicht um Einzelfälle vernachlässigter und somit undankbarer Kinder, sondern um ganze Generationen von Menschen der Industrienationen, welche den „Neurosen, in deren Mittelpunkt Egozentrizität und Undankbarkeit stehen“ (ebd., S. 155) unterliegen (vgl. ebd., S. 152-155).

Sowohl die mütterliche Vernachlässigung im späteren Kindesalter, als auch die Schule, welche „eine ideologische Adressur von dankbaren Gefühlen“ (ebd., S. 156) verübe, würden die Folgen der Liebesmängel der Säuglinge und Kleinkinder vertiefen¹⁴¹. Die Schule stelle dabei eine rationale Legitimation für die Undankbarkeit zur Verfügung. Damit sei weit Schlimmeres als die Unterbrechung mit der Tradition und mit der ehrenvollen Achtung der Angehörigen bewirkt: eine Erziehung zur Undankbarkeit¹⁴² kappe „die Voraussetzungen zum Eigentlichen, zu tief erfülltem Lebensglück“ (ebd.), welches in der Öffnung zum Erhabenen und somit zur Natur, Musik, Lyrik und zentral zu Gott hin bestehe. Dies könne nur seelisch gesunden und durch die Schule nicht „deformierten“ (ebd.) Jugendlichen gelingen. Hier bezieht sich Meves auf eine Passage aus Pestalozzis Werk *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*¹⁴³, in welcher die Beziehung zwischen Mutter und Kind als notwendige Grundlage einer dankbaren Beziehung des Kindes zu Gott beschrieben wird. Meves folgert, dass das Bewusstsein über den Ursprung der eigenen Gefühle der Dankbarkeit in der für die Liebe Gottes stellvertretenden Liebe der Eltern¹⁴⁴, das Kennzeichen für seelische Gesundheit sei. Aus einer solchen unmittelbaren dankbaren Bindung zu Gott seien eine tiefere und unverkrampftere Dankbarkeit anderen Menschen gegenüber sowie eine tiefere dankbare Lebensfreude möglich. Dadurch seien Gefühle der „Geborgenheit, Frieden, Freude, aber auch Eifer“ (ebd., S. 157) geweckt, welche es umzusetzen gelte. Die Bewusstmachung von Dankbarkeit sei dabei die eigentliche Aufgabe der Schule und erziehender Personen in allen Bereichen (vgl. ebd., S. 156ff.).

¹⁴¹ Diese Aussage wird, wie auch die anderen Meves' nicht begründet und verweist insofern auf einen spekulativ empirischen Argumentationsstil.

¹⁴² Worin diese Erziehung bestehe, wird nicht näher expliziert.

¹⁴³ Meves zitiert die Passage nicht, generell zitiert sie im gesamten Text nicht, sondern gibt nur Passagen an, ohne Bezug zu den Werken.

¹⁴⁴ Diese elterliche Liebe müsse ihrerseits im gesamten Prozess der Erziehung des Kindes eine freudige, hoffnungsvolle und auch eine dankbare sein. Diese als durchweg positiv bewerteten Gefühle seien dann die „Grundlage für eine positive Gestimmtheit des Kindes [...], die es mehr als alle materiellen Güter tragfähig macht für die Stürme des Lebens“ (Meves 1996, S. 14).

Am Ende ihres Beitrages streicht die Autorin erneut die unumgängliche Wichtigkeit der Rolle der Mutter für das einzelne Kind und damit für die gesamte Gesellschaft¹⁴⁵, da eine solche ohne verantwortungs- und hingebungsvolle Mütter zugrunde gehe (vgl. ebd., S. 158).

3.3.2. Interpretation der Position Meves‘

Was wird unter (der Tugend der) Dankbarkeit verstanden?

Die erste Andeutung, dass Dankbarkeit eine *Tugend* sei, zu welcher zugunsten des Kindes aber auch der gesamten Gesellschaft erzogen werden könne und solle, wird im Laufe des Beitrages nicht mehr erneut explizit behandelt. Jedoch ist der Prozess der Bewusstmachung des Ursprunges des Dankbarkeitsgefühls in Meves‘ Auffassung als der Scheideweg zu verstehen, welcher das bloße Gefühl von der bewusst gewählten und gelebten Tugend der Dankbarkeit trennt, weshalb also von einer impliziten Definition der Dankbarkeit als Tugend gesprochen werden könnte, die in der bewussten Entscheidung für die Dankbarkeit im Gegensatz zum *passiven* Erleben des Gefühls bestehen würde. Die vermeintlich freie Wahl des Verhaltens im Sinne der Dankbarkeit erscheint jedoch in der Auffassung der Autorin stark eingeschränkt. Einerseits sei diese Wahl grundlegend davon abhängig, dass ein stetes Dankbarkeitsgefühl zuvor vom Kind und dem/der Heranwachsenden erlebt werden musste und dass dies ausschließlich unter behutsamer Förderung von Seiten aller involvierten erziehenden Personen möglich sei. Andererseits erscheint der Prozess der Veränderung des Gefühls hin zu einer Tugend exklusiv gläubigen Personen vorenthalten zu sein, welche erkennen würden, dass alles von Gott komme. Frei die Dankbarkeit als Tugend zu leben, wäre somit aufgrund beider Motive nur bestimmten Menschen vorbehalten.

Dankbarkeit werde, so lässt sich Meves‘ Darstellung interpretieren, dann als Tugend gelebt, wenn die Person erkenne, dass sie sich nicht allein gemacht habe und allein nicht sein könne, sondern in jeglicher Hinsicht abhängig sei. Würde man dabei von den von ihr getroffenen erzieherischen und religiösen Vorannahmen absehen, dann würde die Beschreibung dieser Tugend zentral auf die Unmöglichkeit eines umfassend autonomen Individuums hindeuten. Das Gefühl der Dankbarkeit würde also betonen, dass das Subjekt sich als Individuum Anderen verdankt, dass es vom Anderen her zu denken sei, der dem Subjekt etwas gibt, oder ihm bei etwas hilft, erkennend, was dem Subjekt fehlt, was es brauchen könnte, was es sich wünschen würde. Erst dann, nachdem es vom Anderen in seinen Bedürfnissen und seiner Hilflosigkeit erkannt wurde, empfängt das Subjekt die Gabe oder Hilfe, kann

¹⁴⁵ Meves unterstreicht auch in ihren anderen Werken diesen Aspekt, dass Erziehung nicht nur das „Lebensschicksal“ (Meves 1996, S. 7) des Einzelnen beeinflusse, sondern dass vom Erziehungsstil das allgemeine „Völkerschicksal“ (ebd.) nachhaltig beeinflusst werde.

diese als solche anerkennen und in Folge dankbar sein. Diese Sichtweise auf das Subjekt, das zuerst die Zuwendung Anderer zu sich erfährt und sich daraufhin selber dankbar dem Anderen zuwendet, könnte in Konflikt geraten mit Konzeptualisierungen des Subjekts, die auf ein starkes Ich zentrieren, das sich von sich aus Anderen zuwendet, das selbstgesteuert und autopoietisch ist. Damit würde Meves' Auffassung eine bedeutende – jedoch nicht allgemein beachtete und geteilte – These einiger aktueller bildungswissenschaftlicher Perspektiven teilen und stützen, welche die selbe Problematik – allerdings anhand anderer Argumentationsgänge – erarbeiten (vgl. z. B.: Wimmer 2014, S. 25).

Die Notwendigkeit, Dankbarkeit aus pädagogischer Perspektive in den Blick zu nehmen, leitet Meves von drei Thesen ab. Einerseits sei – wie bei Bollnow – durch Dankbarkeit die Bewertung von seelischer Gesundheit möglich. Diese Annahme, über bestimmte gezeigte Gefühle oder andere Verhaltenseigenschaften zu einer Beurteilung der psychischen Gesundheit des Kindes gelangen zu können, entspricht der von ihr vertretenen psychagogischen Perspektive (vgl. Datler/Tomandl 2015, S. 79). Andererseits könne erst durch Dankbarkeit Tradition erhalten sowie ein Zugang zu Bereichen der Kunst, Kultur oder dem Glauben¹⁴⁶ geschaffen werden. Dieser Argumentationsgang ähnelt sehr stark demjenigen, den Hannah Arendt in ihren frühen Werken vertritt: Dass die Erkenntnis des eigenen Seins in der Welt und dessen, was einem in und mit dieser Welt gegeben sei – was der Erkenntnis immer schon vorausliege –, Dankbarkeit erfordere. Diese Dankbarkeit wiederum ist, referiert Birmingham (2003, S. 60f.) Arendts Argumentation, die Grundlage von Erinnerung, die ihrerseits erst zu Erwartungshaltungen und speziellem Begehren führt. Somit ist es Arendt möglich in der Dankbarkeit für das Gegebene „the origin out of which desire, memory, and questioning emerge“ (Birmingham 2003, S. 61) auszumachen und damit darauf zu verweisen, dass jede eigene Aktivität ihren Ursprung in für das Selbst äußeren Gegebenheiten hat, für welche das Selbst zuallererst dankbar ist, bevor es zu Handlungen in der Welt übergeht (vgl. ebd., S. 60f.). So wird von Arendt und parallel zu ihrer Argumentation auch von Meves Dankbarkeit als eine Bedingung der Möglichkeit von Erkenntnis und Handlung gefasst, was diese beiden Prozesse in eine von außen angestoßene und bedingte, stark intersubjektive Sphäre verlegt, die dem Subjekt zwar nicht einen eigenen Willen oder eigene Wünsche abspricht, diese jedoch in ihren komplexen Verflechtungen mit nicht vom Individuum selbst abhängigen Bedingungen zu verstehen sucht. Meves argumentiert dabei in ihrem Text nicht, sondern lässt eine Aussage der anderen folgen, wobei sie Urteile über Phänomene der Ge-

¹⁴⁶ Es handelt sich hier um das *Gefühl* der Dankbarkeit, welches Zugang zum Glauben ermögliche, wobei dann dieser gefundene Zugang wiederum dazu führen würde, Dankbarkeit als *Tugend* bewusst zu leben.

genwart ausspricht, die sie als Allgemeinwissen behandelt, wie es im Falle von ihren Beschreibungen der Zuständen an Schulen¹⁴⁷ oder dem vermeintlichen Verfall von Kultur¹⁴⁸ geschieht. So kann sie auf Zustimmung stoßen, wo die gleiche oder eine ähnliche Weltanschauung geteilt wird¹⁴⁹, macht aber eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit ihren Auffassungen schwer. Folgt man jedoch der hier herausgestrichenen Ähnlichkeit mit Arendts Argumentationsgang und interpretiert auch andere Aussagen Meves‘ daraufhin, dann könnten die kritischen Worte gegenüber der schulischen Praxis¹⁵⁰ nicht bloß als konservativ-pessimistische Übertreibungen verstanden werden, sondern (auch) als Hinweis darauf, dass diese schulische Praxis die nicht im Subjekt selber begründeten Bedingungen von Erkenntnis und Handlung eines jeden Subjekts ignoriert, sondern von der Selbstständigkeit des Subjekts ausgeht und an dieser theoretisch und praktisch ansetzt..

Warum soll Dankbarkeit durch Erziehung zu angestrebt werden?

Die Autorin stellt „Ungehorsam und Kritikfähigkeit“ (Meves 1992, S.149) der Dankbarkeit und der vermeintlich *ausschließlich* damit einhergehenden Möglichkeit der Erforschung und Weitergabe dessen gegenüber, was von vorangegangenen Generationen empfangen wurde. Dabei ist besonders auf die Argumentationsweise der Autorin zu achten, welche an mehreren Stellen auf die Schilderung von Beobachtungen und Erfahrungen zurückgreift, (vgl. Meves 1992, S. 149 u. 153ff.) um ihre schnell skizzierten Urteile einzuleiten oder zu verdeutlichen. Dabei werden Phänomene vielfach als eindeutig in positiv oder negativ einordenbar dargestellt. So ist zum Beispiel der einleitende Satz des Beitrages „Wir danken unseren Eltern für ihre materielle Zuwendung“ (ebd., S. 149) als Beweis dafür angeführt, dass die „Erziehung zu Ungehorsam und Kritikfähigkeit [...] selbstbewusst ihre Sumpfblüten entfaltet hat“ (ebd., S. 149) und „dass hier destruktive Manipulation mit im Spiele war“ (ebd., S. 150). Kritikfähigkeit¹⁵¹ wird hiermit ohne logische Begründung als *das Böse* und daraufhin Dankbarkeit als ihr Gegenteil stilisiert¹⁵², zu welchem erzogen werden müsse. Die

¹⁴⁷ „es gibt [...] eine ideologische Adressur von dankbaren Gefühlen durch die Schule“ (Meves 1992, S. 156)

¹⁴⁸ „Hier ist in allen Industrienationen [...] eine bedenkliche kollektive Großneurotisierung entstanden, die eine Minderung des kulturellen Niveaus unabdingbar zur Folge gehabt hat und noch weiter haben wird“ (Meves 1992, S. 153).

¹⁴⁹ Ein ähnliches Urteil spricht auch Brumlik (2001) über 2 Bücher Meves‘ aus dem Jahr 2000 aus.

¹⁵⁰ Siehe zum Beispiel diejenigen, die auch in Fußnote 147 wiedergegeben sind.

¹⁵¹ Es wird hier ersichtlich, dass Meves Kritikfähigkeit sehr einseitig und dabei negativ auffasst. Die mögliche konstruktive Seite von Kritikfähigkeit, anderen Rückmeldung zu geben und selber die Rückmeldung anderer anzunehmen und damit umgehen zu können wird nicht bedacht.

¹⁵² Eine Möglichkeit des Missbrauchs von Dankbarkeit wird zwar von Meves noch angedeutet: die Forderung der Eltern nach Dankbarkeit von Seiten Ihrer Kinder, um diese zu unterdrücken und an sich zu binden. Hier sei sehr wohl Kritik gefragt und zwar sogar Selbstkritik von Seiten der Eltern, welche ihre Forderungen reflektieren sollten. Jedoch solle die Gefahr, welche durch einen solchen Missbrauch der Dankbarkeit entsteht, „nicht

als ein Ziel der Erziehung angesehene Erforschung der „Weisheitsschätze der Alten“ (ebd., S. 152), „um zu erkennen, was unaufgebbar ist“ (ebd.), kann jedoch schwer durch unkritisches, jedoch dankbares, Verhalten erreicht werden. Die Auffassung von Dankbarkeit als eines immerwährend eindeutig bejahenden Verhaltens, welches unfähig wäre, selber eine Unterscheidungen zwischen *Weisheiten* und moralisch gesehen nicht als handlungsleitend anzusehende Informationen zu treffen, erscheint als nicht erstrebenswertes erzieherisches Ziel. So wäre Dankbarkeit nämlich ein Verhalten, welches womöglich die Psyche des Einzelnen stärkt, diesen Menschen und seine engste Umgebung glücklich und friedlich macht (vgl. ebd., S.157), dass jedoch gleichzeitig keine verändernde Handlung im Fall von moralischen Vergehen vorsieht.

Es stellt sich hier also die Frage, ob Dankbarkeit nach Meves' Vorbild als eine Tugend aufgefasst werden sollte, welche über die Kritikfähigkeit zu setzen ist, und ob sie tatsächlich als ein eindeutig positiv zu bewertendes Verhalten einzustufen ist. Genauso ließe sich fragen, auf der Basis welcher Begründung es gerechtfertigt sein kann, von „Ungehorsam und Kritikfähigkeit“ (Meves 1992, S. 149) als eindeutig zu verhindernden Dispositionen zu sprechen, welche in der Schule vermieden werden müssten. Dabei wird nicht davon ausgegangen, dass im Gegenzug Kritik zu einem Wert erhoben werden sollte, an welchem sich die Schule zu orientieren habe, um durch die gelehrte Kritikfähigkeit der Kinder zu einer kritikfähigen Gesellschaft gelangen zu können, denn diese Behauptung würde bloß auf der Ebene der Werte (oder Tugenden) Verschiebungen vornehmen, jedoch in die gleichen Legitimations- und vereinfachenden Abstraktionsmuster verfallen (vgl. Benner 2000, S.18f., Rustemeyer 2010, S. 37ff.). Jedoch wird im Ungehorsam und in der Kritik die Möglichkeit gesehen, dass das zu erziehende Subjekt eigene Antworten auf Fragestellungen und Problematiken suchen kann, ohne sich mit dem zufriedenzugeben, was schon von anderen gegeben ist. Diese Momente nicht von vornherein zu negieren, würde dann bedeuten die Schließung von Diskursen zu verhindern und den Erziehenden gegenüber die Unmöglichkeit von Lehre letztgültiger Antworten eingestehen (vgl. Benner 2000, S. 29f.). So würde ein Paradox von Pädagogik und Erziehung aufgelöst, welches durch die bestimmte und letztgültige Darstellung von Unbestimmtem oder Unsicherem gegeben ist (vgl. Wimmer 2014, S. 11). Eine Erziehung, welche hingegen den Prinzipien Meves' folgen würde, würde die Wiederholung des ewig Gleichen erzielen (wollen), da sie durch die Absage an Kritikfähigkeit und Unge-

darüber hinwegtäuschen, daß wir eine Einbuße an seelischer Substanz erleiden würden, wenn sich unter der jungen Generation die Vorstellung ausbreiten würde, Dankbarkeit als unzulässige Fessel zu erleben, von der der Tapfere sich so schnell als möglich zu befreien hätte; denn alle Kultur beginnt mit der Dankbarkeit“ (Meves 1992, S. 159). Die positiven Seiten der Dankbarkeit würden somit weit überwiegen und dazu führen, dass man sich mit den schlechten oder missbrauchsanfälligen kaum auseinandersetzen müsse.

hinsam nur noch die Möglichkeit des Gehorsams und der unhinterfragten Identifizierung des Einzelnen mit vorgegebenen Normen und Bräuchen vorsieht. So könnte jedoch genau dem Ideologischen, vor dem Meves so sehr Angst hat (vgl. ebd., S. 149 u. 153), nichts entgegengesetzt werden: Ist dieses nämlich in einer Gesellschaft präsent und würden die Einzelnen dieser Gesellschaft keine Möglichkeit zur Kritik haben, dann könne das Ideologische nicht erkannt und diesem damit auch nichts entgegengesetzt werden. „Vom Sinn der Erziehung zur Dankbarkeit“ (Meves 1992), wenn diese Meves‘ Auffassung von Dankbarkeit folgt, könnte somit nur dann die Rede sei, wenn der Sinn der Erziehung als Bewahrung des Bekannten und Bewährten gesetzt wird und nicht zum Beispiel als Ermöglichung von Neuem und Unbekanntem¹⁵³.

Wie soll und kann Dankbarkeit durch Erziehung erreicht werden?

Die mit der Dankbarkeit unterstrichene Komplexität der Bedingungen von Erkennen und Handeln, die zuvor anhand der Parallele mit Arendts Argumentation aufgezeigt wurde, korrespondiert nicht mit der funktionalistischen Auffassung des Erziehungsgeschehens, die im Text zum Vorschein kommt. Es wird bei der Lektüre von Meves‘ Aussagen deutlich, dass sie davon ausgeht, klar ausmachen zu können, welche erzieherischen Handlungen richtig oder welche falsch seien, um über das spezielle Gefühl der Dankbarkeit zu bestimmten Verhaltensweisen und psychischen Dispositionen in Kindern, Jugendlichen und später Erwachsenen zu führen¹⁵⁴. Solch eine vereinfachte, kohärente und mechanisierte Sichtweise wird zwar seitens vieler praktisch tätigen Pädagog_innen oder auch Bildungswissenschaftler_innen geteilt¹⁵⁵ (vgl. Wimmer 2014, S. 10f.), sie wird jedoch auch ausgehend von unterschiedlichen bildungswissenschaftlichen Perspektiven kritisiert (z.B.: Luhmann/Schorr 1979), wobei die alternativ dazu angebotene Schwerpunktsetzung der „Widersprüchlichkeit, Inkohärenz und Inhomogenität pädagogischer Theorien und Diskurse [...] <bereits> weit in die Antike zurückreicht“ (Wimmer 2014, S. 10). Würde nun diese Problematisierung der impliziten Ausgangsannahme des Textes stattfinden, dann würde der gesamte bildhaft formulierte Aufruf zur Dankbarkeitserziehung etwas gedämpft werden, da dann *Erziehung* nicht mehr als risikofreies Allheilmittel verschiedenster Problematiken, dessen sichere Wirkung *einfach* die Befolgung bestimmter Regeln vorsieht, versprochen werden könnte.

¹⁵³ Wie dies im Gegenzug zum Beispiel bei Hannah Arendt der Fall ist (vgl. Arendt 1994, S. 257ff.)

¹⁵⁴ Diese technologische Sichtweise auf Erziehung könnte ihrer psychagogischen Perspektive geschuldet sein. Dieser zufolge, sei es möglich ausgehend von einer Analyse von Problemlagen des Kindes und den Gegebenheiten seines Umfeldes hinsichtlich kritischer Einflüsse auf die psychischen Strukturen des Kindes auf eine Handlungsanleitung für Erziehende innerhalb und außerhalb der Schule zu schlussfolgern, die zu einer als positiv erachteten psychischen Entwicklung führen könne (vgl. Datler/Tomandl 2015, S. 79).

¹⁵⁵ Dies könnte einer der Gründe für den Erfolg von Christa Meves‘ Büchern sein.

