

Simone Breit | Michael Schratz |
Kerstin A. Zechner (Hrsg.)

Caring Culture
Fürsorge und sorgende Verantwortung in der Pädagogik

Simone Breit | Michael Schratz |
Kerstin A. Zechner (Hrsg.)

Caring Culture

Fürsorge und sorgende
Verantwortung in der Pädagogik

Pädagogik für Niederösterreich
Band 16

StudienVerlag
Innsbruck
Wien

 **P H
N Ö** PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE
NIEDERÖSTERREICH

© 2025 by Studienverlag Ges.m.b.H., Erlerstraße 10, A-6020 Innsbruck
E-Mail: order@studienverlag.at
Internet: www.studienverlag.at

Buchgestaltung nach Entwürfen von himmel. Studio für Design und Kommunikation, Innsbruck / Scheffau –
www.himmel.co.at

Satz: Studienverlag / Maria Strobl – www.gestro.at

Umschlag: Kurt Tutschek

Redaktion: Simone Breit, Michael Schratz, Kerstin A. Zechner

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlor- und säurefrei gebleichtem Papier.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über [<http://dnb.dnb.de>](http://dnb.dnb.de) abrufbar.

ISBN 978-3-7065-6389-5

DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2024.a1.130>

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 42h UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

Inhaltsverzeichnis

Simone Breit, Michael Schratz & Kerstin A. Zechner

Fürsorge und sorgende Verantwortung in der Pädagogik: Drei Ausgangspunkte 7

I. Kultur der Fürsorge verantworten

Erwin Rauscher

Über Fürsorge schreiben ist (noch) nicht Fürsorge tun.

Lehrer*in sein als *homo curans* 15

Petra Steinmair-Pösel

Who cares?

Ressourcen für eine Caring Culture 28

Peter Osten

Caring Culture – Eine kurze Untersuchung zur Bewusstseinsethik

fürsorglichen Handelns 40

Christian Wiesner

Phenomenogistic Exploration of Relational Understanding of Care.

Phenomenological Insights into Caring Relations through Emotions
and Empathy 53

Thomas Herdin

Digital Self-Care: Enhancing Wellbeing in the Digital Era 111

II. Fürsorgliche Professionalität anstiften

Cathrin Reisenauer & Nadine Ulseß-Schurda

Was wir unseren Kindern schuldig sind:

Wie eine Caring Culture in die Schule kommen kann 125

Elizabeth Rouse

The ethics of care – enacting pedagogical relations to foster learning

with vulnerable children 138

Michael Schratz

Caring Education erfordert Leadership.

Wellbeing als sorgende Haltung von Schulleitung 147

Norbert Pachler

Metrification and datafication of education.

Their commensurability with a focus on care – a UK perspective 158

III. Vielfalt bildsam fürsorgen

Annedore Prengel

Pädagogikethik.

Die gemeinsame Grundlage multiprofessioneller Teams
in von Diversity geprägten pädagogischen Settings 175

Ines Boban & Andreas Hinz

Caring Education – Ansatz einer partnerschaftlichen,
demokratisch-inklusiven Pädagogik 184

Christian Wiesner, Kerstin A. Zechner & Elizabeth Rouse

Phenomenology of Care through Concepts.

Approaches to Care in Context of Inclusion, Integration, Separation and Exclusion.
An initial sketch and first draft 197

Christian Wiesner, Kerstin A. Zechner, Elizabeth Rouse & Simone Breit

Phenomenology of Care through Attachment.

Approaches to Care in Context of Inclusion, Integration, Separation and Exclusion.
A further sketch and a second draft 217

Simone Breit & Kerstin A. Zechner

Transitionen und pädagogische Fürsorge.

Übergangsgespräche zwischen Elementar- und Primarstufe als Beitrag
zu einer Caring Culture 236

Peter Harris

Intergroup Dialogue in the Aesthetic Space 251

Autor*innen 263

Fürsorge und sorgende Verantwortung in der Pädagogik: Drei Ausgangspunkte

Als Herausgeber*innen des Sammelbandes wählen wir eine unkonventionelle Einführung in den Band. Wir starten anstelle einer thematischen Einführung und einer Vorausschau auf die einzelnen Beiträge mit persönlichen Bezugspunkten zum Thema Caring Culture. So können wir vermitteln, was uns antreibt, dem Thema Fürsorge und sorgende Verantwortung in der Pädagogik Bedeutung zu verleihen. Idealerweise ermöglicht es auch Ihnen als Leser*innen eine gewisse Reziprozität. Im Anschluss legen wir das Konzept des Sammelbandes sowie leitende Überlegungen zur Gestaltung und Umsetzung dar.

Gesellschaftlicher Diskurs und Medienberichterstattung sind vielfach durch dystopische Bilder geprägt: Krieg, Klimawandel, Kaufkraftverlust und Kluft zwischen Arm und Reich bereiten den jungen Menschen in Österreich die meisten Sorgen (Ö3-Jugendstudie 2024¹, Jugend-Wertestudie 2023²). Das Vertrauen von Jugendlichen in die Demokratie sinkt: Nur die Hälfte der jungen Menschen (48 %) denkt, dass das politische System in Österreich gut funktioniert (Bohrn & Zandonella 2023). Die Zahl der Teenager mit als problematisch eingestufte Social-Media-Nutzung steigt (Boniel-Nissim et al. 2024), wobei Mädchen häufiger (13 %) betroffen sind als Buben (9 %). Durch die Pandemie hat sich die Gesundheit von Jugendlichen verschlechtert und insbesondere Mädchen fühlen sich stärker belastet (BMSGPK, 2023).

Wie kann diesen Entwicklungen begegnet werden? Können Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und Kritisches Denken als 4K-Modell oder die Ergänzung zum 6C-Modell um *Character* und *Citizenship* (Fullan & Scott 2014) einen Gegenentwurf skizzieren? Wie gelingt es, eine Utopie zu entwerfen, eine positive Vision von Zukunft zu gestalten? Diese Fragen beschäftigen mich, Simone Breit, beruflich als Hochschullehrende wie privat als Familienmitglied.

Welche Vision des Morgen trage ich in mir? Ich möchte in einer Welt leben, die sich durch Denk- und Handlungsweisen charakterisiert, in denen Rücksicht auf andere genommen wird. Ich möchte eine Welt mitgestalten, in der gesellschaftlicher Zusammenhalt größer ist als Spaltung. Ich möchte, dass sich Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in Bildungs- und Freizeiteinrichtungen als Teil einer Gemeinschaft erleben. Ich möchte, dass prosoziales Verhalten (mehr) wertgeschätzt wird. Ich möchte, dass Menschlichkeit als Fundament und Orientierung auf allen Bildungsstufen etabliert wird.

Gerade in Zeiten multipler Krisen und Herausforderungen braucht es Unterstützung durch und Verlass auf andere, innerhalb der Familie, in der Nachbarschaft, im beruflichen

1 <https://www.oe3jugendstudie.at/ergebnisse.php>

2 <https://jugendkultur.at/2023/09/04/jugendwertestudie-2023/>

Kontext, im Sozialraum. Vulnerable und marginalisierte Gruppen von Menschen sind darauf angewiesen, dass ihnen Menschen zur Seite stehen und sich für sie einsetzen, Menschen, die engagiert und couragiert agieren. Die Entwicklung und Aufrechterhaltung einer solchen Haltung begünstigten die *soziale Kohäsion* in unserer Gesellschaft (Anders et al. 2024, 53–54), die sich aus den drei Dimensionen (1) Soziale Beziehungen, (2) Identifikation und (3) Ausrichtung auf das Gemeinwohl zusammensetzt. *Soziale Beziehungen* werden sowohl innerhalb sozialer Gruppen als auch gruppenübergreifend aufgebaut. Entscheidend sind dabei die Qualität und Quantität der sozialen Interaktionen, die auf Vertrauen und wechselseitiger Toleranz basieren. Zentrale Bildungsziele sind das Erleben von Zugehörigkeit, die Partizipation am öffentlichen Leben, Solidarität und die Bereitschaft zur Kooperation. Der Begriff *Identifikation* beschreibt das Selbstverständnis einer Person als Mitglied einer sozialen Einheit, also das Eingebundensein. Die *Ausrichtung auf das Gemeinwohl* schließt ein Verantwortungsgefühl für andere ein sowie die Übereinstimmung mit und Einhaltung sozialer Regeln und Normen. Generell setzt soziale Kohäsion voraus, dass Menschen bereit sind, in gewissem Maß persönliche Bedürfnisse zugunsten des Wohlergehens der Gemeinschaft zurückzustellen.

Menschen zu begleiten, heißt für mich, Fürsorge zu tragen. Durch Begegnungen und Resonanz entstehen soziale Möglichkeitsräume. In meiner Leitungsfunktion an der PH NÖ darf ich gestalten und somit auch eine **Kultur der Fürsorge verantworten**. Der Sammelband will insbesondere im ersten Abschnitt dazu einladen, über die Begriffe Fürsorge und Care sowie die komplexen Prozesse, die mit der Ausgestaltung einhergehen, nachzudenken und diese weiterzudenken.

Die gegenwärtigen krisenhaften Erscheinungen bringen mich, Michael Schratz, zum Nachdenken, denn in meiner Arbeit mit Lehrerinnen und Lehrern erlebe ich immer mehr „stöhnende“ Schulen. Die brodelnde Unzufriedenheit zeigt sich in vielerlei Facetten – von der „verhaltensoriginellen“ Schülerschaft über fehlendes Unterstützungspersonal bis zum zögerlichen Wahrnehmen von ausgeschriebenen Schulführungsstellen.

Diese Entwicklungen erinnern mich an Martin Seligmans Buch *Erlernte Hilflosigkeit* (2000). Er hatte in seinen Studien festgestellt, dass Passivität, fehlende Stimulierung von Potenzialen und das Ausbleiben von Erfolgserlebnissen dazu führen, negative Ereignisse als persönliches Unvermögen zu interpretieren und das Gefühl zu entwickeln, das eigene (Berufs-)Leben nicht selbst bestimmen zu können. Diese Erkenntnisse führten ihn zur radikalen Umorientierung seiner Forschung von der Auseinandersetzung mit negativen Erfahrungen zur Positiven Psychologie. Sie zielt darauf ab, Menschen zu helfen, ihre Stärken zu erkennen und einzusetzen, positive Gefühle zu erleben und zu einer florierenden Gesellschaft beizutragen. Seligmans Ansatz betont die Bedeutung von Wohlbefinden und positiven Emotionen für persönliches und kollektives Wachstum, um Resilienz und ein Gefühl der Kontrolle über das eigene Leben zu entwickeln.

Ein ähnliches Umdenken zeigt sich bei Andreas Schleicher, der bei der OECD die PISA-Studien verantwortet. Die ersten Ergebnisse der weltweiten Vergleiche haben im deutschen Sprachraum zum sog. „PISA-Schock“ geführt, da die Schülerleistungen weit unter den Erwartungen lagen. Dies führte zu einer Intensivierung von Tests und Leistungsvergleichen in *academic achievement*. Heute, ein Vierteljahrhundert später, argumentiert Schleicher (2022, S. 15): „Es geht um Mitgefühl – die Herzen zu öffnen. Und es geht um Mut – die Fähigkeit, unsere kognitiven, sozialen und emotionalen Ressourcen zu mobilisieren.“ Ein

entscheidender Wendepunkt: Wohlbefinden und Leistung werden heute nicht mehr als entgegengesetzte Pole verstanden, sondern als sich ergänzende Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse. In meiner Jurytätigkeit beim Deutschen Schulpreis und dem österr. „Staatspreis Innovative Schulen“ konnte ich mich selbst in der praktischen Arbeit überzeugen (lassen), dass die Förderung des schulischen Wohlbefindens merklich zur Leistungssteigerung und Exzellenz dieser Schulen beigetragen hat.

Diese Prozesse des Umdenkens haben auch mich in meiner persönlich-professionellen Entwicklung zum Weiterdenken gebracht, nämlich einen Richtungswechsel hin zu einer neuen Art des Denkens und Handelns im Sinne einer *caring culture*. Dazu stelle ich mir die Frage: Wie gelingt in Bildungssystemen ein damit verbundener Musterwechsel aus der Defizitorientierung zur Potenzialorientierung, damit aus „stöhnenden“ Schulen „atmende“ werden. Eine *caring culture* lässt sich allerdings nicht am „Dienstweg“ verordnen. Denn die längste Distanz ist der Dienstweg von einer ministeriellen Reform auf ihrem Weg zur Wirkmacht im Klassenzimmer.

Der Sammelband will insbesondere im zweiten Abschnitt zu einer **fürsorglichen Professionalität anstiften**. Leiter*innen, Pädagog*innen und die Kinder und Jugendlichen in den Bildungseinrichtungen vollziehen gemeinsam den Musterwechsel.

Die Förderung einer *caring culture* in der Bildung hat für mich, Kerstin A. Zechner, langfristige positive Auswirkungen auf die Gesellschaft, indem sie **Vielfalt bildsam fürsorgt**. Davon sowie von inklusiven Werten und einer respektvollen Haltung allen gegenüber bin ich überzeugt. Für diese pädagogische Fürsorge möchte ich sensibilisieren, ermutigen und mich insbesondere einsetzen. Der dritte Abschnitt des Sammelbands bietet dafür zahlreiche Impulse.

Aus meinem persönlichen und fachlichen Blickwinkel, in meiner Rolle als Mensch und als Hochschullehrende, ist der Einsatz für eine Caring Culture essenziell, um die unterschiedlichen Bedürfnisse und Hintergründe aller Lernenden zu berücksichtigen:

- *Anerkennung von Vielfalt*: Eine diversitätssensible Caring Culture erkennt und schätzt die Vielfalt der Lernenden wert, einschließlich ihrer kulturellen, sozialen, sprachlichen und individuellen Unterschiede. Diese Vielfalt wird als Bereicherung für den Lernprozess betrachtet.
- *Anpassung der Lehrmethoden*: In einer Caring Culture werden Lern- und Lehrstrategien und -methoden so gestaltet, dass sie den unterschiedlichen Lernstilen und -geschwindigkeiten aller Lernenden gerecht werden. Differenzierung und Individualisierung stehen im Vordergrund, unabhängig von Schularten und Lehrplänen.
- *Förderung von Interkulturalität*: Eine solche Kultur fördert den Austausch und das Verständnis zwischen verschiedenen kulturellen Gruppen. Schüler*innen lernen, Unterschiede zu respektieren und miteinander zu kommunizieren, was die soziale Kohäsion stärkt.
- *Schaffung eines sicheren Raums*: Eine Caring Culture bietet einen sicheren Raum, in dem sich alle Lernenden wohlfühlen, ihre Identität ausdrücken und sich ohne Angst vor Diskriminierung oder Stigmatisierung entfalten können.
- *Entwicklung von Empathie und Respekt*: Lernende werden ermutigt, Empathie für die Lebensrealitäten anderer zu entwickeln. Dies fördert ein respektvolles Miteinander und die Fähigkeit, Vorurteile abzubauen.

- *Autonomie und Partizipation*: In einer diversitätssensiblen Caring Culture werden Lernende aktiv in Entscheidungsprozesse einbezogen. Ihre Stimmen sind wichtig und tragen zur Gestaltung des Unterrichts und der Gemeinschaft bei.
- *Nachhaltige soziale Verantwortung*: Die Förderung einer Caring Culture mit einem Fokus auf Diversität bereitet Lernende darauf vor, in einer pluralistischen Gesellschaft zu leben und zu arbeiten, in der Respekt und Kooperation zentrale Werte sind und Zusammenhalt fürsorglich geschätzt wird.

Insgesamt soll eine Caring Culture dazu beitragen, ein inklusives und unterstützendes Lebens- und Lernumfeld zu schaffen, das die individuellen Stärken und Bedürfnisse aller Lernenden berücksichtigt und fördert.

Der Sammelband ist im Folgenden in drei Abschnitte gegliedert. Die jeweiligen Beiträge sind entweder auf Deutsch oder auf Englisch verfasst, um einerseits internationale Perspektiven einzubeziehen, und andererseits den Kreis der Leser*innen zu erhöhen. Bei der Auswahl der Autor*innen war es uns ein besonderes Anliegen, nicht nur innerhalb der Wissenschaftsdisziplin und des Praxisfelds Pädagogik Tätige zu gewinnen, sondern den Kreis auszuweiten und multidisziplinäre Zugänge auf das Thema zu ermöglichen. Den jeweiligen Beiträgen sind ein Abstract und Keywords vorangestellt, um den Lesenden einen raschen Einblick in den jeweiligen Text zu gewähren. Möge die Auseinandersetzung mit den Texten dazu beitragen, eine Kultur der Fürsorge zu verantworten, fürsorgliche Professionalität anzustiften und Vielfalt bildsam fürzusorgen.

Literatur

- Anders, Yvonne; Hannover, Bettina; Jungbauer-Gans, Monika; Lenzen, Dieter; McElvany, Nele; Seidel, Tina; Tippelt, Rudolf; Wilbers, Karl & Wößmann, Ludger (2024). *Bildung und sozialer Zusammenhalt. Gutachten*. Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4870>
- Bohrn, Karoline & Zandonella, Martina (2023). *Junge Menschen & Demokratie in Österreich 2023*. SORA. <https://www.parlament.gv.at/dokument/fachinfos/publikationen/SORA-Bericht-Junge-Menschen-Demokratie-2023.pdf>
- Boniel-Nissim, Meyran; Marino, Claudia; Galeotti, Tommaso; Blinka, Lukas; Ozoliņa, Kristīne et al. (2024). *A focus on adolescent social media use and gaming in Europe, central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/378982>.
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2023). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2021/22*. https://goeg.at/sites/goeg.at/files/inline-files/%C3%96sterr.%20HBSC-Bericht%202023_bf.pdf
- Fullan, Michael & Scott, Geoff (2014). *Education PLUS. New Pedagogies for Deep Learning Whitepaper*. <https://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/09/Education-Plus-A-Whitepaper-July-2014-1.pdf>

Schleicher, Andreas (2022). Zukunft gestalten: Wie Bildungssysteme Herausforderungen begegnen. *Lernende Schule* (100), 15–16.

Seligman, Martin (2000). *Erlernte Hilflosigkeit*. Beltz.

I. Kultur der Fürsorge verantworten

Über Fürsorge schreiben ist (noch) nicht Fürsorge tun

Lehrer*in sein als *homo curans*

Edel, hilfreich, gut – welche Lehrperson beansprucht nicht für sich diese Attribute, ebenso wie jenes, fürsorglich zu sein? Doch nichts erodiert so rasch wie der fromme Wunsch auf dem Weg zur guten Tat. Nicht wenige Gutmenschen versichern einander und anderen in schöngeistigen Worten ihre Absichten, und sie zementieren darin ihre Überlegenheit. Doch Formulierung ersetzt noch keine Empathie, und *Caring* braucht das konkrete Tun. Altruismus wird nur lebendig, wenn er in Taten wirkt. Dabei nämlich erst transformiert Fürsorge jede Selbstvorsorge und wird zur Care-Ethik. Auch und besonders dann, wenn sich die Moral vor oder über das Gesetz stellt. Das hat schon Immanuel Kant erkannt und vermittelt. Die Flexion von Schüler*innenseelen zu Freiheit, Selbstbestimmung und Mitverantwortung sei ein Anlass für die Reflexion von Lehrer*innendenken und Schulleiter*innenplanen.

Keywords: Altruismus, Caring, Care-Ethik, Kategorischer Imperativ, Tun

*Geschrieben steht: »Im Anfang war das Wort!«
Hier stock ich schon! Wer hilft mir weiter fort?
Ich kann das Wort so hoch unmöglich schätzen,
Ich muss es anders übersetzen,
Wenn ich vom Geiste recht erleuchtet bin.
Geschrieben steht: Im Anfang war der Sinn.
Bedenke wohl die erste Zeile,
Dass deine Feder sich nicht übereile!
Ist es der Sinn, der alles wirkt und schafft?
Es sollte stehn: Im Anfang war die Kraft!
Doch, auch indem ich dieses niederschreibe,
Schon warnt mich was, dass ich dabei nicht bleibe.
Mir hilft der Geist! Auf einmal seh ich Rat
Und schreibe getrost: Im Anfang war die Tat!
Goethe, Faust I, Studierzimmer, anno 1808*

Im Denken bereiten wir vor, im Sprechen und Schreiben bereiten wir auf. Doch wir verantworten erst im Tun. Fürsorge als Kultur geschieht und wächst eben (noch) nicht durch pädagogische Begegnungen, vielmehr (erst) durch humanistisches Tun. Denn, um ein geflügeltes Wort im doppelten Sinn zu strapazieren: „Wer gackert, muss auch legen.“

Johann Wolfgang von Goethes „Edel sei der Mensch, hilfreich und gut“, anno 1783 hymnisch von ihm dem „Göttlichen“ zugeschrieben, wird menschlich erst dann, wenn es sich vom Sein ins Tun wandelt. Die Natur unterscheidet nicht in Gut und Böse, das kann nur der Mensch allein. Er ist gebunden an Naturgesetze, aber er wählt zwischen Gut und Böse. Nicht die Scheidung, erst die hilfreiche, die gute Tat macht ihn edel. Goethes Hymne „Das Göttliche“ ist keine Moralpredigt, vielmehr ein hinweisender Appell.

Die pädagogische *Care*-Literatur füllt Bibliotheken. Von der UN-Kinderrechtskonvention bis zum Sokratischen Eid erst Hartmut von Hentigs (Hentig 2003, 258f.), danach Klaus Zierers (Zierer 2022), fühlen sich unerschöpflich viele Texte dem Kindeswohl verpflichtet und all ihre Leser*innen darin eingebunden. Doch kaum etwas ermattet so rasch wie der gute Vorsatz auf seinem Weg zur Tat. „Soll die Frucht vom Baum dir fallen, darf es nicht die Blüte tun.“ (Bühler 2014, K. N90) So ist die gute Tat erst gut, wenn sie getan wird:

Der Weg von der Absicht zur Ausführung ist gewunden und beschwerlich, das Morgen wird zum Friedhof des Gestern, zwischen Worten und Werken liegt nicht selten ein tiefer Abgrund, aus Riesen werden Zwerge: *Pseudis paradoxa*, der Große Harlekinfrosch, ein Froschlurch aus der Familie der Hylidae, der Laubfrösche also, hat menschliche Züge. Während die meisten Tiere klein geboren werden und rasch heranwachsen, schrumpft er als erwachsenes Tier auf eine Länge von etwa 5 cm, während er als Kaulquappe um die 25 cm groß wird. Dafür hat er eine andere Eigenschaft mit jenen Menschen gemeinsam, die das Gute nachdenken und vorsprechen, nicht aber tun. Sie ändern ihre geistige Nahrung wie er seine leibliche, denn er ernährt sich als Kaulquappe von Algen, als Frosch macht er Jagd auf Wasserinsekten.

1. Pädagogische Care-Ethik

*Sorgen [...] muss gelernt werden. [...]
Die Sorge ist [...] ein Existential. [...]
Sorglosigkeit ist kein Ziel der Bildung.
Park & Reichenbach (2023, 403)*

Griechen wie Römer verehren die Sorge mit *Cura*, einer allegorischen Göttin, verewigt in einer Fabelsammlung des Hyginus Mythographus (Hyginus 2017, 257f.). Danach sitzt *Cura* am Flussufer, schaut auf das Spiel der Wellen und formt gedankenverloren eine Figur aus Lehm. Als Jupiter dies bemerkt, bittet ihn *Cura*, der aus Erde geformten Figur Geist einzugeben. Jupiter kommt dem Wunsch nach, aber er verbietet jener Göttin der Fürsorge, dem geformten Ding einen Namen zu geben. Doch *Tellus*, die große Erdgöttin, *terra mater*, verweist darauf, dass die Figur aus *humus*, aus Erde geschaffen sei. Die drei wenden sich an den Gott Saturn als Richter, und dieser entscheidet, dass Jupiter nach dem Tod des tönernen Wesens den Geist zurückerhalten möge, *Tellus* den Lehmstoff, doch *Cura* möge jenes Wesen zu Lebzeiten besitzen. Der Name des Wesens möge *homo* lauten.

Welch patriarchales Weltbild daraus entstanden sein mag, ist geschichtsbekannt. Fürsorglichkeit und Solidarität wurden ins Private, ins Weiblich-Mütterliche abgerutschte Tugenden und sind es nahezu bis heute, als eher wenig grundlegende, moralische Gesellschaftswerte in der „Kümmervalle“ (Garsoffky & Sembach 2022). Vor mehr als 40 Jahren aber stellt die amerikanische Psychologin Carol Gilligan in ihrer Studie über *Die andere*

Stimme diese Frage akribisch zur Diskussion (Gilligan 1982). Wenige Jahre später befreit die Philosophin Sara Ruddick diese angebliche Mütterlichkeit von aller Sentimentalität in der Sprache (Ruddick 1995). So wird die Care-Ethik ein Ansporn für moralisches Handeln, das auf der Erfahrung beruht, selbst fürsorglich zu sein und Fürsorge auch zu beanspruchen: Fürsorge als eine notwendige Vorstufe zum verantwortungsvollen Handeln.

Daran lässt sich freilich die Frage stellen: Schließt Fürsorge all das ein, was wir tun, um unsere Welt zu erhalten, sie weiterzuführen, sie zu reparieren, sodass wir so gut wie möglich in ihr leben können? Unsere *Umwelt* mit Hilfe der SDGs? Unsere *Mitwelt*, nämlich die Nächsten und die Fernsten, die Freunde und die Gegner? Unser aller *Unswelt*, also all das, wofür wir Verantwortung tragen? Unsere *Wirwelt*, damit all jenes und alle jenen, wie und wem gegenüber wir uns dieser Mitverantwortung würdig erweisen? (Rauscher 2020b, 190)

BANKSY ist das Pseudonym für einen der bekanntesten zeitgenössischen Künstler der Welt, vielleicht auch deshalb, weil sich viele Legenden um ihn ranken. Seit Jahren wird über die Identität von Banksy gerätselt. Der Künstler bleibt im Verborgenen – auch deshalb hat wohl eine EU-Behörde entschieden, dass er das Urheberrecht an einigen seiner Kunstwerke verliert. Sein wohl berühmtestes und teuerstes ist das Bild „Game Changer“¹, für das 2021 ein anonymes Bieter beim Aktionshaus Christie's 16,8 Millionen Pfund bezahlt hat – mehr als 19 Millionen Euro. Der Erlös geht nicht an den Maler, er fällt an die britische Gesundheitsbehörde. Das Bild ist eine Hommage an jene, die während der Corona-Pandemie Höchstleistungen erbringen mussten. Es stellt nicht das Kämpfen, sondern das Sich-Kümmern als Heldentat dar, genauer: als Heldinnen-Tat. Der namenlose Bub auf dem Bild hat beschlossen, dass sein Vorbild kein männlich-einsamer und gelegentlich brutaler Gerechtigkeitskrieger mehr ist, der sich selbst über das Gesetz stellt, sondern eine Frau, die ihre professionelle Expertise in den Dienst der Fürsorge für andere Menschen gestellt hat.

(Nicht nur) Für die Schule lernen wir daraus: Batman oder auch Wonder Woman, beide haben sie ausgesiedet: Kinder, die Superhelden verehrt haben, schlüpfen als Erwachsene nicht in Latexkleidung, um Kriminelle zu bekämpfen, sondern in weiße Polos und weiße Baumwollhosen, um alten Menschen das Leben zu erleichtern. Und zu wenige von ihnen tun es heute. Fürsorge ist eine Wurzel verantwortungsvollen Handelns in der *Unswelt*, die in der Schule zur *Wirwelt* wird: gegenüber der *Umwelt* als Nachhaltigkeitstun, gegenüber der *Mitwelt* als solidarische Zuwendung: Ohne Fürsorge kann man nicht vernünftig sein. Ohne Vernunft kann man nicht demokratisch leben. Ohne Demokratie erstickt die Freiheit.

Care-Ethik im schulischen Kontext stellt deshalb nicht die Frage: Wen kümmert es?, sondern erhebt als Anspruch: Wir kümmern uns! Lehrer*innen waren, sind und bleiben (auch) Empathiebotschafter*innen. Sorgekultur als Unterrichtsprinzip geht – als Widerspruch zum Ent-Sorgen – weit über Ver-Sorgung hinaus; Achtsamkeit, Empathie, Präsenz und Geduld sind gefragt: Wie wollen und wie können wir miteinander leben? Caring Community wird Ausdrucksform von Caritas in einer Caring Society. Bildung freilich kann und soll dafür der Katalysator sein, und Sorgekultur wird und bleibt ein Brennpunkt anthropologischen Denkens (Blumenberg 2022).

Care-Ethik als im pädagogischen Kontext gelebte Caritas ist mehr und anderes als bloße Pastoral: Care-Ethik ist *tun* statt nur zusehen, sich *deklarieren* statt kritisieren, *Wirklichkeit*

1 Zu sehen unter <https://banksyexplained.com/game-changer-2020/> und <https://www.youtube.com/watch?v=5mH9r3B5G0s> [1.7.2024]

gestalten statt Wahrheit rezitieren, *bekennen* statt nickend bejahen, *verbessern* statt Konzepte entwickeln, *lindern* statt kopfschüttelnd bedauern, *persönliches Gespräch* statt Telefon, *Sorgen abladen* helfen statt Termine vereinbaren, *zuhören* können statt belehren wollen, *helfen* statt begutachten, *teilen* statt nur verteilen. Care-Ethik also ist: teilen, nicht töten. Denn Teilen ist Frieden. Töten ist Krieg.

2. *Homo amans*

*Für das Können gibt es nur einen Beweis:
das Tun*

Ebner-Eschenbach (2012, 14)

In einem Kinderbuch von Antje Damm gehen der Gärtner Hein und die kleine Lilo, die ihn einmal pro Woche besucht, eine Wette ein (Damm 2021). Beide wollen sich vier Wochen um je ein kleines Pflänzchen kümmern und danach messen, welches von beiden besser gewachsen ist. Lilo behauptet, Wachstum wird mit viel Liebe und Aufmerksamkeit gefördert. Hein aber sagt, dass seine Pflanze vor allem Sonne, genug Wasser und Dünger bekommen muss. Zuhause kümmert sich Lilo um das Pflänzchen. Sie lässt es nie allein, liest ihm Geschichten vor, beschenkt es mit einem Musikständchen, das sie auf ihrer Flöte spielt. Und die Pflanze wächst und gedeiht prächtig. Hein dagegen gießt seine Pflanze regelmäßig. Er wird aber leider ungeduldig und wütend. Und als er versucht, an der Pflanze zu ziehen, macht er alles nur noch schlimmer. Nach dieser Zeitspanne vergleichen die beiden ihre Pflanzen und bemerken: Blumen und Menschen wachsen nicht schneller, wenn man daran zieht. Anders gesagt: Wer mit dem Wind um die Wette läuft, der soll nicht vergessen, dass sich der Wind rasch drehen kann. Frischer Wind entwurzelt nicht. Aber ohne Wurzeln wird man vom Wind davongetragen – auch wenn der Wind bläst, wo er will. Fürsorge als Tätigkeit sät keinen Wind, mit dem man Sturm erntet. Und gerade gegen den Wind beweist sich die Solidarität. Und bei Windstille, da gilt es zu rudern, auch einmal gegen den Strom.

Was sich in diesem (er)klärenden Kinderbuch zeigt, ist transformierbar auf Gesellschaft und Schule. “[...] to construct an economic system that can help us meet the enormous challenges we face, we must give visibility and value to the socially and economically essential work of caring for people and nature.” (Eisler 2008, Introduction o.S.) Riane Eisler prägt und repräsentiert diesen Fokus im Kontext gegenwärtiger wirtschaftlicher Herausforderungen.²

Aber nicht der Abschied von der Sachlichkeit führt zur Menschlichkeit, sondern ihre Nutzung – und zwar mit emotionaler Intelligenz (Goleman 2007). Sie ist nämlich nicht die rosarote Brille, keine Sozialromantik, nicht einmal ein moralisches Konzept. Emotionale Intelligenz ist das Zeugnis dafür, dass nicht unsere Werte den von uns angestrebten Zielen dienen, vielmehr dienen die Ziele unseren Werten.

Der nahezu klassische Caring-Protagonist ist Erich Fromm mit seiner allbekannten „Kunst des Liebens“ (Fromm 2016). In 50 Sprachen übersetzt, zählt das Werk mit mehr als 25 Millionen verkauften Exemplaren zu den erfolgreichsten Sachbüchern aller Zeiten. Seine Botschaft ist einfach und lautet: Die Liebe ist kein Affekt, der einen überfällt, kein kribbeln-

2 Nachzulesen unter <https://www.caringeconomy.jetzt/> [01.07.2024]

des Gefühl auf oder unter der Haut. Sie eine Haltung, eine aktive Tätigkeit, eine Fähigkeit, die man ähnlich erlernen kann und muss wie ein Handwerk. „Liebe ist eine Aktivität und kein passiver Affekt. Sie ist etwas, das man in sich selbst entwickelt, nicht etwas, dem man verfällt.“ (Fromm, 2016, 35) Die Liebe ist ein Tun! Nichts mehr. Nichts weniger. *Care* – just do it! „In der Liebe kommt es zu dem Paradoxon, dass zwei Wesen eins werden und trotzdem zwei bleiben.“ (A.a.O., 33) Ein Che Guevara als sozial „Tätigen“ zugeschriebener Slogan (Schnibben 1997, 35), tatsächlich während der Pariser Studentenbewegung von 1968 an der Mauer der Sorbonne lesbar, lautet dazu: „Seien wir realistisch, versuchen wir das Unmögliche.“ (Marcuse 1970, 85)

3. „Was soll ich tun?“

Das Feld der Philosophie [...] lässt sich auf folgende Fragen bringen: 1) Was kann ich wissen? 2) Was soll ich tun? 3) Was darf ich hoffen? 4) Was ist der Mensch?
Kant (2013, 450f.)

Exakt 300 Jahre vor dem Entstehen dieser Zeilen geboren, hat einer mit seinem Werk unsere Welt und Gesellschaft so revolutioniert wie kaum jemand zuvor. Heute gilt er als Vordenker der UNO und des modernen Asylrechts, und seine Vorstellung der Menschenwürde hat nicht zuletzt die Menschenrechte inspiriert (Willaschek 2024, 391f.). In einer Gesellschaft, in welcher KKK, die drei großen pädagogischen Ziele und Werte, nicht mehr (nur) mit Kommunikation, Kooperation und Konfliktkultur darstellbar sind und assoziiert werden, sondern (auch) mit Krieg, Klimawandel und Künstliche Intelligenz, scheinen Friede, Demokratie, Menschenwürde und Mitverantwortung für Natur und Welt bedroht zu sein wie nicht mehr seit der dunklen Zeit vor inzwischen fast einem Jahrhundert. Hier findet ein Rückgriff auf die Gedanken- und Wertewelt Immanuel Kants jenen archimedischen Punkt der Mitverantwortung, der die Erde aus den Angeln zu heben vermag. Wie aktuell und menschnah Immanuel Kant gerade auch für Lehrer*innen sein kann, sei quasi transkribiert aus seinen vielzitierten Worten in der *Kritik der reinen Vernunft*:

Was kann ich wissen? Was kann Schule (und Schulleitung) tun, um Wissenschaftskommunikation (er)lebbar zu machen, indem Forschungserkenntnisse in einer altersadäquaten Sprache des Unterrichtens erfahrbar gemacht und von den Schüler*innen mit ihren Fragen reflektiert werden?

Was soll ich tun? Welche Aufgaben stellen sich der moralischen Erziehung und der ethischen Verantwortungsübernahme in Schule und von Schüler*innen, um personales Betroffensein und solidarische Beteiligung zu wecken, wachzuhalten und einzuüben?

Was darf ich hoffen? Wie können Schule und Schulleitung die Verantwortung für ihre jungen Menschen übernehmen und Gleichgültigkeit, Teilnahmslosigkeit ebenso hintanstellen wie Resignation und nihilistischen Pessimismus?

Zusammenfassend: *Was ist der Mensch?* Wenn Schule und Schulleitung sich den Herausforderungen der Gegenwart stellen, wie kann sich das in einer daraus resultierenden Schulkultur zeigen?

Zu transponieren sind Fragen um Erkenntnis und Bekenntnis, um Ethik und Moral, um existentielle Fragestellungen und nicht zuletzt um den Stellenwert des Menschen selbst in seiner „Menschenzeit“ (Schwägerl 2010), der Welt von heute für morgen. Kants kategorischen Imperativ quasi als eine goldene Regel des Schullebens assoziierend, möge deshalb gelten: Nicht aus der Befolgung von Gesetzen lernt unser aller Gewissen (und besonders jenes der Schüler*innen), sondern umgekehrt, aus dem Handeln nach eigenem Gewissen mögen allgemeingültige Gesetze entstehen. Die kantische Frage nach dem Tun richtet sich schulintern auf die moralische Verantwortung im schulischen Leben jedes Menschen gegenüber der Schulgemeinschaft, extern auf die ethische Verantwortung der Schule und ihrer Protagonisten gegenüber der Gesellschaft. Fünf Indikatoren seien dafür thesenhaft formuliert³:

Schenken wir *Würde* – jeder und jedem Einzelnen. Wenn *Caring* sich reduziert auf Mitleid oder auf bloßes Helfen gegen das Unvermögen, dann mag es nützlich sein, es ist aber nicht wertvoll.

Fördern wir *Ermächtigung* – statt bloßer Kontrolle. Wenn *Caring* sich reduziert auf sich durch Macht begründende Regeln für das Miteinander, dann mag das organisational wirksam sein, es ist aber ein Irrweg zur Freiheit.

Bestärken wir *Mut* – nicht nur als eine aristotelische (oder bloß taktisch pragmatische) Mitte zwischen Tollkühnheit und Feigheit⁴, sondern als Bemühen des Willens, die eigene Denkkraft auf sittlich gute Ziele zu fokussieren und diese zu approximieren. Wenn *Caring* sich reduziert auf blauäugiges Gutmenschentum, dann mag das kurzfristig als Moralisierung wirksam sein, es ist aber ein eudämonistischer Narzissmus der Pseudomoral. Gutmenschen halten sich für Besserwisser; Besserwisser halten sich für Experten; Experten halten sich für Gutmenschen. Wer sich dagegen um jemanden sorgt, auch wenn es weh tut, bleibt ein Mensch.

Erhöhen wir *Vertrauen* – als Widerspruch zu Lenin zugesprochener Kontrolle. Wenn *Caring* sich reduziert auf Nachprüfen, dann mag das zum Vergleichen nutzbar sein, es ist aber weit entfernt zu Anregung, Anstiftung, Entwicklung, Ermächtigung und Selbstwirksamkeit.

Verführen wir zur *Güte* – als pädagogisch individualisierendes Gegenwort zu objektivierender Kompetenzorientierung und als humanistischer Gegenwert zu einem gerechtigkeitshörigen Gleichheitsideal. (Schörg & Sippl 2020) Wenn *Caring* sich reduziert auf political correctness in wertschätzender Nähe, dann ist es weit entfernt von Nächsten-Hilfe im Bewusstsein und Bewussthalten personaler Gleichwertigkeit (Rauscher 2008, 78f.), nicht zuletzt im Sinn von 2 Kor 1,24: „... nicht Herren über euren Glauben sein, sondern wir sind Helfer zu eurer Freude“ als maßgeblicher Indikator des Lehrperson-Tuns.

Wenigstens zu diesem fünften Indikator sei ein literarisches Beispiel erwähnt, das als wohl eines der nachhaltigsten pädagogischen Lehrstücke dienen möge: Bertolt Brechts *Kaukasischer Kreidekreis*, die Geschichte einer Magd, die das weggelegte Kind ihrer Herrin aufzieht und, als diese es wiederhaben will, vor den Richter tritt, der das Kind in den Kreis stellt und zerteilen will, um beiden gerecht zu werden. Doch die Magd lässt los, sie will das Kind nicht aufgeteilt in seine Eigenschaften, sondern ganz behalten – und dafür gibt sie es her. Es

3 Ausführlich und nachweislich in Rauscher 2020b, 65–74.

4 Näheres in <https://de.wikipedia.org/wiki/Mesotes> [01.07.2024]

ist die Geschichte vom salomonischen Urteil noch vor aller Pädagogik der Prüfungskultur. Sie wird von einem Sänger erzählt, der sie mit einem seltsamen Wort beginnt: „Schrecklich ist die Verführung zur Güte.“ (Brecht 2023, 2. Akt). An unseren Schulen, mitunter weit diesseits der Modewörter pädagogischer Lehrerbildung von Kompetenzorientierung bis Schulautonomie, aber nahe bei den uns anvertrauten Kindern, könnte jener Sänger unseren Lehrpersonen das unzeitgemäße Wort Brechts zurufen: „Es verläuft das Kälbchen sich, wenn der Hirte schläft.“ (4. Akt) Manche Lehrperson mag mit Ernst und Güte an jene Aufgaben denken, die von Brecht auf unsere Welt der Schule und des täglichen Unterrichtens transponierbar sind: „Dass da gehören soll, was da ist, / Denen, die für es gut sind, also / Die Kinder den Mütterlichen, damit sie gedeihen, / Die Wagen den guten Fahrern, damit gut gefahren wird, / Und das Tal den Bewässerern, damit es Frucht bringt.“ (6. Akt) Diesseits aller Pädagogik der Schlagworte und ihrer Methodologien reduziert es die schulpädagogische Aufgabe auf das Eigentliche: die Kinder, auf dass sie gedeihen; die Lehrer*innen, auf dass sie mit den Wägelchen ihrer Handwerkszeuge gut fahren; die Lehrerbildner*innen, auf dass sie nicht von den Bergen herabschreien, sondern im Tal säen, damit die Ernte gut sei. Eine gute Lehrperson ist kein flammender Revolutionär; sie tut, was das Herz ihr befiehlt. Der betrunkene Richter fragt die Magd Grusche, auf den Buben zeigend: „Was für ein Kind ist es? So ein verlumpter Straßenbankert oder ein feines, aus einer vermögenden Familie?“ Und Grusche antwortet: „Es ist ein gewöhnliches.“ (Ebd.)

Güte, Vertrauen, Mut, Ermächtigung und Würde, ebenso Liebe, Zuneigung, Fürsorge und Solidarität sind gewöhnlich. Sie sind Zeichen der Vernunft, sie leben in jedem vernünftigen Menschen. Mitten in der Gerichtsverhandlung bittet die Magd den Richter Azdak: „Wenn ich's [das Kind] nur behalten könnt, bis es alle Wörter kann. Es kann erst ein paar.“ (Ebd.)

4. WWW – pädagogische Diakonie

*Sei was du bist
Gib was du hast
Ausländer (2011, 95)*

Wenigstens für das Schulleben sei die These vorangestellt: *Caring* als konkretes Sorgetragen braucht Denken, das zum Tun anleitet, ist erlernbar, ist nicht etwas, das man hat, sondern etwas, das gewollt geschieht. Oder eben nicht.

Die juristische Dimension der Fürsorge mag die Obsorge sein, geregelt im ABGB, die gesellschaftliche ist die Sozialhilfe als staatliches Sicherungsnetz, das hoffentlich dem Subsidiaritätsprinzip unterworfen wird, um die Freiheit der Einzelnen zu wahren. Die ethische Dimension trägt von jeher den Namen *Caritas* als konkretes helfendes Tun, in Österreich (und weit darüber hinaus) institutionell verankert durch humanitär wirkende Hilfsorganisationen. Ihre Agenden werden summarisch als *Diakonie* bezeichnet – nicht als Dienst im Sinn beruflicher Pflicht; Dienstzeit nicht als Gegensatz zu Ferien, Freizeit und Privatheit, sondern als ethischer Anspruch auf Nächsten-Hilfe.

Pädagogische Diakonie als *Caring*-Anspruch für das Wesen und das Wesentliche im Lehrperson-Sein und Tun ist die subtile Durchdringung von Lehren und Lieben: Wir müssen sie lieben, wenn wir sie lehren, und wir müssen sie lehren, weil wir sie lieben: „Erzie-

hung zur Nächstenliebe ist nicht möglich ohne Erziehung in Nächstenliebe.“ (Korherr 1981, 331)

Pädagogische Diakonie ist nicht mehr und nicht weniger als das Vermitteln und Erfahren vom Erkenntnisdrang des *Narziss und Goldmund* (Hesse 2011), der Gerechtigkeitssehnsucht des *Michael Kohlhaas* (Amann 2009), von der Sehnsucht, die Welt neu zu vermessen, wie Carl Friedrich Gauß (Kehlmann 2005), vom Helfen der Dorothy Gale im *Zauberer von Oz* (Baum, 2021), die der Vogelscheuche Verstand schenkt, dem feigen Löwen Mut und dem Blechmann ein Herz. In christlich-humanistischer Tradition formuliert: Kind sein ist Leben, um das Lieben zu lernen. Schüler*in sein ist Lernen, das Leben zu lieben. Mutter oder Vater sein ist Lieben, um das Leben zu lehren. Lehrer*in sein ist Lehren, die Liebe zu leben. Daraus resultiert, fokussiert auf schulischen Unterricht, die Tetraktys von WWW: Wahrnehmung – Wertschätzung – Wollen – Wirklichkeit als Indikatoren für Caring.

Wahrnehmen ist das selektive Aufnehmen sinnlicher Bilder und Impressionen von Menschen, denen gegenüber sich die Lehrperson in einer unmittelbaren oder mittelbaren Verantwortung sieht. Es beinhaltet Akzeptanz des Anvertrautseins eines anderen Menschen durch Begegnung ohne jegliche Verfügungsvollmacht. Keine Beurteilung einer Leistung kann und soll deshalb völlig absehen von jenem Menschen, der sie erbringt – Caring widerspricht einer objektivierenden Gleichbehandlung. Die vielgerühmte Individualisierung braucht *Pädagogische Individuation* (Rauscher 2008, 77f.) als personales Begegnen. Diese gestaltet sich nicht als Folge unterscheidbarer Sympathiegrade, sondern ereignet sich in der Förderung (und Forderung) personaler Fähigkeiten zur Verdichtung der Pädagogischen Sozialisation als Hilfe zur Teilhabe an der Gesellschaft, ihrem Leben und ihren Aufgaben.

Wertschätzen ist eine Metapher für Achtung und Geltung. Berechnende Menschen versprühen Lob, sie kennen keine Wertschätzung. Sie gebrauchen nur, sie begegnen nicht. Wertschätzung des Unnützlichen wird zu Kultur. Wertschätzung des Menschlichen wird zu Begegnung. Erst durch Begegnung öffnet sich Kultur. Und ohne Kultur wäre Bildung bloßes Anwenden und Gebrauchen. (Rauscher 2020a, 58)

Wollen ist mehr und anderes als ein bloßer Vorsatz, der allzuleicht erodiert auf dem langen Weg zur Tat. Diese (Er)Kenntnis freilich ist uralte und vielzitierte im Wort des Augustinus „Liebe, und tu, was du willst.“ Genau besehen aber findet sich dort kein *ama et fac, quod vis*, sondern *dilige, et quod vis fac!*⁵ Der Imperativ pädagogischer Diakonie also lautet korrekt: Liebe, und was du willst, das tu! Dahinter steht noch eine Differenz von Wünschen und Wollen. Etwas zu wollen beinhaltet nicht bloßes Sich-Wünschen, es impliziert gleichzeitig die Bereitschaft, dafür viel zu tun und/oder (von sich) zu geben. Und anno 2024 lesen wir: „Kannst du es denken, kannst du es schaffen“ als Employer Branding der Wirtschaftskammer Österreich.⁶

Verwirklichen ist eine *conditio sine qua non* jeder Form von Caring. Denn schönggeistige Formeln und Formulierungen füllen zwar pädagogische Bibliotheken, aber sie verändern noch keine Situation, kein Erlebnis, kein Verhalten. Caritas ist und braucht Aktion, anstiftendes Liebe-Tun im Sinn des Augustinus, und sie zielt auf Freiheit, Selbstbestimmung und Mitverantwortung.

5 Augustinus, In epistulam Iohannis ad Parthos tractatus 7,8.

6 <https://www.employer-branding-award.com/nominees-2023/wirtschaftskammer-oesterreich> [01.07.2024]

5. Verba docent, exempla trahunt

*Der Worte sind genug gewechselt,
Lasst mich auch endlich Taten sehn!
Indes ihr Komplimente drechselt,
Kann etwas Nützliches geschehn.
Theaterdirektor, Vorspiel auf dem
Theater. Goethe, Faust I*

Um nicht selbst in die Egalitätsfalle oder in jene der Theoriefeindlichkeit zu tappen (Rauscher 2020a, 41), sei exemplarisch auf einige wenige Beispiele aus beobachteter oder (mit) gestalteter Schulwirklichkeit hingewiesen, die illustrieren wollen, dass Caring ein *Ubicumque et semper*⁷ an Realisierung braucht, um im schulischen Geschehen, besser: in allen schulischen Begegnungen nicht in schöngeistigen Worthülsen der Leitbildformulierungen oder anderer Grundlagenpapiere zu verstauben.⁸

Schularbeiten zu korrigieren beansprucht eine konstante Zeitspanne, unabhängig davon, ob die Korrektur unmittelbar nach dem Schreiben oder erst einige Tage später (nach § 7 Abs 10 LBVO) erfolgt. Caring wird wirksam, wenn sich die Lehrperson ihre Dienstzeit wie ihre Freizeit so einteilt, dass die Ergebnisse so früh wie irgend möglich rückgemeldet werden. Denn der zeitlich nahe Zusammenhang zwischen dem Erbringen einer Leistung und ihrer Bewertung ist für Schüler*innen von manifester Bedeutung, was die inhaltliche Identifikation, die Motivation sowie in der Folge das Erlernen neuen Stoffes betrifft. Warum soll also nicht gelten: „Heute schreiben wir unsere Mathematik-Schularbeit in der zweiten Unterrichtsstunde, und bereits am Abend maile ich euch eure Ergebnisse.“

Mathematikschularbeiten werden zumeist in Form von abzuarbeitenden Aufgabenstellungen bzw. Beispielen geschrieben. Caring wird wirksam, wenn z.B. vier Beispiele gefordert sind, jedoch aus fünf ausgewählt werden kann. Der Lernaufwand für Schüler*innen bleibt gleich, aber sie haben ein Gefühl der Freiheit, wählen zu können. Zudem kann begabungsfördernd genutzt werden, auch das fünfte Beispiel in Angriff zu nehmen.

Nach Klausurarbeiten werden die Noten vom Maturavorsitz und nicht von der Klassenlehrperson vergeben (§ 38 Abs 6 SchUG) – diese schlägt sie nur vor. In Mathematik wird zumeist nach einem allen bekannten Punkteschema skaliert. Caring wird wirksam, wenn zum frühestmöglichen Zeitpunkt den Maturierenden die erreichte Punktezahl rückgemeldet wird, denn von dieser hängt vielfach die Planung ab, was wie und wann weiter gelernt wird.

Diese ersten schulalltäglichen Beispiele bezeugen, dass Caring eben nicht ins Mütterlich-Gnädige des Schulgeschehens abwandern braucht (und soll!), sondern verallgemeinerbar und objektivierbar ist. Dahinter freilich steht das eherne Zeugnis Immanuel Kants, der zwischen Sittengesetz und juridischem Gesetz unterscheidet, zwischen „moralischem“ und „positivem“. Für ihn steht jenes über diesem! Denn es ist objektiv, allgemeingültig und unbeeinflusst von äußeren Rahmenbedingungen. Der weltweit und überzeitlich vielzitierte *Kate-*

7 Apostolisches Schreiben in Form eines *motu proprio* von Papst Benedikt XVI, mit dem der Päpstliche Rat zur Förderung der Neuevangelisierung errichtet wird. Nach https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/de/apost_letters/documents/hf_ben-xvi_apl_20100921_ubicumque-et-semper.html [01.07.2024]

8 Die folgenden Beispiele sind real, aber dennoch teilweise provokant gewählt, um zur Diskussion anzuregen.

gorische Imperativ belegt dies an vielen Orten bei Kant und weit darüber hinaus. Caring ist, den guten Willen höher zu stellen als dienstliche Verbindlichkeiten und/oder gesetzliche Vorschriften. Würde bedeutet für Kant (und möge es im Schulalltag bedeuten), dass dem guten Willen des Menschen die Natur ebenso wie die (von Menschen gemachten) Gesetze unterworfen sind – die Moral steht über dem Gesetz: nicht als Laune, nicht als Affenliebe, sondern als Pflicht. Die bekannte Forderung Kants, Menschen nie als Mittel zu behandeln, sondern ihnen als Zweck zu begegnen (Willaschek 2024, 119), ist eine pädagogische Maxime des *homo curans*.

Weitere schulnahe und menschenfokussierende Beispiele zu erkennen, zu benennen, nachzuahmen, weiterzuentwickeln, neue zu generieren, zu erproben, zu korrigieren und ihren Hintergrund zu verteidigen, ist eine Aufgabe und Herausforderung studentischen Arbeitens im Lehramtsstudium. Nur kleine Beispiele seien aufgezählt: Caring wird wirksam, wenn

- ... im mehrsprachigen Klassenzimmer alle Kinder mehrere Sätze in der Sprache der anderen lernen.

- ... die Gangaufsicht am Bäckerstand stets darauf achtet, dass die jüngeren oder körperlich weniger robusten Schüler*innen nicht abgedrängt werden und so nicht zu spät zurück in den Klassenraum kommen.

- ... die Garderobenspinde den Schüler*innen so zugeordnet werden, dass bei gleichzeitigem Unterrichtsende sich nicht alle Kinder einer Klasse im selben Eck drängen und so immer die körperlich schwächsten als letzte die Schule verlassen.

- ... Kinder nicht Muttertagsgeschenke basteln, sondern Geschenke für Familientage vorbereiten, sodass Kinder ohne oder mit sehr fernen Eltern nicht stillen Kummer spüren, ohne diesen auszudrücken zu wagen.

- ... Kinder, die schlecht lesen, bereits im Vorhinein die Seitenzahl erfahren können, bei der sie später vorlesen sollen.

- ... Kinder beim selbstständigen Arbeiten entscheiden können, dies mit Hintergrundmusik aus dem Kopfhörer zu tun oder nicht.

- ... die Schule bewusst und gezielt „Antiräume“ (Rauscher 2012, 225) schafft mit deregulierter Anordnung in Schüler*innen-Selbstverwaltung. Denn fraglose Akzeptanz autoritativer Vorgaben ist eine außerhalb der Schule nicht mehr gegebene Sozialisationserfahrung von Schüler*innen. Mit der daraus resultierenden, frühen Mündigkeit und dem Bedürfnis nach Geltung als Ausdruck von Individualität wird eine wachsende Nachfrage unter jungen Menschen sichtbar, ernstgenommen zu werden, die Bedingungen des Lebens zu beeinflussen und im eigenen Umfeld Spuren hinterlassen zu können.

- ... die Schule für Kinder mit ADHS spezifizierte Sitzgelegenheiten bereithält, ohne diese als solche zu benennen und damit die Kinder zu etikettieren.

- ... der Unterricht insgesamt und informell ein Peer-Unterstützungssystem fördernd wachsen lässt, in welchem besonders leistungsstarke Schüler*innen gezielt jene unterstützen, die nicht ausreichende oder geringere Leistungen erbringen.

- ... Social Media gezielt genutzt werden, um durch zielvariable Aufgabenstellungen, die zu gemeinsamen Ergebnis- oder Projektpräsentationen hinführen, jegliches Ich-gegen-die anderen-Denken a priori im Keim zu ersticken.

- ... eine Schule das Tutoring des Schuljahresbeginns, innerhalb dessen ältere Schüler*innen die neu an die Schule gekommenen informieren und betreuen, ausbaut und in Einzelbetreuung transformiert, dort, wo dies gewünscht wird.

Usw. usw. usw. – Studierende wo auch immer seien herzlich eingeladen, solche Beispiele zu ergänzen, weiterzuentwickeln oder neue zu kreieren.

6. Autokratie versus Demokratie

*Lieben ist Leben Wollen Machen und
kennt keine Zeit.*

Streeruwitz (2024, 9)

Österreicher*in wird man und bleibt es (oder nicht); Christsein geschieht (oder nicht). Erwachsenwerden geht von selbst; Caring wird erst gewollt, dann getan (oder nicht). Jenes einmal und zumeist für immer, dieses jedes Mal neu; jenes durch Zuschreibung von außen, dieses durch den eigenen Willen.

Fürsorglich zu sein – für die Nächsten und Fernsten, für die Umwelt, die Natur und die vernachlässigte Katze des Nachbarn sowie zu den im Rollstuhl Fahrenden wo auch immer, ist eine Tugend, die sich heute allzu viele allzu gern und wie selbstverständlich zuschreiben. Freitags kichernd in der Demo mitzumarschieren und melodramatisch grübelnd Verständnis zu zeigen für die Letzte Generation mag den eigenen Lifestyle ansprechen; es ist jedenfalls ungleich einfacher, als im vierten Stock eines Kaufhauses aus einem überfüllten Kundenlift auf dem Weg nach unten spontan auszusteigen, um einem Rollstuhlkind und seiner Mutter Platz zu machen. *Virtue signalling is virtuous* (Levy 2021)! Pseudo-Altruismus kennt keine Empathie, er sucht die Konfrontation mit dem Ziel der Dominanz und ist eine versteckte Form von Narzissmus (Durvasula 2024), um Wohlbefinden an sich zu reißen und Wohlwollen auf sich zu ziehen. Theologisch zeigt er sich in der Unkultur des Opfergebens, bei dem man etwas von sich hergibt, um alles für sich zu behalten. Selbstlosigkeit ist nämlich keine Charaktereigenschaft, sondern eine Kennzeichnung caritativen und sozialen Tuns.

Caring widerspricht aller Autokratie und ist beispielgebend für Demokratie – im Schulalltag und weit darüber hinaus, wie folgenden drei Beispiele zeigen wollen:

Während Monsieur Jourdain in Molières *Der Bürger als Edelmann* manierlich sein würdevolles Verhalten, seine Eitelkeit und Gefallsucht mit alberner Mildtätigkeit ummantelt und sein versuchtes Caring zur Peinlichkeit degradiert, setzt der entlassene Sträfling Jean Valjean in Victor Hugos *Les Misérables* all sein stilles Tun für mitfühlende Gerechtigkeit ein.

Während der Intrigant Iago in William Shakespeares *Othello* von Loyalität, Vertrauen und Ehre spricht, aber durch sein Tun das Leben anderer ruiniert, muss sich Viola in des Dichters *Was ihr wollt* verkleiden, um klug und stets entschlossen das Richtige und Wahre zu tun.

Während Herr Löns in *Biedermann und die Brandstifter* von Max Frisch vorgibt, hoch moralisch und stets gesetzestreu ein guter Bürger zu sein, jedoch aus Feigheit und Bequemlichkeit die Brandstifter bei sich wohnen lässt, bis sie sein Haus niederbrennen, befreit sich Louise Miller in Friedrich Schillers *Kabale und Liebe* vom erzwungenen Schweigeeid sterbend, um ihren Vater zu retten.

Nun mag die literarische Theatralik ein illustres Beispiel geben, aber der eingeforderten Wirklichkeit nicht als Nachweis für den *homo curans* dienen zu können. Eher schon einleuchtend mag die Anekdote des Dalai Lama sein, der auf einer Schweizer Konferenz über „Altruismus und Mitgefühl im Wirtschaftssystem“ schmunzelnd erzählt, er lasse sich

manchmal ganz selbstlos von einer Mücke stechen und diese sein Blut saugen, um ihr überleben zu helfen, auch wenn sich dadurch nachher bei ihm selbst kein Wohlgefühl einstellt. (Sattler 2024)

7. Anstelle eines Fazits

Die Mitgift erteilt Unterricht in der Liebe.
Wertheimer (1920, 11)

Caring braucht nicht ausformulierten Schöngeist, jedoch liebendes Tätigsein um des Lebens Wollens anderer. Dafür sei allen geschätzten Leser*innen dieses Beitrags als Mitgift ein Ventilator mitgegeben: Caring sät keinen Wind, mit dem man Sturm erntet, aber es bezeugt Solidarität im Gegenwind und scheut sich nicht, bei Windstille zu rudern, mitunter sogar gegen den Strom. Der Ventilator symbolisiert eine Begebenheit, die sich bei den *Special Olympics* im Juni 2018 zugetragen hat und keiner Interpretation bedarf:

Im Stadion von Vöcklabruck findet die Olympiade der mehrfach behinderten Menschen statt: Fast 1000 Wettkämpfer*innen, mehr als 2000 Betreuer*innen, und doch leider eine Wirklichkeit weit außerhalb der Medien, die es nur bis in zwei Lokalzeitungen geschafft hat. Ein Wettbewerb ist der Mittelstreckenlauf, und der große Favorit darin ein Bursche aus Polen mit Autismus im Alter von etwa 15 Jahren. Mitten im Vorlauf aber bleibt er plötzlich entlang der Zuschauertribüne genau dort stehen, wo er schon vorher ganz lange regungslos gestanden war: vor dem sich drehenden großen Ventilator. Nur mit größter Mühe und mit ein wenig eigentlich unerlaubtem Anschieben können ihn seine Betreuer*innen zum Weiterlaufen bewegen, damit er sich wenigstens noch für den Endlauf am nächsten Tag qualifizieren kann. Was aber jetzt tun, damit nicht im Finale dasselbe wieder passieren würde? Da hat eine Betreuerin die Idee: Sie kauft beim nahe gelegenen Elektrohändler einen kleinen Handventilator. Den schaltet sie ein und läuft am Laufbahnrand beim Wettkampf neben ihrem jungen Schützling her. Und er hat gewonnen.

Literatur

- Amann, Wilhelm (2009). *Heinrich von Kleist, Michael Kohlhaas*. Oldenbourg.
Ausländer, Rose (2011). *Regenwörter. Gedichte*. Reclam.
Baum, Lyman Frank (2021). *Der Zauberer von Oz*. Copenrath.
Blumenberg, Hans (2022). *Die Sorge geht über den Fluss* (7. Auflage). Suhrkamp.
Brecht, Bertolt (2023). *Der kaukasische Kreidekreis*. Suhrkamp.
Bühler, Karl (2014). *Sprache und Denken*. Herbert von Halem Verlag.
Damm, Antje (2021). *Die Wette*. Moritz.
Durvasula, Ramani (2024). *It's Not You. How to Identify and Heal from NARCISSISTIC People*. Vermilion.
Eisler, Riane (2008). *The Real Wealth of Nations: Creating a Caring Economics*. Berrett-Koehler Publishers.
Fromm, Erich (2016). *Die Kunst des Lebens*. dtv.

- Garsoffky, Susanne & Sembach, Britta (2022). *Die Kummerfalle. Kinder, Ehe, Pflege, Rente – Wie die Politik Frauen seit Jahrzehnten verrät*. DVA.
- Gilligan, Carol (1982). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.
- Goleman, Daniel (2007). *Emotionale Intelligenz* (19. Auflage). dtv.
- Hentig, Hartmut von (2003). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Beltz.
- Hesse, Hermann (2011). *Narziss und Goldmund*. Suhrkamp.
- Hyginus, Gaius Iulius (2017). *Fabulae. Eine Reise durch die wundersame Welt der griechischen Mythologie*. Lateinisch–Deutsch (3. Auflage). Ad Fontes Klassikerverlag.
- Kant, Immanuel (2013). *Kritik der reinen Vernunft*. 2. Auflage Berliner Ausgabe.
- Kehlmann, Daniel (2005). *Die Vermessung der Welt*. Rowohlt.
- Korherr, Edgar Josef (1981). *Katechese und Caritas*. In Christlich pädagogische Blätter H.5, 331.
- Levy, Neil (2021). *Virtue signalling is virtuous*. Synthese 198, 9545–9562 (2021). <https://doi.org/10.1007/s11229-020-02653-9> [01.07.2024]
- Marcuse, Herbert (1970). Der Friede als gesellschaftliche Lebensform. In Oskar Schatz: *Der Friede im nuklearen Zeitalter*. Manz.
- Park, Anna & Reichenbach, Roland (2023). Die Kultur des Sorgens und die Bildung des Herzens. In Sippl, Carmen; Brandhofer, Gerhard & Rauscher, Erwin (Hrsg.), *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren* (S. 403–418). Studienverlag.
- Rauscher, Erwin (2008). ‚La Traviata‘ – Plädoyer für einen dritten Weg. LehrerInnenbildung sei erst eine Frage des Wie, dann des Wo. In Rauscher, Erwin (Hrsg.), *LehrerIn werden/sein/bleiben. Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung* (S. 58–86). PH NÖ.
- Rauscher, Erwin (2012). *Schule sind WIR. Bessermachen statt Schlechtreden*. Residenz.
- Rauscher, Erwin (2020a). Führung ist Kultur. Autonome Schulleitung im Anthropozän. In Rauscher, Erwin (Hrsg.), *Schulautonomie zwischen Freiheit und Gesetz. Das INNOVITAS-Handbuch*. innovitas.ph-noe.ac.at
- Rauscher, Erwin (2020b). Unswelt als Wirwelt. Anthropozän – Herausforderung für Schulleitungshandeln. In Sippl, Carmen, Rauscher, Erwin & Scheuch, Martin (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren* (S. 181–202). Studienverlag.
- Ruddick, Sara (1995). *Maternal Thinking. Toward a Politics of Peace*. Beacon Press.
- Sattler, Victor (2024). So gut, um wahr zu sein. Ein Essay. *Zeit online* vom 08.02.2024 [01.07.2024]
- Schnibben, Cordt (1997). *Che Guevara und andere Helden*. Rasch und Röhring.
- Schörg, Christine & Sippl, Carmen (2020). *Die Verführung zur Güte. Beiträge zur Pädagogik im 21. Jahrhundert. Festschrift für Erwin Rauscher*. Studienverlag.
- Schwägerl, Christian (2010). *Menschenzeit: Zerstören oder gestalten? Die entscheidende Epoche unseres Planeten*. Riemann.
- Streeruwitz, Marlene (2024). *Handbuch für die Liebe*. Fischer.
- von Ebner-Eschenbach, Maria (2021). *Es gibt kein Wunder für den, der sich nicht wundern kann*. Reclam.
- Wertheimer, Emanuel (1920). *Buch der Weisheit* (2. Auflage). Hoffmann & Campe.
- Willaschek, Marcus (2024). *Kant. Die Revolution des Denkens* (2. Auflage). Beck.
- Zierer, Klaus (2022). *Der Sokratische Eid. Eine zeitgemäße Interpretation*. Waxmann.

Who cares?

Ressourcen für eine Caring Culture

Der vorliegende Beitrag schlägt einen weiten Bogen: Aus der Perspektive christlicher Sozialethik verschiedene soziologische, politikwissenschaftliche und sozialpsychologische Zugänge aufgreifend, skizziert er verbreitete Formen des Umgangs mit der aktuellen multiplen Krise. Beschrieben wird einerseits jene Haltung des „Who cares?“, welche mit der „imperialen Lebensweise“ (Brand & Wissen) und dem damit verbundenen „Aggressionsverhältnis zur Welt“ (Rosa) einhergeht, andererseits ein in Überlastung, Freund-Feind-Schemata und Burnout zu münden drohendes „Sich-Sorgen-Machen“. Jenseits dieser beiden Sackgassen wird schließlich eine Kultur des „Sorge-Tragens“ und der Solidarität in den Blick genommen und nach Ressourcen gefragt, die eine solche stützen können.

Keywords: Sozialethik, imperiale Lebensweise, Globalisierung der Gleichgültigkeit, Resonanztheorie, Caring Culture, Spiritualität

1. Einleitung

Die Gesellschaft sieht inzwischen aus wie eine Windschutzscheibe nach dem Crash: Noch hält das Verbundglas, aber Transparenz und Durchblick sind verloren gegangen im dichten Netz aus Rissen, kreuz und quer gezackt, tausend kleine Eilande, auf denen beleidigt oder ausgeschlossen einer hockt. Jeden Moment kann der ganze Verbund in sich zusammensinken, in winzigste Splitter zerbersten. (Menasse 2024)

Diese im Mai 2024 von der österreichischen Schriftstellerin Eva Menasse in der deutschen Wochenzeitung *Die Zeit* publizierte Gesellschaftsdiagnose bringt eindrücklich ins Bild, was viele Menschen aktuell erleben: Die Gemengelage an gesellschaftlichen Entwicklungen, Herausforderungen und Konflikten der vergangenen Jahre hat zu einer Situation geführt, in der die (immer gefährdeten) Netzwerke der Solidarität zu reißen und der Kitt, der das soziale Gefüge zusammenhält, zu brechen drohen. Der Soziologe Andreas Reckwitz hatte bereits 2017 unsere Gesellschaft als eine *Gesellschaft der Singularitäten* (Reckwitz 2017) beschrieben, in der kollektive Identitäten und Solidaritäten zu erodieren drohen. Wie kann in dieser Situation jene *Caring Culture* gefördert und gestärkt werden, der sich dieser Band widmet? Wo liegen Ressourcen für eine *Kultur der Solidarität*?

Der vorliegende Beitrag begibt sich aus der Perspektive christlicher Sozialethik auf eine Spurensuche nach Antworten. Dabei geht er bewusst von einem weiten Verständnis von Care aus, das zwar anschlussfähig an aktuelle Diskurse um Sorgekrisen ist (vgl. Knobloch et al. 2022), Care aber nicht vorrangig als (bezahlte oder unbezahlte, gerecht oder ungerecht

verteilte etc.) Sorgearbeit diskutiert, sondern als grundlegende Haltung des „Sich-Kümmerns“, des „Interesse-Zeigens“, von „Mitgefühl“ und „Empathie“ in den Blick nimmt.

Auf dieser Basis thematisiert der Beitrag unterschiedliche Formen des Umgangs mit den aktuellen Herausforderungen und Krisen: Beschrieben wird einerseits eine Kultur des „Who cares?“, also der Gleichgültigkeit, andererseits ein in Überlastung und Burnout zu mündenden drohendes „Sich-Sorgen-Machen“. Jenseits dieser beiden Sackgassen wird schließlich eine Kultur des „Sorge-tragens“ und der Solidarität in den Blick genommen und nach Ressourcen gefragt, die eine solche stützen können.

2. Who cares? – In den Sackgassen einer Kultur der Gleichgültigkeit und Aggression

Wir leben in herausfordernden Zeiten: Da ist der große Komplex der ökologischen Krisenphänomene, allen voran der Klimawandel und die damit verbundenen sozialen, ökologischen und ökonomischen Fragen, aber auch der Rückgang der Biodiversität und das Artensterben. (Vgl. Kromp-Kolb 2023)

Dazu kamen in den vergangenen vier Jahren die Herausforderungen durch die Coronapandemie und ihre ökonomischen sowie sozialen und psychologischen Folgeerscheinungen. Studien zeigen beispielsweise, dass Depressionen, Zukunftsängste und suizidale Gedanken bei Kindern und Jugendlichen seit der Covid-19-Krise auf besorgniserregende Weise zugenommen haben. (Vgl. Kaltschik et al. 2022)

Seit dem 24. Februar 2022 bereitet zusätzlich der Ukraine Krieg mit seinen sozialen und ökonomischen Auswirkungen vielen Menschen Sorgen, seit dem brutalen Überfall der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023 prägt zudem die verfahrenere Situation in Gaza die tägliche mediale Berichterstattung. Dazu kommen unzählige andere Konfliktherde und Kriege, die aufmerksamkeitsökonomisch in Österreich jedoch weniger präsent sind.

Angesichts dieser multiplen Krise kann sich leicht ein Gefühl von Ohnmacht einstellen: „Was kann ich schon tun? Was kann ich als einzelne*r verändern?“ Das kann zu Resignation, Verdrängung und Gleichgültigkeit führen im Sinne eines: Who cares? Wen kümmert's? Was geht mich das an? Fluchttendenzen, auch in Richtung Genuss und Konsum, sind in solchen Situationen keine neue Reaktion, sondern waren schon den biblischen Schriftstellern bekannt: „Lasst uns essen und trinken, denn morgen sind wir tot!“ (Jes 22,13; 1 Kor 15,32)

2.1 Gleichgültigkeit und Exklusion

Seit dem Beginn seines Pontifikats im März 2013 hat Papst Franziskus mit großer gesellschaftspolitischer Sensibilität und Wachheit wiederholt auf aktuelle Herausforderungen hingewiesen und diese auch im internationalen Kontext, beispielsweise in Ansprachen vor der UNO und dem Europarat, ins öffentliche Bewusstsein gehoben. Dabei spielt für ihn *Care* eine zentrale Rolle – einerseits als „Sorge für das gemeinsame Haus“ in seiner Umwelt- und Sozialenzyklika *Laudato Si'* (Franziskus 2015), andererseits als zwischenmenschliche, soziale Sorge für globale Gerechtigkeit und Solidarität in seiner Sozialenzyklika *Fratelli tutti* (Franziskus 2020).

Den Gegenpol zu dieser Sorge bildet für ihn eine sich breit machende Haltung der Gleichgültigkeit. Diese stehe in engem Zusammenhang mit einem Lebensstil, der auf Kosten anderer Menschen sowie der Um- bzw. Mitwelt geht. Die Politikwissenschaftler Ulrich Brand und Markus Wissen haben diesen Lebensstil in ihrem gleichnamigen Buch als „imperia le Lebensweise“ bezeichnet (vgl. Brand & Wissen 2017). Sie verstehen darunter jene insbesondere in Europa und Nordamerika vorherrschende Produktions-, Wirtschafts- und Lebensform, „die darauf beruht, sich weltweit Natur und Arbeitskraft zunutze zu machen und die dabei anfallenden sozialen und ökologischen Kosten zu externalisieren“ (Brand & Wissen 2017, 12) und die „im Epizentrum verschiedenster Krisenphänomene angesiedelt ist“ (Brand & Wissen 2017, 13):

Sie wirkt [...] in vielen Teilen der Welt verschärfend auf Krisenphänomene wie den Klimawandel, die Vernichtung von Ökosystemen, die soziale Polarisierung, die Verarmung vieler Menschen, die Zerstörung lokaler Ökonomien oder die geopolitischen Spannungen, von denen man noch bis vor wenigen Jahren ausging, sie seien mit dem Ende des Kalten Krieges überwunden worden. Mehr noch: Sie bringt diese Krisenphänomene wesentlich mit hervor. Gleichzeitig trägt sie aber dort, wo sich ihr Nutzen konzentriert, zur Stabilisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse bei. (Brand & Wissen 2017, 13)

Die Grundlage eines solchen, die Bedürfnisse und Interessen anderer ausschließenden, Lebensstils und der damit einhergehenden Produktions- und Wirtschaftsweise verortet der argentinische Papst bereits in seinem ersten apostolischen Schreiben (Franziskus 2013) in einer „Globalisierung der Gleichgültigkeit“ (EG 54)¹: Gleichsam „betäubt“ von der „Kultur des Wohlstands“ und „fast ohne es zu merken“, würden wir „unfähig, Mitleid zu empfinden“ (EG 54). Stattdessen seien wir – nicht zuletzt angetrieben durch die Mechanismen der sozialen Medien – wie gefangen in der Logik des Konsumierens. Auf den paradoxen Zusammenhang zwischen (medialer) Überreizung, emotionaler Überlastung und Abstumpfung hat auch die Philosophin und Theologin Isabella Guanzini treffend hingewiesen. (Vgl. Guanzini 2019, 63)

Papst Franziskus fand Bezug nehmend auf dieses ökonomische System wiederholt klare Worte: „Diese Wirtschaft tötet“ (EG 53) und wurde dafür vielfach angegriffen und als wirtschaftsfeindlich kritisiert. Dabei geht es ihm ganz im Sinne einer *Caring Culture* darum, die Wertmaßstäbe insofern wieder zurechtzurücken, als die Wirtschaft den Menschen dienen soll und nicht umgekehrt die Menschen der Wirtschaft. Vor diesem Hintergrund brandmarkt Franziskus es auch als Skandal der Ausschließung, „dass es kein Aufsehen erregt, wenn ein alter Mann, der gezwungen ist, auf der Straße zu leben, erfriert, während eine Baisse um zwei Punkte in der Börse Schlagzeilen macht“, „dass Lebensmittel weggeworfen werden, während es Menschen gibt, die Hunger leiden“, und dass „der Mensch an sich [...] wie ein Konsumgut betrachtet wird, das man gebrauchen und dann wegwerfen kann“ (EG 53). Der Pontifex ortet darin „eine tiefe anthropologische Krise [...]: die Leugnung des Vorrangs des Menschen“ vor der Wirtschaft, welche „den Menschen auf nur eines seiner Bedürfnisse reduziert: auf den Konsum“ (EG 55).

1 Die Zitation aus päpstlichen Lehrschreiben erfolgt – wie im Fachdiskurs üblich – durch das Kürzel des jeweiligen Lehrschreibens und die entsprechende Randnummer.

Vor dem Hintergrund dieser kurz skizzierten Analyse erscheint eine Haltung der Gleichgültigkeit, des „Who cares?“, zugleich als Ermöglichungsgrund und Folge jener imperialen Lebensweise, die auf Exklusion und Kostenexternalisierung basiert und dazu führt, dass nicht nur die Umwelt ausgebeutet und zerstört wird, sondern auch Menschen wie Müll behandelt und „entsorgt werden“ können. (vgl. EG 53)

2.2 Wachstumszwang und Aggressionsmodus

Während mit Ulrich Brand, Markus Wissen und Papst Franziskus vor allem die – auf eine Globalisierung der Gleichgültigkeit aufbauende – Kultur der Exklusion als Gegenbild für eine *Caring Society* in den Blick genommen wurde, verweist der deutsche Soziologe Hartmut Rosa auf ein weiteres Phänomen, das einer *Caring Culture* entgegensteht und das er als „Aggressionsverhältnis zur Welt“ (Rosa 2022, 41) charakterisiert.

Er begründet dieses anhand einer Gesellschaftsanalyse, die mit der vorangegangenen durchaus kompatibel ist, den Fokus allerdings stärker auf den Beschleunigungs- und Wachstumsimperativ legt: Rosa spricht von einer Gesellschaft „des rasenden Stillstands“, die „gezwungen ist, sich permanent zu steigern, zu beschleunigen, sich voranzutreiben“ (Rosa 2022, 22), die „sich nur dynamisch stabilisieren kann“ (Rosa 2022, 29):

Sie müssen – ob Sie jetzt ein Unternehmen sind oder ein Bundesland, eine Stadt oder ein Land, die EU oder sonst was –, Sie müssen sich *permanent* steigern. Das heißt, Sie müssen Wirtschaftswachstum erzielen, Produktivität erhöhen, stetige Produkt- und Prozessinnovation anstreben. (Rosa 2022, 33–34)

Denn wenn sie das nicht tun würden, könnte das gesamte bestehende Gefüge nicht mehr aufrechterhalten werden. In der Folge werde „unser Verhältnis zur Welt [...] aggressiv. Warum? Weil die To-do-Liste explodiert. Jedes Jahr müssen wir ein bisschen mehr schaffen. Im Kleinen wie im Großen stehen wir dadurch in einem Aggressionsverhältnis zur Welt“ (Rosa 2022, 41–42)

Im Großen manifestiere sich dieses Aggressionsverhältnis in der ökologischen Krise: Der Wachstumsimperativ führe zu einem immer rücksichtsloseren Umgang mit der Natur und der Umwelt, weil wir es uns (scheinbar) nicht leisten können, sorgsam mit ihr umzugehen. Ein genauerer Blick zeige zwar, dass Wachstum in Ländern wie Deutschland oder Österreich in vielen Bereichen schon längst nicht mehr sinnvoll sei – weder in der Bauindustrie angesichts der Flächenversiegelung, noch in der Computer- und Smartphone-Branche angesichts des Ressourcenverbrauchs, auch nicht in der Nahrungsmittelindustrie angesichts der Tatsache, dass Übergewicht ohnehin bereits zu einer Volkskrankheit geworden ist und schon gar nicht in der Kleidungsindustrie, wo gut tragbare Dinge weggeworfen werden, nur weil sie nicht mehr sich rasch wandelnden Mode entsprechen. Dennoch scheint Wachstum paradoxerweise unumgänglich, sollen die Arbeitsplätze erhalten sowie das Gesundheits- und Pensionssystem gesichert werden. (vgl. Rosa 2022, 34–38)

Auch in der Politik konstatiert Rosa besagtes Aggressionsverhältnis: Gerade jenen, die sich ohnehin in einer ökonomisch, sozial oder emotional prekären Situation erleben, würden angesichts des Drucks des *Immer-schneller, -besser und -mehr* die anders Denkenden,

anders Lebenden, anders Liebenden zunehmend zum lästigen Hindernis, „zum ekelerregenden Feind, den man zum Schweigen bringen muss [...] Da haben wir keine Debatte mehr darüber, wie wir leben wollen, wie wir unsere jeweilige Lebensform einrichten, sondern die anderen sollen's Maul halten“. (Rosa 2022, 43)

Damit klingt jedoch an, dass sich hinter der Aggression oft noch eine andere Emotion versteckt: die Angst.

3. Sich Sorgen machen – Im Bann von Ängsten und Zukunftssorgen

Sich Sorgen zu machen oder Angst zu haben ist eine zweite häufig auszumachende Reaktion auf die eingangs beschriebenen Herausforderungen der multiplen Krise.

3.1 Wie auf Rolltreppen nach unten

Bereits in seinem 2018 erschienenen Buch *Unverfügbarkeit* wies Hartmut Rosa auf dieses oft verborgene Motiv hinter dem Wachstumsimperativ des *Höher, Schneller, Weiter* hin:

Es ist nicht die Gier nach mehr, sondern die Angst vor dem *Immer-weniger*, die das Steigerungsspiel aufrechterhält. Es ist nie genug, nicht, weil wir unersättlich sind, sondern weil wir immer und überall wie auf Rolltreppen nach unten stehen. Wann und wo immer wir anhalten oder innehalten, verlieren wir an Grund gegenüber einer hochdynamischen Umwelt, mit der wir überall in Konkurrenz stehen. Es gibt keine Nischen oder Plateaus mehr, die es uns erlaubten, innezuhalten oder gar zu sagen: ‚Es ist genug.‘ (Rosa 2018, 15–16)

Rosa verweist in diesem Zusammenhang auf Ergebnisse der empirischen Sozialforschung, die belegen, dass besonders in den reichen Gesellschaften des globalen Nordens in der aktuellen Elterngeneration nicht mehr wie in früheren Generationen die Hoffnung vorherrscht, ihren Kindern möge es einmal besser gehen als ihnen selbst. Vielmehr seien sie getrieben „von dem Verlangen, alles zu tun, was sie irgend können, *damit es ihnen nicht schlechter geht*.“ (Rosa 2018, 16)

Gerade im Silicon Valley sind die Suizid- und Depressionsraten besonders hoch, weil die Kinder dort überzeugt sind: „Wir werden diesen Standard niemals halten können.“ [...] Wir haben nicht mehr das Gefühl, wir gehen auf eine verheißungsvolle Zukunft zu, sondern wir laufen vor einem Abgrund weg, der uns von hinten einholt. [...] wir müssen jedes Jahr schneller laufen, um nicht in den Abgrund, der hinter uns immer schneller, immer näher kommt – nicht zuletzt durch die Klimakrise –, abzustürzen. (Rosa 2022, 52–53)

Als Bedrohungsszenario kommt gegenwärtig neben den Folgen des Klimawandels und den Sorgen um die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit Europas verstärkt die Verteidigungs- und Kampffähigkeit der europäischen Staaten in den Blick. Vor diesem Hintergrund wird

vielfach auch eine Aufrüstung Europas gefordert, von der wiederum die Wirtschaft profitieren, d.h. wachsen, soll. (Vgl. Götz 2024)

Die Sorge um zukünftige Generationen motiviert auch jene Aktivist*innen, die sich unter der Bezeichnung „letzte Generation“ zusammengefunden haben, allerdings ziehen sie daraus andere Schlussfolgerungen. Ihr Name bezieht sich auf jene Passage in der Präambel des österreichischen Regierungsprogramms 2020–2024, wo es heißt: „Wir sind die erste Generation, die die Folgen der Klimakrise spürt, und gleichzeitig die letzte Generation, die noch gegensteuern kann.“ (Aus Verantwortung für Österreich 2020, 5) Daraus schließen sie: „Wir alle sind die letzte Generation, die den unumkehrbaren Klimakollaps noch aufhalten kann.“² Vor diesem Hintergrund fordern sie einen konsequenten Systemwandel und versuchen, diesen mit Mitteln des zivilen Ungehorsams auch durchzusetzen. In dem auf ihrer Website veröffentlichten Wertekanon bekennen sie sich dabei zu absoluter Gewaltfreiheit:

Wir sind absolut gewaltfrei in unserem Verhalten und in unserer Sprache. Wir treten ruhig und respektvoll, aber entschlossen und standfest auf. Wir vermeiden Schuldzuweisungen und Beleidigungen und führen Menschen nicht vor. Auch politische Entscheidungsträger:innen sind Menschen. Wir stellen uns ihrem falschen Verhalten in den Weg. Wir akzeptieren die Konsequenzen unserer Taten und stehen öffentlich dazu.³

3.2 Angst entsolidarisiert

Diese Haltung der Gewaltfreiheit und des Respekts vor Andersdenkenden ist jedoch, gerade als Reaktion auf eine existenziell bedrohliche Situation, keineswegs selbstverständlich. So weist die sozialpsychologische Terror-Management-Theorie (TMT), entwickelt von einer Forschergruppe um den Psychologen Sheldon Solomon, darauf hin, dass existentielle Ängste, insbesondere Angst vor dem Tod, tendenziell entsolidarisierend und Freund-Feind-Muster verstärkend wirkt. Um ihre Theorie empirisch zu untermauern, unternahm die Forschungsgruppe über 25 Jahre hinweg zahlreiche Studien, in denen sie den Einfluss der Angst vor dem Tod auf menschliches Verhalten in verschiedenen Situationen untersuchte und dabei in ihrer Grundannahme in überraschend eindeutiger Weise bestätigt wurde. (Vgl. Solomon et al. 2016)

Die Psychologen konnten zeigen, dass die Konfrontation mit der Angst vor dem Tod Menschen beispielsweise dazu führt, Verstöße gegen das eigene Normensystem wesentlich härter zu sanktionieren: „Wenn wir an unsere Sterblichkeit erinnert werden, macht uns das unerbittlicher gegenüber Verstößen gegen die Moral und feindseliger gegenüber Menschen, die anders sind als wir.“ (Solomon 2016, 107–108) Mit anderen Worten: die Angst vor dem Tod begünstigt, dass Grenzmauern und „Schutzmechanismen“ gegen andere hochgefahren werden, die „Wir-gegen-sie“- bzw. die „Freund-Feind“-Mentalität wird durch die Konfrontation mit der Sterblichkeit verstärkt.

2 <https://letztegeneration.at/> [31.05.2024]

3 Vgl. dazu die von der Letzten Generation vertretenen Werte unter: <https://letztegeneration.at/letztegeneration> [31.05.2024]

In einem Spiegel-Interview erklärt Solomon, dass unsere Todesfurcht bereits dann aktiviert wird, „wenn die kulturellen Werte, mit denen wir uns identifizieren, gefährdet sind“ (Solomon 2016, 108) – und das auch ohne, dass wir uns dessen explizit bewusst sind. Genau diese – oft diffuse Angst – machen sich in der Folge rechtspopulistische Parteien und Regierungen zunutze, indem sie vermeintlich an der Bedrohung schuldige Andere identifizieren, allen voran Ausländer*innen oder Migrant*innen. Der Soziologe Zygmunt Bauman spricht diesbezüglich in seinem Buch *Die Angst vor den anderen* vom „Taschenspielertrick“ der „Versicherheitlichung“: „die Intensivierung von Ängsten [wird] mit einem Fokus auf einen spezifischen, sichtbaren und greifbaren Gegner“ (Bauman 2016, 36) verbunden. Als Beispiel nennt er die Maxime des ungarischen Premiers Viktor Orbán „Alle Terroristen sind Migranten“ (Bauman 2016, 34). Baumann folgert:

Sind die Migranten in der öffentlichen Meinung erst einmal der Kategorie potenzieller Terroristen zugeordnet, stehen sie außerhalb des Bereichs der moralischen Verantwortung – und vor allem außerhalb des Raumes, in dem Mitgefühl und der Impuls zu helfen, zum Zuge kommen. (Bauman 2016, 37–38)

Neben Entsolidarisierung und einer Verstärkung von Freund-Feind-Logiken nennt Solomon schließlich auch Flucht in Unterhaltung und exzessives Konsumverhalten als Formen des (dysfunktionalen) Umgangs mit existenziellen Ängsten, und resümiert: „Todesfurcht schürt unseren Hass gegen Menschen, die anders sind als wir. Sie verwandelt uns in gedankenlose Konsumenten, die mehr essen, mehr trinken und mehr rauchen.“ (Solomon 2016, 108–109)

3.3 Depression und Burnout

Hartmut Rosa wiederum verweist – insbesondere im Kontext von Ängsten und Druck im Zusammenhang mit dem Wachstumszwang – auf die gegenwärtig wahrnehmbare „Burnout-Krise“ (Rosa 2022, 44): Das Gefühl, dass einem alles zu viel wird, der Eindruck „Lange geht das nicht mehr gut“, sei „zum kulturell dominanten Gefühl geworden“ (Rosa 2022, 45). Dies zeige sich insbesondere auch in der andauernden Medienpräsenz des Themas, die ganz unabhängig von der tatsächlichen klinischen Prävalenz ein „Indikator für die gesellschaftliche Bedeutung der Angst davor“ (Rosa 2022, 44) sei. Fast jede*r hätte sich bereits einmal ernsthaft die Frage gestellt, ob er*sie nicht Burnout gefährdet sei – und das quer durch alle Bevölkerungsschichten hindurch – von Studierenden bis zu Pensionist*innen.

Aktuelle Daten belegen, dass tatsächlich die durchschnittlichen Krankenstandstage je Erwerbsperson aufgrund psychischer Belastungen in den letzten zehn Jahren in Deutschland kontinuierlich gestiegen sind, von 2022 auf 2023 sogar um 21 %, wobei gerade jüngere Arbeitnehmer*innen überdurchschnittlich stark betroffen sind (vgl. IGES Institut 2024). Auch wenn mit zusammen 92,2 % *affektive Störungen* (wie z. B. Depressionen) und *neurotische, Belastungs- und somatoforme Störungen* (wie z.B. Ängste und Adaptionstörungen) für die überwiegende Zahl der Fälle verantwortlich sind, lässt sich an dieser Stelle freilich nur eine Korrelation, kein Kausalzusammenhang zu den gesellschaftlichen Herausforderungen feststellen.

4. Sorge tragen für ... – Ressourcen für eine *Caring Culture*

Insgesamt sollte jedoch deutlich geworden sein, dass ein dritter Ansatz jenseits des „Who cares?“ und des angstvollen „Sich-Sorgen-Machens“ im Umgang mit den multiplen Krisen der Gegenwart dringend notwendig ist. Dieser soll hier als „Sorge tragen für“ bezeichnet werden. Papst Franziskus spricht von einer Globalisierung der Solidarität basierend auf universaler Geschwisterlichkeit oder, im Blick auf die ökologischen Themen, von der „Sorge für das gemeinsame Haus“, die bei ihm in einer Spiritualität der universalen Verbundenheit verwurzelt ist. Auch Hartmut Rosa und Sheldon Solomon geben wertvolle Hinweise auf Ressourcen, die dabei unterstützen können, mit den eingangs erwähnten Herausforderungen solidarischer und lebensförderlicher umzugehen und eine *Caring Culture* zu stärken. Im Folgenden seien drei davon kurz benannt.

4.1 Ein hörendes Herz kultivieren

In seinem Buch *Demokratie braucht Religion* nennt Rosa die Kultivierung eines „hörenden Herzens“ als zentrales Desiderat angesichts der Herausforderungen unserer Zeit. Der Soziologe sieht darin eine wesentliche Voraussetzung, um mit den anstehenden Problemen ethisch gut, d.h. konkret auch demokratisch verantwortlich, umzugehen: „Demokratie bedarf eines hörenden Herzens, sonst funktioniert sie nicht.“ (Rosa 2022, 55) Was meint er damit? Demokratie setzt nach Rosa nicht nur voraus, dass jede*r eine Stimme hat, sondern dass es auch Ohren gibt, die diese Stimme hören bzw. ein „Herz, das die anderen hören und ihnen antworten *will*“ (Rosa 2022, 53).

Ein solches hörendes Herz zu besitzen ist jedoch, wie wir gesehen haben, keineswegs selbstverständlich, vielmehr sei „diese Haltung in einer Aggressionsgesellschaft [und angesichts der beschriebenen Mechanismen der Betäubung und Abstumpfung] besonders schwer einzunehmen“ (Rosa 2022, 55). Denn sie verlangt ein anderes Weltverhältnis, das nicht auf Gewinn, Ausbeutung, Selbstbehauptung oder Kontrolle aus ist, sondern auf *Resonanz*.

Deshalb braucht es nach Rosa Riten, Praktiken und Räume, in denen ein hörendes, resonanzfähiges Herz eingeübt werden kann. Diesbezüglich sieht er ein besonders Potential in der Religion: Diese könne durch Erzählungen, Gesten, Lieder, Riten und andere Praktiken die Erinnerung wachrufen, „dass eine andere Weltbeziehung als die steigerungsorientierte, auf Verfügbarmachung zielende möglich ist“ (Rosa 2022, 67), dass am Grund der Existenz „nicht das schweigende, kalte, feindliche oder gleichgültige Universum“ liegt, „sondern eine Antwortbeziehung“ (Rosa 2022, 71): „Die Bibel, der Glaube, die Kirche geben diese eine Antwort, dieses eine Versprechen: Da ist einer, der hat *dich* gemeint, der hat *dich* angerufen, der *hört* dich [...], auch wenn er nicht im Hier und jetzt verfügbar ist.“ (Rosa 2022, 72) Und diese Zusage ermöglicht eine neue Resonanzfähigkeit des Menschen im Blick auf sich selbst, andere Menschen, die Dinge und das umgreifend Andere, es entsteht *communio*, Gemeinschaft, *Verbundenheit*. (Vgl. Rosa 2022, 73)

4.2 Eine Spiritualität der universalen Verbundenheit einüben

Universale Verbundenheit – „alles ist miteinander verbunden“ – durchzieht wie ein roter Faden die Umwelt- und Sozialenzyklika *Laudato Si'* (LS 16, 91, 117, 138, 240). Papst Franziskus sieht in dieser Haltung eine zentrale Grundlage für ein erneuertes Verhältnis zur Umwelt, das nicht von Ausbeutung, sondern von *Care* geprägt ist:

Diese Überzeugung darf nicht als irrationaler Romantizismus herabgewürdigt werden, denn sie hat Konsequenzen für die Optionen, die unser Verhalten bestimmen. Wenn wir uns der Natur und der Umwelt ohne [...] Offenheit für das Staunen und das Wunder nähern, wenn wir in unserer Beziehung zur Welt nicht mehr die Sprache der Brüderlichkeit und der Schönheit sprechen, wird unser Verhalten das des Herrschers, des Konsumenten oder des bloßen Ausbeuters der Ressourcen sein, der unfähig ist, seinen unmittelbaren Interessen eine Grenze zu setzen. Wenn wir uns hingegen allem, was existiert, innerlich verbunden fühlen, werden Genügsamkeit und Fürsorge von selbst aufkommen. (LS 11)

Mit dieser Einschätzung ist Papst Franziskus nicht allein: Auch andere spirituelle und religiöse Traditionen ebenso wie säkulare Ansätze wie die IDGs (Inner Development Goals) wissen um die Bedeutung einer Spiritualität der Verbundenheit im Sinne einer lebens- und verhaltensprägenden Erfahrung, „mit einem größeren Ganzen verbunden zu sein und/oder Teil eines solchen zu sein“⁴. Die IDGs formulieren deshalb: „Wertschätzung, Fürsorge und das Gefühl der Verbundenheit mit anderen, z. B. mit Nachbarn, künftigen Generationen oder der Biosphäre, helfen uns, gerechtere und nachhaltigere Systeme und Gesellschaften für alle zu schaffen.“⁵ Darauf, dass diese Erfahrung des Eingebundenseins auch die tiefgehenden menschlichen Ängste besänftigt, hat die Forschergruppe um Shelden Solomon hingewiesen.