Dabei ist festzuhalten, dass zwar eindeutig dafür plädiert wird, zur Dankbarkeit zu erziehen, jedoch – wie bei Steiner und Bollnow auch – nicht darauf eingegangen wird, wie dies stattfinden soll. Es ist jedoch klar, dass eine solche Erziehung im (ihr) gegenwärtigen Schulsystem nicht erzielt wird und nach Auffassung der Autorin dieser sogar gegengearbeitet wird.

3.4. Dankbarkeit als Wert im Unterricht: Eva Steinherr

Eva Steinherr ist seit 2011 akademische Rätin am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München und setzt ihren Forschungs- und Lehrschwerpunkt auf das Philosophieren mit Kindern, die Kompetenzentwicklung sowie das Biografie-Management in der Lehrer_innenbildung und auf die Wertediskussion in Bildung und Erziehung¹⁵⁶. Letzterer Schwerpunkt ist derjenige, welchem das hier rezipierte Werk zugehört, in dem ein gesamtes Kapitel der Dankbarkeit gewidmet ist. Das Ziel des Buches ist es, zu einer Reihe von festgelegten Werten, die den Schulalltag prägen würden, zuerst ein Hintergrundwissen als Ansporn für eine ethische Reflexion dieser zu vermitteln, um daraufhin konkrete didaktische Vorschläge für die Integration dieser Werte in den Unterricht anzuführen¹⁵⁷. Die Dankbarkeit wird dabei als eine der kleineren Tugenden¹⁵⁸ behandelt, wobei jedoch nicht eindeutig geklärt wird, nach welchen Kriterien unter den behandelten Werten auch die Dankbarkeit erscheint. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Dankbarkeit möglicherweise im Lehrplan erwähnt wird, dort jedoch, wie andere Werte auch, nicht präzisiert wird. Mit Sicherheit lässt sich diese allgemeine Feststellung Steinherrs bezüglich der Unklarheit des Lehrplans hinsichtlich der darin genannten Tugenden jedoch nicht auch auf den *Wert der Dankbarkeit* beziehen (vgl. Steinherr 2017, S. 10-13).

Steinherr gibt in ihrer Einleitung an, sich im jeweiligen Theorieteil des Kapitels zu einem Wert an die aristotelische Setzung zu halten, in der jede Tugend vier Merkmale aufweise, die sie folgendermaßen zusammenfasst:

- „1. Ein guter Mensch erkennt das Gute und setzt es in die Tat um.
2. Ein guter Mensch lässt sich nicht von Emotionen hinreißen, sondern handelt besonnen.
3. Ein guter Mensch erfährt soziale Wertschätzung.

¹⁵⁶ Die Informationen hierzu wurden auf der Homepage der LMU München gefunden: <http://www.edu.lmu.de/spe/personen/mitarbeiter/steinherr/index.html> (Stand am 19.03.2018).

¹⁵⁷ Es handelt sich somit beim hier analysierten Kapitel um eine andere, weil stark didaktisch ausgerichtete, Textsorte als die zuvor bearbeiteten Positionen. Zugleich ist es auch die aktuellere.

¹⁵⁸ Steinherr verwendet die Begriffe Tugend und Wert als Synonyme (vgl. Steinherr 2017, S. 15).

4. Ein guter Mensch findet die vernünftige Mitte zwischen zwei Extremen.“ (Steinherr 2017, S. 15).

Inwiefern sich diese Viergliederung tatsächlich in der Einteilung Steinherrs des Theorieteils zur Dankbarkeit wiederfinden lässt, wird im Folgenden zu prüfen sein. Die Titel der Unterkapitel scheinen sich jedenfalls daran zu orientieren:

„8.1.1. Ein dankbarer Mensch erkennt, dass es nicht selbstverständlich ist, dass andere ihm etwas Gutes tun.

8.1.2. Ein dankbarer Mensch schätzt das Wohlwollen anderer richtig ein und überwindet egozentrische Affekte

8.1.3. Ein dankbarer Mensch erfährt soziale Wertschätzung

8.1.4. Ein dankbarer Mensch zeigt weder übertriebenes noch mangelndes Eigenständigkeitsstreben.“ (ebd., S. 7f.)

3.4.1. Das Kapitel über die *Dankbarkeit*

Steinherr leitet ihr Kapitel über die Dankbarkeit mit einer kurzen Unterrichtsszene und deren Interpretation ein. Sie zeigt damit gleich zu Beginn positive Aspekte der Dankbarkeit auf und die damit einhergehende Schaffung eines besonderen Bandes zwischen den Akteur_innen. Ihr Kapitel ist sehr schematisch aufgebaut und ist in einen ersten Teil, in welchem ein Überblick über Dankbarkeitstheorien gegeben wird, und einen praktischen Teil, in welchem Beispiele für Unterrichtsvorschläge, literarische Texte und Zitate zum gemeinsamen Nachdenken über Dankbarkeit angeführt werden, gegliedert.

Im ersten Abschnitt mit dem Titel *Was versteht man unter Dankbarkeit?* geht Steinherr auf verschiedene Aspekte ein, die einen dankbaren Menschen ausmachen würden. So würde sich erst aus der Erfahrung, als Adressat von etwas Gutem gemeint zu sein, eine Haltung der Dankbarkeit im Kind entwickeln können, welche in einer Erziehung zur Dankbarkeit zu einer „bewusste<n> Aufmerksamkeitshaltung dem Leben und vor allem wohlwollenden anderen Menschen gegenüber“ (Steinherr 2017, S. 199) führen sollte. Die Aufgabe einer solchen Erziehung sei es dabei, einerseits durch die Ermöglichung von guten Erfahrungen dem Kind Anlass zur Dankbarkeit zu geben und andererseits diesem bewusst zu machen, dass die erhaltene Gabe keine Selbstverständlichkeit sei. Zu beachten sei jedoch durchgängig, dass Dankbarkeit nicht erzwungen werden sollte. Durch die Erziehung zur Dankbarkeit, die schon von den Eltern und nicht erst in der Schule vorgenommen werde, werde nicht danach gestrebt, dass das Kind im gesellschaftlichen Umgang nicht anecke, sondern, dass es verstehe, dass der andere frei im Geben diesem etwas gewährt hat. Steinherr zeigt dabei auf, dass die Dankbarkeit aus einer emotionalen Seite, in der also spontan mit Freude Dankbarkeit gefühlt

werde, und einer rationalen Seite, in welcher erkannt werde, dass etwas Gutes erhalten wurde, bestehe. Die Ähnlichkeit und Zusammengehörigkeit von Dankbarkeit und Glück wird daraufhin von der Autorin herausgestrichen, wobei die Besonderheit von Dankbarkeit in der Erkenntnis begründet sei, „dass eine *andere Person* Urheber seines (des dankbaren Menschen; Anm. CV) Glückes ist, und er [...] sich ihr dankbar erweisen“ (ebd., S. 200; Hervorh. im Orig.) wolle. Dieser Aspekt berührt auch den zentralen Punkt, dass Dankbarkeit immer als Adressaten eine andere Person als die Dankbare selber voraussetzt¹⁵⁹ (vgl. ebd., S. 199f.).

Steinherr argumentiert dann, dass Dankbarkeit dazu führe, dass „die freundlichen Absichten anderer“ (ebd., S. 201) nicht verkannt würden, sondern durch eine vertrauensvolle Haltung eine möglichst zutreffende Einschätzung der Handlungsmotive anderer ermöglicht werde. Es gebe dabei Affekte, welche sich als kontraproduktiv für die Entwicklung von Dankbarkeit erweisen würden, worunter die Autorin zuerst auf den Stolz eingeht, welcher sich zum Beispiel in einer Verweigerung der Annahme von Gaben ausdrücken könne, so dass Dankbarkeit und dadurch die Notwendigkeit einer Gegenleistung oder –gabe vermieden werden könne. Einerseits komme hier eine grundlos skeptische Haltung gegenüber Gaben, welche als schlechte Absicht interpretiert würden, andererseits ein Ringen nach Unabhängigkeit zum Vorschein. Letzteres sei irreführend, da erkannt werden solle, dass die eigene Freiheit von der wohlwollenden Zuwendung anderer abhänge. Weitere Gefühle, welche Dankbarkeit im Weg stünden, seien Misstrauen und Hass, welche sich zum Beispiel aus der dauerhaften Zuweisung eines niederen Ranges¹⁶⁰ entstehen können. Die daraus resultierende Verkapselung von anderen und die destruktiven Affekte könnten nur durch Dankbarkeit überwunden werden. Erst durch die damit einhergehende Vertrauenshaltung sei es möglich zu verstehen, dass der oder die Gebende keine Gegengabe erwarten würde: „Dankbarkeit ist also eine Vertrauenshaltung, die an das Gute im Menschen glaubt und darum selber gut ist“ (ebd., S. 203). „Erziehung, die selbstlos am Wohl des Kindes interessiert ist“ (ebd., S. 204) könne einen Glauben an einen guten Kern der Wirklichkeit und an die Möglichkeit von reinem Geben und Nehmen fördern. Wurde eine solche Erziehung in der Kindheit nicht erfahren, so müsse der oder die Betroffene sich einen solchen Glauben erst erkämpfen, weshalb diejenigen, die eine solche Erziehung, die zum Dank befähigt, genießen durften, wiederum dafür danken können (vgl. ebd., S. 201-204).

¹⁵⁹ Das gelte auch für religiös gestimmtes Danken, in welchem Dankbarkeit an einen Gott gerichtet werde (vgl. Steinherr 2017, S. 200).

¹⁶⁰ Der Zwang zur Annahme einer Gabe, welche nicht angemessen erwidert werden könne, könne zu einer der Ursachen für Hass werden (vgl. Steinherr 2017, S. 203).

Die Konzentration des dankenden Menschen auf die „Liebenswürdigkeit seines Wohltäters“ (ebd., S. 204) führe zu einer Atmosphäre, in welcher sich freundschaftliche Beziehungen entwickeln können. Dabei sei ein solcher Dank auch bei gerechten Tauschhandlungen angebracht, in welchen auf einen ersten Blick keine Dankbarkeit notwendig sei. Steinherr macht dafür darauf aufmerksam, dass bei solchen Tauschhandlungen stärkeren Partnern für die freiwillige Befolgung der Spielregeln, den zuerst Gebenden für ihren Vertrauensvorschluss und denjenigen, denen es um mehr als ausschließlich um den Profit gehe, zu danken sei (vgl. ebd., S. 204ff.).

Der letzte theoretische Aspekt, den Steinherr anführt, betrifft die Verbindung zwischen der Erziehung zur Dankbarkeit und derjenigen zur Autonomie. Die Erziehung zur Dankbarkeit könne gleichzeitig eine

„*Erziehung zur Autonomie* (im Sinne von Ermöglichung von Verantwortungsübernahme) <sein>, die die *eigene Autonomie* (im Sinne materieller Unabhängigkeit) freiwillig einschränkt und sich dadurch als *wahrhaft autonom*¹⁶¹ (Verzicht auf Sicherung der eigenen Würde durch äußeren Besitz) erweist“¹⁶². (Steinherr 2017, S. 206; Hervorh. im Orig.)

In der Folge führt Steinherr Beispiele für die Integration der Dankbarkeit in den Unterricht an. Drei mögliche Unterrichtsvorschläge werden sehr knapp dargestellt, wobei es ihr um die Übung des gegenseitigen Ausdrucks von Dankbarkeit, die Diskussion um den Begriff der Dankbarkeit anhand von Medien, oder um die kreative Herangehensweise zum Beispiel über Rollenspiele oder zum Beispiel Pantomimen geht¹⁶³. Sieben literarische Texte über die Dankbarkeit werden von Steinherr im zweiten Teil der Beispiele für den Unterricht angeführt, anhand welcher eine Thematisierung der Dankbarkeit möglich sei. Der erste Text stammt von Matthias Claudius, wobei es sich um ein Gedicht oder einen Text für ein Lied

¹⁶¹ Die hier gebrauchte Sprache ähnelt trotz der beträchtlichen zeitlichen Distanz und somit auch trotz des veränderten Sprachgebrauches und der Sprachsensibilität (in der Wissenschaft) stark derjenigen von Bollnow. Es könnte hierbei an die Kritik Adornos hinsichtlich des Jargons der Eigentlichkeit verwiesen werden, in welcher eine undeutliche Sprache angeprangert wird, welche vage an die christliche Sprache erinnere, jedoch nicht dem Kultus christlicher Inhalte sondern dem des Eigentlichen selbst diene und damit nicht zu einer dialektischen Praxis beitragen könne (vgl. Adorno 1989, S. 14).

¹⁶² Diese Passage zeichnet sich durch Undeutlichkeit aus. Die in Klammern gesetzten Präzisierungen der jeweils gemeinten Bedeutungen des Autonomiebegriffes zeigen auf, dass es sich dabei um eine Vermischung verschiedener Aspekte handelt: denjenigen der Verantwortung, der materielle und derjenige der Würde. Dabei wird die hier angesprochene Zielsetzung der Erziehung nicht begründet oder argumentiert. Der pathetische Beigeschmack der Wortwahl wird damit noch verstärkt.

¹⁶³ Steinherr geht somit von der Lehrbarkeit von Werten aus und geht im Unterschied zu den anderen analysierten Positionen auch auf die praktische Umsetzung dieser Auffassung ein. Angesichts der Schwierigkeit von Legitimierung und Konkretisierung von Werten, sowie angesichts dessen komplexer Verstrickung in politische und ethische Zusammenhänge erscheinen die Auffassung, Werte könnten in kontingenten Situationen allgemein handlungsanleitend sein, sowie die Möglichkeit ihrer Lehrbarkeit fraglich oder zumindest problematisch zu sein (vgl. Schäfer/Thompson 2010b, S. 7-10; Rustemeyer 2010, S. 46ff.). Darauf wird in der Analyse noch einzugehen sein.

handelt, welches sich für die Gabe des Lebens und der Welt dankend an Gott wendet¹⁶⁴. Der zweite ist erneut ein Gedicht, diesmal von Heinz Piontek¹⁶⁵, in welchem dem Leben für das Erleben und die Welt gedankt wird. Von Hans Magnus Enzensberger stammt der dritte vorgeschlagene Text, erneut ein Gedicht, in dem für Aspekte des Lebens, Erlebens und der Welt gedankt wird ohne einen Adressaten des Dankes anzuführen¹⁶⁶. Des Weiteren führt sie ein Gedicht von Bertolt Brecht an, wobei hier der Begriff des Dankes oder der Dankbarkeit nicht vorkommt, sondern das Gedicht aus einer Liste von Dingen besteht, die als einfach und schön gelten könnten¹⁶⁷. Ein an diesem Gedicht von Brecht angelehntes Gedicht eines 8 jährigen Kindes, Pauline, ist der nächste vorgeschlagene literarische Text¹⁶⁸. Ein längerer Text von Joseph Roth wird als letzter literarischer Text vorgeschlagen. Hier handelt es sich um einen Ausschnitt aus seinem Buch *Die Flucht ohne Ende* (1994), in welchem die Rollenverteilung zwischen bittender und dankender, gebender und empfangender Person beschrieben und die damit einhergehende Hierarchisierung dargestellt werden. Steinherr fügt diesem Text auch im Unterschied zu den anderen literarischen Beispielen drei Leitfragen für eine mögliche Diskussion bei¹⁶⁹. Letztendlich führt Steinherr Zitate an, über welche gemeinsam nachgedacht werden könne. Das erste stammt aus dem Werk Senecas *Moralische Briefe an Lucilius* und besteht in einer kurzen Erklärung, warum Dankbarkeit gefühlt werde. Die weiteren Zitate sind eigentlich mehrere sehr kurze internationale Sprichwörter zum Thema der Dankbarkeit.

3.4.2. Interpretation der Position Steinherrs

Die Ausführungen des Kapitels von Eva Steinherr sind sehr knapp gehalten und können dadurch insgesamt nicht immer dem Ziel, anhand des theoretischen Überblicks eine Reflexion des Wertes der Dankbarkeit anzuregen, klärend gerecht werden.

¹⁶⁴ Es handelt sich um „Täglich zu singen“ (Claudios zit. nach Steinherr 2017, S. 207).

¹⁶⁵ Es handelt sich um „Früh im September“ (Piontek zit. nach ebd., S. 207).

¹⁶⁶ So heißt das Gedicht (auf Deutsch) auch treffend: „Empfänger unbekannt – Retour à l’expéditeur“ (Magnus zit. nach ebd., S. 208).

¹⁶⁷ Es handelt sich um „Vergnügungen“ (Brecht zit. nach ebd., S. 209).

¹⁶⁸ Es handelt sich um ein Gedicht mit dem Titel „Vergnügungen“ (ebd., S. 209).

¹⁶⁹ Hinsichtlich dieses Textabschnittes, in welchem Dankbarkeit und der Gabentausch im Allgemeinen nicht (rein) positiv bewertet wird und somit im Widerspruch steht, mit den der Dankbarkeit gegenüber eher positiv gestimmten Ausführungen Steinherrs und den anderen Textabschnitten, die sie anführt, kann auf das Vorhaben des Buches, welches sie in der Einleitung verdeutlicht, erinnert werden. Hier deutet Steinherr an die Tugendlehre der griechischen Antike hin und darauf, dass diese dort in einem Dialog praktiziert werde, in welchem sich Einsicht in eine Problematik einstelle: „Bei der Wertebildung ist ein Abwägen des Für und Wider gefragt, das im Dialog gut gelingen kann“ (Steinherr 2017, S. 12)

Was wird unter (der Tugend der) Dankbarkeit verstanden?

Trotz der Knappheit kehrt die Autorin jedoch immer wieder auf einige Aspekte zurück, so zum Beispiel auf die Besonderheit des dankbaren Gefühls, das dann verspürt werde, wenn man sich als Adressat einer frei gegebenen Gabe erkenne, wobei sie den Akzent immer wieder auf das Erkennen der eigenen Situation als Adressat legt (vgl. z.B. Steinherr 2017, S. 199 u. 200). Neben der Beschäftigung mit der Thematik der Dankbarkeit angesichts der spärlichen pädagogischen Literatur darüber erscheint diese Akzentuierung besonders interessant. Steinherr beschreibt dabei mehrfach das Gefühl der Dankbarkeit als eines, welches auf Bereiche des eigenen Lebens und Erlebens verweist, die vom Subjekt selber nicht beeinflusst werden, dieses sogar überrascht, von ihm also auch (noch) nicht gedacht werden: „Der Dankbare begreift, dass eine *andere Person* Urheber seines Glückes ist, und er *will* sich ihr dankbar erweisen“ (vgl. Steinherr 2017, S. 200; Hervorh. im Orig.). Es wird hiermit auf ein Primat des Anderen verwiesen, welcher erkennt, wie er dem Subjekt helfen oder diesem eine Freude machen kann, die Möglichkeit wahrnimmt und dadurch das Subjekt zum Handeln – zum Danken also – veranlasst. Dabei wird in der gegenwärtigen bildungswissenschaftlichen Diskussion eine solche Prämisse nicht von der Mehrheit der Wissenschaftler_innen und Praktiker_innen geteilt (vgl. Wimmer 2014, S. 25), was die Besonderheit der Position Steinherrs unterstreicht¹⁷⁰.

Andere Aspekte wiederum deutet sie in den Titeln ihrer Unterkapitel an, führt sie jedoch nicht aus. So ist es zum Beispiel der Fall im Abschnitt mit dem Titel *Der Dankbare sieht die Präsenz des Gebenden in der Gabe*, in welchem nur in einem Zitat auf die Präsenz in der Gabe eingegangen wird und daraufhin von der Autorin der Blick gleich auf die Schaffung eines Miteinanders durch die Dankbarkeit verschoben wird (vgl. Steinherr 2017, S. 204f.). Genauso auch im darauffolgenden Abschnitt, mit dem Titel *Der Dankbare stiftet Gemeinschaft*, in welchem ausschließlich auf die Aspekte eingegangen wird, die in einem üblichen Tauschhandel trotz der darin vermeintlich herrschenden Gerechtigkeit dankbarkeitswürdig sind (vgl. ebd., S. 205f.). Diese beiden Abschnitte bilden zusammen das Unterkapitel 8.1.3. *Ein dankbarer Mensch erfährt soziale Wertschätzung* und tragen beide nicht dazu bei, diesen Titel zu verdeutlichen¹⁷¹.

Inwiefern Dankbarkeit als ein Wert anzusehen sei, wird im gesamten Kapitel nicht angesprochen, wenn von den impliziten Angaben in den Kapitelüberschriften abgesehen wird. Vielmehr wird ein Gefühl beschrieben, welches auf nicht explizierte Art und Weise andere,

¹⁷⁰ Siehe dazu auch die Ausführungen im Kap. 3.3.2.

¹⁷¹ Damit fällt dieses Unterkapitel aus der Reihe der anderen, welche keine Diskrepanz zwischen Titel und Inhalt aufweisen, obwohl sie auch sehr knapp und in vielen Fällen auch nicht sehr genau sind

als negativ angesehene, Affekte überwinden lässt. Es scheint so, als sei es zum Beispiel in einer Situation, in welcher Hass verspürt wird, einfach gegeben, plötzlich die eigenen Gefühle in Dankbarkeit umpolen zu können. Hierbei werden außerdem Hass und Misstrauen ganz klar negativ und Dankbarkeit positiv bewertet (vgl. Steinherr 2017, S. 203). Eine solch vereinfachte Sichtweise auf Dankbarkeit, aber auch auf Hass oder Misstrauen, behält nicht im Blick, dass zum Beispiel Dankbarkeit zu Hass führen kann, so wie es von der Autorin selber einige Zeilen zuvor beschrieben wird, oder dass Dankbarkeit aus Situationen entstehen kann, welche als unmoralisch gelten, weshalb auch die verspürte Dankbarkeit zu einem unmoralischen Gefühl wird und Misstrauen und Hass eher angebracht erscheinen könnten. Dies kann zum Beispiel der Fall bei einer Dankbarkeit sein, die auf keine bestimmte gebende Person gerichtet ist, sondern eher den Erfahrungen des Lebens im Ganzen entgegengebracht wird, von welcher zwar im theoretischen Teil des Kapitels nicht die Rede ist, die jedoch im praktischen Teil in den Literaturvorschlägen, sowie in den Zitaten angesprochen wird.

Warum soll Dankbarkeit durch Erziehung angestrebt werden?

Wo solch eine generalisierte Dankbarkeit jedoch als ein Ziel der Erziehung dargestellt wird, was anhand der vorgeschlagenen Textpassagen der Fall sein könnte, wird Dankbarkeit als ein positives Gefühl bewertet, welches sich ausgehend von Vergleichen einstellt, in denen die eigene Situation als erstrebenswerter als diejenige von anderen erfahren wird. Eine solche Dankbarkeit könne vielleicht Glück für den Einzelnen bedeuten, würde jedoch nicht dazu führen, die ungerechte Situation zu verändern, da sonst der Grund für die Dankbarkeit nicht mehr gegeben wäre (vgl. Jackson 2016, S. 279). Die einfache Gegenüberstellung von Misstrauen und Hass einerseits und Dankbarkeit andererseits führt hierbei zu keiner solchen moralischen Reflexion, sondern erscheint eher als Verfestigung eines vorschnellen positiven Urteiles über Dankbarkeit, ohne die damit möglicherweise einhergehende Ungerechtigkeit zu berücksichtigen.

Dabei ist zu beachten, dass Hass und Misstrauen – gemeinsam mit dem Stolz – von Steinherr als diejenigen Affekte genannt werden, die der Dankbarkeit im Weg stünden. Dankbarkeit als Erkenntnis der Freiheit hinter der Geste der Gabe wird jedoch wiederum als die einzig mögliche Unterbrechung dieser Affekte dargestellt und als erzieherisches Ziel legitimiert, was als eine Paradoxie erscheint. Etwas uneindeutig spricht Steinherr dabei davon, dass Dankbarkeit hier zu einem Erkennen der Freiheit des Gebenden und seiner Erwartungslosigkeit führen könne (vgl. Steinherr 2017, S. 203). Inwiefern es sich im ganzen Ab-

schnitt somit nur um Affekte handle, die im Prozess des Gabentausches einer sich darin möglicherweise entwickelnden Dankbarkeit hinderlich sind, oder um solche, die Situationsübergreifend einer möglichen Dankbarkeit im Wege stehen, wird nicht klar. Würde Steinherr hier wirklich ausschließlich Gefühle meinen, die sich im Gabentausch einstellen, dann würde sich die Frage stellen, warum sie Dankbarkeit als einen der wichtigsten neun Werte¹⁷², die im Unterricht bedeutsam sind, auswählt. Denn explizite Gabenbeziehungen sind im schulischen Unterricht im Vergleich zu anderen Beziehungen oder Situationen wohl weit weniger oft anzutreffen. Würde jedoch Dankbarkeit als ein – und sogar als das *einzig* – Gefühl¹⁷³ gefasst, welches Hass und Misstrauen in jedem Fall brechen könne, wie auch immer dies möglich sei, dann wäre zwar ein Status als wichtiger Wert, welcher auch im Unterricht von Bedeutung wäre, deutlicher gegeben, jedoch würde die Rolle von Dankbarkeit hier etwas überzeichnet erscheinen und womöglich mit empirischen Studien zum Hass widerlegt werden können. Die starke Verkürzung, Vereinfachung und Vereinseitigung von Argumentationsgängen und die dabei nicht ganz kohärente Argumentationsführung, so wie es an dieser Passage sichtbar wird, verwirren eher, als dass sie eine Vertiefung oder Reflexion der Problematik veranlassen würden.

Wie soll und kann Dankbarkeit durch Erziehung erzielt werden?

Steinherr nimmt an, dass Dankbarkeit als Wert über die Stiftung von Debatten und die (theatralische) Nachahmung von mit Dankbarkeit verbundenen Situationen lehrbar sei, dass sich das Kind also durch den Unterricht „an etwas (einen Wert; Anm. CV) von ihm, aber eben auch von anderen für wertvoll Erachtetes“ (Schäfer/Thompson 2010b, S. 25) binde. Die Verpflichtung, dem Fächerkanon zu folgen und diesem sowie persönlichen Neigungen und Situationen der Schüler_innen zum Trotz individuelle Begeisterung für Werte zu stiften, erscheint nicht nur schwierig, sondern gar unwahrscheinlich. Dies gilt, Schäfer und Thompson (2010b, S. 8-11 u. 24f.) zufolge, vor allem in Anbetracht dessen, dass die Bezeichnung von Werten noch keine genaue Auskunft darüber gibt, was diese Werte genau ausmacht und welche Handlungsmaxime mit ihnen zu verbinden sind. Die unmögliche Aufgabe von Pädagogik oder Erziehung wäre es dann Konzepte zu vermitteln und verwirklichen, aus denen nicht von sich aus „dezidiert praktische Selbst- und Weltverhältnisse und diesen entsprechende Handlungsanweisungen folgen würden“ (Schäfer/Thompson 2010b, S. 9). Die feh-

¹⁷² Steinherr geht in ihrem Buch insgesamt auf neun Werte ein.

¹⁷³ Vielleicht ist hier der Begriff Tugend besser als Gefühl. Steinherr verwendet diesen Begriff zwar nicht, jedoch spricht sie auch nicht oft von einem Gefühl. Die hier aufgezeigte Rolle der Dankbarkeit könnte mit dem Begriff der Tugend der Dankbarkeit zusammenpassen, welcher in den vorangegangenen Texten ausgelegt wurde.

lende Klärung der Auffassung von Dankbarkeit als einem Wert bei Steinherr bestätigt indirekt diese Feststellung.

Die thematische Diskrepanz zwischen den vorgeschlagenen Texten und Zitaten mit der Theorie des ersten Teiles unterstreicht einmal mehr, wie problematisch es ist, Werte – in diesem Fall die Dankbarkeit – zu definieren und als Erziehungsziele zu legitimieren. Wie schon gesagt, wird im ersten Teil des Kapitels ausschließlich auf die Dankbarkeit als ein Gefühl eingegangen, welches sich in Folge eines Gabentausches und der Erkenntnis auf Seiten der beschenkten Person, dass sie eine freiwillige und gute Gabe empfangen hat, einstellen kann. Dabei ist die Dankbarkeit personenbezogen. Eine allgemeine Dankbarkeit, als ein grundlegendes, womöglich durchgängig, präsent positives erfahrendes Gefühl, welches auch dort aufkommt, wo keine bestimmte Person als Schenkende ausgemacht werden kann, kommt dort nicht zur Sprache. Erstaunlich erscheint es vor diesem Hintergrund, dass die meisten Texte jedoch gerade auf solch eine Dankbarkeit abzielen. Ähnlich ist es auch im Fall des Textausschnitts von Joseph Roths Roman, in welchem mögliche negative Folgen einer ungleichen Gabenbeziehung und der daraus resultierenden Dankbarkeit, die zur Subalternität führt, beschrieben werden. Von einer solchen Rolle der Dankbarkeit ist im theoretischen Teil jedoch nur andeutungsweise die Rede, obwohl eine eingehende moralische Beschäftigung dieses hochproblematischen Aspekts sowohl theoretisch¹⁷⁴ als auch im schulischen Unterricht angebracht erscheinen würde¹⁷⁵. Somit dient die zusammengestellte Theorie hier nicht der Vorbereitung auf die vorgeschlagenen Unterrichtsinhalte.

3.5. Zwischenfazit

Im folgenden Zwischenfazit sollen die Argumentationen der hier analysierten Positionen hinsichtlich der drei Leitfragen miteinander verglichen werden, um damit auf Gemeinsamkeiten aufmerksam zu machen, welche unter Bezugnahme von disziplinären Besonderheiten der deutschsprachigen Bildungswissenschaft die Lücke der Disziplin in Hinblick auf die Thematisierung des Dankbarkeitsbegriffes plausibilisieren könnten. Dafür ist es in einem ersten Schritt notwendig, das hierbei leitende Verständnis von deutschsprachiger bildungswissenschaftlicher Disziplin zu erörtern (3.5.1.), um daraufhin die Argumentationsgänge der zuvor analysierten Positionen mit diesem Verständnis zusammenzuführen (3.5.2.).

¹⁷⁴ Vor allem in Anbetracht dessen, dass hier von einer Erziehung zur Dankbarkeit die Rede ist, welche womöglich in die selbe Rollenverteilung tappen könnte, weshalb eine Reflexion solcher negativen Folgen der Dankbarkeit oder der Erwartung von Dankbarkeit sogar als dringender erscheinen kann, als diejenige von als positiv eingestuften Aspekten des Gefühls.

¹⁷⁵ Unter manchen Gesichtspunkten, so unter dem einer Erziehung zur Kritikfähigkeit, wäre eine Reflexion dieser möglichen Funktion von Dankbarkeit vielleicht sogar angebrachter als eine Einübung der Dankbarkeit gegenüber Mitschüler_innen, wie dies in Steinherrs ersten Unterrichtsvorschlägen angeregt wird.

3.5.1. Die analyseleitende Auffassung der ‚bildungswissenschaftlichen Disziplin‘

Mit den Begriffen der wissenschaftlichen Pädagogik, Erziehungswissenschaft oder Bildungswissenschaft wird schon seit dem 19. Jahrhundert keine einheitliche Wissensform definiert. Es ist Tenorth (2010, S. 342-451) zufolge eher zu beobachten, dass die in den Ursprungsphasen der Disziplin bezeichnenden Momente der Definition von Bildungswissenschaft¹⁷⁶, welche in der Charakterisierung der Disziplin durch empirische Forschung, prinzipientheoretische Reflexion und zuletzt durch die vermehrte Betrachtung von Erziehungs- und Bildungsfragen in Philosophie sowie Theologie bestehen, die (teilweise kontroverse) Struktur der Disziplin bestimmen.

Die Produktion von Wissen über Erziehung, welches im gesamten 19. Jahrhundert durch die Generierung in und Einordnung zu dogmatischen Systementwürfen charakterisiert sei, zeichne sich durch Uneinheitlichkeit aus (vgl. ebd., S. 352-355). Mit einer Kritik Diltheys an ebendiesem Dogmatismus werde laut Tenorth (2010, S. 357f.) am Ende des Jahrhunderts „die moderne Diskussion über die Pädagogik als Wissenschaft“ eröffnet. Von einer „professions- und systembegleitenden Reflexion“ (Tenorth 2008, S. 218) habe sich dadurch die Bildungswissenschaft zu einer solchen entwickelt, die Fragen von Erziehung und Gesellschaft auch außerhalb von Schule bearbeite. Dabei könnten im Anspruch zu einer disziplinären Autonomie zu gelangen, in der verstärkten Differenzierung von Wissen bezüglich Pädagogik, Erziehung und Bildung und der damit verbundenen Konkurrenz von Wissensformen und zuletzt in der Entwicklung von methodenorientierten Paradigmata vier Momente ausgemacht werden, die zum Wandel der Bildungswissenschaft hin zu einer modernen Disziplin führen (vgl. Tenorth 2010, S. 363).

Über die komplexe historische Herausbildung und Festigung der deutschsprachigen Disziplin hinaus, welche mit dem Zweiten Weltkrieg und der darauffolgenden der Zeit des Kalten Kriegs deutlich umstrukturiert wurde, dann immer mehr dem Druck ausgesetzt wird, sich gegenüber den Nachbardisziplinen zu profilieren und abzugrenzen¹⁷⁷, und sich zuletzt in

¹⁷⁶ Tenorth spricht nicht von Bildungswissenschaft sondern von Erziehungswissenschaft. Im weiteren Verlauf wird von Bildungswissenschaft die Rede sein. Dies wird einerseits getan, um eine Einheitlichkeit des Begriffsgebrauchs in der Arbeit zu gewährleisten, andererseits wird der zweite Begriff bevorzugt, da er auf einen weiteren Gegenstandsbereich verweist als derjenige der Erziehungswissenschaft und diese Erweiterung bezüglich der Thematisierung von Dankbarkeit von Vorteil ist. So kann an den Beispielen der analysierten Positionen aufgezeigt werden, dass eine Betrachtung von Dankbarkeit nicht (allein) in den (zeitlichen) Grenzen einer intentionalen erzieherischen Praxis von Interesse für die Pädagogik oder Bildungswissenschaft sein kann. Steiner betont z. B. den Beginn des Herausbildungsprozesses von Dankbarkeit vor einer gänzlich reflektierten Erziehung und Bollnow unterstreicht die Wichtigkeit der Beachtung der Veränderung von Dankbarkeit auch noch nach solchen Erziehungsprozessen.

¹⁷⁷ Diese Abgrenzung führt zum Beispiel dazu, dass die Theologie einen bedeutenden Geltungsverlust für die Bildungswissenschaft erleidet und dies für einige Jahre auch für die Philosophie der Fall ist (vgl. Tenorth 2008, S. 351f.).

vielen Subdisziplinen differenziert (vgl. Tenorth 2008, S. 339- 359), ist erneut auf die Momente einzugehen, die Tenorth (2010, S. 343-348) als charakteristisch für die Bildungswissenschaft ansieht¹⁷⁸. Tenorth unterstreicht, dass die Bildungswissenschaft sich insofern von einer noch nicht wissenschaftlichen Pädagogik unterscheidet, als sie zum einen durch empirische Forschung den Menschen zu ergründen und sich dadurch von moralischen Normierungen zu distanzieren sucht. Zum anderen werde eine solche Distanzierung auch über eine prinzipientheoretische Reflexion des auf Pädagogik, Erziehung oder Bildung bezogenen Wissens vorgenommen, welche unter anderem dazu führt, dass sich das generierte bildungswissenschaftliche Wissen deutlich von einem anweisenden oder Rat gebenden Wissen unterscheidet. Der Status als Wissenschaft könne zuletzt auch über die vermehrte Beachtung und Bearbeitung erziehungstheoretischer Fragen in den angrenzenden Disziplinen der Philosophie und Theologie bestätigt werden.

Noch vor einer Gegenüberstellung von ähnlichen Argumentationsgängen der analysierten Positionen und Argumentationsgängen solcher Autoren, die den ersten beiden Aspekten entsprechen, ist es anhand dieser Charakteristika möglich festzustellen, dass die analysierten Positionen zum Großteil diesen Ansprüchen einer so verstandenen Bildungswissenschaft nicht genügen. Keine dieser Positionen zeichnet sich durch eine prinzipientheoretische Reflexion der leitenden Konzepte und Begriffe aus, allein bei Bollnow sind 1956 und 1992 Argumente zu finden, welche zu einer solchen Reflexion führen, wenn er darauf hinweist, dass eine Perspektive, welche zu sehr auf das Subjekt zentriert ist, den Blick auf mit Dankbarkeit verbundene Aspekte versperrt. Auch kann keine der Positionen als frei von (massiven) moralischen Normierungen angesehen werden. Eine Ausnahme ist allein bei Steinherr zu finden, deren Argumentationen jedoch auch nicht klar, reflektiert und kohärent genug sind, um sie als frei von moralischen Normierungen und somit als bildungswissenschaftlich zu verstehen.

Im folgenden Abschnitt werden die unterschiedlichen Argumentationsgänge der in diesem Kapitel analysierten Positionen miteinander verglichen und mit diesen entsprechenden Diskussionen in der Bildungswissenschaft konfrontiert, um damit mögliche Gründe für ein Fehlen der bildungswissenschaftlichen Thematisierung des Begriffes zu erarbeiten.

¹⁷⁸ Diese wurden schon zu Beginn des Kapitels 3. angeführt.

3.5.2. Gegenüberstellung der Positionen und daraus ersichtliche mögliche Gründe für das Fehlen einer bildungswissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Begriff der Dankbarkeit

Was wird unter (der Tugend der) Dankbarkeit verstanden?

Es ergibt sich im Vergleich der hier interpretierten Positionen hinsichtlich der Dankbarkeit im pädagogischen Prozess ein weitgehend übereinstimmendes Bild der Verwendung des Begriffes, auch wenn sich die Kontexte, in welchen der Begriff jeweils eingebettet ist, stark voneinander unterscheiden.

Alle Autor_innen sprechen von der Dankbarkeit als einer Tugend oder einem Wert, welcher durch Erziehung in der Familie sowie im schulischen Unterricht zu fördern sei. Dabei wird in keiner der Positionen expliziert, warum Dankbarkeit als Wert oder Tugend gesetzt und nicht als ein *einfaches* Gefühl behandelt wird. Implizit ließe sich bei den älteren drei Positionen¹⁷⁹ eine Legitimation für die Attribution des Stellenwerts als Tugend herauslesen, da hier der Dankbarkeit eine grundlegende Rolle in der Entwicklung anderer Tugenden und jeweils als *wesentlich* gesetzten Charaktereigenschaften zugeschrieben wird. Bei Steinherr wiederum ist eine solche implizite Legitimierung für die Zuweisung der Rolle eines Wertes nicht aus den Argumentationsgängen des Kapitels herauszulesen und eher auf die Titel der Abschnitte begrenzt. Dabei könnte ausgehend von diesen Titeln die Besonderheit des Wertes der Dankbarkeit bei Steinherr in der Erkenntnis einer freiwilligen guten Tat von Seiten des anderen und daraufhin der Überwindung eigener egozentrischer Affekte verortet werden, was wiederum mit den Auffassungen des Dankbarkeitsgefühls der anderen Autor_innen übereinstimmt. So ist in allen Positionen – trotz verschiedener Argumentationsgänge und thematischen Gewichtungen – die Dankbarkeit mit einer Absage an die Möglichkeit von Autonomie und von einem rein aus Einsicht und eigenem Willen heraus denkenden und handelnden Subjekts zu erkennen. Diese Gemeinsamkeit stellt in Anbetracht der in der Pädagogik vorwiegend vertretenen, rationalistischen Auffassung¹⁸⁰, der zufolge das Individuum ausgehend von als richtig bewerteten Einsichten „gleichsam automatisch zu entsprechenden Handlungsdispositionen und dann auch noch zu entsprechenden Handlungen“ (Schäfer/Thompson 2010b, S. 20) geleitet werde, eine bemerkenswerte Ausnahme dar. Diese Besonderheit der verstärkten Thematisierung von Verbindlichkeit eher als derjenigen der praktischen Vernunft, in welcher Einsicht, Motivation und die Handlung zu einer Einheit verbunden werden, trifft Schäfer und Thompson zufolge im Allgemeinen auf die pädagogi-

¹⁷⁹ Gemeint sind hier die Positionen von Steiner, Bollnow und Meves.

¹⁸⁰ Schäfer und Thompson (2010b, S. 20) sprechen hier von einer pädagogischen Hoffnung.

sche Beschäftigung mit Werten zu (vgl. ebd., S. 20f.). Jedoch ist hier die Dankbarkeit nicht erst als Wert oder Tugend ein Moment, welches das Festhalten an der Illusion eines autonomen, autopoietischen, oder vernunftgesteuerten Individuums unterbricht. Diese wird vielmehr schon auf Ebene des Gefühls und noch vor einer dem Gefühl womöglich folgenden Handlung von den Autor_innen als verbindliches Moment konzipiert. Deshalb würde eine bildungswissenschaftliche Beschäftigung mit Dankbarkeit aus der Sicht derjenigen Theoretiker_innen, welche Autonomie als Illusion bezeichnen¹⁸¹, lohnenswert erscheinen.

Bollnow betont die Eigenschaft der Dankbarkeit, diese mache eine Bezogenheit auf den oder eine Abhängigkeit von dem Anderen bewusst, und nimmt an, dass dies der Grund dafür sei, dass ein Schwund an Dankbarkeit festgestellt werden könne. Auch wenn nicht klar wird, woran dieser festgestellte Dankbarkeitsschwund festgemacht wird und ob Bollnow somit von einer Abnahme der Thematisierung von Dankbarkeit, oder eher von einer Abnahme des Erweisens von Dank ausgeht, scheint dieser Befund weiterhin Gültigkeit beanspruchen zu können. Denn, so streicht es Schäfer (2007, S. 13ff.) problematisierend heraus, es wird die Auffassung prominent vertreten, das Individuum könne als solches unabhängig von den anderen bestehen, sich selbst hervorbringen und in einem Moment seines Lebens (z. B: die Mündigkeit) einen von anderen unabhängigen Selbstbezug herstellen. Das Aufgreifen der Thematik der Dankbarkeit und die dadurch bezeugte Verwiesenheit auf den anderen, könnte demnach auch für jene Autor_innen interessant sein, welche sich innerhalb der Disziplin gegen eine solche Sichtweise wenden (so z.B. Balzer/Ricken 2010; Schäfer/Thompson 2010a; Wimmer 2014) und auf die, durch die veränderte Perspektive ermöglichte, veränderte Auffassung verschiedener Fragestellungen aufmerksam machen. Diesen Autor_innen könnte eine solche Auffassung von Dankbarkeit somit als Verstärkung der eigenen Argumentationsgänge dienen. Die hier analysierten Positionen von Meves und Steinherr machen dabei zwar auf den Aspekt der Abhängigkeit und des Bezugs zum anderen aufmerksam, dieser wird jedoch nicht als Motiv für die von ihnen konstatierte verminderte dankbarkeitskonforme Handlung angeführt. Bei Steiner wird wiederum vehement eine angebliche verminderte Beachtung der Tugend beklagt, wobei er diese nicht nur nicht mit dem Aspekt von Dankbarkeit, dass diese das Subjekt auf den oder die andere hin ausrichtet, in Verbindung bringt, sondern er überhaupt in seinen Texten keine expliziten Aussagen über die Besonderheiten der Dankbarkeit hinsichtlich dieser Ausrichtung zum anderen hin macht.