4.3. Eine Haltung der Zärtlichkeit leben

Ein Empfinden inniger Verbundenheit mit den anderen Wesen in der Natur kann nicht echt sein, wenn nicht zugleich im Herzen eine Zärtlichkeit, ein Mitleid und eine Sorge um die Menschen vorhanden ist. (LS 91)

Mit anderen Worten: Die oben genannte Spiritualität universaler Verbundenheit darf – will sie authentisch sein – nicht einfach ein „schönes Gefühl“ bleiben, sondern wird konkret im Sinne gelebter, zärtlicher Fürsorge. Der Begriff der „Zärtlichkeit“ ist dabei „ganz ohne romantische Gefühlsduselei“, zu verstehen, wie ihn Isabella Guanzini verwendet, wenn sie schreibt: „Was wir am nötigsten brauchen, ist eine ‚Revolution der zärtlichen Liebe‘, denn ganze Generationen warten darauf, und uns bleibt nur wenig Zeit.“ (Guanzini 2019, 108)

4 <https://innerdevelopmentgoals.org/about/resources/> (Official Framework in different languages – Deutsch) [12.08.2024]

5 <https://innerdevelopmentgoals.org/about/resources/> (Official Framework in different languages – Deutsch) [12.08.2024]

Diese „Revolution der zärtlichen Liebe will [...] eine Praxis der Nähe schaffen“, um „mit den realen Geschichten, Körpern, Gesichtern und Händen in Berührung zu kommen, unter anderem indem man an ihren Kämpfen um Anerkennung und Gerechtigkeit teilnimmt“ (Guanzini 2019, 21–22)

Was die Philosophin in poetische Sprache kleidet, fasst der Soziologe Zygmunt Bauman in einen ebenso klaren wie herausfordernden Imperativ:

Der einzige Weg aus den aktuellen Unannehmlichkeiten wie auch den zukünftigen Leiden führt über die Ablehnung der trügerischen Versuchung, sich abzuschotten. Statt uns zu weigern, den Realitäten unserer Zeit, den mit dem Diktum ‚Ein Planet, eine Menschheit‘ verbundenen Herausforderungen ins Auge zu blicken, [...] müssen wir nach Möglichkeiten suchen, in einen engen und immer engeren Kontakt mit den anderen zu gelangen, der hoffentlich zu einer *Verschmelzung* der Horizonte führt statt zu einer bewusst herbeigeführten und sich selbst verschärfenden *Spaltung*. (Bauman 2016, 23)

5. Fazit

Ein hörendes Herz kultivieren, eine Spiritualität universaler Verbundenheit einüben, eine Haltung der Zärtlichkeit leben – damit sind drei wesentliche und miteinander in Verbindung stehende Ressourcen für eine *Caring Culture* benannt.

Dass sich das „Sorge tragen“ für andere und die Mitwelt dabei mit einer recht verstandenen Selbstsorge verbindet, ja nur so nachhaltig gelingen kann, liegt auf der Hand. Die Afro-Amerikanische Schriftstellerin und Aktivistin Audre Lorde hat diesen Zusammenhang – mittlerweile vielfach zitiert – folgendermaßen zum Ausdruck gebracht: „Caring for myself is not self-indulgence, it is self-preservation and that is an act of political warfare.“ (Lorde 2017, 130) Übertragen auf den schulischen Kontext (und angesichts der Tatsache, dass Lehrkräfte wie nur wenige andere Berufsgruppen von Burnout gefährdet sind), bringen es Haim Omer und Regina Haller auf den Punkt:

Erziehende, die ihre eigenen Bedürfnisse genauso ernst nehmen wie die der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen, erweisen diesen einen größeren Dienst als Erziehende, die sich ständig aufopfern und die eigene Befindlichkeit hintanstellen. (Omer & Haller 2020, 11)

Und der Aktivist und Mystiker Thomas Merton schreibt: „Wer versucht, aktiv zu werden und etwas für andere oder für die Welt zu tun, ohne sein eigenes Selbstverständnis, seine Freiheit, Integrität und sein Liebesvermögen zu vertiefen, der wird anderen nichts zu geben haben.“ (Merton 2009, 56)

Es hat sich gezeigt: Angesichts einer Globalisierung des „who cares“, der Gleichgültigkeit und Aggression, aber auch angesichts der Burnout-Krise und politischer Tendenzen, die Zukunftssorgen für eine Freund-Feind-Politik missbrauchen, brauchen wir dringend eine Kultur des „Sorge tragen“ – also *Care*! Damit diese tatsächlich hilfreich und langfristig lebbar ist, ist das „Sorge tragen“ für andere zu verbinden mit einer recht verstandenen Selbstsorge, die aus tieferen Quellen schöpft und damit vor Erschöpfung bewahrt.

Literatur

- Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm 2020–2024 (2020). <https://www.bmkoes.gv.at/Ministerium/Regierungsprogramm.html> [30.05.2024]
- Bauman, Zygmunt (2016). *Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panik-mache*. Suhrkamp.
- Brand, Ulrich & Wissen, Markus (2017). *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus* (7. Auflage). oekom.
- Franziskus (2013). *Evangelii Gaudium*. Libreria Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/content/francesco/de/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html [30.05.2024]
- Franziskus (2015). *Laudato Si' . Über die Sorge für das gemeinsame Haus*. Libreria Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/content/francesco/de/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html [30.05.2024]
- Franziskus (2020). *Fratelli tutti. Über die Geschwisterlichkeit und die soziale Freundschaft*. Libreria Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/content/francesco/de/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html [30.05.2024]
- Götz, Sören (2024). Ursula von der Leyen will die EU verteidigungsfähiger machen. *Zeit online*, 26.05.2024 <https://www.zeit.de/politik/ausland/2024-05/russische-aggressionen-eu-ursula-von-der-leyen-verteidigungsfaehigkeit-ruestung> [30.05.2024]
- Guanzini, Isabella (2019). *Zärtlichkeit. Eine Philosophie der sanften Macht*. C.H. Beck.
- IGES Institut (2024). *Psychreport 2024. Entwicklungen der psychischen Erkrankungen im Job 2013–2023*. Hrsg. v. DAK Gesundheit. <https://caas.content.dak.de/caas/v1/media/57370/data/0114eed547a91f626b09d8265310d1e5/dak-psychreport-ergebnis-praesentation.pdf> [31.05.2024]
- Kaltschik, Stefan; Pieh, Christoph; Dale, Rachel; Probst, Thomas; Pammer, Barbara & Humer, Elke (2022). Assessment of the Long-Term Mental Health Effects on Austrian Students after COVID-19 Restrictions. *International journal of environmental research and public health* 19(20). <https://doi.org/10.3390/ijerph192013110>
- Knobloch, Ulrike; Theobald, Hildegard; Dengler, Corinna; Kleinert, Ann-Christin; Gnadt, Christopher & Lehner, Heidi (Hrsg.) (2022). *Caring Societies – Sorgende Gesellschaften. Neue Abhängigkeiten oder mehr Gerechtigkeit?* Beltz Juventa.
- Kromp-Kolb, Helga (2023). *Für Pessimismus ist es zu spät. Wir sind Teil der Lösung*. Molden.
- Lorde, Audre (2017). *A burst of light. And other essays*. Ixia Press.
- Menasse, Eva (2024). Es kostet uns den Verstand. *Zeit online*, 26.05.2024 <https://www.zeit.de/2024/23/gesellschaft-entwicklung-ignoranz-krise-reflektion> [31.05.2024]
- Merton, Thomas (2009). *Sich für die Welt entscheiden. Über Kontemplation*. Arbor.
- Omer, Haim & Haller, Regina (2020). *Raus aus der Ohnmacht. Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis* (2., durchgesehene Auflage). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reckwitz, Andreas (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2018). *Unverfügbarkeit*. Residenz Verlag.
- Rosa, Hartmut (2022). *Demokratie braucht Religion. Über ein eigentümliches Resonanzverhältnis*. Mit einem Vorwort von Gregor Gysi. Kösel.
- Solomon, Sheldon (2016). „Zuflucht in der Schönheit“. Wir müssen sterben – und leider wissen wir das. *Der Spiegel* (25), 107–109.

Solomon, Sheldon; Greenberg, Jeff & Pyszczynski, Thomas A. (2016). *Der Wurm in unserem Herzen. Wie das Wissen um die Sterblichkeit unser Leben beeinflusst*. Deutsche Verlagsanstalt.

Caring Culture – Eine kurze Untersuchung zur Bewusstseinsethik fürsorglichen Handelns

Um die vielfältigen Motivationen fürsorglichen Handelns aufzuklären, werden die Begriffe des Altruismus, des prosozialen Handelns und der Fürsorglichkeit aus philosophischer, evolutionstheoretischer und sozialpsychologischer Seite her beleuchtet. Caring Culture wird hieraus als eine bewusstseinsethische Haltung verstanden, als ein prudenzielles Denken und Handeln, das aus der Einsicht in die Fehlbarkeit, Verwundbarkeit und Angewiesenheit des Menschen entsteht. Das leibphilosophische Bewusstsein um die Einbettung des Menschen in soziale, gesellschaftliche, wirtschaftliche, politische und ökologische Zusammenhänge spielt hierbei eine zentrale Rolle.

Keywords: Caring Culture, Altruismus, Prosoziales Handeln, Fürsorglichkeit, Gemeinschaftlichkeit

Alles Glück dieser Welt entsteht aus dem Wunsch, dass andere glücklich sein mögen.

Siddharta Gautama

1. Freiheit und Verantwortlichkeit

Das Thema einer Bewusstseinsethik der Gemeinschaftlichkeit ist in der letzten Dekade aus verschiedenen Gründen so bedeutungsvoll geworden wie selten zuvor. Schon im Jahr 2016, also weit vor all den dramatischen Entwicklungen unserer Gegenwart, fragte Noam Chomsky: „Was für Lebewesen sind wir?“. Und er kam unter anderem zu dem Schluss, dass wir anarchische Wesen sind, die intuitiv nach einer „Assoziation des freien Menschen“ streben (vgl. Höffe 2015). Wie verträgt sich ein solches Streben mit dem ebenso intuitiven Verlangen des Menschen nach Einbettung und Fürsorglichkeit?

Schon in Zeiten des Friedens deutet dieses Streben – jedenfalls im hoch entwickelten, industriellen Westen – meist nur den Versuch einer Ausweitung der Freiheit des Individuums an, oft genug mit der Preisgabe oder billigen Inkaufnahme der Unfreiheit oder der Nachteile des „Anderen“ – in den kleinen, sozialen wie in globalen, politischen, wirtschaftlichen und ökologischen Zusammenhängen. In diesem Sinn ist das Streben nach Freiheit nicht mehr nur mit – psychologisch verstandener – „Selbstwirksamkeit“ verbunden, sondern es geht eine unheilvolle Liaison mit der Macht (Han 2005) und Autorität (Adorno 1995), mit Manipulation (Hirigoyen 2020) und Spaltung (Petzold 2008), mitunter auch mit

der Gewalt (Han 2011) ein. Hier wird die Freiheit als eine Option, den eigenen Willen in die Welt oder in den „Anderen“ hinein zu kontinuieren, grundlegend missverstanden.

Im ersten Hinsicht scheinen daher das Streben nach Freiheit und das Verlangen nach Einbettung – das ein Bedürfnis des Menschen nach Verbundenheit und Sicherheit andeutet – einen Antagonismus darzustellen, der sich erst auflöst, wenn die zu erstrebende Freiheit nicht als Herrschaftlichkeit (Arendt 1991), sondern als ein „Gemeinschaftsprojekt“ unter Menschen verstanden und gedeutet wird (Petzold 2017; Osten 2010). Was also wollen wir genau unter dem Begriff der „Caring Culture“ verstehen?

2. Altruismus, Fürsorglichkeit, prosoziales Verhalten

Auguste Comte hat 1883 den Begriff des Altruismus geprägt und sah seinen (vertikalen) Gegenspieler im Egoismus. Obwohl Darwins Entdeckungen über die Entstehung der Arten bereits 1859 erschien, hatte Comte sich auf die evolutionäre, ultimate Bedeutung des Altruismus nicht bezogen; er betrachtete ihn als eine moralische Kategorie, als eine durch Rücksicht auf andere gekennzeichnete Werthaltung und Handlungsweise, als eine Art Selbstlosigkeit oder Uneigennützigkeit, die dem Geber mehr Kosten verursache als sie ihm Nutzen erbringe.

Grundsätzlich orientieren sich Moral und Ethik an metaphysischen Kriterien wie „Güte“ oder „Richtigkeit“. Ihre Begründung und Rechtfertigung beziehen sie aus (geisteswissenschaftlichen) Vorstellungen zum „guten Leben“ (Lumer 2000; Fenner 2007), den „Tugenden“ (Aristoteles 2009; Nagel 2005) oder aus religiösen Vorstellungen (Harris, Sheldon & Hall, 1975).

Darwin (1859) hingegen erkannte in seiner Theorie des reziproken Altruismus eine ganz andere Motivation fürsorglichen Verhaltens, die tief in den naturgeschichtlichen Narrativen der Menschwerdung verborgen lag. Für uns Menschen, die aus engsten synergetischen Abhängigkeiten von der Natur (Ökologie) und Angewiesenheiten auf soziale Einbettung (Leiblichkeit, Liebe; vgl. Osten 2017) hervorgingen, erbringt mitfühlendes Denken und Handeln deutliche Selektionsvorteile gegenüber selbstbezogenen Verhaltensweisen. So verstand er schließlich fürsorgliches Handeln als ein *ultimates Narrativ* der Überlebenssicherung (vgl. Wright 1999).

Sehr viel später untersuchte die Sozialpsychologie Bedingungen, unter denen Menschen sich mitfühlend, altruistisch und fürsorglich verhielten und sammelte hierzu eine Fülle von Daten und Theorien an (Schroeder et al. 1994). Die Untersuchungen firmierten unter dem leichter operationalisierbaren Begriff des *prosozialen Verhaltens* (vgl. Bierhoff 2010). Dabei zeigte sich, dass Menschen nicht *prinzipiell* altruistisch oder egoistisch sind, sondern vielmehr, dass für ihr Verhalten situative, emotionelle, relationale – überaus kontingente – motivationale Faktoren ausschlaggebend waren. Diese gelten als *proximate Ursachen* fürsorglichen Handelns.

3. Caring Culture als prudenzielle Lebenshaltung

Die *Caring Culture*, wie sie hier verstanden wird, ist aber weniger das altruistische oder fürsorgliche Handeln eines Einzelnen für einen Einzelnen oder eine Gruppe, sondern – wie der Begriff der *Kultur* suggeriert – eine bewusstseinsethische Haltung, ein Wissen um die

Zusammengehörigkeit der Menschen in einer Welt, die uns alle gleichermaßen beherbergt, von der wir alle abhängig sind – und ein *prudenzielles* Denken des Einzelnen, das diese Tatsache unumwundenen zur Prämisse seines Handelns macht (Lumer 2000). Obwohl in unserer realen Welt eine Utopie, so doch eine bedenkenswerte, die ihrer Umsetzung harrt, denn ohne dies wird ein ökologisches Überleben nicht mehr möglich sein (Bregmann 2020; Petzold 2016).

Dass das anarchische Streben nach individueller Freiheit einer radikalen Vielfalt unterliegt, konnten wir zuletzt in den Wirrungen der Coronakrise wahrnehmen (Osten 2022). Im Moment, als der Staat die „Samthandschuhe abstreifte“ (Sloterdijk 2021), zeigte die sich in einer geradezu chaotischen Mannigfaltigkeit, die keine Spielart des Außergewöhnlichen ausließ – außer der potenziell Allerwesentlichsten, die die Krise durch die ganze Welt hindurch bis in die Gegenwart hinein hätte entschärfen können: ein Bewusstsein der *Verbundenheit aller Menschen* miteinander. Denn so etwas gab es bis dorthin noch nie: eine Krise, die *alle betraf*, zudem mit den Möglichkeiten der Information über *alle Regionen der Welt* hinweg – ohne Bunker für Milliardäre und ohne Schlupfloch für Schlaue. Diese außergewöhnliche Chance, eine weltweite *Caring Culture* zu inaugurieren, wurde in den vielen Spielarten individueller und gesellschaftlicher Feindseligkeiten vertan.

Das aber verwundert nicht weiter, und ist auch im Grunde nichts Neues. Tendenzen zu Radikalisierung (Daase, Deitelhoff & Junk 2019), Populismus (Möller 2022) und Fundamentalismus (Meyer, 2011), die postmoderne Empörungs- und Identitätspolitik (Grau 2017; Pluckrose & Lindsay 2022; Mounk 2024), bis hinein in die „neue Lust am Krieg“, sind „Fluchten in die Gewissheit“ (Huth 1995) und nur möglich unter Verleugnung dieser schlichten Wahrheit der Verbundenheit des Menschen in nur einer einzigen Gemeinschaft und Ökologie. Unhintergebar enden die Freiheitsbedürfnisse des Einzelnen dort, wo sie die Freiheitsbedürfnisse des „Anderen“ einschränken. Und üblicherweise sollte man auch denken, dass für jede Freiheit, die man sich herausnimmt, auch je die ganze Verantwortung übernommen werden sollte. Hier bleibt sehr viel offen. Ausgrenzung, Spaltung und Gewalt konnten noch nie verantwortungsvolle Optionen der Freiheit hervorbringen (Petzold 2008).

Die individualisierte Psychologie stellt den *Narzissmus* als ein grundlegendes Problem übertriebener Selbstbezogenheit dar (Charim 2022), das die Möglichkeiten der Empathie und des Mitgefühls für andere verhindert, zum Teil sogar in Formen „dunkler Empathie“ (Breithaupt 2017; Hirigoyen 2020) verwandelt – eine pathologische Einfühlung in die verwundbaren Seiten des „Anderen“ (Waldenfels, 2015), um ihn von dort aus gezielt verletzen und ausschalten zu können. Solche Arten der Ich-Bezogenheit und auch die – weniger dramatischen aber doch – irrigen Vorstellungen von „Autonomie“ führen in Erfahrungen „isolierter Existenz“, in der „Andere“ und anders Denkende möglicherweise nur noch als „Fremde“, gar als „Feinde“ wahrgenommen werden.

Hier dürfen wir an Julia Kristeva (1990) denken, die uns daran erinnert, dass die Angst vor dem Fremden immer auch die Angst vor dem Fremden in uns selbst ist (vgl. Oeser 2016). In den gegenwärtigen Gesellschaftsdynamiken hat der so verstandene Narzissmus schon jetzt einen tiefgreifenden Wandel vollzogen, er ist von einer psychiatrischen Kategorie hin zu einer gesellschaftsfähigen, erlaubten und sogar erwünschten, „postmodernen Überlebensstrategie“ avanciert – wirtschaftlich, politisch, wissenschaftlich und freilich auch in ethischer Hinsicht. Der Hype sozialer Medien verdeutlicht dies – hinein bis in die letzten Banalitäten (Han 2013), Kitsch (Baumgart 2002) und Grausamkeit (Müller-Funk 2022).

Dies alles ist im Grunde lächerlich, denn es stellt die Dummheit, Ignoranz und Ohnmacht der gesamten (öffentlichen, politischen, wirtschaftlichen) westlichen Welt zur Schau. Von der Rückseite betrachtet liefert es aber auch keine wirklich triftigen Gründe für einen Kulturpessimismus (Stern 1961; Han 2024), denn in der umgekehrten Weise hat es „anders“ und „kritisch“ und „gegen den Strom“ Denkende auch immer gegeben. Meist waren sie „Einzelne“ (Safranski 2021), die sich gegen den *mainstream* der Masse ihre Positionen bildeten und erhielten, oft genug bis in ihren wirtschaftlichen Ruin oder gar bis in den Tod hinein. Sie waren unter jenen zu finden, die sich in den letzten zweitausend Jahren unter sehr unterschiedlichen Theoremen versammelten und als „Humanisten“ galten (Bakewell 2023): Petrarca, Savonarola, Vesalius, Seneca, Marc Aurel, Erasmus, Montaigne, Voltaire, Diderot und in der beginnenden Neuzeit Hume, Bentham, Humboldt, Mill, Russel, Isaiah Berlin (u. v. a. m.). Sie alle hatten eines gemein: Weltanschauungen (Jaspers 1985) – d. h. Weltbilder *und* Menschenbilder –, die sich am freien Denken, an den Entwicklungs- und Veränderungsmöglichkeiten der Person, an Bildung und am Leben der Menschen in *solitärer Gemeinschaftlichkeit und Teilhabe* orientierten. Nirgendwo anders als im *Umsichtigen Denken und Handeln Einzelner* liegen Quellen und Chancen einer *Caring Culture*.

4. Gemeinsinn und Schuldgefühle als naturgeschichtliches Erbe

Altruismus, prosoziales Verhalten, Fürsorglichkeit und solidargesellschaftliches Denken (Bierhoff 2010; Mussen & Eisenberg-Berg 1979) können als geistig-intellektuelle Haltungen – als „Top-Down-Ethik“ – verstanden werden; wahrscheinlich aber wurzeln derartige Motivationen tiefer in der Natur des Menschen – nämlich als „Bottom-Up-Motivationen“ der Überlebenseicherung in evolutionären Prozessen. Hierzu müssen wir uns noch einmal eingehender fragen, wie es menschheitsgeschichtlich zu Motivationen fürsorglichen Handelns kommen konnte. Welche archaischen Motive, Orientierungen und Haltungen müssen wir uns in Erinnerung rufen, die fürsorgliches Denken und Handeln erklären, erlauben oder sogar fordern (Spierling 2017)?

Wie schon erwähnt, müssen Überlegungen hierzu bei den meist wenig reflektierten, naturgeschichtlichen Narrativen der Menschwerdung ansetzen. Charles Darwin hat in seiner Selektionstheorie hauptsächlich ein Konkurrenz-Narrativ angenommen. In Ergänzung dazu geht die modernere evolutionspsychologische Forschung von einem antagonistischen – oder besser komplementären – Kooperations- und Altruismus-Narrativ aus (Buss 2004; Tomasello 2010). Genauer gesagt, vom Bild eines „reziproken Altruismus“, von wechselseitig fürsorglichem Handeln also, von tief eingewurzelten Motiven prosozialen Verhaltens, das unser Überleben in Gruppen, bei den umherziehenden Nomaden der Frühzeit, überhaupt erst ermöglicht hat (Trivers 1971).

Folgende, kurze Veranschaulichung könnte das illustrieren. Von Grabungen und Funden wissen wir, dass die ersten Hominiden in Gruppen von etwa 25–40 Menschen als Nomaden umherzogen (Tattersal 1997). Wenn hier jetzt einer der Jäger etwa einen Hirsch erlegt, steht er vor dem Problem, dass er den nicht alleine aufessen kann, bevor das Fleisch des Tieres verderben würde. Was tut er also? Er teilt ihn mit den anderen seiner Gruppe. Alle werden satt, und wenn sie diese Gabe (Mauss 1990) angenommen haben, treten sie hinein in die typisch anthropologischen, wechselseitigen Bezüge von Geben und Nehmen. Jetzt nämlich stehen sie in

der Schuld des Jägers, und wenn sie klug sind und langfristig genug denken, dann werden sie zukünftig ihrerseits das je Erjagte wiederum mit der Gruppe teilen. Nach evolutionspsychologischer Auffassung haben sich derartige altruistischen Entscheidungsregeln und Verhaltensmuster als selektive Vorteile erwiesen und konnten sich so genetisch – als ultimate Ursachen prosozialen Verhaltens – kulturell weiterentwickeln (Tinbergen 1951; Buss 2004).

Als Vermittler dieser anlagebedingten Motivationen dienen interessanterweise also Loyalitäts- oder sogar Schuldgefühle, die für Bindung, Reziprozität und fürsorgliche Verantwortlichkeit sorgen. Hier lernen wir das Schuldgefühl in seiner lichten Version, nämlich als *Bindungsemotion*, kennen, denn Gläubiger und Schuldner sind fest aneinander gebunden: der Gläubiger vertraut, und der Schuldner verpflichtet sich (Sarhou-Lajus 2012). Lange bevor Altruismus also eine moralische Kategorie wurde, hat er sich vermutlich in *kooperativem Verhalten* als schlichte Notwendigkeit dargestellt, die für Arbeitsteilung, Verbundenheit, Sicherheit, und damit für das Überleben sorgte (Tomasello 2010; Wright 1999). Der britische Paläoanthropologe Ian Tattersal (1997) nimmt sogar an, dass das Funktionieren wechselseitig fürsorglichen Handelns unter sozialer Kontrolle stand und sein Fehlen in Gemeinschaften der Frühzeit auch sanktioniert wurde (etwa durch Strafen oder Ausschluss).

Seit einiger Zeit schon werden diese evolutionspsychologischen Forschungen darüber hinaus auch auf körperlich-biologischer Ebene durch die neuen *Social Neurosciences* mit erdrückender Evidenz belegt. Die Prozesse der Verbundenheit (Annäherungssystem, *Oxytocine*), der Erregung (bei Bedrohung, *Cortisole*, *Catecholamine*) und der Beruhigung (down-regulation über Vagus/Parasympathikus) etwa reagieren durchweg auch auf molekularbiologischer Ebene auf psychosoziale Triggerreize (Coutinho et al. 2014; Decty & Ickes 2009; Hutto & Myin 2017; Tomasello 2010).

Die Anlagen zu fürsorglichem Handeln, zu Kooperation und altruistischer Vernunft stellen somit eine naturgeschichtliche Angelegenheit dar, eine Überleben sichernde Wertschöpfung (Maturana & Verden-Zöller 1993). Erst von dort aus haben Werte, Ethik und Moral ihre kulturell-ethische und zeitepochale Ausprägung erfahren (Spierling 2017), eben weil das Menschen gefiel, weil sie es brauchten und es ihnen gut tat und ein gesichertes Leben ermöglichte. Im Nachdenken über die Gründe fürsorglichen Handelns dürfen wir diese tiefliegenden Motive (Narrative) nicht vergessen, denn, was immer sich evolutionsgeschichtlich durchsetzen konnte, ist ein Prozess unendlich langer Ketten von Ursachen und Wirkungen, die sich in der „genetischen Drift“ zum Menschen hin in Jahrmillionen als vorteilhaft erwiesen haben.

5. Denken in langfristigen kausalen Zusammenhängen

Auch in Überlegungen zu kürzeren kausalen Zusammenhängen, drängt sich die Assoziation auf, dass ein Denken in überdauernden Zeitspannen von Ursache und Wirkung fürsorgliches Handeln eher begünstigt, während ein kurzfristiges Denken – sei es aus Gier, Ignoranz oder auch nur Zeitnot heraus – eher unbedachtes oder selbstbezogenes Handeln hervorbringt (Hartshorne & May 1929). Wenn also diese tiefliegenden, menscheitsgeschichtlichen Narrative nicht ausreichend zum Tragen kommen, müssen wir als Gründe hierfür die weit- und tiefreichenden Prozesse multipler Entfremdung von Leib und Lebenswelt in Anschlag bringen (Petzold 2004).

Unübersehbar treten uns diese Zusammenhänge in der gegenwärtigen Wahrnehmung von Natur und Ökologie entgegen. Im industrialisierten Fortschrittsdenken dominierten seit 150 Jahren kurzfristige Motive zu Wohlstand, Konsum und Reichtum, und es fehlten langfristige Überlegungen zur Nachhaltigkeit (Chomsky 2014). Zu den naturgeschichtlich geprägten Selbstverständlichkeiten in der Wahrnehmung von Natur gehört, dass Natur uns einbettet, uns ernährt und versorgt, Grundlagen für ein sicheres Leben bereitstellt – bei allen Gefahren, die Natur auch in sich birgt (Latour 2018).

Es ist eben das Fehlen im Denken langfristiger Ketten von Ursache und Wirkung, die uns nun Welt und Natur allmählich als etwas wahrnehmen lässt, was sich entzieht, was sich uns durch Missachtung allmählich entfremdet (Petzold, Ellerbrock & Hömberg 2018). Im Naturverhältnis des Menschen, der noch ganz unreflektierten Erwartung, dass Natur uns einbettet und versorgt, kehren sich die Verhältnisse gegenwärtig um 180 Grad. Jetzt sind wir es, die die Natur „versorgen“ müssen, wenn wir sie als unsere Lebensgrundlage erhalten wollen (Latour 2018). Diese (nur für das menschliche Denken dramatische) Umkehr lässt sich ganz offensichtlich nicht ohne Weiteres in die Köpfe und Herzen des Menschen einsenken.

Phänomene der Distanzierung und Entfremdung können wir – unter den hybriden, beschleunigten und verletzten Bedingungen in unserer Gegenwartsgesellschaft – auch in der Bezogenheit zur eigenen Körperlichkeit wahrnehmen (Petzold 2016). Gernot Böhme, ein deutscher Leibphilosoph, bezeichnet unseren Körper – besser noch den lebendigen Leib – als die „Natur, die wir selber sind“. Er versteht das Dasein im Leib als eine „betroffene Selbstgegebenheit“, über die wir – ebenso wie über die uns umgebende ökologische Natur – nur in gewissen Grenzen verfügen können (Böhme 2008).

6. Caring Culture und Selbstfürsorge

Hier begegnen wir einem unbedingten Mitspieler fürsorglichen Handelns. Der Sinn fürsorglichen Verhaltens erschließt sich uns in erweiterter Bedeutung erst, wenn wir ihn aus dem *vertikalen* Antagonismus von Auguste Comte (Altruismus – Egoismus) herausheben und ihn in die *horizontale* Komplementarität von *Altruismus und Selbstfürsorge* hineinprojizieren (Osten 2012). Denn, will fürsorgliches Handeln nachhaltig sein, dürfen wir seinen Mitspieler nicht außer Acht lassen, müssen wir Selbstfürsorge und Fremdfürsorge in langfristige, wechselseitig kausale Zusammenhänge stellen. Und dann wird deutlich, dass sowohl ein gesundes wie auch ein gelungenes Leben beides braucht: die *Sorge um sich* und die *Sorge für den Anderen* (Foucault 1989; Fenner 2007; Steinfath 2001).

Fürsorgliches Handeln kann dann – in überdauernden Bögen von Ursache und Wirkung gedacht – nicht mehr nur (evolutionär) als „kostspieliges Investment“, (moralphilosophisch) als „Gutmenschsein“, auch nicht mehr nur (sozialpsychologisch) als „prosoziales Handeln“ gedeutet werden. Es stellt weder (psychologisch) eine Persönlichkeitseigenschaft dar, noch einen (sozialphilosophisch) gesellschaftlichen Utilitarismus (Bentham 1789; Mill 1863). Und deutet man es, wie Immanuel Kant, aus der reinen Vernunft heraus, missversteht man es als reine „Sollens-Moral“ (Comte-Sponville 1998).

Im Nachdenken über den Sinn einer *Caring Culture* sollten wir alle diese Möglichkeiten durchreflektieren, und zu der Erkenntnis kommen, dass sie einerseits in den leiblichen (*mikro*), andererseits in den kleinen, zwischenmenschlichen (*meso*), wie auch in den allergrößten Zusammenhängen (*makro*) eine elementare Rolle spielen. Erinnern wir uns

an Noam Chomskys (2016) anthropologische Idee, dass wir Wesen seien, die intuitiv nach einer „Assoziation des freien Menschen“ streben, so können wir jetzt erkennen, dass eine solche Haltung, will sie denn das Wohl aller einschließen sein, niemals nur individuell oder autonom, sondern einzig und allein nur gemeinschaftlich verwirklicht werden kann.

7. Eine anthropologische Perspektive

Will man nun eine *Caring Culture* aus philosophisch-anthropologischer Sicht verstehen – nämlich als eine Werthaltung, die nicht bloß aus Pflichtgefühl (*top-down*: Sollens-Moral), sondern aus eigenen Überzeugungen heraus handelt (*bottom-up*: Wollens-Moral) –, dann geht dies sehr tiefgreifend aus der Betrachtung von drei primordialen Grundgegebenheiten des Menschseins hervor, nämlich aus der Wahrnehmung von *Fehlbarkeit*, *Verwundbarkeit* und *Angewiesenheit*. Fehlbarkeit (Ricoeur 1971), Verwundbarkeit (Czapski 2017; Levinas 1998) und Angewiesenheit (Marion 2013) – im eigenen (Leib-)Selbst und gültig für alle Mitwesen (Osten 2019, i. A.).

Alltagspsychologisch und emphatisch werden diese drei Grundgegebenheiten meistens in die Kategorie der „Leidensseiten des Lebens“ geordnet, sogar vielleicht als „Bürden des Menschen“ betrachtet, die in unserer hoch funktionellen Gesellschaft keinen Platz mehr beanspruchen dürften. Niemand will heute mehr „fehlbar“ sein, alles muss perfekt, Irrtum und Missgeschick müssen ausgeschaltet werden, Prozesse reibungslos ablaufen, ihre Ergebnisse makellos sein. Niemand will mehr „verwundbar“ sein, die Forderungen der Moderne sind die nach einem robusten, resilienten, kraftvollen, stabilen und funktionstüchtigen Individuum, das aller Verwundbarkeit perfekt voraushandeln kann. Niemand will auch mehr „angewiesen“ sein. Das Subjekt soll autonom und selbstbewusst sein, sich alleine versorgen und regulieren können, Kontrolle über sein Leben und Handeln besitzen (Steinfath 2001; von Schirach 2014).

So wird deutlich, dass dieser postmodernen Identitätsforderung eine Kenntnislosigkeit der menschlichen Natur, Abblendungen und Leugnungen zugrunde liegen, die direkt in Unmenschlichkeit hineinführen können (Petzold 2004, 2005). Schon wenn ich derartige Anforderungen nur an mich selbst stelle, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass ich Fehlbarkeit, Verwundbarkeit und Angewiesenheit als Projektion auch bei anderen untersage, entwerte und verleugne – eine Verweigerung des Mitgefühls. Die Bejahung von Fehlbarkeit, Verwundbarkeit und Angewiesenheit hingegen beinhaltet die Forderung, die „Hand aufs Herz zu legen“, ein Eingeständnis abzulegen, vor mir selbst und Anderen, ein Ahnen (Hogrebe 1996) oder sogar Wissen (Foucault 1974) darum, dass wir diesbezüglich alle auf derselben Ruderbank sitzen und selbst bei größten Anstrengungen, diese „Bürden“ nicht ablegen werden.

Von da an aber erweisen sich diese drei Gegebenheiten nicht mehr nur als „Bürden“, sondern sie machen einen Wandel, hin zu „Würden“ durch (Stallberg 2023). Erst ein Mensch, der sich selbst, seiner Person, seinem Leben und Handeln diese drei zurechnen kann, ist im menschlichen Vollsinn eigentlich „zurechnungsfähig“. Und von da an ergeben sich sowohl fürsorgliches als auch selbstfürsorgliches Handeln als eine grundlegend anthropologische Selbstverständlichkeit, vor allem, wenn man sie in die Bezüge von Langfristigkeit und Nachhaltigkeit stellt. Und mit diesen erst werden sich auch weitausgreifende Positionen fürsorglicher Weltanschaulichkeit (Jaspers 1985) einstellen, die Freude bereiten (Schöttker 2003).

Hier kehren wir noch einmal zurück zur Wahrnehmung der eigenen Leiblichkeit, die den Ausgangspunkt unserer Überlegungen darstellte. Fehlbarkeit, Verwundbarkeit und Angewiesenheit sind die leiblichen, psychischen und sozialen Bedingungen, unter denen wir auch frühgeschichtlich schon fürsorgliches Handeln entwickelt haben, um überleben zu können. Die Entfremdungsbedingungen unseres gegenwärtigen Lebens entfernen uns von der ökologischen genauso wie von der Natur, die selber sind – unserer Leiblichkeit. Wir haben großteils verlernt, den Körper zu bewohnen, bei uns selbst zu Hause zu sein; in der Neuzeit verstehen Menschen ihre Biologie zu sehr technisch oder maschinenhaft, als ihr doch vielmehr Staunen, Respekt oder Dankbarkeit zu erweisen (Dettmer 2021). In unserer hyperaktiven Gesellschaft beherrscht heute kaum noch jemand die „Kunst Sich selber auszuhalten“ (Bordt 2023; Han 2015).

Die Kunst, bei sich zu Hause zu sein und den Leib bewohnen zu lernen, hieß in der Stoa des Altertums – bei Cicero, Hierokles und Diogenes – die „Oikeiosis“ (wörtlich: leibliche ‚Zueignung‘, ein ‚mit sich selbst vertraut und einig sein‘). Der Mensch ist kein isoliertes Subjekt, sondern eingebunden – *embodied* und *embedded*, wie es in der neueren Leibphilosophie heißt (Petzold 2011; Gallagher 2017) –, er lebt in der Welt und in engster Verbundenheit auf die Welt zu und zur Welt hin (Merleau-Ponty 1966; Stefan 2020). Solidaritätserfahrung, Einbettung und Verbundenheit, all dies wäre als Oikeiosis zu fördern und zu fordern. Denn erst im eigenleiblichen Wahrnehmen und Sich spüren kann ich die Grundgegebenheiten meines Menschseins erfahren und zur Grundlage eines verantwortlichen Denkens und Handelns machen, eben als Fürsorglichkeit für mich selbst und das Ganze, die Natur und die Anderen.

Der Unterschied zwischen Perfektion und Vollkommenheit liegt darin, dass die Perfektion immer nur nach der einen Hälfte menschlicher Möglichkeiten verlangt, der fehlerlosen natürlich. Der Wunsch nach Vollkommenheit hingegen bejaht, dass zur Welt, zum Menschen, zu seinen Beziehungen und seinem Handeln immer auch die dunklen, herausfordernden und missglückenden Seiten gehören.

8. Melancholie, Schuldgefühle, Humor

Das mag etwas melancholisch klingen, László Földényi (1998) jedoch, ein zeitgenössischer ungarischer Philosoph, hilft uns mit seiner positiven Deutung der Melancholie.

Für ihn ist die Melancholie keine Krankheit, keine Depression, noch nicht einmal ein Gefühl, sondern eine Lebenshaltung, die den traurigen Seiten des Lebens einen unbedingt sicheren Platz im Denken, im Handeln und im Leben einräumt. Für Földényi ist sie eine intelligente Weltsicht, die Schluss macht mit Tabuisierung und Verleugnung. Auf das, was wir nun als die „Würden des Menschen“ betrachtet haben, besteht und unter keinen Umständen verzichten will.

Die so verstandene Melancholie ist entsprechend in allen Lebensbezügen präsent, im Alltag, in all unseren Beziehungen, in der Gesellschaft, in den Künsten, in der Liebe. Und selbst im größten Glück, das uns überfällt, weinen wir, weil wir in diesem Moment offen sind, das ganze Spektrum unseres Menschseins vor Augen haben.

Lachen und Weinen also in Einem. Einer solchen Situation kann man nur noch mit Humor begegnen, wenn *die* nicht sogar den Humor *an sich* darstellt. Der Humor, der selbst aus skandalonartigem Ernst noch sein Startkapital bezieht und es in einen Mehrwert ummünzt, den er komisch finden kann (Sindermann 2009). Helmuth Plessner (2003) – ein

deutscher Phänomenologe und Leibphilosoph – sieht sowohl im Lachen wie auch im Weinen „Grenzreaktionen“, in denen der Mensch – entwaffnet – aufhört zu verdrängen und zu verleugnen. Im Überrascht werden, sowohl vom Lachen als auch vom Weinen, verfallen wir alle – mehr oder minder freiwillig, also implizit – in Zustände bedingungsloser Bejahung.

Die Melancholie, die Schuldgefühle und der Humor erweisen sich damit – auf dem Boden unserer artgeschichtlichen Narrative – überraschend als ganz hervorragende Helfer und Motivatoren fürsorglichen Handelns. Eine *Caring Culture* muss im Pathischen wurzeln (Ricœur, 2006).

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1995). *Studien zum autoritären Charakter*. Suhrkamp.
- Amato, Paul R. (1983). Helping Behavior in Urban and Rural Environments. Field Studies Based on Taxonomic Organization of Helping Episodes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(3), 571–586.
- Arendt, Hannah (1991). *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, Totale Herrschaft*. Piper.
- Aristoteles (2009). *Nikomachische Ethik*. anaconda.
- Bakewell, Sarah (2023). *Wie man Mensch wird. Auf den Spuren der Humanisten. Freies Denken, Neugierde und Glück*. C.H. Beck.
- Batson, Charles D. (1991). *The Altruism Question. Towards a Socialpsychological Answer*. Erlbaum.
- Bentham, Jeremy (1789). *An Introduction to the Principal of Morals and Legislation*. Payne & Son.
- Bierhoff, Hans-Werner (2010). *Psychologie prosozialen Verhaltens. Warum wir anderen helfen*. Kohlhammer.
- Böhme, Gernot (2008). *Ethik leiblicher Existenz. Über den Umgang mit der eigenen Natur*. Suhrkamp.
- Bordt, Michael (2023). *Die Kunst sich selbst auszuhalten*. Edel/ZS.
- Braungart, Wolfgang (2002) (Hrsg.). *Kitsch. Faszination und Herausforderung des Banalen und Trivialen*. DeGruyter.
- Bregmann, Rutger (2020). *Im Grunde gut. Eine neue Geschichte der Menschheit*. Rohwohlt.
- Breithaupt, Fritz (2017). *Die dunklen Seiten der Empathie*. Suhrkamp.
- Buss, David M. (2004). *Evolutionäre Psychologie*. Pearson Studium.
- Charim, Isolde (2022). *Die Qualen des Narzissmus. Über freiwillige Unterwerfung*. Paul Zsolnay.
- Chomsky, Noam (2014). *Der Terrorismus der westlichen Welt. Von Hiroshima bis zu den Drohnenkriegen*. Unrast.
- Chomsky, Noam (2016). *Was für Lebewesen sind wir?* Suhrkamp.
- Comte, August (1883). *Opusculs de philosophie sociale*. Leroux.
- Comte-Sponville, André (1998). *Ermutigung zum unzeitgemäßen Leben. Ein kleines Brevier der Tugenden und Werte*. rororo.
- Coutinho, Joana F.; Silva, Patricia O. & Decety, Jean (2014). Neurosciences, Empathy, and Healthy Interpersonal Relationships: Recent Findings and Implications for Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 61(4), 541–548.

- Czapski, Jutta (2017). *Verwundbarkeit in der Ethik von Emmanuel Lévinas*. Königshausen & Neumann.
- Daase, Christopher; Deitelhoff, Nicole & Junk, Julian (2019) (Hrsg.). *Gesellschaft extrem. Was wir über Radikalisierung wissen*. Campus.
- Darwin, Charles (1871). *The Decent of Man and Selection in Relation to Sex*. John Murray.
- Darwin, Charles (1859). *On the Origin of Species by Means of Natural Selection. The Preservation of Favoured Races in the Struggle of Live*. John Murray.
- Decety, Jean & Ickes, William (2009) (Hrsg.). *The Social Neuroscience of Empathy*. MIT-Press.
- Dettmer, Philipp (2021). *Immun. Alles über das faszinierende System, das uns am Leben erhält*. Ullstein.
- Eisenberg, Nancy & Mussen, Paul H. (1989). *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. Cambridge UP.
- Fenner, Dagmar (2007). *Das gute Leben*. De Gruyter.
- Földényi, László F. (1988). *Melancholie*. Matthes & Seitz.
- Foucault, Michael (1974). *Von der Subversion des Wissens*. Carl Hanser.
- Foucault, Michael (1989). *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit*, Bd. III. Suhrkamp.
- Gallagher, Shaun (2017). *Enactivist Interventions*. Oxford UP.
- Grau, Alexander (2017). *Hypermoral. Die neue Lust an der Empörung*. Claudius.
- Han, Byung-Chul (2005). *Was ist Macht?* reclam.
- Han, Byung-Chul (2011). *Topologie der Gewalt*. Matthes & Seitz.
- Han, Byung-Chul (2013). *Im Schwarm. Ansichten des Digitalen*. Matthes & Seitz.
- Han, Byung-Chul (2015). *Duft der Zeit. Ein philosophischer Essay zur Kunst des Verweilens*. transcript.
- Han, Byung-Chul (2024). *Geist der Hoffnung. Wider die Gesellschaft der Angst. Eine philosophische Gegenposition zum derzeitigen Krisenmodus*. Ullstein.
- Harris, Mary B.; Benson, Sheldon, M. & Hall, Carrol L. (1975). *The Effect of Confession on Altruism*. *Journal of Social Psychology*, 96(2), 187–192.
- Hartshorne, Hugh & May, Mark A. (1929). *Studies in the Nature of Character. II Studies in Service and Self-Control*. MacMillan.
- Hirigoyen, Marie-France (2020). *Die toxische Macht der Narzissten*. C.H. Beck.
- Höffe, Otfried (2015). *Kritik der Freiheit. Das Grundproblem der Moderne*. C.H. Beck.
- Hogrebe, Wolfram (1996). *Ahnung und Erkenntnis. Brouillon zur Theorie des natürlichen Erkennens*. Suhrkamp.
- Huth, Werner (1995). *Flucht in die Gewissheit. Fundamentalismus und Moderne*. Claudius.
- Hutto, Daniel D. & Myin, Erik (2017). *Evolving Enactivism. Basic Minds Meet Content*. MIT Press.
- Jaspers, Karl (1985). *Psychologie der Weltanschauungen*. Piper.
- Kant, Immanuel (1790). *Kritik der Urteilskraft*. Tagarde & Friedrich, Werkausgabe 1974, Bd. 10, Suhrkamp.
- Kristeva, Julia (1990). *Fremde sind wir uns selbst*. Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2018). *Das terrestrische Manifest*. Suhrkamp.
- Lévinas, Emmanuel (1998). *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*. Alber.
- Lumer, Christian (2000). *Rationaler Altruismus. Eine prudenzielle Theorie der Rationalität und des Altruismus*. Rasch.

- Marion, Jean-Luc (2013). *Das Erotische. Ein Phänomen*. Alber.
- Maturana, Humberto & Verden-Zöllner, Gerda (1993). *Liebe und Spiel. Die vergessenen Grundlagen des Menschseins*. Carl Auer.
- Mauss, Marcel (1990). *Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften*. Suhrkamp.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. de Gruyter.
- Meyer, Thomas (2011). *Was ist Fundamentalismus. Eine Einführung*. VS.
- Mill, John St. (1863). *Utilitarianism*. Parker, Son & Bourn.
- Möller, Kolja (2022) (Hrsg.). *Populismus. Ein Reader*. Suhrkamp.
- Mounk, Yascha (2014). *Im Zeitalter der Identität. Der Aufstieg einer gefährlichen Idee*. Klett-Cotta.
- Müller-Funk, Wolfgang (2022). *Crudelitas. Zwölf Kapitel einer Diskursgeschichte der Grausamkeit*. Matthes & Seitz.
- Mussen, Paul H. & Eisenberg-Berg, Nancy (1979). *Helfen, Schenken, Anteilnehmen*. Klett-Cotta.
- Nagel, Thomas (2005). *Die Möglichkeit des Altruismus*. Philo Verlag.
- Oeser, Erhard (2016). *Die Angst vor dem Fremden. Die Wurzeln der Xenophobie*. Theiss.
- Osten, Peter (2010). *Der Therapeut als „mitfühlender Freund“? Eine Bewusstseinsethik für die therapeutische Beziehung*. Caritas-Publikationen. https://www.academia.edu/82066846/Der_Therapeut_als_mitfuehlender_Freund_Eine_Bewusstseinsethik_fuer_die_therapeutische_Beziehung.
- Osten, Peter (2012). *Altruismus und Selbstfürsorge als Komplementäre Strebungen in der therapeutischen Beziehung*. Vortrag und Seminar an der Caritas-Tagung zum Thema „Altruismus in der Psychotherapie“.
- Osten, Peter (2017). *Die Liebe in der Psychotherapie. Internationale Zeitschrift für Philosophie und Psychosomatik*. http://www.izpp.de/fileadmin/user_upload/Ausgabe-1-2017/009Osten1_2017.pdf [20.02.2018].
- Osten, Peter (2019). *Integrative Psychotherapeutische Diagnostik (IPD)*. UTB-facultas.
- Osten, Peter (2022). *Bewältigungsformen, Lernprozesse und Wachstum in der Pandemie. Integrative Perspektiven zur Gegenwartsverarbeitung*. https://www.academia.edu/75436222/Bewältigungsformen_Lernprozesse_und_Wachstum_in_der_Pandemie_Integrative_Perspektiven_zur_Gegenwartsverarbeitung.
- Osten, Peter (i. A.). *Fehlbarkeit, Verwundbarkeit, Angewiesenheit. Zur philosophischen Anthropologie des Pathischen*.
- Petzold, Hilarion G. (2004). *Transversale Identität und Identitätsarbeit. (Teil I): Die Integrative Identitätstheorie als Grundlage für eine entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch begründete Persönlichkeitstheorie und Psychotherapie – Perspektiven „klinischer Sozialpsychologie“*. <https://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/Petzold-Identitaetstheorie-Polyloge-10-2001.pdf> [5.9.2018].
- Petzold, Hilarion G. (2005). *Transversale Identität und Identitätsarbeit. (Teil II): Die Integrative Identitätstheorie als Grundlage für eine entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch begründete Persönlichkeitstheorie und Psychotherapie – Perspektiven „klinischer Sozialpsychologie“*. *Integrative Therapie* Jg. 31(4), 373–400.
- Petzold, Hilarion G. (2008). *Spaltungen und mehr. Über Ursachen und was man anders machen könnte*. *Psychotherapie Forum* (16), 197–202.

- Petzold, Hilarion G. (2011). Der „Informierte Leib“ embodied und embedded als neues Konzept, „Körper-Seele-Geist-Welt-Verhältnisse“ besser zu verstehen. In Hilarion, G. Petzold (Hrsg.), *Menschenbilder in der Psychotherapie. Interdisziplinäre Perspektiven und die Modelle der Therapieschulen*. Krammer.
- Petzold, Hilarion G. (2016). *Zeitgeist und kollektive Beunruhigung als Krankheitsursache – therapeutische Arbeit mit Atmosphären und Zeitgeisteeinflüssen*. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/petzold-2016l-1989f-zeitgeist-kollektive-beunruhigung-krankheitsursachen-sozialisationsklima-polylog-30-2016.pdf> [19.6.2018].
- Petzold, Hilarion G. (2017). *Intersubjektive, „konnectivierende Hermeneutik“, transversale Metahermeneutik, „multiple Resonanzen“ und die „komplexe Achtsamkeit“ der Integrativen Therapie und Kulturarbeit*. <https://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/petzold-2017f-konnectivierende-hermeneutik-multiple-resonanzen-komplexe-achtsamkeit-polylog-19-2017.pdf> [4.9.2018].
- Petzold, Hilarion G.; Ellerbrock, Bettina & Hömberg, Ralf (2018) (Hrsg.). *Die neuen Naturtherapien. Handbuch der Garten-, Landschafts-, Wald- und Tiergestützten Therapie*. Green Care and Green Meditation, Bd. 1. Aisthesis.
- Plessner, Helmuth (2003). Lachen und Weinen. In Helmuth, Plessner (Hrsg.), *Ausdruck und menschliche Natur* (S. 201–388). Gesammelte Schriften, Bd. VII. Suhrkamp.
- Pluckrose, Helen & Lindsay, James (2022). *Zynische Theorien. Wie aktivistische Wissenschaft Race, Gender und Identität über alles stellt – und warum das niemandem nützt*. C.H. Beck.
- Ricœur, Paul (1971). *Fehlbarkeit des Menschen. Phänomenologie der Schuld*, Bd. I. Alber.
- Ricœur, Paul (2006). *Wege der Anerkennung: Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein*. Suhrkamp.
- Safranski, Rüdiger (2021). *Einzeln Sein. Eine philosophische Herausforderung*. Carl Hanser.
- Sarthou-Lajus, Nathalie (2012). *Lob der Schulden*. Wagenbach.
- Schöttker, Detlev (2003). *Philosophie der Freude*. reclam.
- Schroeder, David A.; Penner, Louis A.; Dovidio, John F. & Piliavin, Jane A. (1995). *The Psychology of Helping and Altruism*. McGraw-Hill.
- Sindermann, Thorsten (2009). Über praktischen Humor oder: Eine epistemische Selbstdistanz. Königshausen & Neumann.
- Sloterdijk, Peter (2021). *Der Staat streift die Samthandschuhe ab*. Suhrkamp.
- Spierling, Volker (2017). *Ungeheuer ist der Mensch. Eine Geschichte der Ethik von Sokrates bis Adorno*. C.H. Beck.
- Stallberg, Friedrich W. (2023). *Soziologie der Würde. Eine Einführung in ihre Problemzüge, Analysen und Befunde*. Springer VS.
- Stefan, Robert (2020). *Zukunftsentwürfe des Leibes. Integrative Psychotherapiewissenschaft und kognitive Neurowissenschaften im 21. Jahrhundert*. Springer.
- Steinfath, Holmer (2001). *Orientierung am Guten. Praktisches Überlegen und die Konstitution von Personen*. Suhrkamp.
- Stern, Fritz (1961). *Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland*. Klett-Cotta.
- Tattersall, Ian (1997). *Puzzle Menschwerdung. Auf der Spur der menschlichen Evolution*. Spektrum.
- Tinbergen, Nikolaas (1951). *The Study of Instinct*. Clarendon.
- Tomasello, Michael (2010). *Warum wir kooperieren*. Suhrkamp.

- Tomasello, Michael (2016). *Eine Naturgeschichte der menschlichen Moral*. Suhrkamp.
- Trivers, Robert, L. (1971). The Evolution of Reciprocal Altruism. *Quarterly Review of Biology*, 46 (1), 35–57.
- von Schirach, Ariadne (2014). *Du sollst nicht funktionieren. Für eine neue Lebenskunst*. Tropen.
- Waldenfels, Bernhard (2015). *Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung*. Suhrkamp.
- Wright, Robert (1999). *Diesseits von Gut und Böse. Die biologischen Grundlagen unserer Ethik*. Lime.

Phenomenognostic Exploration of Relational Understanding of Care

Phenomenological Insights into Caring Relations through Emotions and Empathy

This paper introduces the concept of *Weltbilden* or world-formation, presenting it as a methodological approach to identifying phenomena that warrant particular attention in scientific inquiries. Using Max Planck's Three-World Theory as a foundational framework, the study integrates phenomenology and the phenomenognostic perspective to explore the interplay of cognitive styles (*Denkstile*) and world-attunements (*Welteinfühlungen*).

Three essential perspectives on emotions are examined, each constituting a distinct world-formation. While functional and structural approaches are discussed, special emphasis is placed on act-phenomenological theory, which revives crucial aspects that have been lost due to the oblivion of ideas (*Ideenvergessenheit*). The third section explores diverse emotional phenomena in relation to empathy, demonstrating its complexity and the need for deep engagement with structured emotions. The paper follows a symphonic structure, culminating in a finale that synthesizes insights and proposes a novel, dynamic way to structure the explored phenomena. Ultimately, the study broadens perspectives, fostering new ways of perceiving care and its multidimensionality.

Keywords: Care, Phenomenognostic, Phenomenology, Empathy, Emotions, Einfühlen

1. Introduction

In recent decades, *care* and *empathy* have gained increasing attention in scientific discussions. While these concepts have nearly become trends or fashions, they remain trends that lack fundamental clarification. Despite this, there is still little consensus on how these phenomena should be understood or how they can develop and be nurtured.

Similarly, the phenomenon of *emotion*, which is directly related to the two mentioned concepts, is subject to the same issue. The position presented in this paper may differ from prevailing trends in the current literature and aims to provide a different, perhaps even unfamiliar, perspective.

The paper introduces the concept of *Weltbilden* or *world-formation*, presenting it as an approach to identifying the phenomena that warrant particular attention in our scientific inquiries. The Three-World Theory by Max Planck was chosen as the foundational framework for this study, as it, despite its natural scientific orientation, provides an exceptionally effective and valuable structure for phenomenology and for the phenomenognostic perspective. This introduction already demonstrates the extent to which it is possible to think

different phenomena together, thereby generating highly differentiated *cognitive styles* (in German *Denkstile*) and *world-attunements* (in German *Welteinfühlungen*).

In the second part, three essential perspectives on the understanding of emotions are introduced, each of which constitutes a distinct *world-formation* in itself. Alongside the functional and structural approaches, particular attention is given to act-phenomenological theory. This theory brings forth numerous aspects that, due to the current *oblivion of ideas* (in German *Ideenvergessenheit*), are no longer adequately perceived. It already offers a promising foundation for clarifying a *phenomenology of care* and provides valuable insights and references.

The third part explores the development of emotional phenomena in relation to empathy in depth. This analysis, in conjunction with the act-phenomenological or phenomenognostic perspective, facilitates the tracing of the phenomenon of care, illustrating the diverse and multifaceted paths through which this phenomenon can be explored. It becomes evident that empathy represents an exceptionally complex yet also intricate concept. Similarly, it is shown that while emotions can be structured, they nonetheless require profound and serious engagement to be adequately comprehended.

The concluding section introduces an alternative, unfamiliar, and unconventional approach to structuring the phenomena presented in this paper, while preserving their dynamic nature.

The structure of this paper resembles a *symphony*, beginning with a lively *allegro* that introduces the central idea – world-formation or *Weltbilden*. Care is so diverse that only by focusing on world-formation can both its multiplicity and any simplistic appropriation of the concept be revealed. The second part of the paper takes on a slower, more measured passage, delving deeper into the topic and highlighting reflective aspects. The third part carries a vivid or dance-like quality, incorporating multiple contrasting perspectives. Finally, the finale brings together all previously introduced insights, synthesizing them into a new variation that builds upon the established foundations to further clarify the central inquiry.

At the end of this paper, more questions may arise than were present at the beginning. However, the intention is to broaden the perspective, allowing for a next and different gaze to perceive more.

2. Allegro: Weltbildung – The Foundation of Care

The beginning of every act of knowing, and therefore the starting-point of every science, must be in our own personal experiences (Planck 1950, 66).

The concept of *world* can be understood phenomenologically not merely as a term but as a signifying, complex *framework* that indicates what comprehensively surrounds both subjects and objects through experiences of *being encompassed* (in German *Umfasst-Werden*), *belonging* (in German *Zugehörigkeit*), or – precisely – *being-in-the-world* (in German *In-der-Welt-Sein*). Only the idea of the world makes it possible to highlight *similarity* (in German *Ähnlichkeit*), *multiplicity* (in German *Mehrmaligkeit*), and *contrasts* (in German *Kontrast*) – that is, different forms of *intentional awareness* and variants of *being-in-relation*.

The world – as we perceive it – serves as the enabling ground of *all* phenomena, always appearing concomitantly and forming the primordial foundation. The world as the »how of

being»¹ (Heidegger 1928², § 11 b) is both the “universal horizon” (Husserl 1970, 144) and the “open horizon” (164): “World can be intuited as a world only as an endlessly open horizon” (Husserl 1970, 35).

It pertains to the structure of the *real*, namely, to what precedes and follows the structural moments of experience through *presentations* (in German *Vorstellungen*). According to Heidegger (1929, § 74), “world-formation” (in German *Weltbildung*) is the *process of possibilities*. Alternatively, as Husserl (1970, 144) expresses it: “World is the universal field into which all our acts, whether of experiencing, of knowing, or of outward action, are directed. From this field, or from objects in each case already given, come all affections, transforming themselves in each case into actions”.

However, the expression *world* is still *ambiguous*, and this ambiguity originates in the Greek concept of «κόσμος (*world*)» (Heidegger 1928, § 11 b), which signifies *a mode of being*. In this context, κόσμος denotes both a “condition [Zustand]” and “the mode of being [Weise zu sein]”, namely the *structure* or arrangement pertaining to the *world as a whole*.

This encompasses not only the so-called physical but also the ethical and moral dimensions. According to Reinhardt (1916), the concept *world* does »not possess an independent, object-like meaning« (174); rather, it designates »a state« in a »present configuration« (175), as »opposed to other conceivable configurations« (176).

Care is a mode of being and a fundamental structure of human existence. Care is a phenomenon *in* the world and must be examined from *within* the world. Care is a distinctive form of intentionality.

As an introductory remark, following Brentano (1874, 59), it can be stated that “all the data of our consciousness are divided into two great classes – the class of physical and the class of mental [psychic] phenomena.” Building on Max Planck (1858–1947), recognized as a theoretical physicist, the father of quantum theory, and a Nobel laureate, the discussion of world-building (in German, *Weltbilden*) can be described as a bold endeavor, encompassing the formation of worldviews (*Weltanschauungen*), world-formation, and world insights. Planck argues that this is due to the attempt to integrate the *plurality of understandings* of the world into a *single* coherent and unified image, referred to as a “world-picture” (Einstein 1932, 9). It is necessary to introduce Planck’s Three-Worlds Theory from a dynamic-structural phenomenological perspective:

2.1 The Sensory World (Sinnenwelt)

The idea of *shaping a world-picture* also allows us to consider the diverse and yet distinct forms of *phenomenology*, which in turn form the basis for the present paper. Returning to Planck (1931, 7), every exact science, such as physics, is fundamentally based on the concept of measurement. However, Planck emphasizes that “all measurement itself requires sense perception [or a *sensory world*]”. As a result, all scientific ideas are “derived from the world

1 To highlight specific terms, words, or statements, the symbols »...« are used. At the same time, these symbols indicate translations by the author of German texts used in this paper, with the corresponding page numbers included. When etymological clarifications of terms are provided, they are marked with the symbols >...<.

2 The course of lectures edited here were given by Martin Heidegger, under the title *Logik*, in the summer of 1928, his last semester at the University of Marburg.

of sense-perception [see figure 1 A or –].” Therefore, the primary world, as a moment within the singular concept of a world (as *one world*), to be considered is the world of *sense-perception* (in German *Sinnenwelt*).

It is significant that, for Einstein (1932, 9) as well, we must be “open to our sensory experience, because the more complex processes cannot be represented by the human mind with the subtle exactness and logical sequence which are indispensable for the theoretical physicist.” Specifically, Einstein emphasizes that “we have to secure purity, clarity, and accurate correspondence between the representation and the thing represented.” This insight is particularly significant and valid regarding *all* phenomena of care as experience.

The *capability of perception* (*sensory world*) has its etymological roots in Old French *sens*, meaning both together ›understanding and meaning‹, as well as in Latin *sensus*, signifying ›feeling and meaning‹, and ›sentire‹, meaning ›to perceive and feel‹. These terms reflect a *figurative* application of a literal meaning, *to find one’s way*, which is connected to notions of *to go, travel, strive after, and way or journey*. More broadly, *senses* also represent *consciousness* as the *capacities for perception and appreciation*.

According to Rombach (1980), the *phenomenon of perception* exists as a mode of experience *between* the *Sinnenwelt* (world of sense-perception, A or – in figure 1 I.) and the *real world* (B or =), wherein a world of *givenness* (in German *Gegebenheiten*) appears. This relationship is also characterized by its empirical perceptibility (– =). The term *empirical* originates from the Greek *empeirikos* (*experienced*), derived from *empeiria* (*experience*). It refers to ›mere experience or practice without knowledge‹ and can be understood as ›proven by use‹, specifically through *observation* and *awareness*. Rombach (1980) argues that empiricism depends on the distinction between an *inner* and an *outer* world, as this distinction allows phenomena to arise. Arendt (1971, 29) develops a deeper insight into this finding, grasping and recognizing in her work on thinking and the world of phenomena, in which the idea of the world as both *outside* and *appearance* implies “a spontaneous activity: *whatever can see wants to be seen, whatever can hear calls out to be heard, whatever can touch presents itself to be touched*.”

2.2 The Real World (Die reale Welt)

The so-called *real world* (B or =), which is full of qualitatively real entities, can be overly simplified or reduced when it is perceived merely as “simply a combination of different sense-data” (Planck 1931, 7). This reduction risks engaging with reality solely in the sense of a material world, overlooking its richer, more complex dimensions. However, Planck emphasizes, “it is worth pointing out that this view cannot be refuted by logic, since logic itself is unable to lead us beyond the confines of our own senses.” Similarly, Einstein (1932, 10) states, “there is no logical way to the discovery of [...] elemental laws”. There is “only the way of intuition, which is helped by a feeling for the order lying behind the appearance, and this *Einfuehlung* [in German *Einfuehlung*] is developed by experience.”

At the same time, it is reasonable to assume the “existence of another world of reality behind the world of the senses.” Planck (1931, 8) notes that this is a “world which has existence independent of man, and which can only be perceived indirectly through the medium of the world of the senses,” and “by means of certain symbols which our senses allow us to apprehend.” Only experience provides “the immediate data of the act of knowing” (Planck 1950, 67). *Experience* is therefore the “subject-matter of our scientific constructions”; it alone

represents “what we see, hear, feel, and touch” and enables the formation of “immediate data and indisputable reality.” This so-called *real world* relates to the world of sensory experience – in the sense of the *environment* (in German *Umwelt*) – as an *externalization*, and – in the sense of the *co-world* (or with-world; in German *Mitwelt*) – as something *incorporable*, *includable*, and *integrable*. In particular, in the manuscript for the recording of Ideas, Husserl (1912) explicitly points out that a version of phenomenology is indeed possible in which, during the phenomenological reduction, the real world and the lived and experienced body are not excluded from the field of judgment.

This very statement points to the divergence of paths between, for example, the ontological phenomenology of Conrad-Martius (1923, 1957), the realistic phenomenology of Pfänder (1900, 1921), the structural phenomenology of Rombach (1966a, 1966b), and the transcendental-idealistic phenomenology of Husserl (1913), marking a fundamental fracture in the further development of phenomenology. How the different approaches could be classified is essentially demonstrated by the three-world theory as a framework (see figure 1 I. & II.).

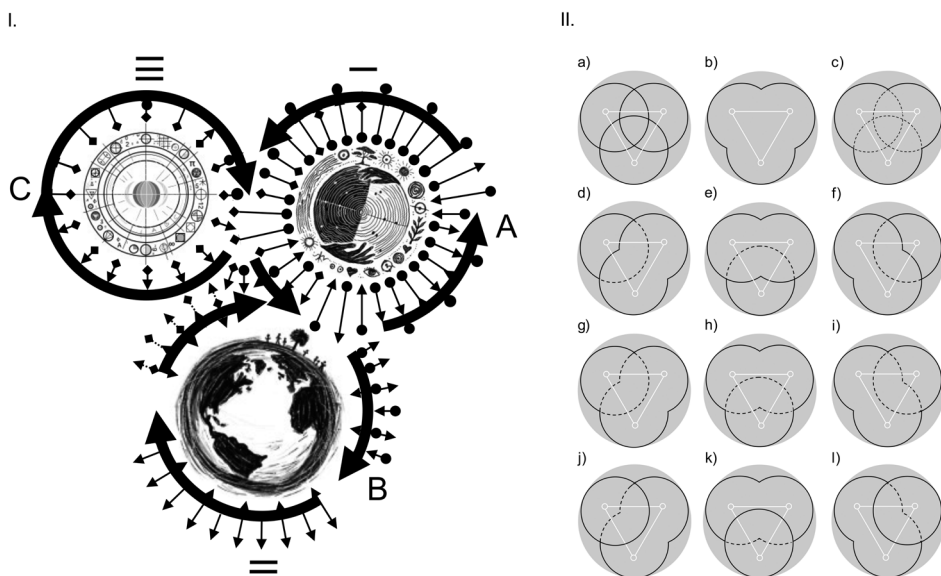


Figure 1: The Three-World Theory (I) and Examples of Memorable Configurations (II): How the three-world theory can be unfolded, conceptualized, and both phenomenologically as well as hermeneutically formulated – each configuration alters the theoretical perspective (illustration by the author)

2.3. The World of Thought (Die Welt der Gedanken)

Furthermore, Planck (1931, 9) concludes that “besides the world of sense and the real world, there is also a third world which must be carefully distinguished from these” – this is the *world of thought* [C or $\equiv$] or *intellectualization* and thus also of *distancing* (from the world of givenness and the qualitatively real entities). All forms of science can initially be described, according to Planck in different and varying ways, “depending on whether they are related

to the real world,” to “the world of the senses,” or to the world of “abstract forms” (55). However, the “essential point” (10) is that these formulations of recognition (*identifying*), comprehension, understanding, and explanation, “when practically applied, should be complementary to one another and not contradictory.”

However, as Arendt (1971, 71) explicitly emphasizes, *thinking* and all pure abstract forms “can never directly change reality – indeed, in our world, there is no clearer or more radical opposition than that between thinking and doing [which occurs *between* the real world and the Sinnenwelt].”

Humans have, according to Brentano (1906), multiple moments simultaneously that are not entirely conflated and should not be overlooked. These include a “localized and sensually qualified” moment (in German *Erfassen*), a “physically apprehending” moment (in German *Erfasstes*), and a moment in which one recognizes oneself as the “apprehending self” (in German *Sich-Selbst-Erfassendes*). This statement also reflects the three moments of world-construction (in German *Weltbilden*) from an alternative theoretical standpoint, highlighting the simultaneous interplay of three fundamental phenomena.

Therefore, Planck (1931, 12) says, “we see, then,” how scientists are “at work in different directions and from different standpoints elaborating” vastly different “systematic views of the [one] world” (see figure 1, II). However, it becomes apparent that all the changes in the different views of the world and in relation to the course of history “do not constitute a rhythmical swing of the pendulum” (13). Nevertheless, it must be considered that the “world” (Planck 1931, 14), as we view it, “has become progressively more and more abstract” and “purely formal mathematical operations play a growing part, while qualitative differences tend to be explained more and more by means of quantitative differences.”

[T]he building stones of science is received either directly through our own perception of outer things or indirectly, through the information of others, that is to say from former researchers and teachers and publications and so on. There are no other sources of scientific knowledge (Planck 1950, 66).

A thorough examination of the Three-World Theory reveals an exceptionally rich array of insights, namely that human development is not limited to merely perceiving and accepting an apparent outer world but also entails carrying two inwarded worlds that interact in a distinct interplay and reciprocity (Wiesner & Gebauer 2023b; Wiesner & Breit 2024). Furthermore, it becomes evident that this interplay can be perceived in multiple variations, which can be referred to as world-formation (*Weltbilden*), and these variations can manifest as either dynamic or rigid structures (see Figure 1, II). The more dynamic this interplay, the more ambivalent the world appears – yet also more holistic. Conversely, the more rigid and stabilized the world view, the more constrained the possibilities for development, openness, and flexibility in *world-feeling* (in German *Weltfühlen*) and *world-thinking* (in German *Weltdenken*).

Additionally, this *Three-World Theory* – along with its associated semiotic representations – unfolds the understanding that a human being has (and *take*) a *body* ($\equiv$; in German *Körper*) and a *living, experiencing body* ($\equiv\equiv$; in German *Leib*), experiences themselves as a *person* ($\equiv\text{---}\text{---}\text{---}\equiv$) and as an *individual* ($\equiv\equiv\text{---}\text{---}\equiv$), and thus may undergo different existential modes. This includes experiencing oneself as a pure phenomenological »I« or being myself or ego ($\circ$), a rational ego ($\circ\equiv$) or ration self ($\equiv\circ\equiv$), an empirical ego ($\equiv\text{---}\circ$), or merely

as a sensory ego ($-\circ-$). Moreover, one may perceive oneself as dimensionless ($\equiv\circ\equiv$) or limited ($\equiv\circ\equiv$), as well as simply materially present ($=\bullet=$). All these forms each create their own distinct *awareness*, which, in Brentano's concept, are *evident* through their reference to something. This is what makes the differentiation and integration of »I« (ego), »Me«, and »Self« comprehensible in the first place – each refer to distinct aspects. From this perspective, it becomes evident that modern diagnostics ($\equiv$) differs significantly from the original diagnostics of the ancient Greeks (Wiesner 2024). The original diagnostics offers both a forward-directed orientation ($=\equiv$) and a regressive movement ($\equiv\equiv$), which, especially in relation to modern diagnostics, must not fall into the *oblivion of ideas* (in German *Ideenvergessenheit*), as it allows for a more multifaceted perspective (see figure 1, II).

A human being can reflect upon their own emotions ($\equiv$) or only upon their self-referential or *self-conscious* emotions ($\equiv\equiv$); according to Brentano, this means that one either *takes* their fundamental emotions as an object or their self-referential emotions as an object (*in presentation*). However, a more detailed theoretical discussion on this will follow later; however, even the reflection of one's relationship to the perceptible world can follow multiple paths.

These include a simplified scientific explanatory mode ($\circ\equiv$), a more intricate approach through qualitatively real entities ($\circ\equiv \wedge \circ\equiv$), a U-shaped process ($\equiv\circ\equiv\circ$), or through a socio-scientific rupture ($\circ\equiv \wedge \circ\equiv$). The social sciences, in particular, direct their attention ($\equiv$) to the forms of shaping *society* ($\equiv$) and the *individual*, allowing this approach as a form of science that also seeks to understand the *personality* of the *person* through its perspective to be revealed through Planck's model as well. A perspective that essentially studies the *individual* and often mistakes the individual for the *person* – a distinction that, when considering *human development* (as presented here), proves highly relevant not to overlook.

A *confusion* that runs through numerous studies, including environmental education as Umweltbildung (a term that actually means environmental self-formation, whatever that may be) and environmental pedagogy, education for sustainable development (BNE), future literacy, social science psychology, so-called empirical pedagogy (raising the question of what exactly empirical signifies in this context) or empirical Bildungswissenschaft³ (a term that actually means scientific self-formation or scientific self-cultivation), and many more.

Therefore, many approaches are often blind to *concepts* or, more precisely, to the analysis of concepts and the incorporation of sources to critically examine one's own thoughts. Constructs can be created arbitrarily through *words*, much like definitions that turn into mere *wordplay* when constructs generate centaurs and words are able to define them as well. But enough of that – this insight is now sufficiently established to allow for a turn toward exploring the phenomena related to care. *Weltbilden* presented in the allegro remains the background of the entire study and all the insights derived from it.

3 The original translations into English reveal the essence of the German concept of Bildung and thus its original meaning: Bildung has been translated as "self'-formd" (Earl of Shaftesbury 1732), "individual experience" (Earl of Beaconsfield 1832, 1), "self-instruction" (Capel 1837, 15), and "self-importance" (165). Furthermore, it has also been rendered as "self-formation ['making himself']" (Earl of Beaconsfield 1832, 1; Pollock 1861, 7; Hood 1858, 9, 1865, 33). This also makes it evident that a phenomenological as well as an original phenomenognostic unveiling of a concept (analysis of terms, how something presents itself within them) cannot be equated with a hermeneutic interpretation, in which the existing conceptual-word relation can be attributed with all kinds of extensions and additions to construct or interpret a word.

Planck's world theory is a map that enables the consideration of the manifold diversity of all phenomena. At the same time, the approach provides a framework within which a variety of ideas and topics can be employed as images to capture an overview of the richness of phenomena. Planck's world theory provides insights into the general and foundational aspects, from which, with reference to Husserl (1907, 36), "an eternal Heraclitean stream of phenomena" can unfold.

3. Adagio: Approaches to Understanding Emotions, Empathy, and Care

The study and understanding of emotion and emotional development continue to evolve after decades of relative neglect. However, several major themes in contemporary research demand further attention. These include the close relationship between emotion, action, and cognition (Wiesner & Gebauer 2023b), as well as the prosocial and social structures, functions, and phenomena of emotions.

Additionally, emotions are deeply intertwined with attachment and interaction (Geddes 2017; Wiesner & Gebauer 2025), playing a crucial role in shaping human relationships, as well as pro-social and social dynamics. Particularly significant is the link between emotions *and* empathy, which influences how developing persons connect, respond, and care for one another. A closer examination of these interwoven moments is essential for developing a comprehensive *phenomenology of care* – one that does not overlook the structural, functional, and phenomenological dimensions of experience.

The paper offers an initial approach to the interplay and interaction of *various aspects* (from the Latin *aspectus*, referring to *one of the ways of viewing something – figuratively*). Therefore, there are various ways of viewing something, including figuratively, and these should be integrated into a memorable image as much as possible.

At the outset, *three* essential approaches must be highlighted, as they shape the understanding of emotions, empathy, and care. The two well-known approaches – the functional and structural frameworks – can be presented more concisely, as they are widely recognized. However, the *act-phenomenological* model requires more space to elaborate on its fundamental insights.

Depending on the approach, the understanding of the *phenomenon of care* shifts; likewise, the understanding of empathy varies depending on the methodology employed. A central concept in this discussion is *adumbration* (in German *Abschattung*), which originates from object perception but is equally applicable to the perception of ideas.

When perceiving a tree, for instance, we never see it in its entirety but always from a particular standpoint – meaning only from one side at a time. This one-sided perception is called *Abschattung*, as everything else is obscured or concealed. Similarly, theories function in an analogous manner, requiring a *co-awareness* (in German *Mitbewussthaben*) of their inherent *multiplicity*. This is the foundation of *dynamic-structural phenomenology*, which emerged from the experience and understanding of *being-in-the-world* and *being-in-relation* in the works of Wiesner & Gebauer (2022, 2023a, 2025). It is best described as a theory in progress, continuously evolving through further exploration and refinement. In dynam-

ic-structural phenomenology, however, there is a distinct way of »bracketing, pausing, and stepping back in order to perceive the other and the unfamiliar«, as Brinkmann (2021) astutely emphasizes for phenomenology in general.

3.1 From a Functionalist Standpoint

From a *functionalist* framework, emotions are determined by the *function* they serve within the system of individual regulation (*control potential*) in relation to the *environment* (*instrumentally*) and by the forms of activation (*of a readiness as a motivational state*) that they enable (Frijda 1986, 2007; Scherer 2001).

Thus, the quality of an emotion largely depends on the evaluation and significance that an individual assigns to a current (*activating*) event in relation to their own motive satisfaction and knowledge (Holodynski 2006). Functionalist perspectives on emotions are highly *cognitively* demanding, but the distinction between *knowledge* (in German *Wissen*) and *appraisal* (in German *Einschätzung*) remains unclear. What is essential is that cognitive appraisal (evaluation), depending on the model, determines or even elicits emotions.

From a functionalist perspective, humans navigate the world with *knowledge* and *agency* – that is, with an understanding of how things (and consequently emotions) *function* (in terms of *problem type*) – both in general and in particular – in order to act appropriately, or in a dysfunctional manner (Roseman 2001). Emotions arise either through cognitive appraisals of situations (Appraisal Theory, Lazarus, 1994), serve a social coordination func-

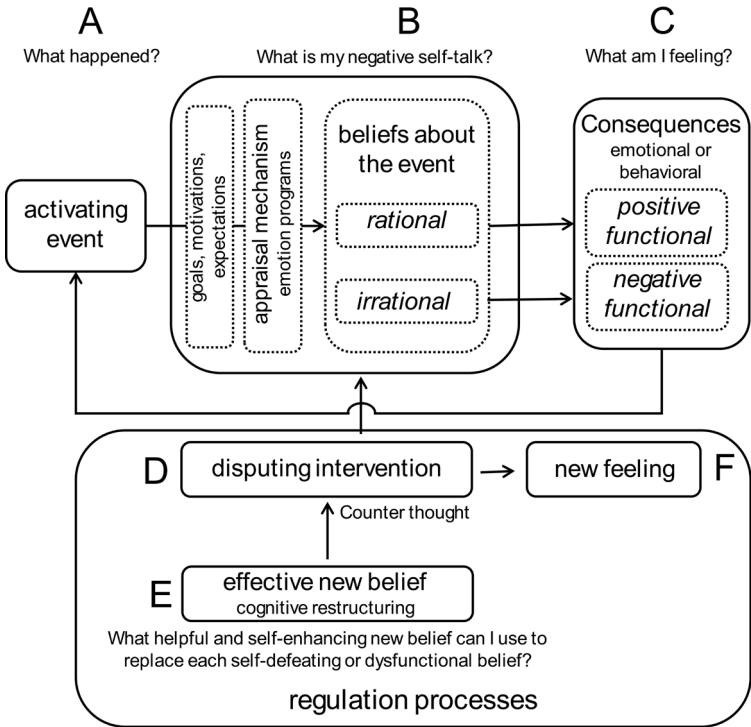


Figure 2: An example of the key aspects of a functional model (illustration by the author)

tion (Keltner & Haidt 1999), or simply manifest as action tendencies in the sense of adaptive responses (*emotional programs*, Frijda 1986).

The foundational idea is quite well illustrated in Ellis's ABC theory (Ellis 1963, 1979; see figure 2), even though it is often not explicitly mentioned or recognized in the field. However, the fundamental moments essential for understanding functional theory can be found within it. The ABC model describes how activating events (A), through beliefs or evaluations (B), lead to emotional and behavioral consequences (C). Here, cognitive appraisals (and intellectual judgments) are the central factors in the emergence of emotions. In the *functional* perspective, *appraisal* typically serves the purpose of adapting and regulating emotional responses.

All *functional* appraisal theories, as discussed in emotion research, reinforce this instrumental view, emphasizing that emotions arise through cognitive evaluations. Functional theories integrate behaviorist, cognitive, and social psychological perspectives, asserting that emotions are not merely subjective experiences but, more importantly, serve as crucial signals for survival and adaptation to the *environment*.

The functionalist perspective on emotions emphasizes the significance of *social* interactions and the regulation and control of empathic responses, which help in recognizing the needs of others and responding appropriately. Moreover, emotions motivate individuals to act in order to achieve their goals or to avoid risks and threats. Regarding *care*, this implies that emotions can enhance the motivation to care for others by prompting *caring behavior*. Finally, within this perspective, emotions are heavily dependent on *cognitive* appraisal, thereby shaping the corresponding engagement in care.

However, this perspective alone is not comprehensible or acceptable from a dynamic structural-phenomenological standpoint.

3.2 From a Structuralist Standpoint

From a *structuralist* perspective, emotions are differentiated from one another (*type formation*), with the formal aspect emphasizing both the *impression* moments and the *expression* moments of emotions (Tomkins 1962; Plutchik 1968; Izard 1977; Plutchik & Conte 1997). From a structural perspective, it is important to distinguish whether a person *knows* how a specific emotion *feels* or has *felt* in particular situations (*memory*) and how it is currently *experienced* (*awareness*). This provides the basis for a potential distinction, namely between *feelings* and *emotions*. From a phenomenological perspective – and, admittedly, somewhat imprecisely – feeling is considered “a facet of the emotion process, but not its core” (Saarni et al. 2007).

Structural frameworks focus on typification's as well as the internal structure of emotions and describe their various components (Fontaine, 2013), such as physiological responses, cognitive appraisals, and expressive behavior – an aspect also addressed by functional theories. Structural approaches seek to illustrate relationships *visually*, as exemplified by Plutchik's *Wheel of Emotions* in his psychoevolutionary emotion theory (Plutchik 1968, 1980, 1984). This theory suggests that emotions have evolved to address fundamental adaptive challenges, with *primary* emotions forming the basis for all other emotions. Or the Component Process Model (CPM) by Scherer (1984a), which conceptualizes emotions as a dynamic process unfolding through different stages, arising from the synchronization of multiple components that are interconnected in an interactive manner (Scherer 1984b,

2009). A recent perspective on structural ideas is offered by Colley & Cooper (2017), who not only propose *typifications* but also highlight key structural elements.

The structuralist perspective emphasizes key competencies, such as *emotional awareness* (Lane & Schwartz 1987), which refers to how developing persons gradually develop the ability “to accurately recognize and understand their own personal moods, emotions and drives” (Colley & Cooper 2017, 25). From a structural perspective, *appraisal* is typically understood as a part, moment, or component within a larger structure that is embedded in a process. It involves the *evaluation* of the environment, which, in turn, leads to the activation of emotions (Lane & Schwartz 1987). *Social awareness* is a relevant part of the structuralist perspective, often surprisingly reduced to empathy. It requires emotional attunement to another person, along with a capacity for *perspective-taking* and the ability to sense *how* another person is feeling (Colley & Cooper 2017). *Emotional management* involves the constructive regulation of emotional impulses, connecting it to both motivation and goal setting. The meaning a person ascribes to an impression or event can be modulated through shifts in cognition and judgment.

Emotional management involves the constructive regulation of emotional impulses, linking it to both motivation and goal setting. The meaning that an individual ascribes to an impression or event can be modulated by shifts in cognition and judgments: “Emotions arise during person–situation transactions that have particular meaning to the individual in light of currently active goals” (Gross 2024, 3).

The *Modal Model of Emotion* by Gross & Thompson (2007, 5) integrates core features, known as the “situation-attention-appraisal-response sequence”, in which relevant “situa-

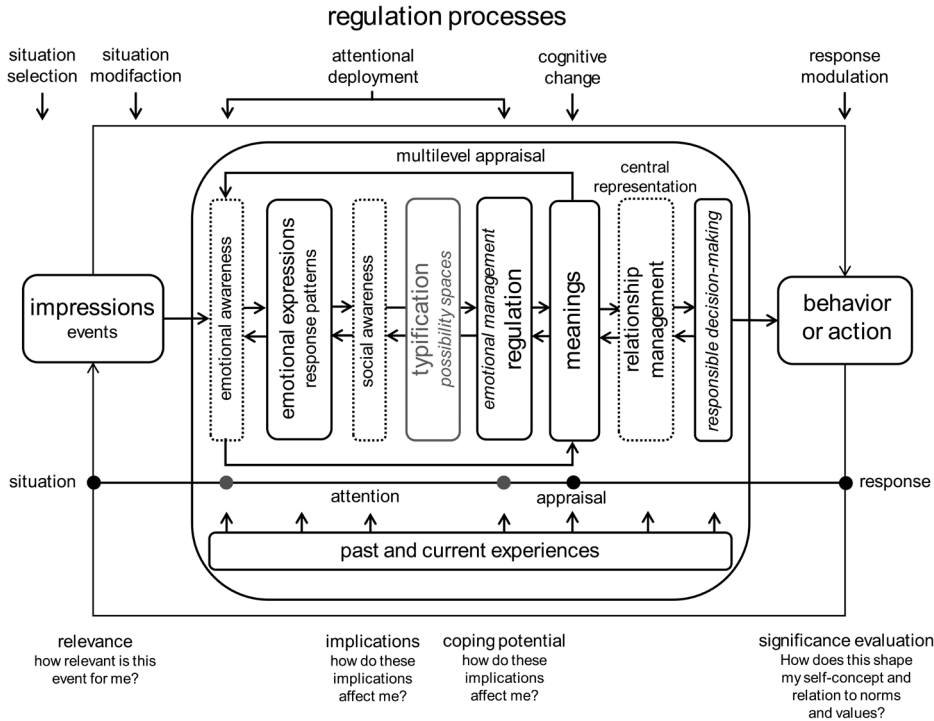


Figure 3: An example of the dimensions of an integrative-structural model (illustration by the author)

tions” – often external but also internal and based on mental representations – are attended to in various ways, leading to *appraisals* that shape the person’s *assessment*. Like many other responses, an emotional response often alters the very situation that initially elicited it (Nakamura 2023). The significance a person ascribes to a perception or an event can be understood and modulated through cognitive shifts, cognitive judgments, and the use of emotion words – thus relating to the formation of *meaning* (Agnoli et al. 2019; Scherer 2013). *Relationship management*, in turn, encompasses cooperative skills such as communication, active listening, rapport building, and conflict resolution (Colley & Cooper 2017). *Responsible decision-making* involves the ability to recognize problems, assess situations, and formulate effective solutions, all while taking ethical considerations into account. By integrating various structural approaches, a structure-emphasizing process model emerges (see figure 3).

What is essential is that structuring and typification take place, allowing for the representation of multiple *interrelated* structures. The *structuralist* perspective aids in distinguishing between various emotions and forms of emotion regulation (*typification through possibility spaces*), which is essential for understanding empathic behavior in relation to care. Specifically, highlighting the distinction between past and present emotional experiences can support the reflection and adjustment of emotional behavior, thereby fostering more effective interactions with others.

Regarding care, the structuralist view promotes both the differentiation and integration of diverse emotional experiences, thus enhancing our overall understanding of emotions. Although the structuralist perspective alone is insufficient – without further elaboration – to fully comprehend emotions and address all aspects of care, it nonetheless offers a valuable viewpoint by fostering differentiation and integration as key moments in the understanding of emotions. In particular, it helps overcome the limitations of the functionalist perspective by enabling a more nuanced exploration and investigation of emotional processes.

3.3 From a Phenomenognosical Standpoint

A lesser-known elaboration is offered by what is termed “phenomenognosy” by Kraus (1929 xiii), which traces its origins back to Franz Brentano (1838–1917) and underscores the connection between the Greek terms *phainómenon* (φαίνόμενον; ›that which appears, appearance‹) and *gnōsis* (γνώσις; ›understanding, deep insight‹), thereby indicating a *doctrine of psychic phenomena*“.

The term *phenomenology* was originally used as a synonym for Brentano’s *descriptive psychology*, notes Kraus (1929, xiii), although Edmund Husserl (1859–1938) transformed it in many respects and introduced a shift in meaning. Phenomenognosy, also known as *act-phenomenology*, foregrounds the concept of *intentional relation* – a peculiar type of *relationality* that is not further analyzable or divisible (see figure 1 II. b & c). The term *intentionality*, understood as the notion of orientation toward something, derives from the Latin *intentio*, which here connotes ›attention‹ and ›care‹, as well as from *intendere*, meaning ›to direct one’s striving toward something‹.

As a reference, Heidegger’s notion of *care* can be presented as a form of *intentionality* directed toward human existence in the world as an existential intentionality. This *care* does not denote merely a theoretical observation of the world but rather a practical engagement with it. Another relevant expression in this context is the Greek term *phantasia* (φαντασία),

which pertains to the imagination and explains ›*thought*‹ (or intellectual judgments) in terms of *phantasmata* (φαντάσματα; *mental images, representations*), thereby illustrating the ›*relationship between*‹ thought and objects. The distinction between considering *relationships* and *endpoints* can only be demonstrated through a memorable image (see figure 4 b).

At this point, a phenomenological description can further elucidate the concept of care. In the subsequent explorations, these moments must reveal themselves so that the proposed idea of care can be appraised and evaluated accordingly.

Care (in German *Sorge*) is a *psychic* phenomenon, as it pertains, in Brentano's sense, to intentional acts directed toward something, involving emotional movements, judgments, and presentations. As an intentional relation, care demands both cognitive evaluation and emotional appraisal, making it a fundamental aspect of human experience.

Fundamental care is a phenomenon rooted in the diversity of possibilities of empathy while simultaneously shaping it, thereby enabling the relational and emotional dimensions essential for the enactment of care.

3.3.1 Three Moments of Psychic Phenomena

Franz Brentano (1874) explicitly distinguishes between *psychic phenomena* and *physical phenomena*. According to him, *physical phenomena* pertain to the intuition of *qualitatively real entities* (in German *Qualitativ-Reales*), that is, what exists *phenomenally* and *intentionally* based on *experience*. These are phenomena of the so-called *external perception* (in German *äußere Wahrnehmung*), such as “a color, a figure, a landscape which I see, a chord which I hear, warmth, cold, odor which I sense” (61).

In Brentano's terminology, we »*take* (in German *haben*)« colors, sounds, smells, and qualities of warmth, among others, as *objects* (or *content, moments*). All psychic phenomena are therefore without spatial or sensory-perceptual reference to qualitatively real entities and are accessible only through *inner perception* (in German *innere Wahrnehmung*; Bandler & Grindler 1994). The *object* within us, as Brentano (1874, 67) notes in the sense of Aristotle, refers to “indwelling” (in German *Einwohnung*) – that is, the felt, as felt, is within the one who feels. The felt *dwells* within the object. Or “the sensed object, as such, is in the sensing subject; that the sense contains the sensed object without its matter; that the object which is thought is in the thinking intellect”. *Care is a psychic phenomenon; care dwells in us*. The *presentation* of care is (*primarily*) directed toward the care for something. At the same time, one can perceive oneself (*secondarily*) as the one presenting in an act of thought, thereby establishing a *twofold intentionality* of psychic acts.

Brentano (1925, 32–37) maintains that there are *three* moments of *psychic phenomena* – namely, *presentation* (in German *Vorstellung*), *judgment* (in German *Urteil*), and *emotional movements* (in German *Gemütsbewegungen*) – of which the most fundamental and potent *expressions* are *love* and *hate*, along with their inherent *polarity*.

According to Brentano (1925), this classification corresponds to »Aristotle's two basic classes of *thinking* and *desiring*«. Nonetheless, a *threefold* division into *presentation* (or *idea*; for lack of a more suitable term), *judgment* (motivation, intellectualization, abstraction, knowledge), and *emotional movement* (interest, striving) is more precise than a mere dichotomy (Wiesner, Zechner, et al. 2024). None of these designations, as Brentano (1925) maintains, is »so ambiguous as to be misleading due to fluctuating meanings«.

Presentation as Psychic Phenomena

Presentation (or *Idea*) is used to refer to anything *that appears* to us (i.e., that which is *revealed* or *becomes apparent*). Every psychic act consists of at least one presentation and pertains exclusively to inner perception. *Presentations* (in German *Vorstellungen*, *Ideen*), like memorable images, encompass inner images, sounds, bodily sensations, smells, tastes, and even combinations thereof.

A presentation can exist independently and serves as the foundation for both *judgment* and *emotional acts*, as will be further elaborated. The “act of presentation” forms, in the sense of Brentano (1874, 61), “the foundation [...] of desiring [as emotional movement] and of every other mental act. Nothing can be judged, desired, hoped or feared, unless one has a presentation of that thing [object].”

It is necessary to note that by *presentation* Brentano does not mean “that which is presented, but rather the act of presenting it” (61). For Brentano, it *appears* absurd that one would grieve over something that is not *presented*. It would be inconceivable to love without an underlying *presentation*; however, this notion of *presentation* is not to be understood in a *cognitive sense*: “As we use the verb ‘to present’, ‘to be presented’ means the same as ‘to appear’” (Brentano 1874, 62).

Every *presentation* (or *idea*) that we acquire – whether through *sense perception*, *imagination* (*phantasia*), *phantasmata* (›mediation between sensory perception and reason‹), or thoughts – is, according to Brentano (1874), an example of a *psychic* (mental) phenomenon. Unlike judgments, which affirm or deny, or emotions, which assign value through emotional response, presentations merely make something appear in consciousness without appraising or evaluating it. This distinction is crucial for understanding the *structure* and *dynamic* of intentionality and the way psychic acts interrelate.

Interestingly, on this basis, feelings are to be regarded as an intermingling of emotional movements and judgments. When the *phenomenon of care* appears – that is, when it is *presented* – then, according to Brentano’s understanding, multiple and diverse possibilities, forms, and modes of engaging with *care* emerge.

Within the *Phenomenology of Care*, presentations are the *initial* moments that enable a phenomenon to be apprehended, serving as the necessary foundation for the emergence of concern, attention, and relational engagement. Without presentation, there can be no directed awareness, no judgments, and no emotional movements. Presentations are not merely passive; rather, they actively shape perception and meaning-making, enabling an awareness that fosters engagement and ethical consideration.

Judgment as Psychic Phenomena

Judgment is understood as that which, in common usage, is *affirmed* (*accepted*) as *true* or *right* or *denied* (*rejected*) as *untrue* or *wrong* (*false*). The *intellect* or *understanding* (from Latin *intellectus*) in Brentano’s theory is not to be understood as a mere »capacity of thinking« (in German *Denkvermögen*), or more precisely, as a »capacity of judgment«. Rather, it is an »activity of thinking« and »exercise of thought« (in German *Betätigung*) – not in »concreto«, but in »abstracto«.

»No one would say that a thinking or judging person is true«, Brentano argues, »but rather that the act of thinking or judging performed by a thinking or judging person is

true«. Intellectual means grasped by understanding, rather than by the senses. Judgments also encompass external perception and memories as an *exercise of thought*, or more precisely, the *act of noticing* (in German *Merken*; »to grasp and retain with the intellect«) and what has been *noticed* (in German *Gemerkte*).

Judgments have a completely different relation to the object and, thus, a different quality of relationship than *presentations*. This distinction lies in the fact that judgments inherently involve a *polarity* through the acts of affirmation and rejection. *Evidence*, in Brentano's view, is an additional foundation and thus also a characteristic of judgments.

Therefore, every *evident* judgment must reveal itself through forms of proof (Brentano 1874, 1925). The recognition of one's own psychic activities consists of so-called *assertoric* judgments, in which one's *own act of knowing* is perceived. All *apodictic* judgments are *analytical* judgments and refer to axioms, whereby analytical judgments must *relate* to presentations and the analysis of *concepts* (in German *Begriffe*). Apodictic judgments, or "scientific demonstration" (Brentano 1874, 11), are immediately *evident* from *concepts*, as they inherently *dwell* within presentations. Apodictic judgments are *intelligible* (in German *einsehbar*), and from them, a claim to validity can be asserted.