Dabei wird Dankbarkeit von allen Autor_innen als eindeutig *gutes* Gefühl oder eindeutig *gute* Charaktereigenschaft eingestuft. Allein Steinherr geht in ihrem theoretischen Abschnitt

¹⁸¹ Dazu zählen zum Beispiel zum Beispiel Schäfer/Thompson (2010a) oder Wimmer (2014).

sehr knapp darauf ein, dass Dankbarkeit in Folge einer, als Erpressung empfundenen Gabe zu Hass führen könne und verweist indirekt in ihrem praktischen Abschnitt mit Hilfe einiger literarischer Beispiele darauf, dass Dankbarkeit in vielen Situationen überflüssig sei oder gar zu Unterdrückung führe. Weitere mögliche Mehrdeutigkeiten des Begriffes werden jedoch von der Autorin nicht explizit ausgelegt. Was bei Steinherr ausschließlich in einem ihrer Praxisbeispiele zu Wort kommt, nämlich dass Dankbarkeit aus hierarchischen Verhältnissen entstehen und diese möglicherweise auch besiegeln und perpetuieren kann, wird von Steiner, Bollnow und Meves mehr oder weniger explizit aufgezeigt, ohne jedoch zu einer Hinterfragung der gesetzten Güte der Tugend der Dankbarkeit zu führen. Die einseitig positive Perspektive auf die Tugend wird sogar in mehreren Fällen anhand der Gegenüberstellung mit als negativ bewerteten Gefühlen, Fähigkeiten oder Charaktereigenschaften noch weiter verdeutlicht. So wird bei Christa Meves Dankbarkeit als Gegenteil von Kritikfähigkeit und Ungehorsam skizziert und bei Steinherr als Gegenteil der *eindeutig* negativen Gefühle von Misstrauen und Hass¹⁸².

Als ein weiteres sehr wichtiges Merkmal, welches von Steiner, Bollnow und Meves gleichermaßen herausgestrichen wird, erscheint die Nähe von Dankbarkeit und Gehorsam, Pflicht¹⁸³ und Gedächtnis zu sein. Von diesen drei Autor_innen¹⁸⁴ wird Dankbarkeit dabei als ein gutes Mittel zur Hörigkeit¹⁸⁵ angesehen, welches zur Achtung und Bewahrung des Willens und des Wissens der älteren Generationen führt. Möglicherweise kann in dieser Charakterisierung von Dankbarkeit die ihr attribuierte Tugendhaftigkeit festgemacht werden. Es würde sich dann in dieser Auffassung also um eine konservative, disziplinierende Tugend handeln, die von diesen Autor_innen auch noch dem eigenen Willen und der Reflexion entgegengestellt wird. Pflicht und Gehorsam verweisen dabei auf vorab bestimmte Ordnungen, denen man sich bewusst zu unterwerfen habe, wobei dieser Auffassung wiederum die – schon oben angesprochene – „Idealisierung eines rational Handelnden zugrunde <liegt>“ (Schäfer 1981, S. 13). Damit ist eine individuelle Bestrafung am Vergehen des Ungehorsams oder der Disziplinlosigkeit möglich, die die Legitimationsproblematiken und

¹⁸² Sowohl Bollnow als auch Steiner bedienen sich keines Gegenparts, um Dankbarkeit als unzweideutig gut darzustellen.

¹⁸³ Dies könnte als Widerspruch zu dem von Seiten der Autor_innen gefassten Dankbarkeitsverständnis, in welchem Dankbarkeit für die Akteur_innen eindeutig als positiv erlebt werde, erkannt werden. Jedoch werden von ebendiesen Autor_innen Gehorsam wie Pflicht nicht (explizit) als Momente verstanden, welche vom Individuum als negativ erlebt werden, sondern als solche, die durch *die richtige* Erziehung im Individuum positiv besetzt sein sollten.

¹⁸⁴ Steinherr geht auf diese Aspekte nicht ein.

¹⁸⁵ Auch hier ist darauf hinzuweisen, dass Hörigkeit von den Autor_innen als positiv gefasst wird. Für die Lehrenden ist Hörigkeit insofern *gut*, als sie den Erziehungsprozess erleichtert. Für die Lernenden bedeutet es, dass keine Autoritätserweise von Seiten der lehrenden Person notwendig sind, weshalb auch für sie die durch Dankbarkeit ermöglichte Hörigkeit *gut* erscheinen kann.

damit verbundenen gesellschaftlichen Bedingungen der Ordnung selber ausblendet. Es wird hier also, anders als hinsichtlich der Dankbarkeit als *Gefühl* deren Konzipierung von denselben Autor_innen eine Abwendung vom vernunftgesteuerten, autopoietischen Individuum andeutete, „die Fiktion eines freien Menschen“ (ebd., S. 16) vertreten, welcher „um den Preis der Selbstaufgabe“ (ebd., S. 28) das eigene normgeleitete Handeln institutionell begründeten Herrschaftsansprüchen unterordnet (vgl. ebd., S. 13-25). Obwohl der eigene, freie Wille der Tugend der Dankbarkeit entgegengesetzt wird, ist er demnach Voraussetzung für die durch die Tugend geleitete Handlung selber. Diese mit Dankbarkeit (als Tugend und Gefühl) verknüpfte Problematik, inwiefern die Möglichkeit eines autopoietischen, vernunftgeleiteten, freien Individuums angenommen werden könne, oder inwiefern diese Auffassung des Individuums als Ziel der Erziehung anzusehen sei, spiegelt die immer wiederkehrenden, zentralen, ungelösten und paradoxen Fragen der Erziehungswissenschaft wieder. Dabei kann im Verweis der Nähe zwischen Dankbarkeit und Gehorsam oder Pflicht eines der Motive einer verminderten Beschäftigung mit Dankbarkeit innerhalb der Bildungswissenschaft erkannt werden, auf welche im folgenden Abschnitt näher eingegangen werden wird.

Warum soll Dankbarkeit durch Erziehung angestrebt werden?

Eine Parallele zwischen den meisten Positionen, exklusive derjenigen Steinherr, ist diejenige, dass Dankbarkeit als ein Gefühl angesehen wird, welches in einer sehr linearen und klaren Entwicklung des Menschen eingebettet ist. Sie entwickle sich in bestimmten Lebensabschnitten und ausgehend von bestimmten Lebenssituationen. Im Falle des Fehlens dieser Situationen beziehungsweise der darin stattfindenden Zuwendung, werde nicht nur die Entwicklung der Dankbarkeit gestört, sondern auch diejenige von Charaktereigenschaften, Dispositionen oder anderer Tugenden, die wiederum als von der Dankbarkeit abhängig konzipiert werden. Die Notwendigkeit zur Dankbarkeit zu erziehen, ergebe sich zum einen daraus, zum anderen ist auch die schon angesprochene Nähe zwischen der Dankbarkeitstugend und dem Gehorsam, der Pflicht und dem Gedächtnis als ein legitimierendes Motiv dafür zu verstehen. Diese Charaktereigenschaften werden in den jeweiligen Texten als Erziehungsziele dargestellt und Dankbarkeit als damit unweigerlich verbundenes oder diese grundlegendes Element skizziert. Damit verknüpft ist die Auffassung, Dankbarkeit erleichtere oder ermögliche überhaupt erst den Erziehungsprozess selber, wie dies sehr eindeutig bei Bollnow und Steiner, aber auch in der Einleitung des Kapitels bei Steinherr zu finden ist. Diese Auffassung wird als wichtige Begründung für das Anstreben von Dankbarkeit durch Erziehung genommen, sofern Dankbarkeit noch nicht oder nicht mehr auf Seiten der Kinder

(Bollnow, Steinherr) oder derjenigen der Erziehenden (Steiner) erlebt wird. Dabei ist dort eine gewisse Paradoxie erkennbar, wo (vor allem bei Bollnow) Dankbarkeit als unverzichtbare Grundlage von Erziehung angesehen wird, welche in Falle eines Mangels gerade durch Erziehung *hergestellt* werden müsse.

Hierbei ist einerseits auf Alice Millers Kritik an der sogenannten Schwarzen Pädagogik, deren Voraussetzungen und Erziehungsmittel zu verweisen¹⁸⁶, in denen sie Strukturen von Erziehungspraktiken und -modellen aufdeckt, die den analysierten Positionen zur Dankbarkeit von Steiner, Bollnow und Meves in vielerlei Hinsicht entsprechen. Dadurch können die dargestellte Nähe von Dankbarkeit und Gehorsam und die Auffassung des dadurch erleichterten oder gar ermöglichten Erziehungsprozesses hinsichtlich ihrer Unterdrückungspraxen, die laut Miller zu einem Verlust des kindlichen Selbstbewusstseins und zu schwerwiegenden psychischen Folgeproblemen führen können, hinsichtlich ihrer Zielsetzung hinterfragt werden. Die Motivation, Dankbarkeit sei durch Erziehung anzustreben, um Gehorsam und daher einen reibungslosen Erziehungsprozess zu erreichen (Steiner/Bollnow), oder umgekehrt, Gehorsam sei zu erzielen, was zu Dankbarkeit führe und wiederum einen reibungslosen Erziehungsprozess ermögliche (Bollnow), wird entsprechend Alice Millers Analyse zu einem Zeichen für eine pädagogische Auffassung, welche nicht dem Wohl des Kindes¹⁸⁷ dient, sondern demjenigen der Erziehenden (vgl. Miller 1981, S. 47-50 u. 2006, S. 37 u. 77ff.)¹⁸⁸. Andererseits kann hier auch auf Barbara Bleischs Reflexion der Forderung von Dankbarkeit innerhalb von Familiengefügen und der damit einhergehenden Konzeption des Kindes als eines Schuldners gegenüber den Gläubigern, die seine Eltern sind, verwiesen werden. Dabei werde nicht klar, worin die Schuld bestehe, die das Kind abzutragen hätte, weshalb auch nicht klar sei, wie diese zu tilgen oder wann sie getilgt sei, wodurch das Kind leicht zu einem ewigen Schuldner werde und dadurch der Ausbeutung ausgesetzt sei (vgl. Bleisch 2018, S. 60). So wären auch die unterschiedlichen Auffassungen, ausgehend von Gehorsam ergebe sich Dankbarkeit und daher ein vereinfachter Erziehungsprozess (Bollnow), oder Dankbarkeit erhalte das Wissen der vorangegangenen Generationen und ermögliche so ein erfülltes, sozialfähiges Leben (Meves), zwei verschiedene Facetten einer Auffassung von

¹⁸⁶ Auf diese wurde auch schon in Kapitel 3.2.3. eingegangen.

¹⁸⁷ Der Bezug auf das Wohl des Kindes kann seinerseits auch kritisch hinterfragt werden, da es sich hier um Interpretationen *des Kindeswohles* von Seiten der Erwachsenen handelt. Es kann somit nicht von einem endgültig definierbaren Wohl oder einer allgemein geteilten Auffassung des Wohles des Kindes gesprochen werden, sondern eher von verschiedenen Auslegungen davon.

¹⁸⁸ Bleisch (2018, S. 32) macht darauf aufmerksam, dass die Einschüchterung des Kindes, um zu erreichen, dass es sich der Gesellschaft füge, auch dann noch moralisch problematisch ist, wenn darauf hingewiesen wird, dass dies allgemein ausgeübte und als normal geltende Praktiken waren. Das dem Kind zugefügte Unrecht könne dadurch nicht entschuldigt werden.

Dankbarkeit als *Pflicht* beziehungsweise *Schuld*, welche das Kind hinsichtlich der Erziehenden oder der gesamten Gesellschaft, welche einen Anspruch auf die Erfüllung dieser hätten, zu erbringen oder zu tilgen hätte. Dabei geht es nicht um das Zeigen einer dankbaren Attitude, sondern um ein nicht näher definiertes *Wiedergeben* von Leistungen. Auch hier wird das Kind für das Erlangen von Zielen der Erziehenden oder der Gesellschaft gebraucht – oder missbraucht – und nicht von einer Erziehung ausgegangen, die dem Wohl des Kindes dient.

Wie schon weiter oben erwähnt, könnte dieser Aspekt einer sein, welcher das Fehlen einer Auseinandersetzung mit Dankbarkeit in der deutschsprachigen Bildungswissenschaft erklären könnte. Die Distanzierung von pädagogischen Theorien und Auffassungen, welche eine Nähe mit der schwarzen Pädagogik oder mit Erziehungskonzepten der Zeit vor und um den Nationalsozialismus aufweisen, in welchen der Gebrauch der Begriffe des Gehorsam, der Pflicht und der Disziplin auf eine Instrumentalisierung der Pädagogik zugunsten von politischen Interessen verweisen, wurde zum Teil schon um 1900 von einigen Theoretiker_innen und dann in den Fünfziger- und Sechzigerjahren verstärkt angestrebt (vgl. Korn 2003, S. 119f.). Dieser Versuch könnte auch darin gemündet haben, dass der in einigen Konzepten mit diesen Begriffen verbundene Begriff der Dankbarkeit nicht in der Bildungswissenschaft behandelt wurde. Genauso kann auch die inhaltliche Aufladung von Dankbarkeit als eine Schuld gegenüber der hierarchisch höhergestellten Person oder der Gesellschaft Grund für eine Distanzierung vom Begriff der Dankbarkeit sein, da auch hier durch eine solche Aufforderung nach einer Dankbarkeitsbezeugung Pädagogik und Erziehung als Instrumente für ihnen äußere Zwecke dienen. Dabei würde eine solche Unterordnung der Pädagogik – abgesehen von etwaigen moralischen Überlegungen, welche mit der Verknüpfung von Dankbarkeit und Schuld einhergehen und möglich und sogar notwendig sind – maßgeblich der Argumentation für ein Selbstverständnis der Disziplin vieler Klassiker der Pädagogik widersprechen, die die Bildungswissenschaft nicht als funktionale sondern als anderen Wissenschaften und Bereichen koordinierte Wissenschaft verstehen (vgl. Schluss 2018, S. 198).

In allen bearbeiteten Positionen wird Dankbarkeit außerdem als grundlegend für die individuelle Entwicklung oder für die Beziehung zum anderen gesetzt, jedoch nicht als natürliche, also sich selbst entwickelnde Charaktereigenschaft¹⁸⁹ angesehen. Vielmehr handle es sich um eine Tugend (oder einen Wert), welche(r) erzieherisch hervorgerufen (Meves, Bollnow), hergestellt (Steiner, Bollnow) oder reflektiert und bewusst gemacht (Steinherr) wer-

¹⁸⁹ Es ließe sich fragen, ob es solche Gefühle oder Charaktereigenschaften überhaupt gebe. Die analysierten Autor_innen scheinen dies jedoch vorauszusetzen, da sie diese Eigenschaft der Dankbarkeit als besonders herausstreichen.

den müsse. Die Eigenschaft von Dankbarkeit, dass durch sie Erziehung erst möglich oder besser werden könne und dass sie unvermeidbar mit dem Vorbild oder der *Einwirkung* anderer verbunden ist, verweist auf einen wichtigen Aspekt, der alle betrachteten Positionen durchzieht: Die Beschäftigung mit Dankbarkeit resultiert aus einer Perspektive, welche sich nicht auf das (isolierte) Individuum, sondern auf die Existenz des Subjekts sowie das Zusammenleben mit anderen konzentriert. Dankbarkeit wird, so zeigen es diese Positionen, dann als wichtiger Bestandteil einer pädagogischen Theorie gefasst, wenn das Augenmerk nicht auf das Verhältnis zwischen Mensch und Welt sondern verstärkt auf das Zusammenleben des Menschen innerhalb bestehender Praxen und Institutionen gelegt wird. Es wird hierbei nicht übergangen, dass die pädagogische Tradition als ganze davon ausgeht, dass der eine sowohl körperlich als auch geistig für sein Überleben vom anderen abhängig ist. Vielmehr wird hierbei darauf verwiesen, dass die Thematisierung von Dankbarkeit denjenigen randständigen bildungswissenschaftlichen Theorien argumentativ dienen könnte, welche „ihren endgültigen Referenzpunkt nicht in der Autonomie und der Einheit eines denkenden und Ziele realisierenden vernünftigen Wesens“ (Masschelein 1996, S. 111; Hervorh. im Orig.) finden, sondern in der unumgänglichen Aufeinander-Bezogenheit und Heteronomie der Subjekte (vgl. ebd, S. 110f.). So geht Dankbarkeit von der vorbildhaften Mutter-Kind-Beziehung (Steiner, in gewisser Hinsicht auch bei Steinherr) oder von der liebevollen und umsorgenden Zuwendung der Familie (Bollnow, Meves) aus und wird als Grundlage des gemeinschaftsstiftenden Gefühls der Liebe und dann des *gesellschafts-erhaltenden* Pflichtgefühls (Steiner) oder insgesamt als gemeinschaftsstiftende und -erhaltende Disposition (Bollnow, Meves, Steinherr) gefasst, weshalb sie in den verschiedenen Positionen auch als ein Ziel von Erziehung angesehen wird. Diese Besonderheit der Thematisierung von Dankbarkeit, in welcher das erzogene Subjekt nicht isoliert von anderen betrachtet wird, kann – wie schon weiter oben erwähnt – dazu geführt haben, dass der Begriff nicht häufiger in der deutschsprachigen Bildungswissenschaft vorkommt, da hier das leitenden Menschenbild vor allem seit Beginn des neuen Jahrtausends durch den Einfluss internationaler bildungspolitischer Forschungsprozesse und Debatten eher durch Individualisierung geprägt ist: Es wird der einzelne Mensch in den Blick genommen, welcher sich bildet, für die eigenen Entscheidungen im Lernprozess verantwortlich ist und so seinen Lebenslauf individuell gestaltet (vgl. Masschelein 1996, S. 110f.; Tenorth 2008, S. 381).

Wie soll und kann Dankbarkeit durch Erziehung erzielt werden?

In der Art der Förderung von oder der Erziehung zur Dankbarkeit sticht die Position Steinherrns hervor, welche als einzige vorsieht, den Wert der Dankbarkeit im Dialog an die Kinder und Jugendlichen heranzutragen und dies somit nicht durch Erziehungspraktiken zu tun, welche womöglich diesen Kindern und Jugendlichen nicht bewusst sind und zu einer un hinterfragten *Beeinflussung* (Bollnow/Meves) oder Nachahmung (Steiner) führen. Dabei ist anzumerken, dass Bollnow und Meves zwar nicht explizit verdeutlichen, wie zur Dankbarkeit erzogen werden solle, dass dies jedoch geschehen müsse, wird von beiden unterstrichen. Die Auflehnung Meves' gegen eine Erziehung zur Kritikfähigkeit und die Setzung von Dankbarkeit als Vorbedingung einer jeden Erziehung, die, wenn nötig, hergestellt werden müsse, wie es bei Bollnow der Fall ist, deuten dabei auf eine Didaktik hin, in welcher eindeutig nicht von einem Dialog zwischen Schüler_innen und Lehrer_innen über die Tugend oder den Wert der Dankbarkeit ausgegangen wird. Doch auch Steinherrns Argumentation ist nicht eindeutig als Gegenposition zu denjenigen der anderen Autor_innen zu verstehen. Auch bei ihr wird Dankbarkeit als ein Wert angesehen, welches in der Freiheit des anderen seinen Ursprung hat und aus einer dem anderen gegenüber zuversichtlichen Haltung heraus entsteht. Dabei werden Misstrauen und Dankbarkeit einander entgegengesetzt und damit ein Gefühl als wertvoller Wert angesehen und gelehrt, welcher als klarer Gegenentwurf zur Kritikfähigkeit verstanden werden kann. Diese Gegenüberstellung von Dankbarkeit und Kritikfähigkeit, sowie die Verortung des Begriffes in Erziehungskonzepten (Steinherrns Konzept ausgenommen), in welchen das Kind dem Willen der erziehenden Person ohne Alternativen untergeordnet wird, kann ein wichtiger Aspekt sein, der den weithin mangelnden Gebrauch und die Reflexion des Begriffes in der Bildungswissenschaft teilweise erklären könnte.

Dies kann daran festgemacht werden, dass die Verwirklichung von Bildung und Erziehung seit dem 19. Jahrhundert mit der Mündigkeit oder Emanzipation der Subjekte verbunden wird (vgl. Tenorth 2008, S. 226, Mollenhauer 1970, S. 10). Einzelne Nuancen dieses Zieles und der damit einhergehenden Prinzipien für Erziehungstheorien verändern sich zwar in den verschiedenen Epochen, jedoch hängt damit weitgehend die Verfolgung des (paradoxen) Ideals zusammen, dass der Mensch mithilfe der Erziehung zu dem werde, zu dem er bestimmt sei, nämlich zu einem freien und vernünftigen Wesen, welches von sich selbst aus dem Leben gewachsen ist (vgl. Masschelein 1996, S. 113f.). Dafür aber sei es notwendig davon auszugehen, dass die zu Erziehenden zur Autonomie *erzogen* werden können. Diese Auffassung steht einer Vorstellung der unterdrückenden Unterordnung der Vernunft der zu erziehenden Person oder einer Verdinglichung dieser gegenüber (vgl. Mollenhauer 1970, S.

10; Masschelein 1996, S. 114f.), wie sie jedoch in den analysierten Beiträgen zum Tragen kommt. Die für die Bildungswissenschaft konstitutive, unauflösliche Paradoxie (vgl. Mollenhauer 1970, S. 10) kann somit den Auffassungen des Begriffes der Dankbarkeit gegenüberstehen, wie diese in den rezipierten Positionen zu finden ist, was dazu geführt haben könnte, dass der Begriff gemieden wird und keine alternative Auffassung davon vorgeschlagen wird.

Es könnte ein Vermeiden des Dankbarkeitsbegriffes in der Bildungswissenschaft jedoch auch damit zusammenhängen, dass Dankbarkeit, wie sie in den analysierten Positionen verwendet wird, auf ebendiese Paradoxie hinweist. Dabei wäre es sekundär, ob dieses Hinweisen mit den Grundlagen der Bildungswissenschaft übereinstimmt oder nicht und ob also Mündigkeit oder Emanzipation angestrebt werden oder nicht. Es könnte willkommen sein, das Verweisen der Dankbarkeit auf eine unlösbare, jedoch für die Disziplin konstitutive Paradoxie durch die Nicht-Thematisierung des Begriffes zu meiden, da damit auch die sich dadurch ergebenden, schwierigen Argumentationszwänge umgangen werden könnten.

Hinsichtlich der Tiefe der Beschäftigung mit dem Begriff und der daraus resultierenden unterschiedlich weit ausfallenden Argumentation für eine Erziehung zur Dankbarkeit sind auch Ähnlichkeiten auszumachen. Bollnow schreibt zwar zwei Texte über die Dankbarkeit, die sehr dicht sind und als gute Basis für eine solche Argumentation dienen könnten, jedoch greift er in seinem Text, in welchem er explizit von der Dankbarkeit als Grundlage für Erziehung spricht, kaum auf die Vielfalt seiner dortigen Argumentation zurück. Steiner sowie Meves begründen keine ihrer Aussagen und bleiben so wie Steinherr auch, recht knapp in ihrer Argumentation, weshalb Dankbarkeit als Tugend oder Wert angesehen und durch Erziehung weitergegeben werden solle. Diese letzte Ähnlichkeit, die über alle inhaltlichen Differenzen hinweg besteht, vertieft dabei den Eindruck, der sich schon bei den anderen Gemeinsamkeiten herausgebildet hat, dass hinsichtlich der Dankbarkeit auf ein geteiltes Allgemeinwissen verwiesen wird, welches nicht eindeutig ausformuliert und begründet zu werden braucht. Dadurch bildet sich ein sehr großer Spielraum für die Aufladung des Begriffes mit unterschiedlichen Bedeutungen, deren Verbindung mit der Dankbarkeit keiner Argumentation bedarf, bei gleichzeitiger Uneindeutigkeit hinsichtlich der Dankbarkeit selber, welche in keinem der Texte als eine bestimmte Handlung beschrieben wird, die durch spezifizierte Merkmale von anderen unterschieden werden kann. Auf was genau somit eine Erziehung zur Dankbarkeit abzielt, bleibt weitgehend unklar.

Eine der alltäglichen Assoziationen mit dem Begriff der Dankbarkeit, welche sich auch in den rezipierten Positionen ab Pestalozzi bis Meves widerfinden lässt, ist diejenige der

Zuordnung des Begriffes in einen religiösen Bereich. Einerseits kann sich dadurch eine Abgrenzung anderer Autoren innerhalb der Disziplin vom Begriff klären, insofern der Gebrauch des Begriffs eher der Religionspädagogik zugesprochen wird¹⁹⁰. Andererseits zeigt Tenorth (2008, S. 351f.) auf, inwiefern mit der Säkularisierung auch die Disziplin der Bildungswissenschaft sich vom Einfluss der Theologie befreit und es somit scheinen könnte, als würde auch ein religiös konnotierter Begriff wie derjenige der Dankbarkeit, nicht mehr in den Bereich der Disziplin fallen.

Die Argumentation mit und für Dankbarkeit, welche dabei zum überwiegenden Teil auf ein vorausgesetztes Allgemeinwissen über Dankbarkeit zurückzugreifen scheint, kann hier als ein letztes Element angesehen werden, welches ein Fehlen des Begriffes der Dankbarkeit in der deutschsprachigen Bildungswissenschaft begründen könnte. Ein Begriff, wie derjenige der Dankbarkeit, welcher im alltäglichen Sprachgebrauch häufig verwendet wird und somit mit bestehenden Vorstellungen und alltäglichen Konzepten besetzt ist, kann in einer bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung schwierig aufzugreifen und zu hinterfragen sein. Umso dringlicher jedoch erscheint dabei die Notwendigkeit einer solchen eingehenden bildungswissenschaftlichen Beschäftigung mit ebendiesem Begriff.

Nach diesen hervorgehobenen Ähnlichkeiten der Positionen wird sichtbar, dass diejenige Steinherrns sich von den anderen drei in mehreren Punkten unterscheidet. Die Ähnlichkeit, welche die Positionen von Steiner, Bollnow und Meves miteinander verbindet, könnte auf der religiösen und ideologischen Ausgangslage ihrer Argumentationen beruhen, welche bei Steiner und Meves sehr und bei Bollnow etwas weniger explizit zutage tritt. Dies könnte zur Vermutung verleiten, dass das Gefühl, die Tugend oder der Wert der Dankbarkeit vermehrt in Erziehungskonzepten diskutiert wird, die religiös ausgerichtet oder ideologisch sind und womöglich (auch) aus diesem Grund nicht verstärkt Eingang in eine bildungswissenschaftliche Debatte gefunden haben könnte, welche sich um intersubjektiv überprüfbare Argumentationsgänge bemüht. Die hier analysierten Positionen lassen sich dabei, obwohl sie alle nach der Herausbildung der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin eingenommen wurden, zum Großteil selber schwer der wissenschaftlichen, pädagogischen Disziplin zuordnen. Die jeweiligen Schwerpunktsetzungen der behandelten Positionen und die darin auszumachenden Ähnlichkeiten zwischen diesen machen jedoch auch auf für die Erziehungswissenschaft wesentliche Aspekte aufmerksam, so wie die Frage nach der Möglichkeit von Erzie-

¹⁹⁰ Es gibt mehrere Beispiele einer religionspädagogischen Auseinandersetzung mit dem Begriff im deutschsprachigen Raum (vgl. z. B. Thömmes 2001, S. 68; Wolsegger 2002; Pusch 2006).

hung zu einem vernunftgesteuerten Leben, derjenigen inwiefern Erziehung Tugend- oder Wertvorstellungen zu vermitteln habe, oder derjenigen nach der Existenz und dem Zusammenleben des Menschen.

Positionen, die sich durch Ausrichtung an ideologischen Grundannahmen oder argumentative Inkonsistenz auszeichnen, oder Parallelen zu pädagogischen Auffassungen und Praktiken aufweisen, welche von Manipulation, verschiedenen Arten von Gewalt, Schuldzuweisungen, (psychischer) Ausbeutung etc. charakterisiert sind und so *der Würde* des Kindes oder Jugendlichen¹⁹¹ nicht Rechnung tragen, können freilich nicht kritiklos übernommen werden, nur weil in dieser Arbeit die bildungswissenschaftliche Beschäftigung mit Dankbarkeit urgiert wird. Nichtsdestotrotz können sie als wichtiger Anstoß für eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik angesehen werden, werfen aber die Herausforderung auf, diese Auseinandersetzung angemessen und auf dem Boden des gegenwärtigen Reflexionsniveaus in der Disziplin zu führen¹⁹².

In diesem Abschnitt wurde auf die Ähnlichkeiten der Argumentationsgänge der Positionen über Dankbarkeit im pädagogischen Zusammenhang ab der Herausbildung der Disziplin und die dadurch sichtbar werdenden möglichen Gründe für eine weitgehende Ausblendung des Dankbarkeitsbegriffes in der deutschsprachigen Bildungswissenschaft eingegangen. Im Folgenden soll nun detaillierter auf die bildungswissenschaftliche Relevanz einer differenzierten Thematisierung von Dankbarkeit bei der Bearbeitung pädagogischer Problematiken eingegangen werden.

¹⁹¹ Das Kriterium der Würde des Menschen definiert sich dabei nicht positiv, sondern wird durch seine Negation bestimmt, also „durch die Kritik an Verhältnissen, die als der individuellen Freiheit entgegenstehend begriffen werden müssen“ (Schäfer 1996, S.277). Damit wird dadurch Kritik an herrschenden unterdrückenden Verhältnissen geübt und gleichzeitig der Anspruch erhoben, das Subjekt solle über sich selbst verfügen können und „die eigenen Dinge in die eigene Hand [...] nehmen“ (ebd.) können.

¹⁹² Eine solche Auseinandersetzung mit dem Begriff wird im Kapitel 4. angerissen.

4. Facetten der bildungswissenschaftlichen und pädagogischen Relevanz von Dankbarkeit

Aus den Argumentationsgängen derjenigen Positionen, welche in den vorangegangenen Kapiteln behandelt wurden, wird deutlich, dass sich die Bedeutung von Dankbarkeit aus der Verwendung des Begriffes im Kontext seines Gebrauches ergibt. Es wird daher in diesem Kapitel darauf verzichtet, eine eigene Begriffsbestimmung vorzunehmen, anhand welcher dann mögliche, bildungswissenschaftlich und pädagogisch relevante Aspekte aufgezeigt werden könnten. Vielmehr wird ausgehend von den bisher geführten Analysen des unterschiedlichen Gebrauches von Dankbarkeit auf solche Facetten eingegangen, die für eine Reflexion des Begriffes in der Disziplin sprechen¹⁹³. Um die Relevanz von Dankbarkeit für die Disziplin herauszustreichen, wurde das Kriterium der Häufigkeit des Begriffsgebrauches, welche Ausdruck eines disziplinaren Interesses an der Bedeutung des Begriffes sein könnte, schon zu Beginn der Arbeit verworfen. Somit ist es notwendig diese Relevanz an anderen Kriterien festzumachen, welche in der möglichen Berührung durch den mit dem Begriff verbundenen Problematiken mit für die Disziplin konstitutiven Themen und pädagogischen Fragestellungen bestehen.

Nicht zuletzt die möglichen Risiken, welche eine Thematisierung von Dankbarkeit innerhalb pädagogischer Konzepte birgt, wie es in den vorangegangenen Analysen aufgezeigt werden konnte, zeigen auf, dass eine Reflexion des Begriffes und der damit einhergehenden Erziehungskonzepte notwendig ist. Es wird somit in den folgenden Abschnitten ausgehend von einem dieser mit Dankbarkeit verbundenen *Risiken* für eine bildungswissenschaftliche Beschäftigung mit dem Begriff, und zwar der möglichen Verortung von Dankbarkeit unter den Tugenden oder Werten, eine erste Facette der pädagogischen Relevanz des Begriffes erarbeitet (4.1.). Die durch die Thematisierung von Dankbarkeit ermöglichte besondere Perspektive auf Alterität und die sich daraus ergebenden pädagogischen Reflexionspunkte, werden in einem zweiten Abschnitt eingehend analysiert (4.2.). Zuletzt wird auf die Bedeutung von Dankbarkeit für die bildungswissenschaftliche Frage nach dem Menschen, seiner grundsätzlichen Relationalität und der sich damit ergebenden Schwierigkeiten bezüglich einer übermäßigen Betonung des Individuums eingegangen (4.3.).

¹⁹³ Wie schon der Titel dieses Kapitels aufzeigt, wird hier nicht der Anspruch erhoben, sämtliche für Bildungswissenschaft und Pädagogik relevanten Aspekte von Dankbarkeit aufzuzeigen, sondern auf einige bedeutende einzugehen, welche auch schon in den vorangegangenen Analysen angedeutet wurden.

4.1. Dankbarkeit und Werte oder Tugenden

In den analysierten Positionen wird Dankbarkeit unterschiedlich konzipiert. So wird in den klassischen Positionen der Antike Dankbarkeit eher als ein Gefühl, bei Pestalozzi als ein sittliches Grundgefühl und hingegen in den neueren Positionen als Tugend (oder Urtugend bei Steiner) oder Wert (bei Meves) verstanden. In diesem Abschnitt soll auf die pädagogische Relevanz der Thematisierung einer solchen Setzung von Dankbarkeit als Tugend oder Wert eingegangen werden, da einerseits damit verbundene besondere Risiken aufgezeigt werden können, welche zu reflektieren sind, und andererseits damit bestimmte Möglichkeiten der Auffassung des Subjekts verbunden sind.

Schluss (2015, S. 16-23) zeigt auf, inwiefern sich Tugenden und die mit ihnen verbundenen moralischen Forderungen durch ihre Inflexibilität auszeichnen und nicht gegeneinander ausgespielt werden können¹⁹⁴. Die unterschiedlichen in den analysierten Positionen an Dankbarkeit festgemachten Aspekte, welche in diesen Positionen jeweils als deutlich positiv gefasst werden und bei mehreren der Autor_innen mit einer Auffassung von Dankbarkeit als Tugend verbunden sind, lassen so eine Inflexibilität erkennen. So wird Dankbarkeit dort als Tugend aufgefasst, wo sich die Auslegung des Begriffes durch eine fehlende Reflexion der als positiv dargestellten Konnotationen auszeichnet und wo Dankbarkeit damit als unzweideutig gut und situationsübergreifend wünschenswert verstanden wird. Liz Jackson (2016, S. 279-283) deutet in diesem Zusammenhang darauf hin, dass eine unreflektierte Einforderung und rein positive Auffassung von Dankbarkeit bedeuten kann, dass diese in problematischen Fällen¹⁹⁵, in welchen Dankbarkeit zum Beispiel zur Vertiefung von Ungleichheitsgefallen¹⁹⁶ führt, unzureichend differenziert ist um zu moralischen Einschätzungen und Beurteilungen führen zu können. Würde allein Dankbarkeit als bewunderungswürdige Eigenschaft angese-

¹⁹⁴ Diese Inflexibilität der moralischen Forderungen, die mit den Tugenden verbunden sind, und die dadurch entstehenden Konflikte, lassen sich eindrücklich am Beispiel des antiken Dramas der Familie von Agamemnon, Klytämnestra, Elektra, Iphigenie und Orest verdeutlichen. Die dort gegeneinander stehenden Tugenden der Rache für die Ermordung des Vaters und der Ehrerweisung der Mutter gegenüber können nicht in Einklang gebracht werden: Die Befolgung des einen Gebotes verletzt unweigerlich das andere; das Schließen von Kompromissen ist dabei ausgeschlossen (vgl. Schluss 2015, S. 16f.).

¹⁹⁵ Giuseppe Ungaretti hat zum Beispiel die in vielerlei Hinsicht paradoxe Situation von Dankbarkeit und Freude ausgehend von oder im Angesicht des Unglücks anderer in einem Gedicht festgehalten: „Allegria di naufragi: E subito riprende / il viaggio / come / dopo il naufragio / un superstite / lupo di mare.“ (Kohler 2015) Auf Deutsch: Freude der Schiffbrüche: „Und plötzlich nimmst du / die Fahrt wieder auf / nicht anders als nach dem Schiffbruch / ein überlebender / Seebär.“ (ebd.)

¹⁹⁶ Ein solches Ungleichheitsgefälle könnte zum Beispiel in der Extremsituation eines Individuums gefunden werden, welches im Angesicht eines Judentransportes in ein Konzentrationslager vom Vorsitzenden des Judenrates nicht ausgesucht wird, dessen die Wahl dafür auf seinen Nachbarn fällt. Hier könnte die Aufforderung, für die erwiesene Gnade dankbar zu sein, eine weitere Vertiefung von schon bestehenden massiven Ungleichheitsgefallen sein.

hen und gleichzeitig zum Beispiel nicht auch darauf hingewiesen werden, dass in manchen Fällen zum Beispiel auch Wut eine lobenswerte und moralisch notwendige Empfindung und Handlung ist, würde ein moralisch gesehen sehr einseitiges, stagnierendes und fragwürdiges Bild gezeichnet werden. Die Forderung von Dankerweisungen müsse somit notwendigerweise eine sein, welche nicht generalisiert und vereinfacht ist, da es sonst nicht möglich sei, den verschiedenen Kontexten gerecht zu werden, in welchen Dankbarkeit zu einem Thema wird. Dankbarkeit als moralische, tugendhafte Priorität zu behandeln und sie daraufhin zum Beispiel auch von Subjekten in Situationen von Gewalt einzufordern, würde bedeuten, dass Unterdrückung vertieft und eine Instrumentalisierung der Subjekte stattfände¹⁹⁷.

Am Beispiel der Dankbarkeit kann damit aufgezeigt werden, inwiefern es problematisch sein kann pädagogische Zielsetzungen mit situationsabstrahierenden und unflexiblen Tugenden zu verbinden. Gleichzeitig kann damit auf die Notwendigkeit einer jeweils individuellen Reflexion und Beurteilung von Situationen aufmerksam gemacht werden.

Eine solche Reflexion kann dann eher ermöglicht werden, wenn nicht von Tugenden, sondern von Werten ausgegangen wird und diese dabei – erneut Schluss (2015, 22f.) folgend – dem ökonomischen Ursprung des Begriffes entsprechend als flexibler und anpassungsfähiger als Tugenden gefasst werden. Damit könnten Werte „für spezifische ethische Herausforderungen jeweils angemessene Lösungen“ (Schluss 2015, S. 22) bieten¹⁹⁸. Werte könnten nicht genau definieren, wie zu handeln sei, was Flexibilität in ihrer Anwendung ermögliche, da nicht nur keine Determination der darauffolgenden Handlung vorliege, sondern auch keine festgelegte Hierarchie zwischen den Werten ein für alle Mal definiert werden könne. Dabei würden Werte hinsichtlich moralisch konfliktgeladener Situationen, so referieren Schäfer und Thompson (2010b, S. 7f.) Niklas Luhmann, einen Verzicht auf Begründungen ermöglichen, der den moralischen Widerspruch der Agierenden neutralisieren könne. Sie stünden also ohne eine systematische Ordnung pragmatisch zur Verfügung, weshalb jedoch festzuhalten ist, dass es ethisch unbefriedigend bleibt, wenn die Bedingungen ihrer (unterlassenen) Anwendung undiskutiert bleiben (vgl. Schäfer/Thompson 2010b, S. 7ff.; Schluss 2015, S. 22).

Dies bedeutet für die Pädagogik, dass diese nicht zu einer Verwirklichung von Werten erziehen könne, da aus diesen keine definierten „praktische Selbst- und Weltverständ-

¹⁹⁷ So könne in manchen Fällen, in denen Gaben ausgetauscht werden, das Fehlen von Dankbarkeit moralischer sein, als Dankbarkeit selber. So zum Beispiel im Falle eines erniedrigenden Geschenkes oder einer solchen Leistung (vgl. Jackson 2016, S. 283).

¹⁹⁸ So wie Tugenden sind Werte dabei auch mit sittlichen Erwartungen – gegebenenfalls auch Forderungen – sowie mit Handlungen verbunden (vgl. Schluss 2015, S. 25).

nisse und diesen entsprechende Handlungsanweisungen folgen würden“ (Schäfer/Thompson 2010b, S. 9). Gleichzeitig jedoch sei jedes Handeln – auch das pädagogische – aufgrund seines notwendigen Entwurfscharakters immer schon mit Werten verwoben. Dabei sei die Selbstverpflichtung eines Subjektes auf Werte keine, die souverän urteilend vorgenommen werde, sondern eine, die eben durch Verpflichtung oder Unterwerfung das Subjekt dezentriere. So wähle zwar das Individuum nach einem Wert zu handeln¹⁹⁹, letzterer entwickle daraufhin jedoch eine bindende Macht über genau dieses Individuum (vgl. Schäfer/Thompson 2010b, S. 10f.). Zu bedenken bleibt somit dabei, dass Werte ein bestimmtes Verhalten nicht zu legitimieren vermögen. Dies kann zu einer norm- oder gewohnheitsgeleiteten Urteilsbildung führen, in welcher kein eigenes Nachdenken mehr notwendig ist und dabei Normen auch je nach subjektivem Bedürfnis untereinander ausgetauscht werden können.

So ist, wenn zur Dankbarkeit zurückgekehrt wird, neben der Setzung von Dankbarkeit als einem Wert auch auf die Notwendigkeit der Bildung eines Gewissens hinzuweisen, das eine starke, verantwortungsvolle Urteilsbildung ermöglicht. Damit ist eine kritische Tätigkeit gemeint, welche zum Beispiel die eigene Bindung an Werte immer neu hinterfragt und das Subjekt somit nicht von einer grundsätzlichen „Sicherheit bezüglich der Gesinnung seiner Taten“ (Masschelein 2010, S. 134) ausgehen lässt. Vielmehr bleibe so die Bindung an Werte unruhig und müsse in jeder Situation aufs Neue vom Subjekt verantwortet werden (vgl. Masschelein 2010, S. 131-138).

Einerseits ermögliche somit eine solche Auffassung von Dankbarkeit einen Blick auf das handelnde Subjekt, in welchem die problematische, rationalistische Einheit „der Ebenen der Einsicht, der Motivation und der Durchführung von Handlungen“ (Schäfer/Thompson 2010b, S. 20) wenngleich nicht gänzlich aufgegeben wird, dennoch mit einer Auffassung von Verbindlichkeit, die eine lebenspraktische Herkunft hat, koordiniert werden könne (vgl. Schäfer/Thompson 2010b, S. 20f.). Verbindlichkeit bedeute dabei für das Subjekt einen Bildungsprozess hin zu der als wertvoll gehaltenen Identitätsvorlage zu durchlaufen, da sich das Subjekt durch Arbeit an sich selbst verändern müsse, um der Verbindlichkeit nachzukommen und „sich im Lichte dieser Verbindlichkeit zu verstehen“ (Schäfer/Thompson 2010b, S. 29).