Judgments made with *evidence* claim *intersubjective validity*; they are not merely expressions of purely subjective attitudes. Briefly, while presentations merely bring something into consciousness without appraising or evaluating it, *judgments* affirm or deny what is presented through the *act of thinking*. Within the *Phenomenology of Care*, judgment plays a crucial role in assessing the significance of what is presented. Judgments shape the *cognitive* dimensions of care, determining how one evaluates, affirms, or denies what is perceived.

Emotional movement as Psychic Phenomena

Emotional movements refer both to *affects* such as pleasure and displeasure and their *polarity*, and to extensionless *emotions* such as fear, curiosity, joy, a desire for knowledge, courage, hope, as well as to *moods* and *acts of will* (Brentano, 1874). However, only certain emotions have a real existing object as their intentional correlate, meaning that their directedness is dependent on an actual referent with a inner image coming from qualitatively real entities, whereas others arise independently and are rooted alone in inner perception. The quality of these emotions is thus directly related to an event or impression and, in a certain sense, depends on its occurrence, as they derive their legitimacy from existing objects. Thus, the fundamental emotion of sadness, which is directed toward a real, existing object (see figure 1, II d), is fundamentally different from the self-conscious emotion of pride (see figure 1, II j).

For Brentano (1925, 133) and from the intentional, *act-phenomenological* perspective, emotions, as *emotional movements* »*commozione dell'animo*«, are to be understood similarly to the *act of presentation*, which exhibits a »relation to something«. Consequently, emotions are based on both *experience* and *inner emotional acts* simultaneously. However, *inner experience* is »the sole arbiter entitled to appraise the dispute over the sameness or difference of the intentional relationship« (36). In particular, regarding the phenomena of emotional movements, Brentano (1925, 35) writes that there is »a notable lack of a suitably unified expression«.

However, one distinction is accentuated: it is entirely different to *believe* something, to hold an opinion about it, or to respond to it *emotionally* – to love it, to hate it, or to mourn

it. While *judgments* pertain to truth or correctness, certain forms of *emotional acts* ascribe a *coherent* (and thus rightful) *value* to an object (Brentano 1925). Certain *emotional acts* can determine the value or disvalue of something. These phenomena are *not* judgments but rather a distinct mode of intentional reception of an object and the manner of the psychic relation to a content (or object, moment).

A phenomenon of emotional movements is not a judgment such as »this is to be loved« or »this is to be hated« (which would be »a judgment about goodness or badness«); rather, it is an »act of loving or hating itself« (Brentano 1925, 90). *Blind* emotions, like *blind* judgments, are determined by habits, subjective preferences, prejudices, or opinions. *Ethical values* are grounded in *emotional acts* that behave analogously to *apodictic judgments* and are closely related to them.

In the case of *opposing emotional acts*, particularly love and hate, only one can be *coherent* and thus be *affirmed* (Brentano 1889, 11): "It means [...] 'to be appropriate,' 'to be in harmony with,' 'to suit,' 'to be fitting to'" (48).

In other words, one could say that the *coherence* (and correctness) of emotion also "consists in a kind of correspondence between the emotion and its object. [...] One loves or hates correctly provided that one's feelings are adequate to their object – adequate in the sense of being appropriate, suitable, or fitting" (48). For Brentano, *experience* is the ultimate authority, much like Einstein (1952), who considers *verification through experience* via *Einfühlung* as the final instance of *proof* (Wiesner 2023a). This foundation serves as the basis of the *phenomenology of care*.

If, according to Brentano (1925), *judgments* and *emotional movements* did not entail a distinct and peculiar mode of relation to *presentations*, then the manner in which something is *appraised* and/or *evaluated* in consciousness would be essentially identical to that which is presented. However, no similarities or oppositions exist among *presentations* apart from those of the objects incorporated within them.

As *emotional movements* – and thus a completely new and immediate category of *intensity* – come into play, an entirely different kind of similarity and opposition emerges. The similarities or oppositions do not arise between the objects themselves (for the same object may be either *loved* or *hated*); rather, they stem from *the relationships with the object*.

Moreover, *judgments* add a further, novel *intensity* to the presentation through *certainty*, *conviction*, *motivation*, *opinion*, or *knowledge* (Müller 1943). Even in Freud's work, as a student of Brentano, his ideas shape the *essence* of the psychoanalytic understanding: "We can see how in this the intellectual function is separated from the affective process" (667). [...] The function of judgement is concerned in the main with two sorts of decisions. It affirms or disaffirms the possession by a thing of a particular attribute; and it asserts or disputes that a presentation has an existence in reality" (Freud 1925, 668).

Brentano (1875, 114) refers to this as a *double judgment*: »We speak of a composite or double judgment when an object is acknowledged (affirmed) and some property is either attributed to or denied of this acknowledged object«.

Brentano (1874) explicitly *distinguishes* between psychic phenomena and physical phenomena, as well as between presentations, judgments, and emotional movements – each representing distinct processes of appraisal and evaluation. A deeper understanding can be achieved by drawing a connection to Planck's Three-World Model (particularly to figure 1, II c).

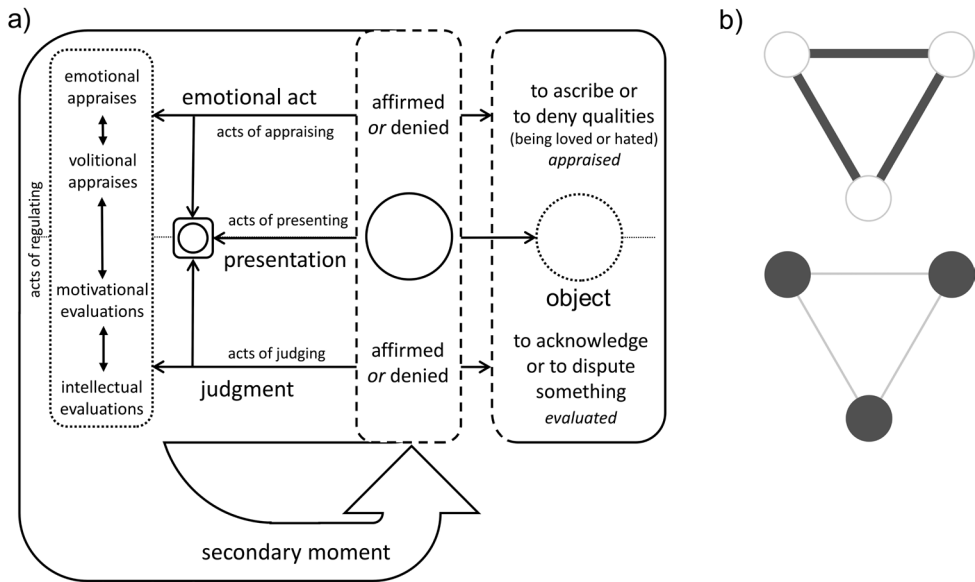


Figure 4a: The phenomenognosical model and Figure 4b: The clarification of the distinction between poles and relationships (illustration by the author in reference to Brudzińska 2019)

3.3.2 Primary and Secondary Objects

Every act in Brentano's *phenomenognosy* – even the simplest act – has at least a dual aspect – a *primary* and a *secondary* object. For example, the simple act of hearing has the tone as its primary moment, and itself – the *mental* phenomenon – as its secondary moment (Müller, 1943). In Brentano's view, humans are *driven* by *primary* objects to feel and to think, which corresponds to Aristotle's notion regarding *action* (in German *Tun*) and *suffering* (in German *Leiden*). Noteworthy is the *experience of relating*, since Brentano's notion of intentionality should be understood in light of the concept of *Erleidungen* (*suffering, distress, endurance*). *Erleidung* is connected to the Greek expression *páthos* (πάθος), which, while denoting *suffering* (in a passive sense), also signifies *experience* and *passion* (in an active sense).

Acting and *suffering* – both in the sense of *passive* suffering and *active* passion as emotional movements – are fundamental aspects of human experience, both of which must be understood as *intentional*.

All presentations, emotional acts, judgments, thoughts (as mediated through re-presentation), memories, or expectations that refer to one's own *mental experiences* (in German *psychische Erlebnisse*) pertain both to a *primary* object and, simultaneously, to themselves as a *secondary* object.

Thus, the *secondary* is to be understood in such a way that every »relation is directed toward something as its primary enactment«, while »secondarily regarding itself (in the sense of the term and in a mental way) as an object« (Brentano 1925, 140).

The expression *mental* (commonly used in English translations), as the standard term used in contemporary psychology, does not fully capture Brentano's concept and must be more *carefully* examined, since it derives from the Latin *mentalis*, meaning ›of the mind‹

and ›to think‹, thereby emphasizing a characteristic of the *intellect* – which appears fitting for the *secondary* object, but not in every respect for the primary object. The first object (or moment) need not necessarily be a mental phenomenon; however, the second object (or moment) is to be regarded as such (see figure 4a).

A more appropriate expression in the sense of Brentano would be *psychic*, which originates from the Greek *psykhikos* (ψυχικός), meaning ›of the soul‹ or ›of the spirit‹, and from the Greek *psykhē* (Ψυχή; psyche), signifying ›soul, spirit, and life‹, as well as being related to *psykhein* (ψύχειν), meaning ›to breathe‹, an act fundamentally associated with *life*. The characteristic of *psychic* phenomena is that they are “those phenomena which intentionally contain an object within themselves” (Brentano 1874, 68) – which means that I have *something as something* (an *object*) and refer to it.

It only becomes a *mental* phenomenon when *judgment* emerges. Thus, Brentano (1925, 158) asserts that ›everything that relates *psychically* relates to things‹, noting that the term *thing* denotes both the *real* (in German *Reales*) and the *essence* (in German *Wesen*). The so-called *real* also applies to the idea of abstraction – or rather, it incorporates this idea – whereby Brentano (1929, 67) assumes that every abstraction does not represent an *individual* conception but instead invariably becomes more *general*: “only what is general can be the object of our thought” – albeit, “there are, however, degrees of generality.”

The procedure termed *abstraction* entails “an extreme and a multiple inference process” (Brentano 1929, 70) through “complicated thought,” whereby many “things are thought of” and brought into relation with one another. The *real* is therefore not synonymous with that which exists, since we can also orient ourselves toward notions such as impossibility, nothingness, truth, or irrational numbers. Consequently, mourning something mournable does not denote an existing, tangible entity, yet it still belongs to the realm of the *real*.

Returning to the issue, the defining “characteristic of thinking” (Brentano 1929, 41) is that one “who thinks, thinks something” – just as the defining characteristic of seeing is that one “who sees, sees something”. The *act of thinking*, as well as the act of seeing, always involves a relation “to more than one object”, which implies a relation to a *primary* object (or moment, content). The relation to oneself as the *thinker* or *seer* is termed “the relation to the secondary object”; however, this does not imply that these are “primary or secondary in a temporal sense”.

While the *secondary* always denotes a “thinking being”, the *primary*, on the other hand, refers to our thinking – as when “I think back to an earlier experience”. Even in the depiction of another’s emotions, there exist *primary* and *secondary* objects (moments); in doing so, we simultaneously recognize and infer that someone experiences, thinks, and desires in a certain way – one that may *more or less* correspond with our own manner of experiencing, judging, and desiring, which we only come to know through the *act of perspectivization* via *awareness* and *attention* (Brentano 1925, 141). A disharmony that becomes mentally apparent to us can give rise to conflicting dynamics within us, as well as to disharmonies in the realm of emotional acts. Psychic phenomena can be presented, appraised and/or evaluated, like physical phenomena, in a primary, antecedent way, and not only in a secondary manner. Affects pertain to pleasantness or unpleasantness; what one orients oneself toward is the *quality* itself. As beings capable of experience, humans are thus primarily and directly attuned to what is experienced (Brentano 1929).

Before concluding this section of the paper, it should be noted that Brentano (1925, 93–106) demonstrates that there is an intimate conjunction between *emotions* and the *will*,

where no clear boundary exists. In particular, fundamentally *emotions* are associated with »willing and not willing« (in German *Wollen und Nichtwollen*), »loving and not loving« (in German *Liebsein und Unliebsein*), as well as »liking and disliking« (in German *Gefallen und Mißfallen*). According to Brentano's understanding (Brentano 1925, 103), every »act of willing (in German *Wollen*) or striving (in German *Streben*)« proceeds through »the choosable (in German *Wählbare*)«, ultimately leading to an »action (in German *Tun*)« – that is, to a »good (in German *Gut*)« to be achieved through »action (in German *Handeln*)«. “We call something good in view of the fact that the love directed upon it is experienced as being correct [coherent]” (Brentano 1894, 91).

We recognize “not only that things are good or bad”, but rather also “that some are better than others” (92). This “makes us aware of a peculiarity of the life of the emotions”, one “in which that of the intellect does not take part”. That I love one *good* more than another does not mean that “I love it more intensely, but that I prefer it (in German *vorziehen*)”.

It is “a love directed upon an object”. From this follows the insight that “not everything good is equally good”. The *principles of ethics*, and particularly those of *care*, are thus insights derived from *emotional acts*. We must be in possession not only “of the concepts of the things we recognize as good” but also “of the experience of a love directed upon these objects and experienced” as being *coherent* (in German *stimmig*). Above all, we find “in the area of emotion an opposition – that between loving and hating” a *polarity*, and that “one of these two attitudes” is always “appropriate and the other inappropriate” (Brentano 1930, 14). Every act of choosing is, in terms of an act, a *preferring will* (in German *bevorzugendes Wollen Vorziehen*). Willing is more like an emotional act, which, for Brentano (1889), is also an *act of love* – always directed toward an action, in which nothing contradictory can be willed. Willing is based on the »capacity (in German *Vermögen*)« of *emotional movements* and the »ability (in German *Fähigkeit*)« »to act (in German *Wirken*)«. In particular, »the power of certain phenomena of love to actualize the objects to which they are directed is a prerequisite for willing« (Brentano 1925, 115).

Brentano attributes a form of objectivity to emotional movements through the intersubjective values of the good. While both aesthetic and personally colored perceptions are subjective, the content of all emotional movements simultaneously relies on a so-called *objective* presentation, which enables a conception of value (Ialenti 2008). Emotions themselves do not possess objectivity, but they attain a degree of objectivity when they are based on presentations clarified through the contemplation of phenomena – similar to the *analysis of concepts*.

Objectivity develops through the congruence between correct judgment and coherent feeling. A coherent emotion implies a form of reflexive emotional recognition, as if something were perceived *from the perspective of true love*. Accordingly, Brentano's ethical actions are founded on the idea of a lovable object. In this sense, the essence of care does not rest on morality, nor on a general or abstract notion of love, but rather on a love that is coherent with a presentation and capable of guiding the conscience toward the right path of the *good*. As found elsewhere in this paper, this *phenomenognosical description* implicitly points to an understanding of *empathy* as *Einfühlung*, as it can be derived from the original meaning of the concept. Likewise, it can be extended to forms of *community of feeling* and *fellow feeling*, but not to *perspective-taking*.

From the perspective of Planck's *Weltbilden*, the real world can be primarily felt, grasped, recognized, or cognitively understood both through the realm of the sensory

world of qualitatively real entities and through (some) emotional movements, but also through the world of thinking – via the exercise of thought through judgments and the inner emotional movements as inner perception. At the same time, however, we also refer to ourselves – as thinking beings – *secondarily*, understanding ourselves as seers, perceivers, thinkers, or feelers. This primordial phenomenon manifests itself both in the development of our *emotions* and regarding *care*. With reference to Dürrsen (1991), the term *object* should be avoided as much as possible, since even Sigmund Freud (1856–1939) derived the »unsavory psychoanalytic term *object relation*« from Brentano’s ideas – and, essentially, it typically refers to the relationship to the (real) world, interpersonal relationships, or the relationships with thought constructs. Although the objective is embedded within the object, the term object still refers to humans, trees, animals, or centaurs – entities that can be directly addressed by name. For this reason, the expression *moment* (*instant*) can be used as a broader concept, as it encompasses both the primary and secondary object, either individually or collectively.

It concerns the *object* within the *moment*, which leads to *presentation* and *moves* us (movement, Latin *movere*), encompassing both *passive* suffering and *active* passion (Greek *páthos*). At the same time, it demands a *response* (Latin *respondere*), as well as an act of *judgment* (movement, from *movere iudicare*; ›to examine, to form an opinion upon‹). *Intentionality* is a phenomenon of *relation* (in German *Beziehung*) and movement (in German *Bewegung*), not of stagnation. Simultaneously, a thematic connection emerges between care (in German *Sorge*) and ethical judgments and values. Care is a form of *intentional relation* that calls for ethical responses through emotional movements (in German *Gemütsbewegungen*) and *judgments* (in German *Urteile*).

Within the *Phenomenology of Care*, emotional movements play a central role, as they mediate between perception and action, shaping engagement, responsiveness, and ethical consideration.

4. Minuet: A Phenomenology of the Development of Emotions and Empathy

The fourth section of the paper attempts to present the phenomena involved in the *development of emotions* considering what has been previously outlined, and to integrate them into the overall discourse. What the functional, structural, and act-phenomenological approaches fail to demonstrate – or hardly succeed in demonstrating – are the phenomena that emerge from the *development of emotions*, thereby underpinning and meaningfully complementing Franz Brentano’s theory.

Infants can exhibit patterns of specific emotions as *observable* phenomena very early in life (Basch 1976; Gaensbauer 1982; Stenberg & Campos 1990). Additionally, facial expressions have been hypothesized to play a particularly important role in the emotion process – especially in *preverbal* and *presymbolic infants* (Tomkins 1962; Oster 2005). While studying blind infants, Fraiberg (1971) discovered that they were relatively unresponsive facially during interactions, yet they were extraordinarily articulate in expressing their emotions and responses through the *movements* of their fingers (Fraiberg, 1975). Similarly, Molinaro et al. (2020) identified touch and vocalizations as alternative means for maintaining communicative interactions and found that infants with visual impairments used active touch during

shared attention as a tactile form of communication: “From the 4th week of life, blind babies smile in response to the sound of their mother’s or father’s voices” (Valente et al. 2018, 486). Galati et al. (2001) also show that while blind children could produce adequate facial expressions for *basic emotions*, their overall facial expressive repertoire was more limited than that of sighted children. Grasping, mutual fingering, transfer, the coordinated use of hands, touching through hearing and vocalizations, and the sensitive fingertips also analogously refer to the concept of *movement*, stirring, and agitation, which originates from the French word *émotion* and from Old French *émouvoir*, meaning ›to stir up‹.

In Latin, *emovere* means ›to move out, agitate‹, combining *ex-* (out, from) with *movere* (to move), a concept to which Brentano’s *Gemütsbewegungen* (*emotional movements*) also refer. Something significant in relation to all emotions is that “many different responses can serve any given emotion” (Saarni et al. 2007, 231), thus highlighting the *diversity of emotions*, which can enable a wide range of vastly different responses. *Responses* can express different emotions, and impressions as presentations can evoke different emotions (Wiesner 2020b). Fundamentally, the multitude of approaches, definitions, and formulations of and about *emotions* appears overwhelmingly confusing (Klinkhammer et al. 2022) – much like the discourse surrounding *empathy*.

The term *affect*, for instance, is used in multiple ways: to describe intensely experienced states, as a mode of experiencing emotions in general, as a simple synonym for emotions, or as an overarching category that includes emotions alongside other states (Meyer et al. 1999). For Gross (2024, 5), affects are an “umbrella term for states that involve relatively quick good-for-me/bad-for-me discriminations”.

Conversely, *moods* differ from emotions in that they tend to last longer, exhibit lower intensity, and lack a clear directedness toward a specific object. However, upon closer examination, every definition appears problematic in some respect – “at present, there is no widely accepted theory of emotional development that systematically guides research” (Pollak et al. 2019, 1803).

Similarly, viewing empathy solely as a *static* phenomenon – much like *emotions* in certain theories – seems to be a mistake or misunderstanding; instead, it involves movements that first develop and then provide both breadth and depth to the phenomenon.

Emotions and empathy should, therefore, be considered as existing *on a spectrum* in order to gain a deeper understanding of both phenomena, which are essential for a *phenomenology of care*. Emotional and empathetic development are dynamic, unfolding processes. To offer a structure in the phenomenology of emotions – crucial for understanding care – the *structural-dynamic phenomenological approach*, as presented in this paper, focuses on elucidating the experiences of the »I« (ego), »Me«, and the »Self«. To reflect upon these experiences, perception, Gestalt theory, and Integrative theory must be employed as pathways for exploration.

4.1 The Phenomenon of Foreground, Background, and Focusing

Heider (1926) distinguishes *between* the emergence of a *thing* (figure; in German *Ding*) and a *medium* (background; in German *Medium*): “We are aware of our environment, but not everything that surrounds us is of equal value for the processes of perception or cognition involved in this awareness”.

While *boundaries* make a figure or object visible, they do not render the respective medium apparent. Similarly, Gestalt theory reveals the concept of the reversible figure, demonstrating that focus cannot simultaneously rest on two phenomena or that an object cannot appear in perception in two forms at the same time, as illustrated by the example of the vase (or chalice) and the two faces through *reversible figures*. This principle is exemplified by the fact that either the vase or the faces can become the figure, with the boundaries belonging to the respective figure.

Every perceived boundary is a construction, emerging through the differentiation between figure and ground (background). This also applies to the boundary between inner and outer perception. This process involves integration, separation, segregation, exclusion, and extinction – all of which also contribute to the *act of focusing* on what is *presented*. It is characterized by a dynamic interplay of expansion and narrowing of presentation in the process of awareness, while maintaining the notion of wholeness and, importantly, avoiding purely reductionist or atomizing approaches.

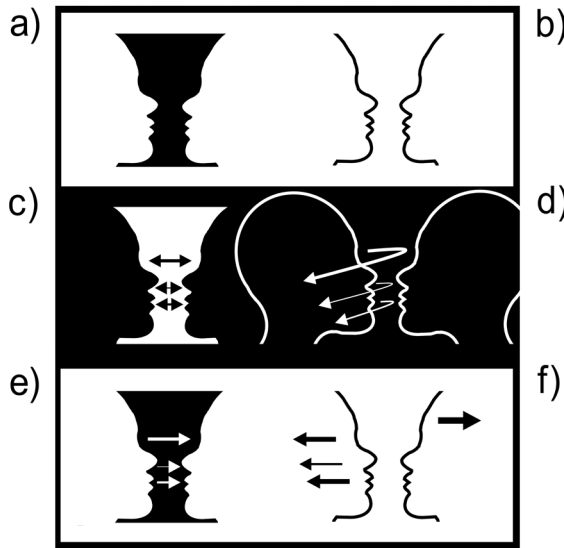


Figure 5: The phenomenon of foreground, background, and focusing (illustration by the author in reference to Bischof 2014)

Fundamentally, *experience* can be directed *outward* (see Figure 5 e), rendering objects tangible and thinkable, or *inward* (see Figure 5 f), which is referred to as psychological experience and forms the basis for all fundamental concepts of psychology as a *science* and *discipline* (derived from *logos*, λόγος) of the *psyche* (ψυχή), meaning *soul* or *spirit*. Although the origin and purpose of psychology are often forgotten, it is the *psychic* phenomena that should be brought to the forefront for psychology to remain true to its essence.

Similarly, it can be directed both outward and inward, as well as, in a *secondary* moment in the sense of Brentano, towards itself as an *object* (see Figure 5 d), revealing yet another possibility. However, the *in-between* can also be emphasized (see figure 5 c), which also touches on the idea of *atmosphere*.

The nature and degree of boundary formation point to the experience of the »I« (ego), the »Me«, and the experience of the »Self«, thereby also indicating the perception of the

world as an all-encompassing *environment* or a *co-world*. In the concept of the *environment* (in German *Umwelt*), the concept of the *with-world* (or *co-world*; in German *Mitwelt*) appears to be lost; once again, it concerns the consideration of *background* and *foreground* – and what also emerges is Lewin's idea of *valence*, as outlined in the *Principles of Topological Psychology* (Lewin 1936).

Care can thus arise in all these moments and be viewed from all these aspects. *Self-care* can thus be *primarily* inward – what might be termed *ego-care* (from *egō*, ἐγώ, meaning »I«) – or *secondary*, which pertains to the phenomenon of the »Self« (*eautos*). Thus, the »I« and the »Self« can be brought to the forefront or relegated to the background, much like *reversible figures* (or *ambiguous figures*). More on this will be discussed later in the paper.

4.2 Early Emerging Emotions as Basic Emotions

First, for the development of a *phenomenology of care*, “to perceive the world is to co-perceive oneself,” as stated by Gibson (1979, 141), and “the awareness of the world and of one's complementary relations to the world are not [strictly] separable.” This statement essentially refers to Brentano's ideas and leads to an inconsistency with any form of dualism, which, in turn, can be understood in relation to Planck – namely, *one* world shaped by three worlds.

Therefore, it is possible to view psychic phenomena in relation to Brentano (1874, 68) by saying (again) that these phenomena “contain an object intentionally within themselves”. Such phenomena are “characterized by what the Scholastics of the Middle Ages called the intentional inexistence of an object, and what we might call, though not entirely unambiguously, reference to a content, direction toward an object.” In *presentation* “something is presented; in judgment, something is affirmed or denied; in love, loved; in hate, hated; in desire, desired; and so on”.

“We gain our understanding from change and becoming”, according to Gibson (1994, 71), and not through rigidity and immobility, nor through pure reduction or atomization. However, *change* and *becoming* refers to *emotional movements* and *judgments*. Therefore, it requires an understanding from a “developmental approach”, which in turn leads to *pedagogy* as the perspective on the *mutable* and on *learning*.

One way to understand change and becoming refers to the fundamental idea of *basic* (or *primary*) *emotions*, conceived initially as primary moments. This approach assumes that they serve as a foundation for all further developments and differentiations of emotions, while not being reducible to more fundamental emotions (Holodynski 2014). However, with reference to Bridges (1932) and Frijda & Parrott (2011), underlying structures can still be conceptualized.

For Bridges (1932), *excitement* (in German *Erregung*) and the associated *rhythmic movements* in infants are the “original emotion” (325) as underlying structures, from which *distress* due to discomfort and uneasiness (in German *Unbehagen*) as well as *delight* due to contentment and pleasure (in German *Behagen*) arise. The forms of excitement and their manifestations toward distress and delight can be described as *affects* and, fundamentally, as minimally differentiated “modes of action readiness” (Frijda & Parrott 2011, 408), which they refer to as “ur-emotions”. Affects seem to form a continuum with polarities, though these are not always strictly bipolar. Brentano's *affects* similarly refer to pleasantness or unpleasantness. These are “central underlying processes of action readiness, which are not

emotions at all” (Frijda & Parrott 2011, 406) but tendencies “to relate or not relate with the world and with oneself”.

Bridges’ *differentiation theory of emotions* in infants shows the gradual development of emotions starting from the first months of life, and suggests that, according to Izard (2007) and Pollak et al. (2019), multiple differentiable basic emotions are already present at a very early stage. Additionally, in relation to *affects* or so-called *ur-emotions*, modes of action readiness can be discussed, which are based on *approach* (in German *Annäherung*) and *contentment* (in German *Zufriedenheit, Behagen*) as well as *withdrawal* (in German *Rückzug*) and *separation* (in German *Abgrenzung*; Buss & Goldsmith 1998; Izard et al. 1995; Lewis 2014; Lewis et al. 1990; Thiam et al. 2017).

Basic emotions would therefore be more *complex* forms that are based on affects or so-called *ur-emotions* – which still fundamentally corresponds with Bridges’ observations of infants, without deriving all emotions solely from excitement. The initial increase in complexity can be understood as an orientation and adaptation of directedness that clarifies the relationship to objects – much like *clear* weather signals smooth sailing ahead. Drawing on Brentano’s foundations, basic emotions not only exhibit “immediate evidence” (Brentano 1874, 75) in inner perception but also, as phenomena, possess “actual existence in addition to intentional existence”. It is characteristic that basic emotions, as psychic phenomena that we perceive, always “appear to us as a unity”, despite the multiplicity of inner perceptions that they unify within themselves.

These „primary emotions“, as described by Bridges (1932, 325), are *early-emerging* emotions – present not only in humans but also attributed to mammals (see table 1 & 2; see figure 6). With regard to Lewis (2016), Goodwin et al. (2015) and Sigelman et al. (2022), it is stated that *basic emotions* are already detectable at birth or emerge within the first months of life, evolving into *emotional families* and complex emotions. Regarding Brentano’s theory, the idea that the complexity of emotions increases is primarily grounded in the proliferation of *judgments*, which can be interwoven with emotional movements in manifold ways. From a developmental perspective, these emotions can only later be *cognitively* categorized as either *positive* or *negative* (connoted as such). Phenomenologically, certain non-cognitive, basic, and early emotions are evident at birth, while others become observable between the first month and the first year of a child’s life. These emotions are referred to as *basic emotions* and, over the course of development, differ significantly from all other emotions, as they manifest as primary moments that are *not* interwoven with judgments.

In Brentano’s sense, basic emotions are in an immediate relationship with both qualitatively real entities and inner emotional movements in inner perception. Precisely for this reason, they are connected to the phenomenon of *incorporation* and are fundamentally linked to transformative learning (Hackl 2009; Wiesner & Prieler 2020; Wiesner & Gebauer 2023b). Through the transformation of *presentations*, *emotions*, along with *judgments*, are altered – something that emotions shaped by habits, preferences, prejudices, norms, standards, or opinions can scarcely achieve.

emotion families	variations	expression	intrapersonal	interpersonal	relatedness
disgust	disgust as aversion, dislike of the unpleasant or awareness of the harmful	wrinkling of the nose, raising of the upper lip, narrowing of the eyes, chin raiser	striving for the avoidance of harm or contamination; socially, it reinforces social values	signals disapproval; socially: reinforces moral norms; creates social distancing	rotten food, bad smells, harmful substances; socially: moral disgust, injustice
joy	joy as excitement, pleasure, amusement and contentment	raising the cheeks, pulling up the lip corners, parting of the lips	enhances well-being, life satisfaction; self-related: enhances motivation	strengthens prosocial bonds, fosters cooperation; self-related: continuation of activities; socially: promotes social bonds	interactions, interpersonal relations, enjoyable activities; self-related: achieving goals
anger	anger as irritation, frustration, resentment or rage	lowering of the eyebrows, tightening of the eyelids, pressing or tightening of the lips	focus to overcome obstacles; socially: assert dominance	enables problem-solving and boundary-setting; socially: establishes dominance, escalates conflict, addresses injustice, and enforces norms	personal offense, self-related: blocked goals; socially: unfair treatment
sadness	sadness as grief, disappointment, loneliness, or despair	raising of the inner eyebrows, pulling down the lip corners, lowering of the eyebrow	processing of loss, adaptation to change, encourages reflection; socially: adaptation through social withdrawal	elicits sympathy, empathy, support, and prosocial bonding; socially: elicits social empathy	loss of a loved one or cherished thing; self-related: personal failure; socially: social rejection
fear	Fear as worry, anxiety, or terror	raising the upper eyelids, raising the inner eyebrows, stretching of the lip	heightens vigilance, prepares for danger, and triggers protective responses; socially: leads to internal fight-or-flight responses	(pro-)socially: signals danger to others, encourages group cohesion in threatening situations	uncertainty, unexpected threats; socially: danger signals

Table 1: Basic emotions as phenomena (by the author)

Basic emotions, as early emerged action patterns-in-context, serve as the driving force that enables the infant to make adaptive responses to the prosocial, social, and non-social world through presentations, which must be shaped by boundaries, foreground and background distinctions, and processes of focusing. It can be assumed that research on infants suggests that so-called basic emotions “seem to be present in most cultures and to have universal meaning” (Lewis & Brooks-Gunn 1979, 187).

Humans remain *responsive* and *resonate* to these emotions throughout their lives, as they uniquely enable sympathy and empathy – these basic emotions make us *caring humanly human*. Basic emotions, through the experiential mode, achieve *something quite analogous to rational insight* (Bischof-Köhler 1991) and are therefore highly relevant for abductive reasoning. The distinction between emotional movements and judgments in Brentano’s framework further clarifies that emotions, initially independent of judgments, form the preceding foundation of inner perception.

As Maibom (2017, 24) notes, a basic emotion is always “about something”, and it always *intentionally* contains an object within itself. Early emerging emotions are fundamentally interactive and communicative acts that emphasize the *in-between*. Phenomenologically, *emotions*, in reference to Vendrell Ferran (2008), are original phenomena that cannot be reduced to other phenomena or combinations of phenomena.

A brief additional perspective: A *constructionist* approach to the mediation of emotional concepts through the use of emotion words in various situations, as outlined by Hoemann et al. (2019), suggests that emotions are formed purely through *social* interactions and language. In this view, emotions *function* as “abstract and conceptual” categories (1830), appearing to be judgments. However, this does not align phenomenologically with *early-emerging emotions* and the evidence from infant research. However, this approach can be useful for understanding the later development of more differentiated emotions, provided that a purely constructivist perspective is avoided. Otherwise, all qualitatively real entities – and, consequently, Planck’s real world – would be disregarded. The object of basic emotions would thus be primarily the basic emotions themselves and, secondarily, the recognition that basic emotions are being reflected upon. This is why such a constructionist approach must introduce another form of *dualism*, which is why *cognitive* variations come into play, such as language, to explain emotions only through cognition (or judgment) and language (or cognition) in the absence of a *real* world or qualitatively real entities. In this, the cognitive aspect of language is emphasized, rather than its sound, color, or expressive capacity. Early development is based on *presentation*, *impression* and *expression* rather than cognition or judgments, as was compellingly demonstrated by Ernst Cassirer (1923, 1925, 1929) and Karl Bühler (1918, 1933, 1934).

Recent studies aiming to highlight differences in both the production and perception of emotional facial expressions in infants and toddlers from different cultures, such as those by Camras et al. (2006), Jack et al. (2012) or Gendron et al. (2014), actually point out differences in the frequency or intensity of expression and do not address *early emerging emotions* as fundamental phenomena. The difference in the frequency of an emotion does not imply that infants are unable to display such expressions. Rather, it suggests cultural differences in intensity or through nuances. It is not the *presentation* that changes, but rather the emotional movements and judgments in relation to the presentations. It is more likely that the basic ability to show the corresponding facial expressions for early emerging emotions exists in

infants across all studied cultures, as otherwise, no phenomenological comparison studies would even be possible. Language is not initially understood but is experienced as a presentation through impression in early life. The presentation or impression of a heard word, such as tree, is tree.

However, to grasp the meaning of the word, the inner image and the qualities of the tree – its *whatness* (in German *Washeit*) and *howness* (in German *Wieheit*) through emotional movements – are necessary for it to become judgments. The assumption that basic emotions are similar in their presentations forms the foundation for *all* cross-cultural studies, as emotions such as joy, sadness, anger, surprise, fear, and disgust can be recognized across cultures through their presentation and as *resonant* emotional acts (see table 1). Other emotions that can be considered primary are, however, also questioned with very strong arguments (see table 2). Cultural differences vary in perception, intensity, interpretation, and meaning – which does not constitute an argument against basic emotions.

The *culture of caregivers* shapes and forms these basic emotions, simultaneously contributing to a cultural framework within which the interplay of emotions facilitates the development of more complex emotional states, which in turn influence the basic emotions through judgments (Asma & Gabriel 2019). A key connection with early emerging emotions lies in the ability to *resonate* as the foundation of empathy, which is often referred to, though not conceptually correct, as *affective empathy* (Davis 1983) or *empathic affective reaction* (Humphrey 1922). Affective empathy refers more specifically to affective or emotional *contagion* (Hatfield et al. 1994).

emotion families	variations	expression	intrapersonal	interpersonal	relatedness
curiosity	curiosity about the unknown, novelty, and deviation	outer brow raise (open-ness), inner brow raiser (cognitive activation)	enhances learning, problem-solving, and flexibility, increasing attentional focus	encourages co-learning, (pro-)social bonding through exploration, arguments and discussion	unresolved questions, novelty, deviations from expectations
surprise	surprise as startle, astonishment, admiration, or shock	jaw drop, upper lid raiser, lips part	increases readiness to adapt to the unexpected; momentary focus shift	signals unpredictability; socially: social engagement or caution, depending on context	unexpected events, violations of expectations, breach of expectation

Table 2: Examples of two additional basic emotions as phenomena, which can also be seen as a between state, that is, between affect and emotions (by the author)

Scheler (1913, 23) already pointed out the *contagion* (in German *Ansteckung*, *Kontagion*) as *emotional infection* (in German *Gefühlsansteckung*) of »foreign affects« in the »actions of herds and masses«. A defining characteristic of affective contagion or infection is »the

complete absence of mutual understanding«. Thus, neither »projective empathy« nor »imitation« is necessary to explain the transmission of affects. Basic emotions, on the other hand, enable the phenomena of »community of feeling« (in German *Mit-einanderfühlen*, 82) and, consequently, the »manifestations of love (sensu stricto)«. In this *community of feeling* – or, in modern terms, in *resonance* (from *resonare*; ›sound by reflection, to sound again, to sound back‹) – the »same« pathos can be »experienced« (23). Thus, emotions never become judgments; rather, they constitute a »co-experiencing« or »community of experiencing« (in German *Miteinander-erleben*) of the »same value (or value-qualities)« and the »same emotional responsiveness«. In *community of feeling*, the »experiences of others become immediately and emotionally comprehensible to us«, and we also »participate in them« (Schneider, 1921). Given this, it can be assumed that resonant basic emotions, with their emotional appraisals, form the foundation for the *phenomenon of care*. Likewise, this serves as the *foundation of care ethics*.

4.3 Resonant Empathy Arises through Basic Emotions

The so-called basic emotional or *resonant* empathy is, both as an idea and in its origin, sympathy. *Sympathy* is derived from the Latin *sympathia*, which in turn originates from the Ancient Greek *sympátheia* (συμπάθεια). Sympathy refers to a *community of feeling* and emotion, as well as fellow-feeling and *fellow-emotions*. *Community of feeling* means experiencing one and the same emotion with another person – something made possible through basic emotions, though not with (physical) pain. *Fellow-feeling* (in German *Mitgefühl*), on the other hand, emphasizes the »with« (in German *mit*), highlighting the distinction between my suffering and your suffering. In this case, unlike in *community of feeling*, two distinct emotional states remain separate rather than merging into a single experience. It is likely that all further forms of *empathy* in development build upon this fundamental distinction (Wiesner 2020a).

Sympátheia involves ›being struck, moved, and shaken‹ by the similarity of emotion (in German *Getroffenheit*). The term arises from the interrelation of the concept-forming Greek element *syn-* meaning ›together‹ (or at the same time) and *pathos* (pathei, παθεῖν), meaning ›experience‹ in the sense of ›going through, living through (to live to see), and enduring‹ – thus, ›conformity of emotions, feelings, and affections‹. *Pathos* expresses a profound emotional *passive* experience (*passive incorporation*), in which something is endured and experienced, where one is exposed to something, which is *integrated* (approach, comfort) or from which *resistance* (withdrawal, rejection, discomfort) develops.

Sympathy, as *resonant empathy*, is a particular form of care. However, in pure confluence and incorporation—through emotional contagion or *community of feeling* – without delineation or differentiation, it also represents a potentially risky aspect of care, as it emphasizes commonality and similarity. Resonant empathy can blur the distinction between oneself and the other, making it unclear who is truly experiencing the emotion (Hoffman 1982). Rather, what happens to one also happens to the other, as seen in phenomena such as mass panic, laughter contagion, or *community of crying*. This close connection between affect contagion, *community of feeling*, and *fellow-feeling* highlights both the depth and the complexity of *resonant empathy* (see figure 6).

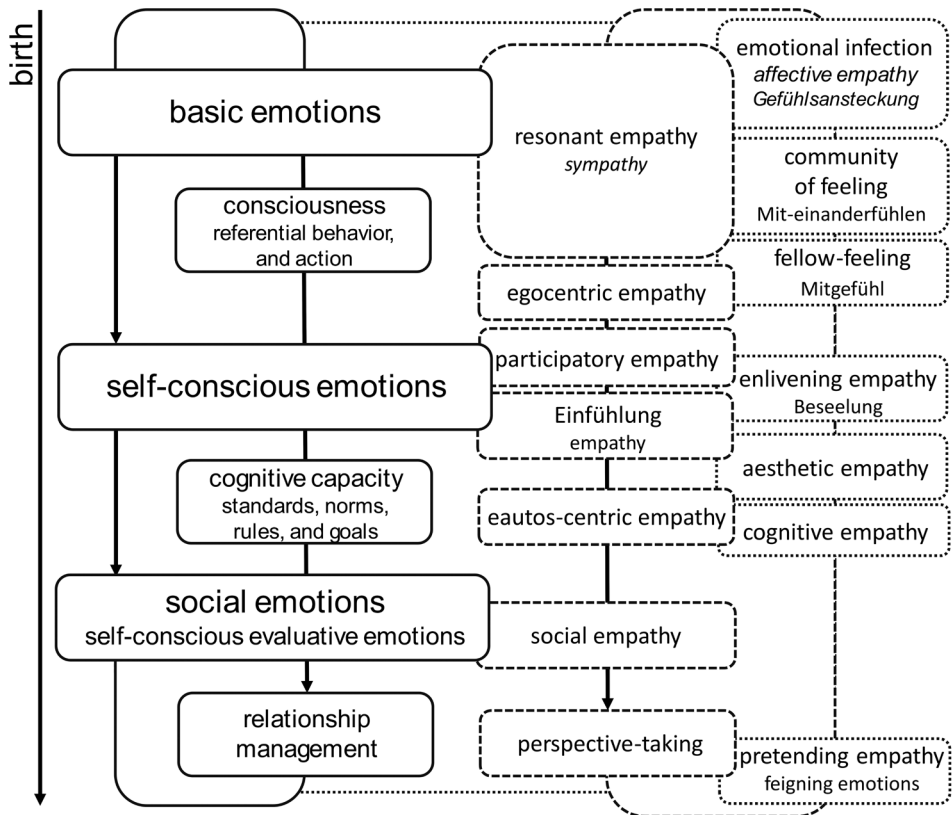


Figure 6: The Theoretical Model of Phenomenognostic Exploration in Relational Understanding (illustration by the author; in reference to Lewis 2014)

Sympathy as the ability to *resonate* as *emotional contagion* appears as a phenomenon already in *newborns*, where a baby can be affected by the crying of other infants (Bischof-Köhler, 2013). Over the first year of life, research on infants also shows that *resonance* can occur through emotions (Thompson 1987), namely *basic emotions*.

Charles Darwin (1871, 163) writes that “sympathy is directed solely towards the members of the same community, and thus towards known and more or less beloved members, but not to all individuals of the same species”. Likewise, *sympathy* develops into “a fundamental element of the social instincts” – “when we are quite alone, how often do we think with pleasure or pain of what others think of us – of their imagined approbation or disapprobation” (171).

However, *sympathy* “gives the first impulse to benevolent actions” (Darwin. 1871, 201). David Hume (1739, 316) also argued that *sympathy* plays a fundamental role in interpersonal and interspecies relationships: “No quality of human nature is more remarkable, both in itself and in its consequences, than that propensity we have to sympathize with others, and to receive by communication their inclinations and sentiments, however different from, or even contrary to our own”.

Hoffman (1976, 131; 1978, 240) refers to *resonant empathy* as “global” empathy, in which one cannot differentiate oneself from the other or from the situation (Zechner & Wiesner 2022) – indicating a stronger tendency toward *emotional infection*. Coll et al. (2017, 133) refers to it as “affect sharing”. However, what exactly is being shared? The term *share* originates from Old English *scearu*, meaning ›a cutting, a part or division, a piece cut off‹. It should also be recognized that *resonant empathy* emerges from the *first-person perspective* of the experiencing and *developing person* (Denham 2024). Nevertheless, in many approaches and models, *resonant empathy* is not referred to as empathy but is treated merely as an influential account of empathy. However, within resonant empathy, *three* distinct branches emerge: emotional contagion, community of feeling, and fellow-feeling. Although we can say that we are sad *with* someone if we empathize with their sadness, because that highlights the fact “that we are experiencing more or less the same emotion as the person we empathize with” (Maibom 2017, 21), in such cases, we are neither sad *for* someone nor sad *for* ourselves. Referring to this phenomenon merely as *affect sharing* overlooks the diverse forms of empathy that manifest within it.

The capacity to *resonate* and to *sympathize* should not be confused with *cognitive empathy* (in German *Perspektivenwechsel*) or forms of extensive *rational insight* (in German *rationale Einsichtsfähigkeit*). Furthermore, *resonant empathy* cannot be reduced to *personal distress*, which is a focused and aversive response to the perception of another’s emotion (*discomfort*); it may also stem from empathic over-arousal or a distortion of highly intense empathic moments related to the emotions of others. *Empathic resonance* promotes *benevolent acts* and primary forms of *prosociality*, which are based on the *qualities of resonant basic emotions*. At this point, the original idea of *prosociality* should be highlighted to ensure that this phenomenon is not lost, particularly in relation to care.

4.4 Prosociality means Pro-Sociality

Prosociality, as a phenomenon, refers “to actions that are intended to aid or benefit another person or group of people without the actor’s anticipation of external rewards”, as noted by Mussen & Eisenberg-Berg (1977, 3). Prosocial action is “simply defined as behavior that benefits other people” (Staub 1978, 2). Types of *prosocial actions* include “helping, sharing, and comforting” (Eisenberg 2005, 76).

However, there is a much wider variety of behaviors and actions that illustrate *prosocial acts*, including “generosity, altruism, sympathy, helping people in distress by providing material or psychological assistance, sharing possessions, donating to charity, and participating in activities designed to improve general welfare by reducing social injustices, inequalities, and brutality” (Mussen & Eisenberg-Berg 1977, 4).

The idea of *sociality* directly stems from the Latin *socialis* meaning ›of allies, united, living with others‹ and from Latin *socius* meaning ›companion‹ and ›ally‹ or ›follower‹. It also refers, in a broader sense, to ›living or liking to live with others in groups‹. The prefix *pro-* refers to ›beforehand‹ and ›in advance‹ from Latin *pro* meaning ›before, for‹, which is related to the Greek *pro* meaning ›before‹ and ›earlier‹. Therefore, *prosociality* refers to those acts that take place *prior* to sociality.

Prosocial behavior and *action* are often scientifically interpreted as *for the social* or *in favor of the social*, yet the original meaning seems to point more toward the idea that pro-so-

ciality, in the context of human development, refers to *preceding the social* (society). Of course, the prefix *pro-* in the term *prosocial*, coming from Latin, means ›toward, near, or in favor of‹. However, this interpretation leads to a misunderstanding of the phenomenon or an overemphasis on *sociality*, which should be considered in a *societal*, rather than *communal*, context. Both *pro-sociality* and *sociality* are essential phenomena in relation to *care* and can be further examined through the interplay of emotions and empathy. Prosociality is particularly connected to all the phenomena of resonant empathy (Wiesner & Breit 2024). All *prosocial* acts can be seen as fundamental for the formation and maintenance of *communities* (in German *Gemeinschaft*) and precede the *social* acts of *society* (in German *Gesellschaft*).

This distinction between *Gemeinschaft* (community) and *Gesellschaft* (society) was extensively outlined and discussed by Tönnies (1887; Tönnies et al. 1929) at the inception of *social science* (in German *Sozialwissenschaft*). Thus, from a developmental perspective, *pro-social acts* precede and enable the emergence of more complex *social* structures (Kappeler & Simoni 2009). In early childhood development, the first *prosocial* acts emerge very early – as forms of *participation* or co-operation – even before more complex *social* structures and *social rules* can be understood. What humans experience as newborns are prosocial acts interwoven with basic emotions as primary moments, which only through judgments lead to social insights. It is a central problem in the social sciences that they focus solely on social structures and understand pro-sociality purely in social terms, thereby failing to provide a humanistic approach to these phenomena.

4.5 Participatory Empathy and the Path to Self-Consciousness

Once again, in this context, reference can be made to the different forms of perception (in Figure 1) and how they can be experienced. In the »I«, resonant empathy manifests as emotional infection through affects or basic emotions, experienced as if they are transmitted by others, ultimately leading to emotional contagion. This experience can color the *entire* world in the sense of an “*emotional fusion*” (Bischof-Köhler 2013, 325), which similarly refers to Laura Perls (1950) concept of pure *confluence* (›as hanging on, swallowing whole‹). On the other hand, I am always *aware* of “my personal existence,” says James (1892, 159). In the »I«, it is difficult “to separate things”, because the »I« is “at each moment different from that of the last moment.” The »I« is the experiential and perceivable movement, or in the words of Lipps (1901, 3): »The original »I« must be an immediately experienced »I« and in the »I«, the now-experienced »I« is »given«. Preceding this, it is important to distinguish between the *describable* »Me«, the *objectifiable* »self«, and the *experiential* and *acting* »I« – that is, the »I« which is not describable but is experienced, felt, and perceived. In other words, and with reference to Brentano, the »I« takes shape from a primary moment through affects, basic emotions, moods, and emerging judgments. The »Me« already differentiates itself from other persons, which further develops the formation of judgments. The »Self« has both the »I« and the »Me« as its object and can even make itself its own object.

Initially, the difference between »I« and »Me« seems crucial: The first conscious experience of the »I« can, in relation to James (1892), be referred to as the »Me«, thereby creating a process of *I-Me awareness* (in relation to Planck’s Three-World Model: –=) in relation to the idea of *joint attention* (in German, *geteilte Aufmerksamkeit*) based on the foundation of *pro-social referencing*, *community of awareness*, or “shared awareness” (Stern, 1985, 134),

starting from the ninth month of life. So-called *joint attention* involves representing not only what another person “sees (or wants)” and not only what oneself sees (or wants), but whether the »Me« and the other person “see (or want) the very same thing” (Baron-Cohen & Swettenham 1996, 159). In a minimal sense, it concerns *eye contact*, gaze direction, head movement, orientation, and movement (Butterworth, 1991; Butterworth & Jarrett, 1991): When my eyes see something, I can intentionally incorporate what is seen into my own experience. Seeing becomes *grasping* (like ›grasping with the hand‹), and through *participation*, a *triadic* interaction emerges – like the *didactic triangle* (Wiesner 2023b). It is the foundation of *shared play*, as well as a deeper form of community of feeling and fellow-feeling. It is about the connection between participatory *and* sharing processes. The presentation of *seeing* can thus become *pointing*, for which the pointing gesture appears. Pointing appears as a connection between the phenomena of *pro-social referencing* and *joint attention*, from which *pointing out* develops (Sodian & Thoermer 2004). In particular, *pointing* represents “a bridge to language acquisition”, both by “a gestural and an auditory-vocal route”, as noted by Butterworth & Morissette (1996, 229). *Pointing gestures* are therefore closely linked to *language abilities* (Choi et al. 2021; Kanto et al. 2024; Lüke et al. 2020); pointing itself, in turn, originates from *expressive capabilities*.

A person can point to themselves, in order to return to the »Me«, it is not about pointing to one’s reflection in the mirror, but rather about pointing to oneself. In the »Me«, the realization of *experience* is inherent, and it is added to the »I« (or ego), making the »I« perceivable and, later, also reflect-able. In the »Me«, the »I« becomes clearer and more distinct; therefore, conscious self-experience particularly requires the ability to bring the »I« through the »Me« into presence and creates, in the sense of Stern (1985, 6), an organizing “pattern of awarenesses”. Initially, the »I« experiences itself as identical with the »Me«, as we can point to ourselves and also sense when others’ gaze is directed toward us. Here, the theoretical convergence between a *structural phenomenological standpoint* and James’ views diverges, in what is termed *Me-I-awareness* (in relation to Planck’s Three-World Model: $\equiv -$), we can refer to ourselves in a primary moment. In contrast, in Self-awareness ($\equiv$), we refer to our reflection by invoking a secondary moment in Brentano’s sense – but only *directed* toward the »Self« as the object. This perspective corresponds to Bühler’s theory of representation, which divides into the *concrete* (perceptible) and the *symbolic* (Bühler 1934), like the distinction between *representation* and *meaning* (symbolic) as described by Cassirer. In both theories, there appears to be a *clear break* (fracture; in German *Bruch*) that should be intertwined with reference to Lacan (1953). The »Self« possesses a *symbolic* nature, filled with *meanings* shaped by *judgments*.

In its “widest possible sense”, as James (1892, 160) writes, “however, a man’s Me is the sum total of all that he CAN call his, not only his body and his psychic powers, but his clothes and his house, [...] his ancestors and friends [...]” – this corresponds to the organizing *Me-I awareness* ($\equiv -$). This *Me-I-awareness* is still an *im-pression* (from Latin *impressio*; in German *Eindrücken, Hineindrücken*), meaning it is a presentation rather than a re-presentation. As a moment within the Lacanian *Imaginary*, it leads to an appreciation of one’s internal states, needs, imaginations, emotions, and feelings, as well as an awareness of one’s own agency—the sense of *authorship* over one’s actions. This emerges from I-World awareness ($- =$), and points toward a Lacanian moment of the so-called *Real*, which also serves as a moment of the psychic: “The real, or what is perceived as such, is what resists symbolization absolutely” (Lacan 1991, 66).

To clarify once again, the words »I«, »Me«, »Mine«, and »My« are *deictic* expressions, belonging to the category of *person deixis* as defined by Karl Bühler (1934). The »Self«, on the other hand, is *not* a deictic expression, as it lacks a *pointing function*. What is felt and thus also pointed to originates from the Bühler's (1934) *I-Here-Now-Origo* (*point of reference*), while the »Self«, as a *non-deictic* reference, represents a more *abstract* and *cognitive* concept (Blühdorn 1993). "The phenomenon of *deixis* is inextricably linked to the gesture of indication, which is recognized as a specifically human act" (De Vita 2020, 319). Children point with their *index fingers*, saying, *that is you* and *that is me*.

In this sense, the *resonant* phenomenon that connects *basic emotions* with the capability to *resonate* through 'to perceive the world is to co-perceive oneself' is – at first – the »I«, or more clearly the *I-World awareness* (– =) through pure presentations. However, it is the interplay between *I-Me awareness* (– ≡) and *Me-I-Awareness* (≡ –) that together expresses the idea of a *person's core*, already carrying a sense of *presence* or *countenance*. Empathy is here still initially defined as the capability to *resonate* – that is, the capacity for deep emotional understanding (Brentano's *emotional acts as values*) – and is fundamentally based on forms of pro-social referencing.

4.6 Einfühlung and Self-Consciousness

Participatory empathy typically emerges at the onset of the »Me«, or more precisely with the beginning of *I-Me-awareness* (– =), progressing *towards* the pure *Self-awareness* (≡) by the second year of life, and it enables insights into another person – primarily through the expressiveness of that person in relation to the situation. It is the expressiveness of another person in relation to the situation that becomes the object.

This *participatory empathy* is *primarily* emotional and refers to a specific *quality of understanding* through *ur-judgments*, where the shared feeling is directed towards the other person as a »you« (Bischof-Köhler 2013). The foundation is the capability to form *mental images* (in German *Vorstellungsbilder*), that is, the ability to create vivid re-presentations of presentations (such as situations) and to connect these with linguistic concepts. This ability typically develops around the middle of the second year of life and forms the basis for the distinction between »I« and »you«, which gradually becomes more differentiated and eventually evolves into the »Me«. This leads also to the insight that we have "different perspectives for viewing what is happening around us, even when we are in company together" (Gibson 1995, 6).

Two phenomena are now *spatially separated*, yet they still appear *similar*. From the observation of *participatory empathy*, it can be noted that *care*, in this context, takes the form of *helping others*, which chiefly consists of giving the other person what the caregiver themselves finds most comforting (Hoffman 1982). It is now an interweaving of community of feeling *and* fellow feeling, yet *without* emotional infection. Resonant empathy is therefore still present in participatory empathy, as one's own comforting in caregiving takes precedence in relation to both emotion, judgment, and situation. However, in the »Me«, a *boundary* becomes clearly noticeable, where »I« and »you« are simultaneously delimiting and adjoining moments, like two carriers of their respective experiences (Bischof-Köhler 2013). This phenomenon broadens perception by enabling the recognition of a diversity of differentiations through attention to qualities. However, the ability to differentiate qualities

requires, for its development, an initial capacity for contagion, followed by the formation of boundaries. Boundaries should be understood here as *adjacencies*, not separations; in other words, the underlying phenomenon is still *similarity*. These are *emotional movements* accompanied by ego-centered *judgments*, which do not yet enable perspective-taking but rather imply a form of situating oneself within a given context through a »Me«.

In development, this closely aligns with what is referred to as *Einfühlung*, where ego-centered judgments continue to increase. However, the relationship with objects is experienced by the »Me«, without an overemphasis on the »Self«. The access to the idea of *Einfühlung* in Lotze (1856, 584) is expressed in the following thoughts: "The world becomes alive to us through this power to see in forms the joy and sorrow of existence that they hide; there is no shape [in German *Gestalt*] so coy that our fancy cannot sympathetically [in German *mitlebend*] enter into it. [...] Some of the notions [in German *Begriffe*] most important to the formation of our conception of things [in German *Weltauffassung*] would remain indistinct if what they symbolize did not offer also a side on which they can be grasped by sense."

In Lotze's sense, this form of *empathy* could also be translated as "mental feelers" (585; in German *Fühlfäden*). The expression *mental feelers* linguistically connects emotional movements with judgments, while also clearly illustrating their relationship to one another. In a narrower sense, only this phenomenon can truly be referred to as *empathy*.

The origin lies in the German expression *Einfühlung*, derived from *ein* as »in« and *Fühlung* as »feeling«, or more precisely »feeling into«, which traces back to the Greek *empathēia* (ἐμπάθεια). Already, Johann Gottfried Herder (1774, 58) wrote, »feel yourself into everything« (in German *fühle dich in alles hinein*), thus referring to an »emotional understanding« (in German *empfindendes Verstehen*).

Einfühlung according to Lipps (1903, 122) concerns the experience of the »inner side of imitation«, from which the »experienced situation« (124) can be seen through an »intellectual understanding« (125). However, »complete empathy« (in German *vollkommene Einfühlung*) is »a complete immersion«, that is, »participation« (110; in German *Mitmachen*) – which in relation to »knowledge represents the original« (126).

Robert Vischer's work (1873, VII) marks the first use of *Einfühlung* as a noun, referring both to »placing one's own bodily form, and thereby the soul, into the form of the object« and to »the immediate continuation of external sensation into an internal one, a direct mental sublimation of sensual excitation«. The process, therefore, is a sensitive »feeling towards« or »attunement« (in German *Zufühlung*) and a »sympathetic resonance« (in German *Nachfühlen*) and an »inner sensing« (24; in German *Einempfinden*).

At the same time, as a related idea, *enlivening empathy*, such as the »animating« (in German *Beseelung*; *beseelen* »as to enliven«, as seen in the personification of plants or animals), can be described.

In the translation of Friedrich Theodor Vischer's *Das Symbol* (1887), the father of Robert Vischer, *empathy* always refers to *Einfühlung* as »aesthetic empathy«. This form of *Einfühlung* is a crucial process in *aesthetics*, where the soul places itself into inanimate forms (*aesthetic empathy*).

Robert Vischer, in contrast, described *Einfühlung* as the connection between observed objects and one's own emotions, thereby giving the concept of *Einfühlung* a different turn.

Both approaches should not be confused with the concept of *perspective-taking*, as a shift in perspective is always carried out from one's own standpoint. Perspective-taking is neither about placing oneself into other forms (as in *perspective-identification*) – which is

why *enlivening* is a related concept – nor about exploring one's own emotions. In a narrower sense, empathy has *two* orientations: one in which “the soul places itself into something”, and the other with a clear focus and understanding on one's own emotions. This requires the primary and secondary moments in Brentano's sense. However, both father and son Vischer serve as key figures in understanding the origins and significance of empathy in early nineteenth-century German thought.

Titchener (1909, 21) introduced the English term *empathy* as a translation for “*Einfühlung*”, meaning that “observers (...) must think, by empathy” (91). The “feelings of if, and why” (185) are the driving force of empathy.

Returning to the point, the clear focus and understanding of one's own emotions through judgments enables the process of development from I-World-awareness (=) to Self-awareness (≡), which shapes *consciousness*, thereby allowing us to experience basic emotions within ourselves in a reflective sense through a secondary moment (Lewis 2007). This *consciousness*, that is, understanding and thinking about the »Me«, does not emerge until the second half of the second year of life and finds its specificity in the formation of the »Self«. This is observable through the infants' responses to mirrors: This development becomes observable through infants' responses to mirrors: »I« can see *myself* – that is »Me« – and in doing so, »I« recognize that »I« *have* (take) a »Self«. »I« am here; »I« exist as a »Self« here. »I« *myself* am present.

It seems appropriate at this point to further elucidate the »Me«, as it represents an *in-between* – a transition between the »I« (ego) and the »Self« (eautos). The developing person begins to perceive themselves in relation to others and to form their own identity. This »Me« should not be confused with an »*objective Self*«, for which the expression »Self« is already available, as the »Self« serves as an object to itself. The Self is capable of engaging in *self-care*. Referring to Brentano's theory, the »Me« is far more *dynamic*, being shaped by *emotional movements* as an *in-between*, whereas the »Self« is predominantly – but not exclusively – determined by *judgments* and *meanings*.

4.7 Self-Conscious Emotions and Eautos-Centric Empathy

The »Self«, shaped by *evaluative* moments, is fundamentally based on attributions, which also form the foundation of *self-conscious emotions* in the sense of *attributive judgments*. As *consciousness* and *self-re-cognition* further develop, the so-called *self-conscious emotions* – such as (exposure) embarrassment, jealousy, (non-social evaluative) pride, or envy – begin to emerge (see table 3). In Brentano's sense, self-conscious emotions are primarily phenomena of inner perception, within which various judgments dwell. These emotions require at least a sense of »Me« and »Self« to take shape. Many of the *self-conscious emotions*, such as (exposure) embarrassment, phenomenologically stem from a *pleasantly experienced* sensation, such as that elicited by praise and compliments, which highlights »Me« and *attributes* something to *my* »Self«. Forms of rational insight and *intellectual judgments* develop, and mental verbs such as knowing, believing, or thinking are used, indicating the emerging ability to reflect on one's own thoughts and emotions. Similarly, the phenomenon of being *pleased by attention* (*being looked at*) fundamentally emphasizes and underscores *individuality* – and the connection between the *atom* and the *individual* is particularly highlighted by Freudenthal (1986).

Through the internalization of *mental verbs* such as *knowing*, *believing*, or *thinking* in relation to oneself – *how do I think about myself?* – *self-evaluation* increases, along with all forms of *intellectual* and *attributive* judgments. As an example, during birthday celebrations, the *individual* is momentarily placed above others, which highlights them and fosters self-conscious emotions through being pleased by attention or (exposure) embarrassment (Hakami & Wiesner, 2020). Similarly, in *competition as a challenge*, the elevation of the *individual* occurs, which in turn engages self-conscious emotions (Tönnies et al. 1929; Wiesner, Dammerer, et al. 2024). *Being looked at*, as well as *being pointed to*, is a form of *focus*, *differentiation*, and *separation*; it exposes »Me« and is an *exposure* of the »Self« – it makes me visible and reveals me. At the same time, it creates the fear of being exposed, of having revealed too much. However, this perspective already requires the ability to *evaluate* self-conscious emotions in a *social* way against some standard, norm or rule.

The consciousness of Self involves a stream of thought, each part of which as “I” can 1) remember those which went before, and know the things they knew; and 2) emphasize and care paramountly for certain ones among them as “me,” and appropriate to these the rest (James 1890, 258).

Essentially, *self-conscious emotions* are not based on the (positive or negative) *evaluation* of the »Self« in relation to standards, norms, or rules, which we must learn from the people around us, and for which our mental images are again relevant. This is because Hoffman (1982, 287) refers to “egocentric empathy”, which arises from the awareness of the »Self« and »the other« “as distinct physical entities”, and “thus for the first time enables one to experience empathic distress while also being aware that another person, and not the self, is the victim”. However, the expression *egocentric* is inappropriate, as the »Self« is better understood in relation to *eautos* (εαυτός), which refers to »my own self«. It should not be confused with »ego« (εγώ), which simply means »I«, or *autos* (αὐτός), which signifies »by oneself«. The phenomenon of *distinction* comes to the forefront in contrast to that of similarity. The »Self« thus leads to an *eautos-centric* empathy or *cognitive* empathy.

Self is that conscious thinking thing (Locke 1690, 458).

The development of the »Self« is closely linked to *cognitive* development, as Harter (2007) notes, which influences two general characteristics of the *self-structure*: the capacity for *differentiation* and *integration* that a person can apply in relation to their own theory of the »Self« and of the »individual«. In relation to *eautos-centric* empathy, we speak only of the *individual* and often forget the *developing person*. This marks the break or fracture between the *social sciences* (in German *Sozialwissenschaft*) and the *humanities* (in German *Geisteswissenschaft*), where it is even common not to append *science* as a clarification or distinction.

The »Self«, when reconceived according to James’s idea, develops from the »Me«, which still represents “an empirical aggregate of things objectively known” (James 1890, 259). The »Self« thus differs from *both* the »Me« and the »I«, which is at each moment different from that of the last moment. The »Self« on the other hand, creates a stable and persistent *identity* – essentially, “everyone is to himself that which he calls *self*”, as John Locke (1690, 449) notes. Additionally, “it is the same self now as it was then; and it is by the same self, with this present one that now reflects on it, that that action was done”. Experiencing the »Self«

as consistently stable – that is, exhibiting enduring *sameness* – often appears challenging when the »I« seems highly unstable, expansive, open, and in some sense boundless, while the »Me«, as an empirically and objectively known aggregate, remains highly dynamic and simultaneously oriented toward the world of qualitatively real entities.

In particular, Lewis & Brooks-Gunn (1979, 8) refer to “the self as object” as “the categorical self”, which leads to the development of the *self-concept*. This refers to the *categories* by which a person sees themselves as an individual and defines themselves *cognitively*, especially in relation to, and “vis-à-vis the external world” (11), as can be inferred from the *memorable image* according to the ideas of Planck.

emotion families	variations	intrapersonal	interpersonal	relatedness
pride	pride as satisfaction, authentic pride, performance and arrogance (hubristic pride)	foster motivation, resilience, self-confidence and self-esteem, reinforces self-worth, narcissistic tendencies	inspires admiration, perceived as ideal model	positive self-evaluative emotion linked to achievement and pleasure
embarrassment	embarrassment can be situational, empathic, vicarious, or cognitive (and is inherently social as a social emotion)	encourages self-regulation, emotional adjustment, and humility	elicits sympathy and communal support; socially, it fosters social forgiveness and repairs social reputation	discomfort due to unintentional exposure; socially, through social awkwardness or rule-breaking
envy	envy as benign envy, constructive envy, depressive envy; socially: destructive envy	can drive ambition, act as an incentive, or result in dissatisfaction and resentment	can foster motivation; socially: create rivalry and social tension	motivation for self-improvement; socially: a social-comparative emotion, competitive behavior

Table 3: Some examples of self-conscious emotions (by the author)

With the increasing development of *cognitive* abilities, *social* comparisons begin to be more strongly used for *self-evaluation* from middle childhood (ages 6–7), which can lead to the persistence of both unrealistically positive and unrealistically negative *self-attributes*. This is often influenced by the quality of attachment relationships and may be shaped by black-and-white thinking. Self-evaluation involves comparing one’s own performance with that

of others to draw conclusions about one's own abilities, from which the concept of being competent arises. In late childhood (ages 11–14), the ability to form a concept of one's worth as an *individual* develops, which is an "evaluation of his or her global self-esteem" (Harter 2007, 507). At the same time, this increasingly leads to the formation of "a stable sense of the self as a single, coherent, bounded entity" (Harter 2007, 508). The self-awareness enables an understanding of the *rational self*, the *material self* and the *social self*, making it possible to understand, similar to the idea of Lewis & Brooks-Gunn (1979), that the »I-Me« (»Me-I«) is *existential*, while the »Self« is *categorical* and *socially comparative*.

All terms prefixed with *self-* pertain to *self-consciousness* – for example, self-efficacy, self-confidence, self-evaluation, self-concept, and *self-care*. To capture another thought here: *measurements* are oriented toward stability, not toward transient and changeable. At the same time, change is viewed from the perspective of what is already considered stable, rather than as a continuous process in which one change follows another. *Sameness* in living beings is an abstract idea. Capturing the »Self« as sameness becomes even more challenging once the »social self« divides into *multiple selves*.

Looking back, it becomes clear that a »Self« accumulates and unites a *multitude* of moments within itself, all of which interplay and must present themselves in a certain degree of *saturation* and *maturity* (in German *Sättigung*). Platner defines 1793 the »self-feeling I« (87; in German *Selbstgefühl Ich*) as the sum of all present and past conceptions of the life of a subject, *unified* into a *single* entity or atom. The »self-feeling I« thus refers to two things – a real *living* subject and the *logical* subject of thought (Drüe 1994): »The inner basis of this self-feeling is merely a logical subject« (Platner 1793, 91).

Furthermore, without »the discovery of the appearance contained within self-consciousness« (91), the »soul perceives itself as substance«. The »self-feeling I« is thus conceived »after the establishment of the mind as substance« (400). The *body* (in German *Körper*) becomes the *objectified* "material self" (James 1890, 188), which should not be confused with the *lived body* (in German *Leib*).

Similarly, Lipps (1902, 176) describes the self-feeling, which develops through the *objectified* »I« (ego) and the ability to retain the past: »The self-feeling is the feeling that has me as its object.« Because the »Self« has itself as its *object*, it can also be observed, as Cooley, (1902, 64) noted: "[...] children do as early as the second year, when they may be observed experimenting before the mirror with all sorts of gestures and grimaces". From this, *eaautos-centric* empathy or *cognitive* empathy develops – a form of empathy based more on *judgments* than on *emotional acts*, enabling one to *think oneself into* another person's perspective (in German *Eindenken*).

Therefore, the question posed by Coll et al. (2017), »Are we really measuring empathy?«, is entirely valid, as it is crucial to clarify what is meant by *empathy*, particularly in relation to its development. At the same time, it remains challenging to determine how emergent phenomena – which inherently form an interwoven structure – can be meaningfully broken down into *separable* components that are also measurable. From this moment on, we are dealing with the *phenomena of extinction, segregation and exclusion*, which are based on *focusing* – illuminating only the foreground while neglecting most of the background. This approach is often risky, as it overlooks essential *contextual* elements. At the same time, another development of empathy must be considered – one that is both shaped and driven by *social emotions*, or conversely, influences them in return – much like the chicken-and-egg dilemma.

4.8 Social Self, Social Emotions, and Social Empathy

The “belief that the self is not present at birth nor a natural consequence of intellectual development” as Fine (1990, 122) notes, but rather “a consequence of the responses of others is a cornerstone of interactionism and sociological social psychology”.

The idea of the »Social Self« – “as mediated through the socially situated concepts of role and identity” (Fine 1990, 122) – has raised significant questions about “how individuals connect themselves to social situations”. It is always about how *individuals* fit themselves into *social* worlds – what is referred to as *society* (in German *Gesellschaft*) and the process of *socialization* (in German *Sozialisation*), which differs from *community* (in German *Gemeinschaft*). We also find this differentiation in Bronfenbrenner’s framework, through the distinct structural levels and the *break* or *fracture* between the mesosystem and the macrosystem, with the mesosystem functioning as the *in-between* (Bronfenbrenner 1979, 1992). Fundamentally, a *social self-theory* must consider insights developed from studies of emotions, or more precisely, *social emotions*, demonstrating that the *social self* is not merely a cognitive self. Likewise, findings from organizational sociology, particularly concerning collective behavior, should be incorporated to deepen the understanding of the *social self*.

When considering *social emotions*, social behavior standards, norms, and rules come to the forefront, as does the process of relating one’s own behavior to these rules and attributing responsibility to oneself for successfully adhering to – or failing to comply with – them (Denham 1998; Petermann & Wiedebusch 2016).

Unlike the basic emotions or even the concerned expression of sympathy, there are no unique facial indicators for these emotions, so that investigators must rely heavily on behaviors to infer their experience and expression (Denham 2023, 64).

Social emotions – more precise, complex self-conscious *evaluative* emotions – depend on the development of a range of cognitive abilities and on the capacity to understand *judgments* in an argumentative manner. Social emotions are based on “a set of standards, rules, and goals” (Lewis 2007, 227) and on a well-developed “sense of self”, thereby enabling us to engage in *self-reflection* (Saarni 1999). Likewise, one must also be capable of *evaluating* the self with regard to those standards, norms, rules, and goals, and then determining “success or failure”. Similarly, it is possible to distinguish between social emotions, which are based on *competition as rivalry*, and self-conscious emotions, which are characterized by *competition as a challenge* (Wiesner, Dammerer et al. 2024). The »I« of infants and toddlers does not recognize competition in the sense of rivalry or challenge. Their interactions are *pro-social*, grounded in imitation, participation, community of experiencing, and shared play, rather than in competitive differentiation. In *social* self-evaluation, we can judge our responsibility by determining whether an event is the result of our own actions about rules and goals, thereby enabling us to make either an internal or an external attribution (see Figure 1). *Social emotions* and social self-consciousness, through complex and abstract judgments, lead to the division of the *individual* “into several selves” (James 1890, 190).

Cooley (1902, 64) speaks of the “process by which the self-feeling” (164) emerges through “the *looking-glass*”, wherein the viewpoints and evaluations of one’s actions by others form the foundation of *social* self-experience. This “kind of self-feeling” is shaped by the attitude toward what is attributed to others and by what one believes others attribute to oneself. A

social self of this sort might also be called the *social-reflected* or »*social looking-glass self*« (152). With the emergence of *social* emotions, so-called complex *evaluative* emotions – such as guilt, shame, evaluative pride (arising through competition), fame, honor, awe, abhorrence, revulsion or indignation (or outrage and outcry) – begin to appear (see table 4). James (1890, 190) writes: “A man’s fame, good or bad, and his honor or dishonor, are names for one of his social selves”.

Properly speaking, a man has as many social selves as there are individuals who recognize him and carry an image of him in their mind. [...] But as the individuals who carry the images fall naturally into classes, we may practically say that he has as many different social selves as there are distinct *groups* of persons about whose opinion he cares. He generally shows a different side of himself to each of these different groups (James 1890, 190).

These emotions require, at a minimum, a sense of *social self-feeling* developed through the looking-glass process. As *individuals* (or *atoms*), we assume that we are being observed – or that we are observable; in doing so, the presumed way we are seen by others – and the evaluations made by others – are assessed by the »Self«, thereby orienting our *social* emotions accordingly. This process does not involve actual observations or evaluations by others but rather concerns what is believed about such observations and the *interpretations* that follow. Thus, Yeung & Martin (2003, 843) also write that “one of the most exciting and theoretically rich ideas of sociology and social psychology is that the [social] self is a social product,” which is a “common argument associated with symbolic interactionism”. The question of “the social self” has also “had a long history in pragmatist philosophy”, as Fine (1990, 122) notes, as well as in “sociology”.

To capture another thought here: The concept of *individuality* was introduced by Cicero in reference to the “Teachings of Democritus” (1960, 21) through his translation of “*corpora individua propter soliditatem*” (20). Its origin lies in the idea of the *indivisible*, which can be traced back to the Greek term *átomos* (ἄτομος) as the archetype of *individuality* (Kobusch et al. 2017; Röttgers 2016). Through individuality as a boundary with distance, the person is »distinguished« from other persons (Rheinfelder 1928, S. 55). Every *human being* (from Latin *homo*, *humanus*; »man, human«), in Kant’s sense, was not only simultaneously an »infant – protege (ward, pupil) – apprentice (in German *Säugling* – *Zögling* – *Lehrling*)« (Kant 1838, S. 369), but, above all, always also a *person*. In Roman law, the term *persona* also developed to refer to the *human being* as a legally *acting subject*. Individuality emphasizes the »distinguishing« (Eisler 1899, S. 375) this is why »individuals can be objectively posited phenomena« (Hartmann 1880 S. 256). The *separated* human being is the *individual* and, therefore, the social being. As a »*person*«, the human being asserts and upholds their claim to their own independent, peculiar, and distinctive »*personality*« (Wiesner 2025). If one replaces the concept *person* with *human being* and the concept *individual* with *atom* in scholarly contributions, following Brentano’s sense of the *analysis of concepts*, then the fundamental idea of these concepts becomes visible through what is currently being said and thought. This enables a clarification in relation to a *phenomenology of care*.

According to Popitz (1960, 61), humans *socially* bind their *behavior* toward one another. However, making something socially binding is itself a »peculiar achievement«. Rather than

being universally fixed, social norms are »culturally conditioned and relative«, pointing to the »social plasticity« (in German *soziale Plastizität*) of humans (63) – that is, their »malleability through responsiveness« (in German *Reagibilität*) and »systems of order« (in German *Ordnungsentwürfe*).

At the same time, *social norms* reflect »social productivity« (in German *soziale Produktivität*), meaning the creative capacity of imagination, through which humans construct vastly different *social orders*. Both aspects also represent constraints on *shaping social life* – a » self-determination of the self« (in German *Sich-selbst-Feststellen*, 64) and » mutual self-determination« (in German *Sich-gegenseitig-Feststellen*) among *individuals*. Thus, as Popitz emphasizes, the question of *how* social norms become comprehensible cannot be answered by searching for norms that possess universal validity in their specific content. »Every normative interpretation« (65) – not only those »based on legal principles« – creates an »artificial level of communication between people«, where »not everything that is experienced, felt, or perceived is considered valid«. No »psychological, phenomenological, or sociological theory of guilt can eliminate the possibility« – or even the likelihood – »of subjective injustices inherent in this fundamental condition of all social norm-setting«.

This opens additional perspectives on the *phenomenon of care*, indicating that a single approach is not sufficient among the many possible perspectives, and it encapsulates the social-scientific understanding of the world through *Self-World-Awareness* ($\equiv$). This Awareness does not rest on qualitatively real entities but rather on what is believed about qualitatively real entities, as well as on explanations regarding qualitatively real entities as exercises of thought. It is therefore based on the phenomenon of exclusion rather than on that of inclusion and incorporation (to internalize, to incorporate, to embrace).

It still remains a subject of controversy whether empathy should be considered an affective, emotional, or cognitive phenomenon (Coll et al. 2017; Davis et al. 2004; Decety & Jackson 2004; Rankin et al. 2005). However, from the perspective of Brentano's theory, all these assumptions appear valid – provided that the specific combinations of emotional movements and judgments are considered. Yet, they are simply not sufficient and reduce the phenomena to isolated fragments, extracted with a pipette from an arbitrary foreground, while neglecting the broader background upon which these phenomena emerge. Sometimes, it seems as if modern social science has forgotten how to engage adequately with *ideas* and *presentations*.

Without this consideration, defining *empathy* becomes an arbitrary endeavor. However, *empathy* is predominantly cognitive when the understanding of emotions displayed by others is examined from the standpoint of *perspective-taking*, and particularly when the so-called *social* emotions, which are primarily cognitively shaped, function as *social judgments*. In this context, emotions are fundamentally subjected to *social evaluation* – their appearance is judged in terms of *positive* or *negative* and *right* or *wrong* assessments.

emotion families	variations	intrapersonal	interpersonal	relatedness
social pride	pride as group-based pride related to shared achievements and identity	fosters motivation, strengthens social bonds	strengthens social hierarchies and rank orders, triggers envy, social tensions, rivalry or fosters community belonging	positive self-evaluative emotion linked to social status or social recognition
shame	self-related shame: bodily shame, empathic shame; socially: social shame, group-based shame, cultural shame	self-related: can lead to self-punishment or self-improvement; socially can lead to social withdrawal	socially: can trigger social exclusion, but also empathy and support	emotion associated with a negative self-evaluation and a desire to hide or withdraw
guilt	guilt as authentic guilt, neurotic guilt; socially: social guilt	fosters restitution, moral growth, and moral awareness	can foster forgiveness, conflict resolution, and social repair	a moral emotion associated with a sense of responsibility for wrongdoing or harm inflicted on others
indignation	indignation as moral or social indignation and political indignation	can lead to hostility, increase motivation for action	facilitates group mobilization, fuels moral outrage, or drives policy change	an emotion elicited by perceived injustice or the violation of moral or ethical norms

Table 4: Some examples of self-conscious evaluative emotions or social emotions (by the author)

Perspective-taking, as a form of *cognitive* or, more precisely, *social empathy* – even though the concept already reaches its limits here – can be initially found in Thoreau’s question (1854, 10): “Could a greater miracle take place than for us to look through each other’s eyes for an instant?” To see through the eyes of others no longer means experiencing or reproducing their emotions, nor does it imply being emotionally infected. Here, perspective takes precedence over co-experiencing or resonant experiencing. *Perspective-taking* is about cognitive engagement, not about *empfinden* (through *mental feelers*). Perspective-taking refers to the ability to understand and consider another person’s perspective without fully placing oneself in their position. It focuses on cognitively observing and understanding, rather than on a comprehensive immersion into the other’s experience. Returning to Brentano (1929, 41), it is also a matter of recognizing that a “thinking being” in this case is only “the primary object of our thinking” when the *thinking being* “imagines what someone else thinks” or feels. Thus, perspective-taking does not yet constitute a *secondary* moment, as the thinking being does not perceive or include itself as the one who recognizes and perceives.

Social empathy as perspective-taking originates from a cognitive orientation and is a *rational* aspect, where one *thinks* oneself into the position of another person (Bischof-Köhler 2013). This does not necessarily lead to being emotionally affected; rather, it allows for the introduction of highly personal, even contradictory, emotional moments. In child development, perspective-taking is closely linked to the Theory of Mind (ToM), which typically emerges around the fourth year of life. However, *social empathy* can also be highly manipulative and strategic through social judgments (Breithaupt 2019). Because of this, it has the potential to be not only a unifying force but also a mechanism for *separation*, *segregation*, and *exclusion* (Wiesner 2022).

5. Finale: A Schenkerian Approach to a Phenomenology of Care

Origin, development, and present I call background, middle-ground, and foreground; their union expresses the oneness [...] (Schenker 1956, 3)

In conclusion, the “music analysis developed in the 20th century by Heinrich Schenker” (1868–1935), as already pointed out by Parrott (2010, 19), can be referenced to introduce his concept of “ur-emotions” (14). Parrott’s reference is highly creative, as, according to Schenker, the complexity of a symphonic theme or movement can be structured in such a way as to simultaneously understand its dynamics through analysis. As creative and innovative as Parrott (2010) is with his approach, the insights presented here will nevertheless deviate from his and re-envision the presented phenomena contemplatively, pensively, meditatively, thoughtfully, and reflectively.

Of course, this can only be understood as a *translation* – a process in which a model from one field clarifies phenomena to such an extent that, through something like analogy, ideas for understanding difference and integration can be adapted in another field. What is being translated are ideas, meaning that it is never a complete transfer – a point that Goethe (1827a, 1827b) already emphasized in relation to translations between languages. Translations should be assessed based on their claim to validity in terms of coherence. What can be translated are structures and relations in which phenomena can be found, as well as, by extension, structural depth – that is, understanding structure and dynamics across higher and deeper structures. Rather, these are forms of *phantasia* (φαντασία) that generate forms of *phantasmata* (φαντάσματα), enabling new perspectives and insights.

Education in emotional perception and understanding can be profoundly conceptualized in terms of Schenker (1935) and his idea of the *bass movement* (in German *Bassbewegung*) and the *fundamental line* (in German *Urlinie*) as the *fundamental structure* (in German *Ursatz*) in relation to the *melody* (in German *Melodie*) as a theory of *layers* (in German *Schichten*), similar to geological formations. In German, the prefix *ur-* means ›something as the first, original‹ (in German *ursprünglich*), or ›very old‹ (in German *uralt*). In the first approximation to the method, the idea is helpful that Schenker’s assumptions function similarly to those of a hermeneutic phenomenologist in a concert, meaning that the reference of the analysis is never solely the *score*, but particularly the *music as it is perceived* (Polth 2021).

A Schenkerian analysis occupies an intermediate position between the *score* (in German *Partitur*) and the *performative* aspect of the *performance* (in German *Ausführung*), focusing primarily on forms of possible *performative* aspects of performances as *events* (in German *Ereignisse*). Similarly, the Schenkerian analysis can now be translated and applied by not viewing the score alone as an *abstract* object, nor the *performance* or its *performative* aspects (in German *aufführende Aspekte*) alone as an occurrence. Rather, it is necessary to propose ways that *link* the phenomena of a composition to specific structures, moments, and types of units and events, illustrating their *relationships*. Essentially, this constitutes a structural-dynamic analysis across layers, thereby representing a specific phenomenological approach.

Schenker's ideas are well documented in his work on *free composition* and empirically grounded in relation to music. Essential to the understanding of any analysis is the notion that words designate something, such as the word *note* or *emotion* (e.g., sadness), but the *as-something* is not the same as the (real) thing itself (Haas 2021). Thus, Husserl (1929) referred to this 'as-something' as the *apophantic* (from Greek ἀπόφασις, *apophansis*; *denial, refusal, rejection*), drawing on an Aristotelian concept. In phenomenology, it is about the way consciousness exerts selectivity by focusing on certain aspects of a phenomenon and excluding or avoiding others, thereby also enabling a focused attention.

The Schenkerian analysis is based on a reduction method that progresses through regression toward the clarification of a *fundamental structure* (in German *Ursatz*), while structuring layers of *meaning* (in German *Sinn*). The method of reduction is experiential and perceptible, but always only as a whole and through the *rapport* and *constant contact* (in German *Fühlungnahme*) with the *background*, *middleground*, and *foreground* (Schenker 1956, § 29, 18–19). The analytical method brings certain concepts and words into a coherent and comprehensible relationship, where each element can only be determined through its connections to the others (Jonas 1972). In practice, this means that for every detail of an analysis, one must be able to find and consider the corresponding phenomena in experience and perception. Thus, no definition can fully determine a thing by merely naming it; rather, the concepts and their original sources always connect with one another to form a whole, much like the three worlds of Max Planck, which together represent a single (one) world as moments.

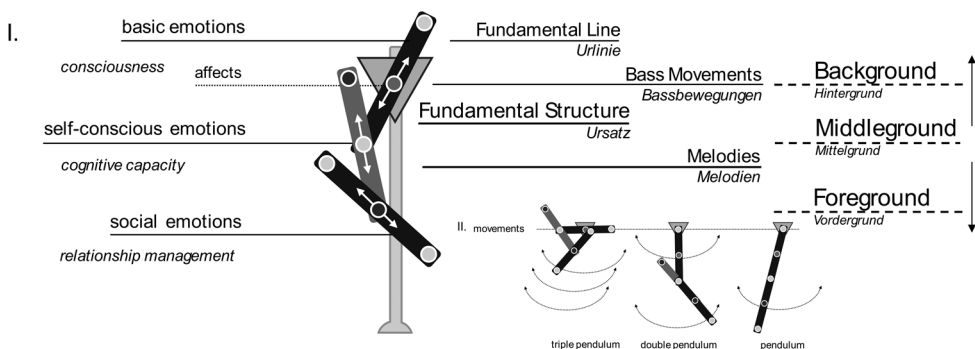


Figure 7: The structural-dynamic architecture of emotions: The emotional triple pendulum (illustration by the author)

In a similar approach to a methodological *Epoché*, Schenkerian analysis is invoked, and the musical analysis itself is suspended instead focus on the analysis of the structure of emotions, using concepts that have yet to be employed for this purpose. The goal is to uncover what has been said so far in its structures. In the Schenkerian method, according to Haas (2021), there are only *relative* determinations and *relationships*. The act of sensing always eludes verbal expression, with the experience serving as the living evidence of the analysis, and the »memorable pictures« (Wittgenstein 1956, II-16, 62e) of the whole assuming the role of justification, understood as proof through a *memorable image*.

Emotions are structurally dynamic and phenomenologically polyphonic, as both *affect* (as *ur-emotion*) and *basic emotions* are simultaneously present and analogous to the *bass movement* (in German *Bassbewegung*) and the *Urlinie* (*fundamental line*) as the *Ursatz* (*fundamental structure*) in Schenker's theory, functioning as oscillations (*movements*) in the background. The background in painting is visible; it requires neither justification nor explanation, writes Schenker (1935, 14). Returning to Brentano's phenomenognosical understanding of psychic phenomena, judgments pertain only to truth or correctness – they are like melodies. However, some emotional acts ascribe a coherent value to an object, meaning that these *value-qualities* (value-ception) emerge from the background (Brentano, 1925). Or more precisely, they are to be developed from the background. A possible, yet not final, but rather processual memorable image through concepts to make emotional multidimensionality *visible* could look something like this drawing on an idea by Hastedt (2009, 57):

atmospheres
moods
affects
basic emotions
self-conscious emotions
social emotions
wishes
value-ception

To understand a *phenomenology of care* in relation to emotions, however, the background must be made visible. If we perceive something from Brentano's perspective of true love, then Schenker's reduction method, along with a methodological epoché, appears worthwhile in order to understand the path toward the perspective of *true love*.

Emotional multidimensionality thus describes the simultaneous experience and interaction of different, often contradictory or complementary aspects in relation to the background, middle ground, and foreground, which enables a deep, rich experience for the person. The *Ursatz* is the most *fundamental structure for movements*, representing the deepest structural layer. In contrast to many other emotional structures, there are only a few possible forms of *basic emotions*, analogous to the concept of the *Urlinie* within the *Ursatz*. *Affects* are essentially similar to the concept of *ur-emotions* described by Parrott (2010), expressing immediate, less reflective moments in terms of *affective families* as various modes of relating to the world, and thus resemble Schenkerian *bass movements*. In contrast, *basic emotions* represent already structured and more stable moments, which manifest across cultures in so-called *emotional families*, like the Schenkerian *Urlinie*. The *bass movement* is the foundation that shapes the formation of the *Urlinie* and extends into the *melody*. The bass move-

ment typically follows larger, more regular intervals and can lead to changes both in relation to the *Urlinie* and to the *melody*; however, the *bass movement* is not identical to the *Urlinie*.

The *Urlinie*, in relation to the *bass movement*, has freer and differentiated possibilities for movement, like basic emotions compared to affects in the sense of ur-emotions. This is achieved through intermediate tones and only opens the melodic development. The movement of the *Urlinie* always strives toward the fundamental phenomenon of a basic emotion, like the gravity and tonic of a piece, in order to emphasize the stability of the phenomenon (coherence) and to lead to a fundamental tension-release relationship.

The relationship between tension and release in Schenkerian analysis can be thought of analogously on an emotional level, particularly when it comes to the dynamics and movement of emotions in relation to restlessness, uncertainty, or expectation. Tensions can arise from the coexistence of emotions that obstruct, contradict (ambivalence), or cannot be fully reconciled with each other. Similarly, tensions develop through restlessness, uncertainty, indecision, and unresolved or unmet expectations as dissonances.

Looking back, Bridges (1932) also speaks of *excitement* and the associated *rhythmic movements* in infants to illustrate the development of the phenomenon of emotion. Tension and release typically occur through moments of consonance, similar to the idea of clarity and enlightenment, as well as gradually through slow, calming processes or reflections, in the sense of slow resolutions as fading and diminishing. Likewise, volume and intensity shape both tension and relaxation. Acoustically, this movement corresponds to the fall of the voice at the end of a sentence, expressing closure, relaxation, and completion.

Drawing on Schenker's analysis, the *Urlinie* can be taken as a starting movement to understand more complex emotional structures. All other emotional structures can therefore be viewed as elaborations, embellishments, extensions, or distortions of the *Ursatz*. The tension between the *bass accompaniment* and the *Urlinie* leads to a polarity at the foundation, serving as the source of all emotions and affects.

The *melody* that emerges in the middle ground and foreground of a Schenkerian analysis is similar to complex emotions and judgments, and therefore stands in close relation to the *Urlinie*, i.e., the basic emotions. Complex emotions acquire their distinctiveness, much like a melody, through embellishments, extensions, changes, and distortions of the fundamental structure – especially through judgments. Self-conscious emotions and social emotions emerge together, intertwined with judgments, as melodies in the middle ground and foreground. They can alternate, mix, evolve, and fade away in the process of a never-ending symphony of life. And sometimes, the basic emotions also break out of the background in their purity. The foreground and background should be understood as layers, with the deepest layer being the *Ursatz*.

At its core, emotions also behave like a *triple pendulum*, which, due to its complex movements, is highly sensitive to small changes and can lead to chaotic and, consequently, dynamic and lively phenomena. Similarly, a triple pendulum can transform into a double pendulum or single pendulum if one of the interconnected pendulums is kept as still as possible. Through changes and modifications, a complex triple pendulum can thus be brought into simple harmonic behavior. The triple pendulum is therefore suitable for visually giving the three emotional moments in their development the place they deserve. Thus, the “rhythmical swing of the pendulum” by Planck (1931, 13), as introduced at the beginning of this

paper, emerges once again. The dynamic interplay and reciprocity of emotions, including their interaction with judgments across higher and deeper structures, is less a chaotic and more a *living* momentum. Just like in a symphony, neither the quantity nor number of notes leads to chaos, nor are there ever too many notes – rather, it is the harmonious or disharmonious interplay and interweaving that dynamically unfolds across structures, creating an experiential awareness and a living awareness.

“Whatever the manner in which the foreground unfolds, the fundamental structure of the background and the transformation levels of the middleground guarantee its organic life”, notes Schenker (1956, 4). What we perceive as the unifying form of background, middle ground, and foreground – as a *Gestalt* – can be referred to as *mood*, as it encompasses all layers. This also highlights that how we view the world, how we shape our worldview – our *Weltbildern* – and how it is revealed, can only be understood as something comprehensive or all-encompassing. The stage, as a space where the symphony resonates, can be compared to a mood space. *Atmospheres* are considered objective and tangible phenomena that are also subjectively perceived. To sense atmosphere means to be present as a *lived body* in a certain way (Böhme 2001, 2013). They mediate between the object and the subject, neither fully bound to one nor the other. Thus, all moments are united to understand a *phenomenology of care* and, in the sense of Brentano, to connect *ethical values* with *ethical judgments* in relation to *care*.

References

- Agnoli, Sergio; Mancini, Giacomo; Andrei, Federica & Trombini, Elena (2019). The Relationship Between Trait Emotional Intelligence, Cognition, and Emotional Awareness: An Interpretative Model. *Frontiers in Psychology*, 10, 1711. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01711>
- Arendt, Hanna (1971). *The Life of the Mind: One/Thinking* (Edition 1977). Harvest Book.
- Asma, Stephen T. & Gabriel, Rami (2019). *The Emotional Mind: The Affective Roots of Culture and Cognition*. Harvard University Press.
- Bandler, Richard & Grindler, John (1994). *Metasprache und Psychotherapie. Die Struktur der Magie*. Jungerfann.
- Baron-Cohen, Simon & Swettenham, John (1996). The relationship between SAM and ToM: Two hypotheses. In Peter Carruthers & Peter K. Smith (Eds.), *Theories of theory of mind* (p. 158–168). Cambridge University Press.
- Basch, Michael Franz (1976). The Concept of Affect: A Re-examination. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 24(4), 759–777.
- Bischof, Norbert (2014). *Psychologie: Ein Grundkurs für Anspruchsvolle*. Kohlhammer.
- Bischof-Köhler, Doris (1991). Jenseits des Rubikon. Die Entstehung spezifisch menschlicher Erkenntnisformen und ihre Auswirkung auf das Sozialverhalten. In E. P. Fischer (Hrsg.), *Ein Panorama der Naturwissenschaften* (S. 143–194). Piper.
- Bischof-Köhler, Doris (2013). Zusammenhang von Empathie und Selbsterkennen bei Kleinkindern. In Manfred Cierpka & Peter Buchheim (Hrsg.), *Psychodynamische Konzepte* (S. 321–328). Springer.
- Blühdorn, Hardarik (1993). Deixis und Deiktika in der deutschen Gegenwartssprache. Deutsche Sprache. *Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation*, 21(1), 44–62.