Andererseits muss gleichzeitig darauf aufmerksam gemacht werden, inwiefern moralisch gesehen nicht von einer Selbstbildung hinsichtlich eines grundsätzlich, situationstranszen-

¹⁹⁹ Diese Wahl wird von Schäfer und Thompson als eine „auf unterstellte Geltungsbestände kontingent<e>“ (Schäfer/Thompson 2010b, S. 11) verstanden.

den Wertes auszugehen ist²⁰⁰, sondern von einer Bildung, die innerhalb einer Gewissensbildung situiert ist, in welcher die Komplexität von Lebenssituationen aber auch von sozialen Gefügen reflektiert wird (vgl. Masschelein 2010, S. 140f.). Dankbarkeit in dieser Weise als Wert zu sehen, würde somit sowohl auf die durch Dankbarkeit ermöglichten positiven Aspekte aufmerksam machen, als auch eine Perspektive eröffnen, in welcher das Subjekt nicht als eines konzipiert wird, welches gänzlich rational oder vernunftgesteuert handelt, sondern auch hinsichtlich seiner Handlungen gemäß eingegangenen und wirksamen Verbindlichkeiten erfasst wird. Wobei eben nicht von der Notwendigkeit einer vollständigen Distanzierung von der Vernunft ausgegangen wird, sondern davon, dass gelernt werden müsse, die eigenen Handlungen in kritische Reflexion einzubetten. Für die Dankbarkeit bedeutet dies, dass diese nicht nur aufgrund der damit verbundenen möglichen Wahrung sowie Verstärkung von Ungleichheitsgefällen nicht eingefordert werden sollte, sondern dies zusätzlich auch aufgrund ihrer möglichen Verortung unter den Werten notwendig bedacht werden muss, da dies zu einem unhinterfragten Handeln auf Seiten der beteiligten Personen führen kann.

4.2. Dankbarkeit und die Verwiesenheit auf andere

Ein weiterer Aspekt, welcher die pädagogische Relevanz einer Beschäftigung mit dem Dankbarkeitsbegriff unterstreicht, ist in der notwendigen Erweiterung des Blickes vom einzelnen Subjekt auf die Beziehung zwischen diesem und anderen zu finden, welche es erst ermöglicht, Dankbarkeit angemessen erfassen zu können²⁰¹. Nicht nur verweist Dankbarkeit als ein *Wert*, welcher dadurch charakterisiert ist, dass er als „unabdingbar für das [...] *gemeinsame* Leben gehalten wird“ (Schäfer/Thompson 2010b, S. 7; Hervorh. CV), jedenfalls auf die Beziehung zwischen Akteur_innen, sondern dieses Blickfeld ist schon gegeben, noch bevor Dankbarkeit als ein Wert oder eine Tugend gesetzt wird.

Einerseits bildet sich dieser erweiterte Blick auf die Beziehung zwischen Subjekten in der Beschäftigung mit Dankbarkeit dadurch, dass diese sich nicht als Gefühl einfach einstellt, sondern zum einen von Wohltaten oder Gaben abhängig ist, welche das Subjekt nicht selber hervorbringen konnte, zum anderen einer Bewertung der Freiwilligkeit und Güte der Handlung des oder der anderen folgt, weshalb für das eigene Empfinden und das darauffolgende Handeln die eigene Auffassung der anderen Person konstitutiv ist (vgl. Steinherr 2017, S. 199f.; Bleisch 2018, S. 46 u. 55f.). Andererseits ist auch die mit der Erwartung von

²⁰⁰ Dies würde der zuvor erarbeiteten Auffassung von Tugenden gleichen.

²⁰¹ Dieser Aspekt wird schon von Bollnow (vgl. Bollnow 1955, S. 134f.; Bollnow 1992, S. 62) hervorgehoben.

Dankbarkeitserweisen verbundene (oft unbewusste) Aussicht auf eine Bestätigung oder gar Steigerung der Qualität der Beziehung zu dem oder der anderen (vgl. Ricœur 2006, S. 302f.; Bleisch 2018, S. 71f.) ein Zeichen dafür, dass Dankbarkeit nicht angemessen erfasst wird, wenn allein das einzelne Subjekt und seine (vernunftgesteuerten) Handlungen in den Blick genommen werden. Diese für die Dankbarkeit konstitutive Abhängigkeit von den Handlungen anderer und der eigenen Bewertung dieser²⁰² kann dabei zu einer Sichtweise auf das Subjekt führen, in welcher dieses auf den oder die andere angewiesen ist, um eigene Bedürfnisse zu stillen sowie um selber Handlungen zu setzen²⁰³.

Diese Sichtweise würde wiederum solchen gegenüberstehen, welche in der Bildungswissenschaft besonders prominent vertreten sind und davon ausgehen, dass das Subjekt zwar im Laufe der Erziehung für die Bildung der eigenen Identität von anderen abhängig ist, jedoch mit dem Erreichen der Mündigkeit und dem Ende der Erziehung eine *fertige* Identität besitzt und dessen Beweggründe für Handlungen idealerweise der eigenen praktischen und intentionalen Vernunft entstammen²⁰⁴. So würde eine Beschäftigung mit dem Begriff der Dankbarkeit neue Blickwinkel in der Pädagogik eröffnen oder bestehende alternative Perspektiven bekräftigen, die sich gegen eine Auffassung von Erziehung als Schaffen wenden und diesen Prozess vielmehr als ein Handeln begreifen, in welchem durchgehend die Beteiligten für die eigene Identität von den anderen abhängig sind (vgl. Masschelein 1996, S. 110f.; Schäfer/Thompson 2010b, S. 20; Balzer/Ricken 2010, S. 48-54).

Eine solche alternative Sichtweise auf Erziehung, welche mit Dankbarkeit und der dadurch bezeugten Verwiesenheit des Subjekts auf die anderen verbunden werden könnte, ist zum Beispiel bei Lothar Klingberg²⁰⁵ (1990) zu finden und ist insofern interessant, als sie auch mit der bei Platon und Aristoteles herausgearbeiteten Dankbarkeitsauffassung hinsichtlich pädagogischer Beziehungen harmoniert²⁰⁶. Klingberg geht davon aus, dass der Unterricht als sozialer Prozess nur dann gelingen könne, wenn die Lernenden in den Unterricht

²⁰² Diese Abhängigkeit ist auch gegeben, wo es sich um eine propositionale Dankbarkeit handelt, da es sich bei den Dingen, für welche man dankbar ist, gleichermaßen um solche handelt, die das Subjekt nicht selbst hervorgebracht hat (vgl. Bleisch 2018, S. 49).

²⁰³ Eine solche Sichtweise kann dann betont werden, wenn Dankbarkeit wie bei Ricœur (2006) als eine besondere Form von Anerkennung gefasst wird. Dabei wird Anerkennung nicht als bloße positive Bestätigung, sondern als ein bestätigendes und gleichzeitig performatives, unumgängliches Moment der Kommunikation verstanden.

²⁰⁴ Auf einer solchen Perspektive auf den Menschen, welcher intentional handelt, basiert zum Beispiel auch das moderne Rechtssystem. Dieses attribuiert einzelnen Personen und nicht diesen übergeordneten Strukturen „normative Dissonanzen, um im Zeichen von Verantwortung Sanktionen vorzunehmen und soziale Normalität aufrechterhalten zu können“ (Rustemeyer 2010, S. 47).

²⁰⁵ Lothar Klingberg ist ein relativ wenig beachteter Pädagoge der DDR, der in Potsdam tätig war.

²⁰⁶ Präzisierend ist festzuhalten, dass dieses Verständnis von Unterricht nach Klingberg kein Konzept der Dankbarkeit beinhaltet, jedoch eine Möglichkeit der Verortung von Dankbarkeit in der Auffassung von Unterricht, Lehre und Lernen aufzeigen kann.

kooperierend einwilligen und der Lehrperson durch die Bereitschaft am Unterricht teilzunehmen die Möglichkeit für seine Lehre bieten würden. In dieser Sichtweise sind Lernende nicht bloß sich-aneignende Objekte, sondern auch gestaltende Subjekte des Unterrichts, die auf den Konstituierungsprozess seines Inhaltes und dessen Vermittlung einwirken. Dabei „entscheiden <sie> – bewusst oder unbewußt – mit dem Grad ihres Engagements, durch die Art und Weise, wie sie sich präsentieren, verhalten und ‚bewegen‘, weitgehend über den Erfolg des Unterrichts“ (Klingberg 1990, S. 62). Lernen wird somit von Klingberg nicht als eine einfache antwortende Reaktion auf das Geschehen des Lehrens verstanden, sondern als aktive Mitgestaltung oder Mitentscheidung über die Form des Unterrichts und der Lehre. So liege also die Verantwortung für die Gelingensbedingungen des Unterrichts (auch) bei Schülerinnen und Schülern. Die Berücksichtigung dieser Beschaffenheit des Unterrichtes bedeutet für Klingberg (1990, S. 55ff. u. 62f.), dass die Lehrperson das eigene Lehrkonzept so vorbereitet, dass es elastisch und variantenreich „mit den Schülern [...] realisiert“ (ebd., S. 63; Hervorh. im Orig.) werden kann, was nicht bedeute, einen vorab bestimmten Stoff durchzupauken, sondern gemeinsam einen Unterrichtsinhalt zu behandeln und aufzubereiten, bis gemeinsam der Eindruck entstehe, dieser sei „‘zu Ende‘ bearbeitet“ (ebd., S. 63).

Diese Auffassung von Lehren und Lernen kann mit der platonischen (oder aristotelischen) Auffassung von Dankbarkeit als Teil des pädagogischen Prozesses zusammengeführt werden, insofern dort Dankbarkeit in der pädagogischen Beziehung der *synousia* verortet wird, in welcher alle beteiligten Akteur_innen freiwillig einwilligen und konstitutiver Teil des Prozesses sind. Dabei spielt das Vertrauen von Seiten der Lernenden auf die gute Führung im Denken von Seiten der Lehrenden eine zentrale Rolle: Ausgehend davon kann sich die Lehre entwickeln und mündet diese in der *periagōgē* für die oder den Lernenden, wird Dankbarkeit für die empfangene Gabe der Lehre empfunden und erwiesen. Ein solches Vertrauen der Lernenden, um Lehre überhaupt zu ermöglichen und zu ihrem Ziel gelangen zu lassen, kann mit der Bereitschaft und Kooperation der Lernenden, auf welche Klingberg für die Konstituierung des Unterrichts hinweist, verglichen werden.

Dies macht wiederum darauf aufmerksam, dass Dankbarkeit in pädagogischen Prozessen, auch wenn diese durch die Professionalisierung des Lehrberufes nicht mehr der Auffassung von Platon und Aristoteles gleichen und dadurch Dankbarkeit nicht mehr als Charakterisierung der beidseitigen Einwilligung in den Prozess und der Ehrerweisung den Lehrenden gegenüber gilt, weiterhin einen Platz in der pädagogischen Beziehung haben kann, auch wenn diese nicht für die Bewertung des Erfolges des Prozesses vorausgesetzt wird. Wird die Beziehung, sowohl von Seiten der Lehrenden als auch von derjenigen der Lernenden durch

Kooperation und (unbewusste) Verantwortungsübernahme gestaltet, dann kann sowohl von Seiten der Lehrenden als auch von derjenigen der Lernenden Dankbarkeit das nicht selbstverständliche *Gelingen* des Unterrichts oder insgesamt des pädagogischen Prozesses begleiten. Dabei kann Dankbarkeit darauf aufmerksam machen, dass die eigene Position als Lehrende_r oder Lernende_r nicht *natürlich* mit bestimmten Handlungsmustern einhergeht, sondern dass diese ausgehandelt werden müssen und gegenseitig beeinflusst werden.

Wichtig ist es dabei, dass eine solche Dankbarkeit nicht von vornherein in Aussicht gestellt wird und als notwendige Folge von Unterricht oder Lehre aufgefasst wird. Wäre dem so, würde in die Falle einer (unreflektierten) Thematisierung von Dankbarkeit als Dankeschuld getappt werden²⁰⁷. Dass aber Dankbarkeit auch nach der Professionalisierung der pädagogischen Beziehung ein Teil dieser sein kann²⁰⁸, zeigt auf, dass es einer pädagogischen und bildungswissenschaftlichen Reflexion des Begriffes bedarf.

4.3. Dankbarkeit als eine Bedingung der Möglichkeit von Erkenntnis und Handlung

Alle analysierten Positionen zeigen auf – wenn dies auch auf unterschiedliche (oft inkonsistente) Art und Weise argumentiert wird –, dass Dankbarkeit ein Zeichen dafür ist, dass das Individuum nicht solipsistisch gedacht werden darf, sondern als untrennbar mit anderen verbunden, von diesen abhängig. Schon Bollnow (1955, S. 134f.; 1992, S. 62) hat darauf hingewiesen, dass mit dieser Besonderheit der Dankbarkeit die Möglichkeit gegeben ist, eine „Philosophie der Subjektivität“ (Bollnow 1992, S. 62) zu kritisieren. Bollnow bleibt dabei auf die Beziehung zwischen Subjekten²⁰⁹ konzentriert, welche durch Dankbarkeit *wärmer*, oder wohlwollender werde. Meves (1992, S. 151f.) geht weiter und deutet darauf hin, dass durch Dankbarkeit erst Tradition erhalten sowie ein Zugang zu Kunst, Kultur und Glauben ermöglicht werde. Meves bleibt somit bei der Konnotation von Dankbarkeit, diese verbessere die Beziehung zwischen Subjekten und führe zum Beispiel zu guten und friedlichen Gefühlen für den oder die einzelne_n, nicht stehen und geht weiter als Bollnow: Die aus einer Beziehung mit anderen resultierende Dankbarkeit sei die Grundlage von Erkenntnis sowie Handlung. Ausgehend von dieser Auffassung Meves’ wurde ein Argumentationsgang

²⁰⁷ Sowohl Bleisch (2018, S. 25-36 u. 60-66) als auch Jackson (2016, S. 279-283) weisen darauf hin, dass sich mit der Dankbarkeit selber für die Person der Drang ergebe, sich auch dankbar zu zeigen, dass es jedoch schwerwiegende moralische Folgen haben könne, wenn dieser Ausdruck von anderen eingefordert werde. Darauf wurde eingehender im Kapitel 4.1. eingegangen.

²⁰⁸ In diesem Fall wird davon ausgegangen, dass Dankbarkeit nicht als Inhalt von Erziehung, sondern sozusagen auch als *Begleiterscheinung* der pädagogischen Beziehung entwickelt wird.

²⁰⁹ Als Tugend im strengeren Sinne behandelt Bollnow auch die Dankbarkeit, welche im Alter dazu führen könne, dem *Leben* zu danken (vgl. Kap. 3.2.1.).

von Hannah Arendt herangezogen²¹⁰. Die bildungswissenschaftliche Bedeutung solcher Positionen, wie diejenige von Meves²¹¹ oder vor allem diejenige von Arendt²¹² soll an dieser Stelle vertieft werden.

Arendt argumentiert dafür, dass es notwendig sei, für die Erkenntnis der eigenen Existenz in der Welt und für dasjenige, was die Welt ausmache und jeglicher Erkenntnis vorausgehe, dankbar zu sein. In dieser Dankbarkeit könne wiederum eine Grundlage für Erinnerung identifiziert werden, wobei Erinnerung bei Arendt eine Bedingung von Erwartungshaltungen sowie der Bildung von Begehren und damit verbundenen Suchbewegungen darstellt. So wird von der Autorin in der Dankbarkeit und damit zentral in dem Subjekt äußeren und nicht von ihm ausgehenden Gegebenheiten der Ursprung jeder menschlichen Handlung und Erkenntnis gesehen. Wille und Wünsche des Subjekts werden dabei diesem nicht gänzlich abgesprochen, jedoch als nicht von diesem selber entspringend gefasst. Vielmehr würden die zwei Momente sowohl ausgehend vom Subjekt als auch von ihm äußerlichen Bedingungen geformt werden (vgl. Birmingham 2003, S. 60f.).

Solche Auffassungen von Dankbarkeit als einem präreflexiven oder vormoralischen Moment der konstitutiven Beziehung mit dem oder der anderen führen zu einer des Subjekts, in welcher dieses von Grund auf ein relationales Wesen ist. Noch vor jeglicher Reflexion, sogar noch vor einer möglichen Intention des Gebens, steht das Subjekt in der Erfahrung des Empfanges von dem oder der anderen, empfindet Dankbarkeit und wird dadurch zu einem Subjekt mit Willen und Wünschen.

Dies berührt insofern grundlegende, bildungswissenschaftliche Fragen, als es das konstitutive Element der Auffassung des Gegenstandes der Disziplin definiert. Mit einer solchen Thematisierung von Dankbarkeit, wie sie bei Arendt gefunden werden kann, wird das Subjekt als unweigerlich mit anderen verstrickt und erst durch diese Verstrickung konstituiert gefasst. Damit wird es möglich, die in der Bildungswissenschaft erkennbare Tendenz das Individuum stark zu machen, als unmöglich auszuweisen und so das Subjekt von Bildung verstärkt als eines aufzufassen, welches Interessen oder Neigungen bis hin zu Begabungen nicht allein von sich heraus aufweist, sondern dafür von ebendiesen Verstrickungen abhängig ist.

²¹⁰ Siehe dazu das Kapitel 3.3.2.

²¹¹ Hierbei werden die problematischen Aspekte von Meves' Position nicht ignoriert (siehe Kap. 3.3.2. und 3.5.2.).

²¹² Meves deutet diese Aspekte nur an, Arendt jedoch kommt auf dieses Argument in ihrem Wer immer wieder zurück (vgl. Birmingham 2003, S. 60f.).

Gleichzeitig wird es anhand der Thematisierung von Dankbarkeit möglich in dieser ein Moment auszumachen, welches diese Relationalität bewahrt und verstärkt und dabei *friedlich* ist. Dies ist dann der Fall, wenn dem Argumentationsgang Paul Ricœurs (2006, S. 294f. und 305f.) gefolgt wird, welcher auch eine solche Auffassung von relationaler Subjektivität vertritt. Mit der Dankbarkeit sei es nämlich, so Ricœur möglich, im Kampf um Anerkennung, diese Anerkennung tatsächlich erfahrbar zu machen und zu einer (kurzzeitigen) positiven Bestätigung zu führen. Damit wird die eigene fehlende Souveränität zwar bewusst gemacht, jedoch nicht als ein negativer Zustand sondern vielmehr als Potential für eine bewusstere Beziehung zu sich selbst und anderen angenommen.

Die Thematisierung von Dankbarkeit ist für die Bildungswissenschaft somit zusammenfassend insofern relevant, als sie einem gegenwärtig leitenden Konzept von Individualität widerspricht und dafür eines der Subjektivität vorschlägt, in welchem das *Unter-Liegen* nicht als Mangel oder Minderwertigkeit, sondern als Potential erfahren und angenommen wird. Es wäre wünschenswert, wenn ein solch *dankbarer* Umgang mit der (eigenen) Subjektivität vermehrt zu einem Element bildungswissenschaftlicher Reflexion werden würde, wobei die Grenzen und Risiken einer Thematisierung von Dankbarkeit, wie sie in den vorangegangenen Kapiteln aufgezeigt wurden, nicht zu ignorieren wären.

5. Fazit

Die für die vorliegende Arbeit leitende Forschungsfrage kann an dieser Stelle erneut aufgegriffen werden, um sie anhand einer Zusammenfassung der Ergebnisse zu beantworten (5.1.) und daraufhin Ansatzpunkte zu erwähnen (5.2.), die sich aus der geführten Analyse ergeben haben und einer weiterführenden Auseinandersetzung mit der Thematik dienen können.

Die Frage lautete: *„In welcher Weise wird in älteren und jüngeren pädagogischen sowie bildungswissenschaftlichen Texten von Dankbarkeit gesprochen und lassen sich aus dieser Art des Sprechens über Dankbarkeit Überlegungen darüber ableiten, warum diese Thematik in der Bildungswissenschaft nicht behandelt wird und inwiefern diese pädagogische und bildungswissenschaftliche Relevanz aufweist?“*

5.1. Zusammenfassung und Beantwortung der Forschungsfrage

Ausgehend von den analysierten Positionen hinsichtlich Dankbarkeit in Bezug auf pädagogische Fragestellungen war es im Laufe der Arbeit möglich, mehrere Argumentationsgänge zu identifizieren, welche das weitgehende Fehlen einer deutschsprachigen bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Begriff der Dankbarkeit nachvollziehen lassen können. Der Prozess der Verdeutlichung dieser Argumentationsgänge und der damit verbundenen Aspekte, welche das Ausblenden erklären könnten, war ein zweifacher. Zum einen wurden die Argumentationsgänge der analysierten Autor_innen nach einer individuellen kritischen Betrachtung miteinander verglichen. Zum anderen wurden die herausgearbeiteten ähnlichen Argumentationsgänge und die auf dieselben Inhalte bezogenen Auffassungen von Vertreter_innen der Bildungswissenschaft einander gegenübergestellt.

Die Gegenüberstellung der analysierten Positionen der griechischen Antike und derjenigen von Pestalozzi hat in einem ersten Schritt darauf aufmerksam gemacht, dass die Veränderungen in der Auffassung von Pädagogik und der Figur des Pädagogen, welche weg von einer in einem freien Tausch beteiligten hin zu einer professionalisierten Figur geführt haben, auch eine neue Verortung des Dankbarkeitsbegriffes nach sich gezogen haben kann. Die einsetzende Gepflogenheit der Bezahlung der lehrenden Person führt dazu, dass keine Notwendigkeit mehr besteht, den pädagogischen Prozess als einen Gabentausch zu verstehen, welcher durch die Dankbarkeit der in den Prozess freiwillig einwilligenden Lehrenden und Schüler_innen charakterisiert wird. Es wird zwar Dankbarkeit weiterhin als ein Gefühl verstanden, welches sich ausgehend von empfundener Geborgenheit entfaltet, jedoch nicht mehr als eine erwünschte Ehrerweisung oder als Ausdruck des Vertrauens der Schü-

ler_innen der Lehrperson gegenüber aufgefasst und erwartet. Vielmehr wird Dankbarkeit dann explizit erwähnt, wenn diese als ein erzieherisches Ziel für den oder die Schüler_in und dadurch auch die Gesellschaft verstanden wird²¹³. Somit kann ein erster Aspekt aufgezeigt werden, welcher das Fehlen des Dankbarkeitsbegriffes erklären könnte: Dankbarkeit wird (vor allem) dann thematisiert, wenn sie als ausdrückliches Ziel der Erziehung aufgefasst wird. Ist dem nicht so, dann wird diese nicht problematisiert oder auch nur erwähnt.

Mit der Herausbildung der Pädagogik und dann der Bildungswissenschaft als Disziplin, so war die Annahme, haben weitere Veränderungen im Gegenstand dieser und in ihren Legitimationsproblematiken dazu geführt, dass Dankbarkeit an den Rand der disziplinären Theoriebildung gerückt wurde und wird. Ausgehend von der Feststellung, dass die rezipierten Positionen ähnliche Argumentationsgänge in Bezug auf die Dankbarkeit und die damit verbundene Erziehungskonzeption aufweisen, wurden diese Argumentationsgänge solchen gegenübergestellt, welche den wissenschaftlichen Diskurs der Disziplin charakterisieren. Durch diese Vorgangsweise konnten mehrere Aspekte aufgezeigt werden, welche ein Ausblenden der Dankbarkeitsthematik in der deutschsprachigen Bildungswissenschaft plausibilisieren und dabei zum Teil auch darauf hinweisen, dass diese Ausblendung zumindest partiell durch Legitimationsfragen der Disziplin bedingt ist.

Allen analysierten Positionen ist gemeinsam, dass sie mit dem jeweiligen Konzept der Dankbarkeit eine Absage an die Möglichkeit von Autonomie und Souveränität verbinden. Damit können die mit Dankbarkeit verbundenen Aspekte in dieser Hinsicht in die Nähe von Positionen der Bildungswissenschaft gerückt werden, welche als Ausnahmen im breiteren deutschsprachigen Diskurs verstanden werden können. Die deutschsprachige Bildungswissenschaft ignoriert weitgehend – und das hatte auch schon Bollnow festgestellt – vor allem in Bereichen der Theoriebildung für die schulische Praxis diejenigen Bedingungen der Erkenntnis und des Handelns, welche nicht im Subjekt und seiner (vermeintlichen) Selbstständigkeit gründen, sondern in welche dieses unbeabsichtigt verflochten und von welchen es selber abhängig ist. Damit werden auch Situationen, Charakteristiken und Bedingungen von Dankbarkeit ausgeblendet, was wiederum das Fehlen der Beachtung des Begriffes und seines Gebrauchs erklären könnte.

²¹³ Im Exkurs über Seneca wurde auch auf Veränderungen eingegangen, welche allgemein – also nicht spezifisch auf pädagogische Fragestellungen bezogen – den Gabentausch und Dankbarkeitsbegriff betreffen und damit wiederum die Thematisierung von Dankbarkeit innerhalb pädagogischer Texte verändert haben könnten. Es wäre somit nicht allein auf die Professionalisierung von Pädagog_innen zu verweisen, sondern auch auf weitere Aspekte, welche das Sprechen über Dankbarkeit und Pädagogik insofern beeinflusst haben könnten, dass erstere nicht nur anderes verortet, sondern auch randständiger wird.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Argumentationen der rezipierten Positionen, welcher zu diesem Fehlen geführt haben könnte und möglicherweise weiterhin führt, ist die vertretene naive Vorstellung von Dankbarkeit, diese sei unzweideutig gut und positiv für die Beteiligten. Die möglichen Mehrdeutigkeiten des Begriffes und die damit verbundenen Aspekte zum Beispiel von Hierarchisierung oder Unterdrückung bleiben in den analysierten Positionen unreflektiert und solche (problematischen) Aspekte dienen partiell sogar als Legitimation von Erziehung zur Dankbarkeit. Aus diesen Umständen resultiert möglicherweise ein Meiden des Begriffes und seiner naiven Konnotationen, in denjenigen Positionen in welchen eine konsistentere Reflexion zum Beispiel der pädagogischen Beziehung angestrebt wird.

Damit verbunden kann auch die, in den Argumentationsgängen herausstechende, unhinterfragte, anderen Argumenten derselben Positionen widersprechende und positiv besetzte Verbindung zwischen Dankbarkeit und den Begriffen von Gedächtnis, Pflicht und Gehorsam zu einer fehlenden Behandlung des Begriffes in bildungswissenschaftlichen Werken geführt haben. Die herausgearbeitete Ähnlichkeit solcher Argumentationsgänge, welche diese Verstrickung herstellen und unterstreichen, mit den Ansichten der sogenannten schwarzen Pädagogik wird in den Texten parallel zur naiven positiven Auffassung von Dankbarkeit erarbeitet. Hierin kann einer der gewichtigeren Kritikpunkte gefunden werden, der den Positionen gebührt und das Ausweichen einer Verwendung des Dankbarkeitsbegriffes am verständlichsten macht. Es sind mit diesen Vorstellungen von Dankbarkeit als Ermöglichung eines freiwilligen Pflichtwillens oder eines freiwilligen Gehorsams Aspekte einer Erziehungsauffassung gekoppelt, in welcher von der Güte und Notwendigkeit unbemerkter Beeinflussung und unterdrückender Autorität ausgegangen wird, welche wiederum mit der Vorstellung verbunden sind, das Kind sowie den oder die Jugendliche_n durch eine solche Erziehung für die Gesellschaft nützlich zu machen. Auf mehreren Ebenen konnten in diesem Argumentationsgang Ansatzpunkte ausfindig gemacht werden, welche zu einem Verzicht auf den Begriff der Dankbarkeit in der Bildungswissenschaft geführt haben können. Eine dieser Ebenen betrifft die Verknüpfung von Dankbarkeit mit Begriffen und Konzepten, von welchen sich die Bildungswissenschaft spätestens nach der Zeit des Nationalsozialismus zu distanzieren getrachtet hat. Außerdem wird auf einer anderen Ebene eine besondere Sichtweise auf Erziehung vertreten, in welcher diese als ein Prozess verstanden wird, welcher einerseits politischen oder wirtschaftlichen Funktionen dient, in dem dieser Pflichtbewusste und -willige Individuen formt, was wiederum mit dem Bestreben der Disziplin, als eigenständig und anderen Bereichen koordiniert und nicht untergeordnet zu gelten, widerspricht. Andererseits wird Erziehung hiermit als Prozess aufgefasst, welcher für

die Lehrperson möglichst angenehm verlaufen sollte und dabei das zu erziehende oder lernende Individuum mit seinen Bedürfnissen und seinem eigenen Willen und Verstand diesem Ziel unterordnet. Des Weiteren wird, auf einer letzten Ebene, Dankbarkeit auch als zu förderndes Gegenteil von Kritikfähigkeit und der damit gekoppelten Notwendigkeit eigenständiger Reflexion aufgefasst, was wiederum denjenigen stark vertretenen bildungswissenschaftlichen Positionen widerspricht, die davon ausgehen, Erziehung zielt auf die Autonomie und auf die Mündigkeit oder Emanzipation des oder der Lernenden, weshalb eine Unterdrückung und Unterordnung der Vernunft des lernenden oder zu-erziehenden Subjekts weitgehend zu vermeiden, oder zumindest als Paradox zu reflektieren seien.

Zuletzt ist auch auf die pathetische Sprache und die vermehrt feststellbare Verbindung des Begriffes mit religiösen Ansichten als möglicher Grund für ein weitgehendes Fehlen einer Verwendung und Hinterfragung des Dankbarkeitsbegriffes zu verweisen. Aufgrund von Säkularisierung und der Distanzierung der Disziplin unter anderem von der angrenzenden und vormals einflussreichen theologischen Disziplin könnte davon ausgegangen werden, dass der Begriff und die damit verbundene religiöse Konnotation eher dem Arbeitsbereich zum Beispiel der Religionspädagogik zugesprochen werden, als dass eine Verbindung mit den Vertretern der Disziplin eigenen Problemstellungen hergestellt werden würde.

Es konnten mehrere Aspekte erarbeitet werden, welche den zweiten Teil der Forschungsfrage, hinsichtlich der bildungswissenschaftlichen Relevanz des Begriffes und der Möglichkeiten, die eine vermehrte Thematisierung von Dankbarkeit in der Disziplin bieten würde, beantworten können. Schon die Analyse der Positionen hinsichtlich der Dankbarkeit im dritten Kapitel hatte auf diese Aspekte aufmerksam gemacht. Hierbei ist zum Beispiel auf Meves' Andeutung, ohne Dankbarkeit sei kein Gedächtnis möglich, zurückzuweisen, welche mit Arendts Auffassung verglichen wurde, Dankbarkeit sei eine Bedingung der Möglichkeit von Erkenntnis sowie Handlung, womit letztere Autorin Erkenntnis und Handlung nicht alleinig auf den eignen Willen oder die eigenen Wünsche des Individuums zurückführt, sondern diese in komplexere, nicht vom Individuum abhängige Bedingungszusammenhänge situiert²¹⁴.

Diese Auffassung, in welcher Dankbarkeit als Charakterisierung dessen gilt, dass das einzelne Individuum nicht allein von sich aus erkennt und handelt, wird durch die Verortung der Dankbarkeit in den Bereich der Werte oder Tugenden verstärkt und kann insofern auf eine pädagogische Relevanz des Begriffes aufmerksam machen, als die Unterwerfung unter die Verbindlichkeit des Dankbarkeitswertes auf eine notwendige (Bildungs-)Arbeit am eige-

²¹⁴ Siehe dazu genauer Kap. 3.3.2. und 4.3.

nen Selbst verweist. Dabei kann Dankbarkeit als Wert, aufgrund der möglichen problematischen Aspekte von Dankbarkeit, wenn diese situationsübergreifend als gut angesehen wird, auch darauf aufmerksam machen, dass gelernt werden sollte, die eigene eingegangene Verbindlichkeit in kritische Reflexion einzubetten ist, um ebendiese moralisch problematischen Momente von Dankbarkeit nicht zu ignorieren.

Die durch Dankbarkeit ermöglichte Sichtweise auf das Subjekt als eines, welches ausgehend von der Beziehung zu anderen und somit von Bedingungen, die es nicht selbst beeinflussen kann, erkennt und handelt, ist auch insofern von bildungswissenschaftlicher Bedeutung, als es als besonderer, positiv erlebter Anerkennungsmoment die Argumente derjenigen Autor_innen der Disziplin, welche die lebenslange Konstituierung von Identität durch Anerkennung unterstreichen, bekräftigen und mit neuen Perspektiven bereichern könnte. Es konnte am Beispiel Lothar Klingbergs (1990) auch aufgezeigt werden, inwiefern solche Sichtweisen in der pädagogischen Theoriebildung vertreten werden, wobei Dankbarkeit zwar nicht als Begriff vorkommt, jedoch die mit dem Begriff verbundenen Besonderheiten als Ausgangslage dienen. Damit konnte die Nähe des Dankbarkeitsbegriffes zu Fragestellungen von Pädagogik und Bildungswissenschaft herausgestellt und darauf aufmerksam gemacht werden, dass auch nach der Professionalisierung der Pädagogik sowie der durch die Disziplinwerdung initiierten Veränderungen Dankbarkeit ein möglicher den pädagogischen Prozess und die Beziehung begleitender Moment sein kann, welcher einer eingehenden und differenzierten Reflexion bedarf, um nicht einseitig oder naiv ausgeblendet zu werden und damit womöglich moralisch problematisch zu werden.

5.2. Ausblick

Der vorliegenden Arbeit ist ein sehr langwieriger Prozess des Findens der aktuellen Fragestellung vorangegangen. Das weitgehende Fehlen deutschsprachiger bildungswissenschaftlicher Literatur zum Begriff der Dankbarkeit hatte in einem ersten Moment dazu verleitet, ausgehend von philosophischen Positionen zum Begriff der Dankbarkeit – im Anschluss an die Analyse Ricœurs (2006) – und dem damit eng verbundenen Begriff der Gabe – im Anschluss an die Auffassung Lévinas‘ (z. B. in Lévinas 1992) – bildungsphilosophische pädagogische Implikationen des Dankbarkeitsbegriffes herauszuarbeiten und ihre Relevanz hinsichtlich bestehender Problemstellungen der deutschsprachigen Bildungswissenschaft zu reflektieren. Dieses Vorhaben hat sich jedoch für den begrenzten Rahmen einer Masterarbeit als zu weit erwiesen. Damit waren allerdings Ansatzpunkte verbunden, welche hinsichtlich

einer weiterführenden bildungswissenschaftlichen Bearbeitung des Begriffes von Interesse sein könnten.

Darunter ist als ersten Punkt auf die enge inhaltliche Verbindung des Dankbarkeitsbegriffs mit demjenigen der Gabe hinzuweisen. Es erscheint dabei interessant näher auf unterschiedliche Gabentheorien einzugehen²¹⁵ und darauf, wie in diesen besondere Beziehungen, wie es beispielsweise die pädagogische ist, gefasst werden: Werden diese in einem einfachen wirtschaftlichen Tausch verortet, einem reinen Gabentausch oder eine Mischung von beiden²¹⁶? Dabei wäre die Frage von besonderer bildungswissenschaftlicher Bedeutung, welche Aspekte dieser Beziehungen dazu führen, dass eine solche Zuordnung schwierig sein könnte (vgl. hierzu z. B.: Hénaff 2009, S. 35ff.), wie Dankbarkeit dabei gefasst wird und welche Rolle diese darin spielt.

Der zweite dieser Ansatzpunkte, welcher mit dem ersten eng verbunden ist, betrifft die inhaltliche Nähe der Begriffe der Dankbarkeit und der Anerkennung, welche in den romanischen Sprachen auch in eine semantische übergeht. Anerkennung ist dabei ein Begriff, welcher in der Philosophie und in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen, worunter einige Jahrzehnte später als in den anderen auch die Bildungswissenschaft anzuführen ist, breit diskutiert wird (vgl. Balzer/Ricken 2010, S. 36). Im pädagogischen Diskurs wird durch die Thematik der Anerkennung²¹⁷ der grundlegende Moment der Fragen nach dem berührt, was über die Wissensvermittlung hinaus die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ausmacht. Anerkennung erscheint dabei als ein unvermeidbares Element für die Beschreibung der pädagogischen Beziehung, ob diese nun „instrumentell als Voraussetzung zur Auf- und Annahme sowie zur produktiven Verwendung von Wissen und Kompetenzen [...] oder normativ als Selbstzweck pädagogischer Beziehungen“ (Bedorf 2014, S. 162) gesehen wird. Es wäre von Interesse für eine vertiefte Erarbeitung des Dankbarkeitsbegriffes und seiner

²¹⁵ Interessant wäre es die Entwicklung der Ausprägung des Gebens und der damit assoziierten Funktionen zu analysieren. Wie schon im Exkurs über Seneca aufgezeigt werden konnte, kann zum Beispiel eine schrittweise Verinnerlichung des Gebens festgestellt werden. Solche Veränderungen könnten auch auf eine Veränderung der Auffassung von Dankbarkeit hinweisen.

²¹⁶ Dass zum Beispiel Freundschaft, Liebe oder gar das Leben keinen preislichen Wert haben, weil ihre Unendlichkeit nicht kaufmännisch gefasst und ausgedrückt werden kann, scheint allgemein weithin geteilt zu sein. Auf diese Überzeugungen beziehen sich Platon in seiner Kritik der Lehre gegen Bezahlung und nach ihm alle weiteren Positionen der Ablehnung der Verwirtschafterung jedes Bereiches des menschlichen Lebens und Erlebens. Was am Markt eher schlecht als recht getauscht werden kann, so wird angenommen, seien unter anderem die Tätigkeiten und Hervorbringungen des Geistes. Diese würden eher einem symbolischen Tausch, dem Gabentausch, angehören, welcher zum Ziel nicht den Erwerb von Gütern, sondern das Knüpfen von Anerkennungsbeziehungen hat. Zu diesem selben Tausch gehörte noch lang und gehört zum Teil noch immer die Entlohnung von Wissenschaftler_innen oder Künstler_innen aller Art an, welche mit dem Honorar danach trachtete ein Talent zu entschädigen, so wie ein Geschenk mit einer Gegengabe erwidert wird (vgl. Hénaff 2009, S. 35ff.).

²¹⁷ Diese Thematik wurde und wird seit den

möglichen pädagogischen Implikationen, die konzeptionelle Nähe von Dankbarkeit und Anerkennung zu vertiefen.

Drittens wäre auch eine Analyse philosophischer Gaben- und Dankbarkeitskonzepte im Zuge einer Vertiefung der bildungswissenschaftlichen Relevanz des Dankbarkeitsbegriffes interessant, um daraus mögliche pädagogische Implikationen herauszuarbeiten und damit eine differenzierte Perspektive auf Dankbarkeit (im pädagogischen Geschehen) werfen zu können. So könnten zu diesem Zweck zum Beispiel Lévinas' (z. B. in 1992) oder Derridas (1993) Auffassungen des Gabenbegriffes, oder Nietzsches (1976) Dankbarkeitsbegriff herangezogen werden.

Die für die vorliegende Arbeit analysierten Positionen, welche Dankbarkeit als Bedingung und/oder als Ziel von Erziehung thematisieren, haben vermehrt auf religiöse Weltanschauungen und Auffassungen verwiesen. Es könnte im Zuge einer weiteren Erforschung der bildungswissenschaftlichen Bedeutung von Dankbarkeit auch interessant sein, den Begriff zum Anlass zu nehmen, um herauszuarbeiten, inwiefern die Distanzierung der Disziplin von den Nachbardisziplinen der Philosophie und in diesem Fall der Theologie womöglich zu einer unausgewiesenen und damit problematischen Beibehaltung von religiösen Ansatzpunkten geführt haben könnte.

Insgesamt ist festzuhalten, dass weitere bildungswissenschaftliche Reflexion des Dankbarkeitsbegriffes und der damit verbundenen alltäglichen Vorstellungen wünschenswert wäre. Eine Aufhebung der Ausblendung eines solchen Begriffes, welcher einseitig gesehen und gebraucht verschiedene Problematiken verdeckt hält oder sogar hervorrufen kann, könnte als wichtiger Ansatzpunkt für die bildungswissenschaftliche Disziplin angesehen werden.

6. Literatur

Siglenverzeichnis²¹⁸

- EE** = Aristoteles (1962): Eudemische Ethik. Übers. v. F. Dirlmeier, hrsg. v. E. Grumach. Berlin: Akademie Verlag.
- NE** = Aristoteles (2001): Nikomachische Ethik. Gr. – dt. Übers. v. O. Gigon, hrsg. v. R. Nickel. Düsseldorf/Zürich: Artemis & Winkler Verlag.
- Prot.** = Platon (³1855): Protagoras. Übers. v. F. Schleiermacher. Berlin: Didot-Edition
- soph.** = Platon (2007): Sophistes. Übers. v. F. Schleiermacher, bearbeitet v. W. F. Otto/E. Grassi/G. Plamböck, U. Wolf (Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Men. – Krat. – Phaid. – Phaidr.** = Platon (1998 unver. Nd): Sämtliche Dialoge: 2: Menon – Kratylos – Phaidon – Phaidros. O. Apelt (Hrsg.). Hamburg: Meiner Verlag.
- pol.** = Platon (2010): Der Staat. Übers. u. herausg. v. K. Vretska. Stuttgart: Reclam.
- Hipp. mai.** = Platon (2011): Größerer Hippias: Übersetzung und Kommentar. Übers. u. Hrsg. v. E. Heitsch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- apol.** = Platon (2014): Apologie des Sokrates. Übers. v. E. Heitsch. Göttingen: Vandenoek & Ruprecht.
- vit. bea.** = Seneca, Lucius Anneus (1990): De vita beata. Vom glücklichen Leben. Lateinisch-Deutsch. Übers. U. herausg. v. F.-H. Mutschler. Stuttgart: Reclam.
- benef.** = Seneca, Lucius Anneus (1995): De Beneficiis. In: De Clementia, De Beneficiis – Über die Milde, über die Wohltaten. Übers., eingeleitet und mit Anmerkungen vers. v. M. Rosenbach. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 95-593.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (¹⁵1989): Jargon der Eigentlichkeit: Zur deutschen Ideologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Arendt, Hannah (1994): 9. Die Krise der Erziehung. In: dies.: Übungen im politischen Denken 1. Zwischen Vergangenheit und Zukunft. München: Piper, S. 255-276.
- Aristoteles (1962): Eudemische Ethik. Übers. v. F. Dirlmeier, hrsg. v. E. Grumach. Berlin: Akademie Verlag. (= **EE**)
- Aristoteles (2001): Nikomachische Ethik. Gr. – dt. Übers. v. O. Gigon, hrsg. v. R. Nickel. Düsseldorf/Zürich: Artemis & Winkler Verlag. (= **NE**)

²¹⁸ Es wurden ausschließlich die rezipierten Texte der klassischen griechischen sowie lateinischen Antike mit Siglen versehen.