- Böhme, Gernot (2001). *Asthetik: Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*. Fink.
- Böhme, Gernot (2013). *Atmosphäre: Essays zur neuen Ästhetik*. Suhrkamp.
- Breithaupt, Fritz (2019). *The Dark Sides of Empathy* (Andrew B. B. Hamilton, Trans.). Cornell University Press.
- Brentano, Franz (1874). *Psychology from an Empirical Standpoint. Volume 1* (Otto Kraus & Linda L. McAlister, Hrsg.; Antos C. Rancurello, D. B. Terrell, & Linda L. McAlister, Trans.; 2009., first english edition published 1973). Routledge.
- Brentano, Franz (1875). *Die Lehre vom richtigen Urteil. Nach der Vorlesung über Logik mit Benützung anderer Manuskripte aus dem Gebiet der Erkenntnistheorie aus dem Nachlaß herausgegeben* (Franziska Mayer-Hildebrand, Hrsg.; Auflage 1956). Francke.
- Brentano, Franz (1889). *The Origin of our Knowledge of Right and Wrong* (Otto Kraus, Hrsg.; Roderick M. Chisholm & Elizabeth. H. Schneewind, Trans.; Edition 1969). Routledge.
- Brentano, Franz (1894). *The Foundation and Construction of Ethics (Manuscript 1876; Lecture 1894)* (Elizabeth H. Schneewind, Hrsg.; Elizabeth H. Schneewind, Übers.; Edition 2009, originally published in 1952). Routledge.
- Brentano, Franz (1906). *Die Abkehr von Nichtrealen. Briefe und Abhandlungen aus dem Nachlaß (1902–1917)* (Auflage 1966). Meiner.
- Brentano, Franz (1925). *Psychologie vom empirischen Standpunkt. Zweiter Band. Von der Klassifikation der psychischen Phänomene. Mit neuen Abhandlungen aus dem Nachlaß* (Otto Kraus, Hrsg.; Unveränderter Nachdruck; Ausgabe 1971). Meiner.
- Brentano, Franz (1929). *Psychology from an Empirical Standpoint. Volume III. Sensory and Noetic Consciousness* (Otto Kraus & Linda L. McAlister, Hrsg.; Margarete Schattle & Linda L. McAlister, Trans.; translation published in 1981). Routledge.
- Brentano, Franz (1930). *The True and the Evident* (Otto Kraus, Hrsg.; Roderick M. Chisholm, Ilse Politzer, & Kurt R. Fischer, Trans.; Edition 2009; first published in English in 1966). Routledge.
- Bridges, Katharine M. B. (1932). Emotional Development in Early Infancy. *Child Development*, 3(4), 324.
- Brinkmann, Malte (2021). Einklammern, Anhalten, Zurücktreten, um Anderes und Fremdes zu sehen: Zur Praxis der phänomenologischen Epoché in der qualitativen Bildungsforschung. In Diana Fischer; Kisten Jergus; Kirsten Puhr & Daniel Wrana (Hrsg.), *Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Wittenberger Gespräche VII* (S. 30–57). Martin-Luther-Universität.
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, Urie (1992). Ecological System Theory. In R. Vasta (Eds.), *Six Theories of Child Development. Revised Formulations and Current Issues* (p. 187–251). Kingsley.
- Brudzińska, Jagna (2019). *Bi-Valenz der Erfahrung. Assoziation, Imaginäres und Trieb in der Genesis der Subjektivität bei Husserl und Freud*. Springer.
- Bühler, Karl (1918). *Die geistige Entwicklung des Kindes (The Mental Development Of Child)*. Fischer.
- Bühler, Karl (1933). *Ausdruckstheorie: Das System an der Geschichte aufgezeigt*. Fischer.
- Bühler, Karl (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Ullstein.
- Buss, Kristin A. & Goldsmith, Hill H. (1998). Fear and Anger Regulation in Infancy: Effects on the Temporal Dynamics of Affective Expression. *Child Development*, 69(2), 359.

- Butterworth, George (1991). The Ontogeny and Phylogeny of Joint Visual Attention. In Andrew Whiten (Eds.), *Natural Theories of Mind. Evolution, Development and Simulation of Everyday Mindreading* (S. 223–232). Blackwell.
- Butterworth, George & Jarrett, Nicholas (1991). What minds have in common is space: Spatial mechanisms serving joint visual attention in infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 55–72.
- Butterworth, George & Morissette, Paul (1996). Onset of pointing and the acquisition of language in infancy. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 14(3), 219–231.
- Camras, Linda A.; Bakeman, Roger; Chen, Yinghe; Norris, Katherine & Cain, Thomas R. (2006). Culture, ethnicity, and children's facial expressions: A study of European American, mainland Chinese, Chinese American, and adopted Chinese girls. *Emotion*, 6(1), 103–114.
- Cassirer, Ernst (1923). *Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache* (Auflage 2010). Meiner.
- Cassirer, Ernst (1925). *Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil. Das mythische Denken* (Auflage 2010). Felix Meiner.
- Cassirer, Ernst (1929). *Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis* (Auflage 2010). Meiner.
- Choi, Boin; Wei, Ran & Rowe, Meredith L. (2021). Show, give, and point gestures across infancy differentially predict language development. *Developmental Psychology*, 57(6), 851–862.
- Cicero (1960). *Das höchste Gut und das schlimmste Übel / De finibus bonorum et malorum* (Lateinisch—Deutsch) (Alexander Kabza, Hrsg.). Heimeran.
- Coll, Michel-P.; Viding, Essi; Rütgen, Markus; Silani, Giorgia; Lamm, Claus; Catmur, Caroline & Bird, Geoffrey (2017). Are we really measuring empathy? Proposal for a new measurement framework. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 83, 132–139.
- Colley, David & Cooper, Paul (2017). Models of Emotional Development. In David Colley & Paul Cooper (Eds.), *Attachment and Emotional Development in the Classroom: Theory and Practice* (p. 21–36). Jessica Kingsley Publishers.
- Conrad-Martius, Hedwig (1923). Realontologie. In Edmund Husserl, Moritz Geiger, Alexander Pfänder & Max Scheler (Hrsg.), *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung. Band 6* (S. 159–333). Niemeyer.
- Conrad-Martius, Hedwig (1957). *Das Sein*. Kösel.
- Cooley, Charles H. (1902). *Human Nature And The Social Order*. Scribner's Sons.
- Darwin, Charles (1871). *The Descent of Man* (Edition 1901). Murray.
- Davis, Mark H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126.
- Davis, Mark H.; Soderlund, Tama; Cole, Jonathan; Gadol, Eric; Kute, Michael; Myers, Michael & Weihing, Jeffrey (2004). Cognitions Associated With Attempts to Empathize: How Do We Imagine the Perspective of Another? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(12), 1625–1635.
- De Vita, Chiara (2020). Karl Bühler's Fantasmatic Deixis Between Motion, Gestures, and Words. *Gestalt Theory*, 42(3), 319–330.
- Decety, Jean & Jackson, Philip L. (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71–100.
- Denham, A. E. (2024). Empathy & Literature. *Emotion Review*, 16(2), 84–95.

- Denham, S. Alison (1998). *Emotional development in young children*. Guilford.
- Denham, S. Alison (2023). *The Development of Emotional Competence in Young Children*. Guilford.
- Drüe, Hermann (1994). Die Entwicklung des Begriffs Selbstgefühls in Philosophie und Psychologie. *Archiv für Begriffsgeschichte*, 37(3), 285–305.
- Dührssen, A. (1991). Das Konzept der Intentionalität bei Brentano und Husserl in Bedeutung für die psychoanalytische Entwicklungslehre und Therapie—Kognitive Funktionen und Empathie. In Ulrike Lehmkuhl (Hrsg.), *Therapeutische Aspekte und Möglichkeiten in der Kinder- und Jugendpsychiatrie* (S. 107–117). Springer.
- Earl of Beaconsfield, Benjamin Disraeli (1832). *Contarini Fleming. A Psychological Romance. The Rise of Iksander*. Collier & Son.
- Earl of Shaftesbury, Anthony Ashley-Cooper (1732). *Characteristicks of Men, Manners, Opinions, Times. Volume III. Miscellaneous Reflections on the preceding Treatises, and other Critical Subjects* (Unpublished Works) (Auflage 2001). Liberty Fund.
- Einstein, Albert (1932). *Prologue: Where Is Science Going* (M. Planck, Hrsg.; James Murphy, Trans.). Norton.
- Einstein, Albert (1952). *Letters to Solovine* (Edition 1987). Alpha Book.
- Eisler, Rudolf (1899). *Wörterbuch der philosophischen Begriffe und Ausdrücke*. Mittler und Sohn.
- Ellis, Albert (1963). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. Lyle Stuart.
- Ellis, Albert (1979). The Theory of Rational Emotive Therapy. In Albert Ellis & John M. Whiteley (Eds.), *Theoretical and Empirical Foundations of Rational-Emotive Therapy* (S. 33–60). Brooks.
- Fine, Gary A. (1990). Symbolic Interactionism in the Post-Blumerian Age. In G. Ritzer (Hrsg.), *Frontiers of Social Theory* (S. 117–157). Columbia University Press.
- Fontaine, Johnny J. R. (2013). Dimensional, basic emotion, and componential approaches to meaning in psychological emotion research. In Johnny J. R. Fontaine, Klaus R. Scherer, & Cristina Soriano (Hrsg.), *Components of Emotional Meaning. A Sourcebook* (S. 31–45). Oxford University Press.
- Fraiberg, Selma (1971). *Insights From the Blind. Comparative Studies of Blind and Sighted Infants* (Edition 1979). Meridan.
- Fraiberg, Selma (1975). The Development of Human Attachments in Infants Blind from Birth. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 21(4), 315–334.
- Freud, Sigmund (1925). *Negation*. In *The Freud Reader* (Edition 1989, p. 666–669). Norton.
- Freudenthal, Gideon (1986). *Atom and Individual in the Age of Newton. On the Genesis of the Mechanistic World View*. Springer.
- Frijda, Nico H. (1986). *The Emotions: Studies in Emotion & Social Interaction*. Cambridge University Press.
- Frijda, Nico H. (2007). *The Laws of Emotion*. Erlbaum.
- Frijda, Nico H. & Parrott, W. Gerrod (2011). Basic Emotions or Ur-Emotions? *Emotion Review*, 3(4), 406–415.
- Gaensbauer, Theodore J. (1982). The Differentiation of Discrete Affects: A Case Report. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 37(1), 29–66.
- Galati, Dario; Miceli, Renato & Sini, Barbara (2001). Judging and coding facial expression of emotions in congenitally blind children. *International Journal of Behavioral Development*, 25(3), 268–278.

- Geddes, Heather (2017). Attachment Behaviour and Learning. In David Colley & Paul Cooper (Eds.), *Attachment and Emotional Development in the Classroom: Theory and Practice* (S. 37–48). Kingsley.
- Gendron, Maria; Roberson, Debi; Van Der Vyver, Jacoba M. & Barrett, Lisa F. (2014). Perceptions of emotion from facial expressions are not culturally universal: Evidence from a remote culture. *Emotion*, 14(2), 251–262.
- Gibson, Eleanor J. (1994). Has Psychology a Future? *Psychological Science*, 5(2), 69–76.
- Gibson, Eleanor J. (1995). Are we automata? In P. Rochat (Eds.), *The self in infancy: Theory and Research* (S. 3–16). Elsevier.
- Gibson, J. James (1979). *The Ecological Approach To Visual Perception*. Psychology Press.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1827a). *Sprüche in Reimen, Zahme Xenien und Invektiven* (Edition 1908). Insel.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1827b). *Noten und Abhandlungen zu besserem Verständnis des West-östlichen Divans. Goethe's Werke. Sechster Band.* (Edition 1828). Cotta'sche Buchhandlung.
- Goodwin, Rebecca; Thompson, Ross A. & Winer, Amy C. (2015). The Individual Child: Temperament, Emotion, Self, and Personality. In Marc H. Bornstein & Michael E. Lamb (Eds.), *Developmental Science. An Advanced Textbook* (Seventh Edition, S. 491–534). Psychology Press.
- Gross, James J. (2024). Conceptual Foundations of Emotion Regulation. In James J. Gross & Brett Q. Ford (Hrsg.), *Handbook of Emotion Regulation* (S. 3–12). Guilford.
- Gross, James J., & Thompson, Ross A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In James J. Gross (Hrsg.), *Handbook of Emotion Regulation* (S. 3–26). Guilford.
- Haas, Bruno (2021). Die Logik der Schenkerschen Musikanalyse und ihre Bedeutung für die allgemeine Ästhetik. In Oliver Schwab-Felisch, Michael Polth & Hartmut Fladt (Hrsg.), *Schenkerian Analysis. Analyse nach Heinrich Schenker* (S. 113–134). Olms.
- Hackl, Bernd (2009). Gefühle der Veränderung. Die Bedeutung der Emotionen in einem nicht-intellektualistischen Lernverständnis. In Reinhold Esterbauer & Sonja Rinofner-Kreidl (Hrsg.), *Emotionen im Spannungsfeld von Phänomenologie und Wissenschaften* (S. 69–89). Lang.
- Hakami, Khaled & Wiesner, Christian (2020). Das Anthropozän denken und reflektieren – mit einem makrosoziologischen Blick auf die Jäger-und-Sammler-Kultur. Khaled Hakami & Christian Wiesner im Gespräch. In Carmen Sippl, Erwin Rauscher & Martin Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren* (S. 581–594). Studienverlag.
- Harter, Susan (2007). The Self. In William Damon & Richard M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. Wiley.
- Hartmann, Eduard von. (1880). *Philosophie des Unbewussten. Zweiter Theil: Metaphysik des Unbewussten*. Friedrich.
- Hastedt, Heiner (2009). Können Gefühle vernünftig sein? Bemerkungen zu einer leiblich situierten Bildung. In Reinhold Esterbauer & Sonja Rinofner-Kreidl (Hrsg.), *Emotionen im Spannungsfeld von Phänomenologie und Wissenschaften* (S. 55–67). Lang.
- Hatfield, Elaine; Cacioppo, John T. & Rapson, Richard L. (1994). *Emotional Contagion*. Cambridge University Press.
- Heidegger, Martin (1928). *The Metaphysical Foundations of Logic* (Michael Heim, Trans.; Edition 1984). Indiana University Press.

- Heidegger, Martin (1929). *The Fundamental Concepts of Metaphysics*. World, Finitude, Solitude (1929/30) (Liam McNeill & Nicholas Walker, Trans.; Edition 1995). Indiana University Press.
- Heider, Fritz (1926). Thing and Medium (Ding und Medium, 1926). In *On Perception, Event-Structure and Psychological Environment* (Edition 1959, p. 1–34). International Universities Press.
- Herder, Johann Gottfried (1774). *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Beytrag zu vielen Beyträgen des Jahrhunderts*. Hartknoch.
- Hoemann, Katie; Xu, Fei & Barrett, Lisa F. (2019). Emotion words, emotion concepts, and emotional development in children: A constructionist hypothesis. *Developmental Psychology*, 55(9), 1830–1849.
- Hoffman, Martin L. (1976). Empathy, role taking, guilt, and development of altruistic motives. In Thomas Lickona (Eds.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research, and Social Issues* (p. 124–143). Holt, Rinehart and Winston.
- Hoffman, Martin L. (1978). Toward a Theory of Empathic Arousal and Development. In Michael Lewis & Leonard A. Rosenblum (Eds.), *The Development of Affect* (p. 227–256). Springer US.
- Hoffman, Martin L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In Nancy Eisenberg (Eds.), *The Development of Prosocial Behavior* (p. 281–338). Academic Press.
- Holodynski, Manfred (2006). *Emotionen - Entwicklung und Regulation*. Springer.
- Holodynski, Manfred (2014). Die Erforschung menschlicher Emotionen. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 436–467). Springer.
- Hood, Edwin Paxton (1858). *Self-Formation. Twelve Chapters for Young Thinkers*. Judd & Glass.
- Hood, Edwin Paxton (1865). *Self-Formation. Aids and Helps to Mind-Life*. Judd & Glass.
- Hume, David (1739). *A Treatise of Human Nature* (Edition 1888). Clarendon.
- Humphrey, George (1922). The conditioned reflex and the elementary social reaction. *The Journal of Abnormal Psychology and Social Psychology*, 17(2), 113–119.
- Husserl, Edmund (1907). *The Idea of Phenomenology* (A Translation of Die Idee der Phänomenologie, Husserliana II) (Lee Hardy, Trans.; Edition 1999). Kluwer.
- Husserl, Edmund. (1912). Manuskripte zur Niederschrift der Ideen I. 2. Halbband. Ergänzende Texte (1912–1929). In Karl Schuhmann (Hrsg.), *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch. Husserliana. Gesammelte Werke. Band III/I* (Auflage 1976, S. 519–706). Springer Netherlands.
- Husserl, Edmund (1913). *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy. First Book. General Introduction to a Pure Phenomenology* (F. Kersten, Trans.; Edition 1976). Martinus Nijhoff.
- Husserl, Edmund (1929). *Formal and Transcendental Logic* (Dorion Cairns, Trans.; translated Edition 1969). Martinus Nijhoff.
- Husserl, Edmund (1970). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology* (1934–1937) (Dorion Carr, Trans.; Edition 1970). Northwestern University Press.
- Ialenti, Allesandro. (2008). *Franz Brentano und die Grundlegung einer Moralphilosophie des Gefühls* [Post]. <https://mondodomani.org>
- Izard, Caroll E. (1977). *Human Emotions*. Springer.
- Izard, Caroll E. (2007). Basic Emotions, Natural Kinds, Emotion Schemas, and a New Paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2(3), 260–280.

- Izard, Carroll E.; Fantauzzo, Christina A.; Castle, Janine M.; Haynes, O. Maurice; Rayias, Mara F. & Putnam, Priscilla H. (1995). The ontogeny and significance of infants' facial expressions in the first 9 months of life. *Developmental Psychology*, 31(6), 997–1013.
- Jack, Rachael E.; Caldara, Roberto & Schyns, Philippe G. (2012). Internal representations reveal cultural diversity in expectations of facial expressions of emotion. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 19–25.
- James, William (1890). *The Principles of Psychology* (Edition 1952). Encyclopedia Britannica.
- James, William (1892). *Psychology: Briefer Course* (Edition 1984). Harvard University Press.
- Jonas, Oswald (1972). *Einführung in die Lehre Heinrich Schenkers. Das Wesen des musikalischen Kunstwerks*. Universal.
- Kant, Immanuel (1838). *Immanuel Kants Sämtliche Werke. Metaphysik der Sitten in zwei Theilen und Pädagogik*. (Karl Rosenkranz & Friedrich W. Schubert, Hrsg.). Voss.
- Kanto, Laura; Laakso, Minna & Huttunen, Kerttu (2024). Use of pointing in parent-child interactions by hearing children of deaf and hearing parents: A follow-up from 1- to 3-years of age. *Journal of Child Language*, 51(2), 411–433.
- Kappeler, Silvana & Simoni, Heidi (2009). Die Entwicklung des prosozialen Verhaltens in den ersten zwei Lebensjahren. *Swiss Journal of Educational Research*, 31(3), 603–624.
- Keltner, Dacher & Haidt, Jonathan (1999). Social Functions of Emotions at Four Levels of Analysis. *Cognition & Emotion*, 13(5), 505–521.
- Klinkhammer, Julie; Salisch, Maria von & Voltmer, Katharina (2022). *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklung und Folgen*. Kohlhammer.
- Kobusch, Theo; Oeing-Hanhoff, Ludger & Borsche, Tilman (2017). *Individuum, Individualität* [Dataset]. Schwabe Verlag. <https://doi.org/10.24894/HWPh.5186>
- Kraus, Otto (1929). Introduction to the 1929 Edition of Brentano's *Psychology from an Empirical Standpoint III* (Margarete Schattle & Linda L. McAlister, Trans.). In Otto Kraus & Linda L. McAlister (Eds.), *Psychology from an Empirical Standpoint III. Sensory and Noetic Consciousness* (Translation published in 1981, S. xi–xxv). Routledge.
- Lacan, Jacques (1953). The Symbolic, the Imaginary, and the Real (Bruce Fink, Trans.). In *On the Names-of-the-Father* (Ed. 2013). Polity Press.
- Lacan, Jacques (1991). Discourse analysis and ego analysis (John Forrester, Trans.). In *The seminar of Jacques Lacan. Book 1: Freud's papers on technique 1953–1954* (translated with notes by John Forrester). Norton & Company.
- Lane, Richard D. & Schwartz, Gary E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, 144(2), 133–143.
- Lazarus, Richard S. (1994). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press.
- Lewin, Kurt (1936). *Principles of topological psychology*. McGraw-Hill.
- Lewis, Michael (2007). Early emotional development. In Alan Slater & Michael Lewis (Eds.), *Introduction to Infant Development* (S. 216–232). Oxford University Press.
- Lewis, Michael (2014). *The Rise of Consciousness and the Development of Emotional Life*. Guilford.
- Lewis, Michael (2016). The Emergence of Human Emotions. In Lisa F. Barrett, Michael Lewis & Jeannette M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (Fourth Edition, S. 272–292). The Guilford Press.
- Lewis, Michael; Alessandri, Steven M. & Sullivan, Margaret W. (1990). Violation of Expectancy, Loss of Control, and Anger Expressions in Young Infants. *Development Psychology*, 26(5), 745–751.

- Lewis, Michael, & Brooks-Gunn, Jeanne (1979a). *Social Cognition and the Acquisition of Self*. Springer.
- Lipps, Theodor (1901). *Das Selbstbewusstsein. Empfindung und Gefühl*. Bergmann.
- Lipps, Theodor (1902). *Vom Fühlen, Wollen und Denken*. Barth.
- Lipps, Theodor (1903). *Ästhetik. Psychologie des Schönen und der Kunst*. Voss.
- Locke, John (1690). *An Essay Concerning Human Understanding. Volume 1* (Edition 1959). Dover.
- Lotze, Hermann (1856). *Microcosmus. An Essay Concerning Man and his Relation to the World. Volume 1* (Elizabeth Hamilton & E. E. Constance Jones, Trans.; translated from German, Edition 1888). Clark.
- Lücke, Carina; Ritterfeld, Ute; Grimminger, Angela; Rohlfing, Katharina J. & Liszkowski, Ulf (2020). Integrated Communication System: Gesture and Language Acquisition in Typically Developing Children and Children With LD and DLD. *Frontiers in Psychology*, 11, 118.
- Maibom, Heidi L. (2017). Affective empathy. In Heidi Maibom (Eds.), *The Routledge Handbook of Philosophy of Empathy* (p. 22–32). Routledge.
- Meyer, Wulf-Uwe; Reisenzein, Rainer & Schützwohl, Achim (1999). *Einführung in die Emotionspsychologie. Band 1. Die Emotionstheorien von Watson, James und Schachter*. Huber.
- Molinaro, Anna; Micheletti, Serena; Rossi, Andrea; Gitti, Filippo; Galli, Jessica; Merabet, Lofti B. & Fazzi, Elisa M. (2020). Autistic-Like Features in Visually Impaired Children: A Review of Literature and Directions for Future Research. *Brain Sciences*, 10(8), 507.
- Müller, Richard (1943). *Franz Brentanos Lehre von den Gemütsbewegungen* (Ernst Otto, Hrsg.). Rohrer.
- Mussen, Paul & Eisenberg-Berg, Nancy (1977). *Roots of Caring, Sharing, and Helping. The Development of Prosocial Behavior in Children*. Freeman.
- Nakamura, Sachio (2023). *Emotion Regulation and Strategy Instruction in Learning*. Springer.
- Oster, Harriet (2005). The repertoire of infant facial expressions: An ontogenetic perspective. In Jacqueline Nadel & Darwin Muir (Eds.), *Emotional Development: Recent Research Advances* (p. 261–292). Oxford University Press.
- Parrott, Gerrod W. (2010). Ur-Emotions and Your Emotions: Reconceptualizing Basic Emotion. *Emotion Review*, 2(1), 14–21.
- Perls, Laura (1950). The Psychoanalyst and the Critic. *Complex*, 2, 41–47.
- Petermann, Franz & Wiedebusch, Silvia (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Hogrefe.
- Pfänder, Alexander (1900). *Phänomenologie des Wollens. Motive und Motivation* (Auflage 1963). Barth.
- Pfänder, Alexander (1921). Logik. In Edmund Husserl, Moritz Geiger, Alexander Pfänder & Max Scheler (Hrsg.), *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung. Band 4* (S. 139–494). Niemeyer.
- Planck, Max (1931). *The Universe in the Light of Modern Physics*. The work is a translation of “Das Weltbild der neuen Physik (1929)” and “Physikalische Gesetzmäßigkeit im Lichte neuerer Forschung” (W. H. Johnston, Trans.). Allen & Unwin.
- Planck, Max (1950). *Scientific Autobiography And Other Papers* (Frank Gaynor, Trans.). Williams & Norgate.
- Platner, Ernst (1793). *Philosophische Aphorismen nebst einigen Anleitungen zur philosophischen Geschichte. Erster Theil*. Schwickertschen Verlag.
- Plutchik, Robert (1968). *The Emotions: Facts, Theories and a New Model*. Random House.

- Plutchik, Robert (1980). *Emotion. A Psychoevolutionary Synthesis*. Harper & Row.
- Plutchik, Robert (1984). Emotions: A General Psychoevolutionary Theory. In Klaus R. Scherer & Paul Ekman (Eds.), *Approaches to Emotion* (p. 197–220). Erlbaum.
- Plutchik, Robert (1997). The Circumplex as a General Model of the Structure of Emotions and Personality. In Robert Plutchik & Hope R. Conte (Eds.), *Circumplex Models of Personality and Emotions* (p. 17–46). American Psychological Association.
- Pollak, Seth D.; Camras, Linda A. & Cole, Pamela M. (2019). Progress in understanding the emergence of human emotion. *Developmental Psychology*, 55(9), 1801–1811.
- Pollock, Alexander M. (1861). *Self-formation. A Lecture*. Dublin University.
- Polth, Michael (2021). Schenker-Analyse und Wissenschaft. In Oliver Schwab-Felisch, Michael Polth & Hartmut Fladt (Hrsg.), *Schenkerian Analysis. Analyse nach Heinrich Schenker* (S. 1–20). Olms.
- Popitz, Heinrich (1960). Soziale Normen (Antrittsvorlesung an der Universität Basel). In Friedrich Pohlmann & Wolfgang Eßbach (Hrsg.), *Soziale Normen* (Edition 2006). Suhrkamp.
- Rankin, Katherine P.; Kramer, Joel H. & Miller, Bruce L. (2005). Patterns of Cognitive and Emotional Empathy in Frontotemporal Lobar Degeneration. *Cognitive and Behavioral Neurology*, 18(1), 28–36.
- Reinhardt, Karl (1916). *Parmenides und die Geschichte der griechischen Philosophie*. Cohen.
- Rheinfelder, Hans (1928). *Das Wort Persona. Geschichte seiner Bedeutungen mit besonderer Berücksichtigung des französischen und italienischen Mittelalters*. Niemeyer.
- Rombach, Heinrich (1966a). *Substanz, System, Struktur: Die Hauptepochen der europäischen Geistesgeschichte. Band 1* (Edition 2010, unveränderter Nachdruck von 1966). Alber.
- Rombach, Heinrich (1966b). *Substanz, System, Struktur: Die Hauptepochen der europäischen Geistesgeschichte. Band 2* (Edition 2010, unveränderter Nachdruck von 1966). Alber.
- Rombach, Heinrich (1980). *Phänomenologie des gegenwärtigen Bewusstseins*. Alber.
- Roseman, Ira J. (2001). A Model of Appraisal in the Emotion System. In Klaus R. Scherer, Angela Schorr & Tom Johnstone (Hrsg.), *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research* (p. 68–91). Oxford University Press.
- Röttgers, Kurt (2016). *Identität als Ereignis: Zur Neufindung eines Begriffs*. Transcript.
- Saarni, Carolyn (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford.
- Saarni, Carolyn; Campos, Joseph J.; Camras, Linda A. & Witherington, David (2007). Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. In William Damon & Richard Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Volume III. Social, Emotional, and Personality Development*. Wiley.
- Scheler, Max (1913). *Wesen und Formen der Sympathie. Gesammelte Werke. Band 7* (Edition 1973). Francke.
- Schenker, Heinrich (1935). *Der Freie Satz. Das Erste Lehrbuch der Musik. Neue Musikalische Theorien und Phantasien. Dritter Band*. Pago/universal.
- Schenker, Heinrich (1956). *Free Composition (Der freie Satz). Volume III of New Musical theories and Fantasies* (Ernst Oster, Hrsg. & Trans.; The translation is based mainly on the second German edition, translated 1977). Pendragon Press.
- Scherer, Klaus R. (1984a). Emotion as a Multicomponent Process: A Model and Some Cross-Cultural Data. In Phillip Shaver (Eds.), *Review of Personality and Social Psychology. Volume 5. Emotions, Relationships, and Health* (p. 37–63). Sage.

- Scherer, Klaus R. (1984b). On the Nature and Function of Emotion: A Component Process Approach. In Klaus R. Scherer & Paul Ekman (Eds.), *Approaches to Emotion* (p. 293–318). Erlbaum.
- Scherer, Klaus R. (2001). Appraisal Considered as a Process of Multilevel Sequential Checking. In Klaus R. Scherer, Angela Schorr & Tom Johnstone (Eds.), *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research* (p. 92–120). Oxford University Press.
- Scherer, Klaus R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition and Emotion*, 23(7), 1307–1351.
- Scherer, Klaus R. (2013). Measuring the meaning of emotion words: A domain-specific componential approach. In Johnny J. R. Fontaine, Klaus R. Scherer & Cristina Soriano (Eds.), *Components of Emotional Meaning. A Sourcebook* (p. 7–30). Oxford University Press.
- Schneider, Kurt (1921). Pathopsychologische Beiträge zur psychologischen Phänomenologie von Liebe und Mitfühlen. *Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie*, 65, 109–140.
- Sigelman, Carol K.; De George, Linda; Cunial, Kimberley; Kohler, Mark; Ballam, Nadine & Rider, Elizabeth A. (2022). *Life span human development* (Fourth Australian and New Zealand edition). Cengage Learning Australia.
- Sodian, Beate & Thoermer, Claudia (2004). Infants' Understanding of Looking, Pointing, and Reaching as Cues to Goal-Directed Action. *Journal of Cognition and Development*, 5(3), 289–316.
- Staub, Ervin (1978). *Positive Social Behavior and Morality. Volume 1. Social and Personal Influences*. Academic Press.
- Stenberg, Craig R. & Campos, Joseph J. (1990). *The Development of Anger Expressions in Infancy* (Nancy L. Stein, Bennett Leventhal & Tom Trabasso, Hrsg.; S. 247–282). Erlbaum.
- Stern, Daniel N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology* (Edition 1998). Karnac.
- Thiam, Melinda A.; Flake, Eric M. & Dickman, Michael M. (2017). Infant and Child Mental Health and Perinatal Illness. In Melinda A. Thiam (Eds.), *Perinatal Mental Health and the Military Family* (p. 32–47). Routledge.
- Thoreau, Henry D. (1854). *Walden*. In W. Rossi (Eds.), *Walden, Civil Disobedience, and Other Writings* (Edition 2008). Norton.
- Titchener, Edward B. (1909). *Lectures On The Experimental Psychology*. MacMillian Company.
- Tomkins, Silvan S. (1962). *Affect Imagery Consciousness: The Complete Edition (1962–1992)*. Springer.
- Tönnies, Ferdinand (1887). *Gemeinschaft und Gesellschaft. Abhandlung des Communismus und des Socialismus als empirischer Culturformen*. Fues's Verlag.
- Tönnies, Ferdinand; Weber, Alfred; Sombart, Werner; Wilbrandt, Robert; Stoltenberg, Hans L.; Jerusalem, Franz W.; Singer, Kurt; Lederer, E.; Löwe, A., Meusel, Alfred; Elias, Norbert; Eppstein, Paul; Wiese, Leopold & Mannheim, Karl (1929). Diskussion über „Die Konkurrenz“ (Discussion about „Competition“). In Deutsche Gesellschaft für Soziologie (Hrsg.), *Verhandlungen des 6. Deutschen Soziologentages vom 17. Bis 19. September 1928 in Zürich: Vorträge und Diskussionen in der Hauptversammlung und in den Sitzungen der Untergruppen* (S. 84–124). Mohr Siebeck.

- Valente, Dannyelle; Theurel, Anne & Gentaz, Edouard (2018). The role of visual experience in the production of emotional facial expressions by blind people: A review. *Psychonomic Bulletin & Review*, 25(2), 483–497.
- Vendrell Ferran, Ingrid (2008). *Die Emotionen: Gefühle in der realistischen Phänomenologie*. Akademie.
- Vischer, Friedrich Theodor (2015). The Symbol (1887) (Holly A. Yanacek, Trans.). *Art in Translation*, 7(4), 417–448.
- Vischer, Robert (1873). *Ueber das optische Formgefühl. Ein Beitrag zur Aesthetik* (On the Optical Sense of Form. A Contribution to Aesthetics). Credner.
- Wiesner, Christian (2020a). Homo discens – der lernende Mensch im Anthropozän. Empathie und Kooperation aus der Perspektive der Entwicklungspädagogik und der pädagogischen Anthropologie. In Carmen Sippl, Erwin Rauscher & Martin Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren* (S. 317–331). Studienverlag.
- Wiesner, Christian (2020b). Wege in die Entwicklungspädagogik. Einsichten in die pädagogische Entwicklungslehre. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, 14, 1–25.
- Wiesner, Christian (2022). Kulturelle Nachhaltigkeit als Balance von Nähe und Distanz. Das Zusammenwirken von Anthropomorphismus, Subjektivation, Empathie, Objektivation und Dehumanisierung. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (Bd. 11, S. 459–486). Studienverlag.
- Wiesner, Christian (2023a). Einfühlung in die Transformation: Das Phänomen des Abduktiven im Transformativen und das erkenntnistheoretische Credo von Einstein. *R&E-SOURCE*, 10(4), 18–40.
- Wiesner, Christian (2023b). Kommunikations- und Interaktionsräume: Einsichten aus der Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion: Verortungen von Kommunikationsmodellen im didaktischen Dreieck und in der pädagogischen Situation. *R&E-SOURCE*, 10(1), 21–104.
- Wiesner, Christian (2024). Pädagogische Diagnostik als Prozess der Verdeutlichung zwischen Vertextlichen und Verlebendigen. In Claudia Schreiner, Gabriele Schauer & Christian Kraler (Hrsg.), *Pädagogische Diagnostik und Lehrer:innenbildung* (S. 79–92). Klinkhardt.
- Wiesner, Christian (2025). Weg- und Spurensuche hin zur Bildungsethik. Zur Archäologie und Morphologie von Bildung $\rightleftharpoons$ Ethik. In Sabrina V. Bacher (Hrsg.), *Bildungsethik* (34–56). Klinkhardt.
- Wiesner, Christian; Dammerer, Johannes; Zeilinger, Hannelore & Ziegler, Verena (2024). Exploring Mentoring through Ecoliteracies. Insights from Ecological Structures. *R&E-SOURCE*, 11(3), 150–192.
- Wiesner, Christian & Breit, Simone (2024). Entwicklungspädagogische Voraussetzungen für BNE in der Kindheitspädagogik – Eine erste Skizze. In Sebastian Rost, Bianca Bloch, Anna-Katharina Kaiser & Ina Kaul (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kindheitspädagogik. Beiträge zur Disziplin, Profession und Praxis der Pädagogik der frühen Kindheit. Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 94–113). Beltz.
- Wiesner, Christian & Gebauer, Michael (2022). In-Beziehung-Sein mit dem Natur-Sein. Bindungstheorie und Lernen verstehen, um kulturelle Nachhaltigkeit zu fördern. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (Bd. 11, S. 435–458). Studienverlag.

- Wiesner, Christian & Gebauer, Michael (2023a). Das In-der-Welt-sein als Grundverfassung des Mentorings. Das An-Sich-Erfahren und das Zu-Sich-Sein: Bindungstheoretische Fundierungen für das Mentoring. In Elisabeth Windl, Johannes Dammerer & Christian Wiesner (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir gestalten. Band 3* (S. 101–127). Studienverlag.
- Wiesner, Christian & Gebauer, Michael (2023b). Erinnerungen an mögliche Zukünfte. Aspekte und Prozesse des Lernens für die futures literacies. Heranziehung der Theorie von Jean Piaget zur Klärung von Zukunftsfähigkeit. In Carmen Sippl, Erwin Rauscher & Gerhard Brandhofer (Hrsg.), *Futures Literacy – Zukunft lernen und lehren* (S. 379–451). Studienverlag.
- Wiesner, Christian & Gebauer, Michael (2025). Weltbilden und Weltformen: Phänomene der Pädagogik. Erkundung, Bindung, In-Beziehung-Sein und das pädagogische Dreieck. In Jochen Laub & Mira Dickel (Hrsg.), *Die Pädagogik der Geographiedidaktik. Pädagogische Grundlagen, Bezüge und Perspektiven der geographiedidaktischen Forschung und des Geographieunterrichts* (S. 83–105). Transcript.
- Wiesner, Christian & Prieler, Tanja (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, 4. Jahrestagung zur Forschung der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost: Lehr-Lernprozesse gestalten, analysieren und evaluieren, 1–18.
- Wiesner, Christian; Zechner, Kerstin A.; Dörfler, Sylvia; Karrer, Hannes & Schrank, Beate (2024). Perspectives for unfolding well-being in the context of teacher education: Emerging well-being Insights from Theoretical Austrian Traditions. In Baiba Martinsone, Maria T. Jensen, Christian Wiesner & Kerstin A. Zechner (Eds.), *Teachers' professional wellbeing. A Digital Game Based Social-Emotional Learning Intervention* (p. 159–180). Klinkhardt.
- Wittgenstein, Ludwig (1956). *Remarks on the Foundations of Mathematics. Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik (1937–1944)* (Georg H. von Wright, Rush R. Rhees & Gertrude E. M. Anscombe, Hrsg.; Gertrude E. M. Anscombe, Trans.; Edition 1967). MIT Press.
- Yeung, King-To., & Martin, John L. (2003). The Looking Glass Self: An Empirical Test and Elaboration. *Social Forces*, 81(3), 843–879.
- Zechner, Kerstin A. & Wiesner, Christian (2022). #Empathie meets nachhaltiges Lernen. Die Beziehung der Sozialpädagogik zur Nachhaltigkeit bzw. Die Förderung von Emotionen und Empathie für eine kontextsensible und authentische Entwicklung und ein gemeinsames Lernen. *R&E-SOURCE*, 1–19.

Digital Self-Care: Enhancing Wellbeing in the Digital Era

This chapter examines the concept of self-care in the context of the modern digital world. The ever-increasing digitalization presents both opportunities and risks, and particular challenges. After a brief overview of the individual challenges, the focus will be on the possibility of a healthy approach to social acceleration, education, and the experience of alterity in digital communication spaces. Digital self-care refers to the practices and strategies used by individuals to maintain and enhance their wellbeing in the context of digital technologies and social media. In an era where digital communication and social media have become pervasive, a more profound understanding of self-care is of paramount importance. This reflection aims to promote the development of a deeper and more appreciative relationship with one's own self in this digital context, thereby supporting personal development and wellbeing as part of a "caring culture". In educational settings, introducing the concept of digital self-care can help students become more aware of the importance of maintaining their wellbeing in an increasingly connected world.

Keywords: caring culture, digital communication, social media, wellbeing, digital self-care

1. Neither digital euphoria nor romanticism about the past

It is important to avoid both digital euphoria and romanticism about the past. Our digital companions, especially smartphones, offer numerous advantages but also have their downsides. It is therefore crucial to maintain a balance between uncritical enthusiasm for technology (technophilia) and an excessive attachment to the analogue era (technophobia). A well-founded examination of the possibilities and limitations of digital technologies is essential for effective digital self-care. A meta-analysis has revealed that the relationship between computer-mediated communication and mental health is complex, with evidence for both positive and negative associations (cf. Meier & Reinecke 2021). It is only through a critical awareness of the impact of digital technologies on our wellbeing that we can reap the benefits of digitalization while nurturing our personal development and relationships in a way that enables a healthy, balanced, and fulfilling life. Consequently, digital self-care necessitates not only individual reflection and the conscious use of digital technologies, but also a cultural shift that emphasizes the significance of self-care and empathy in the digital realm, thereby contributing to mental health defined as a "state of mental wellbeing that enables people to cope with the stresses of life, realize their abilities, learn well and work well, and contribute to their community" (cf. World Health Organization 2022).

1.1. How our attention is enmeshed in the Net

Interaction with mobile technologies such as smartphones and tablets has become ubiquitous, an integral part of our everyday lives, used for work, information, entertainment, social interaction, navigation, etc. These technologies are also often used (or even misused) to distract us—possibly even from ourselves. The plethora of possibilities leads to our attention being absorbed elsewhere other than in the present. The constant availability of digital technology means that we can easily lose ourselves in a virtual world. This capturing of our attention can impair our capacity to self-reflect, as constant distractions leave little room for contemplative reflection on our thoughts, feelings, and actions. This type of self-distraction can also have a profound impact on forming and maintaining interpersonal relationships. The intense engagement with the online world can result in a lack of face-to-face interactions, which in turn hinders the deepening of existing personal relationships. It is not uncommon for conversations to be interrupted by somebody checking their smartphone or by notification sounds that pull the individuals involved out of the moment of physical and mental presence. This phenomenon of digital fixation plays a central role in modern society.

1.2 The absorptive capacity of social media

When using digital communication devices, we are drawn out of the present moment and into a digitized representation of the world. The high absorption capacity of digital technology is particularly evident when waiting occurs, for public transport for example, where the time, however brief, is so often filled by using the mobile companion. This pronounced absorption exerts a profound influence on our experience, on our perception of our environment, and thus on the information that affects our inner world.

The pervasive presence of social media has led to the emergence of an “always-on” culture that demands the constant attention and availability of the individual, resulting in potentially continuous distraction. Even during conversations, we are constantly glancing at our smartphones. The rapid switching between content from various social media applications can result in insufficient time to process information thoroughly and limiting the ability to reflect critically. These behaviors and the constant availability of social media can cause stress and impair the quality of interpersonal relationships. The high absorption capacity of social media therefore poses a challenge to our wellbeing and our ability to engage in critical debate.

1.3 Absent presence: impact on identity and community

As early as 2002, Gergen (2002) described the phenomenon of “absent presence”: modern communication technologies, such as the mobile phone and the Internet, led to people being physically present in one place but often mentally absent or “elsewhere”. While these technologies could be used to maintain contacts over long distances, they also weakened immediate, physically present relationships as attention was divided. Gergen (2002) addresses the profound impacts of modern communication technologies on both individual identity and community life. He postulates that these technologies fragment individual identity by neces-

situating multiple roles across various contexts, blurring personal boundaries, and reducing self-reflection. At the community level, technologies distract from local interactions, weakening community bonds and altering communication from direct to indirect, which impacts relationship quality and undermines community integrity.

2. Digitalization: challenges for wellbeing

Extensive use of smartphones has been linked to a range of physical and psychological effects, particularly among younger individuals. A study conducted by the market research company OnePoll on behalf of OnePlus and the British YouGov in 2019 revealed that individuals between the ages of 18 and 35 tend to develop a strong attachment to their devices. In fact, over 95 % of respondents reported keeping their smartphones within reach even while they slept. The constant proximity of electronic devices can not only affect sleep patterns but can also lead to physical disorders including of the neck (“smartphone neck”), shoulder (“iPad shoulder”), elbow, wrist, hand, and thumb (“texting thumb”), which are the result of the unnatural postures and overuse of certain parts of the body when electronic devices are used frequently.

As the amount of time spent using digital technology continues to rise, it is increasingly important to consider the physical and psychological effects of the high frequency of mobile-device use. The average user spent approximately 3 hours on their smartphone in 2018 (analysis platform App Annie) rising to approximately 3.7 hours the following year (cf. Sydow, 2020), increasing even further during the Covid-19 pandemic due to contact restrictions.

Another study, from 2022, shows that smartphone usage among schoolchildren is already very high. 38 % of respondents stated that they use their smartphone for more than 5 hours a day, with a further 33 % using it for between 3 and 4 hours (cf. Felder-Puig, Teutsch & Winkler 2023).

This excessive use and engagement with online activities have been linked to a rise in a great diversity psychological complaints, particularly among younger users. The Global Mind Project demonstrated a significant decline in mental wellbeing since 2019. The analysis conducted using the Mental Health Quotient (MHQ) also demonstrated that mental wellbeing had been significantly compromised, particularly during the pandemic. There are currently no indications that the situation will improve to pre-pandemic levels (cf. Sapien Labs 2024).

The following examples illustrate how digital behavior can have a direct impact on wellbeing, including anxiety disorders, addiction, depression, and negativity bias. They also illustrate how excessive use of digital technologies and constant availability can influence sleep patterns and trigger stress (cf. Cain & Gradisar 2010; Exelmans & Van den Bulck 2019). This is particularly pertinent given the ever-increasing prevalence of smartphones among younger demographics. A further study by Sapien Labs (2023) provides evidence to support this assertion. A correlation has been identified between the occurrence of mental health problems and the age at which an individual first received a smartphone or tablet. The effect is more pronounced in women than in men. For instance, 46% of women who received their first mobile device at the age of 18 exhibited mental health problems (36% of men). Conversely, the percentage of women who received their first mobile device at the age of 6 is 74 % (for men: 42 %).

2.1 Fear, addiction, and depression

Mobile devices have become an integral part of the identity sphere (cf. Atteneder 2022) and even represent an extension of the human sensory system (cf. Genner 2017), to the extent that many individuals experience not simply anxiety but panic when they forget their device, or the battery runs out. In this context, we refer to *nomophobia*, a portmanteau of the terms “no-mobile-phone-phobia”, an anxiety disorder (phobia) in the absence of a functional mobile phone. A study conducted in Great Britain in 2019 (cf. YouGov 2019) revealed that young people in particular experience significant distress and anxiety when they are unable to access their mobile phones for an extended period. The role of the smartphone in the daily lives of young people is such that almost half (45 %) of individuals between the ages of 18 and 24 report feeling uncomfortable when they are without their smartphone.

Among the adverse consequences of the excessive use of connected devices are various forms of pathological addiction, such as internet addiction, social media addiction, cyber addiction, computer game addiction, online sex addiction, and online shopping addiction, among others. A meta-analysis has demonstrated that the prevalence of general internet addiction is increasing (cf. Pan et al. 2020).

Furthermore, interactions on social media have been identified as a potential risk factor for the development of depressive disorders. The term “Facebook depression” is used to describe depression that is precipitated by excessive engagement with social networking sites (SNS) generally. Studies have demonstrated that comparing oneself to others is particularly problematic and has a greater negative impact on one’s emotional life than the time spent on these sites (cf. Yoon et al. 2019). One significant trigger is comparing oneself with individuals who are perceived as having a high status and who present an extremely positive self-image through their posts. This has the effect of lowering the self-esteem of passive Facebook users in particular and may even lead to a depressive mood (cf. Ozimek & Bierhoff 2020).

Negative news has a greater capacity to capture the attention of the public than positive information. This so-called negativity bias is a fundamental principle of human psychology (cf. Baumeister et al. 2001, 362). Consequently, this bias also influences behavior in the world of digital information, resulting in “doomscrolling”, i.e. the tendency (which is increasing) to use social media obsessively as one’s source of news, especially news pertaining to disasters and crises. This kind of behavior has been shown to influence our perception of the world and is linked to the onset of anxiety and depressive symptoms. The pervasiveness of crises in the media, coupled with the tendency to consume such content, can lead to an increased level of anxiety, which in turn can give rise to stress reactions and a correspondingly negative effect on personal health (cf. Garfin et al. 2020). The negative health impacts of doomscrolling have been found to affect, in particular, men, younger adults, and politically engaged individuals (cf. Sharma et al. 2022). Another study has also demonstrated that the general mental wellbeing of the individuals surveyed was negatively impacted when they consumed a significant amount of negative news about the Russia-Ukraine war on social media (cf. Scharbert et al. 2024).

2.2 Reduced sleep quality in children due to digital media

The use of digital media presents a challenge to healthy sleep patterns, particularly for children. At the 30th annual conference of the Austrian Society for Sleep Medicine and Sleep Research, Frank Pauls, head psychologist at the Department of Child and Adolescent Psychiatry at Saarland University Hospital, provided a concise overview of the numerous studies that have uncovered significant problems related to digital media and sleep (cf. ÖGSM 2022). The mere presence of a media device can have a negative impact on sleep (cf. Carter et al., 2016). Negative consequences have been observed in infancy, including delayed bedtimes and shorter total sleep time (cf. Cain & Gradisar 2010; Hale & Guan 2015), poor sleep quality, and above-average daytime sleepiness (cf. Carter et al. 2016). In contrast to passive media use (e.g., television or listening to music), active or interactive media use (e.g., on a computer or smartphone) has been found to have a particularly negative effect on sleep behavior (cf. Exelmans & Van den Bulck 2019). The closer this interaction takes place to bedtime, the more difficult it is to fall asleep (cf. Gradisar et al. 2013). The adverse effects of media consumption before sleep can be attributed to a heightened degree of central nervous system activation, accompanied by an elevated state of arousal of the sympathetic nervous system. The condition is characterized by increased alertness, vigilance, and readiness to react, and has effects on the physiological, cognitive, and emotional levels. Replacing digital media with analog media (e.g., reading a book) has been shown to result in an improvement in sleep quality (cf. Ricci et al. 2021).

2.3 The result: stress and its effects on the immune system

The all-pervasive use of mobile devices and digital media in contemporary society is precipitating a notable surge in anxiety and depressive disorders, as previously discussed. Research findings indicate that individuals with elevated stress levels tend to exhibit a diminished immune profile (cf. Klopach et al. 2022). A weakened immune system can impair an individual's capacity to cope with new stressors, which in turn negatively affects their wellbeing and resilience. Consequently, it is of paramount importance to implement preventative measures with the objective of fortifying both wellbeing and the immune system. Furthermore, it is crucial to cultivate an understanding of the need for equilibrium (or “balance”) in navigating digital technologies.

3. Balance: approaches for self-care

In the academic literature on the effects of digitalization on society and the individual, a dichotomy based on Aristotelian logic and either/or thinking is often apparent. One of two extremes is typically emphasized: either the risks or the opportunities of increased digitalization. Such dichotomous categorizations should be avoided by applying both-and thinking (cf. Herdin 2012), which is based on the Taoist yin-yang philosophy, among others (cf. Lu & Gilmour 2006; Wang 2009). The dualistic approach aims to isolate the differences between the poles, whereas the principle of both/and understands each individual phenomenon as inherently dual. This perspective helps to avoid a reduction to either technophilia or tech-

nophobia, and dichotomous classifications with a hierarchical character such as “better or worse.” While the focus of this work is on the *advantages* of a critical approach to excessive technology use, the term “balance” is used in what follows.

3.1 Balance of task acceleration and deep, contemplative attention

Multitasking is frequently regarded as a means of enhancing productivity and meeting the mounting demands of performance. The capacity to engage in multiple activities simultaneously appears to assist individuals in maintaining their competitive edge in a rapidly evolving environment. In the context of the modern workplace, the expectation of maximum availability and efficiency is becoming increasingly prevalent, contributing to the growing popularity of multitasking. At the beginning of the millennium, over 80 percent of German citizens reported that their lives had accelerated significantly, that their working day was too tight, and that they felt obliged to work more or faster or longer hours, with noticeable effects on their private lives (cf. Schöneck 2004). The density of work is increasing, compelling individuals to manage an ever-increasing number of tasks at the same time (cf. Nier 2020). But scientific studies have adopted a highly critical stance towards multitasking, with numerous neurobiological studies providing substantial evidence that concentration and attention are diminished when multiple activities are performed at the same time. The human brain is simply not able to focus on multiple tasks simultaneously (cf. Charron & Koechlin 2010), and our consciousness is limited to a single content at any given moment (cf. Pöppel 2010). In fact, switching rapidly between disparate tasks is the only possible option in the face of the perceived need to multitask. In the context of the ongoing digitalization of society, media multitasking (i.e., carrying out two or more tasks at the same time, where at least one of them is a media activity (cf. Wang 2015)), is becoming increasingly important. Studies have demonstrated that media multitasking has a negative impact on memory and recall in adults, as well as on mental health, sleep quality and stamina, while behavior and attention ratings by teachers and parents for children aged 8 to 12 are also lower (cf. Cardoso-Leite et al. 2021).

In the view of Byung-Chul Han (2010), multitasking represents a regression in the advancement of civilization. Han (2010) perceives the cultural achievement of deep, contemplative attention of which humans are capable as being at risk due to recent social developments. In particular, technical achievements are leading to a structural change in attention, which today is characterized as “broad but shallow” (cf. Han 2010, 27).

The practice of multitasking has been linked to increased stress levels, as it requires the brain to switch constantly between tasks, which can lead to a feeling of overload. In monotasking (working on a single task at a time), on the other hand, deepened, contemplative attention and more intense engagement can be achieved. Consequently, monotasking represents an efficacious counterstrategy in an accelerated society, with the potential to enhance mental health and quality of life, and ultimately to strengthen flow experiences (or “being in the moment”) (cf. Csikszentmihalyi et al. 2005).

3.2 Balancing the pace of the *flâneur* and high-speed society

As posited by Hartmut Rosa (2013), contemporary high-speed society has become caught in a vicious circle of acceleration. The acceleration of technology has led to rapid social change, which in turn speeds up the pace of life. This, in turn, spurs an even faster pace of technological development, and so on. Boredom, or what Han (cf. 2010, 28) refers to as “deep boredom”, is a necessary condition for creative processes. A hectic pace does not engender the creation of new ideas; it merely replicates and accelerates existing patterns and concepts. As tranquility vanishes, so does the “gift of listening” (cf. Han 2010, 28–29), which is based on the capacity for deep, contemplative attention. This form of attention remains inaccessible to the hyperactive ego (cf. Han 2010, 29). Han employs the metaphor of dance to illustrate the creative process. It is only when we become bored while walking and this boredom is not compensated for by accelerated walking that a completely new form of movement, dance, can be discovered. Dancing represents a luxury, an escape from the achievement principle. However, our constant companion is not so much boredom as the digital technology that we carry with us and which demands our hyper-attention by ringing or vibrating. This phenomenon renders digital devices the new seducers of mental distraction. As a result, only a low tolerance for boredom is developed, as the individual can immediately reach for an electronic medium to keep themselves occupied.

Strolling (French: *flâner*), therefore, represents a counterbalance to the hectic pace of modern life. A *flâneur* is a person who wanders around, pondering philosophically and observing as he idles and dawdles, drifting but observing (cf. Featherstone 1998, 912). The *flâneur* has his origin in nineteenth-century Paris, when around 30 arcades were constructed between 1800 and 1850 providing enclosed spaces for people to stroll and dawdle. On the one hand the *flâneur* is the idler or waster while on the other, he is an observer or the suspicious person who is always observing things and classifying (definition adapted from Featherstone 1998, 912–13). The activity is about contemplation and the act of walking itself, in which the constraints of time are temporarily set aside. Strolling is not merely a simple act of walking but an attentive act of walking, in which subtlety is developed (cf. Herdin 2020, 192). It should be understood as a cultural practice that invites us to slow down in order to perceive the moment. It is therefore an opportunity for a philosophical examination of our environment as well as of our own thoughts and feelings. Through this practice, we step out of the accelerated cycle of constant accessibility and productivity for a moment. Strolling thus enables us to experience “atmospheres” as described by Hermann Schmitz (2014) in the New Phenomenology. “Atmosphere” refers to the emotional environment that surrounds individuals, which we can experience bodily, and which influences our emotions and behaviors. Atmosphere concerns the immediate physical sensation that is a fundamental component of human existence. Places are thus no longer understood merely as physical surroundings; rather, they correspond to a felt presence that is embedded in or evokes an atmosphere. Atmospheres have a direct influence on our wellbeing. This experience of atmospheres as affective spaces, which despite being invisible can be sensed as moods, shapes the experiences of the *flâneur*. Schmitz’s emphasis on the immediacy of bodily experience underscores the significance of strolling as a means not only of perceiving the environment but also of reflecting on our intuitive response to it, thereby fostering a more profound understanding of the dynamic interrelationships between individuals and their environment.

3.3 Balance between vocational training (*Ausbildung*) and education more broadly (*Bildung*)

In the German language, two terms are of particular importance when discussing education: *Bildung* and *Ausbildung*. *Bildung* is a term that encompasses a broad range of meanings, transcending the boundaries of traditional schooling to include personal development, intellectual growth, and the acquisition of knowledge and ethical principles. This concept emphasizes the holistic evolution of an individual's character and intellect. Conversely, *Ausbildung* is more narrowly defined as a specific form of vocational training or an apprenticeship, which prepares individuals for a specific profession. It focuses on the acquisition of practical skills and job-related competencies.

In the context of digital learning, *Ausbildung* refers to the acquisition of digital competence, or the digital skills that are applicable for the job market generally or for specific professional settings. Digital competence encompasses not only the ability to use software and technical devices (hardware), but also an understanding of digital processes, data security, and the ability to solve problems in an increasingly digitalized working environment.

In contrast, the concept of *Bildung* is of particular importance in the context of self-care. It means more than the mere ability to use technology; it entails the capacity to examine one's own use of digital technologies from a meta-level. Digital education empowers individuals to assess the social and individual consequences of digitalization on their wellbeing and to cultivate a healthy approach to digital media. In this context, the concept of digital resilience can also play an important role. Digital resilience is a kind of resilience to digital challenges, an ability to address them and recover quickly from them, and enables people to safeguard such things as digital self-determination or privacy. In addition, the concept has strong links to aspects of digital ethics, which play a central role in dealing with the challenges of digitalization at the level of networked activities as well as on the macro level of society (cf. Steinmaurer 2019). A broad understanding of digital resilience and digital ethics is an important aspect of digital literacies. Digital resilience subsumes the understanding of how digital devices can impact wellbeing. Importantly, this understanding includes the capacity to adapt usage habits (self-regulation in terms of time or content), critical evaluation of content and information (source criticism), and lifelong learning, notably the capacity to reflect on future challenges and opportunities of digitalization (such as the development of artificial intelligence).

3.4 Balance between in-group comfort and out-group challenge

In the field of communication science, the metaphor of the echo chamber describes digital spaces in which individuals interact primarily with like-minded people. This interaction results in a continuous process of confirmation and reinforcement of their views, which strengthens the sense of belonging within these social networks, one's "in-groups". This dynamic facilitates the formation of homogeneous groups with a uniform consensus, which may, however, result in the isolation of individuals who hold dissenting opinions, while the continual reinforcement of one's own perspective may result in a lack of self-reflection and a narrow worldview.

A comprehensive understanding of these mechanisms is essential for the promotion of healthy digital communication and multifaceted personal development. The concept of alterity, of conscious confrontation of one's own with other, divergent, opinions, is of central importance here. This form of introspection is crucial for the promotion of multifaceted personal growth through constructive engagement with diverse perspectives.

Self-reflection represents a pivotal aspect of digital self-care. It is crucial to cultivate the capacity to reflect on one's own patterns of engagement with social media and to discuss how the consumption of specific content affects one's mood and wellbeing. Such considerations can assist in critical reflection on one's own position within digital echo chambers and in strengthening personal resilience.

It is also crucial to maintain a balanced attitude between remaining within an echo chamber and engaging with a broad spectrum of opinions. This approach allows one to reap the benefits of both approaches while minimizing their respective risks. While the echo chamber fosters a sense of community and social support, it also carries the risk of a narrow worldview. Conversely, the exposure to a diverse array of perspectives fosters the development of critical-thinking skills and self-reflection, expands one's personal views, and facilitates more comprehensive personal growth. By maintaining a balanced approach to these dynamics, it is possible to promote a more profound and reflective perspective in an interconnected world.

4. Conclusion

In a world that is increasingly characterized by digital technologies, it is of the utmost importance to cultivate a conscious and reflective approach to these technologies. Digital self-care entails the strategic leveraging of the advantages of digitalization without compromising personal wellbeing and the quality of interpersonal relationships. By fostering a culture of care in the digital world, on both the individual and the societal levels, we can create an environment that supports not only technological progress but also human flourishing. Consequently, digital self-care constitutes an indispensable aspect of contemporary existence, as it facilitates the identification and maintenance of a salutary equilibrium in an ever-more interconnected global environment. In educational settings, integrating discussions on digital self-care can help students develop a balanced and mindful relationship with technology, which is crucial for their overall development.

References

- Atteneder, Helena (2022). *Machtasymmetrien in geomediatisierten Welten*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36721-3_4
- Baumeister, Roy F., Bratslavsky, Ellen, Finkenauer, Catrin, & Vohs, Kathleen D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of general psychology*, 5(4), 323–370. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.4.323>
- Cain, Neralie & Gradisar, Michael (2010). Electronic media use and sleep in school-aged children and adolescents: A review. *Sleep Medicine*, 11(8), 735–742. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2010.02.006>

- Cardoso-Leite, Pedro; Buchard, Albert; Tissieres, Isabell; Mussack, Dominic & Bavelier, Daphne (2021). Media use, attention, mental health and academic performance among 8 to 12 year old children. *PLoS One*, 16(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259163>
- Carter, Ben; Rees, Philippa; Hale, Lauren; Bhattacharjee, Darsharna & Paradkar, Mandar S. (2016). Association Between Portable Screen-Based Media Device Access or Use and Sleep Outcomes. A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 170(12), 1202–1208. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2016.2341>
- Charron, Sylvain & Koechlin, Etienne (2010). Divided representation of concurrent goals in the human frontal lobes. *Science*, 328(5976), 360–363. <https://doi.org/10.1126/science.1183614>
- Csikszentmihalyi, Mihály; Abuhamdeh, Sami & Nakamura, Jeanne (2005). Flow. In Andrew J. Elliot & Carol S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 598–608). Guilford Publications.
- Exelmans, Liese & Van den Bulck, Jan (2019). Sleep Research: A Primer for Media Scholars. *Health Communication*, 34(5), 519–528. <https://doi.org/10.1080/10410236.2017.1422100>
- Featherstone, Mike (1998). The “Flâneur”, the City and Virtual Public Life. *Urban Studies*, 35(5/6), 909–925. <http://www.jstor.org/stable/43084038>
- Felder-Puig, Rosemarie; Teutsch, Friedrich & Winkler, Roman (2023). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2021/22*. BMSGPK. <https://www.sozialministerium.at/Themen/Gesundheit/Kinder—und-Jugendgesundheit/HBSC.html>
- Garfin, Dana R.; Silver, Roxane C. & Holman, E. Alison (2020). The novel coronavirus (COVID-2019) outbreak. Amplification of public health consequences by media exposure. *Health psychology: official journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 39(5), 355–357. <https://doi.org/10.1037/hea0000875>
- Genner, Sarah (2017). *ON-OFF. Risks and rewards of the anytime-anywhere Internet*. Vdf Hochschulverlag.
- Gergen, Kenneth (2002). The challenge of absent presence. In James. E. Katz, & Mark Aakhus (Eds.), *Perpetual contact: Mobile communication, private talk, public performance* (pp. 227–241). Cambridge University Press.
- Gradisar, Michael; Wolfson, Amy R.; Harvey, Allison G.; Hale, Lauren; Rosenberg, Russel & Czeisler, Charles A. (2013). The sleep and technology use of Americans: Findings from the National Sleep Foundation’s 2011 Sleep in America poll. *JCSM: Journal of Clinical Sleep Medicine*, 9(12), 1291–1299. <https://doi.org/10.5664/jcsm.3272>
- Hale, Lauren & Guan, Stanford (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews*, 21, 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2014.07.007>
- Han, Byung-Chul (2010). *Müdigkeitsgesellschaft* (ninth edition). Matthes & Seitz Berlin Verlag.
- Herdin, Thomas (2012). Deconstructing typologies: overcoming the limitations of the binary opposition paradigm. *International Communication Gazette*, 74(7), 603–618.
- Herdin, Thomas (2020). Vom touristischen Blick zum gelenkten Schritt. Erhöhen aber nicht oftmals erst Umwege die Ortskenntnis? In Julian Reif, & Bernd Eisenstein (Eds.), *Tourismus und Gesellschaft: Kontakte – Konflikte – Konzepte* (pp. 181–195). Erich Schmidt Verlag.
- Klopach, Eric T.; Crimmins, Eileen M.; Cole, Steve W.; Seeman, Teresa E. & Carroll, Judith E. (2022). Social stressors associated with age-related T lymphocyte percentages in older US

- adults: Evidence from the US Health and Retirement Study. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 119(25), <https://doi.org/10.1073/pnas.2202780119>
- Lu, Luo & Gilmour, Robin (2006). Individual-oriented and socially oriented cultural conceptions of subjective well-being: Conceptual analysis and scale development. *Asian Journal of Social Psychology*, 9(1), 36–49. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2006.00183.x>
- Meier, Adrian & Reinecke, Leonard (2021). Computer-Mediated Communication, Social Media, and Mental Health: A Conceptual and Empirical Meta-Review. *Communication Research*, 48(8), 1182–1209. <https://doi.org/10.1177/0093650220958224>
- Nier, Hedda (4. Februar, 2020). *Die Arbeit verdichtet sich*. <https://de.statista.com/infografik/20705/aspekte-der-arbeitsintensivierung/>
- ÖGSM (2022). *Herausforderungen Transkulturellen Kommunikation für die Schlafforschung*. 30. Jahrestagung der Österreichischen Gesellschaft für Schlafmedizin und Schlafforschung. Wien, Österreich.
- Ozimek, Philip & Bierhoff, Hans-Werner (2020). All my online-friends are better than me - three studies about ability-based comparative social media use, self-esteem, and depressive tendencies. *Behaviour & Information Technology*, 39(10), 1110–1123. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1642385>
- Pan, Yuan-Chien; Chiu, Yu-Chuan & Lin, Yu-Hsuan (2020). Systematic review and meta-analysis of epidemiology of internet addiction. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 118, 612–622. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2020.08.013>
- Lossau, Norbert (2010, 28th March). Schulbücher mit Zeitungsspalten. *Welt.de*. https://www.welt.de/welt_print/wissen/article6957033/Schulbuecher-mit-Zeitungsspalten.html
- Ricci, Cristian, Scharlb, Angelika A., Rothenbacher, Dietrich, & Genuneit, Jon (2021). Digital media, book reading, and aspects of sleep and sleep-related fears in preschoolers: The Ulm SPATZ Health Study. *Somnologie*, 25(1), 11–19. <https://doi.org/10.1007/s11818-020-00290-5>
- Rosa, Hartmut (2013). *Beschleunigung und Entfremdung: Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit*. Suhrkamp Verlag.
- Sapient Labs (2023, 15th May). *Age of First Smartphone/Tablet and Mental Wellbeing Outcomes*. https://sapientlabs.org/whats_new/study-out-from-sapient-labs-links-age-of-first-smartphone-to-mental-wellbeing/
- Sapient Labs (2024, 4th March). *The Mental State of the World in 2023. A Perspective on Internet-Enabled Populations*. https://mentalstateoftheworld.report/2023_read/
- Scharbert, Julian; Humbert, Sarah & Kroencke, Lara, et al. (2024). Psychological well-being in Europe after the outbreak of war in Ukraine. *Nature Communications*, 15, 1202. <https://doi.org/10.1038/s41467-024-44693-6>
- Schmitz, Hermann (2014). *Atmosphären*. Verlag Karl Alber.
- Schöneck, Nadine M. (2004). Stets ein bisschen getrieben. Die Zeitwahrnehmung meiner Mitmenschen im Fokus. In Rosa, Hartmut (Ed.), *Fast forward. Essays zu Zeit und Beschleunigung* (pp. 29–46). Edition Körber-Stiftung.
- Sharma, Bhakti; Lee, Susanna S. & Johnson, Benjamin K. (2022). The Dark at the End of the Tunnel: Doomscrolling on Social Media Newsfeeds. *Technology, Mind, and Behavior*, 3(1). <https://doi.org/10.1037/tmb0000059>
- Steinmaurer, Thomas (2019). Digitale Resilienz im Zeitalter der Datafication. In Litschka, Michael & Larissa Krainer (Eds.), *Der Mensch im digitalen Zeitalter. Zum Zusammen-*

- menhang von Ökonomisierung, Digitalisierung und Mediatisierung (pp. 31–48). Springer VS.
- Sydow, Lennart (2020, 15th January). *The State of Mobile in 2020. How to Win on Mobile*. <https://www.data.ai/en/insights/market-data/state-of-mobile-2020/?consentUpdate=updated>
- Wang, Georgette (2009). Editorial. *Asian Journal of Communication*, 19(4), 359–365. <https://doi.org/10.1080/01292980903293221>
- Wang, Zheng, Irwin, Matthew, Cooper, Cody, & Srivastava, Jatin (2015). Multidimensions of media multitasking and adaptive media selection. *Human Communication Research*, 41(1), 102–127. <https://doi.org/10.1111/hcre.12042>
- World Health Organization (2022). *Mental Health*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Yoon, Sunkyung; Kleinman, Mary; Mertz, Jessica & Brannick, Michael (2019). Is social network site usage related to depression? A meta-analysis of Facebook–depression relations. *Journal of affective disorders*, 248, 65–72. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.01.026>
- YouGov (2019, 8th March). *Could you live without your smartphone?* <https://yougov.co.uk/topics/technology/articles-reports/2019/03/08/could-you-live-without-your-smartphone>

II. Fürsorgliche Professionalität anstiften

Was wir unseren Kindern schuldig sind:

Wie eine Caring Culture in die Schule kommen kann

Dieser Beitrag diskutiert den Zusammenhang von Caring (u. a. Noddings 2005) und Anerkennung. Anerkennung wird dabei als Adressierungsgeschehen (Butler 2003) und als wichtiger Teil pädagogischen Handelns konzeptualisiert und sichtbar gemacht, wie durch Praktiken der Anerkennung Schüler*innen spüren können, dass Lehrpersonen an ihnen als Mitmenschen interessiert sind, an ihrer Entwicklung Anteil nehmen, damit ein Gefühl des Gehalten-Seins entstehen kann. Wie und wodurch haltgebendes „Da-Sein“ als solches ankommt und wie es Pädagog*innen gelingen kann, solchermassen positive Beziehungen aufzubauen, wird durch die Analyse von Narrationen von Schüler*innen im Alter von 10 bis 19 Jahren sichtbar gemacht. Die sechs identifizierten Anerkennungspraktiken (Wahrnehmen, Begegnen, Gegenübertreten, Ansprechen, Rückmelden und Versagen) bieten konkrete Ansätze für tägliches pädagogisches Handeln (vgl. Reisenauer & Ulseß-Schurda 2018). Eine Caring Culture kann so begreifbar gemacht werden.

Keywords: Caring Culture, Anerkennung, Adressierung, Fürsorge, pädagogische Beziehungen

*To anyone out there:
I only ask that you care before it's too late,
That you live aware and awake,
That you lead with love in hours of hate.
I challenge you to heed this call,
I dare you to shape our fate.
Above all, I dare you to do good
So that the world might be great
aus Amanda Gorman „An Ode We Owe“*

1. Einleitung: Schulen als Entwicklungsorte für eine Caring Culture

Schulen sind als Entwicklungskontexte wirkmächtig, sie können in einem hohen Maß die Einstellungen und Haltungen der Menschen dort prägen. Die Art von erfahrener und vorgelebter Bildung, Wertschätzung und Anerkennung ist für Kinder und Jugendliche zentral, um selbst anderen Menschen so begegnen zu können (Prengel 2013). Nach Rasfeld (2020) braucht eine nachhaltige Zukunft Menschen, die es gewohnt sind, für sich selbst, für ihre Mitmenschen und für unser aller Welt Verantwortung zu übernehmen. Insbesondere die Schulschließungen zur Zeit der Corona-Pandemie haben Schule als Ort sichtbar gemacht,

der Kindern und Jugendlichen Halt und Struktur geben kann, Stabilität und Sicherheit, die sie brauchen, um ihren Platz in der Welt zu finden, zu wachsen und zu sich selbst zu finden (vgl. Steinl & Vogelsaenger 2020).

Das Zusammenleben lernen wird oft als eine der wichtigsten Zukunftskompetenzen beschrieben (vgl. Rasfeld 2020; Sandel 2023) und das lernt man beim und im tatsächlichen Zusammenleben beispielsweise in der Schule. Lehrer*innen kommt dabei als bedeutsames Gegenüber und als vertrauenswürdiges und verlässliches Vorbild eine Schlüsselrolle zu. Mit Empathie, Präsenz und Achtsamkeit können sie für ihre Schüler*innen da sein und damit den Aufbau von Zuversicht in jedem einzelnen ermöglichen. Eine *Care*-Theorie wie sie von Noddings (1986, 2005, 2012 oder 2013) dargestellt und für pädagogische Zusammenhänge entwickelt wurde, um pädagogische Beziehungen aufzubauen, die von Sorge und Vertrauen geprägt sind, stellt die Grundlage für die folgenden Überlegungen dar. Denn Noddings (1986, 172f.) hält fest:

The primary aim of every educational institution and of every educational effort must be the maintenance and enhancement of caring [...]. It establishes the climate, a first approximation to the range of acceptable practices, and a lens through which all practices and possible practices are examined.

Auf das, was die Lehrpersonen also tun, kommt es an. Um eine Caring Culture an Schulen wissenschaftlich zu untersuchen, sagt Noddings (2005, 2), braucht es einen Blick auf Lehrpersonen, Schüler*innen und Situationen. Es muss die Frage gestellt werden, ob die Lernenden überhaupt spüren, dass es Lehrpersonen gibt, die sich um sie sorgen. Durch den Blick auf pädagogische Praktiken, wie sie in diesem Beitrag beschrieben werden, kann der Blick auf eine Caring Culture freigelegt werden.

2. Gesellschaft und Bildung im Umbruch: Wege zu einer Caring Culture

Die moderne Gesellschaft unterliegt einem tiefgreifenden Wandel, der Alltag und das berufliche Leben ist von großen Veränderungsprozessen betroffen. Pandemien, Klimakrise, Digitalisierung, Künstliche Intelligenz, Globalisierung und Kriege verändern die heutige Gesellschaft. Pinkl (2022 in Anlehnung an Kühmayer 2021) attestiert, dass ein Nachdenken über Bildung niemals nur Nachdenken über Schule und Ausbildung ist, sondern immer auch ein Nachdenken über die Gesellschaft. Was die Gesellschaft also braucht, braucht auch die Bildung: Zugewandtheit, Freude am Tun, Kooperation und Kollaboration, das Achten und Schätzen von Diversity, Vernetzungsfähigkeit, unterstützende Beziehungen, Empathie, Kreativität und Resilienz.

In einer Zeit, in der klar wird, wie fragil westliche liberale Demokratien sind, „ihre Zivilität, ihre Infrastrukturen und ihr Wohlstand“ (vgl. Reckwitz 2024, 8), ist die Stärkung gesellschaftlicher Resilienz als Fortschritt zu betrachten. Mit Fortschritt ist dabei nicht die Steigerung von beispielsweise Lebensstandards gemeint, sondern „eine Steigerung von Resilienz bedeutet vielmehr, Institutionen, Lebensformen und ihre Qualitäten so zu sichern, dass sie gegen negative Ereignisse abgepuffert werden“ (vgl. Reckwitz 2024, 8). In den Schulen geht es deshalb jetzt darum, sich den Kindern und Jugendlichen zuzuwenden und sie

ernst zu nehmen, mit dem Willen alles dafür zu tun, dass in ihnen Zuversicht, Vertrauen und Resilienz gestärkt werden können.

Es geht nach Pinkl (2022, 139) darum, das Bildungswesen zukunftsfähig zu gestalten und dazu „bedarf es eines Paradigmenwechsels, der neue Haltungen, Denk- und Handlungsweisen berücksichtigt“. Nach Schratz (2024) ist es eine Caring Education, die eine Zukunft in den Blick nehmen kann, „die nicht nur auf die schulischen Abschlüsse von jungen Menschen ausgerichtet ist, sondern im aristotelischen Sinn das gute Leben anstrebt – und das im doppelten Sinn: das Wohl des Einzelnen und das Wohl der Menschheit“. Doch was bedeutet der *Care*-Begriff in der Bildung und wie lässt sich eine Caring Culture in Schulen beschreiben?

2.1 Der *Care*-Begriff etymologisch betrachtet

Der englische Begriff *care* hat auch im deutschen Sprachgebrauch Einzug gehalten. So spricht man von *Care*-Arbeit, Sorgearbeit, und meint damit Tätigkeiten des Sorgens und Sichkümmerns. Es geht dabei um Kinderbetreuung oder Altenpflege, aber auch Hilfe unter Freunden, also um Hausarbeit, Sorge und Fürsorge.¹ Die Soziologin Nancy Ehlert (2016) führt den Begriff *Carepolitik* ein und beschreibt somit die Notwendigkeit einer Debatte um die politischen Rahmenbedingungen einer Fürsorge für Ältere. *Care* wird also als Substantiv verwendet und nimmt dabei unterschiedliche Bedeutungen² an: Kummer, Sorge, Sorgfalt, Achtsamkeit, Aufmerksamkeit, Betreuung, Pflege, Versorgung, Anteilnahme, ... Im Englischen ist die Bedeutung von *care* als „Aufgabe, Überwachung, Aufmerksamkeit oder Beachtung im Hinblick auf Sicherheit oder Schutz“³ seit ca. 1400 belegt.

Dem, was im deutschen Sprachgebrauch unter *Care* verstanden wird, kommt eher das Englische *caring* nah, das sich beschreiben lässt als „Handlung oder Zustand des Zeigens von Fürsorge für andere“. Der deutsche Begriff Fürsorge scheint für eine pädagogische Betrachtungsweise interessant, denn Fürsorge bezeichnet „das Sichkümmern um jmdn. oder etw., Unterstützung, Beistand (auch in staatlich organisierter Form)“⁴. Das mittelhochdeutsche *vürsorge* beschreibt eine „sich auf die Zukunft erstreckende Besorgnis“⁵. Darin liegt wohl eine Bedeutung der Caring Education, wie sie auch Schratz (s.o.) verstehen könnte, als eine auf die Zukunft gerichtete Begleitung von Kindern und Jugendlichen.

1 Die Bundeszentrale für politische Bildung stellt in diesem Zusammenhang fest, dass Care-Arbeit überwiegend von Frauen geleistet, als selbstverständlich und notwendig angesehen wird. Mit dem Wandel der Geschlechterordnung wird die Care-Arbeit neu verteilt, oft an Migrantinnen aus armen Ländern, die die steigende Nachfrage des globalen Nordens bedienen. <https://www.bpb.de/themen/familie/care-arbeit/> [01.06.2024]

2 vgl. Langenscheidt und Pons online Wörterbücher

3 vgl. <https://www.etymonline.com>

4 vgl. <https://www.dwds.de>

5 vgl. <https://www.dwds.de>

2.2 Der *Care*-Begriff pädagogisch betrachtet

Im anglo-amerikanischen Raum war es vor allem die Arbeit von Nel Noddings (1986, 2005, 2013), die sich mit *Caring Education* beschäftigte und damit einen Paradigmenwechsel beschrieb. In diesem Beitrag soll eine Möglichkeit vorgestellt werden, wie professionelle und entwicklungsfördernde Beziehungen aufgebaut werden können, die die Lehrperson als *the one caring* und die Schüler*innen als *the ones cared for* (vgl. Noddings 2005) in den Mittelpunkt stellen. Wer in der Schule erfolgreiches Lernen will, muss die Beziehung zu den Schüler*innen gestalten. Mit Noddings (2005, 4) gesprochen würde das heißen:

I do not mean to suggest that the establishment of caring relations will accomplish everything that must be done in education, but these relations provide the foundation for successful pedagogical activity.

Diese *successful pedagogical activity* wird dabei nicht als bloßes fachliches Lernen und Wissensaneignung verstanden, zum erfolgreichen Lernen in der Schule gehört auch Persönlichkeits- und Herzensbildung. Lernen und Bildung hat die Sicherung einer friedlichen und humanen Zukunft für uns alle zum Ziel. Dafür braucht es Menschen, die verantwortungsbewusst, beziehungsfähig, anerkennend und selbstbewusst sind. Darum sollen Schüler*innen sich als Subjekte eigener Lernprozesse erleben und nicht als Objekt der Belehrung.

Menschliche Entwicklung passiert nicht linear, kann auch nicht von außen gesteuert werden und geht von der sozialtheoretischen Einsicht aus, dass Individuen sich in und durch Beziehungen zu anderen Menschen entwickeln. In Schulen heutzutage zeigt sich vermehrt, dass Kinder und Jugendliche ein großes Bedürfnis nach Begegnung, Kommunikation und Gemeinschaft haben. Das pädagogische Handeln von Lehrer*innen hat also große Bedeutung, denn durch ihre Lehrer*innen können Schüler*innen lernen, sich in einem Wir zusammenzufinden. Auch in einer Schule kann eben ein solches Wir entstehen, das Sich-in-Verbindung-bringen mit den mitlebenden Anderen wird zur zentralen pädagogischen Aufgabe.

So wird ausgehend von einem humanistisch-systemischen Menschenbild der Mensch sowohl als Individuum wie auch als soziales Wesen betrachtet. Schule und Unterricht wird von einer menschenrechtlich begründeten Pädagogik her gedacht. Denn eine Demokratie ist auf die humane Sozialisation ihrer Bürgerinnen und Bürger angewiesen und hat nicht nur rechtliche, materielle oder strukturelle Dimensionen, sondern auch persönliche, die Erfahrung von Anerkennung ist dabei die Voraussetzung für Selbstachtung und Freiheit.

Annedore Prengel beispielsweise (2013, 13) bezeichnet es als „gesellschaftliche und persönliche Gestaltungsaufgabe“, wenn Beziehungen in gesellschaftlichen Hierarchien Anerkennungsbeziehungen sein sollen. Wenn hier eben jene Anerkennungsbeziehungen, durch welche eine *Caring Culture* sichtbar und erfahrbar werden kann, betrachtet werden, dann geht es nicht darum, sich an unterschiedlichen pädagogischen „Schulen“ auszurichten, sondern darum, die Aufmerksamkeit auf das jeweilige Tun der Lehrenden – *the ones caring* – zu legen.

3. Die Rolle von Anerkennung für eine Caring Culture

Was ist eigentlich Anerkennung? Wie kann man Anerkennung beschreiben? Warum brauchen wir Anerkennung? Wie kann uns Anerkennung zuteilwerden? Wie zeigt sich Anerkennung beispielsweise in pädagogischen Räumen?

Der Begriff *Anerkennung* wurde in den letzten Jahren in unterschiedlichen Disziplinen so häufig verwendet, dass eine Entleerung des Begriffes droht. In diesem Beitrag soll ein Anerkennungsbegriff beschrieben werden, der sich von einem bloßen Verständnis von Anerkennung als Wertschätzung distanziert und dafür pädagogische Handlungen in den Blick nimmt, die auf die Beziehung und den Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden ausgerichtet sind.

Wie auch Noddings (2005) ihre *care theory* als *relational theory* beschreibt, die sich zwischen zwei Menschen vollzieht, ist Anerkennung grundsätzlich etwas, das zwischen zwei Menschen passieren kann. Philosophinnen und Philosophen wie Charles Taylor (1995), Tzvetan Todorov (1996), Nancy Fraser (2000), Judith Butler (2003) und Axel Honneth (1992, 2012) beispielsweise beschäftigen sich mit dem Thema Anerkennung und teilen die Annahme, dass das Streben nach Anerkennung durch die Anderen die wichtigste Quelle der normativen Integration in die Gesellschaft und die zentrale Triebkraft der Selbstentwicklung ist. Die Integration in die Gesellschaft und die Frage, welche Werte und wie Werte weitergeben werden, steht nach Noddings (2005, 3) im Zentrum einer *care theory*:

Without imposing my values on an other, I must realize that my treatment of him may deeply affect the way he behaves in the world. Although no individual can escape responsibility for his own actions, neither can the community that produced him escape its part in making him what he has become.

Weiters wird in der *care theory* auch auf Buber (1962) aufgebaut, vor allem, wenn Buber ausdrückt, dass eine Erziehung als Ich-Du-Beziehung das Veränderungspotential der Welt mitgestalten kann, Noddings (z. B. 2005) beispielsweise spricht zurückgreifend auf Buber auch nicht mehr vom *teacher as individual* aber vom *teacher-in-relation*, um das In-Beziehung-Sein ins Zentrum der pädagogischen Aufgabe zu rücken.

Anerkennung wird in diesem Beitrag grundlegend als Adressierungsgeschehen verstanden, das sich zwischen mindestens zwei Akteurinnen und Akteuren vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Normen, Konventionen, Machtverhältnissen und kulturellen Diskursen abspielt. Dieses Geschehen ist an eine Form von Interaktion gekoppelt und vollzieht sich wechselseitig, wobei auch die Anwesenheit dritter Personen einflussnehmend wirkt. Diese dreistellige Struktur der Anerkennung ist besonders im schulischen Umfeld bedeutend. So werden Adressierungen hier nicht nur als eine Relation zwischen Zweien beschrieben, sondern diese Adressierungen laufen häufig vor Dritten, den Mitschüler*innen ab, die ebenfalls angesprochen werden und die pädagogische Szene maßgeblich mitbeeinflussen. Das Anerkennungsgeschehen zeigt sich pädagogischem Handeln inhärent.

So ist pädagogisches Handeln ohne Adressierungen nicht vorstellbar. *Jemand* wird also *von jemandem als etwas* anerkannt, somit liegt eine Unterscheidung zwischen dem einfachen Erkennen und dem An-erkennen zugrunde. Eine besondere Rolle spielt in diesem Geschehen auch das *als etwas*. Dieses *als etwas* zeigt sich bedeutsam für die weitere Entwicklung des Individuums.

Wenn Anerkennung im deutschsprachigen Diskurs betrachtet wird, stellt die Theorie von Axel Honneth die wichtigste Referenztheorie dar. Honneth (2012) geht in seiner Anerkennungstheorie, die er als *Kampf um Anerkennung* entfaltet von den Thesen Hegels aus und bearbeitet dabei eine Dreiteilung der Anerkennung: Liebe als Anerkennung wichtiger Bezugspersonen, Solidarität als Anerkennung innerhalb von Gruppen und Recht als juristische und politische Anerkennung. Auch bei Honneth ist der Gedanke der Identitätsbildung von anderen und vom anderen her ein fester Bestandteil, gleichzeitig benennt Honneth mit der Feststellung, dass „Anerkennen dem Erkennen vorausgeht“, die Anerkennung als „Bedingungsmöglichkeit eines jeden Weltverhältnisses überhaupt“ (Ricken 2009, 82). Für Honneth ist Anerkennung die elementare Erfahrung der Fürsorge und Anteilnahme.

Eine wichtige und für unsere Betrachtung der Caring Culture interessante Erweiterung der Liebe als Anerkennung findet sich unter den zahlreichen Kritikern Honneths. Ikäheimo (2014, 320) beispielsweise wirft die Frage auf, was es denn genau heißen würde, wenn die Mutter ihr Kind liebt, Freunde oder Paare einander lieben. Ikäheimo (2014, 321) verwendet, an Honneth angelehnt, eine andere Formulierung für die genaue Beschreibung liebevoller Handlungen: „Akte, deren Motiv eine nicht-instrumentelle bzw. ‚bedingungslose‘ Sorge um das Wohlergehen des Anderen ist.“ Die Liebe setzt also die unbedingte Sorge um das Wohlergehen des Anderen voraus, diese Idee findet sich auch bei Hegel.

Die Sorge um das Wohlergehen des Anderen als bedingungslos darzustellen und zu begreifen, scheint eine wichtige Ergänzung zu Noddings (2005, 2) zu sein, wenn sie – blickend auf zahlreiche Forschungen zur Transformation im Bildungsbereich – zusammenfasst „Nobody cares!“. In einer, so wie Noddings es bezeichnet, phänomenologischen Analyse wird klar, welche Rolle alle in einer *caring relation* spielen und wie die Schüler*innen von einer solchen Beziehung profitieren können:

The great privilege enjoyed by some children is that they have become participants in an on-going conversation with caring, knowledgeable adults. They pick up all sorts of wonderful things in these conversations. Teachers [...] can invite students into such conversations. (Noddings 2005, 5)

Wie diese Interaktionen, die eine Ressource für alle Kinder und Jugendlichen darstellen, ganz konkret gestaltet sein können, zeigt die folgende Analyse von über 200 Narrationen von Schüler*innen, in der sechs Praktiken der Anerkennung rekonstruiert wurden.

4. Facetten einer Caring Culture: 6 Praktiken der Anerkennung

Mit Noddings (2005, 2) wird der Blick in dieser qualitativen Studie⁶ auf alltägliche Situationen, auf Lehrpersonen und Schüler*innen gerichtet und so eine Annäherung an die Bandbreite von Praktiken geschaffen, die das Erleben von Anerkennung ermöglichen und

6 Der Datenkorpus von 210 von Schüler*innen der Sekundarstufe I & II verfassten Erinnerungsgeschichten entstammt aus einer qualitativen Studie zur Erforschung von Anerkennungspraktiken in der Schule (vgl. Reisenauer & Ulseß-Schurda 2018), der durch weitere Narrationen aus dem Schuljahr 2023/24 ergänzt wurde. Die Auswertung erfolgte durch die Grounded Theory (Strauss & Corbin 1996) sowie die Situationsanalyse nach Adele Clarke (2012).

dadurch auch den Blick auf eine Caring Culture freilegen. Der Fokus liegt auf den Aktivitäten und Handlungsvollzügen der Pädagog*innen, wobei die Stimmen und Wahrnehmungen von Schüler*innen im Zentrum stehen, da zentral ist, wie und als was, das, was Lehrpersonen tun, bei den Schüler*innen ankommt. So wird ausschließlich bei der Perspektive der Kinder und Jugendlichen angesetzt, indem auch die Auswahl der Situationen aufgrund ihrer subjektiven Bedeutsamkeit erfolgte. Die Schreibaufforderung bezog sich auf für Schüler*innen bedeutsame und einprägsame Situationen mit ihren Lehrer*innen, wobei die ausgewählten Situationen mitunter auch schon mehrere Jahre zurücklagen, was ihre große Bedeutung sichtbar macht. In ihren Schilderungen machen die Schüler*innen deutlich, wie es Pädagog*innen gelingen kann, bei ihnen ein Gefühl des Wahrgenommen & Gehört Werdens, des Gehalten-Seins sowie von Bedeutsamkeit und Wichtigkeit entstehen zu lassen. Durch die Analyse konnten sechs Anerkennungspraktiken herausgearbeitet werden, die jedoch nicht isoliert, sondern in ihrer Wirkmacht vor expliziten und impliziten Normen und Konventionen, Machtverhältnissen und gesellschaftlichen Diskursen zu betrachten sind.

4.1 Caring sichtbar als: Ich nehme dich wahr

Die Praktik des Wahrnehmens zeigt sich als grundlegende Haltung, die in einem „Ich sehe dich“ oder „Ich höre dich“ manifest wird. Dies beinhaltet nicht nur, dass Pädagog*innen Schüler*innen sehen und hören, sondern versuchen zu verstehen, was sie sagen wollen, in Resonanz gehen zu ihren Worten und ihnen antworten. Indem die Meinung der Schüler*innen berücksichtigt wird, können Kinder und Jugendliche die Grundprinzipien eines Aufwachsens in einer Demokratie verinnerlichen. Besonders bedeutsam und auch wirkmächtig zeigt sich das Wahrgenommen-Werden für Schüler*innen in Situationen, die für sie mit Angst, Nervosität, Stress oder Schmerz verbunden sind. Für das Gefühl des Wahrgenommen-Werdens braucht es die verbale oder auch nonverbale Reaktion der Pädagog*innen, das in Resonanz-Gehen. Mit Noddings (2005, 2) könnte man hier ergänzen, dass es beim Wahrnehmen nicht um einen diagnostischen Blick auf das Kind geht, „it receives what the cared-for is feeling and trying to express“.

4.2 Caring sichtbar als: Ich begegne dir

Die Praktik des Begegnens meint das Zusammentreffen von Pädagog*innen und Schüler*innen, wobei sich insbesondere Anfangs- und/oder Begrüßungssituationen als zentral für das weitere Lernen und die Beziehungsgestaltung zeigen. Besonders ein erstes Zusammentreffen, das oftmals mit Verunsicherung einhergeht, benötigt erhöhte Sensibilität.

Schüler*innen freundlich und respektvoll zu begegnen, sie auch bei einem zufälligen Zusammentreffen wahrzunehmen und zu begrüßen, ermöglicht es Vorbild zu sein, ihnen mit Wertschätzung ohne Machtausübung zu begegnen und damit die Basis für Gemeinschaft und das Zusammenfinden in einem Wir zu ermöglichen. Eine grundsätzlich positive, freundliche und offene Grundhaltung den Schüler*innen gegenüber, ein Vertrauensvorschuss bereits vor dem ersten Kennenlernen und positive Emotionen stellen die Basis dar und zeigen sich für eine Schulgemeinschaft und für eine Schulkultur des Carings bedeut-

sam. In diesen Begegnungen, die damit verknüpft sind, bspw. auch die Kinder und Jugendlichen mit ihrem Namen anzusprechen, kann die Basis für haltgebende Beziehungen gelegt werden, die in täglichen Interaktionen weiter verfestigt werden müssen.

4.3 Caring sichtbar als: Ich trete dir gegenüber

Die Praktik des Gegenübertretens zeigt deutlich, welches Rollen- und Menschenbild, welche Vorstellung von gutem Unterricht und richtiger Erziehung Pädagog*innen haben. Sie geben sich als Gegenüber für ihre Schüler*innen zu erkennen – machtvoll und mit strengem Regiment, distanziert, fachorientiert, egalitär, beziehungsorientiert (vgl. auch Gudjons 2006). In den Narrationen werden besonders die beiden Pole machtvoll und egalitäres Gegenübertreten genannt als Ausprägungen, die für die Schüler*innen von besonderer Bedeutung sind. Bedeutsam in Sinne eines Gehalten-Seins zeigt sich respektvolles Handeln und ein Ernst-Nehmen der Kinder und Jugendlichen. Dazu ist es notwendig, sich der Machtposition und der gesellschaftlichen Normen bewusst zu sein, die das eigene Verhalten als Pädagog*in beeinflussen. Ein respektvolles Gegenübertreten auf Augenhöhe und in Kooperation legt den Grundstein für eine Autorität, die nicht auf Machtpositionen und Rollen beruht, sondern in Stärke, Präsenz und Kompetenz begründet ist.

4.4 Caring sichtbar als: Ich spreche dich an

Wie, als wer und wofür Schüler*innen von ihren Lehrer*innen angesprochen werden und was das dann mit ihnen macht, nimmt die Praktik des Ansprechens in den Fokus. Die Adressierung als jemand – sei es als Klassenclown oder Klassenprimus, als Störenfried oder Versagerin, als wichtige Person für die Klassengemeinschaft, als jemand für den Entwicklung möglich ist – leistet einen Beitrag dazu, wie sich Schüler*innen wahrnehmen, wie sie sich in der Klasse zeigen, welche Lern- und Bildungswege sie einschlagen, welche Menschen sie sind und sein werden.

Die Adressierung kommt aus der Vergangenheit und ist in die Zukunft gerichtet, hat die Schaffung eines neuen Teils des Subjekts zur Folge, indem insbesondere durch Wiederholungen und die eigene Position der Schüler*innen zu diesen Zuschreibungen, eine Realität geschaffen wird (vgl. Butler 2001). Sprachliche Äußerungen haben eine performative Macht und benennen nicht nur das, was ist, sondern stellen in hohem Maße auch her, was sie benennen. Somit ist eine Offenheit und Sensibilität notwendig, wahrzunehmen, wie Adressierungen für Schüler*innen sind, wie sie in der Re-Adressierung darauf reagieren und das eigene Verhalten danach auszurichten. Mit den Schüler*innen in Dialog zu treten, erleichtert es, die Wirkung von Adressierungen zu ergründen.

4.5 Caring sichtbar als: Ich gebe dir Rückmeldung

Die Praktik des Rückmeldens bezieht sich insbesondere auf Rückmeldungen zu vergangenem Lernen, Fähigkeiten, erbrachten schulischen Leistungen und kommt darüber hinaus auch häufig als Rückmelden zu Verhalten zum Tragen.

Als Orientierungsrahmen für das Rückmelden als Facette des Carings ist es, dass sie positiv gestaltet ist und bei der Sache ansetzt, wobei es nicht um Loben geht, sondern um das Sehen des Gelingenden und das Formulieren neuer Herausforderungen mit dem Blick auf die nächste Zone der Entwicklung (Vygotsky 2002, 326) Die Basis stellt dabei ein mehrdimensionaler Leistungsbegriff dar, der fachliche und überfachliche Kompetenzen miteinschließt. Vielfältige Formen der Leistungserbringung und -dokumentation, der Leistungsrückmeldung und insbesondere die Möglichkeit zur Reflexion und Verbesserung erbrachter Leistungen stellen die Grundlage einer Erziehung zur Mündigkeit und Selbstverantwortung dar.

4.6 Caring sichtbar als: Ich versage dir

Bei der Praktik „Ich versage dir“ ist weniger ein Scheitern, als vielmehr ein „Verweigern“ ein „Ich versage dir etwas“ gemeint. Diese Praktik erweitert die Sicht auf Anerkennung als ein Bestätigungshandeln, das sich nur in Zustimmung äußert, um die Perspektive, dass auch Grenzen gesetzt werden (müssen). Nur so werden Pädagog*innen als Person und Gegenüber, das wichtige Werte nicht nur lebt und formuliert, sondern darüber hinaus auch für sie entsteht, sichtbar. Pädagog*innen werden dadurch für ihre Schüler*innen transparent und können ihnen gegenüber Position beziehen. Indem sie Grenzen klar aufzeigen und bereit sind, mit den Schüler*innen darüber in Dialog zu treten ohne autoritär Sanktionen zu erteilen, können sich Schüler*innen an den entstehenden Grenzen ausrichten und ihre Pädagog*innen als bedeutsame Andere wahrnehmen.

Diese sechs Praktiken nähern sich dem an, dass ein Caring für Schüler*innen sichtbar und erfahrbar wird, gleichzeitig bieten sie Anhaltspunkte für das konkrete pädagogische Handeln, damit *Caring* bei den Schüler*innen auch als solches ankommt. Eine Bündelung mehrerer dieser Praktiken in unterschiedlichen Facetten weisen auf die übergeordnete Praktik des „Ich bin für dich da“ hin, die für die Praktik des Carings, für ein Halt geben steht, und im Folgenden diskutiert wird.

5. „Ich bin für dich da“ – ein Ensemble von Anerkennungspraktiken

In der Praktik „Ich bin für dich da“ wird eine Caring Culture als haltgebendes „Da-Sein“ sichtbar. Pädagog*innen zeigen den Kindern und Jugendlichen, dass sie miteinander und füreinander Verantwortung übernehmen und sie am Wohlergehen des Gegenübers Anteil nehmen. Aus Noddings (2005) Betrachtungen geht klar hervor, dass man nur von einer *caring relation* oder auch von einem *caring encounter* sprechen kann, wenn jene Kinder und Jugendliche, denen eine Caring Education zuteil wird, sich auch selbst als umsorgt wahrnehmen und darauf dann in entsprechender Weise antworten („the cared-for recognizes the caring and responds in some detectable manner“). Für Noddings wird oft der Fehler gemacht nur auf die Lehrenden zu schauen und nicht zu fragen, wie die Handlungen der Lehrenden bei den Schüler*innen ankommen. Die essenzielle Frage in einer Caring Culture ist für Noddings (2016) immer *Wie geht es dir gerade? Was ist dir gerade wichtig?* (What are you going through right now? & How do you feel right now?). Dafür ist der Dialog der

zentrale Bestandteil einer Pädagogik, die am Wohle des Kindes ausgerichtet ist. Er ist dabei immer offen, der Ausgang unbekannt. Der Dialog ist eine ehrliche gemeinsame Suche nach einer gemeinsamen Wahrheit und zeigt ein ernst gemeintes Interesse am Kind. Mit anderen Worten:

Im Dialog will man den anderen nicht überreden, überrumpeln oder drängen. Man will nicht über ihn verfügen. Im Dialog will man, dass sich der anderen dem fügt, was er selbst erkannt, eingesehen und als sinnvoll erachtet hat, ohne dabei den Anspruch auf Führung bzw. auf Aufforderung aufzugeben. (Mikhail 2016, 193)

Mehr noch als die anderen Praktiken ist die Praktik „Ich bin für dich da“ auf das Wohl der Kinder und Jugendlichen und im Weiteren auf ein Gemeinwohl ausgerichtet. Diese Praktik setzt sich aus den vorherigen zusammen, um dann darüber hinaus zu gehen. So werden in einem „Ich bin für dich da“ unterschiedliche Facetten der im vorigen Abschnitt beschriebenen Praktiken sichtbar (vgl. Abbildung 1).

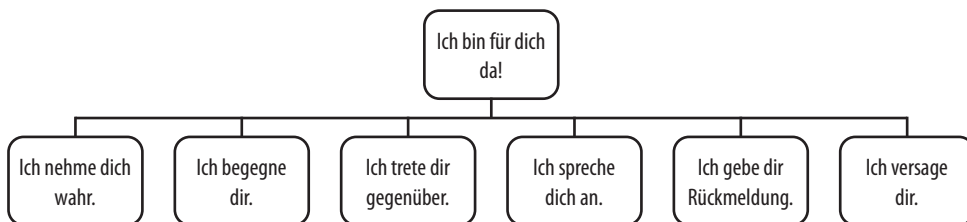


Abbildung 1: „Ich bin für dich da“ als Ensemble von Anerkennungspraktiken

Nachfolgende Narration eines Schülers der 9. Schulstufe zeigt die verschiedenen Dimensionen eines „Ich bin für dich da“:

Ich erinnere mich daran, dass ein Lehrer/eine Lehrerin vor ungefähr einem Jahr, als es mir einmal nicht so gut ging, mich fragte, wie es mir geht, weil ich nicht so glücklich aussah. Es hat mich sehr gefreut, weil es mir nicht so gut ging und es mich gefreut hat, dass es jemanden interessiert, wie es mir geht. Und die Person meinte auch, dass es ok ist, auch einmal traurig zu sein und zu weinen.

Der Schüler beschreibt eine Situation, in der es ihm *einmal nicht so gut ging*. In dieser Situation hat er das Gefühl wahrgenommen zu werden, die Begegnung mit einer Lehrperson, ihr Gegenübertreten, das Angesprochen werden und ihr Rückmelden bekommen besondere Bedeutung. Durch das Zusammenwirken der verschiedenen Praktiken konnte ein Gefühl des Gehaltenseins beim Schüler entstehen, das er selbst folgendermaßen beschreibt: „und es [hat] mich gefreut, dass es jemanden interessiert, wie es mir geht“. Sichtbar wird darin, das grundlegende Bedürfnis als Mensch gesehen zu werden. Peter Stöger spricht von einer „Ursehnsucht“ (2018, 38), des Respektiert- und Geliebt-werdens. Diese Narration verweist auf eine sorgende pädagogische Haltung, die es, wie Schratz (2024) formuliert, erfordert

sich in den Prinzipien der Achtsamkeit zu üben und eine Sprache der Zuversicht anzueignen, denn Transformationsprozesse, die in eine unbekannte Zukunft führen, brauchen eine Sprache, die ermutigend, würdigend und empathisch wirkt.

Auch eine zweite Erinnerungsgeschichte verdeutlicht, was es ausmacht, dass ein Gefühl des Gehalten-Sein entstehen kann.

Letztes Jahr hatte ich eine Lehrerin, die mir mit ihrer freundlichen Art immer auffiel. Sie sorgte sich um die, bei denen sie merkte, dass es ihnen in der Klasse nicht so gut ging und erkannte schnell die Probleme der Klasse. Dadurch, dass ich letztes Jahr [...] sehr verunsichert war, sprach sie mich darauf an und half mich dadurch sehr. Sie hat nicht nur es bemerkt und [nicht] ignoriert, wie die meisten anderen Lehrer, sondern hat auch versucht eine Lösung zu finden. Dadurch mochte sie ein Großteil der Klasse nicht, aber sie hat sich für die „Schwächeren“ stark gemacht. Auch wenn sie nicht wirklich etwas machen konnte, hat sie allein durch das Ansprechen und die Zeit, die sie sich nahm, geholfen. Sie hat auch ihre Erfahrung geteilt, was aufbauend war.

Auch in dieser Situationsbeschreibung lässt ein Zusammenspiel von Wahrnehmen, Begegnen, Gegenübertreten, Ansprechen und Rückmelden bei der Schülerin ein Gefühl entstehen, umsorgt und gehalten zu werden (*sie sorgte sich*). Unabhängig davon, ob die Situation gelöst werden kann, wird das *Ansprechen und die Zeit, die sie sich nahm* als wertvoll und unterstützend wahrgenommen, das Teilen von Erfahrung als *aufbauend*. Die Schülerin beschreibt, wie eine Lehrerin Verantwortung für ihre Klasse übernimmt, sich zuständig fühlt für die Probleme der Schüler*innen. Der Begriff „Verantwortung“ umfasst ein „Verantworten“ und auch ein „Antworten“. Waldenfels (1992, 140) erklärt, dass „das Aufmerken, mit dem der Blick auf etwas oder jemanden antwortet, [...] mit Verantwortung zu tun“ hat. In der Begegnung mit dem Anderen bedeutet Antworten, „hinzuhören, hinzuschauen, um diese Andersheit in all ihrer Verletzlichkeit wahrzunehmen“ (Agostini 2018, 237)

Die Praktik „Ich bin für dich da“ zeigt, wie Pädagog*innen Verantwortung für ihre Aufgaben als Lehrer*innen übernehmen, Anteil am Leben ihrer Schüler*innen nehmen, in Resonanz gehen, sich um ihr Lernen und ihre Entwicklung sorgen und sie dabei begleiten, ihren Weg in der Welt zu finden und sich als Teil dieser Welt zu begreifen.

6. Zusammenfassend: Eine *Caring Culture* als liebevoller Blick auf das eigene Handeln

Anerkennungstheorien bieten einen handlungspraktischen Ansatz, um eine *Caring Culture* sichtbar und erfahrbar zu machen, die, wie Schratz (2024) definiert,

Menschen dabei unterstützen [soll], für sich selbst, miteinander und füreinander Verantwortung für gesellschaftliches Wohlergehen in einer lebenswerten Welt für alle zu übernehmen.

Die sieben verschiedenen Praktiken zeigen auf, wie Pädagog*innen als Begleitende, Verantwortung Übernehmende und auch als selbst Lernende Beziehungen nicht über festgesetzte

Rollen definieren müssen, sondern über Zugewandtheit, Achtsamkeit und haltgebende Beziehungen. Pädagog*innen können durch dieses interpersonale und dialogische pädagogische Handeln, das durch empathische Präsenz gekennzeichnet ist, stärker auf Kinder und Jugendliche wirken als mit jeder noch so gut durchgeplanten 50-Minuten-Stunde. So betont auch Noddings (2005, 6): „[...] the establishment and maintenance of caring relations provide a sound framework within which to conduct moral education.” So kann eine Schule entstehen, „in der Beziehung vor Vereinzelung steht, in der eine wertschätzende Haltung den gleichen Stellenwert hat wie die Vermittlung von Stoff und die Erziehung zu einem kritischen Geist“ (Rasfeld & Breidenbach 2014, 11).

Um als Pädagog*in in dieser Art für Kinder und Jugendliche da zu sein, sie zu unterstützen und ihnen Halt zu geben, hilft es eine Caring Culture in der Schule auch für Pädagog*innen zu leben, erfahrbar zu machen und darüber hinaus als Pädagog*in eine „liebvolle Sicht auf sich und (s)ein pädagogisches Tun zu werfen, [was] die Identität im Kern [berührt], das heißt bei sich zu sein und dem eigenen Ich ein Leben lang entgegenzuwachsen“ (Stöger 2018, 36).

Literatur

- Agostini, Evi (2018). Pädagogische Verantwortung zwischen Eros und Ethos: Von Missbrauchsfällen, Normalisierungsprozessen und einer genuinen Wahrnehmungssensibilität. In Köffler, Nadja M.; Steinmair-Pösel, Petra; Sojer, Thomas & Stöger, Peter (Hrsg.), *Bildung und Liebe. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 225–240). Transkript Pädagogik.
- Benjamin, Jessica (1990). *Die Fesseln der Liebe*. Roter Stern.
- Buber, Martin (1962). *Schriften zur Philosophie*. Werke. Erster Band. Kösel.
- Butler, Judith (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp.
- Butler, Judith (2003). *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002*, Institut für Sozialforschung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Suhrkamp.
- Ehlert, Nancy (2016). „Familienpolitik als Carepolitik für Ältere“. (<https://www.bpb.de/themen/familie/familienpolitik/218864/familienpolitik-als-carepolitik-fuer-aeltere/>, abgerufen am 11.6.2024)
- Fraser, Nancy (2000). *Rethinking Recognition* (S. 107–120). New Left Review, May/June.
- Gudjons, Herbert (2006). *Neue Unterrichtskultur- veränderte Lehrerrolle*. Kinkhardt.
- Honneth, Axel (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2000). Liebe und Moral. Zum moralischen Gehalt affektiver Bindungen. In Axel Honneth (Hrsg.), *Das Andere der Gerechtigkeit* (S. 216–236). Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2012). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*; mit einem neuen Nachwort. 7. Aufl. Suhrkamp.
- Ikäheimo, Heikki (2014). *Anerkennung*. De Gruyter.
- Mikhail, Thomas (2016). *Pädagogisch handeln. Theorie für die Praxis*. Ferdinand Schöningh.
- Noddings, Nel (1986). *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Noddings, Nel (2005). Caring in Education, the encyclopedia of informal education (www.infed.org/biblio/noddings_caring_in_education.htm, abgerufen am 11.6.2024)
- Noddings, Nel (2012). The caring relation in teaching (S. 771–81). Oxford Review of Education, 38, Nr. 6.

- Noddings, Nel (2013). *Caring. A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Pinkl, Claudia (2022). Wo bist du? Über (un-)erfüllte Grundbedürfnisse in der VUCA- und BANI-Welt, (S. 138–142) In *#schuleverantworten 2022_04*.
- Prenzel, Annedore (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*, Barbara Budrich.
- Ricken, Norbert (2009). Über Anerkennung. Spuren einer anderen Subjektivität. In Norbert, Ricken, Henning Röhr und Ruhloff, Jörg et. al. (Hrsg.), *Umlernen. Festschrift für Käthe Meyer-Drawe* (S. 75–91). Fink.
- Rasfeld, Margret (2020). Plädoyer für eine Neuausrichtung der Bildung. Die Care Arbeit für Menschen und den Planeten muss im Zentrum stehen (S. 12–15), *Montessori Österreich* 2–20.
- Rasfeld, Margret (2021). *Frei Day – Die Welt verändern lernen für eine Schule im Aufbruch*. Oekom.
- Rasfeld, Margret & Breidenbach, Stephan (2014). *Schulen im Aufbruch – Eine Anstiftung*. Kösel.
- Reckwitz, Andreas (2024). „Was heißt hier Fortschritt?“ In DIE ZEIT Nr. 24 vom 26.5.2024, S. 8.
- Reisenauer, Cathrin & Ulseß-Schurda, Nadine (2018). *Anerkennung in der Schule. Über Anlässe, Abläufe und Wirkweisen von Adressierungen*. hep-Verlag.
- Sandel, Michael J. (2023). *Vom Ende des Gemeinwohls*. Fischer.
- Schratz, Michael (2024). Caring Education. Gesellschaftliches Wohlbefinden in einer lebenswerten Welt für Alle. In www.wandelstark.de (<https://leadership-academy.education/caring-education-halt-fuers-leben-geben-von-michael-schratz/>, abgerufen am 11.06.2024)
- Steinl, Vincent & Vogelsaenger, Wolfgang. (2020). Didaktik und pädagogische Beziehungen in Zeiten der Pandemie. Ein Praxisbericht. (S. 175–192) *PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 2 (6).
- Stöger, Peter (2018). Die Liebe und die liebe Bildung. Eine essayistisch streitschriftliche Summe an Auslassungen. In Köffler, Nadja M.; Steinmair-Pösel, Maria P.; Sojer, Thomas & Stöger, Peter (Hrsg.), *Bildung und Liebe. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 23–42). Transkript Pädagogik.
- Taylor, Charles (1995). *Das Unbehagen an der Moderne*. Suhrkamp.
- Todorov, Tvetan (1996). *Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie*. Wagenbach.
- Vygotsky, Lev S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Beltz.
- Waldenfels, Bernhard (1992). Antwort und Verantwortung. (S. 139–141) *Friedrich Jahresheft X*.

The ethics of care – enacting pedagogical relations to foster learning with vulnerable children

Noddings (2013) argues that education must involve an ethical relationship between the teacher and the child that involves the teacher being in “feeling with the other” (13). The establishment of caring relations between the teacher and the child should be the foundation of pedagogy. van Manen further argues that pedagogy is experienced, and as such pedagogical relation should be critical and fundamental in educational thought. This chapter will present the findings of a small-scale qualitative study undertaken in a large paediatric hospital in Australia with teachers working with critically ill children. The study found that by being in tune with the feelings of the children, the teachers’ pedagogy was one of relations where they were able to constantly interpret the experiences and situation of the child and the children became agents of their own learning. The findings provide a framework for reflection to support reframing pedagogy to focus on relations rather than curriculum.

Keywords: ethics of care, pedagogical relation, teacher practice, learner agency, critically ill children, hospital schools

1. Introduction

Young people with chronic health conditions will often experience frequent disruptions to their education. These children are at high risk of not reaching their full potential as repeated and prolonged admissions to hospital impact on them connecting with and attending their local neighbourhood school (Hopkins 2015). Critically ill children, and those with chronic health conditions, can have excessive school absences due to treatment side-effects, medical procedures, increased risk of infection and numerous medical appointments (Boles et al. 2017). When children are unable to attend school due to chronic illness they are dealing not only with the physical and emotional effects the illness creates, but also are in danger of falling behind academically, as motivation and engagement can be diminished leaving children at risk of not achieving school success. These children need access to academic continuity during their hospital stays, which may be frequent and lengthy, and opportunities to learn so that they can continue to progress in their learning (Wilke 2012).

In Australia (where this study was undertaken), the most common form of educational provision for critically ill children is in an on-site school (or “school like” setting), located

within the paediatric hospital¹. The structure and learning environments across each of the hospital schools vary, however children can be taught at their bedside, in wards or in an on-site “classroom like” facility located close to the ward. Hospital schools provide children with access to high-quality education in a supportive and attentive environment (Gabbay et al. 2000). Children can maintain academic progress, and their connections to learning as the hospital schools offer opportunities for shared experiences which draw on children’s life worlds and enable flexible teaching approaches to promote learner engagement (Nisselle et al. 2011). This in turn builds a shared understanding between the health and education professionals.

2. Relationships at the heart of pedagogy

Contemporary discussion of the aims of education centres around a human capital perspective in which the aim of schooling is to ensure that every child will be capable of effectively and competently contributing to a productive society – positioning schools as incubators for future economic prosperity. As such educational policy and curriculum is framed by a language in which to be successful, a child needs to be able to meet externally specified standardised benchmarks, and good teachers are those who are able to achieve this success in their students. In this context, the relationship between teacher and student becomes one of an ‘I-It’ (Buber 1937), in which the child is measured by the extent to which they meet standardised benchmarks, and the teacher by the achievement of the same students against these standardised benchmarks. This ‘de-humanises’ the student to be an object of the learning, rather than a facilitator in the learning.

In contrast, Noddings (2013, 30) argues that schooling and education must involve an ethical relationship between the teacher and the child that involves the teacher being in “feeling with the other”. She draws from John MacMurray (1964) who argued that the relationship between a teacher and the student is an intimate relationship in which two human beings meet. It is a ‘caring’ relationship in which the teacher (the one caring) is attentive, and receptive to understanding what the student (the one cared for) is experiencing. “The teacher as carer is interested in the expressed needs of the cared-for” (Noddings 2012, 772). The teacher is there to not only teach the children but to care for the children, and to love the children (Rouse & Hadley, 2018) and the establishment of caring relations between the teacher and the child should be the foundation of pedagogy (Morati 2016).

van Manen (2015) discusses pedagogy in terms of an understanding the inner life of a child, knowing how they experience things, how they look at the world, how they act and most importantly how each child is a unique person. He describes pedagogy in terms of it being an intensely experienced relation between the adult and the child, and this pedagogical relation is an intentional relation wherein the intent of the teacher is always determined in a double direction: by caring for a child as he or she is, and by caring for a child for what he or she may become. For children, experiencing pedagogy is intensely personal. The adult therefore must constantly be able to interpret and understand the present situation and experiences of the child, and “anticipate the moments when the child in fuller self-respon-

1 Across the literature these are referred to as ‘hospital schools’ and will be the term used in this paper. Hospital schools provide opportunities for children to maintain their schooling and learning whilst undergoing their treatment in hospital.

sibility can increasingly participate in the culture” (van Manen 2015, 119). He builds on this by suggesting that “If we want to be pedagogically sensitive and available to children, then it is important to know the personal lives of the children” (152). van Manen further argues that all children want to be regarded – to be valued, seen, known, as well as cared for and watched over. To be ‘recognised’ from a pedagogical perspective involves interpersonal encounters that are intertwined between the relation one has with one’s “self”, and the relation to other.

Buber (1937) discusses this relationship in terms of the “I-Thou”- the interpersonal encounter one has with the other in which two people actively and authentically engage each other in the here and now and are truly present with the other. He contrasted this this relationship with an “I-It” relationship, in which the other person is experienced as an object to be influenced or used. In pedagogical terms, when the teacher is not in tune with the child, is not in “feeling with the other” (Noddings 2013, 30), but rather sees the teacher-student relationship as didactic (where the teacher is the transmitter of knowledge), the “I-It” prevails. The student is seen as the object to be influenced, rather than in a “relationship of wholeness or unity [...] one that still accounts for the difference and uniqueness of the two parties” (Ravenscroft 2018, 10).

3. The study

This study was undertaken through a qualitative single site case study approach and took place in a large paediatric hospital in major Australian city. This hospital has an Education Institute, which is not a registered school, but is funded by the state government education department (Hopkins 2015). The Education Institute provides learning and education to preschool and school aged children who are patients at the hospital (4–18 years). These children are transferred into the Education Institute from their neighbourhood school for the duration of their hospital stay. The learning programs are undertaken both in the wards, with individual children, and also when possible in small groups, usually comprising of children attending the hospital for day clinic. An individual learning plan is developed for each child in consultation with the child, the parent and the local school or early childhood centre the child has been attending.

The study was guided by the two research questions:

- What pedagogical approaches are adopted by teachers to engage critically ill children in their learning?
- How is children’s agency considered in supporting learner engagement?

Four early years teachers working with children who were patients in the hospital participated in the study. Two were early childhood teachers, working with the children in their preschool year (4–5 years old) and two were primary teachers working with the children enrolled in primary level schooling (Foundation–Year 6). All the four teachers had prior experience working in mainstream classrooms or early childhood settings. They each participated in an open-ended interview of around an hour’s duration, framed through the asking of open-ended questions designed to elicit their perceptions, beliefs and reflections on their pedagogical approaches in engaging the children in their learning. The interview was recorded with permission from the participants and later transcribed. Qualitative content analysis (May-

ring 2000) was used to analyse the interview transcripts, which through close reading and re-reading enabled the generation of categories from within the data. Engaging van Manen's notion of 'pedagogical relation' enabled a connection with the key themes. These will be further explored using direct quotes from the interviews used to provide context. Pseudonyms have been assigned to each teacher participant to respect their anonymity. Ethical approval was granted by Deakin University Human Research Ethics Committee to undertake the study, and permission to undertake the research was also obtained from the hospital case site.

4. Pedagogical relations – exploring the practice of the teachers

When examining the pedagogical approaches taken by the teachers in engaging with the children, van Manen's notion of pedagogical relation was evident in the way they spoke about the children, not just as learners, but in terms of their experiences, and how this impacts what they bring to the learning space. There was a deep sense that the teachers were engaging in an ethical relationship with the child, where the child as a person was at the forefront of the nature of the relations they were forming, where they were involved in being "in feeling with the other" Noddings (2013, 30). This was demonstrated in the way they spoke about the child's sense of being and the importance of forming relationships based on trust, honesty and were non-judgmental.

4.1 Seeing the child through the lens of 'self'

Bruner (2004) argues that one's sense of self is shaped by the culture and experiences that surround a person. For the teachers in this study there was a consciousness that the children's sense of self was being framed by their experiences of trauma, illness and pain. For these teachers, the need to reframe this connection to self. Focusing on the child as a person rather than a student led the pedagogical relations that built deeper connections.

The teachers recognised the child's health and wellbeing as one of the most important factors influencing the child's engagement in the learning.

"We're talking about children who feel trauma and fear and how they stop learning. It's the same situation when a child is tired, they stop learning as well. From my perspective I want that student to be there for social reasons and then learning will come back" (Jo).

The teachers acknowledged the significance of the teacher – child relationship for these students' learning. The following quote from Jo provides insight into this perspective.

"When I come into contact with a new student, I'm forming a relationship that is uniquely different to someone in the medical or paramedical field" (Jo).

It was also important to the teachers that they developed a sense of trust by the children as quickly as possible, and that they felt enabled as key decision makers in their learning. As shared by Tara:

“Having a trusting relationship with them that you can joke with them, you’re smiling, you listen to them, it makes them feel more comfortable to ask for help when they really need it” (Tara).

The importance for children not to feel judged was seen as critical, recognising that as a teacher they were seeing the child when they are feeling most vulnerable. Tara went on to further reflect:

“You don’t judge them, they trust you. You are someone that they can feel vulnerable around, and these are kids who are a little ‘too cool for school’ who don’t like to cry and feel upset and don’t like adults to see them like that” (Tara).

It was also important to the teachers that they were accountable to the child for following through with the decisions and choices the child had made regarding his/her learning. This was seen as important in establishing a trusting relationship where they could then take the child’s learning forward, as suggested by Petra who shared:

“I would also say that accountability is foremost ... so if you say that you’re going to be back the next day you have to be back the next day ... If they say they love Lego, I’ll say, ‘Would you like me to bring Lego the next time?’ I give them like a day, so ‘tomorrow I will come and bring Lego’ and I reiterate what my name is and I make sure I’m accountable to that” (Petra).

The teachers all recognised that these children, as critically ill children experiencing being patients at a large hospital, had very little control over their own lives, and that they needed to give the children back some sense of control by giving them choices over the activities they would engage with. Tara shared her experience which was indicative of the experiences of the other teachers:

“Sometimes if the learning’s not happening, they just want to hang out with you and play with their Lego because they’ve had a really traumatic morning. Yes, you try to build in some subtle learning in that. It doesn’t need to be about the learning it’s more about meeting their emotional needs at that point” (Tara).

The teachers adopted pedagogical practices that focused on the need to empower the children as learners, and in feeling a sense of agency. The time they were engaging with the teacher was for some of them the only time that they had any control regarding what was happening to them for most of their hospital experience. Tara went on to state that:

“We ask them, ‘What do you want to do?’ It empowers them to make choices and feel like they have some control over their universe when every other day they’ve been told this is what’s going to happen whether you like it or not. It’s for your own best good, if you don’t want it today it’s still going to go ahead” (Tara).

In keeping with Nodding’s notion of ethical caring, the teachers all felt it important to recognise and support not only the children’s academic learning, but also to focus on social and

emotional needs of these children. This was seen as critical, as the children are experiencing many different emotions whilst being in the hospital, and the teachers saw their role as more than just ensuring that children were meeting the expected learning outcomes.

“It is not just about their learning but about their social emotional needs and we have to meet th[ese] as well. Sometimes I’ve been called upon because children are so distressed and the only person that can calm them down is me. I’ve been known to sit in the hallway in the pods just with a child on my lap while their parents are in a meeting because they’re sobbing, and they need help” (Tara).

4.2 Arts-based approach to support engagement and make connections

Recognising the pedagogical relation that they were engaging in with the child the teachers were intent on supporting through trauma whilst aiming to meet curriculum expectation. The teachers were very much caring for a child as he or she is, and caring for a child for what he or she may become (van Manen 2015). They recognised the importance of connecting with the children in a place where children felt comfortable – and for the children this was through arts-based pedagogical approaches. Bergum (2003, 121) explores relational pedagogy through the themes of “embodiment (*being* the teaching), improvisation (*doing* the teaching), and interdependence (*locating* the teaching in the reciprocal world as home)”. She argues that a teacher’s role encompasses “watchfulness, trust of the student, letting the student learn, with the goal of opening the space for the student [to] come into one’s own” (122). Fraser et al. (2007) argue this through examining arts-based approaches suggesting that through the Arts, the personal, emotional, and psychological world of the child is revealed, explored, and ideally enhanced. Arts -based teaching encompasses the being, the doing and the locating of teaching in a way that provides a space for the student to both have control of their learning but also come to the curriculum in a meaningful and fulfilling way. The teachers in the study were all very conscious of the need to meet the curriculum demands expected for all children. They all spoke of how they used the arts and arts-based approaches as a way to engage the children with the curriculum whilst recognising their individual needs. They used art, and children’s interest in the Arts as a way of making connections with the children. Jo shared her pedagogical thinking which framed her approaches to both connect with the child’s day to day experiences and support them to engage in curriculum content. Laura explained this by explaining how she met the children’s literacy learning needs through painting:

“If it was reading specifically I guess it might be about reading a small excerpt that’s descriptive and then getting the child to paint the picture” (Laura).

Further, Jo also used visual art to engage the children in the curriculum:

“When they’re very ill they might [...] feel pain when they’re writing, so I do need to find activities that will still engage that learning whether it be a conversation about the numeracy in a painting they’ve done or measurements for a little sculpture they want to make, it’s about the hidden curriculum” (Jo).

5. Discussion

van Manen (1994, 139) writes of teachers being pedagogues “who feel addressed by children, who understand children in a caring way, and who has a personal commitment, and interest in children’s education”. What is evident from this study is the empathetic understanding of the teachers who are able to recognise these children through being sensitive and available to the children. Empathy is that co-feeling that allows one to perceive the feelings of the other (Motari 2016). The teachers were in tune with these children’s experiences which enabled them to connect with the personal lives of the children. These children were as van Manen poses, valued, as well as cared for and watched over. Whilst continued learning success was important to these teachers, this was supported through an ethic of care (Noddings 2013) in which the I-Thou relationship led to the teachers being truly present with the children in understanding who they were as children to be nurtured rather than students meeting academic benchmarks. The teachers were attentive, and receptive to understanding what the children were experiencing, and it was this caring aspect of their pedagogy which framed the way the children experienced the pedagogy.

Whilst the end goal of meeting curriculum needs was ever present, the immediate goal of caring for the child was what drove the interactions. The teachers were able to actively distinguish what was good or appropriate approaches to engage the children in their learning, from what was less suited or inappropriate for children or young people in a particular moment (van Manen 2015). Connecting with the children through incorporating play and the Arts as a stepping in point recognised the importance of giving the children agency in decision making and choice in relation to their learning. Through adopting these approaches the children were able to come to the learning in ways that validated their experiences as real and important, encompassing each of Bergen’s themes of relational teaching (embodiment, improvisation and interdependence). The purposeful and intentional decision making of the teachers resulted in trusting relationships that empowered the children as decision makers in the learning, whilst fostering a sense of trust. This rebalanced their sense of control, which was so clearly lacking due to the criticality of their medical needs.

6. Conclusion

Whilst this study focused on children in hospital schools and the caring aspects of the teachers work, the implications of this study go far beyond the situational context. What the voices of these teachers has enabled is a strong and powerful understanding that the relationship between learner and teacher is profound and consequential. When the teacher learner relationship is shifted from the “I-It”, where children are seen as objects of the curriculum, and products of a human capital agenda, to being and valued as human allows for the enactment of an ethical and tactful pedagogy that is responsive to each child’s individual situation. All children are framed by the situations they experience. Teachers need to connect with the lived experiences of all children with whom they are in a teacher-learner relationship and engage in relationships which are based on empathy and ethical caring to show the child they are valued for who they are now and not for what they might become in a future productive society.

The findings provide a framework for reflection for all teachers to supporting the reframing of pedagogy to focus on relations rather than curriculum. This study shows that when teachers intentionally focus on the personal experiences of the learner, rather than the outputs of curriculum, the learning happens in ways that may not occur when the lived experiences of the child are not considered, nor the agency of the child as a decisionmaker in their learning be enabled. It provides a new way to measure successful learning, as successful learning is not just achieving academic benchmarks, but also learning to “be” and developing a positive sense of self.

References

- Bergum, Vangie (2003). Relational pedagogy. Embodiment, improvisation, and interdependence. *Nursing Philosophy* 4(2), 121–128. <https://doi-org.ezproxy-f.deakin.edu.au/10.1046/j.1466-769X.2003.00128.x>
- Boles, Jessika C.; Winsor, Denise L.; Mandrell, Belinda; Gattuso, Jami; West, Nancy; Leigh, Laurie & Grissom, Shauna M. (2017). Student/patient: the school perceptions of children with cancer. *Educational Studies*, 43(5), 549–566. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1312288>
- Buber, Martin (1937). *I and Thou*. T & T Clark.
- Bruner, Jerome. (2004). The Narrative Creation of Self. In Lynne. E. Angus and John McLeod, *The Handbook of Narrative and Psychotherapy: Practice, Theory and Research* (pp. 9–21). Sage Publications.
- Fraser, Deborah; Price, Graham; Aitken, Viv; Gilbert, Gay; Klemick, Amanda; Rose, Lisa & Tyson, Shirley (2007). Relational pedagogy and the arts. *Set: Research Information for Teachers*, 1, 42–47. doi:10.18296/set.0557.
- Gabbay, Mark B.; Cowie, V.; Kerr, B. & Purdy, B. (2000). Too ill to learn: double jeopardy in education for sick children. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 93, 114–117.
- Hopkins, Liza J. (2015). An Australian and New Zealand review of education support for children with chronic health conditions. The Royal Children's Hospital Education Institute. <https://www.rch.org.au/uploadedFiles/Main/Content/education/National%20Review%20of%20Hospital%20Based%20Education%20Support.pdf>
- Macmurray, J. (1964). Teachers and Pupils. *The Educational Forum*, 29(1), 17–24. <https://doi.org/10.1080/00131726409339304>
- Mayring, Peter (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 1(2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>.
- Mortari, Luigina (2016). For a pedagogy of care. *Philosophy Study*, 6(8), 455–463. doi: 10.17265/2159-5313/2016.08.001
- Nisselle, Amy; Green, Julie & Scrimshaw, Chantel (2011). Transforming children's health spaces into learning places. *Health Education*, 111(2), 103–116. <https://doi.org/10.1108/09654281111108553>
- Noddings, Nel (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771–781.
- Noddings, Nel (2013). *Caring: a relational approach to ethics and moral education* (2nd ed, updated). University of California Press.
- Ravenscroft, Simon (2018). *An Analysis of Martin Buber's I and Thou*. Macat International Limited.

- Rouse, Elisabeth J. & Hadley, Fay (2018). Where did love and care get lost? Educators and parents' perceptions of early childhood practice. *International Journal of Early Years Education*, 26(2), 159–172. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1461613>
- van Manen, Max (1994). Pedagogy, Virtue, and Narrative Identity in Teaching. *Curriculum Inquiry*, 24(2), 135–170.
- van Manen, Max (2015). *Pedagogical tact: knowing what to do when you don't know what to do*. Routledge.
- Wilkie, Karina J. (2012). 'Absence makes the heart grow fonder': students with chronic illness seeking academic continuity through interaction with their teachers at school. *Australasian Journal of Special Education*, 36(1), 1–20. <https://doi.org/10.1017/jse.2012.4>

Caring Education erfordert Leadership

Wellbeing als sorgende Haltung von Schulleitung

Caring Education ist ein vielschichtiger Führungsansatz, der Humanverantwortung für das schulische Wohlergehen übernimmt und das der künftigen Gesellschaft mitdenkt. Sorgende Führungshaltung schafft ein Umfeld, in dem Kreativität und Innovationsfreude gedeihen können, um die Potenziale von jungen Menschen zu fördern und sie auf ein wünschenswertes Zusammenleben vorzubereiten. Sie schafft die Bereitschaft zum Dialog und entfaltet Vertrauen und Mut. Sorgende Leadership zeigt sich in Zugewandtheit und Freude an gemeinsamer Tätigkeit, unterstützenden Beziehungen und Kooperation. Die Umsetzungsmöglichkeiten reichen von empathischem und kreativem Zuhören über einen sprachsensiblen und einfühlsamen Dialog bis hin zum Erspüren einer neu entstehenden Zukunft. Dadurch wird die Schule zu einem lebendigen Ort des Lernens und Wachsens, der über die rein akademische Bildung hinausgeht.

Keywords: Sorgende Führungshaltung, Humanverantwortung, gesellschaftliches Wohlergehen, Präsenz und Empathie, entstehende Zukunft

1. Schulleitung im Spannungsfeld zwischen Effizienz und Humanverantwortung

Die multiplen Krisen der letzten Jahre (Klima, Pandemie, Krieg, Terror etc.) haben auch im gesellschaftspolitisch relevanten Bereich Schule zu tiefergehenden Verunsicherungen geführt. Dies zeigt sich im hohen Anteil von jungen Menschen, die unter psychischen Belastungen leiden (vgl. etwa Plötner et al. 2022; Runge et al. 2022). Im Jahr 2021 waren psychische Erkrankungen die häufigste Ursache für Krankenhausbehandlungen von 10- bis 17-jährigen (Destatis 2023). Diese Entwicklungen stellen eine Bedrohung für die Integrationsfunktion von Schule (vgl. Fend 2006) dar, die über das künftige Wohlergehen und damit für den Zusammenhalt in der Gesellschaft sorgen soll.

Zur Verunsicherung tragen auch die durch Krisen ausgelösten Verdrehungen von Fakten (Verschwörungsmythen) bei, die sich als demokratiegefährdend herausstellen können, was durch den aufkommenden Einfluss von Künstlicher Intelligenz eine zusätzliche Brisanz erfährt. Fake News sind als Phänomen zwar nicht neu, erhalten über soziale Medien aber eine enorm rasante Verbreitung (vgl. Himmelrath & Egbers 2018; Nocun & Lamberty 2020). YouTube, Facebook, TikTok & Co haben im Alltag junger Menschen oft eine nachhaltigere Wirkung als der lehrplangesteuerte Unterricht, sodass Lehrkräfte gegenüber gehepten Influencer*innen im World Wide Web an erzieherischem Einfluss verlieren. Dies hat vielfach schon dazu geführt, dass sich „das private wie das öffentliche Leben heute in einer ständigen Alarmstimmung abspielt, die der Tatsache geschuldet ist, dass die Aufmerksamkeit primär

medial gehypten Ereignissen folgt“ (Kriz 2024, 6). Schulische Kollegien sind vielfach überfordert, da sie nicht wissen, wie sie sich diesen Herausforderungen in der Umsetzung des schulischen Bildungsauftrags stellen sollen.

Hier kommt *Caring Education* als Unterstützungssystem ins Spiel, die in der Bildungs- und Erziehungsarbeit als Sammelbegriff für vielfältige Ansätze steht, die Menschen dabei unterstützen sollen, für sich selbst, miteinander und füreinander Verantwortung für gesellschaftliches Wohlergehen in einer lebenswerten Welt für alle zu übernehmen. Eine in der Professionalisierung von Lehrkräften junge Disziplin, in der es um Themen wie Achtsamkeit, Empathie und Präsenz als Fundament für die Beziehungsgestaltung im schulischen Miteinander und darüber hinaus geht.

Eine globale Sensibilisierung für die Bedeutung einer *Caring Education* erfolgte insbesondere durch die Erfahrungen der Corona-Pandemie, da durch die Unterbrechung der Alltagsroutinen die Fragilität des menschlichen Zusammenlebens sichtbar wurde. So ist durch die erzwungenen Schulschließungen infolge der Corona-Pandemie vielen demokratiepolitisch erst bewusst geworden, wie wichtig Schule als Ort des Miteinanders und der Auseinandersetzung für jede*n Einzelne*n, aber auch für eine gedeihliche gesellschaftliche Entwicklung ist. In der für das Aufwachsen bedeutsamen Phase des Übergangs aus der Mikrowelt der Familie in die Makrowelt der Gesellschaft gehört Schule für junge Menschen zu den prägenden Lebensräumen ihrer Kindheit und Jugend. Somit ist sie nicht nur ein institutionalisierter Ort zur Organisation von Bildungsprozessen, sondern eine Lebensphase, die es ihnen erlaubt, wahrgenommen zu werden, zu lernen jemand zu sein, zu wachsen, zu sich selbst zu finden, die eigenen Ressourcen und Stärken zu entdecken, daran glauben zu lernen, etwas zu können, gehört zu werden, eine Stimme zu haben (vgl. Riley et al. 2018).

Einem sich um das Wohl der Kinder und Jugendlichen sorgenden Verständnis von Schule steht vielfach die defizitär geprägte Schulkultur gegenüber, die sich weder über Appelle oder Verordnungen noch über didaktische Optimierungsprozesse überwinden lässt. Die systemweite Umsetzung des Anspruchs einer *Caring Education* im Bildungssystem macht es auf jeder Ebene des Bildungssystems – Makroebene (Policy), Mesoebene (Schule), Mikroebene (Unterricht) – erforderlich, sich mit Fragen der gegenseitigen Sorge auseinanderzusetzen. Dazu braucht es „die Achtung, die Anerkennung des anderen, die die faktische situative Asymmetrie ausgleicht“ (Maio 2024, 90). Daher fordern Julian Nida-Rümelin und Klaus Zierer (2023, 12), dass „[d]ie in der Krise stehende Demokratie [...] aus den derzeitigen Krisen lernen [muss]“.

Eine angestrebte Haltung des Sich-sorgens entsteht nicht von heute auf morgen. Nach Peter Gronn (1999) beginnt die Herausbildung einer (sorgenden) Führungshaltung bereits in Kindheits- und Jugendjahren über die Sozialisationserfahrungen in Familie und (Vor-) Schule. Sie wird im Alltagsgeschehen über unterschiedliche Referenzgruppen (Peers, Freundschaften, Mentorinnen und Mentoren, meinungsbildende Medien) mitgeprägt. In meiner laufenden Studie zur Führungsethik wurden pädagogische Führungspersonen über ihre Haltungen befragt¹. Die berufsbiografischen Erfahrungen haben haltungsbildende Wirkung, was eine Schulleiterin derart aufzeigt:

1 An der laufenden Studie zur Führungshaltung von Schulleitung (2020–2024) haben 145 Führungskräfte aus unterschiedlichen Schulformen im deutschen Sprachraum teilgenommen, auf die sich die Interviewauszüge beziehen (vgl. Schratz 2024).

Die Arbeit an Haltungen ist ein zeitintensiver Prozess, da es in diesem Rahmen um das Abgleichen, Überdenken und Weiterentwickeln von eigenem Verhalten und Werten geht. Dies ist ein sensibler und persönlicher Bereich und Haltungen können nicht „verordnet“ werden. (I: 112a, Abs. 13)

Diese Weiterentwicklung einer sorgenden Führungshaltung entwickelt sich in besonderer Weise am Karriereweg von der professionellen Arbeit als Lehrperson bis zur Leitung einer Schule. Dies zeigt sich beispielhaft in folgender Aussage aus der Studie:

Meine eigenen Leistungsansprüche an möglichst guten Unterricht haben mir als Lehrer gute Bewertungen eingebracht, auch wegen des Engagements für die gesamte Schulgemeinschaft über die eigene Klasse hinaus [...] Diese Einstellung war für mich selbstredend und selbstverständlich nötig, aber ich musste als Konrektor immer öfter erkennen, dass dies nicht für alle gilt. In dieser Funktion lernte ich den Umgang mit zu früh Selbstzufriedenen, mit Lehrkräften ohne großes Anspruchsniveau, mit Brotberuflern, die lieber ihren Hobbys oder Freizeit- und Urlaubswünschen nachgingen, mit Teilzeit-Lehrkräften, die sich zerrissen zwischen familiären und außer-familiären Belastungen und den eigenen Ansprüchen im Beruf, mit ausgebrannten, erschöpften, ausgelaugten, zynisch gewordenen Lehrkräften und Lehramtsanwärtern mit großer illusionärer Begeisterung. Als Schulleiter erwarb ich dadurch eine eher väterliche, fürsorgliche Sicht der Lehrkräfte und eine entsprechende Führung. Je komplexer das Kollegium, je differenzierter die Lehrkräfte mit ihren Bedarfen [...] wuchs die Erkenntnis, dass mein Menschenbild und meine Unterstützung in gleicher Weise differenzierter werden muss, damit alle mit bestmöglichem Einsatz nicht nur ihre Mindestpflichten erfüllen, sondern ihr Bestmögliches für die Schule geben können. (I: 141b, 6)

Im Spannungsfeld zwischen *Sollen* (top-down) und *Wollen* (bottom-up) nimmt Schulleitung in ihrer Führungsverantwortung am Standort eine Schlüsselfunktion als Vermittlerin zwischen Makro- und Mikroebene ein. Sie befindet sich diesbezüglich in einer Sandwichposition, die sich folgend zeigt: Sie soll an ihrer Schule für die Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben (z. B. Reformen des Ministeriums) sorgen, ist aber in der Führungsverantwortung auf die Expertise ihrer Lehrkräfte angewiesen. Diese Sandwich-Position äußert sich im Spannungsfeld zwischen *Sollen* (Effizienzziel: sachgerechte Umsetzung der Vorgaben) und *Wollen* (Humanziel: Sorge um die menschlichen Belange). Schulleitung hat nicht nur eine Erfolgserwartung im Hinblick auf die Ansprüche des politischen (Makro-)Systems nach Effizienz (Sachgerechtigkeit) zu erfüllen, sondern auch eine Humanverantwortung für das Wohlergehen der Schulgemeinschaft und das der künftigen Gesellschaft (vgl. Kemmis 2023).

Wenn es um die Wahrnehmung dieser Verantwortung geht, kommt im Sinne von *Caring Education* die Sorge ins Spiel, die Paul Ricoeur (2005) als das „Streben nach dem Guten für den anderen“ bezeichnet (zitiert nach Maio 2024, 86). Sie bezieht sich nicht auf ein bestimmtes Verhalten im Sinne einer behördlichen Vorgabe, sondern steht für eine schöpferische Haltung, die einem inneren Anliegen gerecht zu werden versucht. Mehr darüber im folgenden Kapitel.

2. Sorge als Grundhaltung für Wohlbefinden

Im Spannungsfeld zwischen den staatlichen Anforderungen datengestützter Qualitätsentwicklung und der zitierten Zunahme von Einschränkungen in der Arbeits- und Lebensqualität schulischer Akteure durch physische und psychische Belastungen ist ethisch begründetes Handeln gefragt, das individuelles und gesellschaftliches Wohlergehen in den Blick nimmt. Es manifestiert sich in einer Haltung, die einer gemeinsamen Wertebasis verpflichtet ist und sich in fürsorglichen Tätigkeiten und Beziehungen zeigt. Für Jutta Standop (2020) stehen diesbezüglich hinter den Einstellungen und Haltungen „über das *Warum*, das *Was* und das *Wie* unterschiedliche Werte, die uns veranlassen, uns für etwas einzusetzen, uns für eine *bestimmte Sache* einzusetzen und uns auf eine *ganz bestimmte Art und Weise* für diese Sache einzusetzen“ (Standop 2020, 83). Erst über eine längerfristige Zusammenarbeit schulischer Akteure entwickelt sich unter Leadership von Schulleitung ein gemeinsamer Wertekonsens, der einer Schulkultur zugrunde liegt und in den täglichen Praktiken erkennbar ist. Sie manifestiert sich „zwar in offenem Verhalten, in Ritualen, Artefakten, Atmosphäre und propagierten Werten, aber ihre Essenz sind die gemeinsamen unausgesprochenen Annahmen“ (Schein 2010, 173–174). Eine Schulleiterin drückt ihr Verständnis folgendermaßen aus:

Haltung ist die gelebte Form meines Werteverständnisses, das von meiner eigenen Erziehung bzw. von meinem sozialen Umfeld geprägt wurde und all meine Entscheidungen mitbestimmt. (I 97a: 1)

Demnach beeinflusst dieses haltungsbestimmende Werteverständnis das professionelle Handeln, wenn im beruflichen Alltag – oft auch widersprüchliche – Entscheidungen getroffen werden (müssen).

Haltung bestimmt, wie man an das Leben herangeht, mit welcher Brille man die Dinge betrachtet und ob man willens und in der Lage ist, einen Menschen, eine Situation oder einen Sachverhalt aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Dies ist für die Profession der Pädagog*innen elementar. Zudem ist es im pädagogischen Handlungsfeld wichtig, den eigenen Anteil an der Entfaltung einer Situation zu erkennen und damit professionell umzugehen. (I 66a: 5)

Hinter diesem „eigenen Anteil der Entfaltung“ im professionellen Handeln steht ein bestimmtes Bild vom Menschen, von dem man bewusst oder unbewusst seine Ziele und sein Handeln ableitet. Wenn das Menschenbild an der Schnittstelle von Weltbild, Lebensbild und Selbstbild ansetzt (Sedmak 2001, 12), lässt sich eine ethisch verantwortete professionelle Haltung der *Educational Care* nicht am momentanen Verhalten in einer bestimmten Situation festmachen, sondern zeigt sich in der Konsequenz, wie sie als Lebensform gelebt wird. Zur Selbsteinschätzung und -klärung sollten Pädagog*innen das ihren Praktiken zugrundeliegende Menschenbild im Hinblick auf die ethische Haltung reflektieren, worauf ein Schulleiter in folgender Aussage Bezug nimmt:

Schulleitung sollte bezüglich der eigenen Sozialisation Reflexionsbewusstsein erbringen. Woher komme ich? Wie wertebeladen bin ich? Wofür stehe ich? Diese

Fragen bilden die Handlungshaltung für anstehende systemische Veränderungsprozesse. Erst dann kann ich mich der Frage zuwenden „Wo möchte ich hin?“ (Schley & Schratz 2023, 84)

Diese reflexionsbewusste Auseinandersetzung mit den biografischen Wurzeln des persönlichen Entwicklungsprozesses der eigenen Leadership-Haltung macht die Bedeutung einer Führungsethik bewusst, die Schulleitung im mikropolitischen Geschehen von Schul- und Personalentwicklung im Hinblick auf Sorge für andere einnimmt. Je mehr Macht eine Führungsperson hat, umso größer ist ihre Verantwortung für das, was sie diesbezüglich tut und was nicht (Ciulla 2005, 326). Wenn es um die Konkretisierung dessen geht, in welcher Haltung und in welchem ihr zugrundeliegenden Menschenbild Schulleitung Verantwortung für sorgende Führung übernimmt, greife ich auch Giovanni Maios „Ethik der Verletzlichkeit“ zurück, der er mit der Haltung des Sich-sorgens begegnet.

Zu sorgen beginnt mit der inneren Disposition oder Grundbereitschaft dazu, für den anderen einzustehen, sich für ihn, für sein Wohlbefinden zu engagieren – für den anderen und um seinetwillen. Es ist somit die Identifikation mit dem Wohl des anderen, die die Sorge auf den Plan ruft, und damit das Grundanliegen, dem anderen entsprechen zu wollen. (Maio 2024, 86–87)

Sich für andere um derentwillen zu engagieren entspringt einem inneren Anliegen der Sorge, das sich aus dem Wahrnehmen der Verletzlichkeit und der Identifikation mit dem Wohl der anderen als Resonanz zeigt. Sorge um und für jemanden setzt demnach „ein klares Beurteilungsvermögen voraus, das sowohl kognitive als auch affektive Komponenten hat. Sie lebt vom Verstehen des anderen, von der angemessenen Einschätzung der Situation und vom richtigen Gespür für das Passende“ (Maio 2024, 96), das im Führungshandeln auf Präsenz und Empathie beruht (vgl. Schley & Schratz 2023). Eine Haltung der Sorge wirkt dabei als gestalterische Kraft in der gegenseitigen Beziehung, denn „[s]ie erschöpft sich nicht in

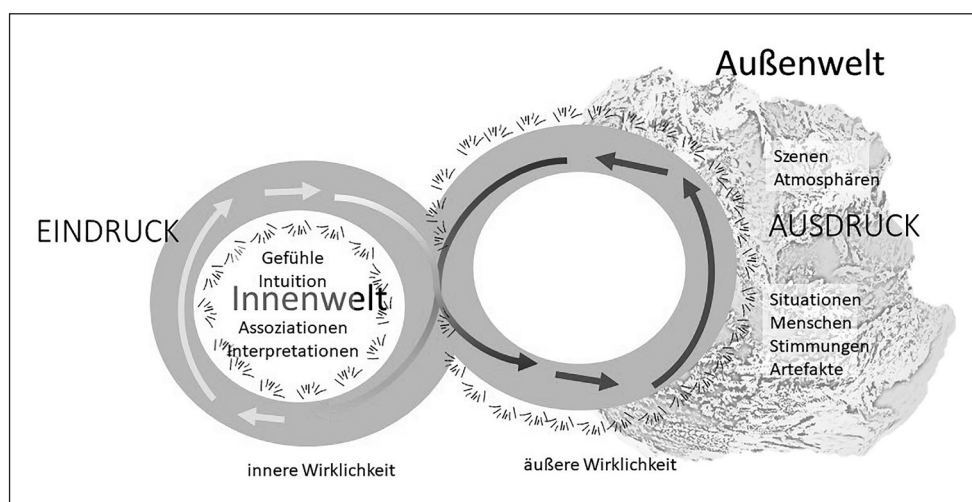


Abbildung 1: Zusammenspiel von äußerer Wahrnehmung und innerer Verarbeitung

der Aktion, ihr Ausgangspunkt ist vielmehr die Inter-Aktion, über die Gemeinschaft mit anderen ermöglicht wird“ (Maio 2024, 95). Ähnlich ist für Thomas Sergiovanni (2005) der Herzschlag von Leadership eine Beziehung, nicht eine Person oder ein Prozess. Sie ist ein schöpferischer Akt im wechselseitigen Prozess sinnlicher Wahrnehmung in der Außenwelt und deren innerer Verarbeitung, die wiederum mit der Außenwelt (Mensch und Umfeld) resoniert (vgl. Abb. 1).

Für Friedrich Glasl (1992, 39) stellt das Einfühlungsvermögen, die Fähigkeit der Empathie, das Verbindungsglied zwischen Innen- und Außenwelt dar, denn die innere Verarbeitung sinnlicher Wahrnehmungen in der Außenwelt wirkt sich als Erfahrung auf das künftige pädagogische Handeln aus. Allerdings meist nicht unmittelbar, sondern im vielfachen Durchlaufen der Schlaufen im Zusammenspiel von äußerer Wahrnehmung und innerer Verarbeitung. Dieses Antwortgeschehen zwischen Innen- und Außenwelt (vgl. Abbildung 1) ist umso wirksamer, je öfter es gelebt und je intensiver es erfahren wird. Die innere Öffnung schafft Raum für neu Entstehendes, fördert die Bereitschaft zum Dialog und entfaltet Vertrauen und Mut. Das wiederholende Erfahren einer positiven Resonanz verleiht Schleife für Schleife Halt und formt Haltung mit. Die Umsetzung einer Führungshaltung der echten Sorge zeigt sich

nie allgemein, sondern immer konkret, und so leitet sich diese konkrete Sorge nicht von abstrakten Regeln ab, um diese auf die Praxis anzuwenden, sondern nimmt die Praxis selbst zum Ausgangspunkt für die Bestimmung der erforderlichen Handlung. Die Sorge folgt also keinem deduktiven Modell, sondern nimmt die Unmittelbarkeit und Singularität der jeweiligen Situation als Auftrag wahr, sich für das Handeln zu entscheiden, das in dieser Situation am meisten angemessen erscheint. Für die Verwirklichung der Sorge ist daher eine situative Kreativität erforderlich, die nicht ohne Sinn für die Nuance verwirklicht werden kann. Es geht der Sorge um eine aus der jeweiligen Situation zu generierende und nur in dieser Situation passende Antwort, da der Konkretheit einer Situation durch reine Regelanwendung nicht adäquat begegnet werden kann. (Maio 2024, 97)

Claus Otto Scharmer hat in seiner Arbeit in Veränderungsprozessen beobachtet, dass es Herausforderungen gibt, „die nicht durch eine Reflexion von Erfahrungen, also nicht durch eine Reflexion der Vergangenheit beantwortet werden können. Diese Herausforderungen sind komplex und schnelllebig, und will man auf sie eine Antwort finden, ist es notwendig, das in der Situation verborgene Zukunftspotenzial wahrzunehmen“ (Scharmer 2009, 80). Für ihn liegt darin die Quelle der Intention und Kreativität, das Führen aus der im Entstehen begriffenen Zukunft. In Veränderungsprozessen geht es daher vielfach um eine emergente Komplexität, da die Problemstellungen durch nichtlineare Veränderungen gekennzeichnet sind, wodurch wir uns nicht auf die Erfahrungen aus der Vergangenheit verlassen können. Er nennt den Prozess des Lernens aus der entstehenden Zukunft „Presencing“. Damit bezeichnet er „die Fähigkeit einzelner Menschen oder kollektiver Einheiten, sich direkt mit ihrer höchsten zukünftigen Möglichkeit zu verbinden und von dort aus unmittelbar zu handeln. Von einer zukünftigen Möglichkeit her handeln heißt von einer authentischen Präsenz des Augenblicks her handeln – aus dem Jetzt.“ (Scharmer 2009, 74)

Diese authentische Präsenz resultiert aus der „Wahrheit der Situation“ heraus (Schulz von Thun 2000, 284), d. h. aus der in der jeweiligen Situation erforderlichen Stimmigkeit,

der „Übereinstimmung mit mir und dem situativen Gehalt“ (Schulz von Thun 2000, 306), die nicht auf Effizienz und Optimierung abzielt. Vielmehr erfordert die doppelte Entsprechung zwischen den handelnden Akteuren (z. B. Schulleitung und Kollegium, Lehrkräfte und Schüler*innen) und „dem Gehalt der Situation (in ihrem systemischen Kontext)“ (Schulz von Thun 2000, 306). Das „Presencing“ baut auf das Spüren dieses Gehalts der Situation und der daraus entstehenden (emergenten) zukünftigen Möglichkeiten. Es geht dabei um eine Dimension, welche in Hartmut Rosas Soziologie der Weltbeziehung als „eine Art ‘Tiefenresonanz’ der Welt erlebbar wird“ (Rosa 2016, 197). Damit ist gemeint, dass die Lenkung der Aufmerksamkeit auf die im Hier und Jetzt ablaufenden Prozesse eine Ergriffenheit bewirken, die eine Offenheit für die Bewältigung neuer Erfahrungen ermöglichen. In diesem Ergriffensein wandelt sich mit dem Verhältnis zur Welt und zu anderen auch das Verhältnis zum Selbst, denn „zu jeder Initiative gehört ein Moment schöpferischer Gestaltung, dessen Kern sich wesensgemäß einer bloßen Herleitung durch Umstände entzieht; Erfindungen schaffen etwas Neues“ (Fauser 2016, 175).

3. Sorge um das gesellschaftliche Wohlergehen

Im Sinne von *Caring Education* sollte Schulleitung die angestrebten Ziele nicht nur an den schulischen Abschlüssen von jungen Menschen ausrichten, sondern im aristotelischen Sinn das gute Leben anstreben – und das im doppelten Sinn: das Wohl des Einzelnen und das Wohl der Menschheit. Diesen Zusammenhang stellt Stephen Kemmis (2023) in Form einer Endlosschleife dar (Abb. 2), in der die Erfahrungen der Einzelnen die Gestaltung der künftigen Gesellschaft beeinflussen und diese transformativ auf die Entwicklung ihrer künftigen Mitglieder zurückwirken.

Wenn Verantwortliche für Erziehung und Bildung nicht auf die Potenziale der ihnen Anvertrauten achten, wird es in disruptiven Zeiten wie diesen immer schwieriger, junge Menschen auf eine wünschenswerte gesellschaftliche Zukunft vorzubereiten. Im Kontext



Abbildung 2: Zusammenspiel der Entwicklungsprozesse von Individuum und Gesellschaft (Kemmis 2023, 15; Übersetzung: Michael Schratz)

der rasanten gesellschaftlichen Entwicklung und der damit verbundenen Unsicherheit zitieren Kellerman und Seligman folgenden Vergleich der Generationen:

Für meine Eltern verlief die typische Karriere wie bei einem Dampfschiff [...]: Maschinen an und volle Fahrt voraus. Für meine Generation glich der Kurs eher dem eines Segelboots – durch geschickte Wendemanöver kamen wir dem Ziel ziemlich nah, das wir uns gesetzt hatten. Steigen Uni-Absolventen heute in die Arbeitswelt ein, müssen sie eher wie Wildwasserkanuten sein: bereit, eine sich ständig ändernde Strömung schnell zu analysieren und darauf zu reagieren. Sie müssen sich selbst gut kennen und auf sich vertrauen, um nicht in Panik zu geraten. (Kellerman & Seligman 2023, 56)

Damit erfolgt das in Abbildung 1 aufgezeigte Zusammenspiel zwischen äußerer Wahrnehmung und innerer Veränderung in enger Taktung, wenn es darum geht, sich mit Präsenz und Empathie auf aktuelle Fragen, Themen und Herausforderungen des Lebens einzulassen. Die Aufmerksamkeit des gemeinsamen Wirkens auf die Unverfügbarkeit der entstehenden Zukunft zu legen, erfordert eine hohe Achtsamkeit, wenn Schleife für Schleife (Abb. 2) die Geschichte der Gesellschaft aus der Vergangenheit in das unbekannte Morgen entwickelt wird. Zugewandtheit, Freude am gemeinsamen Tun, an unterstützenden Beziehungen und kooperierenden Haltungen zeigen sich als wirkmächtige Kräfte einer *Caring Education*.

Eine sorgende pädagogische Haltung erfordert aber auch, sich in den Prinzipien der Achtsamkeit zu üben (Sandbothe et al. 2023) und eine Sprache der Zuversicht anzueignen (Grober 2022), denn Transformationsprozesse, die in eine unbekannte Zukunft führen, brauchen Leadership, die ermutigend, würdigend und empathisch wirkt. Es erfordert von Führungspersonen Mut und Vertrauen, sich auf Neues einzulassen, wenn man mit dem Unbekannten konfrontiert wird, wofür (noch) keine Erfahrungen vorliegen. Ihre Gedanken dazu teilt eine Schulleiterin in folgendem Interviewauszug.

In der Konsequenz reflektiere ich möglicherweise stärker meine Haltung, vertrete sie lauter und unerschrockener, lasse das Thema bewusster in meine Arbeit in der Schule (als Schulleitung und als Lehrerin) einfließen und bin bemüht, meine Mitmenschen ebenfalls zur Reflektion und Haltungsfindung zu ermutigen. Gleichzeitig glaube ich, dass die Haltung das Gefühl für die Sinnhaftigkeit meines Tuns stärkt und somit grundsätzlich zur Zufriedenheit mit meiner Arbeit und Tätigkeit beiträgt. (I 99a: 29–30)

Für Hartmut Rosa vollzieht sich das Leben „als Wechselspiel zwischen dem, was uns verfügbar ist, und dem, was uns unverfügbar bleibt, uns aber dennoch ‚etwas angeht‘; es ereignet sich gleichsam an der Grenzlinie“ (Rosa 2018, 8). Dieses Wechselspiel findet sich in der Aussage einer Schulleiterin,

dass Stabilität in der Instabilität liegt, dem Tanzen, dem aus dem Gleichgewicht kommen und dem sich wieder in die Mitte bewegen – wahrnehmen, fragen, Hypothese bilden, erproben und vorangehen, scheitern, neue Annahmen finden, über mein Scheitern mehr über mich und andere lernen – iterative Schleifen der Persönlichkeitsentwicklung, die nie aufgehört haben – Agilität als permanente Realität. (I 56b: 40)

In dieser Reflexion wird die Offenheit in der Haltung gegenüber der entstehenden Zukunft in bemerkenswerter Ausdrucksweise spürbar. Die Neugier und das Streben nach Erklärungen kennzeichnet das Prinzip biografischer Entwicklungsdynamiken, steht aber auch für den Forschergeist. Die Schulleiterin spricht aber auch an, dass eine Kultur des Scheiterns Teil des kreativen Prozesses auf der Suche nach neuen Lösungen ist. Da Schulleitung nicht über das entwicklungsdynamische Geschehen verfügen kann, sind das am Standort vorhandene Professionswissen und die damit verbundenen Erfahrungen erforderlich, um sich gemeinsam diesen Dynamiken agil zu stellen. Verstanden als Schulentwicklungsstrategie macht *Shared Leadership* Betroffene zu Beteiligten und führt diesbezüglich zur Öffnung und Demokratisierung der Schule. Das Konzept geteilter Führung geht grundsätzlich davon aus, dass alle Beteiligten in der Schule Führungskapazität bzw. -potenzial haben, an der Entwicklung der Schule partizipieren und Verantwortung übernehmen, wovon alle, vor allem die Schüler*innen letztendlich profitieren: In einer gelebten Demokratie lernen zu dürfen trägt wesentlich zur Bildung von mündigen Bürger*innen für die Zukunft der Gesellschaft bei.

4. Ausblick

Dieser Beitrag hat beispielhaft aufzuzeigen versucht, wie vielschichtig sich *Caring Education* darstellt, wenn es um die Wirksamkeit von Führung in der Organisation von Bildungsprozessen geht. Als zentrale Erkenntnis daraus ergibt sich: *Caring Education* lässt sich im situativen Kontext der jeweiligen Umfeldbedingungen nicht nach einem vorgefertigten (Master-) Plan umsetzen, denn sie erfolgt in der Unverfügbarkeit des komplexen Aushandelns zwischen Wissen aus der Vergangenheit und der unbekannten Zukunft. In diesem Spannungsfeld zwischen Bewahren und Verändern vollzieht sich das Wechselspiel zwischen dem, was verfügbar ist, und dem, was neu in die Welt kommen will. Dieses Ausbalancieren zwischen dem bekannten Gestern und dem unbekannten Morgen sollte nicht nur die Umsetzung der vorgegebenen Lehrplanziele in den Blick nehmen, sondern auch die Humanverantwortung für das Wohlergehen der Schulgemeinschaft im demokratischen Miteinander berücksichtigen.

Dies bedeutet, dass Schul- und Unterrichtsentwicklung nicht nur auf die Steigerung der Schülerleistungen abzielen darf, sondern mitbedenken sollte, wie jede schulische Intervention „mit mehr oder minder tiefgreifenden und nachhaltigen Auswirkungen auf die Arbeits- und Lebensqualität dieser Menschen einhergeht und insofern möglichst (human-) verantwortlich zu erfolgen hat“ (Kuhn & Weibler 2012, 22). Bildung, die auf die Unverfügbarkeit und Einmaligkeit der Person abzielt, erfordert das „Respektieren der Menschenwürde“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2017, 17). Lehrseitige Appelle wie „Die Schülerin in den Mittelpunkt stellen“ oder „Den Schüler, dort abholen, wo er steht“ sind zu abgenutzten Worthülsen geworden und sollten führungsethisch hinterfragt werden: Wie kann eine Schülerin nach dem fluchtartigen Verlassen der Ukraine „abgeholt“ werden, deren Vater todesgefährdet an der Front steht, und die neben dem Präsenzunterricht täglich on-line noch zusätzlich virtuellen Unterricht besuchen muss, um den ukrainischen Schulabschluss zu erreichen?

Im Schulgeschehen besteht ein Grundbedürfnis nach Stabilität, Berechenbarkeit und Sicherheit. Wenn dieses aufgrund gesellschaftlicher Disruptionen nicht gegeben ist, kann es bei den betroffenen Akteuren (Lehrkräften, Schüler*innen, Eltern usw.) zu Irritationen,

Verunsicherung und Widerstand kommen. Schulische Akteure können Instabilität nicht in Stabilität verwandeln, sie können aber im Zusammenspiel von äußerer Wahrnehmung und innerer Verarbeitung im Sinne von *Caring Education* einführendes Verstehen zeigen. Die Möglichkeiten dazu reichen vom empathischen und schöpferischen Zuhören über einen sprachsensiblen und einfühlsamen Dialog bis zur ergebnisoffenen Auseinandersetzung im Erspüren einer neu entstehenden Zukunft. Antwortfähig zu bleiben in unsicheren Situationen des Nichtwissens ist die Aufgabe pädagogischer Führung, denn an der Grenze des Wissens beginnen die schöpferischen Prozesse (vgl. Schley & Schratz 2023, 121). Auf diesem Weg könnten Schulen und andere Bildungsstätten wieder zu Orten werden, „an denen man lernt, Lösungen und Handlungsimpulse aus sich selbst heraus zu entwickeln. Räume, in denen echte Begegnungen entstehen und die Geburtsstätten für das Neue sind.“ (Scharmer 2007, 112)

Literatur

- Ciulla, Joanne B. (2005). The state of leadership ethics and the work that lies before us. *Business Ethics* 14 (4), 323–335.
- Destatis (Statistisches Bundesamt) (2023). Psychische Erkrankungen waren 2021 die häufigste Ursache für Krankenhausbehandlungen von 10- bis 17-jährigen (Pressemitteilung) www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/07/PD23_N042_231.html8Destatis9 [10.7.2024]
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2017). *Reckahner Reflexionen. Zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Reckahner Museen. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Reckahner_Reflexionen/Broschuere_Reckahner_Reflexionen.pdf [10.7.2024]
- Fausser, Peter (2016). Der Deutsche Schulpreis, seine Qualitätsbereiche und die einzelne Schule als Qualitätsagentur. In Beutel, Silvia-Iris; Höhmann, Katrin; Pant, Hans Anand & Schratz, Michael (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule. 6 Qualitätsbereiche für zukunftsweisende Praxis* (S. 170–181). Kallmeyer.
- Fend, Helmut (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag.
- Glasl, Friedrich (1992). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führung, Beratung und Mediation*. Freies Geistesleben.
- Grober, Ulrich (2022). *Die Sprache der Zuversicht. Inspirationen und Impulse für eine bessere Welt*. oekom.
- Gronn, Peter (1999). *The making of educational leaders*. Cassell.
- Himmelrath, Armin & Egbers, Julia (2018). *Fake News. Ein Handbuch für Schule und Unterricht*. hep.
- Kellerman, Gabriella R. & Seligman, Martin (2023). *Tomorrowmind. Das Toolkit für mentale Stärke, Gesundheit und mehr Freude an der Arbeit*. Ariston.
- Kemmis, Stephen (2023). Education for Living Well in a World Worth Living in. In Kristin Elaine Reimer, Mervi Kaukko, Sally Windsor, Kathleen Mahon & Stephen Kemmis (Hrsg.), *Living Well in a World Worth Living in for All: Volume 1: Current Practices of Social Justice, Sustainability and Wellbeing* (S. 13–25). Springer.

- Kriz, Jürgen (2024). Wir gehen mit uns selbst und anderen zu wenig achtsam um. *Der Standard*, 25.05.2024 <https://www.derstandard.at/story/3000000220177/psychologe-wir-gehen-mit-uns-selbst-und-anderen-zu-wenig-achtsam-> [10.7.2024]
- Kuhn, Thomas & Weibler, Jürgen (2012). *Führungsethik in Organisationen*. Kohlhammer.
- Maio, Giovanni (2024). *Ethik der Verletzlichkeit*. Herder.
- Nida-Rümelin, Julian & Zierer, Klaus (2023). *Demokratie in die Köpfe. Warum sich unsere Zukunft in der Schule entscheidet*. S. Hirzel.
- Nocun, Katharina & Lamberty, Pia (2020). *Fake Facts. Wie Verschwörungstheorien unser Denken bestimmen*. Quadriga.
- Plötner, Maria; Moldt, Katja; In-Albon, Tina & Schmitz, Julian (2022). Einfluss der COVID-19-Pandemie auf die ambulante psychotherapeutische Versorgung von Kindern und Jugendlichen. *Psychotherapie* 67 (6), 469–477.
- Ricœur, Paul (2005). *Das Selbst als ein Anderer*. W. Fink.
- Riley, Kathryn A.; Coates, Max & Martinez, Sol Perez (2018). *Place & Belonging in Schools. Unlocking Possibilities*. UCL Institute of Education.
- Rosa, Hartmut (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2018). *Unverfügbarkeit*. Residenz.
- Runge, Ronja A.; Glaesmer, Heide; Schmitz, Julian & Nesterko, Yuriy (2022). Mental Health in Children of Immigrants in Germany. The Role of Socio-Demographic and Immigration-Related Characteristics. *Journal of Child and Family Studies* 42 (1), 155–168.
- Sandbothe, Mike; Albrecht, Reyk; Ostermaier, Hubert & Corrinth, Thomas (2023). *Achtsamkeiten - Übungen für mich, für uns und für die Welt. Achtsam leben für sich, die Gesellschaft und die Welt: Werkzeugkasten mit individuellen, sozialen und ökologischen Achtsamkeitsübungen*. Fischer & Gann.
- Scharmer, Claus O. (2007). Entdecke die Möglichkeiten. *brand eins*, 111–120.
- Scharmer, Claus O. (2009). *Theorie U: Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik*. Carl Auer.
- Schein, Edgar H. (2010). *Organisationskultur*. EHP.
- Schley, Wilfried & Schratz, Michael (2023). *Führen mit Präsenz und Empathie. Werkzeuge zur schöpferischen Neugestaltung von Schule und Unterricht* (2. überarbeitete Auflage). Beltz.
- Schratz, Michael (2024). Führungsethik von gestern für Schule von morgen? Bildung für ein gutes Leben in einer lebenswerten Welt für alle. *SchulVerwaltung spezial* 26 (1), 15–19.
- Schulz von Thun, Friedemann (2000). *Miteinander reden 3: Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation*. Rowohlt.
- Sedmak, Clemens (2001). Menschenbilder. Eine rechte Diät an Beispielen. In Posch, Christian; Schuierer, Sissi & Schuierer, Anton J. (Hrsg.), *Menschenbilder und ihre Wirkung* (S. 9–21). Druck- und Verlagshaus Thaur.
- Sergiovanni, Thomas J. (2005). *Strengthening the heartbeat. Leading and learning together in schools*. Jossey-Bass.
- Standop, Jutta (2020). Wie Werte „vermittelt“ werden können: der schulische Beitrag zu einer gesellschaftlichen Wertebildung. In Fischer, Christian & Platzbecker, Paul (Hrsg.), *Erziehung – Werte – Haltungen. Schule als Lernort für eine offene Gesellschaft* (S. 83–101). Waxmann.

Metrification and datafication of education

Their commensurability with a focus on care – a UK perspective

Using the UK, more specifically England, as a case, this chapter explores the in-commensurability of a relational nature of care ethics in education policy contexts shaped by neoliberal ideology, namely the ‘politics’ of classification, metrics and standardisation as accountability technologies of New Public Management, performativity and commodification as well as increasing datafication and platformization of education.

Keywords: metrification, datafication, neoliberalism, New Public Management, care ethics

1. Introduction

1.1 Student well-being

The probability that pupils who enjoy better health and well-being achieve better academically is supported by research evidence; well-being, in turn, is influenced by school culture, ethos and environment. (Public Health England, 2014) This is also recognised at pan-national level by the European Commission, for example in the 2022 Council Recommendation on ‘Pathway to School Success’.¹

The recent pandemic has exacerbated well-being related challenges for many young people. The COVID Social Mobility and Opportunities (COSMO) study (Holt-White et. al 2023), for example, shows that 44 % of young people aged between 17 and 18 in England were classified as experiencing high psychological distress and that a quarter of young people had sought some form of mental health support over the previous 12 months. 32 % of state school students said they received inadequate support from their schools.

1.2 Systemic and pedagogic conceptualisations of care

As a result of the recognition of the positive impact on the shaping of life chances of early childhood education and care, many education systems have a strong focus in their education policy on early childhood education and care. One very successful systemic example of such a policy initiative is ‘Sure Start’ in England which was launched by New Labour in the late 1990s and introduced a network of children’s centres and other services to support

1 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H1209\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H1209(01))

families with children under the age of 5. The holistic family support provided across health services, parenting support, early learning and childcare and parental employment support was found by The Institute for Fiscal Studies (Carneiro, Cattani & Ridpath, 2024) to have significantly improved the educational achievement in children particularly for those from the poorest and from non-white backgrounds. However, with a change of government from Labour to a Coalition of Tories and Liberal Democrats in 2010, the focus shifted away from a centrally run service to parents being allowed to choose their own childcare provider and get part-funding through tax credits.

Care can be, and is, also actualised through teachers' pedagogical practices and professional demeanours, and the organisations and systems they work in and for; the policies and practices that govern their ways of working are pivotal in ensuring young people are able to experience their education as conducive in terms of their well-being. Owen and Ennis (2005) identify teacher caring as a critical component of student success. Drawing on data from an international research project on education for equitable health outcomes, Moen et al. (2020) using Noddings' care theory (1984), for example, analyse how pedagogies for social justice are best operationalised. Another example is the holistic approach to education, nurturing social and emotional development alongside academic achievement advocated by Frazier & Fosco (2023).

1.3 Perspectives on care provision in this chapter

Rather than focus on specialist care provision, pedagogical practices, or possibilities around a 'pedagogy of care', which are covered elsewhere in the book, this chapter explores systemic, organisational and policy dimensions framing, or rather delimiting if not undermining, care provision and care ethics in education as a pre-requisite for the wellbeing and agentic practice of teachers and well as pupils.

In particular, the chapter explores the in-commensurability of the proposed relational nature of care ethics (see Noddings 2019) with the 'politics' of classification, metrics and standardisation as accountability technologies of New Public Management (see e.g. Normand 2020), with performativity and commodification in the context of a growing 'crisis of trust' (see e.g. O'Neill 2002) as well as increasing datafication and platformization of education (see e.g. Kerssens & van Dijk 2022).

2. Dominant traditions of care ethics in education

The notion of ethics of care in education is often associated with Noddings (1984) who posited the centrality of care as the moral foundation of education. Together with Gordon and Brenner, Noddings (1996) defines caring as "a set of relational practices that foster mutual recognition and realization, growth, development, empowerment, and human community, culture, and possibility" (Owens & Ennis 2005, 393). The emphasis here is on a relational perspective and on mutuality, and the argument has to be understood against the societal context of the time.

Caring is often viewed as an intrinsic good, as elemental to the human condition and a foundation of being moral and, as noted above, as very important to pupil success:

Caring is not simply ‘caring about’ but rather a quality of relationship. It is the matter, manner, and motivation of our actions and interactions with others. It is a core quality of the communities we cultivate in schools for both students and adults. It is a crucial element of the social networks of families and neighborhoods in which children and youth learn and grow. Caring aims to promote the betterment and success of others. It is driven by positive virtues of compassion, empathy, kindness, and respect, among others, and by positive mindsets such as attentiveness and motivational orientation toward the needs, concerns, and interests of others. (Smylie 2020)

Yet, as this chapter shows, there exists a significant divergence in the perspectives of educators on the purposes of education (see e.g. Murray 2023) and the realities of education policy and education systems increasingly being required to operate under neoliberal parameters.

Owens and Ennis support the inclusion of the ethic of care as a dimension of pedagogical content knowledge as they see it “enhance the ability for novice teachers to care for themselves, establishing caring relationships with their students and provide a caring environment for learning.” (2005, 421) Interestingly, the authors consider the need for this to be self-evident. Yet, these ambitions are invariably bound up in particular understandings of the purpose of education and schooling, the relationships between key actors and stakeholders and the wider social, cultural, economic, policy and increasingly technological contexts as well as philosophical traditions and educational purposes which shape what is deemed to be desirable and what is possible.

3. Neoliberalism

3.1 ‘Homo oeconomicus’

In her analysis of the neoliberal turn, Wendy Brown (2015) offers a compelling reading of the transformation of social and political institutions, diagnoses neoliberal rationality as perilous for liberal democracy and its institutions by “dismantling social infrastructure, privatising public goods, deregulating commerce, destroying social solidarities and by responsabilising subjects” (201). She also sets out the implications for individuals who she sees as “an intensely constructed and governed bit of human capital tasked with improving and leveraging its competitive positioning and with enhancing its (monetary and nonmonetary) portfolio value across all of its endeavors and venues” (10).

These developments have also affected educational policy thinking and impacted significantly on educational institutions in a reformulation of education as subservient to human capital development in order to maximise national competitiveness in an increasingly marketized world characterised by privatisation, consumption, the reconfiguration of every dimension of human activity by market metrics as well as the primacy of capital investment and appreciation. (Brown 2015, 176) “Subjects ... are configured by the market metrics of our times as self-investing human capital”. And, “*knowledge, thought, and training* are valued and desired almost exclusively for their contribution to capital enhancement (177).

3.2 New public management, performativity and ‘the tyranny of metrics’

Since the last 1970s public administration reforms, fuelled by economic recession but also political and social drivers, have focused on the nature of social services and their delivery and associated accountability for and governance of government expenditure characterised by marketisation, privatisation, managerialism, performance measurement and accountability which have come to be referred to as New Public Management (NPM) (see e.g. Tolofari, 2005).

According to Tolofari (2005), NPM operates across five categories: economic, political, social, intellectual and technological and features the following key characteristics: large-scale privatisation, corporatisation and commercialisation; processes of managerialism and marketisation; a shift from maintenance management to change management; parsimony; a shift from input controls to output and outcome controls; the creation of quasi-markets and greater competition; devolution/decentralisation; disaggregation; and tighter performance specification (76, 83). “Conservative government wanted to break the power of education professionals, who they saw as serving their own interests.” (83) Ultimately, this led to performance becoming the *raison d’être* of educational institutions (86). Or, in Ball’s words (2003, 215) “this epidemic of reform does not simply change what people, as educators, scholars and researchers do, it changes who they are”.

An important orthodoxy underpinning neoliberal ways of working is the unwavering belief in testing and metrics as the keys to driving quality in and of education and of performativity linked to cost. The so-called PISA shock² is a prime example of that.

Needless to say, various critiques of metrics-based approaches and their underlying assumptions exist. For example, Muller (2018, 18) questions whether the belief that it is possible, desirable, and, indeed, effective to replace judgement based on personal experience and expertise with numerical indicators linked to making them public and attaching rewards and penalties. Instead, he posits that they can lead to transformations in the nature of work that are often ‘pernicious’ with very high stakes for teachers and school leaders:

Professionals tend to resent the impositions of goals that may conflict with their vocational ethos and judgment, and thus morale is lowered. Almost inevitably, many people become adept at manipulating performance indicators through a variety of methods, many of which are ultimately dysfunctional for their organizations. They fudge the data or deal only with cases that will improve performance indicators. They fail to report negative instances. In extreme cases, they fabricate the evidence. (Muller 2018, 19)

And, as Shore and Wright (1999, 559) point out, this is linked to, and results in “the re-invention of professionals themselves as units of resource whose performance and productivity must constantly be audited so that it can be enhanced”. For learners it tends to lead to teaching to the test. As Muller (2018, 92) puts it: “hardly a source for stimulation for pupils”.

Yet, according to the examples from the US Muller discusses, results of metrics-based intervention over time are disappointing. Nevertheless, faith in the paradigm remains

2 <https://www.oecd.org/about/impact/germany-pisa-shock.htm>

strong, investment in related schemes persist and national and international league tables based on tests continue to drive reform agendas despite their ongoing impact on the substance of education. An example is the elimination of those parts of the curriculum that are not tested, either because they are politically de-prioritised and/or because they are not easy to measure, as a result of the increasing practice of ‘teaching to the test’. This in turn tends to be a result of teachers and their success and effectiveness frequently being judged by test scores of their pupils. A common side effects are increased stress levels experienced by pupils/students and teachers and an overall decline in their wellbeing as a result of their educational experiences. (Ball 2017, 4)

The post-pandemic UK is experiencing a crisis in school attendance with almost 40% of disadvantaged pupils being persistently absent (Gross 2024) resulting in widening attainment gaps and deteriorating mental health³.

There is an increasing recognition that in addition to factors relating to children and their families, such as mental ill-health, poverty and broken social contracts with parents, the relevance and lack of engaging nature of the curriculum and the extent to which the school climate fosters a sense of belonging might be key drivers: “Too many schools, driven by accountability pressures, offer a curriculum that simply pours knowledge into pupils on a teach-test-teach cycle” (Gross 2024)

A recent survey by a mental health charity in England, stem4, suggests that poor mental wellbeing amongst pupils is a key driver for absenteeism with almost three in 10 secondary age pupils avoiding school because of feeling unable to cope and anxious (Campbell 2024). And these findings aren’t new. In 2017, for example, PISA data⁴ suggested that UK teenagers are more anxious about testing than their counterparts in almost any other country.

And this despite ‘care’ having become instrumentalised in England through a sophisticated legal framework around ‘safeguarding’ which places obligations on organisations such as schools to protect people’s health, wellbeing and human rights and to ensure people, in particular children and young people as well as adults with learning difficulties, disabilities or who are in care do not suffer from harm, abuse or neglect. From an Ofsted perspective, i.e. that of a non-ministerial department inspecting and regulating education and skills provision who have safeguarding as a key judgment in each of their inspections, it is about a school culture that ensures pupil safety.⁵

4. Impact of neoliberal ideology on (the purpose of) education and teacher de-professionalisation

A number of authors have described and analysed the specific impact of the neoliberal turn on education. Brown (2015), with particular reference to higher education, focuses on the displacement of an emphasis on the liberal arts as a pre-requisite for ‘intelligent democratic citizenship’ (177) as the expense of investment in education “for ‘positive ROI’ – return on

3 see e.g. <https://epi.org.uk/publications-and-research/absence/>; <https://epi.org.uk/publications-and-research/examining-post-pandemic-absences-in-england-2/>

4 <https://www.tes.com/magazine/archive/uk-pupils-among-worlds-unhappiest>

5 for details see https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1181955/Keeping_children_safe_in_education_2023.pdf

investment” (178), as a personal investment in individual futures defined by one’s earning capacity (181) and linked to the changing mission and content of higher education as a result of commodification of education and marketisation of education provision. Brown (2015) also bemoans the vilification of university curricula as “saturated with Left agendas and political correctness” (191) a phenomenon more recently termed as ‘wokery’. In his work, Carpentier (2012) focuses on cost-sharing strategies to higher education funding linked to the introduction of university fees not as an additional resource but diagnoses them as a private substitution for public funding.

The sociologist of education Stephen Ball also critically discusses the impact of neoliberal ideology on education *inter alia* by drawing attention to the inherent limits and opportunities for democratic debate (Kissling in conversation with Ball 2017, 3). He makes the point that neoliberal ways of working view political engagement and debates around values and purposes as an obstacle and removes them. Instead, public sector reforms are reframed as technocratic problems with solutions to be drawn from business. Presumably to enable this way of working, Ball (2017, 4) notes that the focus on the purpose, meaning and substance of education is lost and is replaced with a focus on “the form of delivery, on performance, performance management, commercialization, privatization”. As Ball rightly notes (2017, 7), this opens up huge commercial opportunities for the private sector and can be seen to lead to an increasing hollowing out of the public good. An example of this is the Conservative education policy emphasis in England between 2010 and 2024 on often private and for-profit ‘alternative providers’ of (higher) education in an attempt to break up the hegemony of traditional universities and educational institutions in order to create a market enabling the involvement of commercial players with reference to a perceived lack of ability and/or willingness of traditional ‘providers’ to serve the economic needs of society, instead having become autopoietic and self-referential (see e.g. Moscardini, Strachan and Vlasova 2022). Another example is the growing impact of the so-called Global Education Reform Movement (GERM) during the same time period predominantly in anglophone countries on the teacher education system around a manufactured crisis in the quality of teacher education to pave the way, through targeted government funding but also increasingly donors, venture philanthropists and ‘policy entrepreneurs’, for the introduction of disruptive reformist ‘innovators’. Ellis, Steadman and Trippstad (2019), with reference to Verger, Fontdevila and Zancajo (2016), describe this as ‘privatization as state reform’.

A focus on the transformational power of education to enable individuals to strive for a more just, equitable and sustainable world is replaced by measuring and testing for the sake of competition and comparison. And, Ball (2017, 4) bemoans the lack of understanding of what he calls the ‘feedback effects’ on substance, on pedagogy, on the experience of learners, on the stress levels experienced by students and teachers and on their well-being.

In order to accelerate public sector reforms, and thereby consolidate the influence of neoliberal ideology, crises are artificially manufactured, often linked to another phenomenon of neoliberalism, namely comparison and international competition facilitated through international policy shaping organisations such as the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). The OECD sees its purpose in international standards setting and education reform making, according to Ball (2017, 9) using formulaic solutions such as more testing, reform of teacher education, involvement of a wider range of actors in service provision, which it seeks to achieve *inter alia* through international student assessments and resultant league tables and the use and comparison of related metrics.

Taking the case of South Africa, according to Joorst (2021, 3), the ideas of collectivity, community and inclusivity in universities and schools with a focus of public purpose and emancipation of the individual have had to give way to commercialisation, corporatisation, commodification, privatisation and marketisation and education institutions have become divorced from their social contract. And as a result, in the absence of a community of care there is a heightened sense of ‘reality shock’.

Ball (2003, 215) categorises the key elements of neoliberal reform as ‘policy technologies’, namely ‘market’, ‘managerialism’ and ‘performativity’ and sees them set over and against those of professionalism and bureaucracy. In addition to testing, two further mechanisms be briefly discussed here: standardisation and inspections. Others, such as national curricula, are not due to space constraints.

Standards, be they aimed at teachers⁶ or students⁷ have been an important policy focus in many countries for some decades now in an attempt to drive up teacher effectiveness and, through it, student attainment – without there really existing strong empirical evidence in support of this hypothesis (see e.g. Hudson 2009; Tuinamuana 2011). In the case of teachers, standards have arguably been used as a management and control technique of the state, used for certifying/licensing, grading and progression of teachers, fostering accountability and performativity and a tool for de-professionalisation through the specification of performance statements for the purposes of state regulation, to tackle the ‘subjectivation of teachers’ for the ‘homogenization of education practices’ (Rasco 2020, 232). One very fundamental and often overlooked issue with standards is their descriptive nature, an over-emphasis on the behavioural at the cost of the attitudinal and intellectual (see e.g. Evans 2011) and the attendant need for subjective interpretation. In other words, teacher standards tend to be dominated by a performative emphasis (Beck 2009). Another is their inherently generic nature which tends to take no or little account of subject specificity. And, as Alexander (2011) points out, by-and-large, they tend not to relate to a coherent and properly researched view of the nature of a sound education, the characteristics of effective teaching and the process of professional development.

The introduction of teachers’ standards in England defined by the government of the day according to its education policy priorities and changing ‘fads’, such as more recently a fetishisation of synthetic phonics or the so-called ‘science of learning’, can be judged to have led to a profound loss of agency of teachers over their professional actions. Together with an increased workload, often linked to increased bureaucracy in turn linked to a myriad of accountability requirements, the limited ability for teachers to utilise individual and leverage collective expertise (see e.g. Zeichner 2019; Priestley et al. 2015), has arguably made a significant contribution to prevailing teacher shortages⁸ caused by recruitment crises. The government has missed recruitment targets for secondary education for 10 out of the last 11 years in England and teacher attrition rates are increasing with the percentage of teachers working in schools progressively reducing with time since they qualified to teach; consequently, many schools are struggling to fill teacher vacancies (Pachler 2024; Perryman 2022).

6 e.g. <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>

7 e.g. <https://www.thecorestandards.org>

8 see e.g. <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/global-report-teachers-addressing-teacher-shortages-and-transforming-profession>

In the case of standards for students, there is a growing sense that they are inherently too vague to be useful (see e.g. Polikoff 2021).

Another very important and impactful – and by no means necessarily positive – policy technology are school inspections and a national inspection ‘service’. In the case of England, the Thatcherite policy focus on parental choice led to the setting up of the so-called Office for Standards in Education (Ofsted), initially with a highly combative and divisive chief inspector, Chris Woodhead, at the helm to provide publicly available information about the quality of schools and standards of education based on a published inspection framework. Whilst various stakeholders in the education system remain sharply divided over the value of the inspectorate with big questions continuously being asked about the accuracy and effectiveness, trust, legitimacy and perceived fairness of the process (see e.g. Bokhove, Jerrim and Sims 2023; Booth 2023), the evidence about Ofsted and its arguably punitive inspection regime⁹ being a big cause of teacher stress and administrative workload seems undisputed¹⁰ and linked to a perception that the inspection process created hives of activity around perceptions of what Ofsted want rather than what pupils actually need. Low levels of occupational well-being (incl. burn-out, stress, exhaustion, insomnia) are exacerbated by unrealistic parental expectations (see e.g. Ofsted 2019; Education Support 2023; Henshaw 2023; Perryman et al. 2023; NEU 2024).

Through standards and inspection successive governments have been able to ensure teachers adhere to central policy edicts. Through marketisation of teacher education, with the so-called ITT Market Review¹¹ and its requirement for reaccreditation of all providers and the establishment of a National Institute of Teaching¹² as a vehicle for ensuring the implementation of government specifications, the former Conservative government in England has caused further disruption with the consequence of subjugating financially dependent universities to an ongoing policy change leading to ever diminished autonomy. Another reform tool that has found deployment is tight curriculum prescription linked to reaccreditation in the form of a so-called ‘core content framework’¹³. (see e.g.: Daly 2023; Hordern and Brooks 2023a, b)

As noted above, these developments are all associated with the Global Educational Reform Movement (GERM)¹⁴ (Sahlberg 2016; see also Fuller & Stevenson 2019) and Standards Based Reforms (Hamilton et al. 2008).

9 see e.g. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2023/mar/24/teachers-ofsted-inspections-schools-children>

10 see e.g. <https://thealternativebiglisten.co.uk/> and <https://schoolsweek.co.uk/ofsted-not-fit-for-purpose-finds-alternative-big-listen/>

11 <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-itt-market-review/initial-teacher-training-itt-market-review-overview>

12 <https://niot.org.uk/>

13 https://assets.publishing.service.gov.uk/media/6061eb9cd3bf7f5cde260984/ITT_core_content_framework_.pdf

14 <https://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/>

5. EdTech and Digital transformation

Recent years have seen profound changes in the economy, the world of work, culture, society and, of course, education brought about by technological transformations first linked to the invention of the internet, then mobile devices and services including social media and most recently, rapid advances in generative artificial intelligence. These profound developments do not pass by schools and universities but, instead, give rise to the transformation of how schools operate. They include new digital organisational and managerial practices as well pedagogical affordances linked to platformisation (Kerssens & van Dijck 2022), ‘infrastructuralization’ (Plantin et al. 2018) and ‘Amazonification’ (Williamson et al. 2022) all of which can be seen to pose risks to public education, for example by securing power over and the values in which it is rooted. According to Kerssens & van Dijck (2022), they pose a major cause for concern for pedagogical autonomy and control over pedagogical decision-making shifting to platform algorithms and dashboard interfaces (285).

Most importantly, the social-technical design of dominant platform systems and their political-economic strategies promoted as partnerships of educational institutions with EdTech companies shift the onus of organizational power over teaching and learning to platforms, rather than schools, thus eroding schools’ institutional pedagogical autonomy. (Kerssens & van Dijck 2002, 202)

The practice of seamlessly connecting various components of the ecosystem such as physical devices, software applications and services, cloud services for data storage and analytics, identity and device management, artificial intelligence and machine learning gives large platform technology companies significance leverage over public education. (see Kerssens et al. 2023) According to van Dijck et al. (2018), cultural intermediaries, such as platform technology companies, can act as connectors or complementors. The former directly link users to larger platform service providers; the latter provide products, services, policies and support relating to platform use.

In their paper, Kerssens et al. (2023, 9) identify five categories of intermediary work: procurement, lobbying, training, technological integration and technical support. And then there is generative artificial intelligence Each component in this ecosystem has educational/pedagogical affordances but certainly collectively digital technologies also pose significant dangers including to human agency and, given their rootedness in the productivity paradigm of the commercial world, augment numerous of the neoliberal policy technologies discussed here.

6. Implications for approaches to care in education and society

This chapter has shown that there exists ample evidence about the effectiveness of well-being related interventions on academic achievement and young people’s life chances. At the same time, there is a growing awareness of pandemic-related need for well-being support alongside emerging evidence about the acceleration of the negative impact of neoliberal policy technologies, such as testing, on the well-being of young people. Inter alia, the chapter has sought to illustrate the negative impact of these policy technologies on teacher wellbeing, teacher professionalism and teacher agency.

The serious negative collective impact of this complex ecology of neoliberal policy technologies alongside that of the recent pandemic, linked to our growing knowledge of the importance of well-being in terms of young people's academic achievement and life chances as well as the attractiveness of teaching as a profession significantly all raise the importance of an emphasis on care in education.

In view of the magnitude of the inherent systemic challenges relating to the philosophical and ideological incompatibilities of a increasingly neoliberally organised education systems globally, in which educational purposes have become very much subservient to performativity, any attempt to bring about system improvement solely through a curricular and/or pedagogical focus on care seems to be naïve at best as it would be akin to trying to treat the symptoms of an illness without a focus on the underlying causes, a sticking plaster or a displacement strategy intended to acquiesce educational bad conscience: "democracy cannot be taught: it must be lived" (Fielding 2021, 28).

What seems necessary, on the one hand, is an approach that focuses on tackling the worrying negative effects of neoliberal education policies and that questions the efficacy of the policy technologies neoliberal ideology deploys. This ranges from recognising the considerable side effects on student wellbeing, for example, of standardized testing; paying close attention to whether testing results in improvements over time; illuminating the economic realities tied up with testing and questioning their value for money and commensurability with educational impact. For example, is the significant per capita cost justifiable? Who is paying and at what price – e.g. do tests have to be paid out of the per head allowance for pupils' education or are there separate funding stream? Who benefits financially from developing, administering and marking the tests? In the US, for example, private companies are paid billions of dollars from tax funds to develop and administer expensive test. And questions need to be asked about oversight of the resultant data. Also, there exists a noticeable growth in related private tuition and in companies specialising in test preparation which act as "an extra layer of the education system, serving predominantly to reinforce the advantages of existing privilege" (Cullinane & Montacute 2023, 7).

What seems to be necessary as well is an approach that advocates the building on systemic initiative that have proven to be impactful, such as Sure Start, through the mechanisms of liberal democracy.

And, of course, there is a need for responses at the pedagogical level. It seems that at the heart of the issue is the need of taking key stakeholders in the education endeavour, namely student and teachers seriously. Through an emphasis on practices of democratic participation, by engendering positive dispositions towards and a fostering of agency on their part, developing in them the resilience necessary to deal with an uncertain future, being able to respond to a complex set of external drivers seeking to undermine their democratic rights around participation, accountability, transparency, equality and non-discrimination (Pachler 2023).

If democracy matters it must be seen to matter in our schools; ... its legitimacy requires enacted practical arrangements and humane dispositions which embody its living reality. (Fielding 2021, 29)

References

- Alexander, Robin (2011). *Note on the Review of Teachers' Standards*. https://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2014/06/Standards_Review_short_110501.pdf.
- Beck, John (2009). Appropriating professionalism: restructuring the official knowledge base of England's 'modernised' teaching profession. *British Journal of Sociology of Education* 30(1), 3–14.
- Bergstrom, Carl & West, Jevin (2020). *Calling bullshit: the art of skepticism in a data-driven world*. Random House.
- Bokhove, Christian; Jerrim, John & Sims, Sam (2023). How useful are Ofsted inspection judgements for informing secondary school choice? *Journal of School Choice* 17(1), 35–61.
- Booth, Samantha (2023). *Working in schools 'unsustainably demanding' as teacher wellbeing hits five-year low*. <https://schoolsweek.co.uk/working-in-schools-unsustainably-demanding-as-teacher-wellbeing-hits-five-year-low/>.
- Brooks, Fiona (2014). *The link between public health and wellbeing and attainment. A briefing for head teachers, governors and staff in education settings*. Public Health England.
- Brown, Wendy (2015). *Undoing the Demos: neoliberalism's stealth revolution*. Brooklyn: Zone Books
- Campbell, Denis (2024). Nearly a third of UK secondary pupils avoid school due to anxiety, survey finds. *The Guardian* February 2. <https://www.theguardian.com/society/2024/feb/02/almost-three-in-10-secondary-pupils-in-uk-avoiding-school-because-of-anxiety>.
- Carneiro, Pedro; Cattan, Sarah & Ridpath, Nick (2024). *The short- and medium-term impacts of Sure Start on educational outcomes*. The Institute for Fiscal Studies. https://ifs.org.uk/sites/default/files/2024-04/SS_NPD_Report.pdf.
- Carpentier, Vincent (2012). Public-private substitution in higher education: has cost-sharing gone too far? *Higher Education Quarterly* 66(4), 363–390.
- Cullinane, Carl & Montacute, Rebecca (2023). *Tutoring – the new landscape. Recent trends in private and school-based tutoring*. The Sutton Trust. <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2023/03/Tutoring-The-New-Landscape.pdf>
- Daly, Caroline (2023). The National Institute of Teaching and the claim for programme legitimacy. In Ellis, Viv (Eds.), *Teacher education in crisis: the state, the market and the universities in England*. (149–162). Bloomsbury Publishing
- Education Support (2023). *Teacher Wellbeing Index*. <https://www.educationsupport.org.uk/resources/for-organisations/research/teacher-wellbeing-index/>
- Ellis, Viv; Steadman, Sarah & Trippstad, Tom (2019). Teacher education and the GERM: policy entrepreneurship, disruptive innovation and the rhetorics of reform. *Educational Review* 71(1), 101–121.
- Evans, Linda (2008). 'Professionalism, professionalism and the development of education professionals.' In *British Journal of Educational Studies* 56(1), 20–38.
- Frazier, Tyralynn & Fosco, Sebrina (2023) Nurturing positive mental health and wellbeing in educational settings – the PRICES model. *Front Public Health* 11. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10834646/>.
- Fuller, Kay & Stevenson, Howard (2019). Global education reform: understanding the movement. *Educational Review* 71(1), 1–4.

- Gross, Jean (2024). The attendance crisis: are pupils voting with their feet? *TES Magazine*. January 4
- Hamilton, Laura; Stecher, Brian & Yuan, Kun (2008) *Standards-Based Reform in the United States: History, Research and Future Directions*. RAND Corporation.
- Heißenberger, Petra in conversation with Pachler, Norbert (2023). Handlungsbefähigung an den Schulen fördern, die Zukunft ist nicht unabänderbar! *schule verantworten: führungskultur_innovation_autonomie* 2, 108–113. <https://schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/article/view/196/180>
- Henshaw, Pete (2023). *Burn-out, stress, exhaustion, insomnia: stark warning from Teacher Wellbeing Index*. <https://www.sec-ed.co.uk/content/news/burn-out-stress-exhaustion-insomnia-stark-warning-from-teacher-wellbeing-index/>.
- Holt-White, Erica; Latham, Kevin; Anders, Jake; Cullinane, Carl; Montacute, Rebecca; Shao, Xin & Yarde, Jarde (2023). Wave 2 Initial Findings – Mental and Physical Health. COVID Social Mobility & Opportunities (COSMO) study Briefing No. 1. London: UCL Centre for Education Policy and Equalising Opportunities & Sutton Trust. <https://cosmostudy.uk/publications/mental-and-physical-health>
- Hordern, Jim & Brooks, Clare (2023a). The core content framework and the ‘new science’ of educational research. *Oxford Review of Education* 49(6), 800–818. DOI: 10.1080/03054985.2023.2182768.
- Hordern, Jim & Brooks, Clare (2023b). Towards instrumental trainability in England? The ‘official pedagogy’ of the core content framework. *British Journal of Educational Studies*. DOI: 10.1080/00071005.2023.2255894
- Hudson, Peter (2009). How can preservice teachers be measured against advocated professional teaching standards? *Australian Journal of Teacher Education*, 34(5), 65–73. <https://doi.org/10.14221/ajte.2009v34n5.6>.
- Joorst, Jerome (2021). Why should an ethics of care matter in education? *Transformation in Higher Education* 6. <https://thejournal.org.za/index.php/thejournal/article/view/127>.
- Kerssens, Niels & van Dijck, José (2022). Governed by Edtech? Valuing pedagogical autonomy in a platform society. *Harvard Educational Review* 92(2), 284–303.
- Kerssens, Niels; Nichols, Philip & Pangrazio, Luci (2023). Googlization(s) of education: intermediary work brokering platform dependence in three national school systems. *Learning, Media and Technology*, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439884.2023.2258339>.
- Kissling, Beat in conversation with Ball, Stephen (2017). *The transformation of education and democracy*. <https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2018/03/Kissling-Interview-Stephen-Ball.pdf>
- Moen, Kjersti; Westlie, Knut; Gerdin, Göran; Smith, Wayne; Linnér, Susanne & Philpot, Rod (2020). Caring teaching and the complexity of building good relationships as pedagogies for social justice in health and physical education. *Sport, Education and Society* 25(9), 1015–1028.
- Moscardini, Alfredo; Strachan, Rebecca & Vlasova, Tetyana (2022). The role of universities in modern society. *Studies in Higher Education* 47(4), 812–830.
- Muller, Jerry (2018). *The tyranny of metrics*. Princeton University Press.
- Murray, Jane (2023). What is the purpose of education? A context for early childhood education. *International Journal of Early Years Education* 31(3), 571–578.

- National Education Union (NEU) (2024). *State of education: workload and wellbeing*. <https://neu.org.uk/press-releases/state-education-workload-and-wellbeing>.
- Noddings, Nel (1984). *Caring: a feminine approach to ethics & moral education*. University of California Press.
- Noddings, Nel (1996). The cared-for. In Gordon, Suzanne; Benner, Patricia & Noddings, Nel (Eds.), *Care-giving: readings in knowledge, practice, ethics, and politics* (21–39). University of Pennsylvania Press.
- Normand, Romulad (2020). ‘The politics of metrics in education: a contribution to the history of the present.’ In Fan, Guorui & Popkewitz, Thomas (Eds.), *Handbook of Education Policy Studies: Values, governance, globalization, and methodology. Volume 1* (345–361).
- Ofsted (2019). *Teacher well-being at work in schools and further education providers*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5fb41122e90e07208d0d5df1/Teacher_well-being_report_110719F.pdf
- O’Neill, Onora (2002). *A question of trust*. Reith Lectures. BBC.
- Oppenheim, Carey & Archer, Nathan (2021). *The role of early childhood education and care in shaping life chances*. Nuffield Foundation. <https://www.nuffieldfoundation.org/publications/early-childhood-education-care-shaping-life-chances>.
- Owen, Lynn & Ennis, Catherine (2005). The ethic of care in teaching: an overview of supportive literature. *Quest* 57, 392–425.
- Pachler, Norbert (2024). Teacher shortage: the example of England. *PädF* 2, 50–53.
- Perryman, Jane (2022). *Teacher retention in an age of performative accountability. Target culture and the discourse of disappointment*. Routledge.
- Perryman, Jane; Bradbury, Alice; Calvert, Graham & Kilian, Katie (2023). *Beyond Ofsted: an inquiry into the future of school inspection*. NEU.
- Polikoff, Morgan (2021). *Beyond standards: the fragmentation of education governance and the promise of curriculum reform*. Harvard Education Press.
- Plantin, Jean-Christophe; Lagoze, Carl; Edwards, Paul & Sandvig, Christian (2018). Infrastructure studies meet platform studies in the age of Google and Facebook. *New Media & Society* 20(1), 293–310. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1461444816661553>
- Priestley, Mark; Biesta, Gert & Robinson, Sarah (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In Evers, Jelmer & Kneyber, René (Eds.), *Flip the system: changing education from the bottom*. (227–255). Routledge.
- Rasco, Angulo (2020). Standardization in education, a device of neoliberalism. *Journal for Critical Education Policy Studies* 18(2), 227–255.
- Sahlberg, Pasi (2016). The Global Educational Reform Movement and its impact on schooling. In Mundy, Karen; Green, Andy; Lingard, Bob & Verger, Antoni (Eds.) *The Handbook of Global Education Policy*. (129–144). John Wiley.
- Shore, Cris and Wright, Susan (1999). Audit culture and anthropology: neo-liberalism in British higher education. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 5(4), 557–575.
- Taguma, Miho; Litjens, Ineke & Makowiecki, Kelly (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: United Kingdom (England)*. OECD. <https://www.oecd.org/education/school/50165861.pdf>
- Tolofari, Sowaribi (2005). New Public Management and Education. *Policy Futures in Education* 3(1), 75–89.

- Tuinamuana, Katarina (2011). Teacher Professional Standards, Accountability, and Ideology: Alternative Discourses. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 72–82. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.8>.
- Van Dijck, José; Poell, Thomas & de Waal, Martijn (2018). *The Platform Society*. Oxford University Press.
- Verger, Antoni; Fontdevila, Clara & Zancajo, Adrián (2016). *The privatization of education. A political economy of Global Education Reform*. Teachers College Press.
- Williamson, Ben; Gulson, Kalervo; Perrotta, Carlo & Witzemberger, Kevin (2022). Amazon and the new global connective architectures of education governance. *Harvard Educational Review*, 92(2), 231–256.
- Zeichner, Ken (2019). The importance of teacher agency and expertise in education reform and policymaking. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 5–15.

III. Vielfalt bildsam fürsorgen

Pädagogikethik

Die gemeinsame Grundlage multiprofessioneller Teams in von Diversity geprägten pädagogischen Settings

Frühpädagogische, schulpädagogische und sozialpädagogische Arbeitsfelder sind mehrfach von Diversity geprägt: Multiprofessionelle Teams arbeiten mit heterogenen Lerngruppen. Damit angesichts vielfältig sich überschneidender Differenzen Entwicklung, Lernen und demokratische Sozialisation möglichst gut gelingen, brauchen alle Beteiligten eine gemeinsame Grundlage, die von wechselseitiger Fürsorge geprägt ist. Der Beitrag begründet in sieben Prinzipien eine Pädagogikethik, die ein Fundament pädagogischer Caring Communities in pluralen Gesellschaften bildet. Ergänzt wird die Pädagogikethik um ethisch begründete Regeln für Kinder und Jugendliche, deren Kern care-ethische Ziele bilden.

Keywords: Pädagogikethik, Caring Communities, Diversity, Inklusion, demokratische Sozialisation, Menschenrechtsbildung

1. Einleitung

Mit der Frage nach Heterogenität in der Bildung wird eine Perspektive eröffnet, die die in allen Arbeitsfeldern prägende große Vielfalt der beteiligten Personen und Gruppierungen erkennbar werden lässt.

Zahlreiche Studien belegen immer wieder aufs Neue, dass die Lernenden aller Altersgruppen im System lebenslangen Lernens hinsichtlich ökonomischer, soziokultureller, ethnischer, geschlechtlicher, religiöser, fähigkeitsbezogener, altersbezogener, sozial-emotionaler und weiterer Differenzlinien bis hin zu je individuellen Differenzen unterschieden werden können; auch können anhand dieser Differenzlinien intersektional verschränkte Zusammenhänge analysiert werden (Banks 2004; Prengel 2019a; König & Heimlich 2020, Liebers 2023). Mit dieser Vielfalt sind im Bildungswesen Hierarchisierungen verbunden, die mit strukturellen und interpersonellen Diskriminierungen einhergehen (Bräu et al. 2024); dazu gehören klassistische, rassistische, antisemitische, adultistische, ableistische, sexistische, und weitere existentiell bedeutsame Formen der Über- und Unterordnung.

Zugleich wird auch hinsichtlich der Angehörigen pädagogischer Berufe weitere bedeutende Heterogenität erkennbar, die angesichts der multiprofessionellen Zusammensetzung von Teams und Kollegien noch erheblich zunimmt (Karic et al. 2019). Die verschiedenen Lehr- und Fachkräfte sind in mehreren Bildungsstufen, zahlreichen Fachdidaktiken und unterschiedlichen früh-, schul-, sozial- sonder- freizeit- und kulturpädagogischen Fachkulturen zuhause. Zu allen Praxisfeldern im Bildungswesen gehören auch noch Berufe mit Aufgaben auf Leitungs-, Träger-, Politik-, Beratungs-, Ausbildungs-, Fortbildungs- und Forschungsebenen. Alle haben sich mit ihren jeweiligen professionellen Spezialisierungen

sowie mit interprofessioneller Kooperation auseinanderzusetzen. Dabei haben sie in der Regel auch mit informellen und formalen Hierarchisierungen zu tun, zum Beispiel hinsichtlich Reputation, Einfluss und Bezahlung.

Wenn wir diese Fülle an interpersonellen und interprofessionellen Differenzierungen und Hierarchisierungen in pädagogischen Arbeitsfeldern an unserem inneren Auge vorübergleiten lassen, sind wir herausgefordert zu fragen, welche Verbindungen zwischen den vielfältigen Beteiligten aus verschiedenen Generationen bedeutsam sind.

Der vorliegende essayistische Beitrag widmet sich im Anschluss an diese Einleitung dieser Frage in zwei Kapiteln: Kapitel 2 stellt eine knappe Auswahl für die aufgeworfene Frage grundlegender theoretischer Erkenntnisse aus der Philosophie der Menschenrechte, der Pädagogik der Vielfalt und ethiktheoretischer Erkenntnisse vor. Kapitel 3 mündet als eine Antwort auf die Fragestellung des Beitrags in eine Pädagogikethik. Die sieben Prinzipien der Pädagogikethik dienen der gemeinsamen Orientierung der heterogenen im Bildungswesen lernenden und arbeitenden Menschen. Sie werden ergänzt um zwölf Regeln, die ethische Prinzipien in kindgerechter Sprache fassen. Dabei kann gezeigt werden: der international und interdisziplinär fundierten Care-Ethik kommt sowohl für die pädagogischen Prinzipien als auch für die für Kinder und Jugendliche formulierten Regeln besondere Bedeutung zu.

2. Zum menschenrechtlichen und ethiktheoretischen Verständnis von Vielfalt in der Pädagogik

Mit dem Begriff der universell gültigen Menschenwürde (Habermas 2010) wird in der Philosophie der Menschenrechte (Menke Pollmann 2007) der Zusammenhang von Freiheit, Gleichheit und Solidarität verbunden. Freiheit meint ein selbstgewähltes Leben ohne unterdrückerische Willkür durch andere und sie kommt ausnahmslos jedem Menschen zu. Daraus folgt eine enge Verbindung der beiden Prinzipien Freiheit und Gleichheit. Mit diesem zentralen Gedanken der *gleichen Freiheit* geht also das Freiheitsstreben der einen Person mit der Anerkennung der Freiheit der anderen Person einher. Freiheit im Sinne der universellen Menschenwürde ist wechselseitig solidarisch anerkannte intersubjektive Freiheit (Honneth 2011). In dem Maße, in dem solidarisch angestrebte gleiche Freiheit möglich ist, können sich vielfältige Lebensweisen entfalten.

In demokratischen Gesellschaften sind diese Zusammenhänge für die Entwicklung des Bildungswesens maßgeblich (Weyers 2023). Pädagogik der Vielfalt lebt vom hier skizzierten Zusammenhang der menschenrechtlichen Prinzipien Freiheit, Gleichheit und Solidarität. Pädagogik der Vielfalt ist Inklusive Pädagogik, denn sie strebt an, gleiche Freiheit für die verschiedenen Lebens- und Lernweisen in heterogenen Lerngruppen anzuerkennen und die Lernenden untereinander zu solidarischer wechselseitiger Anerkennung anzuleiten (Prenzel & Maywald 2020). Sie verpflichtet sich damit der Denkfigur der *egalitären Differenz* (Prenzel 2019) und versteht Differenzen – etikettierungs- und identifikationskritisch – als *verschieden*, *vielschichtig-intersektional*, *veränderlich*, *relational* und *unbestimmbar* (Prenzel 2022, 35–43). In pädagogischen Praxisfeldern sind diese Grundlagen auf verschiedenen Handlungsebenen folgenreich: *institutionell* geht es um das gemeinsame Lernen der Verschiedenen in einer Institution, *professionell* geht es um die wertschätzende Kooperation in multiprofessionellen Teams, *relational* geht es um die Pflege anerkennender pädagogische Beziehungen mit den verschiedenen Lernenden und anerkennende Peerbeziehungen,

didaktisch geht es um anerkennende Diagnostik und Binnendifferenzierung und *bildungspolitisch* geht es um ein Zusammenwachsen der Regel- und Sondersysteme bei ausreichenden Ressourcen und systematischer Implementation.

Für die unvollendbare Aufgabe an diesen fortschrittlichen Zielen der Demokratisierung (Jaeggi 2023) zu arbeiten brauchen auch die heterogen zusammengesetzten pädagogischen und institutionell strukturierten Teams und Kollegien solidarische wechselseitige Anerkennung ihrer gleichen Freiheit. Dabei ist die gleichheitstheoretische Erkenntnis hilfreich, dass sinnvolle Gleichheitsaussagen stets die Hinsichten, in denen sie gelten sollen, klären müssen (Prenzel 2022, 18). So kann die intersubjektive egalitäre Wertschätzung zwischen allen Angehörigen verschiedener Berufe im Bildungswesen kultiviert werden – auch angesichts der Anerkennung begründeter institutioneller Spezialisierungen und funktionsbedingter partiell auch hierarchischer Strukturen. Die genannte gleichheitstheoretische Einsicht ist auch für die Anerkennung von Lernleistungen weiterführend: die einzelnen Lernenden sollen grundsätzlich individuell als Personen sowie hinsichtlich ihrer je individuellen Lernschritte und ihrer je verschiedenen Beiträge zur Gemeinschaft Anerkennung erfahren. Dabei kann die unvermeidlich vorkommende Konstruktion von Leistungshierarchien in den Hintergrund treten und bei Bedarf zugleich im Sinne der Care-Ethik fürsorglich begleitet werden (Prenzel 2021).

Ethiktheoretische Reflexionen sind für die Pädagogik der Vielfalt wegweisend.¹ Sie berücksichtigen individualethische, sozialetische und institutionenethische Gesichtspunkte. Dabei tragen *deskriptive*, *normative* und *metaethische* Perspektiven zur Erweiterung wissenschaftlicher Erkenntnisstände bei. Im pluralen Spektrum der normativen Ethiken sind neben tugendethischen und deontologischen vor allem konsequentialistische Ansätze relevant, weil sie die Folgen pädagogischen Handelns für die Gegenwart und Zukunft der Lernenden, der Lehrenden, des Bildungswesens und der gesellschaftlichen Demokratisierung beachten.

Im Kontext dieses Sammelbandes kommt der Care-Ethik mit ihren theoretischen, empirischen und pädagogisch-konzeptionellen Ansätzen besondere Bedeutung zu (siehe die Einleitung zu diesem Buch). Sie sind quer zu pluralen ethischen Perspektiven zu verorten, denn sie können auf die oben erwähnten Ethiken sowie auf weitere Ethiken bezogen werden. Studien zu Care-Ethiken untersuchen – ursprünglich feministisch inspiriert – das Phänomen, dass Fürsorge in allen gesellschaftlichen Bereichen eine zentrale Rolle spielt und dass entsprechende sozialwissenschaftliche Analysen zur Erhellung wesentlicher Vorgänge (Conradi 2001; Tronto 2013), auch zu Gerechtigkeitsfragen (Schnabl 2005) sowie zu Pädagogik (Noddings 2013) beitragen können.

Im Bildungswesen ist die Ethik von besonderem Interesse, weil für die Pädagogik das Verhältnis von älteren Generationen zu jüngeren Generationen konstitutiv ist und weil in diesem Verhältnis Formen der Fürsorglichkeit interkulturell eine große Rolle spielen (Baader et al. 2014). Im ganzen System lebenslangen Lernens, also auch für Berufs-, Erwachsenen- und Altenpädagogik, ist Caring konstitutiv, wenn Bildungsprozesse gelingen sollen. Zahlreiche verschiedene Forschungsrichtungen – von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik über die Bindungs- und Bedürfnis- und Resilienzforschung bis hin zur Large-Scale-

1 Für die drei letzten Absätze in Kapitel 2 dieses Beitrags grundlegende, umfassende Ausführungen mit einschlägigen Literaturangaben zu Ethiktheorien würden den Rahmen dieses kurzen Textes sprengen; sie sind zu finden in meiner Studie „Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen“ (Prenzel 2020).

Schulleistungsforschung – kommen in ihren jeweiligen Sprachspielen zu einem gemeinsamen Ergebnis: Junge Menschen brauchen, um sich gut entwickeln und lernen zu können, verlässliche unterstützende Beziehungen. In diesen wiederkehrenden Erkenntnissen kommen care-ethische Dimensionen zum Ausdruck. Zur Care-Ethik passend und sie vertiefend ist an dieser Stelle die *advokatorische Ethik* (Brumlik 2017) zu würdigen, weil sie herausarbeitet, dass Erwachsene dafür verantwortlich sind, stellvertretend fürsorglich die Interessen von Kindern wahrzunehmen in all jenen Bereichen, in denen sie selbst es entwicklungsbedingt nicht können.

3. Pädagogikethik und ethisch fundierte Regeln für Kinder und Jugendliche

In erziehungswissenschaftlichen Diskursen werden Studien zur Ethik häufig wenig wertgeschätzt und als zu „normativ“ kritisiert (Meseth et al. 2019), dennoch wurden im deutschsprachigen Raum und darüber hinaus etliche wichtige Untersuchungen zu Ethik in erziehungswissenschaftlichen Themenfeldern vorgelegt (vgl. z. B. Martin 2001; Kopp 2002; Ofenbach 2006; Moser & Horster 2012; Schrader 2014; Schärer & Zutavern 2018; Oser 2019; Häcker et al. 2022). Darüber hinaus bilden international professionsbezogene Ethikkodizes eine bedeutende Textsorte (GEW 2013; Nuland 2009). Zugleich ergeben entsprechende Recherchen, dass in philosophisch-interdisziplinären Publikationen der Angewandten Ethik die *Pädagogikethik* als blinder Fleck zu bezeichnen ist (Krämer & Bagattini 2015) – während andere Bereichsethiken wie vor allem Medizinethik, Wirtschaftsethik, Wissenschaftsethik oder Sportethik und etliche andere umfassende Aufmerksamkeit in Wissenschaft und Gesellschaft genießen (Prenzel 2020, 14 f).

Um einen Beitrag dazu zu leisten, dass die Lücke des Fehlens einer Pädagogikethik sich schließt, wird Pädagogikethik in Form von sieben Prinzipien vorgeschlagen. Darüber hinaus werden abschließend ethische Regeln für Kinder und Jugendliche vorgestellt. Beide Dokumente beabsichtigen alle heterogenen Angehörigen ihrer professionellen und jungen Zielgruppen anzusprechen und für alle relevant zu sein.

3.1 Die sieben Prinzipien der Pädagogikethik

Die sieben Prinzipien der Pädagogikethik lauten: *Selbstsorge*, *Nicht-Schaden*, *Wohltun*, *Entwicklungsangemessene Autonomie*, *Advokatorische Verantwortung*, *Gerechtigkeit*, *Fürsorgliche Gemeinschaft* (Prenzel 2020). Sie greifen die international seit langem anerkannten vier Prinzipien der Medizinethik – *Nicht-Schaden*, *Wohltun*, *Autonomie* und *Gerechtigkeit* (Beauchamp & Childress 2013) auf und transferieren und erweitern sie hinsichtlich pädagogischer Gegebenheiten. Gründe für die drei Erweiterungen *Selbstsorge*, *Advokatorische Verantwortung* und *Caring Community* kommen vor allem aus der Care-Ethik und aus der Advokatorischen Ethik (s. o.).

Die sieben Prinzipien der Pädagogikethik lauten:

1. *Selbstsorge*: Für ihr persönliches Wohlbefinden, ihre fachliche Kompetenz und ihre ethische Orientierung tragen pädagogisch verantwortliche Menschen Sorge. Das Prinzip der *Selbstsorge* ist inspiriert durch die Individualethik, durch Studien zur Lehrergesundheit

und durch die folgenethische Verpflichtung, sich im eigenen Interesse und im Interesse der Entwicklung und des Lernens der Kinder und Jugendlichen fachlich zu qualifizieren. Das Prinzip der Selbstsorge korrespondiert mit dem Prinzip des ‚Selbstschutzes‘ oder der ‚Eigensicherung‘ im Rettungswesen, wo nur so die Handlungsfähigkeit der Rettenden sichergestellt werden kann.

2. *Nicht-Schaden*: Pädagogische Handlungsweisen dürfen Kindern und Jugendlichen nicht schaden. Das Prinzip des Nicht-Schadens ist gesinnungs-, tugend- und folgenethisch begründet. In sozial- und institutionenethischer Perspektive verpflichtet es darauf, zu überprüfen, ob institutionelle Strukturen und pädagogische Handlungsweisen sich schädlich auf Kinder und Jugendliche auswirken können. Bisher spielt Nicht-Schaden als ethisches Prinzip explizit im Bildungswesen kaum eine Rolle. Dennoch drehen sich vielseitige einzelne Debatten um die Frage, ob bestimmte Maßnahmen oder Strukturen als schädlich oder förderlich einzustufen sind. Dazu gehören vor allem Auseinandersetzungen um die Personalausstattung von Kitas und Schulen oder zum Beispiel um die schulische Separation oder um die Dauer des Gymnasiumsbesuchs. Das Prinzip des Nicht-Schadens dient der Verwirklichung der in der Kinderrechtskonvention verankerten Schutzrechte.
3. *Wohltun*: Das Prinzip des Wohltuns bezieht sich in der Pädagogik auf die körperliche, seelische, soziale und kognitive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Daraus folgt, dass pädagogische Handlungsweisen sowohl dem Wohlbefinden als auch der Potenzialentfaltung in den Entwicklungs- und Lernprozessen der Kinder und Jugendlichen dienen sollen. Wohltun schließt auch eine entwicklungsangemessene Vermittlung von Wissen und eine Aneignung der Fähigkeiten, sich sowohl anzustrengen als auch Lernfreude zu genießen, ein. Das Prinzip des Wohltuns beruht auf den Maximen der normativen Ethik und ist sozial- und institutionenethisch ausgerichtet. Wohltun dient hier vor allem den in der Kinderrechtskonvention verankerten Förderrechten.
4. *Entwicklungsangemessene Autonomie*: Gute Pädagogische Vorkehrungen berücksichtigen die Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen in entwicklungsangemessenen Hinsichten im Sinne der ‚Evolving Capacities‘. Von Anfang des Lebens an können wir kindliche Eigentätigkeit in jeweils entwicklungsentsprechenden Formen erkennen. Dabei ist Autonomie nicht zu verstehen als eine Eigenschaft isolierter Individuen, sondern als eine Qualität relationaler Prozesse. Partizipative Ansätze in Kindergärten und Schulen ermöglichen Offenheit für Vielfalt. Sie kultivieren Autonomie, zum Beispiel im Freispiel, in der Freiarbeit, in der Projektarbeit und in Schülervertretungen. Wenn jedes Kind, jeder Jugendliche Wertschätzung als freies eigenständiges Subjekt erfährt, kommt darin die Orientierung an wesentlichen Einsichten der normativen Ethik zum Ausdruck. Die Aufmerksamkeit für entwicklungsangemessene Autonomie entspricht dem Recht der Kinder und Jugendlichen auf Partizipation.
5. *Advokatorische Verantwortung*: Pädagogische Entscheidungen werden aus advokatorischer Verantwortung heraus für Kinder und Jugendliche getroffen. Stellvertretend werden ihre Interessen wahrgenommen in Bereichen, in denen sie selbst noch nicht dazu fähig sind. Kindergärten und Schulen sind Räume, die nicht bestehen könnten, ohne eine Fülle an Entscheidungen, die von verantwortlichen Erwachsenen getroffen wurden. Themen wie Bildungspläne und Schulpflicht sind exemplarische Beispiele der advokatorischen Ethik. Es gehört zu den Pflichten der Erziehenden, ihre stellvertretenden Entscheidungen, wenn immer es möglich ist, zu begrenzen und Freiräume für kindliche

Eigenständigkeit zu sichern. Es wäre ein Fehler, Autonomie einseitig überzogen zu verstehen, die advokatorische Verantwortung gering zu achten und sie so zu vernachlässigen. Darum sind die Prinzipien der entwicklungsangemessenen Autonomie und der advokatorischen Verantwortung nicht voneinander zu trennen. Advokatorische Verantwortung stärkt im Sinne der Kinderrechte vor allem die Schutzrechte und die Förderrechte und verbindet sie mit den Partizipationsrechten.

6. *Gerechtigkeit*: Pädagogische Handlungsweisen dienen der Chancengleichheit ebenso wie der Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen. Nach wie vor sind Teile der Kinder und Jugendlichen aufgrund ihrer Herkunft oder aufgrund etikettierender Zuschreibungen benachteiligt. Strukturen und alltägliche Interaktionen tragen in weiten Teilen des Bildungswesens zur Bildungsbenachteiligung bei, während an einigen Orten erfolgreiche Förderung gelingt, so dass Aufstieg durch Bildung möglich ist. Gerechtigkeit beinhaltet aber nicht nur die Teilnahme am Wettbewerb. Ebenso unverzichtbar gehört dazu die Anerkennung jedes individuellen Beitrags zur Gemeinschaft jenseits der Leistungsvergleiche. Das Prinzip der Gerechtigkeit ist der Inklusion verpflichtet, weil es die Rechte ausnahmslos aller Kinder ernst nimmt. Diese inklusive Tendenz entspricht den Partizipationsrechten der Kinder.
7. *Fürsorgliche Gemeinschaft*: Kindertageseinrichtungen und Schulen werden als Bildungshäuser im Sinne der Caring Community konzipiert. Das Prinzip der fürsorglichen Gemeinschaft berücksichtigt, dass in Kindergärten und Schulen Gruppen zusammenkommen, so dass Spielen und Lernen in einem vielseitigen Beziehungskosmos stattfinden. Inspiriert durch die Care-Ethik, auch in ihren Versionen der Ethik der Achtsamkeit und der Ethik der Wertschätzung gehört es zu pädagogischen ethischen Prinzipien, Kreisläufe der anerkennenden Fürsorge zu kultivieren, und zwar zwischen Erwachsenen und Kindern und Jugendlichen, zwischen den Peers, zwischen den Professionellen, zwischen Leitungen und allen anderen Gruppen und schließlich auch zwischen Trägern und politisch Verantwortlichen und den Institutionen, für die sie zuständig sind“ (Prengel 2020, S. 69 ff.).

3.2. Ethisch fundierte Regeln für Kinder und Jugendliche

Diesen sieben in tendenziell allgemein-abstrakter Sprache für professionell ausgebildete Personen gehaltenen ethischen Prinzipien sollen an dieser Stelle ergänzt werden um ein anderes Dokument – um Regeln, die Grundgedanken einer ethischen Orientierung in konkreter, so gut wie möglich kindgerechter Sprache fassen. Mit dem „Reckahner Regelbüchlein“ sind ethisch fundierte Leitlinien mit der Absicht entstanden, die Erziehung aller heterogenen Kinder und Jugendlichen zu unterstützen.

Mit den zwölf Regeln des Reckahner Regelbüchleins für große und kleine Kinder wird angestrebt, grundlegende ethische Orientierungen für Kinder zu formulieren. Mit ihrer universellen an der Menschenwürde ausgerichteten Aussagen sollen sie so gut wie möglich alle Kinder mit den verschiedensten Biografien, Potentialen, familiären Hintergründen und ökosystemischen Lebenszusammenhängen ansprechen.

Die sieben Prinzipien der Pädagogikethik formulieren und begründen ethische allgemeine Orientierungen für Angehörige aller verschiedenen pädagogischen Berufe auf allen systemischen Handlungsebenen. Sie beziehen sich auf das Handeln von Erwachsenen, die für die Bildung von Heranwachsenden verantwortlich sind. Mit dem Regelbüchlein wird ein

**„Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder (ReKids)
Leben und Lernen mit den Kinderrechten¹**

- (1) Jedes Kind hat eine gleiche Würde. Jedes Kind ist wertvoll und liebenswert.
- (2) Ich Sorge gut für mich.
- (3) Ich Sorge gut für die anderen.
- (4) Ich Sorge gut für die Dinge und die Umwelt.
- (5) Wenn ich traurig oder wütend bin, suche ich jemanden, mit dem ich darüber sprechen kann.
- (6) Wenn mir jemand weh tut oder Angst macht, sage ich stopp. Wenn es nicht aufhört, hole ich Hilfe. Hilfe holen ist nicht petzen.
- (7) Wenn ich jemandem weh getan habe, mache ich es wieder gut. Bei stopp höre ich darauf.
- (8) Wenn jemand schlecht über mich spricht, glaube ich an mich.
- (9) Alle Kinder und Erwachsenen bemühen sich, nach den Regeln zu handeln. Das ist nicht immer leicht. Wir helfen uns dabei.
- (10) Wir denken über die Regeln nach und sprechen über sie. Wir stellen selbst Regeln auf, die allen Kindern oder Jugendlichen helfen.
- (11) Die Goldene Regel: Was du nicht willst, das man dir tu, das füg auch keinem andern zu!
- (12) Tu dir selbst und anderen nicht weh!“ (Prenzel Maywald 2020)

¹ Herausgeber: Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. Reckahn und Pädagogische Hochschule Steiermark (2021).

Grundlage: „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ <https://paedagogische-beziehungen.eu>

Redaktion: Prof. Dr. Annedore Prenzel & Prof. Dr. Jörg Maywald, Grafiken: Eleonore Samhaber/Graz

Bestellungen des Regelbüchleins an: schloss-reckahn@t-online.de

Schirmherrin: Dr. Christine Bergmann, Bundesministerin a.D.

Pädagogische Handreichung zum Regelbüchlein: https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2021/01/Handreichung_ReKids-Erwachsenen-Leitfaden_zu-ueberarbeiten_012021.pdf

Abbildung 1: Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder (Maywald & Prenzel 2020)

Hilfsmittel angeboten, das die Erwachsenen bei dieser Aufgabe unterstützen kann. Die Texte und Bilder des Regelbüchleins wurden für Angehörige der jungen Generation formuliert, während die Prinzipien der Pädagogikethik für Angehörige der älteren Generation gelten – darin unterscheiden sich die beiden Dokumente grundlegend. Zugleich enthalten beide eine Reihe bedeutsamer Gemeinsamkeiten: In beiden hängen die verschiedenen Aussagen zusammen und verweisen aufeinander. Beide verbinden die universellen Perspektiven der Gleichheit mit der Freiheit für Verschiedenheit. Beide stärken Gemeinsamkeit und den Respekt für Individualität und Diversität. Beide verbinden die Perspektive der Selbstsorge mit der Perspektive der Fürsorge für andere und enthalten so zentrale Elemente der Care-Ethik.

Literatur

- Baader, Meike S.; Eßer, Florian & Schröer, Wolfgang (2014): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. In Baader, Meike S.; Eßer, Florian & Schröer, Wolfgang (Hrsg.), *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge* (S. 7–20). Campus.
- Banks, James A. (2004). *Diversity and Citizenship Education. Global Perspectives*. Jossey-Bass.
- Blick über den Zaun (2008). *Schule ist unsere Sache*. Denkschrift und Erklärung von Hofgeismar. https://blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2024/01/BueZ_Schule-ist-unsere-Sache-Denkschrift-und-Erklaerung-Hofgeismar_neu-1.pdf

- Bräu, Karin; Budde, Jürgen; Hummrich, Merle & Klenk, Florian C. (Hrsg.) (2024). *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung*. Budrich.
- Brumlik, Micha (2017). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe* (Neuausgabe). Europäische Verlagsanstalt.
- Conradi, Elisabeth (2001). *Take care. Grundlagen einer Ethik der Achtsamkeit*. Campus.
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik [DeGEDe] (o. D.). *Demokratiepädagogik & Inklusion*. <https://degede.de/wp-content/uploads/2020/07/degede-demopaxxd-inklusion-21x21-8s-rz.pdf>
- Education International (2004). *EI Declaration on Professional Ethics*. <https://www.ei-ie.org/en/item/21519:ei-declaration-on-professional-ethics>
- GEW (Hrsg.) (2013). *Alles beginnt mit guter Bildung. Erklärung der Bildungsinternationalen zum Berufsethos der im Bildungs- und Erziehungsbereich Beschäftigten*. GEW. https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Internationales/GEW_Berufsethos_20160420_Web.pdf
- Habermas, Jürgen (2010). Das utopische Gefälle. Das Konzept der Menschenwürde und die realistische Utopie der Menschenrechte. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 58(3), 343–357.
- Häcker, Thomas; Berndt, Constanze & Walm, Maik (Hrsg.) (2022). *Zur Ethik in pädagogischen Beziehungen. Eine Einführung*. Klinkhardt.
- Honneth, Axel (2011). *Das Recht der Freiheit: Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*. Suhrkamp.
- Jaeggi, Rahel (2023). *Fortschritt und Regression*. Suhrkamp.
- Karic, Senka; Heyer, Lena; Hollweg, Caroly & Maack, Linda (2019). *Multiprofessionalität weiterdenken: Dinge, Adressatinnen, Konzepte*. Beltz Juventa.
- König, Anke & Heimlich, Ulrich (Hrsg.) (2020). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt*. Kohlhammer.
- Kopp, Bärbel (2002). *Pädagogisches Ethos im Wandel. Zum erzieherischen Selbstverständnis in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945*. Lang.
- Krämer, Felicitas & Bagattini, Alexander (2015). Pädagogikethik – Ein blinder Fleck der angewandten Ethik. In Prengel, Annedore & Schmitt, Hanno (Hrsg.), *Netzpublikationen der Rochow-Akademie*. <https://reckahner-museen.byseum.de/de/rochow-museum/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb>
- Liebers, Katrin (2023). *Leistungsheterogenität in der Grundschule: Umgang mit Vielfalt im Unterricht*. Kohlhammer.
- Martin, Ernst (2001). *Sozialpädagogische Berufsethik*. Juventa.
- Menke, Christoph & Pollmann, Arnd (2007). *Philosophie der Menschenrechte*. Junius.
- Meseth, Wolfgang; Casale, Rita; Tervooren, Anja & Zirfas, Jörg (2019). Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft. In Meseth, Wolfgang; Casale, Rita; Tervooren, Anja & Zirfas, Jörg (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 1–17). Springer.
- Moser, Vera & Horster, Detlef (Hrsg.) (2012). *Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung, eine Grundlegung*. Kohlhammer.
- Noddings, Nel (2013). *Caring. A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Nuland, Shirley van (2009). *Teacher Codes: learning from experience*. UNESCO International Institute for Educational Planning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001858/185872e.pdf>

- Ofenbach, Birgit (2006). *Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert*. Königshausen und Neumann.
- Oser, Fritz (2019). *Ethos. Interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerberuf*. Waxmann.
- Prenzel, Annedore (2019a). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Auflage). Beltz.
- Prenzel, Annedore (2019b). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Barbara Budrich.
- Prenzel, Annedore (2021). „Schlechte Leistungen“? Ethische und wissenschaftliche Kritik an schulischen Entwertungen. *Schule inklusiv*, Heft 10, 11–13.
- Prenzel, Annedore (2022). *Schulen inklusiv gestalten. Eine Einführung in Gründe und Handlungsmöglichkeiten*. Barbara Budrich.
- Prenzel, Annedore & Maywald, Jörg (2020). *Handreichung für Teams zur pädagogischen Arbeit mit dem „Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder“ – Leben und Lernen mit den Kinderrechten*. Reckahn: Rochow-Akademie. Abrufbar unter: https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2021/01/Handreichung_ReReKids-Erwachsenen-Leitfaden_zu-ueberarbeiten_012021.pdf
- Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (2017). Rochow-Akademie. <http://paedagogische-beziehungen.eu>
- REMI (2023). *Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsplanung*. <https://paedagogische-beziehungen.eu/inklusive-didaktik/>
- Röhner, Charlotte (2022). Politisch-soziales Lernen im Elementarbereich. In Braches-Chyrek, Rita, Röhner, Charlotte, Sünder, Heinz, Hopf, Michaela (Hrsg.), *Handbuch frühe Kindheit* (S. 725–737). Barbara Budrich.
- Schärer, Hans-Rudolf & Zutavern, Michael (Hrsg.) (2018), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen*. Waxmann.
- Schmitt, Hanno (2010). Pädagogen im Zeitalter der Aufklärung – die Philanthropen. In Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Von Erasmus bis Helene Lange* (Bd. 1, S. 119–142). C. H. Beck.
- Schnabl, Christa (2005). *Gerecht sorgen. Grundlagen einer sozialetischen Theorie der Fürsorge*. Herder.
- Schrader, Josef (2014). Im Fokus. Ethik erwachsenenpädagogischen Handelns – alltäglich gefordert, selten bedacht. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 1, 17–28. www.die-bonn.de/doks/report/2014-ethik-05.pdf.
- Tronto, Joan (2013). *Caring Democracy. Markets, Equality, and Justice*. University Press.
- Wagner, Petra (2007). Moralische Werte vermitteln und Bildungsprozesse unterstützen – ein Widerspruch? Vorurteilsbewusst intervenieren in der Kita. In Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.), *Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung* (S. 88–102). das Netz. https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/08/Wagner2007_Moralische-Werte.pdf
- Weltzien, Dörte; Huber-Kebbe, Anne & Bücklein, Christina. (2018). *Gina: Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag*. Freiburg.
- Weyers, Stefan (2019). Menschenrechte als normative Leitkategorie der Pädagogik. In Meseth, Wolfgang, Casale, Rita, Tervooren, Anja & Zirfas, Jörg (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 71–93). Springer.

Caring Education – Ansatz einer partnerschaftlichen, demokratisch-inklusiven Pädagogik

Im Anschluss an die nordamerikanische Kulturwissenschaftlerin Riane Eisler stellt sich Caring Education als ein zentraler Aspekt eines größeren gesellschaftlichen Entwurfs dar, der der Partnerschaftlichkeit gegenüber hegemonialen Tendenzen Vorrang gibt. Gleichwohl sind immer beide Tendenzen in unterschiedlicher Gewichtung vorhanden. Eisler, die auch über Caring Economy schreibt, benutzt den Begriff Partnership Education, ihr ganzes Konzept ist aber auch unter Caring Education zu fassen, die durch eine entsprechende dialogische Qualität von Strukturen, Prozessen und Inhalten gekennzeichnet ist. Diese Vorstellung weist einen hohen Grad von Übereinstimmung mit den Prinzipien einer menschenrechtsbasierten, intersektionalen, inklusiven und demokratischen Bildung auf, in deren Rahmen Care zwischen allen Beteiligten eine hohe Bedeutung hat. Dies gilt jedenfalls dann, wenn sich beide nicht systemkompatibel gesellschaftlichen Herrschaftsinteressen unterordnen, sondern macht- und gesellschaftskritisch bleiben.

Keywords: Caring Education, Partnerschaftsorientierung, Menschenrechte, Intersektionalität, Dialog

1. Einleitung

Als ich 5 Jahre alt war, hat mir meine Mutter immer gesagt, dass Fröhlichkeit das Wichtigste im Leben sei.

Als ich in der Schule war, wurde ich gefragt, was ich sein will, wenn ich groß bin. Ich schrieb ‚fröhlich‘.

Sie meinten, ich hätte den Arbeitsauftrag nicht verstanden.

Ich sagte ihnen, sie hätten das Leben nicht verstanden.

John Lennon (Quelle unbekannt)

Mit dieser ihm zugeschriebenen Notiz bringt John Lennon das Grundproblem einer dominatorischen, also Kinder unterweisenden und ihnen nicht ernsthaft zuhörenden Schule auf den Punkt. Dieser Beitrag wendet sich im Kontrast dazu Care im Rahmen einer partnerschaftlichen, demokratisch-inklusiven Pädagogik zu. Das mag überraschen, denn der

Begriff ‚Care‘ ist mit einer problematischen Tradition der Fürsorge als Form hegemonialer Herrschaftsausübung und Unterdrückung belastet (vgl. Wunder & Sierck 1982, Tronto 2000).¹ Im Sinne einer partnerschaftlichen Grundsituation führt der Beitrag im ersten Schritt in Caring Education ein – als eine die Humanität nicht beschneidende, sondern nähernde Bildung (vgl. Eisler & Fry 2019). Im zweiten Schritt arbeitet er die Übereinstimmungen mit einer intersektional verstandenen demokratischen und inklusiven Bildung heraus und im dritten Schritt nimmt er spezifische Care-Aspekte in den Fokus, bevor ein kurzes Fazit gezogen wird.

2. Care – Partnership Education bei Riane Eisler

In diesem Abschnitt werden die Grundzüge der Polarität von Herrschafts- und Partnerschaftsmodell und einige Spezifika partnerschaftlicher Bildung, wie sie von Eisler vertreten werden, als Caring Education vorgestellt. Geboren 1931 in Wien, musste sie nach der Machtergreifung der Nazis im Alter von sieben Jahren mit ihren Eltern zunächst nach Kuba fliehen (vgl. Eisler 2002, 3), von wo aus sie später in die USA zog. Sie lebt in Kalifornien und wurde in den 1970er Jahren mit ihrem Forschungsbericht über frühe matrilineare Gesellschaften (vgl. Eisler 2018), die „Kelch und Schwert“ als kulturelle Orientierungen markieren, vor allem in feministischen Kreisen bekannt.

2.1 Theorie des „Partnerschafts-Herrschafts-Kontinuums“

Eisler geht von der Grundthese aus, dass der wichtigste Unterschied zwischen Gesellschaften darin liegt, wie sie ihre Strukturen und ihre Interaktionen gestalten. Hier sieht sie ein Kontinuum zwischen partnerschaftlichen und dominatorischen Herangehensweisen (2005, 37), denn ausschließlich partnerschaftliche, ‚zirkulär verbunden agierende‘ oder exklusiv dominatorische, Hierarchien voraussetzende, ‚pyramidale‘ Gesellschaften gibt es ihrer Analyse nach nicht, vielmehr beides in unterschiedlichen Gewichtungen (vgl. Eisler 2020, 39). Diesen Unterschied hält sie für bedeutsamer als andere, etwa zwischen religiösen und säkularen, westlichen und östlichen, nördlichen und südlichen, kapitalistischen und sozialistischen Gesellschaften, denn in all diesen Ausprägungen gibt es eher partnerschaftliche *und* eher dominatorische Varianten. Diese Modelle werden vor allem in vier Aspekten deutlich (vgl. Tabelle 1).

1 Dies wird auch in deutschen Fassungen von Texten Riane Eislers deutlich, wenn Care mit Fürsorge übersetzt wird und nicht mit Hinwendung oder Zugewandtheit auf Augenhöhe, denn letztlich ist das gemeint.

	Herrschaftsmodell	Partnerschaftsmodell
Familien- und soziale Strukturen	Autoritäre Struktur per Wettbewerb und Hierarchien der Herrschaft in Familie und Gesellschaft. Top-down Kontrolle ökonomischer Ressourcen und Politiken. Kinder beobachten und erfahren Ungleichheit und Ungerechtigkeit als Norm.	Demokratische Struktur und manchmal funktionale Hierarchien. Solidarisches Handeln wird ökonomisch wertgeschätzt. Egalitäre und gerechte Erwachsenenbeziehungen sind die Norm. Elternschaft ist nicht autoritär.
Geschlechterrollen und soziale Beziehungen	Ranking der männlichen Hälfte der Menschheit über die weibliche Hälfte. Rigide Geschlechterstereotypen mit der höheren Bewertung ‚maskuliner‘ Eigenschaften und Aktivitäten wie Härte und Besiegen gegenüber ‚femininen‘ wie Fürsorglichkeit und Gewaltfreiheit.	Gleiche Wertschätzung der männlichen und weiblichen Hälften der Menschheit. Fließende Geschlechterrollen mit einer hohen Wertschätzung für Empathie, Solidarität, solidarisches Handeln und Gewaltfreiheit bei Männern wie Frauen sowie in Sozial- und Wirtschaftspolitik.
Angst, Missbrauch und Gewalt	Hohes Maß an Angst und Gewalt, vom Schlagen bis zum Missbrauch durch ‚Obere‘ in Familien, Arbeitsverhältnissen und Gesellschaft.	Geringes Maß an Angst, Missbrauch und Gewalt. Respekt für Vielfalt und Menschenrechte.
Narrative	Überzeugungen und Geschichten, die Herrschaft und Gewalt rechtfertigen und idealisieren, die als unvermeidlich, moralisch und wünschenswert angesehen werden.	Überzeugungen und Geschichten, die empathische, beidseitig vorteilhafte und gewaltfreie Beziehungen als normal, moralisch und wünschenswert ansehen.

Tabelle 1: Hauptmerkmale des Herrschafts- und des Partnerschaftsmodells (Quelle: Hinz 2021, 184, nach Eisler & Fry 2019, 148; eigene Übersetzung)

Diese Merkmale beziehen sich auf soziale und Familienstrukturen, auf Geschlechterverhältnisse² sowie auf Gewalt und dahinterstehende Narrative. Dabei bildet das Herrschaftsmodell das jeweils dominatorische, unterdrückende, hierarchische, von Angst und Gewalt sowie die sie entsprechend legitimierenden Narrative charakterisierte Extrem ab, während das Partnerschaftsmodell das anerkennende, empathische und (möglichst) wenig von Angst und Gewalt gekennzeichnete Extrem aufzeigt. Eisler kennzeichnet diese Pole mit den Symbolen der Pyramide und von Kreisen auf gleicher Ebene – exakt die gleichen Symbole, mit denen Yaacov Hecht (2017), wesentlicher Vertreter demokratischer Bildung, die Unterschiede zwischen demokratischer und traditioneller Bildung kennzeichnet (vgl. Boban & Hinz 2022, o. S.).

Eisler und Hecht hinterfragen kritisch, wer mit welchem Interesse die zu lernenden Inhalte und zu entwickelnden Kompetenzen festlegt. Beide haben jedoch nicht nur eine analytische Perspektive, sondern setzen sich auch als Aktivist*innen für partnerschaftliche bzw. demokratische Verhältnisse ein, sie u. a. im Center for Partnership Systems. So kann

2 Hier könnte es so erscheinen, als führe Eisler die tradierte westliche Dichotomie der Geschlechter weiter; für die Kennzeichnung der dominatorischen Sicht ist dies auch passend, für die partnerschaftliche Sicht betont sie dagegen die Fluidität der ‚Grenzen‘. In einem aktuellen Text macht das Center for Partnership Systems (2022, 5) deutlich, dass es beim Partnerschaftsmodell um „fluid, nonbinary gender roles“ geht.

sich schnell die Tendenz eines schlecht-gut-Verständnisses von autoritären und demokratischen Verhältnissen einstellen. Zudem ist zu bedenken, dass auch das Partnerschaftsmodell Hierarchie enthält, allerdings nicht als unterdrückende und entwertende Herrschaftsausübung, sondern als funktionale, zeitlich begrenzte Hierarchie – etwa in Familie und Schule, die durch unterschiedliche Erfahrungshintergründe und Rollen begründet ist. Die Gegenüberstellung spiegelt wohl auch eine Polarität wider, die sich zwischen der Beschreibung des gesellschaftlichen Status-Quo (dominatorisch) und potenzieller Perspektiven (partnerschaftlich) bewegt. Zumal in gesellschaftlichen Institutionen, die mit gesellschaftlichen Funktionen wie der Übernahme der Normen, der Qualifikation, der Selektion und der Allokation versehen sind (vgl. Fend 2008, 44), erscheint dies logisch.

Der Gegenüberstellung von dominatorischen, also herrschaftsbezogenen und kontrollierenden Tendenzen einerseits und partnerschaftlich anerkennenden Tendenzen andererseits ordnet Eisler diverse Begriffe und Verständnisse zu (vgl. Tabelle 2).

Herrschaft / Kontrolle	Partnerschaft / Respekt
Familienwerte	Würdigung von Familien
Pädagogische Abrechenbarkeit	Pädagogische Verantwortung
Kapitalistische Ökonomie	Solidarische Ökonomie
Freier Markt	Fairer Markt
‚barmherzige Konservative‘	Solidarische Demokratie
Traditionelle Werte	Menschenwürdige Traditionen
Globalisierung	Globale Verantwortung
Traditionelle Moral	Moralische Sensibilität
Frauenarbeit	Solidarische Arbeit
Politische Korrektheit	Persönliche Solidarität
Matriarchat	Partnerschaftssystem oder Gylany
Patriarchat	Dominanzsystem
Beherrschung der Natur	Harmonie mit der Natur

Tabelle 2: Herrschafts- und Partnerschafts-Begrifflichkeiten³ (Quelle: Boban & Hinz 2022, o. S., nach Eisler & Fry 2019, 296; eigene Übersetzung).

Eine solche Gegenüberstellung kann die Reflexion darüber anregen, welche Begriffe und hinter ihnen stehenden Konzepte eher den einen oder den anderen Pol stärken. Dass dies auch unter den Stichwörtern Abrechenbarkeit und Verantwortung die Pädagogik betrifft, liegt auf der Hand.

Eisler führt ihren Ansatz auch für unterschiedliche gesellschaftliche Subsysteme aus, so für die Ökonomie (2020), Politik (2017) oder die Bildung (2005). Bei der Ökonomie kritisiert sie massiv die Unsichtbarkeit der schlecht oder oft gänzlich unbezahlten Care-Arbeit, die nach wie vor weitgehend von Frauen realisiert wird (vgl. Eisler 2020, 22).

3 Interessant ist, dass Eisler sowohl das Patriarchat als auch das Matriarchat als Dominanzsysteme begreift, da beide von der Basis der Über- und Unterlegenheit ausgehen; dem stellt sie als eigene Wortschöpfung Gylany gegenüber, als partnerschaftliches System, in dem jegliche Gruppenzugehörigkeit im Hinblick auf Machtpositionen keine Bedeutung hat, sowie den kritischen Blick auf Dominanzsysteme.

2.2 Grundlagen der Caring Education

Auch wenn Eisler selbst als zentralen Begriff die partnerschaftliche Bildung wählt, spricht sie über die Bedeutung von Care: „education for caring — for self, for others, and for nature — that is integral to partnership education“ (2015, 23). Es dürfte auch kein Zufall sein, dass Nel Noddings das Vorwort zum Band über „die Kinder der Zukunft“ (Eisler, 2005) schrieb. Eisler hält hier drei Aspekte für grundlegend (vgl. hierzu auch Boban & Hinz 2019a, 152f.):

- Bei der *Partnerschaftsstruktur* (vgl. Eisler 2005, 51–54) geht es darum, wo und wie Lern- und Lehraktivitäten stattfinden, wie auf der Basis demokratischer Prinzipien das Lernumfeld gestaltet wird. Entscheidungen und Verantwortung werden gemeinsam getragen – immer unter Berücksichtigung von Feedbacks.
- Beim *Partnerschaftsprozess* (vgl. ebd., 41–45) steht im Fokus, wie Lernen und Lehren verstanden werden. Dies bezieht sich vor allem auf das Arrangieren von Lernsituationen, die an Interessen und Fragestellungen der Lernenden anknüpfen und Selbststeuerungserfahrungen in der Gemeinschaft ermöglichen.
- Der *Partnerschaftsinhalt* (vgl. ebd., 45–51) gibt Impulse für spezifische Formen pädagogischer Aktivitäten. Über die Vermittlung der Kulturtechniken hinaus sind Aspekte relevant, die Kinder darin stärken, kompetente und empathische Bürger*innen, Eltern und Mitglieder von Gemeinschaften etc. sein zu können. Inhalte vermitteln somit – partnerschafts-, interdependenz- und menschenrechtsorientiert – Zugänge zum Vertrauen in die Möglichkeiten, das eigene wie das Zusammenleben auf partnerschaftlichen Prinzipien aufbauen zu können.

Wesentliche Aspekte in der Schule fasst Eisler mit einer weiteren Gegenüberstellung von partnerschaftlichen und dominatorischen Tendenzen zusammen (vgl. Tabelle 3⁴).

Das Herrschaftsmodell	↔	Das Partnerschaftsmodell
• Der Lehrer ist die alleinige Quelle für Information und Wissen. • Lernen und Lehren werden künstlich zerstückelt und in Schubladen einsortiert. • Das Curriculum ist männerbeherrscht; Leitung und Entscheidungsfindung werden von Männern kontrolliert.	↔	• Das Wissen und die Erfahrung von Lehrern und Schülern werden wertgeschätzt. • Lernen und Lehren sind ganzheitlich und multidisziplinär. • Bei Curriculum, Leitung und Entscheidungsfindung werden beide Geschlechter zu gleichen Teilen berücksichtigt.

4 Dass im Text von 2005 nicht gegendert und die Dichotomie der Geschlechter beschrieben wird, ist Ausdruck des Denkens (und/oder der Übersetzung) der damaligen Zeit.

Das Herrschaftsmodell	↔	Das Partnerschaftsmodell
• Die Weltsicht einer Kultur ist der Maßstab, mit dem andere analysiert und bewertet werden. • In den Sozial- und Naturwissenschaften wird die Eroberung von Menschen und der Natur hervorgehoben. • Beziehungen, die auf Kontrolle, Manipulation und Alleinherrschaft beruhen, werden hervorgehoben und vorgelebt.	↔	• Die multikulturelle Realität menschlicher Erfahrungen wird geschätzt und als Quelle des Lernens genutzt. • In den Sozial- und Naturwissenschaften wird die Verbundenheit mit anderen Menschen und der Natur hervorgehoben. • Gegenseitige Verantwortung, Empathie und Fürsorge werden hervorgehoben und vorgelebt.

Tabelle 3: Beispiele für dominanz- und partnerschaftsbasierte Bildung (Quelle: Eisler 2005, 55).

Die Orientierung an diesem Kontinuum bietet die Möglichkeit, sich (selbst-)kritisch mit (eigenen) Strukturen, Prozessen und Inhalten in der Schule auseinanderzusetzen.

Eisler verfolgt mit partnerschaftlicher Bildung drei Ziele (2005, 62):

- „Das erste Ziel ist, Kinder dabei zu unterstützen, zu gesunden, liebevollen, kompetenten, sich selbst verwirklichenden Erwachsenen heranzuwachsen.
- Das zweite Ziel ist, sie zu unterstützen, das Wissen und die Fertigkeiten zu entwickeln, die ihnen über diese Zeit der Umwälzungen in Bezug auf Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft hinweghelfen.
- Das dritte Ziel ist, junge Menschen dafür auszustatten, für sich und zukünftige Generationen eine tragfähige Zukunft zu schaffen, die von stärkerer persönlicher, sozialer, wirtschaftlicher und ökologischer Verantwortung und Mitmenschlichkeit geprägt ist – eine Welt, in der Menschen und unser natürlicher Lebensraum wahrhaft geschätzt werden und chronische Gewalt und Ungerechtigkeit nicht länger als ‚die Art und Weise, wie Dinge nun einmal sind‘ angesehen werden.“

Hier wird auf den ersten Blick deutlich, dass diese Zielsetzungen eine große Nähe zu demokratisch-inklusiven Ansätzen haben.

3. Partnerschaftliche Bildung und menschenrechtsbasierte, demokratisch-inklusive Pädagogik

Wenn der menschenrechtliche und damit transformatorische Anspruch aufrechterhalten bleiben soll und inklusive Bildung sich nicht komplett gesellschaftlich umformen und domestizieren lassen will, kann sie nur in Verbindung mit demokratischer Bildung gedacht und realisiert werden (vgl. Boban & Hinz 2019a, 2023). Beide haben zwar unterschiedliche Wurzeln, weisen jedoch ein weitgehend gemeinsames Profil auf – bis dahin, dass sie einen Horizont beschreiben, der als „Nordstern“ (Hinz 2006) oder als ‚Cruz del Sur‘ im globalen

Süden alltäglichem Handeln Orientierung gibt. Letztlich wäre die eine ohne die andere Pädagogik weder demokratisch noch inklusiv (vgl. Boban & Hinz 2024).

Zu diesem gemeinsamen, auf den Menschenrechten basierenden Profil gehört ein Habitus der Partnerschaftlichkeit, der mit Anerkennung, Gleichwertigkeit, Gewaltfreiheit, Empathie etc. verbunden wird, und das nicht nur bezogen auf eine Markierung von Differenz, sondern intersektional mit allen relevanten Differenzlinien, einschließlich ihrer sich vielfältig widersprechenden wie potenzierenden Folgen von Diskriminierung und Privilegierung (vgl. ausführlich Haruna-Oelker 2022).

Eislers Ansatz ist leicht mit der Theorie integrativer Prozesse zu verbinden, denn beide fächern faktisch in Anlehnung an die Themenzentrierte Interaktion (vgl. Papke & Kron 2024) ein System von mehreren, analytisch unterscheidbaren Ebenen von der einzelnen Person bis zur globalen Umwelt auf. Es handelt sich hier also um systemische Ansätze, die sich mit ihrem dialektischen Verständnis von Gleichheit und Differenz dafür eignen, Situationen und Strukturen zu analysieren und partnerschaftliche Perspektiven der Ergänzung und gegenseitiger Verantwortung zu entwickeln (vgl. Eisler 2002, Hinz 2021) – und das schließt notwendigerweise eine dialogische Grundhaltung ein.

4. Dialogisches Caring als Qualitätsmerkmal demokratisch-inklusive Pädagogik

In diesem Abschnitt werden zum einen grundlegende partnerschaftliche bzw. dominatorische Handlungsstrategien aufgezeigt, zum anderen wird auf einige spezifische Aspekte des *dialogischen Carings* eingegangen.

4.1 Partnerschaftliche und dominatorische Handlungsstrategien

Aus den partnerschaftlichen Grundsätzen einer Caring Education lassen sich auch entsprechende Handlungsstrategien ableiten – manche davon können allerdings auch in dominatorische Bahnen geraten, denn die Grundstrukturen in der formalen Bildung entsprechen nicht demokratischen Vorstellungen, sondern weisen deutliche Machtgefälle auf. Zudem stehen Pädagog*innen allgemein und Lehrkräfte im Besonderen in der Gefahr, ihre Machtposition adultistisch einzusetzen, indem sie sich als pädagogisch ambitionierte Expert*innen für Kinder ansehen und deren Expertise mit dem Argument des geringen Alters zu ignorieren drohen (vgl. Liebel 2020), anstatt den Kinderrechten ausdrücklich entsprechen zu wollen.

Gleichwohl liegen einige Handlungsstrategien – oder genauer gesagt: ihre jeweiligen Verständnisse – partnerschaftlichen Vorstellungen näher als andere, wie eine weitere Gegenüberstellung mit Beispielen für die Gestaltung von Bildung und das Lernen in Bezug auf Kinder und ihre Möglichkeitsräume verdeutlicht (vgl. Tabelle 4 sowie Boban & Hinz 2012).

Auch hier kann die Tendenz einer auf- bzw. abwertenden ‚Richtig-Falsch-Logik‘ entstehen; letztlich muss aber die Gegenüberstellung mit beiden Tendenzen in der Praxis in ihrer Widersprüchlichkeit erhalten bleiben, denn die institutionellen Bedingungen sprechen für eine dominatorische Praxis, während pädagogische Prinzipien auf partnerschaftliche – um nicht zu sagen: auf demokratische und inklusive – Praktiken deuten. Diese Widersprüche

	Dominanzbasierte Handlungsstrategien – Hierarchie und Kontrolle	↔	Partnerschaftsbasierte Handlungs- strategien – Respekt und Vertrauen
Gestaltung von Bildung	• Demokratie als (begrenztes) Projekt • Punktuell Befragte bei der Entwicklung der Bildungseinrichtung • Kinder-/Klassenrat als Ort der (Selbst-) Disziplinierung • Kinderparlament als hinzugezogenes Forum • Mehrheitsentscheidung	↔	• Demokratie als Alltagskultur • Kontinuierliche Partner*innen in der Entwicklung der Bildungseinrichtung • Kinder-/Klassenrat als Dialog- und Entscheidungsfeld • Kinderparlament als emanzipatorischer Raum • Soziokratie mit Konsent
Lernen	• Defensiver Lern- und Arbeitsmodus • Lineares Lernen nach Curriculum • Differenzierung und Individualisierung • vorgegebene Zeittaktung • Abschlussorientierung • Spiel als genutzte Methode • Aufgaben geben / bekommen • Aufgabenzentrierung analog oder digital bei ‚offener Arbeit‘ • Forderung und Förderung im Unterricht • Lob und Tadel (dürfen, müssen) • Diagnostik als Beurteilung und kategoriale Einordnung • Evaluation und Beurteilung	↔	• Expansiver Lern- und Arbeitsmodus • Pluralistisches Lernen im Weltwissen • Raum für individuelle und gemeinsame Lernprozesse • flexible Zeitplanung • Prozessorientierung • Spiel als Feld sozialer Gestaltung • Vorhaben aushandeln • Freiräume offener Arbeit mit unterschiedlichsten Medien • Begleitung von Lernprozessen (Mentoring) • Anerkennung (können, wollen) • Diagnostik als gemeinsame, dekategoriale Reflexion und Planung • Resonanz und Feedback

Tabelle 4: Dominanz- und partnerschaftsbasierte Handlungsstrategien in der Bildung (Quelle: Boban & Hinz 2022, o. S.).

gilt es durch Schwerpunktsetzungen (‚immer in Rufweite des Gesetzes‘, wie eine steiermärkische Landesschulinspektorin vor Jahren auf einer Tagung sagte) zu gestalten. Extrem partnerschaftlich – also demokratisch und inklusiv – ist es, diese Widersprüche gemeinsam mit Kindern (und Eltern) zu thematisieren.

Es mag überraschend sein, erscheint aber bildungspolitisch durchaus logisch, dass Inklusion auch im Rahmen des Herrschaftsmodells gedacht und assimilatorisch praktiziert wird. Insofern lassen sich auch unterschiedliche Vorstellungen von Inklusion und Partizi-

	dominatorisches Herrschaftsmodell	egalitäres Partnerschaftsmodell
Inklusion	• Zuweisung von Kindern mit Förderbedarf zu verschiedenen Stufen sonderpädagogischer Förderung (bei formalem Wahlrecht für Eltern) • Aufrechterhaltung und Modernisierung der hierarchischen Struktur des gegliederten Bildungssystems • Unterschiedliche Grade von Chancen zur Leistungssteigerung in verschiedenen Umfeldern mit dem jeweiligen Anregungspotenzial zur Begabtenförderung • evidenzbasierte Sicht nach Effektivität und Effizienz sowie wertebasierte Sicht mit vorgegebenen Werten	• ungeteilter menschenrechtlicher Anspruch auf gemeinsame Bildung für alle Lernenden, jenseits diagnostizierter (Un-) Fähigkeiten • Entwicklung allgemeiner Institutionen, Aushandlung deren Gestaltung zwischen den beteiligten Akteur*innen • Offenheit für Leistungsentwicklung nach individuellen Interessen und Möglichkeiten in anregungsreichem Umfeld, Akzeptanz von Regression und Stagnation • wertebasierte Sicht mit zeitlich begrenzten, je auszuhandelnden und zu reflektierenden Werten
Partizipation	• Gewährung in von außen definierten inhaltlichen Bereichen und im angemessenen Ausmaß entsprechend den ‚Stufen der Partizipation‘ • Tendenz zu defensivem Lernmodus im Rahmen vorgegebener Curricula	• Gewährleistung eines Menschenrechts ohne adultistische Einschränkungen von außen • Freiräume für expansiven Lernmodus im gesamten Bereich des Weltwissens

Tabelle 5: Inklusion und Partizipation im Rahmen des Herrschafts- und des Partnerschaftsmodells (Quelle: Boban & Hinz 2022, o. S.).

pation – oder genauer: auch als solche bezeichnete Varianten – auf Eislers Theorie beziehen und diverse Aspekte einordnen (vgl. Tabelle 5).

Auch der internationale Leuchtturm der kanadischen Provinz New Brunswick mit ihren inklusiven Strukturen – bis auf die politisch begründete Segregation nach Muttersprache – kann hier zugeordnet werden, wenn in diversen Schulen auf Postern den Schüler*innen signalisiert wird, wie sie HALLS, die Pausenhallen, zu durchqueren haben: „Hands down, All eyes forward, Lips zipped, Low speed, Stay in line“ (Boban & Hinz 2019b, 450) – das erinnert eher an einen Gefängnishof und ist Ausdruck behavioristischer Pädagogik. Inklusive Strukturen sichern demnach nicht das Vorhandensein inklusiver (Care-) Kulturen.

Anders widersprüchlich erscheint es, wenn eine Schülerin in den 1990er Jahren in einer aus der Sonderschule ‚ausgelagerten‘ und in die allgemeine Schule ‚eingelagerte‘ Klasse in Baden-Württemberg das Glück erfährt, dass ihre Klassenlehrerin den vorhandenen Raum exzessiv für eine menschenrechtsbasierte und inklusive Bildung realisiert und sie so von ihr neun Jahre lang „begleitet“ wird (Netti et al. 2022, 143) – und nicht ‚gefördert‘. Auch innerhalb problematischer Strukturen sind Möglichkeitsräume für demokratisch-inklusive Caring-Prozesse vorhanden, wenn diese Lehrerin kooperative Lern- und Prüfungssituationen orchestriert, in denen Gruppen von Schüler*innen in gemeinsamer Verantwortung für ihre Lernerfolge Sorge tragen.

4.2 Passungen und Widersprüche dialogischer Care Education

Insgesamt geht es darum, eine dialogische, demokratisch-inklusive Caring Community zu realisieren, in der, wie Yaacov Hecht immer wieder sagt, jede*r zugleich Lernende*r und Lehrende*r ist – unabhängig von der Rolle und vom Alter.

Eine solche Kultur gegenseitiger Unterstützung ist für alle Beteiligten wichtig, deutlich dringender allerdings für jene, die als ‚basal unterstützungsbedürftig‘ markiert werden, da sie keine aktive verbale Sprache nutzen. Sie stehen stärker in der Gefahr, struktureller, individueller und auch attentionaler Gewalt – also dem Ignorieren ihrer Wünsche und Bedarfe – durch Mächtigere ausgesetzt zu sein; daher ist Resonanz und ggf. Protest durch ihre Peers u. U. notwendig (vgl. Willkomm et al. 2024).

Hierbei kann dialogisches Mentoring, das in den meisten demokratischen Schulen Usus ist, eine Schlüsselfunktion innehaben (vgl. Simri & Hinz 2021): Schüler*innen haben eine*n Gesprächspartner*in an der Seite, mit der*dem sie sich regelmäßig und nach Bedarf darüber austauschen können, wie es ihnen geht, was sie beschäftigt, auch was ihnen ‚quer im Magen liegt‘. So werden intensiver reflektierte Entscheidungen möglich, bei denen u. U. auch bisher nicht wahrgenommene Prozesse auf der ‚Hinterbühne‘ beleuchtet werden. Ein solcher Ansatz ist für Pädagog*innen und zumal Lehrkräfte herausfordernd, denn es gilt jede Form von Druck und Manipulation zu vermeiden (vgl. Boban et al. 2025).

Derlei Vorstellungen stehen allerdings in starkem Kontrast zur Geschichte von Schule, die ja eher an klerikale, koloniale oder militärische, jedenfalls allemal dominatorische Bezugspunkte anknüpfte. In solchen Kontexten entwickeln sich dann (sonder-)pädagogisch aggressive Förderkonzepte wie Response-To-Intervention, zumal wenn sie als Königsweg zur Inklusion angepriesen werden, dem eine Sicherheit versprechende Attraktivität zugesprochen wird, die er aber nicht einlösen kann (vgl. Hinz 2016).

Und wenn aktuell gehypte Übungen für Achtsamkeit, Empathie oder Trainingsprogramme für Resilienz und sogar ein neues Fach Glück entsprechende Unterstützung bieten sollen, erscheint dies vor dem hier entfalteten Hintergrund fast eher als Lösung für Probleme, die die Kinder ohne die traditionell verfasste Schule – oder mit einer demokratisch-inklusive – gar nicht hätten, wenn die Ergebnisse der Hirnforschung über die frühkindliche Entwicklung und die erforschten empathische Kompetenzen herangezogen werden. Hier gilt es eher für den Erhalt kindlicher Fähigkeiten zu sorgen als sie erst entwickeln zu müssen – und es drängt sich der Verdacht potenziellen ‚kind-washings‘ auf, das die dominierende und disziplinierende Entfremdung und neoliberale ‚Entpartnerung‘ kompensieren soll.

In solche Fahrwasser könnte auch Caring Education – ohne dialogische Basis – geraten, wenn bei ihr Wohlbefinden in der Bildung gelehrt und gelernt werden soll (vgl. Schratz 2023; Seligman 2015). So könnte Care Education psychologisiert werden: Statt Kindern und Lehrkräften Bewältigungstechniken an die Hand zu geben, die sie die problematischen Verhältnisse besser durchhalten lassen, erscheint es konsequenter, die Energie auf die Veränderung verursachender Prinzipien und Strukturen zu richten.

5. Fazit

Die aufgeführten Beispiele im vorigen Abschnitt zeigen, dass Care Education an viele vorhandene Konzepte und Vorstellungen anknüpfen kann, viele aber auch grundlegend transformiert werden müssten, wenn Care Education reale Basis von Bildung werden soll. Dann könnten Bildungseinrichtungen dialogische Orte des füreinander Sorge-Tragens werden, deren Fokus sich auf die unmittelbar Beteiligten mit ihren Umfeldern sowie auf die Gesellschaften als Ganze und die Welt insgesamt richtet. Dazu gehören je aktuell belastende Themen ebenso wie, gemeinsam das Leben zu feiern und die Zukunft als bedeutenden, zu gestaltenden Möglichkeitsraum zu sehen – mit allen Anregungen, Reibungen und Bedrohungen.

Caring Education im hier herausgearbeiteten Sinne hat – wie Inklusion ursprünglich auch – herrschafts- und machtkritische, intersektional diskriminierungssensible Qualität. Nicht zuletzt ist sie auch für eine kritische Analyse sich inklusiv nennender und demokratisch gebender Praktiken und Konzepte nutzbar. Die spezifische Bedeutung von Care in der intersektionalen, demokratisch-inklusive Pädagogik liegt in der dialogischen Qualität der Zuwendung und gegenseitigen Verantwortung in (unter vielen Aspekten) heterogenen Gemeinschaften. Eisler zufolge kann mit ihr das Fundament gelegt werden „für eine tragfähigere, fairere und von gegenseitiger Fürsorge geprägte Welt“ (2005, 325). Das hätte wohl auch John Lennon und seiner Fröhlichkeit gutgetan.

Literatur

- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2012). Individuelle Förderung in der Grundschule? Spannungsfelder und Perspektiven im Kontext inklusiver Pädagogik und demokratischer Bildung. In Solzbacher, Claudia; Müller-Using, Susanne & Doll, Inga (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule* (S. 68–82). Wolters Kluwer.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2019a). Zwischen Normalität und Diversität – Impulse aus der Perspektive Demokratischer Bildung. In von Stechow, Elisabeth; Hackstein, Philipp; Müller, Kirsten; Esefeld, Marie & Klocke, Barbara (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung* (S. 101–113). Klinkhardt.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2019b). Menschenrechtsbasierte Pädagogik – inklusiv und ‚appropriate‘? Fragen nach Besuchen in Toronto und New Brunswick. In Jahr, David & Kruschel, Robert (Hrsg.), *Inklusion in Kanada. Internationale Perspektiven auf heterogenitätssensible Bildung* (S. 445–458). Beltz Juventa.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2022). Inklusion und Partizipation: kritische Reflexion zweier leitender Konzepte bezüglich ihrer Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit. In *Zeitschrift für Inklusion*, 17(4). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/610> [19.05.2024]
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2023). Zwischen dominatorischen und partnerschaftlichen Verhältnissen – eine Navigationshilfe für den Umgang mit Rechtspopulismus. In Hinz, Andreas; Jahr, David & Kruschel, Robert (Hrsg.), *Inklusive Bildung und Rechtspopulismus. Grundlagen, Analysen und Handlungsmöglichkeiten* (S. 184–202). Beltz Juventa.

- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2024). Inklusion und Demokratie – Das eine ohne das andere: weder inklusiv noch demokratisch!? In Bosse, Ingo; Müller, Kathrin & Nussbaumer, Daniela (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 341–349). Klinkhardt.
- Boban, Ines; Simri, Dror & Zhang, Linjie (2025). Inclusive Education and the Challenge of Mentoring through Dialogue – Reaching out to one another. In Community Project All means all.education (Ed.), *All means all! – OpenTextbook for diversity in education. An OpenTextbook for an inclusive and intersectional, multi-dimensional approach in teacher education*, S. 114–140. (<https://all-means-all.education/ebook.pdf>) [22.02.2025]
- Center for Partnership Systems (2022). *The Partnership Technology Toolkit*. Hilo, HI: Center for Partnership Systems. (https://static1.squarespace.com/static/6137da1ec3e42a6fe68a95f1/t/63289c3b8701196287444cc3/1663605826496/Interactive+Partnership+Technology+Toolkit+9_15_22_Optimizer.pdf) [22.10.2022]
- Eisler, Riane (2002). *The Power of Partnership. Seven Relationships that will change your life*. Novato, CA: New World Library.
- Eisler, Riane (2005). *Die Kinder von morgen. Die Grundlagen der partnerschaftlichen Bildung*. Arbor.
- Eisler, Riane (2015). Nurturing Children's Humanity: Partnership Education. In *Interdisciplinary Journal of Partnership Studies* 2(1). <http://pubs.lib.umn.edu/ijps/vol2/iss2/5> [12.09.2020]
- Eisler, Riane (2017). Building a Caring Democracy: Four Cornerstones for an Integrated Progressive Agenda. *Interdisciplinary Journal of Partnership Studies* 4(1). <http://pubs.lib.umn.edu/ijps/vol4/iss1/2> [12.09.2020]
- Eisler, Riane (2018). *Kelch & Schwert. Weibliches & männliches Prinzip in der Geschichte. Unsere Geschichte, unsere Zukunft* (3. Auflage). Arbor.
- Eisler, Riane (2020). *Die verkannten Grundlagen der Ökonomie. Wege zu einer Caring Economy*. Büchner.
- Eisler, Riane & Fry, Douglas P. (2019). *Nurturing our Humanity: How Domination and Partnership Shape Our Brains, Lives and Future*. Oxford University Press.
- Fend, Helmut (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS.
- Haruna-Oelker, Hadija (2022). *Die Schönheit der Differenz. Miteinander anders denken*. btb.
- Hecht, Yaacov (2017). *Democratic Education: The Missing Piece of the Democratic Puzzle*. Powerpoint von der IDEC 2017 in Israel.
- Hinz, Andreas (2006). Kanada – ein ‚Nordstern‘ in Sachen Inklusion. In Platte, Andrea; Seitz, Simone & Terfloth, Karin (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse* (S. 149–158). Klinkhardt.
- Hinz, Andreas (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit?! Kritische Anmerkungen zu zehn Jahren Diskurs zur schulischen Inklusion. *Inklusion Online – Zeitschrift für Inklusion*, 8(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26> [19.05.2024]
- Hinz, Andreas (2016). Response-To-Intervention – Königsweg der Inklusion oder systemstabilisierende Umformung von Inklusion? In Amrhein, Bettina (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 243–256). Klinkhardt.
- Hinz, Andreas (2021). Update Theorie integrativer Prozesse. Wie der Inklusionsdiskurs Vitalisierung aus ihrer Weiterentwicklung erfahren könnte. In Wocken, Hans (Hrsg.),

- Dialektik der Inklusion. Inklusion als Balance dialektischer Qualitäten* (S. 177–199). Feldhaus.
- Hinz, Andreas (2023). Inklusive und demokratische Bildung – Überlegungen zur intersektionalen Revitalisierung der Inklusionsdebatte. *Zeitschrift für Inklusion* 18(3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/703>, [19.05.2024]
- Liebel, Manfred (2020). *Unerhört: Kinder und Macht*. Beltz Juventa.
- Netti, Patricia; Boban, Ines & Hinz, Andreas (2022). „Ich mache mir einfach mehr Gedanken über die Gesellschaft als über mich.“ *Leben, Lernen und Arbeiten zwischen inklusiven Ansprüchen und exklusiven Traditionen*. Beltz Juventa.
- Papke, Birgit & Kron, Maria (2024) (Hrsg.). *Helmut Reiser – Über die Themenzentrierte Interaktion zur Theorie Integrativer Prozesse*. Klinkhardt.
- Schratz, Michael (2023). Mit „Caring Education“ Schulen für die Zukunft stärken. <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/michael-schratz-umgang-mit-der-polykrise-mit-caring-education-schulen-fuer-die-zukunft-staerken/> [06.05.2024]
- Seligman, Martin (2015). *Wie wir aufblühen. Die fünf Säulen des persönlichen Wohlbefindens* (11. Auflage). Goldmann.
- Simri, Dror & Hinz, Andreas (2021). Mentoring durch Dialog – Begleitung und Beratung von Schüler*innen in Demokratischen Schulen in Israel. *Schule inklusiv* 12, 39–41.
- Tronto, Joan (2000). Demokratie als fürsorgliche Praxis. *Feministische Studien*, 18(1), 25–42. <https://doi.org/10.1515/fs-2000-s104> [05.05.2024]
- Willkomm, Dorothea; Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.) (2024). *Klabauterin Emily Willkomm. Leben, Lernen und künstlerisches Tätigsein zwischen inklusiver Resonanz und exklusiver Ignoranz*. Beltz Juventa.
- Wunder, Michael & Sierck, Udo (Hrsg.) (1982). *Sie nennen es Fürsorge. Behinderte zwischen Widerstand und Vernichtung*. Verlagsgesellschaft Gesundheit.

Phenomenology of Care through Concepts

Approaches to Care in Context of Inclusion, Integration, Separation and Exclusion. An initial sketch and first draft

The paper addresses Noddings' argument for an ethics of care in educational contexts, emphasizing the relationship between the caregiver and the one cared for. It highlights the educator's responsibility to enhance the welfare of the cared-for, supporting their actions with justifiable decisions. The discussion expands to explore terms such as inclusion, integration, segregation, and extinction as memorable configurations of care, illustrating how certain understandings inherently exclude others. By examining these concepts from etymological and phenomenological perspectives, the paper reveals how care and its associated terms influence pedagogical practices and thinking. Ultimately, this exploration calls for a deeper understanding of care, integration, and diversity within empirical and phenomenological inquiry frameworks.

Keywords: care, inclusion, integration, separation, segregation, exclusion

1. Introduction

Noddings (2013) argues for an *ethics of care* for educators and pedagogues who are in a relational contract and engage in encounters with the children and young people they work with. She argues that ethical caring “is the relation in which we do meet the other morally” (p. 4) and that as the one caring, the educator's aspiration and motivation should be “directed to the welfare, protections or enhancement of the cared-for” (23), acting on behalf of the one cared for, being able to justify their actions and decisions. This, in turn, leads to the formulation of *ethical* judgments and the subsequent enactment of corresponding practices.

From a care perspective, it is essential to adopt an ethical stance and align moral considerations accordingly. ‘*Who am I and who do I want to be?*’ is, according to Habermas (1991, 93), the *core question of ethics*, but also: ‘Who are we, and who do we, as a community within communities, in a society within societies, want to become’ and ‘What is, in this or that situation, the best (goodness, good) for me (us) for my/our character?’ From this ethical standpoint and in the sense of ἦθος (ethos as “character”, Corts 1968, 201), the true expression of *the human as a humane being* (in German *der menschliche Mensch*) is revealed.

ἔθος means custom, habit, and refers to an externally learned and shaped style of behavior, whereas ἦθος refers to one's inner attitude or character (Passow 1841, Wiesner 2025). ἔθος has a short »e« sound, while ἦθος has a long »e« sound, which is the key difference in the pronunciation of two *word-concepts* that convey profoundly *different* meanings (Baumlin 2001; Wiesner & Windl 2021). These differences can also be found in the forms of care. The idea of *morality* was developed by Cicero in *De Officiis* and originally derives from

the concept of ἥθος, but the Latin term *moralis* primarily took shape along the lines of the concept of ἔθος (Wundt 1903). In the term »mōs, mores«, the essence of custom, habit, and origin became intertwined with the idea of *law*, *prescription*, and *rule*. All these ideas shape the *concept of care*.

Ethics (derived from ἥθος) »is understood as the science of moral action« (Pieper 1985, 13), and therefore, it is not merely the »theory of morality and moralities« (Krämer 1995, 9). Rather, it recognizes that every morality is »just one among many moralities,« and that every moral law (like law itself) »tends to consider itself as the good [... morality, the good law, the good rule, the good people]« (Pieper 1979, 32). In this sense, we want the *ethics of care* to be understood.

The concept of *care* includes meanings like concern, anxiety, carefulness, attention, and educational care, signifying an act or state of showing concern for others. Care allows for various expressions: *caring* about or for something or someone, *caring-for-oneself*, *self-care*, and, conversely, *carelessness*.

Those who speak of *care* (in German *Sorge*) must also address *inclusion*, *integration*, *separation*, *segregation*, and – sometimes surprisingly – *exclusion* and *extinction*, as noted in reference to Dederich (2006). *Extinction* in this sense suggests that every turn towards one understanding also involves a turning away from other possibilities. It is worthwhile to explore the mentioned terms in light of the *concepts* and *ideas* they encompass, in order to develop an appreciation and understanding of the diverse and multifaceted aspects of the *concept of care* as foundations.

Not every *word* (in German *Wort*) is a *concept* (in German *Begriff*), but concepts are grounded in ideas as views and conceptions that – scientifically as well – enable us to clearly comprehend phenomena. *Concepts* refer to something designated through expression, rather than words functioning as *linguistic units*. They are *vivid*, *tangible*, and *felt units of thought*. In children, concept formation precedes word formation. However, concepts do not necessarily need to be expressed linguistically, as they originate from perception. A word may represent a concept, but it does not have to be a concept itself. A notion as a concept, is a clear idea, often fundamental to theories and arguments, but it is not a strict definition, as it retains an element and moment of less defined understanding. It is more of a *grasping* and *reaching out*. Similar to the relationship to something or someone, in the sense of *intentionality*, this is not fully definable, even though it can be clearly and distinctly felt. It lies in the hand, it is tangible and the impression is palpable, but not fully expressible in words. Words are – as previously mentioned – linguistic units. Therefore, it requires the preceding and anticipatory image as *memorable configuration*.

A concept is more than a term as just a label for an idea; it represents the embedded *memorable configuration*, capturing the fullness and depth of an idea as *insertion* and *inlaying* (in German *Einlegung*) before it is reduced to merely a word or a definition. Therefore, *care* must first be considered on this basis. Structural phenomenology as a scientific method describes how a specific term encapsulates a broader idea (ιδέα, idéa) through concepts (in German *Begriff*), which is also known as a *geisteswissenschaftliche* description of phenomena (*related to the humanities*). This approach is distinctly different from (social scientific) definitions. *What are concepts?* Concepts are *world-shaping* through qualitatively real entities; the formation of a child's worldview begins through *concepts* and word-concepts (in German *Wortbegriffe*), much like the development of theories and arguments in science.

Concepts shape the respective idea of ethics; they create *connections* (in German *Verbindungen*) to other word-concepts. In relation to *care*, they point to forms of sympathy and compassion, involvement and participation, and perspectivization, as well as to *support* (in German *Unterstützung*) and *vulnerability* (in German *Verletzlichkeit*). A significant connection also exists to forms of *reciprocity* (in German *Gegen- und Wechselseitigkeit*), where this idea needs to be examined more closely and clearly, rather than being used merely as a buzzword. The essential aspect among all these possibilities is their *relationship* (in German *Beziehung*) to one another and the development of relationships and *attachment* (in German *Bindung*) in general, as all forms of care are based on these foundations.

The paper begins with some notes on the structural-phenomenological method, emphasizing that the illustrations as *figures* in sense of *memorable configurations* in the paper should not be seen as mere reproductions, but rather as the foundations of theory formation that always precede what is being discussed. What is written and spoken follows speech, while what is to be seen precedes it.

2. The phenomenological method of memorable configuration

In contemporary science, there is often a remarkable *forgetfulness of ideas* in explorations. To grasp the fundamental and to refresh our acquaintance with it, the sources of phenomena must be sought out. The approach taken in this paper also raises *ethical questions*, leading to an “ethical epoché” (Waldenfels 2024, 28) in relation to care, which departs from the ground of the self-evident and attempts to move beyond the present forgetfulness of ideas. Every clarification of phenomena, according to Heidegger (1946, 331), arises from the *interrelation of appearance* (ἰδέα) and *attentive regard*, which corresponds to the insightful approach of phenomenology. Phenomenology is a method, procedure and science of *interrogative questioning*. It is about noticing more, and more precisely what is noticeable (Schmitz 2009).

Let us »go to the things themselves«, writes Husserl (1914, 4), inviting a return to the phenomena of pedagogy, which focus on the »practice of insightful thinking and understanding« (141), »insightful willing and acting«, and »insightful aesthetic valuing« – always »in the contemplation of the world in relation to the human being in the given world«. Every phenomenological exploration begins with detailed *phenomenon descriptions* (Loch 1983, 157), which must not be confused with the process of defining. Rather, the aim is to bring the essential structure and essence intuition to »pure expression« (Husserl 1913, 2). Phenomenologically, according to Heidegger (1957, 150), it can be beneficial »if we break the habit« of only hearing what we already (believe we) understand and not just repeating what we have already said and understood.

In short, structural phenomenology employs the concept of *memorable configurations* in its process of *regression* (in German *Rückgang*, return). Memorable configurations are *presentations* (in German *Vorstellung*) and *role models* (in German *Vorbild*) for the development of theories and arguments, not simply *representations* (in German *Abbild*) or *replicas* (in German *Nachbild*) of theories. Memorable configurations precede thought; they connect the *imaginary* and the *symbolic* in Lacan's sense, while retaining an unspeakable remainder of the *real* within themselves. In Wittgenstein's approach (1956), there is also the concept of *proof drawings*, where arguments are made through illustrations and figures, thereby

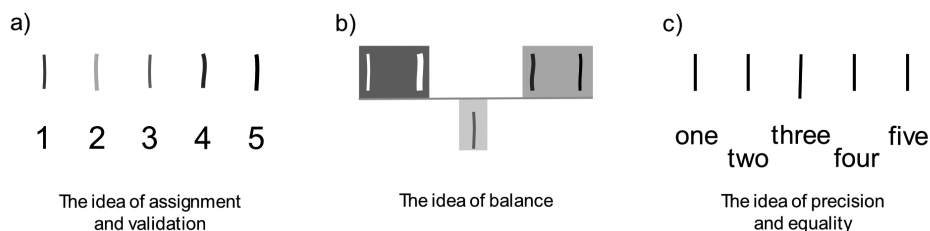


Figure 1: Examples of memorable configurations, which are used to make different possibilities visible as a) ratiomorphic and c) rational-abstract concepts (illustration by the authors)

demonstrating the indispensability of the visual. The visualization and *visual evidence* of what is shown serve as an essential corrective to any purely abstract thinking (see figure 1).

“And it will be possible” to draw “a particular illustration” as a “pattern of expression”, Wittgenstein (1956 IV-39, 152e) notes, where “the effect is similar to that of introducing the word ‘correlation’ with a view to the general explanation.” Therefore, a “general way of talking [through images] is thus introduced, which is very useful for the characterization” (IV-40, 153e) of ideas. As early as Windelband (1910, 9), it is noted that every child learns that only things named alike (i.e., similar things) can be counted together: »3 apples and 4 pears should not be added, but as fruits, they do indeed make 7 together.« What *abstraction* enables is often not present in perception as visual thinking, and conversely, what perception reveals cannot be shown alone by abstraction.

“The proof is the pattern of proof employed in a particular way,” Wittgenstein (1956, IV-47, 155e). notes. “We certainly see bits of the concepts, but we don’t clearly see the declivities by which one passes into others” (IV-52, 157e). Therefore, phenomenological descriptions are more relevant than definitions, which are often merely “simple language-games” (III-57, p. 130e). Concepts which occur in necessary phenomena must “also occur and have meaning in non-necessary ones” (IV-41, 153e). Across *theoretical variations*, similar phenomena must be able to become visible.

Hinz (2004) poses a highly relevant question in phenomenology: is it truly meaningful to constantly engage with new words or concepts? *Concepts* describe what we can collectively observe and sense in the world, they facilitate construal (*sense-making*), and they compellingly highlight phenomena *in* the world. Engaging with concepts is indispensable, and even more so with the ideas that become comprehensible through these concepts. The designation and descriptive capture of the world, including facts, matters, and qualities (compositions, constitutions), along with their relevant features, characteristics, peculiarities, and components, occur in concepts. Concept formation is the prerequisite for all further steps in the research process and the foundation of comprehensive understanding.

“The understanding [in German *Verstand*] is not capable of intuiting [in German *anschauen*] anything, and the senses [in German *die Sinne*] are not capable of thinking [in German *denken*] anything. Only from their unification can cognition [in German *Erkenntnis*] arise”, notes Kant (1781/1787, 193–194). Hence, “intuitions (in German *Anschauungen*) without concepts (in German *Begriffe*) are blind” and “thoughts [in German *Gedanken*] without content are empty”.

3. The memorable configurations of care

The beginnings of *education* for people with disabilities in relation to care date back to the late 18th century and were initially founded on charitable grounds (Eberwein 2008). When considering the ideas and scholarly discourse within the German-speaking research community on the topics of *integration* and *inclusion*, particularly in relation to care, the works of Bürli (1997), Sander (2003, 2008), Frühauf (2012) and Hinz (2004) as well as Boban & Hinz (2004) provide *valuable* insights for a deeper understanding for the German-speaking context.

Of course, a further retrospective is possible here as well, specifically to the works of Dunn (1963) and Schindele (1975, 1977). One could also turn to the application of individual psychology within the framework of the *Vienna School Reform* from 1920 to 1934 by Alfred Adler (1929) and Spiel (1947), to examine the implementation of a warm and life-affirming practice in schools, illustrating the concept of care through cooperation and inclusion in a *community* (related to the *sense of community*; in German *Gemeinschaftsgefühl*). However, this paper explores the concepts to provide a foundation and thus offer a broader perspective.

The present work is based on the classifications by Bürli (1997) and Sander (2003), but the authors of this paper do not consider stages of phenomena (as *hierarchical orders*), nor are they concerned with historical development (*sequence*). Instead, this work focuses on distinct moments of perception, recognition, and evaluation as phenomenological exploration. In this sense, these are phenomena and thus concepts, not merely classifications. *Which concepts should be considered for understanding care and the ethics of care?*

3.1 Extinction

First, we consider the concept of *extinction* (from the Latin *extinctio, extincti*), which, in relation to Pfeifer (1989), in German denotes *Auslöschung* (eradication), *Tilgung* (elimination), *Erlöschen* (expiration), *Schwächung* (weakening), and *Verswinden* (disappearance). It refers to the extinguishing (*wiping out, dying out*) of a material thing, originally derived from the idea of suppressing, obliterating, expiring, and extinguishing fires and lights (from the Greek *sbennymi, σβέννυμι*; Liddell & Scott 1855, 1266; Zechner & Wiesner 2023). It can also mean being focused, excluding other possibilities, but it can also refer to the annihilation of an object, a moment, a perception, or a debt or a person (Hoad 1986, 339; Barnhart 1988, 360). Therefore, the range of intentional and unintentional aspects associated with the concept extinction is exceedingly broad.

Etymologically, also the term *analysis* (from the Greek *analytikós, ἀνάλυσις*) reveals events of *dissolution* (in German *Auflösung*), *dissection* (in German *Zergliederung*), and *examination* (in German *Untersuchung*) in the sense of dividing, breaking up, and cutting apart, which occurs from a particular perspective (up, back, throughout; Liddell & Scott 1855, 1266; Webster 1989, 53; Barnhart 1988, 32). ἀνάλυσις literally means the process of taking something apart to understand its components or underlying structure.

Every analysis attempts a detailed examination of something or someone for the purpose of understanding, utilizing moments of extinction, enabling the separation of phenomena from each other through dissolution (such as aspects, moments, components, ingredients,

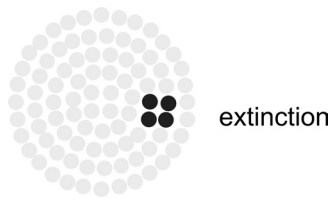


Figure 2: The idea of extinction as a ratiomorphic concept (illustration by the authors)

structures, and categories). The perceptible phenomenon of *foreground* and *background* in Gestalt theory is based on the concept of extinction (see figure 2).

Extinction, like diversity, is a fundamental phenomenon of *ratio-morphic* perception, sensation, and thinking as such. Extinction leads to the dissolution of a *Gestalt*, that is, the quality of perceiving a complex organization of things or events as an organized whole and as more than the sum of its parts and moments. Extinction significantly weakens the form of a Gestalt through the elimination of moments and parts, or it may completely erase it, from which, however, a new (and often reduced form), but somehow different Gestalt can emerge.

Every form of care is based on integrating or excluding moments and elements that rely on processes of *extinction*. To understand integrative and inclusive processes and to observe them at all (*awareness*), we need moments of extinction and analysis. Gestalt theory is a theoretical framework that emphasizes the idea that humans perceive objects and patterns through principles of Gestalt, such as proximity, similarity, and closure. In Austria, there is a tradition of the *Vienna School of Gestalt Theory*, which originates with Karl Bühler (1879–1963), can be traced back to Franz Brentano (1838–1917), and is reflected in the thought experiments of Ludwig Wittgenstein (1889–1951).

In relation to *care* as an ethical and moral act, we could explore how the concept of extinction might be framed as the desire to eliminate the undesirable. In the context of care, this extends to challenging beliefs that regard disabled *persons* as *lesser* or *or other*, sometimes not even as *individuals*. From an ethical standpoint, caring means ensuring that beliefs which marginalize, other, or disregard disability – or the *person* – are extinguished, and that the disabled person is recognized in their full humanity and personality. This reframing allows for a different understanding of extinction, *shifting* it from the annihilation of people to the annihilation of harmful attitudes.

3.2 Separation and Segregation

Segregation (from Latin *sēgregātum*) as a relational and relevant concept, is also pertinent to the understanding of care. Segregation, in relation to Pfeifer (1989), belongs to the German concept family that includes terms such as *Absonderung* (isolation), *Trennung* (disconnectedness), *Entmischung* (demixing), and *Aufspaltung* (splitting). This approach unites two phenomena, as *segregation* aims to *separate* someone or something (sometimes with force) from a general body or class of things (Johnson 1810; Findlater 1900).

Therefore, *separation* (from Latin *sēparātus*) as a concept is the second essential concept for considering and understanding care as a phenomenon, which appears to be of primary

importance in relation to *segregation* (the third essential concept). To separate means to split (such as separating people into groups and so through the understanding of boundary-setting), whereas to segregate more strongly implies isolation (through the understanding of *externalization*; Barnhart 1988, 984). Segregation refers to the act of separating and separation from others, as well as setting apart from others or from the whole, i.e., the main through *isolation* (Webster 1989, 756). Segregation creates a strong *delineation* (in German *Abgrenzung*), whereas separation also implies more or less *adjacency* (in German *Angrenzung*, see figure 3). Both concepts are associated with the occurrence of *extinction* and *analyticity* (selection, division, analysis).

Similar Greek concepts that can be traced back to the phenomena of segregation include the designation for *demarkation* and *definition* (from Greek *aphorismos*, ἀφορισμός; Liddell & Scott 1855, 229), *distinction* and *separation* (from Greek *diakrisis*, διάκρισις; 304), as well as the notion of *being split*, *divided*, or *separated* (from Greek *skhistós*, σχιστός; 1387). These terms elucidate the origins of the idea of segregation and in this original context, it means the act of marking off or setting *boundaries*, which can be understood as defining something clearly or separating it from other things. It also refers to the ability to distinguish between different things, often used in contexts where careful judgment or discernment is required. Thus, *defining* is not an integrative approach but rather a method that corresponds to an analytical and separative process.

The idea of the term describes something that is split or separated. The phenomenon of separation also leads to situations where *individuals* establish or control their own identity and develop a *sense of »Self«* (through *individuality*, which involves *separating* from others).

Additionally, the establishment of *normality* arises through the emphasis on differences and distinctions, for which the phenomena of extinction, separation, and segregation are necessary (Pieper 1985). The phenomena of separation (such as aspects, moments, categories, ingredients, stereotypes) can highlight these and use them for processes of differentiation.

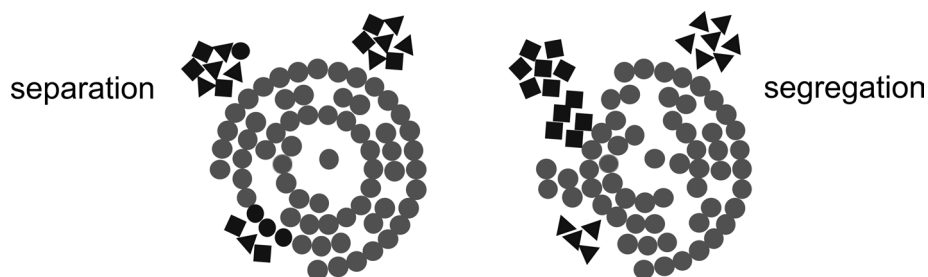


Figure 3: The idea of a) separation and b) segregation as a ratiomorphic concept (illustration by the authors)

In *contrast*, during segregation and extinction, the isolated and eliminated phenomena are considered. Therefore, by employing segregation, it is possible to group things, characteristics, and individuals according to specific aspects, moments, categories, or criteria (often based on knowledge, performance, or competencies). Every form of meaningful or meaningless classification and structuring relies on moments of separation, which can also lead to

forms of segregation and *apartheid*. Persons can be divided as individuals into groups of any kind through more or less beneficial determination processes (Wiesner 2022).

The idea of the third relevant understanding, from which care can emerge, is as said before, the concept of segregation, which fundamentally leads to situations where individuals or groups, despite seemingly *equal* or *justifiably* different access, are nonetheless provided with hierarchically separated locations or distinct requirements, qualifications, entitlements, and opportunities (Boban & Hinz 2004).

Segregation can be characterized by the restriction of something to one group or exclusively to certain groups (Frühauf 2012), which impacts *Bildung* (*self-cultivation*) and *educational processes*. Often, the so-called cultural techniques (writing, reading, arithmetic) are used as the decisive benchmark for forms of *separation* (like literate / illiterate or triangles / circles) or *segregation* (thereby giving additional emphasis to *boundaries* and *distance*). Each segmentation results in structured divisions, selection, and allocation, thereby emphasizing and reinforcing differences. Any form of *disintegration* embodies the concept of to separate (Findlater 1900, 130) an emphasis of this is “segregation [... as] isolation” (Webster 1989, 756).

Isolation and *distance* enable segregation (*separateness*), and if someone is attempting to segregate another, the term *apartheid* comes to life. Apartheid, as *apart-hood* (from the Dutch -heid), refers to a state or condition, quality, or position of being set *apart* from others (derived from the French *à part*). Apartheid is a term that can thus apply in various contexts, including – as weird as it is – the exclusion and segregation of white, elderly men. Every act of setting apart (*segregating*) involves dividing (*separating*), but separating is a fundamental human ability. The ability to distinguish, understood as a *potential* in the sense of *literacie* (spelled with a lowercase *l* and *ie* instead of *y*, signifying more than just competency or literacy; in German *Vermögen*), is fundamentally based on the *capacity* for separation (Wiesner & Prieler 2023b). The concept of *competency* represents a form of *separation of abilities* (Wiesner & Prieler 2023a), which can only be fully recognized within the context of segregation.

The understanding is not capable of intuiting anything, and the senses are not capable of thinking anything. Only from their unification can cognition arise. But on this account, one must not mix up their roles, rather one has great cause to separate them carefully from each other and distinguish them (Kant, 1781/1787, 194).

As a result, such phenomena can easily lead toward segregation, exclusion, or *apart*-heid. However, even here, the terms must be examined more closely and subjected to a more nuanced evaluation (see figure 3).

Extinction, separation, and *segregation* as analytical and rational moments dissolve the tendency toward what is known as the *good Gestalt* (in German *ausgezeichnete Gestalt*, Wertheimer 1922, 53), *good shape*, *good continuation* or “*Prägnanz*” in relation to Gestalt theory (Koffka 1936) – which leads to a “memorable configuration” (Wittgenstein 1956, II-8, 69e; in German *einprägsames Bild*).

According to Wertheimer (1922), all *complex* phenomena are underpinned by a multitude of *diverse* components, resulting in various bundles that build upon each other through and and both-and moments. When certain moments or elements frequently occur together or are emphasized over others, they become uniformly linked (*associated*), leading to a structure and sequence that exhibit a varying degree of *Prägnanz* to Wertheimer (1922).

The less *Prägnanz* there is, the more pronounced the perceived disintegration of the gestalt becomes. The world appears *disorganized*, which is why exclusion aligns more closely with the tendency and principle of the *good shape*.

3.3 Exclusion

The idea of *exclusion* (from Latin *exclusio*) as concept and in relation to Pfeifer (1989), in German comes from a concept family that includes terms for *Ausgrenzung* (marginalization), *Aussonderung* (selection), *Desintegration* (disintegration), and *Wegschließen* (confinement). In English, exclusion means both the *act of shutting out* and *non-inclusion* (Barnhart, 1988, p. 352). The tendency, with respect to segregation, involves a deliberate, persistent, and sustainable distinction of something or someone, thereby creating a form of exclusion (see figure 4). The approach of exclusion differs from segregation in that differences actively persist in marginalization. Where exclusion *eliminates* phenomena, thus not pursuing or recognizing them further, the phenomena of *confinement* (in Greek *apokleismós*, ἀποκλεισμός) are overemphasized in exclusion. The Greek term emphasizes *confinement* (apo-), whereas the Latin term emphasizes *shutting out* (ex-). Therefore, individuals or groups can be *excluded* from a community or society or *confined* away from a community and society. Exceedingly specific forms of exclusion are *exclusiveness* and *exclusivity* (in German *Exklusivität*, *Ausschließlichkeit*).

Every law, whether a law of nature or arbitrary laws like mores, conventions, and morals, must initially exclude other laws in its own exclusivity to maintain its independence (Schopenhauer 1841, Bergson 1932). There are references and interactions between laws, but it is essential to preserve the tendencies of their *unique* characteristics. Similarly, it is evident how the phenomenon of extinction plays a role. When placing excessive emphasis on exclusion, certain *persons* (children, adolescents, adults) may be excluded from communal processes of society such as *education* and *Bildung* (in English self-formation; Earl of Shaftesbury 1732, 86), both in the sense of being shut out and disregarded, as well as considered unworthy of life, according to Sander (2003), Boban & Hinz (2004) and Frühauf (2012) in their perspective on the development of special education and care.

Wertheimer (1922), however, also offers further insights into structuring processes, which can provide a deeper understanding of the phenomena related to care: What is given is inherently structured to varying degrees: what we encounter are more or less organized wholes and whole processes, with many concrete properties characteristic of wholes, internal regularities, and distinct tendencies inherent to the whole, along with conditions that determine their pieces. Pieces are most often understood in a concrete way as parts or fragments and, more precisely, as moments within whole processes. Empirical evidence, even when considering the vivid image (as *memorable configuration*), shows that the world is not primarily perceived as a construction of pieces, but rather through gradations of entities in varying degrees of distinctness. This perception shapes how we experience and think about the world. Such observations enable different forms of relation to the world, thereby shaping worldviews through word-concepts. All forms of understanding care inherently involve essential gestalt processes. Therefore, the background of the concepts presented thus far must now be considered and brought to the forefront from a structural phenomenological perspective.

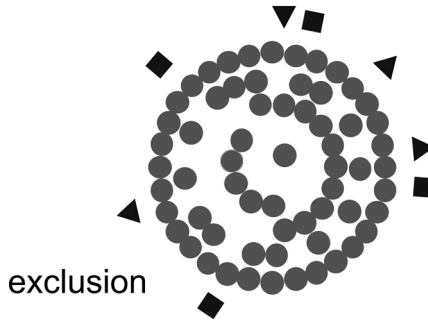


Figure 4: The idea of exclusion as a ratiomorphic concept (illustration by the authors)

Segregation and *exclusion* could also be looked at through the concept of care as *worry* – where those who are segregated and excluded due to factors such as race, religion sexual orientation etc. are done so through fear – a worry that the society and community will be affected, influenced, indoctrinated or made to be like those marginalized groups – so care as worry is in play here which is not ethical caring and lacks a moral stance as care is only endowed upon the privileged few – maybe this is where the apartheid comes in. *Exclusion* comes in here as when a *person* is excluded because of their differences then this is contrary to an ethical caring as by excluding them they are disregarded, seen as lesser and not worthy of being part of the community.

3.4 Integration

The *fourth* consideration focuses on the nature of the concept of *integration*. Since around 1950 of the previous century, the idea of integration has been part of everyday vocabulary, becoming a buzzword according to Schumacher (1976, 31). Around the end of the 1970s, the concept became established in *special education* (Frühauß 2012). It is important to note that all forms of *coexistence* of individuals or groups (*society*) correspond more often to the phenomenon of separation (through *equal rights*) than to *integration* (through *diversity*), in which *togetherness* of persons as a *community* is the leading moment and background.

Tracing the etymology of the concept *integration*, we see that the whole (from Latin *integer*) evolves into concepts of *soundness*, *wholeness*, and *completeness* (from Latin *integritas*), leading to the specific idea of *integrity* as wholeness, which also encompasses notions of *purity*, *unadulteratedness*, and *bareness*, and, figuratively speaking, as *mere* (Barnhart 1988, 534). Integration fundamentally stands *opposed* to separation and segregation (see figure 5 and 3).

The concept of *completeness* and *soundness* (from Greek *artiotes*, ἀρτιότης; Liddell & Scott 1855, 198) as the *wholeness* and entirety of persons and things (from Greek *hólo*, ὅλος; 961) simultaneously underscores the dialectical and *differential* aspects of a whole, leading to the notion that someone or something is *pure*, *entire*, and *unharmful* (from Greek *akéaios*, ἀκέαιος; 43). In summary, various Greek concepts reflect the different facets of *completeness* in the sense of integration, which are brought together in the Latin concept (*integritas*), thereby making the integrative aspect reappear within the idea itself. Similarly,

integration

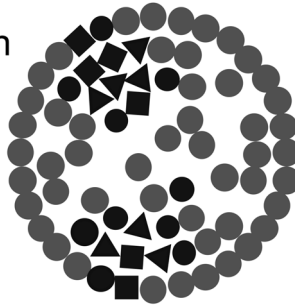


Figure 5: The idea of integration as a ratiomorphic concept (illustration by the authors)

the mathematical meaning of the French term *intégration* is documented from 1700, and in English from 1727 – and it always refers to the consolidation into a unit, a *whole*, in the sense of a *coherent heterogeneity*, and stands as a complement and contrast to the idea of differentiation (Schumacher 1976). However, its use in relation to care, despite sharing a common foundation, does not only trace back solely to mathematics. The formation of *community* in the sense of a Gestalt as a whole is the origin of the idea of integration in relation to care.

It is important to distinguish between *addition* (additive) and *integration* (incorporative), as an interplay of integrative and disintegrative actions become possible (Gablentz 1955). The idea also originates from the concept of *touching* and *adjoin* (from Latin *tangere*; in German *berühren*, *angrenzen*) with the negation (in-), leading to the notion of the *untouched* (*integer*). Integer means “that which is left untouched, [...] a whole” (Findlater 1900, 262). *Diversity*, *dialectics*, and *differentiability* thus become a coherent form (Gestalt).

Mannheim (1950) used the idea of *integration* to clarify processes of *balancing* and wholeness of cognitive and emotional, as well as rational and irrational (or *ratiomorphic*) aspects, and for *the exegesis of meaning* in general (in German *Sinndeutung* und *Sinnauslegung*, *nicht Sinninterpretation*). In Mannheim’s view, *integration* connects the belongings of man as persons and individuals with the institutions of society, which serve for *communities* or *life groups* (in German *Lebensgruppen*). Community, in contrast to society and mass, represents those forms of life in which the *inner* connectedness and *prosociality* of all group members as persons (not individuum’s) constitute its essence (Bülöw 1955), similar to how it occurs in families or in friendship.

To be integrated essentially means achieving equal *membership* on a *common basis* through *diversity*, acknowledging one’s humanity and personhood, and stands in contrast to being segregated or excluded through equality imposed by law (equality as uniformity through analytical deduction, not diversity).

Emerging from the perspectives of the 1920s, with a relevant reference to Smend (1956, 481), the understanding of the *idea of integration* arises from the *resistance movement* in relation to the tasks of the state as a form of *communalization* and in the rejection of the exclusive approach of normative-analytical deduction, which is relevant for a theory of care. The focus shifts to *humanistic* understanding, which demands that real-life processes in their *manifoldness* be considered in a dynamic-dialectical manner. Legislation and jurisprudence alone are not trusted to have an integrative effect. Smend (1928), thus also critiqued the formal separation and exclusion that inevitably result from formalizations.

According to Smend (1923), the humanistic principle of integration is based on the *solidarity* of connected *communities*, which represent the whole and form (Gestalt). A gestalt is as coherent or incoherent as the extent to which all elements such as *separation*, *segregation*, *exclusion*, *integration*, *inclusion*, and their respective emphases interplay and form a balance that can only rest on the processes of life.

Only from their unification can cognition arise (Kant, 1781/1787, 194).

It seems essential to emphasize that moments of separation or exclusion can appear to be as necessary for *development* as integration, which serves as the foundation for a return to multiplicity and diversity as a whole. Therefore, central moments of integration include *participation*, *solidarity*, *resistance movements*, *co-operation*, and *neighborhood relations* – ideas that emphasize proximity rather than distancing.

3.5 Inclusion

The concept of *inclusion* (from Latin *inclūsio*) refers to the act of making something a part of something else, but it also connotes *enclosure*, *confinement*, and the state of being included within something. *Include* (from Latin *inclūdere*) means to physically *enclose*, *insert*, *imprison*, or *confine* someone or something (see figure 6).

Similarly, inclusion can be understood as *incorporation* (from Latin *incorporatiō*), where the absorption of something implies *embodying* or making it part of a whole – from Latin *in-* (into, in, on, upon) and *corpus* (body; Barnhart 1988, 518). The semantic field encompasses both *confinement* and *enclosure* (similar to the Greek *enkleiō*, ἐγκλείω, meaning to shut in; Liddell & Scott 1855, 360), with *ἐν* (in) and *κλείω* (kleiō, to close), as well as inclusion and *incorporation* (from Greek *periécho*, περιέχω, meaning to *encompass*; 1096), which further clarifies the concept. Such a description of phenomena is not a definition, but rather an integrative and *incorporative process*, through which the idea is embedded into a *ratiomorphic* space of possibilities. It creates (again) a *memorable image* (see figure 8).

From the mid-1990s onwards, the *idea of inclusion* became established through the UNESCO-convened World Conference on Special Needs Education in Salamanca (UNESCO 1994), wherein any form of separation and labeling is fundamentally avoided (Frühauf 2012). Inclusion opposes any form of (merely) dichotomous thinking, which, according to Max Planck's model of *human being-in-the-world*, appears unsuitable (Planck 1929). A key principle in all inclusion models is precisely the avoidance of special consideration of specific, defined subgroups or the highlighting of individual persons (Frühauf 2012). Central aspects of inclusion are *community care*, *interpersonal engagement*, *connectedness*, and *care* (for the world) understood as a *collective concern*.

Sander (2004) raised the question of whether the concept of *inclusion* should be understood as synonymous with *integration*, or whether inclusion represents an optimized or even expanded form of integration, leaning toward supporting the latter two interpretations. What is essential for understanding the concept of inclusion is that, through *the act of incorporation* and the resulting enclosure inherent in inclusion, the gestalt remains open and

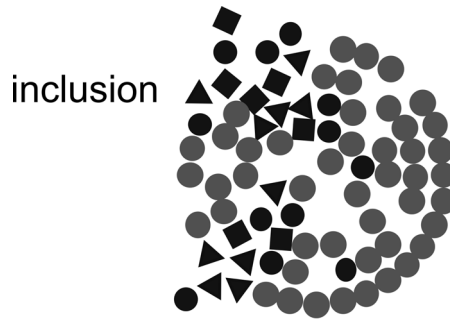


Figure 6: The Idea of Inclusion as a ratiomorphic concept (illustration by the authors)

capable of integrating *new* elements into itself – this is fundamentally the idea of *progressive accommodation* (Piaget 1959).

Therefore, the phenomena of *inclusion* and *integration* are not interchangeable, yet they are closely related and complement each other. Something that is *incorporated* can only become truly part of the whole through *integration*; without an integrative process, something that has been incorporated may remain foreign.

3.6 Diversity

Differentiation, now emerging as the *sixth* perspective yet revealing itself as a fundamental principle, always refers to *the act of differentiating*, which involves the recognition and repeated recognition of the state of being different (Barnhart 1988, 291). The concept *differentiate* (from Latin *differentia*) means to distinguish between and leads to the concept of *diversity* (from Latin *diversitās*), as well as to the ability to discriminate between things by observing or describing their differences (see figure 7).

The German concept *Diversität* (Diversität) can be translated as *diversity* (in German *Vielfalt*), and the scope refers etymologically to great *manifoldness* (Pfeifer 1989). It is based on the idea of *folding* (in German *falten, fältig*), from which the concept of *multiplying* can be derived, as well as on *increasing* and *enlarging*. At the same time, the term *diverse* is used, meaning *different in kind, not alike* (from Latin *diversus*).

Difference and *distinction* (in Greek *diaphorá*, διαφορά; Liddell & Scott, 1855, p. 318) refer both to *concrete* differences, such as those between objects, and to abstract, conceptual, and ideational differences. The term *diaphorá* is particularly relevant in ontology and metaphysics, where the focus is on analyzing, understanding, and elucidating the relationships between various entities or concepts (the *differentia* of concepts). The concept διαφορά is composed of the elements διά (*dia*), meaning *through* or *between*, and φορά (*phorá*), which is derived from *to carry* or *to bring*. Literally, διαφορά can be understood as that which is carried between (two things), which figuratively refers to the difference or distinction between two things. To observe difference and diversity, we must focus on and emphasize particular things, ideas, or entities by figuratively *isolating* them, thereby diminishing, fading, or eliminating the surrounding context. The interplay between foreground and background also contributes to differentiation.

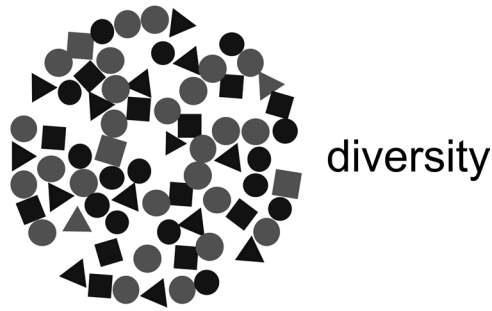


Figure 7: The idea of diversity as a ratiomorphic concept (illustration by the authors)

Integration through the *inclusion* of differences and *diversity* is only possible where *variety*, *divergence*, and *multiplicity* exist (Wiesner & Zechner 2023). Every form of equality is a relationship in which differences are related to one another (Windelband 1910).

However, difference always eludes definable *determinability* (Prengel 1995). *Diversity is the difference within sameness*. The *good shape* now lies with integration, as inclusion must open up as a phenomenon in order to encompass anything at all. Diversity, on the other hand, is exceedingly vibrant, with its good shape found in *wholeness* (see figure 3). However, the *memorable configurations* for an understanding of care, *drawn* from the manifold of phenomena as seen in Figures 2 and 3, are not sufficient. A variation is necessary to extract the essential elements.

However, *differentiation* can also mark the beginning of the process of (pure) *atomization*, where the focus narrows and, in such cases, becomes more precise, creating a distance from which observation and thought can occur. *Separation*, *segregation*, and *exclusion* are particular forms of differentiation that can find *balance* in interaction with forms of *integration* through *inclusion*.

The highest form of differentiation is the abstract concept of *individualization* (no-sameness) as *singular* segregation and exclusion; however, integration and inclusion point toward *personalization* within a community as differentiation phenomena of proximity, rather than isolation within society as differentiation phenomena of *distance* and *externalization*. A general, *balanced* pedagogy (*education* and *Bildung* as “self-cultivation (*Bildung*)”, Bruford 1975, 1) can be characterized by the concept of *diversity*. Diversity and heterogeneity are not exceptional; their integration requires no emphasis, and their inclusion no special consideration.

These themes are approached with a particular perspective on care concerning *acceptance for persons* (in German *Anerkennung der Person*) – not respect (as the meaning of the high regard), which refers to *the essence of human humanity*, as formulated by Kohlberg et al. (1990; vgl. Wiesner et al. 2023; Wiesner & Breit 2024).

Integration and *inclusion* are lived and experienced phenomena, thus they are no longer topics to be highlighted or treated independently, but rather aspects of everyday life, as they indeed are upon closer examination. *Segregation*, *separation*, and *exclusion* can only arise from the phenomenon of *diversity*, differentiation through multiplicity, which in integration is reconnected as a whole.

From a care perspective, *integration*, *inclusion*, and diversity are about *caring for the person* and, in many ways, for the community, and in the long run, for society as a whole.

Through a lens of social justice, when a community celebrates its diversity, it recognizes all people as equals, fostering a dynamic of reciprocal and mutual care.

4. A brief initial outlook from an initial sketch

Phenomenognosy requires both *variations* and *empirical validation* to establish *evidence*. Empiricism, understood as that which can be captured and observed by the senses as data for *presentation*, forms the foundation, while variations allow for the exploration of phenomena from different perspectives (see figure 8), integrating them into a cohesive understanding.

Data differs significantly from *information*, as information is derived from the analysis and construal of data (Schratz et al. 2019; Wiesner et al. 2019). The confusion between *concepts* and *words*, that is, between thought units and language units, should be clearly and distinctly examined. The concepts of *data* and *information* are not interchangeable either.

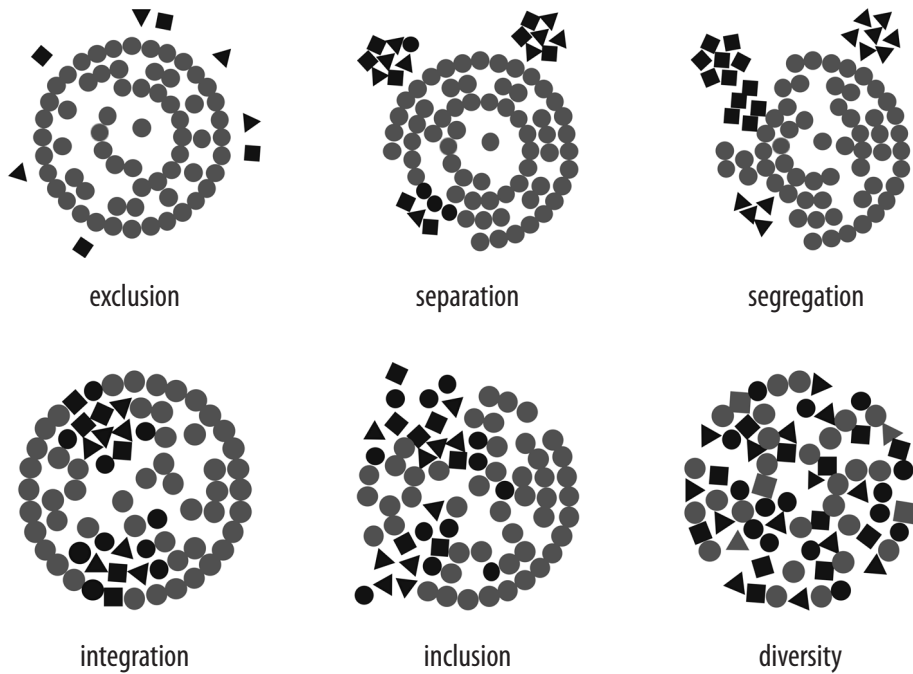


Figure 8: The idea of care through variations of ratiomorphic concepts (illustration by the authors)

Therefore, the next initial sketch must focus on a new *variation of attachment theory*, which will relate to the concepts discussed earlier in this paper. Attachment theory can serve as a precise *framework* (and missing link) for examining the previously described phenomena, where specific terms capture the emergence of these phenomena. To this end, the previously introduced “memorable pictures” (Wittgenstein 1956, II-16, 62e) must also be revisited, questioned, and redrawn. The agreement or deviation establishes empirical validation

through the incorporation of *variations*, similar to the approach in *morphology* and (medical) *anatomy*.

This approach corresponds to the structural-phenomenological method and philosophy. The next initial sketch has to serve as a variation to validate the previously introduced concepts. If they are consistent, then the *idea* (from Greek *idéa*, ἰδέα, *look, semblance*; Barnhart, 1988, p. 505) of the structures of the *concepts* can be traced back to the idea of the structures of relationships and attachment through morphological observation, as the phenomena emerge.

When we consider *ethical caring*, it becomes clear that it's about *caring for the person* rather than for the outcome. The *person* is seen as more than the sum of their parts – as a whole being, not as a deficiency. *What, then, are the foundations of the presented concepts and of ethical caring?* A question for which we can find possible answers regarding the capacity for *being in relation* with the world in a further sketch.

References

- Adler, Alfred (1929). *Individualpsychologie in der Schule (Individual Psychology in the School)*. Fischer.
- Barnhart, Robert K. (Hrsg.). (1988). *The Barnhart Dictionary of Etymology*. Wilson.
- Bergson, Henri (with Cassirer, Ernst). (1932). *Die beiden Quellen der Moral und der Religion (The Two Sources of Morality and Religion; Auflage 2019)*. Meiner.
- Boban, Ines, & Hinz, Andreas (2004). Qualitätsentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts durch den „Index für Inklusion“ (*Quality Development of Inclusive Education through the „Index for Inclusion“*). In Ewald Feyerer & Wilfried Prammer (Hrsg.), *Qual-I-tät und Integration: Beiträge zum 8. PraktikerInnenforum* (S. 65–80). PraktikerInnenforum, Linz. Trauner.
- Bruford, Walter H. (1975). *The German tradition of Self-Cultivation. Bildung from Humboldt to Thomas Mann*. Cambridge University Press.
- Bülow, Friedrich (1955). Gemeinschaft (*community*). In Wilhelm Bernsdorf & Friedrich Bülow (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (S. 151–154). Enke.
- Bürli, Alois (1997). *Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik. Vergleichende Betrachtung mit dem Schwerpunkt auf den europäischen Raum (International developments in the remedial instruction sciences)*. Studienbrief 4098. Fernuniversität Hagen.
- Dederich, Markus (2006). Exklusion ... (Exclusion). In Markus Dederich, Heinrich Grev-ing, Christian Mürner, & Peter Rödler (Hrsg.), *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik* (S. 11–27). Psychosozial-Verlag.
- Dunn, Lloyd M. (1963). An Overview: Exceptional Children in the Schools. In Lloyd M. Dunn (Hrsg.), *Exceptional Children in the Schools* (S. 1–51). Holt, Rinehart and Winston.
- Earl of Beaconsfield, D. Benjamin. (1832). *Contarini Fleming. A Psychological Romance. The Rise of Iksander*. Collier & Son.
- Earl of Shaftesbury, Anthony A. C. (1732). *Characteristicks of Men, Manners, Opinions, Times. Volume III. Miscellaneous Reflections on the preceding Treatises, and other Critical Subjects* (Unpublished Works, Auflage 2001). Liberty Fund.
- Eberwein, Hans (2008). Zur Entstehung und Entwicklung des Sonderschulwesens – Darstellung und Kritik (*On the Origin and Development of Special Education – Presentation and*

- Critique*). In Hans Eberwein & Johannes Mand (Hrsg.), *Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis* (S. 15–25). Klinkhardt.
- Findlater, Andrew (1900). *Chambers's Etymological Dictionary of the English Language*. Chambers.
- Frühauf, Theo (2012). Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick (*From Integration to Inclusion – An Overview*). In Andreas Hinz, Ingrid Körner, & Ulrich Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen, Perspektiven, Praxis* (Erstauflage 2008, S. 11–32). Lebenshilfe.
- Gablentz, Otto H. (1955). Integration (*Integration*). In Wilhelm Bernsdorf & Friedrich Bülow (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (S. 233–235). Enke.
- Heidegger, Martin (1946). Brief über den Humanismus (*Letter on Humanism*). In *Wegmarken. Gesamtausgabe. I. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1914–1970* (Auflage 1976, S. 313–364). Vittorio Klostermann.
- Heidegger, Martin (1957). Das Wesen der Sprache (*The Nature of Language*). In *Unterwegs zur Sprache. Schriften 1910–1976* (Auflage 1985, Bd. 12, S. 147–204). Klostermann.
- Hinz, Andreas (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? (*From the Special Education Understanding of Integration to the Integrative Pedagogical Understanding of Inclusion!?*) In Irmtraud Schnell & Alfred Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Klinkhardt.
- Hoad (1986). *The Concise Oxford Dictionary of English Etymology* (Edition 1996). Oxford University Press.
- Husserl, Edmund (1913). Logische Untersuchungen. Zweiter Band. Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis. Erster Teil (*Logical Investigations. Volume Two. Investigations in Phenomenology and the Theory of Knowledge. First Part*; Auflage 1968; erstauflage 1901; umgearbeitete Auflage 1913). Niemeyer.
- Husserl, Edmund (1914). Vorlesungen über Grundfragen der Ethik und Wertelehre (*Lectures on Fundamental Questions of Ethics and Value Theory*). In Ullrich Melle (Hrsg.), *Vorlesungen über Ethik und Wertelehre, 1908–1914. Husserliana. Gesammelte Werke. Band 28* (Auflage 1988, S. 3–159). Kluwer.
- Johnson, Samuel (1810). *Johnson's Dictionary of the English Language*. West & Blake.
- Kant, Immanuel (1781). *Critique of Pure Reason (Kritik der reinen Vernunft)*. *The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant in Translation* (Paul Guyer & Allen W. Wood, Hrsg. & Übers.; Edition 1998). Cambridge University Press.
- Koffka, Kurt (1936). *Principles of Gestalt Psychology*. Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.
- Kohlberg, Lawrence, Boyd, Dwight R., & Levine, Charles (1990). Die Wiederkehr der sechsten Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Standpunkt der Moral (*The return of Stage 6: Its principle and moral point of view*). In Wolfgang Edelstein & Gertrud Nimmer-Winkler (Hrsg.), *Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung* (Auflage 1996, S. 205–240). Suhrkamp.
- Liddell, Henry G., & Scott, Robert (Hrsg.). (1855). *A Greek-English Lexicon*. Oxford University Press.
- Loch, Werner (1983). Phänomenologische Pädagogik (*Phenomenological Pedagogy*). In Dieter Lenzen & Klaus Mollenhauer (Hrsg.), *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung. Band 1* (Auflage 1959, S. 155–173). Klett.

- Pfeifer, Wolfgang (1989). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen (Etymological Dictionary of the German Language)*. 3 Bände. Zentralinstitut für Sprachwissenschaft (2. durchgesehene und ergänzte Auflage). Akademie Verlag.
- Piaget, Jean (1959). *Nachahmung, Spiel und Traum (La formation du symbole chez l'enfant: Imitation, jeu et rêve, image et représentation) (Imitation. Play and Dream)*. Klett.
- Pieper, Annemarie (1985). *Ethik und Moral. Eine Einführung in die praktische Philosophie (Ethics and Morality: An Introduction to Practical Philosophy)*. Beck.
- Planck, Max (1929). *The Universe in the Light of Modern Physics (Weltbild der neuen Physik)*. In *The Universe in the Light of Modern Physics* (Edition 1931, S. 7–58). Allen & Unwin.
- Prenzel, Annedore (1995). *Pädagogik der Vielfalt (Pedagogy of Diversity)*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sander, Alfred (2003). *Über Integration zur Inklusion. Entwicklungen der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf auf ökosystemischer Grundlage am Beispiel des Saarlandes (From Integration to Inclusion: Developments in the School Integration of Children and Adolescents with Special Educational Needs on an Ecosystemic Basis Using the Example of Saarland)*. Röhrig Universitätsverlag.
- Sander, Alfred (2004). *Inklusive Pädagogik verwirklichen – Zur Begründung des Themas (Implementing Inclusive Pedagogy – Justification of the Topic)*. In Irmtraud Schnell & Alfred Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 11–22). Klinkhardt.
- Sander, Alfred (2008). *Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung (Stages on the Path to Integrative Education and Bildung)*. In Hans Eberwein & Johannes Mand (Hrsg.), *Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis* (S. 27–40). Klinkhardt.
- Schindele, Rudolf (1975). *Behinderte Kinder in verschiedenen Unterrichts- und Erziehungsprogrammen (Children with Disabilities in Various Teaching and Educational Programs)*. Schindele.
- Schindele, Rudolf (1977). *Organisatorische Möglichkeiten der Unterrichtung und Erziehung Behinderter (Organizational Possibilities for the Education and Instruction of Children with Disabilities)*. In Rudolf Schindele (Hrsg.), *Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen* (S. 6–49). Schindele.
- Schmitz, Hermann (2009). *Kurze Einführung in die neue Phänomenologie (A Brief Introduction to the New Phenomenology)*. Karl Alber.
- Schopenhauer, Arthur (1841). *Über die Grundlage der Moral* (am 30. Januar 1940 geöffnert bei der Dänischen Societät der Wissenschaften, Kopenhagen) (*On the Basis of Morality*; Auflage 2007). Meiner.
- Schratz, Michael, Wiesner, Christian, Rößler, Livia, Schildkamp, Kim, George, Ann Cathrin, Hofbauer, Christoph, & Pant, Hans Anand. (2019). *Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung*. In Simone Breit, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Andrea Seel, & Christiane Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 403–454). Leykam.
- Schumacher, Nestor (1976). *Der Wortschatz der Europäischen Integration. Eine onomasiologische Untersuchung des sogenannten europäischen Sprachgebrauchs im politischen und institutionellen Bereich (The Vocabulary of European Integration: An Onomasiological Study of the So-called European Language Usage in the Political and Institutional Field)*. Pädagogischer Verlag Schwann.

- Smend, Rudolf (1923). Die politische Gewalt im Verfassungsstaat und das Problem der Staatsform (*Political Acts in the Constitutional State and the Problem of the Form of Government*). In *Staatsrechtliche Abhandlungen und andere Aufsätze* (Erste Auflage 1955, Nachdruck 2010, S. 68–88). Duncker und Humblot.
- Smend, Rudolf (1956). Integrationslehre (*Theory of Integration*). In *Staatsrechtliche Abhandlungen und andere Aufsätze* (Erste Auflage 1955, Nachdruck 2010, S. 475–481). Duncker und Humblot.
- Spiel, Oskar (1947). *Am Schaltbrett der Erziehung (At the Control Panel of Education)*. Verlag für Jugend und Volk.
- UNESCO. (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Final Report, Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. UNESCO-Report.
- Waldenfels, Bernhard (2024). *Geburt des Ethos aus dem Pathos. Wege einer responsiven Phänomenologie (The Birth of Ethos from Pathos. Ways of a Responsive Phenomenology)*. Verleihung des Dr. Leopold Lucas-Preises 2021, Tübingen. Mohr Siebeck.
- Webster (Hrsg.). (1989). *Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language*. Gramercy.
- Wertheimer, Max (1922). Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt (*Investigations into the Theory of Gestalt*). *Psychologische Forschung – Psychological Research*, 1(1), 47–88.
- Wiesner, Christian (2022). Kulturelle Nachhaltigkeit als Balance von Nähe und Distanz. Das Zusammenwirken von Anthropomorphismus, Subjektivierung, Empathie, Objektivierung und Dehumanisierung (*Cultural Sustainability as a Balance of Closeness and Distance: The Interaction of Anthropomorphism, Subjectivation, Empathy, Objectivation, and Dehumanization*). In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 459–486). Studienverlag.
- Wiesner, Christian (2025). Weg- und Spurensuche hin zur Bildungsethik. Zur Archäologie- und Morphologie von Bildung $\rightleftharpoons$ Ethik (The quest for paths and traces toward the ethics of Bildung. On the archaeology and morphology of Bildung $\rightleftharpoons$ ethics.). In Sabrina V. Bacher (Hrsg.), *Bildungsethik* (34–56). Klinkhardt.
- Wiesner, Christian & Breit, Simone (2024). Entwicklungspädagogische Voraussetzungen für BNE in der Kindheitspädagogik – Eine erste Skizze (*Developmental Pedagogical Prerequisites for Education for Sustainable Development (ESD) in Early Childhood Education – An Initial Sketch*). In Sebastian Rost, Bianca Bloch, Anna-Katherina Kaiser, & Ina Kaul (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kindheitspädagogik. Beiträge zur Disziplin, Profession und Praxis der Pädagogik der frühen Kindheit*. Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 94–113). Beltz Juventa.
- Wiesner, Christian; Breit, Simone & Zechner, Kerstin A. (2023). Caring Culture: With each other, for each other. A conceptual foundation through attachment theory and cognitive theory of moral judgment development. *International Journal of Latest Trends in Engineering and Technology, Special Issue-ICE2MAS*, 15–35.
- Wiesner, Christian & Prieler, Tanja (2023a). Kompetenzen sehen lassen. Die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten aus der Sicht der Kompetenz im Mentoring (*Making Competencies Visible: The Development of Abilities and Skills from the Perspective of Competence in Mentoring*). In Elisabeth Windl, Johannes Dammerer, & Christian Wiesner (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir gestalten. Band 3* (S. 19–52). Studienverlag.

- Wiesner, Christian & Prieler, Tanja (2023b). Literalität, Literacy und literacies auf der Spur. Die Ausformung von Vermögen durch literacies im Mentoring (*Tracing Literacy and literacies: The Development of Capacities through Literacies in Mentoring*). In Elisabeth Windl, Johannes Dammerer & Christian Wiesner (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir gestalten. Band 3* (S. 53–73). Studienverlag.
- Wiesner, Christian; Schratz, Michael & Rößler, Livia (2019). Evaluation braucht Evidenz, aber welche? In Claus G. Buhren, Günther Klein, & Sabine Müller (Hrsg.), *Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht* (S. 45–58). Beltz Verlag.
- Wiesner, Christian & Zechner, Kerstin A. (2023). Diversity works through Care: Eine Semiologie der pädagogischen Diagnostik: Diversitätssensible pädagogische Diagnostik aus den Ideen, Gestalten und Formen von Ernst Cassirer heraus betrachtet (*Diversity Works through Care: A Semiology of Educational Diagnostics – Diversity-Sensitive Educational Diagnostics Viewed through the Ideas, Forms, and Shapes of Ernst Cassirer*). *Re&E Source: Open Online Journal for Research and Education: More of Research* – Konferenzband zum Tag der Forschung, 10, 175–236.
- Windelband, Wilhelm (1910). *Über Gleichheit und Identität*. Winter.
- Wittgenstein, Ludwig (1956). *Remarks on the Foundations of Mathematics. Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik (1937–1944)*. MIT Press.
- Zechner, Kerstin A., & Wiesner, Christian (2023, August). *Care – Attachment and Participation, Approaches to Inclusion*. 31st EECERA Conference. Lisbon, Portugal.

Phenomenology of Care through Attachment

Approaches to Care in Context of Inclusion, Integration, Separation and Exclusion. A further sketch and a second draft

The ›Phenomenology of Care through Attachment Approaches‹ explores care within the contexts of inclusion, integration, separation, and exclusion. It traces the etymology of ›care‹, which includes concern, mindfulness, and educational care, among other meanings. Attachment theory is presented as a key framework for understanding relational patterns and the development of coherence within persons in communities and individuals in societies. This theory aligns with Bronfenbrenner's structural model, illustrating transitions between structures and systems. Attachment patterns are balanced through multiple dimensions, shaping an internal working model. Phenomenologically, 'care' arises from the interplay between emotional and cognitive capacities, which, in turn, influence learning and development. The sketch offers a memorable configuration that makes care-relevant concepts visible while emphasizing the relational aspects of attachment.

Keywords: care, attachment theory, Bronfenbrenner's structural model, coherence, correspondence

1. Introduction

The first sketch *Phenomenology of Care through Concepts* in this book serves as an introduction and prelude to what follows. Similarly, the papers *Phenomenognostic Exploration of Relational Understanding of Care* by Wiesner and the *Ethics of Care* by Rouse act as complementary additions in this book. Preliminary works include the papers *Caring Culture – with each other, for each* by Wiesner, Breit & Zechner (2023), *Care – Attachment and Participation, Approaches to Inclusion* by Zechner & Wiesner (2023), and *Developmental Pedagogical Prerequisites for Education for Sustainable Development (ESD) in Early Childhood Education* (in German *Entwicklungspädagogische Voraussetzungen für BNE in der Kindheitspädagogik*) by Wiesner & Breit (2024), which provide further depth and expansion to what has been discussed here. To develop an appropriate *complexity* for the processes in a *theory of care*, *attachment theory* is utilized as the *missing link* for understanding *concepts* (as demonstrated in the initial sketch) in general.

Although the basic structure of attachment theory is assumed to be known in this paper, it is noteworthy that attachment theory can clearly demonstrate the active acquisition of intertwining *feelings, thoughts, judgments, and actions* in relation to the world, as shown by Bowlby (1969, 1973, 1980) and Ainsworth (1985; Ainsworth et al. 1978).

Fundamentally, with reference to Mikulincer & Shaver (2019, 2020b, 2020a), attachment theory is the *leading framework* for understanding the deep structure of attachment and relationships. It is grounded in a theoretically robust foundation that has been *empirically* validated across different cultures. Everything acquired more or less during the first years of life forms the foundation for later learning, from language acquisition to the development of *prosocial* and *social* relationships (Baillargeon 1993; Gelman 1990; Mandler & McDonough 1998). According to Meltzoff & Moore (1998) and Gergely (2011), precursor forms of judgment begin as early as the sixth to eighth month of life, allowing the world and the people in it to be judged *pre-rationally*, *emotionally* and *abductively* based on experiences and events (*ratio-morph*). Expectations of relationships also develop actively from the first months of life through *interaction*, *communication*, and *punctuation* with caregivers (Beebe et al. 2019; Beebe & Lachmann 2013) and form structures that shape relational patterns from expectations and scenic memories. Everything acquired is more or less *modifiable*, which is highly relevant to the *theory of care*, as it allows for a different, yet unfamiliar understanding of care and its concrete application in everyday life. *Corrective experiences* (in German *korrigierende Erfahrungen*) are made possible through moments of care.

The paper draws on the further development of the theory of *being-in-relation* by Wiesner (2020), Wiesner et al. (2023) and Wiesner & Gebauer (2023a), which provides a *deepening* of the basic phenomena of attachment theory in relation to phenomenological structural dynamics (Wiesner & Breit 2024). The *reformulation* of attachment theory to its current state has developed over the past few years through collaborative work using a structural-phenomenological approach and was first published, after several years of development, in the work of Wiesner & Gebauer (2022a).

Gebauer (2007, 243) emphasized *early* on that attachment theory represents the »*missing link*« needed to bring judgment, action, and (nature-)relatedness, as well as the contextualization of experiences, into harmony with each other. This, in turn, enables a deeper understanding of *cognitive* and *emotional* processes. It took an additional 15 years to bring about a reformulation in relation to the phenomena of learning.

2. Structures within structures and abstract systems

Attachment theory describes – like no other theory – deeply the structure of relational patterns and is based on detailed, phenomenological observations of infants, as well as adolescents and adults. The description of attachment patterns has led in the studies and academic publications to *three* distinguishable forms of attachment and relationships (C, A, B) and several subgroups (C+, A+, B+, A-C+; see Figure 4). Depending on the study or theory, the terminology may vary, but the phenomena are clearly identifiable and remarkably stable. Fundamentally, attachment theory is a *relational* structure theory that, in the context of care, enables the description of the development of *coherence* and the *correspondence* ability of *developing persons* as *individuals* in *communities* and in *societies* (Wiesner et al. 2023). Care can be understood through and across layers that are intertwined and interwoven with each other, particularly shaped by internal coherence and correspondence with the world (Riedl, 1994; see Figure 1). The *phenomenon of care* thus becomes understandable as the interaction and interplay of *coherence* and *correspondence*, meaning the formation of internal structures that are as consistent and harmonized as possible in relation to shaping processes of com-

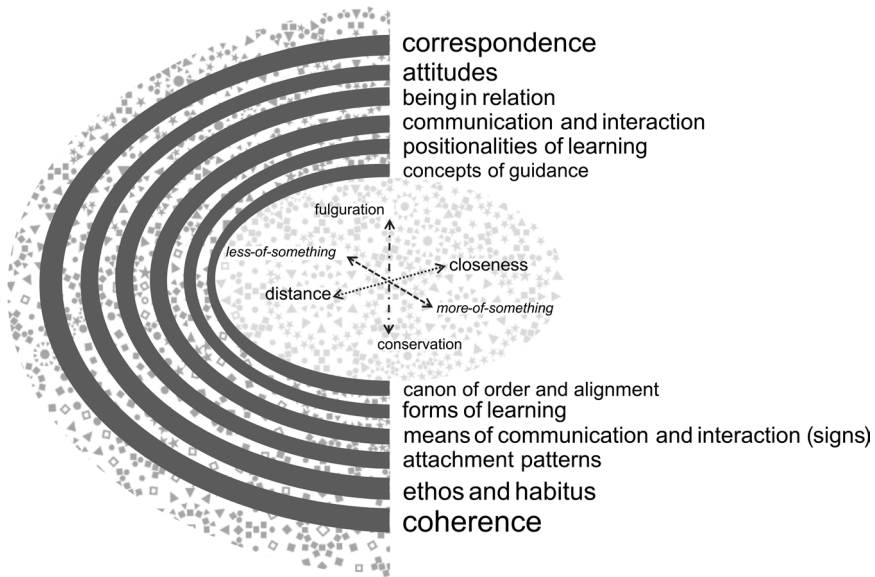


Figure 1: Model of the relation between coherence and correspondence through layers and levels (illustration by Wiesner & Gebauer 2023a, p. 112)

munication and dynamics of encounter with the world, others, and oneself. This, in turn, enables the development of more flexible concepts of guidance through potentially more stable structures and forms of order and their coordination.

Thus, the theory aligns with Bronfenbrenner's *structural model* (see figure 2), clarifying the transition between the micro-, meso-structure and the macrosystem (Wiesner et al. 2024). To "highlight the potential importance for development of the personal characteristics of significant others" in the immediate environment, Bronfenbrenner (1992, 227) writes that a *microsystem* "is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given face-to-face setting, characterized by specific physical and material features, and including other persons with distinctive traits of temperament, personality, and belief systems." The *mesosystem* encompasses the concrete interrelations between different areas of life in which humans as *persons* actively, concretely, and directly participate. The experiences are still to be understood as episodic and particularly shape affective relationships – "a mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates" (Bronfenbrenner 1979, 25).

The *exosystem* consists of areas of life or multiple areas where a person (becoming an individual like a building block) or community does not actively and tangibly participate, but where events occur that influence their *experiential living world* (with-world; in German *Mit-Welt*), thereby making the perception of the *environment* (in German *Um-Welt*) even more pronounced. The *macrostructure* is indeed to be conceptualized as a *system*, specifically as an *abstraction* that fundamentally refers to formal and substantive similarities in the order of the *micro- and mesostructure*. However, it creates a *social* and thus more *distanced* context, which profoundly differs from the *prosocial* nature of the preceding structures. All of these structures are shaped by and formed through moments of *coherence* and *correspondence*.

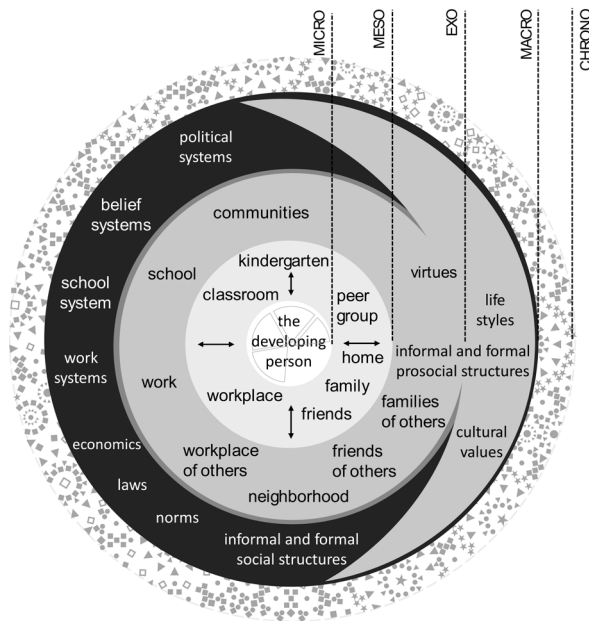


Figure 2: The illustration of micro-macro phenomena according to Bronfenbrenner's structural model (illustration by the authors)

In this context, the *concept of care* shifts from being *prosocial* and *communally* experienced to becoming more *generalized* and (social) *abstract* in its approaches and forms. “The macrosystem may be thought of as a societal blueprint for a particular culture, subculture, or other broader social context” (Bronfenbrenner 1992, 228). The *macrosystem* is based on “particular reference to the developmentally-investigative belief systems, resources, hazards, lifestyles, opportunity structures, life course options, and patterns of social interchange”. The *chronosystem* refers to temporal changes or stabilities, such as *life transitions* (e.g., fatherhood, motherhood; in German *Lebens-übergang*) or *life courses* (in German *Lebens-lauf*) as developmental processes involving a series of transitions and transformations. *But what phenomena occur within the structures and systems?*

Considering all these *structures* of Bronfenbrenner (1979, 1992), they create, with reference to context, situation, events, temporality, and spatiality, an internal, *coherent* working model of attachment and relationships (in German *Inneres Arbeitsmodell der Bindungsfähigkeit*), which is capable of *corresponding* and *incorporating*. This model, in turn, shapes the *tone* and *color* of correspondence with the world and is itself shaped and influenced by the *experiences* of that correspondence. This *internal* model of relationships determines the respective perspectives on care and is embedded within the ecological structures and systems of Bronfenbrenner's theory (Wiesner et al. 2024). As we will see, the structures determine the *episodically* oriented development of world understanding, while the systems shape the *abstract-semantic* understanding and explanation. These are the two essential foundational elements highlighted in attachment theory these also lead to episodic units of sensed and felt thought (*concepts*) and semantic language units (*words*), which, through their unification, enable diverse forms of *cognition* (in German *Erkenntnis*).

3. The moments of attachment in relation to care

Again, the description of attachment patterns leads to flourishing attachment through the *balance* of multiple B-dimensions, which constitute the so-called *internal working model*, as well as to forms of deviations (A, C, and mixed forms A–C as D). The B-moments can be phenomenologically differentiated into the *affective* capacities of being-for-oneself, being-resistant, and being-cooperative (iv and v: I-Thou-World perspective) as well as into the *cognitive* competencies of being-analytical and being-rule-oriented (i and ii: observational perspective, see figure 3). In the context of attachment theory, the internal working model is primarily shaped by balancing all secure and comfortable B-moments (cognitive reserved: B1-2 to affective-reactive: B4-5) as well as by the disorder-related and unbalanced subgroups (C+, A+, D as A–C), as shown in figure 4. These formations of attachment and relationship create the concepts as moments of care, from which different intentions as worldviews arise. Therefore, in a *theory of care* – without understanding the interplay of moments of thinking and feeling, words and concepts – successful learning processes cannot be theoretically grounded in a conscious and active manner.

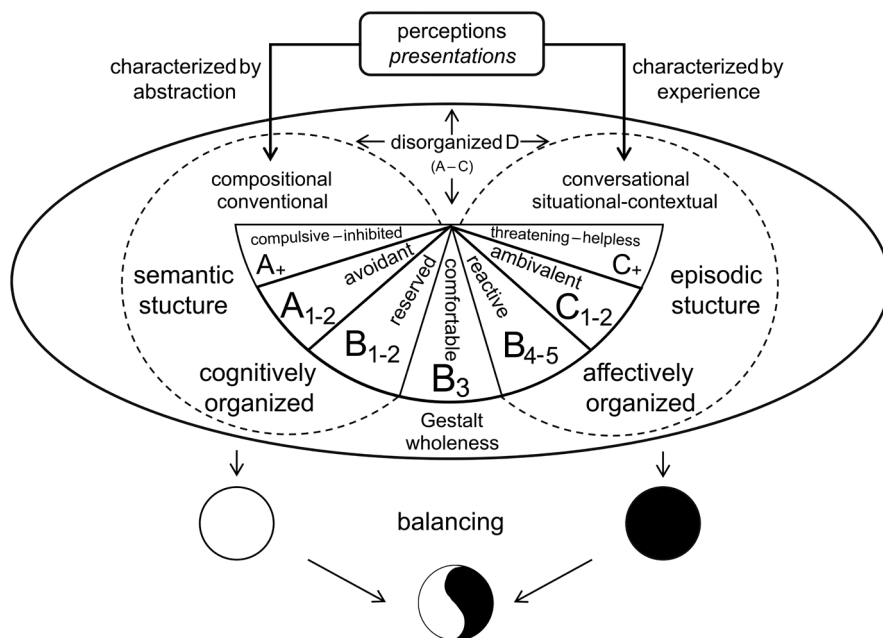


Figure 3: Internal working model of attachment and relationships based on the ideas of Bowlby 1969, 1973, 1980 and Wiesner & Gebauer 2022b, 2023a (illustration by the authors)

3.1 The affective moments of attachment in relation to care

Under a phenomenological perspective, all the *B-moments* initially differentiate firstly into *passive-reactive* (iv: B4) and *reactive-resistant* (v: B5) moments as the two *affectively* organized modalities that point to the *I-Thou-World perspective* (in German *Ich-Du-Welt-Perspektive*; Wiesner et al. 2023).

The *passive-reactive* moment forms the foundation of the phenomenon of *inclusion*, whereas the *reactive-resistant* moment serves as the basis for the phenomenon of *integration* – in reference to the initial sketch in this book. Both are *episodically* organized and require *experiential* moments, meaning they are only accessible and nurtured through care within the micro- and mesosystems. The *passive-reactive* moment (iv: B4) represents the ability to withhold, endure, absorb, accept, and retract. The concept *passive* etymologically derives from the idea of *passion* (sensitivity, suffering, emotion) and the adjective *passionate*, meaning to be *enthusiastic* (Webster 1989; Wiesner et al. 2023). However, when *passion* heats up, the *resistant* moment (v: B5) becomes evident, as it involves the ability to oppose, *resist*, set boundaries, and defend oneself, thereby forming an autonomous stance by rejecting acceptance and absorption (Wiesner & Gebauer 2022b, 2023a). This *resistant* moment likely forms the foundation for both *ambiguity tolerance* and *resilience*; however, it does so in interaction and correspondence with the *passive* moment.

This implies that when *inclusion* fails, a sense of *helplessness* arises, whereas failed *integration* tends to evoke feelings of *anger* and *resistance*, both of which are necessary to prevent the integration of certain elements. Only the *relationality* of these two moments, along with the third – what is to be accepted or rejected (as a form of *extinction*) – creates the primal source of *accommodation* and *assimilation* according to Piaget (1970), thereby aiming for a *balance*, as described by Piaget (1977, 77), as *equilibration* within this structure (Wiesner & Gebauer 2023b).

The purpose of *equilibration* is fundamentally the preservation of the whole and its moments (Piaget 1975, p. 17), from which a comprehensive whole (iii: B3 in various modifications, tones, and shades through reserved: B1-2 [i, ii] and reactive: B4-5 [iv, v] moments, see figure 3 and 5) emerges with two inseparable *poles* of accommodation and assimilation, indicating personal growth and the development of *the understanding of care*.

Regarding the two *affectively* colored B-moments in attachment theory, it should be noted that the active infant and adult experience *reciprocity* (in German *Reziprozität*), which can be perceived both as *mutuality* (in German *Wechselseitigkeit*) and as *mutual exchange* (in German *Gegenseitigkeit*, see figure 4). This distinction (and separation of concepts) is now relevant for understanding the *differentiation* between the phenomena of *inclusion* and *integration* and the phenomena of *separation*, *segregation*, and *exclusion* (forming abstractions and mutual exchange) – particularly in relation to care, as well as through the differential benefits of various types of mental training (Trautwein et al. 2020).

Returning to mutuality, the focus here is on *personal* exchange, sequence, and the dynamic change, from which curiosity- and interest-regulating perspectives develop as an active and productive state of being in relationship (*I-Thou-World perspectives*).

The passive modality (iv) thus points to the highest capacity of human (progressive) accommodation ability in mutuality. According to Piaget (1959; Piaget & Inhelder 1979), *progressive* accommodation enables the emergence of new structures as *fulguration*, allowing different forms to develop. However, from the passive-reactive moment as an overwhelming accommodative experience, there can arise a sense of sheer *helplessness* or a *confluent* merging with the world (up to distorted C2+). The “fundamental basis of all ethics and morality” also develops, according to Oser & Althof (1992, 51), from the “basic feeling of attachment,” through connection *to* the world, relatedness *with* the world, and embeddedness *in* the world. Returning to Bronfenbrenner (1992), it is the micro- and mesosystems,

and occasionally the exosystem, that enable this form of care through inclusive moments. These moments arise from *actual experiences*.

Integration and *inclusion* are the relevant phenomena of all *affective* and *episodic* attachment moments (incorporative), realized through emotional acts, as well as affective resistance and affective extinction of phenomena. Regarding the affectively modality, Koestler's (1989, 75) descriptions provide a deeper understanding, illustrating how a child, emerging from the *fluid* world and amidst the whirl of sensory perception, develops and shapes (cognitive) islands into continents through seeing the visible, hearing the audible, feeling the palpable, touching the tangible, and comprehending that which is comprehensible – the dynamic currents. The basic form of this refers to the idea of *intentionality* (Wiesner et al. 2024). This process enables an increasingly complex formation of reality through *distancing* and *externalization*, both of which help to organize the world in *abstractions* and through *symbolization*.

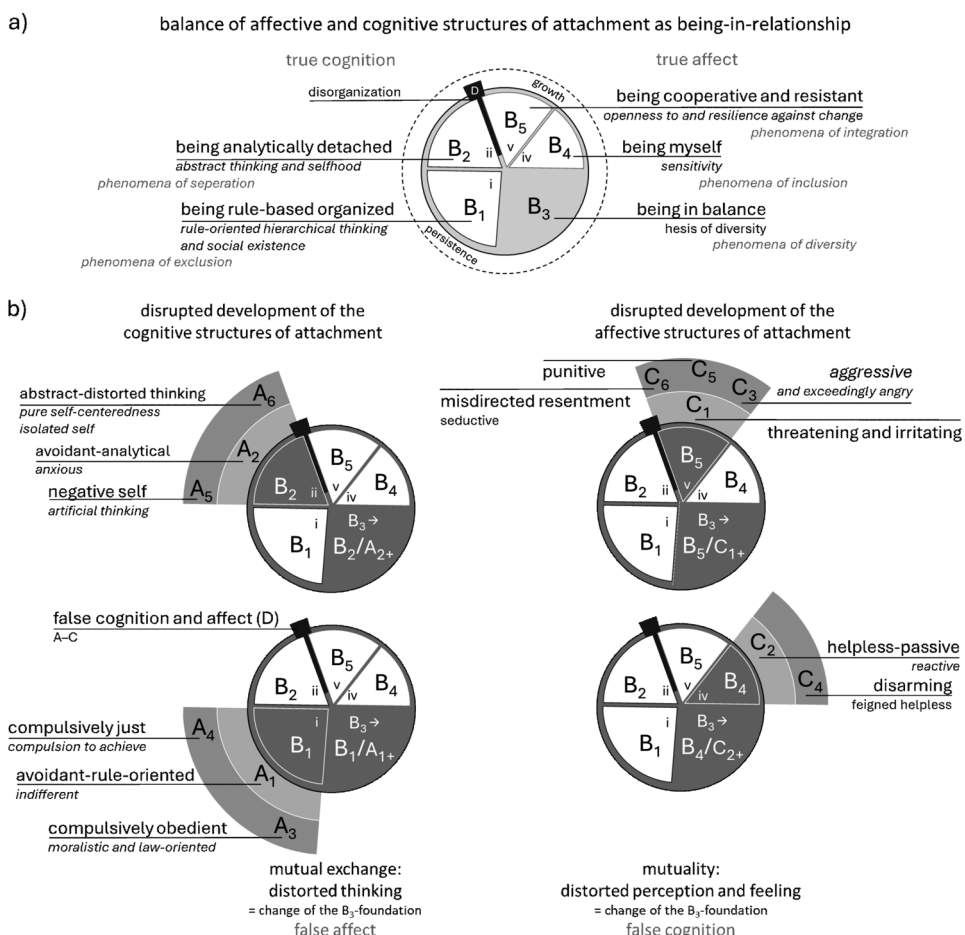


Figure 4: The structural-phenomenological attachment theory by Wiesner & Gebauer (2022a, 2023a; Gebauer & Wiesner 2022), based on Bartholomew & Horowitz 1991; Crittenden 2006; Main & Solomon 1986; van IJzendoorn et al. 1992 and Wiesner 2020 (illustration by the authors)

In this modality lies the *pure* state of being with oneself *in* and *with* the world through *sympathy*, which becomes evident in reference to Heidegger (1927) and Tugendhat (1979), indicating the kind of being from which practical action and a sense of *existence* (being-there) arise, leading to an understanding of the world as a *with-world* (in German *Mit-Welt*). The patterns are, to some extent, dynamically metastable and can be characterized by periods of *integration* and *coherence* through *inclusive* and *corresponding* moments.

Additionally, they encompass relations to the world. This mode, looking at Heidegger (1927), opens up the concern for *life oriented care* towards confluence, which involves caring for others and the world as opposed to pure (and isolated) self-care. Sympathy is the counterpart of egoism. *To take care of oneself* is to be understood as the successful integration of processes in which non-beneficial elements are also filtered out.

Integration enables *sympathy*, *altruism*, and *helping*. Self-care through separating can lead to *distancing* as well as to *segregation* and, in extreme cases, to compulsive phenomena of exclusion. On the other hand, the *moment of oneself* can also lead to a state of *emptiness* or *non-me*, representing the highest form of helplessness (as *the feeling of getting lost*), wherein *inclusion* is experienced as *boundless*. This passive, deeply active being, intertwined with accommodative experience, interweaves with a more or less mild or strong form of rejection and differentiation in all integrational processes (Tugendhat 1979, 180).

Differentiation can lead to forms of separation and exclusion, which are highly relevant phenomena for *all* cognitive moments, but also to compulsive forms of segregation and exclusion. Even mild rejection as bordering creates mutual exchange, forming the relationship with the world as an *opposing force* (environment, in German *Um-Welt*), where affectively organized actions can manifest as either counteraction for defense (v: B5 towards C1+) or withdrawal for protection or confluence (iv: B4 towards C2+). In particular, all forms of *anthropomorphism* play a specific role within the *affective* and *episodic* structure (*animism* of animals and objects), especially in relation to forms of care (Epley et al. 2007; Wiesner 2022).

Through the further development of resistant modalities, by the second year of life at the latest, humans begin a struggle for *independence* (Oser & Althof 1992, 51), where their respective free spaces open up new and different exploratory journeys and learning opportunities, representing both the necessary foundation and the maturity of overarching judgment. From as early as the fourth month of life, infants prefer persons who are perceived as *supportive* and *actively helpful* (i.e., caring), as opposed to those who express indifference towards them (Chae & Song 2018; Hamlin et al. 2010; Hamlin & Sitch 2020; Jin et al. 2018) and so *the primacy of experience-based care* is validated. Infants thus attempt very early on to derive meaning from the world through forms of caring and to organize the world according to *relational rules* and especially relational experiences. Two-year-olds learn, in an affectively colored and relational context, the forms of *I may*, *I can*, and *I decide* based on their *own* experiences (*ownership*), and mostly without authority regulations and without any punishment (so much for purely behavioral considerations).

3.2 The cognitive moments of attachment in relation to care

The *cognitive* moments (i: B1 and ii: B2), making secondly an *objectifiable and inter-objectifiable* environment (in German *Um-Welt*) understandable from an *observational* perspective through differentiation, judging, and bordering (see Figure 5), as well as through

externalization (i) and *distancing* (ii). Both are extremely helpful for *intellectual* development, abstract thoughts, and for handling and mastering the world, which often takes place through the phenomena of *separation*, *segregation*, and *exclusion*. At the same time, pure abstraction and intellectualization or simply instrumental behavior must be maintained in a successful and beneficial *balance* with regard to affective, episodic moments. In pedagogy and as educators, we must *take care* to address that.

The *distancing* moment (ii: B2) develops the ability to adopt perspectives and increasingly refines this ability during development, allowing one's self to unfold: *I recognize myself as a self* to which I can attribute qualities, values, etc. and thoughts. The adoption of perspectives creates and constructs the possibility of *cognitive* empathy and understanding from a *distance* (as pure *Theory of Mind*), rather than *feeling with* (in German *Mitfühlen*) as sympathy and *with-suffering* (in German *Mitleid*) which is often seen as *true love* (*agape*, *caritas*) and *feeling within* (in German *Hinfühlen*), and emotionally resonating closely, which fundamentally promotes *factual*, *objective*, and *strategic* exploration (as empathic *understanding through thoughts*, in German *Eindenken*).

The phenomena of *separation* and *segregation*, in particular, belong to this *cognitive* moment. An overemphasis on this modality leads to an *avoidant* deviation towards A2+ (as shown in figure 5), which, in unfavorable cases, results in negative, isolating, and distorted thinking, opening the door to *dehumanization* through the devaluation of others (group egoism, concept of uniquely human and animalistic), the world, or oneself, leading to a loss of belonging and connectedness (desire based; Haslam 2006; Wiesner 2022). Since this moment of attachment allows for both a *negative* self-image and a *negative* view of others, all forms of care, in the sense of analytical empathy (as analytical theory of mind without sympathy), must be approached with caution. Someone who views others analytically but remains in a state of detachment without closeness can develop rather peculiar and weird convictions (Arendt 1963).

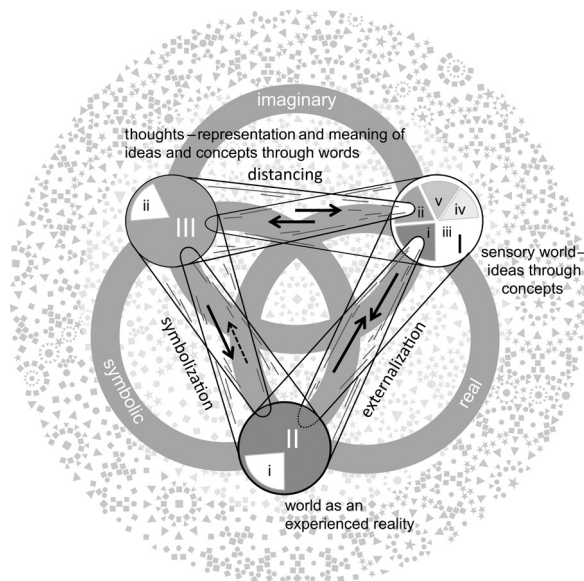


Figure 5: A phenomenological perspective on worldview formation (illustration by the authors)

The *cognitively distant* moment (ii: B2) represents both the ability to recognize (perception) from a distance (analytically and intellectualized by using abstractions) and the perspective of the detached, *objective observer* (in German *Beobachtungsperspektive*; as shown in figure 5 and 6). Abstract cognitive thinking opens up the realm of the factual, objective, analytical, and the desire to know and optimize (Breit & Wiesner 2022; Wiesner & Breit 2024), while also pointing to a reserved stance toward all affective experiences (*avoidance*), thus creating a distancing from the world, other people, and one's own emotions as well as the emotions of others.

The *phenomena* enable also the so-called “science of quantities” (Peirce 1933, CP 4.230) because the “abstract noun quantity” expresses “the operation of the mind by which we pay attention to one feature of a percept to the disregard of others” (CP 4.235). *Abstraction* “is a very special mode of thought” that transforms I see light into there is light here or “honey is sweet” into “honey possesses sweetness”. But sweetness is a fictitious thing.

Thus, “everyday life first, for example, found the need for that class of abstractions which we call collections,” and the same thought “generates classes of collections, such as pairs, leashes, quatrains, hands, weeks, dozens, baker’s dozens, sonnets, scores, quires, hundreds, long hundreds, gross, reams, thousands, myriads, lacs, millions, millions, millions, etc.” All these concepts create a distance from the episodically experienced, perceivable, and tangible world.

Pure *symbolization* and the *quantifiability* of symbolic summarization afford “the means of thinking about thoughts in ways in which we could not otherwise think”. *Symbols* “enable us, for example, to create abstractions” (CP 4.531), and these, in turn, lead to forms of *separation*, *segregation*, and *exclusion* and are only made possible through the *symbolic distance*. “Thus, the symbol first manifests itself as the killing of the thing, and this death results in the endless perpetuation of the subject’s desire,” says Lacan (1956, 101), indicating that the symbolic creates something (*non-being*) that does not exist. Pure *Words* (in German *Wort*), unlike *concepts* (in German *Begriff*), ideas, and notions, do not refer to the thing itself but to other words, which are abstract symbolizations (like sweetness), making the world untouchable as a result. Concepts, ideas, and notions refer to what is demonstrable and to the indicators in the world that are *episodically* experienceable as honey is sweet. *Care is an idea that must be expressed through feeling and experience*.

The *rule-bound* moment (i: B1) of the internal working model emphasizes not only the ability to act, i.e., steering, guiding, creating, handling, and mastering, but also being steered, guided, and mastered, and the obligation to behave (for *behavioral theories* and all forms of externalization). The emphasis on the rule-bound moment is fundamental for the development of *moral judgment* (*as thinking in rules*) and action. An overemphasis on rule-bound behavior, from an attachment theory perspective, leads to an *avoidant* deviation towards A1+, which in the worst case can result in mere rigidity (*fixation* and solidification of rules and norms) as well as *mechanistic dehumanization* through devaluation and *instrumental dehumanization* through disregard by denying equality and equivalence (cause or causal history based; Haslam 2006; Wiesner 2022).

All thinking in terms of rules requires *exclusive* moments. The demand here, therefore, is to ensure fair care and care for others through rules, laws, duties, and the basis of justice as well as moral prescriptions, emphasizing *social* rather than prosocial aspects of reciprocity.

The moment of *exclusion* is extremely significant for this attachment moment, as it allows for the discovery and establishment of rules and repeatable processes through *simplification* and *reduction*. The rule-oriented moment, however, can exceed the limits of what is bearable, as it is based on the formulation of *rights* and duties. Those who have no duties as human beings often have no rights either, yet a compulsion (ought, must) can still prevail. “There is such a thing as a right to have rights,” writes Arendt (1955, 614), but also the phenomenon of “having lost rights,” which can be accompanied by the “loss of human rights” (613).

The associative and ordered emphasis through forms of *exclusion* is simultaneously accompanied by a particular form of *extinction*. Through an overemphasis on this moment, persons as *individuals* (*singularities*) can experience a sense of *non-belonging*, and in the worst case, an exclusion from humanity itself. Care must be careful not to assume that being a person can be established purely through rights and duties; rather, it involves the recognition of the *person* as a *human human being* (in German *menschlicher Mensch*), which always requires an *affective* moment of *prosocial* affection (in German *Anteilnahme*). For *living diversity* and the manifold, there are no universally valid rules that approximate natural laws, which would represent a misinterpretation of the concept law in relation to the living.

The highest *expression* of all *assimilative* processes can be found in the two *cognitive* moments. Assimilation is conservative, writes Piaget (1950, 339), and seeks to subordinate the environment to the organism, thereby organizing *deduction* within us and creating an increasingly dense networks among things (Wiesner & Gebauer 2023b). The world is experienced as something familiar, already recognized, and *extrapolable*, with the lived experience being organized thereafter through repetitions.

4. An overview for creating a memorable configuration

In the model in figure 6, it becomes *evident* that the *observational perspective* enables the phenomena of *extinction*, *separation*, and *exclusion*, whereas the *I-Thou-World perspective* encompasses the phenomena of *inclusion* and *integration*.

Consequently, in addition to all productive B-moments as deviations and distortions, uncomfortable-avoidant, primarily cognitively tinted A-modalities, as well as uncomfortable-ambivalent, affectively tinted C-moments, and a more or less pronounced disorganized pattern (A-C as D-moment) may develop an internal working model of attachment and relationships (see figure 3 and 6). The D-moments exhibit characteristics of both A+ and C+ and thus do not form their own main group but are considered a mixed form (A–C) (Wiesner & Gebauer 2022a).

The *memorable configuration* leads to a preceding *synthesis* of phenomena, in which the concepts (from the initial sketch) appear as *visible* elements and moments and simultaneously represent phenomena of relationship and attachment. The background is the experiential and perceivable world, which, through a *framework* like attachment theory, can make certain *care-relevant concepts* visible by crystallizing them. *Concepts* are, in essence, crystallizations of experiential events by freezing. Both phenomena, namely the concepts and the moments of attachment and relationship, are interrelated, supporting and validating each other reciprocally through mutuality. *Insightfulness* is the approach to validation in the structural-phenomenological method. As seen in Figure 6, inclusion (iv) can only occur by *incorporating diversity* (iii). Integration (v), on the other hand, brings together *different*

elements, while *separation* (ii) creates clear *distinctions* in order to establish a distinct, yet *reduced*, wholeness through *exclusion* (i).

If there were only moments of *assimilation*, only the *separation* (ii) of what is already known and the *exclusion* (i) of the unknown or unwanted, then development through potential learning processes would be severely limited; there would be no variations in structures, and human beings would not progress (Piaget 1970, 33). *Accommodation*, with its *inclusive* (iv) and *integrative* (v) moments, enables forms of realignment and incorporation of differentiation, and transformation as well as modification of already existing structures (Piaget

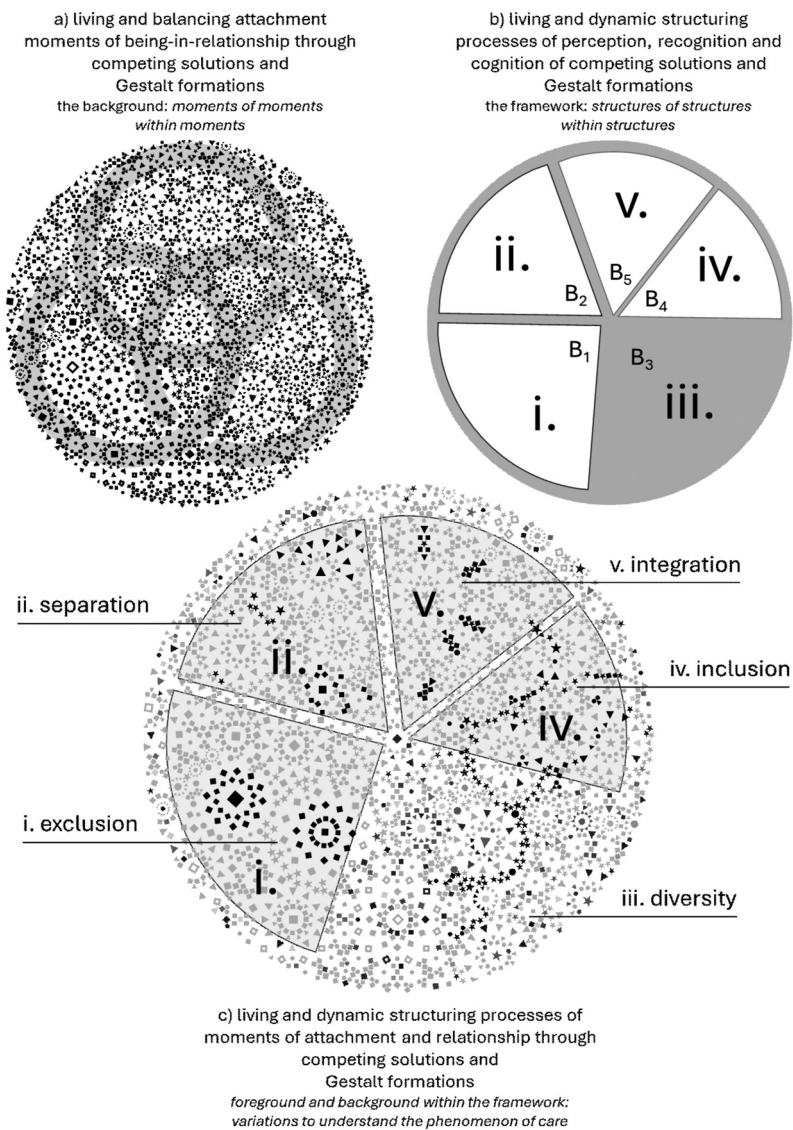


Figure 6: A phenomenological synthesis on structures and moments as a memorable configuration (illustration by the authors)

1975). However, only the *interplay* and *interaction* between *accommodative* and *assimilative* moments as two *poles* lead to mutual preservation and *balance*. A balance or distortion between *coherence* and *correspondence*.

If *assimilation*, with its *separating*, *segregating*, and *exclusionary* moments, surpasses *accommodation*, then, according to Piaget (1950, 1970, 1975), thinking develops in an ego-centric, even autistic-like and compulsive manner, leading, from an attachment theory perspective, toward an *avoidant* direction (i, ii). It is the Achilles' heel of modern (social) science that pure abstraction reveals little that is new or innovative.

On the other hand, if *accommodation* surpasses *assimilation* through an overemphasis on *integrative* and *inclusive* moments, there is essentially little to no continuity and contingency, resulting in inconsistency and, from an attachment theory perspective, an experienced *ambivalence* (iv, v; Wiesner & Gebauer 2023b). The relationship between assimilation and accommodation as poles is therefore characterized by a *dynamic balance*.

Balance is never perfect and never fully attained, which is why there are always disruptive factors and moments that can lead to dissonance, inconsistency, or incompatibility. Therefore, in every *inclusive* and *integrative* moment, there is a renewed search for internal differentiation or even individualization (*singularity*), where personalization, acceptance, and regard might provide a middle ground.

Some further reflections on the concept of *reciprocity*, which initially developing through the passive moment (iv) as *mutuality* and through the resistant-integrative moment (v) towards the distancing moments (i, ii) as *mutual exchange*, is again found in Piaget's two types of regard, where a one-sided and a mutual form exist. But the *one-sided form*, the so-called *respect* (Piaget 1986a, 1986b, 1986c), primarily means heteronomy or the morality of obedience and develops more through the *constraint* (in German *Zwang*) of authority. Constraint belongs to the family of the *compulsive*, and as such, the idea of respect inherently harbors a form of *exclusion* through the meaning of high regard.

A *morality* of autonomy means *mutual responsibility*, which involves *respect* as consideration, recognition and acceptance. Etymologically, *regard* (in German *Achtung*) stems from consideration as attention and appreciation, whereas *respect* (in German *Respekt*) derives from reverence, awe, and high respect. Equality (of *diversity*) and *solidarity* also stand in contrast to obedience. Only mutual regard shapes the sense of what is good and appropriate. With external obedience comes a more verbal than actual solidarity, whereas mutual regard forms a deeper and distinctly vibrant solidarity.

Solidarity, as a phenomenon of care, profoundly corresponds to the attachment phenomenon of the passive-inclusive modality (iv), which also draws on resistant-integrative moments (v) to demand equality as genuine participation. Solidarity is a form of *inclusion*, *incorporation*, and *internal embracing*. And yet, solidarity cannot be inclusive of everything; it requires both integrative and separative (disintegrative) moments.

5. An attempt at a provisional conclusion

The concept *care* (od Englisch *caru*) and *caring* etymologically encompass a wide range of meanings, including *concern*, *anxiety*, *carefulness*, *trouble*, *sorrow*, *attention*, *mindfulness*, *supervision*, *consideration*, *tact*, *worry*, and *taking care*, as well as *educational care* (Pfeifer 1989). Thus, caring refers to the act or state of showing concern for others. The concept of

care is also related to the Latin *garrire* (to talk, chatter) and the Greek *gérȳs* (γῆρυς, voice, call), as well as to *kotilia* (κωτῖλια, chattering). *Careless*, on the other hand, is a compound in Old English formed from *caru*, *cearu* (care, worry) and *-lēas* (without)” (Barnhart 1988, 144; Hoad 1986, 145). Care enables a variety of possibilities, namely caring about something or someone, caring for something or someone, and caring for oneself as both a human being and as an object, as well as self-caring.

Heidegger (1927, 171), shaped by his idea of *Being-in-the-world* (in German *In-der-Welt-sein*), sees “care as cura,” which, in its inherent ambiguity, encompasses not only “anxious effort” (185; in German *ängstliche Bemühung*) but also “carefulness” (in German *Sorgfalt*) and “dedication” (in German *Hingabe*). “All the human being’s behavior is ‘full of care’ and guided by his ‘dedication’ to something.” Therefore, dedication to separating and excluding is also possible, which, from an attachment theory perspective, can lead to a compulsive or highly anxious *Being-in-the-world*, but also to a dedication to ambivalence, through the emphasis on inclusion and integration.

It is the idea of *balance* that reappears here. Therefore, creativity in creation and change is attributed to care (Fleming 2014; Wiesner & Zechner 2023), and care requires inclusion and integration as *essential driving forces*. Thus, with reference to Fleming (2014), the idea of care is not primarily viewed as an (egoistic) relationship of the I to itself [as mere *self-care*] and is not at all founded in the concept of the *self* (as a *distanced* objectification of the I/me). Blumenberg (1987), on the other hand, also sees the *narcissism of care* within care itself, as it finds self-satisfaction and manifests in the form of vanity. This self-satisfaction is realized through the idea of equality, *individuality*, and the notion of producible replication (the idea of precision). Heidegger (1927) and Blumenberg (1987) thus present two very different ways of understanding care. All these phenomena are revealed through the concepts and their placement within attachment theory.

The German concept *Fürsorge* (from Middle High German *Vürsorge*) can be understood as care, but more precisely as “the cares of life” (Heidegger 1927, 185) and welfare. It expresses *the act of caring for someone or something*, referring to support and comprehensive assistance that is also future-oriented (Pfeifer 1989; Wiesner et al. 2023). Care thus becomes *Fürsorge* (*care-for*), encompassing pedagogical care and evolving into a form of *caring education*.

Education and *care* are not directly etymologically related, but they are conceptually linked, as care is an essential component of the educational process. *Caring education* emphasizes that education involves more than just the transmission of knowledge or *self-cultivation* (in German *Bildung*) through knowledge alone. This paper aims to illustrate through *memorable configurations* which concepts interact in highly complex ways through a process of *balancing*. It is essential to recognize that each of these concepts fundamentally describes a relationship *with the world in the world*, a *Being-in-the-world*.

References

- Ainsworth, Mary D. S. (1985). Mutter-Kind-Bindungsmuster. Vorausgegangene Ereignisse und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung (*Mother-child attachment patterns: Preceding events and their effects on development*). In Klaus E. Grossmann & Karin Grossmann

- (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (Auflage 2011, S. 317–340). Klett-Cotta.
- Ainsworth, Mary D. S.; Blehar, Mary C.; Waters, Everett & Wall, Sally (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Erlbaum.
- Arendt, Hannah (1963). *Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil*. Penguin.
- Baillargeon, René (1993). The object concept revisited: New direction in the investigation of infants' physical knowledge. In Carl Granrud (Hrsg.), *Visual perception and cognition in infancy* (S. 265–315). Erlbaum.
- Barnhart, Robert K. (Hrsg.). (1988). *The Barnhart Dictionary of Etymology*. Wilson.
- Bartholomew, Kimberley & Horowitz, Leonard M. (1991). Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2(61), 226–244.
- Beebe, Beatrice; Cohen, Phyllis & Lachmann, Frank M. (2019). *Bindung im Werden: Mikroanalyse der Mutter-Kind-Interaktion (Attachment in the Growing: Microanalysis of Mother-Child Interaction)*. Psychosozial-Verlag.
- Beebe, Beatrice & Lachmann, Frank M. (2013). *The Origins of Attachment*. Routledge.
- Blumenberg, Hans (1987). *Die Sorge geht über den Fluß (Care crosses the river)*. Suhrkamp.
- Bowlby, John (1969). Attachment and loss (Reprint 1999). Basic Books.
- Bowlby, John (1973). *Attachment and Loss. Volume II: Separation Anxiety and Anger*. Basic Books.
- Bowlby, John (1980). *Attachment and Loss. Volume III: Loss Sadness and Depression*. Basic Books.
- Breit, Simone & Wiesner, Christian (2022). Werte bilden und erziehen: Zentrale Entwicklungsaufgabe in der frühen Kindheit (*Shaping and Educating Values: A Central Developmental Task in Early Childhood*). *KiTa aktuell – Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung*, 2, 3–6.
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, Urie (1992). Ecological System Theory. In R. Vasta (Hrsg.), *Six Theories of Child Development. Revised Formulations and Current Issues* (S. 187–251). Kingsley.
- Chae, Joanna Joo Kyung, & Song, Hyun-Joo (2018). Negativity bias in infants' expectations about agents' dispositions. *British Journal of Developmental Psychology*, 36(4), 620–633.
- Crittenden, Patricia M. (2006). A Dynamic-Maturational Model of Attachment. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 27(2), 105–115.
- Epley, Nicholas, Waytz, Adam, & Cacioppo, John T. (2007). On seeing human: A three-factor theory of anthropomorphism. *Psychological Review*, 114(4), 864–886.
- Fleming, Paul (2014). Sorge (*Care*). In R. Buch & D. Weidner (Hrsg.), *Blumenberg lesen* (S. 291–305). Suhrkamp.
- Gebauer, Michael (2007). *Natur und Naturerfahrung. Naturbezogene Konzeptbildung im Kindesalter (Nature and the Experience of Nature: Nature-Related Concept Formation in Childhood)*. Kovac.
- Gebauer, Michael, & Wiesner, Christian (2022). Being-in-the-world: Understanding attachment theory and learning as being-in-nature. *Annual of Educational Studies*. Sofia University St. Kliment Ohridski, 111(3), 9–51.
- Gelman, Rochel (1990). First Principles Organize Attention to and Learning About Relevant Data: Number and the Animate-Inanimate Distinction as Examples. *Cognitive Science*, 14(1), 79–106.

- Gergely, György (2011). Kinds of Agents: The Origins of Understanding Instrumental and Communicative Agency. In Usha Goswami (Hrsg.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (S. 76–105). Wiley Blackwell.
- Hamlin, J. Kiley & Sitch, Miranda (2020). Understanding and Evaluating the Moral World in Infancy. In Jeffrey J. Lockman & Catherine S. Tamis-LeMonda (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Infant Development* (S. 777–804). Cambridge University Press.
- Hamlin, J. Kiley, Wynn, Karen & Bloom, Paul (2010). Three-month-olds show a negativity bias in their social evaluations: Social evaluation by 3-month-old infants. *Developmental Science*, 6(13), 923–929.
- Haslam, Nick (2006). Dehumanization: An Integrative Review. *Personality and Social Psychology Review*, 10(3), 252–264.
- Heidegger, Martin (1927). Being and Time. A Translation of Sein und Zeit (J. Stambaugh, Übers.; Ed. 1996). Suny.
- Hoad (1986). *The Concise Oxford Dictionary of English Etymology* (Edition 1996). Oxford University Press.
- Jin, Kyong-Sun; Houston, Jessica L.; Baillargeon, Renée; Groh, Ashley M. & Roisman, Glenn I. (2018). Young infants expect an unfamiliar adult to comfort a crying baby: Evidence from a standard violation-of-expectation task and a novel infant-triggered-video task. *Cognitive Psychology*, 102, 1–20.
- Koestler, Arthur (1989). *Die Armut der Psychologie: Zwischen Couch und Skinner-Box und andere Schriften* (*The Poverty of Psychology: Between the Couch and the Skinner Box and Other Writings*). Fischer.
- Lacan, Jacques (1956). The Function and Field of Speech and Language in Psychoanalysis. Paper presented at the Rome Congress held at the Institute of Psychology at the University of Rome on September 26 and 27, 1953 (B. Fink, H. Fink, & R. Grigg, Übers.). In *Écrits. A Selection* (French Original 1966, Edition 2004, S. 32–106). Norton & Company.
- Main, Mary & Solomon, Judith (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. Berry Brazelton & Michael W. Yogman (Hrsg.), *Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern* (S. 121–160). Ablex.
- Mandler, Jean M. & McDonough, Laraine (1998). On Developing a Knowledge Base in Infancy. *Developmental Psychology*, 6(34), 1274–1288.
- Meltzoff, Andrew N. & Moore, Keith M. (1998). Infants' understanding of people and things: From body imitation to folk psychology. In Jose L. Bermudez, Anthony Marcel, & Naomi Eilan (Hrsg.), *The body and the self* (S. 43–69). MIT Press.
- Mikulincer, Mario & Shaver, Phillip R. (2019). Attachment, Caregiving, and Parenting. In Orit Taubman-Ben-Ari (Hrsg.), *Pathways and Barriers to Parenthood: Existential Concerns Regarding Fertility, Pregnancy, and Early Parenthood* (S. 305–319). Springer.
- Mikulincer, Mario & Shaver, Phillip R. (2020a). Applications of Attachment Theory and Research: The Blossoming of Relationship Science. In Joseph P. Forgas (Hrsg.), *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition* (S. 187–206). Cambridge University Press.
- Mikulincer, Mario & Shaver, Phillip R. (2020b). Attachment Theory. In Phillip J. Corr & Gerald Matthews (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Personality Psychology* (S. 208–219). Cambridge University Press.
- Oser, Fritz & Althof, Wolfgang (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich* (*Moral Self-Determination: Models of Development and Education in the Realm of Values*). Klett-Cotta.

- Peirce, Charles S. (1933). *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Volume IV* (Charles Hartshorne & Paul Weiss, Hrsg.; Edition 1974 Belknap Press). Harvard University Press.
- Pfeifer, Wolfgang (1989). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (Etymological Dictionary of German). 3 Bände. Zentralinstitut für Sprachwissenschaft (2. durchgesehene und ergänzte Auflage). Akademie Verlag.
- Piaget, Jean (1950). *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde* (La construction du réel chez l'enfant; *The Construction of Reality in the Child*) (J.-U. Sandberger, Übers.; Auflage 1974). Klett.
- Piaget, Jean (1959). *Nachahmung. Spiel und Traum* (La formation du symbole chez l'enfant: Imitation, jeu et rêve, image et représentation) (*Imitation. Play and Dream*). Klett.
- Piaget, Jean (1970). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung* (Piaget's theory in Carmichael's *Manual of Child Psychology*, 1970) (R. Fatke, Hrsg.; H. Kober, Übers.). Fischer.
- Piaget, Jean (1975). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen* (L'équilibration des structures cognitives) (*The Equilibration of Cognitive Structures*, Auflage 1976). Klett.
- Piaget, Jean (1977). *Im allgemeinen werde ich falsch verstanden. Jean Piaget im Gespräch mit Jean-Claude Bringuier* (In General, I Am Misunderstood: Jean Piaget in Conversation with Jean-Claude Bringuier, deutsche Auflage 1996). Europäische Verlagsanstalt.
- Piaget, Jean (1986a). Die Entwicklung des Solidaritätsgeistes und des Gerechtigkeitsbegriffs beim Kinde (*The Development of the Spirit of Solidarity and the Concept of Justice in the Child*). In Hans Bertram (Hrsg.), *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie* (S. 125–129). Suhrkamp.
- Piaget, Jean (1986b). Die moralische Entwicklung von Jugendlichen in primitiven und modernen Gesellschaften (*The Moral Development of Adolescents in Primitive and Modern Societies*). In Hans Bertram (Hrsg.), *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie* (S. 118–124). Suhrkamp.
- Piaget, Jean (1986c). Die moralische Regel beim Kind (*The Moral Rule in the Child*). In Hans Bertram (Hrsg.), *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie* (S. 106–118). Suhrkamp.
- Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel (1979). *Die Entwicklung des inneren Bildes beim Kind* (L'image mentale chez l'enfant, *The Development of the Inner Image in the Child*, 1966) (A. Roellenbleck, Übers.). Suhrkamp.
- Riedl, Rupert (1994). *Mit dem Kopf durch die Wand. Die biologischen Grenzen des Denkens* (*Through the Wall with Your Head: The Biological Limits of Thinking*, Auflage 1996). Klett-Cotta.
- Trautwein, Mathis; Kanske, Philipp; Böckler, Anne & Singer, Tania (2020). Differential benefits of mental training types for attention, compassion, and theory of mind. *Cognition*, 194, 104039.
- Tugendhat, Ernst (1979). *Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung: Sprachanalytische Interpretationen* (Self-Consciousness and Self-Determination: Language-Analytical Interpretations, Auflage 2017). Suhrkamp.
- van IJzendoorn, Marinus H., Goldberg, Susan, Kroonenberg, Pieter M. & Frenkel, Oded J. (1992). The Relative Effects of Maternal and Child Problems on the Quality of Attachment: A Meta-Analysis of Attachment in Clinical Samples. *Child Development*, 63(4), 840–858.
- Webster (Hrsg.). (1989). *Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language*. Gramercy.

- Wiesner, Christian (2020). Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen (*Structural-Dynamic Modeling of Mentoring: Movements, Directions, and Alignments*). In Johannes Dammerer, Elisabeth Windl, & Christian Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden. Band 1* (S. 85–111). Studienverlag.
- Wiesner, Christian (2022). Kulturelle Nachhaltigkeit als Balance von Nähe und Distanz. Das Zusammenwirken von Anthropomorphismus, Subjektivation, Empathie, Objektivation und Dehumanisierung (*Cultural Sustainability as a Balance of Closeness and Distance: The Interaction of Anthropomorphism, Subjectivation, Empathy, Objectivation, and Dehumanization*). In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 459–486). Studienverlag.
- Wiesner, Christian & Breit, Simone (2024). Entwicklungspädagogische Voraussetzungen für BNE in der Kindheitspädagogik – Eine erste Skizze (*Developmental Pedagogical Prerequisites for Education for Sustainable Development (ESD) in Early Childhood Education – An Initial Sketch*). In Sebastian Rost, Bianca Bloch, Anna-Katherina Kaiser, & Ina Kaul (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kindheitspädagogik. Beiträge zur Disziplin, Profession und Praxis der Pädagogik der frühen Kindheit*. Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 94–113). Beltz.
- Wiesner, Christian; Breit, Simone & Zechner, Kerstin A. (2023). Caring Culture: With each other, for each other. A conceptual foundation through attachment theory and cognitive theory of moral judgment development. *International Journal of Latest Trends in Engineering and Technology, Special Issue-ICE2MAS*, 15–35.
- Wiesner, Christian; Dammerer, Johannes; Zeilinger, Hannelore & Ziegler, Verena (2024). Exploring Mentoring through Ecoliteracies. Insights from Ecological Structures. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, 11(3), 150–192.
- Wiesner, Christian & Gebauer, Michael (2022a). In-Beziehung-Sein mit dem Natur-Sein. Bindungstheorie und Lernen verstehen, um kulturelle Nachhaltigkeit zu fördern (*Being in Relationship with Nature: Understanding Attachment Theory and Learning to Promote Cultural Sustainability*). In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 435–458). Studienverlag.
- Wiesner, Christian & Gebauer, Michael (2022b). Möglichkeitsräume für eine Pädagogik der Nachhaltigkeit. Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt. Die Förderung von Naturkonzepten für eine kontextsensible und authentische Entwicklung (*Opportunities for a Pedagogy of Sustainability: Environment, Social World, Life World. Promoting Nature Concepts for Context-Sensitive and Authentic Development*). *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, 5. Jahrestagung zur Forschung der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost: Nachhaltig bilden-Entwicklungsschritte begleiten, 1–28.
- Wiesner, Christian & Gebauer, Michael (2023a). Das In-der-Welt-sein als Grundverfassung des Mentorings. Das An-Sich-Erfahren und das Zu-Sich-Sein: Bindungstheoretische Fundierungen für das Mentoring (*Being-in-the-World as the Fundamental Constitution of Mentoring: Experiencing Oneself and Being Oneself – Attachment-Theoretical Foundations for Mentoring*). In Elisabeth Windl, Johannes Dammerer, & Christian Wiesner (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir gestalten. Band 3* (S. 101–127). Studienverlag.

- Wiesner, Christian & Gebauer, Michael (2023b). Erinnerungen an mögliche Zukünfte. Aspekte und Prozesse des Lernens für die futures literacies. Heranziehung der Theorie von Jean Piaget zur Klärung von Zukunftsfähigkeit (*Memories of Possible Futures: Aspects and Processes of Learning for Futures Literacies. Applying Jean Piaget's Theory to Clarify futures literacies*). In Caren Sippl, Erwin Rauscher, & Gerhard Brandhofer (Hrsg.), *Futures Literacy – Zukunft lernen und lehren* (S. 101–127). Studienverlag.
- Wiesner, Christian & Zechner, Kerstin A. (2023). Diversity works through Care: Eine Semiologie der pädagogischen Diagnostik: Diversitätssensible pädagogische Diagnostik aus den Ideen, Gestalten und Formen von Ernst Cassirer heraus betrachtet (*Diversity Works through Care: A Semiology of Educational Diagnostics – Diversity-Sensitive Educational Diagnostics Viewed through the Ideas, Forms, and Shapes of Ernst Cassirer*). *Re&E Source: Open Online Journal for Research and Education: More of Research* – Konferenzband zum Tag der Forschung, 10, 175–236.
- Zechner, Kerstin A. & Wiesner, Christian (2023, August). *Care – Attachment and Participation, Approaches to Inclusion*. 31st EECERA Conference. Lisbon, Portugal.

Transitionen und pädagogische Fürsorge

Übergangsgespräche zwischen Elementar- und Primarstufe als Beitrag zu einer Caring Culture

Der Übergang von der Elementar- in die Primarstufe ist eine entscheidende Phase im Bildungsweg eines Kindes und erfordert besondere pädagogische Aufmerksamkeit und Fürsorge – insbesondere vor dem Hintergrund des Bekenntnisses zu einem inklusiven Bildungssystem. Übergangsgespräche zwischen Eltern/Erziehungsberechtigten und Personen aus Kindergarten und Schule sind ein Ausdruck pädagogischer Verantwortung und wollen zur Teilhabe aller Kinder im Transitionsprozess beisteuern. Der Beitrag skizziert die Ideengeschichte und Zielperspektive der Übergangsgespräche in Niederösterreich und gibt ausführlich Einblick in Vorbereitung und Durchführung dieser Gespräche sowie Erfahrungen mit dem Setting. Darüber hinaus wird die fürsorgliche Haltung beleuchtet, die als essenzielle Grundlage der Übergangsgespräche erachtet wird. Abgerundet wird der Beitrag durch Fragen der Qualitätssicherung auf unterschiedlichen Ebenen, die sowohl strukturelle als auch inhaltliche Aspekte betreffen. Möglichkeiten und Grenzen von Inklusion werden in diesen Gesprächen ausverhandelt – und so bewegt sich der Übergang von der Elementar- in die Primarstufe in vielen Fällen noch zwischen der Realität und der Vision einer vollständig inklusiven Bildungslandschaft.

Keywords: Übergangsgespräch, Diversität, Inklusion, Transition, Kindergarten, Schule

1. Pädagogische Fürsorge für *alle* Kinder – auch in Transitionsprozessen

*ich denke mir
so wie ich bin so und nicht
anders soll ich sein und so hätte ich mich
auch selbst gemacht
Messner 2022*

Im Rahmen einer Caring Culture tragen Pädagog*innen und Institutionen Verantwortung *allen* Kindern gegenüber (UN-BRK; BGBl. III Nr. 155/2008). Sie haben den Auftrag, inklusive, gleichberechtigte und qualitativ hochwertige Bildung für alle sicherzustellen und lebenslanges Lernen zu fördern. Denn Bildung verbessert nicht nur die Lebensqualität, sondern eröffnet Menschen die Möglichkeit, sich die Fähigkeiten anzueignen, die sie brauchen, um innovative Lösungen für die dringlichsten globalen Herausforderungen zu finden. Und inklusive Bildung befähigt dazu, eine gerechtere und zukunftsfähigere Welt zu gestalten (UN 2024). Im Sinne einer inklusionsorientierten und fürsorgenden Pädagogik erfordern diese

grundlegenden Prinzipien, die auf der Menschenwürde basieren, ein tiefes Verständnis für Vielfalt sowie eine Sensibilisierung für deren Wertschätzung und bewusste Förderung.

Stenger et al. (2017, 9) halten fest, dass mit „Diversität die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Menschen thematisiert werden“, die sich entlang historisch-gesellschaftlich-kultureller Differenzlinien entwickeln und normierende Effekte erzeugen, etwa in den Bereichen „Geschlecht, soziale Differenz, Ethnie“, die deduktiv wirken. Zudem werden häufig Begriffe wie „Heterogenität, Vielfalt, Inklusion oder Differenz“ als scheinbare Synonyme für Diversität verwendet, die jedoch oft nicht die wahre Bedeutung des Begriffs vollständig erfassen oder ihr nicht gerecht werden. Prengel (1993, 55) betont, dass in Bezug auf Verschiedenheit und Gleichheit „immer klar bleiben muss“, dass „alle menschlichen Existenzweisen [...] kulturell bedingt und historisch veränderlich sind“. Daher sei es wichtig, die sich „kulturell [...] wandelnden Eigenarten bewusst zu machen und mitzuteilen“. Dieses Bewusstmachen und Kommunizieren von Aspekten der Verschiedenheit, Ähnlichkeit und Gleichheit stellt eine zentrale Überlegung dar, die auch auf den diversitätssensiblen pädagogischen Blick in Übergangsgesprächen angewendet werden mögen.

Einerseits gilt für alle Kinder gemäß Vereinbarung nach §15a des BVG (BGBl. I Nr. 148/2022, Art. 5) im letzten Kindergartenjahr vor Schuleintritt eine *Verpflichtung* zum Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung. Diese schließt grundsätzlich auch Kinder ein, die mit einer Beeinträchtigung oder Behinderung leben. Allerdings können auf Antrag von Erziehungsberechtigten „Kinder von der Besuchspflicht befreit werden, denen auf Grund einer Behinderung, aus medizinischen Gründen [oder] auf Grund eines besonderen sonderpädagogischen Förderbedarfs“ der Besuch nicht zugemutet werden kann. Andererseits gibt es ein *Recht* auf frühkindliche Bildung ausschließlich im Jahr vor Schuleintritt (vgl. Gumpold-Hölblinger et al. 2023). Mit der Schulpflicht (BGBl. Nr. 76/1985, §2) ab dem 1. September, der auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres eines Kindes erfolgt, gehen mehrere Möglichkeiten der Beschulung einher: Vom Besuch einer Inklusionsklasse an Volksschulen bis hin zur Beschulung in einer Allgemeinen Sonderschule. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Möglichkeit der Vergabe eines Sonderpädagogischen Förderbedarfes (SPF) mit den jeweiligen Lehrplänen bzw. -zielen und Ressourcen kontextualisiert wird (BGBl. Nr. 76/1985, §8).

Vor diesem gesetzlichen Hintergrund ist der Übergang vom Kindergarten in die Schule auch als normatives Ereignis zu betrachten (Beelmann 2013). Bildungsrahmenplan und Lehrplan erteilen den Auftrag zur Kooperation zwischen den beiden Bildungseinrichtungen. Im Bildungsrahmenplan (Charlotte-Bühler-Institut 2009, 23) wird „die Vernetzung von elementaren Bildungseinrichtungen, Schule, außerschulischer Nachmittagsbetreuung und Eltern“ damit begründet, dass diese „die Grundlage einer partnerschaftlichen Begleitung des Übergangs“ bildet. Im neuen Lehrplan, der seit 2023/24 aufsteigend in Kraft ist, wird festgehalten, dass „für einen gelingenden Schuleintritt und die individuelle Förderung der Kinder [...] die Kooperation der Lehrerin bzw. des Lehrers mit anderen Einrichtungen erforderlich und hilfreich [ist], insbesondere die Kontaktnahme mit dem Kindergarten“ (Lehrplan der Volksschule¹, Fünfter Teil, Neunter Punkt).

1 BGBl. Nr. 134/1963

Die Maßnahmen der Abteilung Kindergärten und der Bildungsdirektion, die den Übergang vom Kindergarten in die Schule in Niederösterreich unterstützen, sind sehr vielfältig. Dazu zählen unter anderem die Gestaltung des Übergangsportfolios, in denen Kinder, Eltern und Pädagog*innen gemeinsam aufzeigen, wie Lernen gelingt; Lernwerkstätten, die Kinder im letzten Kindergartenjahr beim Erwerb der Schulfähigkeit unterstützen; das Modell der NÖ Schülereinschreibung, das Prozessinformation aus dem Portfolio und eine punktuelle Kompetenzüberprüfung mittels Schuleinschreibe-App kombiniert. Die landesweiten Initiativen werden standortspezifisch um Formate der Kooperation zwischen Kindergarten und Schule ergänzt, um die Transitionsprozesse zu unterstützen. Am weitesten verbreitet sind Besuche von Kindergartenkindern in der Schule und umgekehrt. Als inklusionssensibles Format ist in Niederösterreich das Übergangsgespräch weit verbreitet (Breit & Hofer-Rybar 2024): 70 % der Pädagog*innen haben damit Erfahrung. Diesen fallbezogenen, institutionen- und behördenübergreifenden Gesprächen widmet sich der vorliegende Beitrag.

Wissenschaftliche Bezugspunkte lassen sich im deutschsprachigen Raum unter den Begriffen „Runder Tisch“ oder „Übergangskonferenz“ herstellen (vgl. Weber-Liel et al. 2019; Kracke et al. 2019). Darunter versteht man eine „Methode zur individuellen Unterstützung von Übergängen für Kinder und Jugendliche, für die die allgemeinen Unterstützungsangebote nicht ausreichen“ (Kracke et al. 2019, 20). Giel (2021) liefert konkrete Anleitungen zur Umsetzung des Konzepts „Runder Tisch“ sowie zur Gestaltung transdisziplinärer Zusammenarbeit, bei der Betroffene und Angehörige aktiv einbezogen werden. Darüber hinaus gibt das Projekt „Kita, Schule und Eltern an einem Tisch“ Einblicke in die operativ-praktische Umsetzung von Übergangsgesprächen in Paderborn².

Die Autorinnen verstehen unter Schulübergangsgesprächen nicht ein singuläres Ereignis, sondern verstehen sie als Prozess und Ausdruck von Professionalität in der Transitionsbegleitung. Die folgenden Gesprächsausschnitte stammen aus einer Befragung von Vertreter*innen der Bildungsdirektion Niederösterreich sowie der Abteilung Kindergärten im Amt der niederösterreichischen Landesregierung zum Thema Übergangsgespräch. Die Personen haben sich für ein Expert*innen-Interview zur Verfügung gestellt, das die Autorinnen im Mai bzw. Juli 2024 im digitalen Setting geführt haben. Die Gespräche dauerten zwischen 15 und 50 Minuten, wurden als Audio- und Videodatei aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Interviewpartner*innen I1 und I2 sind Verantwortliche aus dem Bereich Elementarpädagogik, Interviewpartner*innen I3 und I4 kommen aus dem Bereich Schule.³ Das Textmaterial wird herangezogen, um das Übergangsgespräch mit seinen Chancen und Grenzen ausleuchten zu können.

2 https://www.kreis-paderborn.de/kreis_paderborn/buergerservice/amtsverzeichnis/aemter/51-jugendamt/uebergang-kita-grundschule.php

3 Die Autorinnen bedanken sich für die Bereitschaft der Interviewpartner*innen, ihre Erfahrung und Zeit zur Verfügung zu stellen.

2. Übergangsgespräche als Ausdruck pädagogischer Verantwortung

Übergangsgespräche sind Teile einer Caring Culture in der niederösterreichischen Bildungslandschaft. Sie beruhen daher auf der „prinzipielle[n] Haltung, dass Kindergarten und Schule gemeinsam Verantwortung für den Transitionsprozess tragen, und dass alle involviert gehören, dass alle gehört werden [sollen] (I2, 19:12⁴). In diesem Abschnitt wird über Genese und Entwicklung der Schulübergangsgespräche berichtet und ein Überblick über die Beteiligten gegeben, ehe Ziele, Formate und Prozesse der Übergangsgespräche näher dargestellt werden. Ferner beleuchtet der Text Maßnahmen der Qualitätssicherung und arbeitet die Haltung der Beteiligten als pädagogische Kategorie heraus.

2.1 Ausgangspunkt und Kontext des Übergangsgesprächs sowie aktuelle Entwicklungen

„Ich bin froh, dass wir dieses Format haben, und zwar wirklich flächendeckend, dass das jedem Kind, allen Eltern zur Verfügung steht.“ (I2, 36:30)

Der Ursprung des Schulübergangsgesprächs liegt mehr als 20 Jahre zurück und beruht auf der gemeinsamen Initiative des damaligen Schulinspektors, Leopold Rötzer, und der pädagogischen Beraterin der Abteilung Kindergärten, Christa Kirchner (I2, 2:55). Sie haben für ein Kind mit Mehrfachbehinderung die Frage gestellt, wie ein für das Kind passender Rahmen für den Schuleintritt geschaffen werden kann und wollten auch die Eltern einbeziehen. Mit diesem Gespräch, an dem Akteur*innen aus Kindergarten, Schule und Eltern beteiligt waren (I2, 3:30), wurde der Grundstein für die Maßnahme Schulübergangsgespräch gelegt, und zwar bottom-up, angetrieben durch die Praxis. Da sich das Format bewährt hat, haben Verantwortliche aus anderen Regionen die Maßnahme teilweise übernommen und die Idee weitergetragen (I2, 4:00).

Zur landesweiten Implementierung des Schulübergangsgesprächs, quasi top-down, kam es dann im Jahr 2010 im Kontext der Einführung des verpflichtenden letzten Kindergartenjahres ab Herbst 2010 (BGBl. I Nr. 99/2009; I2, 5:14). Die Nahtstelle Kindergarten – Schule und der Transitionsprozess ist zu diesem Zeitpunkt stärker in den Fokus der pädagogischen Arbeit gerückt: Seither erhalten alle Eltern/Erziehungsberechtigten über den Kindergarten die Broschüre „Vom Kindergarten in die Schule“⁵, die gemeinsam zwischen Bildungsdirektion und Abteilung Kindergärten entwickelt wurde. Darin wird unter anderem auch erklärt, was das Schulübergangsgespräch ist, welche Ziele es verfolgt und welchen Nutzen die Familie davon hat. Über das niederösterreichische Grundlagendokument „Entwicklungsbegleitung im letzten Kindergartenjahr“⁶ werden außerdem alle Elementarpädagog*innen über die Möglichkeit und Zielstellung von Übergangsgesprächen informiert. D. h., seit 2010 gibt es

4 Die Textstellen aus den vier Interviews sind im Folgenden mit den Kürzeln I1 bis I4 sowie den Zeitmarken versehen.

5 https://www.noel.gv.at/noe/Kindergaerten-Schulen/Vom_Kiga_in_die_Schule_2023.pdf

6 https://www.noel.gv.at/noe/Kinderbetreuung/Bildungsplan_letztes_Kindergartenjahr.pdf

landesweit einen verpflichtenden Auftrag für Kindergärten und Schulen zur Durchführung von Übergangsgesprächen: Dazu wurde behördenübergreifend ein Ablauf definiert und an Kindergärten und Schulen kommuniziert sowie ein entsprechendes Formular entwickelt. Seither besteht für jedes Kind die Möglichkeit dieser gemeinsamen Absprache (I2, 4:35).

Im Arbeitsjahr 2023/24 haben in Niederösterreich 1.326 Übergangsgespräche stattgefunden (Amt der NÖ Landesregierung, 2024). Da ca. 17.000 Kinder in Niederösterreich ihren Schulbesuch starten (Statistik Austria 2024), beträgt der Anteil von Kindern, für die ein Schulübergangsgespräch initiiert wird, knapp 8 %. Dass das Format vielfach genutzt wird, zeigt eine Vergleichszahl aus dem Arbeitsjahr 2018/19: Damals haben landesweit 975 Übergangsgespräche stattgefunden. Demnach gab es in den letzten fünf Jahren eine Wachstumsrate von 36 %.

Grundsätzlich besteht die Idee des Übergangsgesprächs darin, dass kindbezogene Informationen ausgetauscht und damit eine Grundlage für die bestmöglichen Bildungsprozesse eines jeden Kindes geschaffen wird. Insofern steht das Kind im Mittelpunkt und nehmen Eltern/Erziehungsberechtigte sowie Vertreter*innen aus der Institution Kindergarten sowie Vertreter*innen aus der Institution Schule teil (Amt der NÖ Landesregierung 2023, 9; vgl. Abbildung 1).

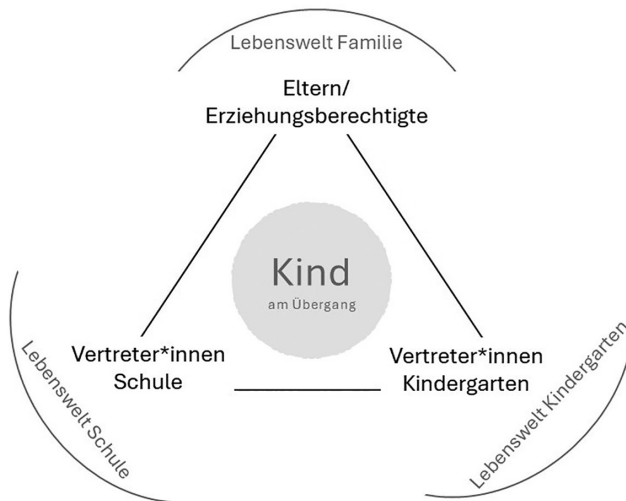


Abbildung 1: Beteiligte am Übergangsgespräch (Eigene Darstellung)

Im Zentrum des Gesprächs steht der Entwicklungsstand des Kindes, seine Stärken und sein Unterstützungsbedarf im Alltag und beim Lernen. Es sollen Informationen über das Kind ausgetauscht und Entscheidungshilfen in Bezug auf den Schuleintritt bereitgestellt werden. In diesem Kontext können auch Unterstützungsmaßnahmen oder spezielle Rahmenbedingungen gemeinsam überlegt und geplant werden (Amt der NÖ Landesregierung 2023, S. 9). Auch Interviewpartner*in I4 (1:30) benennt das Ziel von Übergangsgesprächen darin, „Kindern mit Unterstützungsbedarf einen möglichst schonenden, guten Schuleintritt zu bieten, wo Informationen weitergegeben, wo Ressourcen geplant werden können und wo bei Bedarf auch SPF beantragt werden kann.“ Wie vielfältig die gemeinsame Fürsorge in der Praxis ausgestaltet wird, zeigt Tabelle 1, die die am Gespräch Beteiligten darstellt:

Eltern/Erziehungsberechtigte	98 %
Kindergarteninspektorin	30 %
Kindergartenleitung	73 %
Inklusive Elementarpädagog*in	92 %
Gruppenführende Elementarpädagog*in	83 %
Interkulturelle Mitarbeiter*in	13 %
Schulqualitätsmanager*in	26 %
Diversitätsmanager*in	47 %
Schulleitung Volksschule	89 %
Schulleitung Allgemeine Sonderschule	9 %
Lehrperson Volksschule	11 %
Lehrperson Allgemeine Sonderschule	1 %
Gemeindevertretung	21 %

Tabelle 1: Beteiligte an Schulübergangsgesprächen in Prozent (2023/24)

An fast allen Übergangsgesprächen nehmen Eltern/Erziehungsberechtigte teil. In Ausnahmefällen können Übergangsgespräche jedoch auch ohne die primären Bezugspersonen stattfinden, denn laut NÖ Kindergartengesetz⁷ hat das Kindergartenpersonal die Möglichkeit „bei Eintritt in die Schule der Schulleitung auf Verlangen Auskünfte betreffend die körperliche, kognitive, emotionale und soziale Entwicklung der Kinder zu erteilen oder solche Daten zu übermitteln, soweit diese für die Feststellung des Förderbedarfes, insbesondere zur Sprachförderung und auch für die Schulreife der Kinder notwendig sind.“ Im Arbeitsjahr 2023/24 fanden 2,2 % der Gespräche ohne Beisein der Eltern/Erziehungsberechtigten statt. Die Gründe für das Fernbleiben der Eltern sind vielfältig (I2, 38:45), und Vertreter*innen aus Kindergarten und Schule führen in diesen Fällen das Gespräch zum Wohl des Kindes und sein Recht auf eine kontinuierliche Bildungslaufbahn. Gleichzeitig wird versucht, den Eltern im Vorfeld die Bedeutsamkeit und die Inhalte des Übergangsgesprächs darzulegen und auch im Nachgang über den Verlauf zu informieren, um eine gewisse Vertrauensbasis aufrechtzuerhalten (I2, 37:00).

Neben den Eltern sind es die Bezugspersonen aus dem Kindergarten, die ein Kind gut kennengelernt haben und in seiner Entwicklung fachlich einschätzen können. So sind fast immer der*die Inklusive Elementarpädagog*in beim Übergangsgespräch dabei (92 %), die als Expert*innen für individuelle Entwicklungsbegleitung das Kind und seine Eltern sowie das Kindergartenteam begleiten. Auch die gruppenführenden Elementarpädagog*innen, die den pädagogischen Alltag sowie die Lern- und Bildungsarrangements für das Kind

7 LGBL 5060-3, § 38, Abs. 6

gestaltet, nehmen sehr häufig (83 %) am Gespräch teil: wahrscheinlich fast immer, wenn das Kind eine allgemeine Kindergartengruppe besucht, wahrscheinlich seltener, wenn das Kind einer HPI-Gruppe angehört. Die Kindergartenleitung als Verantwortliche für die pädagogische Qualität des Lern- und Bildungsraums Kindergarten und die Aufrechterhaltung der Kooperation mit Schulen, nimmt ebenfalls sehr häufig (73 %) teil. Eine spezifische Perspektive, nämlich jene aus der interkulturellen Pädagogik, nehmen die Interkulturellen Mitarbeiter*innen ein – sie nehmen im Bedarfsfall (13 %) am Gespräch teil und erfüllen manchmal eine Doppelrolle: einerseits tragen sie dazu bei, Sprachbarrieren zu überbrücken und kultureller Verständigungsproblematiken zu überwinden (I2, 11:40) oder sie bringen ihre Erfahrungen in der Begleitung des Kindes im Kontext von Mehrsprachigkeit und kultureller Pluralität ein (I2, 15:08). Die Ebene der Fachaufsicht des Kindergartens in Person der Kindergarteninspektorin ist an 30 % der Gespräche beteiligt.

Schulseitig ist am häufigsten die Schulleitung der Volksschule involviert (89 %), die als öffentliche Schule im Sprengel für die Schulaufnahme verantwortlich ist. In etwa der Hälfte der Gespräche (47 %) ist auch der*die Diversitätsmanager*in der Bildungsregion beim Gespräch dabei, um die Eltern/Erziehungsberechtigten im Zusammenhang mit Fragen des sonderpädagogischen Förderbedarfes (SPF) und möglichen Unterstützungsmaßnahmen zu beraten. Der*Die Schulqualitätsmanager*in der Bildungsregion ist bei Bedarf (26 %) dabei, um an der Nahtstelle pädagogische Expertise bereitzustellen. Eher selten sind Lehrpersonen der Volksschule (11 %) am Übergangsgespräch beteiligt, noch seltener Schulleitung oder Lehrperson einer Allgemeinen Sonderschule (9 % bzw. 1 %).

Als Kindergarten-, aber vor allem als Schulerhalter nehmen auch die Gemeinden eine wichtige Rolle ein, wenn es um die Bereitstellung von Unterstützungsmaßnahmen geht, z. B. das Herstellen von Barrierefreiheit oder das zur-Verfügung-stellen von Stützkräften (I2, 17:20). Aus diesem Grund sind je nach Bedarf (21 %) auch Gemeindevertreter*innen eingebunden.

In dieser Tabelle nicht abgebildet sind weitere Entwicklungsbegleiter*innen des Kindes, wie z. B. die Kinder- und Jugendhilfe, Sozialpädagog*innen, Therapeut*innen, Psycholog*innen (I4, 8:30; I2, 12:30). Gegebenenfalls wird auch Video-Dolmetsch in Anspruch genommen (I2, 15:35).

Aus diesen Daten lässt sich schließen, dass etwa ein Drittel der Gespräche als *große Schulübergangsgespräche* und der Rest als *kleine Schulübergangsgespräche* durchgeführt werden (vgl. Abschnitt 2.2).

2.2 Initiieren und Vorbereiten des Übergangsgesprächs

*„Die bedeutsamsten Entwicklungsbegleiter*innen eines Kindes setzen sich an einen Tisch und denken darüber nach, was braucht dieses Kind für die volle Teilhabe?“ (I2, 23:45)*

Schulübergangsgespräche sind Teil eines Prozesses, der im Kindergarten in der Entwicklungsbegleitung und Verantwortung für das Wohl des Kindes gemeinsamen mit den Eltern beginnt. D. h., wenn seitens des Kindergartens entwicklungs-, lern- und verhaltensbezogene Themen auffallen, dann wird die Inklusive Elementarpädagog*in einbezogen, die Wahrnehmungen und Beobachtungen werden bei den Entwicklungsgesprächen mit Eltern/Erzie-

hungsberechtigten geteilt und fachliche Unterstützung und Vernetzung initiiert (I1, 5:07). Im letzten verpflichtenden Kindergartenjahr startet der Prozess des Schulübergangsmanagements bereits im Herbst, wo im Kindergarten erneut Gespräche stattfinden und die Vorstellungen und Erwartungen der Eltern in Hinblick auf den Schulübertritt abgeklärt werden. In diesem Rahmen wird auch das Format Schulübergangsgespräch vorgestellt und die Antragstellung besprochen. Bei diesem Gespräch mit den Eltern/Erziehungsberechtigten findet auch ein Austausch über die Inhalte des Schulübergangsgesprächs statt: Welche Informationen möchte der Kindergarten an die Schule weitergeben (I1, 6:00; 13:48)? Und die Eltern werden danach gefragt, was sie in diesem Gespräch einbringen möchten, was sie über das Kind, seinen familiären Alltag und über etwaige Therapien berichten möchten (I1, 15:04).

Die Antragsstellung für ein Schulübergangsgespräch kann grundsätzlich durch den Kindergarten, durch die Eltern oder durch die Schule erfolgen, wobei fast alle Anträge vom Kindergarten gestellt werden (I1, 20:45). Der Antrag selbst umreißt stichwortartig den Grund für die Antragstellung für ein Schulübergangsgespräch (I1, 30:40) und hält die aktuellen Überlegungen der Eltern für die Übergangsgestaltung fest. Die Anträge ergehen im Dezember und Jänner an die Kindergartenaufsicht, die diesen an die SQM weiterleitet. Behördenübergreifend erfolgen Absprachen sowie eine gemeinsame Terminplanung (I1, 8:00).

Zeitgleich wird von der*dem IEP eine sog. Beilage erstellt, die die Beobachtungen aller an der Entwicklungsbegleitung im Kindergarten beteiligten Akteur*innen festhält: Entwicklungsverlauf und -stand in den unterschiedlichen Bereichen, Ressourcen und Stärken des Kindes, Lernfelder und Unterstützungsbedarf (I1, 15:30). Diese Dokumentation ergeht zur Gesprächsvorbereitung ausschließlich an die Kindergarteninspektorin.

Grundsätzlich ist es so, dass die IEPs mit der jeweiligen Leitung und Pädagog*in entscheidet, welchen Rahmen es für ein Gespräch braucht (I1, 8:00), indem am Antrag der geplante Personenkreis zur Klärung der Fragestellungen ausgewählt wird: D. h. es wird im Vorfeld wird geklärt: Wie komplex ist die Fragestellung? Wie konflikthaft wird das Gespräch sein? Braucht es in diesem Gespräch die Ebene der Fachaufsicht? Das ist manchmal als Rückendeckung für die Pädagog*innen wichtig, manchmal ist es auch für die Eltern bedeutsam, dass sie auch von dieser Ebene Informationen und Antworten bekommen (I2, 11:40). D. h., die Besetzung der Runde wird entlang der Fragestellung sowie in Abhängigkeit vom Anlass und der Komplexität definiert (I3, 13:10).

Das *kleine Schulübergangsgespräch* findet zwischen Kindergarten, Eltern und Schule statt (I4, 3:55; I1, 7:07). Das Personal aus dem Kindergarten, welches das Kind mitunter drei oder vier Jahre kennt, kann umfassende Erfahrungen an die Schule weitergeben. Das sind manchmal Kleinigkeiten, an denen die Schule dann aber anknüpfen und aufbauen kann (I1, 31:00): das betrifft zeitliche Strukturen, räumliche Strukturen, die Anpassung von Materialien, Ernährungsgewohnheiten oder soziale Anker. Für die Schule ist es hilfreich zu wissen, was das Kind braucht (I3, 2:30).

Beim *großen Schulübergangsgespräch* nehmen zusätzlich die Kindergarteninspektorin, die*der Diversitätsmanager*in und ev. SQM teil (I4, 3:55). In diesem Fall will man mehr Menschen ins Mitdenken einbinden (I1, 8:18), weil entsprechende Rahmenbedingungen für den Schulbesuch gestaltet werden müssen.

Im Kontext der großen Übergangsgespräche werden auch sog. vorgezogene *Schulübergangsgespräche* geführt – und zwar bereits vor Weihnachten und damit vor der Schülereinschreibung. Wenn Diagnosen vorliegen und Eltern wissen, dass ihr Kind aufgrund einer Behinderung oder Beeinträchtigung Unterstützung braucht, wo klar ist, dass ein Schulbe-

such ohne SPF nicht möglich sein wird, dann besteht diese Möglichkeit auf dieses vorgezogene Übergangsgespräch (I4, 5:10; I1, 7:05). Die regulären Übergangsgespräche finden im Februar bzw. März statt, wenn die Schülereinschreibung vorbei ist und die Einschätzung vorliegt, dass das Kind etwas mehr braucht (I4, 5:10). In diesem Setting kommen alle als gleichberechtigte Partner*innen zusammen und bringen ihren Blick auf das Kind ein (I1, 7:30).

2.3 Durchführung des Übergangsgesprächs

Schulübergangsgespräche benötigen neben der soliden Vorbereitung auch Klarheit und Struktur in der Durchführung. Es bedarf daher einer Moderation, um das Gesprächsziel sowie die zur Verfügung stehende Zeit im Auge zu behalten und auf Ausgewogenheit der Redebeiträge zu achten (I1, 17:00). Begonnen wird das Gespräch in der Regel mit einer Vorstellungsrunde. Und dann wird das Wort an jene Akteur*innen übergeben, die das Gespräch beantragt haben – in der Regel sind das Personen aus dem Kindergarten. Beschrieben werden Entwicklungsverlauf und -stand des Kindes, Interessen und Stärken des Kindes, pädagogische Intervention aus dem Kindergarten, offene Lernfelder und der Unterstützungsbedarf im Alltag sowie für das Lernen (I2, 24:10; I4, 5:50).

„Das Grundprinzip besteht darin, dass das, was in der Elementarpädagogik an Förderung passiert ist und an Erkenntnissen gesammelt wurde – im Sinne der Kinder und unter der Voraussetzung des Einverständnisses der Eltern, weitergetragen wird an die Schule.“ (I3, 1:00)

„Je klarer man die Bedarfe eines Kinds im Prozess der Einschulung beschreiben kann, und benennen kann, was dafür notwendig ist, dass das Kind gut gefördert ist, desto eher ist eine zielgerichtete, und individuellen Bedürfnissen angemessene Beschulung möglich.“ (I3, 14:05)

Wenn der Kindergarten den Bericht abgeschlossen hat, werden die Eltern um ihre Einschätzung gebeten (I1, 17:00): Ob sie ihr Kind in den Beschreibungen erkennen? Was sie ergänzen möchten? Und wenn es um gesundheitliche Themen und Therapien geht, was es bisher schon an Unterstützungsmöglichkeiten gegeben hat?

„Und für Eltern ist es manchmal auch schön zu sagen, das ist mein Kind, und ich glaube, das braucht mein Kind.“ (I2, 25:10)

Und dann kommen Akteur*innen aus der Schule an die Reihe. Die SQM bitten meistens die Schulleitung der Volksschule, von der Schülereinschreibung einen Blick auf das Kind einzubringen (I1, 18:00).

Nach dem Informationsaustausch findet eine Art Orientierungsgespräch statt: Welche Möglichkeiten der Beschulung gibt es für das Kind (I4, 6:30)? Kann ein Schuleintritt in die Regelschule funktionieren und was braucht es, damit Teilhabe gelingt (I4, 3:20)? Fallführend auf Schulseite sind die Diversitätsmanager*innen: Sie erklären, wie ein SPF-Verfahren abläuft und in welchen Bereichen man einen SPF feststellen kann (I1, 18:25). Vonseiten des Schulsystems werden Möglichkeiten und Grenzen abgesteckt und den Eltern wird mitge-

teilt, was sie im Schulsystem erwarten wird, was möglich ist, was nicht (I3, 2:20). Manchmal ist es eine Verdeutlichung, was im Schulbetrieb anders sein wird: z. B. welche Arbeitshaltungen ein Kind mitbringen muss, um in der Klasse lernen zu können, also die physische und psychische Verfasstheit, um sich vier bis fünf Stunden am Tag konzentrieren zu können, bei der Sache bleiben zu können, Arbeitsaufträge zu erfüllen und den Rhythmus zwischen Stunden und Pausen aufrechterhalten zu können (I3, 10:48). Die Beratung zeigt auf, „welche Möglichkeiten es gibt und welche Möglichkeiten es einfach auch nicht gibt, weil der Wunsch von vielen Eltern ist eine kleine Klasse mit zwei Lehrer*innen – das kann das Schulsystem nicht immer bieten.“ (I1, 9:00)

„Die Idee ist, dass Eltern ihre Perspektive auf das Kind einbringen können, die Idee ist, dass sie Klarheit bekommen, wie geht es weiter, welche Möglichkeiten habe ich, damit auch sie die Sicherheit haben für das Kind.“ (I2, 23:45)

Am Ende des Gesprächs werden gemeinsame Vereinbarungen getroffen, damit für die Eltern der nächste Schritt klar ist: Beispielsweise die Einladung der Eltern in die Sonderschule, um sich vor Ort einen Eindruck zu verschaffen; die Zustimmung der Eltern zum SPF und eine Vereinbarung betreffend Antragstellung; ein weiteres Beratungsgespräch in der Schule (I1, 21:30). „Es wird niemand gedrängt oder in eine Richtung gebracht“ (I1, 20:43) – „ich erlebe das als sehr offene Beratung“ (I1, 18:25).

„Ich habe Gespräche erlebt, wo im Gespräch schon sehr viel vereinbart wurde und manchmal sind dann auch noch Optionen offengeblieben, aber immer haben die Eltern gewusst, was sind die nächsten Schritte.“ (I2, 32:05)

Die Dokumentation des Gesprächs erfolgt durch die Stelle, von der das Gespräch beantragt wurde. Im Vorfeld muss daher bereits geklärt werden, wer die Protokollführung übernimmt (I1, 20:45). Das Gespräch wird am Ende noch einmal zusammengefasst und das entspricht inhaltlich dem Protokoll, welches im Anschluss digital an alle versandt wird (I1, 24:00).

Die Dauer der Gespräche kann variieren, von 30 Minuten bis zu zwei Stunden. Die Gespräche dauern etwas kürzer, wenn die Eltern wissen, wo das Kind steht, und was es braucht. Die Gespräche im Februar und März können etwas länger dauern (I4, 7:35). Meist haben die Gespräche einen Zeitrahmen von 45 bis maximal 60 Minuten (I1, 14:15; I2, 30:00).

Auch das Setting ist variabel, sodass manche Übergangsgespräche analog und andere im digitalen Raum geführt werden (I1, 39:26), wobei auch bei digitalen Gesprächen die Eltern in den Kindergarten eingeladen werden, und auch die Teilnehmenden vonseiten der Schule in den Kindergarten kommen können – für die Fachaufsicht verursachen die Fahrzeiten jedoch Kapazitätsprobleme.

2.4 Qualitätssicherung und -entwicklung im Kontext des Übergangsgesprächs

Die Maßnahme Übergangsgespräch wird kontinuierlich adaptiert und weiterentwickelt. So wurde das Antragsformular zuletzt 2020 an die gültige Rechtsgrundlage angepasst (I2, 7:36). Als zentral werden jedoch der behördenübergreifende Austausch sowie die regionale Ver-

netzung erachtet: In regelmäßigen Treffen zwischen der Abteilung Kindergärten und der Bildungsdirektion wird besprochen, was gut läuft und wo es Herausforderungen gibt (I2, 33:20). Zuletzt wurde die steigende Anzahl von Schulübergangsgesprächen thematisiert und Kriterien für kleine und große Schulübergangsgespräche vor dem Hintergrund des Ressourceneinsatzes präzisiert. In den Regionen wird am Ende des Jahres ebenfalls über die Übergangsgespräche bilanziert und es werden daraus Schlussfolgerungen gezogen, die im jeweiligen Verantwortungsbereich weitergegeben werden (I4, 11:40).

„Was aus meiner Sicht wahnsinnig relevant ist, auf meiner Ebene, das ist die Kooperation zwischen Kindergarteninspektorin und SQM.“ (I1, 36:00).

Ein besseres Verständnis für die jeweils ‚andere‘ Seite versucht man durch Einladungen und Kontakte aufzubauen: So werden zu Steuerungsbesprechungen, an denen Kindergarteninspektor*innen und pädagogische Berater*innen teilnehmen, Vertreter*innen der Bildungsdirektion für einen Erfahrungsaustausch eingeladen (I2, 33:20). Oder beim Arbeitskreis mit Inklusiven Elementarpädagog*innen und Interkulturellen Mitarbeiter*innen wird der*die SQM eingeladen, um über den gesetzlichen Rahmen für SPF zu informieren (I1, 10:40).

„Manchen IEPs wurde erst durch diesen gemeinsamen Austausch deutlich, welche Ressourcen Schule sonst noch hat: Beratungslehrer*innen, das Fachteam Autismus, das unterstützen kann, und sonstige Elemente.“ (I1, 10:50)

Auch SQM und DM vernetzen sich in der Region sich mit Kindergartenleitungen, Inklusiven Elementarpädagog*innen und Elementarpädagog*innen (I4, 9:40). Darüber hinaus werden auch behördenintern Maßnahmen zur Qualitätssicherung gesetzt: In Sprengelbesprechungen mit Leitungen, IEPs und IKMs werden Neuerungen thematisiert, und in den Arbeitskreisen achten die Kindergarteninspektorinnen von fachlicher Seite drauf, wie die Gespräche im Konkreten geführt werden (I2, 20:15). Im Allgemeinen ist die Ausgestaltung der Übergangsgespräche weiterhin ein Prozess (I4, 1:55).

2.5 Fürsorgliche Haltung als pädagogische Kategorie

Es sind die Menschen, die mit ihrer Haltung, ihren Überzeugungen und Einstellungen, wesentlich zum Gelingen eines Schulübergangsgesprächs beitragen. Sie sind es, die dem Gespräch bzw. Thema Aufmerksamkeit, Bedeutung und Wertschätzung entgegenbringen: „Und wenn da alle Menschen im Setting die gleichen Prioritäten setzen und sagen, jetzt haben wir Zeit für dieses Kind und diese Familie, und wir sind alle mit dabei, dann ist das ein Gelingensfaktor.“ (I1, 38:00). D. h., alles hängt von der Haltung der Menschen ab: von den Menschen, die das Gespräch vorbereiten, die die Familien begleiten, die im Schulsystem die Kinder übernehmen (I1, 41:10).

Ein ressourcenorientierter Blick auf das Kind ist zentraler Aspekt einer fürsorglichen Haltung. Die Frage ist nicht vorrangig, wo die Defizite sind (I2, 25:10), sondern eine ganzheitliche, ressourcenorientierte Perspektive ist wichtig, um aufzuzeigen, wo das Kind in seiner Entwicklung steht und was das Kind im Kindergarten gelernt hat.

„Wie hier auf das Kind geschaut wird, das ist mir ein großes Anliegen.“ (I2, 36:40)

„Wir reiten nicht drauf herum, was das Kind alles nicht kann. Das finde ich Menschen gegenüber sehr abwertend.“ (I1, 14:45)

Es ist die Verantwortung für das Kind, die die Menschen antreibt: Elementarpädagog*innen, die das Kind womöglich drei Jahre begleiten, „sehen die Schwierigkeiten und machen sich da große Sorgen, wie es weitergeht.“ (I4, 14:14) Im Gespräch soll kein defizitorientiertes Denken befördert werden, sondern im Mittelpunkt steht die Frage: „Was braucht das Kind, um bestmöglich lernen zu können?“ (I3, 8:49)

Das Bewusstsein für die Situation der Eltern kommt als Aspekt der Fürsorge ebenfalls zum Tragen. Denn für Eltern kann das Schulübergangsgespräch eine herausfordernde Situation sein. Sie wissen, dass auch schwierige Themen zur Sprache kommen, etwa dass das Kind in seiner Entwicklung nicht der Altersnorm entspricht. Deshalb muss man Eltern auf das Gespräch sehr gut vorbereiten und sie stärken. (I2, 24:50) Es ist von großer Bedeutung, am Übergangsprozess vom Kindergarten in die Schule auch die „Vorstellungen und Wünsche der Eltern“ (I3, 2:00) einzuholen. Gleichzeitig wird aufseiten der Eltern „eine gewisse Unsicherheit“ (I3, 3:00) wahrgenommen, was im Schulsystem möglich sein wird. In diesem Zusammenhang ist es die Aufgabe der Diversitätsmanager*innen für Klarheit und Transparenz zu sorgen, „was im Schulsystem möglich ist, und was nicht. Vieles ist möglich, alles nicht.“ (I3, 3:10). Mitunter verlaufen die Übergangsgespräche auch emotional und im Nachklang des Gesprächs hat der Kindergarten viel Beziehungsarbeit mit den Eltern leisten. Es gibt Eltern, die sich bzw. ihr Kind abgestempelt fühlen und den Eindruck haben, ihr Kind sei nicht gut genug, für ihr Kind gäbe es keinen Platz (I1, 38:00). Die Sorgen der Eltern auf- und ernst zu nehmen, und gleichzeitig ein realistisches Bild von Schule zu skizzieren, ist dann ein Balanceakt der fürsorgenden Haltung.

„Es wird für diese Kinder gesorgt.“ (I4, 15:40)

Die Verantwortung auf Schulseite liegt primär in der Allokation eines Schulplatzes. Es sind die Bedingungen, Strukturen und Personalressourcen eines Standorts, die es dabei zu berücksichtigen gilt (I3, 3:40). Denn die Unterstützungsmöglichkeiten hängen einerseits davon ab, ob das Kind in eine Integrationsklasse kommt oder in einer Allgemeinen Sonderschule in einer Kleingruppe beschult wird. Andererseits spielt der SPF eine gewisse Rolle: „Wenn Behinderungen mit gewissen Unveränderlichkeiten in der Entwicklungsperspektive einhergehen, wenn man also weiß, dass ein spezielles Setting in der Schule notwendig sein wird, dann ist es legitim, frühzeitig den Antrag auf SPF zu stellen.“ (I3, 5:09) So ist z. B. die Zuerkennung einer Schulassistentin an den SPF geknüpft (I3, 16:30).

Das kann allerdings etwas heikel sein, weil es beim SPF eine gewisse Kausalität zwischen Beeinträchtigung/Behinderung und Lehrplanzielerreichung gibt. Diese Weichenstellung erfolgt in diesem Fall allerdings ohne die Wahrnehmung einer schulischen Realität. Man weiß zu diesem Zeitpunkt noch nicht, wie das Kind im Unterricht zurechtkommt, sondern stellt de facto eine pädagogische Prognose (I3, 5:35). Im Regelfall erfolgt daher auf Basis der Schülereinschreibung und im Rahmen der Schuleingangsphase die Wahrnehmung der Leistungen des Kindes und es wird überlegt, welcher Lehrplan passt und wie die bestmögliche Förderung ausschauen kann (I3, 7:05). Bei der Frage, ob ein Kind schulreif ist oder

nicht, besteht auch die Möglichkeit ein Kind in die Vorschulstufe umzustufen (SCHUG §17, Abs. 5) oder eben auch eine Schulstufe zu wiederholen. Es gilt jedenfalls alle diese Möglichkeiten auszuschöpfen, bevor es zu einem SPF-Antrag kommt. Für SPF braucht es eine Kausalität zur Lehrplanzielerreichung. Ein SPF muss pädagogisch nachweisbar und begründbar sowie juristisch in der Beweisführung schlüssig darlegbar sein (I3, 20:05).

Unabhängig davon, welche Schulart und welcher Schulstandort für das Kind gewählt wird, übernehmen mit dem Übergangsgespräch die Diversitätsmanager*innen Mitverantwortung: „Prinzipiell ist es so, dass dort, wo Gespräche stattgefunden haben, die [Kinder] haben wir Diversitätsmanager*innen im Fokus. [...] Dort, wo Unterstützung initiiert worden ist, bleiben sie [die Kinder] in unserem Fokus.“ (I4, 15:00) Und es klingt fast nach einem Versprechen, der pädagogischen Fürsorge für alle Kinder nachzukommen.

5. Vorläufiges Fazit: Inklusion am Übergang von der Elementar- in die Primarstufe zwischen Realität und Vision

Inklusion im Bildungssystem kann mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht überall optimal gelebt werden. Die Wahlfreiheit, die per Gesetz gegeben ist, existiert de facto nicht (I1, 19:00). Es bedarf der politischen Umsetzung dessen, was Behinderten- und Kinderrechtskonvention festgelegt. Denn der Slogan „*Jedes Kind hat die gleichen Chancen*“, ist in der Praxis in vielen Fällen, egal ob Kindergarten oder Schule, nicht einlösbar (I1, 43:45). Es herrschen große Abhängigkeitsverhältnisse zur Politik, sodass es von der Gemeinde bzw. ihrer finanziellen Situation abhängt, welche Möglichkeiten für inklusive Bildung gegeben sind. Der nächste Schritt wäre daher, die Rechtsgrundlagen mit den entsprechenden finanziellen Mitteln in die Umsetzung bringen – und zwar dort, wo sie gebraucht werden (I1, 45:00).

Übergangsgespräche zwischen der Elementar- und Primarstufe können die Vernetzung an dieser Nahtstelle dann weiter befördern und einen guten Schulstart für alle Kinder sicherstellen. Wenn es um Kinder mit Beeinträchtigung, Erkrankung oder Behinderung geht, können Erkenntnisse aus den Bereichen Sonderpädagogik und Inklusion vom Kindergarten an die Schule weitergegeben und daran angeknüpft werden (I3, 1:40).

Jedes Kind besitzt auf seiner jeweiligen Entwicklungsstufe seine eigenen Kompetenzen (Prengel 2013, 6). Alle Kinder lernen – gerade am Schulübergang – sowohl individuell als auch gemeinsam. Ziel ist es, „eine möglichst chancengerechte Entwicklung für alle Menschen zu gewährleisten“ (Reich 2012, 39). Übergangsgespräche können dazu im Sinne einer Kultur der Fürsorge einen essenziellen Beitrag leisten.

ich bin ein stamm von baumespracht
mit aller erde wurzelkraft
anders das schöpfungsfeuer ist in mir
umfasse alles groß und klein
und halte es
bin voll und weit
ein reicher krug
Messner 2022

Abkürzungen:

DM ... Diversitätsmanager*innen
IEP ... Inklusive Elementarpädagog*innen
IKM ... Interkulturelle Mitarbeiter*innen
KGI ... Kindergarteninspektor*innen
SPF ... Sonderpädagogischer Förderbedarf
SQM ... Schulqualitätsmanager*innen

Literatur

- Amt der NÖ Landesregierung (2023). *Vom Kindergarten in die Schule. Ratgeber für Eltern zum Übergang*. https://www.noeg.at/noe/Kindergaerten-Schulen/Vom_Kiga_in_die_Schule_2023.pdf
- Amt der NÖ Landesregierung (2024). *Zahlen zu den Übergangsgesprächen 2023/24*. Bereitgestellt per E-Mail am 05.07.2024
- Beelmann, Wolfgang (2013). *Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule*. Dr. Kovac.
- Breit, Simone & Hofer-Rybar, Monika (2024). Perspektiven auf die Kooperation von Kindergärten und Schulen. Empirische Studien aus Niederösterreich. In Andrea Holzinger, Silvia Kopp-Sixt, Silke Luttenberger & David Wohllhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule Band 3. Kooperationsfeld Grundschule* (S. 133–145). Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4819>
- Charlotte-Bühler-Institut (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Im Auftrag des BMUKK und der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer sowie des Magistrats der Stadt Wien.
- Giel, Barbara (2021). *Moderierte Runde Tische in der pädagogischen und therapeutischen Arbeit. Teilhabeförderung durch transdisziplinäre Vernetzung*. Reinhardt.
- Gumpold-Hölblinger, Irene; Kalkhof, Martina & Wetzel, Gottfried (2023). Inklusion – von Anfang an. Länderspezifische Charakteristika frühkindlicher Inklusion. In Bešić, Edina; Holzinger, Andrea; Kopp-Sixt, Silvia & Krammer, Matthias (Hrsg.), *Inklusive Bildung – regionale, nationale und internationale Forschung und Entwicklungslinien* (S. 185–201). Leykam. https://doi.org/10.56560/isbn.978-3-7011-0518-2_13

- Kracke, Bärbel; Mayhack, Kerstin; Noack, Peter & Weber-Liel, Dorit (2019). *Übergangskonferenzen. Eine Praxishilfe zur individuellen Übergangsgestaltung in Kindergarten und Schule*. Beltz Juventa.
- Messner, Julian-Peter (2022). *ausnahmsweise ohne titel. Gedichte*. Raetia.
- Prengel, Annedore (1993). *Pädagogik der Vielfalt*. Springer VS.
- Prengel, Annedore (2013). *Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18827/pdf/Prengel_2013_Inklusive_Bildung.pdf
- Reich, Kersten (2012) (Hrsg.). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Beltz.
- Schulunterrichtsgesetz – SchUG, BGBl. Nr. 472/1986 i.d.F. BGBl. I Nr. 140/2023
- Statistik Austria (2024). *Bildung in Zahlen 2022/23. Schlüsselindikatoren und Analysen*. https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2022-23_Schluesselindikatoren.pdf
- Stenger, Ursula; Edelmann, Doris; Nolte, David & Schulz, Marc (2017). Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. In Stenger, Ursula; Edelmann, Doris; Nolte, David & Schulz, Marc (Hrsg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit: Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (S. 9–18). Beltz Juventa.
- UN (2024). <https://unric.org/de/17ziele/sdg-4/>
- Weber-Liel, Dorit; Mayhack, Kerstin; Kracke, Bärbel & Noack, Peter (2019). Runde Tische für Inklusion: Übergangskonferenzen zur Unterstützung von Kindern, Eltern und Lehrkräften. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14(1), 9–14. <https://doi.org/10.1007/s11553-018-0683-9>

Intergroup Dialogue in the Aesthetic Space

This chapter will map out the process of Intergroup Dialogue in Dramatic Space and its contribution to nurturing dialogue and caring in conflicted situations and its multiple applications for positive confrontation, caring and healing, in the community, in education and in organizations. Dramatic Play in the Aesthetic (dramatic) space engages participants with mixed and often conflicted values in active, holistic dialogue.

The Drama or Play component inspires creativity, originality, flexibility, spontaneity, confidence, tension release, and fun. The 'Players' engage in interpersonal and intergroup interactions, investigating; Identity – perception of self and other, Bias – recognizing and modifying personal sources of bias, and Democratic participation – through teamwork and consensual decision-making, to create dramatic etudes around conflicted issues.

Keywords: Intergroup contact, Community based theatre (CBT), Performativity, Aesthetic (dramatic) Space, Conflict resolution, Inter-group dialogue

1. Introduction

*The inmost growth of the self does not take place,
as people like to suppose today,
through our relationship to ourselves, but
through being made present by the other
and knowing that we are made present by him.*
Martin Buber¹

The emergence of A.I. technologies has raised important questions about the need to reinforce a culture of caring that acknowledges diverse human intelligences. Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences (Gardner 1983) posits that intelligence is not a single ability but rather a combination of different cognitive abilities. Regarding caring culture and dramatic action, interpersonal, Intrapersonal, bodily intelligence, and intelligence relating to artistic sensitivity and expression such as musical intelligence are of relevance.

The need to see one another eye to eye and resolve conflictual situations, whether in educational institutions, the workplace, or the community, in ever-diversifying multicultural settings becomes imperative. To quote a student who participated in such an Intergroup contact in the aesthetic space project at Drew University New Jersey, that I will elaborate on

1 Buber, in Vermes 1988, 61

later, describes her experience: “*It made me want to open up even more and learn more about other people*”.

The World Economic Forum, Future of Jobs Report 2023 posits: “The socio-emotional attitudes which businesses consider to be of increasing importance are curiosity and life-long learning; resilience, flexibility, and agility; and motivation and self-awareness.” These skills are seen as critical in navigating the rapidly evolving workplace, where technological change, shifting global dynamics, and economic uncertainties demand adaptive and proactive mindsets.

Such traits enable employees not only to meet challenges but also to thrive in collaborative and innovative environments, ensuring long-term organizational resilience and individual career growth.

I propose the reinstating of Art, Play, and dynamic personal performance through the methodology of Intergroup Dialogue in the Aesthetic Space as essential contributors to dialogue and inclusion in a caring culture – in education, the workplace, and playtime.

2. The Intergroup Dialogue in the Aesthetic Space Model

A culture that values caring emphasizes empathy, kindness, and concern for others, aiming to create an environment where people feel supported and valued. Prejudice, on the other hand, is marked by negative judgments, stereotypes, or discrimination against individuals or groups based on characteristics like race, gender, religion, or sexual orientation. The above model aims to dismantle the dissonance between a caring culture and prejudice.

In 1954 when Gordon Allport published his seminal book *The Nature of Prejudice*, the U.S. was at a time of entrenched prejudice, with social and legal systems reflecting and reinforcing discriminatory attitudes. However, it was also the beginning of significant social change, as marginalized groups started to mobilize for equal rights and justice. Reacting to this, Allport introduces the idea of contact and acquaintance programs:

The assumption underlying various participation and action programs is that contact and acquaintance make for friendliness. (Allport 1954, 261)

Some seventy years on, Ameer Shaheed (Shaheed 2021, 14), takes us into the realm of what we might refer to as the sixth sense, an intuitive ability or heightened perception, or what Augusto Boal (Boal, 1995, 18), refers to in *Rainbow of Desire* as *oneiric*², providing further insight into the power of aesthetic engagement:

Aesthetic engagement invites modes of attention, perception, and understanding that complement and go beyond what is commonly understood by *rational reasoning*.

Dramatic action, therefore, releases the emotional, physical, and mental potential contained in the ‘Actor’; the synergetic relations between these provide a strong base for what Ger-

2 Oneiric – relating to or characteristic of dreams. (Boal 1995, 18) This refers to properties of the ‘aesthetic space.’

gen and Gergen (2014, 219), term as new forms of life. The investigation of human affairs employing dramatic action is magnified, when ‘others,’ mirror, and embody one another in the aesthetic space and reevaluate their social constructions.

Yoo (2021, 1), echoing Buber’s I-thought theory³ (Buber 1923), describes empathy as embodiment:

To understand is to imaginatively enter the bodily experiences of others and to become accountable to their suffering.

The innovative practice-based process described here has developed through my practice and research in the past twenty years and has been applied in varying contact situations.

My research paradigm recognizes the potential of the aesthetic space to enable actors to reframe their constructions of reality (Berger & Luckman 1991) and that of the theatre aspect, to serve as a catalyst that challenges actors to deconstruct, through play and embodiment and later reconstruct, attitudes and identities. This process bridges gaps based on biased ideas and allows actors to modify their conceptions of self and other, through becoming *mutually significant* others to one another.

The power of dramatic play to enable self-disclosure (opening up and sharing thoughts, feelings, experiences, or secrets), and perspective-taking (putting oneself in another person’s shoes to see things from their perspective), requires creating a safe working environment. This is accomplished using theatre games and providing an *as if*⁴ (Stanislavski, 1982) play-acting space, imagining how they would feel or react in an imagined given situation. These play strategies reduce anxiety by employing distancing, make-belief, and metaphor. Empathy is heightened by relinquishing judgment and stereotyping, and de-demonization⁵, thus deconstructing old learned prejudicial attitudes and behavior in search of new remodified ones.

The following accounts, observations, and findings should shed light on the process and provide practical and applicable ideas.

3. Findings and Observations

I will describe two applications of contact in the aesthetic space model: interracial relationships and contact with disabled persons. This discussion will be elaborated using dramatic texts as well as data from questionnaires and interviews.

3 **I-Thou (Ich-Du):** In the I-Thou mode, people engage with others as whole beings, recognizing their full humanity without objectifying or using them.

4 Stanislavski’s “**As if**” is a technique in acting where the actor imagines a fictional scenario that parallels their character’s situation, helping them connect emotionally and psychologically with the role.

5 De-demonization aims to foster a more balanced, fair, and nuanced understanding, encouraging dialogue, empathy, and reconciliation rather than vilification or fear.

3.1 Investigating interracial relations in the aesthetic space – The Drew University project

The cohort of The Theatre in the Community class at Drew University New Jersey, January through March 2009, encompassed a multitude of diverse identities: African American, White American, Haitian American, Latino, Jewish, Christian, Homosexual, Straight, and Bisexual. The workshop produced improvisations and written texts that were shaped into performance staged in various locations on campus, followed by facilitated discussions.

Over fifty years after Allport, the *intergroup contact hypothesis*, innovated using dramatic performative practice, confronted the same issues of prejudice delineated by Allport.

Polarized groups are far more complex than the apparent binary, comprising subgroups and individual identities.

The Drew workshop sometimes became highly emotional, with outbursts of crying and anger, often directed at the facilitators⁶ for placing them in confrontational situations.

The intergroup contact in the aesthetic space process provides a safe and graduated progression towards self-disclosure, through distancing, implementing theatrical conventions such as fictional characters, me-not-me, and role reversal, to enact real conflicts followed by reflective self-disclosure.

The dramatic model responds to the four conditions Allport posits for affecting attitude change:

Equal Status: Both groups are considered equal status by assuming a new category – actors.

Common Goals (Cooperative activity): In the dramatic space, the goal is to create theatrical performances that can be affectively experienced and reflected upon.

Intergroup Cooperation: Theatre, a form of social art, requires teamwork and commitment.

Social Norms: The resulting performance requires adherence to the theatrical content and norms defined and agreed upon by the troupe members.

Chris and Sherell participated in a workshop at Drew University in 2009. Chris (a white homosexual man) and Sherell's (a practicing Christian, African American woman) close friendship was tested by confrontational dramatic exercises.

The following excerpts from their monologues illustrate a multilayered complexity in their relationship and the power of the activity in the dramatic space to evoke truth and enable unmasked empathy.

Sherell: (Emotions for the Unspoken) [...] *You claim that you don't understand how I want you to be happy if I would take away your right to be married. You can't seem to face the fact that me wanting happiness for you runs deeper than your sexual preference or gay marriage.*

Chris: *Wait! I didn't even know you were that religious. [...] you always think you'll hear stuff like, "GOD HATES FAGS!" [...] from some old Midwest cowboy minister – But that's not you [...] Just two days ago you were teaching me how to make my booty clap.*

6 Myself, a guest facilitator, and Dr. Lisa Brenner, the class professor

The two monologues were performed one after the other, with the antagonist visible in the 'frame' behind the protagonist. The framing portrays *aware-reconciliation*, indicating that interpersonal relationships can allow both sides to *agree to disagree*, in Sherell's words, *understand me as you want me to understand you*.

Fiske et al., in – *A Model of (Often Mixed) Stereotype Content*, define perceived status and competition in terms of *competence* and *warmth*. The above monologues exemplify the *often-mixed* aspect of Competence and Warmth. The mutual warmth and the appreciation of one another's competencies prior to the workshop enabled them to get through the acute stereotype differences uncovered. The *Theater aspect* reduces polarization, by dismantling the dissonance on an axis ranging from closeness, warmth and competence, to judgmentalism, thus legitimizing the categorical discourse (Fiske et al. 2002, 878–902).

The play *D... University*, moved out of the theatre space and into the university canteen area, where it was performed to a spontaneous audience of students and faculty. Other students began to share, in casual conversation with the performers, issues of racial and other forms of discrimination and injustice on campus. Chris noted that members of the basketball team expressed to him their regret for homophobic behavior.

The following comments from the participants, several months after the play closed, reinforce the meaningfulness of the process:

It's something that has bettered me as a person, and I think that if everyone at Drew's campus adopted it, it would make us more unified and open-minded.

It made me want to open up even more and learn more about other people.

I feel really proud that people still talk about it.

I wish I were still in it; I wish I could go every day, [...] I don't ever want to stop learning about people the way I learned about them at that time.

These responses substantiate the assumptions on the efficacy of this work, particularly whether long-term participation in the process brings a marked change in the individuals' biased perceptions and induces a change in attitudes over time.

However, as meaningful as processes of self-awareness can be for the participants, receiving the support of the organization or institution can be a challenge. As expressed by Chris:

There was such a charge at the end, it felt like, ok stuff's going to happen! the administration has seen us... and not to be pessimistic, but I feel like it's – ok we've had our moment but let's just let things lie because that's easier.

3.2 Intergroup dialogue in the aesthetic space – Theatre students and people with disabilities

All real living is meeting.
Martin Buber⁷

Petra Kuppers (Kuppers 2015, 1) quotes Paul Longmore, a history professor and disability activist:

All of us, disabled and nondisabled alike, will never truly understand disability experiences and identities unless we examine what we think we know. We all have a lot of relearning to do.

Meeting in the aesthetic space, in an I-thou relationship (Buber, 1958), forces us to see one another eye to eye and body to body, thus reexamining ourselves through the prism of the other. Mai, a student who participated in an intergroup dialogue in the aesthetic space workshop at Western Galilee College in 2022, for ‘abled’ students and disabled partners, writes in response to the Longmore quote above:

[...] The moment I came face to face with those ‘disabled people,’ everything I had learned, heard, and thought I knew disappeared, and I was left worried and scared about the process. [...] I was afraid to hurt, I was afraid to belittle unintentionally, and I went to great lengths to relate to the disabled members of the group while ignoring their disabilities. It wasn’t long before I discovered that they themselves were unwilling to ignore, deny, or set aside their disability [...] I could not have gone through the process in its entirety and experienced it in depth without honestly and genuinely acknowledging my prejudices about people with disabilities.

The students in this so-called binary represent *society*, facing fear and hesitation when encountering the unknown. The disabled ‘actors’ are hesitant about their acceptance and ability to perform both in the workshop and on stage before an audience.

At first, the unequal status is very apparent; the students take on an attitude of *we’re here to help them*, and the people with disabilities credit them with *artist* status. The extended process that spans an entire academic year achieves a degree of *equal status* when the members of the *strong group* become aware of their own disabilities and earlier misconceptions about their partners, who were initially perceived as inferior on the achievement and competence scale.

The following comments describe the transformative power for both groups of participants:

Assaf a student: [...] *I’ve learned a lot about what I don’t know [...] The cohesion and openness I felt during the process was extraordinary. We got to make jokes about our ‘disabilities’ and even decided that the theme of the show would be sex and intimacy*

⁷ Buber, 1970

among people with disabilities. We broke the glass ceiling very quickly and in a fun and comfortable way. In addition, I will note that at the beginning of the process [...] I believed wholeheartedly that we were doing this project for them. That is, as 'normative' people, we need to make the voices of the weak heard. Furthermore, in practice, I realized that not only did they not need a hero or salvation, but they were also very curious and willing to share in what bothers us, the students.

Roah, a young Bedouin woman who has been blind since birth, says:

I feel that my personal development is expressed in the fact that today, I dare to challenge myself with texts and anything I did not think I had the courage to experience. I learned to overcome fears. Interpersonal encounters with someone different allow me to learn quite a bit about them. Theater is a unique tool for expressing emotions. Meeting a community and conveying messages through play and dialogue is wonderful. You literally learn what acceptance of the other is.

Meir, who is hard of hearing and reads lips, observes:

I forgot to mention that a person with a disability has difficulty connecting to another disability different from their own. It took me a while to digest the limitations of – not seeing and communicating. I also learned a lot from the strengths and ways of coping with the limitations of Shai (cerebral palsy confined to a motorized wheelchair), Roah (blind from birth), and Udai (severe sight limitation, legally blind).

Shai makes us aware of the safety to confront issues that may otherwise be taboo, in the neutral zone:

Participating in the project fulfilled a dream, helped me cope with everything I had been through, and made me want to play and write. Meeting people who are different allows for open and honest dialogue and listening to things that are not usually pleasant to hear; this is the power of a group to reflect and talk about complex things from an inclusive and supportive place and together kick the audience in the gut.

The subject of the play, which opened on June 25th, 2023, is sexuality, always a sensitive issue, particularly when performed by disabled people, often regarded as asexual. The following dialogue is a small example of how the group has chosen to use shock tactics and humour to drive home a message to a mixed audience of the able and disabled.

Daughter: (introducing boyfriend) Please meet ...

Dad (played by Meir, who is deaf): What's going on, man? I've heard good things about you!

Boyfriend: (The deaf boyfriend, played by Assaf a hearing student – nodding his head)

Dad: (suddenly notices the boyfriend's hearing aid, taking daughter aside, whispering) Is he seriously listening to music with earphones when I talk to him?

Daughter: No, Daddy, he is just a little deaf...

Dad: (whispering aloud) Excuse me? I didn't hear that... What do you mean by a little deaf?

Daughter: You don't have to whisper... He reads lips and sign language... I'll help you, don't worry.

Dad: What do you mean help me? Wait, a moment ago, you said you had met a 'knight on a white horse'... looks more like an ass.

Daughter: If he's deaf, then he's not the right man for me? We all have problems...

Dad: Sweetheart, it's not just a problem, it's a disability... How will you make love? Pantomime?

The performance on sexuality responds to the Paul Longmore quotation, challenging the disabled and nondisabled, participants and audience alike to examine *what we think we know*.

3.3 Intergroup dialogue in the aesthetic space – Arabs and Jews

In her book *Dialogue on Campus – Jews and Arabs sharing a common space* (2018), Ariella Friedman concludes that Israel lacks a model for shared co-existence. Therefore, one faces daily problematic situations, dilemmas, and questions. Halabi (2006, 16), referring to contact groups, also recognizes the limitations of the encounter to offer a broad solution for mutual co-existence:

Therefore, we set ourselves the goal of expanding the awareness and identity of the participants. (Halabi 2006, 16)

The Western Galilee College population comprises approximately half Arab-Palestinian (Muslim, Christian, Druze, and Bedouin) and half Jewish students, all Israeli citizens. The project on campus in 2021 broached the complexity of Arab-Jewish relations.

Community based theatre functions on two levels: the social dynamic and the theatrical. Through their interactions with others, participants encounter themselves, their opinions, and their worldviews, dismantling and reassembling their picture of the world and attitudes toward themselves and others.

The Community Theatre project, through its methodology, raises poignant questions about identity and belonging. Moreover, it was challenged when an Israeli-Palestinian crisis took place at the beginning of May 2021. Escalating to war in Gaza and violent protests in mixed towns in Israel, resulting in a critical breakdown in relations between the students, each side barricading itself behind in-group ideological identities. The crisis also led to the shutdown of studies at the college.

With the resumption of work on the play, the meetings were charged and accompanied by verbal confrontations, these included questions about the identity and belonging of Jews and Palestinians in Israel and whether the play should be staged at all. The students agreed to continue staging the play as planned. The play *Be in My Shoes* opened in June 2022 and was performed several times, followed by discussions with the audience.

The following observations are based on participants' attitude questionnaires, semi-structured interviews, audio recordings from the process, the dramatic text, and video footage of the play. Comparison of before and after attitude questionnaires indicates:

- An increase in student's positive self-image; increasing responses that conflict is an opportunity for growth; that if there is no dialogue violence will continue; and that Arabs and Jews should be partners in promoting a just and prosperous society.

- A decline in close relations and acquaintances; a decrease in their understanding of the other side of the conflict; and a decrease in their ability to see a degree of justice and logic in the other side's positions.
- Students feel more comfortable with their identities and less need to blur or suppress them.
- Students report high agreement that the existence of a proper democracy depends on citizens' ability to participate in information, thinking, and decision-making processes. They also agree on the importance of participation or initiatives in civil society activities.

The Barbeque scene from *Be in my shoes*, devised through improvisation, crystalizes the complexity of the Palestinian-Jewish issue. Three attitudes confront one another on a national holiday – Israeli Independence Day.

The three characters represent beliefs held by the different groups in Israel.

(Three characters barbecuing)

Ellie: Fun, hey?

Sarah: Independence... Barbecuing...

Ellie: Yes, we all grill together, we Israelis love to grill, all of us... (sings, Sarah joins in) 'One people with one heart...'

Fatima: I am actually Palestinian too...

Ellie: Arab!

Sarah: So, you are celebrating with us?

Fatima: Of course not!... I am not celebrating... If I grill, do I celebrate? It's food for my kids.

Ellie: What do you mean? aren't you celebrating?

Fatima: Your independence, but this is our Nakba, the disaster to me...

Ellie: (To Sarah) This is their Nakba, the disaster...

Sarah: That is what they say... What disaster? What hasn't she got here?

Eli: (to Sarah) So, you don't believe what happened during the Nakba?

Sarah: That's what they say... Are you protecting her?

Ellie: I am just explaining... For us, Independence Day is a happy day, a holiday for the establishment of the Jewish state, but there is a minority here for whom the day of the establishment of the state also includes pain and sorrow... I say... We are all people, we all live here, today is a festive day... (to Fatima) are from Akko?

Fatima: Akka! (Arabic pronunciation)

Sarah: Akko! I am from Akko, too.

Ellie: (referring to Fatima's BBQ) A lot of smoke you have there...

Sarah: Yes, the smoke's all on us...

Fatima: So go away then! ... it's not your place anyway...

Ellie: Hold on... this place is for all of us...

Sarah: Really? are you saying 'all of us' too?

Fatima: Yours... and mine before you, I am a citizen just like you.

The following excerpts from personal monologues performed within the barbeque scene make salient the extremes of the conflict.

Ali's monologue: [...] My children Fatma and Mahmoud [...] belong to the village of Manshiya (abandoned in 1948), my grandfather's house is still there, they are entitled to at least one piece of land, but they will live their lives without really belonging to the place... Shira's monologue: Who can promise they won't rise against me with knives? And then say, we told you [...]. I am tired of both sides! I'm tired of the word occupation! I'm tired of knives! I'm tired of feeling like I have to apologize for living on Israeli soil [...] Your Nakba is the joy of my great-grandmother, who lost faith in every living being when she saw her family fall into their graves during the Holocaust.

Interviews with Ali and Shira some months after the project ended help substantiate the findings from the questioners.

Ali's interview substantiates the finding regarding identity, self-image, self-confidence, and expressing himself freely: we were able to put things on the table. To recognize me as a citizen, as an Arab, with rights, to recognize me as a Palestinian Arab [...] The college gave me this stage, and it's an opportunity. Shira, relating in retrospect, ratifies the credibility of the intergroup contact method, being more effective for intergroup dialogue, than for the interpersonal contact within her in-group: [...] I felt much closer to certain people in the class (Arab students) than my natural close group, closer to people who dared to stand up to me, to open up and express their opinions [...]

Audience questionnaires show that the Jewish audience felt the play was biased in favor of the Arabs and vice versa.

4. Conclusion

Playing with others in a *neutral zone* creates building blocks for honest dialogue in a mutually respecting binary. The player gains new awareness through a gradual return from *portrayal* to *being* from *play-acting* to *reflecting*. This transition enables participants to become aware of their biases and sensitive to the potential secreted in one another's united strengths. This is encouraged due to all participants adopting a new category – *actors*. this becomes more complex however, when dealing with conflicts related to territory, apartheid, occupation, and interracial prejudice.

References

- Allport, Gordon W. (1954). *The nature of prejudice*. Doubleday Anchor Books.
 Boal, Augusto. (1995). *The rainbow of desire*. Routledge.
 Buber, Martin (1970). *I and thou* (W. Kaufmann, Trans.). Charles Scribner's Sons. (Original work published 1923).
 Fiske, Susan T.; Cuddy, Amy J. C.; Glick, Peter & Xu, Jun (2002). A Model of (Often Mixed) Stereotype Content: Competence and Warmth Respectively Follow from Perceived Status and Competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878–902.

- Friedman, Amalia (2018). *Dialogue on campus: Jews and Arabs sharing a common space*. Hakibbutz Hameuchad Publishing House.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gergen, Kenneth L. & Gergen, Mary M. (2014). Mischief, mystery, and moments that matter: Vistas of performative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 20(2), 213–221. <https://doi.org/10.1177/1077800413510871>
- Halabi, Rania (2006). *Identities in Dialogue: Arab-Jewish Encounters in Wahat al-Salam/Neve Shalom*. Hakibbutz Hameuchad Publishing House.
- Harris, Peter (2009). *D... University – Drew University Inter-Cultural project 2009 – parts 1 and 2* [Videos] YouTube. <https://youtu.be/ra-p-BiN12I> and <https://youtu.be/lj1uurc2Slk>
- Harris, Peter (2022). *Be in My Shoes – The Barbecue Scene – Western Galilee College*. [Video] YouTube. <https://youtu.be/N7ByAE2ZcC4> (with English subtitles)
- Kuppers, Petra (2015). Embodiment, Environment, Disability Culture: Learning to Feel Ourselves in Space. *Disability Studies Quarterly* 35(2). <http://dsq-sds.org/>
- Shaheed, Amina (2021). *Embracing Paradox and Contradiction*. //efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://www.brandeis.edu/peacebuilding-arts/current-projects/impact/pdfs/q7-paradox.pdf>.
- Stanislavski, Constantin (1982). *An actor prepares* (Original work published 1936). Theatre Arts Books.
- Vermes, Peter (1980). *Buber on God and the Perfect Man*. Scholars Press.
- Yoo, Jiwon (2021). Imagining the I-You through embodied writing. *Qualitative Inquiry*, 27(6), 723–726. <https://doi.org/10.1177/10778004211010639>
- World Economic Forum (2023). *Future of Jobs Report 2023 – Insight Report May 2023*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf

Autor*innen

Ines Boban war von 2003 bis 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Phil. Fakultät III – Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, ihr Schwerpunkt lag in der Lehre in der inklusiven Bildung für alle – auch berufsbegleitende – Lehramtsstudiengänge. Sie forscht in diesem Bereich v. a. über inklusive und demokratische Bildung und Schulentwicklung sowie über Zukunftsplanung.

Kontakt: ines.boban@posteo.de

Mag. PaedDr. Dr. **Simone Breit**, Bakk.komm., Hochschulprofessorin, Leitung des Departments Elementarpädagogik an der PH NÖ, Studium der Erziehungs- und Kommunikationswissenschaft, Kindergarten- und Hortpädagogin.

Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Führen und Leiten, Mentoring, Überfachliche Kompetenzen, Pädagogische Diagnostik.

Kontakt: simone.breit@ph-noe.ac.at

Prof. **Peter Harris**, Ph.D., is a senior lecturer at Western Galilee College in Israel. His practice and research in Community Based Theatre focus on the potential of performing in the dramatic space to forward positive dialogue and attitude change.

Contact: peterh@wgalil.ac.il

Assoc.-Prof. Dr. **Thomas Herdin** is an Associate Professor in the Department of Communication Studies at the University of Salzburg and Head of the Transcultural Communication Division. His research areas include intercultural competence and cultural resilience, value changes and cultural transformation processes in Asia, intercultural management, de-westernization in communication studies, and tourism research.

Contact: thomas.herdin@plus.ac.at

Dr. **Andreas Hinz** war von 1999 bis 2017 Universitätsprofessor für Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und im Rahmen des Zentrums für Lehrer*innenbildung zuständig für Inklusion in allen Lehramtsstudiengängen. Er forscht in diesem Bereich v. a. über inklusive und demokratische Bildung und Schulentwicklung sowie über Zukunftsplanung.

Kontakt: andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de

Peter Osten, MSc, arbeitet in München in freier Praxis für Integrative Psychotherapie, Systemische Therapie, Psychosomatik und Traumatherapie, bietet Weiterbildung, Supervision und Coaching an, ist Lehr- und Kontrolltherapeut für Integrative Therapie im deutschsprachigen Raum (D, A, CH).

Kontakt: mail@PeterOsten.de

Mag. phil. Dr. phil. **Norbert Pachler** is Professor of Education at the IOE, UCL's Faculty of Education and Society in London, England. He is a Principal Fellow of the Higher Education Academy and a Fellow of the Academy of Social Sciences. He is an active researcher, dis-

charges various senior leadership responsibilities and supervises doctoral research. His areas of academic interest span educational technology, initial teacher education and professional development and language education.

Contact: n.pachler@ucl.ac.uk

Dr. Annedore Prengel ist Professorin i.R. der Universität Potsdam. Sie war von 2013 bis 2022 Seniorprofessorin an der Goethe Universität Frankfurt/Main. Schwerpunkte: Pädagogik der Vielfalt, Heterogenitätstheorien, Inklusion und inklusive didaktische Diagnostik, Pädagogische Beziehungen, Pädagogikethik, pädagogisches kulturelles Gedächtnis.

Kontakt: prengel@uni-potsdam.de

Univ.-Prof. HR MMag. DDr. **Erwin Rauscher** hat eine *venia docendi* in Religionspädagogik und in Pädagogik, Kard.-Innitzer-Preis „für herausragende wissenschaftliche Leistungen“; seit 2006 (Gründungs)Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; davor seit 1973 AHS-Professor, seit 1977 Administrator und seit 1989 Direktor an Gymnasien; Lehraufträge am IUS der Universität Klagenfurt sowie an den Universitäten Graz, Linz und Salzburg; Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften; Lehrerfortbildner international; zahlreiche Buch- und Zeitschriftenpublikationen zu Schulinnovation, Schulentwicklung und Schulmanagement.

Kontakt: erwin.rauscher@ph-noe.ac.at

MMag.^aDr.ⁱⁿ **Cathrin Reisenauer** lehrt und forscht nach mehrjähriger Unterrichtstätigkeit in der Sekundarstufe I und II an der Universität Innsbruck mit den Schwerpunkten inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung und pädagogisches Handeln. Schule als emotional sicheren Raum mit haltgebenden Beziehungen für alle Schüler*innen und Lehrer*innen zu gestalten, steht dabei im Zentrum sowohl ihrer universitären Arbeit als auch ihrer Praxisarbeit mit Schulen, die besonders herausfordert sind.

Kontakt: cathrin.reisenauer@uibk.ac.at

Dr. Elizabeth Rouse is an Associate Professor in Education (early childhood) at Deakin University, Australia. She works in initial teacher education, teaching in the areas of children's wellbeing, spirituality and relational pedagogy. Her research centres on pedagogical practices of early years teachers, with a particular focus on young children's wellbeing and identity.

Contact: l.rouse@deakin.edu.au

Univ.-Prof. (i.R.) **Dr. Michael Schratz** ist Gründungsdekan der School of Education an der Universität Innsbruck; Fritz Karsen Chair an der Humboldt Universität zu Berlin (2018); wissenschaftlicher Leiter der Leadership Academy; Sprecher Jury Deutscher Schulpreis; Jurymitglied Österreichischer Staatspreis für innovative Schulen. Schwerpunkte: Vignettenforschung (Phänomenologie), Lehrerbildung, Professionalisierung von Führungspersonen, Leadership und Lernen.

Kontakt: michael.schratz@uibk.ac.at

Dr. Petra Steinmair-Pösel, PD, ist Hochschulprofessorin für Ethik und Spiritualität an der KPH Edith Stein. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialethische Fragen im Span-

nungsfeld Wirtschaft-Nachhaltigkeit-Ökologie, Sozialethik im Gravitationsfeld von Mystik und Politik, Genderfragen, mimetische Theorie und dramatische Theologie.

Kontakt: petra.steinmair@kph-es.at

Mag.^a Dr.ⁱⁿ **Nadine Ulseß-Schurda** ist Lehrerin für Deutsch und Englisch und hat Fortbildungen zum TOLI-Educator, zur Existenziellen Pädagogik und zum Dialogischen Lernen absolviert. Sie lehrt an der Universität Innsbruck und der Pädagogischen Hochschule Tirol in den Bereichen pädagogisches Handeln, pädagogische Beziehungen, Personalisierung und Dialogisches Lernen in den Fächern Deutsch und Englisch.

Kontakt: nadine.ulsess-schurda@uibk.ac.at

Mag. Mag. Dr. **Christian Wiesner**, Bakk.komm., ist Hochschulprofessor im Bereich Erziehung und Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; wissenschaftliche Leitung des Hochschullehrgangs Pädagogik der Diversität – emotionale, prosoziale und soziale Entwicklung; Mitglied der ÖFEB (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lern-Kulturen, Beziehungs- und Präsenzpädagogik, Entwicklungspädagogik, Beratungs- und Therapietheorien, Interaktion und Kommunikation, Führungskultur und Leadership, Mentoring, Kompetenzorientierung und Bildungsstandards, evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Kontakt: christian.wiesner@ph-noe.ac.at

Mag. phil. PaedDr. **Kerstin Angelika Zechner**, Bakk phil. MA, Leitung des Departments Diversität an der PH NÖ; Studien der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Sozialpädagogik, Lebensbegleitenden Bildung und Weiterbildung sowie Inclusive Education; diverse Lehrämter im Feld der Inklusion; Doktorandin an der Universität Passau sowie an der DTI University; Lehrbeauftragte im Schwerpunkt Inklusive Pädagogik an der Universität Wien. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Diversität und Inklusive Pädagogik

Kontakt: kerstin.zechner@ph-noe.ac.at



Jana Mikota | Carmen Sippl (Hrsg.)

Ökologische Kinder- und Jugendliteratur

Grundlagen – Themen – Didaktik

Pädagogik für Niederösterreich, Band 15

Innsbruck: Studienverlag, 2024,

588 Seiten

ISBN 978-3-7065-6388-8



Johannes Dammerer | Christian Wiesner | Elisabeth Windl (Hrsg.)

Mentoring als Möglichkeitsraum

Professionalisierung und Qualifizierung
von Lehrpersonen

Wahrnehmen, wie wir gestalten

Johannes Dammerer | Christian Wiesner |

Elisabeth Windl (Hrsg.)

Mentoring als Möglichkeitsraum

Professionalisierung und Qualifizierung von
Lehrpersonen

Wahrnehmen, wie wir gestalten

Pädagogik für Niederösterreich, Band 14

Innsbruck: Studienverlag, 2023,

396 Seiten

ISBN 978-3-7065-6274-4



Carmen Sippl | Gerhard Brandhofer |
Erwin Rauscher (Hrsg.)

Futures Literacy

Zukunft lernen und lehren

Pädagogik für Niederösterreich, Band 13

Innsbruck: Studienverlag, 2023,

464 Seiten

ISBN 978-3-7065-6263-8



Christian Wiesner | Elisabeth Windl |
Johannes Dammerer (Hrsg.)

Mentoring als Auftrag zum Dialog

Professionalisierung und Qualifizierung von
Lehrpersonen

Wahrnehmen, wie wir interagieren

Pädagogik für Niederösterreich, Band 12

Innsbruck: Studienverlag, 2022,

524 Seiten

ISBN 978-3-7065-6164-8



Carmen Sippl | Erwin Rauscher (Hrsg.)
Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren

Pädagogik für Niederösterreich, Band 11
Innsbruck: Studienverlag, 2022,
732 Seiten
ISBN 978-3-7065-6180-8



Johannes Dammerer | Christian Wiesner |
Elisabeth Windl (Hrsg.)
**Mentoring im pädagogischen Kontext:
Professionalisierung und Qualifizierung von
Lehrpersonen**
Wahrnehmen, wie wir bilden

Pädagogik für Niederösterreich, Band 10
Innsbruck: Studienverlag, 2020,
320 Seiten
ISBN 978-3-7065-6048-1



Carmen Sippl | Erwin Rauscher |
Martin Scheuch (Hrsg.)

Das Anthropozän lernen und lehren

Pädagogik für Niederösterreich, Band 9

Innsbruck: Studienverlag, 2020,

676 Seiten

ISBN 978-3-7065-5598-2



Christine Schörg | Carmen Sippl (Hrsg.)

Die Verführung zur Güte

Beiträge zur Pädagogik im 21. Jahrhundert

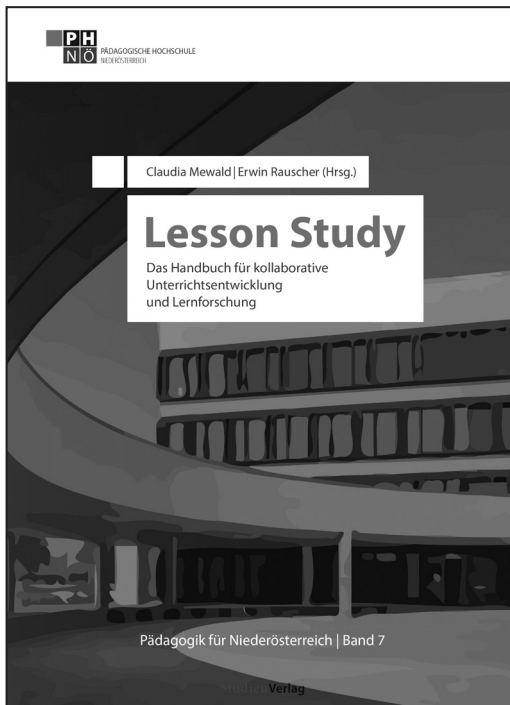
Festschrift für Erwin Rauscher

Pädagogik für Niederösterreich, Band 8

Innsbruck: Studienverlag, 2020,

432 Seiten

ISBN 978-3-7065-4967-7



Claudia Mewald | Erwin Rauscher (Hrsg.)

Lesson Study

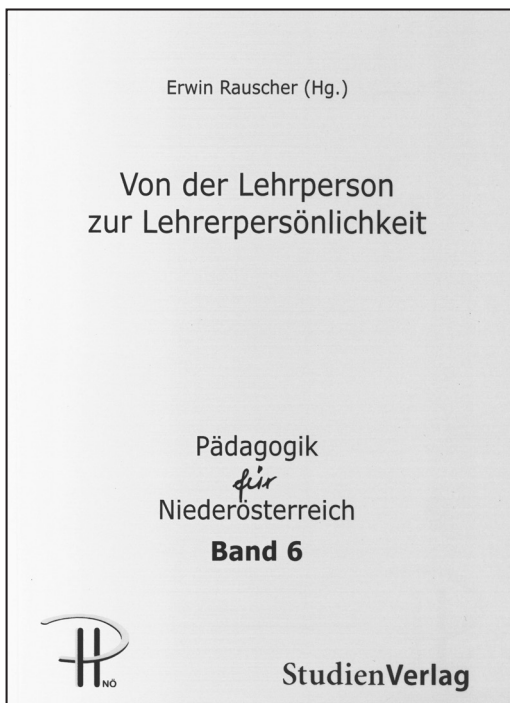
Das Handbuch für kollaborative
Unterrichtsentwicklung und Lernforschung

Pädagogik für Niederösterreich, Band 7

Innsbruck: Studienverlag, 2019,

264 Seiten

ISBN 978-3-7065-5935-5



Erwin Rauscher (Hg.)

Von der Lehrperson zur Lehrerpersönlichkeit

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 6

Erwin Rauscher (Hg.)

Von der Lehrperson zur Lehrerpersönlichkeit

Pädagogik für Niederösterreich, Band 6

Baden: PH NÖ/Innsbruck: Studienverlag, 2015,

400 Seiten

ISBN 978-3-7065-5520-3

Erwin Rauscher (Hg.)

Lernen und Raum

Gebaute Pädagogik
und pädagogische Baustellen

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 5



Erwin Rauscher (Hg.)

Lernen und Raum

Gebaute Pädagogik und pädagogische Baustellen

Pädagogik für Niederösterreich, Band 5

Baden: PH NÖ, 2012, 399 Seiten

ISBN 978-3-7065-5564-7

Erwin Rauscher (Hg.)

Unterricht als Dialog

Von der Verbindung der Fächer
zur Verbindung der Menschen

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 4



Erwin Rauscher (Hg.)

Unterricht als Dialog

Von der Verbindung der Fächer zur Verbindung der
Menschen

Pädagogik für Niederösterreich, Band 4

Baden: PH NÖ, 2010, 490 Seiten

ISBN 978-3-7065-5563-0

Erwin Rauscher (Hg.)

Schulkultur

Schuldemokratie, Gewaltprävention, Verhaltenskultur

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 3



Erwin Rauscher (Hg.)

Schulkultur

Schuldemokratie, Gewaltprävention,
Verhaltenskultur

Pädagogik für Niederösterreich, Band 3

Baden: PH NÖ, 2009, 448 Seiten

ISBN 978-3-7065-5562-3

Erwin Rauscher (Hg.)

LehrerIn werden/sein/bleiben

Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 2



Erwin Rauscher (Hg.)

LehrerIn werden/sein/bleiben

Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung

Pädagogik für Niederösterreich, Band 2

Baden: PH NÖ 2008, 320 Seiten

ISBN 978-3-7065-5561-6

Erwin Rauscher (Hg.)

Pädagogik
für
Niederösterreich

Festschrift zur
Gründung der



Erwin Rauscher (Hg.)

Pädagogik für Niederösterreich

Festschrift zur Gründung der PH NÖ

Pädagogik für Niederösterreich, Band 1

Baden: PH NÖ, 2007, 256 Seiten

ISBN 978-3-7065-5560-9