- Balzer, Nicole (2007): Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In: M. Wimmer (Hrsg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn, Wien: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 49-75.
- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: A. Schäfer/C. Thompson (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 35-87.
- Barringer, Mary Dean, et al. (1987): Thankful for Family and Foods! An ABLE Teaching Unit. Wayne County Intermediate School District, Detroit, Mich.
- Bedorf, Thomas (2010): Verkennende Anerkennung: über Identität und Politik. Frankfurt am Main: Shurkamp.
- Bedorf, Thomas (2014): Unversöhnte Anerkennung im pädagogischen Prozess. In: A. Schäfer (Hrsg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Schöningh, S. 161-174.
- Birmingham, Peg (2003): The pleasure of your company: Arendt, Kristeva, and an ethics of public happiness. In: Research Phenomenology, Vol. 33, No. 1. S. 53-74.
- Bleisch, Barbara (2018): Warum wir unseren Eltern nichts schulden. München: Carl Hanser Verlag.
- Bollnow, Otto Friedrich (1955): Neue Geborgenheit. Stuttgart: Kolhammer.
- Bollnow, Otto Friedrich (1964): Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Bollnow, Otto Friedrich (1989): Die geisteswissenschaftliche Pädagogik. In: H. Röhrs/H. Scheuerl (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet. Frankfurt am Main u.a.: Verlag Peter Lang, S. 53-70.
- Brumlik, Micha (2001): Antidot contra Antichrist: Bestseller-Pädagogin Christa Meves erklärt, warum Marxisten der Pädophilie den Weg ebneten. In: Die Welt, 10.02.2001. doi: welt.de/print-welt/article433039/Antidot-contra-Antichrist.html (Stand am: 26.02.2018).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2005): Lehrplan der Volksschule. Erster Teil, Allgemeines Bildungsziel. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände Abt. Bildungspolitik, Gesellschaftspolitik und Grundsatzfragen (Hrsg.) (2002): Bildungsauftrag Werteerziehung. Selbstständig denken, verantwortlich handeln. Online im Netz unter: <https://www.arbeitge>

- ber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/BDA_Broschuere_Bildung_Werte.pdf/\$file/BDA_Broschuere_Bildung_Werte.pdf (stand 03.05.2018).
- Demmerling, Christoph/Landweer, Hilge (2007): 3. Glücksgefühle, Zufriedenheit, Dankbarkeit. In: Dies.: Philosophie der Gefühle: Von Achtung bis Zorn. Stuttgart-Weimar: Verlag J. B. Metzler. S. 122-125.
- Derrida, Jaques (1993): Falschgeld: Zeit geben 1. Übers. Knop, Andreas/Wetzel, Michael. München: Fink Verlag (Orig.: Donner le temps 1.: La fausse monnaie. O.A. : Editions Galilée, 1991).
- Fischer, Wolfgang (1992/1997): Die Knabenliebe im antiken Griechenland als pädagogisches Phänomen. In: Ders: Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 181-202.
- Gessenharter, Wolfgang (1989): Konservatismus und Rechtsextremismus – Nähen und Distanzen. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, Vol. 9, Nr. 89, S. 561–570.
- Gordon, Anne K., et al. (2004): What are children thankful for? An archival analysis of gratitude before and after the attacks of September 11. In: Applied Developmental Psychology, Vol. 25, o. A., S. 541-553.
- Hénaff, Marcel (2009): Der Preis der Wahrheit. Gabe, Geld und Philosophie. Übers. v. E. Moldenhauer. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (Orig.: Le prix de la vérité. Le don, l'argent, la philosophie. Paris: Éditions du Seuil, 2002)
- Hetzel, Andreas (2017): Von Mitteln, Medien und Gaben: Moderne Philosophien des Geldes. In: S. Peters (Hrsg.): Geld. Interdisziplinäre Sichtweisen. Wiesbaden: Springer VS. S. 139-157.
- Horlacher, Rebekka (2011): Schooling as a means of popular education: Pestalozzi's method as a popular education experiment. In: Paedagogica Historica, Vol. 47, No. 1-2, S. 65-75.
- Jackson, Liz (2016): Why should I be grateful? The morality of gratitude in contexts marked by injustice. In: Journal of Moral Education, Vol. 45, No. 3, S. 276-290.
- Klika, Dorle (2004): Das Gefühl und die Pädagogik. Historische und systematische Aspekte einer problematischen Liaison. In: D. Klika/V. Schubert (Hrsg.): Bildung und Gefühl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.19-43.
- Klingberg, Lothar (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht: zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozeß. Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- Koerrenz, Ralf (2004): Otto Friedrich Bollnow. Ein pädagogisches Portrait. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

- Kohler, Georg (2015): Allegria oder: Über die Dankbarkeit. In: Neue Zürcher Zeitung, 19.9.2015. doi: <https://www.nzz.ch/feuilleton/buecher/allegria-oder-ueber-die-dankbarkeit-1.18615394> (Stand: 31.05.2018).
- Korn, Christopher (2003): Bildung und Disziplin. Frankfurt am Main: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Lévinas, Emmanuel (⁴1992): Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht. Übers. v. Wiemer, Thomas. Freiburg/München: Verlag Karl Alber. (Orig.: Autrement qu'être ou au-delà de l'essence. Niederlande: Martinus Nijhoff Publishers/Springer 1974, 1991)
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik, In: Zeitschrift für Pädagogik, Vol. 25, o. A., S. 345-365.
- Masschelein, Jan (1996): Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedanken. Bemerkungen über Handeln und Pluralität. In: J. Masschelein/M. Wimmer: Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin: Academia-Verlag. S. 107-125.
- Masschelein, Jan (2010): „Den Schmerz wach halten, das Verlangen erwecken“. Einige Bemerkungen über Wissen und Gewissen. In: A. Schäfer/Ch. Thompson (Hrsg.): Werte. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 129-158.
- Mauss, Marcel (1990): Die Gabe. Die Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften. Mit einem Vorwort v. E. E. Evans-Pritchard, übers. v. E. Moldenhauer. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (Orig.: Essai sur le don. Paris: Presses Universitaires de France, 1950).
- Meves, Christa (^{7.} durchges. Aufl. 1981): Die Schulnöte unserer Kinder. Wie Eltern ihnen vorbeugen und abhelfen können. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Mohn.
- Meves, Christa (1992): Vom Sinn der Erziehung zur Dankbarkeit. In: J. Seifert (Hrsg.): Danken und Dankbarkeit. Eine universale Dimension des Menschseins. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag, S.149-158.
- Meves, Christa (1996): Erziehen lernen. Was Eltern und Erzieher wissen sollten. Gräfelting: Verlag Resch.
- Meves, Christa (²⁵1997): Mut zum Erziehen: Seelische Gesundheit – wie können wir sie unseren Kindern vermitteln? Stein am Rhein: Christiana-Verlag.
- Miller, Alice (1981): Du sollst nicht merken. Variationen über das Paradies-Thema. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Miller, Alice (²²2006): Am Anfang war Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mollenhauer, Klaus (⁴1970): Erziehung und Emanzipation. München: Juventa Verlag.

- Nietzsche Friedrich (1967 [1878]): Menschliches, Allzumenschliches 1. Nachgelassene Fragmente. 1876 bis Winter 1877-1878. Kritische Gesamtausgabe: Hrsg. v. Colli Giorgio/Montinari, Mazzino. Berlin: Walter de Gruyter.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1799/1932). Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz In: A. Buchenau et.al (Hrsg): Pestalozzi, Sämtliche Werke, Kritische Ausgabe, Band 13. Berlin: de Gruyter. S. 1-32.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1801/1932). Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. In: A. Buchenau et.al (Hrsg): Pestalozzi, Sämtliche Werke, Kritische Ausgabe, Band 13. Berlin: de Gruyter. S. 181-359
- Platon (³1855): Protagoras. Übers. v. F. Schleiermacher. Berlin: Didot-Edition (= **Prot.**)
- Platon (2007): Sophistes. Übers. v. F. Schleiermacher, bearbeitet v. W. F. Otto/E. Grassi/G. Plamböck, U. Wolf (Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp. (= **soph.**)
- Platon (1998 unver. Nd): Sämtliche Dialoge: 2: Menon – Kratylos – Phaidon – Phaidros. O. Apelt (Hrsg.). Hamburg: Meiner Verlag. (= **Men. – Krat. – Phaid. – Phaidr.**)
- Platon (2010): Der Staat. Übers. u. herausg. v. K. Vretska. Stuttgart: Reclam. (= **pol.**)
- Platon (2011): Größerer Hippias: Übersetzung und Kommentar. Übers. u. Hrsg. v. E. Heitsch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. (= **Hipp. mai.**)
- Platon (2014): Apologie des Sokrates. Übers. v. E. Heitsch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. (= **apol.**)
- Pusch, Magdalene (2006): Gott sei Dank! Das Wunder der Schöpfung und der Mensch vor Gott. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Reblin, Klaus (1976): Synode der evangelischen Kirche Deutschlands: Ein neuer Drachentöter. In: DIE ZEIT Archiv, Vol. 1976, Nr. 46. doi: zeit.de/1976/46/ein-neuer-drachentöter (Stand am: 26.02.2018).
- Reichenbach, Roland/Maxwell, Bruce (2007): Moralerziehung als Erziehung der Gefühle. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Vol 83, No. 1, S. 11-25.
- Ricœur, Paul (2006): Wege der Anerkennung. Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein. Übers. v. U. Bokelmann/B. Heber-Schärer. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Orig.: Parcours de la reconnaissance. Paris: Editions Stock, 2004).
- Rosenbach, Manfred (1995a): Vorbemerkung zur Übersetzung. In: L. A. Seneca: De Beneficiis. In: De Clementia, De Beneficiis – Über die Milde, über die Wohltaten. Übers., eingeleitet und mit Anmerkungen vers. v. M. Rosenbach. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. VII-X.

- Rosenbach, Manfred (1995b): Zu Senecas Leben und Werk. In: L. A. Seneca: De Beneficiis. In: De Clementia, De Beneficiis – Über die Milde, über die Wohltaten. Übers., eingeleitet und mit Anmerkungen vers. v. M. Rosenbach. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 597-613.
- Roth, Joseph (1994): Die Flucht ohne Ende: Ein Bericht. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Rustemeyer, Dirk (2010): Muss Erziehung wertvoll sein? In: A. Schäfer/Ch. Thompson (Hrsg.): Werte. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 35-50.
- Safranova, Elena M., et. al (2016): Gratefulness as a Life Principle: Essence and Diagnostics. In: International Journal of Environmental & Science Education. Vol. 11, No. 16, S. 8968-8980.
- Schäfer, Alfred (1981): Disziplin als pädagogisches Problem. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Schäfer, Alfred (1996): Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2010a): Anerkennung – eine Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S.7-33.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2010b): Werte – eine Einleitung. In: dies (Hrsg.): Werte. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S.7-33.
- Schluss, Henning (2015): Tugenden – Werte – Kompetenzen. In: Armis et Litteris: Kompetenzen und Tugenden. Herbstsymposium 2014. o. A., H. 32, S. 15-29.
- Schluss, Henning (2018): Sozialismus, Pädagogik und Funktionalität. Oder: Gehört es zum Wesen sozialistischer Pädagogik, funktional zu sein? Historische Betrachtungen und Beispiele. In: S. Engelmann/R. Pfützner (Hrsg.): Sozialismus und Pädagogik. Verhältnisbestimmungen und Entwürfe. Bielefeld: transcript Verlag. S. 198-214.
- Schneider, Wolfgang (1991): Das Menschenbild der Waldorfpädagogik. Freiburg im Breisgau u.a.: Herder Verlag.
- Seifert, Josef (Hrsg.) (1992): Danken und Dankbarkeit. Eine universale Dimension des Menschseins. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag.
- Seneca, Lucius Anneus (1990): De vita beata. Vom glücklichen Leben. Lateinisch-Deutsch. Übers. U. herausg. v. F.-H. Mutschler. Stuttgart: Reclam. (= **vit. bea.**)
- Seneca, Lucius Anneus (1995): De Beneficiis. In: De Clementia, De Beneficiis – Über die Milde, über die Wohltaten. Übers., eingeleitet und mit Anmerkungen vers. v. M. Rosenbach. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 95-593. (= **benef.**)
- Skiera, Erhard (2003): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München: Oldenburg Verlag.

- Steiner, Rudolf (1956): Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Vortragszyklus, gehalten in Oxford vom 16.-25. August 1922. Dornach/Schweiz: Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.
- Steiner, Rudolf (⁴1989): Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis. Die Erziehung des Kindes und jüngeren Menschen. Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (⁴2010): Zweiter Vortrag. In: Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens. Rudolf Steiner Online Archiv. doi: <http://anthroposophie.byu.edu/vortraege-/308.pdf> (Stand am 13.03.2017).
- Steinherr, Eva (2017): Werte im Unterricht. Empathie, Gerechtigkeit, Toleranz leben. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tenorth, Heinz-Elmar (^{4. erweiterte Aufl.}2008): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Erziehungswissenschaft. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe. Weinheim/Basel: Belz Verlag. S. 341-382.
- Thömmes, Arthur (2011): Glücksspuren: 82 Arbeitsblätter für den Religionsunterricht. München: Dt. Katecheten-Verein.
- Tröhler, Daniel (2002): „Methode“ um 1800: Ein Zauberwort als kulturelles Phänomen und die Rolle Pestalozzis. In: Ders. (Hrsg.): Der historische Kontext von Pestalozzis „Methode“: Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert. Bern u.a.: Haupt. S. 9-30.
- Tröhler, Daniel (2008): Johann Heinrich Pestalozzi. Göttingen: Verlag die Werkstatt.
- Tröhler, Daniel (2013): Pestalozzi, die Methode und das Matthäus-Evangelium. In: P. Bühler/T. Bühler/F. Osterwalder (Hrsg.): Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlösersfiguren. Bern: Haupt, S. 259-275.
- Ullrich, Heiner (1986): Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung: Eine bildungsphilosophische und geisteswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Weiler, Ingomar (2010): Das Kalokagathia-Ideal und der ‚hässliche‘ Athletenkörper. In: P. Mauritsch (Hrsg.): Körper im Kopf: antike Diskurse zum Körper. Graz: Leykam. S. 95-121.
- Wimmer, Michael (2014): Pädagogik - eine Wissenschaft des Unmöglichen? In: Ders.: Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen: bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn: Schöningh, S. 9-41.

Wolsegger, Josef (2002): Religionspädagogik als Reflexion religiöser Lernprozesse. In: Religionspädagogik in einer veränderten Welt. C. Baumgartinger/K. H. Auer (Hrsg.). Wien: Verlag Jugend und Volk, S. 88-99.

Abstract (Deutsch)

Diese Arbeit untersucht den Gebrauch des Begriffs der Dankbarkeit in pädagogischen Texten. Zwar nimmt das Konzept der Dankbarkeit in der griechischen Antike noch einen bedeutenden Stellenwert im pädagogischen Zusammenhang ein, in neueren Schriften ist es jedoch kaum zu finden und wenn, dann wird es anders konnotiert. Dieser Befund eines Rückgangs der Thematisierung von Dankbarkeit in jüngeren Texten soll in einem Vergleich pädagogischer Texte, die Dankbarkeit thematisieren, untersucht werden. Dazu werden diese Texte hermeneutisch analysiert, um daraufhin die auf Dankbarkeit bezogenen Argumentationsgänge der verschiedenen Positionen miteinander zu vergleichen. Eine Gegenüberstellung von dabei herausgearbeiteten ähnlichen Argumentationsgängen in Bezug auf das Konzept der Dankbarkeit mit solchen von Vertreter_innen der Bildungswissenschaft, welche sich mit den dabei jeweils berührten Aspekten kritisch auseinandersetzen, macht zentrale Probleme in einigen Fassungen des Konzepts der Dankbarkeit aufmerksam. Damit wird es möglich die These zu stärken, dass der Begriff der Dankbarkeit deshalb immer weniger behandelt wurde und wird, weil dessen traditioneller Gebrauch für die Disziplin problematische Konnotationen und Konsequenzen aufweist, wie zum Beispiel die Sicherung von Gehorsam durch Dankbarkeit, und seine weithin ideologische, unreflektierte sowie undifferenzierte Verwendung neueren Standards der Disziplin als gegen normative Implikationen kritische Wissenschaft widerspricht.

Anhand der Analyse der pädagogischen Texte über Dankbarkeit werden jedoch auch Ansatzpunkte herausgearbeitet, die auf Facetten der pädagogischen sowie bildungswissenschaftlichen Relevanz einer Beschäftigung mit dem Dankbarkeitsbegriff verweisen. So macht die Reflexion der in den Texten vertretenen Auffassung von Dankbarkeit als einem Wert oder einer Tugend verstärkt auf die Notwendigkeit aufmerksam, die Thematisierung von Werten oder Tugenden im pädagogischen Kontext zu hinterfragen. Eine zweite erarbeitete Facette der pädagogischen Relevanz besteht in der Betonung durch den Begriff der gegenseitigen Verwiesenheit der am pädagogischen Prozess Beteiligten und der damit verbundenen besonderen Auffassung von Unterricht. Ein bildungswissenschaftlich relevanter Aspekt wird in der durch Dankbarkeit markierten grundlegenden Relationalität des Subjekts gefunden. Dabei kann aufgezeigt werden, dass diese relationale Subjektivität in der Dankbarkeit bewusst wird und von der oder dem Einzelnen positiv erfahren werden kann, weshalb Subjektivität dadurch nicht negativ durch einen Mangel an Souveränität, sondern positiv durch die Anerkennung der Verwiesenheit auf den oder die andere_n definiert werden kann.

Abstract (English)

The finding that the concept of gratitude has had a considerable position in pedagogical papers in ancient Greece but is only scarcely discussed in more recent German pedagogical papers leads to the aim of the theses. This is to investigate the use of the term gratitude in different pedagogical papers to find possible reasons for the scarce consideration of the topic. The texts are analyzed hermeneutically in order to compare the different lines of argument within them and find similarities. The similar arguments are then confronted with such of proponents of the educational sciences that discuss related aspects to those arguments. Doing this, it is possible to show discrepancies between the lines of argument of the Authors working on gratitude and those of the proponents of the educational sciences. This leads to the assumption that gratitude is not being discussed more intensively by the discipline because of problematic connotations of the term, like the assurance of obedience through gratitude, and because of its ideological, not reflected and not differentiated, use.

The analysis of the texts also leads to aspects which refer to the relevance of the term gratitude for the educational sciences. First, the reflection of the concept of gratitude as a value or a virtue in the analyzed texts makes the need to reflect upon the topic of values and virtues in pedagogical contexts increasingly visible. Second, a relevant pedagogical aspect of gratitude is to be found in the accentuation of the mutual dependence of the people acting in pedagogical situations and in the opening up of possible new considerations about teaching and learning. The third important aspect concerns the relationship of the subject that is marked by gratitude and shows that gratitude can make this relationship experiential and positively connoted.

Curriculum Vitae

Bildungsweg

- Seit 2015 Universität Wien, *Wien, Österreich*.
Masterstudium der Bildungswissenschaft.
Schwerpunkt: Bildung, Medien und gesellschaftliche Transformation.
- 2012-2015 Universität Wien, *Wien, Österreich*.
Bachelor of Arts (BA) in Bildungswissenschaft.
Erweiterungscurriculum am Institut für Internationale Entwicklung.
- BA-Arbeit I: „Drei Bilder des Menschen als Antrieb für eine Verklärung des Lebens und drei Verwandlungen des Geistes als Bildungsstufen im Vergleich“ Ass. Prof. Dr. Gerhard Schaufler
BA-Arbeit II: „Equal opportunities in schools and risk for students with disadvantaged life situations. The case of South Africa“ ao. Univ.-Prof. Dr. phil. Reinhold Stipsits
- 2007-2011 Liceo di Bellinzona (Gymnasium), *Bellinzona, Schweiz*.
Schwerpunkt: Altgriechisch, Latein, Geisteswissenschaften.
- 1998-2007 Grundschule und Mittelschule in Leipzig (Deutschland), Athen (Griechenland), Essen (Deutschland), Bellinzona (Schweiz).

Beruflicher Werdegang

- 2015-2016 Kirche St. Florian, *Wien, Österreich*.
Freiwillige Mitarbeiterin: Deutschunterricht für Flüchtlinge (Niveau A1/A2).
- Juli 2015 arsEdition, *München, Deutschland*.
Praktikum in den Lektoraten Geschenkbuch und Kindersachbuch und Kalender:
- Juli-Aug.
2014 Scrosoppi Sorgsentrum, *Oudtshoorn, Südafrika*.
Freiwillige Mitarbeiterin: Unterstützung in den Aktivitäten des Zentrums
- 2013-2015 Clara-Fey Schule, *Wien, Österreich*.
Praktikum: Unterstützung der Lehrkraft in einer Klasse mit Kindern mit schweren Behinderungen.
- Aug.-Sept.
2012 Von Mentlen, centro educativo per minorenni, *Bellinzona, Schweiz*.
Praktikum: Unterstützung der ErzieherInnen während den Urlaubsaktivitäten und den ersten Schulwochen für die Einführung 5 neuer Kinder in das Institut
- 2011 - 2012 Scrosoppi Sorgsentrum, *Oudtshoorn, Südafrika*.
Freiwillige Mitarbeiterin: Unterstützung in den Aktivitäten des Zentrums

Studienassistentz und Tutorium

- Seit Okt.
2016 Studienassistentz bei Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß und Univ. Prof. Dr. Daniel Tröhler (Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien)
- Seit März
2016 Tutorien am Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien